



Stefan Sudhoff, Jan D. ten Thije (Eds.)

Multilingualism in Academic and Educational Constellations

WAXMANN

Mehrsprachigkeit/Multilingualism

edited by
Wilhelm Grißhaber
and Jochen Rehbein

Volume 56

Stefan Sudhoff, Jan D. ten Thije (Eds.)

Multilingualism in Academic and Educational Constellations



Waxmann 2024
Münster • New York

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

The Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.dnb.de>

Mehrsprachigkeit/Multilingualism, Volume 56

ISSN 1433-0792

Print-ISBN 978-3-8309-4788-2

E-Book-ISBN 978-3-8309-9788-7

<https://doi.org/10.31244/9783830997887>

Waxmann Verlag GmbH, 2024
Münster, Germany

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Cover Design: Pleßmann Design, Ascheberg
Cover Picture: © Ivika Rehbein-Ots
Typesetting: MTS. Satz & Layout, Münster

This volume is published under the license CC BY-NC-SA 4.0:
Attribution – Non-commercial – Share Alike 4.0 International



This licence applies only to the original material. All marked third-party content (e.g., illustrations, photos, quotations, etc.) is excluded from the CC licence, and it may be necessary to obtain further permission from the copyright holder for its reuse.

Contents/Inhalt

Nachruf auf Meryem Çelikkol 7

Multilingualism in Academic and Educational Constellations

Introduction 9

Stefan Sudhoff & Jan D. ten Thije

Part 1 Educational policies and communicative practices facilitating multilingual understanding in academic settings

Internationalization in Higher Education

Universities as Intercultural and Multilingual Discourse Spaces 23

Adelheid Hu

Diskursive Wissensprozessierung im Studium – mehrsprachig 41

Angelika Redder

Language Choice Strategies of International Students in a

Multilingual University in Turkey 71

Ahmad Kaffash Khosh & Çiğdem Sağın Şimşek

Lingua Receptiva in Higher Education 99

Stefan Sudhoff & Jan D. ten Thije

Schooling for Newcomers in Germany 125

Elke G. Montanari & Roman Abel

Part 2 Concepts for analyzing multilingual understanding in educational discourses

Bildungssprache – ein Wolpertinger? 149

Wilhelm Grieshaber

Nexus

Zu einigen mehrsprachigen Verfahren im akademischen Literaturunterricht .. 167
Safiye Genç & Jochen Rehbein

Multilanguaging im Mathematikunterricht

Mehrsprachige Unterrichtsstile und denksprachliche Effekte 225
Jochen Rehbein & Meryem Çelikkol

Part 3 Academic writing for multilingual purposes

Rezeptionsanforderungen mündlicher wissensvermittelnder
 Hochschulkommunikation 275
Winfried Thielmann

Reasoning in Research Project Management

Observations on Intercultural Project Communication 295
Stephan Schlickau & Nicola Hoppe

Translation

Does it Enhance or Block Writing in German as a Foreign Language? 321
Antonie Hornung

Part 4 Procedural analyses for multilingual understanding

A Procedural Look at Causal Connectivity in Academic Kurmanji
 Combining *ber* 349
Annette Herkenrath

Discourse Marker Use and Language Competency of

Kurdish-Turkish Multilinguals in Campus Settings 385
Orhan Varol

Biographies/Biographien 407

Index 414

Nachruf

Meryem Dagmar Çelikkol 10.07.1969–18.11.2021



Foto: Wallocha

Nach ihrem Abitur in Hamburg bestand die zweisprachige Meryem Çelikkol das Universitätseingangsexamen in der Türkei und kam 1991 als Studentin in unser DFG-Projekt über das Erzählen in zwei Sprachen an der Universität Hamburg. Meryem hatte schon damals ein exzellentes Gehör für gesprochene Sprache – nicht von ungefähr behandelte dann ihre Magisterarbeit 1998 türkeitürkische Dialekte, die sie selbst in verschiedenen Regionen der Türkei aufgenommen hatte.

Ab 2010 engagierte sich Meryem Çelikkol sozial- und regionalpolitisch für Migration und Integration bei Bündnis 90/die Grünen, wechselte aber 2019 mit fünf anderen Abgeordneten aus Protest zur SPD, da die damalige Vorsitzende von Bündnis 90/die Grünen zwei ihrer Parteifreunde fälschlicherweise des Islamismus bezichtigt hatte. 2021 bewarb sich Meryem Çelikkol für ein Bundestagsmandat mit den Themen Sozialökologie, Antidiskriminierung, Bildung, soziale Gerechtigkeit und Wissenschaft.

2014 war Meryem wieder in die Wissenschaft eingestiegen: Angelika Redder und ich konnten sie für ein Projekt über „mehrsprachiges Handeln im Mathematikunterricht“ (MuM-Multi I) gewinnen, das einen fachlichen Lernzuwachs bei den Schüler*innen der ersten, zweiten und sogar dritten Zuwanderergeneration durch die Integration von Migrantensprachen in den schulischen Regelunterricht nachweisen konnte. Meryem ist Mitautorin des Forschungsbandes und arbeitete auch in dem Anschlussprojekt „Mehrsprachiges Mathematiklernen“ (Mum-Multi II) mit. Das Forschungsteam widmete ihr den Band mit den Wor-

ten: „In Erinnerung an unsere Projekt-Kollegin und Freundin Meryem Çelikkol, die im November 2021 völlig unerwartet gestorben ist.“

Ihre Dissertation über „Interjektionen in mehrsprachigen Konstellationen“, betreut von mir, stand kurz vor dem Abschluss: Meryem hatte ein bislang unentdecktes Phänomen mehrsprachigen Hörerhandelns phonetisch, phonologisch, funktionalpragmatisch und computergestützt mit PRAAT untersucht. – Die Veröffentlichung unseres gemeinsamen Artikels über „Multilinguaging im Mathematikunterricht“ (in diesem Band) durfte sie nicht mehr erleben.

Die Idee der Mehrsprachigkeit als Bindeglied der gesellschaftlichen und menschlichen Vielfalt unseres Landes hat Meryem in vielen Lebensbereichen vorangetrieben: politisch, wissenschaftlich, persönlich, gesellschaftlich, länderübergreifend – und nicht zuletzt familiär. Eine Sprachforscherin, eine kluge Gesprächspartnerin, eine unersetzbare Ratgeberin, eine hoch engagierte Politikerin für Menschen mit Migrationsgeschichte, eine national und international arbeitende Frau, eine unermüdlich sorgende Tochter ihres Vaters, eine großartig türkisch-deutsch-englisch mehrsprachige Kollegin, eine hochgeschätzte Freundin, voller Pläne für die eigenen Arbeiten und für die mehrsprachig-sozialökologische Zukunft ihres Hamburger Stadtteils und mit hohem politischen Einsatz für die Gesellschaften unserer beider Länder, haben wir mit einem Schlage verloren.

Vielleicht können uns die Worte des großen Dichters und Philosophen Mevlana, auch Dschalal ad-Din ar-Rumi, nicht trösten, aber nachdenklich stimmen:

Gönüller birdir, dünyalar ayrı olsa.

Die Seelen sind eins, auch wenn die Welten getrennt sind.

Jochen Rehbein

Multilingualism in Academic and Educational Constellations

Introduction

Stefan Sudhoff & Jan D. ten Thije

The composition of this book¹ on multilingualism in academia and education illustrates its content and purpose. This book contains chapters in two languages: eight chapters are written in English and five are in German. By choosing to publish in both English and German, we want not only to show that multilingualism is the subject of the presented research, but also to illustrate that multilingualism itself contributes to the discussion about this scientific subject. The contributions underpin the fact that multilingualism is a stimulus for the acquisition of more linguistic knowledge by individual or groups of language users as well as an engine of scientific knowledge expansion as such. Most contributions take Functional Pragmatics (Ehlich, 2007; Ehlich & Rehbein, 1986; Redder, 2008) as their theoretical framework. The contributions illustrate that comparing communicative practices between various languages creates new knowledge regarding the acquisition and processing of linguistic representations of reality. Consequently, these analyses could influence language policies that strive for more equality and justice in education, academia, and society in general. The fact that this book appears in open access means that there are no barriers to a worldwide digital readership and, moreover, contributions are accessible to search and processing software. The appearance in print allows for a traditional reading as well. The accessibility and processing of knowledge by leafing through a printed book works differently than by scrolling through a digital document. This edition facilitates both ways of reading. The bilingual abstracts and the bilingual subject register facilitate both multimodal and multilingual readership.

1 Most of the contributions have been presented in an earlier version at the *12th International Conference on Functional Pragmatics* at Utrecht University, July 14–15, 2016. We thank Emmeline Besamusca, Tessa van Charldorp, and Mariëlle Hilkens for co-organizing this conference and for starting up this book with the editors. We thank the student assistants Hilco Elshout and Myrthe Dijkstra for their support in editing this book, Madison Steele for comments on this introduction, and the publisher Waxmann for their support in publishing this book. Finally, we thank Utrecht University, in particular the Utrecht University Library and the Institute of Languages Sciences, as well as the Münstersche Stiftung für Interkulturelle Kommunikation and Jochen Rehbein for their generous contributions to enable the open access publication of this book.

The book is made up of four parts and illustrates the aim of researching multilingualism in a multilingual way. Part 1 concerns educational policies and communicative practices facilitating multilingual understanding in academic settings. Part 2 presents concepts for analyzing multilingual understanding in educational discourses. Part 3 focuses on academic writing for multilingual purposes, and Part 4 addresses procedural analyses for multilingual understanding. In other words, the book begins with the analysis of overarching socio-political developments and, through the introduction of new theoretical linguistic concepts and the educational practices of academic writing, concludes with the microanalysis of linguistic procedures. In the following, we will briefly introduce the articles and reflect on their interdependence.

Part 1: Educational policies and communicative practices facilitating multilingual understanding in academic settings

In the first paper, ADELHEID HU provides an overview of the discussion on internationalization and multilingualism. She criticizes the neo-liberal approach to internationalization that mainly represents economic interests. In contrast to this English-centric approach to internationalization, she quotes Konrad Ehlich in his approach to multilingual internationalization. Ehlich claims that “multilingualism is not the folklore of scientific practice but a crucial part of the cognitive process itself. The experience of otherness of foreign language thinking is an important, even fundamental hermeneutic experience. It deserves explicit attention in teaching as well as research” (Ehlich, 2000: 49, translation by Hu). Hu illustrates this multilingual approach through an analysis of how master’s students at Luxembourg University take lecture notes in their first language, which helps them to process a lecture in their second language. This example shows how students use their entire linguistic repertoire to understand and comprehend the quintessence of a lecture. Hu concludes with a plea to pay more attention to the development of various multilingual didactics for teachers and (international) students that use and deepen the hermeneutic experience of coping with otherness.

Subsequently, ANGELIKA REDDER presents the results of three projects on multilingualism in German, Italian, and multilingual academia: *euroWiss* (Heller et al., 2013), *Offensive Sprachwissenschaft*, and *MuM-Multi* (Redder et al., 2018). She discusses various forms of multilingual didactics, such as multilingual working groups and a first-year science communication course in which students learn to explore, problematize, process, understand, and use multilingualism. She also discusses the requisite design and implementation of a multi-

lingual center for scientific comparison of academic languages. As an example, Redder compares German discursive and Italian textual academic traditions of knowledge processing, where the Italian tradition puts more emphasis on persuasion-oriented argumentation and the German tradition focuses more on self-discovery-oriented argumentation and criticism. She underscores Hu's critique of internationalization, which initially reflected a multilingual perspective between national languages of European countries, but soon narrowed to the use of English as a *lingua franca*. In this context, it is important to recognize which types of multilingualism are relevant for (international) students and teachers, such as migrant languages, regional variants, bilingual standards, code-switching, receptive multilingualism, or English as a *lingua franca*.

AHMAD KAFFASH KHOSH and ÇIĞDEM SAĞIN-ŞİMŞEK analyze the effects of the language policy on international students at Middle East Technical University in Turkey, which offers academic programs with English as the language of instruction. Their study investigates whether international students' language backgrounds have an effect on their choice of language strategies in institutional communication situations such as in the post office, the Registrar's/International Cooperation Office, the pharmacy, and an instructor's office. The data were collected from international students who speak Indo-European languages and from those who speak Turkic languages. The analysis differentiates between various modes of inclusive multilingualism (Backus et al., 2013), such as English as a *lingua franca*, receptive multilingualism, code-switching, or combinations of these modes. The researchers make a distinction between students who speak Indo-European languages as L1 and students who speak Turkic languages as L1. For the international students who speak Indo-European languages, English as a *lingua franca* appears to be used most in their multilingual conversations with Turkish employees. In contrast, the Turkic-speaking group applies different modes of inclusive multilingualism, such as receptive multilingualism and code-switching. The study concludes that the concept of inclusive multilingualism creates a practical and theoretical framework that overcomes the shortcomings of the English-centric approach to internationalization (see also the contributions of Hu and Redder in this volume).

STEFAN SUDHOFF and JAN D. TEN THIJE also focus on the language choice of students in academic education, but in a different manner and context. They describe an innovation project at Utrecht University in the Netherlands that introduces the concept of *lingua receptiva* as a form of inclusive multilingualism in the academic education of the Department of Languages, Literature and Communication. *Lingua receptiva* (ten Thije, 2019) is a form of multilingualism in which two interactors speak a different language and understand each other

based on their receptive proficiency in the other's language. In the pilot, this multilingual mode is used as a strategy to open up courses to students who have elaborated scientific knowledge about the course content, but only receptively master the language of instruction of the course. Consequently, the communication in these courses is multilingual: The teacher and the majority of the students speak the language of instruction, whereas a minority of students use a different language for their spoken and written contributions. This project is a good example of the multilingual expansion of the international classroom, and it also contributes to solving the general problem that fewer and fewer students at European universities choose language and culture studies (e.g., Dutch, German, Italian, French, and Spanish). Courses of these programs were traditionally only accessible to students of the program in question. Now, they are open to students of other programs and are a concrete result of an interdisciplinary and multilingual development for language studies that could attract more students.

The final contribution of Part 1 focuses on another important aspect of multilingualism in educational constellations, namely the schooling of newcomers. ELKE G. MONTANARI and ROMAN ABEL compare the two well-known strategies for learning the national language (e.g., German in Lower Saxony). In the first strategy, language education is organized in separate classes, and in the second strategy, language training is combined with the teaching of content. The authors chose monolingual schools to conduct their research. The countries of origin of the newcomers as well as their first languages are very diverse, the languages include Arabic, Italian, Kurdish, Pashto, and Urdu. The youngest students in the study are 10 years old, and the oldest are 17. Their common characteristic is that they belong to the group of *students with limited or interrupted formal education* (abbreviated as SLIFE). With regard to the multilingual didactics, the study identifies a continuum of forms combining parallel schooling options focusing on German as a second language with integrative elements. The methods used to assess the progress of the acquisition of German are a vocabulary test and a writing task. The outcome of the study is that there are no clear differences between the two approaches, but a need is identified among teachers for an individual approach to deal with the large differences between various newcomers. Moreover, it appears that there is still a great discrepancy between academic discussions about novelties of multilingualism such as *lingua receptiva* and intercultural competences on the one hand, and the educational practices of monolingual schools on the other.

The first five contributions provide insight into the relevance of the three central language functions that are distinguished within Functional Pragmatics (Ehlich & Rehbein, 1986) for research on language in general and multilingual-

ism in particular. With respect to language, and certainly with respect to multilingualism, it is important to see a connection between the knowledge-processing function, the interactive function, and the identity-forming function of language. Although the contributions focus on specific language functions, they always argue for the coherence between these functions. The chapters in Part 2 present and reflect upon central theoretical concepts that elaborate on multilingual education.

Part 2: Concepts for analyzing multilingual understanding in educational discourses

In the contribution of WILHELM GRIESSHABER, we find a deepening of the concept that is briefly mentioned in the previous chapter, namely *students with limited or interrupted formal education* (SLIFE). This term refers to the way in which preschool and extracurricular knowledge play a crucial role in the success of the multilingual acquisition in schools. The term SLIFE indicates that children have received too little education to successfully learn a second language. This paper addresses the theoretical concepts that have been proposed to describe the influence of the children's social and cultural background on their successful participation in monolingual and multilingual education. Grieshaber begins by discussing Cummins' (1979) well-known terms *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) and *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP). With this distinction of cognitive skills, Cummins tried to explain the limited school success of working-class children at the time. The question is to what extent these concepts are also suitable for understanding successful multilingual participation. To this end, the author introduces the concept of *language of education* (*Bildungssprache*), which goes back to the theory of Habermas (1977). Contrary to Cummins' differentiation of cognitive skills, the term *language of education* focuses on properties of a national language (e.g., German) that are non-transferable surface properties. The point is that children often already acquire the interconnectedness of interactional structures, linguistic actions and the linguistic complexity of utterances before and outside school. This mastery influences the way in which they can or cannot learn languages at school. For children with a migration background who are confronted with multilingualism at school, it is very important that they master these aspects of linguistic and discourse structures outside school in order to successfully participate in an educational discourse at school. The third concept Grieshaber discusses in this context is *literacy*. For multilingual children, *family literacy* in the language of the family is of great importance. If they have successfully acquired this form of literacy,

they can also apply these skills when learning a new language at school. This theoretical argument around the concepts of *BICS*, *CALP*, *language of education* and *literacy* draws attention to the cognitive skills that underpin and facilitate multilingual development at school or in academia. The argument is substantiated with examples from media and educational discourse.

The contribution of SAFIYE GENÇ and JOCHEN REHBEIN introduces the notion of *nexus* as a concept to investigate learning processes involving two languages in detail. *Nexus* refers to the process of multilingual action that establishes an interrelation between languages and/or varieties in various dimensions of verbal communication. The authors use discourse from a literature class in a German-as-a-foreign-language program at a Turkish university with 25 second-year students. The general hypothesis behind the analyses is that *nexus* improves the students' understanding of L2 German through their L1 Turkish and that *nexus* can contribute to the conceptual development of German and even of Turkish itself. The research question asks how learning is pre-structured via multilingual teaching and in accordance with multilingual reception. *Nexus* may concern all kinds of linguistic structures that may function as a bridge between two languages. The teacher starts this process by anticipating specific comprehension difficulties on the part of the students and posing a "comprehension requirement". If the students' learning process does not start automatically and they must actively organize this process, then *nexus* can be helpful. By relating two specific structures of the two languages to each other, the comprehension process is enhanced in both directions. In a series of examples, the authors show how "resistance" to understanding arises and how the teacher and the students, using both languages, bridge this resistance and thus create understanding based on multilingual action. The analyses are convincing because they show that multilingual action is not a one-way street from L1 to L2, but rather it involves the interweaving of L1 and L2 to create substantive understanding. The examples illustrate that *nexus* concerns a broad spectrum of linguistic phenomena.

In the final contribution of Part 2, JOCHEN REHBEIN and MERYEM ÇELIKKOL reflect upon the well-known concept of *translanguaging* in the field of multilingual education research (García & Wei, 2014; Wei, 2018) and propose an alternative concept *multilanguaging*. Both concepts make use of the productivity of languaging: the idea that language users can creatively deal with multilingualism and develop new linguistic forms which can violate regular monolingual language norms, but because of this very fact achieve multilingual understanding. According to the authors, the difference between trans- and multilanguaging is that universal translatability between languages is presupposed by translanguaging, whereas with multilanguaging it is assumed that a conscious co-action

of speaker and hearer is needed to achieve mutual understanding. The authors' analyses exemplify how the interaction between teacher and students in bilingual German-Turkish mathematics education realizes such multilingual co-actions. The paper investigates a whole range of linguistic, pragmatic and mental structures of the variants of multilingualism used. The relevant variants include – with different emphasis – Turkish, German, code-switching, German-Turkish, and Turkish-German, as well as their relationships to each other. The authors introduce another concept that is innovative for the analysis of multilingualism, namely *thinking language* (*Denksprache*). This concept is particularly relevant to mathematics education because it shows how verbalizing thinking can be distinguished from verbalizing thought processes. This is a useful distinction for understanding, solving, and reflecting on mathematical problems in two languages. Using the concept of *thinking language* helps to reconstruct this solution process in multilingual educational discourse. The developed conceptual apparatus is then used to compare two different multilingual teaching strategies of mathematics teachers. The first teacher uses multilingualizing to create nexus so that students understand and solve mathematics problems in and through both languages by exploiting a thinking language. The second teacher only uses multilingualizing to show the parallel structures between L1 and L2 and thus helps the students find a solution in their L2 (German).

The contributions in Part 2 illustrate the claim from the beginning of this introduction that research into multilingualism is an engine for scientific knowledge expansion. Theoretical concepts such as thinking language, nexus, and multilingualizing could only be developed by analyzing multilingualism. The functional-pragmatic perspective makes it possible to consider multilingualism not only as contact, but also as interaction between languages that results in structures that transcend monolingual features.

Part 3: Academic writing for multilingual purposes

Part 3 consists of papers demonstrating that academic writing plays an important role in knowledge acquisition and processing across languages. In his contribution, WINFRIED THIELMANN shows how academic writing in a second language requires students to understand how new scientific knowledge can be marked against established scientific knowledge. To this end, various typical academic linguistic structures (e.g., the use of *also* in German or perspectivizing expressions such as *according to*) are examined. Thielmann shows that these structures are crucial for understanding scientific language, as they subtly make statements about the coherence or relevance of scientific knowledge presented in articles. In

many cases, however, they are not explicitly addressed for students with a multilingual background, and they do not occur in widely used writing courses for German as a foreign or second language. The distinction between *everyday scientific language* and *disciplinary scientific language* (Ehlich, 1995) is the basis of this discussion. Building on international comparative projects (cf. the contribution of Redder), Thielman introduces the theoretical concept of *epistemicity* that underlies this subtle but crucial skill in dealing with multilingualism in academia. This concept makes it possible to reflect on the relationship between science as a universal process of knowledge acquisition on the one hand and as a culturally determined implementation of this process on the other.

The article by STEPHAN SCHLICKAU and NICOLA HOPPE takes a different approach to multilingual academic writing. This study is not about (international) students who learn to write academically in multilingual constellations, but about an international academic project team discussing the preparation of the annual report for the subsidy provider. It is a multilingual and multicultural team that uses English as a lingua franca for communication. The authors show that the discussion about the content and formulations of the final report does not follow the everyday or academic rules of argumentation. Rather, there is a focus on a common consensus that appears to be based on hidden cross-cultural agreement. This agreement is stronger than the various interpretations that the use of English as a lingua franca entails. The authors mention *discursive interculture* (Koole & ten Thije, 2001) as a theoretical concept that can explain the emergence of a team-oriented consensus based on sustainable cooperation in an intercultural context. Within an intercultural team, the members develop their own cultural and linguistic conventions that become self-evident in the team. The team has knowledge of the institutional goals and interests it wants to achieve with the project report for the subsidy provider. Agreement on this common interest makes it possible to effortlessly bridge everyday and academic language differences in academic formulations and arguments.

The final article in Part 3 approaches academic writing from yet another perspective. The article by ANTONIE HORNUNG compares the didactics of academic writing with that of translation studies and claims that in academic programs, students are too quickly confronted with both forms of writing. This leads to many students being forced to produce word-for-word translations, which fall short of adequately conveying linguistic and cultural characteristics. After all, an important objective of translation is to achieve functional equivalence of the texts in source and target language. In order to transfer the content to another language, it is sometimes necessary to choose completely different formulations, syntactic and textual constructions, idiomatic expressions or speech actions. Lit-

eral translation also means that language acquisition itself in the target language lags behind. According to the author, learning to translate is only possible once students have acquired level C1 in the target language. This argument is substantiated with an analysis of the Modenese Tesine corpus that documents scientific writing skills of foreign languages students in German (and Italian) and that was built in collaboration between the Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia and the University of Aarhus.

The contributions in Part 3 illustrate how academic writing is crucial to academic institutions in different ways. It concerns the formulation of knowledge development and knowledge itself, the accountability of scientific research towards local and international principals and subsidy providers, and the dissemination of scientific knowledge in various languages around the world. The analyses show that multilingualism not only stimulates knowledge development but can also lead to pitfalls. The papers demonstrate the importance to assess both in balance.

Part 4: Procedural analyses for multilingual understanding

The first three parts of this book focus on the coherence of the three language functions (knowledge transfer, interaction, and identity construction), the introduction of and reflection on multilingual theoretical concepts (e.g., educational language, nexus, and multilinguaging), and the discussion of the possibilities and limitations of multilingual discourse genres such as academic writing. In Part 4, the focus is on the microlevel of multilingualism. Within Functional Pragmatics, linguistic procedures are the communicative minimum units of analysis for discourse analysis. Bührig and ten Thije (2023) give an overview of the *communicative maximum units* (CMA) and *communicative minimum units* (CMI) used by different approaches to discourse pragmatic description (such as Conversational Analysis, Linguistic Anthropology, Critical Discourse Analysis, and Functional Pragmatics). The linguistic procedure is placed next to the utterance, the sentence, and the turn. What is special about the linguistic-mental procedure is that it makes it possible to analyze language in use. Functional Pragmatics (Ehlich & Rehbein, 1977; Ehlich, 2007) distinguishes between five different types of procedures, namely appellative procedures, expeditive procedures, deictic procedures, expressive procedures, and operative procedures.² The two contributions in the

2 Bührig and ten Thije (2023: 55) summarize the procedures as follows: “Ehlich (1991) distinguishes five different types of procedures: by means of the ‘appellative procedure’ or ‘symbolic procedure’ the speaker causes the updating of knowledge particles in the listener. By means of the ‘deictic procedure’ the speaker causes listeners to orientate

last part of the book analyze how multilingualism can be reconstructed as different combinations of the aforementioned linguistic procedures.

ANNETTE HERKENRATH's contribution analyzes academic writing in Kurmanji Kurdish. This variety of Kurdish, which is mainly used in Turkey and Northern Syria, is an example of recent scientific internationalization as it is used for academic writing in this region and elsewhere in the world. However, this variety has not previously been the subject of comparative academic writing research. The author's analysis is in line with Thielmann's contribution on multilingual academic writing and the specific importance of epistemicity, addressing the distinction between universal and culturally specific interpretations. Herkenrath analyzes causal connectivity in academic writing and the way in which writers can purposefully connect individual thoughts within an argumentation, i. e., how the writer formulates new and potentially controversial knowledge and relates it to knowledge that has already been accepted. More precisely, the contribution attempts to reconstruct within a functional-pragmatic framework how linguistic procedures work together to enable categorial gradation and multi-element combinability and allow a flexible handling of clausal-nominal transition in academic writing. The author concludes that Functional Pragmatics has the theoretical potential to reconstruct the discussed multilingual processes in an insightful way.

The last contribution in this book also discusses Kurmanji Kurdish, but in a different multilingual constellation, in a different discourse genre, and in a different interactive phenomenon. ORHAN VAROL analyzes the multilingual academic discourse with Kurmanji Kurdish-Turkish bilingual academic staff and students in the universities of Eastern Anatolia/Turkiye. His research focuses on discourse markers in college discussions and media events. Discourse markers have the function of clarifying the hearer's interpretation of what the speaker is saying during another person's turn. These are typical oral interaction structures that are also important in academic debates, including within universities where the Turkish and Kurmanji Kurdish language come into contact with each other. Not all individual speakers master both languages at the same level, but students and teachers do use both languages interchangeably. In general, discourse markers are highly transferable elements from L2 to L1, and they often lead to

themselves towards extralinguistic facts. By means of the 'expeditive procedure', such as interjections, the speaker intervenes directly in the listener's activities. By means of the 'expressive procedure' the speaker communicates an affective state in order to create a comparable state in the listener. By means of the 'operative procedure' the speaker works on the knowledge shared with the listener, which is necessary for communication."

code-switching from L1 to L2. The author shows that such code-switching not only marks a certain cultural identity, but also that the markers realize a function they have in L1, but which is not always adequate in the L2 used at that time. Varol's contribution shows the potential of multilingualism for academic constellations and at the same time which pitfalls are present. The phenomena exhibited by Kurmanji Kurdish-Turkish bilinguals could also occur in other multilingual academic constellations elsewhere in the world. In conclusion, we see in detail how knowledge transfer, interaction, and identity construction are closely related and how these functions can lead to multilingual (mis)understanding.

This volume addresses a wide variety of multilingual constellations in various countries (including Germany, Italy, the Netherlands, Austria, Turkey, Luxembourg, and many others). Both English and German are used as scientific languages in the contributions. In addition, attention is paid to many different oral and written discourse genres in academia (including recitations, explanations, lectures, assignments, translations, workshops, proficiency tests, small talk, administrative conversations, and media appearances). An important constant is that many contributions have chosen the functional-pragmatic approach as their theoretical framework. As a result, a common approach is recognizable in their text and discourse analyses in which the basic functions of language (knowledge transfer, interaction, and identity construction) are constantly linked. Moreover, the contributions show a hermeneutical argumentation in which macro-structures (institutional purposes and policies) are linked to meso-structures (text and discourse genres) and micro-structures (speech actions and linguistic-mental procedures). The articles of this volume demonstrate that a further substantiation of the research into multilingualism in academia and education is a promising venture.

With this book, we honor the memory of our colleague Meryem Çelikkol, who passed away unexpectedly in November 2021. In all her scientific and political work, including in Hamburg, she put forward the idea of multilingualism as a link to social and individual diversity in many countries. Çelikkol's activities in the field of multilingualism cover various areas of life: political, scientific, personal, social, and transnational. The obituary illustrates how she is a representative of the core values to which this book seeks to contribute.

References

- Backus, A., D. Gorter, K. Knapp, R. Schjerve-Rindler, J. Swanenberg, J. D. ten Thije, and E. Vetter. 2013. "Inclusive Multilingualism: Concept, Modes and Implications." *European Journal for Applied Linguistics* 1 (2): 179–215. <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0010>
- Bührig, K., and J. D. ten Thije. 2023. "Discourse-Pragmatic Description." In *The Riches of Intercultural Communication. Volume 1: Interactive, Contrastive, and Cultural Representational Approaches*, edited by R. Supheert, G. Cascio, and J. D. ten Thije, 27–68. Leiden: Brill. https://doi.org/10.1163/9789004522848_003
- Cummins, J. 1979. "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children." *Review of Educational Research* 49: 222–251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Ehlich, K. 1995. "Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate." In *Linguistik der Wissenschaftssprache*, edited by H. L. Kretzenbacher, and H. Weinrich, 325–352. Berlin/New York: De Gruyter.
- Ehlich, K. 2000. Deutsch als Wissenschaftssprache für das 21. Jahrhundert. Retrieved from: <http://www.gfl-journal.de/1-2000/ehlich.html> (Access: June 7, 2023).
- Ehlich, K. 2007. "Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse: Ziele und Verfahren." In *Sprache und sprachliches Handeln 1. Pragmatik und Sprachtheorie*, edited by K. Ehlich, 9–28. Berlin/New York: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110922721.1.9>
- Ehlich, K., and J. Rehbein. 1977. "Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule." In *Sprachverhalten im Unterricht*, edited by H. C. Goeppert, 36–114. München: Fink.
- Ehlich, K., and J. Rehbein. 1986. *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- García, O., and L. Wei. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave. https://doi.org/10.1057/9781137385765_4
- Habermas, J. 1977. "Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache." *Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften*, 36–51.
- Heller, D., A. Hornung, A. Redder, and W. Thielmann. 2013. "The euroWiss-Project. Linguistic Profiling of European Academic Education (Germany/Italy)." *European Journal for Applied Linguistics* 1 (2): 317–320. <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0018>
- Koole, T., and J. D. ten Thije. 2001. "The reconstruction of intercultural discourse. Methodological considerations." *Journal of Pragmatics* 33: 571–587. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(00\)00035-7](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(00)00035-7)
- Redder, A. 2008. "Functional Pragmatics." In *Handbook of Interpersonal Communication*, edited by G. Antos, and E. Ventola, 133–178. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Redder, A., M. Çelikkol, J. Wagner, and J. Rehbein. 2018. *Mehrsprachiges Handeln im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- ten Thije, J. D. 2019. "Receptive multilingualism." In *Twelve Lectures on Multilingualism*, edited by D. Singleton, and L. Aronin, 327–362. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788922074-014>
- Wei, L. 2018. "Translanguaging as a Practical Theory of Language." *Applied Linguistics* 39 (1): 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>

Part 1
**Educational policies and communicative
practices facilitating multilingual
understanding in academic settings**

Internationalization in Higher Education

Universities as Intercultural and Multilingual Discourse Spaces

Adelheid Hu

Abstract: In this chapter, I first discuss the discourse about internationalization in the university context, which is currently dominated by economic arguments and references to global competition, and which has rarely been related to issues of multilingualism. If language is acknowledged as a factor at all, it is in the context of introducing English-language programs, and this although research on multilingualism in Higher Education has developed significantly within the last decades.

In this contribution I use the example of a Master's program at the international and multilingual University of Luxembourg to show that the wide-spread discourse about internationalization is hardly able to account for the cultural-linguistic complexity of teaching, learning, and encounters at international universities. On the basis of seminar notes I will then provide a closer look on students' processes of comprehension and linguistic mediation. I finally advocate a stronger connection between questions of internationalization and aspects of multilingual communication and linguistic diversity in university contexts.

Zusammenfassung: In diesem Beitrag gehe ich zunächst auf den Internationalisierungsdiskurs im universitären Kontext ein, der derzeit stark von ökonomischen Argumenten und Rekurs auf globalen Wettbewerb geprägt ist. Auffällig ist, dass bislang die Frage der Mehrsprachigkeit kaum mit dem Thema Internationalisierung in Verbindung gebracht wurde. Wenn der Faktor Sprache überhaupt ins Spiel kommt, geht es vor allem um die Einführung englischsprachiger Programme, obwohl sich durchaus seit einigen Jahren Forschungen zur Mehrsprachigkeit im universitären Kontext etabliert haben.

Am Beispiel eines Masterstudiengangs an der internationalen und mehrsprachigen Universität Luxemburg zeige ich auf, dass der gängige Internationalisierungsdiskurs wenig angemessen ist, die kulturell-sprachliche Komplexität von Lehr-, Lern- und Begegnungskontexten in internationalen Universitäten zu erfassen. Anhand von studentischen Seminar Mitschriften analysiere ich, wie Verstehens-, Lern- und Mediationsprozesse in mehrsprachigen Lernsettings in der Wahrnehmung der Studierenden erlebt werden. Ein Fazit des Beitrags besteht in einem Plädoyer für eine stärkere Verzahnung von Internationalisierungsfragen mit Aspekten der mehrsprachigen und interkulturellen Kommunikation im universitären Kontext.

Keywords: internationalization in higher education, multilingualism, studying multilingually, multilingual seminar notes, Luxembourg Internationalisierung an Universitäten, Mehrsprachigkeit, Mehrsprachig studieren, Mehrsprachige Seminar Mitschriften, Luxemburg

1. Introduction

Especially for research in cultural domains, self-reflexivity is one of the central requirements (Grossberg, 1999: 80). Researchers must ask themselves how far their drawing on an established language can only reproduce – and thus affirm rather than renew – the current status quo and established views. In particular, those linguistic conventions which seem to have become naturalized and unconscious – “ideologies” in the sense of Fairclough (1989: 2) – must be analyzed with special rigor. This clearly applies in the context of “higher education development” and “internationalization of higher education”, a discourse which is currently dominated by economic arguments and references to global competition. Contrary to theorizing in the school context – where it has been possible to establish and maintain a view on teaching and learning processes based on educational and identity theory next to an also increasingly influential functional-pragmatic and economic discourse (Hallet, 2002; Hu, 2014, 2018; Norton, 2013) – the aspects of interculturality and identity formation have remained limited to buzz words like *intercultural competence* or *global citizenship* in the university context. It is striking that only few publications on internationalization engage with situations of contact, communication, teaching and learning or on processes of identity formation. Moreover, the question of multilingualism has rarely been related to issues of internationalization. Research on multilingualism in HE is largely ignored in the internationalization debate whereas it has developed significantly within the last decades. If language is acknowledged as a factor at all, it is as a rule in the context of introducing English-language programs.

The main questions I will therefore address in this chapter are: What does internationalization mean for the university context and what can a cultural perspective, educational theory and research on students’ reflexive skills teach us? How are multilingualism and the topic of internationalization connected? I will address these questions by drawing on a specific case, a Master program in the University of Luxembourg, to show that the wide-spread discourse about internationalization is hardly able to account for the cultural-linguistic complexity of teaching, learning and encounters at universities. On the basis of seminar notes and students’ essays I will provide a closer look at students’ processes of comprehension and linguistic mediation. I argue that the dismissal of linguistic questions or the exclusive focus on English as lingua franca of the international scientific community is inadequate for describing communicative practices at university, and I will advocate a stronger connection between questions of internationalization and multilingualism in university contexts.

2. Discourse of internationalization in the context of higher education

In the course of globalization and the global economization of education, universities are understood more and more in economic and competitive terms. Performance and effectiveness, human resources, employability, output, third-party funding and “quality” are increasingly at the center of and constitute the terminology with which teaching and learning processes are described (Masschelein & Simons, 2006; Rizvi & Lingard, 2009). Knowledge and insight are defined through quantifiable, modular “competences” and measured through assessments and evaluations in order to facilitate global comparisons – including languages, which now seem to be globally assessed using the Common European Framework of Reference (on the global, relatively one-sided reception of the CEFR – the aspect of multilingualism tends to be ignored in favor of the competence scales – see Byram & Parmenter, 2012). University rankings and *performance indicators* reinforce this development. A crucial factor beside the above is mobility in its many forms: the mobility of students and academic staff, for instance through Erasmus programs, or program mobility, e.g. in the form of MOOCs (“Mass Open Online Courses”) or by creating virtual universities and international *branch campuses* that allow students to enroll e.g. at an US-American university in their own country, such as Cornell University in Qatar (Marginson, 2014; for a critical analysis of mobility and its effects, see Dervin & Byram, 2008; Dervin, 2011).

The degree to which a university is international and which strategies of internationalization are pursued is often defined by lists of numbers and facts, such as the percentage of foreign students and teachers, the number of mobility programs, the number of transnational degrees (*joint degrees*), the number of international research agreements and the extent of English-language teaching. The influence that these numbers and facts actually have on teaching, learning and communication processes, as a rule, remains in the dark (Byram, 2012). At the same time, such views notably manifest a categorization which – at least from the perspective of cultural theory – strongly simplifies and essentializes the actors involved, e.g. as “international vs. home students”, “citizens and foreigners”, “native speakers” and “non-native speakers” or “European and non-European students” (Welikala, 2011).

This is compounded by the fact that definitions of internationalization frequently lack terminological exactness. Knight (2008: 22 f.), for instance, defines internationalization as “the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purposes, functions or delivery of higher education”.

This leaves unclear how the highly complex concepts *international*, *intercultural* and *global* relate to each other and, above all, how they are to be understood here. In this context, de Wit (2011: 244) deplores a vague amalgamation of, on the one hand, reasons for promoting internationalization and, on the other hand, definitions of internationalization itself:

“When talking about internationalisation, it is important to make the distinction between why we are internationalizing higher education, and what we mean by internationalisation. Many documents, policy papers and books refer to internationalization, but do not define why. And in much of the literature, meanings and rationales are muddled in the sense that a rationale for internationalization is often presented as a definition of internationalization.”

Apart from this economically informed and relatively bold discourse about internationalization, recent years have seen an increasing field of counter-discourses suggesting alternative conceptualizations of internationalization. A fundamental critique of such economically and instrumentally informed internationalization in the field of education (Block & Cameron, 2002; Liessmann, 2006; Masschelein & Simons, 2006; Rizvi & Lingard, 2009) seeks to expose it as a “neo-liberal imaginary” running counter the core idea of education and reproducing power relations in the field of education. Others (Welikala, 2011; Tanaka, 2002) advocate a self-reflexive approach which – starting with the actors themselves – should focus on the *experience* of internationality and integrate cultural and identity-related aspects more strongly. Overall, the discourse about internationalization is surprisingly devoid of concepts rooted in cultural or education theory – given that migration, globalization, multiculturalism, interculturality and identity are key issues in both cultural studies and educational sciences. If cultural aspects are addressed at all, essentializing and reifying notions of culture and cultural belonging seem to prevail or the focus lies on “intercultural competence and higher education” as a measurable outcome of internationalization and mobility (Deardorff, 2006; Stier, 2006; Bergan & van ’t Land, 2010; Weidemann, Straub & Nothnagel, 2010).

3. Internationalization and multilingualism

It is particularly noticeable that in the current discourse, aspects of internationality and multilingualism are only related to each other superficially, for instance in terms of the existence or absence of English-language programs. As a rule, diversity of existing languages and linguistic identities and their role in communication, learning and educational processes are not addressed. As far as

universities and scientific or academic languages are concerned, linguistically internationalization means, above all, *Englishization*. In the course of the Bologna reform, the globalization of scientific communication and the increasing significance of mobility in the course of studies, many universities all over the world are establishing English-language programs or switching completely to the English language for reasons of international competition (Wächter & Maiworm, 2008). This is happening for economic reasons among others: The goal is to attract as many (paying) students from other countries as possible (see Ertl & Dupuy, 2014). In research, too, English is becoming more and more the scientific lingua franca. International university rankings and *performance indicators* reinforce this impression. 90% of all publications in the “hard sciences” are in English and the ratio is also high in economics (80%). In the Humanities, the Social Sciences, and Law, significantly more is still being published in the respective national languages, but here, too, the pressure to be visible on an international scale and switch to English as language of publication is increasing (Gazzola, 2012).

The multitude of languages spoken at many universities and their role for processes of communication, learning and teaching does obviously not play a significant role in this perspective, although in particular with respect to the question of multilingualism in the context of *higher education*, academic interest has intensified over recent years (for a variety of contributions see, e.g., Block & Cameron, 2002; Preisler, Klitgard & Fabricius, 2011). Especially regarding the role of the English language as global lingua franca of science, but also regarding the preservation of smaller national languages as scientific languages, a lively discourse has developed (see, e.g., Ammon & McConnell, 2002; Brumfit, 2004; Coleman, 2006; Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2013). Beyond this, the specifics of universities with explicitly multilingual *language policies* are gaining more attention (Chambers, 2004; Franceschini & Veronesi, 2011; Hu, 2012; van der Walt, 2013).

A crucial question, for instance, is how knowledge is constructed in multilingual contexts. 200 years ago, Wilhelm von Humboldt already attested:

“Intellectual activity and language are therefore one and inseparable; one cannot even regard the former as the creator, the latter as the created.”¹ (von Humboldt, 1836: 152; translation AH)

In recent years, the old Humboldtian view on the relationship between knowledge and language has received renewed attention with respect to the globaliza-

1 „Die intellektuelle Thätigkeit und die Sprache sind daher Eins und unzertrennlich von einander; man kann nicht einmal schlechthin die erstere als das Erzeugende, die andre als das Erzeugte ansehen.“ (von Humboldt, 1836: 152).

tion of science. Ehlich, for instance, emphasizes that language is not simply an accumulation of word tags that were attached to language-independent elements of knowledge. Rather, the organization, storage, and transfer of knowledge itself already happens in linguistic form, so that language takes on a distinct, insight-related and insight-constituting function. If and when we engage with scientific content in different languages, this leads to a productive uncertainty as well as, at the same time, a safeguard against ethnocentrism. As Ehlich (2000: 49) puts it, “multilingualism is not the folklore of scientific practice but a crucial part of the cognitive process itself. The experience of otherness of foreign language thinking is an important, even fundamental hermeneutic experience. It deserves explicit attention in teaching as well as research”² (translation AH).

Language awareness in dealing with subject-related content, which includes multilingual resources, promotes a multi-perspectival approach to concepts and phenomena; conceptual understanding, argues Lüdi (2014) among others, is both deepened and fine-tuned by multilingual approaches; implicit and hidden meanings are uncovered, interpretations that seem self-evident and natural are called into question, and the relationship between linguistic form and conceptual content becomes clear. Thus – to give but one example – central concepts of the Humanities like *education*, *culture* or *civilization* have different connotations in German, French or English, since they developed in different historical-cultural and conceptual contexts (Elias, 1978; Cassin, 2004). Precisely in these interconnections between multilingualism and the constitution of knowledge lies an enormous potential, not only to facilitate a differentiated understanding of scientific questions but also what are today key competences and attitudes: the ability to communicate and act across borders, respect and tolerance, the relativizing and decentering of the self. Incidentally, recent years have seen the establishment of active empirical research in the field of multilingualism and universities, which investigates multilingual practices in detail (e.g., Berthoud, Gradoux & Steffen, 2011; Lüdi, 2014; Müller & Pantet, 2008; Stoike-Sy, 2017; Uwera, 2016). This research would be able to contribute substantially to a deeper understanding of internationalization by investigating processes of communication, interaction and knowledge construction in multilingual and multicultural university settings.

2 “Multilingualität ist keine wissenschaftsbetriebliche Folklore, sondern ein wesentlicher Teil des Erkenntnisprozesses selbst. [...] Die Erfahrung der Fremdheit fremden Sprachdenkens ist eine wichtige hermeneutische Grunderfahrung. Sie verdient explizite Beachtung in der Lehre wie in der Forschung.” (Ehlich, 2000: 49).

4. A case study: the University of Luxembourg

The relevance of this particular case lies in the fact that the University of Luxembourg (UL) is especially proud of its international outlook, its multilingualism, and its research orientation.³ Founded in 2003 as the only public University in the Grand Duchy of Luxembourg, it counts on a global level among the young universities. In the Times Higher Education Ranking of 2016, the UL was ranked second for its “international outlook”⁴, and in 2017 it was ranked 11th for its research output among all universities younger than 50 years. As to multilingualism, the UL is an especially interesting case, on the one hand because of the multitude of languages spoken by the student body and staff (more than 50% of the students come from 115 different countries), on the other hand because of the official trilingual language policy – English, French and German being the official languages of the institution. All the BA programs and approximately half of the Master programs are bi- or trilingual, and the Language Center of the University focusses not only on general language courses but especially on academic language skills in the 3 languages of the University. Mobility plays an important part, it is even obligatory in the BA programs. There are numerous agreements and a high degree of cooperation between the University of Luxembourg and universities in other countries. The university is a member of the *University of the Greater Region*, a regional network of five universities in the border region between Luxembourg, Germany, France and Belgium. Many PhD theses are supervised transnationally (“Cotutelles”).

3 See the University Website: “Founded in 2003, the University of Luxembourg is the only public university of the Grand Duchy of Luxembourg. Multilingual, international and research-oriented, it is also a modern institution with a personal atmosphere.” <https://www.uni.lu/universite/presentation>

4 Times Higher Education uses the following indicators for International Outlook: International-to-domestic-student ratio, international-to-domestic-staff ratio and international collaboration (proportion of a university’s total research journal publications that have at least one international co-author and reward higher volumes). (<https://timehighereducation.com/world-university-rankings/methodology-world-universityrankings-2018>)

4.1 The Master's program "Learning and Communication in Multilingual and Multicultural Contexts"

For this case study, I would like to focus more closely on the Master in "Learning and Communication in Multilingual and Multicultural Contexts"⁵ In this particular Master's program, 90% of the students come from a variety of European and non-European countries, approx. 10% of the students come from Luxembourg. The lecturers in the program also come from various different countries and academic cultures. The program is designed to be tri-lingual (English, French, German), English constituting the most important lingua franca between students and lecturers. The subject matter of the program concerns multilingualism and multiculturalism in various social fields: education, the workplace and media. Aspects of internationality are thus present not only through the people involved but also through the curriculum itself.

So far, a first and superficial description – but in how far are the categories of description (home countries, nationalities) adequate? The temptation to think mainly in terms of origins or to categorize both students and teaching staff only by national background is significant, but in how far does this not reproduce an economic-administrative-functional discourse that disregards the actual communication processes, the role of the languages for teaching and learning processes, and the complex identities of those involved? For example, how does a Luxembourgian student, who would fall into the category of "home student", fit into these schematic classifications if she studied African Studies in Germany for several years and spent an extensive period of time in African countries, is now living in Germany and studying in Luxembourg? It is worthwhile to draw on concepts of interculturality for the context of higher education which explicitly question and criticize all simplifying, polarizing models of thinking. Some positions in intercultural philosophy, for instance, emphasize the interconnectedness of self and other and radically reject any form of cultural purity:

"The key notion of interconnectedness denies the extreme contrast of complete overlap or fusion on the one hand and of complete disparity on the other. If we apply this notion to the contrast between Self and Other, interconnectedness tells us that, for one, Self and Other are more or less intertwined, just like a net can compact or loosen, and that, for another, that the boundaries between Self and Other are never clear-cut and more closely resemble accentuation, weighting and statistical clustering than neat separation.

5 http://www.de.uni.lu/studies/flshase/master_in_learning_and_communication_in_multilingual_and_multicultural_contexts_academique

Interconnectedness denies any form of purity of race, culture, idea or reason that is not amalgamated with anything Other.”⁶ (Waldenfels, 1997: 67; translation AH)

How does this cultural interconnectedness manifest in communication at university? The students come from various specific learning and teaching traditions, for instance from China, Cameroon, Russia or Iran, but also from Germany, France and of course Luxembourg. What is more, they often did their Bachelor’s degree in another country, meaning neither their country of origin nor Luxembourg, so that they have multi-layered experiences with academic cultures. The teaching staff also brings various beliefs regarding the didactics of higher education, performance standards, communication, hierarchies etc. Processes of negotiation, mediation and interpretation are commonplace; it is not rare for conversations to be brought to a meta-level in order to solve difficult situations of communication and achieve mutual understanding. Cultural styles are also especially evident in the domain of written communication: forms of address and conduct in e-mails (for instance between students and professors) vary greatly, but the structures of academic papers or the manner of argumentation can also differ from case to case. The question of norms and standards for the assessment of students’ performance is ubiquitous and a crucial challenge. This is compounded by the fact that texts from different academic cultures are being read, so that cultural issues of course also arise regarding content (Siepmann, 2006; Uwera, 2016). The question in how far the dominance of the English language in science and academia, in particular in the Humanities and Social Sciences, is influencing the diversity of academic cultures, traditions of thought and research, is currently the subject of much controversy (see, e.g., Ehlich, 2000; Fabricius, Mortensen & Haberland, 2017).

6 “Die zentrale Denkfigur der Verschränkung widersetzt sich dem extremen Gegensatz von vollständiger Deckung oder völliger Fusion einerseits und vollständiger Disparatheit andererseits. Wenn wir diese Denkfigur auf den Gegensatz von Eigenem und Fremdem anwenden, so besagt Verschränkung zum einen, dass Eigenem und Fremdem mehr oder weniger ineinander verwickelt sind, so wie ein Netz sich verdichten oder lockern kann, und es besagt zum anderen, dass zwischen Eigenem und Fremdem immer nur unscharfe Grenzen bestehen, die mehr mit Akzentuierung, Gewichtung und statistischer Häufung zu tun haben, als mit säuberlicher Trennung. Die Verschränkung widersetzt sich jeder Form von Reinheit einer Rasse, einer Kultur, einer Idee oder die einer Vernunft, die mit nichts Fremdartigem gemischt ist.” (Waldenfels, 1997: 67)

4.2 Seminar notes – a look at multilingual processes of comprehension and understanding

In the following, I want to provide a closer look and ask how students' processes of comprehension develop in a multilingual seminar setting. In order to approach this question, seminar notes taken by students as well as respective commentaries were systematically collected in one of the courses during three semesters. A further source is the students' essays, in which they are asked to describe and comment on teaching/learning situations in which multilingualism played a special role for them.

I want to present two cases from this data set which consists of 50 examples of multilingual seminar notes, students' own comments on their note-taking as well as 50 essays about multilingual teaching/learning situations. While a minority of students deliberately tries to only use English in their note-taking, the large majority uses the language(s) of instruction (sometimes plus English), but also interestingly other languages, mainly their first language(s). The first example (see Figure 1) illustrates this clearly.

The seminar notes in this specific case are taken by a female student from the Netherlands who completed her Bachelor in an English-speaking country and is now enrolled in the Master's program in question in Luxembourg. Her notes were taken in a predominantly German-language seminar in which, however, English is also spoken. As commented by herself (notably in German), her notes are tri-lingual: German, English and Dutch. Especially interesting is the student's observation that she often thinks in Dutch when German is being spoken in the seminar:

"I notice that I often think in Dutch when I hear something in German but am not participating myself. When English is being spoken, my thoughts are immediately in English only." (translation AH)

"Ich bemerke, dass ich oft auf Niederländisch denke, wenn ich etwas auf Deutsch höre, aber nicht selbst teilnehme. Wenn man Englisch redet, sind meine Gedanken sofort nur auf Englisch."

She explains this in terms of her level of linguistic competence being much better in English than in German. In general – and this is an observation made by many multilingual students – she falls back on Dutch (in thinking as well as in writing), however, when she wants to summarize what she has heard or understood:

"I sort of process the information in Dutch, in order to be sure that I grasp what was said." (translation AH)

"Ich verarbeite die Informationen sozusagen auf Niederländisch, um zu versichern, dass ich begreife, was man gesagt hat."

Interkulturelle Kommunikation
in und außerhalb beruflicher Kontexte

Respect in Russland:
net de docent korrigeren

Respect in Duitsland:
de docent als iemand zien die ook op
zoek naar recht & waarheid is.

2

Kulturstere

Kultuur-naelting
Kollektivismus
hierarchical
participatie
Individualismus
Regelbrenne (Regelmatigheid)
Monochroom
polychroom
Situativ
Relationship-oriented
Privat
Nederlaad
Direct communication
Indirect communication

• Hoe hard zijn regels? Hoe zeer moet je je daaraan houden?

Edward Hall
wat darüber viel geschrieben

High/Low context communication

you have to know a lot about the situation to participate

everything involved is explicitly stated

pleeft het K1/C1 wat met de cultuuroverdringen van doen?

Fig. 1: Seminar notes with commentary

Notes figure 1:

Meine Mitschriften habe ich während eine Sitzung des Kurses Interkulturelle Kommunikation in beruflichen Kontexten geschrieben. Dieser Kurs ist auf Deutsch und Englisch, und Frau H. spricht auch tatsächlich meistens Deutsch mit nur ein wenig Englisch, um dann und wann etwas für die Leute zu erklären, deren Deutschen Nivo nicht so gut ist (davon gibt es ungefähr 3 in diesen Kurs.) Zuerst gibt es meine Name und die Name des Kurses. Namen übersetzt mann oft nicht; dass ist irgendwie zu essential zu das Konzept (...) Dann gibt es einge Sätze auf Niederländisch, übersetzt: "Respekt in Russland heißt: nicht den Lehrer korrigieren. Respekt in Deutschland heißt: den Lehrer sehen wie Jemand, der auch Recht und Wahrheit sucht." Denen waren meine Folgerungen von ein Klasediskussion auf Deutsch. Ich bemerke, dass ich oft auf Niederländisch denke wenn ich etwas auf Deutsch höre (aber nicht selbst teilnehme); aber wenn mann Englisch redet sind meine Gedanken sofort nur auf Englisch (weil mein Englischen Nivo viel besser ist wie meinem Deutschen Nivo). Die Niederländische Gedanken sind oft zusammenfassend. Ich verarbeite die Informationen sozusagen auf Niederländisch um zu versichern das ich begreife was mann gesagt hat. In der Sterne gibt es die drei Sprachen alle durcheinander. Es gibt mehrere Paare von Konzepte, der verschiedene Kulture anders bewerten, z. B. in eine Kultur (so wie die Russische) kann Hierarchie wichtiger sein als die Teilnahme von allen (so wie in Deutschland). Frau H. sprach so schnell dass ich kein Zeit hatte um alles mental zu übersetzen. Deswegen bin ich nach Deutsch umgeschaltet. Ich schrieb einfach auf was sie sagte, ohne es auf Niederländisch weiter zu interpretieren, aber ich verstand nicht alles. (original, uncorrected text)⁷

⁷ I took my notes during one session of the course Intercultural Communication in Professional Contexts. This course is in German and English, and Mrs. H. really does speak in German most of the time with only a little English, in order to explain something to people now and then whose German competence is not as good (there are about 3 of them in this course.) Then there are some sentences in Dutch, translated: "Respect in Russia means: Not to correct the teacher. Respect in German means: to see the teacher as someone who also looks for justice and truth." Then were my conclusions from a classroom discussion in German. I notice that I often think in Dutch when I hear something in German but am not participating myself. But when English is being spoken, my thoughts are immediately in English only (because my level of competence in English is much better than my German competence). The Dutch thoughts are often summarizing. I sort of process the information in Dutch, in order to be sure that I grasp what was said. In the stars there are the three languages all mixed up. There are several pairs of concepts which different cultures evaluate differently, e.g. in one culture (like the Russian one) hierarchy can be more important than participation by everyone (like in Germany). Mrs. H. spoke so quickly that I had

A further interesting aspect is the pace at which the languages are being spoken in the seminar. When the lecturer speaks fast, this apparently leads to the students no longer “mentally translating” (and ensuring the process of comprehension bilingually), but instead switching directly to the language being used by the teacher (according to the students’ own perception, to the detriment of the process of comprehension):

“Mrs. H. spoke so quickly that I had no time to translate everything mentally. That is why I switched to German. I just wrote down everything she was saying, without interpreting it further in Dutch, but I did not understand everything.” (translation AH)

“Frau H. sprach so schnell, dass ich keine Zeit hatte, um alles mental zu übersetzen. Deswegen bin ich nach Deutsch umgeschaltet. Ich schrieb einfach auf, was sie sagte, ohne es auf Niederländisch weiter zu interpretieren, aber ich verstand nicht alles.”

This example shows that students use their entire linguistic repertoire for such processes of comprehension, so that the object of comprehension (e.g., a certain situation) is processed in a linguistic hybrid. Only drawing on multiple languages seems to allow an in-depth understanding and processing of what was heard (in contrast to simply hearing it without drawing on other languages). This raises questions as to the significance of this observation for university didactics: How can lecturers at an international and multilingual university facilitate learning and comprehension processes that exploit the multilingual potential of students? How can the dynamic interactions between linguistic and cultural resources be recognized and used for understanding and learning (Canagarajah, 2013)?

The second example (see Figure 2) also concerns the issue of comprehension, albeit in relation to communication and mediation. Since the students as a rule have to prove the required competence in two of the three languages of instruction of the Master’s program at the beginning of their studies, but can learn the third in the course of their studies, it happens frequently that not all students understand equally well what is being said in a seminar. Mediation, translation, support and explanations between peers are thus an important part of the learning activities. Describing such a situation shows clearly how these forms of mediation and support also productively use the potential of multilingualism for the purpose of comprehension and focused listening. As in the first example, meaning making and passing on that meaning – “Sinn produzieren und weitergeben” [producing meaning and passing it on], as the student calls it – takes place in three languages.

no time to translate everything mentally. That is why I switched to German. I just wrote down everything she was saying, without interpreting it further in Dutch, but I did not understand everything. (translation AH)

... Circa zehn Minuten nach Beginn des Vortrags kam eine andere Kollegin, die etwas spät dran war, leise zur Tür hinein und setzte sich auf den freien Platz neben mich. Diese Kollegin hatte erst zu Beginn des Semesters angefangen Französisch zu lernen und verstand dementsprechend wenig von dem Vortrag. Nach circa fünf Minuten, nachdem ich meine Zweifel überwunden hatte, fragte ich sie, ob sie Hilfe brauche und ob ich für sie übersetzen solle. Sie nahm dankbar an. Das brachte mich in eine interessante Situation. Obwohl ich selbst als Französischlernerin noch viele Probleme hatte dem Vortrag zu folgen, hatte ich nun die Verantwortung für jemanden, der noch weniger als ich selbst verstand, zu übernehmen. Ich hörte immer ein paar Minuten zu und fasste den Inhalt dann für meine Kollegin auf Englisch zusammen. Ein oder zwei Mal passierte es auch, dass mir ein englisches Wort nicht einfiel. Da meine Kollegin aber auch ziemlich gut Deutsch kann, waren die „unübersetzten“ deutschen Wörter für sie trotzdem verständlich. Das Zusammenfassen des französisch Vorgetragenen auf Englisch half mir selbst aufmerksamer und fokussierter zuzuhören und gleichzeitig auf Deutsch und Englisch mitzudenken. Ich hatte das Gefühl, dass in diesem Vortrag alle drei Sprachen aktiv am Sinn produzieren und weitergeben beteiligt waren.⁸

Fig. 2: Commentary on a seminar

5. Conclusion

With reference to the University of Luxembourg, this paper took a critical look at the current discourse about internationalization in the context of higher educa-

⁸ Approximately ten minutes after the lecture began, another colleague, who was a little late, came quietly through the door and sat on an empty seat next to me. This colleague had only begun to learn French at the beginning of the semester and thus understood relatively little of the lecture. After about five minutes, after I had overcome my doubts, I asked her whether she needed help and whether I should translate for her. She gladly accepted. That brought me into an interesting situation. Although even as a French teacher I still had many problems in following the lecture, I was now had the responsibility to translate for someone who understood even less than I did. I always listened for a few minutes and then summarized the content for my colleague in English. Once or twice it happened that I couldn't think of an English word. But since my colleague also speaks German rather well, the "untranslated" German words were still comprehensible to her. The summarizing of the French lecture in English helped me to listen more attentively and more focused, and at the same time to think along in German and English. I had the feeling that in this lecture all three languages were actively involved in producing meaning and passing it on. (translation AH)

tion. In order to gain a better understanding of what internationalization means for the university context, however, it seems promising to scrutinize processes of communication and contact in multilingual and culturally diverse contexts. The currently prevailing neoliberal discourse fall short of depth and differentiation; it should be complemented by perspectives informed by cultural and education theory as well as socio-/applied linguistics in order to reveal the challenges as well as the potential of international universities for all actors involved. We should especially strive to connect the discourse of internationalization in the university context more closely to research into the multilingual construction of knowledge and to multilingual practices of teaching and learning. Doing so, the linguistic questions must not remain confined to the introduction of English-language programs but should take seriously the multilingual character of communication at international universities in order to uncover deeper dimensions of internationalization and transnational educational spaces.

I argue for a perspective on the university as a hybrid cultural space of encounters and discourse that allows students and teaching staff to construct cultural meanings in dialogic interactive processes and thus allows new orientations and transformations of cultural and linguistic identity. In order to adequately comprehend the consequences and implications of internationalization, it will be necessary to take a closer look at multilingual and inter-/transcultural processes of communication, as well as learning and teaching in terms of micro-analyses.

References

- Ammon, U., and G. McConnell. 2002. *English As an Academic Language in Europe: A Survey of Its Use in Teaching*. Frankfurt: Peter Lang.
- Bergan, S., and H. van 't Land. 2010. *Speaking across borders: the role of higher education in furthering intercultural dialogue*. Strasbourg: Council of Europe.
- Berthoud, A.-C., X. Gradoux, and G. Steffen. 2011. "Plurilinguismes et construction des savoirs." *Cahiers de l'ISLE* 30, Lausanne.
- Block, D., and D. Cameron. 2002. *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203193679>
- Brumfit, C.J. 2004. "Language and Higher Education: Two current challenges." *Arts and Humanities in Higher Education* 3 (2): 163–173. <https://doi.org/10.1177/1474022204042685>
- Byram, M. 2012. "A note on internationalization, internationalism and language learning and teaching." *The Language Learning Journal* 40 (3): 375–381. <https://doi.org/10.1080/09571736.2011.642528>
- Byram, M., and L. Parmenter. 2012. *The Common European Framework of Reference: The Globalization of Language Education Policy*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847697318>

- Canagarajah, A. S. 2013. "The End of Second Language Writing?" *Journal of Second Language Writing* 22: 440–441. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2013.08.007>
- Cassin, B. 2004. *Vocabulaire Européen des Philosophies. Dictionnaire des Intraduisibles*. Paris: Seuil.
- Chambers, A. 2004. Language policy in higher education in Europe: What can we learn from bilingual universities? Paper read at the conference *Language and the Future of Europe: Ideologies, Policies and Practices*, University of Southampton, July 2004.
- Coleman, J. A. 2006. "English-medium teaching in European Higher Education." *Language Teaching* 39 (1): 1–14. <https://doi.org/10.1017/S026144480600320X>
- Deardorff, D. K. 2006. "Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization." *Journal of Studies in International Education* 10 (3): 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Dervin, F. 2011. *Analyzing the consequences of Academic Mobility and Migration*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Dervin, F., and M. Byram. 2008. *Echanges et Mobilités Académiques: Quel Bilan?* Paris: L'Harmattan.
- Doiz, A., D. Lasagabaster, and J. M. Sierra. 2013. *English Medium Instruction at Universities: Global Challenges*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847698162>
- Ehlich, K. 2000. *Deutsch als Wissenschaftssprache für das 21. Jahrhundert*. <http://www.gfl-journal.de/1-2000/ehlich.html>. (Access: December 28, 2014).
- Elias, N. 1978. *Über den Prozess der Zivilisation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ertl, H., and C. Dupuy. 2014. *Students, Markets and Social Justice. Higher education fee and student support policies in Western Europe and beyond*. Oxford: Symposium Books. <https://doi.org/10.15730/books.91>
- Fabricius, A. H., J. Mortensen, and H. Haberland. 2017. "The lure of internationalization: paradoxical discourses of transnational student mobility, linguistic diversity and cross-cultural exchange." *Higher Education* 73: 577–595. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9978-3>
- Fairclough, N. 1989. *Language and Power*. London/New York: Longman.
- Franceschini, R., and D. Veronesi. 2011. "Multilingual universities: policies and practices." In *Teaching European Union Studies – Patterns in Traditional and Innovative Teaching Methods and Curricula*, edited by S. Baroncelli, I. Horga, S. Vanhoonaeker, and R. Farneti, 55–72. New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7043-0_5
- Gazzola, M. 2012. "The linguistic implications of academic performance indicators: general trends and a case study." *International Journal of the Sociology of the Language* 216: 131–156. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2012-0043>
- Grossberg, L. 1999. "Was sind Cultural Studies?" In *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*, edited by K. H. Hörning, and R. Winter, 43–83. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hallet, W. 2002. *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: WVT.

- Hu, A. 2012. "Zehn Thesen zur mehrsprachigen Universität." *Forum für Politik Gesellschaft und Kultur* 324: 49–52.
- Hu, A. 2014. "Languages and Identities." In *Manual of Language Acquisition*, edited by C. Fäcke, 87–102. Berlin/Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110302257.87>
- Hu, A. 2018. "Plurilingual identities: On the way to an integrative view on language education?" In *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms*, edited by A. Bonnet, and P. Siemund, 151–172. New York/Amsterdam: Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hslsd.7.07hu>
- von Humboldt, W. 1836. *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues: Und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Druckerei der königlichen Akademie der Wissenschaften.
- Knight, J. 2008. *Higher education in turmoil. The changing world of internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers. <https://doi.org/10.1163/9789087905224>
- Liessmann, K. P. 2006. *Theorie der Unbildung – Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. München: Piper.
- Lüdi, G. 2014. "Dynamics and management of linguistic diversity in companies and institutions of Higher Education. Results from the DYLAN-Project." In *Plurilingual Education: Policies-Practice-Language Development*, edited by P. Grommes, and A. Hu, 113–138. London: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hslsd.3.09lud>
- Marginson, S. 2014. "Foreword." In *Internationalisation of Higher Education and Global Mobility*, edited by B. Streitwieser. Southampton: Symposium Books.
- Masschelein, J., and M. Simons. 2006. *Globale Immunität oder Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums*. Zürich/Berlin: Diaphanes.
- Müller, G., and J. Pantet. 2008. "Plurilinguisme et construction des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire." *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)* 48: 105–124. <https://doi.org/10.26034/tranel.2008.2856>
- Norton, B. 2013. "Identity and Language Learning." In *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (2nd edition), edited by M. Byram, and A. Hu, 327–332. London/New York: Routledge.
- Preisler, B., I. Klitgard, and A. Fabricius. 2011. *Language and Learning in the University: From English Uniformity to Diversity and Hybridity*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847694157>
- Rizvi, F., and B. Lingard. 2009. *Globalizing Education Policy*. Oxon: Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203867396>
- Siepmann, D. 2006. "Academic writing and culture: an overview of similarities and differences between English, French and German." *Meta* 51 (1): 131–150. <https://doi.org/10.7202/012998ar>
- Stoïke-Sy, R. 2017. *In mehreren Sprachen studieren. Repräsentationen und Praktiken von Mehrsprachigkeit in dreisprachigen Studienprogramm an der Universität Luxemburg*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06787-3>
- Stier, J. 2006. "Internationalization, intercultural communication and intercultural competence." *Journal of Intercultural Communication* 11: 1–11.

- Tanaka, G. K. 2002. "Higher Education's Self-Reflexive Turn: Toward an Intercultural Theory of Student Development." *The Journal of Higher Education* 73 (2): 263–296. <https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777143>
- Uwera, F. 2016. *Language Practices in Multilingual Legal Education: A Case Study at the University of Luxembourg*. Dissertation.
- Wächter, B., and F. Maiworm. 2008. *English-Taught Programs in European Higher Education. The Picture in 2007*. Bonn: Lemmens.
- Waldenfels, B. 1997. *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- van der Walt, C. 2013. *Multilingual Higher Education. Beyond English Medium Orientation*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847699206>
- Weidemann, A., J. Straub, and S. Nothnagel. 2010. *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839411506>
- Welikala, T. 2011. *Rethinking international higher education: Teaching and learning in different cultural contexts*. Academic Forum, Institute of Education, University of London.
- de Wit, H. 2011. "Globalisation and Internationalisation of Higher Education." *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* 8 (2): 241–248.

Diskursive Wissensprozessierung im Studium – mehrsprachig

Angelika Redder

Zusammenfassung: Der handlungstheoretische, wissensanalytisch basierte Beitrag hat eine dreifache Zielsetzung: (a) einen Systematisierungsversuch (I-XIII) bisheriger Fragestellungen und Analysen in der mündlichen Wissenschaftssprachkomparatistik, v. a. im deutsch-italienischen VW-Projekt *euroWiss*, im Lehrprojekt *Offensive Sprachwissenschaft* des Landes Hamburg und im BMBF-Projekt *MuM-Multi*; (b) die Ausführung von Konsequenzen für eine offensive mehrsprachige Universitätspraxis und -politik sowie (c) die Formulierung von weiteren Forschungserfordernissen. Als wissenschaftspolitisches Fazit aus den einzelnen Forschungsergebnissen werden zehn Vorschläge (i.-x.) für eine mehrsprachige Universität unter gesellschaftlich weitgehend monolingualen Kontextbedingungen formuliert.

Abstract: The purpose of this functional-pragmatic article is threefold: (a) a systematic report (I-XIII) on the design and key findings in the field of comparative academic discourse analysis, especially in particular research projects called *euroWiss*, *Offensive Sprachwissenschaft* and *MuM-Multi*; (b) the discussion of consequences concerning a concept of multilingual university in Europe; (c) the identification of demands for further research. As a political result of each of the analytical outcomes ten proposals (i.-x.) will be outlined in order to establish a guideline for a realistic practice of multilingual academia under more or less monolingual societal conditions so far.

Keywords: Ressource Mehrsprachigkeit, Wissenschaftskommunikation, Komparatistik, mehrsprachige Universität, Lehrprogramm
multilingualism as a resource, academic discourse, crosslinguistic and comparative analysis, multilingual university, academic program

1. Bildungs-Konstellation

Das akademische Studium in Europa wird – eingespannt in finanzielle Schraubzwingen staatlicher Rückzüge – seit gut zwanzig Jahren permanenten Veränderungen unterworfen. Die sogenannte Bologna-Reform behauptete als übergreifendes Ziel der modularisierten BA-MA-Struktur die Verrechenbarkeit der akademischen Bildungsprozesse und somit die verlässliche Grundierung internationaler, zumindest europäischer Bildungsmigration. Die Fadenscheinigkeit dieser Argumentation ist bekannt, die ökonomischen Interessen an derlei akademischen Umbauten sind benannt, das Scheitern der Unternehmung ist erwie-

sen (z. B. Knobloch, 2010; Lenzen, 2014; Nida-Rümelin & Zierer, 2015). Die von der OECD, d. h. einer Wirtschaftsorganisation, forcierte nachhaltige Änderung der Bildungslandschaften (nicht zuletzt durch large-scale-Leistungsmessungen im schulischen Bereich) rief schließlich im Mai 2014 einen weltweit unterzeichneten Offenen Brief¹ an Andreas Schleicher (OECD) auf den Plan: Konstatiert wird u. a. ein tendenzieller Verlust von vielfältigen Denk- und Wissensformen mit dem Effekt einer intellektuellen „Unbildung“ (Liessmann, 2014). Und die vielbeschworene Internationalisierung der Universitäten reduziert sich zumeist auf eine Assimilierung an US-amerikanische Vorbilder sowie, unberührt von anderslautender EU-Sprachenpolitik², auf sprachliche Imprehension bis hin zur akademischen Monolingualisierung (z. B. Ehlich, 2012; Haberland, 2013; Trabant, 2014); ELF (English as a lingua franca) oder EMI (English as a medium of instruction) bezeichnen die Parolen.³ Diese deprimierende bildungs- und hochschulpolitische Konstellation steht im Widerspruch zum enormen Potential kognitiver Vielfalt, das durch rege Bildungsmigration, aber auch durch die wachsende Diversität innerhalb der europäischen Gesellschaften selbst epistemisch nutzbar gemacht werden könnte. Mehrsprachigkeit stellt dafür eine der wesentlichen Ressourcen dar. Daran ist sprachanalytisch und sprachpolitisch anzuknüpfen.⁴

Im Folgenden soll ein sehr bescheidener Versuch in dieser Richtung unternommen werden. Dazu dient zuvörderst⁵ eine konturierte Bestandsaufnahme von Ergebnissen und weiterführenden Fragen aus eigenen Projekten (*euroWiss*⁶,

1 Verantwortlich zeichnen Heinz-Dieter Meyer (State University of New York) und Katie Zahedi (Linden Avenue Middle School, New York). Konsequenzen für schulische Bildungsforschung skizzieren Redder, Naumann & Tracy (2015, 7f.).

2 Cf. die Bestätigung der „1+2“-Politik in der EU-Ratsresolution zur Mehrsprachigkeit 2008.

3 Zum Stand 2014 von entsprechenden Programmen in der EU siehe Wächter & Maiworm (2015).

4 Gelungene Projekte wie z. B. die der zwei- bis dreisprachigen Universität Bozen/Bolzano im diglossischen Südtirol (Veronesi et al., 2013) oder im dreisprachigen Luxemburg (Hu, 2016) machen Mut, bilden aber bislang besondere Fälle.

5 Der breitere linguistische Forschungsstand ist in die Projektanalysen selbstverständlich eingegangen; er kann und soll hier nur pointiert angeführt und ggf. in Relation gesetzt werden.

6 Deutsch-italienisches Verbundprojekt „Linguistische Profilierung einer europäischen Wissenschaftsbildung“, Leitung: Angelika Redder (Hamburg) zusammen mit Winfried Thielmann (Chemnitz), Dorothee Heller (Bergamo), Antonie Hornung (Modena); gefördert von der VolkswagenStiftung 2011–2014.

MuM-Multi⁷, Offensive Sprachwissenschaft⁸). Die Auswertung dieser auf den ersten Blick heterogen anmutenden empirischen Untersuchungen erfolgt so, dass Konsequenzen für eine offensiv mehrsprachige Universitätspraxis und Universitätspolitik erkennbar werden. Dabei konzentriere ich mich auf die wissensprozessierenden Handlungsbereiche Lehre und Forschung, also auf Handlungsräume, in denen die „erkenntnisstiftende (gnoseologische)“ Funktion von Sprache⁹ dominiert. Der teleologisch, zweifellos aber auch kommunitär für Mehrsprachigkeit einschlägige Verwaltungsbereich erfordert eine eigene Behandlung.¹⁰

Sprachliches Handeln im akademischen Studium dient wesentlich der Partizipation und tendenziellen Weiterarbeit am Forschungswissen der akademischen Disziplinen. Qualitativ gesprochen geht es also um eine Vermittlung und Entfaltungsbefähigung von wissenschaftlichem Wissen vermittels sprachlicher Interaktion – in allen Disziplinen.

Das Ziel eines wirklich mehrsprachigen Handelns im wissenschaftlichen Studium bedeutet vor diesem Hintergrund: Studierende und Lehrende nutzen ihr mehrsprachliches Handlungspotential in diversen Sprachen (d. h. Erst-, Zweit- und Fremdsprachen) und interagieren konstellations- und zweckgemäß im „bilingual mode“ im Sinne von Grosjean (2008), auch unter Einbeziehung rezeptiver Mehrsprachigkeit (Rehbein, ten Thije & Verschik, 2012). Idealerweise entfaltet sich nicht nur eine sprachen-sensitive, sondern eine sprachen-integrale akademische Wissensprozessierung, und zwar diskursiv.

7 Interdisziplinäres Verbundprojekt „Sprachförderung im Mathematikunterricht unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit“, Leitung: Susanne Prediger (Mathematikdidaktik, TU Dortmund) zusammen mit Angelika Redder sowie Jochen Rehbein (Linguistik, Hamburg); gefördert vom BMBF 2014–2017 + 2017–2020.

8 Interdisziplinäres Lehrprojekt zur Linguistischen Empirie der Mehrsprachigkeit, Leitung: Angelika Redder (Allgemeine Sprachwissenschaft) und Kristin Bührig (DaF/DaZ) in Kooperation mit Roland Kießling (Afrikanistik), Marion Krause (Slavistik), Beáta Wagner-Nagy (Finnougristik), UHH; gefördert durch die Behörde für Wissenschaft und Forschung (BWF), Hamburg, 2015–2018.

9 Ehlich (2007a, Kap. B7) differenziert für das Medium Sprache analytisch die praxisstiftende (teleologische), gemeinschaftsstiftende (kommunitäre) und erkenntnisstiftende (gnoseologische) Funktion.

10 Dazu gehören u. a. Internetauftritt, Akad. Auslandsamt/Büro für Internationales, Studienbüro, Rechenzentrum, Prüfungsämter, aber auch Fachstudienberatungen, Selbstverwaltungsgremien etc. Die Leistung des gate-openings durch Mehrsprachigkeit bildet oft nur einen repräsentativen Vordergrund, dem sich kein Interaktionsraum anschließt (vgl. Moyer, 2011 für den klinischen Bereich); das bereits vorhandene Potential durch mehrsprachige MitarbeiterInnen ist noch kaum entfaltet.

Sprachenkonstellationen und Handlungsbefähigungen sind dazu eigens zu berücksichtigen. Insbesondere werden relevant: (1) sprachliches Handlungswissen mit Blick auf Wissensprozessierung, (2) inhomogene Wissensstrukturen und deren Verbalisierung sowie (3) Interaktions- und Handlungsräume. Sie konturrieren deshalb als Dimensionen die folgende Bestandsaufnahme abschnittsweise. Dabei wird von institutionellen und hochschuldidaktischen Befunden zu makro- und mesoanalytischen sowie einigen mikroanalytischen Analyseergebnissen vorgegangen. Eckpunkte funktional-pragmatischer Diskussion sind dabei: (a) die Konzipierung einer mehrsprachigen europäischen Wissenschaftsbildung, wie sie aus *euroWiss* heraus in einem Memorandum (Redder, 2015) formuliert wurde; (b) die helixartige Entwicklung gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit in den diversen Institutionen, wie Rehbein (2013) sie programmatisch entfaltet, (c) der besondere Sprachkontakt-Typ einer beiderseitig initiierten „Intektion“ zwecks entwickelter Mehrsprachigkeit, wie Ehlich (2007b, Kap. C1) ihn als Zukunftsperspektive darlegt.

2. Sprachliches Handlungswissen

Ein sprachliches Handlungswissen, über das sprachliche Aktanten aufgrund allgemeiner sprachlicher Sozialisation oder gezielter Aneignung verfügen, ist der von Ehlich und Rehbein (1977) anhand schulischer Kommunikation ermittelte „Wissensstrukturtyp ‚Musterwissen‘“. Dies Wissen hat zweckbedingte Strukturen sprachlichen Handelns (als historisch-gesellschaftlich ausgearbeitete Handlungswege in repetitiven Konstellationen zur Befriedigung wiederkehrender Bedürfnisse) zum Gegenstand. Im Falle mittlerer Komplexität sind dies Sprechhandlungen, und die gewusste Struktur ist, analytisch gesprochen, die von Handlungsmustern. Im Falle hoher Komplexität sind dies Diskursarten und Diskurstypen bzw. Textarten und Texttypen. Bezogen auf Prozeduren als den elementaren sprachlichen Handlungsstrukturen schließt das Musterwissen im Besonderen, so möchte ich argumentieren, alle fünf funktional-pragmatisch differenzierten Prozedurentypen¹¹ gegenständlich ein und weist somit eine Schnittstelle zum (kultur-)semiotischen Konzept von lexikalischem oder Bedeutungswissen¹² sowie zu morpho-syntaktischem oder grammatischem Wissen

11 Dies sind bekanntlich die zu sprachlichen Feldern organisierten expeditiv, deiktische, nennende/symbolische, operative und malende Prozedur und die unterschiedlichen sprachlichen Formen, die ihrer Realisierung als Mittel dienen (Ehlich, 2007a, Kap. A1; Redder, 2005).

12 Vgl. z. B. Felder (1995); Ziem (2008).

auf.¹³ Aktantenseitiges Wissen über sprachliches Handeln größerer Komplexität gerät im Zuge strukturalistischer Sprachwissenschaft erst mit der komparativen Textlinguistik in den Blick (vgl. Adamzik, 2016). Funktional-pragmatisch erfolgt die sprachpsychologische Rekonstruktion verstärkt mit der Wissenschafts-sprachkomparatistik im Anschluss an Ehlich (1995) – dies allerdings zunächst konzentriert auf schriftliche Kommunikation.¹⁴ Eine auf die Mündlichkeit akademischer Wissensprozessierung konzentrierte Forschung ist recht jung und bislang kaum auf mehrsprachige Praxis (jenseits von ELF; vgl. Haberland & Preisler 2015) gerichtet. Vielmehr ist man weitgehend auf komparative Fallstudien konzentriert (z. B. Hohenstein, 2006a; Lalayan, 2013; Carobbio, 2015). Hier fügt sich *euroWiss* mit dem deutsch-italienischen Vergleich von authentischer Lehr-Lern-Kommunikation in drei Fakultäten ein.¹⁵

Auf der Basis detaillierter Diskursanalysen quer durch die Fakultäten und über den Verlauf der Studienetappen hinweg konnten anhand dieses breiten empirischen Materials¹⁶ für die akademische Wissensvermittlung in forschender Lehre und lehrender Forschung folgende bedenkenswerte *Befunde institutioneller und hochschuldidaktischer Art* rekonstruiert werden (cf. Redder, Heller & Thielmann, 2014 in einleitender Zusammenfassung und in empirischen Einzelstudien; engl. Überblick: Thielmann, Redder & Heller, 2015):

-
- 13 Letzterem wird traditionell viel Aufmerksamkeit geschenkt, bezogen auf Wissensprozessierung meist im Modus einer akademisch erweiterten Fachsprachenforschung.
- 14 Z. B. Thielmann (2009); Szurawitzki (2011); Tzilinis (2011); Heller (2012); da Silva (2014); Emam (2016); Nardi (2017).
- 15 Das *euroWiss*-Korpus gilt Disziplinen der geisteswissenschaftlichen, wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen und naturwissenschaftlich-technischen (MINT-)Fakultät (z. B. Literaturwissenschaft, Philosophie, Betriebswirtschaft, Soziologie, Physik, Mathematik, Maschinenbau) an norditalienischen und nord- wie ostdeutschen Universitäten mittlerer Größe. In Deutschland wurden 212 Sitzungen aus 48 Lehrveranstaltungen (300 h) videographiert, in Italien 32 Sitzungen aus 14 Lehrveranstaltungen (50 h); von diesen insgesamt ca. 350 Stunden authentischer akademischer Lehre wurden ca. 45 h HIAT-transkribiert (inkl. Interlinearübersetzungen). Zudem umfasst das Korpus Begleitmaterial (OH-Folien, Tafelanschriften, Handouts etc.), 58 studentische Mitschriften/Notizen (in D) und 124 Tesine (in I) sowie 1747 Fragebögen und 11 x 30–60-minütige Interviews von Erasmus-StudentInnen.
- 16 Quantitativ war und ist keine Repräsentativität angestrebt. Immerhin sind aber Lehrveranstaltungen an vier verschiedenen norditalienischen Universitäten sowie west- und ostdeutsche akademische Konstellationen authentisch erfasst. Als weiteres Korrektiv dienen zudem die Erasmus-Befragungen in *euroWiss* – abgesehen von eigener Erfahrung an diversen Orten unserer professionellen Tätigkeit.

- I. In beiden Universitätskulturen, d.h. in Deutschland und in Italien, ist eine *eristische Konzeption von Wissenschaft* selbstverständlich. Diese wissenschaftsgeschichtlich identifizierbare Kritik am scholastischen Verständnis eines autoritativ limitierten wissenschaftlichen Streitens zugunsten eines freien, aufgeklärten Ringens um Erkenntnis (sei es im hermeneutischen, sei es im positivistischen Theorieverständnis)¹⁷ macht also seit der Aufklärung beständig die Gemeinsamkeit eines Europäischen Konzepts von Wissenschaft aus.¹⁸
- II. Die Formate der Wissensprozessierung differieren zwischen Deutschland und Italien¹⁹ beträchtlich:
1. In *Italien* wird keine Differenzierung zwischen universitären Veranstaltungstypen gemacht, sondern *ex cathedra* gelehrt. Demgemäß dominiert, und zwar bis zur Promotion, eine *textuelle Wissensvermittlung*. Dabei wird das zu vermittelnde wissenschaftliche Wissen in einer tradierbaren propositionalen Struktur (insofern textuell) an die Studierenden weitergegeben, und zwar mündlich.²⁰ Dies geschieht mit Blick das Wechselverhältnis von Proposition und Illokution durchaus interpretativ und bezogen auf den Äußerungsakt rhetorisch gestaltet sowie auf curricular verallgemeinerte Hörer zugeschnitten. Die Studierenden sind insofern rezeptiv komplex herausgefordert, produktiv aber weitgehend auf Kommentierendes oder Organisatorisches beschränkt.

17 Cf. Ehlich (1995, Abschnitt 5).

18 Inwieweit die Legitimierungsverfahren für Wissen sich neuerdings von der Erkenntnis wirklicher Sachverhalte hin zu Mitgliedschaftsausweisen oder ökonomischen Utilitarismen verlagern und also ideologisch vereinnahmen lassen, ist eine andere, wichtige Frage, die eigener Analyse bedarf.

19 Dieser Befund kann auf die gesamte Romania ausgedehnt werden, wie man uns mehrfach wissen ließ. Auch griechische Universitäten weisen eine Parallele zur italienischen Struktur auf. Zugleich dürften die empirischen Befunde aus Deutschland für den deutschsprachigen Raum extrapolierbar sein; Luxemburg könnte allerdings traditionell zwischen beiden Formaten changieren.

20 Diskursive und textuelle Eristik quer zur Dichotomie von Mündlichkeit und Schriftlichkeit diskutiert Redder (2019) systematisch und an empirischen Beispielen. Heller, Hornung und Carobbio (2015) legen das komplizierte Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit in der italienischen Hochschuldidaktik ausführlich dar. Davon deutlich zu differenzieren ist die pure Oralisierung als Vortrag verbindlicher literaler Texte, wie sie in eher autoritativ orientierten Wissenschaftskulturen die akademische Ausbildung als Auswendiglernen (Repetieren) kanonischen Lehrwissens prägen.

2. In *Deutschland* differieren Vorlesung, Seminar und Übung oder Kolloquium. Textuelle Wissensvermittlung ist v. a. (und dies nicht einmal durchgehend) auf Vorlesungen konzentriert und sonst nur gezielt inseriert. In Seminaren dominiert von Beginn an (und durchaus im direkten Anschluss an schulische Verfahren) eine *diskursive Wissensvermittlung*. Dabei wird das zu vermittelnde wissenschaftliche Wissen im Diskurs interaktiv erarbeitet. Von den Studierenden werden also rezeptive und produktive Fähigkeiten in allen drei Dimensionen einer Sprechhandlung (Äußerungsakt, propositionalem und illokutivem Akt) in Anspruch genommen und unter Begleitung der lehrenden Sachautorität qualitativ entfaltet.

Welche Konsequenzen können diese Befunde für eine mehrsprachige Universität in Europa nahelegen?

Das eristische Konzept von Wissenschaft (ad I.) darf als eine Errungenschaft erkenntnistheoretischer Art gewertet werden. Als solche verdient sie eine kritische Vermittlung an die nächsten Generationen, vor allem an akademisch Gebildete. Gegenwärtige Institutionen der Wissenschaft und Universität sind selbstverständlich auf ein eristisches, streitbares wissenschaftliches Geschäft ausgerichtet – jedenfalls in Europa und an europäische Wissenschaftstraditionen anschließenden Wissenschaftskulturen. Insofern gehört die eristische Qualität wissenschaftlicher Wissensgewinnung (unter Einschluss des Konzepts der Vorläufigkeit wissenschaftlichen Wissens) zum *institutionellen Handlungswissen* der universitären Agenten und Klienten, also der Lehrenden und der Studierenden. Dieses Handlungswissen bildet ein Element der Identität von Wissenschaft und Universität in der Nachgeschichte europäischer Aufklärung. Aus der interkulturellen Forschung ist gleichwohl bekannt, dass scholastische und aufgeklärte Konzepte von Wissenschaft kulturträumlich nebeneinander bestehen und insofern konkurrieren – etwa im arabischen Raum (z. B. für Ägypten knapp: Shoaib, 2008; Emam, 2016; geschichtlich: Al-Khalili, 2010). Des Weiteren werden andersartige Wissenschaftskonzepte des chinesischen Raums zunehmend thematisch (z. B. Kurtz, 2011; Jullien, 2012). Mithin ist *epistemologische Diversität* hochschuldidaktisch von Belang.

Im Zuge integralen forschenden Lernens und lernenden Forschens, wie es seit den v. Humboldt'schen Reformen für deutsche Universitäten (noch!) charakteristisch ist, sollte eine Erkenntnismethodik wie die Eristik den Studierenden bewusst gemacht, erklärt und in ihrer sprachlichen Konsequenz von Diskurstypen bis zu begrifflichem Wissen (s.u. III.-V. und Abschn. 3) offengelegt werden. Dies gilt für alle Beteiligten seit langem, aber umso dringlicher im

Kontakt bzw. in Kooperation mit Aktanten aus anderen Wissenschaftskulturen. Ziel wäre, neben einer Exploration von institutionellem Handlungswissen erster Stufe ein kritisches institutionelles Handlungswissen zweiter Stufe bei allen Akteuren zu verankern. Der Zugewinn in einer mehrsprachigen Universität besteht in einer komparativen Reflexion, ja in einer Art „Metatheorie“ der sprachlich handelnden Aktanten, und zwar der Studierenden wie der Lehrenden. Denn Erfahrungen und Erwartungen an Wissenschaftskonzepte führen akademische MigrantInnen gleichsam stillschweigend mit in ihrem Gepäck; dies gilt auch für Erwartungen an Formate der Wissensprozessierung, besonders an Formen des akademischen Lehrens und Lernens, aber auch an studienrelevanter wissenschaftliche Literatur. Im Sinne von Rehbein (2006) wäre also eine Arbeit am „kulturellen Apparat“ zu leisten. Daraus ist die institutionelle Konsequenz einer Propädeutik zu ziehen.

Vorschlag (i.):

Eine mehrsprachige Universität benötigt einen *einführenden, kritischen Diskurs über Wissenschaftskonzepte* im Zuge einer *Propädeutik zu Wissenschaftstheorie und Erkenntnistheorie*.

Interaktive, im Diskurs sich vollziehende Wissensaneignung, wie sie im deutschsprachigen Raum als diskursive Wissensprozessierung (II.2) wesentlich ist, erfordert komplexe sprachliche sowie an Sprache gebundene mentale Handlungsbefähigungen. Im Einzelnen geht es dabei um eine interaktive Arbeit an Wissensaufbau, Wissensausbau und Wissensumbau oder gar Wissensrevision. Eine solche diskursive Wissensprozessierung ist in der Sache und kategorial nicht zu verwechseln mit dem Konzept einer Konstituierung von Wissen im Diskurs im Sinne der von Foucault inspirierten Discours-Linguistik.²¹ Eine diskursive Befähigung erkenntnisorientierter Art und bezogen auf wissenschaftliches Wissen als eine besondere Wissensqualität kann weder kulturell noch sprachlich als Selbstverständlichkeit gelten. Die kooperative und kollektive Struktur der

21 Wie an anderer Stelle detailliert ausgeführt (Redder, 2016, Abschnitt 1), verbindet diese Art der Linguistik eine individualpragmatisch basierte Semiotik mit einer hochabstrakten Diskussion um kollektives Wissen und dessen Durchsetzungs- bzw. Teilhabestruktur. Daher betrifft das discours-analytische Interesse an Wissensprozessierung im Bildungsbereich primär den ideologischen Wirklichkeitsausschnitt, wie er in der Funktionalen Pragmatik (FP) nicht zuletzt als „Institutionswissen zweiter Stufe“ (Ehlich & Rehbein, 1977: 41) rekonstruiert wird, und nicht so sehr die konkret empirische Handlungspraxis, um die es hier geht.

diskursiven Wissenserarbeitung unter Betreuung der lehrenden Sachautorität erfordert eine eigene Reflexion dessen, was akademischer Lehr-Lern-Diskurs bedeutet (auch im Unterschied zum familiären oder schulischen Lehr-Lern-Diskurs; vgl. Redder, 2014a).

Die erforderliche Thematisierung beginnt schon bei der handlungspraktischen Erschließung und aktiven Nutzung des Turn-takings.²² Sie führt weiter zur Anerkennung der KommilitonInnen als Sprechern, deren Äußerungen man als Hörer nicht nur als Äußerungsakt wahrnimmt (perzipiert), sondern auch propositional und illokutiv rezipiert und insofern als Diskursbeitrag sequentiell ernst nimmt.²³ Mit einer solch aktiven Partizipation der Studierenden an diskursiver Wissensprozessierung geht eine Umfokussierung der Aufmerksamkeit einher. Sie führt weg von einer Konzentration auf die Lehrenden als zentralen Interaktionspartnern in Lehrveranstaltungen und stattdessen hin zur Gemeinschaft der Aktanten im akademischen Lehr-Lern-Diskurs. Darüber hinaus sind, wie es in unseren Erasmus-Befragungen auch artikuliert wird, kritische Umwertungen vom Typus „das ist doch reines Palaver ohne Lerneffekt“ in eine Anerkennung und Mitverantwortung von kollektiver Wissensprozessierung zu bewerkstelligen (vgl. allgemeiner Moll & Thielmann, 2017). Dazu gehört auch die Berücksichtigung von gemeinsamer Diskursgeschichte und Mitverantwortung für diskursiv synchronisiertes Wissen – ungeachtet der schließlichen Verantwortung durch die Fachautorität. Die Agent-Klienten-Konstellation der Institution Universität verschiebt sich im Zuge forschenden Lernens hin zum lernenden Forschen perspektivisch und mündet auf der Basis gemeinsamen Forschungswissens tendenziell in einer Agent-Agenten-Kommunikation in der Institution Wissenschaft (vgl. Redder, 2002). Daraus resultiert folgendes arbeitsmethodische Plädoyer.²⁴

Vorschlag (ii.):

Im Rahmen einer mehrsprachigen Universität wird für ein *diskursives Probehandeln* hinsichtlich wissenschaftlichen Wissens in *propädeutischer Wissenschaftskommunikation* einerseits und für die *Forcierung studentischer Gruppendiskussion* während des Studiums andererseits (etwa in Tutorien oder semesterübergreifenden Arbeitsgruppen) plädiert.

22 Man weiß um die kulturspezifischen Probleme, „den Mund aufzumachen“ und andererseits nicht an jeglicher Diskursposition beliebig zu assoziieren („seinen Senf dazu zu geben“), sondern stringent bei der Sache zu bleiben.

23 Das gilt propositional wie illokutiv und schließt ein kritisches Anknüpfen ein.

24 Das käme auch Erasmus-Studierenden sehr zu gute.

Eine mehrsprachige Universität bietet zugleich Raum dafür, die Differenz von Formaten der Wissensprozessierung reflektiert zu nutzen und gegebenenfalls interkulturell zu einer neuen Qualität hin zu führen – ganz wie Koole und ten Thije (1994: 68 f.) eine „discursive interculture“ (diskursive Interkultur) anvisieren. Die dezidierte Auslotung der Wissenschafts- und Wissenschaftssprachkulturen Europas könnte zum hochschuldidaktischen Entwurf diverser Mischungen von textueller und diskursiver Wissensvermittlung in unterschiedlichen Veranstaltungstypen und Studienetappen führen. Dies gilt fakultätsübergreifend für Lernende und auch Lehrende, da jegliche wissenschaftliche Disziplin einer sprachlichen Vermittlung bedarf. So würde an geeigneten Stellen der Hochschulkommunikation sukzessive ein an die faktische Diversität adaptiertes Vermittlungskonzept bottom-up entfaltet. Dazu bedarf es bestimmter Voraussetzungen im Gesamtangebot einer mehrsprachigen Universität.

Vorschlag (iii.):

Eine mehrsprachige Universität muss ein *studium fundamentale* zur *Differenz von Formaten der Wissensvermittlung* anbieten.

Zu solchen Formaten gehören etwa die kollektive interaktive Erarbeitung im Unterschied zu lehrbuchartiger Weitergabe von Wissen in Seminaren oder die diskursive versus rein auf verständige Rezeption angelegte Vorlesung. Zudem beträfe dies eine Einsicht in die funktionale Differenzierung von Vorlesung, Seminar, Übung und Tutorium oder Kolloquium als Spektrum an Veranstaltungstypen, was keineswegs europaweit selbstverständlich ist und nicht einfach im standardisierten und repetitionsorientierten Konzept „Kurs“ aufgeht.

Vorschlag (iv.):

Ein solches *studium fundamentale* ist, wie im *euroWiss*-Memorandum formuliert, institutionell angemessen in einem linguistisch verantworteten *Zentrum für Wissenschaftssprachkomparatistik* zu verorten, welches zudem gezielt Forschung betreibt und, vernetzt damit, studienbegleitende Projektlehre betreut.

Ein derartiges Zentrum bedarf fundierter sprachwissenschaftlicher – und nicht nur sprachdidaktischer bzw. sprachlehrforschender – Expertise, da allgemeinlinguistische und sprachtheoretische Gegenstandsaspekte analytisch wie angewandt zur Geltung kommen. In diesem Kontext könnte, sprechhandlungsanalytisch weiter gedacht, zunächst komparativ am Musterwissen gearbeitet werden,

ehe es direkt auf mehrsprachiges Handeln abstellt. Was ist in dieser Hinsicht bekannt?

Die für diverse Lehr-Lern-Diskurse wesentlichen Diskurs- und Texttypen bzw. Diskurs- und Textarten der Wissensvermittlung bilden das Argumentieren und das Kritisieren; charakteristische Sprechhandlungen der (institutionellen) Wissensprozessierung sind: Aufgabenstellen-Aufgabenlösen, Lehrer- bzw. Dozentenfrage oder Studentisches Fragen sowie Erklären, Erläutern, Begründen; schließlich sind als zweckmäßig erwiesen: Prozeduren der Wissens- und Verstehensbearbeitung wie Deixis und (para-)operative Konnektiva sowie wissenschaftlich relevante Symbolfeldausdrücke.²⁵ Die fallanalytischen Forschungen in *euroWiss* haben dazu im komparativen Vergleich makro-analytisch (z. B. Heller & Carobbio, 2014; Breitsprecher, Redder & Zech, 2014; Redder, Breitsprecher & Wagner, 2014) und mesoanalytisch (z. B. Carobbio & Zech, 2013; Breitsprecher, Di Maio, Krause, Redder & Thielmann, 2015) Folgendes ergeben:

- III. Im italienischen Korpus dominiert bei den (eher rezeptiv vermittelten) Diskurstypen das „persuasive“, an Wissensdivergenzen ansetzende Argumentieren, während im deutschen Korpus produktiv auch das „explorative Argumentieren“²⁶ erprobt wird, welches an Wissensdifferenzen ansetzt und im Sinne erkenntnisstiftender Sprachfunktion eine neue Einsicht bezweckt.
- IV. Eine Diskursart wie das Kritisieren²⁷ wird in Deutschland rezeptiv, aber vor allem auch produktiv abverlangt (ggf. im Sinne einer kanonischen Kritik) sowie diskursiv ausprobiert. In italienischer Hochschulkommunikation gerät sie vor der Graduierung primär rezeptiv ins Musterwissen der Studierenden.
- V. In der italienischen Lehre „ex cathedra“ wird – der rekonstruierten textuellen Wissensprozessierung gemäß – kaum Studentisches Fragen realisiert.²⁸ Demgegenüber sind in den sehr differenten deutschen Veranstaltungen neben Rückfragen und Verstehensfragen insbesondere auch weiterführende Nachfragen und kritische Fragen im Diskurs prägend.

25 Soweit sie funktional-pragmatisch untersucht wurden, sind sie zuletzt in Redder (2016) in knappem Überblick wissenschaftlich dargestellt.

26 Zur Differenzierung cf. Ehlich (2014).

27 Systematisch cf. Redder (2014b).

28 Zur Systematik innerhalb der illokutiven Klasse von Fragen cf. Redder & Thielmann (2015). Rein organisatorische Fragen oder Verständnisfragen in der Fremdsprachenlehre sind dabei nicht im Blick.

Die Diversität der Verbreitung und des Ausmaßes an handlungspraktischer Vertrautheit mit derartigen, mehr oder minder komplexen sprachlichen Handlungsformen bildet somit eine kommunikative Herausforderung für sich. Darüber hinaus haben diese empirisch-analytischen Befunde zur angewandt-linguistischen Konsequenz, dass eine Universität in Europa, welche die mehrsprachigen Handlungsrepertoires ihrer Akteure ernst nimmt, die Divergenz des Musterwissens (vgl. Hohenstein, 2006b) als ein wesentliches Element ihrer Handlungskonstellation in Lehre und Forschung berücksichtigen muss. Das bereits als (iii.) vorgeschlagene *studium fundamentale* bedarf – exemplarisch aus Sicht sprachpolitisch anzustrebender mehrsprachiger Universitäten in Deutschland formuliert – einer sprachwissenschaftlich geschulten Vermittlung (s. o. iv.) folgender Gegenstände als „Hochschul-Linguistik live“²⁹ :

- das Musterwissen für die wissensprozessual als grundlegend erkannten diskursiven, textuellen und illokutiven Strukturen im Deutschen;
- das Ausmaß der Ausgebildetheit, also die Existenz von entsprechenden Handlungszwecken und Strukturmustern in einschlägigen anderen Sprachen;
- die Komparation der inneren Struktur vergleichbarer wissensprozessierender Handlungen für einschlägige andere Sprachen;
- die Komparation der Konstellationen und Handlungsräume für solche Handlungen in den einschlägigen Sprachen.

Daraus folgen eine inhaltliche Ausgestaltung des *studium fundamentale* und eine Sicherung von Nachhaltigkeit.

Vorschlag (v.):

Ein für alle verbindliches *studium fundamentale* muss eine *Einführung in die Komparatistik mündlichen wissenschaftssprachlichen Handelns* enthalten.

Eine derartige Einführung beinhaltet eine vergleichende Diskussion eben solcher different strukturierten oder divergent praktizierten Sprechhandlungen, Diskurs- und Textarten zu Zwecken der akademischen Wissensprozessierung. Hierzu kann an Forschungen zur interkulturellen Kommunikation angeknüpft werden (vgl. Redder & Rehbein, 1987; Moll & Thielmann, 2017); es sollte jedoch

29 So in Anlehnung an die linguistischen Schlüsselqualifikationen im Programm „Effektiv studieren“, das in den neunziger Jahren innerhalb von DaF der LMU entwickelt und an der UHH bis 2013 allgemeiner betrieben wurde (vgl. Redder, 2002).

ein breiter und beständig adaptierter Sprach- und Kulturvergleich gemäß der migrierenden akademischen Akteure bedacht werden.

Vorschlag (vi.):

Studienbegleitend sollte dies (wahlfrei) in *komparativen Vertiefungsangeboten zur mündlichen Wissenschaftskommunikation* (neben schriftlicher Wissenschaftskommunikation, wie sie derzeit in Sprachenzentren dominiert) fortgeführt werden.

3. Wissensarten und Versprachlichung

Zuletzt wurde eine studienbegleitende Maßnahme (vi.) vorgeschlagen. Darüber hinaus erscheint allerdings eine *studienintegrierte* Unterstützung angezeigt. Denn die diskursive Wissensprozessierung verlangt als besondere Qualifikation die Verbalisierung von Wissen im propositionalen Gehalt nebst Durchformulierung bis in den Äußerungsakt hinein. Eine Maxime der Art „mit eigenen Worten wissenschaftliches Wissen kommunizieren, herleiten und verknüpfen!“ ist das Fundament einer solchen diskursiven Vermittlungspraxis. Damit sind mikrostrukturelle Aspekte der Wissensprozessierung tangiert, die durch ein Wechselverhältnis von sprachlicher Handlungs- und Wissensanalyse zu erfassen sind. Hierzu können, über Komparationen hinaus, Forschungsergebnisse zu mehrsprachigem Handeln in schulischem Kontext Anregungen bieten.

Aus den Interventionsstudien³⁰ in *MuM-Multi* mit mathematikschwachen, deutsch-türkischen SchülerInnen der dritten Generation konnten wirklich mehrsprachige Lernprozesse diskursanalytisch rekonstruiert werden. Dabei wurden lehrer- und schülerseitige Strategien, Unterrichtsstile und Unterstützungsverfahren untersucht. Schülerseitig sind insbesondere Lösungssuche und kollektive Bewertung von Lösungsversuchen bei Aufgabe-Lösungs-Prozessen unter Rückgriff auf alltagssprachlich, hier: türkisch, niedergelegtes Erfahrungs-

30 Die Intervention in *MuM-Multi* schließt (neben einer einsprachig geförderten Kontrollgruppe ebenfalls matheschwacher SchülerInnen) fünf Sitzungen mit zunehmender Elizitierung des Türkischen zum Thema „Brüche“ ein sowie eine sechste, freie Sitzung schülerseitiger Gruppenarbeit; insgesamt werden 11 zweisprachige Gruppen von durchschnittlich 4 türkischen Bildungsinländern durch eigens geschulte Lehrende gefördert. Keiner hatte je Unterrichtserfahrung auf Türkisch gemacht. Das Video-Korpus umfasst insgesamt ca. 87 h, wovon im TP Hamburg ca. ein Viertel sorgfältig (mit Interlineaversion) HIAT-transkribiert ist. Des weiteren liegen Prä- und Post-Tests (Mathematik + Sprache) sowie Selbstauskünfte zur biographischen Sprachsituation vor.

wissen aufschlussreich, lehrerseitig sind dies Aufgabenklärungen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Wissensvoraussetzungen (Wagner, Kuzu, Redder & Prediger, 2018; Schüler-Meyer et al., in press; Redder, 2017; Redder, Çelikkol, Wagner & Rehbein, 2019). Folgende Ergebnisse sind hier von Interesse:

- VI. Der (ungewohnte) Rückgriff auf eine Erst- oder Familiensprache beim fachlichen Lernen kann auch noch in vergleichsweise späten Bildungsetappen verstehensfördernd gelingen. Zwar ist keine sog. bildungssprachliche Befähigung notwendige Voraussetzung, aber gute sprachliche Qualifikationen bzw. alltagssprachlich erfahrene Wissenszugriffe befördern die kognitive Wirksamkeit.
- VII. Ein mehrsprachiges Handeln mit wirklicher Vernetzung der Sprachen bis hin zur „Sprachensynthese“ bedarf spezifischer Handlungskonstellationen.³¹
- VIII. Mehrsprachiges Handeln wird schülerseitig vor allem in Phasen der Applikation und Konsolidierung fachlichen Wissens produktiv genutzt, weniger in Phasen der Gewinnung neuen Wissens.
- IX. Die Nutzung der sprachlichen Ressourcen ist in erheblichem Maße an die individuell verfügbaren „wissensmethodischen Zugänge“ und „Wissensmodi“ gebunden.³² Es kann keineswegs von einer Isomorphie oder korrespondierenden Zugänglichkeit der Wissensstrukturen bzw. des Gewussten in den verschiedenen Sprachen ausgegangen werden, weder komparativ noch im Sinne sprachinterner Homogenität.

Lassen sich angesichts des Umstandes, dass schulischer Förderunterricht und akademische Lehre deutlich differente Konstellationen der Wissensprozessierung darstellen, dennoch daraus Konsequenzen für eine mehrsprachige Universität ziehen? Gemeinsam ist in ganz Europa unbestritten der bildungsinstitutionelle Zweck einer Tradierung von historisch-gesellschaftlichem Wissen an

31 Zur Sprachensynthese im Kontext von Denk- und Arbeitssprache cf. Rehbein (2011); Rehbein & Çelikkol (= Abschnitt 2 in Redder et al., 2019) rekonstruieren mehrsprachige Unterrichtsstile der Lehrenden, differenzieren deren Förderlichkeit und stellen eine Typologie auf.

32 Im Sinne von Redder (2013: 124f.) bilden auch Ausdrucksmittel der vorwissenschaftlichen oder alltäglichen Wissenschaftssprache einen Teil des sog. bildungssprachlichen Wortschatzes und sind genauerhin wissenschaftsmethodisch zu rekonstruieren; zu den einschlägigen Wissensmodi in Abgrenzung zu Wissensqualitäten (wie assoziatives, vorbegriffliches, begriffliches Wissen) zählen besonders Wahrnehmungswissen, fachliches Methodenwissen oder Fachwissen (als spezifisches Lernwissen) und Alltagswissen (Redder, 2002).

nächste Generationen. Schulisch geht es dabei um die verbindlich gesicherte Partizipation daran, und zwar in curriculärer Selektion. Universitär geht es, basiert auf freier Wahl der Fachdisziplin bzw. des Studienfachs, darüber hinaus – eben in der Interrelation von (in der BRD grundgesetzlich freier) Lehre und Forschung – um die darauf basierte Weiterentwicklung im Rahmen wissenschaftlicher Eristik. Eine markante Differenz besteht demgemäß darin, welche Art von Wissen prozessiert wird, welche Wissens- und Handlungsprozesse dazu gehören und welche kognitiven und sprachlichen Voraussetzungen die Aktanten mitbringen.

Pointiert gesagt: Bei akademischer Wissensprozessierung steht eine bestimmte Wissensqualität im Fokus, nämlich begriffliches, wissenschaftliches Wissen. Zweckmäßige sprachliche und mentale Handlungen der Erkenntnisgewinnung und Erkenntniskritik sind systematisch involviert. Demgemäß wird eine bestimmte Qualifizierung der akademisch Lehrenden und Lernenden vorausgesetzt.³³ In der Regel ist dies für Studierende ein höherer Schulabschluss, nominell das Abitur. Handlungspraktisch wird mithin selbstverständlich eine an begriffliches, zumindest vorbegriffliches Denken gebundene sprachliche Handlungsqualifikation in den einschlägigen Sprachen unterstellt. Dazu müssen nicht nur die entsprechenden Sprachen als solche funktional ausgebaut, sondern zudem individuell differenzierte Handlungsspektren, vor allem in wissenschaftlicher Hinsicht, zugänglich sein. VI. ist dementsprechend präzisierbar.

Bezogen auf VII., die förderlichen Konstellationen, sind zwischen Lehrenden und Lernenden an der Universität, bevor gesellschaftliche Mehrsprachigkeit bereits entwickelt ist, kaum je bilinguale Grundkonfigurationen gemeinsamer Art³⁴ zu erwarten, wie sie in der Intervention herrschten.³⁵ Das ist hier *für die nahe Zukunft* auch noch nicht allgemein angestrebt.³⁶ Vielmehr bedeutet die Aus-

33 Derzeit brüchig werdende Konditionen wie die *venia legendi*, d. h. das Recht, Vorlesungen zu halten (traditionell durch Habilitation oder Vorlage eines „zweiten Buches“ erworben), sind genau vor diesem Hintergrund zu bewerten, soll es doch in Vorlesungen eine hochgradige Vernetzung des Wissens erfolgen, vielfältige erkenntnismethodische Darlegung geschehen und souveräner Umgang mit Forschungswissen nebst Beteiligung an forschender Erweiterung des Gewussten vorgelebt werden.

34 Die Fremdsprachenphilologien bieten freilich eine besondere Konstellation, die es zu nutzen gilt. Hier geht es zunächst um disziplinen- und fakultätsübergreifende Betrachtungen.

35 Im Fortsetzungsprojekt *MuM-Multi II* konnte der Frage nach Implementierungsmöglichkeiten unter schulischen Normalbedingungen und zudem mit Rücksicht auf Neu-Zugewanderte nachgegangen werden.

36 Besondere, diglossische oder gesellschaftlich bilinguale Situationen bieten selbstverständlich besondere Möglichkeiten, wie etwa die „Europa-Universität Viadrina“ in

schöpfung mehrsprachiger Ressourcen in akademischer Lehre und Forschung als *Handlungsmaxime* primär eine Unterstützung begleitender, selbsttätiger Aneignung wissenschaftlichen Wissens durch die mehrsprachigen Studierenden.

Die Ergebnisse VIII. und IX. lassen sich in bestimmter Weise auf akademische Wissensprozessierung übertragen. Zum einen kommen auch im universitären Lehr-Lern-Diskurs Aufgaben-Lösungs-Strukturen vor, freilich bezogen auf komplexere Wissensthemen und eben gebunden an wissenschaftliches Wissen. Zum anderen werden, besonders im lernenden/lehrenden Forschen, offene wissenschaftliche Probleme behandelt und gegebenenfalls kooperativ einer Lösung zugeführt; insofern ist das genuine Problemlösen eine Handlungsoption. Schon allein für diese beiden Handlungs- und Wissenskonstellationen kann es, wie sich aus den empirischen Analysen sprachpsychologisch extrapolieren lässt, von großem Vorteil sein, wenn im Zuge von Problemklärung und Lösungssuche alle kognitiven, sprachlich zu vermittelnden Ressourcen aktiviert, verknüpft und integriert werden. Mehrsprachiges Denken, Planen und diskursives Verbalisieren bilden demgemäß die zentralen konzeptionellen Ansatzpunkte für das begleitende Handeln der Lernenden. Insofern weist das mehrsprachige Handeln für die akademische Wissensvermittlung mit den ihr eigenen Sprechhandlungsensembles (s. o. Abschn. 2) eine supportive, unterstützende Qualität auf. Die gemeinsam verbindliche Lösung sollte plenar sodann problemlos in der oder den Wissenschaftssprache(n) des gesellschaftlichen Verkehrs im jeweiligen Land – an Universitäten in Deutschland also primär auf Deutsch – kommuniziert werden können. In vergleichbaren Ländern wie Frankreich wäre das Französisch, in Großbritannien Englisch, in Italien Italienisch etc.³⁷ Hochinteressant – und deshalb wird auch im Plural von wissenschaftlichen Sprachen eines Landes gesprochen – sind mehrsprachige Landeskonstellationen und entsprechende landesspezifische Mehrsprachigkeitskonzepte an den Universitäten wie beispielsweise in Südtirol, Luxemburg, Katalonien oder der Schweiz. Solche diglossisch eingebetteten Strukturen könnten und sollten Vorreiter auch für monoglossische

Frankfurt/Oder sie mit Polnisch-Deutsch entfaltet, die schweizerische Universität Neuenburg/Université de Neuchâtel mit Französisch-Deutsch, die deutsch-italienisch-ladinisch dreisprachige Freie Universität Bozen/Bolzano im italienischen Südtirol oder die junge Luxemburger Universität mit ihrem (bislang) dreisprachigen, deutsch-französisch-englischen Konzept.

37 Das Rechtsurteil des obersten Verwaltungsgerichts in Italien garantiert (29.01.2018) die Bereitstellung der Möglichkeit eines Studiums auf Italienisch in Italien und erteilt damit einer Umstellung auf Englisch allein, wie es das Politecnico di Milano versucht hatte, (in nicht englischsprachigen Ländern) eine deutliche Absage. Um einzelne oder besondere englischsprachige Lehrangebote geht es hier aber auch gar nicht.

Länder werden. Freilich besteht auch dort die aktuelle Herausforderung darin, die migrationsbedingten Mehrsprachigkeiten in neuer Weise mit zu reflektieren und nicht einem eng ausgelegten, faktisch ökonomisch und hegemonial geprägten Internationalisierungskonzept zu opfern. Komparative Reflexionen der Wissenschaftskommunikation in den verschiedenen Landessprachen könnten dort angesichts der bisherigen Mehrsprachigkeitserfahrung ungleich kompakter gestaltet und sogleich für weitere Sprachen geöffnet werden. Man darf auf sprachpolitische Konzepte, die aus diesen mehrsprachigen Universitäten heraus entfaltet werden, besonders gespannt sein und auf wechselseitige Anregung für und durch bislang monolinguale Universitäten mit gleichwohl hohem Mehrsprachigkeitsanteil der Akteure hoffen.

Die handlungspraktische Konsequenz für monoglossische Länder lässt sich in großräumigen funktionalen Kategorien formulieren.

Vorschlag (vii.):

In einer mehrsprachigen Universität sollte es eine konstellativ inserierte, *individuelle Erprobung von Mehrsprachigkeit in erkenntnistiftender (gnoseologischer) Funktionalität geben, die gesellschaftlich an eine Verallgemeinerung und verbindliche Tradierung in der/den plenaren Wissenschaftssprache(n) im Sinne praxisstiftender (teleologischer) Funktion rückgebunden ist.*

Eine solche praxisstiftende Rückbindung erfolgt zuvörderst durch die Umsetzung des akademisch Gelernten an diversen Arbeitsplätzen, sei es als Arzt im Umgang mit Patienten und Pflegepersonal, sei es als Jurist im Kontakt mit Klienten oder Polizeibeamten, sei es als Ingenieur im Agieren mit Kunden oder Zulieferern etc. Eine Zwischeninstanz stellt die mediale Weitergabe akademischer Erkenntnisse an interessierte Mitglieder einer Gesellschaft in deren Sprache dar. Zur Kommunikation in der oder den landesspezifischen Einzelsprachen kommt dann bekanntlich die Adaptierung an entsprechende „Register“, soziolinguistisch gesprochen.

4. Handlungsräume der mehrsprachigen Wissensprozessierung

Insbesondere die unterstützende, supportive Qualität der konstellativen Inserierung mehrsprachigen Handelns (Vorschlag (vii.)) ist näher auszuführen. Zum einen betrifft dies den Charakter der Supportivität, zum anderen die Struktur der dazu erforderlichen Handlungsräume.

Die akademische Wissensvermittlung verläuft, um eine frühe Terminologie der Unterrichtskommunikationsanalyse zu übernehmen, keineswegs einzig oder dominant im „Hauptdiskurs“ zwischen Lehrenden als den Agenten und Studierenden als den Klienten; vielmehr sind eine ganze Reihe von „Begleitdiskursen“ parallel sowie damit vernetzt zu berücksichtigen, welche institutionell als Klienten-Klienten-Kommunikation zu charakterisieren sind. Zu den mündlichen Formaten gehören begleitende, gruppeninterne Verständigungen zu einer Vorlesung oder einem Seminarvortrag bzw. einer delegierten Aufgaben-/Problemstellung, also verschiedene, als Paralleldiskurs zum Hauptdiskurs inserierte Formate. Dazu gehören aber beispielsweise auch das direkt in den Hauptdiskurs integrierte studentische Referat (vgl. Guckelsberger, 2005) sowie, eigens als vernetzte Begleitung angelegt, die vor- und nachbereitende Diskussion von Referatgruppen oder thematisch organisierte Arbeitsgruppendifkussionen (z. B. als ergänzende Übungen oder sachliche Fortführungen, Prüfungsvorbereitungen oder interessierte Forschungsvorbereitungen), des weiteren kolloquiale Foren (ggf. medial gestützt, insofern dann para-diskursiv schriftlich) und institutionelle Tutorien. All diese diskursiven Formate nehmen die Autonomie eines akademischen Studiums ernst und nehmen die Kapazität der Studierenden zur selbsttätigen Aneignung wissenschaftlichen Wissens in ergänzendem Maße in Anspruch – mit dem Konzept der diskursiven Wissensvermittlung als übergeordneter Maxime.

Hinsichtlich der Handlungsräume bedürfen diese diskursiven Formate eines bedingten Freiraums von institutionellen Regelungen. Bedingt ist der Freiraum, indem all diese Formate auf die verbindliche Aneignung wissenschaftlichen Wissen im Zuge diskursiver Wissensprozessierung bezogen bleiben. Ihr Handlungszweck ist eben in dieser Weise unterstützend, supportiv. Die Freiheit sollte u. a. darin bestehen, innerhalb der einzelnen Interaktionsräume die Sprachenwahl offen zu lassen. Mehr noch: Mit Blick auf den sprachpsychologisch rekonstruierten Reichtum könnte eine dezidierte Aktivierung der verschiedenen, für Wissensaneignung geeigneten und individuell beherrschten Sprachen angeregt werden. Die Konfiguration zu Sprachgruppen mit einer gemeinsamen Sprache oder mit überschneidenden mehrsprachigen Kompetenzen könnte den Studierenden selbst überlassen werden. Damit geht zugleich die Akzeptanz von rezeptiver Mehrsprachigkeit einher, welche insbesondere auch komparative Perspektivierungen im Sinne von ten Thije (2006) begünstigen kann. Integrierte ad-hoc-Übersetzungen bzw. Verdolmetschungen³⁸ und Mehrsprachigkeit im Sinne des „translanguaging“ (García & Li Wei, 2014) wären inkludierbar.

38 Systematisch dazu cf. Bührig & Rehbein (2000); zur Interkulturalität und Supportivität derartiger Verfahren cf. Durlanik (2001). Hohenstein (2015) plädiert im Rahmen

Im interdisziplinären Lehrprojekt „Offensive Sprachwissenschaft“, das eine Angewandte Linguistik der Mehrsprachigkeit zum Thema und zugleich partiell zur Praxis hat, konnten diesbezüglich folgende Beobachtungen gemacht werden.

- X. Studierende arbeiten gern und effizient in kleinen Sprachgruppen zusammen. Oft gruppieren sich auch Sprecher einer Sprachfamilie oder gleichsam eines Sprachenbundes.
- XI. Als besonders überraschend, zugleich aber wirksam erweist sich die Motivierung (wenn nicht gar Verpflichtung), thematisch einschlägige Forschungsliteratur in den jeweiligen Erst- oder Herkunftssprachen zu eruieren, zu erarbeiten (nebst Exzerpt), im Austausch zu besprechen und sodann für eine Referierung im Plenum vorzubereiten.
- XII. Mehrsprachige mediale Foren und die Umsetzung eigener, durchaus zahlreich vorliegender Dolmetsch- oder Übersetzungserfahrung bedürfen besonderer Betreuung und können offenbar nicht ohne Mühe oder Widerstandsüberwindung auf die eigene akademische Wissensvermittlung übertragen werden. Derartige Phänomene werden gleichwohl gern zum Analysegegenstand gemacht.
- XIII. Die komplexe Transformation von Mündlichkeit in Schriftlichkeit, wie sie das wissenschaftliche Protokoll³⁹ verlangt, sind hinsichtlich mehrsprachiger Wissensprozessierung oder erwarteter Formate der Wissenstradierung ebenso wenig im reflexiven Bewusstsein wie die hohen, integralen Anforderungen an Notizen bzw. Mitschriften⁴⁰ oder Referierungen⁴¹. Nicht selten erweist sich empirisch die eigene Praxis als kontrafaktisch zur Selbsteinschätzung in Antworten auf Befragungen; das gilt auch für die Exzerpierung⁴².

Beobachtungen X. und XI. bieten direkte Konsequenzen für eine mehrsprachige universitäre Praxis. Mit X. sind die eingangs benannten Begleitdiskurse nutzbar gemacht. Die Auslotung des breiten internationalen Forschungsstandes gemäß XI. knüpft zugleich an die Argumentation von Fabricius, Mortensen und Haberland (2017) an, die sehr treffend „Paradoxien“ der derzeitigen „Internationalisierung“ darlegen. Denn es bleibt daran zu erinnern, dass vor einer Konjunktur

einer Wissenschaftssprachkomparatistik für vermehrtes Übersetzen, was sich ebenfalls in die akademische Lehre integrieren ließe.

39 Cf. Moll (2001) mit Konsequenzen für den DaF-Kontext.

40 Cf. Breitsprecher (2010) und, multimodal, Krause (2019).

41 Cf. Stezano Coteló (2008) zur Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in DaF-Hausarbeiten.

42 Cf. Emam (2016) im deutsch-ägyptischen Vergleich.

der „Internationalisierung“ die akademische Praxis durchaus mehrsprachig war, rezipierte man doch selbstverständlich Forschungsbeiträge in mehreren anderen Sprachen und publizierte nicht selten auch darin. Im europäischen Kontext denke man an Französisch, Russisch, Deutsch, Englisch, meist auch Italienisch und Spanisch sowie, von Deutschland aus, zumindest noch Niederländisch oder Dänisch. Seit der US-orientierten akademischen Internationalisierung sind sowohl die forscherseitige Publikation, Rezeption und Zitierung⁴³, als auch, in der Lehre, die Anforderung an Seminarlektüren sprachlich deutlich eingeschränkt worden und zunehmend auf das Englische reduziert. Diese monolinguale Selbstbeschränkung stellt, so gesehen, einen Rückschritt dar und erscheint gänzlich unangemessen, solange man die Vielfalt wissenschaftlichen Denkens und Kommunizierens erhalten möchte. Die Aktivierung mehrsprachiger Studierender als Mittler in fremd- bzw. anderssprachige Forschung hinein bietet sich als probates und praktisches Gegenmittel an – solange in diesen Sprachen publiziert und bibliothekarische Vernetzung betrieben wird. Beide Aspekte lassen sich also in folgenden Vorschlägen umsetzen.

Vorschlag (viii.):

Im Kontext der Lehre – in Einheit mit der Forschung – sollten förderliche institutionelle Handlungsbedingungen für eine mehrsprachige Gestaltung supportiv strukturierter Interaktionsräume hergestellt werden, um die sprachlich-mentalen Ressourcen der Studierenden optimal zu nutzen und zugleich damit zur interaktiven Weiterentwicklung der diversen europäischen Wissenschaftssprachen beizutragen.

Vorschlag (ix.):

Für die Praxis in der plenaren wissenschaftlichen Wissensvermittlung wird die Option der Wissenschaftssprache(n) des jeweiligen Landes priorisiert – nunmehr allerdings, als Innovation, in Handlungskategorien von Mehrsprachigkeit. Demgemäß werden die Handlungskonstellationen gestaltet und beispielsweise mit rezeptiver Mehrsprachigkeit als Transitphase gerechnet.

Auch Vorschlag (ix.) stellt, indem er die lokale, an die Verkehrssprache rückgekoppelte Wissenschaftssprache – in Deutschland bislang das Deutsche – favorisiert, im europäischen Rahmen eine Förderung der diversen Wissenschaftssprachen dar. Der innovative Modus einer grundsätzlich mehrsprachigen Denk- und

43 Die hegemoniale Struktur von Impact-Faktoren ist bekannt.

Handlungsweise (unter Einschluss der supportiven Freiräume gemäß (viii.)) stellt gleichwohl keine Rückkehr zu tumber Monolingualität dar, sondern eine qualitative *Adaptierung* an die heutigen *demokratischen Vermittlungsbedingungen*⁴⁴ – hierin dem Impetus der seinerzeitigen Ablösung des Lateinischen und Entfaltung der Volkssprachen zu Wissenschaftssprachen vergleichbar.

Darüber hinaus könnte in Disziplinen, die das Englische als medium of instruction wählen möchten und insofern dem EMI-Konzept folgen (vgl. Lauridsen & Kastberg Lillemoose, 2015), durch den Verbund beider Vorschläge zugleich die lokale Wissenschaftssprache interaktiv lebendig und forschungsadaptiert gehalten werden. In Fremdsprachenphilologien sind wiederum besondere Handlungskonstellationen zu berücksichtigen⁴⁵ – aber eben auch der Umstand, dass in ihnen Inlands- und Auslands-Perspektiven gespiegelt sind. Positive Erfahrungen, wie sie in der „Offensive Sprachwissenschaft“ etwa Ruth Pappenhagen mit einem parallel in Tschechien und Deutschland angebotenen Germanistik-Seminar (zum Thema Mehrsprachigkeit) und (schon länger DaF-bewährten) Videokonferenzen sowie einem partiellen Face-to-Face-Treffen machte, lassen sich weiter auswerten; interessanterweise weckte dies beiderseits komplementär das Interesse am Tschechischen und der entsprechenden Forschung,

Die Beobachtungen XII. und XIII. fordern zu Rückkopplungen an die studienbegleitenden, komparativ-linguistischen Maßnahmen im Zentrum für Wissenschaftssprachkomparatistik heraus (s. o. (vi.)) und bedürfen erst noch eingehender diskursanalytischer Forschung, ehe sie in die beiden genannten Vorschläge integrierbar sein werden. Allerdings lässt sich flankierend bereits eine studienbegleitende Konsequenz formulieren.

Vorschlag (x.):

Das pure *Sprachenangebot im Sinne von Sprachkursen in den universitären Sprachenzentren* ist (wie auch an Schulen) flankierend den Gegebenheiten anzupassen, meist also um einzelne Sprachen zu erweitern, so dass, im Sinne eingangs genannter Intektion, wechselseitige Sprachaneignung befördert wird.

44 Das jüngste italienische Gerichtsurteil gegen eine rein englischsprachige Lehre an einer Mailänder Universität ist so zu interpretieren. Siehe ADAWIS-Pressemitteilung, Berlin, 07.02.2018.

45 Wünschenswert sind dort bi- oder trilinguale Praktiken; faktisch ist jedoch eine wissenschaftssprachkomparatistische Förderung durchaus angebracht, wie z. B. Knapp (2014) für die Anglistik/Englischdidaktik anmerkt.

5. Sprachpolitische Herausforderungen und Forschungsdesiderate

Es sind oben – für das Exempel Deutschland als bislang monoglossisch aufgestelltem Bildungsraum – insgesamt zehn Vorschläge für eine *mehrsprachige Universität* im Gesamtspektrum ihrer Disziplinen und bezogen auf das (mündliche) forschende Lehren/Lernen und lehrende/lernende Forschen formuliert worden. Diese Vorschläge dürften auch an der Schnittstelle zur *Wissenschaft*, d.h. für „reine“ Forschung, ihre Bedeutung haben. So weist Lüdi (2015) fallanalytisch nach, dass ein diskursiver, kritischer Forschungsaustausch zwischen international beteiligten universitären Projekten umso besser funktioniert, je breiter er mehrsprachiges Handeln zulässt. Vergleichbares hört man aus – durchaus exzellenten – internationalen Forschungslabors. Vieles deutet darauf hin, dass bei forschendem „*Brainstormen*“ *mehrsprachiges Handeln* ein deutliches *Surplus* darstellt. Zugleich spricht das für die konzipierte supportive Funktionalität von Mehrsprachigkeit – denn die weitere Diskussion eines bestimmten Lösungsvorschlags oder gar dessen Verallgemeinerung erfolgen sodann, wie es heißt, wieder in *einer* gemeinsamen Sprache. Das geht zugleich konform mit neurolinguistischen Befunden (cf. Videsott et al., 2012), dass Mehrsprachigkeit eine flexible und multiple Vernetzung begünstigt, was Problemlösungsmöglichkeiten erweitert – und dies umso mehr, je früher Mehrsprachigkeit erworben (Wattendorf et al., 2014) oder, allgemeiner, „multicompetence“ angeeignet wird (Franceschini, 2016). Insofern schließt sich auch der Kreis hin zur sprachpolitischen Frage von Kongresssprachen etc.: Nach der teleologischen Funktionsseite hin sind im globalen Rahmen wissenschaftlichen Austauschs einige wenige – allerdings durchaus mehrere (Oesterreicher, 2012) – gemeinsame Sprachen probat; nach der gno-seologischen Funktionsseite und damit auch der praktizierten Eristik hin, sind Diversität und Mehrsprachigkeit vorzuziehen.

Es ist deutlich, dass damit ein Plädoyer für die *Beförderung gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit* sprachpolitisch auf der Agenda steht. Und in Bildungsinstitutionen bis hin zur Universität besteht darin geradezu ein intellektueller Imperativ im Dienste gesellschaftlicher Wissensentwicklung. Mit Rehbein (2013: 60), der „science“, nicht eigens Universität, thematisiert,⁴⁶ lässt sich sagen: „Especially in this domain, the character of language as knowledge resources comes into

46 Für die Schule vertritt er ein dreisprachiges Programm mehrsprachigen Unterrichts (Rehbein, 2012), indem Migrantensprachen bzw. community languages involviert werden. Es ist selbstverständlich, dass schulische Mehrsprachigkeitsentwicklungen wiederum die Bedingungen in Universitäten prägen; allerdings kommen hier weitaus mehr Effekte von Bildungsmobilität hinzu.

play and calls for multilingual practices of knowledge exchange.“ Hinsichtlich des Konzeptes einer mehrsprachigen Universität, wie es hier vorschlagsweise und für die nahe Zukunft skizziert ist, sei betont: Es geht um eine *konstellativ wohl differenzierte, supportiv angelegte Mehrsprachigkeit, die in eine plenare Sprachigkeit eingebettet ist*. Diese plenare Sprachigkeit ist aufgrund der sprachlich unkalkulierbaren Heterogenität der Aktanten, besonders der Studierenden, vorzugsweise an die lokale(n) Wissenschaftssprache(n) gebunden – und bietet, im *transnationalen*, z. B. europäischen Rahmen gedacht, somit eine *Beförderung der Diversität der Wissenschaftssprachen durch deren vielstimmig grundierte Weiterentwicklung*.

Wie hat man sich das vorzustellen, was ist bei der in Abschnitt 2 genannten *Hochschul-Linguistik live* – für das Exempel mehrsprachiger Universitäten in Deutschland – unter „einschlägigen (anderen) Sprachen“ zu verstehen und insofern in das weiter vorgeschlagene mehrsprachige Handeln zu integrieren? Dazu sind qualitativ Sprachenkonstellationen und quantitativ Kontaktkonstellationen zu bedenken.

In aller Kürze: Auf gesellschaftlicher Ebene ist qualitativ relevant, ob die Sprachen als institutionell vermittelte „Fremdsprachen“ zentral im Sprachunterricht funktional sind und außerhalb dessen eher vereinzelt, kontingent handlungspraktisch appliziert werden oder ob sie, etwa als „(Im)Migrantensprachen“ oder sonstige Erst- und Zweitsprachen, in einer Reihe von Domänen (wie etwa Familie, mehrsprachiger Schule, Medien) praktiziert werden oder gar „Amtssprachen“ darstellen (vgl. Rehbein, 2010: 88 für die mehrsprachige Stadt). Für die akademische Wissensprozessierung ist insbesondere von Relevanz, inwieweit diese Sprachen historisch-gesellschaftlich als Bildungs- bzw. Wissenschaftssprachen entfaltet sind. Demgemäß bleiben eine Reihe von Varietäten, „Regionalsprachen“ oder „Minoritätensprachen“ (vgl. Rehbein, 2006: 48 im Kontext des Helix-Modells) außer Betracht.

Mit dem Forschungsnetzwerk CALPIU, das seit gut zehn Jahren von der dänischen Situation aus den weiteren Kontext von Internationalisierung über ELF hinaus thematisiert (Haberland, 2013) und kritisch beforcht (z. B. Preisler, Klitgard & Fabricius, 2011; Haberland, Lønsmann & Preisler, 2013), ist im europäischen Rahmen ein Anfang gemacht. Dringende diskursanalytische Forschungsdesiderate sind insbesondere wirklich mehrsprachige Wissensprozessierungen studentischer Gruppen bis in die Differenzierung von Denk- und Arbeitssprachen im Sinne von Rehbein (2011) hinein. Mündliche diskursive und textuelle eristische Praktiken sind des Weiteren auch mehrsprachig zu verfolgen und die wechselseitige Beziehung von mündlicher und schriftlicher Kommunikation einzubeziehen. In einem zweiten Schritt wären dann universitäres Re-

den und universitären Schreiben unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit (über ELF bzw. EMI hinaus) zusammenzuführen. Fluchtpunkt sollte und könnte vorerst, um eine vielzitierte Terminologie von Koch und Oesterreicher (1985) aufzugreifen, eine „konzeptionelle“ Mehrsprachigkeit akademischer Wissensprozessierung sein – mit supportiven Interaktionsräumen für mehrsprachiges Handeln im Kleinen und Diversität von gemeinsamen Wissenschaftssprachen in den großen Handlungsräumen. Unter den Bedingungen gelungener Intektion, also entwickelter gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit, kann auch in der Universität selbstverständlich durchgängig mehrsprachig gehandelt werden. Zumindest für Deutschland dürfte dies aber eine weitere Zukunft bilden, während sich das Vorgeschlagene in naher Zukunft realisieren ließe.

Bibliographie

- Adamzik, K. 2016. “Kulturwissenschaftliche Orientierung in der Textlinguistik.” In *Sprache – Kultur – Kommunikation / Language – Culture – Communication*, edited by L. Jäger, W. Holly, P. Krapp, S. Weber, and S. Heekeren, 818–828. Berlin/Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110224504-086>
- Al-Khalili, J. 2010. *Pathfinders. The Golden Age of Arabic Science*. London: Allen Lane.
- Breitsprecher, C. 2010. “Studentische Mitschriften – exemplarische Analysen, Transformationen ihrer Bedingungen und interkulturelle Forschungsdesiderate.” In *Deutsch, Italienisch und andere Wissenschaftssprachen. Schnittstellen ihrer Analyse*, edited by D. Heller, 201–216. Frankfurt a. M.: Lang.
- Breitsprecher, C., C. Di Maio, A. Krause, A. Redder, and W. Thielmann. 2015. “Komparation studentischen Fragens über Disziplinen und Wissenschaftskulturen hinweg.” In *Europäische Wissenschaftsbildung – komparativ und mehrsprachig*. Deutsche Sprache Themenheft 43 (4), edited by D. Heller, A. Hornung, A. Redder, and W. Thielmann, 357–382. <https://doi.org/10.37307/j.1868-775X.2015.04.07>
- Breitsprecher, C., A. Redder, and C. Zech. 2014. “‘So. Jetzt müssen Sie kritisch dazu Stellung nehmen.’ – Zur Vermittlung von Kritik in einer wirtschaftswissenschaftlichen Vorlesung.” In *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*, edited by A. Hornung, G. Carobbio, and D. Sorrentino, 137–168. Münster: Waxmann.
- Bührig, K., and J. Rehbein. 2000. *Reproduzierendes Handeln. Übersetzen, simultanes und konsekutives Dolmetschen im diskursanalytischen Vergleich*. Hamburg: SFB Mehrsprachigkeit.
- Carobbio, G. 2015. *Autokommentierendes Handeln in wissenschaftlichen Vorträgen*. Heidelberg: Synchron.
- Carobbio, G., and C. Zech. 2013. “Vorlesungen im Kontrast – zur Vermittlung fremder Literatur in Italien und Deutschland.” In *Fremdes wahrnehmen, aufnehmen, annehmen: Studien zur deutschen Sprache und Kultur in Kontaktsituationen*, edited by B.

- Hans-Bianchi, C. Miglio, D. Pirazzini, I. Vogt, and L. Zenobi, 289–307. Frankfurt a. M.: Lang.
- Durlanik, L. M. 2001. *Notizen und verbales Planen. Diskursanalytische Untersuchungen zum Konsektivdolmetschen Türkisch/Deutsch*. Münster: Waxmann.
- Ehlich, K. 1995. “Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate.” In *Linguistik der Wissenschaftssprache*, edited by H. L. Kretzenbacher, and H. Weinrich, 325–351. Berlin: De Gruyter.
- Ehlich, K. 2007a. *Sprache und sprachliches Handeln*. 3 Bände. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110922721>
- Ehlich, K. 2007b. *Transnationale Germanistik*. München: iudicium.
- Ehlich, K. 2012. “Eine Lingua franca für die Wissenschaft?” In *Deutsch in der Wissenschaft. Ein politischer und wissenschaftlicher Diskurs*, edited by H. Oberreuter, W. Krull, H. J. Meyer, and K. Ehlich, 81–100. München: Olzog.
- Ehlich, K. 2014. “Argumentieren als sprachliche Ressource des diskursiven Lernens.” In *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*, edited by A. Hornung, G. Carobbio, and D. Sorrentino, 41–54. Münster: Waxmann.
- Ehlich, K., and J. Rehbein. 1977. “Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule.” In *Sprachverhalten im Unterricht*, edited by H. C. Goeppert, 36–114. München: Fink.
- Emam, H. 2016. *Exzerpieren als Wissensverarbeitung von wissenschaftlichen Texten in der deutschen und ägyptischen Universität. Eine linguistische Analyse aus funktional-pragmatischer Sicht*. München: iudicium.
- Fabricius, A. H., J. Mortensen, and H. Haberland. 2017. “The Lure of Internationalization: Paradoxical Discourses of Transnational Student Mobility, Linguistic Diversity and Cross-Cultural Exchange.” *Higher Education* 73 (4): 577–595. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9978-3>
- Felder, E. 1995. *Kognitive Muster der politischen Sprache. Eine linguistische Untersuchung zur Korrelation zwischen sprachlich gefasster Wirklichkeit und Denkmustern am Beispiel der Reden von Theodor Heuss und Konrad Adenauer*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Franceschini, R. 2016. “Multilingualism research.” In *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence*, edited by V. Cook, and W. Li, 97–124. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107425965.005>
- García, O., and W. Li. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke, Hampshire: PalgraveMacmillan. https://doi.org/10.1057/9781137385765_4
- Grosjean, F. 2008. *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Guckelsberger, S. 2005. *Mündliche Referate in universitären Lehrveranstaltungen. Diskursanalytische Untersuchungen im Hinblick auf eine wissenschaftsbezogene Qualifizierung von Studierenden*. München: iudicium.
- Haberland, H. 2013. “ELF and the Bigger Picture.” *Journal of English as a Lingua Franca* 2 (1): 195–198. <https://doi.org/10.1515/jelf-2013-0010>
- Haberland, H., D. Lønsmann, and B. Preisler (eds.). 2013. *Language Alternation, Language Choice and Language Encounter in International Tertiary Education*. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-6476-7>

- Haberland, H., and B. Preisler. 2015. "The Position of Danish, English and Other Languages at Danish Universities in the Context of Danish Society." In *Language Policy in Higher Education: The Case of Medium-Sized Languages*, edited by F. X. Vila, and V. Bretxa, 15–42. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092765-004>
- Heller, D. 2012. *Wissenschaftskommunikation im Vergleich: Fallstudien zum Sprachenpaar Deutsch-Italienisch*. Frankfurt a. M.: Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-02433-3>
- Heller, D., and G. Carobbio. 2014. "Prima ha fatto riferimento al silenzio ...? Zum Bemühen um Erkenntnisgewinnung im Seminardiskurs." In *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte*, edited by A. Redder, D. Heller, and W. Thielmann, 57–72. Heidelberg: Synchron.
- Heller, D., A. Hornung, and G. Carobbio. 2015. "Mündlichkeit und Schriftlichkeit in italienischer Hochschulkommunikation." In *Europäische Wissenschaftsbildung – komparativ und mehrsprachig*. Deutsche Sprache Themenheft 43 (4), edited by D. Heller, A. Hornung, A. Redder, and W. Thielmann, 293–308. <https://doi.org/10.37307/j.1868-775X.2015.04.03>
- Hohenstein, C. 2006a. *Erklärendes Handeln im wissenschaftlichen Vortrag. Ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen*. München: iudicium.
- Hohenstein, C. 2006b. "Sind Handlungsmuster mehrsprachig? Erklären im wissenschaftlichen Vortrag deutsch/japanisch." In *Praxen der Mehrsprachigkeit*, edited by K. Ehlich, and A. Hornung, 155–194. Münster: Waxmann.
- Hohenstein, C. 2015. "Wissenschaftssprachen und Interkulturalität – mit einem Blick auf das Japanische." In *Europäische Wissenschaftsbildung – komparativ und mehrsprachig*. Deutsche Sprache Themenheft 43 (4), edited by D. Heller, A. Hornung, A. Redder, and W. Thielmann, 309–323. <https://doi.org/10.37307/j.1868-775X.2015.04.04>
- Hu, A. 2016. "Internationalisierung und Mehrsprachigkeit: Universitäten als interkulturelle und mehrsprachige Diskursräume." In *Bildung in transnationalen Räumen*, edited by A. Küppers, B. Pusch, and P. Uyan Semerci, 257–268. Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09642-7_17
- Jullien, F. 2012. *Entrer dans une pensée ou Des possibles de l'esprit*. Paris: Gallimard.
- Knapp, A. 2014. "Language Choice and the Construction of Knowledge in Higher Education." *European Journal of Applied Linguistics* 2 (2): 165–203. <https://doi.org/10.1515/eujal-2014-0012>
- Knobloch, C. 2010. *Wir sind doch nicht blöd! Die unternehmerische Hochschule*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Koch, P., and W. Oesterreicher. 1985. "Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgebrauch." *Romanistisches Jahrbuch* 36: 15–43. <https://doi.org/10.1515/9783110244922.15>
- Koole, T., and J.D. ten Thije. 1994. *The Construction of Intercultural Discourse: Team Discussions of Educational Advisers*. Amsterdam: Rodopi. <https://doi.org/10.1163/9789004372733>

- Krause, A. 2019. *Supportive Medien in der wissensvermittelnden Hochschulkommunikation. Transdisziplinäre Analysen des Handlungszwecks von Kreidetafel, OHP, PPT und interactive Whiteboard*. Frankfurt a. M.: Lang. <https://doi.org/10.24989/fs.v50i3-4.1711>
- Kurtz, J. 2011. *The Discovery of Chinese Logic*. Leiden: Brill. <https://doi.org/10.1163/9789047426844>
- Lalayan, M. 2013. *Deutschsprachige Hochschulkommunikation in Armenien. Eine funktional-pragmatische Diskursanalyse*. Münster: Waxmann.
- Lauridsen, K. M., and M. Kastberg Lillemose (eds.). 2015. *Opportunities and Challenges in the Multilingual and Multicultural Learning Space. Final Document of the IntlUni Erasmus Academic Network Project 2012–15*. Aarhus: IntlUni.
- Lenzen, D. 2014. *Bildung statt Bologna!* Berlin: Ullstein.
- Liessmann, K. P. 2014. *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Wien: Zsolnay.
- Lüdi, G. 2015. “Monolingualism and Multilingualism in the Construction and Dissemination of Scientific Knowledge.” In *The Multilingual Challenge: Cross-Disciplinary Perspectives*, edited by U. Jessner, and C. J. Kramersch, 213–238. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781614512165-011>
- Moll, M. 2001. *Das wissenschaftliche Protokoll. Vom Seminardiskurs zur Textart: empirische Rekonstruktionen und Erfordernisse für die Praxis*. München: iudicium.
- Moll, M., and W. Thielmann. 2017. *Wissenschaftliches Deutsch: wie es geht und worauf es dabei ankommt*. Konstanz: UVK. <https://doi.org/10.36198/9783838546506>
- Moyer, M. G. 2011. “What Multilingualism? Agency and Unintended Consequences of Multilingual Practices in a Barcelona Health Clinic.” *Journal of Pragmatics* 43 (5): 1209–1221. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.08.024>
- Nardi, A. 2017. *Studentisches erklärendes Handeln in der Tesina auf Deutsch. Vorwissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache an der italienischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Nida-Rümelin, J., and K. Zierer. 2015. *Auf dem Weg in eine neue deutsche Bildungskatastrophe*. Freiburg/Breisgau: Herder.
- Oesterreicher, W. 2012. “Warum Wissenschaft mehrsprachig sein muss.” In *Deutsch in der Wissenschaft. Ein politischer und wissenschaftlicher Diskurs*, edited by H. Oberreuter, W. Krull, H. J. Meyer, and K. Ehlich, 114–139. München: Olzog.
- Preisler, B., I. Klitgard, and A. H. Fabricius. 2011. *Language and Learning in the International University: From English Uniformity to Diversity and Hybridity*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847694157>
- Redder, A. (ed.). 2002. „Effektiv Studieren“. *Texte und Diskurse in der Universität*. Duisburg: Gilles & Francke.
- Redder, A. 2005. “Wortarten oder sprachliche Felder, Wortartenwechsel oder Feldtransposition?” In *Wortarten und Grammatikalisierung*, edited by C. Knobloch, and B. Schaefer, 43–66. Tübingen: Niemeyer.
- Redder, A. 2013. „Sprachliches Kompetenzgitter. Linguistisches Konzept und evidenzbasierte Ausführung.“ In *Sprachförderung und Sprachdiagnostik – interdisziplinäre Perspektiven*, edited by A. Redder, and S. Weinert, 108–134. Münster: Waxmann.

- Redder, A. 2014a. "Wissenschaftssprache – Bildungssprache – Lehr-Lern-Diskurs." In *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*, edited by A. Hornung, G. Carobbio, and D. Sorrentino, 25–40. Münster: Waxmann.
- Redder, A. 2014b. "Kritisieren – ein komplexes Handeln, das gelernt sein will." In *Kritik und Wissen – Probleme Germanistischer Deutschlehrer/-Innenausbildung*, edited by J. Birkmeyer, and C. Spieß, 132–142. Mitteilungen Des Deutschen Germanistenverbandes, 61(2). Göttingen: V&R Unipress.
- Redder, A. (V.i.S.d.P.). 2015. "Memorandum: Grundzüge einer europäischen Wissenschaftsbildung. (ND)." In *Europäische Wissenschaftsbildung – komparativ und mehrsprachig*. Deutsche Sprache Themenheft 43 (4), edited by D. Heller, A. Hornung, A. Redder, and W. Thielmann, 383–384.
- Redder, A. 2016. "Theoretische Grundlagen der Wissenskonnstruktion im Diskurs." In *Handbuch Sprache in der Bildung*, edited by J. Kilian, B. Brouër, and D. Lüttenberg, 297–318. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296358-016>
- Redder, A. 2017. "Diskursanalyse – handlungstheoretisch." *Der Deutschunterricht* 6: 21–34.
- Redder, A. 2019. "Diskursive und textuelle Eristik – Systematik und komparative Analysen." In *Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – Wissenschaftlich schreiben*, edited by M. Steinseifer, H. Feilke, and K. Lehnen, 35–64. Heidelberg: Synchron.
- Redder, A., C. Breitsprecher, and J. Wagner. 2014. "Diskursive Praxis des Kritisierens an der Hochschule." In *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte*, edited by A. Redder, D. Heller, and W. Thielmann, 35–56. Heidelberg: Synchron.
- Redder, A., M. Çelikkol, J. Wagner, and J. Rehbein. 2019. *Mehrsprachiges Handeln im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Redder, A., D. Heller, and W. Thielmann (eds.). 2014. *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte*. Heidelberg: Synchron.
- Redder, A., and J. Rehbein (eds.). 1987. *Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 38.
- Redder, A., and W. Thielmann. 2015. "Aktive akademische Wissensaneignung: Studentisches „Fragen“ und seine illokutive Systematik." In *Europäische Wissenschaftsbildung – komparativ und mehrsprachig*. Deutsche Sprache Themenheft 43 (4), edited by D. Heller, A. Hornung, A. Redder, and W. Thielmann, 340–356. <https://doi.org/10.37307/j.1868-775X.2015.04.06>
- Redder, A., J. Naumann, and R. Tracy. 2015. "FiSS-Ergebnisse – Verortung in der aktuellen Forschungslandschaft." In *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse*, edited by A. Redder, J. Naumann, and R. Tracy, 7–26. Münster: Waxmann.
- Rehbein, J. 2006. "The Cultural Apparatus." In *Beyond Misunderstanding: Linguistic Analyses of Intercultural Communication*, edited by K. Bührig, and J. D. ten Thijs, 43–96. Amsterdam: Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.144.04reh>

- Rehbein, J. 2010. „Sprachen, Immigration, Urbanisierung.“ In *Recerca i gestió del multilingüisme: algunes propostes des d'Europa* (Mehrsprachigkeitsforschung und Mehrsprachigkeitsmanagement: europäische Ansichten), edited by P. Comellas, and C. Lleó, 81–116. Münster: Waxmann.
- Rehbein, J. 2011. “‘Arbeitssprache’ Türkisch im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der deutschen Schule. Ein Plädoyer.” In *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit*, edited by S. Prediger, and E. Özdil, 205–232. Münster: Waxmann.
- Rehbein, J. 2012. „Mehrsprachige Erziehung heute – für eine zeitgemäße Erweiterung des „Memorandums zum Muttersprachlichen Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland“ von 1985.“ In *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte: Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung*, edited by E. Winters-Ohle, B. Seipp, and B. Ralle, 55–76. Münster: Waxmann.
- Rehbein, J. 2013. “The Future of Multilingualism. Towards a HELIX of Societal Multilingualism under Global Auspices.” In *Transferring Linguistic Know-How into Institutional Practice*, edited by K. Bührig, and B. Meyer, 43–80. Amsterdam: Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hsm.15.04reh>
- Rehbein, J., J. D. ten Thije, and A. Verschik. 2012. “Lingua Receptiva (LaRa) – Remarks on the Quintessence of Receptive Multilingualism.” *International Journal of Bilingualism* 16 (3): 248–264. <https://doi.org/10.1177/1367006911426466>
- Schoaib, B. 2008. “Wissenschaftliches Argumentieren und Handlungsgemeinschaft.” In *Alexandrinische Gespräche: Forschungsbeiträge ägyptischer und deutscher Germanist/inn/en*, edited by U. R. Riedner and S. Steinmann, 349–356. München: iudicium.
- Schüler-Meyer, A., S. Prediger, T. Kuzu, L. Wessel, and A. Redder. 2019. “Is Formal Language Proficiency in the Home Language Required to Profit from a Bilingual Teaching Intervention in Mathematics? A Mixed Methods Study on Fostering Multilingual Students’ Conceptual Understanding.” *International Journal of Science and Mathematics Education* 17: 317–339. <https://doi.org/10.1007/s10763-017-9857-8>
- da Silva, A. 2014. *Wissenschaftliche Streitkulturen im Vergleich. Eristische Strukturen in italienischen und deutschen wissenschaftlichen Artikeln*. Heidelberg: Synchron.
- Stezano Coteló, K. 2008. *Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in Seminararbeiten ausländischer Studierender. Eine empirische Sprachanalyse*. München: iudicium.
- Szurawitzki, M. 2011. *Der thematische Einstieg: eine diachrone und kontrastive Studie auf der Basis deutscher und finnischer linguistischer Zeitschriftenartikel*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Thielmann, W. 2009. *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich: Hin-führen – Verknüpfen – Benennen*. Heidelberg: Synchron.
- Thielmann, W., A. Redder, and D. Heller. 2015. “Linguistic Practice of Knowledge Mediation at German and Italian Universities.” *EujAL – European Journal of Applied Linguistics* 3 (2): 231–253. <https://doi.org/10.1515/eujal-2015-0012>
- ten Thije, J. D. 2006. “The Notions of Perspective and Perspectivising in Intercultural Communication Research.” In *Beyond Misunderstanding*, edited by K. Büh-

- rig, and J.D. ten Thije, 97–151. Amsterdam: Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.144.05thi>
- Trabant, J. 2014. *Globalesisch, oder was? Ein Plädoyer für Europas Sprachen*. München: Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406659911>
- Tzilinis, A. 2011. *Sprachliches Handeln im neugriechischen wissenschaftlichen Artikel: ein Beitrag zur Komparatistik der Wissenschaftssprachen*. Heidelberg: Synchron.
- Veronesi, D., L. Spreafico, C. Varcasia, A. Vietti, and R. Franceschini. 2013. “Multilingual higher education between policies and practices: A case study.” In *Exploring the Dynamics of Multilingualism*, edited by A.-C. Berthoud, F. Grin, and G. Lüdi, 253–278. Amsterdam: Benjamins. <https://doi.org/10.1075/mdm.2.12ver>
- Videsott, G., P.A. della Rosa, W. Wiater, R. Franceschini, and J. Abutalebi. 2012. How does linguistic competence enhance cognitive functions in children? In *Bilingualism: Language and Cognition* 15 (4): 884–895. <https://doi.org/10.1017/S1366728912000119>
- Wächter, B., and F. Maiworm. 2015. *English-Taught Programmes in European Higher Education The State of Play in 2014*. Bonn: Lemmens.
- Wagner, J., T. Kuzu, A. Redder, and S. Prediger. 2018. “Vernetzung von Sprachen und Darstellungen in einer Mehrsprachigen Matheförderung – linguistische und mathematikdidaktische Fallanalysen.” In *Fachsprache/International Journal of Specialized Communication* 40 (1–2): 2–25. <https://doi.org/10.24989/fs.v40i1-2.1600>
- Wattendorf, E., J. Festman, B. Westermann, U. Keil, D. Zappatore, R. Franceschini, G. Luedi, E.-W. Radue, T. Münte, G. Rager, and C. Nitsch. 2014. Early bilingualism influences early and subsequently later acquired languages in cortical regions representing control functions. In *International Journal of Bilingualism* 18 (1): 48–66. <https://doi.org/10.1177/1367006912456590>
- Ziem, A. 2008. “Frame-Semantik und Diskursanalyse.” In *Methoden der Diskurslinguistik – sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene*, edited by I. Warnke, and J. Spitzmüller, 89–116. Berlin/New York: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110209372.2.89>

Language Choice Strategies of International Students in a Multilingual University in Turkey

Ahmad Kaffash Khosh & Çiğdem Sağın Şimşek

Abstract: Internationalization processes taking place in English speaking countries have been examined from various perspectives. However, internationalization processes taking place in non-English speaking countries, where the higher education institutions offer programs delivered in English as the language of instruction, have not been well investigated yet. This study intends, firstly to shed light on the language choice strategies of international students in different settings at a university with English as the language of instruction in Turkey as a non-English speaking country. Secondly, it intends to investigate whether the language backgrounds of the international students had an effect on their choice of language strategies. To examine the language choice strategies of the international students, the data were collected from five Indo-European and four Turkic language speaking international students. The tasks utilized for data collection required the participants to be involved in speech actions and solve a predetermined information-gap problem in a post office, Registrar's/International Cooperation Office, pharmacy and in an instructor's office. The analysis of the data revealed that English, as the lingua franca, was not the only choice for the newcomer international students. They also opted for other strategies including the use of Turkish as the native language of the country. Also, they employed receptive multilingual communication and code-switching practices between the languages which are the modes of communication underlying Inclusive Multilingualism (Backus et al., 2013).

Zusammenfassung: Internationalisierungsprozesse in englischsprachigen Ländern wurden bereits aus vielen verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet. Allerdings wurden Internationalisierungsprozesse in nicht englischsprachigen Ländern, in denen Hochschuleinrichtungen ihre Studiengänge mit Englisch als Unterrichtssprache anbieten, bisher noch nicht ausreichend untersucht. Dieser Beitrag beabsichtigt zunächst die Sprachwahlstrategien von internationalen Studierenden in verschiedenen Bereichen an einer Universität mit Englisch als Unterrichtssprache in der Türkei als nicht englischsprachiges Land zu erklären. Anschließend soll untersucht werden, ob die Sprachhintergründe der internationalen Studierenden sich auf ihre Sprachwahlstrategien auswirken. Um die Sprachwahlstrategien der internationalen Studierenden zu prüfen, wurden Daten von fünf indogermanischsprachigen und vier türkischsprachigen internationalen Studierenden gesammelt. In den zur Datenerhebung eingesetzten Aufgaben sollten sich die Teilnehmer mündlich zu bestimmten Situationen äußern und einen vorgegebenen Lückentext ausfüllen. Hierbei wurden Informationen zu Situationen in einer Poststelle, im Studierendensekretariat, in einer Apotheke und im Büro von Lehrbeauftragten erfragt. Die Auswertung der Daten ergab, dass der Gebrauch von Englisch als Lingua Franca, nicht die einzige Wahl für

die internationalen Studierenden war. Sie entschieden sich auch für andere Strategien, darunter auch für die Verwendung des Türkischen als offizielle Sprache des Landes. Es wurde beobachtet, dass sie rezeptive, mehrsprachige Kommunikations- und Code-Switching-Strategien zwischen den Sprachen anwenden. Diese Formen der Kommunikation sind auf das Konzept der „Inklusiven Mehrsprachigkeit“ zurückzuführen.

Keywords: internationalization, language choice strategies, lingua franca, receptive multilingualism, code-switching

Internationalisierung, Sprachwahlstrategien, Lingua Franca, rezeptive Mehrsprachigkeit, Code-Switching

1. Introduction¹

Recently, there has been a growing interest in research areas investigating the impact of internationalization in higher education on political, economic, educational and cultural grounds. Internationalization has been defined as the process of integrating an international or intercultural dimension into teaching, research and service functions of educational institutions (Knight, 1994). The issue of internationalization is quite multifaceted, comprising topics from various disciplines and research domains including, but not limited to, topics such as language policies, educational management, mobility of students and academic staff, institutional strategies, knowledge transfer and the supports given to international students and their integration to their host institutions (Kehm & Teichler, 2007).

One of the topics concerning internationalization in higher education is related to the multilingual communication skills of international students because through communication with members of a host society international students develop insights into their new environment and then acclimatize to it. Previous studies on internationalization have reflected the dominance of English speaking countries and their attractiveness to the international students (OECD, 2004; Hatakenaka, 2004). However, internationalization taking place in non-English speaking countries, where the institutions offer programs that are delivered in English as the language of instruction, has not been well investigated yet (Hughes, 2008). In fact, in these fields there are still unanswered questions: primarily, there is the question whether the international students will enjoy the enhanced communicative skills and comprehensibility in multilingual

1 The data contained in this article was extracted from the PhD thesis by the author, Ahmad Kaffash Khosh, for English Language Teaching Program at Middle East Technical University, Ankara, Turkey. The thesis was supervised by the second author, Çiğdem Sağın Şimşek.

discourse in academic and non-academic interactions if they select English as the medium of instruction and whether there will be choices other than *lingua franca* English to communicate. When international students come to study in a non-English speaking country, they commonly have English and at least one another language, their native language, in their linguistic repertoire. Since their interactants also share a similar language background, in their communication practices, the interactants make up a multilingual community of practice. Furthermore, in such contexts, international students are also in contact with native speakers of a language other than English as they immerse themselves in the national culture and language of the country of stay. Therefore, through time, the international students naturally come to add the national language of the host country to their linguistic repertoire and use it in their interactions with the native speakers of the language whether receptively or productively.

Even though English is revealed as the language primarily chosen as the language of interaction in various higher education settings such as in Sweden (Söderlundh, 2013), Finland (Saarinen, 2012), Japan (Tsuneyoshi, 2005; Ikeda & Bysouth, 2013), Denmark (Hazel & Mortensen, 2013), China (Wang, 2016) and Hungary (Kalocsai, 2014), the studies also highlight the role of the native and other non-English languages in multilingual educational settings and discuss the factors that determine language choices of international students. For instance, Hazel and Mortensen (2013) examined language choices of students enrolled in an international study programme at a Danish university and presented language choice not merely as the matter of practical consideration, but as a discursive resource that could be utilized to create social meaning. Based on the data collected in an informal environment, in “the kitchen”, where there was no official language policy stipulating language choice of the students, the authors reported that the students using both Danish as the local and English as the non-local languages oriented themselves to the linguistic diversity and dynamic conditions of “the kitchen” and displayed flexibility in their language choices.

In another study, Ikeda and Bysouth (2013) investigated language choices of international students in a Japanese context where internationalization in the higher education was promoted and nurtured by the Japanese government. The data consisted of observations and audio-recordings of Japanese language classrooms during which the international students were involved in Japanese language learning tasks. Furthermore, informal interviews were conducted with the students. The analysis of the data suggested three patterns of language choice. The default choice was English as a *lingua franca* in the interactions with other international students, and in the interactions with the local Japanese students. The second choice was the use of Japanese as a *lingua franca* as a means to con-

struct a community of practice among the international students. Thirdly, in cases where the participants shared another language, Mandarin Chinese (Putonghua) was chosen as another lingua franca.

Similar results concerning the choice of English as a lingua franca were also reported by Moore, Nussbaum and Borràs (2013). The authors, drawing on conversational data from situations of language contact in two distinct settings – service encounters and classroom interactions – at two major Catalan universities, concluded that while English was defined *a priori* as the medium of communication, its use was locally defined by the participants' assessments of their own competencies.

In another context, in Hungary, Kalocsai (2014) studied about the use of English as a lingua franca with a group of exchange university students. The data were collected utilizing a number of tools such as observation and fieldwork, audiotaping of data, prompt-emails by the researcher for students' journals, online materials (mailing lists and online posts), ethnographic, retrospective and interactional interviews, as well as casual conversations among the participants. The researcher indicated that the participants' linguistic practices were gradually built as they shared resources within the community. They mainly used English as a lingua franca as their shared negotiable resource and also Hungarian as the language of their habitat as well as code-switching.

All in all, the process of internationalization seems to entail a certain degree of linguistic hybridity and diversity (Preisler, Klitgård & Fabricius, 2011) and therefore is, in one way or another, linked to multilingual communication (House & Rehbein, 2004). This study providing data from a non-English-speaking country, Turkey, aims to shed light on the language choice strategies of the two groups of international students in divergent linguistic constellations on an international university campus in Turkey.

2. The study

This study aims, firstly to examine the language choice strategies of international students in different settings at an international university in Turkey. Secondly, it intends to investigate whether the international students with Turkic linguistic background differ from students with Indo-European linguistic background in their language choice strategies.

2.1 The context: Middle East Technical University as a multilingual university in Turkey

Middle East Technical University (METU) in Ankara, Turkey is a multilingual university. Of the around 27,000 students registered, 1,800 are international students from around 94 countries. Besides, METU, with 168 Erasmus agreements and 182 bilateral exchange and cooperation agreements with universities in third countries (i.e., in Central Asia, Middle East, North America, Australia, Far East and Pacific Region), annually hosts around 300 international exchange students. Considering the language background of the international students, Turkic language speakers constitute the largest number of the international students, followed by those with an Indo-European language background.

There are several services available on the campus fulfilling nearly all needs of students. Apart from the departments and academic offices, there are 18 dormitories, three guest houses, a library, six banks, a book store, a health and psychological counselling centre, museums, several restaurants, many places for sports activities, and a shopping centre where one can find a drugstore, a photography shop, a stationery store, billiard rooms, boutiques, a tailor, a cobbler, a hairdresser's and a barber shop. Consequently, a large number of students spend considerable amount of their time on the campus.

Two languages play key roles at METU: Turkish and English. Turkish is the national language of the Turkish Republic and there is a natural tendency for the use of Turkish among all individuals, students and academics being no exception on the campus. Academics and the staff in the International Student Office and International Cooperation Office (ICO) all have high command of English. Administrative personnel, on the other hand, have strong inclination toward using Turkish. For employees in other offices and places on the campus like the post office, pharmacies, banks, restaurants and the like, fluency in English is not a requirement but only a personal preference. Newcomer international students with little or no command of Turkish are English speakers on the campus by default. Using English with other students and academics is not problematic for the international students and even to some extent natural. However, with the administrative staff and employees in other offices and places, mutual understanding may not be achieved using English only.

2.2 Participants

Each international student studying at METU is an inevitable multilingual. His/her previously known language(s), i.e. the mother tongue(s) and any other second language(s) s/he has acquired before, are joined with English as the

obligatory language of instruction, and then with Turkish, a language to which they are constantly exposed to, in varying degrees. These languages provide all international students with multilingual repertoires.

To come to an understanding of multilingual communication on METU campus, where Turkish and English serve as the major languages of communication, two groups of students with Turkic and Indo-European language backgrounds took part in the study. The first group comprised five students whose first languages were Indo-European. These students who had English, German, Dutch, French and Polish L1s had been accepted to METU as exchange students through the Erasmus and other Student Exchange programs. The second group comprised four students whose L1s were Turkic languages, namely Azeri, Kyrgyz and Kazakh. The participants were chosen among the newcomer international students. Caution was taken to include the participants who did not have an active command of Turkish, eliminating potential participants from Turkic Republics who had graduated from Turkish schools and Turkish language learning institutions in those countries. This was done during the initial meeting with the participants and through checking their proficiency in Turkish during the meeting and asking for self-evaluation for their Turkish. Naturally, soon after the international students arrived in Turkey, they were exposed to the omnipresent Turkish and inescapably started internalizing bits and pieces of Turkish in chunks and after a longer period developed at least a passive knowledge of the language. This was more prevalent with students who came from Turkic language background. Therefore, the newcomers were chosen in order to minimize, if not eliminate, the effects of newly-learned Turkish on their linguistic performance in communication. Demographic information about the participants of the study is presented in Table 1.

Tab. 1: Demographic background of the participants

No.	Gender	L1	Other known languages	Mother language(s)	Father language(s)
1	F	Farsi, Azeri	English, French	Azeri	Azeri
2	F	English	French	English	English
3	F	Kazakh	Russian, English	Kazakh, Russian, French	Kazakh, Russian, German
4	F	French	English, Spanish, Nepal	French	French
5	F	Polish	English, German, Italian, Russian	Polish, German, Russian	Polish, German, Russian
6	M	Dutch	English, French, German	Dutch, Spanish, English	Dutch, Spanish, English

No.	Gender	L1	Other known languages	Mother language(s)	Father language(s)
7	M	Azeri	Farsi, English, German	Azeri, Farsi, English	Azeri, Farsi, English, German
8	F	German	English, French	German	German, French
9	F	Kyrgyz	Russian, Kazakh, English, German	Russian, Kyrgyz	Russian, Kyrgyz

2.3 The data

The present study adopted a qualitative research design and used multiple sources of evidence in order to provide sufficient data for an in-depth analysis of the instances of multilingual communication in which the international students were involved. At the preliminary stage of the data collection the participants were given a language background questionnaire which included questions about the languages known by the participants, the languages that their mothers and fathers knew, their ages and contexts of acquiring those languages, their self-evaluation of proficiency levels in those languages, language(s) they used in various contexts, and finally the participants' prior contact with Turkish.

To study the participants' language choice strategies in different communicative environments on METU campus, their speech actions needed to be spotted in action. In other words, linguistic performance of the international students while they were engaged in real-life communication needed to be recorded and analysed. Yet, sampling the same naturally occurring data for all the participants was practically impossible. So, five communication tasks that required the participants to be involved in speech actions on the campus were designed. Participants were asked to refer to five different places on the campus and try to solve a predetermined information-gap problem given by the researcher. In selecting the speech actions, two requirements needed to be fulfilled. First, there needed to be sufficient verbal sample from each participant for their language choice strategies to be realized in the data. Second, as there could be infinite number of constellations for each international speaker, the speech action selection needed to be based on some rationale. As for the first aspect, five speech actions were estimated to provide adequate verbal sample from each participant for the data to be rich enough to examine the language choice strategies of the participants. To come up with a decision for selecting the five speech actions, four criteria were considered; first and foremost, probability of attendance was considered. Speech actions with a higher probability of being attended by the international students served best for the purpose of authenticity. Moreover, topic knowledge, expected language of the addressees and formality issues were also taken into

consideration in the selection. In the end, the participants were asked to solve a predetermined information-gap problem, presented in English, in institutions such as the post office, Registrar's/International Cooperation Office, pharmacy, an instructor's office and in a non-institutional talk.

To define the information-gap problems for each speech action, the addressees of international students, the post office clerk, two clerks at the Registrar's Office, the pharmacists and two instructors were interviewed. During the semi-structured interviews, the following questions were asked: 1) What topics are mostly discussed with international students? 2) For what kinds of services do international students come to you? And, 3) what kind of problems and issues do international students bring to you? Responses of the addressees to these questions revealed the most probable topics of communication and the most interaction provoking information-gap problems in those contexts. These problems were defined to reflect the real-world problems that might have been faced by the international students on METU campus. The tasks that required the participants to be involved in authentic speech actions in five different constellations are presented below.

Task 1. Post office

There is only one post office on the campus and two clerks with L1 Turkish work there. While one of the clerks had no knowledge of English, the other reported to have limited knowledge of English. According to the questions identified by the clerks at the post office, the task designed for the speech action in the post office was stated as:

You need money. Your parents want to send some money to you. Go to the post office and ask for help. How can your parents send the money? Where should they send the money from? How can you receive the money? How fast is the money transferred? How much is the transfer fee? What documents are needed to get the money?

Task 2. Registrar's and International Cooperation Office

So as to develop the task, four clerks working in the Registrar's Office and three clerks working in International Cooperation Office (ICO) were interviewed. According to the problems defined by the clerks at the two offices, the problems for the speech action in the Registrar's Office and ICO were respectively stated as:

You are going to graduate in a while and you need to return to your home country soon after. What process is it needed to be taken for graduation? How soon can you have your diploma? How can you get a temporary graduation document to inform your country's embassy?

You have entered Turkey with your student visa. You need to obtain a residence permit. How and where can you get it? What is the process? What documents are needed? How long does it take to get the permit?

Task 3. Pharmacy

There are two pharmacies on the campus and both were referred to for the interview. According to the issues presented by the pharmacists who were both native speakers of Turkish and stated to have intermediate level knowledge of English, the problem for the speech action in the pharmacy was stated as:

This morning as you got up you felt that your throat was?? sore and you had?? a headache. This is because after the gym you walked home last evening. What medicine is needed? In what intervals do you have to take them? For how many days? Do they have any side effects? What if after the medicine is finished you do not feel better?

Task 4. Instructor's office

Three instructors in two different departments were interviewed. These instructors who were also academic advisors were chosen because they had experience advising international students, and were thus more familiar with their issues and problems. According to the problems defined by the instructors at the two departments, the problems for the speech action in the instructor's office was as:

You have taken the courses for the current semester. You are not sure whether it is sufficient or not. Consult your instructor. Tell him/her course(s) you have taken and the name of the lecturer for each and ask about whether the course(s) taken are sufficient. Ask whether some courses need to be added or removed to have an optimum manageable number of courses.

Task 5. Non-institutional talk

Three international students were interviewed for the non-institutional talk task and they were asked to identify the topics they usually discuss with their native Turkish and other international friends in their informal conversations among each other. According to the topics introduced for non-institutional talk, the problems for speech action in this constellation were stated as:

Go to your friend. After the initial greetings, bring up the topic of selecting courses. Mention the course(s) you have taken. Focus on one course and talk about the class days and hours, the lecturer, the classmates, the atmosphere and the course requirements. Then elicit the same sort of information from your friend about his/her course(s).

The procedure for the data collection consisted of four steps. First, the volunteered international student participants filled out the language background questionnaire. Then, the participants, with a prior appointment attended the contexts and completed their speech action tasks while audio recording their communication. Due to ethical considerations prior to any recording, the addressees were informed about the recording and the consent forms were signed. Upon the completion of the speech actions, both the international student participants and the addressee(s) were post interviewed. The issues addressed during the post interview included the general evaluation of both interactants about the quality of the interaction, the language(s) used by the participants and their reason(s) for choosing those languages, the problems that occurred in the course of communication and the strategies that were used to overcome the problems. At the final stage, after the oral data were transcribed for linguistic analysis, the participants and the researcher went through the transcribed data for a stimulated recall. The participants were presented with the audio recorded and transcribed forms of their interactions and asked about the reasons behind their choice of language modes to ensure the reliability of the interpretation concerning the reasons for the participants' language choices.

2.4 Data analysis

The data analysis included 170-minute long speech actions of the participants that were audio recorded and transcribed using the computer program EXMAR-aLDA (Schmidt & Wörner, 2005).

The main aim of the study concerned the language choice strategies used by the international students on METU campus. The results of the analysis revealed

the following language choice strategies utilized by the participants: use of English as a lingua franca, use of Turkish, receptive multilingual communication, code-switching and use of multiple strategies. The following section provides analysis of the data and presents excerpts exemplifying these language choice strategies.

Use of English as a lingua franca (ELF)

The data analysis revealed that the language choice of the international students was primarily English. In other words, the use of English as a lingua franca (Seidlhofer, 2007) appeared as a common means of communication for the students with different native languages. The participants' use of ELF was particularly noticeable at Registrar's/ICO office and in interaction with their instructors. Excerpts 1, 2 and 3 are illustrative.

Excerpt 1. The Dutch participant in interaction with his instructor

[1].

	1	2	3
D [v_Eng]	<i>Aaam I'm taking five courses.</i>		<i>And I was wondering if it's like enough for I'm</i>
A [V_Eng]		<i>Hrñ!</i>	

[2].

		4	5
D [v_Eng]	<i>my 3rd year and they're like good enough for the 3rd year student</i>		<i>The courses</i>
A [V_Eng]		<i>Hrñ!</i>	

[3].

	6	7
D [v_Eng]	<i>are sufficient?</i>	
Fadime		<i>Well eee ((1.5s)) most of our students / like it depends on your</i>

The Dutch participant reported to know three foreign languages learnt at school, English, French and German, respectively. He did not have any visits to Turkey before. The participant was asked to talk to his instructor to make sure whether the courses he had taken were sufficient in number or not and whether some courses needed to be added or removed to have an optimum manageable number of courses. The Dutch participant's instructor was a native speaker of Turkish with three foreign languages in his repertoire: English, German and French. All through the discourse, English was the only language used both by the participant and the instructor. Presumably because both parties were fluent in English,

the discourse did not reveal any instances of misunderstanding. In the data, there was no variety for the language choice strategy opted by the Dutch participant. In all the five constellations, ELF was the only language choice strategy used both by the participant and his addressees, though his addressees had different levels of proficiency in English.

ELF was also chosen by the Polish participant (P) who could speak English as her L2 and had a short prior visit to Turkey as a tourist a year before. The speech action the Polish participant was involved in the pharmacy required her to ask the pharmacist (A) for the medicine needed, intervals to take the medicine, the length in days to take them, and whether they had any side effects. Her addressee in the pharmacy was a female Turkish pharmacist with an intermediate command of English. As a newcomer to Turkey, the Polish participant had only English as the vehicle to fulfill her communicative needs. As a result, in the pharmacy, as in all other constellations, the language choice strategy was ELF.

Excerpt 2. The Polish participant in the pharmacy

[1].	1	2	3
P [v_ Eng]	<i>In which intervals should I take this?</i>		<i>Eee you know which periods of time</i>
A [V_ Eng]		<i>Hâ!</i>	
[2].		4	
P [v_ Eng]	<i>during the day should I take it?</i>		
A [V_ Eng]	<i>Ee during the da ee two or e three times enough. Hâ!</i>		
[3].	5		
D [v_ Eng]	<i>Alright aam aa what if will not ee help. What should I do? Ee after one week if I will have</i>		
[4].		6	
P [v_ Eng]	<i>headache? After this time?</i>		
A [V_ Eng]	<i>Hâ! Yes when ee if stille e when your / you have aaa</i>		
[5].		7	8
P [v_ Eng]	<i>Hm!</i>		
A [V_ Eng]	<i>headache after one. One week?</i>	<i>One week. Ee I suggest you can go to a doctor.</i>	
A [uv]	<i>Smiling</i>		

[6].	9	10	11
P [v_ Eng]	<i>Alright.</i>		<i>Eeem</i>
A [v_ Tur]		<i>Yani!</i>	
A [t]		<i>I mean it!</i>	

As presented in Excerpt 2, the Polish participant used only English in expressing her questions. However, as she wanted to ensure mutual understanding, she adjusted her speech to accommodate her addressee. During the stimulated recalls, the Polish participant indicated that based on her evaluation of the pharmacists' proficiency level in English, she predicted potential comprehension problems that might have occurred during their interaction. Accordingly, in order to achieve mutual understanding, she rephrased her utterances. For instance, right after she asked "In which intervals should I take this?" (s1), assuming that both the structure of the utterance and the choice of the lexical items might have created difficulty in understanding on the part of the pharmacist, she rephrased her utterance as "Eee, you know which periods of time during the day should I take it?" (s3). A similar accommodation strategy was also utilized in score area 5, where she clarified her initial question "Eee, after one week if I will have still headache?" by adding a further question "After this time?" to make her initial question more comprehensible. The Polish participant was also constantly involved in evaluation of the pharmacist's understanding and signaled her confirmation by using an interjection (s7).

In the same pharmacy context, the German participant (G) displayed her preference to use ELF as well. The German participant had English as his L2 and had no prior visit to Turkey. In the pharmacy, the pharmacist and her assistant (A) who were both native speakers of Turkish with intermediate command of English helped the German participant.

Excerpt 3. The German participant in the pharmacy

[1].	1	2
G [v_ Eng]	<i>And I was still sweaty. And I need / ...</i>	
A [v_ Eng]		<i>Yani bu kadar iyi değil. Anlayamıyorum yani.</i>
A [tr]		<i>I mean it isn't good that much. I can't understand it.</i>

[2].	3	4	5	6	7
G [v_ Eng]	<i>My head hurts.</i>		<i>Yeah!</i>		<i>And I need something to</i>
A [v_ Eng]		<i>Ee baş ağrısı.</i>		<i>Aha!</i>	
A [tr]	.	<i>Headache.</i>			

[3].	8	
G [v_ Eng]	<i>make it better like medication.</i>	
A [v_ Eng]	<i>Medicatio../ ee ağrı kesici ve grip ilacı yanlış anlamadıysam</i>	
A [tr]	If I haven't got it wrong, he needs painkillers	
[4].	9	10
G [v_ Eng]	OK! Amm	
A [v_ Eng]	<i>meğer istiyο galiba. Di mi?</i>	<i>Ah yani ee ona Gülseren Hanım aah daha</i>
A [tr]	I guess. Am I right?	Mrs. Gülseren would help better I mean...

As presented in Excerpt 3, the German participant used only English which is supported with some communication strategies used to overcome comprehension problems on the side of her addressees. First, as the German participant started explaining her problem to the assistant, she expressed her non-understanding by stating (s2) “Anlayamıyorum” (I cannot understand). This led the German participant to accommodate her speech and use communication strategies to compensate for her addressee’s poor command of English. After the assistant’s expression of her non-understanding, the German participant repeated herself with a shorter utterance. Also, as the assistant tried to check her understanding in Turkish, the German participant confirmed the assistant’s correct understanding saying “Yeah.” (s5). In the rest of the interaction the participant tried to express herself with simple utterances and use of possible common lexical items as “medication” (s7). For the German participant, as for the English and Dutch participants, English played the major key role for communication in all five constellations. However, the data also showed that the participant put effort to evaluate the assistant’s utterances produced in Turkish and even confirmed her addressee’s understanding. In her stimulated recall she provided the following explanation:

I did not understand what she said in words, but I still knew what she meant because of her gestures. For example, when she said: “ee baş ağrısı” (ee headache) [s4] she was holding her head indicating that she means headache. So with the context and everything I knew what she meant, but if you just give me the plain words and I cannot see her saying it, I don’t know what she said.

This quotation demonstrated that non-linguistic elements such as use of gestures and mimics facilitate understanding in cases when a chosen communication mode does not suffice understanding. In this case, though the use of ELF did not result in understanding, the gesture indicating ‘headache’ helped the assistant infer the problem that was tried to be described.

Use of Turkish

The data analysis revealed that the international students utilized Turkish in their communications even when English could have been utilized. Though language choice is naturally influenced and determined by linguistic competence, our findings demonstrated that Turkish was chosen for other socio-pragmatic reasons such as to construct a community of practice, show social courtesy and respect to the native speakers of the country.

One of the Indo-European participants, the French student who used ELF as a language choice strategy in all the speech actions, used a Turkish greeting (in s₁) “Merhaba” (hello) to start her conversations where the native Turkish addressees mainly spoke Turkish. In her stimulated recall, she explained her use of greetings in Turkish, as presented in Excerpt 4, as follows.

if I used “merhaba” at first, I used it each time I met a Turkish person, it was a way to say, I honor your country, I honor you. If I had been able to, I would have pursued in Turkish the interview.

Excerpt 4. The French participant in the pharmacy

[1].

	1
F [v_Eng]	Merhaba! <i>Eee I come because I have a sore throat so I do not know what can I try I</i>
F [tr]	Hello!

The Polish participant, who also used Turkish and started her conversations saying “merhaba” (hello), in her stimulated recall, stated that “I said ‘merhaba’ because I didn’t really know what to say more in Turkish. The aim was to be friendly to local people. It sometimes makes them smile when I say first ‘merhaba’ at the beginning of my talk with them”.

The US participant (US) also used Turkish for a similar function. Although she was a beginner level learner of Turkish and had limited vocabulary, she tried to use Turkish both productively and receptively in the post office and the pharmacy contexts where their interlocutors spoke Turkish. Starting the conversation in Turkish as a matter of courtesy and code-switching between Turkish and English were evident in the two contexts. In the post office, the participant used Turkish at the end of their conversation and said (s₁) “teşekkür ederim” (thank you) and (s₃) “kolay gelsin” (may it be easy) to close up the conversation. In the stimulated recall, she stated that not using the language of the country in public places would be rude, and that in those two public places she would have continued her talk in Turkish if she could.

Excerpt 5. The US participant in the post office

		1	2
US [v_Tur]		Teşekkür ederim.	
US [tr]		Thank you.	
A [nv]	<i>Getting the coins and giving back the change.</i>		<i>Tamam! Ben teşekkür ederim</i>
A [tr]			OK! I thank you.
		3	4
US [v_Tur]	Kolay gelsin.		
US [tr]	May it be easy.		
A [v_Tur]		<i>İyi günler efendim.</i>	
A [tr]		Have a nice day madam.	

Receptive multilingual communication

Another language choice strategy utilized by the participants was the use of Receptive Multilingualism (RM) described as “the language constellation in which interlocutors use their respective mother tongues while speaking to each other” (Zeevaert & ten Thije, 2007: 1). RM can be realized in two forms: (a) interlocutors use their native languages, which is coined with the term “inherent RM” and (b) interlocutors use a language they are comfortable with but other than their native language or lingua franca, which is coined with the term “acquired RM” (Verschik, 2012). At this point one might ask when a speaker would choose to use inherent receptive multilingual mode and when acquired receptive multilingualism or a lingua franca. A lingua franca is adopted once a speaker assumes that successful communication can best be achieved when s/he uses another language which is probably known by the listener rather than his native language (as in the case of Excerpt 3). Acquired receptive multilingualism, on the other hand, is chosen when speakers do not share a common language but at least has some sketchy knowledge of the language used by the other interlocutor. Mutual intelligibility in this mode is partially dependent on the genetic proximity of the languages, i. e. languages coming from the same family have a higher chance of being mutually understood. However, this factor is not the only one determining successful RM communication since “people sharing common cultural traditions, common professional knowledge or general common interests are consequently more successful than people without a common background” (Zeevaert & ten Thije, 2007: 10). In this study, thanks to the genetic relatedness of the Turkic languages and the common cultural background, the Turkic participants resorted to RM communication as a fruitful language choice strategy.

Excerpts 6 and 7 present the Azeri 1 participant (Az) while using Azeri to ask about how he could transfer money to Azerbaijan and the charge to transfer money. The participant's intention to send money and his questions were perceived correctly by the clerk who was a native speaker of Turkish with a beginner-level command of English in the post office. The Turkish addressee's response in Turkish confirmed his comprehension and indicated his intention to use RM as a mode of communication. The interaction from the beginning to the end was realized in this mode.

Excerpt 6. The Azeri 1 participant in the post office

[1].

	1	2	3
Az [v_Az]	<i>Merhaba.</i>		<i>Eee mən eəəə Azərbaycana para</i>
Az [tr]	Hello.		I will send Money to Azerbaijan.
A [v_Tur]		<i>Hoşgeldiniz. Merhaba! Hoş geldin abi.</i>	
A [tr]		Welcome. Hello! Welcome!	

[2].

	4	5
Az [v_Az]	<i>göndərəcəyim.</i>	<i>İstirdim görəəm nasıl olar /nasil mənə göndərəbillaer</i>
Az [tr]		I want to find out how they can send money to me.
A [v_Tur]	<i>Tamam! Gönderelim.</i>	
A [tr]	OK! Let's send.	

[3].

Az [v_Az]	<i>Mən nasıl onlara göndərəbillaer?</i>
Az [tr]	How can I send them money?

Excerpt 7. The Azeri 1 participant in the post office

[1].

	1	2
Az [v_Az]		<i>Transfer ücretleri nə qədər olur?</i>
Az [tr]		How much is transfer charge?
A [Tur]	<i>Western Union işlem yapan her yerden alabilirsin.</i>	
A [tr]	From all the places that do the Western Union operation.	

[2].

	3	4
Az [v_Az]		<i>Evet. Evet.</i>
Az [tr]		Yes. Yes.
A [Tur]	<i>Transfer dolar olursa bunun alacak parası 35 dolar civarında bir para eder.</i>	
A [tr]	If transfer will be in dollars, what they get is 35 dollars.	

[3].	5	6	7	8
Az [v_Az]	<i>Nə qədər zaman ister?</i>		<i>Anında.</i>	
Az [tr]	How much time is needed?		<i>Instantly</i>	
A [v_Tur]	<i>Anında.</i>		<i>Anında</i>	
A [tr]	Instantly.		Instantly.	

Excerpt 8 exemplifies the use of RM between the Azeri 2 participant (Az) and Turkish native speakers in the Registrar's office. The speech action required the participants to ask questions about the processes that should be taken for graduation, how soon they could get their diploma, and how they could get a temporary graduation diploma to inform their country's embassy. The Azeri 2 participant used his native language to ask for information. The response of the clerk which was provided immediately after the question indicated that he perceived the question asked in Azeri with no difficulty. The clerk's explanation formulated in Turkish was also successfully comprehended as the Azeri participant did not ask any further questions to clarify his understanding.

Excerpt 8. The Azeri 2 participant in the Registrar's office

[1].	1	2
Az [v_Az]	<i>Ama ee mezun</i>	
Az [tr]	But after the	
A [Tur]	<i>.. ortalaması iki olacak. İkinin altında öğrenci mezun olmaz.</i>	
A [tr]	GPA needs to be 2. The students with GPA under 2 cannot graduate.	

[2].	
Az [v_Az]	<i>olandan sora nə / nə qədər zaman çəkər ta diploma hazır olsun.</i>
Az [tr]	graduation how much time is needed for the diploma to be prepared?

[3].	3	4
Az [v_Az]	<i>Hrñ!</i>	
Az [tr]		
A [Tur]	<i>Diploma zaten törende orijinal diplomayı veriyoruz. Yani size orijinal diplomanız elinize veriliyor.</i>	
A [tr]	In fact we give the original diploma in the ceremony. It means your original diploma.	

Code-switching

Language users in their efforts to convey their intended meanings, make selections among the various languages available to them in their repertoire based on the contextual preferences. Code-switching was another strategy utilized by the

participants in cases when they realized that they could not go further with the language they had chosen.

The Kyrgyz participant's (K) insistence on using Turkish, in most of the speech actions, resulted in code-switching between Turkish and English occasionally. For instance, in Excerpt 9, in the pharmacy, the participant intended to ask about the side effects of the medicine suggested for her and started her utterance in Turkish (s1-3) "bunun aamm ne kötü ..." (how bad..). However, within the same utterance she switched to English (s3) and after uttering "side effects" in English switched back to Turkish and continued with it in the rest of her conversation.

Excerpt 9. The Kyrgyz participant in pharmacy

[1].			
	1	1	2
K [v_mixed]		OK. Aaa bunun ((3s)) bunun aamm	
K [tr]		Thank you.	
A [v_mixed]	<i>In the morning and night.</i>		<i>Evet.</i>
A [tr]			<i>Yes.</i>
[2].			
	3	4	5
K [v_mixed]	((5s)) ne kötü side effects?		<i>İhtiyaç yok.</i>
K [tr]	Which bad side effects?		No need.
A [v_Tur]		<i>Bir şey ihtiyaç yok yani.</i>	
A [tr]		No need.	
[3].			
	6		
A [v_Tur]	<i>Bunları için iyi olursunuz. Ama doktora gidin.</i>		
A [tr]	Take these and you feel fine. But see a doctor.		

As presented in Excerpt 10, the Azeri 2 (Az) participant preferred to use Azeri, Turkish and English as the languages she could express herself well in. However, due to the requirements of her addressees (A), she used Turkish with code-switches into English. For instance, in the pharmacy, Turkish was the language used throughout the communication. Yet, the participant resorted to some code-switches to English to compensate for her vocabulary insufficiency in Turkish. The participant started her utterance (s3) in Turkish "Eee bugün sabah evet gitmişim", however, could not find the word she intended to utter in Turkish, and switched to English and inserted "gym" (s4) (This morning, yes, I had gone to the gym) in her Turkish utterance. In the Registrar's office and with her instructor, on the other hand, she preferred to use English only.

Excerpt 10. The Azeri 2 participant in pharmacy

[1].			
	1	2	3
Az [v_Az]	<i>Eemm sabah ee gitmişim ee</i>		<i>Ee bugün sabah evet gitmişim.</i>
Az [tr]	I went to eem in the morning.		Yes this morning I went to
A [v_Tur]	<i>Bugün sabah mı?</i>		
A [tr]	Is it this morning?		
[2].			
	4	5	6
Az [v_Az]	<i>Eee gym.</i>		<i>To ee</i>
Az [tr]	Eem gym.		
A [v_Tur]	<i>Hm!</i>		
A [tr]			

Use of multiple strategies

The data analysis also revealed that the international students, possessing multilingual communication skills evaluated the linguistic and sociolinguistic variables of the speech actions and preferred to use one or more languages in each specific constellation (whether productively, receptively, or both). The choice of English as a lingua franca, the use of Turkish as the native language of the host country in varying forms, the use of their native language in receptive multilingual communication and code-switching between the languages were the language choice strategies utilized by the international students. Nevertheless, sometimes, a momentary change in the constellation, even in the same interaction, led to a change in the language(s) being used and the international students switched among the language choice strategies.

Excerpt 11. The Kazakh participant in the Registrar's office

[1].				
	1	2		
K [v_Eng]	<i>...diploma and I can go home. Right?</i>			
A [v_Eng]	<i>((1s)) Diplomasını aldıktan sonra ••• götürüleceğim mi diyor?.</i>			
A [tr]	Is she asking about taking the diploma upon graduation?			
[2].				
	3	4	5	
K [v_Tur]	<i>Kazakistan'a g/gid/gideceğim.</i>		<i>Yeah.</i>	
K [tr]	I will go to Kazakstan.			
A [v_Tur]	<i>Kazakistan'a götürüleceksin.</i>			
A [tr]	You will bring it to Kazakstan.			

[3].			
	6	7	
K [v_Tur]		<i>Hrñ!</i>	
K [tr]			
A [Tur]	<i>Tamam. Eee aslını veriyoruz zaten sana diplomanın.</i>		
A [tr]	OK. We give you the original diploma, in fact.		
[4].			
	8	9	
K [v_Tur]		<i>Yavaş yavaş.</i>	
K [tr]		Slowly.	
A [Tur]	<i>Ee aslı gibi bir şekilde onaylanmasını mı istiyorsun?</i>		
A [tr]	Do you want to be approved like the original one?		
[5].			
	10		
A [v_Tur]	<i>Diploma... hrñ hrñ ee diplomayı biz hazırlıyoruz kayıt sildirme işlemi yaptıktan sonra vercez.</i>		
A [tr]	Diploma... we prepare diploma and after you finish your disenrollment procedures we give.		
[6].			
	11	12	13
K [v_Tur]	<i>Hrñ!</i>		<i>Hrñ! Ee ne zaman?</i>
K [tr]			Hm! When?
A [v_Tur]	<i>Ee sonrasını anlamadım, bir daha anlat.</i>		
A [tr]	You will bring it to Kazakhstan.		
[7].			
	14		
A [v_Tur]	<i>Hrñ! Ne zaman? Ee mezuniyet işlemlerin ne zaman gerçekleşirse artık.</i>		
A [tr]	Hm! When? Whenever your disenrollment procedures are finalized.		
[8].			
	15	16	17
K [v_mixed]	<i>Even after first semester birinci semester.</i>		<i>Aaa bir... ((1s))</i>
K [tr]			
A [v_Tur]		<i>Hrñ!</i>	
A [tr]		<i>Hrñ!</i>	

To exemplify, as presented in Excerpt 11, the Kazakh participant opted for multiple language choice strategies in the Registrar's office. The interaction was initiated by the Kazakh participant (K) asking, in English, whether she could leave Turkey and go back to her country Kazakhstan after receiving her diploma. The clerk in the Registrar's office (A), by restating the question in Turkish, asked for confirmation of her understanding (s2) "Diplomasını aldıktan sonra götüreceğim mi diyor?" (Is she asking about taking the diploma upon graduation?). The Kazakh participant, realizing that her question in English was not understood, switched to Turkish and stated that she would go to Kazakhstan in Turkish. Her utterance was interrupted by the clerk's restatement of her understanding. Though the Kazakh participant was unsure about her Turkish, which was revealed by her hesitation to start with the verb "g/gid/gideceğim" (will go) (s3),

she perceived the clerk's interpretation and confirmed it using an interjection in English (s5) "Yeah" (Yes). Then she continued her interpretation of the Kazakh participant's utterance in Turkish and once again asked for confirmation (s8). However, this time the Kazakh participant experienced difficulties in perceiving the clerk's utterance in Turkish and asked the clerk to restate her utterance slowly in Turkish (s9) "Yavaş yavaş" (slowly). Following her request, the clerk reformulated her utterance with pauses. When the Kazakh participant signaled her understanding using another interjection "Hm" (s11), the clerk stated that she could not understand the rest and asked for another restatement (s12) saying "Ee sonrasını anlamadım, bir daha anlat" (I could not understand the rest, repeat again). The Kazakh participant understood the request which was signaled by the interjection "Hm" and followingly asked her next question "ne zaman?" (when) in Turkish (s13). The clerk's response once again started with a restatement of the question in Turkish and then followed by her response. The Kazakh participant wanted to ask a further question and in English she stated "even after first semester". Presumably because she wanted to emphasize the focus of the question, she used code-switching and switching to Turkish, she inserted "birinci" into her utterance (s15). Then she switched back to English and concluded her utterance. The clerk understood what was asked and signalled her understanding by using the same confirmation interjection "Hm" (s16). According to the stimulated recall conducted with The Kazakh participant, her intention was to use English during the conversation. However, when she realized that they would not be able to manage the discourse in English, she started using Turkish when necessary. This excerpt, therefore, exemplifies the use of English as a lingua franca as the first intention of the Kazakh participant, then the use of Turkish by both interlocutors and the use of code-switching on the side of the Kazakh participant to emphasize the focused element in her utterance.

The second aim of the study was to find out whether the participants with Turkic and Indo-European linguistic backgrounds differed in their language choice strategies on METU campus. To answer this question, the language choice strategies (English as a lingua franca (ELF), Code-switching (CSW), Receptive Multilingualism (RM) and use of Turkish (TR)) adopted by the participants in each communicative constellation were identified. The results showed that the two groups did have diverse language choice preferences as presented in Table 2.

Tab. 2: Language choice strategies of the Indo-European and Turkic participants

Participants	Post office	Pharmacy	Registrar's / ICO office	Instructor	Non-institutional talk
US	ELF, CSW	ELF, CSW, RM, TR	ELF	ELF	ELF
Dutch	ELF	ELF	ELF	ELF	ELF
Polish	ELF, RM	ELF	ELF	ELF	ELF
German	ELF	ELF	ELF	ELF	ELF
French	ELF	ELF, TR	ELF	ELF	ELF
Kazakh	ELF, CSW, RM, TR	ELF, CSW, RM, TR	ELF, CSW, RM, TR	ELF	ELF, RM, TR
Azeri 1	CSW, RM, TR	ELF, CSW, RM, TR	CSW, RM, TR	ELF	ELF
Kyrgyz	TR	CSW, TR	ELF, CSW, RM	ELF, CSW	TR
Azeri 2	ELF, CSW, RM	CSW	CSW, RM	ELF, TR	ELF, TR

The Indo-European participants favored to use English as a lingua franca (ELF) in almost all of their speech actions. Only in two cases did they use code-switching (CSW) and uttered “Merhaba” (hello) in Turkish in order to greet their addressees. However, the picture was unquestionably different for the Turkic participants. As is clear from Table 2, the Turkic participants made use of all four language choice strategies, sometimes even in one speech action. The participants often used Turkish (TR), the native language of their addressees in several constellations. Receptive multilingualism (RM), the interlocutors’ use of their native languages to produce and perceive in the others language, and code-switching were the respective most frequently used strategies. Though they also used English as a lingua franca, their frequency of usage of the strategy was not as extensive as their Indo European peers.

3. Discussion

This study aimed to examine the language choice strategies of the international students attending a Turkish university, where the medium of instruction is English language. Though the university embraces international students from several countries, two groups of students, those coming from European countries and those coming from Turkic republics stand out in this analysis. Thus,

the study, with a particular focus on the language backgrounds of the two groups also aimed to investigate whether different language choice strategies were employed by these two groups.

Our findings indicated that the international students regularly utilized ELF in the interactions with their addressees in almost all speech actions on the campus. The analysis of the data revealed that ELF was used as the default language of communication in almost all speech actions regardless of the backgrounds of the participants. The tendency to use English was not far from expectations for the Indo-European group as they had no contact with Turkish, and English would be their inevitable means of communication in an English-medium university. However, that the Turkic participants also opted for ELF and initiated their communication in English indicated that English has become “the default option” (Hülmbaur, 2011: 43) of communication when interlocutors were not acquainted with each other. This result is consistent with the other studies that highlight the role of internationalization as a determining factor fostering the choice of English as a lingua franca (Hughes, 2008; Söderlundh, 2013; Hazel & Mortensen, 2013).

Even though the process of internationalization may suggest English as the lingua franca, the international students who took part in the study demonstrated instances of hybrid use of multiple languages. Turkish, as the national language of Turkey and the native language of all the addressees of all the participants, was routinely utilized by the international students in varying forms in different communicative constellations. The findings illustrated that the use of Turkish as a language served for not only achieving mutual intelligibility but was also used to construct a community of practice and demonstrated social courtesy and respect to the native speakers of Turkish.

The effect of language background of the participants on the language choice is another conclusion of the research. The Turkic group of participants had Kazakh, Kyrgyz and Azeri as their L1s which are all members of Turkic family of languages. While Kazakh and Kyrgyz languages belong to the Kipchak branch, Azeri and Turkish are members of the Oghuz branch of Turkic family of languages, which entails genetic relatedness among the language families. In the study, the genetic relatedness manifested itself in two ways. First, all participants of the Turkic group used Turkish far more than the participants of the Indo-European group. The Turkic participants benefited from the linguistic proximity between their languages and Turkish in both language production and language perception. They used their knowledge of Turkish to greet, to code-switch, to understand their Turkish interactants receptively and to manage their communication solely in Turkish. The genetic relatedness of the Turkic languages also resulted in

receptive multilingual communication as another language choice strategy. Previous research on receptive multilingual communication among Turkic languages, for instance Turkish-Azeri (Sağın-Şimşek & König, 2012; Akkuş, 2013; Sağın Şimşek & Antonova Ünlü, 2017), Turkish-Turkmen (Sağın-Şimşek, 2014), Azeri-Turkmen and Azeri-Kyrgyz receptive multilingual communications (Kaffash Khosh, 2012) confirm the findings of the present study in that genetic relatedness among the Turkic languages and social and political relations among the Turkic republics played a facilitative role leading to mutual intelligibility.

This study provided a piece of evidence about internationalization taking place at a university with English as the medium of instruction in Turkey as a non-English speaking country. It confirmed the results of Nevile and Wagner (2008), Söderlundh (2013), and Preisler et al. (2011), suggesting that language choices of multilingual individuals entail linguistic diversity and therefore cannot be predicted. Our study revealed that the multilingual international students, based on their evaluation of linguistic, sociolinguistic and interpersonal evaluations, preferred one or more languages in each constellation (whether productively, receptively, or both). Even though they chose ELF, the use of Turkish as the native language of the country in varying forms, the use of native language in receptive multilingual communication and code-switching between the languages, moment by moment change in the constellation, even in the same interaction, led to a change in the language(s) and the strategy being used.

All in all, the findings of this study also support the underlying notion of Inclusive Multilingualism (Backus et al., 2013). Inclusive multilingualism suggests focusing on both communicative and linguistic competences so as to determining the factors that influence successful mutual understanding under various linguistic, cultural and social conditions. As presented in the excerpts, the participants in the study utilized different language adoption strategies based on their interpretation of characteristics of the communicative contexts and linguistic competencies of the interlocutors. Successful understanding was occasionally achieved by just one of the possible language choice strategies or sometimes by a combination of them. Thus, the use of inclusive multilingualism appeared as the natural outcome of the multilingual communication process.

References

- Akkuş, M. 2013. *Signals of Understanding in Multilingual Communication: A Cross-Linguistic Functional-Pragmatic Analysis of Interjections*. Unpublished Master's Thesis, Middle East Technical University, Turkey.
- Backus, A., D. Gorter, K. Knapp, R. Schjerve-Rindler, J. Swanenberg, J.D. ten Thije, and V. Vetter. 2013. "Inclusive multilingualism: Concept, modes and implications."

- European Journal of Applied Linguistics* 1 (2), 179–215. <https://doi.org/10.1515/eu-jal-2013-0010>
- Hatakenaka, S. 2004. *Internationalism in Higher Education: A Review, Higher Education Policy Institute Report*. Retrieved September, 5, 2020, from Higher Education Policy Institute Web Site: www.hepi.ac.uk/pubdetail.asp?ID=150&DOC=Reports.
- Hazel, S., and J. Mortensen. 2013. “Kitchen Talk – Exploring Linguistic Practices in Liminal Institutional Interactions in a Multilingual University Setting.” In *Language Alteration, Language Choice and Language Encounter in International Tertiary Education Multilingual Education* 5, edited by H. Haberland, D. Lønsmann, and B. Preisler, 3–30. Dordrecht: Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6476-7_1
- House, J., and J. Rehbein. 2004. “What is ‘multilingual communication?’” In *Multilingual Communication*, edited by J. House, and J. Rehbein, 1–17. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hsm.3.01hou>
- Hughes, R. 2008. “Internationalisation of Higher Education and Language Policy: Questions of Quality and Equity.” *Higher Education Management and Policy* 20 (1), 1–18. <https://doi.org/10.1787/hemp-v20-art6-en>
- Hülmbaur, C. 2011. “English as a Lingua Franca (ELF): A Mode and Its Implications.” *Copenhagen Studies in Bilingualism A Toolkit for Transnational Communication in Europe* 64, 43–68.
- Ikeda, K., and D. Bysouth. 2013. “Japanese and English as Lingua Francas: Language Choices for International Students in Contemporary Japan.” In *Language Alteration, Language Choice and Language Encounter in International Tertiary Education Multilingual Education* 5, edited by H. Haberland, D. Lønsmann, and B. Preisler, 31–52. Dordrecht: Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6476-7_2
- Kaffash Khosh, A. 2012. “Accommodation in Azeri-Turkmen and Azeri-Kirgiz Conversations.” Paper presented at 16th International Conference on Turkish Linguistics, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Kalocsai, K. 2014. *Communities of Practice and English as a Lingua Franca: A Study of Students in a Central European Context*. Berlin: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110295511>
- Kehm, B. M., and U. Teichler. 2007. “Research on Internationalisation in Higher Education.” *Journal of Studies in International Education* 11 (3/4), 260–273. <https://doi.org/10.1177/1028315307303534>
- Knight, J. 1994. *Internationalization: Elements and Checkpoints*. CBIE Research No. 7.
- Moore, E., L. Nussbaum, and E. Borràs. 2013. “Plurilingual teaching and learning practices in ‘internationalised’ university lectures.” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16 (4), 471–493. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.702724>
- Nevile, M., and J. Wagner. 2008. “Managing languages and participation in a multilingual group examination.” In *Higher Education in the Global Village*, edited by H. Haberland, J. Mortensen, A. Fabricius, B. Preisler, K. Risager, and S. Kjærbeck, 149–174. Roskilde: Department of Culture and Identity, Roskilde University.

- OECD. 2004. *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*. Paris, France: OECD.
- Preisler, B., I. Klitgård, and A. Fabricius (eds.). 2011. *Language and learning in the international university: From English uniformity to diversity and hybridity*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847694157>
- Saarinen, T. 2012. "Internationalization of Finnish higher education is language an issue?" *International Journal of the Sociology of Language* 216, 157–173. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2012-0044>
- Sağın-Şimşek, Ç. 2014. "Receptive Multilingual in Turkish-Turkmen academic counseling sessions." *Applied Linguistics Review* 5 (1), 195–210. <https://doi.org/10.1515/applirev-2014-0009>
- Sağın-Şimşek, Ç., and E. Antonova-Ünlü. 2017. "A hearer-based analysis of Turkish-Azerbaijani Receptive Multilingual Communication." *International Journal of Bilingualism* 23 (4), 843–855. <https://doi.org/10.1177/1367006917703457>
- Sağın-Şimşek, Ç., and W. König. 2012. "Receptive multilingualism and language understanding: intelligibility of Azerbaijani to Turkish speakers." *International Journal of Bilingualism* 16 (3), 332–347. <https://doi.org/10.1177/1367006911426449>
- Schmidt, T., and K. Wörner. 2005. "Erstellen und Analysieren von Gesprächskorpora mit EXMARaLDA." *Gesprächsforschung* 6, 171–195.
- Seidlhofer, B. 2007. "Common Property: English as a Lingua Franca in Europe." In *International Handbook of English Language Teaching*, edited by J. Cummins, and C. Davison, 137–154. New York: Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_11
- Söderlundh, H. 2013. "Language Choice and Linguistic Variation in Classes Nominally Taught in English." In *Language Alteration, Language Choice and Language Encounter in International Tertiary Education Multilingual Education* 5, edited by H. Haberland, D. Lønsmann, and B. Preisler, 85–102. Dordrecht: Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6476-7_4
- Tsuneyoshi, R. 2005. "Internationalization strategies in Japan: The dilemmas and possibilities of study abroad programs using English." *Journal of Research in International Education* 4 (1), 65–86. <https://doi.org/10.1177/1475240905050291>
- Verschik, A. 2012. "Practising receptive multilingualism: Estonian-Finnish communication in Tallinn." *International Journal of Bilingualism* 16 (3), 265–286. <https://doi.org/10.1177/1367006911426465>
- Wang, Y. 2016. Language awareness and ELF perceptions of Chinese university students. In *International Perspectives on English as a Lingua Franca*, edited by H. Bowles, and A. Cogo, 96–116. London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137398093_6
- Zeevaert, L., and J.D. ten Thije. 2007. "Introduction. Receptive Multilingualism and Inter-Scandinavian Semicommunication." In *Receptive Multilingualism*, edited by J.D. ten Thije, and L. Zeevaert, 1–21. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hsm.6.02zee>

Lingua Receptiva in Higher Education

Stefan Sudhoff & Jan D. ten Thije

Abstract: This paper presents an exploration of lingua receptiva as a multilingual mode of communication in academic courses, based on both theoretical foundations and practical experiences from a pilot project at Utrecht University. Lingua receptiva refers to a form of multilingualism where two interactors use different languages yet understand each other through their receptive proficiency in the other's language. Against the backdrop of evolving language policies in Dutch universities and the challenges associated with the widespread adoption of English as a lingua franca, the pilot project aimed to develop alternatives for bachelor's programs in the humanities, with a specific focus on language and culture studies (e.g., Dutch, German, Italian, French, and Spanish). Drawing upon the experiences of multilingual universities across Europe, the success factors, possible applications, and inherent challenges of implementing lingua receptiva as a form of inclusive multilingualism were explored, resulting in a model that can be applied at other universities in the Netherlands and other (European) countries.

Zusammenfassung: Dieser Artikel präsentiert die theoretischen Grundlagen für den Einsatz von Lingua receptiva als multilinguale Kommunikationsform in universitären Lehrveranstaltungen sowie praktische Erfahrungen aus einem Pilotprojekt an der Universität Utrecht. Lingua receptiva ist eine Form der mehrsprachigen Kommunikation, bei der zwei Interagierende unterschiedliche Sprachen verwenden, einander jedoch aufgrund ihrer rezeptiven Sprachfähigkeit in der Sprache der anderen Person verstehen. Vor dem Hintergrund der sich wandelnden Sprachpolitik niederländischer Universitäten und der Herausforderungen im Zusammenhang mit der zunehmenden Verwendung von Englisch als Lingua franca hatte das Pilotprojekt zum Ziel, Alternativen für Bachelor-Studiengänge in den Geisteswissenschaften, insbesondere für die Sprach- und Kulturstudiengänge (z. B. Niederländisch, Deutsch, Italienisch, Französisch und Spanisch) zu entwickeln. Unter Berücksichtigung der Erfahrungen mehrsprachiger Universitäten in Europa wurden Erfolgsfaktoren, mögliche Anwendungen und potentielle Probleme der Implementierung von Lingua receptiva als Form der inklusiven Mehrsprachigkeit untersucht. Das entwickelte Modell kann an anderen Universitäten in den Niederlanden und anderen (europäischen) Ländern angewendet werden.

Keywords: lingua receptiva, receptive multilingualism, academic education, inclusive multilingualism, language policy
Lingua receptiva, rezeptive Mehrsprachigkeit, universitäre Lehre, inklusive Mehrsprachigkeit, Sprachpolitik

1. Introduction

“Lingua receptiva is a form of multilingual communication in which each speaker uses a different language, but each speaker has sufficient listening skills in the other speaker’s language for them to be able to understand each other. They do not have to be able to speak the other person’s language.”¹ This definition of *lingua receptiva* (in Dutch *luistertaal*) is used on the website of the Department of Languages, Literature and Communication of Utrecht University to inform students about the selection of over 60 courses in which they can participate if they have sufficient receptive skills in the language of instruction. These are all courses which are regularly offered by the department yet make use of a multilingual mode of communication. The result is an increase in the course offerings for (international) students from other degree programs who do not necessarily have sufficient productive skills in the relevant languages. Teachers and most students use the general language of instruction (i.e., Dutch, German, French, Spanish, or Italian), but select students are allowed to use another language (e.g., English or Dutch) in discussions and written assignments.

For example, in a video on the aforementioned website, an international student from an Italian university talks about her participation in an advanced course in German linguistics. She has advanced receptive German skills and is able to understand the theoretical literature and classroom discussions, but she is allowed to use English in order to ask questions and participate in the discussions. However, if she speaks English in class, both the teacher and the other students respond to her in German. She presumes that she, the teacher, and other students can handle this multilingual constellation. In fact, they all appreciate this experience of an international classroom.

In this article, we present the theoretical background of and practical experiences with a pilot project on multilingual education at Utrecht University. This pilot aimed to develop alternatives for bachelor’s programs in the humanities in the Netherlands and other European countries that often have to cope with declining student interest. Instead of switching to a language policy of *English only*, this pilot aimed to use multilingualism as an impetus for knowledge development.

This paper² starts by offering background information about Dutch universities’ language policies in the context of internationalization, the problems with relying on English as a *lingua franca* (ELF) in higher education, and the potential of *lingua receptiva* (Section 2). In Section 3, we provide a brief overview of multi-

1 <https://students.uu.nl/en/hum/lingua-receptiva> (access: May 25, 2023)

2 We thank Madison Steele for her valuable comments on this paper.

lingualism in Europe, summarizing experiences of multilingual universities and European language policies. Following a description of the success factors for using lingua receptiva in Section 4, Section 5 discusses the project at Utrecht University. The final section summarizes our experiences with lingua receptiva in higher education.

2. Internationalization of Dutch universities, the consequences of Englishization, and the potential of lingua receptiva

The European Union introduced the ERASMUS student mobility program in 1987. In addition to this educational bachelor-master innovation, large-scale research programs on multilingualism were set up by the EU and the European Science Foundation (ESF).³ After the introduction of the Bologna (bachelor-master) reform in 2000, the share of international students at Dutch universities increased from 5% to 12% in 2017 (van der Wende, 2020). According to recent figures from 2021/2022, the share of international first-year students at Dutch universities was nearly 40% (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2022). For Dutch universities, economic motives played an important role in this development. The funding of universities in the Netherlands largely depends on the number of students enrolled and degrees obtained. Universities benefit financially from international students, especially those from outside the EU, as they pay much higher tuition fees than students from within the EU. That is why – in addition to the importance of the international classroom – Dutch universities have devoted special attention to international recruitment. As a result, the number of international students has increased considerably, and many degree programs have undergone major curricular changes. However, not all Dutch universities have followed the same approach. Some universities have completely switched to teaching in English. At other universities, the language policy differs per study program. Some programs also offer parallel tracks in Dutch and English.

For language studies, another important development is visible (KNAW, 2017, 2018). In recent decades, interest in what is referred to in the Netherlands as *small modern foreign languages* has declined sharply.⁴ This concerns the bachelor's programs in Scandinavian languages, French, German, Italian, and Spanish. Interest in the bachelor's program Dutch Studies has also declined (KNAW,

3 See for instance Berthoud & Gajo (2020).

4 The adjective *small* does not refer to the number of (native) speakers here, but to the extent these languages are taught and learned/studied in the Netherlands.

2018). The concept that can be summarized as *one country, one nation, one culture, one language* (Anderson, 1983; Vogl, 2012) and that is seen as typical for the language and culture programs but does not correspond to their broad focus and interdisciplinary nature anymore, appeals to fewer and fewer students. Students are more likely to opt for a bachelor's program in which the study of language(s) and culture(s) is more explicitly combined with (digital) media, gender, diversity or postcolonial, multilingual or pluricultural topics, although most of all these aspects are part of the curricula of modern language and culture programs. However, the image building and branding of these programs does not attract a substantial part of today's youth (KNAW, 2018; ten Thije, 2022).

Another barrier for students is the apparent status of secondary school teaching as the central vocational perspective of language studies. This preconception keeps away prospective students who are interested in language and culture, but who do not necessarily aspire to a career in teaching and are more interested in communication professions in other societal sectors.⁵ It is therefore important for the small language programs to reflect upon their educational structures and open up their range of courses to students outside their own programs.

Both internationalization and the changing status of the language and culture programs affect the specific educational constellations at Dutch universities. In order to discuss the practical consequences of these developments and the possibilities for (receptive) multilingual education next to English education, it is necessary to make a distinction between different groups of students that can follow joint education in a course. Since group work and group assignments are recurring learning methods in many programs at universities in the Netherlands, common prior knowledge is a relevant factor for successful academic education. From a curricular perspective, four different categories of students in all degree programs can be distinguished.

The first group consists of local Dutch-speaking students who follow a course as part of their major. They are the first target group for the teacher when designing the course. The second group consists of local Dutch-speaking students who take a course as an elective or as part of a minor within their bachelor's program. Nowadays, in addition to internationalization, study programs increasingly emphasize the interdisciplinarity of their programs and students are encouraged to take courses from other programs. This second group of students forms a substantial part of the participants of a course. By clearly stating entry requirements, programs try to ensure that these elective students have sufficient prior

5 At the same time, there is a growing shortage of language teachers in secondary education.

knowledge to successfully follow a course. Part of these entry requirements are the language proficiency requirements concerning the language of instruction.

The third category concerns international exchange students who stay at a Dutch university for half a year or more, making use of exchange contracts between universities. Students who follow exchange programs under ERASMUS contracts do not have to pay extra tuition fees. Upon their admission, they receive an exchange contract which specifies which courses they will follow. It is then checked whether they meet the entry requirements of these courses. In addition, it is checked whether the courses are also honored within their degree program at their home university.

The fourth group consists of international students who register for a full degree program at a Dutch university. These are the so-called international degree students. During the selection, it is checked whether their previous education meets the entry requirements of the chosen program. Apart from study results and motivation, language skills in Dutch, English, or another language of instruction of the program can play a decisive role in the selection procedure. These degree students pay higher tuition fees than local students if they come from outside the European Union.

If we look at the consequences of the Englishization of academia as a result of the increase of international students, we see the following developments. On the one hand, English as medium of instruction has increased the accessibility of many courses for international students. For local Dutch-speaking students, on the other hand, the accessibility has diminished because an extra entry requirement has been added: they have to master academic English on a high (C1) level in reception as well as production.

Moreover, we may assume that for many international students, English is not their native language. English is used as a lingua franca in academic education, and it is known from the literature (Backus et al., 2013; Seidlhofer, 2011) that ELF encompasses many different varieties of global English. The mutual intelligibility of these varieties is not guaranteed. The use of ELF can therefore limit the mutual understanding in an international classroom where English is the medium of instruction. Research by Sweeney and Hua (2010) has also shown that the use of ELF can cause problems for native speakers of English who are not accustomed to communicating with non-natives. In the United Kingdom, for instance, there are special courses for native speakers of English to communicate successfully in ELF contexts (Pavone, 2015).

Finally, it appears that the English language skills of lecturers teaching in international classrooms are not always at the desired level. Students often complain about the poor language skills of their teachers. Therefore, many Dutch

universities began offering language training for teachers to get their academic English to a higher level, so that they can also properly assess the participation and assignments of all students in their courses with English as the medium of instruction. However, the new language proficiency requirements for teachers sometimes lead to resistance because teachers do not see why their education should be offered in English in the first place. Therefore, a discrepancy occurs between the general language policy of the universities and faculties on the one hand and the individual attitudes of lecturers on the other hand.

How could the use of *lingua receptiva* (Rehbein et al., 2012) contribute to the solution of the problems outlined before? When we consider the accessibility of courses in the language and culture programs with their high entry requirements regarding the language skills of the participants, the use of *lingua receptiva* could increase the possibility for Dutch speaking elective/minor students and international exchange students to participate in advanced courses that match their interests. This applies in particular to those courses where the level of their productive proficiency in the language of instruction has previously prevented them from participating.

A second advantage of *lingua receptiva* could be to reduce the problem of poorly-spoken English as a *lingua franca* by international (degree and exchange) students and locals. The starting point of *lingua receptiva* is that people use the language they master productively at a high level. For instance, locals can speak Dutch to internationals who have already acquired receptive knowledge of Dutch. Internationals, on the other hand, can use other languages (e.g., French, German, Italian, or Spanish) in which they are proficient and which are understood by the local students. This presupposes that the regulations of *lingua receptiva* must be clearly explained in the entry requirements of courses. *Lingua receptiva* will not solve all the linguistic issues resulting from English as a medium of instruction, but it could increase the multilingual repertoire of students and teachers.

A third aspect of *lingua receptiva* to consider is that this communicative mode presupposes mutual understanding based on high receptive language skills. Ideally, this feature makes it possible for interlocutors to discuss complex topics that are difficult to discuss using ELF. In this way, the use of *lingua receptiva* could demonstrate how multilingualism can facilitate the transfer and reflection of scientific knowledge in an international classroom. Allowing linguistic diversity in the classroom could contribute to an acceptance of cultural diversity and intercultural perspectives. By enhancing the variety of multilingual interaction situations, *lingua receptiva* could also support the development of students' collaboration skills. After all, knowledge exchange and reflection do

not only take place in classroom discussions but also in interactions in small groups or tandem conversations.

Another consideration for using lingua receptiva in the classroom is the effect it has on productive language skills. Although lingua receptiva in this case primarily focuses on receptive skills in the language of instruction of a course, it can also indirectly contribute to the development of productive skills in this language for international (degree and exchange) students and elective students. For Dutch-speaking local students, on the other hand, listening to other languages contributes to the development of their receptive skills in these languages and to their ability to communicate in multilingual situations.

Finally, in the language training of local and international teachers, special attention could be paid to receptive skills in Dutch or other languages that could improve the teachers' possibilities to interact with colleagues and students who speak different languages. Within Dutch higher education, the target language for teacher training is typically English for Dutch-speaking teachers and Dutch for international/non-Dutch-speaking teachers. It could also be valuable for teachers to improve their receptive skills in the languages of large groups of international students, such as German at universities in the border region between the Netherlands and Germany. In this way, the use of lingua receptiva in the international and multilingual classrooms could be promoted (cf. the Dutch – German Neighboring School Project, Jentges et al., 2021).

Keeping the potential benefits of lingua receptiva for various groups of local and international students in mind, the following section turns to the multilingual practices that can be observed at multilingual universities around Europe. These examples prompt further discussion about the possibilities and limitations of the multilingual classroom.

3. Multilingualism in Europe

3.1 Multilingual universities

There are a few universities in Europe that, because of their locations in multilingual regions, have already gained experience with multilingual education for some time (Berthoud & Gajo, 2020). These universities served as inspiration for the Utrecht pilot (van den Berg et al., 2016). For example, multilingualism plays an important role for the University of Luxembourg, where, in addition to French, German, and English, the recently established national standard Luxembourgish is also used in academics.⁶ At the Free University of Bozen-Bolzano in

6 See also Hu (this volume).

northern Italy, German also has an official regional status alongside Italian and is used in higher education. A similar situation exists on the other side of the Swiss-Italian border, in Lugano, where the only Italian-speaking university of Switzerland, the Università della Svizzera italiana (USI) is located. For students at USI, Italian as well as German and English play a role in higher education. A final example is the University of the Basque Country, where, in addition to Spanish and English, Basque has also held official status since 1978 (Cenoz & Gorter, 2019). For all of these universities, multilingualism plays a crucial role in education, leading to unexpected opportunities but also pitfalls.

Based on interviews with key figures at the universities in Luxembourg, Bolzano and Lugano, Verbiest (2015) lists a number of important findings regarding the structure and organization of academic multilingual education. For example, the teaching materials are often presented bilingually. If a lecture is given in the regional language, the accompanying slides are in English. Multiple languages are allowed next to each other in the interaction during the classes or in written assignments. If there is a deviation from the official language of instruction in a course, it is up to the teacher to assess whether he or she has sufficient command of the language to assess the assignments. Moreover, teachers indicate that they prefer the use of *lingua receptiva* by a student in case his or her command of English as a *lingua franca* is insufficient. The students are informed in advance which languages may be used in assignments and exams.

It appears that the curriculum development of this multilingual education is still in its early stages. It is important to clearly indicate to students how different courses build on each other and what consequences this has for multilingual participation of students with different linguistic backgrounds. This applies in particular to the combination of language proficiency courses in the relevant languages and courses on linguistics, literature and history, communication and media. Teachers observe that the multilingual approach leads to more reflection from students on linguistic and cultural diversity and ethnocentric attitudes. This is evident, for example, in the multilingual cooperation between senior and junior students. In addition, in case of group assignments, teachers promote cultural and linguistic diversity and avoid creating monolingual groups.

As previously indicated, an important characteristic of these multilingual universities is that they are situated in multilingual regions. Therefore, the students are often already familiar with multilingualism from their everyday communication outside university and appreciate the fact that they can now compare their everyday experiences and reflect on them within an academic framework. This also applies to students who participate in courses that do not directly focus on a language and culture or language skills. They are stimulated to develop a

multilingual and multicultural perspective as part of the academic curriculum. For example, in intercultural constellations, humor and irony often prove to be unexpected but also result in instructive discussions within multilingual education. Verbiest (2015) reports that special training courses for teachers have been developed in the universities addressing how to deal with multilingualism in different types of courses.

3.2 Language policies on multilingualism

The development of multilingual practices in three multilingual universities reflect the policy developed by the European Commission in recent decades to give multilingualism a structural place in education. It is important to note that since its establishment in 1958, the European Commission has employed an additive concept of multilingualism for parliamentary communication. This means that all national standard languages within the European Union have an equal status. All voters within the 27 member countries of the EU must be able to participate in European democratic bodies in their own national language, resulting in extensive translation and interpreting facilities for “European communication” (European Commission, 2008, 2012). This additive concept of multilingualism affirms the national aspect of the concept *one country, one nation, one culture, one language* (Anderson, 1983; Vogl, 2012), which is now proving to be inadequate for everyday communication in many countries. To overcome the deficiencies of additive multilingualism, an inclusive concept of multilingualism is also being developed in Europe (Backus et al., 2013). This inclusive concept addresses how different languages are used alongside and in combination with each other in a given situation. Tools such as code-switching, a lingua franca, lingua receptiva, and interpretation and translation can all facilitate multilingual communication.

In this context, it is important to briefly discuss the Common European Framework of Reference (CEFR). This framework is of great importance in international (higher) education. The six levels of the CEFR (from A1 to C2) are used at all universities in Europe to standardize the assessment of language proficiency of students. The CEFR therefore forms the basis of an international university. It is important that the CEFR uses the term *plurilingualism*⁷ in its introduction to indicate the interdependence of different languages in everyday multilingual communication. Explicit attention to plurilingualism is also in the description of the different levels of communicative competences. Take for instance the description of plurilingual competence at C2 level: “Can interact in

7 In the CEFR, plurilingualism is defined as “the dynamic and developing linguistic repertoire of an individual user/learner”. (Council of Europe, 2020: 32)

a multilingual context on abstract and specialized topics by alternating flexibly between languages in their plurilingual repertoire and if necessary explaining the different contributions made.” (Council of Europe, 2020: 128). In this description, dealing with multilingualism is thus seen as a crucial part of linguistic competence. Strictly speaking, however, the description of multilingual competence conflicts with the general set-up of the CEFR, which is based on national languages and on the development of six communicative competences (reading, writing, speaking, listening, interaction, and mediation) per language.⁸ Other instruments and frameworks that have been developed with European subsidies, such as FREPA (Candelier et al., 2013) and MAGICC (Räsänen et al., n. d.), are more explicit in stimulating multilingualism.

4. Success factors for using lingua receptiva

Before presenting the pilot on lingua receptiva at Utrecht University, one last argumentation underlying the pilot will be discussed. This concerns the success factors for lingua receptiva in various constellations that have been discerned in the literature. These factors must also be considered in the use of lingua receptiva in educational constellations.

Literature on receptive multilingualism has paid much attention to the influence of the *typological distance* between the languages used for lingua receptiva (Gooskens & van Heuven, 2017). If the chosen languages have a close genetic relationship, a better mutual intelligibility is expected. Relevant examples are the use of lingua receptiva between Dutch and German speakers (i.e., within the West Germanic languages, Hufeisen & Marx, 2014) or French and Spanish speakers (i.e., within the Romance languages, Meissner, 2008). If the chosen languages are not (closely) related, then mutual understanding is not impossible, but it is necessary for the speakers to acquire the other language to a certain extent to be able to understand it (e.g., in the case of lingua receptiva between speakers of French and Dutch).

To conceptualize the influence of similarity/genetic relation and mutual intelligibility, Verschik (2012) makes a distinction between *inherent* and *acquired receptive multilingualism*. In the degree programs to be discussed in Section 5.3, Dutch and English are often used in lingua receptiva communication. On the one hand, these languages are closely related, as they are both West Germanic languages. Therefore, inherent receptive multilingualism should play a role in this language combination. On the other hand, some extent of controlled ac-

8 The CEFR global scale descriptors are available in 22 national languages in Europe.

quisition of the other language can be assumed in most situations, especially in the case of English. In the EuroCom project (Hufeisen & Marx, 2014), filters are presented that indicate the similarities of linguistic phenomena between two languages that speakers can use to understand closely related languages. Examples of the linguistic structures that facilitate mutual intelligibility include sound correspondences, cognates, and corresponding prefixes and suffixes.

Additional success factors that are investigated in the field of receptive multilingualism are *exposure* and *attitude* (ten Thije, 2019). Exposure concerns the way in which people deal with multilingualism in their daily lives and the fact that they often unconsciously have already become acquainted with lingua receptiva. For example, students in Luxembourg, Northern Italy, or the Basque Country have often experienced lingua receptiva in their multilingual families or local communities. Language attitude is an important factor in communication in general but also in multilingual constellations (Braunmüller, 2013). The status of both languages involved in lingua receptiva communication will influence the willingness to understand each other. Migrant or regional languages often have a lower status than national languages, but also the difference in status between national languages can be an important factor. The status of English as a global language is higher than that of Dutch as a national language. This difference may influence the attitude towards lingua receptiva differently for local and international students in the Netherlands. Native speakers of Dutch, for example, often immediately switch to English when an international does not speak Dutch fluently, even if the international encourages locals to remain speaking in Dutch.

Finally, *common ground* and *conversation theme* shape the preconditions for mutual understanding. In the case of academic discourse, shared prior knowledge creates a positive precondition for using lingua receptiva. Students have already acquired knowledge (e.g., about academic terminology) in a specific scientific domain and are eager to develop new insights by discussing in lingua receptiva. The comparison of the terminology in the two languages involved in lingua receptiva communication can be a motor for knowledge development and awareness (Blees & ten Thije, 2016; Vetter, 2012).

These success factors for lingua receptiva create a theoretical framework for the introduction and discussion of the pilot initiated at Utrecht University.

5. Lingua receptiva at Utrecht University

This section provides an overview of the starting points, aims, and results of the project *Luistertaal in het universitair bacheloronderwijs* ('Lingua receptiva in academic teaching at the BA level'), which was carried out between 2014 and

2018 and implemented the use of *lingua receptiva* in bachelor's courses within the Faculty of Humanities of Utrecht University.⁹

5.1 Context and starting points

In spite of Utrecht University's international ambitions, the Dutch language still plays an important role in academic teaching, particularly at the bachelor's level. Dutch is the official language of instruction for 50 bachelor's programs, whereas English is used in 12 programs. The language and culture programs in the modern foreign languages (English, French, German, Italian, and Spanish) are unique in that the majority of the courses are taught in the target language. At the master's level, 109 programs are taught in English, 46 are taught in Dutch, and 13 are multilingual or offer different language specific tracks.¹⁰

The number of international students at Utrecht University has increased significantly in the last decade.¹¹ Compared to other Dutch universities, however, the percentage of international students at Utrecht University is relatively low: about 13% in 2021 (Utrecht University, 2021). Independent of their individual foreign language skills, international students mainly participate in courses taught in English. To increase the number of international students, more English-speaking programs and English-speaking tracks within existing programs have been established in the last years. This amounts to an increased use of ELF in academic teaching.

In the *Department of Languages, Literature, and Communication* (LLC), a known issue is the low number of participants in the courses taught in French, German, Italian, and Spanish. On the one hand, the corresponding bachelor's programs (French/German/Italian/Spanish Language and Culture) have comparably few students. On the other hand, the courses only exceptionally attract

9 The project was funded by Utrecht University as part of the EMP program (*Educatieve middelen pool*), set up to stimulate innovation and quality improvement in academic teaching. It was initially funded for the academic year 2014/15 and has been renewed three times for another academic year. We thank Ineke van den Berg, Fleur Verbiest, Stefanie Klok, Karen Schoutsen, and Hanneke Roodbeen for their assistance and support. We also thank Hugo Quené and Dorien Nieuwenhuijsen for advice and support in their function of Director of Education and Marion Vink in her position of Education Coordinator. Without institutional support, this pilot could not have been executed and implemented.

10 Numbers refer to the academic year 2022/23.

11 Recent numbers can be found at https://www.universiteitenvannederland.nl/f_c_internationale_studenten.html (access: May 25, 2023).

students of other programs, although all bachelor's programs include the possibility to choose electives offered by other programs, either as individual courses or as part of a minor (cf. Section 2 above). The reason for this behavior lies at least partly in the high requirements with respect to the language skills of the participants. In particular, the demands on the productive skills – speaking and (academic) writing – often cannot be met by students majoring in other subjects.

For the same reason, international students are often excluded from participation in courses offered by the language and culture programs as well as courses with Dutch as language of instruction. Examples include the bachelor's programs Dutch Language and Culture, Communication and Information Science, Liberal Arts and Sciences, Language and Culture Studies, Literary Studies, and General Linguistics.

Given the low number of participants in some programs, it is desirable to enhance the accessibility of the LLC courses for students of other programs within or outside the department, as well as for international students. The broad range of courses offered by the language and culture programs is highly relevant for students of, e. g., General Linguistics, Literary Studies, Media and Communication Science, (Art) History, and Philosophy. By making these courses accessible to new target groups, their continuation in the future can be secured and the position of the respective programs can be strengthened. At the same time, the quality of academic education must be guaranteed. The development of the major students' language skills, for instance, must not be negatively affected by the accommodation of other groups of students. Therefore, the use of ELF instead of the target languages of the programs, the use of Dutch in the courses of the modern foreign language and culture programs, or a reduction of the necessary language proficiency level are not desirable options.

Our project attempted to tackle the limited accessibility of the LLC courses by introducing *lingua receptiva* as a regular communication mode in the bachelor's programs. In this way, existing barriers for international and Dutch students to choose electives offered by the language and culture programs could be lowered, while at the same time maintaining the high language proficiency of the students majoring in these programs. As the next section shows, the use of *lingua receptiva* provides an efficient way of dealing with heterogeneous groups of students and makes multilingualism more visible in academic education, thus creating a valuable alternative to ELF. The following subsections outline the general principles for the use of *lingua receptiva* in university courses that have been developed in our project, as well as the practical problems that had to be solved.

5.2 General concept of the project

The goal of our project was to create the possibility for students to participate in academic courses despite insufficient competence in the language of instruction with respect to the productive skills (speaking and writing). By combining their receptive skills (listening and reading) in the language of instruction – which are usually much further developed than their productive skills – with the use of another language for their own contributions, students are able to actively take part in courses they would normally be excluded from based on the language proficiency requirements. More specifically, this means that the course instructor and the regular students consistently use the language of instruction of the course, while the *lingua receptiva* students use a different language for their oral presentations, discussions during the course meetings, and written assignments and exams. The language they use is either their native language or another language in which they are highly proficient.

The advantages of this approach are evident: *lingua receptiva* students can be admitted to courses they choose based on their preferences, interests and pre-knowledge with respect to the content of the courses. As they are not required to productively use the (insufficiently mastered) language of instruction for their contributions, their language skills do not hinder their active participation. The use of *lingua receptiva* can reduce or overcome speaking inhibitions and enable students to express multifaceted thoughts more freely. For the regular students who productively use the language of instruction, the use of a (potentially also insufficiently mastered) *lingua franca* is not necessary. In case of the courses with Dutch as language of instruction, the (majority of the) students can use their native language, which has the advantages discussed above. In the case of the language and culture programs in the modern foreign languages, students use the target language of the respective program, ensuring that they reach a high level of proficiency.

The successful use of *lingua receptiva* in academic education has several prerequisites. The following principles were adopted in our project:

1. The proportion of students using *lingua receptiva* in a course must not exceed a certain level to secure the prevailing status of the language of instruction in the course communication. The number of *lingua receptiva* students was tentatively limited to approximately 10% of the participants in a course, which corresponds to two or three *lingua receptiva* students in a regular course with 25 participants. Empirical research is needed to determine the influence of *lingua receptiva* use on the course communication depending on the proportion of *lingua receptiva* students.

2. The courses that offer a lingua receptiva option must be carefully selected. Lingua receptiva cannot be used in courses where the active use of the language of instruction is essential for the course objectives. For this reason, language proficiency courses as well as other courses involving components relying on or developing the participants' productive skills were excluded, such as translation courses or courses on foreign language didactics where students develop course materials in the target language. In the courses that are suitable for lingua receptiva use, the course topic is in principle independent of the language of instruction.¹²
3. Within the courses offering a lingua receptiva option, the language(s) that may be productively used by the lingua receptiva students must be carefully determined based on the language skills of both the course instructor and the regular students. In the Dutch setting, knowledge of English and, to a lesser extent, of German and French, can be presupposed in many cases. English is therefore a natural candidate in courses with Dutch as language of instruction,¹³ and German and French are also valid options, especially in courses taught in Dutch or Romance languages, respectively. Dutch can be used by lingua receptiva students in most courses of the modern foreign language and culture programs, i. e., the courses taught in French, German, Italian, and Spanish, and in courses with English as language of instruction.¹⁴ More generally, a language qualifies to be used by lingua receptiva students in a given course if the instructor and the regular students have a sufficient receptive command of this language, either because it is their native language or because they have acquired the language to some extent (acquired receptive multilingualism; cf. Section 4). The use of lingua receptiva based on the similarity between genetically closely related languages (inherent receptive multilingualism) is only of secondary importance in our project setting, as

12 While content and language learning are usually intertwined in the courses of the language and culture programs, there is a gradual shift from more language-oriented courses in the first year to more content oriented courses in the second and third year. For this reason, the advanced courses, which are usually part of specialization modules defined in terms of their content, are more likely to be selected as lingua receptiva courses.

13 Note that the use of English in this setting must not be confused with ELF, as the regular students do not switch to English but keep speaking Dutch during the course meetings.

14 The use of Dutch in courses taught in English only concerns courses of the bachelor's programs Literary Studies and General Linguistics. Courses of the program English Language and Culture have not been included in the project.

the relevant languages are not normally mutually comprehensible without some form of prior foreign language acquisition (with the possible exception of the Romance languages among themselves).

4. It must be ensured that the receptive skills of the *lingua receptiva* students in the language of instruction of the courses they want to attend are sufficient to understand both the course reading materials (academic texts and primary literature) and the oral course communication (lectures by the instructor, presentations by fellow students, and course discussions). As the *lingua receptiva* students are supposed to participate at an equal academic level, it is important that their receptive skills in the language of instruction are comparable to those of the regular participants.¹⁵ This must be guaranteed before the students are admitted to the courses. In our project, we used a combination of self-assessment and examination by the course instructor.
5. The use of *lingua receptiva* in university courses must be officially acknowledged and clearly regulated. The applying conditions must be transparent to both the *lingua receptiva* students and the regular participants in the courses.

5.3 Implementation and evaluation

In the first year of the project (2014/15), an inventory of experiences with and the need for multilingual education at the department was made. Data on the students' course choices (especially of advanced courses) within and outside LLC were requested from the student administration. These data show that students mainly choose courses offered by their own program, confirming the assumption that student mobility between programs is very limited. This project and the possibilities of *lingua receptiva* were discussed with various groups of students and teachers during regular information and staff meetings. Most students and teachers showed an open-minded attitude towards the use of *lingua receptiva* in an academic setting but were unsure about the specific circumstances and possibilities.

To gain first experiences with *lingua receptiva* in university courses, two pilots were conducted within the department LLC, one within the program Communication and Information Science (course: Interculturele dialog/Intercultural dialogue; teacher: Jan D. ten Thije; language of instruction: Dutch) and one

15 A required absolute proficiency level for the use of *lingua receptiva* in academic education cannot be determined, however, as the (required) proficiency of the regular students varies depending on the individual bachelor's programs and the status of the individual courses within the programs, especially in the foreign language and culture programs.

within the program German Language and Culture (course: Sprache, Bedeutung und Kommunikation/Language, meaning, and communication; teacher: Stefan Sudhoff; language of instruction: German). In each of the two courses, one student participated using lingua receptiva. Both were international exchange students, one from the United Kingdom and the other from Iran. The teachers of the courses described their approaches, in particular their methods of supervision and intervention, in the form of a logbook. A class visit to one of the sessions of both pilots was made by an educational expert of the university's Teaching and Learning Center (Centrum voor onderwijs en leren, COLUU) to observe the interaction during the classes. To evaluate the pilots, a questionnaire on the use of lingua receptiva was developed and distributed among the students. In addition, a set of three specific questions about the advantages and disadvantages of the use of lingua receptiva was added to the regular course evaluation carried out at the end of each course. For both pilots, students were positive about the added value of lingua receptiva and did not indicate any problems. Crucially, this is not only the case for the international students who participated using lingua receptiva, but also for the regular students of the courses, who acknowledged the better accessibility of the course for students from outside their own program as well as the benefits of an international classroom.

To gain more insight into the role that lingua receptiva can play in supporting multilingual education, three case studies were conducted at multilingual European universities, resulting in the report of Verbiest (2015) discussed in Section 3.1 above. The language policies and daily practices of multilingual education were investigated through a study of policy documents, course materials, websites, and expert interviews with teachers specializing in multilingualism. Finally, the first concept of a teacher training program for teachers at Utrecht University who want to make use of lingua receptiva in their courses was developed.

In the second project year (2015/16), the two pilots at the bachelor's level were complemented by a third pilot in a cross-language course of the education master's program. This pilot was particularly interesting because a new aspect of using lingua receptiva in teaching emerged. Students working in language-specific subgroups (Dutch, French, German, and Spanish) prepared tasks and gave presentations in their target language in front of the entire multilingual group. Part of the audience could thus participate only through lingua receptiva. The presenting students reported afterwards that this procedure had been very instructive, as they became aware of the differences in language skills in the group and adjusted their presentation accordingly. This was an additional opportunity for the students to prepare themselves within the academic setting for dealing with linguistic and cultural diversity in secondary education. The same was true

for the students in the audience who were able to understand more from the presentation than expected and had also been able to put themselves in the role of their own future students. The students' reflections contribute to the development of their educational competencies. Again, evaluation took place through lesson visits and online course evaluations.

The next project objective involved expanding the number of courses with *lingua receptiva* as an option in the department LLC and the recruitment of participants. For this purpose, a more intensive cooperation with the education coordinators and student advisors proved to be very important. It was agreed that during information sessions organized by the student advisors, students would be systematically made aware of the possibility of participating in courses through *lingua receptiva*. Contacts with the International Office of Utrecht University were strengthened so that their staff could point exchange students to the option of taking *lingua receptiva* courses.

To simplify the admission procedure, a concept was made for the (self-)selection of students to participate in courses using *lingua receptiva*. Short videos were made that allowed students to self-assess their receptive skills in Dutch, French, German, Italian, and Spanish. In cooperation with the university's online education innovation and support team Educate-it, interactive parts of five courses of the department (approximately 10 minutes per course) were recorded.¹⁶ Using the online tool Xerte, these fragments were combined with several multiple-choice questions testing the understanding of the teacher's explanations as well as the students' contributions. Based on the results, an indication is given of whether someone qualifies for participation in a course with the relevant language of instruction.

In close consultation with the department's teachers, a total of 65 courses were selected as *lingua receptiva* courses for the academic year 2016/17. These were mainly advanced courses in the second or third year of the programs Communication and Information Science (6 courses), German Language and Culture (8 courses), French Language and Culture (6 courses), Italian Language and Culture (5 courses), Dutch Language and Culture (5 courses), Spanish Language and Culture (5 courses), General Linguistics (14 courses) and courses of the department not belonging to any specific program (16 courses). The selection criteria have been discussed in Section 5.2 above. In close cooperation with the LLC education director and the education coordinators, a standard description of the procedure for enrollment and participation was formulated in five languages (Dutch, French, German, Italian, and Spanish) and included in the 65 course de-

16 We thank Hans Schuurman and Michiel Fleerkate for their support and the involved teachers and students for their permission to make recordings in the five courses.

scriptions.¹⁷ A permanent website as part of the LLC student website was created with information about lingua receptiva and the course offerings, both in Dutch (for local students) and in English (for internationals). The tests for self-selection were also published on this website.¹⁸

To prepare the teachers of the department for using lingua receptiva in their courses, the teacher training was finalized, and 6 LLC teachers were trained in a workshop in spring 2016. In addition, an extensive teacher's guide was developed as an introduction to lingua receptiva and a reference manual.¹⁹

During this second project year, we observed increasing support for the use of lingua receptiva both within the department and the faculty in general.²⁰ In March 2016, the project was presented at a workshop of the Dutch Language Union (Nederlandse Taalunie), introducing it to researchers and teachers from other Dutch universities.

In the third year of the project (2016/17), we focused on a further expansion of the number of lingua receptiva courses, the recruitment of more participants, and the evaluation of both the information activities and the lingua receptiva courses themselves. In the 65 courses open for lingua receptiva students in this academic year, a total of 13 students made use of the opportunity, 10 of which were international students. They took part in courses with Dutch (9), German

17 For instance, the Dutch description reads as follows: "In deze cursus is Luistertaal mogelijk. Deze cursus wordt aangeboden in het Nederlands. De cursus staat ook open voor studenten die deze taal vooral receptief beheersen (als luistertaal). Deze studenten kunnen desgewenst in het Engels of Duits deelnemen, en ook toetsonderdelen in die talen afleggen. Als je van luistertaal gebruik wilt maken, neem dan direct na inschrijving contact op met de docent. Let op: als je van luistertaal gebruik maakt, dan wordt deze cursus opgenomen in de profileringsruimte van je opleiding. De cursus kan dan niet gelden als taalspecifieke cursus binnen het major of minor onderdeel van je opleiding." ('Participation using lingua receptiva is possible in this course. This course is offered in Dutch. The course is also open to students who master this language primarily receptively. These students can participate in English or German, if desired, and also take tests in those languages. If you wish to participate using lingua receptiva, please contact the instructor immediately after registration. Note that if you participate using lingua receptiva, this course will count as an elective within your program. The course cannot count as a language-specific course within the major or minor of your degree program.')

18 <https://students.uu.nl/en/hum/lingua-receptiva> (access: May 25, 2023)

19 All materials (in Dutch) can be obtained from the authors.

20 This has also been helped by the fact that Jan D. ten Thije was appointed Teaching Fellow for Internationalization as of September 1, 2015.

(3), and French (1) as language of instruction. The pilot in the education master's program was repeated as well.

All course evaluations show that the regular students do not perceive the presence of the lingua receptiva student(s) as hindering the achievement of the course goals. In general, they welcome the opportunity to give interested students lacking the necessary productive language skills the chance to participate via the lingua receptiva option. The lingua receptiva students themselves also consider lingua receptiva a valuable addition. However, they sometimes find it difficult to keep up with the course discussions. A reason for this could be that the (self-)assessment procedure was not consistently followed in all cases. Despite the requirement that prospective lingua receptiva students first test their receptive language skills via the self-assessment on the website and then make an appointment with the teacher who carries out an additional check via an introductory interview, part of the students simply signed up for the courses, expecting to hear more about what it means to be a lingua receptiva student during the first meeting.

To gain more insights into the reasons for the relatively low number of participants and the attractiveness of the lingua receptiva option in general, a survey was conducted among undergraduate students of the department LLC (enrolled in one of the seven language and culture programs, Communication and Information Science, Literary Studies, or General Linguistics) as well as among students of the broad bachelor's programs Liberal Arts and Sciences (LAS) and Language and Culture Studies (LCS). The survey was completed by 335 students, of which 38% (LLC)/29% (LAS/LCS) were familiar with the possibility of taking courses using lingua receptiva. Familiarity with the lingua receptiva option was much higher among second- and third-year students (about 60%) than among first-year students, which is probably an effect of the information provided by study advisors at the end of the first and second study year. After a brief explanation of the principles of lingua receptiva and the possibilities within the courses of the department, 55% (LLC)/60% (LAS/LCS) of the respondents indicated that they found the lingua receptiva offerings interesting, their main reasons being that they could improve their language skills in the target language, enrich their study program and gain experience in an international classroom. Respondents not interested in the lingua receptiva offerings mentioned that they did not have space in their programs for lingua receptiva courses, that they did not see the benefits of option, or that they did not have sufficient receptive language skills in the relevant languages to participate in one of the courses.

Although taking courses through lingua receptiva is an interesting option for a large part of the students, the project had not been successful in creating

sufficient awareness of the possibility among students. This is a surprising result, as we had carried out various promotional activities, such as informing students about lingua receptiva through newsletters and online publications,²¹ spreading promotional posters and printed information materials, and informing students personally on multiple occasions. We concluded that for increasing the number of participants, it is important to link the information activities regarding lingua receptiva to the planning of the academic year, to integrate the option in the regular process of course enrollment and to lower the administrative threshold for participation.

A sustainable implementation of lingua receptiva in higher education beyond the duration of the project also requires that all administrative processes are taken over by the educational support staff. In the final year of the project (2017/18), we took the important step to integrate the lingua receptiva option in the university's online course catalogue, resulting in a better findability of the courses for interested students as well as study advisors and administrators. All responsibilities for the continuation were handed over to the education and program coordinators, the educational support team, and the teachers of the individual courses. On the one hand, this decentralization of the project has probably led to a decrease of visibility and awareness. On the other hand, it is clear that the use of lingua receptiva as a mode of multilingual communication has reached a certain normality within the department, not only in courses of the bachelor's and master's programs, but also in the communication between staff members. We consider this an important result of the project.

5.4 Follow-up initiatives

After the official end of the project, a number of follow-up initiatives on lingua receptiva in (higher) education were developed by the project members and other researchers and teachers at Utrecht University. Another EMP project, initiated by Rick de Graaff, identified opportunities and needs for using lingua

21 On DUB, the independent news site of Utrecht University, articles about lingua receptiva were published in June 2016 (<https://dub.uu.nl/nl/nieuws/experiment-meertaligheid-bachelorcursussen>, access: May 25, 2023) and January 2017 (<https://dub.uu.nl/nl/achtergrond/college-luistertaal-any-questions-dank-je-wel>, access: May 25, 2023). The project was also covered in other media, such as *Transfer*, an independent journal for international cooperation in higher education and research (cf. Eimers, 2016), *Neerlandia*, a Dutch-Flemish magazine for language, culture and society (cf. van den Berg et al., 2016), and the newsletter of the Dutch Language Union (*Nederlandse Taalunie*).

receptiva in international and multilingual student groups of education master's programs. Further research must show how successful use of lingua receptiva in teacher training can contribute to a larger and more diverse and inclusive intake of students, which is of great importance for language and culture studies.

In cooperation with the Dutch Language Union (Nederlandse Taalunie), an inventory of the use of lingua receptiva in different sectors in the Netherlands and Flanders, among which the educational sector, was made by Jan D. ten Thije, Emmy Gulikers, and Karen Schoutsen (ten Thije et al., 2020).

The university-wide project *Multilingualism and Participation* (2019–2022), led by Jan D. ten Thije, explored the possibilities of using lingua receptiva, among other modes of multilingual communication, in representative bodies within the university in order to secure active participation of students and staff members with different linguistic backgrounds (Groothoff et al., 2022). One important result of this project was the development of a receptive Dutch course for internationals as the basis for their participation in meetings using lingua receptiva. Another was the permanent appointment of a coordinator for multilingualism and participation, ensuring the coordinated implementation of the new bilingual language policy that was developed by a commission chaired by Peter Schrijver (Utrecht University, 2022). This policy regulates bilingualism with regard to the language of instruction for degree programs and tracks, as well as the application of (receptive) multilingualism in representative bodies.²²

In 2023, the NWO-funded research project *Getting to the CoRe: A Communicative Receptive Approach to Language Learning and Mutual Understanding in Multilingual Academic Contexts* (led by Rick de Graaff and Jan D. ten Thije) started, exploring the following main research question: To what extent can a receptive approach in Dutch L2 learning improve the language acquisition process and outcome for the purpose of communicative effectiveness in receptive multilingual settings? The project elaborates this main question in the period 2023–2027 in three subprojects that analyze (1) the effectiveness of receptive multilingualism in multilingual meetings, (2) the cognitive processes underlying speech perception in Dutch L2 and language switching in English when

22 Information regarding the project *Multilingualism and Participation* can be found on the following website: <https://www.uu.nl/en/organisation/governance-and-organisation/employee-and-student-representation/multilingualism-in-employee-and-student-representation> (access: May 25, 2023). Next to the course *Receptive Dutch as administrative language (B1-C1)*, the project developed a *Toolkit Multilingual Meetings* including seven animated knowledge clips and a *Workshop for Multilingual Meetings*. The quintessence of these training materials is that attempts to improve multilingual communication should address both sides: internationals and locals.

Dutch L2 has been taught and learned receptively, and (3) the characteristics of an effective teaching approach aimed at the development of receptive language proficiency in multilingual meetings in academic settings. The integration of discourse analyses, psycholinguistics, and language teaching analyses is a relevant scientific follow-up of our project that started as a simple innovation project regarding lingua receptiva.

6. Conclusion

This chapter discussed our pilot project on multilingual education at Utrecht University against the background of European developments of language policies with regard to multilingualism in higher education. The experiences with the pilot within the department LLC are a reflection of the discussed societal developments when it comes to how to deal with the Englishization of higher education. This chapter concludes with a summary of the main advantages and objectives of the introduction of lingua receptiva in academic constellations for individual local and international students:

- Lingua receptiva can act as a first introduction for students to follow education in another language. This creates a stepping stone for students who want to prepare for a study abroad. Taking courses of other programs and in other languages enriches the level of the students' own study program. Students have more options and can profile themselves better. Through courses that facilitate lingua receptiva, students can prepare for a specific master's program. The communicative and intercultural competences acquired through the use of lingua receptiva can be applied in various multilingual and intercultural programs.
- Although improving language skills is not the primary objective of a lingua receptiva course, the regular use of receptive language skills can lead to improved productive skills in the language in question. Further research should document this language development in detail.
- Regular students in a particular course also benefit from the participation of lingua receptiva students. They become acquainted with other perspectives on "their" subjects and gain experiences in an international classroom.

In conclusion, the model of lingua receptiva courses has great potential for further implementation in other universities, cf. also Hu (this volume) and Redder (this volume).

References

- Anderson, B. 1983. *Imagined Communities, Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*. London: Verso Books.
- Backus, A., D. Gorter, K. Knapp, R. Schjerve-Rindler, J. Swanenberg, J. D. ten Thije, and E. Vetter. 2013. "Inclusive Multilingualism: Concept, Modes and Implications." *European Journal for Applied Linguistics* 1 (2): 179–215. <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0010>
- van den Berg, I., K. Schoutsen, S. Sudhoff, and J. D. ten Thije. 2016. "Luistertaal in het hoger onderwijs." *Neerlandia – Nederlands-Vlaams tijdschrift voor taal, cultuur en maatschappij* 120 (4): 34–35.
- Berthoud, A. C., and L. Gajo. 2020. *The Multilingual Challenge for the Construction and Transmission of Scientific Knowledge*. Amsterdam: Benjamins. <https://doi.org/10.1075/mdm.5>
- Blees, G., and J. D. ten Thije. 2016. "Receptive Multilingualism and Awareness." In *Language Awareness and Multilingualism. Encyclopedia of Language and Education*, edited by J. Cenoz, D. Gorter, and S. May, 333–345. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_25
- Braunmüller, K. 2013. "Communication based on receptive multilingualism: advantages and disadvantages." *International Journal of Multilingualism* 10 (2): 214–223. <https://doi.org/10.1080/14790718.2013.789524>
- Candelier, M., A. Camilleri Grima, V. Castellotti, J. De Pietro, I. Lórinz, F. Meissner, M. Molinié, A. Noguero, and A. Schröder-Sura. 2013. *FREPA – A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures: Competences and resources*. Graz: ECML.
- Cenoz, J., and D. Gorter. 2019. "Educational Policy and Multilingualism." In *Twelve Lectures on Multilingualism*, edited by D. Singleton, and L. Aronin, 101–135. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788922074-006>
- Centraal Bureau voor de Statistiek. 2022. "40 procent eerstejaars universiteit is internationale student." Retrieved from: <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2022/11/40-procent-eerstejaars-universiteit-is-internationale-student> (Access: May 25, 2023).
- Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Eimers, D. 2016. "Elkaars taal niet spreken, wel verstaan. Test met taaloverlap: colleges in luistertaal." *Transfer – onafhankelijk vakblad over internationalisering in het hoger onderwijs* 24 (1): 12–14.
- European Commission. 2008. *A rewarding challenge – How language diversity could strengthen Europe. Proposals from the Group of Intellectuals for Intercultural Dialogue set up at the initiative of the European Commission*. Brussels: EC, Education and Culture DG.
- European Commission. 2012. *Studies on Multilingualism and Translation: Intercomprehension*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Gooskens, C., and V. J. van Heuven. 2017. "Measuring cross-linguistic intelligibility in the Germanic, Romance and Slavic language groups." *Speech Communication* 89: 25–36. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2017.02.008>
- Groothoff, F., T. Hagar, K. Mulder, K. Naber, S. Spee, S. Sudhoff, and J. D. ten Thije. 2022. *How to be inclusive without excluding others? Multilingualism & Participation at Utrecht University (luistertaal/lingua receptiva). Final report of the Project Multilingualism and Participation*. Utrecht: Utrecht University
- Hufeisen, B., and N. Marx (eds.). 2014. *EuroComGerm – Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*. 2nd edition. Aachen: Shaker.
- Jentges, S., E. Knopp, C. Laurentzen, and M. van Mulken. 2021. "Deutsch oder Niederländisch? Deutsch und Niederländisch! Zur kommunikativen Effizienz von rezeptiver Mehrsprachigkeit in deutsch-niederländischen Schulaustauschbegegnungen." In *Gemeinsam mit und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch. Dokumentation der wissenschaftlichen Einsichten und Erfahrungen aus dem deutsch-niederländischen Schulaustauschprojekt „Nachbarsprache & buurcultuur“*, edited by S. Jentges, 265–296. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- KNAW. 2017. *Nederlands en/of Engels, Taalkeuze met beleid in het Nederlands hoger onderwijs*. Amsterdam: KNAW.
- KNAW. 2018. *Talen voor Nederland*. Amsterdam: KNAW.
- Meissner, F. 2008. "La didactique de l'intercompréhension à la lumière des sciences de l'apprentissage." In *S'entendre entre langues voisines: Vers l'intercompréhension*, edited by V. Conti, and F. Grin, 229–250. Chêne-Bourg: Georg.
- Pavone, A. 2015. *Sensitising native-speaker teachers of English towards an ELF-aware education*. Modena/Reggio Emilia: Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.
- Räsänen, A., T. Natri, and B. Forster Vosick. n. d. *MAGICC. Modularising multilingual and multicultural academic and professional communication competence for BA and MA level*. Retrieved from: <http://sepia.unil.ch/magicc/> (Access: May 25, 2023).
- Rehbein, J., J. D. ten Thije, and A. Verschik. 2012. "Lingua Receptiva (LaRa) – The quintessence of Receptive Multilingualism." *International Journal of Bilingualism* 16 (3): 248–264. <https://doi.org/10.1177/1367006911426466>
- Seidlhofer, B. 2011. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbealo243>
- Sweeney, E., and Z. Hua. 2010. "Accommodating Towards Your Audience. Do Native Speakers of English Know How to Accommodate Their Communication Strategies Toward Nonnative Speakers of English?" *Journal of Business Communication* 47 (4): 477–504. <https://doi.org/10.1177/0021943610377308>
- ten Thije, J. D. 2019. "Receptive multilingualism." In *Twelve Lectures on Multilingualism*, edited by D. Singleton, and L. Aronin, 327–362. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788922074-014>
- ten Thije, J. D. 2022. "Meertalig perspectief voor de Nederlandse taalbeheersing." *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 44 (1): 3–23. <https://doi.org/10.5117/TVT2022.1.002>
- THIJ

- ten Thije, J.D., E. Gulikers, and K. Schoutsen. 2020. *Het gebruik van luistertaal in de praktijk. Een onderzoek naar meertaligheid in de bouw, de gezondheidszorg en het onderwijs in Nederland in Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Utrecht University. 2021. *Sharing science, shaping tomorrow. Jaarverslag 2021*. Retrieved from: <https://www.uu.nl/organisatie/over-ons/jaarverslagen> (Access: May 25, 2023).
- Utrecht University. 2022. *Utrecht University Language Policy*. Retrieved from: <https://www.uu.nl/sites/default/files/Language%20Policy%20Utrecht%20University.pdf> (Access: April 24, 2023).
- Verbiest, F. 2015. *Inventarisatie van luistertaalpraktijken bij drie Europese universiteiten*. Utrecht: Utrecht University.
- Verschik, A. 2012. "Practising receptive multilingualism: Estonian-Finnish communication in Tallinn." *International Journal of Bilingualism* 16 (3): 265–286. <https://doi.org/10.1177/1367006911426465>
- Vetter, E. 2012. "Exploiting receptive multilingualism in institutional language learning: the case of Italian in the Austrian secondary school system." *International Journal of Bilingualism* 16 (3): 348–365. <https://doi.org/10.1177/1367006911426385>
- Vogl, U. 2012. "Multilingualism in a standard language culture." In *Standard Languages and Multilingualism in European History*, edited by M. Hüning, U. Vogl, and O. Moliner, 1–42. Amsterdam: Benjamins. <https://doi.org/10.1075/mdm.1.02vog>
- van der Wende, M. 2020. "Higher Education in the Netherlands." In *The SAGE Encyclopedia of Higher Education*, edited by M.E. David, and M.J. Amey, 1079–1080. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Schooling for Newcomers in Germany

Elke G. Montanari & Roman Abel

Abstract: Since 2015, numerous pupils who are of school age and still have little mastery of the German language have immigrated to Germany. They are taught in language learning classes and/or in regular classes with autochthonous peers. This research chapter discusses the following question: What type of schooling promotes the integration of newcomers and enables students to participate and to learn? Which schooling model enables newcomers to acquire German most effectively? We used a cross-sectional design with a survey of 28 students aged 10 to 16 years, and we talked to 30 teachers and head teachers in seven best-practice schools at various locations in Lower Saxony, Germany. The students were examined with regard to their language acquisition following the completion of a writing task and a standardised picture-naming test. The results show no difference in the language level achieved by students in separate versus inclusive schooling. However, there are major differences in the way teachers perceive the effectiveness of their teaching: Teachers consider their lessons effective if newcomers primarily attended language learning classes. The findings emphasise the need for an intensive initial language acquisition phase that is linked to flexible integration measures and local options and resources. These results indicate that a good education policy is one that offers flexible opportunities for implementation and that gives schools room to manoeuvre.¹

Zusammenfassung: Nach Deutschland sind, besonders seit 2015, zahlreiche Kinder und Jugendliche eingewandert. Viele von ihnen sind im schulpflichtigen Alter und beherrschen die deutsche Sprache noch wenig. Die Modelle, nach denen sie beschult werden, unterscheiden sich vor allem darin, ob zunächst eine intensive Sprachlernphase in besonderen Sprachlernklassen erfolgt oder ob die neuen Mitschüler und -schülerinnen von Anfang an mit allen anderen Schülerinnen und Schülern gemeinsam lernen und durch wenige spezifische Sprachlernangebote im Umfang von einigen Unterrichtsstunden pro Woche dabei unterstützt werden. Die in diesem Kapitel vorgestellte Studie versucht Antworten auf die Frage zu finden, welche Vorteile die jeweiligen Beschulungsformen bieten. Wie lernen Schülerinnen und Schüler schneller die deutsche Sprache? Welches Unterrichtssetting erlaubt größere Möglichkeiten der Partizipation? Dafür wurden im cross-sectional design 28 Schülerinnen und Schüler im Alter von 10–16 Jahren, 30 Lehrkräfte und Schulleitungen von sieben Best-Practice-Schulen an unterschiedlichen Standorten in Niedersachsen, Deutschland, befragt. Weiterhin wurden die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihren Spracherwerb mit einer Schreibaufgabe und einem standardisierten Bildbenennungstest untersucht. Die Ergebnisse im Sprachstand unterscheiden

1 The study was funded by the Lower Saxony Ministry of Education and Cultural Affairs, Hannover, 2016/2017.

sich nicht signifikant nach Beschulungsform, sondern vor allem nach individuellen Faktoren. Dagegen zeigen die Interviews mit den Lehrkräften erhebliche Varianz in der Wahrnehmung der unterrichtlichen Wirksamkeit: Der Fachunterricht wird erst dann als sinnvoll beurteilt, wenn die Lernenden vorher eine Sprachlernphase absolviert hatten. Die Resultate unterstreichen die Notwendigkeit einer intensiven Sprachlerneingangsphase, die mit flexiblen Integrationsangeboten verknüpft ist. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass eine gute Bildungspolitik den Schulen Freiräume ermöglicht, um die spezifischen Ausgangslagen der Lehrkräfte und der Lernenden vor Ort zu berücksichtigen.

Keywords: newcomers, schooling, academic language

Seiteneinsteiger*innen, Schüler und Schülerinnen, Schule, Bildungssprache

1. Language acquisition and school education for newcomers

Children who migrate into another country have a right to education, as described by the Children's Rights Convention of the UN (UNCRC, 1989). However, this is no easy task: providing education to children and young people of compulsory school age who migrate to the local education system with no or little command of the school language is an essential challenge for schools, educational institutions, language centres and teaching staff (Albrecht, Müller & Wenzel, 2015; Hos, Murray-Johnson & Correia, 2019). Students with limited or interrupted school attendance are categorised as *SLIFE*, Students with Limited or Interrupted Formal Education, a group with specific needs (De Capua & Marshall, 2011). Accordingly, they have little experience in dealing with institutionalised education, which may lead to irregular attendance in the new school system. Instead, they have individual, intensive, and autonomous learning experiences.

One of the key requirements for education in a new society is to enable students to acquire the schooling language, in our case, German. At the same time, students need to continue their education and to learn content; schooling cannot wait three or four years until the students have learned enough German (or the relevant schooling language) to follow regular classes. Further, the students and the teachers need to build new social relationships (Flint, Dollar & Stewart, 2019). In this situation, schools have developed several approaches to combine language learning and content teaching. On the one hand, school policies propose an intensive learning phase in separate, preparatory language learning classes (*parallel schooling*), as for instance in Hamburg, Bavaria, or Berlin. These parallel models allow for periods of learning in separate learning environments of different durations that lead either abruptly or gradually to exclusive school-

ing in regular classes. Once a student has sufficiently progressed in the language learning class, a shadowing phase often takes place in which the student attends regular classes for one or more subjects. Depending upon individual needs, the shadowing phase lasts approximately one to four months. Together with the student, the teachers who teach language learning classes and those who teach regular classes decide when the student should transfer fully to the regular class.

On the other hand, the *submersive model* offers education in regular classes for all students with the aim of immediate integration into the peer group and without providing for specific language development (Ahrenholz, Fuchs & Birnbaum, 2016). This is the case, for example, when only a few new migrant students start school or if all language learning classes are already filled to capacity. With regard to terminology, it is debatable whether the use of the expression 'submersive' is favourable or whether the term 'evaluative' is preferable.

A deeper examination of the field shows a continuum with more language-pedagogic models between these two poles (Massumi et al., 2015; Will et al., 2022). The *integrative model* combines language learning classes with teaching in regular classes. Newcomers are assigned to a regular class with 25–30 peers and receive language support with other language learners in a learning group comprising 6–12 students (e.g., six hours a week). In *partially integrative models*, students progress gradually from a high proportion of learning in language learning classes to learning in regular classes. They may select their transition to regular classes based on school subjects, such as starting with physical education, math, or foreign languages. Each of these main categories can be combined with additional support.

The shaping of this continuum between integrative and submersive schooling is highly flexible and gradual. The criteria include the following:

- the local resources in the faculties at school,
- the characteristics of the student group to be educated (including age, age structure, and prior knowledge),
- the individual learning processes of students,
- the local teaching culture and strengths of teachers,
- the organisational frame of the decree for education and participation.

The advantages and opportunities offered by each type of schooling must be considered for the specific orientation of the learners. One of the advantages of joining a regular class at an early stage is that students have intensive opportunities for early contact with the German language and may receive support from their German-speaking peers (Albrecht et al., 2015). Students are integrated quickly and effectively, whereas in separate settings in everyday school

life, such as preparatory separate language learning classes, students are quickly 'forgotten' and are not included in school activities (Karakayali et al., 2017). Jungkamp and John-Ohnesorg (2016) criticise separate schooling as representing exclusion, which in their view is incompatible with the concept of an inclusive school. Based on the current sparse research, they claim that exclusive language development in preparatory classes cannot be regarded as actually offering refugee students the best education and development opportunities (ibid.). The lack of curricula for language learning classes has been criticised (Karakayali et al., 2017). Language teaching in parallel schooling is characterised by a reliable, regular structure with specifically qualified or trained teachers for second language acquisition, small learning groups (up to 16 pupils vs. up to 30 in a regular class) and, consequently, a high degree of individuality in teaching/learning processes. These classes are free of a curriculum, and this gives the teachers a high degree of freedom with regard to learning objectives and forms of teaching.

The aim of this cross-sectional pilot study is to examine schooling practices in order to gain insight into the effectiveness of teaching and learning with respect to specific forms of migrant schooling, particularly with regard to the difference between learning in language learning classes and immediate learning in regular classes. To what extent do the institutions and forms of schooling enable students to participate in class? Which currently practised schooling models are appropriate, and what are their strengths? In particular, we discuss the language acquisition of German and the effectiveness of teaching by comparing mainly *parallel* and mainly *integrative schooling*. Our main question is which schooling model is most effective for the acquisition of German and for the effective teaching of content.

2. Method

In the first years of schooling, newcomers and local school beginners are often educated together, albeit under substantially different conditions. This situation is facilitated by the fact that the primary level offers the possibility of spending several school years in the same school system and repeating grades if necessary.

In the later years of schooling, the diversity of students' school experiences is much wider than in the primary school. Some pupils have had a rich education, others are illiterate, and some children even did not attend a school. Consequently, teaching and learning situations at the lower secondary level face particular challenges. The lower secondary level is an interesting area of research because educational challenges exist and, at the same time, teachers and students still

have some years of schooling available to meet these challenges. For this reason, this study examines teachers and students at the secondary level in grades 5 to 8.

For this cross-sectional pilot study, we conducted structured interviews with teachers and head teachers. We also chose to conduct group discussions because we found it highly conducive to encourage the discussants to compare and reflect upon their positions. The interviews and group discussions were led by trained research assistants who were students at the University of Hildesheim Foundation. The interviews were conducted in person at schools or on the phone, and were audio recorded, transcribed and evaluated by means of the qualitative content analysis. Participatory observation in classes with written documentation was conducted by several research assistants who visited each school for one complete day.

We asked students about their biography, learning needs, interests and class participation in a standardised interview. In addition, their vocabulary was recorded using a standardised picture-naming test (WWT 6–10) (Glück, 2011). A writing task – “Bed of Tulips” (Gantefort & Roth, 2008) – a narration based on pictures, was performed. The Bed of Tulips is a writing impulse assignment designed to determine an individual’s language level in the area of textual and narrative competence. It was developed for students in grades 4 to 6 within the “Promotion of Children and Adolescents with Migration Background” (FörMig) programme. The test takes approximately half an hour. It is used as a diagnostic tool for teachers and enables them to assess the language level of children with a migration background, segmented into sub-skills (Gantefort & Roth, 2008). The task consists of a series of five pictures, based on which students are asked to write a narrative text. The first two pictures show a father who wants to take a photo of his two children sitting on a bench in the park. Only a question mark is visible in the (otherwise) *blank* picture number 3. The subsequent drawings show the father lying in a bed of tulips and being photographed by the children. Test results are analysed using a simple analysis grid, which is based on the more complex measures of profile analysis (Grießhaber, 2005), TTR (Type-Token Ratio) and MTLD (Measure of Textual Lexical Diversity) (Treffers-Daller & Korybski, 2015).

The picture-naming and word comprehension test WWT 6–10 (Glück, 2011) assesses the receptive and productive vocabulary using 95 items (26 nouns, 23 hypernyms that are also nouns, 23 verbs, and 23 adjectives). For the receptive part of the test, the items that were not named in the productive part are tested again. Similar to the Peabody Picture Vocabulary Test PPVT (Dunn & Dunn, 2007), four photos are shown, from which the correct photo must be selected (e.g., “Point to ‘blade’”). The stopping criterion is met if the child is unable to

name five pictures in succession. In our case, only the German-language version of WWT 6–10 was used.

This study was financed by the Ministry of Culture of Lower Saxony, Germany. In this context, the focus of interest was on classical monolingual schools. Consequently, we will examine multilingual schools in another study.

2.1 Sample

Teaching and learning situations in class can be investigated at the level of individual students and teachers (Ditton, 2000). To this end, we looked for schools that were willing to be surveyed from the student perspective as well as the teacher perspective. The study focuses on identifying expedient forms of schooling under good conditions. For this reason, the sample was selected on the basis of whether the schools were experienced and highly motivated in schooling new migrant students in a best-practice approach. The surveyed teachers who were employed in language learning classes had many years of professional experience and additional qualifications in German as a second language and/or training in special needs education. When the respondent had no additional qualification or training in special needs education, self-development by means of job shadowing and contact with colleagues was sought, as described in the research literature (Frenzel, Niederhaus, Peschel & Rütter, 2016). We conducted interviews and group discussions with $N=30$ teachers.

The majority of German schools have parallel or integrated schooling of newcomers. Consequently, we chose these types of schooling for our study. In *parallel schooling* in this sample, students are taught in language learning classes for a length of time between 6 and 18 months. The class size is between 12 and 16 students. In the *integrative sample*, learners of all ages were assigned to a regular class from the beginning in addition to receiving language learning support, including feedback, self-study materials, and lessons. We were able to talk to 19 educators at the four schools with mainly parallel schooling. We held conversations with 11 members of the teaching staff at the two schools where students were taught in regular classes with six additional hours of support per week.

All of the schools we surveyed offered a combination of language learning in a separate learning group and learning together with all other students. Unlike the exemplary manifestation of organisational forms for schooling lateral entrants in five pillars (Massumi et al., 2015), the present study identifies a continuum that combines parallel schooling options focusing on German as a second language with integrative elements. Some schools rely on a class concept that

is supplemented by integrative offers during break times and in the afternoon; other schools that have higher proportions of schooling provide 4–6 hours per week before schooling starts. One school from the cohort focuses on a concept oriented toward regular classes with a small number of language acquisition lessons (eight) before new migrant students are schooled.

Tab. 1: Number of teachers, including head teachers and coordinators, and students surveyed depending on the schooling form and school type

	Integrated school (Gesamtschule)	Secondary school (Realschule)	Grammar school (Gymnasium)
Parallel schooling	12 teachers 13 students	7 teachers 4 students	
Integrative schooling		4 teachers 7 students	7 teachers 4 students
Total	12 teachers 13 students	11 teachers 11 students	7 teachers 4 students
Σ			30 teachers 28 students

The $N=28$ students were very heterogeneous. They differed with regard to their previous subject-specific knowledge, language mastery, their cultural and life-world imprinting, their age, and educational experiences. Some children had attended school continuously with an interruption as a consequence of their flight, whereas others had no schooling experience at all. The youngest students were ten years old, and the oldest were 17. A diverse range of countries of origin and first languages were represented, including Arabic, Italian, Kurdish, Pashto, and Urdu. All the children had been in school in Germany for between 1 month and 22 months.

3. Results

3.1 Word naming and recognition test

For the expressive test (i.e., the naming task), the mean correct score of only 9.7 items ($SD=11.4$) out of 95 items showed that many students found the picture-naming test very difficult; the mean of six-year-old bilingual children born in Germany for the naming task in German is 30 in the first grade (Montanari, Abel, Graßer & Tschudinovski, 2018). These results show how difficult language acquisition is and how large the gap is to autochthonous peers. The expressive

test was terminated by 14 students (i.e., half of the sample). The performance on the naming task thus poorly differentiated between students. Consequently, we did not compare the expressive values between the groups.

The comprehension test of WWT yielded a mean correct score of 48.3 items ($SD=13.3$) from a total of 95 items for receptive vocabulary across all students. Students attending a regular class in integrative schooling achieved a mean score of $M=52.64$ ($SD=17.83$), which was not significantly different from that of students schooled in the parallel model in language learning classes, $M=45.6$ ($SD=8.83$), $t(26)=-1.40$, $p=.175$. The results of the receptive test showed that the students had acquired basic word comprehension. As a comparison, bilingual children who grew up in Germany and were schooled in Germany for a similar length of time (up to 18 months) exhibited an average raw value of 84 items for the WWT 6–10 test in the schooling language (German) in the second grade. The average results for the newcomer children and young people ($M=48.3$; $SD=13.3$; see above) was therefore more than two standard deviations below the average result of the bilingual, autochthonous students with a similar length of schooling in Germany. In the first grade, the mean value for bilingual children who grew up in Germany was approximately 76 (Glück, 2011; Montanari, Abel, Graßer & Tschudinovski, 2015, 2018). Hence, the results of the new migrant students, even when compared with the test results of bilingual children from the first grade, were in the bottommost 2% of the range.

3.2 Writing task

The writing task “Bed of Tulips” yielded an average profile level (Grießhaber, 2005) of $M=1.20$ ($SD=0.71$) over all texts in a range between 0 and 6. Pupils were able to fulfil the requirements of the writing task. Students in integrative schooling showed a mean of 1.0 ($SD=0.53$).² The outcomes were very low – at the beginner’s level of language learning (Grießhaber, 2009), and were not significantly different from that of pupils in language learning classes, $M=1.29$ ($SD=0.77$), $t(23)=.97$, $p=.343$.

The average text length for all students was 55.10 words ($SD=20.60$), and 63.18 words ($SD=22.35$) in the case of integrative schooling. The parallel model scored not significantly different, $M=49.88$ ($SD=18.21$, $t(26)=-1.73$, $p=.096$).

With respect to the lexical diversity, the average MTLTD value was 48.2 ($SD=18.87$) for all students. The lexical diversity did not differ between the groups. On average for pupils in integrative schooling, the scores were 49.90

2 The profile levels are categorical measures; in other words, the value provides information on how students are distributed across the profile levels.

($SD=23.87$), compared to pupils in language learning classes with $M=47.21$ ($SD=16.40$), $t(17)=-.29$, $p=.774$. The findings were similar for the Type-Token-Ratio, which yielded an average of 0.65 for all students ($SD=0.10$) and an average of 0.66 ($SD=0.11$) in the case of integrative schooling. Pupils in language learning classes showed an equal performance with $M=0.65$ ($SD=0.10$), $t(17)=-.27$, $p=.790$.

Comparing the test results for pupils in parallel versus integrative settings, we did not find any statistically relevant differences in the outcomes of the naming task and the writing task. This might be partly due to a small number of participants. However, the results indicate that pupils learned at a similar pace in both settings. On the basis of the present assessment of language acquisition within the first 18 months of schooling, the form of schooling (parallel or integrative) has thus no significant effect on students' success in acquiring the German language.

Language performance on the vocabulary test and the writing task was highly correlated (see Table 2), meaning that the different measures for determining language proficiency in German support each other. The factors of age and length of schooling did not have a significant effect. However, the sample was very small and probably lacked the necessary variability.

Tab. 2: Correlations of the factors of age, length of schooling and results of language surveys

	2	3	4	5	6	7	8
1 Age	.183	-.266	-.207	.092	.098	-.018	-.119
2 Contact duration		.044	.079	.148	.125	.111	.151
3 Expressive vocabulary			.740**	.707**	.590**	.340	.203
4 Receptive vocabulary				.377	.608**	.175	.063
5 Bed of tulips					.282	.223	.105
6 Text length						-.015	-.499*
7 MTLD							.833**
8 TTR							

3.3 Interviews

The students gave only very general information about their biographies and the potential factors for learning. We attribute this to their limited vocabulary and to the political framework of the asylum procedure, which was still pending for many of the students and may have affected the free narrative of their biography.

Factors

The teachers confirmed that children with interrupted education were common and that these children had to learn much more than only the language:

Well, some of my students, they are thirteen years old and have – so they came here aged thirteen and had, if you add up the partial stages of their school career, they've had two-and-a-half years socialisation at school. Children that were unable to read and write in their native language, in such cases it's not a matter of learning vocabulary lists ... Arabic-German, and then everything works out all right. Definitely not.³

In the interviews, the teachers identified factors that they believed were responsible for the fast or slow learning rate of individual students. Successful students were described as taking *initiative* and being *ambitious* with regard to their proactive access to learning material and in discourse, such as asking questions and actively participating in the classroom discourse.

In maths, when there are topics that are based less on complex language, such as when algorithms are concerned, solving quadratic equations and things like that, she masters them. With things like that, she's better than students in regular classes, in some cases, because she's ambitious.⁴

Due to their high degree of autonomy, SLIFE children and young people may manage to acquire literacy and school knowledge autodidactically. Such students are also fast learners in Germany.

He is highly motivated and will probably get his ... advanced secondary school qualification here. He didn't go to school in Ghana. The mother couldn't afford the school fees. Everything that he learned he taught himself by doing homework for students who went to school.⁵

3 *Also ich hab zum Teil Schüler, die sind dreizehn Jahre alt und haben – also die sind mit dreizehn Jahren hierher gekommen und hatten, wenn man die partiellen Etappen der Schullaufbahn zusammenzählt, kommen die auf zweieinhalb Jahre Schulsozialisation. Auch Kinder, die in ihrer Herkunftssprache nicht alphabetisiert waren, also da geht es nicht darum, dass man Wortschatzlisten ... Arabisch-Deutsch reingeben kann und dann funktioniert das Ganze. Eben nicht.*

4 *Da ist das in Mathe, wenn das Themen sind, die wenig auf komplexer Sprache basieren, also wenn es um Algorithmen geht beim Lösen von quadratischen Gleichungen oder so was, das beherrscht sie. Also da ist sie dann teilweise auch besser als Regelklassen-Schüler. Weil sie diesen Ehrgeiz dahinter hat.*

5 *Der ist hoch motiviert und wird hier wahrscheinlich seinen ... erweiterten Sekundarabschluss bekommen. In Ghana ging er nicht zur Schule. Die Mutter konnte sich ja das*

Their chances of success are considered to be good, especially if they are still quite young and have a longer time at school ahead of them.

Students who come here at a young age, grade five, they still have grade five, six, seven, eight, nine. They have five whole years before they take their first exams, and they can take their time to learn German.⁶

Participation and integration

One important objective cited by teachers in both teaching models was *social integration*. Teachers in the integrative setting underlined this advantage in their model, particularly from a social and intercultural viewpoint.

The advantage of our model is that the prospects of integration, the social and cultural, as well as the prospects of language integration, are greater when students also sit in normal, regular classes.⁷

However, even in the case of immediate, integrative schooling with local peers, integration was generally considered difficult to achieve:

Such a normal, regular class, the group dynamics really kick off in the seventh, eighth grade, and then it's not a matter of course that someone now arriving from Iraq is, how should I put it, well regarded and now, first of all, great, wonderful, we'll support him. That does happen, but it's usually the girls who would take on something like that. But when there are already some children in the class that also have a migration background, then there's a limit.⁸

Schulgeld nicht leisten. Alles, was er gelernt hat, hat er sich beigebracht, indem er für Schüler, die in der Schule waren, die Hausaufgaben gemacht hat.

- 6 *Die Schüler, die aber noch jung sind, hierher kommen, Klasse fünf sind, die haben noch Klasse fünf, sechs, sieben, acht, neun. Die haben fünf komplette Jahre, bevor sie die erste Prüfung hier machen, wo sie hier in Ruhe Deutsch lernen können.*
- 7 *Unser Modell hat schon den Vorteil, dass die Integrationschancen, sozialen und kulturellen, aber auch sprachlichen Integrationschancen größer sind, wenn die Schüler auch in der normalen Regelklasse sitzen.*
- 8 *Aber so eine normale Regelklasse, da geht ja die Gruppendynamik in der siebten, achten Klasse auch richtig los, und das ist ja nicht selbstverständlich, dass jemand, der jetzt aus dem Irak kommt, da, wie soll ich das sagen, angesehen ist und jetzt erstmal toll wunderbar, wir unterstützen ihn. Das gibt es auch, das sind dann in der Regel eher so die Mädchen, die sowas übernehmen würden, aber wenn dann halt in der Klasse schon relativ viele Kinder sind, die auch Migrationshintergrund haben, dann gibt es erstmal Abgrenzung.*

Participation in the classroom discourse in regular classes in the integrative model is naturally difficult but possible for new migrant students and is characterised by the students' linguistic diversity and individual communication behaviour.

It always gets difficult when the topics, in biology for example, when technical terms or specialised texts are concerned. When the texts are easy, he is able to understand them well. But because we have lots of topics in biology that children can generally deal with in some way, such as a dog or a human skeleton, with lots of pictures, I believe that it does help. And I've noticed that he also has problems when the texts get more complicated, of course. But it generally works.⁹

An explicitly open teaching culture can also encourage participation in integrative schooling, giving teachers intensive guidance opportunities.

Question: How often do the students initiate communication with you in class?

Teacher: Often enough. Well I can't really ... all the time, really. Well, at the start there's always a period of time when they also ask questions, where a lot of people come and say, look here, I have a question, or we did this or that, I initiate such a discussion. So, I think they feel very ... they know that they can ask questions and address their concerns, which they do, depending on their temperament.¹⁰

Teachers in parallel models often report lively participation in language learning classes.

Question: How often do the students contribute to initiating communication in class?

Teacher: Well, I would say that they are relatively undiscerning and try to participate as well. But I can't say how often. It's all very fast sometimes, and sometimes you can hardly

9 *Es wird immer dann schwierig, wenn die Themen, also zum Beispiel in Biologie, wenn es um Fachbegriffe geht oder um Fachtexte. Also wenn die Texte einfach sind, dann kann er das gut verstehen. Aber dadurch, dass wir in Biologie ja auch viele Themen haben, mit denen Kinder grundsätzlich irgendwie was anfangen können, also der Hund oder das Skelett des Menschen, viele Bilder dabei, glaube ich, hilft das schon. Und ich habe schon festgestellt, also wenn dann die Texte komplizierter werden, kriegt er auch Probleme, natürlich. Aber grundsätzlich klappt das schon.*

10 *Frage: Und wie oft initiieren die Schüler dann eine Kommunikation im Unterricht mit Ihnen?*

Lehrperson: Oft genug. Also kann ich jetzt gar nicht ... Also dauernd. Also, es ist am Anfang immer so ein Zeitraum, wo sie auch Fragen stellen, wo auch viele kommen und sagen, so hier, ich habe noch eine Frage oder wir haben das und das gemacht, ich initiere das ja auch so ein Gespräch. Also sie fühlen sich da glaube ich schon sehr ... sie wissen, dass sie ihre Fragen stellen können und dass sie ihre Belange einbringen können, und das tun sie auch je nach Temperament.

slow them down, and sometimes, when there is little progress, I have to give them a little push. But that happens spontaneously.¹¹

One explanation of the overall participation in classroom discourse activities could be that the classroom discourse is at a lower linguistic level in language support classes and that teachers and participants speak more slowly and simply there, giving learners greater access to understanding and possibilities of linking it to their own (as yet limited) language proficiency.

The most frequently mentioned specific objective of the interviewed teachers in parallel and in integrated teaching was to guide students to school-leaving qualifications.

For me, it is important that I somehow try to get the best possible qualification for every child. With some children, the intermediate secondary school leaving comes later in their life. But for many children, it means a great deal if they get their lower secondary school-leaving certificate.¹²

In this respect, the prospect of success is considered possible yet difficult, though not achievable in all subjects:

They are now in grade nine, and next year is the final paper, erm, ten. German gets difficult, you know. I don't think they have any chance of getting a foot in the door, of getting a good grade. Erm, English, yes, in some cases because beforehand, what they learnt before and on their path of life they've learnt a lot about English. So, we have a bit of practical experience with the language. That is, I reckon that they'll pass in English, and then I think the only opportunity for them to get a qualification is maths. In my lessons, I try to work towards that and to tell them. Maths is also about reading and understanding. Arithmetic is no problem at all, you know, but finding out from the text what I'm supposed to do, you know, stating signal words ((incomprehensible)) and saying here, you know, when you look, you know, you have to add them.¹³

11 *Frage: Und wie oft initiieren die Schülerinnen und Schüler eine Kommunikation im Unterricht mit?*

Lehrperson: Also da würde ich sagen, da sind die relativ unbedarft und versuchen auch sich einzubringen. Also wie oft kann ich nicht sagen. Das geht manchmal sehr schnell und manchmal kann man sie kaum bremsen, und manchmal, wenn es dann nicht gut weitergeht, dann muss ich wieder einen Schubs geben. Aber das kommt dann spontan.

12 *Für mich ist es wichtig, dass ich irgendwie versuche, für jedes Kind den bestmöglichen Abschluss am Ende rauszuholen. Das kann bei einigen Kindern wirklich der Realschulabschluss oder später auch über den Zweiten Bildungsweg irgendwie entschleunigt werden. Aber bei vielen Kindern ist es tatsächlich dann schon viel wert, wenn die später mal ihren Hauptschulabschluss schaffen.*

13 *Wir haben sie jetzt in Klasse neun und nächstes Jahr ist die Abschlussarbeit, ehm, zehn. Deutsch wird schwierig, ne, also da sehe ich überhaupt keine Chance, dass sie irgendwie*

For these teachers, preparation for final exams, starting in good time, was mentioned as a necessity:

In fact, we should start now to specifically train them to be able to then somehow cope with certain tasks.¹⁴

In contrast to the overlap of interview statements, there was a major difference in the evaluation of learning effectivity of the respective schooling model. Teachers in parallel schooling were convinced of the success of their concept.

When I worked as a German teacher at school (X), erm, students kept coming to us. Back then, it was mainly students from Russia And some of them couldn't speak any German at all. They were simply placed in classes, where they just sat there. You know, and that was it. We made an effort, giving extra lessons and support classes in the afternoons and correcting their homework and so on. And I always said, that's not right. You have to do it differently. You have to do it somehow, yes, in an extra class, and that's the case now. Well, I consider it better now.¹⁵

The teachers reflected upon the requirements necessary for a language preparation phase of parallel schooling:

When students come from countries that also have other writing systems, then they first have to learn to write ... other characters ... They can't catch up with this in regular

einen Fuß da rein kriegen, dass eh ne vernünftige Note wird. Ehm, Englisch bei dem ein oder anderen ja, weil schon von vornherein, da was mitgebracht wurde und sie auf ihrem Lebensweg ja schon ganz viel auch über Englisch gelernt. Also wir haben schon so ein bisschen praktische Erfahrung mit der Sprache. Das ist, glaube ich schon, dass sie in Englisch der Abschluss schon, und dann denke ich ne, die einzige Chance, da irgendwie so ein Abschluss zu kriegen, ist Mathe. Denn da versuche ich in meinen Stunden drauf hinzuarbeiten und zu sagen. Da geht es ja auch um lesen und verstehen. Das Rechnen ist überhaupt kein Problem, ne, aber aus dem Text herauszufinden, was soll ich überhaupt machen, ne, da so ((unverständlich)) Signalwörter rauszusagen und zu sagen hier, ne, wenn du guckst, musst du, ne, addieren.

14 Eigentlich müsste man ja jetzt schon anfangen, gezielt darauf hin zu trainieren, dass sie mit bestimmten Aufgabenstellungen dann irgendwie klar kommen.

15 Während meiner Tätigkeit als Deutschlehrer am Schule (X), ähm, hatten wir immer wieder Schüler, die zu uns kamen. Damals waren das vor allem Schüler aus Russland. ... Und die konnten teilweise auch überhaupt kein Deutsch. Wurden die einfach in die Klassen reingesetzt und saßen dort. Ne und das war's auch. Wir ham uns bemüht und am Nachmittag mit Extraunterricht und Förderunterricht und Hausaufgaben korrigiert und so. Und ich hab immer gesagt, so geht das nicht. Man muss das anders machen. Man muss das irgendwie, ja in einer Extraklasse machen, und das ist jetzt halt der Fall. Also ich finde das jetzt besser.

classes or all of the grammar and vocabulary. I think that the basics of the language also have to be developed. This can only be achieved in support classes.¹⁶

A teacher of a regular class in an integrative schooling model reflected critically upon the lesson effectivity if there is no sufficient language preparation:

You can hardly call it teaching; well, in my class, as class teacher I have them, five children, exactly. But they are taught by a separate teacher who ... deals with their German skills.¹⁷

She substantiated why she did not meet her own professional standards: schooling occurs to be restricted to self-study, followed sometimes by teacher feedback. However, this reduced didactical approach is not possible in the case of more than two students with a need for language support:

Well, my goal is to convey subject matter to the students that come in my class. I can't do that with these students. (...) First of all, I had two students, I handed out material to them and occasionally corrected it; looked to see where they could make improvements, and so on (...) but unfortunately, with five students, I'm no longer able to do that now because they are really at different academic levels, erm, I can't differentiate sufficiently ... And so I've truly reached my limit. And so it often means in reality that my students sit through my classes. And I find that really terrible.¹⁸

Teachers, particularly those in regular classes, referred to the time factor and the limited schooling opportunities that are required for effective schooling:

16 *Wenn die Schüler aus anderen auch Schriftsprachräumen kommen, dann müssen sie auch erstmal schreiben lernen ... andere Schriftzeichen ... Das können sie ja nicht im Regelunterricht ja gar nicht einholen, und auch die gesamte Grammatik und den Wortschatz. Ich denke auch, dass diese sprachlichen Grundlagen zu erarbeiten sind. Das kann man im Förderunterricht eigentlich nur leisten.*

17 *Unterrichten ist da zu viel gesagt, also ich hab in meiner Klasse, als Klassenlehrerin hab ich die, fünf Kinder sind's, genau, unterrichtet werden sie aber von einer separaten Lehrerin, die sich da, ähm, um die Deutschkenntnisse kümmert.*

18 *Also mein Anspruch ist es, dass ich den Schülern, die in meine Klasse kommen, Lernstoff vermittele. Das kann ich bei diesen Schülern nicht. (...) Ich hatte zunächst zwei Schüler, denen habe ich Material an die Hand gegeben und gelegentlich korrigiert; geguckt, wo können sie denn noch Verbesserungen vornehmen und so weiter (...) das ist mir bei den fünf Schülern jetzt leider eben nicht mehr möglich, weil die auch wirklich unterschiedliche Lernstände haben, ähm, ich das so weit nicht ausdifferenziert bekomme. ... Und da bin ich tatsächlich an meine Grenzen gestoßen. Und daher ist das tatsächlich oft ein Absitzen des Unterrichts durch meine Schüler. Und das finde ich ganz furchtbar.*

I must say, I was in a regular class for four years. My time at school is over, and I only speak broken German. I didn't manage it.¹⁹

The knowledge gained by students is mainly considered simplified and less elaborated:

Teacher: The knowledge gained is, it has something to do with biology. There's some kind of context, considerably simplified. (...)

Question: Would you say that an eighth-grade learning objective has been met?

Teacher: No. No. Not at all.²⁰

An intensive phase before starting school was considered necessary by many teachers in the integrative model to enable learning success:

If they haven't learnt it in the first year, acknowledging language or written language as an established part of their general education, then they will have great difficulties coping here too. And then there's the question of what prospects they have, if any.²¹

In a nutshell, our results show many parallel statements regarding learning and integration objectives. We found the major difference in the judgement of lesson effectivity: It was experienced as unsatisfactory when students receive integrative schooling having not been adequately prepared for participation in class.

4. Discussion

Reflecting on the methodologies, it must be noted that the sample composition was appropriate for a pilot study investigating the impact of schooling models. The choice of tools for assessing the language level, which – to be on the safe side – combined a well differentiating (at the lower level) picture-naming test with a writing task, was surprisingly well suited. All students were able to

19 *Dann muss ich sagen, ich war 4 Jahre in der Regelklasse, meine Schulzeit ist vorbei, und ich spreche nur gebrochen Deutsch, hab's nicht geschafft.*

20 *Lehrperson: Der Lernzuwachs ist, das hat was mit Biologie zu tun. Da gibt es so'n Sinnzusammenhang, sehr stark vereinfacht. (...)*

Frage: Würden Sie sagen, damit ist ein Lernziel der 8. Klasse erreicht?

Lehrperson: Nein. Nein. In keinster Weise.

21 *Wenn sie es halt im ersten Jahr nicht gelernt haben, Sprache oder auch Schriftsprache als Bildungsgut zu für sich so ja anerkannt zu haben, dann werden sie halt große Schwierigkeiten haben, auch hier klar zu kommen. Und dann ist halt die Frage, welche Perspektive haben sie dann überhaupt.*

tackle the writing task – it was for them motivating and comprehensible. The writing task provided diverse responses for the analysis. The profile analysis of Griefshaber (2005) yielded inter-individual variance in syntax acquisition. Several measures of lexical diversity correlated with the vocabulary level (see Table 2). The interviews conducted with students were less informative because the students were unable to reflect in a differentiated manner or to state their learning needs. It is unclear whether this was due to their low level of language ability, their lack of self-reflection on the learning process, or a combination of both. With regard to the data survey from teachers, the interviews and, in particular, the group discussions indicated differentiated approaches that yielded interesting results. Some critical aspects of our analysis are as follows. It was not possible to ascertain the considerably wider supralingual total vocabulary in this study. It is obvious that the vocabulary available to new migrant students in German in general and subject related is a long way – several school years – from that of their peers schooled in Germany. At the same time, it must be noted that new migrant students use their prior knowledge, their education, their experience at school, their mastery of other languages and more, to be able to compensate for many factors and to make major efforts in order to participate in the classroom discourse. In criticism of the methodology, it must be noted that the assessment of the profile level at a very unstable level of literacy, as with the text responses to the writing task, is a highly interpretative process that imposes greater uncertainties than in previous examinations.

A constancy in the statements made by all teachers regards a highly individualised handling of students in a class, individually adjusted performance requirements and tasks, and transition management. This finding is in accordance with the literature calling for individually adjusted pedagogical and didactical decisions (Henrichs, 2016). This request is supported by a high degree of heterogeneity across new migrant students, especially with regard to their literacy (Feldmeier, 2016).

The forms of schooling (mainly parallel versus integrative) did not have a significant effect on students' language performance in the vocabulary test or in the writing tasks. This can be explained by the fact that the daily time on task (input) was constant across the schooling models. The teachers' motivation and qualifications, as factors of teaching quality, were likewise constant. This finding is in line with the results of a large-scale evaluation study on language development in early education with 544 children that revealed no effects of different methods of language education after two years. Thus, children benefited not only from language education but also from the sheer contact with the German language (Roos, Polotzek & Schöler, 2010). With respect to the satisfaction of all teachers

and the perception of lesson effectiveness, however, it is essential that the necessary language requirements are met for integration in regular classes.

Participation in the classroom discourse often occurs more easily and interactively in the language learning group than in schooling with autochthonous peers. This is attributed to the greater ability of the classroom discourse to tie in with the learners' linguistic skills. In the case of open moderation of the classroom discourse, however, it is also possible for new migrant students to interact intensively and participate in schooling together with peers who have grown up in Germany.

There was consensus among the teachers surveyed that all pupils' participation in class is closely related to language proficiency both oral and written. The teachers also agreed that basic acquisition of the German language cannot be achieved in regular classes. Language learning classes and groups were perceived as positive and important for an initial phase by all of the teachers surveyed. It was also undisputed by all teachers that participation in the regular class continues to be the common objective. On the other hand, it must be asked whether these statements reflect pedagogical necessities or cultural and monolingual habits. We measured a very low lexical proficiency that is below that of a child in grade one. It is obvious that this is a problem for teachers and students. However, it is unclear whether teachers are truly aware of the possibilities for integrating multilingual resources in their teaching (Montanari & Panagiotopoulou, 2019).

All of the schools we surveyed make efforts to provide for intensive and conceptually reflected language acquisition and teaching. Qualified teachers, appropriate teaching/learning material, appropriate facilities, smaller learning groups and a high degree of internal differentiation are necessary to ensure an effective language introduction stage. In our study, we found committed arguments for an intensive language entry phase. The previously intended duration, which is usually a maximum of one year, was shown to be considered appropriate in our survey. In our opinion, the main factors for achieving this are the local conditions at school, the resources, the experience and knowledge of the teaching staff, and the specific composition of the teaching/learning group.

The learning objectives of the language introduction stage are still broad-based and could, in our opinion, be concentrated more specifically toward the requirements specific to school levels (e.g., proactive participation in class, involvement of multilingualism), literacy and acquisition of the German language, focusing on the academic language both orally and in writing. At the didactic level, internal differentiation and innovative didactic approaches can be included to a greater extent. Relevant approaches regarding education in diverse societies such as the receptive multilingualism (Rehbein, ten Thije & Verschik, 2012),

translanguaging (García & Wei, 2014; Wei & García, 2022), and the concept of multicompetence (Franceschini, 2011; Cook, 2016) are a current subject of academic debate.²²

References

- Ahrenholz, B., I. Fuchs, and T. Birnbaum. 2016. “... dann haben wir natürlich gemerkt der übergang ist der der knackpunkt ...‘ – Modelle der Beschulung von Seiteneinsteigern in der Praxis.” <https://updocs.net/download/ahrenholz-berntfuchs-isabel-birnbaum-theresa-2016-dann-haben-wir-natrllich-gemerkt-der-bergang-ist-der-knackpunkt-modelle-der-beschulung-von-seiteneinsteigern-in-der-praxis-in-biss-journal-5-ausgabe-11-2016--a5b347fed14038>. (Access: July 18, 2020).
- Albrecht, B., A. Müller, and B. Wenzel. 2015. “Sprachbildung für alle. Die neuen Sprachbildungszentren sollten nicht nur Flüchtlingskinder dauerhaft unterstützen.” http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/foerderung_von_fluechtlingskindern_niedersaechsischen_schulen/foerderung-von-fluechtlingskindern-136434.html. (Access: July 18, 2020).
- Cook, V. 2016. “Premises of multi-competence.” In *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence*, edited by V. Cook, and L. Wei, 1–25. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107425965.001>
- De Capua, A., and H. W. Marshall. 2011. *Breaking New Ground. Teaching students with limited or interrupted formal education in U. S. secondary schools*. Michigan: Michigan University Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.1975824>
- Ditton, H. 2000. “Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung.” In *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* 41: 73–92.
- Dunn, L. M., and D. M. Dunn. 2007. *Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-4)* (4th edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson. <https://doi.org/10.1037/t15144-000>
- Feldmeier, A. 2016. “Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler mit Alphabetisierungsbedarf.” In *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen* 16, edited by C. Benholz, F. Magnus, and C. Niederhaus, 339–368. Münster: Waxmann.
- Flint, P., T. Dollar, and M. A. Stewart. 2019. “Hurdling over language barriers: Building relationships with adolescent newcomers through literacy advancement.” *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 62 (5): 509–519. <https://doi.org/10.1002/jaal.927>
- Franceschini, R. 2011. “Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View.” *The Modern Language Journal* 95 (3): 344–355.

22 The following student research assistants were involved in this study: Simon Boeker, Sophia Foepl, Hanna Johanning, Anastasia Kholoshnaya, Carolin Köster, Bilge Mertmas, Elena Többen and Fidan Tuldari (University of Hildesheim). This study would not have been possible without the participating teachers, head teachers, coordinators and students, who deserve special mention.

- Frenzel, B., C. Niederhaus, C. Peschel, and A.-C. Rütter. 2016. "Besonderheiten des Unterrichtens neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler." In *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen* 16, edited by C. Benholz, F. Magnus, and C. Niederhaus, 171–196. Münster: Waxmann.
- Gantefort, C., and H.-J. Roth. 2008. "Ein Sturz und seine Folgen. Zur Evaluation von Textkompetenz im narrativen Schreiben mit dem FörMig-Instrument ‚Tulpenbeet.‘" In *Evaluation im Modellprogramm FörMig*, edited by T. Klinger, K. Schwipfert, and B. Leiblein, 29–50. Münster: Waxmann.
- García, O., and L. Wei. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave. https://doi.org/10.1057/9781137385765_4
- Glück, C. W. 2011. *WWT 6–10. Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige*. Göttingen: Hogrefe.
- Grießhaber, W. 2005. "Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse." <https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/10388>. (Access: July 18, 2020).
- Grießhaber, W. 2009. "L2-Kenntnisse und Literalität in frühen Lernertexten." In *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*, edited by B. Ahrenholz, 115–136. Freiburg, Breisgau: Fillibach. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2010-2-303>
- Henrichs, J. 2016. "Individuelle Förderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler an der Theodor Goldschmidt Realschule – von der Auffangklasse in die Regelklasse." In *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen* 16, edited by C. Benholz, F. Magnus, and C. Niederhaus, 83–92. Münster: Waxmann.
- Hos, R., K. Murray-Johnson, and A. Correia. 2019. "Cultivating capital for high school newcomers: A case study of an urban newcomer classroom." *Journal of Ethnic and Cultural Studies* 6 (1): 101–116. <https://doi.org/10.29333/ejecs/233>
- Jungkamp, B., and M. John-Ohnesorg (eds.). 2016. *Soziale Herkunft und Bildungserfolg*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Karakayali, J., B. zur Nieden, S. Groß, Ç. Kahveci, T. Güteryüz, and M. Heller. 2017. *Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin. Praxis und Herausforderungen. Ein Projekt des Berliner Instituts für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM), Humboldt-Universität zu Berlin im Rahmen des Forschungs-Interventions-Clusters „Solidarität im Wandel?“*. https://www.bim.hu-berlin.de/media/Beschulung_Bericht_final_10052017.pdf. (Access: July 18, 2020).
- Massumi, M., N. von Dewitz, J. Grießbach, H. Terhart, K. Wagner, K. Hippmann, and L. Altinay. 2015. *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf. (Access: July 17, 2020).
- Montanari, E. G., R. Abel, B. Graßer and L. Tschudinovski. 2015. "Unterwegs im bilingualen Symbolfeld: russisch-deutschsprachige Schülerinnen und Schüler." In *Deutsch als Zweitsprache. Erwerb und Didaktik. Beiträge zum 10. Workshop: Kinder*

- mit Migrationshintergrund*, edited by H. Rösch and J. Webersik, 73–90. Stuttgart: Klett Fillibach.
- Montanari, E. G., R. Abel, B. Graßer, and L. Tschudinovski. 2018. “Do bilinguals create two different sets of vocabulary for two domains? Vocabulary development and overlap in the first years of schooling.” *Linguistic Approaches to Bilingualism* 8(5): 502–522. <https://doi.org/10.1075/lab.16021.mon>
- Montanari, E. G., and J. A. Panagiotopoulou. 2019. *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen: Eine Einführung*. Tübingen: Narr. <https://doi.org/10.36198/9783838551401>
- Rehbein, J., J. D. ten Thije, and A. Verschik. 2012. “Receptive multilingualism – introduction.” *International Journal of Bilingualism* 16 (3): 245–247. <https://doi.org/10.1177/1367006911426468>
- Roos, J., S. Polotzek, and H. Schöler. 2010. *EVAS. Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“. Abschlussbericht. Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg*. https://www.sagmalwas-bw.de/fileadmin/Mediendatenbank_DE/Sag_Mal_Was/Dokumente/EVAS_Abschlussbericht_mit-Anhang_und_Vorspann_und_Danksagung_21-04-2010.pdf. (Access: July 17, 2020).
- Treffers-Daller, J., and T. Korybski. 2015. “Using lexical diversity measures to operationalise language dominance in bilinguals.” In *Language dominance in bilinguals: issues of measurement and operationalization*, edited by C. Silva-Corvalan, and J. Treffers-Daller, 106–123. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107375345.006>
- UNCRC. 1989. *United Nations Convention of the Rights of a Child*. <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>. (Access: July 18, 2020).
- Wei, L., and O. García. 2022. “Not a first language but one repertoire: Translanguaging as a decolonizing project.” *RELC Journal* 53 (2): 313–324. <https://doi.org/10.1177/003368822211092841>
- Will, G., R. Becker, and O. Winkler. 2022. “Educational policies matter: How schooling strategies influence refugee adolescents’ school participation in lower secondary education in Germany.” *Frontiers in Sociology* 7. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2022.842543>

Part 2
**Concepts for analyzing multilingual
understanding in educational discourses**

Bildungssprache – ein Wolpertinger?

Wilhelm Griebhaber

Zusammenfassung: Der Begriff ‚Bildungssprache‘ hat sich in den vergangenen Jahren in der deutschen bildungspolitischen Diskussion etabliert, obwohl oder vielleicht weil es sich um einen recht vagen Begriff zur Erklärung des unterschiedlichen Schulerfolgs von Kindern handelt. Bei der Analyse der Sachverhalte haben sich verschiedene Zugänge entwickelt. Ein Strang geht auf die von Cummins (1979) eingeführte Unterscheidung zwischen den ‚Basic Interpersonal Communicative Skills‘ (BICS) und der ‚Cognitive Academic Language Proficiency‘ (CALP) zurück. Bildungspolitische Konzepte greifen diese Unterscheidung auf und wenden sich der Sprache der schulischen Wissensvermittlung als ‚Bildungssprache‘ zu. Der Begriff geht auf sozial-philosophische Überlegungen von Habermas (1977) zurück, die exemplarisch an einem journalistischen Text überprüft werden. Anschließend wird die Verwendung des Begriffs in bildungswissenschaftlichen Arbeiten vorgestellt. An einem Ausschnitt aus einem schulischen Diskurs wird das Ineinandergreifen interaktioneller Strukturen, sprachlicher Handlungen und der sprachlichen Komplexität der Äußerungen herausgearbeitet. Auf dieser Grundlage wird die vorschulische, vornehmlich familiär vermittelte Literalisierung der SchülerInnen als Basis der schulischen, schriftsprachbasierten Wissensvermittlung thematisiert. Insgesamt zeigt die Vagheit des Begriffs ‚Bildungssprache‘ Ähnlichkeiten mit dem Wolpertinger, einem aus verschiedenen Tierarten zusammengesetzten Fabeltier, das gutgläubigen Interessierten für gutes Geld verkauft wurde.

Abstract: The term ‚language of education‘ (*Bildungssprache*) has established itself in the German discourse on educational policies over the last years – and that even though (or perhaps because) it is a fairly vague term to explain the varying success schoolchildren achieve in their education. Various approaches have developed to analyse the scenarios. One such approach goes back to the differentiation, introduced by Cummins (1979), between ‚Basic Interpersonal Communicative Skills‘ (BICS) and ‚Cognitive Academic Language Proficiency‘ (CALP). Concepts of educational policies utilise this differentiation, referring to the language used to impart knowledge in schools as the ‚language of education‘. The term originates from socio-philosophical deliberations by Habermas (1977), which are applied to a journalistic text as an example. Subsequently the way in which the term is employed in studies from the educational sciences is shown. The analysis of a section of classroom discourse serves to display the interconnectedness of interactional structures, linguistic actions and the linguistic complexity of utterances. On this basis, the pre-school acquisition of literacy by the schoolchildren, which mainly occurs in the family setting, is studied as it forms the basis for knowledge acquisition in school, which is essentially based on written language. On the whole, the vagueness of the term ‚language of education‘ shows similarities to the *Wolpertinger*, a German fabled animal with a body made

up out of different animal parts, which gullible persons were conned into buying for a tidy sum.

Keywords: Alltagssprache, Begriffsbildung, Bildungssprache, Handlungsmuster, Literalisierung, Schriftsprache, Unterrichtsdiskurs, Wissensbearbeitung, Wissensvermittlung, Zweitsprache
 everyday language, terminology formation, language of education, 'cognitive academic language proficiency', pattern of behavior/behavioral pattern, acquisition of literacy, written language, classroom discourse, processing of knowledge, imparting of knowledge, L2

1. Hintergrund

„Bildungssprache“ hat sich im deutschen Kontext nicht zuletzt aufgrund der schwachen Leistungen von SchülerInnen mit Migrationsgeschichte in den PISA-Studien (zu PISA 2000 s. Baumert et al., 2001: 375 ff.) zu einem zentralen Begriff entwickelt, in dem verschiedene Erklärungsstränge zusammenlaufen. Als außerschulische Größen gelten neben einer schlechteren sozioökonomischen Lage der Familien, einem geringeren Besuch von Kindertageseinrichtungen sowie der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen auch die Bildungsferne. Schulintern zielt der Begriff auf die Sprache der Schule und der schulischen Wissensvermittlung selbst, insbesondere auf die Herauslösung der Sprache aus dem interaktionalen Handlungskontext. Die institutionelle Sprache der Lehr- und Lernmittel und der Lehrkräfte wird mit der kontexteingebundenen mündlichen Alltagssprache kontrastiert. Reich (2008) spricht von bewussten Lernprozessen, der Schriftform und dem Verstehen und Formulieren von Bildungstexten (zu den verschiedenen Zugängen vgl. Schleppegrell, 2004; Morek & Heller, 2012; Hövelbrinks, 2014; Rank & Wildemann, 2015; Schuth et al., 2015).

Der Beitrag behandelt den Begriff „Bildungssprache“ in folgenden Zusammenhängen. Den Ausgangspunkt bildet die von Cummins (1979, 1980) eingeführte Unterscheidung zwischen den kontexteingebundenen interpersonellen Skills und den kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten, die eine zentrale Rolle in den Erklärungen zu den spezifischen Problemen mehrsprachiger SchülerInnen spielte und zur Prägung des Begriffs „Bildungssprache“ beitrug. Anschließend wird das von Habermas (1977) eingeführte Konzept der „Bildungssprache“ vorgestellt, das bei der Begriffsbildung namensgebend war. Das von Habermas auf die Sprache in Massenmedien bezogene Konzept wird an einem Leitartikel aus der FAZ vorgestellt und im Hinblick auf die schulische Wissensvermittlung betrachtet. Darauf folgt ein Blick auf vornehmlich bildungswissenschaftliche Konzepte von „Bildungssprache“ und bildungssprachliche Mittel. An einem Un-

terrichtsbeispiel werden wesentliche Aspekte der Wissensbearbeitung im Unterrichtsdiskurs vorgestellt und auf das Konzept der ‚Bildungssprache‘ bezogen. Abschließend richtet sich der Blick auf die vorschulische Vermittlung textueller Literalität in der Familienkommunikation.

2. Sprachstatus und Schulerfolg: BICS & CALP

Die Forschung zur Rolle des Sprachstatus für den Schulerfolg von mehrsprachigen SchülerInnen wurde wesentlich von Cummins geprägt. Bei der Auswertung von zahlreichen empirischen Studien identifiziert er zwei unterschiedliche sprachliche Ebenen als zentrale Einflussgrößen (s. Tabelle 1). Die BICS werden weitgehend als vom IQ unabhängig betrachtet und realisieren sich in alltäglichen interpersonellen Kontexten. Die kognitiv-akademischen Fähigkeiten (CALP) sind für die Manipulation der (BICS-)Oberflächenelemente oder zur Reflexion über sie erforderlich. Im Unterschied zu den zwischen L1-Sprechern weitgehend gleichverteilten mündlichen BICS, unterscheiden sich die CALP-Fähigkeiten.

Tab. 1: Sprachebenen nach Cummins (1980)

BICS	<p>Basic Interpersonal Communicative Skills: language dependent surface features in everyday interpersonal communicative contexts: pronunciation, vocabulary, patterns, grammar, ... not transferable from L1 into L2</p>
CALP	<p>Cognitive Academic Language Proficiency: mental processes, decontextualized verbal-academic tasks: reading and understanding texts, ... once developed usable in L1 & L2</p>

Ausreichend entwickelte BICS bilden die Grundlage für den Erwerb der CALP-Fähigkeiten, die den Schulerfolg maßgeblich beeinflussen. Aus der Untersuchung von bilingualen Schulprogrammen leitet Cummins (1979: 25) folgende Thesen ab: (a) Bei den meisten Mittelschichtkindern vermittelt die Familie kognitiv-akademische Fähigkeiten und (b) die Fähigkeit, Texten Bedeutungen zu entnehmen, kann leicht von einer Sprache in eine andere übertragen werden. Dies wird mit der Eisbergmetapher veranschaulicht. Die einzelsprachspezifische Oberfläche mit Aussprache, Lexikon und Grammatik ist nicht auf eine andere Sprache transferierbar, während die kognitiven Prozesse unter der Oberfläche von der einen auf eine andere Sprache transferierbar sind, wenn sie einmal erworben wurden. Die von Cummins eingeführten Unterscheidungen haben die Forschungen zur Sprache der schulischen Wissensvermittlung wesentlich beeinflusst und zum Konzept der

‚Bildungssprache‘ beigetragen. Im Unterschied zu Cummins Differenzierung von kognitiven Fähigkeiten fokussiert der Begriff ‚Bildungssprache‘ in der pädagogischen Diskussion Eigenschaften der deutschen Sprache, d. h. vornehmlich nicht übertragbare BICS-Oberflächeneigenschaften (s. u. Abschnitt 4).

3. Bildungssprache nach Habermas

Im Folgenden wird der Begriff ‚Bildungssprache‘ zunächst im sozial-philosophischen Kontext nach Habermas (1977) betrachtet. Die Habermas'sche Bestimmung von Bildungssprache wird sodann an einem Beispiel aus der FAZ linguistisch genauer betrachtet. Habermas geht es um die Verständigungsmöglichkeiten der Gesellschaftsmitglieder, die sich der Bildungssprache als Medium der Verständigung bedienen. Er kontrastiert sie mit anderen Varietäten (s. Abb. 1).

Habermas nimmt eine mehrdimensionale Untergliederung vor. Auf der globalen Ebene kontrastiert er die disziplinierte Schriftsprache mit der (undisziplinierten) mündlichen Umgangssprache. Die in drei Schichten unterteilte Schriftsprache gliedert sich in das mit Schulbildung zugängliche Orientierungswissen und in die nicht allen offenstehenden Fachsprachen. Im Zwischenbereich befindet sich die eigentliche Bildungssprache, die Sprache der Massenmedien in Presse, Funk und Fernsehen. Für die Bildungssprache ist ein differenzierterer, auch Fachliches einbeziehender Wortschatz charakteristisch. Aufgabe der Schule ist die Vermittlung der Zugangsmechanismen zu dem schriftsprachlich disziplinierten und sich von der mündlichen Umgangssprache unterscheidenden Wissen. Der Begriff ‚Bildungssprache‘ wirkt als Scharnier zwischen Schule und gesellschaftlicher Partizipation, insofern die Schulbildung eine Voraussetzung für die aktive Teilhabe an der Kommunikation darstellt. Der Begriff schlägt eine formale Brücke zwischen schulischen Bildungsprozessen und gesellschaftlicher Verständigung. Aus dieser Brückenfunktion bezieht er eine hohe Attraktivität, da er schulische Wissensvermittlung mit außerschulischen Handlungsmöglichkeiten verknüpft.

An einem Leitartikel der FAZ wird exemplarisch ein typisches Beispiel der ‚Bildungssprache‘ im Sinne von Habermas betrachtet. Der Leitartikel dient der Meinungsbildung, indem unterschiedliche Sachverhalte zu einem Thema dargestellt und erläutert werden. Der untersuchte Artikel von Benckiser („Grenzen der Zweisprachigkeit“, FAZ 30.04.79, 1) behandelt gesellschaftliche Aspekte der Zweisprachigkeit. Er ist mit insgesamt 30 Nebensätzen, von denen fünf in eine Matrixkonstruktion eingeschoben sind, syntaktisch sehr komplex, und er enthält neun für fachsprachliche Texte charakteristische Partizipialattribute, agensabgewandte Konstruktionen, Passive und Konjunktive. Die Rezeption des Textes erfordert recht hohe sprachliche Kenntnisse. Aus dem Artikel werden die ersten

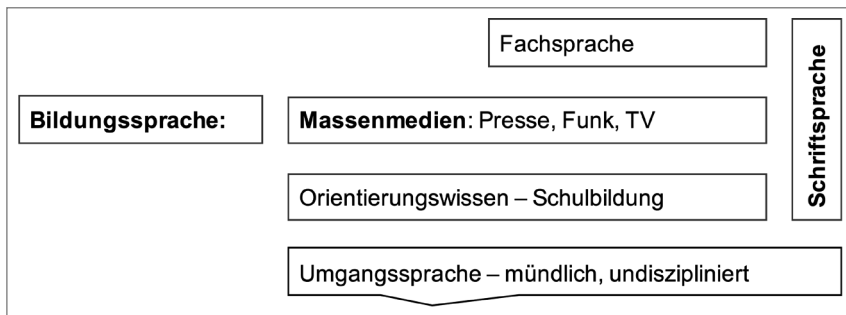


Abb. 1: Bildungssprache nach Habermas (1977: 39) (Darstellung W. Griefhaber)

zwei Sätze des zweiten Abschnitts genauer analysiert. Der erste besteht aus einem komplexen Satzgefüge mit sieben, teilweise ineinander verschachtelten Ebenen.

„Es {Zweisprachigkeit} bedeutet nicht allein, daß Straßenschilder, amtliche Verlautbarungen und alles, was sich an die Öffentlichkeit wendet, in beiden Sprachen erscheint, sondern in letzter Konsequenz müßte sich ergeben, daß solche plakatierte Doppelsprachigkeit, was das praktische Leben betrifft, eigentlich und widersinnigerweise überflüssig geworden ist: Verstanden und gesprochen wird die eine und die andere Sprache. Die doppelsprachigen Schilder wären dann nur eine Demonstration, die freilich ihr politisches Gewicht hat.“ (Benckiser, 1979)

Der Text dient primär nicht der Vermittlung von Fakten, sondern der Meinungsbildung. Der Autor nennt bestimmte Sachverhalte und liefert den LeserInnen themenbezogene Fakten. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Einordnung der Fakten in einen Zusammenhang und deren Bewertung. Es handelt sich um eine journalistische Erörterung (vgl. Rehbein, 1983). Damit unterscheidet sich der Leitartikel fundamental von einem wissensvermittelnden Lehrbuchtext im Schulunterricht. Tabelle 2 zeigt einige Beispiele für sprachliche Vagheit, gehobene Sprache, Wertungen und Begriffsnetze.

Tab. 2: Leitartikel, Merkmale und Beispiele (Benckiser, 1979)

Merkmals:	Beispiel:
Vage:	<i>... oft zu nichts anderem als einem mehrsprachigen Analphabetismus führt</i>
Gehoben:	<i>den Menschen (ist) jeweils nur eine Sprache geschenkt ... ist weit davon entfernt, eine „sinecure“, einen erreichten und stabilisierten Zustand darzustellen;</i>
Wertend:	<i>in alten, müde gewordenen und überfeinerten Kulturen von dahinvegetierenden Sprachen</i>
Begriffsnetz:	<i>Bilinguismus, Doppel-, Mehr- & Zweisprachigkeit, Volks- & Vollsprache, Sprachenstreit</i>

Die Ausführungen sind oft durch eine Vagheit gekennzeichnet. So bleibt unklar, was *oft* bedeutet und auf welche Grundgesamtheit es sich bezieht. Eine solche Vagheit zieht sich durch den gesamten Text. Der Stil hebt sich deutlich von mündlicher Umgangssprache ab: Eine Sprache ist *geschenkt*, von wem? Die Bedeutung von *sinecure* ist wohl nur sehr wenigen bekannt. Der Text ist durch zahlreiche bewertende Ausdrücke geprägt, die meistens nicht explizit, sondern implizit in Attribute eingebettet sind.

Die lexikalische Ebene ist durch ausdifferenzierte, eng geknüpfte Begriffsnetze gekennzeichnet und in dieser Hinsicht durchaus mit Lehrwerken zu vergleichen. Das in mehreren Komposita verwendete Wort *Sprache* dient als semantisches Bindeglied zwischen den Aussagen mit jeweils neuen Bedeutungsnuancen. In Tabelle 3 werden das Wort *Sprache* und Komposita mit *Sprache* nach ihrer relativen Häufigkeit im Vergleich zur Allgemeinsprache und nach ihrem Vorkommen im Text betrachtet.

Tab. 3: *Sprache* nach Wortbildung, Frequenz und Vorkommen

Anz.	Wort	Frequenz	Wahrig	Abschnitte
15	<i>Sprache</i>	2 ⁹	x	1 – 2 – 3 – – – 5
2	<i>Sprach-problem</i>	2 ¹⁸		1 – – – – – 4
1	<i>Sprach-medien</i>	2 ²⁵		– – 2
1	<i>Sprach-gruppe</i>	2 ¹⁷		– – – – 3
1	<i>Sprachen-streit</i>	2 ¹⁷		– – – – – 4
1	<i>Sprach-insel</i>	2 ¹⁹	x	– – – – – 4
1	<i>Sprach-raum</i>	2 ¹⁴	x	– – – – – 5
1	<i>Sprach-gebiet</i>	2 ¹⁸	x	– – – – – 5
1	<i>Sprachen-situation</i>	2 ²¹		– – – – – 5
1	<i>Sprach-verwirrung</i>	2 ¹⁸		– – – – – 5
2	<i>Doppel-sprachigkeit</i>	2 ²⁴		1 – 2
1	<i>Mutter-sprache</i>	2 ¹³	x	– – – – 3
1	<i>Unterrichts-sprache</i>	2 ¹⁷		– – – – 3
1	<i>Volks-sprachen</i>	2 ²¹	X	– – – – – 5
1	<i>Voll-sprachen</i>	2 ²³	X	– – – – – 5
1	<i>Welt-sprachen</i>	2 ¹⁹		– – – – – 5

Legende: Anz.: Anzahl des Vorkommens im Text; Frequenz: Häufigkeit in Relation zum häufigsten Wort im Wortschatz-Portal (Universität Leipzig 1998–2017): je höher der Exponent desto seltener ist das Wort; Wahrig: Wort ist im Wahrig 1991 enthalten; Abschnitte: Abschnitte, in denen das Wort vorkommt

Nach der relativen Häufigkeit der Lexeme in Relation zu dem häufigsten Lexem im Vergleichskorpus (*der*) ist lediglich das Grundwort *Sprache* sehr häufig, *Muttersprache* und *Sprachraum* haben eine mittlere Häufigkeit, *Sprachmedien*, *Sprachensituation*, *Doppelsprachigkeit*, *Volkssprachen* und *Vollsprachen* sind sehr selten, die übrigen sind selten. Die niedrige Gebrauchsfrequenz zeigt sich auch in der Aufnahme in den Wahrig 1991. Mit abnehmender Frequenz sinkt auch die Repräsentanz im Wörterbuch, so dass die Mehrzahl der Lexeme nicht zum allgemeinen Wortschatz zählt. Während das hochfrequente Grundwort *Sprache* in fast allen Abschnitten vorkommt, sind nur *Sprachproblem* und *Doppelsprachigkeit* in mehr als einem Abschnitt vertreten. Die Verteilung zeigt eine Häufung von Verwendungsgebiet einer Sprache (z. B. *Sprachgebiet*) und der Art der Sprachen (z. B. *Volkssprachen*) im Schlusskapitel. Eventuell unbekannte Komposita sind mit Kenntnissen der Wortbildungsverfahren aus ihren Komponenten erschließbar. Entsprechende Erschließungstechniken zählen wahrscheinlich zu den schulisch vermittelten Kompetenzen.

Die Sprache in Massenmedien, auf die sich Habermas mit dem Begriff ‚Bildungssprache‘ bezieht, unterscheidet sich in wesentlichen Aspekten von der Sprache im Unterrichtsdiskurs bei der Wissensvermittlung. Im Unterschied zur Schule, die neues Wissen vermittelt, wird in dem FAZ-Artikel Wissen zum Thema Sprache und Gesellschaft vorausgesetzt. Das beim Leser vorhandene Wissen wird mit Schlüsselbegriffen getriggert und aktiviert, wodurch ein eigenständiger, aktiver Mitvollzug der Argumentation veranlasst wird, was mit einer primär deskriptiven Darstellung nicht zu erreichen wäre. Der Text ist nur in einigen Bereichen um Präzision bemüht, z. B. bei der Ausdifferenzierung der Sprache. Die Verbindung der propositionalen Gehalte ist der Eigenaktivität der Leser überantwortet. So fehlt z. B. am Ende des ersten Beispielsatzes an einer zentralen Stelle die kausale Konjunktion *denn*, die bei der Rezeption aus dem Doppelpunkt und der dann folgenden zentralen Aussage von der eigentlich überflüssig plakatierten *Doppelsprachigkeit* zu ergänzen ist. Dieses Vorgehen entspricht demnach nicht dem dem Unterrichtsdiskurs zugeschriebenen Bemühen um Präzision. Auch die schulischen Verfahren der Schüleraktivierung sind anders. Im Unterrichtsdiskurs dienen Fragen der Lehrperson, auf die sie die Antworten schon kennt, der aktiven Suche nach neuem Wissen (s. u. Abschnitt 5).

Insgesamt ist die Sprache des Leitartikels durch drei Verfahren bestimmt:

- Steuerung der Sachverhaltsrezeption im Vorstellungsraum des Lesers
- Steuerung der Verarbeitung durch Mitkonstruktion des Argumentierens
- Bewertungen

4. Bildungssprachliche Mittel

In der bildungswissenschaftlichen Diskussion wird der Begriff ‚Bildungssprache‘ primär nicht auf kognitive Prozesse im Sinne von Cummins, sondern auf die bei der Wissensvermittlung verwendeten sprachlichen Mittel bezogen. Dabei steht die mündliche Sprache des Unterrichtsdiskurses im Zentrum, die Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit auch im Mündlichen trägt (Gogolin et al., 2007: 58 f.). Einige empirische Projekte untersuchen dabei die Grundschule, das heißt die Einstiegsphase in den Erwerb bildungssprachlicher Mittel. So identifizieren Gogolin u. a. in mündlichen Sprechproben zu Bildimpulsen der vierten Jahrgangsklasse statistisch faktorenanalytisch vier Sprachmodi: (a) Umgangssprachlich vs. (b) akademisch sowie (c) elaboriert und (d) Konstruktionen mit *lassen*. Die letzten drei sind in diesem Konzept bildungssprachlich. Die eng mit potentielltem Bildungserfolg verbundene syntaktisch komplexe ‚schriftförmige‘ Sprache wird als ‚Bildungssprache‘ bezeichnet. Funktional wird sie im Zusammenhang mit der genauen sprachlichen Verarbeitung von Wissen in der Schule bestimmt. Die ‚Bildungssprache‘ wird mit folgenden Merkmalen als Sprache der schulischen Wissensvermittlung näher bestimmt (Schuth et al., 2015: 94 f.):

Zweck:	dient „der präzisen Beschreibung und Vermittlung abstrakter und komplexer Inhalte“
allgemein:	auf allen Ebenen komplexer und abstrakter
lexikalisch-semantisch:	z. B. abstrahierende Ausdrücke, Partikelverben, Komposita und ein insgesamt spezifischeres Vokabular
morpho-syntaktisch:	u. a. längere und komplexere Sätze, unpersönliche Konstruktionen (z. B. Passiv) und umfangreiche Attribute (z. B. erweiterte Partizipien)
diskurs-pragmatisch:	u. a. tendenziell weniger stark eingebettet in gegenständliche und soziale Kontexte. ... der schriftlichen Sprache konzeptuell näher ... in bestimmten Texttypen (z. B. Bericht, Argumentation) gehäuft ... Entstehung stilistischer Ausdruckskonventionen (z. B. Sachlichkeit, Vermeidung von Redundanz; ...)

Als zentraler Ausgangspunkt wird das Bemühen um eine präzise Beschreibung und Vermittlung abstrakter und komplexer Inhalte gesehen. Von diesem übergeordneten Zweck sind die bildungssprachlichen Merkmale auf lexikalischer, morpho-syntaktischer und diskurs-pragmatischer Ebene bestimmt. Etliche der genannten Merkmale treffen auch auf Fachsprachen zu, so dass eine Abgrenzung wünschenswert wäre. In korpusbasierten Arbeiten werden dann Mittel identifiziert, die nicht der alltäglichen Umgangssprache zuzurechnen sind und die als

typisch für wissensvermittelnde Diskurse betrachtet werden. So gelangen z. B. Köhne et al. (2015: 77) zu folgender strukturierter Liste bildungssprachlicher Ausdrücke:

1	Instruktionsvokabular: verbale oder nominale Bezeichnungen für Handlungen: <i>anlegen, erläutern, erklären, übersichtlich/Übersicht geben</i>
2	Wörter mit abstrakterer neben konkreter/en Bedeutung/en: <i>abgeben, angeben, durchgehen, liegen, scheinen, abgeschlossen</i>
3	Präfixverben mit untrennbarem Präfix bei alltäglich gebrauchtem Verb, z. B.: <i>~setzen, ~stellen, ~legen</i>
4	Partizipien / Adjektive / Adverbien, die komplexe Verhältnissetzungen oder Modifizierungen erfordern: <i>bestimmt, folgend, beziehungsweise, quasi, einigermaßen</i>
5	Partikelverben mit trennbarem Präfix: <i>auf•zählen, ...</i>
6	Derivierte Nomina: <i>Anweisung, Bereich, Übergang</i>

Hövelbrinks (2014) Analysen des Sachkundeunterrichts der ersten Klasse bestätigt einige Unterschiede in der Verwendungshäufigkeit sprachlicher Mittel zwischen ein- und mehrsprachigen SchülerInnen. So verwenden mehrsprachige SchülerInnen u. a. signifikant seltener Partikel- und Präfixverben, Komposita, Appositionen und Präpositionen. Umgekehrt verwenden sie tendenziell häufiger metasprachliche Kommentare. Interessanter sind Hövelbrinks Ergebnisse zur sprachlichen Realisierung von Handlungsmustern im Unterrichtsdiskurs. Von elf insgesamt untersuchten Handlungsmustern, von Hövelbrinks als Diskursfunktionen bezeichnet, zeigen sich in den vier am häufigsten realisierten Mustern Unterschiede in der Verwendung sprachlicher Mittel. *Berichten* wird von der Lehrperson initiiert, *Erklären* realisieren mehrsprachige SchülerInnen ausschließlich nach Aufforderung durch die Lehrperson, einsprachige auch unaufgefordert. Einsprachige SchülerInnen zeigen in drei der vier Muster eine höhere lexikalische Variabilität. Nur sie verwenden beim *Explorieren* Komposita. Die Verwendung von Partikelverben ist nach Sprachgruppe und Muster unterschiedlich. Sie werden beim Beschreiben von mehrsprachigen SchülerInnen häufiger verwendet, beim *Erklären* von einsprachigen. Syntaktisch komplexere Hypotaxen werden beim *Erklären* und *Explorieren* von mehrsprachigen SchülerInnen häufiger verwendet, während Parataxen beim *Explorieren* häufiger von einsprachigen benutzt werden. Tendenziell zeigt sich bei Einsprachigen eine größere lexikalische Variabilität.

Hövelbrinks Untersuchung von Handlungsmustern zeigt markante Unterschiede zwischen den Sprachgruppen, so dass globalen Untersuchungen der Verwendung nur eine geringe Aussagekraft zukommt. Die Verwendung bildungssprachlicher Mittel im Unterrichtsdiskurs sollte deshalb nach Handlungsmustern aufgeschlüsselt werden, da so die unterschiedlichen Zwecke der Muster, ihre interaktionale Realisierung und die mentalen Tätigkeiten der SchülerInnen in die Analyse einbezogen werden können. Die Ausblendung dieser Aspekte lässt gerade mögliche Größen unbeachtet, die den Zugang zur sprachlichen Bearbeitung des Wissens in der Schule wesentlich beeinflussen. Zu klären ist der spezifische Beitrag der sprachlichen Mittel in den jeweiligen Handlungsmustern.

5. Unterrichtsbeispiel ‚Letzte Zahl‘

Das Zusammenspiel der verschiedenen Größen im Unterrichtsdiskurs wird im Folgenden an einem Ausschnitt aus einem Unterricht einer 1. Klasse einer Schule untersucht, die mit zwei weiteren Grundschulen an dem Förderprojekt ‚Deutsch & PC‘¹ teilnahm. In einer Längsschnittstudie wurden zur Beurteilung der sprachlichen Entwicklung der SchülerInnen schriftliche und mündliche Daten bis zum Ende der 4. Klasse erhoben. Die Förderung bestand darin, dass je Klasse bis zu sechs besonders förderbedürftige SchülerInnen in Deutsch und Mathematik parallel zur Stammklasse separat in kleinen Fördergruppen unterrichtet wurden. Die Schulen wiesen einen hohen Anteil mehrsprachiger SchülerInnen auf. So haben von den 22 SchülerInnen der betrachteten Klasse nur zwei Deutsch als Familiensprache, sechs Türkisch, fünf Serbokroatisch und die übrigen verschiedene andere Sprachen. Bei dem im Folgenden behandelten Unterrichtsausschnitt ‚Letzte Zahl‘ handelt es sich um die erste Stunde nach dem Frühstück mit allen SchülerInnen. Im Anschluss an den Ausschnitt formieren die SchülerInnen einen Sitzkreis und sprechen über ihre mitgebrachten Lieblingsspielzeuge.

Bei der Betrachtung werden folgende Ebenen unterschieden: die interaktionale Unterrichtsbeteiligung, die sprachlichen Handlungen der SchülerInnen und die syntaktische Komplexität der Äußerungen der Lehrerin und der SchülerInnen. In dem Beispiel bezieht sich die Lehrerin im Plenum auf ein Gespräch während der vorangegangenen Pause: *„Oh, die Kinder hier haben ein Problem, die haben mir • eine unglaublich schwere Frage gestellt. Die haben gefragt, ob es die letzte Zahl gibt. (...) Was denkt ihr denn?“* Bei der Frage der Lehrerin handelt es sich einerseits um eine typische Lehrerfrage, auf die die Lehrperson schon

1 Die Aufnahme erfolgte am 27. Mai 2005 im Frankfurter Gallusviertel im Förderprojekt ‚Deutsch & PC‘.

die Antwort kennt (Ehlich, 1981/2007), andererseits auch um eine echte Frage, da sich die Lehrerin nach dem Wissensstand der SchülerInnen erkundigt. Die sprachlichen Handlungen der SchülerInnen decken ein weites Spektrum ab (s. Tabelle 4): Berichte über das vorangegangene Pausengespräch und andere individuelle Erlebnisse, Vermutungen über den Sachverhalt, Aussagen zu ihrem Können, Bewertungen der Schwierigkeit von Handlungen und Begründungen von Aussagen.

Tab. 4: Sprechhandlungen und Beispiele im Unterrichtsdiskurs

Sprechhandlung	Beispiel	S	MSE	STX	AD
Berichten	<i>Ehm die haben so geredet.</i>	A	6	+	
Redewiedergeben	<i>... die sagt, „die die ist die letzte Zahl.“</i>	B	10	±	9
Objektexistenz	<i>Das gibt's gar nicht.</i>		–		
Wissen	<i>Doch, ich weiß es.</i>		–		
Aufzählen	<i>Eins, zwei, ...</i>		–		
Bewerten	<i>Das ist nicht schwer • da.</i>	B	10	±	
Begründen	<i>Die let/ letzte Zahl • • (eh brauch man für, wenn man • alle zahlen zählen will, dann mu/ da brauch man • 20 Jahre.</i>	C	3	±	
Behaupten	<i>Ich zähl bis tausend.</i>	D	6	+	
Widersprechen	<i>Du kannst nicht bis ().</i>	E	3	–	1
Bekräftigen	<i>Ich kann wohl bis () tausend() zählen.</i>	F	14	+	6
Qualifizieren	<i>Ich kann schon schnell zählen.</i>	G	8	±	
Übertrumpfen	<i>Ich kann noch schneller zählen.</i>	D	6	±	

Legende: S: namentlich identifizierte SchülerInnen; MSE: Anzahl der minimalen satzwertigen Einheiten in der gesamten Sequenz; STX: Syntax der SchülerInnen in der Sequenz; +: komplex, ±: einfach, –: syntaktisch bruchstückhaft; AD: Zahl der Adressierungen durch die Lehrerin, Durchschnitt für alle SchülerInnen 1,2 turns, für die acht aktiven 3,2 turns

Von 22 anwesenden SchülerInnen beteiligen sich acht identifizierbar und vier weitere, im Einzelnen nicht identifizierbare. Auch die Lehrerin wendet sich sehr unterschiedlich an die SchülerInnen (Spalte AD in Tabelle 4). Zwei werden mit neun bzw. sechs Adressierungen häufig angesprochen, die übrigen sechs höchstens drei Mal. Die Zuwendung der Lehrerin zu einzelnen SchülerInnen liegt damit deutlich niedriger als in kleinen Fördergruppen, in denen eine SchülerIn durchschnittlich ca. 8 Zuwendungen erhält. In der Fördergruppe kann sich die Lehrperson die Zeit nehmen, um sich mit einer SchülerIn über mehrere turns hinweg über eine Sache auszutauschen. In der gesamten Klasse wendet sich die

Lehrperson dagegen im Prinzip immer an die ganze Klasse, auch wenn sie sich an eine/n SchülerIn wendet. Dadurch erhalten einzelne SchülerInnen in der Klasse nur sehr wenig und kaum individuelles Feedback auf ihre/seine Äußerungen. Der Fokus liegt auf der inhaltlichen Seite. Das führt auch zu einem recht hohen Anteil bruchstückhafter Äußerungen. Im Vergleich zu diesem Unterricht kommt der formalen Seite der Sprache im Fremdsprachunterricht eine viel höhere Bedeutung zu (vgl. Rehbein, 1984; Lyster & Ranta, 1997).

In der Sequenz ‚Letzte Zahl‘ gibt es nur zwei Beispiele für indirekte Korrekturen einer Schüleräußerung durch die Lehrerin. Beide richten sich an F, den Schüler mit den meisten und syntaktisch komplexesten Äußerungen in dem Ausschnitt. In beiden Fällen verwendet die Lehrerin im Anschluss an die Schüleräußerung eine aus ihrer Sicht passendere Formulierung. In (B 1) ersetzt sie die verbalen Beschreibungen *es gibt* und *geht weiter* durch das Adjektiv *unendlich* und anschließend *ohne Ende*. Beide Versionen werden von F wiederholt, ein Zeichen für eine bewusste Wahrnehmung der Veränderungen. Im zweiten Beispiel bietet sie für: *(Das) hab ich von meiner Mutter.* (129) folgende Formulierung an: *Das hat deine Mama dir erzählt?* (132). Offensichtlich scheint der Lehrerin die Formulierung *etwas von jemandem haben* zu unspezifisch und bietet dafür mit *erzählen* ein Verb des Sagens an. Dieses Angebot wird von F nicht aktiv aufgegriffen, obwohl die Frage zu einer Reaktion des Schülers führen sollte.

Nr	Sigle	Äußerung
53	F	<i>Es gibt gar keine letzte Zahl.</i>
55	F	<i>Es geht immer weiter.</i>
59	LI	<i>Also, • du (mein) • • unendlich.</i>
60	F	<i>Es gibt unendlich.</i>
61	LI	<i>Ohne Ende.</i>
63	F	<i>Ohne Ende.</i>
64	H	<i>Ohne Ende.</i>

(B 1) Letzte Zahl; *unendlich* – *ohne Ende*; ausgelassene Nummern: Äußerungen anderer Sprecher; LI: Lehrerin, F, H: SchülerInnen

Die indirekten Verbesserungen der Lehrerin zielen nicht direkt auf bildungssprachliche Elemente. Im ersten Fall werden für eine verbale Umschreibung ein Adjektiv und eine nominale Äußerung angeboten. Im zweiten Fall wird die mit *haben von* unspezifisch ausgedrückte Informationsübermittlung durch alltagssprachliches, aber explizites *erzählen* ersetzt.

Der Schüler, dem die Lehrerin passendere Äußerungen anbietet, befindet sich wegen erhöhten Förderbedarfs in der Fördergruppe. Er verfügt jedoch schon

über bessere Deutschkenntnisse und liegt im abschließenden C-Test am Ende der vierten Klasse mit 50 Punkten über dem Mittelwert von 45 Punkten. Am Ende der ersten Klasse bescheinigt ihm die Klassenlehrerin in einer schriftlichen Beurteilung, dass er schnell dazugelernt habe und sicherer im Sprachgebrauch geworden sei. Die Kleingruppenförderung habe ihm trotz seiner zurückhaltenden Art die Beteiligung am Unterricht ermöglicht, so dass sich seine Sprachkompetenz gesteigert habe. Die übrigen, sprachlich schwächeren SchülerInnen erhalten von der Lehrerin im Klassenverband nicht die gleiche Unterstützung.

Die Lehrerin hat mit 40% den weitaus größten Sprechanteil. Ihre Äußerungen enthalten mit Nebensätzen (17%) und Inversionen (18%) komplexe Muster, aber auch sehr viele bruchstückhafte Äußerungen (40%, z. B. in (B 1) Nummer 61). Dagegen ist die syntaktische Komplexität der Schüleräußerungen deutlich niedriger. Nur zwei der 13 identifizierbaren SchülerInnen produzieren mindestens drei Separationen, bei denen der finite und infinite Verbteil getrennt sind, aber fünf SchülerInnen produzieren nur bruchstückhafte Äußerungen. Insgesamt sind 37% der Schüleräußerungen bruchstückhaft, 35% einfache Äußerungen, 17% Separationen und nur 11% sind komplexere Inversionen oder Nebensätze.

Nach der syntaktischen Komplexität lassen sich die SchülerInnen in vier Gruppen einteilen. Die fortgeschrittenste Gruppe besteht aus zwei SchülerInnen, die Separationen produzieren. In der mittleren Gruppe mit einfachen Satzmustern produziert eine bessere Teilgruppe mit vier SchülerInnen auch einzelne Inversionen und Nebensätze, während eine schwächere Teilgruppe mit drei SchülerInnen höchstens vereinzelt Separationen produziert. In der Schlussgruppe mit fünf SchülerInnen realisieren drei ausschließlich bruchstückhafte Äußerungen. Diese Reihenfolge ändert sich im Verlauf der vier Schuljahre bis zum Ende der vierten Klasse nur wenig. Die SchülerInnen der ersten beiden Gruppen liegen nach dem abschließenden C-Test in der vierten Klasse knapp unter oder über dem Mittelwert. Dagegen ist nur ein Schüler der Schlussgruppe am Ende der vierten Klasse im Mittelfeld, während die übrigen vier ihre relative Position in der Schlussgruppe beibehalten haben. Diese SchülerInnen haben im Unterricht nur wenige, syntaktisch einfache Äußerungen produziert, die Lehrerin wendet sich in der untersuchten Stunde vorwiegend mit Ermahnungen an sie, nur einer wird aufgerufen, der bruchstückhaft mit einem Wort antwortet.

Nach dem bildungssprachlichen Wortschatz in Köhne u. a. (2015) enthält der betrachtete Unterrichtsausschnitt keine bildungssprachlichen Mittel. Die Lehrerin verwendet acht Partikelverben und zwei Präfixverben. Fünf der Partikelverben beziehen sich auf das Unterrichtsmanagement und drei auf mentale Tätigkeiten mit Zahlen. Von den zwei Präfixverben betrifft *erzählen* alltagssprachliches Handeln und *überlegen* mentale Tätigkeiten. Bis auf *reinschreiben*

und *durchzählen* sind alle Partikel- und Präfixverben auch im Grundwortschatz für die Grundschule nach Sennlaub (2001). Sie betreffen keine Verben mit spezifischer, vom Alltag abweichender Bedeutung.

Insgesamt handelt es sich um eine Sequenz, in der die SchülerInnen ihr Wissen um die letzte Zahl bearbeiten, Auskunft über die Quelle ihres Wissens geben, den Besitz bestimmter Fertigkeiten behaupten oder bestreiten, und eine Begründung ihrer Meinung versuchen. Bei dem Begründungsversuch zeigen sich jedoch auch Grenzen ihrer Zweitsprachkenntnisse. Die Lehrerin greift den Begründungsversuch nicht auf, sondern reagiert nur mit fragendem *Ja?* und stellt später eine Hausaufgabe. Das differenzierte Vorgehen berücksichtigt die unterschiedlichen sprachlichen Handlungen, die von den jeweiligen SprecherInnen vollzogen werden und kann so auch einige Aspekte der mentalen Tätigkeiten erschließen. Dagegen greift das Konzept, Schwierigkeiten beim Wissenserwerb primär an ausgewählten sprachlichen Mitteln festzumachen, ohne die mentalen Tätigkeiten und den Unterrichtsdiskurs mit den sprachlichen Handlungsmustern systematisch einzubeziehen, zu kurz.

6. Textuelle Literalisierung

Das oben vorgestellte Beispiel zeigt, dass sich die mehrsprachigen SchülerInnen schon beim Eintritt in die Grundschule nach ihren Zweitsprachkenntnissen unterscheiden. Einige können ihre anfänglich sehr geringen Kenntnisse ausbauen, während andere auch mit zunächst etwas besseren Anfangskenntnissen auf längere Sicht kaum Fortschritte machen und ihre relative Position in der Klasse nicht wesentlich verbessern können. Das lässt darauf schließen, dass die mit dem Begriff ‚Bildungssprache‘ adressierten Kenntnisse sich nicht erst in der Schule entwickeln, sondern schon vorschulisch im familiären Kontext. Die entsprechenden Fähigkeiten sind mit Sprachkenntnissen, insbesondere aber mit Erfahrungen mit Texten verbunden. Im Ausschnitt ‚Letzte Zahl‘ (Tabelle 4) zeigen sich schon frühe Unterschiede zwischen den SchülerInnen, deren Entwicklung schon in der Familie vor ihrer Einschulung stattgefunden haben müssen. Die sich anschließenden Schulkarrieren in der Grundschule sind dagegen mit schulischen Einflüssen verbunden. Während F sich schnell entwickelt hat und am Ende Deutschkenntnisse oberhalb des Mittelfelds erreicht, verbleiben die SchülerInnen D (L1 Persisch), E (L1 Russisch) und I (L1 Italienisch) auch am Ende der Grundschulzeit im unteren Bereich. Die schwachen SchülerInnen beteiligen sich nur mit einfachen oder sogar nur bruchstückhaften Äußerungen am Unterrichtsdiskurs, wohingegen F sehr viel mehr Beiträge mit komplexeren Mustern leistet. Auch C (L1 Türkisch) startet wie F als Förderschüler und erreicht

das Mittelfeld. Er versucht eine syntaktisch komplexe Begründung, beteiligt sich aber sonst nicht am Diskurs.

Es sind also zwei Gruppen mit anfänglich geringen Deutschkenntnissen zu unterscheiden. Die erste Gruppe mit F und C verfügt bei der Einschulung offenbar schon über literale Erfahrungen in der L1. Dagegen fehlen der zweiten Gruppe mit D, E und I nicht nur Deutschkenntnisse, sondern auch literale Erfahrungen, die sie im Laufe der Grundschulzeit nur unzureichend erwerben können. Diese literalen Erfahrungen sind wohl der von Cummins mit CALP bezeichnete Bereich.

Diesen Bereich nennt Rehbein (2016) Literalisierung I. Er entwickelt sich in vielfältigen textbezogenen Kommunikationen, die von Kinderliedern und Kinderreimen über das Betrachten von Bilderbüchern und das Vorlesen aus Bilderbüchern und Erzählungen reicht. In diesen Handlungen erwerben die Kinder textuelle Fähigkeiten, die Entwicklung von Handlungsverläufen und die Aufeinanderbeziehung von Einzelbildern, dargestellten Personen und Handlungen (s. Kalkavan-Aydın, 2016). Wieler (1997) zeigt am Vorlesen aus einem Bilderbuch mit Vierjährigen schichtspezifische Unterschiede bei der Behandlung von unklaren Bildelementen. Sie kontrastiert Erwachsene der Mittelschicht mit Erwachsenen aus unteren Schichten. Erwachsene der Mittelschicht greifen Beiträge der Kinder auf und gehen auf sie ein. Bei der Identifizierung eines Objekts lenken sie die Aufmerksamkeit des Kindes und geben ihm Hilfe. Erwachsene der unteren Schicht ignorieren die Beiträge der Kinder und konzentrieren sich stattdessen auf die Reproduktion des Textes. Die Mittelschichtkinder durchlaufen die Literalisierung I und erwerben die entsprechenden Fähigkeiten und entwickeln auch schon grundlegende argumentative Fähigkeiten, während die Kinder der unteren Schicht auf den unmittelbaren Wahrnehmungsraum fokussiert bleiben.

Für mehrsprachige Kinder ist deshalb die familiäre Literalisierung I in der Familiensprache zentral. Wenn sie diese erfolgreich durchlaufen haben, können sie die erworbenen Fähigkeiten auch in der neu hinzukommenden Zweitsprache anwenden. Sie erwerben im Vergleich zu monolingualen Kindern wohl nicht die gleiche Differenziertheit des zweitsprachlichen Wortschatzes, aber sie können Kenntnisse im oberen Mittelfeld erreichen.

Die unterschiedliche familiäre Literalisierung kann auch erklären, dass einige einsprachige Kinder im Bereich der Literalität schwach abschneiden. Sie haben, wie Wieler gezeigt hat, im Vorschulbereich nur unzureichende Fähigkeiten im Umgang mit kontextfreier Sprache erworben. Es fehlen ihnen wie den wenig erfolgreichen mehrsprachigen SchülerInnen rezipientenseitige Kompetenzen im Umgang mit Texten in der zerdehnten Sprechsituation (dazu Ehlich, 1984/2007).

Nicht die Sprachmittel als solche erweisen sich als Problem, sondern die unzureichende Literalisierung I, die die Grundlage für den Umgang mit komplexer, situationsentbundener Sprache bildet. Auf entsprechend entwickelten Grundlagen können auch die Verfahren der ‚alltäglichen Wissenschaftssprache‘ (Ehlich, 1995) erworben werden, die bei der Prozessierung des Wissens im wissenschaftlichen Diskurs verwendet werden. Entsprechende Mittel finden sich in den Listen/Beschreibungen der ‚Bildungssprache‘, z. B. Köhne et al. (2015) oder Schuth et al. (2015). Die Mittel selbst gewinnen ihre Funktionalität jedoch erst durch die Einbettung in den Diskurs. Redder (2014) verwendet deshalb ‚Bildungssprache‘ nur als Beschreibungskategorie im Unterschied zu einer wissenschaftlichen Kategorie mit Erklärungskraft.

7. Resümee und Ausblick

‚Bildungssprache‘ ist aus linguistisch-pragmatischer Sicht ein Begriffsimport. Aus sozial-philosophischen Überlegungen zu gesellschaftlichen Verständigungsmöglichkeiten fand er Eingang in bildungswissenschaftliche Arbeiten zur Beschreibung komplexer sprachlicher Mittel in der schulischen Wissensvermittlung. Die von Cummins getroffene Unterscheidung von einzelsprachspezifischen mündlichen BICS- und transferierbaren schriftsprachlichen CALP-Kompetenzen wird dabei aufgegeben. Die bildungswissenschaftliche ‚Bildungssprache‘-Konzeption fokussiert sprachspezifische Mittel des Deutschen, löst sie aus dem Diskurs heraus und führt so letztlich zur Verdinglichung sprachlicher Mittel. Das Beispiel des Unterrichtsdiskurses zeigt stattdessen, dass die diskursiv realisierte Wissensvermittlung auf vorschulisch erworbenen literalen Kompetenzen aufbaut. Interaktionale Bedingungen und mentale Tätigkeiten von Lernenden und Unterrichtenden sind in ihren gegenseitigen Verschränkungen analytisch einzubeziehen. Die auf den ersten Blick widersprüchlichen Verwendungsweisen sog. bildungssprachlicher Mittel (Hövelbrinks, 2014) sind nach Handlungsmustern aufzulösen.

Auf der interaktionalen Ebene fällt die unterschiedliche Unterstützung der Lehrerin auf. In weiteren Untersuchungen wäre zu klären, worauf sich die Einschätzungen der Lehrerin beziehen, so dass tatsächlich die besonders förderbedürftigen SchülerInnen unterstützt werden. In Längsschnittstudien sollte untersucht werden, ob sich die im ersten Schuljahr gezeigten Unterstützungsmuster im Laufe der Zeit ändern oder konstant bleiben.

Bibliographie

- Baumert, J., E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K. Tillmann, and M. Weiß (eds.). 2001. *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6>
- Benckiser, N. 1979. "Grenzen der Zweisprachigkeit." *FAZ* 30.04.79: 1.
- Cummins, J. 1979. "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children." *Review of Educational Research* 49: 222–251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, J. 1980. "The construct of language proficiency in bilingual education." In *Current Issues in Bilingual Education*, edited by J.E. Alatis, 81–103. Washington: Georgetown University Press.
- Ehlich, K. 1981. "Schulischer Diskurs als Dialog? Neuabdruck in K. Ehlich 2007." *Sprache und sprachliches Handeln*. Band 3, 131–167. Berlin/New York: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110922721>
- Ehlich, K. 1984. "Zum Textbegriff. Neuabdruck in K. Ehlich 2007." *Sprache und sprachliches Handeln*. Band 3, 9–25. Berlin/New York: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110922721>
- Ehlich, K. 1995. "Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate." In *Linguistik der Wissenschaftssprache*, edited by H. L. Kretzenbacher, and H. Weinrich, 325–351. Berlin/New York: De Gruyter.
- Gogolin, I., U. Neumann, and H.-J. Roth. 2007. *Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg – Wissenschaftliche Begleitung. Bericht 2007. Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen. Unter Mitarbeit von Annette Grevé und Thorsten Klinger*. Hamburg.
- Habermas, J. 1977. "Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache." *Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften*, 36–51.
- Hövelbrinks, B. 2014. *Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kalkavan-Aydın, Z. 2016. "Mehrsprachige Ressourcennutzung in interaktiven Bilderbuchrezeptionen." In *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*, edited by P. Rosenberg, and C. Schroeder, 25–54. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110401578-005>
- Köhne, J., S. Kronenwerth, A. Redder, E. Schuth, and S. Weinert. 2015. "Bildungssprachlicher Wortschatz – linguistische und psychologische Fundierung und Itementwicklung." In *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse*, edited by A. Redder, J. Naumann, and R. Tracy, 67–92. Münster: Waxmann.
- Lyster, R., and L. Ranta. 1997. "Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms." *Studies in Second Language Acquisition* 19 (1): 37–61. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- Morek, M., and V. Heller. 2012. "Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs." *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 57: 67–101. <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>

- Rank, A. and A. Wildemann. 2015. "Die Sachen versprachlichen." In *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (2nd edition), edited by J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller, and S. Wittkowske, 474–479. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Redder, A. 2014. "Wissenschaftssprache – Bildungssprache – Lehr-Lern-Diskurs." In *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik: Deutsch und Italienisch im Vergleich*, edited by A. Hornung, G. Carobbio, and D. Sorrentino, 26–40. Münster: Waxmann.
- Rehbein, J. 1983. "Zur pragmatischen Rolle des ‚Stils.‘" In *Stilistik. Band I: Probleme der Stilistik. (Germanistische Linguistik 3–4/81)*, edited by B. Sandig, 21–48. Hildesheim: Olms.
- Rehbein, J. 1984. "Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht." ROLIGpapier 34. Roskilde: Universitetscenter.
- Rehbein, J. 2016. "Textuelle Literalisierung – mehrsprachig. Zur Verschränkung von Text und Diskurs bei Vorlesen, Bereden und Wiedergeben in zwei Sprachen." In *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*, edited by P. Rosenberg, C. Schroeder, 267–303. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110401578-014>
- Reich, H. H. 2008. "Die Sprachaneignung von Kindern in Situationen der Zwei- und Mehrsprachigkeit." In *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/I*, edited by K. Ehlich, U. Bredel, and H. H. Reich, 163–169. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Schleppegrell, M. J. 2004. *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schuth, E., B. Heppt, J. Köhne, S. Weinert, and P. Stanat. 2015. "Die Erfassung schulisch relevanter Sprachkompetenzen bei Grundschulkindern. Entwicklung eines Testinstruments." In *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse* edited by A. Redder, J. Naumann, and R. Tracy, 93–112. Münster: Waxmann.
- Sennlaub, G. 2001. *Wörterbuch für Kinder der Grundschule*. Berlin: Cornelsen.
- Universität Leipzig. 1998–2017. *Deutscher Wortschatz*. <http://wortschatz.uni-leipzig.de/>. (Access: May 30, 2017).
- Wieler, P. 1997. *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim/München: Juventa.

Nexus

Zu einigen mehrsprachigen Verfahren im akademischen Literaturunterricht

Safiye Genç & Jochen Rehbein

Zusammenfassung: Unter dem Ziel, empirische Begründungen für einen *Multilingual Academic Discourse* im universitären Fremdsprachenunterricht zu liefern, fanden wir verschiedene Verfahren, mit denen die beteiligten Sprachen im Diskurs miteinander verknüpft werden und die wir unter dem Terminus 'Nexus' zusammenfassten; sie werden hier erstmalig vorgestellt. Ein 'Nexus' ist ein Verfahren mehrsprachigen Handelns, das eine Interrelation zwischen Sprachen und/oder Varietäten in diversen Dimensionen verbaler Kommunikation herstellt und auf diese Weise ein sprachliches Handeln genuiner Qualität konstituiert.

Wir verfolgen die generelle *Hypothese*, dass mittels *Nexus* das *Verstehen* des Deutschen als L2 bei den Studierenden durch Rückgriff auf ihre L1 Türkisch verbessert wird und zum konzeptuellen Ausbau des Deutschen und sogar des Türkischen selbst beitragen kann.

Die *Daten* sind Sprachaufzeichnungen und stammen aus dem Literaturunterricht des Deutschen als Fremdsprache an einer türkischen Hochschule mit 25 Studenten des 2. Studienjahrs. Handlungstypen des untersuchten *Multilingual Academic Discourse* sind dabei die Diskursarten *diktierender Vortrag* und eingestreute *Erläuterungen*. Die Auswahl einer singulären Veranstaltung für die Analyse erfolgte aus 8 Veranstaltungen.

Mittels einer funktionalpragmatisch orientierten Feinanalyse (close reading) von Transkript-Auszügen konnten wir eine Reihe von Nexus-Verfahren präzisieren, die sich unterschiedlichen Dimensionen mehrsprachigen Handelns zuordnen lassen: ein gemischtsprachiges Symbolfeld (Wortschatz, Lexikon), sprachübergreifende phorische Prozeduren (Operationsfeld), sprachübergreifende finite Konstruktionen, sprachübergreifende deiktische Prozeduren (Zeigfeld), sprachübergreifende, diskriminierende Synonymie (Symbolfeld), korrespondierende Handlungsstrukturen, repertoirebezogene mentale Handlungen, sprachübergreifende koordinative Konnektivität, rhetorische Figuren (z. B. Figur der Synekdoche), ein mehrsprachiges Malfeld und sprachvergleichende Semantik.

Die (noch experimentellen) Ergebnisse ermutigen dazu, das Dogma eines ziel-sprachigen Unterrichts zu hinterfragen und Teile der gegenwärtigen *Praxis des DaF-Fremdsprachenunterrichts* in Richtung auf Mehrsprachigkeit so umzugestalten, dass die L1-Kenntnisse der Lernenden produktiv für den L2-Erwerb genutzt werden.

Abstract: While preparing the transcripts of this contribution for analysis, we identified diverse techniques in the material by which teachers link the languages involved in their multilingual teaching. For this linking phenomenon, we coined the term

'nexus.' Principally speaking, a 'nexus' establishes an interrelation between languages and/or varieties in diverse dimensions of verbal communication and, thus, constitutes linguistic action of genuine quality.

The data is taken from recordings of bilingual German-Turkish Teaching Literature of the 2nd academic year, at the Department of German Language and Literature at a University in Turkey. The classes are composed of around 25 students, the data basis consists of eight lessons out of which nine extracts have been selected for a closer transcript analysis in the present study.

The hypothesis is that, by means of a nexus, the students' comprehension of the academic L2 German can be enhanced by being retraced to corresponding linguistic elements of their L1 Turkish. By means of a complex multilingual comprehension process, the students' academic knowledge and academic language proficiency can be upgraded to a higher level of professionalism in two languages.

In sum, a variety of techniques of 'nexus' have been filtered out by qualitative analysis of the transcripts as there are: nexus within a linguistically fused symbol field (lexicon, vocabulary), cross-linguistic phoric procedures (operative field), cross-linguistic finite constructions (operative field), nexus of mental actions within the multilingual repertoire of the participants, cross-linguistic deictic procedures (deictic field), cross-linguistically corresponding structures of actions, cross-linguistic coordinators (operative field), cross-linguistically discriminating synonymy (symbol field), nexus in the dimension of rhetorics (synecdoche), nexus by means of a multilingual expressive field, and nexus by means of cross-linguistic semantics.

Keywords: Bilingualer Fremdsprachenunterricht, Sprachkontakt, mehrsprachiger Wissenschaftsdiskurs, Türkisch-Deutsch, Verstehen durch Mehrsprachigkeit, reziproker Rückpralleffekt, sprachübergreifender Nexus
bilingual foreign language teaching, language contact, multilingual Academic Discourse, Turkish-German, multilingual comprehension, reciprocal rebound, cross-linguistic nexus

1. Problemstellung und Hypothesen

1.1 Problemstellung

Im Folgenden¹ geht es um ein Experiment mit der Verwendung von zwei Sprachen im akademischen germanistischen Literaturunterricht im Ausland und zugleich um einige wenig bekannte Phänomene des Sprachkontakts. Die grundlegende Hypothese ist, dass zwei Sprachen diskursiv und formal so miteinander verknüpft werden, dass ein *sprachübergreifender zusammenhängender* kognitiv-

1 Bei den anonymen GutachterInnen bedanken wir uns sehr für wichtige und kritische Hinweise.

mentaler Prozess initiiert wird. Ein derartiges Verknüpfungsverfahren der Sprachen nennen wir 'Nexus'.²

Genauer stellt ein 'Nexus' eine Interrelation zwischen Sprachen und/oder Varietäten in diversen Dimensionen verbaler Kommunikation her: prosodisch, phonologisch, morphologisch, syntaktisch, semantisch, sowie mit propositionalen und illokutiven Akten und bei sprachlichen Prozeduren, Handlungen und Wissensstrukturtypen. So kann etwa eine transsprachliche Verbindung zwischen fachsprachlichen Termini hergestellt, oder, bei Kongruenz (agreement), Subjekt und Finitum über einen Sprachenwechsel hinweg verbunden werden; bei Handlungsstrukturen etwa können Teile von Handlungsmustern bzw. kommunikativer Apparate aus verschiedenen Sprachen stammen.³

Nehmen wir ein Beispiel aus einem mehrsprachigen Mathematik-Unterricht Türkisch-Deutsch einer 7. Klasse in einer deutschen Großstadt (der Ausschnitt stammt aus (B3) ZF4-I-YS-150507_V1-1, Redder, Çelikkol, Wagner & Rehbein, 2018: 75).

(B 0)

((Zur Illustration des Bruchs $\frac{4}{5}$ (beste dört/vier Fünftel) sollen die Schülerinnen und Schüler aus 6 vor ihnen auf dem Tisch liegenden Streifen (çubuk) den zu dem Nenner von $\frac{4}{5}$ passenden Streifen auswählen, hier den 5er-Streifen:))

-
- 2 Der Begriff 'nexus' wurde zuerst in der *Allgemeinen Sprachwissenschaft* von Foley & Van Valin für die sprachtyp-vergleichende Definition der „nature of the syntactic linkage between two clauses“ verwendet (Foley & Van Valin, 1984: 238); die Autoren unterschieden neben koordinierenden und subordinierenden auch ko-subordinierende Typen von 'nexus' und stellten eine Hierarchie der Verknüpfungen (linkages) nach „dependent“ und „independent“ auf (so auch Van Valin & LaPolla, 1997: 454); sie argumentierten, „that illocutionary force is the outermost peripheral operator, and the fact that the conjuncts may have different illocutionary forces indicates they are independent at the outermost level of the clause, hence are complete clauses in themselves“ (Foley & Van Valin, 1984: 239). Wir erweitern im Folgenden den linguistischen Begriff 'nexus' auf *multilinguale*, nicht allein *monolinguale*, Verknüpfungen in *verschiedenen sprachlichen*, nicht allein syntaktischen, Domänen. – In einem gänzlich anderen Sinn wird in der *Kritischen Diskursanalyse* unter 'nexus analysis' die Internet-basierte Verknüpfung von „people, discourses, places, and mediational means involved in the social actions“ zwecks Erzielen von Synergie-Effekten verstanden (Scollon & Scollon, 2004: iv). Zwar liefert die 'nexus analysis' ethnographische Zuschreibungen von globaler Kooperation, betrachtet aber nicht – wie hier im Folgenden – das *Zusammenwirken* unterschiedlicher Sprachen und/oder Varietäten.
- 3 Nach der *funktionalpragmatischen Theorie* vollzieht sich der Nexus im Bereich des 'sprachlichen Wissens', eines Teils des II-Bereichs (s. Rehbein, 2017).

[59]	/110/	
FLYS [v]	Pardon! Önce bi/ şurda ee beşte dörtte hangi çubuğu	
FLYS [tr]	Verzeihung! Zuerst mal/ hier äh, an welchen Streifen denken wir bei vier Fünftel?	
FLYS [nv]		Der Lehrer FLYS zeigt auf die bereits gezogene grüne Anteilkarte.
[60]	/111/	
FLYS [v]	düşünüyoruz?	/113/ ((2,0s)) Beş/ yani
FLYS [tr]		Fünf/ also, wir
Sevda [v]	/111/ Onu.	
Sevda [tr]	Den da.	
Sevda [nv]	leise. Klopft mit Zeigefinger auf den 5er Streifen.	
Kader [v]	/112/ Den!	
Kader [nv]	zeigt mit der Hand auf den 5er Streifen.	
[61]	/114/	
FLYS [v]	altıdan üçüncü/ beşinci çubuğu düşünüyöz. • • Peki	
FLYS [tr]	denken von sechs an den dritten/ den fünften Streifen.	• • Gut.

Auf die Frage des Lehrers, realisiert mit dem türkischen Fragewort „hangi“ (welch): „şurda ee beşte dörtte, hangi çubuğu düşünüyoruz?“ (hier äh bei vier Fünfteln, an welchen Streifen denken wir?) (s110) antwortet die Schülerin Sevda auf Türkisch mit der akkusativischen Deixis „Onu“ (Den da) (s111); nahezu gleichzeitig antwortet die Schülerin, Kader, auf Deutsch, ebenfalls mit akkusativischer Deixis: „Den!“ Diese Antwort „Den!“ ist zweifach interessant: Zum einen überbrückt das sprachliche Handlungsmuster Frage-Antwort (Ehlich & Rehbein, 1986) zwei Sprachen, indem die mit dem türkischen Fragewort „hangi“ (welch) bei Kader ausgelöste Wissenssuche zu einer Antwort auf Deutsch führt. Zum anderen sagt die Schülerin Kader *nicht* ‘an den’ und legt damit *nicht* die Valenz des deutschen Verbs ‘denken an’ für ihre Antwort zugrunde, sondern sie setzt die transitive Valenz des türkischen Verbs ‘düşünmek’ (denken an) – genauer des türkischen Verbstamms, der das Symbolfeld (Bühler, 1934) enthält – aus der Frage des Lehrers *im Deutschen fort* und antwortet dann sachlich korrekt auf Deutsch. Mit der Antwort „Den!“ stellt Kader also, veranlasst von der türkischsprachigen Frageillokution „hangi“ (welch) sowie von der Symbolfeld-Struktur des türkischen Verbs ‘düşünmek’ (denken an) mit seiner transitiven Valenz, eine sprachübergreifende Verknüpfung her, einen Nexus, zur deutschen Deixis im Akkusativ: Die Verbalisierung des Gedankens in der Antwort wird somit durch einen Nexus sprachübergreifend geplant und realisiert.

Wie aus dem Beispiel deutlich wird, ist mit einem Nexus ein Codeswitching⁴ gegeben. Offenbar erfolgt – wie oben – die Nexus-Verknüpfung an Stellen, an denen die Sprachen in einer sprachlichen Dimension systematisch „sensibel“ zueinander sind – wobei Sensibilität als *sprachübergreifende Korrespondenz* verstanden werden kann.

Der Begriff der ‚*sprachlichen Korrespondenz*‘ wurde von Alpher und Nash 1999 als ‚correspondence mimicry‘ definiert und von Evans 2018 zur Beschreibung allgemeiner Kontakt-Phänomene zwischen den australischen Sprachen und anderen herangezogen (Evans, 2018: 21). Pointiert kann man im obigen Beispiel etwa von einem – oberflächlich gegen die Normativität des Deutschen verstoßenden – korrespondierenden Handeln der Schülerin Kader mit ihrer Orientierung am türkischen Verb sprechen. Nach dem Konzept der ‚Korrespondenz‘, von dem wir im Weiteren stellenweise auch Gebrauch machen, bleibt die *Differenz* zwischen den Sprachen zugleich wahrnehmbar und den Kommunikationspartnern zugänglich.

Unsere Theorie des „Nexus“ scheint eine Ähnlichkeit mit der des „Translanguaging“ zu haben (z. B. García & Wei, 2014; Wei, 2013, 2017), wenn etwa Wei schreibt: „... Translanguaging offers a practical theory of language that sees the latter as a multilingual, multisemiotic, multisensory, and multimodal resource that human beings use for thinking and for communicating thought“ (Wei, 2017: 18). Allerdings dürfte die Konzeption von ‚language‘ und ‚multilingualism‘ beim ‚Translanguaging‘ mit linguistischen Grundannahmen des ‚Nexus‘ kaum kompatibel sein, wenn es etwa heißt: „From a translanguaging perspective, asking simply which language is being used becomes an uninteresting and insignificant question.“ (ibid.). Im Kontrast zu einer derartigen „Sprachenvermischung“ setzt die Idee einer Verbindung der Sprachen mittels Nexus deren Unterscheidbarkeit voraus. Eine derartige Unterscheidbarkeit jedoch unterstellt keineswegs eine strikte Separation von Sprachen im Sinne unterschiedlicher Systeme, wie etwa Cummins 2021 kritisch gegenüber einer vereinheitlichenden „Unitary Translanguaging Theory (UTT)“ des Translanguaging geltend macht (vgl. Cummins, 2021). Vielmehr verstehen wir ‚Nexus‘ als einen handlungstheoretisch kreativen Prozess der beteiligten Sprachen, die jeweils ihre *spezifische Funktionalität* zum Zwecke des Aufbaus und der Erweiterung diversifizierter mental-kognitiver Strukturen der Kommunikationsteilnehmer aktivieren, indem sie zu diesem Zweck ihre *spezifischen sprachlichen Formen* miteinander verzahnen, und eben dies mittels verschiedener Nexus-Verfahren tun.

Im Folgenden beschränken wir uns auf Phänomene in (akademischen) Lehr-Lern-Konstellationen. Bezogen auf *bilinguales Lehren und Lernen* besagt

4 Zum ‚Codeswitching‘ in den verschiedenen pragmatischen Dimensionen auf der Grundlage (mental-kognitiver) mehrsprachiger Planung, s. Özdil (2010); s. Genç (2011) mit sprachökonomischem Ansatz.

das Konzept des ‘Nexus’, dass die üblicherweise durch didaktische Normativität separierten Sprachen gleichzeitig aktiviert⁵ und verknüpft werden, so dass auch deren je unterschiedliche kognitiv-mentale Repräsentanzen aktiviert und verknüpft werden – bis hin zu einer transsprachlichen *Vernetzung*. So wird durch Aktivierung und Verknüpfung eine *mental-kognitiv* bedingte *Spannung* zwischen den Sprachen und Varietäten freigesetzt (die sich in neuen sprachlichen Strukturen niederschlagen kann). Insgesamt wird durch Nexus also die *normative Grenze* zwischen den Sprachen, ihre Kompartimentalisierung, *permeabel und zugleich bewahrt*.

Beim ‘Nexus’ ist des Weiteren die *Sprachenkonstellation* relevant, dergemäß die Sprachen in einem unterschiedlichen sozialen Verhältnis zueinander stehen (s. Rehbein, 2000); aus diesem Grund ist ‘Nexus’ auch ein soziolinguistisches Konzept. So ist in der Sprachenkonstellation des obigen Beispiels die Lingua Franca Deutsch die stärkere Sprache, die Immigrantensprache Türkisch die schwächere (vgl. Rehbein & Çelikkol, in diesem Band). In Sprachenkonstellationen *rezeptiver Mehrsprachigkeit* (symmetrisch produktive vs. rezeptive sprachliche Ungleichheit der Interaktanten) kann die Nexus-Verbindung der Sprachen zu einer Steigerung des mehrsprachigen Verstehens führen (ten Thije & Zeevaert, 2007; Rehbein, ten Thije & Verschik, 2012; Massakowa, 2014). Die Sprachenkonstellation kann jedoch bei den Interaktanten derselben Handlungskonstellation unterschiedlich sein: So ist bei den Studierenden im vorliegenden Corpus in einer gewissen Variabilität Türkisch (L1) die stärkere, Deutsch (L2) als Fremd- und Lernersprache die schwächere Sprache (s. die historische Erläuterung in Abschnitt 1.1 unten), die Sprachenkonstellation bei den Lehrenden mit ihren gleichen Kompetenzen in beiden Sprachen jedoch symmetrisch.

Kommen wir zu einem wichtigen Effekt des Nexus, der ‘Reziproker Rückprall’ (*reciprocal rebound*) (RR) genannt werden kann. Die – mittels Nexus erzeugte – Aktivierung und Verknüpfung ermöglicht einen wechselseitigen Sprach- und Wissensausbau bei den Interaktanten. So kann in der vorliegenden Lehr-Lern-Situation der Nexus idealerweise eine dynamische Verbindung der Sprachen *in beide Richtungen* bewirken. Das heißt, dass durch den Nexus zwischen L1 und L2 der Studierenden (: HörerInnen) der Sprach- und Wissensausbau ihrer akademischen Fähigkeiten nicht nur in der Fremdsprache erfolgt, sondern in Rückwirkung aus der Fremdsprache *auch in ihrer L1* – was invers wiederum zur Festigung des akademischen Wissens in der L2 führen kann. Aufgrund dieses

5 Die Aktivierung durch ‘Nexus’ unter Nutzung korrespondierender Strukturen erzeugt einen bei weitem engeren Sprachkontakt als die *Aktivierung verschiedener Sprachen im psychischen Hintergrund* bei individuellen bilingualen SprecherInnen nach der Theorie von Grosjean (2001, 2008, 2010).

‘Rückprall-Effekts’⁶ kann der ‘Nexus’ also auch einen reziproken Lernprozess akademischen Wissens in beiden Sprachen hervorbringen.

Um die vorliegende Sprachenkonstellation zu konkretisieren, wird im Folgenden der historische Kontext des fremdsprachigen Literaturunterrichts in der Germanistik der Türkei sowie der ausschließliche Gebrauch der L2 als Unterrichtssprache (direkte Methode) angesprochen; einige kurze Bemerkungen zur Wissenschaftssprache folgen. Sodann befassen wir uns mit den Diskursarten in der untersuchten germanistischen Lehre. In den Abschnitten 5 bis 12, den Kernpunkten der Arbeit, werden aus den transkribierten Auszügen des akademischen Diskurses verschiedene Verfahren des ‘Nexus’ herauspräpariert und abschließend anhand einer Tabelle zusammengefasst (Tabelle 1, Abschnitt 13).

1.2 Hypothesen

1. ‘Nexus’ umfasst Verfahren multilingualen Handelns, die allgemein Interrelationen zwischen Sprachen und/oder Varietäten in verschiedenen sprachlichen Dimensionen, insbesondere sprachlichen Feldern, herstellen.
2. Nexus tritt bei ungleichgewichtiger sprachlicher Rezeption auf, etwa im Fremdsprachenunterricht des Deutschen in nicht deutscher Umgebung: Das zu Verstehende ist auf Deutsch (L2), der Prozess des Verstehens wird oft erst durch Rückgriff auf die Erstsprache (L1), hier Türkisch, ermöglicht.⁷
3. Voraussetzung des Nexus ist die Mehrsprachigkeit der Lehrperson, die im bilingualen Vortrag ein funktionales Ineinander der Sprachen praktizieren kann.
4. Bestimmte Diskursarten des *Multilingual Academic Discourse* erlauben bevorzugt Nexus-Verfahren.
5. In wissenschaftlicher und fachlicher Hinsicht tragen die multilingualen Verfahren des Nexus zum konzeptuellen Ausbau des Deutschen und des Türkischen selbst bei.

2. Die mehrsprachige akademische Handlungskonstellation

2.1 Zum Profil der Germanistik-Studierenden in der Türkei heute

In der türkischen Sprachenpolitik dominiert heute die Stellung des Englischen. Französisch wurde als zweite Fremdsprache bis in die 1970er Jahre präferiert

6 Beispiele reziproker Rückprall-Effekte werden in den Abschnitten 5, 8, 9 und 10 unten gegeben.

7 Die Aktivierung der L2-Fähigkeiten beim Erzählen durch einen Rückgriff auf das Verstehen in L1 wurde in Rehbein (1987, 2016, 2021) belegt.

(Tapan, 1998: 118). Auf Grund der Arbeitsmigration nach Deutschland und zunehmender ökonomischer Bindungen der Türkei zu Deutschland hat Deutsch als zweite Fremdsprache an türkischen Schulen heute kaum Konkurrenz (vgl. Polat, 1998: 135).

Die Migration prägt auch das Profil der Studierenden an den Deutschabteilungen. Die Remigranten bzw. Remigrantenkinder aus Deutschland, Österreich und der Schweiz machen einen großen Teil der Studierenden aus. Vor allem in den 1990er Jahren bildeten sie bis zu 90% der DaF- und Germanistik-Studenten (Tapan, 1998: 122). Obwohl heute diese Zahl merkbar zurückgegangen ist, geht die Remigration dieser Jugendlichen weiter. Die Jugendlichen sind entweder in Deutschland geboren oder sie sind im Kindesalter mit ihren Eltern nach Deutschland ausgewandert. Sie können alltägliche Kommunikationssituationen in der deutschen Sprache erfolgreich meistern. Die deutsche Sprache ist für sie keine zu erlernende Fremdsprache und auch die deutsche Kultur ist für sie keine fremde (vgl. Polat & Tapan, 1996: 95–96). Diese positiv zu bewertenden sprachlichen und kulturellen Eigenschaften dieser Gruppe sind eine Bereicherung und verleihen der Situation des Faches Deutsch in der Türkei eine Sonderstellung (ebd.: 96; Tapan, 1998: 123). Dass in den DaF- und Germanistik-Abteilungen der Universitäten sich Studierende befinden, die sowohl mit der türkischen als auch mit der deutschen Kultur vertraut sind, stellt einen günstigen Ausgangspunkt dar, um Lehrende auszubilden, die über eine Doppelkompetenz in der eigenen und in der zu vermittelnden Kultur verfügen (Polat, 1998: 138). Die Vermittlung einer Friedenskultur und des interkulturellen Lernens setzt diese Doppelkompetenz voraus. Dass dabei die Lehrenden selbst mehrsprachig und für Werte und Normen der Anderen sensibel sein müssen, wird auch von Götze hervorgehoben (Götze, 1992: 9). Als potenzielle Lehrende an den Schulen und auch an den Universitäten werden sie oft auch als „Friedensagenten“ angesehen (vgl. dazu Kula, 1992; Polat, 1996, 2001; Tapan, 1997; Çakır & Hatipoğlu, 2002). Nicht das Auseinander, sondern das Miteinander soll durch eine *Friedenslehre* bzw. *-didaktik* (Tr. *barış eğitimi*) gelehrt werden (Kula, 1992: 157). Wesentlich dabei ist das interkulturelle Lernen, das durch die Dozenten als Wegbereiter für eine Friedenskultur vermittelt werden soll.

An den türkischen Universitäten ist allgemein die Zahl der Studienplätze, gemessen an der Nachfrage, begrenzt. Der Zugang ist erst nach einer zentralen Aufnahmeprüfung möglich. Die Punktebarrieren der DaF- und Germanistik-Abteilungen sind, verglichen mit vielen Studienrichtungen, nicht sehr hoch angelegt. Das führt dazu, dass sich Studenten, die anfänglich ganz andere Zielvorstellungen hatten, in diese Fächer einschreiben. Eine Vorbereitungs-klasse (2 Semester DaF) ist an vielen Germanistikabteilungen obligatorisch, außer man

besteht die Befähigungsprüfung am Anfang des Studiums mit dem Nachweis von Deutschkenntnissen auf mindestens B2-Niveau. Somit schließt sich der Kreis für das Profil der Studierenden in den Deutschfächern: Von denjenigen, die bewusst und motiviert ihren Studienplatz gewählt haben, seien es nun Remigranten oder Studierende mit mittelmäßigen bis sehr guten Deutschkenntnissen oder solche, die eine Vorbereitungsklasse besuchen müssen, bis hin zu denjenigen, die ein anderes Fach vorgezogen hätten, wozu ihnen aber die Punktebarriere im Wege stand. Dieses weitgespannte Profil ist von den Curricula der deutschen Abteilungen und damit im Lehrprozess zu berücksichtigen.

2.2 Fremdsprachenunterricht mit Blick auf L1-L2

In den vergangenen Jahrzehnten wurde in vielen Ländern, so auch in Deutschland und in der Türkei, im Fremdsprachen-Unterricht gemeinhin die Zielsprache (= L2) der Lernenden als Unterrichtsmedium der Ausgangssprache (= L1) vorgezogen – in der Theorie. An gymnasialen Oberstufen sowie in den universitären Französisch-, Englisch-, Russisch- und Türkisch-Kursen wird dabei häufig die >direkte Methode< zugrunde gelegt. Das kanadische Immersions-Modell etwa entwickelte sogar mit dem institutionellen Verbot der Erstsprache ein Modell für bilinguale Erziehung (z. B. Swain & Lapkin, 1982). Auch im Unterricht des Deutschen als Wissenschaftssprache war und ist die Konzeption eines zielsprachlichen Unterrichtsmediums leitend. Zumeist wird (letztlich basierend auf der Tradition des *interlanguage*-Ansatzes von Selinker, 1972; s. u. a. Rehbein & Griefhaber, 1996) die Rolle der L1 eher als ein störender Transfer und somit als spracherwerbsbehindernd angesehen. Diese Philosophie läuft dem offenen oder heimlichen Curriculum einer Nationalisierung des Fremdsprachenunterrichts keineswegs zuwider.

In den 1980er Jahren erlangte allerdings das Konzept der „Semantisierung“ eine gewisse Popularität (s. insbesondere Arbeiten von Butzkamm, 1989, 1998, 2011). In den Entwürfen der Bilingualen Erziehung von Immigrantensprachen (s. BAGIV, 1985; Rehbein, 1985; Skutnabb-Kangas, 1984; García et al., 2006; auch Cummins, 1980; Cummins & Corson, 1997) gab es massive Gegenströmungen zum monolingual-zielsprachlich (L2) orientierten Unterricht. Erst in der Theorie der kommunikativen Mehrsprachigkeit wird aber der aktive Beitrag der L1 für den Erwerb einer Kompetenz im mehrsprachigen sprachlichen Handeln gewürdigt (vgl. House & Rehbein, 2004; Rehbein & Meng, 2007; Winters-Ohle et al., 2012; Rehbein, 2013 u. a.). Dies ist jedoch nicht bei allen Ansätzen der Bilingualität so (vgl. etwa Baker, 2004, die die didaktische Trennung der Sprachen und den Erwerb sprachlicher Normativität priorisiert.) – Zudem gibt es bereits seit

Jahrzehnten evaluierte zweisprachige, deutsch-türkische Lehrwerke, wie etwa Griebhaber et al. (1992) oder Deutsch 2000, mit denen sich ein zweisprachiger Unterricht des Deutschen als Fremdsprache zumindest in den ersten Studienjahren effektiv gestalten lässt. – Hinzuweisen ist zudem auf die regen Debatten über die mehrsprachige „Higher Education“, in der die nordischen Länder ihre eigenen Sprachen neben dem Englischen wissenschaftlich entfalten (s. Haberland & Mortensen, 2012).

Entgegen aller theoriegestützten monolingualen Zielsprachlichkeit machte der Anfänger-Unterricht gleichwohl von der L1 der Lernenden Gebrauch. So war und ist in verschiedenen europäischen und nicht europäischen Ländern unabhängig von der Ideologie einer direkten Methode der Gebrauch der L1 der Studierenden durch die Lehrenden oft Usus, nicht zuletzt auch mangels bilingualer Fähigkeiten der Lehrenden. Ein bilingualer Unterricht – so die These – funktioniert aber nur bei ausgewogener (balanced) Zweisprachigkeit der Lehrenden, die die L1 der Lernenden „dosiert“ einsetzen können (wie auch in den folgenden Fällen von Nexus).

Ein weiterer Grund für die Befangenheit (bias) in der Zielsprache war die methodische Konzentration auf das aktive Produzieren in der Fremdsprache, auf die Qualitäten des *Sprechens*, statt auf Prozesse des *Verstehens*. Die positive Rückwirkung des *Verstehens in der L1* für die Steigerung der Produktionsfähigkeit in der L2 wurde aber schon früher nachgewiesen (Rehbein, 1987) und auf die kreative Nutzung eines mehrsprachigen Repertoires beim Zuhören und Erzählen im Kindesalter erweitert (s. Rehbein, 2016). Analysen des Verstehens in der mehrsprachigen Kommunikation (s. ten Thije, 2002, 2003; Rehbein, ten Thije & Verschik, 2012; Rehbein & Kameyama, 2003; Dahaene-Lambertz et al., 2002; Braus, 2004) zeigen, wie die Zugriffe der Lerner auf die verschiedenen Repertoires genauer erfolgen⁸ und auf welche Weise die sprachliche Kreativität zur kognitiven Leistung, insbesondere zur fachspezifischen Leistung, beiträgt (vgl. Rehbein & Çelikkol (in diesem Band) anhand des Mathematik-Unterrichts).

2.3 Wissenschaftssprache

Nach Thielmann muss das Neue, noch Ungesagte „in der Sprache des Bekannten gesagt werden, um wissenschaftliches Wissen zu werden“ (Thielmann, 2009: 269). Er sieht die Wissenschaftssprachen als auf Gemeinsprachen aufliehende Varietäten, die als Resultate des Ausbaus dieser Gemeinsprachen für wissenschaftliche Zwecke zu sehen sind (ebd.: 305). Die Wissenschaft ist somit ein sprachabhängiges Unternehmen, das von den Möglichkeiten der jeweiligen

8 Hier sind die Arbeiten von Matras (2007, 2009) zum Sprachkontakt weiterführend.

Einzel sprachen Gebrauch macht (Thielmann, 2012). Einige der wissenschaftstypischen Zwecke, die sie dabei verfolgt, sind die Benennung des *wissenschaftlichen Erkenntnisgegenstands*; die *sprachliche Fassung des neuen Wissens*; die *Entwicklung diskursiver und textueller Formen* zur Kommunikation dieses neuen Wissens (Thielmann, 2014a: 4). Übertragen auf die vorliegende Konstellation, ist die „Sprache des Neuen“ die L2 Deutsch-als-Fremdsprache und die „Sprache des Bekannten“ die L1 Türkisch.

Wir können hier aber nicht die neuere Diskussion zur Wissenschaftssprache einbeziehen, sondern beschränken uns auf eine bestimmte Form der literaturwissenschaftlichen Lehre (in der Türkei), für die gleichwohl Aspekte geisteswissenschaftlicher Wissenschaftssprache gelten. Dafür soll die Rolle der Wissenschaftssprache in konkreten Transkriptionen untersucht werden – ein seltenes Unterfangen.⁹

Unter den wenigen Untersuchungen zur literaturwissenschaftlichen Wissenschaftssprache des Türkischen sind die Arbeiten von Şenöz-Ayata zu nennen: Sie untersucht anhand von literaturwissenschaftlichen Artikeln deutscher und türkischer Germanisten die Frage, inwieweit die Gestaltung der Texte von der jeweiligen Sprach- und Wissenschaftskultur geprägt ist (Şenöz-Ayata, 2015).

3. Diskursarten in der wissenschaftlichen Lehre

Im Allgemeinen organisieren Text- und Diskursarten Themen, sprachliche Formen, Illokutionen, sprachliche Prozeduren, allgemein grammatische und nonverbale Mittel bis hin zu mentalen Prozessen wie Planen, und richten die sprachlichen Entscheidungen der Aktanten nach dem jeweiligen gesellschaftlichen Zweck dieser übergreifenden Formen sprachlichen Handelns aus; Text- und Diskursarten weisen dabei ein komplexes, aber systematisches Verhältnis zu der jeweiligen Handlungskonstellation auf, in der die Aktanten stehen; so auch hier (s. Bührig, 2005; Bührig & ten Thije, 2006). Die Spezifika der universitären Text- und Diskursarten sind fächerspezifisch, hier der Germanistik an der türkischen Universität. – Im vorliegenden Fall haben wir es hauptsächlich mit vier Diskursarten zu tun:

9 Allerdings gibt es – im Forschungsverbund euroWiss entstandene – zahlreiche, auf konkreten, HIAT-basierten Transkriptionen von Vorlesungen und Seminaren beruhende Studien über Deutsch und Italienisch als Wissenschaftssprache an italienischen und deutschen Universitäten, z. B. in Redder, Heller & Thielmann (2014), Hornung, Carobbio & Sorrentino (2014) usw.: <http://www1.slm.uni-hamburg.de/de/forschen/projekte/euroWiss>; s. dort auch Informationen zu umfangreichen Transkript-Corpora des *Academic Discourse*.

- Diktierendes Vortragen (ohne schriftliche Vorlage),
- Erläutern und Erklären,
- (Selbst) Kommentieren,
- impliziter Fremdsprachenunterricht.

Im *diktierenden Vortragen* werden sprachliche Handlungen (zumeist des Asser-tierens) mit folgenden Charakteristika verkettet:

- prononcierte, suprasegmentierende (liaison-freie), silbenbetonende Aus-sprache zum Mitnotieren durch die Hörenden (geht über ins Mitschreiben), langsames Tempo, insgesamt *perzeptionsorientiert*;
- formale wissenschaftliche Sprache: Während der Formulierung des Vortrags wird die Rezeption der Studierenden in der Monitor-Tätigkeit der Hörer-Steuerung durch die Dozentin antizipiert und bei der Verbalisierung des Vortrags kontrolliert: Dafür sind die für die Hörer eingebauten Pausen sowie die Interjektionen wie etwa *eee* bzw. *äh* gedacht;
- diktierendes Vortragen ist kein oraler Diskurs, sondern ein *literaler Diskurs*; d. h., es wird eine *schriftsprachlich-literale Version oral*, also face to face, dik-tiert;
- verbale Planung: es werden *Schlüsselbegriffe* in den Vordergrund gestellt, über den diktierenden Diskurs auf Deutsch hin geplant und angesteuert und sodann zum Ausdruck gebracht; Planung und Verbalisierung erfolgt in Ein-heiten, die oft in eigenen Einschüben, oder Parenthesen, erläutert werden. Die *Schlüsselbegriffe* liegen als *Begriffs-Konstellation* im Wissen der Dozie-renden vor (handlungstheoretisch handelt es sich dabei um ein ‚Schema‘, eine Vorstufe der Planbildung (s. Rehbein, 1977)).
- im Rahmen des diktierenden Vortrags gibt es bisweilen *Frage-Antwort-Sequenzen*, in denen die Rezeption des Vortrags seitens der Studierenden überprüft wird.

Das *Erläutern* bzw. *Erklären*¹⁰ dient der Bearbeitung des Verstehens der Studie-renden durch die Dozentin, ist deutlich vom diktierenden Vortragen abgesetzt und wirkt als parenthetischer Einschluss; es ist nicht zum Notieren gedacht,

10 Vgl. die grundlegende Arbeit zum ‚Erklären‘ unter Bedingungen der Mehrspra-chigkeit von Hohenstein 2006. Hohenstein entwickelt anhand von transkribierten japanischen und deutschen wissenschaftlichen Vorträgen Strukturen, sog. Muster, der Handlungserklärung und der Worterklärung (s. u. a. Hohenstein, 2006: 120, 127, 184 und 260); vgl. auch die Studie zur Interkulturalität des Erklärens von Hohenstein (2009). Für weitere Arbeiten zum Erklären, s. Spreckels (2009) und Vogt (2009). Her-vorzuheben ist die materialreiche Untersuchung von Nardi (2017) zum Erklären in

sondern zum (ex post) Verstehen des Notierten. Während die Studierenden mit dem zuhörenden Notieren des Diktats beschäftigt sind, wird häufig durch das *Erläutern* bzw. *Erklären* der diktierte Lehrstoff an ihr Wissen angepasst; diese Anpassung erfolgt wesentlich in L₁ und ist ein entscheidender Schritt in der Wissensintegration des Diktierten.

Selbstkommentierungen sind Ausdrücke und sprachliche Formeln, etwa „wie gesagt“, die eher zur Organisation des Diskurses oder auch zu Reparaturen führen denn zur inhaltlichen Erläuterung beitragen. Sie können in beiden Sprachen vorkommen.

Durchgehend wird in den literaturwissenschaftlichen Diskurs ein *impliziter Fremdsprachenunterricht* als „sekundärer“, oder auch hybrider, Diskurs eingelassen, in dem komplexe Elemente der Wissenschaftssprache geübt und gefestigt werden. So wählt etwa die Dozentin nach eigener Aussage eine Klammerkonstruktion („strebte an“; s. Beispiel (B₁)), um die Trennbarkeit von Verben zu illustrieren, ohne dass der Faden der inhaltlichen Darstellung des literaturwissenschaftlichen Sachverhalts abreißt. D. h. im zweisprachigen Vortrag wird bisher laufend auch immer Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht erteilt, jedoch nicht durch explizites metasprachliches Bewusstmachen, sondern implizit, d. h. funktional verflochten mit der Sachebene und nicht formbezogen.

Alles in allem ist der diktierende Vortrag die Hauptform der Wissensvermittlung: Er bezieht sich auf Texte im weitesten Sinn (historische, literarische, landeskundliche, grammatische Lehrbücher usw.) – zumeist für den Unterricht zubereitete Texte sowie ein bestimmter Textkanon. Das Besondere am diktierenden Vortrag ist, dass er ein literaler, oder auch *textualisierender*, *Diskurs* ist, d. h., eine in der Kopräsenz der beteiligten AktantInnen erzeugte Großform des Sprechens mit einer Verkettung sprachlicher Handlungen, die wiederum von den hörenden Studierenden rezipiert, in Notate umgesetzt und verschriftlicht werden soll.

4. Daten und konkrete Handlungskonstellation

Für die folgenden Analysen wurde aus einem Corpus von acht Veranstaltungen zweisprachiger universitärer Lehre ein kleiner Ausschnitt (ca. 20 Minuten) aus einer Seminarveranstaltung aus dem zweiten Studienjahr der Germanistik ausgewählt, der mit dem Programm Exmaralda nach dem Verfahren HIAT transkribiert und nach Äußerungen segmentiert wurde. Konkret behandelt die

studentischen deutschen Texten in Italien, in denen auch die Sprachenfrage thematisiert wird.

Veranstaltung die literarische Periode der ‘Empfindsamkeit’, die der Aufklärung folgt, mit Ausblicken auf den ‘Sturm und Drang’. Die ausgewählte Seminarsitzung umfasst die folgenden Daten:

Transkription:	Pietismus – Empfindsamkeit
Aufnahmeort:	Akdeniz Universität, Geisteswissenschaftliche Fakultät, Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur
Fach:	Deutsche Literaturgeschichte III, (2 Lehrstunden; 1 Lehrstunde = 50 Min)
Thema:	Übergang von der Aufklärung zur Sturm und Drang-Dichtung
Aufnahmedatum:	24.05.2016
Aufnahmedauer:	00:20:06
Semester:	Sommersemester 2015–16
Jahrgang:	Studierende im 4. Semester (2. Jahrgang)
Zahl der Studierenden:	25
Dozentin:	SG (deutsch/türkisch bilingual sowie weitere Fremdsprachenkenntnisse)

Parallel zum Vortrag wird eine PP-Präsentation projiziert. Sie enthält kurze stichpunktartige Sätze zu den Themen, Fachtermini, Zeittafeln und -angaben zu den Epochen; Ausschnitte aus den Werken, die im Unterricht thematisiert werden, Bilder, Hörbeispiele und Videoausschnitte. Die Videoausschnitte wurden aus Dokumentarfilmen, Literaturverfilmungen, Theateraufführungen usw. der jeweiligen Werke von der Dozentin selbst zusammengeschnitten.

Off verlangen die Studierenden, dass die Dozentin das Gesagte wiederholt, bzw. sie machen auditive Aufnahmen der Vorträge und auch Fotos der Folien. Die PP-Präsentationen können sie auch vom Web-Portal der Universität herunterladen. In den Transkripten des Vortrags finden sich aber – diskursartbedingt – nur wenige explizite Rückmeldungen der Studierenden; Aussagen über deren Verstehensprozesse beruhen also auf interpretativen Schlüssen aus dem Vortrag der Dozentin.

In dem Seminar sind Studierende mit mittelmäßigen bis guten Deutschkenntnissen (zu 25% Remigranten aus Deutschland). Die Übrigen haben in einer Vorbereitungs-klasse (2 Semester – DaF) das Sprachniveau B2 erreicht. Im Allgemeinen haben sie Defizite im Wortschatz und können beim Hörverstehen gesprochener Sprache die Wortgrenzen nur schwer unterscheiden.

Methodologisch lassen sich größere Abschnitte, in denen jeweils fachliche Konzepte dargestellt und erläutert werden, zu *Sektionen* zusammenfassen. Entsprechend liegen den folgenden Beispielen oft Sektionen zugrunde; sie werden mit (B x) durchnummeriert. Die *Konventionen der Transkriptionen* befinden sich am Ende dieser Arbeit.

5. Reziproker Rückprall-Effekt bei wissenschaftlichen Begriffen

Beispiel (B₁) illustriert anhand der zentralen wissenschaftlichen Begriffe „Intensivierung“ vs. „yoğunlaşma“ (wt. *Verdichtung*) den ‘reziproken Rückprall-Effekt’ mittels Nexus.

(B 1)

[11]	
LEH [v] co	^{/13/} Pietismus entstanden. ((3,6s)) Wie gesagt, die Pietisten streben eine <i>Einige Studenten schreiben mit.</i>
[12]	
LEH [v] co	Erneuerung, die Pietisten •• streben •• eine Erneuerung ((3,5s)) und
[13]	
LEH [v] co	Intensivierung, ((1,0s)) eine Erneuerung UND Intensivierung des
[14]	
LEH [v] co	^{/14/} religiösen Lebens an. • Also eine Erneuerung des religiösen Lebens,
[15]	
LEH [v] LEH [de]	eine Intensivierung, yoğunlaşma, des religiösen Lebens wird <i>Intensivierung</i>
[16]	
LEH [v] LEH [de]	^{/15/} angestrebt. •• Sie wollen / sie verlangen ein tätiges, •• tätiges / also •

Charakterisieren wir die Diskursart *diktierendes Vortragen* im obigen Auszug als Basis für die folgende Argumentation. In Äußerung (s₁₃) spannt sich eine Klammerkonstruktion von „streben“ (in finiter V₂-Position) bis zum abgetrennten Verb-Präfix „an“ (in infiniter Endposition)¹¹, die sukzessive vorgetragen wird.

11 S. Weinrich (2003), Abschnitte 2.1 und 2.2 zu Klammerkonstruktionen; Rehbein (1995) zu ihrer Wiedergabe in der türkischen Wortstellung; sowie Rehbein (2014) zu Form und Funktion des Finitums komparativ im Deutschen, Türkischen und Japanischen. Zu sprachlichen Prozeduren (deiktischen, expeditiven, expressiven, symbolischen und operativen Prozeduren) im Türkischen, s. Rehbein (im Druck).

Die Verbalisierung der Konstruktion vollzieht sich in Form eines für die Diskursart charakteristischen *portionierenden Diktierens* (Bührig & Rehbein, 2000; Durlanık, 2001) bis zum infiniten Klammer-Abschluss. In langsamem Tempo werden dabei Teiläußerungen fragmentweise vorformuliert und der jeweils letzte Teil des Fragments wiederholt, um das Verstehen und Mit-Notieren der gesamten Konstruktion für die Zuhörenden zu ermöglichen. Dabei werden zwischen die diktierten Fragmente Pausen, in der Transkription durch Punktierung (•) gekennzeichnet, eingelassen, mit dem prosodischen Effekt einer synkopischen Verzögerung von 1 bzw. 3,5 Sekunden. Auf diese Weise wird für die studentische Rezeption wissenschaftssprachliche *Textualität diskursiv* organisiert.¹² Die deutschsprachigen Diskurs-Passagen wechseln sich dabei mit den türkischsprachigen ab.

Durch Wiederholung, Umformulierung und Weiterführung wird im obigen Auszug der verbalisierten Syntax die rhetorische Figur einer äusserungsübergreifenden Klimax aufgeprägt, die sich via „Erneuerung und Intensivierung des religiösen Lebens“. (s13) steigert zu der reformulierenden Erläuterung¹³: „Also eine Erneuerung des religiösen Lebens, eine Intensivierung, *yoğunlaşma*, des religiösen Lebens wird angestrebt“ (s14). Zentrum der Klimax ist der Begriff „Intensivierung“ und seine türkische Reproduktion „*yoğunlaşma*“. Beide Begriffe gehören dem Symbolfeld der Sprache zu.¹⁴ Die Hörer bekommen mit der Reproduktion von „Intensivierung“ ins Türkische eine Worterklärung, die den nominalisierten Aufbau des deutschen Begriffs nahezu eins-zu-eins ins Türkische transponiert.¹⁵

Von „Intensivierung“ nimmt die Dozentin an, dass dieser Begriff im (wissenschaftssprachlichen) Wissen der Studierenden in der L2 Deutsch *nicht* existiert.

12 „Wie gesagt“ ist z. B. ein vorgeschaltetes Sprechhandlungsaugment und rein diskursiv; es zählt, wie auch weitere Elemente der Mündlichkeit, nicht als Diktat zum Mitschreiben.

13 Die ‚reformulierende Erläuterung‘ ist z. B. kenntlich an der Partikel ‚also‘. Zu verschiedenen Formen ‚Reformulierender Handlungen‘ vgl. Bührig (1996).

14 Das ‚(Be)Nennen‘ wurde von Bühler (1909) als die zentrale Funktion des Symbolfelds bestimmt. Funktionalpragmatisch spricht man beim ‚(Be)Nennen‘ von ‚Symbolfeld-Prozedur‘. An den Beispielen in diesem Artikel wird deutlich werden, dass wesentliche Teile des Benennens sprachspezifisch sind, aufgrund ihres Wissensbezugs aber geeignete Brücken darstellen, um beim Spracherwerb von der einen zur anderen Sprache zu kommen und dabei die sprachspezifische Variation zu erkennen.

15 ‚*yoğunlaşma*‘ (wt. *Verdichtung*) ist ein zusammengesetzter Ausdruck, funktionalpragmatisch gesprochen eine Prozedurenkombination, bestehend aus: ‚*yoğun*‘: *kondensiert, dicht*, ‚*-laş-*‘: *werden*, ‚*-ma*‘: *Verbalsuffix*; die Zusammensetzung im wörtlichen Sinn (wt.) auf Deutsch: *Dicht-Werden*.

tiert.¹⁶ Erst mit „yoğunlaşma“ stellt sie durch Rückgriff auf die L1 der Studierenden ein Verstehen des deutschen Begriffs „Intensivierung“ her. Dabei wird in die unpersönliche deutsche Konstruktion „eine Intensivierung, yoğunlaşma, des religiösen Lebens wird angestrebt“ (s14) der türkische Begriff per Apposition integriert – ein Nexus durch Syntax *und* Prosodie; denn durch prosodische Separierung erhält die Translation „yoğunlaşma“ (wt. *Verdichtung*) zusätzlich die Illokution einer Erläuterung (innerhalb der reformulierenden Erläuterung von (s14)). So trägt das deutsche Konzept „Intensivierung des religiösen Lebens“ mittels seiner integrierten Reproduktion ins Türkische zum sprachlichen Aufbau des akademischen *Türkisch*, also der L1, bei, was wiederum zu einem besseren Verständnis von „Intensivierung“ führt: Auf diese Weise ergibt sich ein ‘reziproker Rückprall-Effekt’ zum Aufbau der Wissenschaftssprache in *beiden* Sprachen.

6. Sprachübergreifendes Zusammenfassen; sprachübergreifende Kongruenz

In den folgenden Ausschnitten geht es um die Erklärung eines Schlüsselbegriffs der Pietisten: ‘tätiges Christentum’.¹⁷

(B 2)

((Der Auszug knüpft unmittelbar an den vorhergehenden Auszug (B1) an; entsprechend beziehen sich die phorischen Ausdrücke „Sie“ (3. Person Plural) am Beginn von (s15) und (s16) auf „die Pietisten“ (B1) (s13).))

[16]

LEH [v]	/15/	angestrebt. •• Sie wollen / sie verlangen ein tätiges, •• tätiges / also •
LEH [de]		

[17]

LEH [v]	eine Religion, die man auch in Ausübung / ääh • im alltäglichen Leben
---------	---

[18]

LEH [v]	/16/	sieht, ja? Sie wollen ein tätiges ••• und •• ein von den Quellen
---------	------	--

16 Laut Aussage in einem späteren Interview.

17 Nach Auffassung der Dozentin war „tätiges Christentum“ für die Studierenden schwer zu begreifen.

[19]		
LEH [v]	ausgehendes, also von der Bibel ausgehendes • ääh Christentum	
[20]		
LEH [v]	((1,0s)) das heißt, zurück zu den Quellen, also zurück zur Bibel, • •	
[21]		
LEH [v]	aber • ein Christentum, das man auch im alltäglichen Leben sieht.	
[22]		
LEH [v]	/17/	/18/
LEH [v]	• • Günlük hayatta da kendini göstersin. Sadece kafalarda, işte ben	
LEH [de]	• • [Es] soll sich auch im alltäglichen Leben zeigen.	Nicht nur in den Köpfen, wie etwa: ich bin fromm,
co	Eine Studentin niest.	
[23]		
LEH [v]	dindarım, şöyleyim değil, • günlük hayata da • • äh geçsin. • Und dafür	/19/
LEH [de]	ich bin dies [ich bin das], sondern auch ins tägliche Leben äh soll [es] übergehen.	

In dem obigen Transkript-Ausschnitt wird, so die These, das Muster einer 'reformulierenden Handlung', nämlich das Muster des 'Zusammenfassens', sprachübergreifend umgesetzt (vgl. Bührig, 1996: 193–235, 287). Nach Bührig besteht das Muster *Zusammenfassen* aus vier Diskursphasen, nämlich aus den vorausgehenden Bezugsäußerungen, in denen das Wissen ungegliedert und fragmentiert im Diskurs verteilt wird (1), und aus dem eigentlichen Zusammenfassen, in dem das Wissen reorganisiert (2), unter einem einheitlichen Thema versprachlicht („gebündelt“) (3) und der Versprachlichung ein begrifflicher Status (4) verliehen wird (s. ebd.: 287). Konkret heißt dies, dass in den deutschsprachigen Äußerungen (s15)–(s16) das Wissen über „tätiges Christentum“ sukzessive auf Deutsch präsentiert wird (Phase (1)), dass am Ende von (s16) die Reorganisation des Wissens durch sprachliches Herausfiltern der relevanten Bestimmung (Phase (2) und (3)) erfolgt, dass sich jedoch erst in den türkischsprachigen Äußerungen (s17) und (s18) die Verbegrifflichung des Wissens, charakteristisch für das Zusammenfassen, also (Phase (4)), vollzieht.

Die Bezugsäußerungen (s15) und (s16) (Phase 1 des Zusammenfassens) zeigen einen oralen akademischen Diskurs auf Deutsch, in dem während des Sprechens der mentale Prozess hörerbbezogener Handlungsplanung stattfindet. So wird (s15) nach repetitivem „tätiges“ [offenbar ein Attribut zum geplanten, aber nicht verbalisierten Symbolfeldausdruck >Christentum<] eine reparative modale Konstruktion („Sie wollen“ repariert zu „sie verlangen“) unterbrochen

und mit „also“ eine parenthetische Erläuterung¹⁸ des (geplanten) Nomens “tätiges” >Christentum< zu „eine Religion“ eingefügt (ebenfalls reparativ): „also • eine Religion, die man auch in Ausübung / ääh im alltäglichen Leben sieht, ja?“. Sodann wird in (s16) mit „Sie wollen ein tätiges“ die modale attributive Klammer aus (s15) wieder aufgenommen, und zwar um das partizipiale Attribut „ein von den Quellen ausgehendes, also von der Bibel ausgehendes“ erweitert – und erst dann wird das Ziel der gesamten Konstruktion, das Akkusativ-Komplement „Christentum“, verbalisiert. Damit aber nicht genug. Mittels des Konnektors „das heißt“ folgt nach kurzer Überlegungspause erneut eine parenthetische Erläuterung des von den Pietisten gewünschten „tätigen Christentums“: „das heißt, zurück zu den Quellen, also zurück zur Bibel“. Diese Bestimmung wird zurückgesetzt durch die konfrontative Bestimmung: „aber ein Christentum, das man auch im alltäglichen Leben sieht“. Diese mit „aber“ angeschlossene nominale Apposition „aber ein Christentum“ wird auf diese Weise stellungsmäßig als *das* relevante Rhema der gesamten Konstruktion hervorgehoben; dabei wird der Akkusativ von „aber ein Christentum“ regiert von „Sie wollen“ am Beginn von (s15) *sowie* (s16) und gegenüber „ein von den Quellen, also ein von der Bibel ausgehendes Christentum“ mittels der relativischen Bestimmung „das man auch im alltäglichen Leben sieht“ präzisiert. Nach Bührig schließt das Muster des Zusammenfassens zumeist mit einer syntaktisch kompletten Konstruktion ab; daher erscheint das (nicht finite) Fragment „aber ein Christentum, das man auch im alltäglichen Leben sieht.“ als *unvollständig* und hat somit keinen Status eines von der Sprechsituation ablösbaren Wissens im Sinne der Phase (4) des Musters.

Phase (4) wird erst im Türkischen erreicht: Die entscheidende Umschaltstelle vom Deutschen zum Türkischen liegt in dem Relativsatz in (s16): “aber ein Christentum, das man auch im alltäglichen Leben sieht”, der nach einer Pause als syntaktisch kompletter Satz ins Türkische übertragen wird: „• • Günlük hayatta da kendini göstersin“ ([Es] *soll sich auch im täglichen Leben zeigen*) (s17); speziel-

18 Die meisten Parenthesen auf Deutsch sind Kommentare der Dozentin und nicht zum Mit-Notieren gedacht; insofern signalisieren sie Oralität und einen diskursiven, nicht textualisierenden Diskurs (s. Fn. 21). Parenthesen wie auch Reparaturen, Repetitionen, Wiederaufnahmen, Erweiterungen usw. ermöglichen den zuhörenden Studierenden einen Mitvollzug des *Denkens beim mündlichen Vortrag* der Dozentin, also eine Partizipation am Unterricht qua Oralität. – Die Konstruktionen in (s15) und (s16) sind Fälle einer komplexen Syntax *gesprochener* Sprache, wie sie in Rehbein 1992 untersucht werden, nicht zuletzt als Prozessierung von Thema und Rhema mittels verschiedener sprachlicher Prozeduren. – Die eckigen Klammern in den deutschen Interlinear-Übersetzungen indizieren die im Türkischen nicht vorhandenen phorischen Elemente des Paradigmas ‘er, sie, es’ des Deutschen.

ler ‘Trigger’ der Umschaltung (nach Clyne, 1967) ist „im alltäglichen Leben“, das in wörtlicher Reproduktion im Türkischen mit „günlük hayatta“ (*im alltäglichen Leben*) aufgenommen wird. Äußerung (s18) ist als Bekräftigung von (s17) zu verstehen: „Sadece kafalarda, işte ben dindarım, şöleyim değil, • günlük hayata da • • äh geçsin.“ (*Nicht nur in den Köpfen, wie etwa: ich bin fromm, ich bin so und so, sondern auch ins tägliche Leben äh soll [es] übergehen*).

Erst mit diesen beiden türkischsprachigen Äußerungen (s17) und (s18) wird die Verbegrifflichung des Wissens (Phase (4)) realisiert, denn nun wird das „tätige Christentum“ als eine *Maxime* der Pietisten formuliert, sichtbar an der kompletten Satz-Konstruktion und dem zweimaligen finiten Optativ „göstersin“ (*soll sich zeigen*) und „geçsin“ (*soll übergehen in*). Erst mit diesem als *Maxime* formulierten Wissensstrukturtyp dürfte also „tätiges Christentum“ in seinem Praxisbezug den HörerInnen deutlich werden; erst in den türkischen Äußerungen (s17) und (s18) vollzieht sich also eine „Enthebung des Wissens aus der Sprechsituation“, was nach Bührig der letzte Schritt des Zusammenfassens ist (Bührig, 1996: 233; zur „*Maxime*“ als Wissensstrukturtyp, vgl. Ehlich & Rehbein, 1977: 58–66). Auf diese Weise wird von der Dozentin für den schwierigen Ausdruck „tätiges Christentum“ ein Konzeptualisierungsangebot in L1 bereitgestellt.

Schauen wir genauer auf die sprachlichen Prozeduren, durch die die türkischsprachigen Wissens Elemente des Zusammenfassens an die deutschsprachigen Bezugsäußerungen angekoppelt werden. Das (im Türkischen) verdeckte Subjekt der 3. Person von „göstersin“ (*[er/sie/es] soll sich zeigen*) (s17) und von „geçsin“ (*soll übergehen in*) (s18) korrespondiert dem zuvor genannten deutschsprachigen „ein Christentum“ [Partiturfläche PF 22] von (s16) im Akkusativ. Diese sprachübergreifende Korrespondenz-Beziehung vom Symbolfeldausdruck „Christentum“ auf Deutsch zu den Finita im Optativ auf Türkisch wird mittels mentalem Diskurswissen, nicht mittels sprachlicher anaphorischer Prozedur, prozessiert. Einen solchen Bezug kann man ‘Schleusen’ (sluicing) nennen; das Schleusen ermöglicht einen sprachübergreifenden Zusammenhang ohne eine (im Türkischen nicht existente) „Pronominalisierung“.¹⁹

19 Genauer besteht das ‘Schleusen’ hier darin, dass das deutschsprachige „ein Christentum“ über den Sprachwechsel hinweg im *gemeinsamen Diskurswissen* im Türkischen mental präsent gehalten wird, *ohne* dass eine explizite sprachliche Wiederaufnahme mittels einer (im Türkischen nicht existenten pronominal) anaphorischen Prozedur erfolgte (vgl. im Detail Rehbein, 2002); man könnte eher im Sinne Oswald Ducrots von einem mitverstandenen (~ implizierten) Subjekt sprechen.– Zum sprachlichen Mechanismus des ‘Schleusens’ (‘sluicing’) bei einer anaphorischen Prozedur, vgl. Rehbein (2017) mit Bezug auf Ross (1969) und andere.

Des weiteren steckt in den genannten türkischen Optativ-Morphemen ein Bezug auf das deutsche Modalverb "sie wollen" mit dem pronominalen pluralischen Subjekt der 3. Person, die phorisch „die Pietisten“ aus (B₁) am Beginn von (s₁₅) und (s₁₆) weiterführen. Die optativen Finita „göstersin“ (*[er/sie/es] soll sich zeigen*) (s₁₇) und „geçsin“ (*soll übergehen in*) (s₁₈) modalisieren ein Auffordern; und der zuvor auf Deutsch mit pluralischem Subjekt „sie wollen“ ausgedrückte Wunsch der Pietisten, nämlich „tätiges Christentum“, wird nunmehr im Türkischen als unpersönliches und verdecktes Subjekt mitverstanden. Auf diese Weise erhält der propositionale Gehalt der türkischsprachigen Zusammenfassung (s₁₇) eine gegenüber den beschreibend-assertiven deutschsprachigen Wissensfragmenten in (s₁₅) und (s₁₆) die veränderte Perspektive einer Maxime (der Pietisten). So vollzieht sich ein komplexer Nexus von dem deutschen pluralischen Subjekt „die Pietisten“ zur türkischsprachigen Modalisierung ihres Wunsches (tk. Optativ-Morpheme) und von dem deutschen Akkusativ-Komplement („ein Christentum, das“) zum verdeckten Subjekt der türkischen Optativ-Morpheme in der 3. Person Singular. Diese sprachenübergreifenden (doppelten) Beziehungen nun realisieren den sprachübergreifenden Nexus des Zusammenfassens mittels der sprachlich-mentalen Prozedur des Schleusens ('sluicing'), des Subjektwechsels sowie der veränderten Modalisierung und prozessieren so das Maximen-Wissen des Zusammenfassens.

Die komplexe Äußerung (s₁₈) enthält zudem einen Nexus der verdeckten Aktanten: Die Aufzählung „Sadece kafalarda, işte ben dindarım, şöleyim“ (*Nicht nur in den Köpfen, wie etwa: ich bin fromm, ich bin dies*) wird negiert mit unpersönlichem „değil“ (wörtlich: *ist nicht*, hier eher: *trifft nicht zu*) und dadurch gesteigert. Propositional wird die Aufzählung in der Form eines persönlichen Selbst-Zitats in der *ich*-Form durchgeführt – ein eher umgangssprachlicher Stil. Ergänzt wird sie um eine unpersönliche „değil“ (*trifft nicht zu*)-Konstruktion, nach der meist alltagssprachlich eine positive Wende erwartet wird, die hier auch mit „günlük hayata da ... eee geçsin.“ (*auch ins tägliche Leben soll es äh übergehen*) (s₁₈) erfolgt.

Diese umgangssprachliche Handhabung in L₁ eröffnet den Zugang zum Alltagswissen der Studierenden, die nach Auffassung der Dozentin den Umgang mit religiösen Inhalten aus ihrem Alltag kennen. Somit wird in (s₁₈) das Verstehen der deutschen Formulierung „tätiges“ (Christentum) auf Türkisch auf ein *alltagssprachlich vermitteltes kulturelles Wissen* zurückgeführt: Verstehen fachsprachlicher L₂ also durch die Verwendung von Alltagsrhetorik in L₁.

Die beiden türkischsprachigen Handlungen in (s₁₇) und (s₁₈) mit der Illokution des Zusammenfassens bedienen sich also auf doppelte Weise des Nexus mittels eines schleusenden Rückbezugs aus dem Türkischen an ein komplex ver-

balisiertes Diskurswissen auf Deutsch, das durch Rückführung auf das Alltagswissen auf Türkisch zu einem begrifflichen Fachwissen über die L2 wird. Damit wird in (s17) und (s18) die Phase (4) des Zusammenfassens auf Türkisch umgesetzt, die – um mit Bührig zu sprechen – als „eine Bündelung von relevant bewertetem Wissen in eine Äußerung ... eine Übertragung auf andere Sprechsituationen bzw. spätere Phasen einer Sprechsituation [erlaubt]“ (Bührig, 1996: 233). So wird vermöge des Handlungsmusters einer reformulierenden Handlung das Wissen aus seiner partikulären Distribution im *deutschsprachigen Bezugsdiskurs* durch das *Zusammenfassen auf Türkisch* für die Studierenden zu *begrifflichem Wissen*, so dass „tätiges Christentum“ als Fachbegriff erworben und in anderen Diskursen und sprachlichen Praktiken anwendbar werden kann.

(B 3)

[80]

	/64/
LEH [v]	entwickelt, ••• ahlak• und ein Gefühl für Ästhetik. •• Ästhetik her
LEH [de]	••• Moral •• Ästhetik ist immer auf

[81]

	/65/
LEH [v]	zaman sanatla alakalıdır. ((2,0s)) Estetik ve ahlaki değerleri
LEH [de]	Kunst bezogen. ((2s)) Damit der Mensch seine ästhetischen und moralischen Werte

In der gemischtsprachigen Äußerung (s64) ist der deutschsprachige Symbolfeld-Ausdruck „Ästhetik“ Subjekt des türkischsprachigen Prädikats „alakalıdır“ (*ist bezogen auf*) und über den syntaktischen Mechanismus der Kongruenz durch das türkischsprachige Finitum in der Konstellation verankert.²⁰ Der Nexus geschieht also dadurch, dass durch den nominalen Trigger „Ästhetik“ das deutsche Fachwort mit einer türkischen Prädikation versehen und so als mehrsprachig basiertes, literaturwissenschaftliches Wissen transportiert wird.

(B 4)

[66]

	/53/	/54/
LEH [v]	kommen. Empfindsamkeit neden önemli? Sturm und Drang, yani	
LEH [de]	Warum ist die Empfindsamkeit wichtig?	

20 Zur Verankerung des Finitums in der Konstellation s. Rehbein (2012a, 2014).

[67]

LEH [v] Aufklärung'dan sonra Sturm und Drang gençliği geliyo. ((1,0s)) Die / • •

/55/

LEH [de]

nach der Aufklärung kommt nämlich die Sturm und Drang-Jugend.

In (s53) ist „Empfindsamkeit“ und in (s54) die Mischkonstruktion „Sturm und Drang gençliği“ (*die Sturm und Drang-Jugend*) jeweils im Prädikat als Subjekt verankert.

Der Nexus in (B3) und (B4) bezieht durch die operative Prozedur der Kongruenz das deutschsprachige Subjekt auf das türkische Finitum. Die Anhebung ins Fachwissen erfolgt nun so, dass das zielsprachlich-deutsch formulierte nominale Subjekt mit der türkischen finiten Verbalstruktur kongruiert und zusammen mit dem Prädikat als fachliches Wissen zweisprachig verankert wird.

7. Kultureller Apparat; Diskursdeixis

Im folgenden Fall geht es um „Abendlesung“ und „Versammlungen zu Hause“ als kulturelle Phänomene.

(B 5)

[23]

LEH [v] dindarım, şöyleyim değil, • günlük hayata da • • âh geçsin. • Und dafür

/19/

LEH [de]

ich bin dies [ich bin das], auch ins tägliche Leben âh soll [es] übergehen.

[24]

LEH [v] waren die Abendlesungen oder die Versammlungen zu Hause sehr

[25]

LEH [v] wichtig. Ben bunu biraz mevlilere benzetmişim, hatırlarsanız. Also • •

/20/

/21/

LEH [de]

Ich hatte das mit den Mevlits verglichen, wenn ihr euch erinnert.

[26]

LEH [v] âh persönliche • • âhm̄ • • • Erfahrungen, ââh • • religiöse Erfahrungen

[27]

LEH [v]	direkt ausleben und äh zusammen die Bibel lesen, diskutieren zu
---------	---

[28]

LEH [v]	/22/	Hause, fühlen, jâ? Man wollte den Christentum/ •âh das Christentum
---------	------	--

Die Begriffe „Abendlesung“ in Verbindung mit „Versammlungen zu Hause“ (s19) werden nach einem türkischsprachigen Einschub (s20) mit koordinierten Infinitiv-Konstruktionen in (s21) weitergeführt.²¹ Die Infinitive in den Partiturflächen [PF27] und [PF28] konnektieren die lange deutsche Äußerung (s21) mit dem Finitum der deutschen Äußerung (s19) („waren ... sehr wichtig“), sprich mit der Illokution, und zwar *retrograd* über die türkischsprachige Parenthese hinweg. Bei diesen nicht finiten Sententoiden²² in (s21) handelt es sich um eine „partikulare Handlungsform“²³ im Sinne Redders (2003), die aber hier nicht *partizipial voraus* gerichtet, sondern auf das Finitum *rückwärts gerichtet* ist. Die Konstruktion des partikularen sprachlichen Handelns ist *im vorliegenden Fall* also kein Nexus, da sie nicht zwei Sprachen verknüpft.

Nun zu dem Einschub: “Ben bunu biraz mevlilere benzetmişim, hatırlarsanız” (*Ich hatte das mit den Mevlits verglichen, wenn ihr euch erinnert*) (s20). Hier werden die deutschsprachigen Begriffe „Abendlesung“ in Verbindung mit „Versammlungen zu Hause“ aus (s19) durch „bunu“ (*das*; Akk.) mit türkischer Deixis, und zwar einer Diskurs-Deixis, fokussiert: Dies dürfte ein Fall von Nexus sein. – Auch ist an (s20) die Oralität des Diskurses hervorzuheben, die durch die Personaldeixis der ersten Person (ben [...] benzetmişim) (*ich [...] hatte verglichen*) (s20) sowie die Konditionalkonstruktion „hatırlarsanız“ (*wenn ihr euch erinnert*) gegeben ist; diese Konstruktion nimmt die postprädikative

21 (s21) dürfte ein wissenschaftssprachlicher Vortrag sein, der mit Pausen einen *liaison*-freien Diktierstil realisiert und so das Mit-Notieren ermöglicht (s. zu der Diskursart oben, Abschnitt 2).

22 Der Terminus ‘Sententoid’ wurde von Rehbein (1999) zur syntaktischen Charakterisierung infiniter türkischer Konverbien verwendet.

23 Redder (2003) nennt diese Verfahren im Deutschen mit Bezug auf die Konverb-Analyse des Türkischen von Rehbein (1999) „partikulares sprachliches Handeln“. Infinites partikulares sprachliches Handeln wird äußerungsübergreifend konnektiert und geschieht rückgreifend (in *ana*-Richtung) oder vorgreifend (in *kata*-Richtung) mit dem betreffenden Finitum.

devrik cümle-Position²⁴ ein, verleiht der auffordernden Illokution eine höfliche Färbung und soll bei den Studierenden Erinnerungsprozesse in L1 auslösen, was die Dozentin als umstandslos ansieht. Warum?

Dies hat mit dem Inhalt des zu Erinnernden zu tun, nämlich den „mevlitler“²⁵, die als traditionelle Lesungen von Gedichten zu Ehren Mohammeds vor den versammelten Gläubigen den meisten Studierenden bekannt sind. Die deutschen Begriffe „Abendlesung“ und „Versammlung“ werden also zusammen mit ihrer deutschsprachigen partikularen Handlungsform auf kulturell-religiöses Wissen im türkischsprachigen Handlungsraum der Zuhörenden bezogen. Die Reaktualisierung dieses Wissens erfolgt durch die höfliche Erinnerung („hatırlarsanız“) (*wenn ihr euch erinnert*) (s2o). Da hier mittels Codeswitching eine ungewöhnliche Verbindung zwischen deutschen und türkischen Symbolfeld-Begriffen hergestellt und von den Studierenden sprachübergreifend abgefordert wird, kann man von dem Einsatz des ‘Kulturellen Apparats’²⁶ für das Verstehen sprechen, der das mehrsprachige Repertoire der Studierenden fachspezifisch in beiden Sprachen erweitert. Der Nexus in diesem Transkriptauszug wird mittels der türkischen Diskurs-Anadeixis „bunu“ (das) plus höflicher Aufforderung zum Erinnern (hatırlarsanız (*wenn ihr euch erinnert*)) (s2o) bewirkt.

24 Zur diskursanalytischen Rolle dieser postfiniten Position im Türkischen, s. Erdal (1999).

25 Steuerwald sagt zu der hier relevanten Bedeutung: „mevlut, -dü [...] 4. Gedicht auf die Geburt Mohammeds (das am Geburtstag des Propheten od. a. bei anderen wichtigen Anlässen [...] in der Moschee verlesen wird.“ (Steuerwald, 1972: 634); zu ergänzen ist, dass die ‘mevli’ auch im Haus stattfinden.

26 Zum ‘Kulturellen Apparat’ s. Redder & Rehbein (1987), Rehbein (2006, 2007, 2008), Bührig (2009) u. a. Die entscheidende Operation des Kulturellen Apparats hier ist die Veränderung einer ‚Praktik‘ in dem Sinn, dass christliche und muslimische Praktiken, die gewohnheitsmäßig in den jeweiligen Vorstellungen der jeweiligen Religion separiert sind, durch sprachliches Handeln aufeinander bezogen werden.

8. Partikulares sprachliches Handeln; Koordination; Überkreuz-Nexus

(B 6)

[46]

LEH [v]

/37/

((2 6 , 5)) In der Empfindsamkeit wird das eigene Gefühl,

LEH [de]

[47]

LEH [v]

was man selbst empfindet, nicht, was die Gesellschaft von einem will,

[48]

LEH [v]

sondern was man selbst enpfän / empfindet, • ernst genommen. Uund

/38/

[49]

LEH [v]

• ääh • • • deshalb protestiert man gegen die Unterdrückung der

[50]

LEH [v]

Etikette, • gegen die Unterdrückung der Gesellschaft, was die Gefühle

[51]

LEH [v]

angeht, • jā? Kendi hislerinizi, duygularınızı ifade etmekte kurallar,

/39/

LEH [de]

Wenn Regeln, die Umwelt, äh die Gesellschaft eure eigenen Gefühle, eure Emotionen

[52]

LEH [v]

çevre, äh toplum baskı yaptığı zaman, • • • ääh buna karşı çıkma var.

LEH [de]

beim Ausdrücken unterdrücken, • • • äh dagegen [dann] gibt es Protestieren.

[53]

LEH [v]

• • Etikette bedeutet einmal, ((1,7s)) ääh wo der Preis auf den Waren

/40/

[54]

LEH [v]

steht • oder äh Bemerkungen über die Ware. Mesela Etikette, buraya

/41/

LEH [de]

Zum Beispiel Etikette, ein Stück

[55]

LEH [v] yapıştirılan, işte bunun fiyatını gösteren ya da herhangi bir şeyi

LEH [de] *Papier, das hier angeklebt wird und davon den Preis angibt oder auf irgendetwas hinweist,*

[56]

LEH [v] gösteren kağıda, Etiketle denir. Ama diğer taraftan toplumda Etiketle

LEH [de] *nennt man Etiketle. Aber wenn man andererseits in der Gesellschaft von*

[57]

LEH [v] dendiği zaman, toplumda geçerli kurallar, ((1,1s)) denir. •• Protokol

LEH [de] *Etiketle spricht, meint man die Regeln, die in der Gesellschaft gelten. Protokoll [ist] ein*

[58]

LEH [v] diğer adı. • Etiketle. ••• Also man war gegen die Unterdrückung der

LEH [de] *anderer Name, • Etiketle.*

[59]

LEH [v] eigenen Gefühle durch die Etiketle oder durch die Gesellschaft. ((8,2s))

Die von der Dozentin LEH geplante Formulierung erscheint erst am Ende des Ausschnitts in dem mit „also“ eingeleiteten deutschsprachigen Zusammenfassen (vgl. Bührig, 1996): „Also man war gegen die Unterdrückung der eigenen Gefühle durch die Etiketle oder durch die Gesellschaft.“ (s45)

Zuvor wird die Formulierung „gegen die Unterdrückung der Gesellschaft“ beim diktierenden Vortragen, von (s38) ausgehend, verbalisiert. Jedoch erscheint der Dozentin die Verbalisierung für die Rezeption offenbar als unzureichend – sichtbar an dem nachgeschalteten Sprechhandlungsaugment „ja?“ in (s38), mit dem sie bei den Studierenden eine Aberration²⁷ in der Rezeption antizipiert. In (s39) wird die „Unterdrückung der Gesellschaft, was die Gefühle angeht“ (s38) auf Türkisch erläutert. Topikalisiert, personifiziert und konkretisiert werden die Gefühle mit „Kendi hislerinizi, duygularınızı ifade etmekte kurallar, çevre,

27 Zur sprecherseitig antizipierten hörerseitigen ‘Aberration’ bei Sprechhandlungsaugmenten im Apparat der Sprecher-Hörer-Steuerung vgl. Rehbein (1979); bei Mehrsprachigkeit findet dabei häufig ein Codeswitching statt. Die Elemente dieses Apparats haben mündlichen Charakter und sind nicht zum Mit-Notieren gedacht (s. Fn. 29).

ee toplum baskı yaptığı zaman“ (*Wenn Regeln, die Umwelt, äh die Gesellschaft eure eigenen Gefühle, eure Emotionen beim Ausdrücken unterdrücken*) (s39) und auf die Rezeption unmittelbar zugeschnitten. Das vorhergehende Fragment auf Deutsch: „die Unterdrückung der Gesellschaft“ (s38) wird mit (s39) *auf Türkisch reformuliert*. Auf diese Weise knüpft die Dozentin an das *partikuläre Erfahrungswissen*²⁸ der Studierenden an: dieses wird nicht zuletzt durch die Akkusative (“hislerinizi” (*eure Gefühle*), “duygularınızı” (*eure Emotionen*)) und insbesondere die personaldeiktischen Nominalsuffixe der 2. Plural, die Definitheit und Hörergerichtetheit signalisieren, angesprochen. – Insgesamt illustriert dieser Auszug eine Sach- und Fachorientierung des Deutschen, also eine *Präferenz für das Propositionale* mit (oft unpersönlichen) Konstruktionen (der 3. Person), während im Türkischen die Studierenden z. B. mit der (höflichen) Personaldeixis (der 2. Plural) unmittelbar, d. h. *persönlich, adressiert* werden; der sprachübergreifende Nexus verknüpft diese beiden unterschiedlichen Orientierungen.

In „äh buna karşı çıkma var“ (*dagegen gibt es Protestieren*) (s39) ist das Verbalsubstantiv „çıkma“ (wt. *Sich-Erheben*) eine *Erläuterung* und ein *partikulares sprachliches Handeln*²⁹, das die komplexe Äußerung (s39) syntaktisch abschließt – Konnektivität mittels partikularem sprachlichen Handeln also, um den Studierenden die unpersönliche Formulierung „çıkma var“ (*Protestieren es gibt*) verständlich zu machen. Zwischen dem Deutschen in (s38) und dem Türkischen in (s39) wird somit ein Nexus auf der Basis partikularen sprachlichen Handelns hergestellt.

Die Bedeutung des deutschen Begriffs ‘Etikette’ (s40) (nach Aussage der Dozentin im Post-Interview von den Studierenden leicht misszuverstehen) wird im Folgenden in seiner Doppelbedeutung zweisprachig erläutert. Dabei ist interessant, dass die Verknüpfung der Sprachen durch den *transsprachlichen zweiteiligen Konnektor* „einmal“ in „Etikette bedeutet einmal ...“ (s40) und „Ama diğer taraftan“ (*Aber [...] andererseits*) in “ • • Ama diğer taraftan [...] etiket dendiği zaman [...]” (*Aber wenn man andererseits von Etikette spricht*) (s42) geschieht – auch dies ein Nexus, und zwar im Bereich der *paarigen Koordination* (hier: “bir taraftan – diğer taraftan” (*einerseits – andererseits*)).

Durch den nachdrücklichen Hinweis, dass tk. ‘etiket’ der gemeinsame Ausdruck für dt. ‘das Etikett’ und dt. ‘die Etikette’ ist, soll durch eine Art “Überkreuz”-Nexus die Differenzierung des Deutschen in das zweisprachige Fachwissen der Studierenden aufgenommen werden (reziproker Rückprall-Effekt).

28 Zu diesem ‘Wissensstrukturtyp’, s. Ehlich & Rehbein (1977).

29 Genauer wird durch den finiten illokutiven Indikator “var” (*gibt es*) in (s39) das (illokutionsfreie) *partikulare Handeln* zu einer *Sprechhandlung* aufgestockt. Zu ‘partikularem sprachlichen Handeln’ allgemein und im Deutschen, vgl. Redder (2003) sowie auch oben, Fn. 23.

9. Sententielle Wissensstrukturtypen

Betrachten wir im folgenden Transkript-Ausschnitt einen Nexus in der Dimension des Wissens.

(B 7)

[73]

LEH [v] bakın. ^{/62/} ((5,8s)) Shaftesbury sagt, ((3,2s)) Gefühl und Empfindung

LEH [de] *nachschauen.*

[74]

LEH [v] sind Grundlagen, • Gefühl und Empfindung sind Grundlagen ((1,1s)) für

[75]

LEH [v] die moralische ((1,7s)) und ästhetische, ((6,0s)) Gefühle und

[76]

LEH [v] Empfindung sind die Grundlagen für die moralische • • und ästhetische

[77]

LEH [v] Erziehung des Menschen, ((1,6s)) moralische und ästhetische

[78]

LEH [v] Erziehung des Menschen. ^{/63/} Das heißt, Gefühle und Empfindung /

[79]

LEH [v] Empfindungen sind wichtig, damit der Mensch • ein Gefühl für Moral

[80]

LEH [v] entwickelt, • • • ahlak • und ein Gefühl für Ästhetik. ^{/64/} • • Ästhetik her

LEH [de] • • • *Moral* • • *Ästhetik ist immer auf*

[81]

LEH [v] ^{/65/} zaman sanatla alakalıdır. ((2,0s)) Estetik ve ahlaki değerlerini

LEH [de] *Kunst bezogen.* ((2s)) *Damit der Mensch seine ästhetischen und moralischen Werte*

[81]

	/65/
LEH [v]	zaman sanatla alakalıdır. ((2,0s)) Estetik ve ahlaki değerlerini
LEH [de]	<i>Kunst bezogen. ((2s)) Damit der Mensch seine ästhetischen und moralischen Werte</i>

[82]

LEH [v]	geliştirebilmesi için insan, yani iyi, güzel insan olabilmesi için,
LEH [de]	<i>entwickeln kann, also um ein guter Mensch zu werden, [sind] Empfindung und Gefühl wichtig, sagt er.</i>

[83]

	/66/
LEH [v]	Empfindung und Gefühl önemlidir, diyor. ((2,5s)) Önemliden çok,
LEH [de]	<i>((2,5 s)) Besser gesagt, [sind] Grundlagen.</i>

[84]

	/68/
LEH [v]	Grundlagen, yani • • temeldir, • jâ? ((5,6s)) Auch englische Pfarrer, wie
LEH [de]	<i>also • • Grundlage, ja?</i>
	/67/
STU [v]	Temel, Basis.
STU [de]	<i>Grundlage.</i>

In Äußerung (s62) des obigen Auszugs erstreckt sich der *Vortrags-Teil* durchgehend auf Deutsch als ein portionierendes Diktieren mit komplexer Syntax. Im Anschluss daran spannt sich der gemischt deutsch-türkische *Erklärungsteil* von (s63) bis (s64), eingeleitet mit einer reformulierenden Handlung: „Das heißt, Gefühle und Empfindu/Empfindungen sind wichtig, damit der Mensch • ein Gefühl für Moral entwickelt, • • • ahlak, • und ein Gefühl für Ästhetik.“ In diesem Diskursabschnitt wird auf einen neuen Schlüsselbegriff hingesteuert, nämlich auf „Moral“, der als korrespondierender Begriff zum türkischen „ahlak“ (Moral) dient.³⁰ „ahlak“ (Moral) in Partiturfläche [PF80] dient dabei als Trigger³¹ für den kompletten Umstieg ins Türkische in Äußerung (s65), wo der Begriff der „Äs-

30 Das Türkische versteht den Ausdruck ‚moral‘ im Sinn von dt. *seelische Verfassung*, nicht im Sinn von dt. ‚Moral‘ insofern sind die Ausdrücke in den beiden Sprachen falsche Freunde.

31 Gemäß Clynes Konzept des *trigger* (1967) wird der Sprachwechsel (Clyne: „transference“) ins Türkische innerhalb der deutschen Äußerung durch „Moral“ ausgelöst und mittels „ahlak“ (Moral) angekündigt; der Sprachwechsel selbst, in dem dann der Nexus vollzogen wird, knüpft an „ein Gefühl für Ästhetik“ an und startet mittels

thetik“, übersetzt als „Estetik“, zuvor in (s64) erläutert und dann als *sententieller Wissensstrukturtyp*³² auf Türkisch formuliert wird: „Estetik ve ahlaki değerlerini geliştirebilmesi için insan, yani iyi, güzel insan olabilmesi için, Empfindung und Gefühl önemlidir“ (*Damit der Mensch seine ästhetischen und moralischen Werte entwickeln kann, also um ein guter Mensch zu werden, ist Empfindung und Gefühl wichtig*) (s65). Shaftesbury wird dabei das Wissen mit dem türkischen Quotativ-Element „diyor“ (*sagt er*) in den Mund gelegt.

Der solcherart in (s65) auf Türkisch vermittelte *sententielle Wissensstrukturtyp* bezieht die Begriffe ‘Moral’ und ‘Ästhetik’ auf ein generelles Wissen, das mit dem türkischen Suffix „-dir“ (in „önemlidir“ (*ist wichtig*) (s65)) als Wertaussage unterstrichen wird. Die türkischen Begriffe ‘Ahlak’ und ‘Estetik’, über die die Studierenden in ihrer L1 verfügen, werden dabei mit den deutschen Begriffen ‘Moral’ und ‘Ästhetik’ so verkoppelt, dass ein Nexus mit reziprokem Rückprall-Effekt entsteht und ein mental vertieftes, zweisprachiges Fachrepertoire von den Studierenden angelegt werden kann.

Die anschließende zusammenfassende Erläuterung wird wiederum in zwei Sprachen gegeben: “Önemliiden çok, Grundlagen yani, • temeldir, • ja?” (*Mehr als wichtig, Grundlagen also, Grundlage [sind sie], ja?*) (s66), wobei der allgemeine Wissenschaftsbegriff „Grundlagen“ (Plural) mit „temel“ (*Grundlage*) (Singular als nomen numerale) verknüpft wird: Auch hier vollzieht sich mittels einer bilingualen Konzeptualisierung ein akademischer Wissensaufbau in beiden Sprachen. Insgesamt trägt der Nexus also zur Anhebung des fachlichen Wissens mittels *Spiegelung in beiden Sprachen* bei.

10. Gemischtsprachige Bedeutungsschattierungen; explicatio ex negativo; Lehnworte; Malfelder

Am folgenden Ausschnitt betrachten wir die diskursive Entfaltung bilingualer Netzwerke, die einen Rahmen für Nexus-Beziehungen herstellen.

Wiederaufnahme mit „Ästhetik her zaman ...“ (s64). „Ahlak“ (*Moral*) kann man mit Clyne als einen ‘trigger’ für den (anschließenden) Nexus auffassen.

32 Ein Beispiel eines sententiellen Wissensstrukturtyps (s. Ehlich & Rehbein, 1977) in einer Vorlesung über Maschinenbau gibt Thielmann (2014: 63); dort wird dieser Strukturtyp in den ingenieurwissenschaftlichen Diskurs interessanterweise narrativ eingeführt.

(B 8)

[102]

LEH [v]	eigentlich ein Werk der Sturm und Dränger, • já? ((1,3s)) Genç Goethe'	/85/
LEH [de]		((1,3 s)) <i>Das Werk des jungen</i>

[103]

LEH [v]	nin eseri • • Werk der Sturm und Dränger. ((1,9s)) Und in dieser	/86/
LEH [de]	<i>Goethe • • [ist ein] Werk der Stürmer und Dränger.</i>	

[104]

LEH [v]	Dichtung, in diesem Werk werden • • edle • Empfindungen betont, edle
----------------	--

[105]

LEH [v]	• Empfindungen. Was heißt edel?	/87/	/89/
LEH [de]			<i>Asil, değerli, yüce, • • edel, Adelig, wertvoll, erhaben, • • edel, auf Adel</i>
STU [v]		/88/	<i>Asil.</i>
STU [de]			<i>Adelig.</i>

[106]

LEH [v]	Adel'le alakalı. Edel. Yüce • duygular. Was kann das sein? ((1,8s)) Her	/90/	/91/	/92/	/93/
LEH [de]	<i>bezogen.</i>		<i>Erhabene • Gefühle.</i>		<i>((1,8s)) Vor</i>

[107]

LEH [v]	şeyden önce...	/95/	/96/
LEH [de]	<i>allem...</i>		<i>Aşk. Liebe ist da zu wenig irgendwie. Liebe.</i>
STU [v]		/94/	<i>((1,1s)) Liebe.</i>

[108]

LEH [v]	((lacht)). ((1,4s)) Liebe... ((1,5s)) Was noch?	/97/	/98/	/99/	/102/
STU [v]					<i>• Nein, • Lust? • • • Lust?</i>

[109]

LEH [v]	edle! ((lacht)). Das sind eher die Triebe, würd ich sagen.	/103/	/104/	/106/
STU [v]				<i>/105/ Trauer?</i>

[110]			/108/	/109/	/110/
LEH [v]	Trauer.		Freundschaft.	Okudun mu?	((1,3s))
LEH [de]				<i>Hast du [es] gelesen?</i>	
STU [v]	/107/		Verzweiflung.		
[111]			/111/	/112/	
LEH [v]	Verzweiflung.	((2,8s))	Freude.	Also nicht nur die Liebe,	überhaupt die
[112]			/113/		
LEH [v]	Gefühle.	•••	Und diese erleidet	sozusagen der Werther	••• ääh und

In dem Transkript-Auszug werden um den literaturwissenschaftlichen Fachausdruck „edle Empfindungen“ (s86) herum zwecks Begriffsbestimmung Wörter in zwei Sprachen gruppiert und dabei verschiedene Arten von Nexus realisiert, die sich wie folgt nach Diskursabschnitten gliedern lassen:

1. Vor dem Hintergrund von Goethes „Leiden des jungen Werther“, einem Werk des „Sturm und Drang“, bewirkt die Lehrerfrage „Was heißt edel?“ (s87)³³ eine Reihe weiterer Ausdrücke: Die Dozentin LEH expandiert die Antwort eines Studierenden „Asil“ (*adelig*) (s88) zu einem gemischt türkisch-sprachigen *Bündel*³⁴ von *Bedeutungsschattierungen*: „Asil, değeri, yüce, •• edel, Adel’le alakalı. Edel. Yüce • duygular.“ (*Adelig, wertvoll, erhaben, •• edel, auf Adel bezogen. Edel. Erhabene • Gefühle*) (s89)–(s91). Damit vollzieht die Dozentin eine *serialisierende Worterklärung*³⁵, die mit „yüce duygular“ (erhabene Gefühle) abgeschlossen wird. Diese Art der Worterklärung von „edle Empfindungen“ etabliert bzw. aktualisiert ein *Netzwerk* von Bedeu-

33 „edel“ steht wohl *pars pro toto* für den gesamten Ausdruck „edle Empfindungen“; s. auch die Bemerkungen zu ‘Synekdoche in L1’, Abschnitt 12 unten.

34 ‘Bündel’ von Begriffen sind ‘Häufungen’ von Ausdrücken, die sich durch Nuancen (Bedeutungsschattierungen) unterscheiden, sich oft inkrementell steigern und zu meist keinen Oberbegriff haben. Mehrsprachige ‘Bündel’, wie sie im zweisprachigen Unterricht vorkommen, bestehen keineswegs nur aus drei Elementen, wie die von der Konversationsanalyse betrachteten, einsprachigen Listen.

35 Zu Worterklärungen im Türkischen und Kontakt-Türkischen, s. Rehbein (1982); zu multilingualen Erklärungen allgemein, s. Fn. 16 oben. – Zum Frage-Antwort-Muster vgl. Ehlich & Rehbein (1986), zur Aktivierung mentaler Prozesse durch die Illokution der Frage, s. u. a. Rehbein (1999). Pragmatisch relevant ist, dass durch Fragen sprachlich basierte mentale Verarbeitungen bei den HörerInnen aufgerufen werden.

tungsschattierungen in zwei Sprachen und stellt so *im Diskurs* zwischen „edle Empfindungen“ in (s86) und „yüce duygular“ (*erhabene Gefühle*) in (s91) einen ersten intersprachlichen Nexus her.

2. Die Äußerungen (s91) – (s 97) zeigen, wie durch einen mehrsprachigen Diskurs ein Nexus zwischen bedeutungsähnlichen Symbolfeldausdrücken aus zwei Sprachen hergestellt wird. Die Dozentin LEH rethematisiert die Aufgabe auf Türkisch mit „yüce duygular“ (*erhabene Gefühle*) (s91), gibt dann die Aufgabe auf Deutsch mit „Was kann das sein?“ (s92) und fügt mit „her şeyden önce ...“ (*Vor allem*) (s93) einen (unvollständigen) Wink auf Türkisch hinzu. In der Aufgabe ist das Epitheton „yüce“ (*erhaben*) das fokale Spezifikum für das Nicht-Gewusste in der Lehrerfrage.

Mit der Antwort „Liebe“ (s94) der Studentin STU und der Verbesserung durch die Dozentin zu „Aşk.“ (*(tiefe) Liebe*) (s95) ereignet sich der zentrale Turnwechsel, der illokutiv zu den ‘Reparativen Handlungsmustern’³⁶ zu zählen ist, denn LEHs Äußerung (s95) ist ein *sprachübergreifendes Zurechtrücken* der studentischen Antwort „Liebe“ (s94).

Was geschieht semantisch-propositional in diesem Turnwechsel (s94, s95)? Das Zurechtrücken durch LEH mit „Aşk.“ (*(tiefe) Liebe*) (s95) orientiert sich offenbar zurück an dem Epitheton „yüce“ (*erhaben*). Aber: „Liebe ist da zu wenig irgendwie.“ (s96) – Im vorliegenden Diskurs bedeutet tk. ‘aşk’ (*(tiefe) Liebe*) eine Art ganzheitlich durchdringende Hingabe³⁷, also große, tiefe Liebe, während dt. ‘Liebe’ wohl als ein mehr alltägliches Gefühl anzusehen ist (das eher dem türkischen ‘sevgi’ entspricht). In dt. ‘Liebe’ fehlt also das literarische *Minimal-Element* des „yüce (duygu)” (*edlen (Gefühls)*). – Erst im Muster des Zurechtrückens (s94, s95) wird – so die Überlegung – das alltägliche Gefühl ‘Liebe’ mit dem in ‘aşk’ (*(tiefe) Liebe*) steckenden Element ‘yüce’ (*erhaben*) aufgeladen, so dass der Symbolfeldausdruck ‘Liebe’ als tk. ‘aşk’ gelesen und zu einem literarischen Konzept angehoben wird. Umgekehrt wird dabei auch der türkische Symbolfeldausdruck ‘aşk’ (*(tiefe) Liebe*) zu einem Interpretament der “edlen Gefühle” des (deutschen) Sturm und Drang aufgestockt – zumindest für L1-Sprecher ein Ergebnis des oben (Abschnitt 1) formulierten Rückprall-Effekts.

36 Vgl. Rehbein 1984, wo bei ‘Reparativen Handlungsmustern’ im Fremdsprachenunterricht je nach Schüler-Reaktion zwischen ‘Korrigieren’ und ‘Reparieren’ unterschieden werden. Das hier erstmalig genannte ‘Zurechtrücken’ ist als ein Submuster reparativer Handlungsmuster einzuordnen.

37 Ähnlich Steuerwald (1972: 64); tk. ‘aşk’ (*(tiefe) Liebe*) hat traditionelle Wurzeln in der mystischen Literatur (z. B. eines Mevlana).

Dieses um ‚aşk‘ aufgeladene deutsche Konzept wird denn auch von LEH in ihren Äußerungen (s98, s99): „Liebe ... ((1,5)) Was noch?“ so verwendet, dass „Liebe“ nunmehr als ein um das Minimal-Element „yüce“ (erhaben) aufgewertetes, deutsches literarisches Konzept des Sturm und Drang erscheint.

Der Nexus besteht hier darin, dass beide Symbolfeldausdrücke im Diskurs zu einem *mehrsprachigen literaturwissenschaftlichen Konzept* verknüpft werden, das in sich eine multilinguale Spiegelung enthält. Verallgemeinernd lässt sich dieser sprachübergreifende Prozess als *Nexus durch diskriminierende Synonymik*³⁸ erfassen, die eine *begriffliche Schärfung* des literarischen Konzepts in der *mental-kognitiven Dimension* durch seine zweisprachige Genese bewirkt. Der im Lehr-Lern-Diskurs praktizierte Nexus lässt die beiden Synonyme, die ungleichgewichtig sind, mittels mehrsprachiger Spiegelung in eine produktive Spannung zueinander treten.

3. Die weitere Lehrer-Nachfrage „Was noch?“ (s99) bezüglich „edle Empfindungen“ führt zu Handlungsfolgen (hauptsächlich) mit deutschen Begriffen: „Trauer“ (s105), „Verzweiflung“ (s107), „Freundschaft“ (s108), „Freude“ (s111). Diese Begriffe sind charakteristischerweise *bewertet* und offenbar Schlüsselbegriffe des „Sturm und Drang“. Sie bilden wiederum ein *Bündel von Symbolfeldausdrücken*, das durch Nexus mit „yüce duyular“ (*erhabene Gefühle*) verbunden wird.

Die erwähnten Begriffe und Begriffsschattierungen des unter der Zweckbestimmung „edle Empfindungen“ aufgebauten zweisprachigen Netzwerks gehören dem Symbolfeld³⁹ der Sprache zu; aber nicht ihm allein. Denn zusätzlich zu dem Symbolfeld, etwa von „Aşk“ (*(tiefe) Liebe*) (s95), wird das *Malfeld*⁴⁰ der Sprache aktiviert, das die Verbindung von sprachlichem Ausdruck mit der Emotionalität herstellt. Demnach würde durch die Anfangsaktivierung auf Türkisch, etwa von

38 Vgl. Hausmann (1990) zu dem Begriff der – allerdings *monolingual-sprachinternen* – „Discriminating Synonymy“. Rehbock sagt mit Blick auf *einsprachige deutsche Synonyme*: „... «distinktive» Synonymik ..., der es darum geht, das *iudicium*, die Urteilskraft, zu schärfen für die Wahl des treffenden und wirkungsvollen Wortes.“ (Rehbock, 2009: 382). Hier geht es jedoch um mittels Nexus *multilingual erweiterte* Synonyme.

39 Zum ‘Symbolfeld’ und dessen zentraler sprachlichen Prozedur des Benennens, s. die Erläuterung in Fn. 25 oben sowie ausführlich Thielmann (2009). – An einigen Beispielen in diesem Artikel wird deutlich, dass wesentliche Elemente des Benennens sprachspezifisch sind, aufgrund ihres Wissensbezugs aber geeignete Brücken darstellen, also ein Nexus-Potential aufweisen, um etwa beim Spracherwerb von der einen zur anderen Sprache zu kommen.

40 Bühler (1934), Ehlich (1991), Rehbein (2012b), Bührig & Rehbein (2017).

(“Aşk” ((*tiefe*) *Liebe*)), ein begriffliches Netzwerk durch die Verbindung mit dem Malfeld mental „inszeniert“, um so die Voraussetzungen für eine literaturwissenschaftliche Aufladung von „edle Gefühle“ (s112) im Deutschen zu erreichen. Diese Aufladung wird in dem Resümee der Dozentin mit der Diskurs-Deixis „Und *diese*“ in (s113) fokussiert und mit „sehr große Empfindungen“ fachsprachenspezifisch benannt. Auf diese Weise wird ‘Empfindung’ als literaturwissenschaftlicher Fachbegriff in einer Kombination von Symbolfeld und Malfeld erarbeitet, so dass das mehrsprachige Netzwerk auch emotionale Komponenten involviert.

4. In „Adel’le alakalı“ (*auf Adel bezogen*) (s89) wird das etymologisch verwandte Lehnwort „Adel“ über die türkische Postposition „ile alakalı“ (*bezogen auf*) in das serialisierte Bündel integriert und so dieses um eine Nuance erweitert. Eine solche grammatikalische Integration des deutschen Substantivs “Adel” in die türkische Postposition „Adel’le alakalı“ (*auf Adel bezogen*) stellt selbst eine besondere Form des Nexus dar. Wir nennen diese Form des Nexus ‘Synthese’ auf der Ebene von Teilkonstruktionen.⁴¹

Fassen wir zusammen: Im Rahmen eines diskursiv etablierten⁴², nach Bündeln organisierten zweisprachigen Netzwerks können unter dem fokalen Begriff der „edlen Empfindungen / yüce duygular“, ausgelöst durch Lehrerfragen, vier Nexusbeziehungen ausgemacht werden: (1) von dem deutschen Ausdruck “edel” zu einem serialisierten, türkisch-deutsch gemischtsprachigen Bündel von Begriffen; (2) in der Dimension der Negation des Ausgangs-Begriffs “Aşk” ((*tiefe*) *Liebe*) als marginalisierten Gegenbegriff zu “yüce duygular“ (*erhabene Gefühle*) (*explicatio ex negativo*); (3) ein Nexus, ausgehend von dem fokalen Begriff “yüce duygular“ (*erhabene Gefühle*), zu einem deutschsprachigen Bündel bewerteter

41 Was hier ‘Synthese’ genannt wird, ist aus Untersuchungen, die allerdings nicht das Konzept des ‘Nexus’ thematisieren, als ‘morphologische Integration’, oder auch ‘mechanism of borrowing’, etc. bekannt (s. Matras, 2007). In den meisten Studien wird aber die formale Separiertheit der einzelsprachlichen Elemente und ihre formale Integration herausgearbeitet, nicht jedoch die funktional-kreative Veränderung, die bei der Integration in die (Ziel-)Sprache geschieht, wie in den Arbeiten von Backus (1996), vor allem von Jørgensen, z. B. (2008), sowie von Rehbein, Herkenrath & Karakoç (2009), Rehbein & Çelikkol (2018). Der Begriff ‘Synthese’ verweist speziell darauf, dass beide Sprachen zu einer *mehrsprachigen Funktionseinheit* zusammentreten.

42 „diskursiv etabliert“ heißt, dass im Diskurs der jeweilige begriffliche Ausgangspunkt in einer der Sprachen gelegt und dann mittels Nexus mit der anderen Sprache verbunden wird: Dies erzeugt eine sprachliche „Gerichtetheit“ des Nexus innerhalb des diskursiv etablierten Netzwerks.

„edler Gefühle“, der unter dem Konzept „edle Empfindungen“ ein zweisprachiges Netzwerk diskursiv etabliert und dadurch eine literaturwissenschaftliche Konzeptualisierung in zwei Sprachen herstellt; und 4) die Synthese von deutschem entlehntem Symbolfeld und türkischer Morphosyntax auf der Ebene von Teilkonstruktionen (hier der Integration in die Postposition).

11. Reproduzierendes Handeln

Ein Verfahren der Verknüpfung von zwei Sprachen ist das Übersetzen, ein Subtyp des Reproduzierenden Handelns.⁴³ Dazu geben wir einen Transkript-Auszug:

(B 9)

[29]		/23/
LEH [v]	sozusagen ya da die Religion ••• äh verinnerlichen. ((1,4s)) Ähm •	
LEH [de]	<i>beziehungweise</i>	
[30]		/24/
LEH [v]	parallel dazu entstand dann auch äh Empfindsamkeit.	
co	<i>Ein Student hustet.</i>	
[31]		/25/
LEH [v]	Empfindsamkeit als Wort äh kommt von Empfinden. Empfinden,	
LEH [de]		
co	<i>Husten. Husten.</i>	

43 In Bührig & Rehbein (2000) werden unter dem Konzept des ‘Reproduzierenden Handelns’ *Übersetzen*, *Konsekutiv-* und *Simultandolmetschen* zusammenfassend behandelt. Danach werden in den unterschiedlichen Formen des Sprachen-Transfers wesentliche Teile des Rhemas aus der Ausgangssprache in die Zielsprache transferiert und das sprachspezifische passende Thema gesucht, so dass das sprachliche Handeln in der Zielsprache strukturell einen *re*-produktiven und keinen neu produzierenden Charakter hat.

[32]

LEH [v]	hissetmek, Empfindsamkeit, hassas olmak, • • bazı konulara açık		
LEH [de]	<i>fühlen</i>	<i>empfindsam sein,</i>	<i>• • für bestimmte Dinge offen</i>

[33]

LEH [v]	/26/		
	olmak, hassas olmak. ((6,0s)) Unter dem Einfluss vom Pietismus ist die		
LEH [de]	<i>sein, empfindsam sein.</i>		

Der obige Diskursabschnitt der Äußerungen (s23–s25) setzt illokutiv ein Erläutern um. Interessant ist dabei die Abfolge der propositionalen Gehalte: Das (zu erläuternde) Konzept der ‘Empfindsamkeit’ wird zunächst aus dem umgangssprachlichen Verbalnomen ‘Empfinden’ hergeleitet (s24). Diese Herleitung ist etymologisch gemäß der Maxime ‘y kommt von x’. Dann folgt ein gemischt-sprachiges Bündel von Symbolfeldausdrücken, die von beiden Sprachen aus das literaturwissenschaftliche Konzept der ‘Empfindsamkeit’ thematisieren: „Empfinden, hissetmek, Empfindsamkeit, hassas olmak, • • bazı konulara açık olmak, hassas olmak” (*Empfinden, fühlen, Empfindsamkeit, empfindsam sein, • • für bestimmte Dinge offen sein, empfindsam sein*) (s25). Dabei wird durch den übersetzenden Rückgang auf die L1 nicht nur eine Semantisierung des deutschen Begriffs erreicht und so der korrespondierende Begriff im Türkischen aufgebaut. Vielmehr wird durch die *wechselseitige Spiegelung* der Symbolfelder in zwei Sprachen das Wissen über das literaturwissenschaftliche Konzept ‘Empfindsamkeit’ alltagssprachlich kontextualisiert und auf diese Weise fachlich angehoben.⁴⁴

44 In dem einsprachigen Wörterbuch des Großen Duden finden wir folgende Einträge unter „**Emp|fin|den**, das: **a**) (gehoben) *in bestimmter Weise in jmdm. hervorgerufenes Gefühl [...]; b*) *feines, sensibles Gefühl, Gespür, das jmdn. befähigt, etw. (Unausgesprochenes) wahrzunehmen, richtig einzuschätzen [...]; emp|find|sam* (Adj.): **a**) *von feinem, zarten Empfinden, zartfühlend, einfühlsam [...]; b*) *von feinem, zarten Empfinden, zartfühlend, einfühlsam [...]; Emp|find|sam|keit*, die: **1.** *feines, zartes Empfinden, Feinfühligkeit. 2. von England ausgehende europäische Geistesströmung des 18. Jahrhunderts, die durch eine gefühlsbestimmte, sentimentale Weltsicht gekennzeichnet ist; Emp|fin|dung*, die: **a**) *Wahrnehmung durch die Sinnesorgane, sinnliche Wahrnehmung; körperliches Gefühl [...]; b*) *Gemütsbewegung, seelische Regung; Gefühl [...]*.“ (Duden, 1993: 901–902). – Vural Ülküs literaturwissenschaftliches Wörterbuch gibt an: **empfindsam**: Duygulu, hassas, çabuk duyulanan (dt. *gefühlvoll, empfindlich, jmd. der schnell emotional wird*); **Empfindsamkeit**, die **1.** Duygululuk, duyarlık, hassasiyet (dt. *Emotionalität, Empfindlichkeit, Sensibilität*). **2.** Aşırı duyarlık (dt. *übermäßige Sensibilität*). **3.** Edebiyat: On sekizinci yüzyılda ince duygulara, hassaslığa aşırı önem

Das Übersetzen erzeugt also eine Aktualisierung der Symbolfelder, d. h. der mit den sprachlichen Ausdrücken verbundenen nennenden Prozeduren, in *beiden* Sprachen und bewirkt so eine „Tiefendimension“ der Konzeptualisierung, was Gedächtnis, Intension und Extension der Begrifflichkeit umfasst. Diese Tiefendimension wiederum ist eine Leistung des Nexus, der innerhalb des mehrsprachigen Symbolfeldbündels eine *wechselseitige Spiegelung* der Begriffsschattierungen bewirkt und so das fachliche Wissen in beiden Sprachen aufbaut.

12. Synekdoche

Das folgende Beispiel illustriert, wie eine rhetorische Figur durch Verfahren des Nexus für die Konkretisierung literarischer Begriffe eingesetzt wird.

(B 10)

[43]

LEH [v]	Charaktere hat er auch zur Sprache gebracht. Und hier waren auch	<i>/33/</i>
----------------	--	-------------

[44]

LEH [v]	Briefromane sehr wichtig. Briefroman, das sind Romane in Form von	<i>/34/</i>
----------------	---	-------------

[45]

LEH [v]	Briefen. ((1,3s)) Já? Briefroman, mektup gibi, tarihleri olan, bölümleri	<i>/35/ /36/</i>
LEH [de]	<i>Romane, die wie Briefe, ein Datum haben.</i>	

[46]

LEH [v]	olan romanlar. ((26,5s)) In der Empfindsamkeit wird das eigene Gefühl,	<i>/37/</i>
LEH [de]	<i>Abschnitte haben.</i>	

veren akım, santimantalizm (dt. *Literatur: Eine Strömung im 18. Jahrhundert, in der feine Empfindungen und Sensibilität eine extrem große Rolle spielten, Empfindsamkeit*). **Empfindung**, die: 1. Duygu, his (dt. *Gefühl, Empfindung*). Duyma, hissetme, duyumsama (dt. *das Fühlen, Empfinden, Wahrnehmen*) (Ülkü, 1993: 271). – In beiden Wörterbüchern wird die literarische Strömung des 18. Jahrhunderts, die ‘Empfindsamkeit’, mit Alltagssprachlichen Begriffen im Kontext verwandter Ausdrücke erläutert. Im zweisprachigen Wörterbuch von Vural Ülkü allerdings wird ein differenzierteres begriffliches Netzwerk aufgebaut, in dem und mittels dessen das literaturhistorische *Fachkonzept* wiederum in *beiden Sprachen* etabliert wird.

Wir stellen (s34) und (s36) gegeneinander. In beiden Äußerungen wird der deutsche Fachterminus „Briefroman“ als freies Thema artikellos vorgeschaltet und einmal auf Deutsch, einmal auf Türkisch erklärt. Das deutschsprachige Explanandum „Briefroman“ ist zwar in beiden sprachlichen Versionen dasselbe, das Explanans jedoch ein wenig unterschiedlich. Denn das Türkische ist mit „mektup gibi, tarihleri olan, bölümleri olan romanlar“ (*Romane, die wie Briefe ein Datum haben, Abschnitte haben*) (s36) konkreter, indem die Vorstellungen der einzelnen Teile eines „Briefromans“ gegeben werden, während das Deutsche mit der semasiologischen Zerlegung in (fachliche) Teilausdrücke des komplexen Wortes als „Roman in Briefen“ keine über „Briefroman“ hinausreichende Vorstellung liefert und somit abstrakt bleibt.

Man nennt das im Türkischen verwendete alltagsrhetorische Verfahren eine *Synekdoche*⁴⁵, das hier dazu dient, den Studierenden in ihrer L1 eine konkrete, schärfere Vorstellung des komplexen deutschen Fachausdrucks zu verschaffen und ihnen so ermöglicht, die nennende Prozedur in der Fremdsprache über die Figur der Synekdoche auf Türkisch in ihr fachliches Wissen zu integrieren. Die Synekdochen machen dabei vom alltagssprachlichen Wissen in L1 Gebrauch.

Der Nexus besteht nun darin, dass der deutsche komplexe literarische Gattungsbegriff ‘Briefroman’ auf Deutsch in seine fachlichen Teilausdrücke zerlegt wird und dann mittels synekdochischer Verfahren auf Türkisch vorstellungsmäßig konkretisiert wird, so dass durch die Verbindung von abstrakten Begriffen (auf Deutsch) und konkreten Vorstellungen (auf Türkisch) das fachliche Wissen über das Gattungskonzept ‘Briefroman’ erweitert wird.

13. Nexus: Ausbau multilingualer Rezeptivität in akademischen Diskursen

Oben (Abschnitt 1) hatten wir in den Hypothesen 1) bis 5) die Erwartung formuliert, dass mittels mehrsprachiger Lehre ein (fach-)wissenschaftliches Wissen in L2 (Deutsch) und in L1 (Türkisch) aufgebaut wird. Diese Erwartung konnten wir mit der Methode exemplarischer Feinanalysen von Transkript-Auszügen des *Multilingual Academic Discourse* qualitativ bestätigen. Als Schlüssel diente uns

45 „Synekdoche, f. [gr. = Mitverstehen], Mittel der uneigentl. Ausdrucksweise [...] Ersetzung des eigentl. Begriffs durch einen zum Bedeutungsfeld gehörenden engeren oder weiteren Begriff, z. B. steht der Teil für das Ganze (pars pro toto: *Dach* für Haus) oder seltener das Ganze für den Teil (totum pro parte: *ein Haus führen*), die Art für die Gattung (*Brot* für Nahrung) und umgekehrt, der Rohstoff für das daraus verfertigte Produkt (*Eisen* für Schwert), der Singular für den Plural (*der Deutsche* für das deutsche Volk, *die Jugend* für die jungen Leute) ...“ (Schweilke & Schweilke, 1984, 409).

der Begriff des *Nexus*⁴⁶, der eine Interrelation zwischen den beteiligten Sprachen und ihren komplexen Formen und Funktionen herstellt. Dabei geht es darum, das mit den zwei Sprachen verfügbare Wissen in einen Zusammenhang zu bringen, um die mehrsprachigen Repertoires von Lehrenden und Studierenden als Ressource⁴⁷ für einen *reziproken Wissens-Aufbau* und *reziproken (Fach-)Wissens-Ausbau* zu nutzen. Das Fachgebiet war hier deutsche Literaturgeschichte.

Um die Leistung der Nexus-Verfahren transparent zu machen, ist ein Blick in die Mikrostruktur des *Verstehens*⁴⁸ zu werfen. Allgemein besteht das Verstehen aus verschiedenen Komponenten, die beim Rezipieren sprachlichen Handelns von den HörerInnen durchlaufen werden: Die Vor-Stufen der Konstellationseinschätzung und Hörererwartung, sodann Perzeption und Identifikation der morphologischen, syntaktischen, phonologischen und prosodischen Elemente des Äußerungsakts, des propositionalen und des illokutiven Akts, sodann Rekonstruktion und Übernahme des Sprecherplans und als letzte Stufe die 'Bildung des Hörerplans'.⁴⁹ Die *Bildung des Hörerplans* ist jener Schritt des Verstehens, in dem die Elemente des sprachlichen Handelns der Dozentin von den Studierenden als Rezipienten rekonstruiert, interpretiert und angeeignet werden. Dazu tragen die Verfahren des Nexus bei.

Der sprachübergreifende Nexus ist eine wichtige Möglichkeit für die Studierenden, im Lehr-Lern-Diskurs einen 'Zipfel der Bekanntheit', oder nach Thielmann (2014a), „eine Sprache des Bekannten“, etwas Vertrautes, zu bekommen. Wenn etwa ein Fachbegriff im Vortrag der Dozentin auf Deutsch verwendet wird, integrieren die Studierenden zwar den Ausdruck in ihr Kurzzeitgedächtnis, übernehmen ihn aber keineswegs schon als Fachbegriff in ihr Wissen. Wenn jedoch mittels Nexus der deutsche wissenschaftliche Fachausdruck mit der vertrauten umgangssprachlichen Verwendung auf Türkisch in komplexer Weise verbunden wird, *verstehen* die Studierenden den deutschen Ausdruck – so die

46 Wir betrachten hier vor allem den Anwendungsbereich des 'multilingualen Nexus' im mental-sprachlichen Bereich, in dem sich auch Lern- und Erwerbsprozesse vollziehen.

47 Zum Konzept von 'Repertoire' und 'Ressource', s. die Arbeiten in Rosenberg & Schröder (2016).

48 Zum 'Verstehen' verweisen wir die LeserInnen auf folgende Arbeiten: Zur Stufung des Verstehens einer Sprechhandlung, vgl. Ehlich & Rehbein (1986), ten Thije (2002), Rehbein & Kameyama (2003), Kameyama (2004), Rehbein, ten Thije & Verschik (2012); zur Verstehenskontrolle durch antizipierendes Monitoren, vgl. Rehbein & Romaniuk (2014), Rehbein & Massakowa (2013); zur Theorie des Verstehens in multilingualen Diskursen, vgl. Rehbein & Çelikkol (2018).

49 Die 'Bildung des Hörerplans' als letzte Stufe des 'Verstehens' wurde in Rehbein (1987) anhand mehrsprachiger Studien entwickelt.

antizipatorische Annahme in der mehrsprachigen Lehre. Bei diesem *Verstehen* geschieht zweierlei: Zum einen ein fachspezifischer Ausbau ihrer türkischen Umgangssprache (L1) in der jeweiligen sprachlichen Dimension, zum anderen ein Lernprozess im wissenschaftlichen Fachgebiet der L2. Im multilingual angelegten Verstehensprozess vollzieht sich somit eine doppelte Erweiterung des (partiellen) multilingualen Repertoires der Studierenden und bewirkt Reziprozität und Ausbau des Wissens in Richtung auf das Fachgebiet in L2 und L1.⁵⁰ Die Bearbeitung der Hörerplanbildung, die Essenz multilingualer Rezeptivität, erscheint somit als eine entscheidende Triebfeder für die Dozentin, das multilinguale Potenzial der Studierenden zu aktivieren, um sie zum *aktiven Erschließen*⁵¹ des literaturwissenschaftlichen Wissens in L2 zu bringen.

Die Frage ist nun, wie das Lernen über den Weg der multilingualen Lehre und entsprechend der multilingualen Rezeption vorstrukturiert wird. Grundlegender Ausgangspunkt ist die Antizipation der Dozentin eines *Nicht-Verstehens* seitens der Studierenden, die als *‘Verstehensvorgabe’*⁵² in ihr sprachliches Handeln eingeht. Ist die Verstehensvorgabe nicht routinisiert und nicht ohne Umweg zu lösen, dann wirkt sie als „Widerstand“, der einen aktiven Verstehensprozess von den Studierenden erfordert.⁵³ An dieser Stelle haben die Verfahren des Nexus ihre Funktion: Sie geben nämlich *antizipatorisch* eine Verstehensvorgabe, die eine „Brücke“ für die Bewältigung der Verstehensschwierigkeiten (bis hin zum Nicht-Verstehen) und für das In-Gang-Setzen eines aktiven Rezipierens abgibt.

Resümieren wir nun die im Vorhergehenden erarbeiteten Nexus-Verknüpfungen mit Blick auf eine mögliche Klassifizierung:

50 Ein ‘Fachgebiet’ lässt sich funktionalpragmatisch unter (groß) ‘P’ und seiner Reflexion in II erfassen. – Fachsprache und Fachgebiet werden unter der Spezifizierung des Alltagswissens im Symbolfeld in Rehbein (1998) mit Blick auf das Symbolfeld der einzelnen Fachbegriffe diskutiert.

51 ‘Erschließen’ wird hier als Dachbegriff für hörerseitige sprachlich-mentale bzw. kognitive Be- und Verarbeitungsprozesse wissenschaftlicher Konzepte angesehen. ‘Erschließen’ vollzieht sich im vorliegenden Fall aus dem zweisprachigen Lehr-Lern-Diskurs heraus nach L1 und von L1 zurück nach L2, und ist somit ein *rezeptiver, spiralmäßig verlaufender Handlungsprozess*.

52 Die Begriffe ‘Verstehensvorgabe’ und ‘Widerstand’ sind aus der Analyse der „kognitiv-operativen Begründung“ in Ehlich & Rehbein (1986: 121–124) genommen.

53 Allgemein ist zu unterstreichen, dass Prozesse, Tätigkeiten und Vorgänge beim Wissenserwerb/Lernen durch die *Sprache/n der Lehrkraft*, also L1, L2 oder CS strukturiert werden, die damit auch als *Sprachen des Verstehens* für die Studierenden fungieren. In Rehbein, ten Thije & Verschik (2012) werden die ‘Sprachen des Verstehens’ unter dem Konzept der ‘lingua receptiva’ zusammengefasst.

0. die beiden Sprachen werden durch ‘unmittelbare Reproduktion der Valenz-Struktur von L1 in L2’ miteinander verknüpft; dabei dient der Studentin das ‘Frage-Antwort-Muster’ als Brücke, die türkische L1-Frage zur Planung ihrer Antwort in L2 Deutsch zu nutzen (Operationsfeld, transsprachliches Handlungsmuster);
1. die beiden Sprachen werden durch ‘Nexus mit reziprokem Rückprall-Effekt’ verbunden, so dass bei der Hörerplanbildung aus der L2 Deutsch auf türkisches Alltagswissen zurückgegriffen und dieses zum fachlichen Wissen auf Türkisch ausgebaut wird, woraus wiederum das fachliche Wissen in L2 aktiv erschlossen wird (Symbolfeld, Lexikon, Wortschatz);
2. durch das sprachübergreifende Handlungsmuster einer reformulierenden Handlung wird das *Wissen* aus seiner partikulären Distribution im *deutschsprachigen Bezugsdiskurs* durch das *Zusammenfassen auf Türkisch* zu einem *begrifflichem Wissen* (hier „tätiges Christentum“), das dann als Fachbegriff in anderen Diskursen verwendet werden kann;
3. durch einen ‘Nexus’ wird ein deutsches Fachwort ‘in eine türkische Konstruktion integriert’, so dass der deutsche Fachbegriff zweisprachig verankert und zum fachlichen Wissen in zwei Sprachen ausgebaut wird (Operationsfeld);
4. ein ‘Nexus durch sprachübergreifende Subjekt-Prädikat-Konstruktion’ führt zum Erwerb wissenschaftlichen Wissens aufgrund zweisprachiger Verankerung (sprachübergreifende grammatische Konstruktion) (Operationsfeld);
5. ein ‘Nexus durch Erinnern’ auf Türkisch setzt den Kulturellen Apparat bei der Hörerplanbildung auf Türkisch in Gang und führt zur Aktivierung entsprechender deutschsprachiger Konzepte (mentale Handlung);
6. ein ‘Nexus durch sprachübergreifendes Fokussieren’ nutzt diskursdeiktische Prozeduren auf Türkisch, um ein Verstehen der wissenschaftssprachlichen Rolle deutschsprachiger Objekte zu bewirken (Zeigfeld);
7. ein ‘Rückprall-Effekt durch partikuläres sprachliches Handeln’ auf Türkisch aktiviert die Erweiterung partikulären Erfahrungswissens vom Türkischen ins Deutsche (Handlungsstruktur);
8. ein ‘Nexus durch zweiteilige Koordination’ bewirkt ein Verstehen aufgrund sprachübergreifender Konnektivität (koordinative Konnektivität);
9. ein ‘Überkreuz-Nexus (Spiegelung)’ ermöglicht ein Verstehen durch Ausbau eines alltäglichen sententiellen Wissensstrukturtyps im Türkischen zum Fachwissen in beiden Sprachen (Symbolfeld);
10. ein ‘Nexus durch gemischtsprachige Bündel von Bedeutungsschattierungen’ erzeugt ein rezeptives Netzwerk in beiden Sprachen als Basis für literaturwissenschaftliche Fachbegriffe (Symbolfeld);

11. ein 'Nexus durch sprachübergreifende diskriminierende Synonymie' lädt das alltagssprachliche Symbolfeld von L2 mit einem literarischen Minimal-Element seines Pendant in L1 auf und bewirkt so eine begriffliche Schärfung des literarischen Konzepts in der kognitiv-mentalenen Dimension in beiden Sprachen (Symbolfeld, Rhetorik);
12. ein 'Nexus verknüpft deutsche Bedeutungen mit einem fokalen türkischen Symbolfeld', so dass deutsche bewertete Symbolfeldausdrücke über die türkische Alltagssprache zu literaturwissenschaftlichen Fachbegriffen werden (Symbolfeld);
13. ein 'Nexus verknüpft Malfelder in zwei Sprachen' und ermöglicht Verstehen emotionaler Komponenten wissenschaftlicher Konzepte (Malfeld);
14. ein 'Nexus durch synthesehafte Einlagerung fachlicher Lehnworte in Teilkonstruktionen' ermöglicht die Erweiterung von Bedeutungsbündeln um eine zweisprachige Nuance (sprachübergreifende grammatische Konstruktion) (Operationsfeld);
15. ein 'Nexus durch wechselseitige mehrsprachige Spiegelung beim Übersetzen' ermöglicht das weitere Erschließen sprachlichen Wissens und einen Ausbau zweisprachiger Konzeptualisierung in diversen semantischen 'Tiefendimensionen' (Semantik);
16. ein 'Nexus durch Synekdoche auf Türkisch' bewirkt eine Anhebung der Vorstellung nennender Prozeduren des Deutschen via Rückgriff auf türkischsprachiges Alltagswissen und konkretisiert die wissenschaftliche Konzeptualisierung in L2 (Rhetorik).

Die 16 verschiedenen Nexus-Verfahren, die wir in unseren ausgewählten Transkriptausschnitten fanden, lassen sich acht unterschiedlichen Dimensionen mehrsprachigen Handelns zuordnen: dem Symbolfeld, den phorischen Prozeduren (Operationsfeld), sprachübergreifenden grammatischen Konstruktionen, den mentalen Handlungen, den deiktischen Prozeduren (Zeigfeld), den Handlungsstrukturen (insbesondere sprachlichen Handlungsmustern), der koordinativen Konnektivität, der Rhetorik, dem Malfeld und auch der Semantik. Sie ermöglichen auf unterschiedliche Weise die Rezeption und den aus ihr resultierenden Wissensaufbau in zwei Sprachen.

Tabelle I liefert einen Überblick über die Ergebnisse der Studie: Die *sprachlich-diskursiven Strukturen* in den Transkripten, die in den Spalten I–III eingetragen sind, produzierten im zweisprachigen Vortrag der Dozentin Verknüpfungen zwischen den Sprachen. Die herausanalysierten *Verfahren des Nexus* sind in Spalte IV aufgeführt. Die *antizipierten Prozesse* des Nexus, die das *Verstehen* des zweisprachigen akademischen Diskurses ermöglichen und dadurch eine *Anhebung des fachlich-wissenschaftlichen Wissens bewirken*, stehen in Spalte V.

Tab. I: Nexus als mehrsprachige Verfahren zur Vermittlung von sprachlich-diskursiven Strukturen und diesbezüglichen Bereichen antizipierter Rezeption

	I	II	III	IV	V
	<i>sprachliches Element im Transkript</i>	<i>Beispiel und Äußerungsnr.</i>	<i>Sprachlich-diskursive Struktur</i>	<i>Verfahren des Nexus</i>	<i>(Antizipierte) Prozesse zur Anhebung des fachlichen-wissenschaftlichen Wissens durch Verstehensvorgabe</i>
0	„onu“ (das), „den“	(Bo)	Übernahme von Valenz L1 in L2 anhand Akk-Kasus von deiktischer Prozedur in zwei Sprachen	Nexus durch Reproduktion der L1-Valenz in L2 (Symbolfeld, Operationsfeld, transsprachliches Frage-Antwort-Muster)	Aktivierung des mehrsprachigen Repertoires und Planung in L1 der (korrekten) Antwort in L2
1	„Intensivierung“ ~ „yoğunlaşma“	(B1): s14	Benennen (Symbolfeldprozedur) in zwei Sprachen innerhalb des portionierenden Diktierens	Nexus mit reziprotem Rückprall-Effekt im Symbolfeld	Verstehen durch Rückgriff auf türkisches Alltagswissen, Aufbau des fachlichen Wissens auf Türkisch, zurück zum Dt. und fachl. Wissen in zwei Sprachen
2	„[Die Pietisten] wollen ein tätiges Christentum, das“; „kendini göstersin“ (soll sich zeigen); „geçsin“ (soll übergehen)	(B2), (B3), (B4): s16, s17, s18	morpho-syntaktische Prozesse: Transsprachliche verdeckte Aktanten; Perspektivenwechsel durch Modalisierung im Türkischen (Schleusen)	Nexus durch transsprachlich realisiertes Zusammenfassen (reformulierende Handlung)	Verstehen durch Rückgriff auf kulturelles Alltagswissen auf Türkisch und Anhebung der in deutscher L2 gegebenen Wissenspartikel zum akademischen Fachbegriff, der aus der spezifischen Lehr-Lern-Konstellation ablösbar ist
3	„Ästhetik“	(B3)	Sprachenübergreifende Subjekt-Prädikat-Konstruktion (Kongruenz)	Nexus: dt. Fachwort wird in türkische Konstruktion integriert	Durch Verstehen der tk. Prädikation wird dt. Fachbegriff zweisprachig verankert und zum fachlichen Wissen angehoben
4	„Empfindsamkeit“	(B4)	Verankerung dt. Begriffe in der tk. Prädikation (Kongruenz)	Nexus durch sprachübergreifende Subjekt-Prädikat-Konstruktion	Erwerb wissenschaftlichen Wissens durch zweisprachige Verankerung

	I	II	III	IV	V
5	„Abendlesung“, „Versammlung“	(B5): s21	dt. Erklären mit partikularer Handlungsform und tk. Paren- these	Nexus durch Er- innern auf Tür- kisch	Kultureller Apparat: Re- ligiös-kulturelles Wissen auf Türkisch und Ak- tivierung des Verste- hens deutschsprachiger Konzepte
6	„bunu“ (dies)	(B5)	tk. Diskursdeixis („bunu“ (dies)) auf deutschspra- chige Objekte	Nexus durch sprachübergrei- fendes Fokus- sieren	Verstehen der wissen- schaftssprachlichen Rolle deutschsprachiger Objekte
7	„gegen die Un- terdrückung der Gesellschaft“	(B6): s38	Partikula- res sprachli- ches Handeln auf Türkisch (mit Bezug auf vorhergehen- den Diskurs auf Deutsch)	Nexus durch Rückprall-Ef- fekt partikula- ren sprachlichen Handelns	Aktivierung partiku- lären Erfahrungswis- sens vom Türkischen ins Deutsche
8	„einmal“, „Ama- diger taraftan“ (aber anderer- seits)	(B6): s40, s42	Zweiteilige Ko- ordination: 1. Teil: Deutsch, 2. Teil: Türkisch	Nexus durch zweiteilige, sprachübergrei- fende Koordi- nation	Verstehen durch sprach- übergreifende Konnek- tivität
9	„Etiquette“, „Moral“, „ahlak“	(B6): s40, s41, s42 (B7): s61– s64	Symbolfeld im Deutschen und Türkischen ähn- lich	Überkreuz-Nex- us (‘Spiegelung’) im Symbolfeld	Verstehen durch Anhe- bung eines sententiel- len Wissensstrukturtyps zum Fachwissen in bei- den Sprachen
10	„edle Empfin- dungen“ / „yüce duygular“ (erha- bene Gefühle); „Liebe“ vs. „aşk“ (tiefe Liebe)	(B8): s87, s88, s92	Lehrerfrage; serialisierende Wortklärung, ausgehend von dt. „edel“	Nexus durch ge- mischtsprachige Bündel von Be- deutungsschat- tierungen	Rezeptives mehrsprachi- ges Netzwerk in beiden Sprachen als Basis für li- teraturwissenschaftliche Fachbegriffe
11		(B8): s94, s95, s96, s97, s98	Reparatives Muster; alltags- sprachliches Symbolfeld von L2 wird mit li- terarischem Mi- nimal-Element des L1-Pendants aufgeladen	Nexus durch sprachüber- greifende dis- kriminieren- de Synonymie (Symbolfeld, Rhetorik)	Begriffliche Schärfung des literarischen Kon- zepts in der kognitiv- mentalenen Dimensi- on des zweisprachigen Netzwerks

I	II	III	IV	V
12	(B8): s99, s105, s107, s111	Lehrerfrage; Bündel von bewerteten deutschen Symbolfeldausdrücken	Nexus verknüpft deutsche Bedeutungen mit fokalem tk. Symbolfeld „yüce duyğular“ (erhabene Gefühle)	Verstehen: dt. bewertete Begriffe werden via tk. Alltagssprache zu literaturwissenschaftlichen Fachbegriffen im zweisprachigen Netzwerk
13	(B8): s95	emotionales Symbolfeld; Prosodie	Nexus verknüpft Malfelder in zwei Sprachen	Verstehen emotionaler Komponenten wissenschaftlicher Begriffe
14	(B8): s89	morphosyntaktische Integration in Postposition	Nexus durch synthesehaftes Einlagerung fachlicher Lehnworte in Teilkonstruktionen	Erweiterung von Bedeutungsbündeln um eine zweisprachige Nuance
15	(B9): s25	Semantisierung durch Reproduzierendes Handeln	Nexus durch wechselseitige mehrsprachige Spiegelung	Erschließen: sprachliches Wissen (etymologisch) und semantische „Tiefendimension“ der Konzeptualisierung (Gedächtnis, Intension, Extension)
16	(B10): s34, s36	Explanandum Dt., Explanans Dt. vs Tk.	Nexus durch Synekdoche auf Türkisch	Vorstellung der nennenden Prozedur des Deutschen wird via Rückgriff auf Alltagssprachliches Wissen im Türkischen wissenschaftlich konkretisiert

14. Perspektiven: reziproker Wissensausbau durch Mehrsprachigkeit

Zunächst ist einzuschränken, dass die Ergebnisse dieser Arbeit auf qualitativen Fallforschungen beruhen, jedoch das Ziel haben, einige klare Strukturen zu gewinnen, die sich später in hinreichenden Datenmengen auch quantifizieren lassen. Dafür sind vor allem verschiedene Lehrpersonen mit verschiedenen fachlichen Schwerpunkten und zudem mit unterschiedlichen Sprachenkombinationen in das Corpus aufzunehmen, ihre zweisprachigen Lehr-Lern-Diskurse aufzuzeichnen, zu transkribieren und quantitativ auszuwerten. Das Corpus

kann vielversprechend auf andere Länder ausgedehnt werden. Dabei sind wahrscheinlich zahlreiche weitere Verknüpfungen der Sprachen mittels Nexus zu entdecken.

Theoretisch betrachtet, erfolgt der Erwerbs- und Lernprozess fachlich-wissenschaftlichen Wissens durch Verfahren des Nexus nicht als Transfer (oder auch Beeinflussung)⁵⁴ von Phrasenstrukturen bzw. Wortschatz aus der L1 nach L2, wie ihn die klassische Zweitspracherwerbtheorie seit Selinkers Zeiten formuliert hat (vgl. die Überblicke in Knapp-Potthoff & Knapp, 1982 und Grieshaber, 2010). Auch neuere Transfer-Theorien (z. B. aus Ritchie & Bhatia, 1996; Doughty & Long, 2005) können nicht herangezogen werden, um die in unseren Daten sich abzeichnenden Erwerbs- und Lernprozesse zu erklären. Vielmehr handelt es sich um die Synergie von zwei oder auch mehr Sprachen im akademischen Diskurs, die die Potenziale der Mehrsprachigkeit von Lehrenden und Studierenden für den Erwerb wissenschaftlichen Wissens nutzbar machen. Dabei ist, ausgehend von vielfältigen Prozessen der Rezeption, die Mehrsprachigkeit eine essentielle Basis, um nicht nur die Wissenschaftssprache, sondern auch die mit dem zweisprachigen Lehr-Lern-Diskurs verbundenen akademischen Erkenntnisprozesse zu vermitteln und auszubauen.

In der Konsequenz sind unter der Annahme, dass sich weitere Nexus-Praktiken nachweisen lassen, Teile der gegenwärtigen *Praxis des Fremdsprachenunterrichts im Ausland* so umzugestalten, dass L1-Kenntnisse der LernerInnen produktiv für den L2-Erwerb genutzt werden. Aber nicht nur im Fremdsprachenunterricht. Auch beim *Zweitsprachenunterricht*, etwa des Deutschen für *Migranten der ersten Generation* und/oder für *Flüchtlinge* aus vielen Ländern ist die Einbeziehung ihrer zahlreichen Erstsprachen nicht nur effektiver, sondern würde auch deren L1 kreativ an die Ausdrucksformen der neuen Gesellschaft anpassen, deren Sprache, Kultur und Wissen multilingual diversifizieren und auf diese Weise reziprok zur L2 ausbauen.

Transkriptions-Konventionen, Abkürzungen

., !, ?	übliche orthographische Zeichen (Äußerungsendzeichen)
()	unverständliche Äußerungen bzw. Teile von Äußerungen in einfachen runden Klammern in der Transkriptionsspur (kennzeichnen die Erstreckung im Diskurs relativ zu den anderen Spuren)
(xxxxx)	vermutete Äußerungen bzw. Teile von Äußerungen in einfachen runden Klammern

54 S. Grieshaber (1986).

((schmatzt))	Beschreibungen von Handlungen, Ereignissen usw. in Original-Transkriptionsspur ([v]) in Doppelklammern
unterstrichen	emphatischer Akzent
/	Reparatur-Zeichen
...	Abbruch-Zeichen (Äußerungsendzeichen)
•••, •••	Pausen-Zeichen (sehr kurz, kurz, halbe Sekunde)
((1s))	Pause ab 1 Sekunde ((Sekunden als Zahlen in Doppel-Klammern))
—	Liaison (schnell gesprochene Verbindung zwischen Äußerungen)
hm´	halbhoher Punkt für (nichtphrasale) Ausdrücke, z. B. Interjektionen
Töne	hm´, á (steigend), hm̀, à (fallend), hmˆ (steigend-fallend), hmˇ (fallend-steigend), hm̄ (gleichbleibend)
[v]	in der Transkription nach Sprecher-Sigel indiziert verbale Transkriptionsspur
[k]	in der Transkription nach Sprecher-Sigel indiziert Kommentar-Spur (für Annotationen)
[nn]	aktantenlose Ereignisse (z. B. Geräusche)
PF	Partiturfäche
[86]	Zahlen in eckigen Klammern nummerieren die Partiturfächen im Original-Transkript
PF86	Partiturfächen-Nummer im Text als Verweise auf Transkript-Stellen
/312/	Zahlen oberhalb Original-Transkriptionsspur ([v]) nummerieren Segmente (Äußerungen)
(s312)	Segment-Nummer im Text als Verweise auf Äußerungen in Transkripten
“ ”	doppelte, hochgestellte Anführungszeichen in Original-Transkriptionsspur: Wörtliche Zitate aus dem Bilderbuch
„ ”	doppelte, tief- und hochgestellte Anführungszeichen: Zitate aus dem Transkript
‘ ’	einfache hochgestellte Anführungszeichen: Einführung eines Ausdrucks als Terminus (‘Text’) sowie Kennzeichnung der Redewiedergabe innerhalb des (vorgelesenen) Textes
>xxx<	Rekonstruktionen, z. B. von Wissensstrukturen, in spitzen Klammern
Fn.	Fußnote
LEH	Dozentin
S	Studierende/r, Studentin, Student
dt., Dt.	deutschsprachig
tk., Tk.	türkischsprachig
vs.	versus

Bibliographie

- Alpher, B., and D. Nash. 1999. "Lexical replacement and cognate equilibrium in Australia." *Australian Journal of Linguistics* 19 (1): 5–56. <https://doi.org/10.1080/07268609908599573>
- Backus, A. 1996. *Two in One: Bilingual Speech of Turkish Immigrants in the Netherlands*. Tilburg: Tilburg University Press.
- BAGIV (ed.). 1985. *Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland: Sprach- und bildungspolitische Argumente für eine zweisprachige Erziehung von Kindern sprachlicher Minderheiten*. Hamburg: ebv Rissen.
- Baker, C. 2004. *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism* (2nd edition). Clevedon: Multilingual Matters.
- Braus, D. F. 2004. *Ein Blick ins Gehirn: Moderne Bildgebung in der Psychiatrie*. Stuttgart/New York: Thieme. <https://doi.org/10.1055/b-002-19481>
- Butzkamm, W. 1989. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke.
- Butzkamm, W. 1998. "Code-Switching in a Bilingual History Lesson: The Mother Tongue as a Conversational Lubricant." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 1 (2): 81–99. <https://doi.org/10.1080/13670059808667676>
- Butzkamm, W. 2011. "Why make them crawl if they can walk? Teaching with mother tongue support." *RELC Journal* 42 (3): 379–391. <https://doi.org/10.1177/0033688211419830>
- Bühler, K. 1909. "Anton Marty: Untersuchungen zur Grundlegung der allgemeinen Grammatik und Sprachphilosophie." 1. Band. Halle 1908, Niemeyer. XXXI u. 764 S. *Göttingische Gelehrte Anzeigen* 171 (12): 947–979.
- Bühler, K. 1934. *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer.
- Bührig, K. 1996. *Reformulierende Handlungen: Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Bührig, K. 2005. "Speech action patterns' and 'discourse types'" *Folia Linguistica* 39 (1–2): 143–171. <https://doi.org/10.1515/flin.2005.39.1-2.143>
- Bührig, K. 2009. "Interpreting in hospitals. Starting points for cultural actions in institutionalized communication." In *Translational action and intercultural communication*, edited by K. Bührig, J. House, and J. D. ten Thije, 150–174. Manchester: St. Jerome.
- Bührig, K., and J. Rehbein. 2000. *Reproduzierendes Handeln: Übersetzen simultanes und konsekutives Dolmetschen im diskursanalytischen Vergleich*. Hamburg: Sonderforschungsbereich 538.
- Bührig, K., and J. Rehbein. 2017. "Multilingualism and Work Experience in Germany: On the Pragmatic Notion of 'Patience.'" In *Negotiating Boundaries at Work: Talking and Transitions*, edited by J. Angouri, J. Holmes, and M. Marra, 133–154. Edinburgh: Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9781474403146-009>
- Bührig, K., and J. D. ten Thije. 2006. "Diskurspragmatische Beschreibung." In *Sociolinguistics: Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*, edited by U. Ammon, A. Burkhardt, G. Ungeheuer, H. E. Wiegand, H. Steger, and K. Brinker, 1225–1250. Berlin/New York: De Gruyter.

- Clyne, M. G. 1967. *Transference and Triggering: Observations on the Language Assimilation of Postwar German-Speaking Migrants in Australia*. Den Haag: Nijhoff.
- Cummins, J. 1980. "The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education." In *Current Issues in Bilingual Education*, edited by J. E. Alatis, 81–103. Washington: Georgetown University Press.
- Cummins, J. 2021. Evaluating Theoretical Constructs in Multilingual Education: Empirical Adequacy, Logical Coherence, and Consequential Validity. PPP at the AILA Conference 2021, Symposium S099. Groningen.
- Cummins, J., and D. Corson. 1997. *Bilingual Education*. Dordrecht, London: Kluwer Academic. <https://doi.org/10.1007/978-94-011-4531-2>
- Çakır, M., and S. Hatipoğlu. 2002. "Interkulturalität in der Deutschlehrerausbildung und im Deutschunterricht in der Türkei: Potenziale und Probleme." *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi* 14: 73–85.
- Dehaene-Lambertz, G., S. Dehaene, and L. Hertz-Pannier. 2002. "Functional neuroimaging of speech perception in infants." *Science* 298 (5600): 2013–2015. <https://doi.org/10.1126/science.1077066>
- Doughty, C., and M. H. Long (eds.). 2005. *The handbook of second language acquisition*. Malden: Blackwell. <https://doi.org/10.1111/b.9781405132817.2005.00001.x>
- Duden. 1993. *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in acht Bänden. Band 2: Bin-Far*. Mannheim: Dudenverlag.
- Durlanik, L. 2001. *Notizen und verbales Planen: Diskursanalytische Untersuchungen zum Konsektivdolmetschen Türkisch/Deutsch*. Münster: Waxmann.
- Ehlich, K. 1991. "Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse." In *Verbale Interaktion: Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik*, edited by D. Flader, 127–143. Stuttgart: Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-03329-1_6
- Ehlich, K., and J. Rehbein. 1977. "Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule." In *Sprachverhalten im Unterricht: Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation*, edited by H. C. Goepfert, 36–113. München: Fink.
- Ehlich, K., and J. Rehbein. 1986. *Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Erdal, M. 1999. "Das Nachfeld im Türkischen und im Deutschen." In *Türkisch und Deutsch im Vergleich*, edited by L. Johanson, and J. Rehbein, 53–94. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Evans, N. 2018. "The dynamics of language diversity." In *The Dynamics of Language: Plenary and focus papers from the 20th International Congress of Linguists*, edited by D. Bradley, and R. Mesthrie, 12–35. Cape Town: University of Cape Town Press.
- Foley, W. A., and R. D. van Valin. 1984. *Functional syntax and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García, O., T. Skutnabb-Kangas, and M. E. Torres-Guzmán (eds.). 2006. *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598968>
- García, O., and L. Wei. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave. https://doi.org/10.1057/9781137385765_4

- Genç, S. 2011. "Sprachökonomie im Bilingualismus (Deutsch – Türkisch) und ihre möglichen Erscheinungen im Sprachgebrauch." PhD diss., Universität Istanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Access: May 1, 2017).
- Götze, L. 1992. "Interkulturelles Lernen und 'interkulturelle Germanistik': Konzepte und Probleme." *Deutsch als Fremdsprache (DaF)* 1: 3–9. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.1992.01.02>
- Grießhaber, W. 1986. "Transfer, diskursanalytisch betrachtet." *Linguistische Berichte* 129: 386–414.
- Grießhaber, W. 2010. *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Duisburg: Univ.-Verl. Rhein-Ruhr.
- Grießhaber, W., A. Aksoy-Reiter, S. Kolcu-Zengin, and J. Rehbein. 1992. *Türkler için Almanca Ders Kitabı: İki dilli uygulamalı Almanca. Lehrbuch Deutsch für Türken. Eine praktische Grammatik in zwei Sprachen*. Hamburg: Signum.
- Grosjean, F. 2001. "The bilingual's language modes." In *One mind, two languages: Bilingual language processing*, edited by J. L. Nicol, 1–22. Malden, Oxford: Blackwell.
- Grosjean, F. 2008. *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Grosjean, F. 2010. *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674056459>
- Haberland, H., and J. Mortensen (eds.). 2012. "Language and the International University." Special issue, *International Journal of the Sociology of Language*, 216. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2012-0036>
- Hausmann, F. J. 1990. "The Dictionary of Synonyms: Discriminating Synonymy." In *Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*, edited by F. J. Hausmann, O. Reichmann, E. H. Wiegand, and L. Zgusta, 1067–1075. Berlin/New York: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110124200.2>
- Herkenrath, A. 2011. "Receptive multilingualism in an immigrant constellation: Examples from Turkish-German children's language." *International Journal of Bilingualism* 16 (3): 287–314. <https://doi.org/10.1177/1367006911426463>
- Hohenstein, C. 2006. *Erklärendes Handeln im Wissenschaftlichen Vortrag: Ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen*. München: iudicium.
- Hohenstein, C. 2009. "Interkulturelle Aspekte des Erklärens." In *Erklären: Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*, edited by R. Vogt, 37–56. Tübingen: Stauffenburg.
- Hornung, A., G. Carobbio, and D. Sorrentino (eds.). 2014. *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster: Waxmann.
- House, J., and J. Rehbein. 2004. "What is 'multilingual communication'?" In *Multilingual Communication*, edited by J. House, and J. Rehbein, 1–17. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hsm.3.01hou>
- Jørgensen, N. J. 2008. "Polylingual languaging around and among children and adolescents." *International Journal of Multilingualism* 5 (3): 161–176. <https://doi.org/10.1080/14790710802387562>
- Kameyama, S. 2004. *Verständnissicherndes Handeln: Zur reparativen Bearbeitung von Rezeptionsdefiziten in deutschen und japanischen Diskursen*. Münster: Waxmann.

- Knapp-Potthoff, A., and K. Knapp. 1982. *Fremdsprachenlernen und -lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kula, O. B. 1992. *Demokratikleşme Süreci ve Eleştirel Kültür Bilinci*. Ankara: Gündoğan.
- Luscher, R., and R. Schäpers (eds.). 1985. *Deutsch 2000: Modern Almanca Dilbilgisi*. With the assistance of Y. Pazarkaya. München: Hueber.
- Massakowa, G. 2014. *Rezeptive Mehrsprachigkeit in der intertürkischen Kommunikation*. Münster: Waxmann.
- Matras, Y. 2007. "Contact, connectivity and language evolution." In *Connectivity in Grammar and Discourse*, edited by J. Rehbein, C. Hohenstein, and L. Pietsch, 51–74. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hsm.5.05mat>
- Matras, Y. 2009. *Language contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meng, K., and J. Rehbein (eds.). 2007. *Kindliche Kommunikation: Einsprachig und mehrsprachig*. Münster: Waxmann.
- Nardi, A. 2017. *Studentisches erklärendes Handeln in der Tesina auf Deutsch: Vorwissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache an der italienischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Özgül, E. 2010. *Codeswitching im zweisprachigen Handeln: Sprachpsychologische Aspekte verbalen Planens in türkisch-deutscher Kommunikation*. Münster: Waxmann.
- Polat, T. 1996. "Almanca Öğretmenlerinin Eğitimi ve Sorunları." *Almanca Dil Dergisi* 1: 17–18.
- Polat, T. 1998. "Chancen und Probleme des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit." *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi* 10: 129–144.
- Polat, T. 2001. "Avrupalılık Bağlamında Kültür Boyutuyla Yabancı Dil." *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi* 13: 29–40.
- Polat, T., and N. Tapan. 1996. "Die Ausbildung der Rückkehrer – die Rückkehrer als Ausbilder." In *Tagungsbeiträge des 5. Türkischen Germanistik-Symposiums*, 93–107. Eskişehir.
- Redder, A. 2003. "Partikulares sprachliches Handeln in Text und Diskurs: zum Beispiel Partizipalkonstruktionen." In *Funktionale Syntax: Die pragmatische Perspektive*, edited by L. Hoffmann, 155–188. Berlin: De Gruyter.
- Redder, A., M. Çelikkol, J. Wagner, and J. Rehbein. 2018. *Mehrsprachiges Handeln im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Redder, A., D. Heller, and W. Thielmann (eds.). 2014. *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Transkripte. Analysen und Transkripte*. Heidelberg: Synchron.
- Redder, A., and J. Rehbein. 1987. "Zum Begriff der Kultur." *Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation* 38: 7–21.
- Rehbein, J. 1977. *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart: Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-03078-8>
- Rehbein, J. 1979. "Sprechhandlungsaugmente. Zur Organisation der Hörersteuerung." In *Die Partikeln der deutschen Sprache*, edited by H. Weydt, 58–74. Berlin: De Gruyter.
- Rehbein, J. 1982. "Wortklärungen türkischer Kinder." *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 22: 122–157.

- Rehbein, J. 1984. *Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht*. Roskilde: Universitetscenter Lingvistgruppen.
- Rehbein, J. 1985. "Typen bilingualen Unterrichts." In *Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland: Sprach- und bildungspolitische Argumente für eine zweisprachige Erziehung von Kindern sprachlicher Minderheiten*, edited by BAGIV, 246–273. Hamburg: ebv Rissen.
- Rehbein, J. 1987. "Diskurs und Verstehen: Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache." In *Gesteuerter Zweitspracherwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*, edited by E. Apeltauer, 113–172. München: Hueber.
- Rehbein, J. 1992. "Zur Wortstellung im komplexen deutschen Satz." In *Deutsche Syntax. Ansichten und Aussichten*, edited by L. Hoffmann, 523–574. Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110622447-024>
- Rehbein, J. 1995. "Grammatik kontrastiv: am Beispiel von Problemen mit der Stellung finiter Elemente." *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 21: 265–292.
- Rehbein, J. 1998. "Austauschprozesse zwischen unterschiedlichen fachlichen Kommunikationsbereichen." In *Fachsprachen: Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*, edited by L. Hoffmann, H. Kalverkämper, and H. E. Wiegand, 689–710. Berlin: De Gruyter.
- Rehbein, J. 1999. "Zum Modus von Äußerungen." In *Grammatik und mentale Prozesse*, edited by A. Redder, and J. Rehbein, 91–139. Tübingen: Stauffenburg.
- Rehbein, J. 2000. "Prolegomena zu Untersuchungen von Diskurs, Text, Oralität und Literalität unter dem Aspekt mehrsprachiger Kommunikation." In *Text/Diskurs, Oralität/Literalität unter dem Aspekt mehrsprachiger Kommunikation. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit*, Folge B, 11, edited by B. Meyer, and N. Toufexis, 1–19. Universität Hamburg: SFB Mehrsprachigkeit.
- Rehbein, J. 2001. "Prolegomena zu Untersuchungen von Diskurs, Text, Oralität Und Literalität unter dem Aspekt mehrsprachiger Kommunikation." In *Text/Diskurs, Oralität/Literalität unter dem Aspekt mehrsprachiger Kommunikation: Beiträge zum Workshop 'Methodologie und Datenanalyse'*, edited by B. Meyer, and N. Toufexis, 1–19. Hamburg: Sonderforschungsbereich 538 Mehrsprachigkeit.
- Rehbein, J. 2002. "Pragmatische Aspekte des Kontrastierens von Sprachen: Türkisch und Deutsch im Vergleich." In *Eröffnungsreden und Tagungsbeiträge des VII. Türkischen Germanistikkongresses*, edited by S. Yıldız, N. Ülner, and K. Halm-Karadeniz, 15–58. Ankara: Hacettepe University Publications.
- Rehbein, J. 2006. "The cultural apparatus. Thoughts on the relationship between language, culture and society." In *Beyond misunderstanding, the linguistic reconstruction of intercultural discourse*, edited by K. Bühlig, and J. D. ten Thije, 43–96. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.144.04reh>
- Rehbein, J. 2007. "Sprachpragmatische Ansätze in der interkulturellen Kommunikation." In *Handbuch interkulturelle Kompetenz und Kommunikation*, edited by J. Straub, A. Weidemann, and D. Weidemann, 131–143. Stuttgart: Metzler.
- Rehbein, J. 2008. "Zur Theorie des kulturellen Apparats." In *Kulturwissenschaftliche Germanistik in Asien: Dokumentation der Tagungsbeiträge der Asiatischen Germa-*

- nistentagung 2006 in Seoul. Volume 1, edited by G.-J. Jun, Y.-Y. Choi, H.-K. Jeong, and K. Köhler, 94–109. Seoul: Euro Trading & Publishing.
- Rehbein, J. 2012. "Homileischer Diskurs: Zusammenkommen, um zu reden ...". In *Erzählen als Form – Formen des Erzählens*, edited by F. Kern, M. Morek, and S. Ohlhus, 74–91. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110280579.85>
- Rehbein, J. 2012a. "Turkish deixis and its contact-induced change." In *The Szeged Conference: Proceedings of the 15th International Conference on Turkish Linguistics*, edited by É. Kincses-Nagy, and M. Biacsi, 459–468. Szeged: Department of Altaic Studies.
- Rehbein, J. 2012b. "Mehrsprachige Erziehung heute – für eine zeitgemäße Erweiterung des „Memorandums zum Muttersprachlichen Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland von 1985.“ In *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte: Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung*, edited by E. Winters-Ohle, B. Seipp, and B. Ralle, 55–76. Münster: Waxmann.
- Rehbein, J. 2013. "The future of multilingualism: Towards a HELIX of societal multilingualism under global auspices." In *Transferring linguistic know-how into institutional practice*, edited by K. Bühlig, and B. Meyer, 43–80. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hsm.15.04reh>
- Rehbein, J. 2014. "Finitheit: Deutsch, Japanisch und Türkisch im Vergleich." In *Turcology and Linguistics*, edited by N. Demir, B. Karakoç, and A. Menz, 327–355. Ankara: Hacettepe University Publications.
- Rehbein, J. 2016. "Textuelle Literalisierung – mehrsprachig: Zur Verschränkung von Text und Diskurs bei Vorlesen, Bereden und Wiedergeben in zwei Sprachen." In *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*, edited by P. Rosenberg, and C. Schröder, 267–304. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110401578-014>
- Rehbein, J. 2017. "Zum Verhältnis von Grammatik und II-Bereich." In *Grammatik und Variation: Festschrift für Ludger Hoffmann zum 65. Geburtstag*, edited by Y. Ekinici, E. Montanari, and L. Selmani, 13–36. Heidelberg: Synchron.
- Rehbein, J. 2021. "Multilingualer Sprachenausbau im Krefelder Modell." In *Ein Blick zurück nach vorn: Frühe deutsche Forschung zu Zweitspracherwerb, Migration, Mehrsprachigkeit und zweitsprachbezogener Sprachdidaktik sowie ihre Bedeutung heute*, edited by B. Ahrenholz, and M. Rost-Roth, 214–245. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110715538-009>
- Rehbein, J. In press. "Functional Pragmatics and Turkish." In *Encyclopedia of Turkic Language and Linguistics*, edited by L. Johanson. Leiden: Brill.
- Rehbein, J. and M. Çelikkol. 2018. "Mehrsprachige Unterrichtsstile und Verstehen." Chapter in A. Redder, M. Çelikkol, J. Wagner, and J. Rehbein, *Mehrsprachiges Handeln im Mathematikunterricht*, 29–214. Münster: Waxmann.
- Rehbein, J., and W. Grieshaber. 1996. "L2-Erwerb versus L1-Erwerb: Methodologische Aspekte ihrer Erforschung." In *Kindliche Sprachentwicklung: Konzepte und Empirie*, edited by K. Ehlich, 67–119. Opladen: Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-87630-0_5
- Rehbein, J., A. Herkenrath, and B. Karakoç. 2009. "Turkish in Germany – On contact-induced language change of an immigrant language in the multilingual landscape of Europe." In *STUF – Language Typology and Universals* 62 (3): 161–204. <https://doi.org/10.1524/stuf.2009.0011>

- Rehbein, J., and S. Kameyama. 2003. "Pragmatik: Artikel 69." In *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*, edited by U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheier, and H. E. Wiegand, 556–588. Berlin: De Gruyter.
- Rehbein, J., and G. Massakowa. 2013. "Aspects of procedures of understanding in receptive multilingualism: with special emphasis on inferencing within the communication across Turkic languages." NIAS Workshop, Wassenaar, October 16th–19th, 2013.
- Rehbein, J., and K. Meng. 2007. "Kindliche Kommunikation als Gegenstand sprachwissenschaftlicher Forschung." In *Kinderkommunikation – einsprachig und mehrsprachig*, edited by K. Meng, and J. Rehbein, 9–46. Münster: Waxmann.
- Rehbein, J., and O. Romaniuk. 2014. "How to check understanding across languages: An introduction into the *Pragmatic Index of Language Distance* (PILaD) usable to measure mutual understanding in receptive multilingualism, illustrated by conversations in Russian, Ukrainian and Polish." *Applied Linguistics Review* 5 (1): 131–172. <https://doi.org/10.1515/applirev-2014-0007>
- Rehbein, J., J.D. ten Thije, and A. Verschik. 2012. "Lingua Receptiva (LaRa): Introductory remarks on the quintessence of Receptive Multilingualism." In *Special Issue on "Lingua Receptiva" of IBS*, edited by J.D. ten Thije, J. Rehbein, and A. Verschik, *International Journal of Bilingualism* 16 (3): 248–264. <https://doi.org/10.1177/1367006911426466>
- Rehbock, H. 2009. "Synonymie." In *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Bd. 9: St-Z, edited by G. Ueding, 379–383. Tübingen: Niemeyer.
- Ritchie, W.C., and T.K. Bhatia (eds.). 1996. *Handbook of second language acquisition*. London: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012589042-7/50003-7>
- Rosenberg, P., and C. Schröder (eds.). 2016. *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110401578>
- Ross, J. 1969. "Guess Who?" *Chicago Linguistics Society* 5: 252–286.
- Schweikle, G., and I. Schweikle (eds.). 1984. *Metzler Literatur Lexikon: Stichwörter zur Weltliteratur*. Tübingen: Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-03199-0>
- Scollon, R., and S. B. K. Scollon. 2004. *Nexus analysis: Discourse and the emerging internet*. London/New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203694343>
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage." *International Review of Applied Linguistics* 10: 209–231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Skutnabb-Kangas, T. 1984. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Spreckels, J. (ed.). 2009. *Erklären im Kontext: Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Steuerwald, K. 1972. *Türkisch-deutsches Wörterbuch: Türkçe-Almanca Sözlük*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Swain, M., and S. Lapkin. 1982. *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Şenöz-Ayata, C. 2015. "Vergleich literaturwissenschaftlicher Artikel in deutschen und türkischen Germanistikzeitschriften." In *Wissenschaftssprache Deutsch: International, interdisziplinär, interkulturell*, edited by M. Szurawitzki, I.-A. Busch-Lauer, P. Rössler, and R. Krapp, 259–273. Tübingen: Narr Verlag.

- Tapan, N. 1997. "Almanca öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretiminin temel amaçları." *Almanca Dil Dergisi* 2: 10–11.
- Tapan, N. 1998. "Zum Stand des Faches Deutsch in der Türkei." *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi* 10: 115–127.
- Thielmann, W. 2009. *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich: Hin-führen – Verknüpfen – Benennen*. Heidelberg: Synchron.
- Thielmann, W. 2012. "Zur Einzelsprachenspezifik wissenschaftlichen Sprachausbaus im gnoseologischen Funktionsbereich von Sprache." *Linguistik online* 52 (2). <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/296>, Zugriff 19.08.2017. <https://doi.org/10.13092/lo.52.296>
- Thielmann, W. 2014. "Wenn einmal der Wert eingeführt ist, kriegst du ihn nicht mehr weg: Verfahren diskursiver Wissensvermittlung im Fach Maschinenbau." In *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik: Deutsch und Italienisch im Vergleich*, edited by A. Hornung, G. Carobbio, and D. Sorrentino, 55–68. Münster: Waxmann.
- Thielmann, W. 2014a. "Wissenschaftssprache(n)." *Zielsprache Deutsch* 2: 3–20.
- ten Thije, J. D. 2002. "Stufen des Verstehens in der Analyse interkultureller Kommunikation." In *Kultur(en) im Gespräch*, edited by H. Kotthoff, 57–97. Tübingen: Narr.
- ten Thije, J. D. 2003. "The transition from misunderstanding to understanding in intercultural communication." In *Communication and culture: Argumentative, cognitive and linguistic perspectives*, edited by L. I. Komlósi, P. Houtlosser, M. Leezenberg, Z. Kövecses, S. Kiss, A. P. Vermes, and J. László et al., 197–213. Amsterdam: Sic Sat.
- ten Thije, J. D., and L. Zeevaert (eds.). 2007. *Receptive Multilingualism: Linguistic Analyses, Language Policies and Didactic Concepts*. Amsterdam: Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hsm.6>
- Ülkü, V. 1993. *Almanca-Türkçe Sözlük. 1, A – N*, 546. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Van Valin, R. D., and R. J. LaPolla. 1997. *Syntax: Structure, meaning, and function*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139166799>
- Vogt, R. (ed.). 2009. *Erklären: Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg.
- Wei, L. 2013. "Codeswitching." In *Sociolinguistics*, edited by R. Bayley, R. Cameron, and C. Lucas, 361–378. Oxford: University Press.
- Wei, L. 2017. "Translanguaging as a Practical Theory of Language." *Applied Linguistics*, 1–23. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Weinrich, H. 2003. *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Unter Mitarb. von M. Thur-mair, E. Breindl und E. M. Willkop. Hildesheim: Olms.
- Winters-Ohle, E., B. Seipp, and B. Ralle (eds.). 2012. *Lehrer für Schüler mit Migrations-geschichte: Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrer-bildung*. Münster: Waxmann.

Multilinguaging im Mathematikunterricht

Mehrsprachige Unterrichtsstile und denksprachliche Effekte

Jochen Rehbein & Meryem Çelikkol

Zusammenfassung: Hypothese der Arbeit ist, dass die Verwendung von Familiensprachen (= L1) im Fachunterricht bei Schülerinnen und Schülern (SuS) mit Migrationsgeschichte mental-kognitive Fähigkeiten freisetzt und so ihre Entwicklung fördert. Diese These wird handlungstheoretisch (Pragmatik der Mehrsprachigkeit), soziolinguistisch (Sprachenkonstellation im Unterrichtsdiskurs) und psycholinguistisch (Spracherwerb, neuronale Netze, Rezeptivität) begründet und das Konzept der 'Denksprache' erläutert. Anhand der Daten aus einer Interventionsstudie wird der Mathematikunterricht auf Türkisch in der 7. Klasse im Kontext der monolingualen Schule mit der Unterrichtssprache Deutsch (= L2) bei zwei Gruppen von 12–14-jährigen SuS untersucht, die in den 6 vorangehenden Schuljahren keinen Unterricht in türkischer Sprache erhalten hatten. Faktisch gestaltete sich der Unterrichtsdiskurs als ein *Multilinguaging*, in dem die Sprachen und Varietäten von Türkisch, Deutsch, Türkendeutsch, Deutschlandtürkisch, Deutsch als Zweitsprache, Codeswitching und Regionalismen in einem multirelationalen Verhältnis zueinander gebraucht werden, um den SuS einen mehrsprachigen Handlungsraum zu ermöglichen. In einem fallanalytischen Vorgehen werden anhand von Transkriptionsauszügen zwei mehrsprachige Unterrichtsstile diskutiert: *Multilinguales Linguaging als Nexus*, der bei den SuS denksprachliche Verfahren hervorrufen kann, und *Multilinguales Linguaging als Nachbilden von L2 mittels L1*, mit dem denksprachliche Verfahren nur eingeschränkt elizitiert werden. Mögliche Konsequenzen für den Einsatz von Immigrantensprachen in der gegenwärtigen monolingualen Schule in Deutschland werden skizziert.

Abstract: The hypothesis of the paper is that the employment of home languages (L1) in professional instruction enhances the mental-cognitive abilities of students with migrant history. Reasons for this hypothesis are grounded in discourse analytic action theory (pragmatics of multilingualism), sociolinguistics (constellation of languages of 2nd and 3rd generations of immigrants) and psycholinguistics (language acquisition, neural circuits, receptivity). The concept of 'Denksprache' (language of thinking) will be elucidated. The *data* of the study stems from the interventions of two Turkish-German bilingual teachers giving lessons in 7th grade Maths classes of bilingual German-Turkish students, aged 12 to 14, none of whom had received mother-tongue education before in a German school. By means of the fostering multilingual teaching styles, the students' L1 Turkish is liberated of any service function for a L2 German (monolingually oriented) understanding process; rather, by means of fostering styles a multilingual discursive space of action is opened up in which the students have full access to their multilingual repertoires, enabling them to develop and extend their cognitive creativity in solving the mathematical problems

and tasks. The classroom interaction is practised as a *multilanguaging* of German, Turkish, code-switching, Contact Turkish, Turkish German and other varieties. The transcripts reflect the verbalization of this “language of thinking” in L1 as opposed to L2. In the classroom discourse, the variable structural relations between L1 and L2 make for the diversity of the styles. Fostering styles as *Multilingual Linguaging by (reciprocal) nexus* show a drift towards multilinguality, whereas non-fostering styles as *Multilingual Linguaging by replication of L2 into L1* show a drift towards L2 German and yield no additional linguistic and/or cognitive support for mathematical reasoning.

Keywords: Multilanguaging, Translanguaging, Denksprache, Mehrsprachigkeit, Unterrichtsdiskurs, mentale/kognitive Verstehensprozesse, mehrsprachige Unterrichtsstile, Codeswitching, Nexus, Nachbilden

Multilanguaging, translanguaging, language of thinking, multilingualism, classroom discourse, understanding, multilingual teaching styles, code-switching, nexus, replication

1. Bildungsgerechtigkeit und Mehrsprachigkeit

Nach einer neueren UNICEF-Studie über Bildungsgerechtigkeit in 41 Ländern der Europäischen Union sind insbesondere Kinder der ersten und zweiten Generation von Zugewanderten auf allen Stufen des Bildungsprozesses benachteiligt: „In Deutschland erreichen 42 Prozent der zugewanderten 15-Jährigen aus der ersten Generation, ein Viertel der zugewanderten Kinder aus der zweiten Generation und 12 Prozent der Kinder ohne Migrationshintergrund nicht Stufe 2 der Lesekompetenz. Kinder der ersten und zweiten Generation von migrierten Menschen haben in Deutschland damit deutlich schlechtere Bildungschancen.“ (UNICEF, 2018). Warum? Nicht zuletzt dürfte die *Ignorierung der mehrsprachigen Fähigkeiten* der Kinder, die ein großes Potenzial für eine Verbesserung des Bildungsprozesses darstellen, zu einer solchen „Bildungsungerechtigkeit“ geführt haben – allerdings als impliziter, auch im UNICEF Report unbemerkter Faktor.

Dieser Behauptung geht nun die folgende Fall-Studie¹ nach, in der zwar nicht Lesekompetenz, sondern basale Formen des Rechnens (Bruchrechnen) behan-

1 Die vorliegende Studie wurde in dem BMBF-Projekt „Sprachförderung im Mathematikunterricht unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit (MuM-Multi)“ (Prediger, Redder & Rehbein, 2013) verfasst, das in den Jahren 2014–2017 vom BMBF als Drittmittelprojekt im Schwerpunkt „Mehrsprachigkeit und Bildung“ gefördert wurde. Projektleitung: Susanne Prediger (TU Dortmund), Angelika Redder (Universität Hamburg), Jochen Rehbein (Universität Hamburg). – Wir danken Rita Franceschini, George Lüdi, Ludger Hoffmann, Erkan Özdil, Yazgül Şimşek und Jonas Wagner für

delt werden. Dabei wird argumentiert, dass Mehrsprachigkeit für die Entwicklung des fachbezogenen mathematischen Denkens von Schülerinnen und Schülern² mit Migrationsgeschichte höchst relevant ist. Ausgangspunkt ist allgemein die sprachliche Konstitution der Bildungsinstitutionen. Ehlich und Rehbein stellten bereits 1986 fest, dass die Schule eine „versprachlichte Institution“ sei, d. h., dass wesentliche Lehr-Lern-Prozesse und damit Wissensauf- und -ausbau durch Sprache vermittelt werden.³

In den folgenden Abschnitten wird handlungstheoretisch (1.1), soziolinguistisch (1.2) und sprachpsychologisch (1.3) begründet, weshalb Mehrsprachigkeit das Denken von Kindern und Jugendlichen fördern kann. Die Daten stammen aus einem türkisch-sprachigen Mathematikunterricht für 12–14-jährige Schülerinnen und Schüler der 7. Klassenstufe deutscher Schulen, die zuvor keinen Unterricht in ihrer Familiensprache Türkisch (L1) erhalten hatten.⁴ Im Anschluss analysieren wir anhand von Transkriptionen unterschiedliche Unterrichtsstile, mit denen die Lehrpersonen in mehrsprachiger Interaktion das Denken der Lernenden steuern.

kritische Bemerkungen zu früheren Fassungen der Arbeit. Bei den anonymen GutachterInnen und bei Arne Krause bedanken wir uns für die Kommentierungen der 2017 eingereichten Version. Für Fehler sind wir selbst verantwortlich.

- 2 Schülerinnen und Schüler werden im Folgenden mit ‘SuS’, die/der Lehrer/in bisweilen mit ‘L’ abgekürzt.
- 3 „Der Zusammenhang zwischen Wissen und Sprache ist ohnehin eng. Mit der Trennung der Praxis vom Wissen über die Praxis nimmt das Wissen, je mehr es sich von der Praxis unmittelbar löst, immer mehr die Form nur noch *versprachlichten Wissens* an. ... Die durchgehende Versprachlichung wirkt auf die innere Organisation der Institution zurück, ebenso aber auch auf die Struktur des schulisch vermittelten Wissens: Die *Form*, die das Wissen in der Schule annimmt, bestimmt die *Inhalte*, aus denen das Wissen besteht. ... Die Schule selbst ist also als eine weitgehend *versprachlichte Institution* zu bezeichnen.“ (Ehlich & Rehbein, 1986: 170) Gegenüber 1986 hat sich herausgestellt, dass in einem *mehrsprachigen Schulunterricht* nicht nur das sprachliche, sondern sogar das fachlich-sachliche Wissen durch seine *einzel sprachlichen* Erscheinungsformen strukturiert ist – zumindest in einer Reihe von Domänen (s. Rehbein & Çelikkol, 2018).
- 4 Zum Zeitpunkt der unterrichtlichen Interventionen besuchten Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen 12 und 14 Jahren die 7. Klasse der Sekundarstufe I (*secondary education first stage/secondstep of basic education*). Gemeinsamkeit und Unterschiede in den Sprachlernbiographien der beteiligten SuS, s. Appendix II unten.

1.1 Translanguaging – Multilanguaging – Denken

Im Folgenden wird ‘Sprache’ als sprachliches Handeln gerade in seiner *funktionalen* – und d. h. eben auch mentalen – Dimension an die *Formqualität* und damit auch an die *formale Diversität* der jeweils beteiligten Sprachen gebunden. Nach diesem pragmatischen Konzept werden nicht nur sprachliche Formen, sondern auch die von den mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern genutzten mentalen Prozesse untersucht.⁵ *Beteiligte Sprachen* sind dabei – mit unterschiedlicher Gewichtung – Türkisch, Deutsch, Codeswitching, Deutschland-Türkisch, Türkendeutsch und deren Varietäten sowie ihr Verhältnis zueinander (s. Özdil, 2010; Şimşek, 2011, 2012; Şimşek & Schroeder, 2011; Rehbein, Herkenrath & Karakoç, 2009; Schroeder, 2016 u. a.); sie konstituieren die Immigrantensprache Türkisch in Nordwesteuropa.⁶

Unter „Verhältnis der Sprachen zueinander“ wird nicht ein bloß additives Verhältnis der Sprachen zueinander verstanden, die entsprechend einfach gezählt werden (mit L1, L2, Lx; s. kritisch Rehbein & Grieshaber, 1995; Jørgensen, 2004), und auch nicht die traditionelle Trennung der Sprachen und ihre komparatistisch-kontrastive Gegenüberstellung; vielmehr die gezielte und sprachübergreifende *Ko-Aktion der Sprachen*, wie sie sich in den vorliegenden unterrichtlichen Interventionen vollzog. Eine solche Ko-Aktion wurde darin als ein neues didaktisches Mittel eingesetzt, um die Gedankentätigkeit der Kinder anzuregen und weiterzubringen.

Aktuell wird in dieser Hinsicht das *Translanguaging* (García & Wei, 2014 et pass.) diskutiert, das nach Hypothese die Sprachen⁷ und die damit verbundenen kognitiven Systeme durch Grenzüberschreitung erweitert (so Wei, 2018: 19). Beim *Translanguaging* sind die beteiligten Sprachen gewissermaßen ineinander überführbar, da ihre Übersetzbarkeit angenommen wird: Was in Sprache A gesagt werden kann, könnte auch in Sprache B gesagt werden bzw. umgekehrt. Demnach dürfte dem *Translanguaging* die Auffassung zugrunde liegen, dass der

5 Man spricht auch von „sprachlichen Ressourcen“ (s. Rosenberg & Schroeder, 2016). Zur Soziolinguistik immigrantensprachlicher Ressourcen, s. Clyne, Hunt & Isaakidis (2004), Clyne, Isaakidis, Liem & Hunt (2004), Eckert (2000).

6 Pointiert könnte man verallgemeinern: Immigrantensprachen sind (zumeist) multilinguale Sprachen.

7 Vgl. zum Begriff der ‘border’ von Sprachen, s. Muysken (2000); ‘Grenzen’ werden vom ‘System’ der Sprachen her, also normativ, definiert. – Sprachpsychologisch und sprachsoziologisch dürfte beim *Multilanguaging* die (normative/kompetenzbedingte) Grenzziehung zwischen den Sprachen im Sinne einer „osmotischen“ Relation gelockert, aber nicht gänzlich aufgehoben sein, wie dies Matras (2007) anhand von Fällen Mehrsprachiger herausgearbeitet hat (s. unten Abschnitt 1.3).

Inhalt des zu Verbalisierenden, das Propositionale (und wohl auch das Illokuti-ve), gewissermaßen sprachneutral sei. Das ist nun aber in den nordwesteuropä-ischen Konstellationen mit mehrheitlichen Zweitsprachen vs. Immigrantensprachen, in denen die Sprachen diverse Funktionen, Lernprozesse, Schwäche- und Dominanzgrade, gesellschaftliche Domänen usw. umfassen, nicht notwendig der Fall (z. B. Dabelsteen & Jørgensen, 2004). Wir teilen also die positive Einschätzung des Translanguaging durchaus, sind aber der Auffassung, dass die sprachliche Handlungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen deutlicher als im Translanguaging als *Potenzial sprachlicher* Vielfalt zu konzipieren ist, das durch *Ko-Aktion der Sprachen* erst zur Entfaltung zu bringen ist.⁸

Die Idee der Produktivität des ‚linguaging‘ im ‚Translanguaging‘ wurde wesentlich von Norman Jørgensen in die Diskussion eingebracht (Jørgensen, 2004, 2008; mit dänisch-türkischen Daten, s. Jørgensen & Holmen, 2000).⁹ Entsprechend verwenden Sprecher die ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel, um in der Kommunikation ein Ziel zu erreichen.¹⁰ ‚Sprachliche Mittel‘ versteht Jørgensen als *‘linguistic features’* wie „words with meanings, morphology, syntactic restrictions and ... values ascribed to them by speakers.“ (Jørgensen 2008: 167). So können Mehrsprachige ihre Äußerungen mit *linguistic features* aus verschiedenen Sprachen ausstatten, womit sie zwar gegen monolinguale Normen verstoßen, aber dennoch oder gerade deshalb kreative Sprachschöpfungen, eben ein *‘linguaging’*, produzieren. Etwa können türkisch-dänische Mehrsprachige einer Äußerung türkische *und* dänische Merkmale zuschreiben, wie „*liminizi lâne edeyim mi?* (may I borrow your gluestick?)“ (Jørgensen 2008: 170) – ein

8 Um Missverständnisse zu vermeiden, sei hier darauf hingewiesen, dass wir Additivität als ein separates Nebeneinander der Sprachen verstehen, die wir einer Interrelation der Sprachen zueinander als Bedingung von mehrsprachigem Handeln gegenüberstellen. Man könnte Garcías und Weis Konzept aus dem Jahr 2014 des Translanguaging eher als ein „*Abwechseln*“ der Sprachen interpretieren, wie es beim alternierenden Codeswitching (im Sinne von Muysken, 2000) vorliegt. Klarerweise wird jenes Konzept von Additivität, das García und Wei ebenfalls kritisieren und dem Translanguaging explizit gegenüberstellen, auch von uns nicht vertreten, selbst wenn wir den Ausdruck ‚Multilingualism/Mehrsprachigkeit‘ vorziehen. Gleichwohl wird im Translanguaging-Konzept eher der semiotisch-formale und weniger der funktionale Aspekt der Sprachen bedacht (s. Çelikkol & Rehbein, 2016).

9 Wei (2018: 8) führt Swain 2006 an: „[...] linguaging, whereby ‘language serves as a vehicle through which thinking is articulated and transformed into an artificial form’ (Swain, 2006: 97).“ Jørgensens Arbeiten beziehen sich auf einen anderen Traditionsstrang, sind aber früher und linguistisch präziser als Swains Definition.

10 „This is linguaging: deliberately using the linguistic means a tour disposal to achieve our goals.“ (Jørgensen, 2004: 21)

Beispiel für kreatives *'languaging'*. Das Türkische hat im Kontakt mit anderen europäischen Sprachen im alltäglichen sprachlichen Handeln eine Reihe systematischer Variationen hervorgebracht, die als kreative Schöpfungen im Sinne eines *languaging* anzusehen sind (Jørgensen, 2004, 2008, 2008a; Rehbein & Karakoç, 2004).¹¹

Mit Blick auf die Funktionalität mehrsprachiger Prozesse und Formen erweitern wir nun Jørgensens Ansatz zu dem Konzept des *'Multilanguaging'* um

1. *pragmatische* Handlungsstrukturen (von Diskurs- und Textarten, Handlungen, Akten, Prozeduren und weitere dynamische Handlungselemente);
2. *mentale* Dimensionen: So werden die mehrsprachigen Repertoires, die Sprechern und Hörern als Ressourcen dienen, wesentlich mental, d. h. als Wissensstrukturen, verstanden; dies gilt auch wesentlich für die Prozesse des Verstehens;
3. die Auffassung, dass Einzelsprachen eine *universale* Komponente haben, die sich für *languaging* eignet, und eine *sprachspezifische* Komponente, die spezifische mentale Strukturen und Funktionen transportiert;
4. eine breite Auffassung von Mehrsprachigkeit, die, soweit es die Sprecher anbelangt, auf dem einen Pol Mischsprachen im Sinne von 'polylingualism' hat und auf dem anderen Pol die Kollektion separater, eher normativ angemessener sprachlicher Regularitäten; in jedem Fall sind bei Mehrsprachigen stets mehrere Sprachen *in der Kommunikation* aktiv¹²; der zentrale Punkt der Mehrsprachigkeit ist, dass die Sprachen – sei es individuell und oder gesellschaftlich – in ein *Verhältnis zueinander* treten;
5. die Rolle der an der Kommunikation beteiligten Sprachen je nach Sprachenkonstellation (Rehbein, 2000), etwa als Verkehrssprache, als Immigrantensprache oder auch in Situationen der *Lingua Receptiva* (Rehbein, ten Thije & Verschik, 2012).

Nach den Kriterien 1–5 wird in *mehrsprachiger Kommunikation* (s. House & Rehbein, 2004) eine Dynamik sprachenspezifischer, sprachenübergreifender und

11 Jørgensen prägt den Begriff des *'polylingual languaging'*, in dem die verschiedenen *features* aus verschiedenen Sprachen gemischt werden, und stellt ihm den Begriff „multilingualism“ gegenüber, bei dem die Sprachen separat gehalten würden. Demgegenüber fassen wir unter 'Mehrsprachigkeit/Multilingualism' beide Extreme zusammen, wobei wir nicht nur die formalen – wie die *feature*-Theorie –, sondern auch die funktionalen Dimensionen der Sprachen – wie die Pragmatik der Mehrsprachigkeit – mit einbeziehen.

12 Im Sinne eines „multilingual mode“, einer begrifflichen Prägung nach Grosjean (s. Abschnitt 1.3 unten).

sprachenverändernder Prozesse in Gang gesetzt, die zu einer *Multirelationalität der beteiligten Sprachen und ihrer Varietäten* zueinander führt: Diese komplexe Gesamtdynamik kennzeichnen wir mit dem Terminus *‘Multilinguaging’*.

Die Dynamik des Multilinguaging umfasst nun auch vielfältige *mentalkognitive Beziehungen* zwischen den diversen Ausdrucksformen und ihren Funktionen. Einige dieser Ausdrucksformen sammeln wir unter dem Terminus *‘Denksprache’*¹³. Als *‘Denksprache’* werden – mit Blick auf den Mathematikunterricht – *Verbalisierungen des Denkens* sowie *Denkprozesse im Verbalisieren* genauer bestimmt. Dabei wird *‘Denken’* in drei Domänen untergliedert: in gelernte und/oder erworbene *Denkstrukturen*, in operationelle *Denkverfahren* sowie in *Denkformen* mit mentalen Konstruktionen sowie mentalen Räumen und deren Ausdrucksformen. Alle drei Domänen sind in durch Interaktion ausgelöstes multilinguales Verstehen eingebunden (vgl. detaillierter Rehbein & Çelikkol, 2018, Abschnitt 2.1.4).

Denksprachliche Ausdrucksformen der Schülerinnen und Schüler erfolgen häufig nach einer türkischsprachigen Frage des Lehrers als Codeswitching (auf Deutsch bzw. gemischtsprachig mit äußerungsinternem Codeswitching), wie etwa die Erläuterung des *Denkverfahrens der Konklusion* von Sevda in Beispiel (B2) unten: „Vier mal fünf rechnen ettim. (Vier mal fünf habe ich gerechnet.) (s294), ein äußerungsinternes Codeswitching, das selbst wieder mit dem Finitum des Funktionsverbs „ettim“ (*machte ich*) die türkischsprachige Frage von L fortsetzt.

Exkurs zum Codeswitching

Mit Blick auf den Unterrichtsdiskurs sei eine Bemerkung zur pragmatischen Qualität des Sprachwechsels nachgetragen. Wie zahlreiche – kaum annähernd zu nennende – Untersuchungen zum Codeswitching gezeigt haben (so Clyne, 1967; Poplack, 1980; Auer, 1984, 1998; Pfaff, 1991, 1998; Myers-Scotton, 1993; Backus, 1996; Afshar, 1998, 2007; Jørgensen & Holmen, 2000; Muysken, 2000; Gümüsoğlu, 2010; Cindark, 2013 und viele andere¹⁴), findet der Wechsel von einer Sprache zur anderen *oft* an morpho-syntaktischen Schnittstellen statt, der

13 Die Unterscheidung von *‘Denksprache’* vs. *‘Arbeitssprache’* wurde in Griefhaber, Özel & Rehbein (1996) eingeführt und in Rehbein (2014) vor allem hinsichtlich der *‘Arbeitssprache’* weiter präzisiert.

14 Zum Codeswitching in diglossischen und vergleichbaren Situationen sind auch die Arbeiten von Lüdi (2006), Lüdi & Py (2009), Lüdi et al. (2016) zu nennen. Wir haben es bei einer immigrantensprachlichen Sprachenkonstellation allerdings nicht mit einer diglossischen Situation zu tun, wie etwa in der Schweiz oder in Belgien, wo

es ermöglicht, dass beide Sprachen an sprachsystematisch „passenden“ Strukturelementen konnektiert werden – was eine Kompetenz der Sprecher in den beteiligten Sprachen voraussetzt. Die meisten Untersuchungen beschränken sich aber auf nur diese morpho-syntaktische Strukturebene der Sprachen, ohne den Wechsel in den funktionalen Dimensionen der Sprachen zu thematisieren. Schon John Gumperz erklärt Codeswitching als Wechsel sprachlicher Diskursstrategien (Gumperz, 1982); Afshar zeigt die Rolle des Codeswitching im deutsch-persischen Spracherwerb in der Familie (Afshar, 2007); hervorzuheben ist hier die handlungstheoretisch orientierte Arbeit von Özdil (2010), der weitere Schnittstellen beim türkisch-deutschen Codeswitching im *verbalen Planungswechsel* und an *Positionen sprachlicher Handlungsmuster* gefunden hat. Diese Arbeiten betonen die *Verbindung zwischen den Sprachen* mittels Codeswitching. Festzuhalten ist dementsprechend, dass durch Codeswitching eine neue sprachliche Varietät eigener Qualität entstehen kann. Die sprachliche Prozedur, die diese Verkettung vollzieht, ist unter funktional-pragmatischem Gesichtspunkt als komplexe operative Prozedur zu klassifizieren, die Sprachen an „passenden Stellen“ miteinander verbindet. Mehrsprachige manifestieren so eine *zusätzliche funktionale Kompetenz* in verschiedenen sprachlichen Dimensionen, an denen die Hörerenden partizipieren. Darüber hinaus bewirkt – so auch in den Sprachwechseln in unseren Daten – das Codeswitching bei den Hörerenden, hier bei Schülerinnen und Schülern, eine gewisse Heiterkeit, eine Emotion der Freude, eine Entspannung und eine Aufmerksamkeit zugleich, kurz, eine Atmosphäre erhöhter Kommunikationsbereitschaft: Dies ist die zusätzliche Funktion von sprachlichen Prozeduren des ‘Malfelds’:¹⁵ Diese dürften sich auf Interaktions- und Arbeitsklima im mehrsprachigen Klassenzimmer positiv auswirken.¹⁶

Man kann nun sagen, dass die Lehrkräfte durch Multilanguaging einen *mehrsprachigen Wissensraum* eröffnen, in dem die SchülerInnen ihr kognitiv-

sich an den Rändern zweisprachige Gruppen mit einer jeweils gleichen oder auch komplementären Bewertung der Sprachen gegenüberstehen.

15 Sprachliche Prozeduren des Malfelds verleihen der sprachlichen Handlung eine *Atmosphäre* (Ehlich, 2007; Rehbein & Kameyama, 2004); sie bedienen sich häufig intonatorischer und prosodischer Verfahren, um auf bestimmten Wörtern, Ausdrücken sowie ganzen Äußerungen und sprachlichen Formeln ein Malfeld zu implementieren (s. Rehbein, 2012b). Das Malfeld transportiert wesentliche Charakteristika des ‘Homileischen Diskurses’. Auf die inszenatorische Rolle des Malfelds wurde erstmals in Bühlig & Rehbein 2017 hingewiesen. – Neuere Arbeiten zur *Superdiversity* scheinen die Tendenzen des Codeswitching zum Sprachen-Spielen zum theoretischen Springpunkt zu machen (s. die Arbeiten in Arnaut, Blommaert, Rampton & Spotti, 2016).

16 Präziser gesprochen enthält das Codeswitching also eine *Prozeduren-Kombination* aus operativen und expressiven Prozeduren.

mentales Potenzial entfalten können.¹⁷ Ein solcher mehrsprachiger Wissensraum ist Teil eines *mehrsprachigen Handlungsraums*, der durch mehrsprachige Kommunikation hervorgebracht wird. Im mehrsprachigen Handlungsraum des Fachunterrichts werden durch Multilinguaging denksprachliche Prozesse freigesetzt, vor allem operationelle Denkverfahren aus dem Bereich des *alltäglichen Argumentierens* (Alltagssyllogistik¹⁸).

1.2 Die Sprachenkonstellation

Allgemeine Parameter von Sprachenkonstellationen¹⁹ sind die *Sprachfähigkeiten* der beteiligten Aktanten, die *beteiligten Sprachen* und das *Verhältnis der Sprachen zueinander* in Kommunikation, Diskurs und Text. Bei der vorliegenden Sprachenkonstellation sind wiederum mehrere Parameter zu unterscheiden:

1. die allgemeine Sprachenkonstellation von Immigrantensprachen der unterschiedlichen Generationen, hier der 2. und 3. Generation, in Familie und Freundeskreis;
2. die spezifische Sprachenkonstellation des Türkischen als Hauptunterrichtssprache im Fach Mathematik der 7. Jahrgangsstufe (Sek. I) in deutschsprachigen Schulen;
3. Strukturen von Diskurs vs. Text im Mathematik-Unterricht.²⁰

Allgemeine Sprachenkonstellation: Die Lehrkräfte sind im vorliegenden Unterrichtsversuch zweisprachig, zumeist mit Türkisch L1 und Deutsch L2 und in beiden Sprachen mit dem schulischen Register, dem Fachvokabular usw. vertraut.

17 Wei spricht von „Translanguaging Space“: „A Translanguaging Space acts as a Thirdspace which does not merely encompass a mixture or hybridity of first and second languages; instead it invigorates languaging with new possibilities from ‘a site of creativity and power’ [...]“ (Wei, 2018: 16).

18 Unter „Alltagssyllogistik“ werden allgemeine *Strukturen des Schlussfolgerns* mit seinen diversen Verfahren wie *Exposition, Prämisse, These, Stützgrund, Argument ex negativo, Konklusion* und vielen anderen werden seit Aristoteles („Praktischer Syllogismus“) in Logik und Rhetorik behandelt und dort mit Spezialbegriffen besetzt (vgl. den Überblick Hügli, 2007). Das heißt aber nicht, dass diese Verfahren ausschließlich von Logik und Rhetorik behandelt werden dürfen. Vielmehr handelt es sich – so zumindest hier behauptet – um allgemeine Formen der Gedankenentwicklung, des Denkens, von denen die Mathematik, aber auch andere Schulfächer, Gebrauch machen (s. detaillierter Rehbein & Çelikkol, 2018: 39–44 mit Anwendung 123–140).

19 Vgl. zu dem Konzept der ‘Sprachenkonstellation’ Rehbein (2000).

20 Dieser Punkt kann hier nicht besprochen werden.

Schülerinnen und Schüler gehören zumeist der 3. Generation an, und nach den Ergebnissen im C-Test ist davon auszugehen, dass sie Türkisch-Deutsch mehrsprachig sind. Nach den in Videsott et al. (2012) behandelten Studien wirkt sich sequenzieller oder auch simultaner Spracherwerb im Elternhaus positiv auf die Aufmerksamkeit im mehrsprachigen Unterricht aus.

Im alltäglichen Umgang, insbesondere in den Institutionen, so in der Schule, überwiegt das Deutsche als „Verkehrssprache“ (Rehbein, 2014). Von den mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler untereinander werden Diskurse im Modus der Mehrsprachigkeit geführt (Codeswitching bzw. auch mit Erwachsenen längere Gespräche auf Türkisch). Es ist anzunehmen, dass auch die 3. Generation zumindest Fähigkeiten des *Verstehens* als eines hörerseitigen Vollzugs im Türkischen und damit Erfahrungen auch im deutsch-türkischen Codeswitching hat.²¹ Insgesamt stellt die Familiensprache eine meist ignorierte sprachliche sowie auch mental-kognitive Ressource für die Unterrichtskommunikation dar (Brizic, 2009; Rehbein, 2016).

Spezifische Sprachenkonstellation: Die Lehrkräfte waren instruiert worden, zumindest in den Fördersitzungen die Deutschzentrierung zurückzustellen, indem Türkisch als Unterrichtssprache forciert und so die mangelnde schulische Kommunikation in der Familiensprache L1 kompensiert werden sollte; ab der (im Folgenden untersuchten) vierten Fördersitzung war Türkisch durchgängig zu verwenden und auf eventuell deutschsprachige Beiträge der Schülerinnen und Schüler ebenfalls auf Türkisch zu reagieren. Durch einen solchen diskursiven Input sollten die Mechanismen des Verstehens in der L1 angeregt werden.²²

Aus der Forcierung des Türkischen als Unterrichtssprache ergibt sich ein weiterer (sprachpädagogischer) Aspekt der spezifischen Sprachenkonstellation: Schulische Kommunikation ist – im Unterschied zur außerschulischen – lernende Kommunikation.²³ Durch den allmählichen Erwerb auch schulischer Register des Türkischen – nicht zuletzt aufgrund systematischer Verwendungen

21 Vgl. die Arbeiten zur generationsübergreifenden rezeptiven Mehrsprachigkeit, Fishman (1991), speziell zur Konstellation türkischer Familien in Deutschland s. Herkenrath (2012) mit transkribierten Ausschnitten.

22 Zum ‚Verstehen‘, s. nächsten Abschnitt unten. Wir werden anhand der Transkript-Ausschnitte (B1) und (B2) sehen, wie der Lehrer durch unterrichtliche Aktivierung der schwächeren Sprache die kognitiven Fähigkeiten der Schüler anregt. – Zu den „Stufen des Verstehens bei Multilingualität“, vgl. Rehbein & Çelikkol (2018, Abschnitt 2.1.3).

23 Dies ist eine Entwicklungskomponente von L1, die in der außerschulischen mehrsprachigen Kommunikation nicht unbedingt gegeben ist (z. B. nicht in der Wirtschaftskommunikation), denn der Unterrichtsdiskurs ist Lehr-Lern-Diskurs in fachlicher und in sprachlicher Hinsicht zugleich.

des Codeswitching – sollte die eventuelle „Fossilisierung“²⁴ der türkischen Alltagssprache aufgebrochen und Türkisch als Lerninstrument vorfachlicher und schulischer Sprache auf- und ausgebaut werden.

1.3 Sprachpsychologische Argumente

Betrachten wir drei Argumente für die Förderung mental-kognitiver Entwicklung aufgrund *multilingualen Spracherwerbs* der 2., 3. und weiterer Generationen von Zuwanderern.²⁵

Das *Verhältnis von schwächerer vs. stärkerer Sprache* spielt bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte eine große Rolle: In der Sprache des Elternhauses erwerben sie eine gewisse Kompetenz in L1, ohne dass der Spracherwerb rein simultan bzw. rein sequenziert genannt werden könnte. Zwar ist der Input der Kinder nicht kontrollierbar und nicht gleich auf die einzelnen Sprachen verteilt, und es ist nach bisherigen Untersuchungen auch nicht klar, welche Domänen der Sprachen im Elternhaus bzw. in der Altersgruppe ausgebildet werden. Gleichwohl wird in den Variationen der Schulsprache und der vorfachlichen Sprache die L2, also das Deutsche, (meist zunehmend) dominant. In der Spracherwerbtheorie wird zwar konstatiert, dass die Entwicklung der schwächeren Sprache nicht allein, aber *auch* vom Input abhängig sei; allerdings wird auch der schwächeren Sprache eine Entwicklungsperspektive eingeräumt (s. Meisel, 2007; Kupisch, 2003; Bernardini, 2004; Silva-Corvalan & Treffers-Daller, 2015 usw.). Es wird darüber hinaus als Forschungsdesiderat formuliert, dass die Entwicklung von Mehrsprachigkeit im Sinne eines ‘multilingual mode’²⁶ NICHT einem Zweitspracherwerb gleichzusetzen ist. Plausiblerweise spielt der Apparat des (sprachlichen) Verstehens, der frühkindlich angelegt wird und deshalb nach Prinzipien der Differenzierung und nicht des Neuerwerbs arbeitet, eine entscheidende Rolle in der Aktivierung eines mehrsprachigen Repertoires im Schulalter (Rehbein, 2016). Denn es ist die Mehrsprachigkeit in der kindlichen Kommunikation, die die Unbalanciertheit der beiden Sprachen in manchen Domänen zu egalisieren vermag (vgl. Blom et al., 2014).

24 Fossilisierung ist das „Einfrieren“, die nicht (mehr) kreative Weiterentwicklung, einer bestimmten Erwerbsstufe im Fremdspracherwerb. Auch bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen kann es durch mangelnde Sprachpraxis zur Fossilisierung kommen, s. Camprez-Krompæk (2010); s. auch Oksaar (2003).

25 Zur Gegenüberstellung von monolingualer vs. multilingualer Sprachentwicklung, vgl. Rehbein & Meng (2007).

26 ‘Multilingual mode’ wird hier in Anlehnung an Grosjean (2001, 2008, 2010) geprägt, um die sprachliche Diversifikation bei Sprechern von Immigrantensprachen auszudrücken.

Eine solche Egalisierung der Sprachenbalance ist jedoch nicht unkompliziert. Vielmehr gibt es Übergangs- und Zwischenstadien, die ein „Sprachen-Mixing“ als übliche Form der Kommunikation zeigen (Gawlitsek-Maiwald, 2004). Diese lässt sich sprachwissenschaftlich nach Bildungsregeln des Multilanguaging interpretieren;²⁷ dann ist Multilanguaging ein Mechanismus, der aus dem Ungleichgewicht der Sprachen im Unterricht eine Lehr- und Lernoption macht.

Ein weiteres Argument für mehrsprachige Erziehung in Kindergarten und Schule sind die Ergebnisse *neuropsychologischer Forschungen*. So zeigt eine Studie aus der Schweiz (Wattendorf et al., 2014), dass Personen, die in früher Kindheit zwei und mehr Sprachen gleichzeitig erworben haben („early multilinguals“ (EM)), diese Sprachen in einem *zusammenhängenden* Netzwerk ausgebildet haben. Demgegenüber aktivieren Personen, die erst im späteren Alter eine zweite Sprache erwerben („late multilinguals“ (LM)), jeweils separate sprachliche Areale, die für sich genommen kleiner als das zusammenhängende Netzwerk bei frühkindlichen Mehrsprachigen sind. Ein wichtiges Ergebnis der Wattendorf-et-al.-Studie ist nun, dass frühkindliche Mehrsprachige weitere Sprachen (L3 und weitere), die sie *später lernen*, in das frühkindlich ausgebildete mehrsprachige Netz integrieren und so relativ rasch auch in ihren später und spät gelernten Sprachen eine L1-ähnliche Kompetenz erwerben (können). So wird die Sprachfähigkeit durch die frühkindliche Synthese mehrerer Sprachen zu einem mehrsprachigen Entwicklungspotenzial hin erweitert. Es ist naheliegend, dass ein durch frühkindliche Mehrsprachigkeit ausgebildetes *sprachliches* Netzwerk im Laufe der weiteren Entwicklung multifunktional *auch für andere kognitive Operationen* genutzt werden kann, z. B. für mathematisches Denken.

Aus neuropsychologischer Perspektive führt also der frühkindliche Erwerb mehrerer Sprachen zu einer dem monolingualen Spracherwerb vorzuziehenden Lernqualifikation (vgl. Friederici, 1994; Paradis, 2004; Nitsch, 2007; Grosjean, 2010; Franceschini, 2016).²⁸ Franceschini hat jüngst einen Überblick über die Arbeiten zu dem „kognitiven Mehrwert“ von Mehrsprachigkeit gegeben (Franceschini, 2017). Insbesondere scheinen nach Herdina und Jessner folgende kognitive Fähigkeiten durch Mehrsprachigkeit verbesserbar zu sein: „reconstruction of a perceptual situation, verbal and non-verbal intelligence, verbal originality, verbal divergence, semantic relations, Piagetian concept formation, creative thinking,

27 Matras konstatiert: „In contact situations in which the recipient language is the ‘weaker’ language – a minority, typically oral language, restricted to familiar domains – the grammatical markers and the procedure of non-positive adjective derivation are particularly prone to borrowing.“ (Matras, 2009: 190).

28 Ein in *Nature* erschienener Artikel zur Entwicklung speziell semantischer Systeme im Gehirn stützt die neuropsychologische Argumentation oben (Huth et al., 2016).

non-verbal perceptual tasks, verbal transformation and symbol substitution, and various metalinguistic types of performance.“ (Herdina & Jessner, 2002: 15, nach Franceschini, 2017: 473). Generell seien auch alle exekutiven Funktionen einschließlich der metalinguistischen Kontrollfunktionen (handlungstheoretisch: ‘Monitoren’) in Text und Diskurs verbessert (s. Bialystok, 2009; Bialystok et al., 2005; Calvo & Bialystok, 2013).

Das *sprachlich bedingte Verstehen* hat bei der Ausbildung von Mehrsprachigkeit eine Schlüsselrolle: Aus den psycholinguistischen Forschungsergebnissen ergibt sich, dass beim Lösen mathematischer Aufgaben mental-kognitive Fähigkeiten *mittels Mehrsprachigkeit* aktiviert werden können (s. auch die Arbeiten in Prediger & Özdil, 2011). Dabei sind drei Punkte zu bedenken: 1) Die zitierte sprachpsychologische Forschung hat bislang nicht die rezeptiven mehrsprachigen Fähigkeiten untersucht, sondern vor allem produktive; diese scheinen aber besonders im Fachunterricht wichtig zu werden, gesetzt den Fall, der Unterricht erfolgt vorwiegend in der L1. 2) Die wenigsten psycholinguistischen Untersuchungen überschreiten methodologisch die Ebene fiktiver Satz-Beispiele auf existente Diskurse hin und verbinden in der Auswertung die kognitiven Fähigkeiten nur mit einem vergleichsweise kleinen Bündel morpho-syntaktischer Merkmale. 3) Man weiß kaum etwas darüber, was geschieht, wenn der unterrichtliche Diskurs tatsächlich mehrsprachig verläuft;²⁹ diese Lücke versuchen jetzt die Arbeiten in Redder et al. (2018) ansatzweise zu füllen.

Die Prozesse des *Verstehens*, die sowohl sprachabhängig als auch mental sind, haben von Anbeginn des Spracherwerbs an die Vorreiterrolle bei der Bildung sprachlich basierter kognitiv-neuronaler Netzwerke (s. Wattendorf et al., 2014; Franceschini & Miecznikowski, 2004; Rehbein, 1987b; Rehbein, ten Thije & Verschik, 2012). Wir können somit davon ausgehen, dass sich insbesondere bei frühkindlicher mehrsprachiger Entwicklung eine *Spezifizierung* der mentalen Bereiche bis hin zum Denken vollzieht (s. auch Videsott et al., 2012; Wattendorf et al., 2014)³⁰. Diese – durchaus sprachbasierte – Spezifizierung wird hauptsächlich *rezeptiv* entwickelt und differenziert. Wenn dieses rezeptiv aufgebaute und differenzierte Potenzial also unterrichtlich in der Familiensprache L1 Türkisch angesprochen wird, ist mit einem Zugriff der Kinder auf ihr mehrsprachiges Repertoire zu rechnen, wodurch wiederum ihre mentalen Fähigkeiten weiter entwickelt werden. Kinder mit immigrantensprachlichem Spracherwerb, mit einer *Lingua Receptiva* (s. Rehbein, ten Thije & Verschik, 2012 zu diesem Terminus;

29 Vgl. Redder, Çelikkol, Wagner & Rehbein (2018).

30 Auch die wegweisenden Analysen Wygotskis zur Entwicklung des Denkens bei Kindern und Jugendlichen, z. B. Wygotski (1987).

ten Thijs & Zeevaert, 2007), sind dementsprechend für eine Kommunikation mit rezeptiver Mehrsprachigkeit prädisponiert.

So ist es auch das Verstehen mathematischer und anderer fachlicher Zusammenhänge in der einen Sprache, das deren Verstehen in der anderen Sprache ermöglicht und umgekehrt.³¹ Zudem fördert der Sach- und Fachbezug des Unterrichts zugleich den Spracherwerb in beiden Sprachen. Gemäß Hypothese bedeutet also *Multilanguaging* im Mathematikunterricht *auch* multilingualen Spracherwerb und mentalen Wissensauf- und -ausbau.³²

Diese Argumente für eine Protektion des Denkens durch Multilanguaging sollen nun anhand einiger Transkriptionsauszüge diskursanalytisch konkretisiert werden. Dabei zeigt sich, dass die Verwendung von zwei Sprachen durch die Lehrkräfte keineswegs notwendig die vorhandenen mental-kognitiven Fähigkeiten abrufft. Erfolg und Misserfolg hängen vielmehr an sprachlichen Modifikationen des Multilanguaging, die wir unter dem Terminus 'Stil' kurz ansprechen wollen.

2. Stil und Variation

In den Transkriptionen begegnet uns der (schulische) Unterrichtsdiskurs in den 'Variationen'³³ der 'Vorfachlichen Sprache', der 'Schulsprache' und der 'Alltagssprache'. Diese Variationen lassen sich je nach „Orientierung“ in die Komponenten *Wissen*, *Sprache* und *Sachverhalt* aufgliedern (s. Tabelle 1).³⁴

31 Wir beziehen uns mit dieser Behauptung auf die ethnographisch-experimentelle Studie von Rehbein (1987b), nach der das Verstehen in der L1 Türkisch die sprachliche Produktion in der L2 Deutsch essentiell verbesserte. Die zugrunde liegenden Mechanismen sind jedoch noch nicht restlos geklärt; vgl. jetzt Grießhaber (2016). – Der interne Mechanismus des multilingualen Verstehens, insbesondere die *Stufen des Verstehens* im Diskurs, werden detailliert in Rehbein & Çelikkol (2018) dargestellt.

32 Elbers et al. (2008) stellen fest, dass nur im individuellen Dialog mit SchülerInnen mit Migrationsgeschichte ein „checking understanding“ seitens der Lehrkraft stattfindet, nicht beim frontalunterrichtlichen Aufrufen und Abfragen von Lösungen. Allerdings spielt die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen bei Elbers et al. keine Rolle, da Unterrichts- und Verstehenskontrolle allein auf Niederländisch erfolgen.

33 Statt 'Variation' wird in der angelsächsischen Soziolinguistik von 'Register' gesprochen. Zwar wäre 'Register' für die Sprache in der Institution als ganzes durchaus angemessen, entbehrt aber zum einen der Wissens- und oft auch der Sachverhaltsparameter, zum anderen der Differenzierung nach vorfachlicher, schulischer und alltagssprachlicher Variation.

34 In funktional-pragmatischer Terminologie würde man von II (Wissen und andere mentale Bereiche), p (sprachlicher propositionaler Bereich, inklusive Handlungs-

In der *Vorfachlichen Sprache* geht es um mathematik-didaktisches *Wissen*, das sich auf das Bruchrechnen und dabei wesentlich auf *Ausdrücke in zwei Sprachen*, wie „kesir“ (Bruch), „pay“ (Zähler), „payda“ (Nenner), „düşen pay“ (Anteil) und „kısm“ (Teil), bezieht. Der spezifische *Sachverhalt* wird repräsentiert durch die verschiedenen Materialien („çubuk tablosu“ – Streifentafel, „çekirdek“ – Kern) und deren Visualisierung. Da es sich aber nicht um streng wissenschaftlich definierte, sondern um didaktisch eingeführte Begriffe handelt, sprechen wir von ‘vorfachlichem’ Wissen.

Die *Schulsprache*³⁵ hat für die meisten Schülerinnen und Schüler drei funktionale Aspekte: sie ist eine eingeschliffene und vertraute, um nicht zu sagen, routinisierte Sprache, die in der siebten Klassenstufe bereits durch Gewohnheit und Langeweile geprägt ist; sie fungiert aber auch als Mittel, in der neues Standardwissen kommuniziert wird; und sie ist die Sprache, die durch eine klassenmäßige Differenzierung zwischen Elternhaus, Altersgruppe, Medien und anderen Elementen curricular vorsortiert ist (so die Arbeiten der Bernstein-Schule sowie z. B. von Heath, 1983). Die Schulsprache ist im *sprachlichen* Bereich durch Metaphern und abstrakte Ausdrücke, unpersönliche Formulierungen, und Argumentieren etc. gekennzeichnet, im *Wissen* durch allgemeines schulisches Wissen, mathematisches Textwissen (Aufgabentexte) sowie operative Zusammenhänge usw. Die Schülerinnen und Schüler sind in den Variationen der *Schulsprache* und der *vorfachlichen Sprache* der Institution der deutschsprachigen Schule kaum in den Sprachen ihres Multilanguaging vertraut, haben in den Variationen (i) und (ii) also *zunächst* kein Multilanguaging hinsichtlich ihres L1 Türkisch bzw. Deutschlandtürkisch bzw. Türkendeutsch bzw. Codeswitching ausgebildet. Daher besteht bei den türkischsprachigen Schülerinnen und Schülern die Tendenz, in der vertrauten Schulsprache L2 zu verbalisieren, selbst wenn sie den Unterrichtsdiskurs in den Variationen (i) und (ii) auf Türkisch verstanden haben.³⁶ Bei Verwendung des

bereich), P (Wirklichkeit, inklusive historische Änderungen und unterschiedlicher gesellschaftlicher Strukturen) sprechen. – Mit den begrifflichen Unterscheidungen in dieser Arbeit orientieren wir uns an der (für die Fachsprachen-Diskussion entwickelten) Tabelle in Rehbein (1998).

35 Die von Ehlich (1999) eingeführte Unterscheidung ‚Alltagssprache‘ – ‚alltägliche Wissenschaftssprache‘ – ‚Wissenschaftssprache‘ umfasst ebenfalls drei Parameter zur Unterscheidung der sprachlichen Variationen in Ausbildungsinstitutionen, betrifft aber eher die Institution Universität, für die die Variationen in der Schule allerdings Vorläufer sind; vgl. auch Uesseler, Runge & Redder (2013) und die wissenschaftsmethodische Operationalisierung von Redder (2013: 124f.).

36 Hinsichtlich der mathematischen Unterrichtssprache macht Cobb die interessante Unterscheidung zwischen „calculational discourse“ und „conceptual discourse“

Türkischen durch die Lehrkräfte entwickeln jedoch die Schülerinnen und Schüler auch Fähigkeiten in den Variationen (i) und (ii) ihrer L1.

Unter *Alltagssprache* fällt das *Alltagswissen*, das sich nach Wissensstrukturtypen und Wissensformen gliedert; im *sprachlichen Bereich* sind es alltagssprachlicher Wortschatz, Wendungen und insgesamt alltägliches, sprachliches Handeln, zumeist mehrsprachig; im *Sachverhaltsbereich* die alltägliche Wirklichkeit und ihre Erfahrungen.

Tab. 1: Variationen des Unterrichtsdiskurses in Bezug auf Wissen, Sprache und Sachverhalt

	Variationen des Unterrichtsdiskurses	Wissen	Sprache	Sachverhalt
(i)	<i>Vorfachliche Sprache</i>	Mathematikdidaktisches Wissen	Fachsprachliche Ausdrücke	Mathematische Materialien und deren Visualisierung
(ii)	<i>Schulsprache</i>	Allgemeines schulisches Wissen, Texte	Metaphorisierende und abstrakte Ausdrücke, unpersönliche Formulierungen etc.	Verbalisiertes Wissen
(iii)	<i>Alltagssprache</i>	Alltägliche Wissensstrukturtypen und andere alltägliche Wissensformen	Alltagssprachlicher Wortschatz, Wendungen, alltägliches, sprachliches Handeln	Alltägliche Wirklichkeit und ihre Erfahrungen
(iv)	<i>Umgang mit dem Material</i>	Vorfachliches Wissen wird im Material symbolisiert	Non-verbale Kommunikation, grafische Darstellung des Sachverhalts	Unterschiedliche Sachbereiche

Das Konzept des ‘mehrsprachigen Stils’ ist so zu verstehen, dass im und durch den Unterrichtsdiskurs zwischen den verschiedenen Sprachen ein Verhältnis, eine Interrelation, hergestellt wird. Auf diese Interrelation der Sprachen beziehen wir uns auch mit dem bereits erwähnten Terminus des ‘Multilinguaging’ im Sinne eines Ineinander von Sprachen und mentalen Prozessen im Unterricht. Kriterium ist dabei, welche Variation im mehrsprachigen Stil gewichtet wird, eher die L1 oder eher die L2 der Schülerinnen und Schüler. Auf jeden Fall ist Multilinguaging selbst ein eigenständiger Modus sprachlichen Handelns, der sich im jeweiligen *Stil der Mehrsprachigkeit* der Lehrkräfte niederschlägt und der im

(Cobb, 2008: 276 ff.). Allerdings thematisiert Cobb nicht die Rolle der Mehrsprachigkeit. In unserem Verständnis wäre nur der „conceptual discourse“ denksprachlich.

Folgenden durch eine Mikroanalyse von Transkriptionen bei zwei unterschiedlichen Typen unterrichtlicher Mehrsprachigkeit betrachtet werden soll.³⁷

3. Hypothesen

- I. Je stärker die schwächere Sprache im Unterricht in allen sprachlichen Variationen verwendet wird, um so effektiver wird für die Schülerinnen und Schüler der Akzess auf ihre mental-kognitiven Ressourcen.
- II. Die Aktivierung der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler im 'multilingual mode' gelingt den Lehrkräften umso mehr, je eher der Unterrichtsstil die vertrauten, sprich die ausgefahrenen Bahnen der monolingualen Schulsprache verlässt und von den Schülerinnen und Schülern sprachlich-mentale Lernprozesse in ihrer L₁ Familiensprache und damit die Entwicklung des Verstehens einer mehrsprachigen Schul- und vorfachlichen Sprache erfordert.
- III. Je stärker die Aktivierung der Mehrsprachigkeit im Sinne eines *Multilinguaging* geschieht, umso mehr werden die kognitiven Fähigkeiten in Form einer „Denksprache“ bei den Schülerinnen und Schülern aktiviert.
- IV. Die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler wird rezeptiv im Unterrichtsdiskurs initiiert.³⁸

4. Der Kontext der Transkriptausschnitte

Die folgenden Auszüge sind der Phase 1 der 4. Fördersitzung (*Aufgabenstellung mit Einführung und Handhabung des Materials*) mit ausgewählten Schülergruppen von 3–5 Schülerinnen und Schülern entnommen. Die Schülergruppen I und D werden in den Transkriptionsnamen jeweils an zweiter Stelle angegeben. Die kurzen *Sprachbiographien* der zwei Förderlehrkräfte mit den Akronymen FLYS und FLEK sowie der beteiligten Schülerinnen und Schüler mit Pseudonymen sind im Appendix II aufgeführt (s. Sprachbiografische Daten der FörderlehrerInnen sowie kurze Sprachbiographien der SuS). Anhand der Transkriptauszüge der zwei unterschiedlich vorgehenden Lehrkräfte wird zu illustrieren versucht,

37 Vgl. den Bezug des Konzepts des „Stils“ zu den Strukturen von Interaktion und Konstellation einerseits, von sprachlichen Formen andererseits in Rehbein (1983), Hohenstein & Rehbein (2009) sowie die Sammelbände von Kern & Selting (2011) und Selting & Sandig (1997), Brünner (1997).

38 Genauer gesagt, wird die *Lingua Receptiva* (LaRa), also die rezeptive Sprache des Hörers, bei den SuS mit Migrationsgeschichte aktiviert (s. detailliert Rehbein, ten Thije & Verschik, 2012).

wie sich das im Unterrichtsdiskurs praktizierte Multilanguaging auf die Denksprachlichkeit der Schülerinnen und Schüler auswirkt.

5. Multilanguaging als Nexus

Dem Lehrer FLYS gelingt die *kontinuierliche Leitung der Schüler* durch den mathematischen Wissensraum mittels *Multilanguaging*. Für den mehrsprachigen Stil dieses Lehrers ist weitgehend ein ‘Nexus’ entscheidend.

Genç und Rehbein (in diesem Band) haben allgemein das Konzept der Sprachenverbindung im ‘Nexus’ eingeführt. Nach ihnen ist ein ‘Nexus’ eine formal-funktionale Verbindung, eine Interrelation, von Sprachen im Diskurs, oder allgemeiner Varietäten, in diversen sprachlichen Dimensionen. Der Vorgang, dass durch den Nexus im Diskurs im multilingualen Repertoire der Schülerinnen und Schüler neue Interrelationen zwischen den Sprachen hergestellt werden, wirkt aktivierend auf die mentalen Prozesse der Interaktanten und fördert das multilinguale *Verstehen*. Im vorliegenden mehrsprachigen Unterrichtsstil des Förderlehrers FLYS werden Nexus-Interrelationen zwischen den Varietäten (L1 Türkisch, L2 Deutsch, Kontakttürkisch, Türkendeutsch, Deutsch als Zweitsprache, u. U. weitere L1- bzw. L2-Mundarten) z. T. reziprok realisiert.

5.1 Aufgaben-Stellen – Aufgaben-Lösen

(B 1) ZF4-I-YS-160402_V1-1 ©redder & rehbein

Der Förderlehrer FLYS beginnt die Fördersitzung, indem er beim Vorlesen der Aufgaben auf Türkisch die einzelnen Lösungsschritte (Ziehen einer grünen Anteilkarte (*düşen pay kartı*) und einer gelben Mengenkarte (*miktar kartı*), Legen der gezogenen Karten auf die (deutsche) Aufgabentafel) von den Schülerinnen und Schülern einüben lässt. Dabei fordert er zunächst – entgegen der im Unterrichtsdesign vorgegebenen Reihenfolge – die Schülerin Kader auf, eine der Fragen auf einer Fragekarte vorzulesen, was bei den Schülerinnen und Schülern zu einem irritierten Schweigen von 19,2 Sekunden führt. FLYS korrigiert dann aber sein Vorgehen mit „Pardon!“ (Verzeihung!) (s107), wobei er die Fragekarte beiseitelegt und erst einmal nach der Rolle der bereits gezogenen grünen Anteilkarte fragt.

[58]			
FLYS [v]	/106/	Evet, hangi çubuğu düşünüyorsun? ((19,2s))	
FLYS [tr]		Ja, an welchen Streifen denkst du?	
FLYS [nv]		<i>Schaut auf Fragekarte von Kader.</i>	
[nn]			Schülerin Kader und die anderen SS schauen ratlos.
[59]			
FLYS [v]	/107/ /108/	Pardon! Önce bi/ şurda ee beşte dörtte hangi çubuğu	
FLYS [tr]		Verzeihung! Zuerst mal hier äh bei vier Fünfteln an welchen Streifen denken wir?	
FLYS [nv]		<i>Legt die Fragekarte zurück und zeigt auf die bereits gezogene grüne Anteilkarte.</i>	
[60]			
FLYS [v]		düşünüyoruz? ((2,0s)) Beş/ yani	/111/
FLYS [tr]			Fünf/ also, wir
Sevda [v]	/109/	Onu.	
Sevda [tr]		Den da.	
Sevda [nv]		<i>leise. Klopf mit Zeigefinger auf den 5er Streifen.</i>	
Kader [v]	/110/	Den!	
Kader [nv]		<i>zeigt mit der Hand drauf.</i>	
[61]			
FLYS [v]	/112/ /113/	altıdan üçüncü/ beşinci çubuğu düşünüyorsunuz. •• Pekî. ••• "Eee	
FLYS [tr]		denken von sechs an den dritten/ den fünften Streifen.	•• Gut. ••• Ääh, bei
FLYS [nv]			<i>liest noch einmal</i>
[62]			
FLYS [v]	/114/	hangi çubukta düşen payı belirleyebiliriz?" ((2,8s))	Anteil.
FLYS [tr]		welchem Streifen können wir den Anteil bestimmen?	
FLYS [nv]		<i>Aufgabe 2 vor, allerdings leicht verändert.</i>	
[nn]			keine Reaktion der SuS. lautes Hust.
[63]			
FLYS [v]	/115/ /116/ /117/	((1,4s)) Az önce gösterdiniz. ((1,3s))	Evet. ((1,2s))
FLYS [tr]		Eben habt ihr es gezeigt.	Ja.
Oğuz [nv]		<i>zeigt auf den 5er Streifen.</i>	

Mit der Frage in (s108) repariert der Förderlehrer FLYS zum einen sein unkorrektes Vorgehen im Diskurs, das in der 19,2-sekündigen Ratlosigkeit der Schülerinnen und Schüler resultierte (s106): der ganze vorhergehende Diskursabschnitt zählt somit als Reparandum, die Frage in (s108) als Reparans.³⁹ Dann fokussiert FLYS mit der Ortsdeixis „şurda“ (hier) (s108) die gezogene Anteil- und Mengenkarte: Dabei wird mit „beşte dörtte“ (*bei vier Fünfteln*) (s108) ein thematischer

39 Zu reparativen Handlungsmustern im Fremdsprachenunterricht, s. Rehbein (1984).

Neuanfang gesetzt und zugleich die (türkischsprachige) Aufgabenstellung in Erinnerung gerufen. Damit erzeugt er einen komplexen Effekt: Er *vernetzt* die reparierende Handlung (s108) mit dem voraus gehenden *Diskurs* sowie mit dem *Aufgabentext*, verschiebt die *mentale Orientierung*, den *pivot*,⁴⁰ der Schülerinnen und Schüler in deren L1 und baut so die L1 als Schulsprache aus.⁴¹

Mit „hangi çubuğu düşünüyoruz?“ (*an welchen Streifen denken wir?*) (s108) realisiert der Lehrer eine höfliche inkludierende pluralische Sprecherdeixis, durch die er ein kollektives Nachdenken aktiviert – mit Erfolg, denn Sevda antwortet in (s109) korrekt mit der akkusativischen Deixis „Onu.“ (*Den.*“), die die Schülerin Kader sofort mit deutscher akkusativischer Deixis nachvollzieht: „Den!“ (s110). Dies „Den!“ von Kader ist nicht allein wegen des Sprachenwechsels ins Deutsche interessant, sondern weil sie NICHT ‘an den’ sagt – womit sie die Valenz des *deutschen* Verbs ‘denken an’ umsetzen würde –, sondern die *transitive Valenz des türkischen Verbs* „düşünmek“ (*denken an*) mit der akkusativischen Deixis „Den“ *im Deutschen fortführt* und damit sachlich korrekt antwortet. Dadurch entsteht keine grammatische Zäsur zwischen Türkisch und Deutsch, sondern eine konnektive Verbindung, ein *Nexus*. Aufgrund des Nexus können die Symbolfeld-Strukturen (zu denen auch Valenzen rechnen) des Türkischen die schülerseitigen Ressourcen im Deutschen aktivieren und damit zur interaktionalen und sprachübergreifenden Verbalisierung eines *sachlich richtigen* Gedankens beitragen. So lösen Sevda und Kader die Aufgabe durch *interaktionales Multilanguaging*.

Der Förderlehrer ist jedoch mit dem bloßen ostentativen Zeigen auf den richtigen Streifen nicht zufrieden, sondern fordert eine explizite Formulierung: „Eee hangi çubukta düşen payı belirleyebiliriz?“ (*Ääh, bei welchem Streifen können wir den Anteil bestimmen?*) (s113). Die – diskursiv lange – 2,8-sekündige Pause in (s114) veranlasst ihn aber, „Anteil“ auf Deutsch zu bringen. Das kasusfreie deutsche Substantiv „Anteil“ übersetzt dabei nicht den türkischen Fachausdruck ‘düşen pay’ (*Anteil*) aus (s113), sondern hat die Funktion, die Schülerinnen

40 ‘Pivot’ ist die sprachliche Verankerung des Verstehens im mehrsprachigen Diskurs (s. Rehbein & Çelikkol, 2018: 38). ‘Pivotisierung’ ist eine (durch den L1-dominierten mehrsprachigen Stil der Lehrkräfte veranlasste) sprachlich-mentale Verlagerung des sprachlichen Schwerpunkts des Diskurses aus den Gewohnheiten des monolingualen L2-Diskurses (auf Deutsch) heraus in das multilinguale Repertoire, so dass es die SuS auf der Basis des Verstehens für ihr sprachliches Handeln im schul- und (vor-) fachsprachlichem Bereich nutzen können. Der Begriff stammt von Matras (2009).

41 Vgl. Tab. I zur Variante ‘Schulsprache’; zur ‘Vernetzung’ als einem linguistischen und zugleich mathematik-didaktischen Konzept, vgl. Wagner, Kuzu, Redder & Prediger (2018).

und Schüler mittels des deutschen Schlüsselwortes (key word) „Anteil“ an den materiellen „çubuk“/„Streifen“ zu erinnern, *mittels dessen* der jeweilige Anteil bestimmt wird, konkret also an den 5er-Streifen (*beşli çubuk*). Das im deutschsprachigen „Anteil“ steckende *keying* realisiert dabei die *Illokution eines Winks*, damit die Schülerinnen und Schüler eigenständig die Antwort aus der vorhergehenden Frage auf Türkisch („hangi çubukta?“ (*auf welchem Streifen?*)) ableiten. Das ‚Ableiten‘ (zuvor ausgedrückt durch „belirleyebiliriz“ (*können wir bestimmen*) (s113)) ist ein *Denkverfahren*. Der Ausdruck „Anteil“ (s114) ist somit hier keine schlichte Entlehnung (borrowing) aus dem vorfachlichen Vokabular, sondern der Versuch, mittels eines *illokutiven Schaltelements* im Aufgabenstellen-/Aufgabenlösen-Muster Wissen über das Bestimmen von „Anteil“ im Sinne des zuvor gegebenen Denkverfahrens des Ableitens zu elizitieren – der aber erfolglos bleibt, so dass FLYS *auf Türkisch* mit „Az önce gösterdiniz.“ (*Eben habt ihr es gezeigt.*) (s115) einen zweiten Erinnerungsversuch nachschiebt. Diese türkischsprachige Strategie führt sogar bei Oğuz, der bislang nur mit deutschsprachigen Arbeitsblättern gearbeitet hatte, in (s116) zum nonverbalen Erfolg.

Die Analyse des Auszugs ergibt: Dadurch, dass durch die Multirelationalität eines Reparaturverfahrens die Orientierung des Diskurses ins Türkische verschoben wird, kommen die Schülerinnen und Schüler in einen „multilingual mode“. Des Weiteren bricht der Förderlehrer die kollektive Aufgaben-Lösung nicht beim ersten Misserfolg ab, sondern führt das Muster fort, indem er das Deutsche, die schulsprachlich stärkere Sprache, durch ein folgendes Codeswitching ins Türkische ergänzt und so mittels der schulsprachlich schwächeren Sprache kognitive Prozesse elizitiert. Vom Förderlehrer werden also entsprechende Ableitungsverfahren im Aufgaben-Stellen-/Aufgaben-Lösen-Muster (s. Ehlich & Rehbein, 1986; Wagner & Redder, 2018) mittels multilingualer Ressourcen-Nutzung, etwa mit deutschem Akkusativ bei transitiver Valenz des türkischen Verbs („Den!“ (s110), Winken („Anteil“; s114) auf Deutsch und mittels türkischsprachigem Appell ans Erinnern (s115) initiiert.

5.2 Steuerung denksprachlichen Handelns

Im folgenden Transkriptauszug begegnen wir bei der Schülerin Sevda einem brillanten Fall von interaktional entwickelter *Denksprache* im Türkisch basierten multilingualen Unterrichtsdiskurs.

(B2) ZF4-I-YS-160402_V1-1 ©redder & rehbein

Kader, Oğuz und Sevda sollen nach dem „protokol“ mit einer Anteilkarte (*düşen pay kartı*) die Aufgabe „4/5 von 25“ (25'in 4/5'ü) mittels eines 5er-Streifens (*beşli çubuk*) lösen. Zu diesem Zweck werden auf alle 5 Felder des Streifens je 5 Kerne (*çekirdek*) gelegt; die Gesamtzahl der Felder eines Streifens entspricht dem Nenner (hier 5), die konkrete Zahl der Felder entspricht dem Zähler (hier: 4) des Bruches (Anteils). Arithmetisch ergibt sich das Ergebnis, nämlich der gesuchte Teil (*aranan kısım*) von „vier Fünfteln von fünfundzwanzig“ (*yirmi beşin beşte dördü*), durch die Multiplikation von je 5 Kernen auf einem Feld mit der konkreten Zahl der Felder (also 4). Das richtige Ergebnis ist 20 (*yirmi*), welches Sevda in (s275) liefert; daraufhin bittet FLYS Sevda (s277), ihren Lösungsweg zu erläutern.

[132]

	/265/	
FLYS [v]	yok. ••• Şimdi aranan kısım yani bizim aslında sorunun	
FLYS [tr]	••• Nun, der gesuchte Teil, also, ist eigentlich auf unsere Aufgabe	
FLYS [nv]	fragt nach 2. Spalte unter "Lösung der Aufg." zeigt auf die Anteil- und Mengenkarten.	

[133]

	/266/	/267/
FLYS [v]	cevabı, değil mi? Bizim aradığımız kısım. Yani bizim aradığımız	
FLYS [tr]	die Antwort, nicht wahr?	Der Teil, den wir suchen. Also, der Teil, den wir suchen,
FLYS [nv]		zeigt mit der Hand die Streifentabelle

[134]

	/268/	/269/
FLYS [v]	kısım, •• kısım nerde? Ne kadar? Onu arıyorsunuz şu an biz.	
FLYS [tr]	•• wo ist der Teil? Wie viel? Das suchen wir im Moment.	
FLYS [nv]	rauf und runter.	
Sevda [v]		/270/ Hm̃
Sevda [tr]		Hm hier.
Sevda [nv]		zeigt auf

[135]

	/271/	/272/
FLYS [v]	Burası diyorsun. Yani ne kadar toplam	
FLYS [tr]	Hier, sagst du.	Also, wie viel ist insgesamt unser •
Sevda [v]	burda.	
Sevda [nv]	das 4. Feld von unten auf dem 5er Streifen.	

[136]

FLYS [v]	bizim • aradığımız kısım?	Efendim?
FLYS [tr]	gesuchter Teil?	Wie bitte?
Sevda [v]		Ee dört.
Sevda [tr]		Äh, vier.
Sevda [nv]		Em • • yirmi?
[nn]		Ähm, • • zwanzig?
		<i>unsicher.</i>
		keine

[137]

FLYS [v]	((2,1s)) Yirmi. Neye göre yirmi dedin şimdi?
FLYS [tr]	Zwanzig. Wie kommst du darauf, jetzt 20 zu sagen?
Sevda [v]	• • • Ee şu an/
Sevda [tr]	• • • Äh, zur Zeit/ weil in jedem
Sevda [nv]	<i>zeigt über die Felder auf</i>
[nn]	Reaktionen.

[138]

FLYS [v]		Evet.	Evet.
FLYS [tr]		Ja.	Ja.
Sevda [v]	çünkü her Kästchen'de beş tane var.	Ee dört tane.	Beş/ dörtte
Sevda [tr]	Kästchen fünf Stück sind.	Äh vier Stück.	Fünf/ Fünf Viertel
Sevda [nv]	<i>Streifen und dann auf ein Feld.</i>		
Oğuz [v]			Beş.
Oğuz [tr]			Fünf.
Oğuz [nv]			<i>leise.</i>

[139]

FLYS [v]	Yirmi. • • • Nasıl saydın? Göster bi üstünde!	
FLYS [tr]	Zwanzig. • • • Wie hast du gezählt? Zeig mal drauf!	
Sevda [v]	beş ee yirmi.	• •
Sevda [tr]	äh zwanzig.	• • (Ich)/
Sevda [nv]		<i>zeigt auf</i>

[140]

FLYS [v]		Evet. • • Nereye
FLYS [tr]		Ja. • • Bis wohin?
Sevda [v]	(Ben)/ mesela burda hep beş tane var...	• • Oraya k/
Sevda [tr]	zum Beispiel gibt es hier immer fünf Stück...	• • Bis d/ dahin...
Sevda [nv]	<i>die einzelnen Felder auf dem 5er Streifen.</i>	

[141]		
FLYS [v]	kadar?	/292/
FLYS [tr]		••• Evet.
Sevda [v]	kadar...Ee burda da hep dört tane Kästchen var.	••• Ja. /293/
Sevda [tr]	Äh, auch hier sind immer vier Kästchen.	••• Äh'
Sevda [nv]	zeigt auf die einzelnen 4 Kästchen.	
[142]		
FLYS [v]		/296/
FLYS [tr]		Evet.
Sevda [v]	•• Vier mal fünf rechnen ettim.	O da yirmi ergeben ediyor.
Sevda [tr]	•• Vier mal fünf habe ich gerechnet.	Und das ergibt zwanzig.
Oğuz [v]	Fünf mal (fünf).	
[143]		
FLYS [v]	Yirmi ediyor. ((1,7s)) Tamam. O zaman öyleyse onu da not	/298/ /299/ /300/
FLYS [tr]	Zwanzig ergibt es.	OK. Wenn es so ist, dann notiert euch das auch.

In dem Transkriptauszug wird die Schülerin Sevda vom Förderlehrer FLYS durch Fragen, Aufforderungen, Bewertungen und Bestätigungen auf Türkisch so gesteuert, dass sie eine geradezu *argumentative* Erläuterung für ihren Lösungsweg wie folgt entwickelt.

Zunächst liefert Sevda für die Aufgabenstellung des Lehrers (s265-s269) das Ergebnis *nonverbal*, indem sie auf das vierte Feld des 5er-Streifens zeigt, das ja zusammen mit den drei vorhergehenden Feldern 20 (Kerne) ergibt. In (s273) *verbalisiert* sie dann diesen Sachverhalt mit „Ee dört“ (*Äh vier*) und liefert auf Nachfrage des Lehrers das Ergebnis mit deutscher Frageintonation „Em •• yirmi?“ (*Ähm •• zwanzig*). Daraufhin bittet FLYS die Schülerin, ihren Lösungsweg zu erläutern: „Neye göre yirmi dedin şimdiki?“ (*Wie kommst du darauf, jetzt zwanzig zu sagen?*) (s277). Die nun folgende Erläuterungssequenz der Schülerin, die voller *denksprachlicher* Elemente steckt, soll jetzt rekonstruiert werden.

In (s278) setzt Sevda mit dem Konnektor „çünkü“ (*weil*) zu einer *Erklärung* darüber an, wie sie auf „yirmi“ (*zwanzig*) in (s275) gekommen ist: „Ee şu an/ çünkü her Kästchen de beş tane var.“ (*Äh zur Zeit/ weil in jedem Kästchen fünf Stück*

sind.) (s278).⁴² Dieser Ansatz zu einer Erklärung ist ein erster denksprachlicher Lösungsschritt, da er eine mit „çünkü“ (*weil*)⁴³ eröffnete *Folgerung* enthält.

Eine diskursanalytische Analyse der Segmentierung der Äußerungen (s278-s280) offenbart nun, dass Sevda's Äußerung „Ee dört tane“ (*Äh vier Stück*)⁴⁴ (s280) KEINE Reparatur der Äußerung (s278) ist, sondern eine unabhängige – wenngleich nicht finite – Verbalisierung, welche die Zeigegeste des Mädchens auf das vierte Feld des 5er-Streifens in (s278) begleitet. Darum enthält s280 einen zweiten denksprachlichen Lösungsschritt im Sinne eines neuen Gedankens, der das Ableiten des Ergebnisses aus der Menge der Kerne pro Feld mit Bezug auf die konkrete Menge der Felder (oder Kästchen) vorbereitet.

In einem dritten denksprachlichen Schritt gibt Sevda – ermutigt durch zwei positive Evaluationen des Förderlehrers („Evet.“ (*Ja.*) (s279); „Evet.“ (*Ja.*) (s281) – eine (sprachlich verkürzte) Rechenoperation in „Beş/ dörtte beş ee yirmi.“ (*Fünf / fünf Viertel äh (ist) zwanzig.*) (s283)⁴⁵ mit der Planungsinterjektion „ee“ (*äh*) und einer kopulafreien Resultatsangabe. Das Ergebnis „yirmi“ (*zwanzig*), das die Schülerin im multimodalen Zusammenspiel von Zeigen-auf-das-Kästchen-vier und einer denksprachlichen Schlussprozedur in (s283) gewinnt, ist zwar richtig, jedoch ist die *Formulierung* der Rechenoperation („dörtte beş“ (*fünf Viertel*), s283) auf Türkisch unzutreffend. So beginnt sie zunächst korrekt mit „Beş“ (*Fünf*) – und wäre sie fortgefahren mit ‘Beşte dört’ (*vier Fünftel*), wäre die Formulierung auf Türkisch richtig gewesen. Jedoch falsifiziert sie sich mit der Reparatur zu „dörtte beş“ (*fünf Viertel*).

Welcher denksprachliche Prozess liegt dieser „unzutreffenden“ Formulierung von (s283) zugrunde? Unterstützt von der Zeigegeste auf Kästchen vier bei

42 „Kästchen“ ist der deutsche Alltagssprachliche Ausdruck des vorfachlichen Ausdrucks „Feld“ (*alan*), der als Lehnwort mittels Lokativ-Suffix (*Kästchen*de) ins Türkische integriert wird. – Wir verweisen hier auf die vielfältig beschriebene morphologische Integration von entlehntem Sprachmaterial unter dem Terminus ‘borrowing’; s. die Beispiele aus dem mehrsprachigen Unterricht in Rehbein (2011).

43 Zu Konstruktionen mit dem Konnektor „çünkü“ und seinem Korrelat „weil“ im Deutschlandtürkischen, vgl. die Studie von Schroeder (2016).

44 Genauer bezieht sich „tane“ in „dört tane“ (*vier Stück*) (s280) auf die Zahl der „Kästchen“ (*alan*) des 5er-Streifens, die bei dem Bruch „vier Fünftel“ infrage kommen, NICHT auf die auf jedem Kästchen des 5er-Streifens platzierten Kerne (*çekirdek*). Merke, dass die Schülerin die Ordinalzahl zur Bestimmung (des Platzes) des vierten Kästchens benutzt („dört tane“) – was die Operation des ‘Abzählens’ impliziert – und nicht Kardinalzahl (etwa ‘dördüncü’) – was die Operation eines punktuellen Lokalisierens impliziert.

45 Die vollständige Rechenoperation wäre: „yirmi beşin dörtte beşi“ (*fünf Viertel von fünf und zwanzig*).

der Äußerung „Ee dört tane“ (*Äh vier Stück*; s280) scheint es so, als ob sich in der anschließenden Äußerung auf Türkisch „dörtte beş“ (*fünf Viertel*) (s283) die deutschsprachige Reihenfolge (Syntax) der Bruchoperation, also erst den Zähler, dann den Nenner anzugeben, durchgesetzt hätte und damit auch die deutschsprachige Konzeptualisierung des Bruches. Andererseits ist die morphologische Realisierung erst mit dem Lokativ-Kasus (des Nenners), gefolgt von dem Nominativ-Kasus (des Zählers), also „dört-te beş“ (VIER-LOC FÜNF-NOM), dem Türkischen geschuldet.^{46 47} Es kommt also zu einem Überkreuz-Nexus von türkischsprachiger Kasus-Morphologie mit deutschsprachiger Syntax und deutschsprachigem propositionalen Gehalt. Man kann diesen Prozess als *'denksprachliche Synthese'* bezeichnen, die trotz oder möglicherweise *wegen* des Sprachenmix zum richtigen Ergebnis führt.

FLYS bestätigt in (s284) zwar das Resultat mit „Yirmi.“ (*Zwanzig*), ist aber nicht zufrieden, sondern versucht mit der Frage „Nasıl saydın?“ (*Wie hast du gezählt?*) (s285) und der Aufforderung „Göster bi üstünde!“ (*Zeig mal drauf!*) (s286), Sevda auf die richtige Herleitung des (gesuchten) Teils zu stoßen. Denn das Abzählen (*saymak*) der Kerne auf den infrage stehenden Feldern, oder auch Kästchen, ergibt die Gesamtzahl der Kerne und damit den gesuchten Teil (*aranan kısım*), also die Lösung.⁴⁸ Frage (s285) und Aufforderung (s286) von FLYS enthalten also zugleich Winke, mittels derer er bei Sevda eine *denksprachliche Schlussprozedur* anregen will, dergestalt, dass sie vier Kästchen auf dem 5er-Streifen (*beşte dört*) *abzählt*, mit den darauf befindlichen fünf (Kernen) *multipliziert* und dadurch eine Einsicht in die Herleitung eines (ganzzahligen) Teils (*kısım*) aus den unterschiedlichen Funktionen der Zahlen eines Bruches, nämlich Zähler und/oder Nenner zu sein, gewinnt.

Sevda antwortet nun – fünfter Lösungsschritt und FLYS' Instruktion von 'saymak' (*Zählen*) in s285 folgend – : „(Ben)/ mesela burda hep beş tane var ...“

46 Ein genauerer grammatischer Vergleich der sogenannten 'Triplizität' der türkischsprachigen vs. der deutschsprachigen Bruchoperation wird in Rehbein & Çelikkol (2018: 96 f.) gegeben.

47 Die Kasus-Morphologie ist Sache des operativen Feldes (der operativen Prozeduren).

48 Die Anzahl aller Felder eines Streifens ergibt den Nenner, nach dem die Streifen ausgewählt werden (hier: 5er-Streifen mit 5 Kästchen). Es wird aber nicht der Nenner gesucht; vielmehr ist der „(gesuchte) Teil ((aranan kısım)“ *die* Anzahl der Kerne, die durch den Anteil an der Gesamtmenge zu ermitteln ist (hier: 4 (Kästchen auf dem 5er-Streifen) mal 5 (Kerne auf je einem Kästchen) ergeben 20 (die gesuchte Zahl der Kerne von insgesamt 25 Kernen).

(Ich)/ zum Beispiel gibt es hier immer fünf Stück ...) (s287).⁴⁹ Dies ist eine Erläuterung. Darin ist das Zusammenspiel von verbaler und nonverbaler Kommunikation entscheidend. Die Deixis „burda“ (*hier*) in (s287) verweist auf die „hep beş tane“ (*immer fünf Kerne*) der einzelnen Felder des Streifens; dabei *zählt* sie *vom Anfang des Streifens an* (und zeigt dabei auf die einzelnen Felder des 5er-Streifens).⁵⁰ Damit hat Sevda den weiteren Lösungsschritt *multimodal* vollzogen.

FLYS folgt Sevdas nonverbaler Bewegung und fragt in (s289) weiter „Nereye kadar?“ (*Bis wohin?*). Sevda äußert in (s290) simultan mit FLYS „Oraya (kadar)...“ (*Bis dahin ...*) und führt in (s291) ihre Erläuterung mit „Ee burda da hep dört tane Kästchen var.“ (*Äh, auch hier sind immer vier Kästchen.*) fort, die sie gestisch untermauert, indem sie auf die einzelnen Felder des Streifens zeigt: Ein weiterer denksprachlicher Schritt. Sevda resümiert ihre Rechenoperation mit „Vier mal fünf rechnen ettim.“ (s294)⁵¹ – wiederum ein Nexus – und mit „O da yirmi ergeben ediyor.“ (*Und das ergibt zwanzig.*) (s297), was beides türkische Äußerungen (ebenso s278 und s291) sind, da sie in türkische finite Konstruktionen eingebunden sind. Damit hat Sevda *denksprachlich im Modus Multilinguaging* die geforderten mathematischen Operationen durchgeführt.⁵²

Insgesamt entwickelt die Schülerin die Erläuterung ihres Lösungswegs mittels einer *sequentiellen Verkettung denksprachlicher Äußerungen* mit vorfachlichen und schulsprachlichen Indikatoren auf Türkisch und eingestreuten Elementen auf Deutsch aufgrund der türkischsprachigen Steuerung des Lehrers.

Zusammenfassend lässt sich über das Multilinguaging dieses mehrsprachigen Unterrichtsstils sagen,

49 „tane“ (Stück) bezieht sich in Äußerung s287 auf die 5 Kerne (çekirdek) jeweils auf einem Kästchen/Feld: „hep beş tane var“ (es gibt immer fünf Stück).

50 Der Bezug auf ein bestimmtes Kästchen kann durch eine punktuelle Zeigegeste oder durch eine Abzählgeste gemacht werden; die Abzählgeste wird zumeist ausgelöst durch das Symbolfeld des Verbs ‘saymak’ (zählen), das in diesem Fall die Orientierung des Kindes auf dem Streifen leitet, hier bewirkt durch Äußerungen von FLYS „Nasil saydın?“ (Wie hast du gezählt?) (s285), „Göster bi üstünde!“ (Zeig mal drauf!) (s286).

51 Der algebraische Weg über das Protokoll, auf dem in diesem Transkriptauszug gearbeitet wird, erhöht offenbar – im Gegensatz zur geometrischen Operation am Streifen – das Verstehen der mathematisch beim Bruch anzuwendenden Operation des Malnehmens (s. Prediger & Wessel, 2012; Prediger, Krägeloh & Wessel, 2013).

52 Obwohl Sevda das zweitschlechteste Ergebnis im türkischsprachigen C-Test hatte, kann sie unter Anleitung des türkischsprachigen Lehrers FLYS ihre mathematischen Fähigkeiten offenbar erfolgreich aktivieren.

- dass deutsche fachsprachliche Ausdrücke als *illokutiv*e Schaltelemente vom Lehrer benutzt werden, um mehrsprachige Ergebnisse zu elizitieren;
- dass bei den Schülerinnen und Schülern Aufgaben-Lösungen mittels mehrsprachigem 'Überkreuz-Nexus' denksprachliche Prozesse (denksprachliche Synthese) initiiert werden;
- dass der Lehrer FLYS die *sequentielle Verkettung des Erläuterns* der Schülerin Sevda bis hin zur funktionalen Rekonstruktion des Lösungsweges in den beteiligten Sprachen *auf Türkisch* steuert;
- dass L durch die *Multirelationalität* der Reformulierung die mentalen Orientierungen der Schulsprache im Türkischen *vernetzt* (z. B. B1, PF 59–61);
- dass bei der Schülerin das Phänomen eines *Splitting der Denksprache* auf Deutsch und auf Türkisch entsteht, *verteilt auf den propositionalen Gehalt und den Äußerungsakt*;
- dass bei der Schülerin finite „light verb“-Konstruktionen, basiert auf dem türkischen 'etmek' (machen), als *Orientierungen (pivots)* dienen, die vorfachlich auf Deutsch gegebene Rechenformel 'vier mal fünf rechnen' (s294) und den schulsprachlichen Ausdruck 'ergeben' (s297) in den mehrsprachigen Diskurs zu integrieren;
- dass die Realisierung der Valenz des türkischen Verbs im Deutschen eine Orientierung (*pivot*) darstellt, das Deutsche mit dem Türkischen zu konnektieren.

Mittels der Präferenz des Türkischen in dem mehrsprachigen Stil gelingt es dem Lehrer, die multilingualen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler abzurufen, diese für denksprachliche Verfahren mittels transsprachlichem Nexus zu verknüpfen und damit die L1 der Schülerinnen und Schüler als Lehr- und Lerninstrument schul- und vorfachsprachlich auf- und auszubauen.

6. Multilanguaging als Nachbilden

Bei einem anderen Typ von *Multilanguaging*, repräsentiert durch den zweisprachigen Lehrer FLEK, ist die Unterrichtssprache eine Kombination von deutsch-türkischer Mehrsprachigkeit und deutschbasierter mathematischer Fachsprache (nicht nur einzelner Ausdrücke, sondern auch der Formulierungen der mathematischen Operationen). Auch die türkische Schulsprache, speziell die mathematische, scheint bei FLEK häufig an der deutschen Fachsprache der Mathematik orientiert zu sein. Wir fassen darum die mehrsprachigen Stilmerkmale dieses Förderlehrers als ein 'Nachbilden' der L2 Deutsch in der L1 Türkisch zusammen. Demgegenüber wird von dem Lehrer FLYS die Unterrichtssprache stärker an

die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler *adaptiert* und damit auch außerschulisch und familiensprachig angelegte mehrsprachige Ressourcen zum Ausbau vorfachlichen Handelns und zu weiteren sprachlichen Handlungen des Unterrichts herangezogen.

(B 3) ZF4-D-EK-140407_V1 ©redder & rehbein

Der Lehrer FLEK befindet sich in der Phase des *übenden Aufgabenstellens und Eintragens der Lösungen in das jeweilige Arbeitsblatt*, die er in (s314) einleitet. Die Schülerinnen İlknur, Edibe und Akasya und die Schüler Halim und Hakan werden von FLEK schrittweise durch die Aufgabe geführt. Im folgenden Transkriptauszug geht es um das probeweise Eintragen der Lösungsschritte in ein sogenanntes „Protokoll“ (*protokol/tutanak*). Das Protokoll liegt den Schülerinnen und Schülern wahlweise auf Deutsch und auf Türkisch vor und ist entsprechend den mathematischen, für die Brüche relevanten Schritten in einzelne Spalten einer Tabelle gegliedert, die jeweils mit der Überschrift versehen sind und in die die Schülerinnen und Schüler ihre Lösungen selbst eintragen sollen.

[25]		/81/
FLEK [v]		Bu oyun için size
FLEK [tr]		Für dieses Spiel werde ich
İlknur [v]	/80/) . () .
İlknur [nv]		<i>leise zu Akdasya.</i>

[26]		/83/
FLEK [v]	bi • protokol da vericem, tutanak da vericem. Wir werden	
FLEK [tr]	euch • auch ein Protokoll geben, Notizen werde ich euch auch geben.	
Hakan [v]	/82/	Was ()?

[27]		/84/	/86/
FLEK [v]	jetzt versuchen... İlk başta şöyle bir tablo var. (Size) bak		
FLEK [tr]	Zu Beginn gibt es so eine Tabelle.		(Für euch), guck, lege ich es
FLEK [nv]			<i>legt Aufgabentafel mit</i>
İlknur [nv]	<i>beginnt laut zu lachen.</i>		<i>lacht.</i>
Akasya [nv]	<i>beginnt laut zu lachen.</i>		<i>lacht.</i>

[28]		/87/
FLEK [v]	masanın ortasına koyuyorum, tamam mı? •• Hier haben wir	
FLEK [tr]	in die Mitte des Tisches, OK?	
FLEK [nv]	<i>gelbem und grünen Feld auf den Tisch.</i>	<i>zeigt die grünen Karten.</i>

[29]

FLEK [v]	Anteilskarten düşen pay, burda bir k/ kart çekiyorsunuz. Bak	/90/
FLEK [tr]	Anteil, hier zieht ihr eine K/ Karte.	Sieht, ich
Edibe [v]	(Hallo).	/88/ /89/

[30]

FLEK [v]	ben size gösterim •• tamam mı? İlk önce bir tane yeşil kart	/92/
FLEK [tr]	zeige es euch •• OK?	Als erstes ziehe ich eine grüne Karte.
FLEK [nv]		zieht eine grüne Karte.
Edibe [v]).	
Akasya [v]	(/91/
Akasya [nv]).	lacht.

[31]

FLEK [v]	çekiyorum. Alo hepiniz bir dinler misiniz?	/93/ /95/
FLEK [tr]	Hallo, hört ihr mal alle zu?	Welchen Anteil
FLEK [nv]		zeigt die
İlknur [nv]		beginnt laut zu
Akasya [v]	Dinliyoruz.	/94/
Akasya [tr]	Wir hören zu.	

[32]

FLEK [v]	düşen payı çektik?	Sekizde iki.	/97/
FLEK [tr]	haben wir gezogen?	Zwei Achtel.	
FLEK [nv]	gezogene Karte.		
İlknur [v]		Sekizde iki.	/98/
İlknur [tr]		Zwei Achtel.	
İlknur [nv]	lachen.	lacht.	macht sich lustig.
Edibe [v]	İkide/ sekize iki.		/96/
Edibe [tr]	In zwei/ zwei zu acht.		
Edibe [nv]	meldet sich.		
Akasya [nv]	lacht.		

[33]

FLEK [v]	•• OK, sekizde iki, tamam mı?	Sekizde ikiyi çektikten	/99/ /101/
FLEK [tr]	•• OK, zwei Achtel, OK?	Nachdem wir zwei Achtel gezogen haben	
FLEK [nv]		legt die grüne Karte auf das grüne Feld	
Edibe [v]			/100/
Edibe [nv]		Hm hm	zustimmend.

[34]				
FLEK [v]	sonra buranın üstüne koycaz.	• • Şimdi bu	sekizde iki uygun	/104/
FLEK [tr]	werden wir es hierauf	legen.	• • Nun	suchen wir für zwei Achtel
FLEK [nv]	der Aufgabentafel.		zeigt auf das grüne Feld.	zeigt auf die Streifen.
İlknur [v]	(Sekize) zwei.			/102/
İlknur [tr]	Zwei (zu acht).			
Edibe [nv]				räuspert sich.
Halim [v]				/103/
				Ja.

In der reformulierenden Handlung des Förderlehrers FLEK in (s81) werden „protokol“ und „tutanak“ (*Protokoll, Mitschrift*) aus dem Aufgabentext zitiert, wo es heißt „Bunun için protokol / tutanak verilecek size.“ (*Dafür wird euch ein Protokoll / eine Mitschrift gegeben.*).⁵³ Obgleich „protokol“ und „tutanak“ in der Schulsprache als gleichwertige vorfachliche Symbolfeldausdrücke gelten, wird im Aufgabentext, im Lehrerzitat und im weiteren Unterrichtsdiskurs „protokol“ präferiert. Dies wohl deswegen, weil das türkische „protokol“ ein etymologisches Kognat des deutschen „Protokoll“ ist und so die Projektion der deutschen Schulsprache in die Unterrichtssprache auf Türkisch ermöglicht. Der Code-Switch zum Deutschen in (s87) mit „Hier haben wir Anteilskarten“ verwendet ein vorfachliches Kompositum, dessen erste Komponente („Anteil-“) im Rück-Switch mit „düşen pay“ übersetzt, und dessen zweite Komponente („-karte“) in der *Aufforderung paraphrasiert* wird: „burda bir k/ kart çekiyorsunuz⁵⁴“ (*hier zieht ihr eine Karte*) – so wird die türkische Unterrichtssprache zu einer *Nachbildung* der deutschen Unterrichtssprache.

Zur Rolle der deiktischen Prozeduren: In (s83) macht FLEK eine abgebrochene Ankündigung auf Deutsch in der 1. Pers. Pl. und geht in (s84) ins Türkische über, wobei er das Material auch in (s86) in *ich*-Form und *-yor*-Präsens performativ beschreibt „... masanın ortasına koyuyorum.“ (*... lege ich es in die Mitte des Tisches*). – Relevant ist der doppelte Wechsel der Personaldeixis vom Türkischen zum Deutschen in den Segmenten (s81) bis (s90). Im Deutschen wird dabei die inkludierende pluralische Personaldeixis „wir“ gewählt, wodurch die Rolle der gemeinsamen Aufgabenlösung betont wird, während im Türkischen die Personaldeixis in der 1. Pers. Sg. mit der Sprecher-Fokussierung dem Unterrichtsdiskurs (hier der Materialpräsentation) eine autoritätssetzende

53 Die reformulierende Handlung des türkischen Aufgabentextes wird in Çelikkol & Rehbein (2016) eingehender als ‘Strategie’ behandelt.

54 Der Lehrer FLYS hingegen nutzt in ähnlichen Situationen den Hortativ (etwa „koyalım“ (lasst uns legen)).

Aura⁵⁵ verleiht. – Auch in „Bak ben size gösterim, •• tamam mı?“ (*Guck, ich zeige es euch, •• OK?*) (s90) verwendet FLEK die Personaldeixis „ben“ (*ich*), die im Türkischen nicht handlungsrelevant ist, sondern eher einen ‘Germanismus’ darstellt.⁵⁶ In Fortsetzung dieser Personaldeixis beschreibt er performativ in (s92) die Handlung, die er selbst vorführt. Damit wird die Präsentation des Materials im sprachlichen Handeln des Lehrers wiederum autoritätssetzend verankert. Offenbar nicht ganz unabhängig davon lässt auch die inhaltliche Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler nach, denn er muss sie in (s93) ermahnen.⁵⁷

In der code-switchenden Äußerung „Hier haben wir Anteilskarten, düßen pay, burda bir k/kart çekiyorsunuz“ (*hier haben wir Anteilskarten, Anteil, hier zieht ihr eine K/karte*) (s87) repetiert FLEK einen deutschen mathematischen vorfachlichen Ausdruck (Anteilskarten) auf Türkisch (*düßen pay*), um die deutsche Fachsprache auf Türkisch zu lehren. Pointiert gesagt: Die Schülerinnen und Schüler bleiben, auch wenn sie Türkisch hören, in der vertrauten Schul- und vorfachlichen Sprache des Deutschen, ohne ihre sprachliche Orientierung, ihren Pivot, ins Türkische zu bewegen und dadurch das Multilanguaging für die Aktivierung denksprachlicher Prozesse zu nutzen.

Prosodisch trägt FLEK den Aufgabenteil von (s87) bis (s92) relativ schnell vor, indem er vieles selbst vorführt, z. B. eine Anteilkarte zieht, wobei er eng nach der Vorgabe des Aufgabendesigns verfährt. Im Vergleich dazu lässt FLYS bei der ersten Aufgabenstellung die Schülerinnen und Schüler die Karten ziehen. Hinter diesem unterschiedlichen Vorgehen beim Vorführen des Aufgabenmaterials verbirgt sich die unterschiedliche Handhabung der Wissensdifferenz zwischen Lehrer und Schülerinnen und Schülern: Während FLEK durch die Selbst-Präsentation des Materials die Wissensdifferenz erhöht, versucht FLYS diese durch Involvierung der Schülerinnen und Schüler zu verringern. Entsprechend ist der Sprachgebrauch bei FLEK vorfachlich und schulsprachlich orientiert, bei FLYS

55 Der Eindruck einer ‘autoritätssetzenden Aura’ dürfte einer zusätzlichen expressiven Prozedur des Malfelds geschuldet sein.

56 Türkisch wird vielfach als ‘PRO-drop-Sprache’ bezeichnet, Deutsch dagegen als PRO-Sprache (s. Rehbein, 2002).

57 Während des Unterrichts sind die SuS relativ unaufmerksam, was bedeutet, dass sie ihr Potenzial an denksprachlichen Tätigkeiten nicht voll entfalten. Gemäß Hypothese 2 und 3 (s. oben Abschnitt 3) mag dies wiederum von der verdeckten Tendenz dieses Unterrichts auf Monolingualismus abhängen. Man kann häufig auch einen ermüdenden Ablauf aufgrund von Repetitionen im Diskurs beobachten: FLEK fragt, S antwortet fehlerhaft, FLEK korrigiert, S (hier İlknur) wiederholt korrigierte Lehrerversion, FLEK bestätigt und wiederholt die richtige Version. Die Antworten der SuS sind dabei kurze ein-bis-zwei-Wort-Äußerungen, die zudem durch die Fragen vorformuliert werden.

eher an alltagssprachlicher Variation. Hinsichtlich der *Wissensdifferenz* zeigt sich bei beiden Lehrern also eine unterschiedliche Handhabung des Multilinguaging.⁵⁸

In (s95) stellt FLEK eine Frage nach der von ihm gezogenen Anteilkarte (2/8, sekizde iki (*zwei Achtel*)) auf Türkisch. Edibe antwortet in (s96) „İkide/ sekize iki.“ (*In zwei/ zwei zu acht.*), wobei sie gemäß deutscher Wortstellung mit dem *Zähler* ansetzt (propositionaler Gehalt) und diesem den Lokativ (-*de*) anfügt (der im Türkischen an den *Nenner* kommt); dann ihre Äußerung aber repariert, indem sie zwar stellungsmäßig nach türkischem Brüchekonzept verfährt, aber einen unzutreffenden Kasus, den Dativ (-*e*), suffigiert. In diesem Fall führt die Synthese von deutschem propositionalen Gehalt und türkischer Kasusmorphologie nicht zur zutreffenden denksprachlichen Formulierung.⁵⁹ Obwohl der Lehrer Edibes Antwort morphologisch verbessernd rephrasiert („Sekizde iki“ (*Zwei Achtel*, s97)) und Edibe dem zustimmt (s100), wiederholt İlknur mischsprachig: „(Sekize) zwei.“ (*(Zu Acht) zwei.*) (s102).⁶⁰

Das Multilinguaging dieses mehrsprachigen Unterrichtsstils ist damit zusammenzufassen,

- dass der Förderlehrer FLEK die in dem Material steckenden Operationen zu meist selbst vorführt, kooperativ auf Deutsch, autoritätssetzend auf Türkisch; dabei formuliert er die arbeitssprachlichen Handlungen hauptsächlich auf Türkisch, die denksprachlichen Inhalte der Handlungen und Kommentare auf Deutsch bzw. übersetzt sie – pointiert gesagt – aus dem Deutschen ins Türkische;
- dass FLEK zusätzlich Fragen i. S. von kleinen Teilaufgaben auf Türkisch stellt; demgegenüber der Lehrer FLYS eher auf die Selbsttätigkeit der Schülerinnen

58 Die Wissenskomponente ist Teil der Sprachenkonstellation und der Differenz (Varietäten) mit Bezug auf Austauschprozesse.

59 Vgl. den Unterschied zu der von FLYS gesteuerten denksprachlichen Sequenz der Schülerin Sevda im Transkript (B2) oben.

60 Man könnte meinen, dass İlknurs Äußerung eine Abduktion ist, zumal sie ja schon in (s98) zusammen mit der korrigierten Äußerung „Sekizde iki“ (*Zwei Achtel*) sich lustig macht, also in einen Paralleldiskurs abzurufen scheint. Es spricht aber einiges dafür, die „Deutschlastigkeit“ der Nutzung des (zweisprachig vorliegenden) Materials für Edibes und İlknurs Kasus-Fehler (-*e* (Dativ) statt -*de* (Lokativ)) verantwortlich zu machen, da es in dem Protokoll in der Spalte, die im Transkript behandelt wird, in der Überschrift auf Deutsch heißt: „Der Anteil zu einem Feld“. So könnten die Schülerinnen die deutsche Formulierung „zu einem Feld“ als *Vorlage* für den Dativ-Kasus des Nenners, also für „Sekize iki“ (*zu Acht zwei*)), genommen haben.

und Schüler setzt, indem er reformuliert und die Schülerinnen und Schüler die einzelnen Aufgabenschritte selbst machen lässt.

- Auch auf Türkisch bleiben Schulsprache und vorfachliche Begriffe bei dem Lehrer FLEK häufig dem Deutschen als Muster verpflichtet: Für dieses Verhältnis der Sprachen zueinander wurde der Terminus ‘Nachbilden’ geprägt, mit charakteristische Formen von *Calques*⁶¹ vom Deutschen ins Türkische.
- Alles in allem scheint der Unterrichtsstil des Nachbildens vorfachliche Begriffe und schulsprachliche Formulierungen, d. h. denksprachliche Prozesse der Schülerinnen und Schüler, mittels *multilanguaging* nur an wenigen Stellen zu aktivieren.

Insgesamt ist für diesen Förderlehrer FLEK das Deutsche unterrichtlich die prägende Sprache, insofern er seine türkischsprachigen Ausführungen durchs Deutsche allererst *authentifiziert*. Auch lässt sich behaupten, dass in vielen türkischen Formulierungen, insbesondere in den vorfachlichen und den schulsprachlichen, die Orientierung, der ‘pivot’, der Sprachen (Matras, 2009, 2011) in der L2 Deutsch liegt. So vollzieht sich der schulsprachliche mehrsprachige Diskurs bei dem Lehrer FLEK mittels Repetition, Reformulieren, Vorführen und Einschleifen, bei dem Lehrer FLYS dagegen mittels kontinuierlicher, konnektierender Kommunikation mit Rückbindung an die schwächere Sprache Türkisch; auf diese Weise gelingt ihm eine enge Verbindung der beteiligten Sprachen, die wir oben ‘Nexus’ nannten. Bei dem Lehrer FLEK orientieren sich also die Schülerinnen und Schüler entsprechend Hypothese I an einem verdeckten Monolingualismus, aktivieren gemäß Hypothese II weniger kognitiv-mentale Prozesse und organisieren gemäß Hypothese IV in geringerem Maß auf rezeptiver Mehrsprachigkeit beruhende Verstehensprozesse.

7. Synopse der mehrsprachigen Unterrichtsstile

Anhand von Transkriptanalysen wurde deutlich, dass aus der Kombination der Variationen („Register“) in ihrem Bezug auf Wissen, Sprache und Sachverhalte Typen mehrsprachiger Unterrichtsstile entstehen. In diesen Variationen setzen Lehrende und Schülerinnen und Schüler L1 und L2 unterschiedlich miteinander in ein Verhältnis. Dabei bewirken sie auch in unterschiedlicher Weise eine Aktivierung ihrer mehrsprachigen Ressourcen und ihres kognitiven Potenzials. Ein

61 Der Begriff ‘Calque’ wurde ursprünglich von Haugen (1950) geprägt; Matras (2009) benutzt für diesen Begriff den Ausdruck ‘replica’, den er als einen der grundlegenden Konzepte des Sprachkontakts behandelt. Zu Diskursbeispielen und weiteren Analysen von ‘Calques’ vgl. jetzt Rehbein & Çelikkol (2018, Abschnitt 2.4.10).

entscheidendes Verfahren, das den Unterschied der Unterrichtsstile kennzeichnet, ist die jeweilige Verlagerung der sprachlichen Orientierung (pivot) sowie die diversifizierten Verhältnisse der Sprachen zueinander, die mittels linguistischer diskursanalytischer Analyse aufgedeckt werden. Wir charakterisierten auf der Basis von Transkriptanalysen zwei Stile wie folgt:

1. Der *mehrsprachige Unterrichtsstil der multilingualen Ressourcen-Nutzung (Nexus)*: Dem Lehrer FLYS gelingt eine entwickelnde, *kontinuierliche Leitung der Schüler* durch den mathematischen Wissensraum mittels eines *multilanguagings*. Für den Stil dieses Lehrers ist die Konnektivität des Unterrichtsdiskurses und das Bewerten mittels türkischer Alltagssprache entscheidend (während für den Lehrer FLEK die mathematische Formulierung der Sachverhalte in zwei Sprachen im Vordergrund steht). So entsteht bei FLYS eine an das alltagssprachliche Schülerwissen sich adaptierende Mehrsprachigkeit, die die Schülerinnen und Schüler zu einer Nutzung ihrer mehrsprachigen Ressourcen bringt.
2. Der *mehrsprachige Unterrichtsstil einer L1-L2-Korrespondenz*, oder auch der *L1-Replikation von L2*, den wir als ein *Nachbilden* erfassten: Insbesondere zeigte sich, dass die Unterrichtssprache eine Kombination von deutsch-türkischer Mehrsprachigkeit + mathematischer Fachsprache ist (nicht nur einzelner Ausdrücke, sondern auch von Formulierungen der mathematischen Operationen). Seine türkische Schulsprache korrespondiert vielfach eher mit der deutschen Unterrichtssprache, häufig stellt die türkische vorfachliche Sprache sogar einen *Calque* der deutschen dar. Insgesamt scheint das Vorgehen des Lehrers FLEK dadurch charakterisiert, dass das Muster des Aufgabenstellens / Aufgabenlösens auf Türkisch sprachlich handelnd nach dem Vorbild des deutschsprachigen Mathematikunterrichts erfolgt.

Bei der Sprachförderung im Mathematikunterricht, verstanden als Einsatz von L1 Türkisch, lassen sich nun zwei Basis-Typen ableiten:

Im Unterrichtsstil der *multilingualen Ressourcen-Nutzung* (Gruppe A) adaptiert der Lehrer seinen L1-Gebrauch an das sprachliche Alltagsregister der Schülerinnen und Schüler und involviert sie so in eigenständige denksprachliche Prozesse, dass er bei ihnen über das bloße sprachliche Wissen von L1 hinaus beide Sprachen, L1 UND L2, als kognitive Ressourcen für denksprachliche Prozesse der Schülerinnen und Schüler aktivieren kann.

In dem Unterrichtsstil der L1-L2-Korrespondenz, also des *Nachbildens* (Gruppe B), fungiert der Einsatz von L1 eher als eine für den primär in L2, also auf Deutsch, durchgeführten Unterricht als zusätzliche Hilfe bzw. als Support. In der Sprachlehrforschung nennt man einen derartigen Support „Semantisierung“.

In Unterrichtsstilen der Gruppe B nutzen also die Lehrenden nicht das volle Potenzial der schülerseitigen Mehrsprachigkeit; dies ist im Wesentlichen auch die Rolle des Sprachenwechsels beim „Translanguaging“ (s. García & Wei, 2014), sofern er dort stattfindet. Demgegenüber setzt der Lehrende im Unterrichtsstil der Gruppe A das durch mehrere Sprachen aktivierte kognitive Potenzial der schülerseitigen Mehrsprachigkeit mathematisch-denksprachlich ein. In diesem Fall der Gruppe A wird die Sprache Türkisch von der Service-Funktion für die Zielsprache Deutsch entbunden und kann *qua Sprache im Kontakt mit dem Deutschen* zu einer kreativen Mehrsprachigkeit und damit zur Verstärkung des „kognitiven Mehrwerts“ beitragen. Damit hätte die L1 Türkisch auch schulsprachlich eine Entwicklungsperspektive, die ihr bis zur 7. Klasse in den Schulen in Deutschland (noch) nicht gewährt wird, die aber mit einem Vorgehen der Gruppe A gewissermaßen nachgeholt werden könnte. Pointiert gesagt, haben Unterrichtsstile der Gruppe A eine *Drift* auf Mehrsprachigkeit im Sinne eines *Multilanguaging*, das das kognitive Potenzial bei den Schülerinnen und Schülern aktiviert; die Unterrichtsstile der Gruppe B haben dagegen eine *Drift* auf die Zielsprache Deutsch.

Allerdings wird erst eine *quantitative* Evaluation der Unterrichtsstile im transkribierten Corpus eine Aussage darüber ermöglichen, welcher der Unterrichtsstile die kognitiv-mathematischen Prozesse effektiver fördern kann (vgl. dazu die Arbeiten in Redder, Çelikkol, Wagner & Rehbein, 2018). Für diese Effektivitätsbestimmung ist qualitativ darauf zu achten, in welcher Sprache (T, D bzw. D-T) im Unterrichtsdiskurs die sequentiell jeweils vorhergehende Handlung eine denksprachliche Handlung der Schülerinnen und Schüler auslöst und in welcher Sprache die Lehrkräfte die Schülerantworten bewerten.

Sollten sich die Hypothesen der Studie erhärten lassen, dürften sich hinsichtlich der Inklusion zahlreicher Migranten-Sprachen qua Fremdsprachen in den schulischen institutionellen Unterrichtsprozess in Deutschland erhebliche curriculare Konsequenzen nahelegen – zumindest solcher Sprachen, die in der 2., 3. und in weiteren Generationen neben Deutsch als L1 gesprochen werden (vgl. dazu Hua et al., 2007; Rehbein, 1987a, 2012a, 2016, 2017, 2021).

Appendix I: Transkriptions-Konventionen, Abkürzungen

- | | |
|---------|---|
| ., !, ? | übliche orthographische Zeichen (Äußerungsendzeichen) |
| () | unverständliche Äußerungen bzw. Teile von Äußerungen in einfachen runden Klammern in der Transkriptionsspur (kennzeichnen die Erstreckung im Diskurs relativ zu den anderen Spuren) |

(xxxxx)	vermutete Äußerungen bzw. Teile von Äußerungen in einfachen runden Klammern
((schmatzt))	Beschreibungen von Handlungen, Ereignissen usw. in Original-Transkriptionsspur ([v]) in Doppelklammern
unterstrichen	emphatischer Akzent
/	Reparatur-Zeichen
...	Abbruch-Zeichen (Äußerungsendzeichen)
•••••	Pausen-Zeichen (sehr kurz, kurz, halbe Sekunde)
((1s))	Pause ab 1 Sekunde ((Sekunden als Zahlen in Doppel-Klammern))
—	Liaison (schnell gesprochene Verbindung zwischen Äußerungen)
hm´	halbhoher Punkt für (nichtphrasale) Ausdrücke, z. B. Interjektionen
Töne	hm´, á (steigend), hm` , à (fallend), hmˆ (steigend-fallend), hmˇ (fallend-steigend), hm̄ (gleichbleibend)
[v]	in der Transkription nach Sprecher-Sigel indiziert verbale Transkriptionsspur
[k]	in der Transkription nach Sprecher-Sigel indiziert Kommentar-Spur (für Annotationen)
[nn]	aktantenlose Ereignisse (z. B. Geräusche)
PF	Partiturfäche
[86]	Zahlen in eckigen Klammern nummerieren die Partiturfächen im Original-Transkript
PF86	Partiturfächen-Nummer im Text als Verweise auf Transkript-Stellen
/312/	Zahlen oberhalb Original-Transkriptionsspur ([v]) nummerieren Segmente (Äußerungen)
(s312)	Segment-Nummer im Text als Verweise auf Äußerungen in Transkripten
“ ”	doppelte, hochgestellte Anführungszeichen in Original-Transkriptionsspur: Wörtliche Zitate
„ ”	doppelte, tief- und hochgestellte Anführungszeichen: Zitate aus dem Transkript
‘ ’	einfache hochgestellte Anführungszeichen: Einführung eines Ausdrucks als Terminus (‘Text’) sowie Kennzeichnung der Redewiedergabe innerhalb eines (vorgelesenen) Textes
>xxx<	Rekonstruktionen, z. B. von Wissensstrukturen, in spitzen Klammern
Fn.	Fußnote
LEH	Dozentin
STU	Studierende/r
dt., Dt.	deutschsprachig
tk., Tk.	türkischsprachig
vs.	versus

Appendix II: Sprachbiografische Daten von FörderlehrerInnen und SchülerInnen (SuS)

Kurze Sprachbiographien der FörderlehrerInnen⁶²

LehrerIn FLYS: Alter: 25; mehrsprachig aufgewachsen in Deutschland, intensive Türkisch-Nutzung im familiären, sozialen Umfeld und an der Universität; Ausbildung: Lehramt an Gymnasien in den Fächern Mathematik und Pädagogik; keine unterrichtspraktischen Erfahrungen mit Türkisch als Unterrichtssprache; aus Zeitgründen lediglich Teilnahme an der FL-Schulung am 20.03.2015 und am 07.05.2017 zum bilingualen Unterricht (TU DO).

LehrerIn FLEK: Alter: 28; mehrsprachig aufgewachsen in Deutschland; intensive Türkisch-Nutzung im sozialen, familiären Umfeld und an der Universität; Ausbildung: Lehramt an Grundschulen, in den Fächern Mathematik, Germanistik (M. A.) bei der Projekt-Leiterin an der TU DO; unterrichtspraktische Erfahrungen mit Türkisch: Fördersitzungen in Masterarbeits-Phase; Vorbereitung auf den türkisch-deutschen Förderunterricht durch intensiven Austausch im Förderteam an der TU DO; Teilnahme an der FL-Schulung am 20.03.2015 (TU DO) und am 07.05.2017 zum bilingualen Unterricht.

Kurze Sprachbiographien der SchülerInnen, die in den Transkripten vorkommen

Akasya, 13 J.: 31 von 60 Punkten im C-Test Türkisch, spricht Türkisch "schon immer", hat 2–3 Wochen in der Türkei gelebt, ist aber dort nicht zur Schule gegangen, redet mit Verwandten in der Türkei am Telefon auf Türkisch, hat zuhause und in der Schule Türkisch gelernt, liest türkische Zeitschriften und/oder Bücher, ihr wurden auf Türkisch Geschichten erzählt, sie sieht türkisches Fernsehen, nutzt das Internet nicht auf Türkisch, hat Apps auf Deutsch, sie zählt auf Deutsch.

Edibe, 14 J.: 8 von 60 Punkten im C-Test Türkisch, spricht Türkisch seit dem ersten Lebensjahr, hat nicht in der Türkei gelebt, redet mit Verwandten in der Türkei am Telefon auf Türkisch, hat zuhause Türkisch gelernt, hat zuerst Lesen und Schreiben auf Türkisch gelernt, liest keine türkischen Zeitschriften und/oder Bücher, ihr wurden auf Türkisch Geschichten erzählt, sie sieht täglich türkisches Fernsehen, nutzt kein Internet auf Türkisch, hat Apps auf Deutsch, sie

62 Zur datenschutzrechtlich begründeten Anonymisierung wurden die FörderlehrerInnen mit FL+ Akronym benannt, die SuS erhielten alle Pseudonyme.

übersetzt “auf Schulversammlungen”, sie zählt nicht auf Deutsch, selten auf Türkisch, manchmal auf Englisch, unter Freunden auf Kurdisch.

Hakan, 13 J.: 44 von 60 Punkten im C-Test Türkisch, spricht Türkisch “schon immer”, hat nicht in der Türkei gelebt, redet mit Verwandten in der Türkei am Telefon auf Türkisch, hat zuhause und in der Schule Türkisch gelernt, hat Lesen und Schreiben auf Deutsch gelernt, liest keine Bücher und/oder Zeitschriften auf Türkisch, ihm wurden auf Türkisch Geschichten erzählt, er sieht 3x pro Woche türkisches Fernsehen, nutzt das Internet nicht auf Türkisch, hat Apps auf Deutsch, er übersetzt, er zählt auf Türkisch und auf Deutsch und hat selten Türkisch in der Schule.

Halim, 13 J.: 31 von 60 Punkten im C-Test Türkisch, spricht Türkisch “schon immer”, hat nicht in der Türkei gelebt, redet am Telefon Deutsch und Türkisch, hat zuhause Türkisch gelernt, hat Lesen und Schreiben auf Deutsch und auf Türkisch gelernt, liest türkische Zeitschriften und/oder Bücher, ihm wurden Geschichten erzählt, er sieht türkisches Fernsehen, nutzt jedoch kein türkisches Internet, hat Apps, übersetzt und hat selten Türkisch in der Schule.

İlknur, 12 J.: 26 von 60 Punkten im C-Test Türkisch, spricht Türkisch “schon immer”, hat nicht in der Türkei gelebt, redet mit Verwandten in der Türkei am Telefon auf Türkisch, hat zuhause Türkisch gelernt, hat zuerst Lesen und Schreiben auf Türkisch gelernt, liest keine Bücher und/oder Zeitschriften auf Türkisch, ihr wurden Geschichten auf Türkisch erzählt, sie sieht türkisches Fernsehen und benutzt türkisches Internet, ihre Apps hat sie auf Deutsch, sie übersetzt oft, sie hat selten Türkisch in der Schule.

Kader, 13 J.: 44 von 60 Punkten im C-Test Türkisch, spricht Türkisch “schon immer”, hat nicht in der Türkei gelebt, redet mit Verwandten in der Türkei am Telefon auf Türkisch, hat zuhause und in der Schule Türkisch gelernt, hat Deutsch, aber nicht Türkisch Lesen und Schreiben gelernt, liest darum keine türkischen Bücher und/oder Zeitschriften, hat Geschichten nur auf Deutsch gehört, sieht täglich türkisches Fernsehen, nutzt kein Internet auf Türkisch, hat Apps auf Deutsch, sie übersetzt, “wenn Papa kein Deutsch versteht”, sie zählt auf Deutsch und hat kein Türkisch in der Schule.

Oğuz, 14 J.: 38 von 60 Punkten im C-Test Türkisch, spricht Türkisch “schon immer”, hat nicht in der Türkei gelebt, redet mit Verwandten in der Türkei am Telefon Türkisch, hat zuhause Türkisch gelernt, hat sowohl Deutsch als Türkisch Schreiben und Lesen gelernt, liest aber keine türkischen Zeitschriften und/oder Bücher, ihm wurden auf Türkisch und auf Deutsch Geschichten erzählt, er

sieht 3–4 mal in der Woche türkisches Fernsehen, benutzt auch das Internet auf Türkisch 2 mal im Monat für Fußball, hat Apps auf Deutsch, er übersetzt beim Ausfüllen von Formularen und im Gespräch, er zählt auf Deutsch gar nicht, auf Türkisch selten, auch auf Englisch, hat selten Türkisch in der Schule.

Sevda, 12 J.: 25 von 60 Punkten im C-Test Türkisch, spricht Türkisch “schon immer”, hat nicht in der Türkei gelebt, redet mit Verwandten in der Türkei am Telefon Türkisch, hat Türkisch zuhause gelernt, Lesen und Schreiben aber nur auf Deutsch, liest daher nichts auf Türkisch, ihr wurden Geschichten erzählt, sie sieht Fernsehen auf Türkisch einmal die Woche, benutzt kein Internet auf Türkisch, hat Apps auf Deutsch, sie übersetzt nicht und zählt auf Deutsch; zum Türkischen in der Schule machte sie keine Angaben.

Bibliographie

- Afshar, K. 1998. *Zweitsprachigkeit oder Zweitsprachigkeit? Zur Entwicklung einer schwachen Sprache in der deutsch-persischen Familienkommunikation, untersucht an zwei Kindern im Alter von 2–4 Jahren*. Münster: Waxmann.
- Afshar, K. 2007. “Du sollst baqual-e bābā kommen, nicht er ...!” – Zum Sprachwechsel in einer persisch-deutschen Familie.” In *Kinderkommunikation – einsprachig und mehrsprachig*, edited by K. Meng, and J. Rehbein, 335–371. Münster: Waxmann.
- Arnaut, K., J. Blommaert, B. Rampton, M. Spotti (eds.). 2016. *Language and superdiversity*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.21832/9781783096800>
- Auer, P. 1984. *Bilingual conversation*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pb.v.8>
- Auer, P. 1998. *Code-switching in conversation*. London: Routledge.
- Backus, A. 1996. *Two in one. Bilingual speech of Turkish immigrants in the Netherlands*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Bernardini, P. 2004. “Child and adult acquisition of word order in the Italian DP.” In *(In)vulnerable Domains in Multilingualism. Hamburg Studies on Multilingualism I*, edited by N. Müller, 41–82. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hsm.1.03ber>
- Bialystok, E. 2009. “Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent.” *Bilingualism: Language and Cognition* 12 (1): 3–11. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003477>
- Bialystok, E., F.I.M. Craik, C. Grady, W. Chau, R. Isii, A. Gunji, and C. Pantev. 2005. “Effect of bilingualism on cognitive control in the Simon task: evidence from MEG.” *Neuro Image* 24: 40–49. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2004.09.044>
- Blom, E., A. C. Küntay, M. Messer, J. Verhagen, and P. Leseman. 2014. “The benefits of being bilingual: Working memory in bilingual Turkish-Dutch children.” *Journal of Experimental Child Psychology* 128: 105–119. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.06.007>
- Brizić, K. 2009. “Ressource Familiensprache: Eine soziolinguistische Untersuchung zum Bildungserfolg in der Migration.” In *Empirische Zugänge zu Spracherwerb*

- und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache, edited by K. Schramm, and C. Schroeder: 23–42. Münster: Waxmann.
- Brünner, G. 1997. “Fachlichkeit, Muster und Stil in der beruflichen Kommunikation.” In *Sprech- und Gesprächsstile*, edited by M. Selting, and B. Sandig, 254–285. Berlin: De Gruyter.
- Bührig, K. 1996. *Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Bührig, K., and J. Rehbein. 2017. “Multilingualism and Work Experience in Germany: On the Pragmatic Notion of ‘Patience.’” In *Negotiating Boundaries at Work – Talking and Transitions*, edited by J. Angouri, M. Marra, and J. Holmes, 133–154. Edinburgh: University Press. <https://doi.org/10.1515/9781474403146-009>
- Calvo, A., and E. Bialystok. 2013. “Independent Effects of Bilingualism and Socioeconomic Status on Language Ability and Executive Functioning.” *Cognition* 130 (3): 278–288. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.11.015>
- Camprez-Krompæk, E. 2010. *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Çelikkol, M., and J. Rehbein. 2016. “Lehrerstrategien beim Aufgabenstellen im mathematischen Förderunterricht.” *Arbeitspapier im BMBF-Projekt Sprachförderung im Mathematikunterricht unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit (MuM-Multi)*. Universität Hamburg: Institut für Germanistik (mimeo).
- Cindark, I. 2013. “Deutsch-türkisches Code-Switching und Code-Mixing in einer Gruppe von akademischen Migranten der zweiten Generation.” In *Das Deutsch der Migranten*, edited by A. Deppermann, 113–141. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110307894.113>
- Clyne, M. 1967. *Transference and Triggering. Observations on the Language Assimilation of Postwar German-Speaking Migrants in Australia*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Clyne, M., C. R. Hunt, and T. Isaakidis. 2004. “Learning a Community Language as a Third Language.” *International Journal of Multilingualism* 1 (1): 33–52. <https://doi.org/10.1080/14790710408668177>
- Clyne, M., T. Isaakidis, I. Liem, and C. R. Hunt. 2004. “Developing and sharing community language resources through secondary school programmes.” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 7 (4): 255–278. <https://doi.org/10.1080/13670050408667812>
- Cobb, P. 2008. “Classroom interactions and discourse as the context for mathematical and language learning.” In *Interaction in Two Multicultural Mathematics Classrooms. Mechanisms of Inclusion and Exclusion*, edited by J. Deen, M. Hajer, and T. Koole, 267–280. Amsterdam: Aksant.
- Dabelsteen, C. B., and J. N. Jørgensen (eds.). 2004. *Languaging and Language practices*. Copenhagen: University of Copenhagen.
- Eckert, P. 2000. *Linguistic Variation as Social Practice. The Linguistic Construction of Identity in Belten High*. Oxford: Blackwell.
- Eckert, P., and J. R. Rickford (eds.). 2001. *Style and Sociolinguistic Variation*. Cambridge: University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511613258>

- Ehlich, K. 1999. "Alltägliche Wissenschaftssprache." *Info DaF. Information Deutsch als Fremdsprache* 26 (1): 3–24. <https://doi.org/10.1515/infodaf-1999-0102>
- Ehlich, K. 2007. "Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse: Ziele und Verfahren." In *Sprache und Sprachliches Handeln. Bd. I: Pragmatik und Sprachtheorie*, edited by K. Ehlich, 9–28. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110922721.1.9>
- Ehlich, K., and J. Rehbein. 1986. *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Elbers, E., M. Hajer, M. Jonkers, T. Koole, and J. Prenger. 2008. "Instructional dialogues: Participation in dyadic interactions in multicultural classrooms." In *Interaction in Two Multicultural Mathematics Classrooms. Mechanisms of Inclusion and Exclusion*, edited by J. Deen, M. Hajer, T. Koole, 139–170. Amsterdam: Aksant.
- Fishman, J. A. 1991. *Reversing language shift: Theory and practice of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Franceschini, R. 2016. "Multilingualism and Multicompetence." In *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence*, edited by V. Cook, and L. Wei, 97–124. Oxford: University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107425965.005>
- Franceschini, R. 2017. "Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit." In *Form und Funktion. (Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag)*, edited by A. Krause, G. Lehmann, W. Thielmann, and C. Trautmann, 471–483. Tübingen: Stauffenburg.
- Franceschini, R., and J. Miecznikowski (eds.). 2004. *Leben mit mehreren Sprachen / Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien / Biographies langagières*. Bern: Lang.
- Friederici, A. D. 1994. "Funktionale Organisation und Reorganisation der Sprache während der Sprachentwicklung: Eine Hypothese." *Neurolinguistik* 8 (1): 41–55.
- García, O., and L. Wei. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave. https://doi.org/10.1057/9781137385765_4
- Gawlitzeck-Maiwald, I. 2004. "Approaches to bilingual acquisition data." In *(In)vulnerable Domains in Multilingualism. Hamburg Studies on Multilingualism*, edited by N. Müller, 139–160. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hsm.1.06gaw>
- Grieffhaber, W. 1990. "Transfer, diskursanalytisch betrachtet." *Linguistische Berichte* 129: 386–414.
- Grieffhaber, W. 2016. "Aspekte erst- und zweitsprachlicher Ressourcen türkischsprachiger GrundschülerInnen." In *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*, edited by P. Rosenberg, and C. Schroeder, 3–23. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110401578-004>
- Grieffhaber, W., B. Özel, and J. Rehbein. 1996. "Aspekte von Arbeits- und Denksprache türkischer Kinder." *Unterrichtswissenschaft* 1 (96): 3–20.
- Grosjean, F. 2001. "The bilingual's language modes." In *One mind, two languages. Bilingual language processing*, edited by J. L. Nicol, 1–22. Malden, Oxford: Blackwell.
- Grosjean, F. 2008. *Studying Bilinguals*. Oxford: University Press.
- Grosjean, F. 2010. *Bilingual. Life and Reality*. Cambridge: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674056459>
- Gümüsoğlu, T. 2010. *Sprachkontakt und deutsch-türkisches Code-Switching: Eine soziolinguistische Untersuchung mündlicher Kommunikation türkischer MigrantInnen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

- Gumperz, J. 1982. "Conversational code switching." In Gumperz, J., *Discourse Strategies*, 59–99. Cambridge: University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511611834.006>
- Haugen, E. 1950. "The analysis of linguistic borrowing." *Language* 26 (2): 210–231. <https://doi.org/10.2307/410058>
- Heath, S. B. 1983. *Ways with Words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511841057>
- Herdina, P., and U. Jessner. 2002. *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Herkenrath, A. 2012. "Receptive multilingualism in an immigrant constellation: Examples from Turkish – German children's language." *International Journal of Bilingualism* 16 (3): 287–314. <https://doi.org/10.1177/1367006911426463>
- Hohenstein, C., and J. Rehbein. 2009. "Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Sprache der Verwaltung." In *Rhetoric and Stylistics. An International Handbook of Historical and Systematic Research*. Vol. 2, edited by U. Fix, A. Gardt, and J. Knappe, 2151–2166. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110213713.1.7.2151>
- House, J., and J. Rehbein. 2004. "What is 'multilingual communication'?" In *Multilingual Communication*, edited by J. House, and J. Rehbein, 1–17. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hsm.3.01hou>
- Hua, Z., P. Seedhouse, L. Wei, and V. J. Cook (eds.). 2007. *Language Learning and Teaching as Social Interaction*. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230591240>
- Hügli, A. 2007. "Schluß." In *Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 8: Rhet-St*, edited by G. Ueding, 509–518. Tübingen: Niemeyer.
- Huth, A. G., W. A. de Heer, T. L. Griffiths, F. E. Theunissen, and J. L. Gallant. 2016. "Natural speech reveals the semantic maps that tile human cerebral cortex." *Nature* 532: 453–458. <https://doi.org/10.1038/nature17637>
- Jørgensen, J. N. 2004. "Languaging and languagers." In *Languaging and Language practices*, edited by C. B. Dabelsteen, and J. N. Jørgensen, 5–22. Copenhagen: University of Copenhagen.
- Jørgensen, J. N. 2008. "Polylingual Languaging Around and Among Children and Adolescents." *International Journal of Multilingualism* 5 (3): 161–176. <https://doi.org/10.1080/14790710802387562>
- Jørgensen, J. N. 2008a. "Poly-Lingual Languaging. Evidence from Turkish-Speaking Youth." In *Multilingualism and Identities Across Contexts. Cross-disciplinary perspectives on Turkish-speaking youth in Europe*. edited by V. Lytra, and J. N. Jørgensen, 129–150. Copenhagen: University of Copenhagen.
- Jørgensen, J. N., and A. Holmen. 2000. *Det er Conversation 801, değil mi? Perspectives on the bilingualism of Turkish speaking children and adolescents in North West Europe*. *Copenhagen Studies in Bilingualism. The Køge Series* Vol. K7. Copenhagen: University of Copenhagen.
- Kameyama, S. 2016. "Sprachentwicklung im Schulalter." In *Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen für die Lehrerbildung*, edited by L. Hoffmann, S. Kameyama, M. Riedel, P. Şahiner, and N. Wulff, 268–295. Berlin: Erich Schmidt.

- Kern, F., and M. Selting (eds.). 2011. *Ethnic styles in European metropolitan areas*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/silv.8>
- Kupisch, T. 2003. "The DP, a vulnerable domain? Evidence from the acquisition of French." In *(In)vulnerable Domains in Multilingualism. Hamburg Studies in Multilingualism*, edited by N. Müller, 1–40. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hsm.1.02kup>
- Lüdi, G. 2006. "Multilingual repertoires and the consequences for linguistic theory." In *Beyond misunderstanding: Linguistic analyses of intercultural communication*, edited by K. Bührig, and J. D. ten Thije, 11–42. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.144.03lud>
- Lüdi, G., K. H. Meier, and Y. Patchareerat (eds.). 2016. *Managing Plurilingual and Intercultural Practices in the Workplace. The case of multilingual Switzerland*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/mdm.4>
- Lüdi, G. and B. Py. 2009. "To be or not to be ... a multilingual speaker." *International Journal of Multilingualism and Multiculturalism* 6 (2): 154–167. <https://doi.org/10.1080/14790710902846715>
- Majid, A., M. Bowerman, S. Kita, D. B. M. Haun, and S. C. Levinson. 2004. "Can language restructure cognition? The case for space." *Trends in Cognitive Science* 8 (3): 108–114. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.01.003>
- Matras, Y. 2007. "Contact, connectivity and language evolution." In *Connectivity in Grammar and Discourse*, edited by J. Rehbein, C. Hohenstein, and L. Pietsch, 51–74. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hsm.5.05mat>
- Matras, Y. 2009. *Language Contact*. Cambridge: University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511809873>
- Matras, Y. 2011. "Grammaticalization and language contact." In *The Oxford Handbook of Grammaticalization*, edited by H. Narrog, and B. Heine, 279–290. Oxford: University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199586783.013.0022>
- Meisel, J. M. 2007. "The Weaker Language in Early Child Bilingualism: Acquiring a First Language as a Second Language?" *Applied Psycholinguistics* 28 (3): 217–236. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070270>
- Muysken, P. 2000. *Bilingual Speech. A Typology of Code-Mixing*. Cambridge: University Press.
- Myers-Scotton, C. 1993. *Duelling languages. Grammatical structure in Code-Switching*. Oxford: University Press.
- Nitsch, C. 2007. "Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive." In *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*, edited by T. Anstatt, 47–68. Tübingen: Narr.
- Oksaar, E. 2003. *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Özdil, E. 2010. *Codeswitching im zweisprachigen Handeln. Sprachpsychologische Aspekte verbalen Planens in türkisch-deutscher Kommunikation*. Münster: Waxmann.
- Pallier, C., A. Christophe, and J. Mehler. 1997. "Language-specific listening." *Trends in Cognitive Science* 1 (4): 129–132. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(97\)01044-9](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(97)01044-9)

- Paradis, M. 2004. *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.18>
- Pfaff, C. 1991. "Mixing & linguistic convergence in migrant speech communities: linguistic constraints, social conditions & models of acquisition." In *Code-switching & Language Contact: Constraints, Conditions & Models*. Strassbourg: European Science Foundation, 120–153.
- Pfaff, C. 1998. "Changing patterns of language mixing in a bilingual child." In *Bilingualism and Migration*, edited by G. Extra, and L. Verhoeven, 97–121. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110807820.97>
- Poplack, S. 1980. "Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en Español': Toward a typology of code-switching." *Linguistics* 18: 581–618. <https://doi.org/10.1515/ling.1980.18.7-8.581>
- Prediger, S., N. Krägeloh, and L. Wessel. 2013. "Wieso 3/4 von 20, und wo ist der Kreis? Brüche für Teile von Mengen handlungsorientiert und operativ erarbeiten." *Praxis der Mathematik in der Schule* 55 (52): 9–14.
- Prediger, S., and E. Özdil (eds.). 2011. *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit*. Münster: Waxmann.
- Prediger, S., A. Redder, and J. Rehbein. 2013. *Sprachförderung im Mathematikunterricht unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit – Wirksamkeit und Wirkungen eines fach- und sprachintegrierten Förderansatzes mit und ohne Erstsprache auf sprachliches und fachliches Verstehen*. (Projekt-Antrag BMBF 2014–2017.)
- Prediger, S., and L. Wessel. 2012. "Darstellungen vernetzen. Ansatz zur integrierten Entwicklung von Konzepten und Sprachmittel." *Praxis der Mathematik in der Schule* 54 (45): 29–34.
- Redder, A. 2013. "Sprachliches Kompetenzgitter. Linguistisches Konzept und evidenzbasierte Ausführung." In *Sprachförderung und Sprachdiagnostik – interdisziplinäre Perspektiven*, edited by A. Redder, and S. Weinert, 108–134. Münster: Waxmann.
- Redder, A. 2014. "Wissenschaftssprache – Bildungssprache – Lehr-Lern-Diskurs." In *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik: Deutsch und Italienisch im Vergleich*, edited by A. Hornung, G. Carobbio, and D. Sorrentino, 25–40. Münster: Waxmann.
- Redder, A., M. Çelikkol, J. Wagner, and J. Rehbein. 2018. *Mehrsprachiges Handeln im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Rehbein, J. 1983. "Zur pragmatischen Rolle des Stils." In *Probleme der Stilistik*, edited by B. Sandig, 21–48. Hildesheim: Olms.
- Rehbein, J. 1984. *Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht*. Roskilde: Universitetscenter Lingvistgruppen.
- Rehbein, J. 1987a. "Fremde Muttersprachen in der deutschen Schule?" In *Deutsch als Fremdsprache – Situation eines Faches*, edited by L. Götz, 96–124. Bonn-Bad Godesberg: Dürr.
- Rehbein, J. 1987b. "Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache." In *Gesteuerter Zweitspracherwerb*, edited by E. Apeltauer, 113–172. München: Hueber.

- Rehbein, J. 1998. "Austauschprozesse zwischen unterschiedlichen fachlichen Kommunikationsbereichen." In *Fachsprachen / Languages for Special Purposes*, edited by L. Hoffmann, H. Kalverkämper, and H. E. Wiegand, 689–710. Berlin: De Gruyter.
- Rehbein, J. 2000. "Prolegomena zu Untersuchungen von Diskurs, Text, Oralität und Literaltät unter dem Aspekt mehrsprachiger Kommunikation." In *Text/Diskurs, Oralität/Literalität unter dem Aspekt mehrsprachiger Kommunikation. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit*, Folge B, 11, edited by B. Meyer, and N. Toufexis, 1–19. Universität Hamburg: SFB Mehrsprachigkeit.
- Rehbein, J. 2002. "Pragmatische Aspekte des Kontrastierens von Sprachen – Türkisch und Deutsch im Vergleich." In *Eröffnungsreden und Tagungsbeiträge des VII. Türkischen Germanistikongresses*, edited by S. Yıldız, N. Ülner, and K. Halm-Karadeniz et al., 15–58. Ankara: Hacettepe-Universität.
- Rehbein, J. 2011. "Arbeitsprache' Türkisch im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der deutschen Schule. Ein Plädoyer." In *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit*, edited by S. Prediger, and E. Özdil, 205–232. Münster: Waxmann.
- Rehbein, J. 2012a. "Mehrsprachige Erziehung heute – für eine zeitgemäße Erweiterung des ‚Memorandums zum Muttersprachlichen Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland‘ von 1985." In *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte: Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung*, edited by E. Winters-Ohle, B. Seipp, and B. Ralle, 55–76. Münster: Waxmann.
- Rehbein, J. 2012b. "Homileischer Diskurs – zusammenkommen, um zu reden ..." In *Erzählen als Form*, edited by F. Kern, M. Morik, and S. Ohlhus, 74–91. Berlin, New York: de Gruyter.
- Rehbein, J. 2014. "The future of multilingualism: Towards a HELIX of societal multilingualism under global auspices." In *Transferring Linguistic Know-how into Institutional practice. Hamburg Studies on Multilingualism 15*, edited by K. Meyer, and B. Meyer, 43–80. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hsm.15.04reh>
- Rehbein, J. 2016. "Textuelle Literalisierung – mehrsprachig. Zur Verschränkung von Text und Diskurs bei Vorlesen, Bereden und Wiedergeben in zwei Sprachen." In *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*, edited by P. Rosenberg, and C. Schroeder, 267–304. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110401578-014>
- Rehbein, J. 2017. "Der Erwerb von Mehrsprachigkeit im bilingualen Kindergarten aus sprachwissenschaftlicher Sicht." In *Ein Kind – Zwei Sprachen – Doppelabschluss. Diskussionen zur Entwicklung deutsch-türkischer Studiengänge für bilinguale Vorschulbildung*, edited by E. Esen, and H. Engin, 71–98. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Rehbein, J. 2021. "Multilingualer Sprachenausbau im Krefelder Modell." In *Ein Blick zurück nach vorn: Frühe deutsche Forschung zu Zweitspracherwerb, Migration, Mehrsprachigkeit und zweitsprachbezogener Sprachdidaktik sowie ihre Bedeutung heute*, edited by B. Ahrenholz, and M. Rost-Roth, 214–245. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110715538-009>
- Rehbein, J., and M. Çelikkol. 2018. "Mehrsprachige Unterrichtsstile und Verstehen." In *Mehrsprachiges Handeln im Mathematikunterricht*, edited by A. Redder, M. Çelikkol, J. Wagner, and J. Rehbein, 29–214. Münster: Waxmann.

- Rehbein, J., and W. Grieshaber. 1995. "L2-Erwerb versus L1-Erwerb: Methodologische Aspekte ihrer Erforschung." In *Kindliche Sprachentwicklung. Konzepte und Empirie*, edited by K. Ehlich, 67–119. Opladen: Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-87630-0_5
- Rehbein, J., A. Herkenrath, and B. Karakoç. 2009. "Turkish in Germany – On contact-induced language change of an immigrant language in the multilingual landscape of Europe." *STUF* 62 (3): 161–204. <https://doi.org/10.1524/stuf.2009.0011>
- Rehbein, J., and S. Kameyama. 2004. "Pragmatik." In *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. HSK 3/1*, edited by U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheier, and P. Trudgill, 556–588. Berlin: De Gruyter.
- Rehbein, J., and B. Karakoç. 2004. "On contact-induced language change of Turkish aspects: languaging in bilingual discourse." In *Languaging and Language practices*, edited by C. B. Dabelsteen, and J. N. Jørgensen, 125–155. Copenhagen: University of Copenhagen.
- Rehbein, J., and K. Meng. 2007. "Kindliche Kommunikation als Gegenstand sprachwissenschaftlicher Forschung." In *Kinderkommunikation – einsprachig und mehrsprachig*, edited by K. Meng, and J. Rehbein, 9–46. Münster: Waxmann.
- Rehbein, J., J. D. ten Thije, and A. Verschik. 2012. "Lingua Receptiva (LaRa) - Introductory remarks on the quintessence of receptive multilingualism." *Special Issue on lingua receptiva*, edited by J. D. ten Thije, J. Rehbein, and A. Verschik. *International Journal of Bilingualism* 16 (3): 248–264. <https://doi.org/10.1177/1367006911426466>
- Rosenberg, P., and C. Schroeder. 2016. "Vorwort". In *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*, edited by P. Rosenberg, and C. Schroeder, v–xiii. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110401578>
- Schroeder, C. 2010. "Hangi Türkçe? Anadili ve yabancı dil olarak Türkçe ve Batı Avrupada Türkçe eğitimi." In *Türkiye'de Dil Tartışmaları*, edited by A. Menz, and C. Schroeder, 209–228. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Schroeder, C. 2016. "Clause combining in Turkish as a minority language in Germany." In *Exploring the Turkish linguistic landscape. Essays in honor of Eser Erguvanlı-Taylan*, edited by M. Güven, D. Akar, B. Öztürk, and M. Keleşir, 81–101. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/slcs.175.06sch>
- Selting, M., and B. Sandig (eds.). 1997. *Sprech- und Gesprächsstile*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110820447>
- Silva-Corvalan, C., and J. Treffers-Daller (eds.) 2015. *Language dominance in bilinguals: issues of measurement and operationalization*. Cambridge: University Press.
- Şimşek, Y. 2011. "Constructions with Turkish 'şey' and German equivalent 'dings' in Turkish-German conversations." In *Ethnic Styles in European Metropolitan Areas*, edited by F. Kern, and M. Selting, 191–216. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/silv.8.08sim>
- Şimşek, Y. 2012. *Sequenzielle und prosodische Aspekte der Sprecher-Hörer-Interaktion im Türkischdeutschen*. Münster: Waxmann.
- Şimşek, Y., and C. Schroeder. 2011. "Migration und Sprache in Deutschland – am Beispiel der Migranten aus der Türkei und ihre Kinder und Kindeskinde." In *Fünfzig*

- Jahre türkische Arbeitsmigration in Deutschland*, edited by S. Ozil, M. Hoffmann, and Y. Dayıođlu-Yücel, 205–228. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Solly, M. (ed.). 2015. *The Stylistics of Professional Discourse*. Edinburgh: University Press. <https://doi.org/10.3366/edinburgh/9780748691692.001.0001>
- Spindler Möller, J. 2008. “Polylingual Performance Among Turkish-Danes in Late-Modern Copenhagen.” *International Journal of Multilingualism* 5 (3): 217–236. <https://doi.org/10.1080/14790710802390178>
- Swain, M. 2006. “Languaging, agency and collaboration in advanced second language learning.” In *Advanced Language Learning The Contribution of Halliday and Vygotsky*, edited by H. Byrnes, 95–108. London: Continuum.
- ten Thije, J. D., and L. Zeevaert (eds.). 2007. *Receptive Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hsm.6>
- Uesseler, S., A. Runge, and A. Redder. 2013. “‘Bildungssprache’ diagnostizieren.” In *Sprachförderung und Sprachdiagnostik – interdisziplinäre Perspektiven*, edited by A. Redder, and S. Weinert, 42–67. Münster: Waxmann.
- UNICEF, Office of Research. 2018. “An Unfair Start: Inequality in Children’s Education in Rich Countries.” In *Innocenti Report Card 15* (Y. Chzhen, G. Rees, A. Gromada, J. Cuesta, and Z. Bruckauf), edited by M. Drohan. (Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti) (<https://www.unicef-irc.org>).
- Videsott, G., P. A. della Rosa, W. Wiater, R. Franceschini, and J. Abutalebi. 2012. “How does linguistic competence enhance cognitive functions in children? A study in multilingual children with different linguistic competences.” *Language and Cognition* 15 (4): 884–895. <https://doi.org/10.1017/S1366728912000119>
- Wagner, J., T. Kuzu, A. Redder, and S. Prediger. 2018. “Vernetzung von Sprachen und Darstellungen in einer mehrsprachigen Matheförderung – linguistische und mathematikdidaktische Fallanalysen.” *Fachsprache* 40 (1–2): 2–25. <https://doi.org/10.24989/fs.v40i1-2.1600>
- Wagner, J., and A. Redder. 2018. “Mehrsprachiges Schülerhandeln beim Aufgabenlösen.” In *Mehrsprachiges Handeln im Mathematikunterricht*, edited by A. Redder, M. Çelikkol, J. Wagner, and J. Rehbein, 215–324. Münster: Waxmann.
- Wattendorf, E., J. Festman, B. Westermann, U. Keil, D. Zappatore, R. Franceschini, G. Lüdi, E.-W. Radue, T. F. Münte, G. Rager, and C. Nitsch. 2014. “Early bilingualism influences early and subsequently later acquired languages in cortical regions representing control functions.” *International Journal of Bilingualism* 18 (1): 48–66. <https://doi.org/10.1177/1367006912456590>
- Wei, L. 2018. “Translanguaging as a Practical Theory of Language.” *Applied Linguistics* 39 (1): 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Wygotski, L. 1987. “Die Entwicklung des Denkens beim Jugendlichen und die Begriffsbildung.” and “Die Entwicklung der höheren psychischen Funktionen im Übergangsalter.” In *Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Translated by Ruth Kossert, edited by L. Wygotski, 359–594. Cologne: Pahl-Rugenstein.

Part 3
Academic writing for multilingual purposes

Rezeptionsanforderungen mündlicher wissensvermittelnder Hochschulkommunikation

Winfried Thielmann

Zusammenfassung: Betrachtet man die gegenwärtige DSH-Prüfungswirklichkeit, wo im Bereich „Wissenschaftssprachliche Strukturen“ vor allem Aktiv-Passiv-Transformation, Partizipialattribut, indirekte Rede etc. im Zentrum stehen, so lässt sich sagen, dass institutionell von den Erkenntnissen zu den Konstituta der Varietät Wissenschaftssprache, also etwa zu *alltäglicher Wissenschaftssprache* und *eristischen Strukturen* (Ehlich), noch wenig angekommen ist. Über diese Strukturen hinaus, wie sie für mündliche und schriftliche Wissenschaftskommunikation gleichermaßen einschlägig sind, sind in der wissensvermittelnden Hochschulkommunikation spezifische Funktionalisierungen sprachlicher Mittel anzutreffen, die besonders an Studierende, die sich das Deutsche als fremde Wissenschaftssprache angeeignet haben oder noch aneignen, erhebliche Rezeptionsanforderungen stellen dürften: Wie in diesem Beitrag anhand von Vorlesungsdiskursen, die im Rahmen des euroWiss-Projekts erhoben wurden, gezeigt wird, betrifft dies unter anderem sprachliche Mittel wie Deixis zur Refokussierung immer komplexerer Wissensbestände, den Ausdruck *also*, der unterschiedliche Weisen sprachlicher Bezugnahme auf Wissen miteinander verknüpft, sowie den als *para-malend* einzustufenden Gebrauch von Symbolfeldausdrücken zur Charakterisierung des spezifischen Punktes, den das neue Wissen, die neue Erkenntnis macht.

Abstract: The chapter demonstrates that academic language testing in Germany still focuses on linguistic structures that are by no means just academic, such as active-passive-transformation or attributive participles. At the same time, genuine structures of academic language such as *ordinary academic language* (for example: *it is now widely held*) or *eristic structures* (for example: *mathematicians usually consider*) have not yet made it into the curricula of preparatory courses. Furthermore, it is shown that spoken academic language in university lectures provides further challenges to foreign students, as it makes complex use of deictic devices or employs inconspicuous words such as *also* to connect different phrasings of the same content.

Keywords: Didaktik der Wissenschaftssprache, Vermittlung der deutschen Wissenschaftssprache, gesprochene Wissenschaftssprache, Deixis in der gesprochenen Wissenschaftssprache, Reformulierung in der gesprochenen Wissenschaftssprache, Vermittlung des Punktes von neuem Wissen in der gesprochenen Wissenschaftssprache didactics of academic language, academic language teaching, spoken academic language, deictics in spoken academic language, rephrasing in spoken academic language, communicating the point of new knowledge in spoken academic language

1. Vorbemerkungen

Die Entstehung des Faches Deutsch als Fremdsprache ist ganz wesentlich an die sprachliche Seite von Wissenschaft geknüpft – war es doch ein wesentlicher Zweck des Ende der 1960er Jahre begründeten Faches Deutsch als Fremdsprache am Herder-Institut in Leipzig, die sprachliche Qualifizierung ausländischer Studierender wissenschaftlich wie handlungspraktisch zu befördern. In diesem Zusammenhang ist auch die DDR-Tradition der Fachsprachenforschung zu sehen – u. a. verbunden mit Namen wie Lothar Hoffmann, Siegfried Weber, aber auch Dagmar Blei oder Axel Satzger, deren Schriften einst in der Bibliothek des knapp zehn Jahre später gegründeten Münchner Instituts in von fleißiger Rezeption zeugender Abgegriffenheit versammelt gewesen sind. Über die rein fachliche Seite von Wissenschaft hinaus wurde am Münchner Institut schon früh von dem damaligen Gründungsprofessor Harald Weinrich Wissenschaftssprache als ein eigener Forschungs- wie Vermittlungsgegenstand bestimmt. Mit zwei zentralen Aufsätzen (1993, 1995) hat Konrad Ehlich, in Weiterführung dieser Tradition, auf zwei ebenso unscheinbare wie wichtige Mittelbereiche der Varietät Wissenschaftssprache aufmerksam gemacht, mit denen zwei Zwecke bearbeitet werden, ohne die Wissenschaft als Wissenschaft nicht möglich ist: der Zweck der Verhandlung des wissenschaftlichen Geschäfts selbst (alltägliche Wissenschaftssprache) und der Zweck der intersubjektiven Bearbeitung der Strittigkeit und Vorläufigkeit wissenschaftlichen Wissens (eristische Strukturen). Als weitere Zweckbereiche ließen sich anführen die Benennung des wissenschaftlichen Erkenntnisgegenstandes (Thielmann, 2009), die sprachliche Fassung des diesem Gegenstand zugesprochenen neuen Wissens sowie die – über alltägliche Wissenschaftssprache hinausgehenden – Benennungen für die institutionelle Seite des wissenschaftlichen Geschäfts.¹

All diesen Zweck- und Mittelbereichen ist gemeinsam, dass sie für Wissenschaftssprache ebenso konstitutiv wie unauffällig sind. Das von Ehlich (1995) diskutierte Syntagma *eine Erkenntnis setzt sich unter Wissenschaftlern durch* versammelt nur Mittel der gehobenen Gemeinsprache. Aber die Verwendung von *sich durchsetzen* mit nicht menschlichem Agens ist ebenso wenig gemeinsprachlich wie die Präposition *unter*, deren kategoriale Leistung im Sinne von Grieshaber (1999) in der Identifizierung einer Gruppe von Aktanten als *wissen-*

1 Dass solche Benennungen ein zentraler wissenschaftlicher Zweckbereich sind, konnte man beispielsweise dem Herrenhausen Symposium „Global Humanities“ (Hannover, 16.–17.06.2014) entnehmen: Im Gegensatz zu den *Geisteswissenschaften*, die im deutschen Sprachraum immer noch vergleichsweise einen ganz guten Status haben, leiden die *Arts* in den anglophonen oder auf dem Weg dazu befindlichen Wissenschaftsräumen darunter, dass auch zunehmend Wissenschaftsadministratoren glauben, man male da Bilder.

schaftlicher Community besteht. Bisher sind diese Mittel- und Zweckbereiche vor allem an wissenschaftlichen Texten, vornehmlich an wissenschaftlichen Artikeln untersucht worden, wobei die Erkenntnisse auch zum Teil schon didaktisch umgesetzt worden sind, etwa von Ehlich und Graefen (2001) zum Einüben von Wissenschaftskommunikation oder von Redder (2002a,b) im Zusammenhang von ‚effektiv studieren‘ sowie in Arbeiten zu studentischen Text- und Präsentationsformen, z. B. Moll (2001) zum Protokoll, Guckelsberger (2005) zum Referat oder Stezano Cotelo (2008) zur Seminararbeit.

Das unter der Schirmherrschaft von Angelika Redder durchgeführte VolkswagenStiftungs-Projekt *euroWiss*, in dem deutsche und italienische Hochschulkommunikation zur linguistischen Profilierung einer europäischen Wissenschaftsbildung vergleichend untersucht wurde, stellt in größerem Umfang auch Daten bereit, auf deren Basis nun auch Erkenntnisse über die faktischen sprachlichen Anforderungen mündlicher wissensvermittelnder Hochschulkommunikation erzielt werden können, die bei einer Didaktik des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache zu berücksichtigen sind. Anhand von Daten aus einer Physik-Vorlesung, die auch in dem „Eristik-Band“ von Redder, Heller und Thielmann (2014) eingesehen werden können, werde ich zu zeigen versuchen, dass hier noch einmal systematisch etwas anders gelagerte Mittel- und Zweckbereiche in den Blick zu nehmen sind. Ich beginne mit einem kurzen Einblick in das aktuelle Anforderungsbild der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) im Prüfungsteil ‚Wissenschaftssprachliche Strukturen‘ und konfrontiere diesen Ausschnitt aktueller Prüfungswirklichkeit mit den Daten.

2. Zur aktuellen DSH-Prüfungswirklichkeit

Unter den von Universitäten anzuerkennenden Sprachnachweisen, also etwa Goethe-Zertifikate, TestDaF und neuerdings auch die von den Volkshochschulen letztverantwortete und durch die Instanzen geklagte TELC-Prüfung, hat die DSH insofern eine Sonderstellung, als sie die einzige Prüfung ist, die explizit wissenschaftssprachliche Strukturen zum Gegenstand hat. Das folgende Beispiel ist, wie ich aus langjährigem Umgang mit diesen Prüfungen weiß, durchaus repräsentativ. Zu einem Lesetext, in dem es sinnigerweise um das Wiederaufkommen der Schallplatte geht, soll die Kenntnis als ‚typisch wissenschaftssprachlich‘ angesehener Strukturen nachgewiesen werden (Tab. 1):

Man erkennt unschwer so ziemlich die gesamten Grundnahrungsmittel des höheren Grammatiktraktierbereichs:

- Transformation einer Präpositionalphrase in einen Nebensatz;
- Transformation einer Wortbildung in einen Nebensatz;
- Aktiv-Passiv-Transformation in beide Richtungen;
- Transformation eines Relativsatzes in ein erweitertes Partizipial-Attribut und umgekehrt;
- Transformation eines finalen Infinitivsatzes in eine Präpositionalphrase;
- Transformation direkter in indirekte Rede und umgekehrt.

Tab. 1: Prüfungsteil „Wissenschaftssprachliche Strukturen“ in einer DSH-Prüfung

Matrikelnummer:	Name:
Füllen Sie die Lücken aus, ohne die Textinformation zu verändern. (je 10 Punkte)	
<p>Viele Künstler veröffentlichen ihre Alben <u>nicht nur</u> auf CD, <u>sondern auch</u> auf Vinyl.</p>	
<p>Viele Künstler veröffentlichen ihre Alben auf CD auf Vinyl.</p>	
<p><u>Trotz der großen Vielfalt der digitalen Medien</u> setzen viele Menschen zu Hause auf einen bewussten Genuss von musikalischen Inhalten.</p>	
<p>..... die digitalen Medien , setzen viele Menschen zu Hause auf einen bewussten Genuss von musikalischen Inhalten.</p>	
<p><u>Vergleichbar ist</u> das musikalische Rezeptionsverhalten mit einem guten Wein, den man nicht schnell konsumieren möchte.</p>	
<p>Das musikalische Rezeptionsverhalten mit einem guten Wein , den man nicht schnell konsumieren möchte.</p>	
<p>Der Bundesverband Musikindustrie berichtet, dass 2013 in Deutschland 1,4 Millionen Platten <u>verkauft wurden</u>.</p>	
<p>Der Bundesverband Musikindustrie berichtet, dass</p>	
<p><u>Obwohl jede Woche neue Schallplatten in die Geschäfte kommen, werden die Maschinen, die sie produzieren, schon seit Jahrzehnten nicht mehr erzeugt.</u></p>	
<p>Obwohl jede Woche neue Schallplatten in die Geschäfte kommen, werden Maschinen schon seit Jahrzehnten nicht mehr erzeugt.</p>	
<p>Nur noch wenige Firmen produzieren weltweit <u>das für die Plattenherstellung benötigte Rohmaterial Vinyl</u>.</p>	
<p>Nur noch wenige Firmen produzieren weltweit das Rohmaterial Vinyl,.....</p>	
<p><u>Um die Produktion anzukommen, lassen die Hersteller ihre Geräte auf Hochtouren laufen.</u></p>	
<p>..... Produktion lassen die Hersteller ihre Geräte auf Hochtouren laufen.</p>	
<p><u>Der Großvater von Holger Neumann gründete den Betrieb 1949.</u></p>	
<p>Der Betrieb</p>	
<p>Holger Neumann erklärt: „Alle vier Wochen ist das Silo aufzufüllen. Dann transportiert man das Granulat über verschiedene Förderanlagen zu den Pressen und hier wird die klebrige Masse unter hohem Dampfdruck zu Schallplatten gepresst.“</p>	
<p>Holger Neumann erklärt, alle vier Wochen</p>	
<p>Holger Neumann erzählt, es könne natürlich niemand sagen, wie lange der Boom mit der Schallplatte anhalte. Aber er sei guter Dinge, dass das Geschäft mit der Schallplatte noch eine Weile laufe.</p>	
<p>Holger Neumann erzählt:</p>	

Es handelt sich hier ausnahmslos um wichtige Strukturen der deutschen Sprache – so hat Griefßhaber (2013) gerade das erweiterte Partizipialattribut als höchste Stufe des Syntaxerwerbs ausgemacht. Aber: Von den spezifisch wissenschaftssprachlichen Strukturen, die seit bald dreißig Jahren bekannt sind, also den Mitteln der alltäglichen Wissenschaftssprache und der Eristik (siehe auch Thielmann, 2015a), ist hier nichts angekommen. Da DSH-Vorbereitungskurse genau die obigen Strukturen fokussieren und die propädeutischen Angebote zur Wissenschaftssprache und zum wissenschaftlichen Arbeiten gerne durch diejenigen vorgehalten werden, denen im diffusen Soft-Skills-Bereich qualifikationsunabhängig eine Universalkompetenz auf dem unglücklich benannten Gebiet der Hochschuldidaktik² unterstellt wird, lässt sich, nachdem die Schwierigkeiten von mutter- wie nichtmuttersprachlichen Studierenden in diesem Bereich fortauern, Folgendes vermuten: Die Muttersprachler, die die obigen Strukturen schon haben, wie auch die Nichtmuttersprachler, die mit ihnen traktiert werden, erhalten durch solche Angebote eine ausgezeichnete Anleitung zu derjenigen allein auf das Propositionale ausgerichteten Art der Sinnentnahme, die ihnen zuverlässig den Blick auf dasjenige verstellt, worum es auch an einer Bologna-Universität gehen sollte: die Wissenschaft. Hier passt es auch ins Bild, dass Bärenfänger et al. (2015) zum einen einen Mangel an empirischen Untersuchungen zu den tatsächlichen sprachlichen Anforderungen an Studienanfänger beklagen, zugleich aber durch Methoden wie Leitfadeninterviews, Shadowing und Sprachlogbücher diesen Bedarf sozusagen praxeogrammatisch auf eine Weise dingfest zu machen versuchen, die auf eine feinzisierte Textsortendidaktik hinausläuft, in der weder die Wissenschaft noch ihre Sprachlichkeit vorkommen.

Ich möchte daher im Folgenden, und zwar besonders unter dem Aspekt einer Didaktik des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache, einige Strukturen in den Blick nehmen, wie sie in faktischer wissensvermittelnder Hochschulkommunikation vorkommen.

3. Sprachliche Strukturen in einer Physikvorlesung

Der Ausschnitt, den ich hier betrachte (Krause & Thielmann, 2014: 92 f.), besteht insgesamt in einer vertiefenden Rekapitulation von Wissen, das bereits Gegenstand der vorausgegangenen Vorlesung gewesen ist. Der Dozent stellt den soge-

2 Eine institutionell verfasste wirkliche Hochschuldidaktik hätte die Hoheit über die Gegenstände, ihre wissenschaftliche Bestimmung und ihre Sequenzierung im Hinblick auf Lehrziele und wäre somit in der Bundesrepublik Deutschland aufgrund von Artikel 5 (3) des Grundgesetzes, der die Freiheit von Forschung und Lehre festschreibt, verfassungswidrig.

nannten Spin-Hall-Effekt und den inversen Spin-Hall-Effekt dar, erläutert zwei Verfahren der Erzeugung von Spinströmen und bewertet mehrfach den epistemischen Status dieses noch neuen, recht fragmentarischen und ungesicherten Wissens. Ich reanalysiere hier unter anderen Vorzeichen im Folgenden einen Diskursabschnitt, zu dem Arne Krause in unserer gemeinsamen Publikation im Eristik-Band des euroWiss-Projektes bereits viel Wichtiges und Zielführendes gesagt hat (Thielmann & Krause, 2014).

Ich beginne mit dem Anfang der Ausführungen des Dozenten zum Spin-Hall-Effekt und zum inversen Spin-Hall-Effekt (Tab. 2):

Tab. 2: Ausschnitt aus einer Physikvorlesung mit komplexen anadeiktischen Verweisen

D [v] D [nv]	/5/ •• Äh wir hatten letztens den • Spin-Hall-Effekt und den inversen Spin-Hall-Effekt • dargestellt.
D [v]	/6/ Ich hab och ((3,1s)) für den inversen Sp/ Spin-Hall-Effekt die/ die Erstveröffentlichung.
D [v] D [nv] D [k]	/7/ /8/ Das ist doch ne ziemlich aktuelle Geschichte. •• Für den Spin-Hall-Effekt, das war der Kato, <i>schaut auf seine Notizen</i> Verweis auf: Y. K. Kato et al.: Observation of the Spin
D [v] D [nv] D [k]	/9/ • Science zwotausendvier. Und der inverse ist • Saitoh <i>schaut auf seine Notizen</i> Hall Effect in Semiconductors. In: Science. 306, Nr. 5703, 2004, S. 1910-1913
D [v] D [nv]	((4,6s)) und andere: ((1,4s)) Applied Physics letters ((6,4s)) achtundachtzig, <i>schreibt 1) an die Tafel</i>
D [v] D [nv]	/10/ zwotausendsechs ((1s)) einhundertzweiundachtzig ((1,2s)) fünf null neun. Also da hab ich
D [v] D [nv]	jetzt grad nochmal gefragt, bei Herrn/ •• bei nem Kommilitonen von euch, das hat hier noch <i>schaut auf seine Notizen</i>
D [v] D [nv]	/11/ /12/ gefehlt. •• Äh ich möcht nochma nen Überblick geben, zu diesen Sachen. •• Das ist alles <i>Notizen</i>
D [v]	/13/ noch keen Lehrbuchwissen, möcht ich dazusetzen. Drum sind das also/ •• sind noch die Be

	<i>schnell</i> /14/
D [v]	griffe zum Teil noch unscharf. ◡ Man benutzt die halt, aber weiß noch gar nicht so richtig,

	/15/	/16/
D [v]	was dahinter steckt. ((1s)) Also mach mer n Überblick. •• Also ((1,5)) wir haben	
D [nv]	<i>schaut auf seine Notizen</i>	<i>schreibt 2a) an die Tafel</i>

Betrachtet man diesen Ausschnitt, so scheint das Wissenschaftliche an ihm nahezu vollständig durch die Kategorien der Fachsprachenforschung erfasst werden zu können: Wir haben zwei fachwissenschaftliche Termini: *Spin-Hall-Effekt* und *inverser Spin-Hall-Effekt*. Den Ausdruck *Erstveröffentlichung* sowie die Weisen der zitierenden Bezugnahme könnte man auch der alltäglichen Wissenschaftssprache zuordnen, ebenso die wissenschaftstypische Gesamtillokution *darstellen* oder den – von Christian Wolff in die deutsche Wissenschaftssprache eingeführten – Ausdruck *Begriff*. Betrachtet man den Abschnitt aber unter dem Gesichtspunkt, dass es dem Dozenten nicht nur darum geht, Wissen zu vermitteln, sondern auch, in die Wissenschaft einzuführen, erscheinen dieser Diskurs und die in ihm eingesetzten sprachlichen Mittel in einem ganz anderen Licht.

Es fällt zum Beispiel auf, dass der Abschnitt in /10/ ein kleines Referat eines vorangegangenen Diskurses beinhaltet: *Also da hab ich jetzt grad nochmal gefragt bei Herrn/·bei nem Kommilitonen von euch, das hat hier noch gefehlt*. Da dies in dieser Vorlesung nicht das einzige solche Referat ist, kann man davon ausgehen, dass durch dieses Verfahren in die Gemeinschaftlichkeit der Wissensentwicklung eingeführt werden soll, wie sie in den Naturwissenschaften auch in den Praktika – bezogen auf den tatsächlichen Forschungsprozess – probierend simuliert wird.

Besondere Anforderungen an die Rezeption stellen aber, wie ich im Folgenden zu zeigen versuche, die anadeiktischen Verweisungen in Verbindung mit fortschreitenden Kategorisierungen des epistemischen Status des hier verhandelten wissenschaftlichen Wissens.

3.1 Deixis – Refokussierungen im Wissensraum

Abbildung 1 veranschaulicht die komplexe Verweisstruktur des Diskursabschnitts.

Mit den Termini *Spin-Hall-Effekt* und *inverser Spin-Hall-Effekt* sind, wissenschaftstheoretisch gesprochen, durch bestimmte Apparaturen unter bestimmten Bedingungen reproduzierbar herstellbare Phänomene benannt (Thielmann,

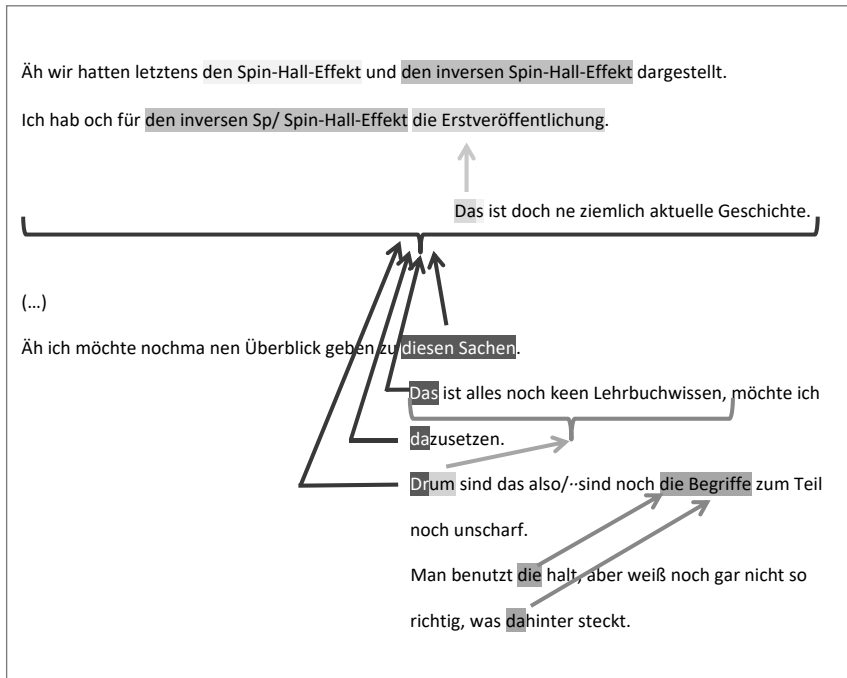


Abb. 1: Verweisstrukturen

1999). Auf die Vermittlungssituation bezogen handelt es sich aber um Benennungen von Begriffen, die bei den Studierenden erst noch ‚ankommen‘ müssen. Erstaunlicherweise – und völlig anders, als es der landläufigen Vorstellung von diesem zunehmend als ‚Unterricht‘ bezeichneten Geschehen entspricht –, leitet der Dozent die noch folgende Darstellung zunächst mit einer ausführlichen Charakterisierung des epistemischen Status des zu vermittelnden Wissens ein. Dies verlangt den Hörern nicht-triviale Rezeptionsleistungen ab.

Mit *Ich hab och für den inversen Sp/ Spin-Hall-Effekt die Erstveröffentlichung* wird das wissenschaftliche Wissen, um das es hier geht, explizit unter dem Aspekt seiner Genese (und implizit auch unter dem forschungsrelevanten Gesichtspunkt der Priorität) angesprochen. Bei der Anadeixis in *das ist doch ne ziemlich aktuelle Geschichte* handelt es sich im Sinne von Redder (2016) um eine Deixis im Wissensraum; für die Studierenden gilt es, das unter Umständen noch diffuse begriffliche Wissen zu *inverser Spin-Hall-Effekt* unter dem Aspekt der wissenschaftlichen Wissensproduktion selbst zu fokussieren. Die Kategorisierung *ne ziemlich neue Geschichte*, die hier mit alltagssprachlichen Mitteln vorgenommen wird, ist eine wissenschaftliche Einschätzung der Neuheit – und damit eben auch

relativen Ungesicherheit – wissenschaftlichen Wissens. Das *doch* dürfte auf den dozentenseitig angenommenen Präsuppositionsbeständen der Hörer operieren (vgl. Graefen, 2000), wonach das in Vorlesungen vermittelte Wissen als ‚alt‘ und im schulmäßigen Sinne gesichert angenommen wird. Mit *Äh ich möchte nochma nen Überblick geben zu diesen Sachen* wird die noch folgende Darstellung angekündigt; mit *diesen Sachen* wird dabei das soeben terminologisch benannte und zugleich auf seine wissenschaftliche Genese hin angesprochene Wissen anadeiktisch refokussiert. In *Das ist alles noch keen Lehrbuchwissen, möchte ich dazusetzen* wird der epistemische Status des verhandelten Wissens weiter problematisiert und von dem abgegrenzt, was den Studierenden als Wissensform (Lehrbuchwissen) vertraut ist. Beide anadeiktischen Prozeduren refokussieren den gesamten mit der Klammer identifizierten Gehalt. Das zusammengesetzte Verweiswort *drum* ist, wie es nach Rehbein (1995) bei diesen Ausdrücken oft der Fall ist, besonders rekonstruktionsbedürftig. Es refokussiert zum einen den mit der Klammer identifizierten Gehalt, aber zusammen mit der zusätzlichen Kategorisierung *keen Lehrbuchwissen*, und weist das zu Refokussierende als Grund für die folgende Einschätzung aus: *sind noch die Begriffe zum Teil noch unscharf*.

Man kann davon ausgehen, dass der Ausdruck *Begriff* hier in einem quasi-alltagssprachlichen, die Termini wie die durch sie benannten Wissenskomplexe umfassenden Sinne verwendet wird. Die Verwendung des Definitartikels in *die Begriffe* lässt darauf schließen, dass hier nun das Wissensthema *Spin-Hall-Effekt* und *inverser Spin-Hall-Effekt* einschließlich der wissenschaftsepistemologischen, über die immer komplexeren anadeiktischen Refokussierungen im Wissensraum vermittelten Qualifizierungen bündig benannt wird. Die beiden anadeiktischen Verweisungen in *man benutzt die halt, aber weiß noch gar nicht so richtig, was dahinter steckt* refokussieren – vermittelt über den Symbolfeldausdruck *Begriffe* – den Gesamtgehalt der in diesem Diskursabschnitt entwickelten Problematisierungen. Die Modalpartikel *halt* weist hierbei den durch den propositionalen Akt dieser Äußerung identifizierten Sachverhalt als der Einflussnahme des Sprechers, bzw. der durch den generischen Subjektausdruck *man* gekennzeichneten *Community* entzogen aus (Thielmann, 2015b). Hier wird das zuvor Entwickelte noch einmal durch eine wissenschaftsmethodologische Sentenz gebündelt.

Dem Dozenten gelingt es hier, mit – gemessen am Gegenstand einfachstem – symbolischem Inventar, sehr kleinschrittig die Studierenden nicht nur an die Vorläufigkeit und Ungesicherheit aktuellen wissenschaftlichen Wissens, sondern zugleich auch an die daraus resultierende wissenschaftsmethodologische Konsequenz heuristischer, und mithin vorbegrifflicher Sprechweisen heranzuführen. Hierbei werden anadeiktisch immer komplexere Wissensbestände re-

fokussiert, schließlich über den Ausdruck *Begriffe* symbolisch abgebunden, der selbst noch zweimal refokussiert wird, letzteres in einer Sentenz, die das gesamte hier Entwickelte in seiner Konsequenz auf den Punkt bringt.

Die hierbei den Hörern abverlangten Rezeptionsleistungen sind beträchtlich: Wer die anadeiktischen Refokussierungen nicht nachvollziehen kann, weiß nicht, worum es geht: nämlich gerade nicht um Wissen, sondern um die Wissenschaft selbst.

Bei der Kleinschrittigkeit der Wissensentwicklung wird ein weiteres Verfahren relevant, das auch in anderen Physik- sowie Maschinenbauvorlesungen beobachtet wurde.

3.2 also

In ihrer Arbeit zu den reformulierenden Handlungen diskutiert Bührig (1996: 242 ff.) eine besondere Verwendung des Ausdrucks *also* im Zusammenhang des Zusammenfassens. Das Besondere dieser Verwendung besteht nach Bührig darin, dass der symbolische Anteil des zusammengesetzten Verweisworts das in Vorgängeräußerungen Gesagte inhaltlich bündelt, während der deiktische Anteil *so* wie ein Scharnier dieses Gebündelte anadeiktisch refokussiert und zu einem Kommenden katadeiktisch ins Verhältnis setzt. Wir betrachten hierzu folgenden Abschnitt (Tab. 3):

Tab. 3: Ausschnitt aus einer Physikvorlesung mit unterschiedlichen Weisen sprachlicher Bezugnahme auf dieselben Wissensbestände

D [v] D [nv]	<p style="text-align: right;">/28/</p> <p>Da werden zwei Möglichkeiten diskutiert. ((1s)) <u>Wie</u> kommt man zu</p> <p><i>Notizen</i> <i>schreibt 3) an die Tafel</i></p>
D [v] D [nv]	<p style="text-align: right;">/29/</p> <p>einem Spinntrom? ((12,2s)) ((2,6s)) Das eine is, • dass man</p> <p><i>schauf auf seine Notizen</i> <i>schreibt 4a) an die Tafel</i></p>
D [v]	<p>((1s)) experimentell die Voraussetzung schafft, dass Elektronen, • • die über ne Grenzfläche</p>
D [v] D [nv]	<p>hinweg • in n Gebiet ein wandern, • das nennt man Injektion, • • also meinetwegen durch</p> <p style="text-align: center;"><i>gestikuliert</i></p>
D [v] D [nv]	<p>enne ((1,1s)) dünne, isolierende Schicht hindurch • (tunneln), • • dass <u>die</u> • • enne •</p>

leise
/30/

D [v] bevorzugte Spinrichtung haben. • • Das ist einfach (zu erklären). /31/ • • Also • Injektion •
D [nv] *schaut auf seine Notizen*

/32/

D [v] von Elektronen ((6,4s)) mit • • vorherrschender Spinrichtung. ((3,1s)) Also bei
D [nv] *schreibt 4b) an die Tafel*

/33/

D [v] denen die beiden Spinrichtungen nicht • • fuffzig Prozent fuffzig Prozent verteilt sind. ((2,1s))
D [nv] *schaut auf*

D [v] ((4,4s)) Und zwar wird das hineininjiziert in ein leitfähiges Material
D [nv] *seine Notizen schreibt 4c) an die Tafel*

/34/

D [v] • • und die Elektronen dann fließen können. • Und da sie ja • spinmäßig • • nicht • gleichverteilt

leise
/35/

D [v] sind, wird gleichzeitig n Spinstrom • • transportiert. • • Also Injektion von Elektronen mit

/36/

D [v] vorherrschender Spinrichtung • in ein leitfähiges Material. ((4,3s)) ((3,7s)) Und da
D [nv] *schreibt 4d) an die Tafel* *schaut auf seine Notizen*

Auch hier nehme ich eine Bereinigung vor, um das, worum es mir hier geht, deutlich zu machen (Abb. 2).

Man sieht hier deutlich, wie die begriffliche Benennung der experimentellen Praxis, um die es hier geht – *Injektion von Elektronen mit vorherrschender Spinrichtung in ein leitfähiges Material* – kleinschrittig aus mehreren Erläuterungsschritten erwächst. Durch die Frage *Wie kommt man zu einem Spinstrom* sollen bei den Studierende mentale Suchprozesse dergestalt initiiert werden, dass sie die folgende Erklärung aufnehmen können (Abb. 3).

Hierbei wird der propositionale Gehalt *Elektronen wandern über ne Grenzfläche hinweg in n Gebiet ein* mit *das* anadeiktisch refokussiert und mit *Injektion* fachlich benannt. Dieser Wissenskomplex einschließlich der fachlichen Benennung wird durch *also* zum einen retrospektiv gebündelt. Die durch *meinetwegen* als solche qualifizierte Exemplifizierung *durch eine dünne, isolierende Schicht hindurchtunneln* wird durch *also* katadeiktisch angekündigt. Im Rahmen wissenschaftlicher Wissensvermittlung erweist sich der Ausdruck mithin als Gelenk, durch das unterschiedliche Weisen sprachlicher Bezugnahme auf Wissen verknüpft werden.

Wie kommt man zu einem Spinstrom?

Das eine is, dass man experimentell die Voraussetzung schafft, dass Elektronen, die über ne Grenzfläche hinweg in n Gebiet einwandern, das nennt man Injektion, **also** *meinetwegen durch eine dünne, isolierende Schicht hindurchtunneln*, dass die enne bevorzugte Spinrichtung haben.

Das ist einfach zu erklären.

Also *Injektion von Elektronen mit vorherrschender Spinrichtung.*

Also *bei denen die beiden Spinrichtungen nicht fuffzig Prozent fuffzig Prozent verteilt sind.*

Und zwar wird das hineininjiziert in ein leitfähiges Material und die Elektronen dann fließen können.

Und da sie ja spinmäßig nicht gleichverteilt sind, wird gleichzeitig n Spinstrom transportiert.

Also *Injektion von Elektronen mit vorherrschender Spinrichtung in ein leitfähiges Material.*

Abb. 2: Bereinigte Fassung des Transkriptausschnitts

Das eine is, dass man experimentell die Voraussetzung schafft, dass Elektronen, die über ne Grenzfläche hinweg in n Gebiet einwandern, das nennt man Injektion,

also *meinetwegen durch eine dünne, isolierende Schicht hindurchtunneln,*

dass die enne bevorzugte Spinrichtung haben.

Abb. 3: Exemplifizierung vermittelt über *also*

Auch bei den nächsten *also*-Verwendungen sieht man deutlich, dass der Ausdruck solche unterschiedlichen Weisen sprachlicher Bezugnahme auf Wissen indiziert (Abb. 4):

Das ist einfach zu erklären.

Also *Injektion von Elektronen mit vorherrschender Spinrichtung.*

Also *bei denen die beiden Spinrichtungen nicht fuffzig Prozent fuffzig Prozent verteilt sind.*

Und zwar wird das hineininjiziert in ein leitfähiges Material und die Elektronen dann fließen können.

Und da sie ja spinmäßig nicht gleichverteilt sind, wird gleichzeitig n Spinstrom transportiert.

Also *Injektion von Elektronen mit vorherrschender Spinrichtung in ein leitfähiges Material.*

Abb. 4: *also* als Scharnier zwischen Erklären und Erläutern

Das durch *also* eingeleitete *Injektion von Elektronen vorherrschender Spinrichtung* ist eine terminologische Benennung des zuvor erklärend-exemplifizierend entfaltenen Wissens. Dieser terminologischen Benennung schließt sich unmittelbar eine ebenfalls mit *also* eingeleitete Erläuterung von *Elektronen vorherrschender Spinrichtung* an. Auch die folgende mit *und zwar* eingeleitete Erklärung wird in einem weiteren Schritt vermittels *also* wieder terminologisch abgebunden.

Es handelt sich hier um eine für den kleinschrittigen Nachvollzug zubereitete Wissensentwicklung, bei der ein Wissensthema sukzessive erklärend-exemplifizierend entwickelt und parallel dazu in zunehmender Komplexität immer wieder bündig terminologisch benannt wird.

Auch hier sind die beim hörerseitigen Mitvollzug erforderlichen Deutungsleistungen komplex: Insbesondere ist zu erkennen, dass die mit *also* angeschlossenen Formulierungen alternative wissenschaftstypische Versprachlichungsweisen zu einem – jeweils auszumachenden – Vorhergehenden sind. Charakteristisch ist hierbei, dass *also* als Scharnier zwischen terminologischen Benennungen und Erläuterungen bzw. Erklärungen fungiert.

Abbildung 5 veranschaulicht noch einmal, worin die möglichen Rezeptionsschwierigkeiten bestehen können. Der Hörer muss erkennen, dass ihm, über *also* in Beziehung gesetzt, zwei unterschiedliche Weisen sprachlicher Bezugnahme auf ein Wissensthema angeboten werden:

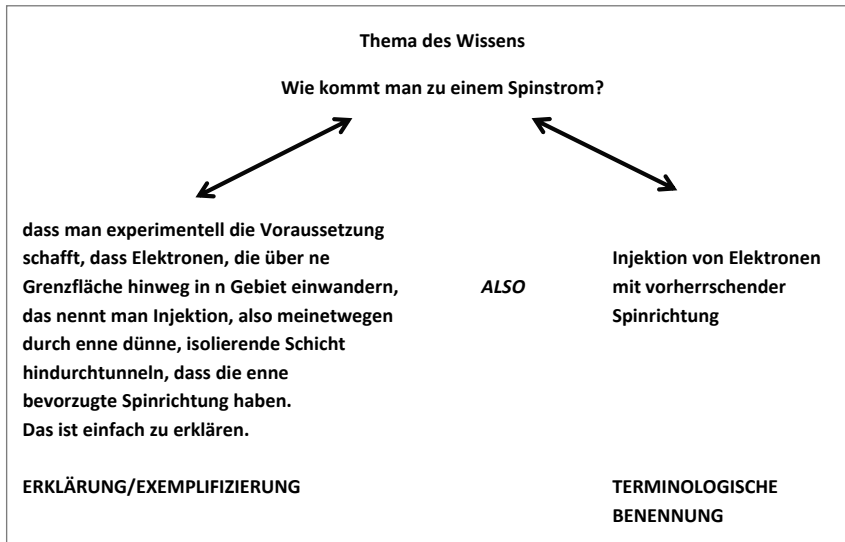


Abb. 5: Unterschiedliche sprachliche Bezugnahmen auf ein Wissensthema

Es soll hier natürlich nicht um Priorität bezüglich der Entdeckung eines „wissenschaftlichen *also*“ gehen. Vom Prinzip her macht der Ausdruck hier dasselbe wie in den Verwendungen, die Bührig (1996) detailliert herausgearbeitet hat. Die Besonderheit besteht in seiner spezifischen Nutzung vor dem Hintergrund, dass es hier um die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens wie auch um Wissenschaft selbst geht. Ein Hörer, der das nicht begreift, könnte, weil er zum Beispiel das Wissensthema nicht mehr präsent hat, die terminologische Benennung des erklärend-exemplifizierend entwickelten Verfahrens als ein neues Wissensthema auffassen und damit den ganzen Punkt der vom Dozenten angestrebten Wissensvermittlung verfehlen.

Um den Punkt geht es auch in dem letzten Phänomen, das ich hier besprechen möchte, nämlich die sprachliche Ankündigung des Punktes, den neues wissenschaftliches Wissen macht.

3.3 Schönheit und Charme von Spinwellen

In dem Moment, in dem in wissensvermittelnder Hochschulkommunikation den Studierenden gerade nicht einfach propositional verfasste Wissensbestände verabreicht werden, sondern die Dozenten sich darum bemühen, auch ihre Einschätzungen dieses Wissens vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Wissensentwicklung zu kommunizieren, treten sprachliche Verfahren in den Blick,

die so etwas leisten. Man ist nun vielleicht nicht mehr überrascht, dass solche Zwecke gerade nicht mit den eingangs angesprochenen Grundnahrungsmitteln des höheren Grammatiktraktierbereichs, sondern mit gemein-, ja alltagsprachlichen Mitteln bearbeitet werden können. Wenn von neuem wissenschaftlichen Wissen die Rede ist, reicht es nicht einfach aus, dieses zu dem bestehenden Wissen ins Verhältnis zu setzen. Es ist mindestens ebenso wichtig, den Punkt zu kommunizieren, den dieses neue Wissen macht. In der hier besprochenen Physikvorlesung geschieht dies folgendermaßen (Tab. 4):

Tab. 4: Ausschnitt aus einer Physikvorlesung, in dem der Punkt noch neuen wissenschaftlichen Wissens kommuniziert wird

/47/

D [v] ((6,8s)) auch möglich ((4,4s)) durch Spinwellen. ((6,6s)) Und die Spinwellen, die ham den
 D [nv]

/48/

D [v] Charme, dass die och • • natürlich sich in Isolatoren ausbreiten können. • • Also dort hat man
 D [nv]

D [v] wirklich ne Entkoppelung, • da wird Spin transportiert, • • ohne dass • die spinbehafteten

schnell

/49/

D [v] Ladungsträger, am Ende die Elektronen, dabei im Spiele sind. ((1,1s)) Also Spin
 D [nv] zeigt auf die Tafel

/50/

D [v] transport von Spindrehimpuls ermöglicht • • durch Spinwellen. ((1,5s)) Auch
 D [nv] schaut an die Tafel und auf seine Notizen schiebt die Tafel nach oben schrei

schnell

D [v] ((1,7s)) durch Isolatoren oder in Isolatoren entlang, wie man/ wie man das
 D [nv] bt 6c) an die Tafel

/51/

/52/

D [v] nennen will. ((3,8s)) Auch durch Isolatoren. ((4s))
 D [nv] schreibt 6d) an die Tafel schaut auf seine Notizen und schiebt die

D [v] Und das Schöne is eben, • • Spinwellen/ das Quant der Spinwelle is ja das Mag-
 D [nv] Tafel nach oben

/53/

D [v] non, hab ich vorhin schon erzählt. • • Und diese Magnonen, • wenn die sich auf nem
 D [nv] gestikuliert

/54/

D [v] Festkörper bewegen, die ham viel, viel größere, freie Wege als die Elektronen. ((1s)) Also die
 D [nv]

Der Punkt, um den es hier geht, also der Punkt des neuen, noch ungesicherten Wissens, ist, dass der Spintransport durch Spinwellen erheblich schneller erfolgt als derjenige durch Ladungsträger. Dem Dozenten kommt es aber nicht darauf an, dass die Studierenden diesen Sachverhalt sozusagen lediglich propositional verbuchen, sondern dass sie dies als Besonderheit begreifen. Die alltagssprachlichen Bewertungsprädikate *ham den Charme* und *das Schöne is eben* haben die Funktion, die Rezeption der Studierenden dahingehend zu steuern. *Das Schöne* und *Charme* sind hier zugleich auch Bewertungen im Hinblick auf den möglichen Nutzen dieser Entdeckung, ihre Anwendungsmöglichkeiten (Tab. 5):

Tab. 5: Anwendungsmöglichkeiten neuen wissenschaftlichen Wissens

D [v] ((3s)) Und dann • • könn mer den Schluss ziehen, • dass also diese
 D [nv] *an die Tafel schaut auf seine Notizen*

leise /59/

D [v] Art Spintransport mit viel weniger Verlusten möglich ist. ((4,7s)) ((2,7s))
 D [nv] *schaut auf seine Notizen schreibt 7d) an die*

/60/

D [v] Kaum Energieverluste. ((5,4s)) ((1,7s)) Und das sind so die Dinge, die man heutzutage
 D [nv] *Tafel*

D [v] nennt, • • wenn man sich mit den ((1,4s)) ((1,1s)) Spintransport-Geschichten
 D [nv] *zeichnet 8a) an die Tafel* *zeichnet 8b) an die Tafel*

/61/ /62/

D [v] befasst. Mer braucht das. ☹Es wäre vielleicht mal wichtig für enne • • künftige ((1,1s)) Mö/
 D [nv] *gestikuliert*

D [v] Möglichkeit der Informationsverarbeitung, Elektronik darf mer ja ni mehr sagen, ((1,1s)) die
 D [nv]

D [v] mit ein wenig Energieverlusten • äh • einhergeht und viel weniger als bei den Elektronen.
 [nn] ((Räuspern))

Bei den hier besprochenen Bewertungsprädikaten *Charme* und *das Schöne* handelt es sich zwar um Symbolfeldausdrücke; ihre spezifische Verwendungsweise ist aber, im Rahmen der in der Funktionalen Pragmatik entwickelten prozeduralen Charakteristik (exempl. Ehlich, 2007), als para-malend aufzufassen, indem der Sprecher beim Hörer eine spezifische Gestimmtheit erreichen möchte. Denn auch Physiker lieben ihre Gegenstände und möchten, dass sich dieser Bezug auch bei ihren Hörern einstellt.

4. Fazit

Solange Universität noch Universität ist und nicht Schule, ist ihr Zentrum das sprachliche Geschehen zwischen Dozenten und Studierenden, dessen Zweck nicht nur die Wissens-, sondern auch die Wissenschaftsvermittlung ist. Dem Punkt dieses sprachlichen Geschehens kann man sich nicht annähern, indem man wie in Bärenfänger et al. (2015) Studierende Sprachlogbücher führen lässt oder Leitfadeninterviews durchführt. Man kann ihn nur erfassen, wenn man dieses sprachliche Geschehen unter dem Gesichtspunkt der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens, seiner Epistemizität sowie der Wissenschaft selbst in den Blick nimmt. Dies kann nur dadurch sinnvoll erfolgen, dass man anhand dieses empirischen Materials die von den Aktanten verfolgten Zwecke rekonstruiert und die dabei funktionalen sprachlichen Mittel in den Blick nimmt, um diese Gegenstände in die propädeutische wie studienbegleitenden Didaktik des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache aufzunehmen.

Im Einzelnen sind hier folgende Zweck- und Mittelbereiche angesprochen worden:

a) Bezugnahme auf einen sich im Diskurs entfaltenden Redegegenstand

Hier waren, wie wir gesehen haben, anadeiktische Verweisungen hochfunktional. Die Diskursanalyse machte deutlich, dass die Hörer hierbei erhebliche Rekonstruktionsleistungen erbringen müssen, indem es sich bei den Neufokussierungen im Wissensraum hier immer auch um Umfokussierungen bezüglich des epistemischen Status des sich entwickelnden Redegegenstandes handelte.

b) Einschätzung der Epistemizität neuen, noch ungesicherten Wissens

Wie im Rahmen der Analyse herausgearbeitet, erfolgt die Kommunikation von Einschätzungen des epistemischen Status neuen Wissens durch alltags-sprachliche (*neue Geschichte*) und institutionsbezogene (*keen Lehrbuchwissen*)

Prädikate sowie alltäglich-wissenschaftssprachliche Qualifizierungen (*Erstveröffentlichung*). Gerade ‚auf Fachsprache getrimmten‘ ausländischen Studierenden könnten solche auf den wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt selbst bezogenen Einschätzungen aufgrund ihrer Unscheinbarkeit entgehen, obwohl hierdurch der zentrale Punkt des Diskursabschnittes transportiert wird.

c) Ins-Verhältnis-Setzen unterschiedlicher Weisen der sprachlichen Bezugnahme auf ein Wissensthema

Wie die Analyse gezeigt hat, kommt hierbei dem Ausdruck *also* eine zentrale Bedeutung zu. Das Rekonstruktionsproblem für die Hörer besteht bei solchen Verwendungen darin, zu erkennen, dass hier ein mental präsent zu haltendes Wissensthema auf verschiedene Weisen, nämlich erklärend/exemplifizierend und fachlich benennend, angesprochen und nicht etwa ein neues Wissensthema eingeführt wird.

d) Kommunikation des Punktes neuen wissenschaftlichen Wissens

Wie wir gesehen haben, kann dies durch alltagssprachliche Bewertungsprädikate wie *ham den Charme* oder *das Schöne is* geschehen, die am Falle physikalischer Entdeckungen immer auch auf deren neue Anwendungsbereiche zu beziehen sind. Diese schlichten sprachlichen Mittel sind im hier diskutierten Fall para-malend verwendet, was, vor dem Hintergrund, dass es hier um Physik geht, sicher ein kontraintuitiver Befund sein dürfte.

Diese Zweckbereiche zu erkennen und die Mittel, mit denen sie bearbeitet werden, daraufhin funktional zu prozessieren, ist für Nichtmuttersprachler ein äußerst schwieriges Unterfangen, da die Zwecke für sie, wenn nicht völlig opak, doch häufig neu sind und sie die zur Bearbeitung dieser Zwecke eingesetzten sprachlichen Mittel nicht verarbeiten können (Ehlich, 1995). Aber auch muttersprachliche Studierende haben hier zunehmend Probleme, weswegen es vielleicht sinnvoll sein könnte, wissenschaftspropädeutische Veranstaltungen Menschen zu übertragen, die sich auf die Wissenschaft wie auch ihre Sprachlichkeit verstehen.

Bibliographie

- Bärenfänger, O., D. Lange, and J. Möhring. 2015. *Sprache und Bildungserfolg. Sprachliche Anforderungen in der Studieneingangsphase*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa-188820>. (Access: May 6, 2020).
- Bührig, K. 1996. *Reformulierende Handlungen*. Tübingen: Narr.
- Ehlich, K. 1993. "Deutsch als fremde Wissenschaftssprache." *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19: 13–42.
- Ehlich, K. 1995. "Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate." In *Linguistik der Wissenschaftssprache*, edited by H. L. Kretzenbacher, and H. Weinrich, 325–352. Berlin: De Gruyter.
- Ehlich, K. 2007. "Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse: Ziele und Verfahren." In *Sprache und sprachliches Handeln 1. Pragmatik und Sprachtheorie*, edited by K. Ehlich, 9–28. Berlin/New York: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110922721.1.9>
- Ehlich, K., and G. Graefen. 2001. "Sprachliches Handeln als Medium diskursiven Denkens. Überlegungen zur sukzursiven Einübung in die deutsche Wissenschaftskommunikation." *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27: 351–378.
- Graefen, G. 2000. "Ein Beitrag zur Partikelanalyse – Beispiel: doch." *Linguistik online* 6 (2). <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/1009/1666>. (Access: May 6, 2020). <https://doi.org/10.13092/lo.6.1009>
- Grieffhaber, W. 1999. "Präpositionen als relationierende Prozeduren." In *Grammatik und mentale Prozesse*, edited by A. Redder, and J. Rehbein, 241–260. Tübingen: Stauffenburg.
- Grieffhaber, W. 2013. *Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung*. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf. (Access: May 6, 2020).
- Guckelsberger, S. 2005. *Mündliche Referate in universitären Lehrveranstaltungen. Diskursanalytische Untersuchungen im Hinblick auf eine wissenschaftsbezogene Qualifizierung von Studierenden*. München: iudicium.
- Krause, A., and W. Thielmann. 2014. Transkript: "Physik-Vorlesung – Spin-Hall-Effekt." In: *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte*, edited by A. Redder, D. Heller, and W. Thielmann, 91–100 Heidelberg: Synchron.
- Moll, M. 2001. *Das wissenschaftliche Protokoll. Vom Seminardiskurs zur Textart: empirische Rekonstruktionen und Erfordernisse für die Praxis*. München: iudicium.
- Redder, A. (ed.). 2002a. *Effektiv studieren. Texte und Diskurse in der Universität*. OBST-Beiheft 12 (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie).
- Redder, A. 2002b. "Sprachliches Handeln in der Universität – das Einschätzen zum Beispiel." In *Effektiv studieren. Texte und Diskurse in der Universität*. OBST-Beiheft 12 (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie), 5–28.
- Redder, A. 2016. "Das Neutrum und das operative Geschäft der Morphologie." In *Formen und Funktionen. Morphosemantik und grammatische Konstruktionen*, edited by A. Bittner, and C. Spieß, 175–192. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.515/9783110478976-011>

- Redder, A., D. Heller, and W. Thielmann (eds.). 2014. *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte*. Heidelberg: Synchron.
- Rehbein, J. 1995. "Über zusammengesetzte Verweiswörter und ihre Rolle in argumentierender Rede." In *Wege der Argumentationsforschung*, edited by H. Wohlrapp, 166–197. Stuttgart: frommann-holzboog.
- Stezano Cotelo, K. 2008. *Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in Seminararbeiten ausländischer Studierender*. München: iudicium.
- Thielmann, W. 1999. *Fachsprache der Physik als begriffliches Instrumentarium – exemplarische Untersuchungen zur Funktionalität naturwissenschaftlicher Begrifflichkeit bei der Wissensgewinnung und -strukturierung im Rahmen der experimentellen Befragung von Natur*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Thielmann, W. 2009. *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich: Hin-führen – Verknüpfen – Benennen*. Heidelberg: Synchron.
- Thielmann, W. 2015a. "Illokutionsstrukturen wissenschaftlicher Texte im Hinblick auf den Umgang mit Wissen." *Zielsprache Deutsch* 1: 3–20.
- Thielmann, W. 2015b. "halt." *Deutsche Sprache* 43 (1): 1–10. <https://doi.org/10.37307/j.1868-775X.2015.01.02>
- Thielmann, W., and A. Krause. 2014. "Das wird eben halt beobachtet, aber keiner weiß, wie's funktioniert". Zum Umgang mit aktuellem Forschungswissen in der Physik. In *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte*, edited by A. Redder, D. Heller, and W. Thielmann, 19–34. Heidelberg: Synchron.

Reasoning in Research Project Management

Observations on Intercultural Project Communication

Stephan Schlickau & Nicola Hoppe

Abstract: Despite an increasing number of university policies to integrate multilingualism into academic settings (see, e.g., Hu, this volume), multilingual settings are the exception rather than the rule in intercultural project communication. Often, the language – both academic and ‘organizational’ – agreed upon by participants is English. Although monolingual on the surface, English as a Lingua Franca (ELF) meetings are inherently intercultural in the sense that the participants often do not possess the same background knowledge regarding linguistic patterns and non-academic concepts but can resort to a large body of shared knowledge concerning the realm of academia and the purposes underlying different academic settings. The goal of this paper is to reveal how the overall purpose of these specific settings affects the communicative structure of reasoning in intercultural project communication. Based on a number of examples taken from a corpus of academic intercultural project meetings, we focus arguments that initially appear to be lacking both logical structure and persuasive potential but still achieve the communicative purpose of persuasive reasoning. This suggests the assumption that the way researchers construct an argument is functionally structured around the overall purpose of a discourse/text and that its communicative success may rely considerably on shared knowledge elements.

Zusammenfassung: Obwohl der Wert wissenschaftlicher Mehrsprachigkeit grundsätzlich anerkannt und an einer zunehmenden Anzahl von Universitäten institutionell gefördert wird (vgl. z. B. Hu, in diesem Band), bleibt Mehrsprachigkeit doch in interkultureller Kommunikation im Umfeld von Forschungsprojekten eine eher seltene Ausnahme. In aller Regel und weithin undiskutiert wird das Englische zur Sprache sowohl des wissenschaftlichen Austausches als auch der Organisation. Unter der dann scheinbaren Monolingualität der sprachlichen Oberfläche ist die internationale Wissenschaftskommunikation bei Nutzung des Englischen als lingua franca (ELF) gleichwohl geprägt durch Interkulturalität, insbesondere durch mehr oder weniger differierende Wissensbestände. Hierbei sind es gerade die sprachlichen Strukturen, aber auch die Konzepte jenseits der Fachlichkeit, bezüglich derer mit größeren Differenzen zu rechnen ist, während sich mit zunehmender Nähe zu Universität und Wissenschaftlichkeit die Wissensbestände einander annähern, etwa hinsichtlich der Bekanntheit der Zwecke, die verschiedene Konstellationen erfüllen.

Das Ziel dieses Beitrags ist es nachzuzeichnen, wie die übergeordneten Zwecke spezifischer Konstellationen, über die ein hinreichendes geteiltes Wissen besteht, die kommunikative Struktur des Argumentierens beeinflussen. Auf der Grundlage eines deutsch-südafrikanischen Korpus’ fokussieren wir solche Varianten des Argumentierens, denen auf den ersten Blick sowohl die übliche logische Struktur als auch

persuasives Potential zu fehlen scheinen, die aber gleichwohl den kommunikativen Zweck des schließlich sogar persuasiven Argumentierens erfüllen. Diese Rekonstruktion legt es nahe, dass die Forscherinnen und Forscher ihre Beiträge auf den übergeordneten Zweck eines Diskurses oder Textes beziehen, in dessen Zusammenhang ein Beitrag möglicherweise erst deutlich erkennbar zu einem Argument wird. Hierbei stützen sich die Beteiligten in erheblichem Maß auf (interkulturell) geteilte Wissensbestände.

Keywords: Argument, (Communicative) Purpose(s), Discursive Interculture, English as a Lingua Franca (ELF), Interculturality, (Intercultural) Project Communication, Reasoning, Research Project Management, Shared Knowledge
Argumentieren, (kommunikative) Zwecke, Englisch als lingua franca (ELF), Interkulturalität, wissenschaftsbezogene Projektkommunikation, wissenschaftsbezogenes Projektmanagement, geteilte Wissensbestände

1. Objective

This paper originated from observations of communication in an intercultural research project¹, especially during the annual meetings that – among other things – serve to prepare the (written) annual reports. These observations led to the impression that the overall tenor of the communication was a reasoning one although it seemed to lack some typical aspects of reasoning. Based on this impression, which suggested that a significant amount of what is going on may well be on the border of what is conceived of as reasoning, we want to contribute to a discussion of how some linguistic forms of reasoning point to a very specific form of processing knowledge in intercultural project meetings.

In order to do that, it seems appropriate to analyze ‘less typical’ material. This is why we use data that is complex – with respect to various dimensions:

1. The language of communication is English as a Lingua Franca (ELF). So at first glance – and quite common for intercultural scholarly contexts – the communication can be described as one that is *not* characterized as a multilingual one. However, different knowledge backgrounds and patterns of linguistic action transferred from other languages and cultures may still intervene.
2. In characterizing the communication as an intercultural one, we still have to keep in mind that interculturality is not something static, but through an

1 This paper is an extended version of a contribution that was published under the title *Argumentieren im Wissenschaftsumfeld* (Schlickau, 2017). While this version focuses English as the language of reasoning and addresses methodological questions in more detail, the original version takes a more comparative view with regard to the languages English and German.

enduring practice, a discursive intercultural (Koole & ten Thije, 2001) may emerge. Although our corpus consists of material from six days of project meetings over three years, it does not allow for a systematic reconstruction of the emergence of the discursive intercultural, as most of the principal investigators have a much longer history of co-operating in various projects. Notwithstanding, it does become obvious from our material that people know each other, their institutional functions, their expertise and their core interests quite well, which can be reconstructed on the basis of their contributions.

3. All annual meetings serve the purpose of writing a project report. As we will show, this aspect influences communication substantially, as the addressee of these reports may be reconstructed as the 'covered' addressee of many contributions made (multiple addressing). Also we will show that/how culturally different degrees of knowledge about this (covered) addressee influence communication substantially.

As a basic method for our analysis, we have chosen Functional Pragmatics (FP). Within Functional Pragmatics, the category of the purpose is a central one, and the central purpose of a project report is to show to what extent the funding in a project has been well invested. Thus, we may assume that the underlying structure of a project report is a reasoning one. With the help of Functional Pragmatics, we try to reconstruct to what extent we can reveal structures of reasoning during the project meetings that prepare the annual report. We understand our contribution as an invitation to do similar work on material from other (intercultural) project meetings to see if there is a tendency that similar types of linguistic actions emerge from the nature of international/intercultural project meetings – and whether there are sufficient reasons to call them instances of reasoning.

Unlike Conversational Analysis that focuses quite closely on how individual participants give meaning to what is said, Functional Pragmatics is interested in reconstructing patterns of societal (linguistic) action, thus allowing for at least a plausibility of a wider validity of its analytic results, which is ultimately a pre-condition to approach the concept of (inter)culturality. On the other hand, Functional Pragmatics is not a quantitative approach, as quantitative approaches to the analysis of communication tend to disregard a number of (hidden) but constituent qualitative factors.² That is why we will analyze four empirical examples from our corpus and try to reconstruct their respective general structure

2 In fact and with good reasons, Ehlich (1993) critically discusses the adequacy of a dichotomy of qualitative and quantitative approaches.

against the background of the purposes of a project meeting. We do so with the underlying question whether and/or to what extent it is adequate to call them instances of specific types of reasoning, types that owe their existence to the specific constellation in international project meetings. In order to do so, we start with a discussion of more classical approaches to reasoning and some 'typical' examples. On this basis, we come to our less typical examples that we want to make subject of the discussion and that may be instances of project intercultural.

2. Arguments, reason and argumentative reasoning – An approach to reasoning in everyday language and different academic disciplines

Online sources such as dictionary.com list the following contexts of use for the term 'argument': *An oral disagreement or verbal opposition, a discussion involving differing points of view, a process of reasoning or a statement against a point*. These definitions are, however, not clearly distinguishable: The terms 'oral disagreement' and 'discussion' are often used to describe communicative conflicts in interpersonal relationships, but these also involve a process of reasoning. Crafting a statement 'against a point' further requires a careful analysis of a differing point of view, especially in academic writing, where an argument is seen as a 'claim' or 'thesis statement', i. e. the main idea or point of view of an author, that has to be supported by evidence in order to convince or persuade a reader (cf. Writing Center, University of North Carolina³). What distinguishes an 'argument' from 'reasoning' becomes clearer if the corresponding verbs 'to argue' and 'to reason' are taken into account: The verb 'to argue'⁴ refers to the act of presenting 'reasons' in favor or against a position; the verb 'to reason'⁵ is used to refer to the thinking (and writing) process itself as well as the intended communicative effects of one's writing: *To reason* means to think or argue in a logical manner, to form conclusions and judgments, to convince or to persuade. This overlapping use of 'arguing' and 'reasoning', both in everyday language and the context of education, results in academic guidebooks with titles such as *The Shape of Reason. Argumentative Writing in College* (Gage, 2005) that pave the way for terminological ambiguity.

Research traditions such as logic, rhetoric and increasingly also linguistics have attempted to systematize the structure of arguments in order to provide

3 See <http://writingcenter.unc.edu/handouts/argument/>.

4 See <http://www.dictionary.com/browse/argue?s=ts>.

5 See <http://www.dictionary.com/browse/reason?s=t>.

the terminological clarification that is often absent in educational discourse and everyday speech. Etymologically, the Latin ‘argumentum’ denoted the exemplification of a proposition and later the evidence used to substantiate that proposition (Pfister, 2013: 20). As such, an argument is more than merely an assertion but rather the central constituent for creating intersubjective comprehensibility in academic discourse.

In rhetoric, the purpose of an argument is closely linked to the specific audience that the argument is trying to persuade. In logic, as in academic writing, arguments serve to substantiate a claim. Arguments consist of one or more premises – i. e. statements or assumptions that something is true, which are used to justify the claim (“Klaus told us that Tony was pregnant”) – and a declarative sentence, i. e. a conclusion (“Therefore, Tony has to be a woman”, Wilholt 2007/2014: 1). The validity of an argument as a whole can be determined as follows: An argument can be named valid if it is, in fact, *rational* to accept the conclusion as true if the premises are true (Beckermann, 2011: 21, the authors’ rough translation).

From a linguistic-pragmatic point of view, it is only rational to accept the conclusion as true if one infers the knowledge that only female organisms can conceive. This example reveals the difference in linguistic action inside and outside the realm of logic: Whereas logic attempts, if to a limited extent, to verbalize all underlying presuppositions, linguistic action in many other contexts merely implicitly presupposes stocks of knowledge or even attitudes. If a speaker presupposes correctly, he may very well enjoy communicative success, even if what they said is, strictly speaking, not *logical* or *rational*. Based on these assumptions we propose that there are considerable, domain-specific differences concerning what can be presupposed in different areas of ‘research communication’. The central communicative purpose of academic texts is, as argued above, to present arguments in a logical manner and to form conclusions to persuade a reader. As the subsequent considerations of reasoning will show, the linguistic devices employed by researchers in broader research contexts, such as intercultural research project management, differ from those employed both in scholarly debates and in written academic texts.

2.1 Academic reasoning

The doctoral dissertation authored by Caroline Trautmann focuses the capability ‘to reason’ with regard to academic language and academic language acquisition in university students from a functional-pragmatic perspective. Trautmann (2004: 49 ff.) conceives of an argument as the attempt of a speaker to induce ap-

proval of an attitude or an action in a hearer. Arguments hence have their place particularly in research discourse and in teaching, whereas the former develops new knowledge structures on the societal level and the latter develops new knowledge structures on the individual level. She does not, however, consider an academic argument a stand-alone discourse or text type.

Similarly, Carmen Spiegel (1999) considers a second type of argument that does not play out against a controversial background per se but appears in the shape of speech actions explaining facts that are 'neither controversial nor of problematic legitimacy but require a causal elaboration' (Spiegel, 1999: 17, the authors' rough translation).

Konrad Ehlich (2014: 49 ff.) further distinguishes between persuasive reasoning and explorative reasoning. Whereas persuasive reasoning in the sense of carrying conviction is rather hearer-oriented, explorative reasoning is geared to the collective expansion of knowledge, i. e. the development of new insights. He subsumes both varieties under research communication.

2.2 Reasoning in research project management

This contribution deals with a linguistic structure that resembles Ehlich's explorative reasoning. The corpus of this study, however, cannot be considered research communication without reservations. It rather consists of recordings of oral communication during a so-called 'status workshop' for an international third-party funded project. As such, the empirical background constitutes a relatively new type of meeting that becomes increasingly important in research environments. The growing promotion of research associations with international participation calls for meetings of such nature, in which most participants communicate in ELF. An announcement of such an event describes its purpose as follows:

MIND Project Annual Meeting 2016

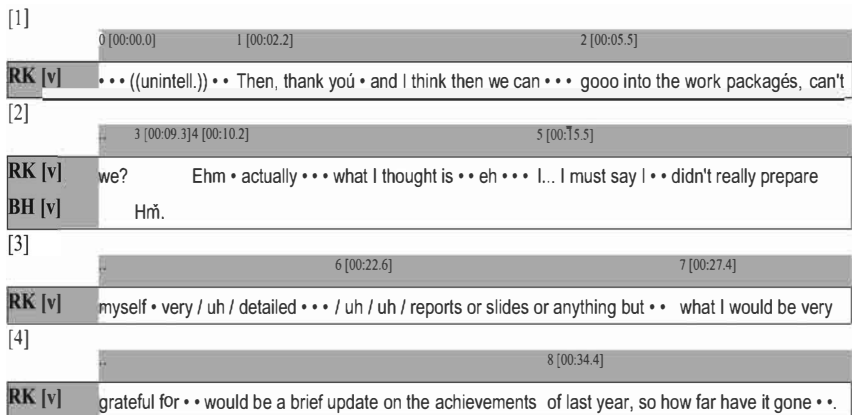
The first MIND Annual Meeting will be held on 2–4th May 2016 at the University of Granada, Spain.

This workshop aims at providing a forum for discussion of scientific and technical MIND project results, preparing for periodical reporting and planning on future project program. The project workshops contribute to integration within the project and communication with a broader interested community.⁶

6 See <http://www.igdtp.eu/index.php/european-projects/233-mind/news/145-mind-project-annual-meeting-2016>.

The invitation suggests that the meeting will presumably be held in English and hence be monolingual but that the different addressees included in a 'broader interested community' probably have different native languages (and thus a different knowledge background), which makes it intercultural. However, it also becomes evident that the discussion of project results essentially prepares the writing of a project report that, in turn, is addressed to the institution funding the research. Not only the explicit statement but also the familiarity with the proceedings during international projects leads us to conclude that this kind of procedural knowledge can be presupposed on the part of the participants, which, in turn, mitigates the intercultural characters of these meetings. As our own corpus shows, certain speech actions that are performed in such meetings are structured around the overall purpose of the encounter or 'forum for discussion'. The 'discussions' do not aim for arguments in the sense of academic disputes but rather for the preparation of a report that emphasizes the success of the research group. Consequently, the addressee *funding institution* is 'noticeable' in a number of speech actions. This is applicable to the domain of reasoning as well, which is not verbalized following the rules of *logical* arguments but can be subsumed under Ehlich's broader conceptualization of explorative reasoning based on shared knowledge patterns. This shall subsequently be illustrated using a couple of examples from the corpus.⁷

Fig. 1



7 The following transcripts are based on the HIAT transcript system, see Ehlich and Rehbein (1976).

[5]	9 [00:38.4]	10 [00:43.7]	
RK [v]	eehɦm ••• have there been any modifications of the work plan especially if things drop out or if		
[6]	11 [00:49.7]		
RK [v]	something completely new comes into play ••• . Eeh ••• ideas and planning contentswise for the		
[7]	12 [00:58.0]		
RK [v]	year two thousand and thirtéen •• and things like •• eh publications produced, publications		
[8]	13 [01:04.6]	14 [01:06.6]	
RK [v]	upcoming. We got quite a fewww • eh notes on publications already which NAME has put together. ••		
[9]	15 [01:12.3]		
RK [v]	But there might still be one or two which we are not aware of, especially things which have been		
[10]	16 [01:21.2]		
RK [v]	submitted and maybe ((0,5s breathes in)) in the meantime accepted, so •• I saw •••		
BH [v]	((discussing in the		
[11]	17 [01:22.3]	18 [01:23.2]	19 [01:24.2]20 [01:24.8]
RK [v]	Excuse me? •••	I saw that yours at the LANGUAGE	
BH [v]	background))	Ah, the LANGUAGE was accepted.	
[12]	21 [01:28.2]	22 [01:29.0]	23 [01:30.6]
RK [v]	conference in CITY was accepted.	Aãh, you already got eh result	
BH [v]	But JOURNAL was with... eh declined.		
[13]	24 [01:32.9]	25 [01:33.5]	26 [01:34.3]27 [01:34.8]28 [01:36.3]
RK [v]	from that.	Hrnhm.	
BH [v]	We got that two days ago and... ((1,5s)) I remember we we entered... we entered it as a project		
[14]	29 [01:39.5]30 [01:40.0]	31 [01:40.8]32 [01:41.3]	
RK [v]	Yeáh.	Yeáh.	
BH [v]	note, saying this is on going work and	the main reasons the reviewer refused it was that the	
[15]	33 [01:45.7]	34 [01:46.6]35 [01:47.7]	
BH [v]	system is not fully functional.	And eh ready tooo be accessed • worldwide via	
TS [v]	Hrnhmhmhm.		
N.N. [nv]	((1,1s))		

[16]

	.. 36 [01:50.8]37 [01:51.2]	38 [01:53.1]	39 [01:55.0]40 [01:55.5]
RK [v]	Ach.	So much about reviewers. Jà.	
RK [nv]			((laughing))
BH [v]	in internet and with all the streams and everything.	Yes.	Sooo
N.N. [nv]			((laughing))

[17]

	41 [01:56.4]
BH [v]	we're a bit disappointed but we already have made plans and we will meet next week to ehm such/

[18]

	42 [02:03.2]43 [02:03.9]	44 [02:05.0]	45 [02:07.6]
RK [v]	Jā. . . . Okay	Okay. . . . Sounds good. . . .	Right, so
BH [v]	submit the article somewhere else.	Bit of change then.	

[19]

	46 [02:14.1]
RK [v]	that's basically what I thought about eehh eehh eehh topics •• eh for each of the work packages ••

[20]

	47 [02:17.4]
RK [v]	I put up those •• for which I remembered that they have been active in two thousand and twelve ••.

[21]

	48 [02:23.8]	49 [02:27.2]
RK [v]	if you have worked on other work packages • which haven't been mentioned on the list, please	

[22]

	50 [02:32.1]	51 [02:36.6]
RK [v]	interrupt and and eh • tell us •• eehh because I might just have overlooked eh something. So I think	

In this invitation sequence, the project coordinator RK performs the following communicative action in order to initiate a discussion of project results:

“I must say I . . . didn't really prepare myself . very / uh / detailed (...) but . . . what I would be very grateful for . . . would be a brief update on the achievements of last year (...)” (2–4).

Initially, this introduction does not appear to contain an argument as such since the speech action that is performed cannot be classified as an assertion but rather as an (indirect) demand. Secondly, and probably even more importantly, the proposition that is uttered to support the argument seems unsuitable for substantial and logical reasons.

If we comply with the terminology of *premise(s)* and *conclusion* for the moment, it is not truly rational to assume the conclusion of the argument above to be true if the premise is accepted. By means of ‘but’ the speaker relates to both

parts of the utterance in an adversative or concessive way, yet the relation does not appear immediately plausible. One might ask why the insufficient preparation on behalf of the speaker leads to the (justified) expectation that the results of the preparation of others may be requested. Formally, this resembles the structure of an argument but the propositional content does not meet the criteria of science and logic. In academic writing classes, the argument would hence be criticized (see Graefen, 2017).

The speech action performed during this meeting, however, may not be classified as research communication in a strict sense but it is still performed in an environment related to research and it is performed by researchers. Since the speakers participating in the meeting are by no means beginners in their respective positions, we propose that even an utterance that formally resembles an argument but is substantially devoid of logic can still be considered an argument from a functional perspective if it serves the collective expansion of knowledge in a very specific manner.

The introduction of the topic does not only establish the purpose of the meeting but also the demand of the speaker's preparation and reactivates both knowledge elements in the hearer's recollection. Simultaneously, the speaker admits to his own wrongdoing in a regretful manner. The regret is primarily expressed through the modal construction "I must say", the use of which is not distinctively epistemic or deontic, so that the deontic potential of the utterance remains present. As such, it constitutes a violation of a known and acknowledged demand, which forces the speaker to say something or, more precisely, to admit to said violation. US-American English grammar books list "must" as a modal verb indicating a strong necessity to perform a certain task or take a stand on a certain position, as another source mentions: "When you think other people might be offended by your opinion, but you have to say it because you feel quite strongly about it."⁸ Our example does not necessarily deal with an opinion or an attitude as such but rather with an obligation that has not been met, yet in both cases "must" processes communicative problems on the part of the hearer which are anticipated by the speaker. It follows that, seemingly, it is the project coordinator and head of the meeting of all team members who sets a bad example and establishes a situation that is characterized by insufficient preparation.

Still, the utterance itself remains unspecific as to whose expectations the speaker is referring to since these expectations do not necessarily have to be those of the present hearers. Regarding the chief purpose of the meeting, another

8 See <http://www.phrasemix.com/phrases/i-must-say-sentence>. This source on *Lingua Franca English* considers both English and German uses of the modal 'must' (cf. Schlickau, 2017).

er possible interpretation is that the speaker is alluding to the expectations of the institution funding the project. These expectations are well known among the team members, which is to say that the obligation to meet them is beyond dispute. Notwithstanding, by means of admitting to his own failure to meet the obligations, the speaker establishes a group that is poorly prepared, so that belonging to that group is no longer face-threatening. The originally asymmetric situation of demanding the results of preparation from other team members is thus de-hierarchized. In respect of the purpose of the meeting, the utterance is highly functional, as it constitutes an invitation to bring forth everything that comes to mind, even if it has not yet been thoroughly thought through.

Besides, the introduction creates another advantage for the speaker: By admitting to his own insufficient preparation, he also conveys the impression that the team cannot rely exclusively on him, which ultimately delegates the responsibility to the remaining participants of the meeting. This particular communicative purpose is also supported by a subsequent utterance of the project coordinator: "I might just have overlooked something" (22), he says during the course of the meeting after another participant inquired the publication date of a specific publication ("I saw that yours at the [language] conference in [City] was accepted", 11/12), which further points to a preparation that is very well sufficient for the purpose of the meeting.

One presumptive advantage for the writing of a project report and determining future courses of action in international project groups, in which the promoting institution is not equally known by all group members, is precisely the opportunity to share information that might not be of vital interest to the funding institution. As such, the invitation to talk off the top of one's head allows for references within the scope of future planning ("planning on future project program", see above) and the encouragement of professional networking within the project group.

Altogether, this seemingly inconspicuous utterance presents us with complex potentials for communicative effects that are highly functional with regard to the institutional purpose. The argument that initially appeared to be unsuccessful unburdens the situation, encourages not-so-elaborate contributions and places the responsibility on all participants. Considering these communicative effects and their respective functions, we can conclude that we are looking at explorative argumentation that serves the purpose of collective knowledge expansion, which, in its written manifestation in form of a project report, is ultimately addressed to the institution promoting the project.

A second example from the annual report preparation phase shall provide further insight into research project management communication. Following the

inquiry about the publication cited above (11–12), the participant BH comments on the rejection of another publication and, apparently in accordance with the expectations among researchers, feels that his comment deserves an explanation:

“I remember we entered . . . we entered it as a project note, saying this is ongoing work. And the main reason the reviewer refused it was that the system is not fully functional (...) and / uh / ready to be accessed . via internet and with all the streams and everything.”
(13–16)

The structure of this utterance – although having been framed as an ‘argument’ on the reviewers’ part – does not obviously qualify as an argument in the present discussion either, particularly because argumentative connectors are entirely absent in this case. The reconstruction of the persuasive potential is left completely to the hearer, who, as the speaker is very well aware, possesses the pre-knowledge necessary for the reconstruction. The uncommented juxtaposition of “project note” and “ongoing work” followed by the quasi-cited remark that “the system is not fully functional (...) with all the streams” suggest divergent preferences, namely up-to-dateness of academic research and technical implementation, which are, apparently, contrasted neutrally in this case.

Only the “main” in “the main reason”, which attaches importance to this particular reason of all possible reasons for rejection, might be considered an interpretation of the reviewer’s comment on behalf of the speaker. From that we can conclude that, on the surface, the remark merely states diverging positions. The project coordinator’s immediate reaction of “So much about reviewers” (16) albeit demonstrates quite well – as presumably intended – which one of these positions the hearers feel closer to since it contains an, if again implicit, evaluation of the two competing positions. Thus, effect-wise, the explanation qualifies as an argumentation: ‘The paper was rejected because the reviewer’s understanding of academic research is different, i. e. less academic.’

With this implicit evaluation, the speaker takes the part of one of his own and protects it against representatives of another group, reviewers, whose institutional purpose is, ironically, quality assurance. Following that line of thought, the remark constitutes an emancipation from external judgment since what the speaker implies is that his own group is competent enough to judge the quality of the submitted paper. The possibility that there is an acceptable reason for rejection is not even subtly hinted at, which allows the interpretation that the affected team member himself vouches for the quality of his research. That the issue of an academic paper is problematic, if not impossible, with regard to diverging interpretations of research, and that its rejection is hence by no means an indicator of poor academic quality is hence what ultimately constitutes the successful

argument. In addition to that, the utterance “so much about reviewers” may be identified as a multiple addressing act⁹, inasmuch as it reassures the remaining participants that in case of failure, they also will enjoy the unquestioned trust of the project coordinator and the entire group. As a consequence, this presents an empowerment of not only the rejected participant but also the entire in-group, whose success is the main focus of the annual report.

After the communicative accomplishment of an unconditional declaration of trust regarding previous events, the next utterance links the present and the future as follows: “So: we’re a bit disappointed but we already have made plans and we will meet next week to / uh / such / submit the article somewhere else.”

The researcher, who has been redeemed and maybe even empowered by the coordinator, continues by expressing emotional concern (“disappointed”), which emphasizes the affective momentum of the situation and eventuates in a swift, future-oriented self-repair attempt (“submit the article somewhere else”). This utterance is indicative of a personal disposition to render success visible and verifiable. It is also worth noting that this discourse sequence will probably not make it into the annual report. Rather, its purpose appears to be to convince the group that he is a reliable and valuable member complying with project requirements, which is more a case of an ‘inward’ argumentation.

The uniqueness of the second example can consequently be summarized as follows: At a point in discourse that prompts the expectation of further explanations even those utterances that do not exhibit any argumentative connectors on the linguistic surface achieve the purpose of a persuasive argument. This is rendered possible by the fact that the speaker knows how, based on the shared communicative pre-history and the well-known purpose of the annual meeting, he is able to provoke the hearers to reconstruct the, at most, implicit argument themselves. Only thereafter, information affirming the hearer’s construction are added in this case.

The third example taken from the same phase of the discussion further focuses results, yet this time the focal point is established by the group themselves and not by the funding institution. Overall, the project is devoted to developing language-specific tools, without detailed specifications as to the extent and the order in which the languages in question are to be taken into consideration. The

9 A multiple addressing act refers to utterances which link two or more illocutionary acts in one speech action. This is, in turn, dependent on the knowledge and action presuppositions for different addressees that the speaker has to distinguish systematically (see Hoffmann, 1984; Schlickau, 1998).

following transcript illustrates how the participants discuss these apparently vague instructions and their future course of action with regard to the vagueness:

Fig. 2

[75]	..
KK [v]	I just wanted to find out eh for which languages are the dictionary (targeted) ••• for eh COUNTRY C?
[76]	150 [08:41.7] 151 [08:42.9] 152 [08:44.9]
KK [v]	((1,1s)) Ehh the languages •• (tackled / targeted) for?
BH [v]	Eh currently, we're focusing on eh ENGLISH
[77]	.. 153 [08:48.8] 154 [08:49.0]
KK [v]	ah_oh
BH [v]	AS A SPECIALISED LANGUAGE eehh that's the... the language, that all students are •
[78]	.. 155 [08:53.3] 156 [08:54.4]
RK [v]	hmhm ••
BH [v]	compelled to (come) to grade twelve and eehh after that maybe we can go to eh INDO-
[79]	.. 157 [08:59.3] 158 [09:00.7]
KK [v]	African languages
BH [v]	EUROPEAN LANGUAGE J and also the •• eehhmm s... also (those) African languages like
[80]	.. 159 [09:04.8]
KK [v]	Eh because LANGUAGE I is in the
BH [v]	LANGUAGE F, LANGUAGE G, LANGUAGE H (all those) ••
[81]	.. 160 [09:11.1]
KK [v]	minority. I think, there are many times that they (serve us) LANGUAGE M to teach. But we have
BH [v]	Hrñ.
[82]	161 [09:11.8] 162 [09:13.5] 163 [09:14.8] 164 [09:15.1]
RK [v]	Just a link with that/ the... eh • discussion •
KK [v]	nothing ••• nothing. Ja.
BH [v]	(Ja the resources are rich.)
[83]	.. 165 [09:20.5]
RK [v]	in this document, will not be language specific will be that we will use or I wou/ refer to specific

[84]		166 [09:27.4]	167 [09:27.9]
RK [v]	dictionaries and languages the the theory will be a general theory		that could be applied
N.N. [v]		Hrhrihrihmhm.	
[85]		168 [09:30.1]	169 [09:32.1]170 [09:34.5]
			171 [09:36.9]
RK [v]	to • hopefully most languages.		
N.N. [v]		((Murmuring in the background)) ((2,4s))	

The transcribed example is also taken from a communicative setting in which, as in example 2, some type of reasoning is to be expected. Yet again, the arguments are only partly following the rules of logic.

The initial question already hints at the fact that the respective languages might be disputable. This is further confirmed by the reaction of the respondent who does not only give a reply but also justifies the language choice (English) in a very specific manner, because English is relevant for all students. This leads to the assumption that the communicative history between the two interlocutors plays a major role in the choice of linguistic devices employed in this case. Within the context of this rational consideration, speaker BH additionally takes account of the (for the moment presupposed) position of KK by distancing themselves from the choice of English in a way: The students were ‘compelled’ to choose English, which supports the assumption that KK’s choice was not an entirely free choice, which, consequently, rejects part of the responsibility.

Still, KK emphasizes his own linguistic preferences firstly with an interjection in score area 80 and subsequently by means of an explanation for [LANGUAGE 4]. Following the rules of persuasive reasoning, KK supports his preference with evidence in the form of a shortage of teaching materials (‘but we have nothing [to teach]’ in score areas 81/82). The arguments in favor of [LANGUAGE 4] on the one hand and English (‘compelled to’) on the other are juxtaposed in such a way that both are valid. To settle this conflict, the project coordinator RK strives for an apparent reconciliation of interests by bringing in the cross-linguistic character of the emerging theoretical document, which is precisely not administrable for teaching purposes and cannot compensate for the shortage of teaching materials. Notwithstanding, RK’s concluding remark that the ‘general theory could be applied to . hopefully most languages’ closes the discussion of this agendum. What is most remarkable concerning this sequence is that, at first glance, this constitutes a comparably typical case of an ‘argument’ inasmuch as differing points of view are indeed (superficially) taken into account. A closer look reveals that this is de facto not the case, since even cross-linguistic, theoretical considerations do not provide immediate remedy for the deficient teaching

situation. Regardless of a missing expansion of *relevant* knowledge that would be necessary to determine future courses of action, the argument still functions as a conclusion to the topic.

The question of why this type of – superficially – incomplete argument apparently enjoys so much communicative success remains. Before we answer that question, we want to discuss a fourth example that is slightly different inasmuch as it dates back to a so-called kick-off meeting that took place before the meeting analyzed above and thus allows for a contrast regarding the underlying purpose of the respective encounters.

We have demonstrated above how the funding institution is the ‘covered’ addressee of many of the utterances and thus significantly influences the scope of linguistic action of the participants. In our next example, this addressee is not yet present since there was no project report following the meeting, which allows for an interesting comparison with regard to the question how arguments are structured, what purpose they serve and why this specific type of argument is so successful in intercultural project meetings.

Kick-off meetings serve the purpose of teambuilding through introducing the members of the team and the commitment to jointly shared project goals and other project planning activities based on the members’ introduction as well as their shared research interests, a similar range of experience or a shared theoretical/methodological background. One of the questions discussed in this kick-off meeting is if the development of language-specific tools shall be guided by a user-driven approach or a technology-driven approach. We do not want to go into too much detail as to what exactly that means for the future course of action of the research group, yet an early decision concerning whether a user-driven or technology-driven approach shall be adopted is vital for the success of the entire research project. The overall importance of this decision gives us reason to expect a fair amount of reasoning on behalf of the participants. The specific constellation of the meeting (no ‘hidden’ addressee) further forecasts a type of reasoning that is more directed toward the communicative goals of the research group itself.

Surprisingly – or not so surprisingly from an FP vantage point – this is not entirely the case. While it is true that the transcript contains more and longer passages of controversial reasoning (see particularly [67] – [80] or [90ff.]), the structure of the arguments resembles those of the arguments discussed above:

Fig. 3

	..	85 [15:21.6]	
H1 [v]		[Hmhm~]	
H1 [k]		[<i>high pitch</i>]	
S2 [v]	use .	So, it's not ••• ah redoing wheels that have been existing for the last five or ten	
[59]			
		131 [17:25.3]	
S2 [v]	years. We have to figure out whether we need/ need an (x-)sited wheel or a • a (bowl...) wheel. Or		
[60]			
		85 [1 5	
H1 [v]		[Ja' Ja']	Jä' Ähm l ••• a hundred per cent agree
H1 [k]		[<i>short</i>]	
S [v]	what will do the trick	in terms of where technology is going.	
[61]			
		85 [1 5	
H1 [v]	with the [úser •• orientation point].		Ja, ja, [but we have to talk about
H1 [k]		[<i>slowly</i>]	[<i>softer</i>]
S [v]		That was just an example. ((laughs))	
[62]			
		132 [17:35.4*]	133 [17:45.4*]134 [17:55.5*]
H1 [v]	thät]. I I I also agree with the principle. Because if we ••• we we want to start as informed as we		
[63]			
		132 [17:35.4*]	133 [17:45.4*]134 [17:55.5*]
H1 [v]	can .	And, I mean, we all have been doing lexicography for quite a while, so, ••• there's no need	
[64]			
		85 [1 5	
H1 [v]	to have this kind of tabula rasa situation	where we •• [gradually], after a ha/ over a lit/ one and a	
H1 [k]			[<i>smiling voice</i>]
S [v]		Ja.	
[65]			
H1 [v]	half years, have discovered• that certain principles should be guiding us. I mean, we don't want		
[66]			
H1 [v]	to to lose time as far as thät goes. But, •• ehh ((1s)) then ehh it would be nice, so the the... the		
[67]			
H1 [v]	user orientation, I fully agréé. The second thing as far as technology goes, •• I basically fully		
[68]			
H1 [v]	agree, but I would say - ((1,5s)) one can have now rather a technology driven view, saying: "Ach,		
[69]			
H1 [v]	there are a number of devices. Why don't we try some of these óút?". And another thing would be		

[70]

H1 [v] to again • have • principle one dominating principle two, so to say and say: "Okay, we have users
S2 [v] Já.

[71]

H1 [v] who have, according to our perception, a number of needs". From the technological inventory,

[72]

H1 [v] what are possible •• items which we feel could best do the job?". And if there are a few technolog-
[73]

H1 [v] ical items which are much discussed, but we don't see how they fit in, we wouldn't try them. And I
[74]

H1 [v] think that would be my formulation ((unintelligible)).

[75]

131 [17:25.3]

H1 [v] (···) Büt yés •• and maybé ••• we could over the next ((1s)) feww months just, you know start to
[76]

H1 [v] collect bits and pieces eh eh along these lines eh •• by way of okay, what what do we want to negotiate
[77]

H1 [v] and discuss about, and which items are more or less ••• eh hh common ground and not really to be
[78]

132 [17:35.4*]

133 [17:45.4*] 134 [17:55.5*]

H1 [v] rediscussed. And I think •• likely at the end of today's discussion about the more •• practically
[79]

H1 [v] oriented items, a few things will anyway have eme'rged already which are more or less •••

[80]

135 [18:05.6*]

136 [18:15.6] 137 [18:49.6*]

H1 [v] consensual. _I don't know, but that's what I hope for. Yes!

H2 [v]

Maybe I can add

[81]

H2 [v] when I heard the two points my first thought was that it's exactly the problem with computational
[82]

H1 [v]

Ja.

H2 [v] linguistics very often that either your technology driven or user (...) is (not) really more or less the
[83]

H2 [v] opposite direction. So, for myself, I would also rather say that if we agree on upon being user driven or
[84]

H2 [v] while they look after our user, the technology is more or less the tool to get that. And choosing or

[85]	..
H2 [v]	developing, I mean sometimes we have to develop our own if there is nothing there. But if there
[86]	..
S2 [v]	Yeah.
H2 [v]	is something that exists.. I just refer to your article in the e-lex book (...). You actually said that it is the
[87]	..
H1 [v]	Ja.
H2 [v]	same thing. There is this technology and if you need it, just use it or develop it any further. But, for my
[88]	..
H2 [v]	own purpose, I would also say I rather would look for the user first and then look for the technology
[89]	..
H2 [v]	second. 'Cause if it will be technology driven, you present something and then it might not be good for
[90]	.. 138 [19:23.6]
H1 [v]	Yeah!
S2 [v]	A (...) thing is of course, I never have discussed this previously, but do users neces-
H2 [v]	the user.
[91]	..
S2 [v]	sarily know what is possible and what can be used for them? I mean I'm looking at the things (...).
[92]	..
H1 [v]	Hm.
S2 [v]	Three years ago, nobody would have thought that [this] is a useful thing and when they first started with
((... some more discussion about smartphones and their various types of usage – up to those that were unpredictable before ...))	
[131]	206 [22:35.0] 207 [22:57.1*]
H1 [v]	••• No, but, I think, as an / as an approach [this looks eh ••• reasonably eh consensual].
H1 [k]	[slowly]

This sequence starts after speaker S2 has emphasized the need for selecting a number of non-negotiable theoretical principles that should guide all participants of the research project and ensure its success in the long term. His suggestions as to what these principles could be are positively confirmed by project coordinator H1 through the frequent usage of responses guiding the hearer (*já*, *hmhm*) in a high-pitched voice with rising intonation. In [60], after S2 finished his turn, H1 replies that he “a hundred percent” agrees with one of these principles, namely the user-orientation point or the user-driven approach. With that,

one of the central issues of the kick-off meeting has been addressed and a pattern of reasoning emerges.

The purpose of the utterance “I a hundred percent agree” is obvious: Agreement with previously made points signals the willingness to take the other participant’s opinion into consideration, which contributes to a positive perception of the discussion as a whole (see also Schlickau, 2010: 106). To that, S2 responds with “that was just an example” in [61], with which he seemingly undermines his own decision-making power for the benefit of the project coordinator H1 and thus, also, the positive climate of the discussion. H1 then replies with “Ja, ja but we have to talk about that”. Again, H1 signals that he took notice of S2’s point in the beginning of the utterance before, initiated with a negating ‘but’, he determines one of the objectives of the meeting in his capacity of project coordinator. The modal ‘have to’ is particularly interesting since it prompts the question who deemed this particular topic so important for the discussion. Regarding the overall purpose of a kick-off meeting to ensure successful teambuilding, it can be assumed that the funding institution is marginally present as an addressee in this utterance as well, as it will directly profit from a well-functioning team later on.

H1 continues to explain why he agrees with the user-orientation principle in [62] – [66]. This sequence fulfills a very important communicative purpose. First of all, H1 emphasizes that the project will be a group effort by the repeated use of the deictic ‘we’. Secondly, and more importantly, he reinforces this by alluding to every team member’s competence in their field (‘And, I mean, we’ve all been doing [linguistic subject] for a quite a while, so’) and in this way, much like in the second argument discussed above, declares each opinion valuable in advance and thus empowers the team to ensure positive collaboration in the future. He further establishes a positive attitude toward the entire project by pointing out that, based on their competence, they will be able to make an early yet informed decision regarding the theoretical principles (‘there’s no need to have this kind of ... situation where we ... after one and a half years have discovered that certain principles should be guiding us’) and hence will be able to achieve early success or, at least, progress. As such, the sequence contains a lot of persuasive potential, even though there is, again, no visible argumentative structure recognizable on the linguistic surface.

Only after laying a positive foundation for the imminent discussion, H1 implicitly formulates his objection toward the second principle that has been mentioned by S2 earlier (‘The second thing ... I basically fully agree’). Albeit superficially looking like approval, the use of the operative procedure ‘basically’ indicates that his approval depends on a few modifications or restrictions of the position stated earlier. In ([68] – [75]), H1 initiates a more ‘typical’ argument

in order to make his opinion and its justification accessible for the other participants. This argument consists primarily in the recital of the two opposing positions, the user-driven and the technology-driven approach. Similar to the second example discussed above, H1 does not, however, advocate either argument but leaves the reconstruction of his evaluation and hence the decision which position would be more suitable for the project to the other participants. For that, he distances himself from the less favored position using 'one' instead of a deictic 'we' and a very casual style of asking 'Ach ... why don't we try some of these out?' ([68] – [69]), which makes the approach seem less professional and in less need of thorough processes of planning. For the favored position, he not only resorts to a greater number of symbolic procedures from the field of technology but also uses an infinitive structure in [70] ('another thing would be to again have principle one dominating principle two'), which contains directive potential and can thus be interpreted as an attempt to synchronize the hearers' mental sphere with that of the speaker.

Subsequent to the juxtaposition of the two positions, the project coordinator encourages the other team members to find a consensus at the end of the meeting by using the words 'And I think likely at the end of today's discussion ... a few things will anyway have emerged already which are more or less consensual' ([78] – [80]). Again, H1 does not explicitly announce that an agreement upon an approach, preferentially a user-driven approach, is the goal of the discussion but leaves the reconstruction of the directive potential of the utterance to the other participants, which he accentuates by means of adding 'I don't know but that's what I hope for' and an affirmative, reinforcing 'yes' (80), which clearly belongs to the incitement field ("Lenkfeld", see Ehlich, 1986). The discussion then proceeds with another argument in favor of a rather user-driven approach ([80] – [90]) as well as a mitigated and, again, very implicit critique of the pitfalls of such an approach ([90] – [96]), which show that the communicative purpose of the project coordinator has been largely achieved.

After a sequence of joking about the unpredictability of technology – which in itself presumably strengthens the in-group experience, as it is accompanied by shared laughter and consists of shorter, more interactive turns – the digression is ended by H1 who, again in his capacity of project coordinator, re-focuses the attention of the participants back to the discussion of the approach using a 'no but' in [131] ('No but, I think, as an approach this looks ... reasonably consensual') and thus re-emphasizes the importance of arriving at an agreement for the success of any intercultural project.

This sequence shows that project meetings tend to aim at a consensus, sometimes even a pseudo-consensus, regardless of whether a project report needs to

be written or not. From an intercultural perspective, this is particularly interesting since the participants apparently do not share the same detailed knowledge about the funding institution and its demands, as we have briefly hinted at above. Only the project coordinator appears to know the issues that 'have to be talked' about during that meeting. One might even be tempted to speculate whether or not a user-driven approach was open to debate in the first place. Notwithstanding, the participants have enough shared knowledge about the realm of academia and the nature of project meetings at their disposal to accept that a jointly produced positive result outweighs single, contrary results by far.

3. Discussion of findings

The foregoing observations lead us to the assumption that 'reasoning' as a communicative action is decidedly hard to characterize in the domain of intercultural research project management. The structure of the utterances in the sections 11–13 in the last example resembles that of an argument inasmuch as differing interests are considered, yet the actual content of the utterance is not particularly convincing and still it closes the topic, as a 'good' argument aimed at the reconciliation of interests is supposed to do. Since we can hardly assume that the interlocutors remained unaware of the missing 'penetrating power' of the argument, the following question arises: How can it be that an argument that would not have achieved the desired communicative result of concluding the discussion – neither in academic discourse nor in everyday interaction – is still 'successful' in an annual meeting in the domain of research project management?

As demonstrated above, the research project management communication analyzed in this paper is hardly guided by logical standards from an academic understanding. Based upon the criteria of 'good' academic writing in the English language, the reasoning processes in the examples are nowhere near convincing, not immediately transparent and academic language-wise simply insufficient. It is even doubtful if these arguments would achieve communicative success in a conversation outside of the academic realm. A closer look, however, revealed that the arguments in this particular context are oriented towards the purpose of the meeting in a highly rational manner: The slightly paradoxical invitation in the first example appears to be explorative reasoning aimed at the best possible inclusion of all participants and thus at the collective expansion of knowledge in discourse, which strengthens the in-group. The second example achieves the goal of persuasion in view of the purpose of the meeting and the knowledge that the interlocutors share about each other, thus further stabilizing the in-group experience as well as mentally empowering the participants. The second example is

further characterized by the aforementioned factual connection that makes the emergence of an argument anticipatable. In view of this horizon of expectations, the goal of a positive project report, presupposed hearer attitudes as well as their knowledge about the speaker even a juxtaposition of positions almost without any commentary can have a persuasive effect.

It seems that the 'discussion of (...) project results' predominantly serves as a 'preparation for periodical reporting'. As such, annual meetings are less a site of academic dispute per se but rather constitute a discursive setting dedicated to the preparation of the text species report. The examples discussed above clearly suggest that the discourse participants continuously keep the funding institution in mind as an addressee of the results of the discussion. With regard to a lack of time, the interlocutors consequently focus on results that are relevant for the report. And the discussion of conflicting opinions is considerably less suitable for emphasizing the success of the entire project than the presentation of positive results and future courses of action. Even during those meetings that are not (yet) structured around the overall purpose of periodical reporting, we can observe the occurrence of the same argumentative structures, most notably the absence of argumentative connectors as well as the heavy reliance on a shared communicative background and shared knowledge patterns for persuasive reasoning.

We hence argue that the obvious communicative success of this and the remaining examples can be accounted for by the superordinate communicative purpose of positive self-presentation, which is known and pursued by all participants of the meeting during all stages of the project. It also stands to reason that, through their shared communicative history, the participants have agreed upon or developed communicative strategies that process those exact purposes, which further suggests the assumption that the ability to resort to shared knowledge patterns concerning the realm of academia and the purposes underlying different academic settings needs to be taken into consideration when addressing multilingualism and interculturality in different academic settings.

Such an observation might further invite a careful reconsideration of what constitutes intercultural communication within the tenets of Functional Pragmatics and how we can possibly reconstruct if, when and how intercultural communication takes place on the basis of authentic empirical data. For this theoretical key question, we propose to invoke the distinction between intercultural communication in a 'broader' sense – members of different societies speaking different languages – and a 'narrower' sense – members of different actant groups within the same society – developed by Redder and Rehbein (1987) and apply the systematic distinction to the material at hand. The participants come from politically remarkably different societies and, as mentioned above, command

different native languages. Accordingly, the situation could be characterized as intercultural in the broader sense: Participants communicating in ELF constantly need to reflect on their own communicative apparatuses and the suitability of the linguistic forms they have chosen for the realization of their communicative purposes in order to ensure that communication will be ‘successful’. The examples discussed above, however, suggest that the speakers’ attempts at reasoning proceed rather smoothly, without any communicative hindrances to speak of. As we have argued earlier, the communicative success of the arguments in question is due to the shared communicative history of the participants and the shared knowledge of the workings of academia. This, in turn, poses the question whether or not it would be helpful to include a third type of intercultural communication, which is characterized by members of different societies speaking different languages but belong to similar actant groups within their respective societies and thus have a similar stock of knowledge (particularly pattern knowledge and institutional knowledge) at their disposal. Ultimately, we might even ask to what extent such encounters are still deserving of the label ‘intercultural’ and whether communicative problems originate from differing action and knowledge presuppositions within different actant groups rather than from differing action and knowledge presuppositions as well as different language proficiencies in different societies. As we have already emphasized in the beginning, we understand our contribution as an invitation to do similar work on material from other (intercultural) project meetings in order to (re)assess the importance of shared knowledge patterns for the construction of arguments, their communicative success in multicultural academic settings as well as the significance of these linguistic constructions for a theoretical reflection on intercultural communication from a FP point of view.

References

- Beckermann, A. 2011. *Einführung in die Logik*. Berlin, New York: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110254358>
- Ehlich, K. 1986. “Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse – Ziele und Verfahren.” In *Untersuchungen zur Kommunikation – Ergebnisse und Perspektiven. (Internationale Arbeitstagung in Bad Stuer, Dezember 1985)*, edited by W. Hartung, 15–40. Berlin: Akademie der Wissenschaften der DDR, Zentralinstitut für Sprachwissenschaft.
- Ehlich, K. 1993. “Qualitäten des Quantitativen. Qualitäten des Qualitativen. Theoretische Überlegungen zu einer gängigen Unterscheidung im Wissenschaftsbetrieb.” In *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung*, edited by J.-P. Timm, and H. J. Vollmer, 201–222. Bochum: Brockmeyer.

- Ehlich, K. 2014. "Argumentieren als sprachliche Ressource des diskursiven Lernens." In *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*, edited by A. Hornung, G. Carobbio, and D. Sorrentino, 41–54. Münster: Waxmann.
- Ehlich, K., and J. Rehbein. 1976. "Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT)." *Linguistische Berichte* 45: 21–41.
- Gage, J. T. 2005. *The Shape of Reason: Argumentative Writing in College* (4th edition). New York: Longman.
- Graefen, G. 2017. "Argumentieren in studentischen Texten: Umgang mit Konnektoren." In *Argumentieren und Diskutieren*, edited by K. Bührig, and S. Schlickau, 77–104. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hoffmann, L. "Mehrfachadressierung und Verständlichkeit." *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 55: 71–85.
- Koole, T., and J.D. ten Thije. 2001. "The reconstruction of intercultural discourse. Methodological considerations." *Journal of Pragmatics* 33: 571–587. <http://www.jan-tenthije.eu/wp-content/uploads/2010/08/2001-koole-tenthije-reconstruction-of-intercultural-discourse.pdf>. (Access: May 17, 2018). [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(00\)00035-7](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(00)00035-7)
- Pfister, J. 2013. *Werkzeuge des Philosophierens*. Stuttgart: Reclam.
- Redder, A., and J. Rehbein. 1987. "Zum Begriff der Kultur." In *Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation*, edited by A. Redder and J. Rehbein, [Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 38], 7–21.
- Schlickau, S. 1998. "Mehrfachadressierung im Rundfunk." *Folia Linguistica* 22 (3–4): 365–385. <https://doi.org/10.1515/flin.1998.32.3-4.365>
- Schlickau, S. 2010. "Sprachliches Handeln als Gegenstand einer vergleichenden Linguistik in Europa." In *Europa – Europäisierung – Europäistik. Neue wissenschaftliche Ansätze, Methoden und Inhalte*, edited by M. Gehler, and S. Vietta, 91–108. Weimar: Böhlau.
- Schlickau, S. 2017. "Argumentieren im Wissenschaftsumfeld: Beobachtungen aus interkultureller Projektkommunikation." In *Argumentieren und Diskutieren*, edited by K. Bührig, and S. Schlickau, 177–190. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Spiegel, C. 1999. "Argumentation von Jugendlichen im Deutschunterricht. Zwei Argumentationsformen." *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 30: 17–40.
- Trautmann, C. 2004. *Argumentieren. Funktional-pragmatische Analysen praktischer und wissenschaftlicher Diskurse*. Frankfurt a. M./New York: Lang.
- Willholt, T. 2007/2014. *Logik und Argumentation. Materialien zu einführenden Vorlesungen über formale Logik und Argumentationstheorie*. <http://tinyurl.com/wilholt-logik>. (Access: May 17, 2018).

Translation

Does it Enhance or Block Writing in German as a Foreign Language?

Antonie Hornung

Abstract: Translating and writing in a foreign language are two different linguistic actions. While translating requires the transposition of the verbalised thoughts of others into a new language and textuality, the author of a foreign-language text verbalises his or her ideas.

Students in bachelor courses for mediation and translation with low language skills in the language of study often show great difficulty with both forms of writing. Beyond any capacity for functional equivalence (Bührig et al., 2009), they translate literally, and the texts they write in the foreign language are native-language imagined and pre-formulated products with the words of the target language, but not texts that would meet culture-specific expectations at the macro, meso and micro levels.

Against a didactic approach that sees foreign-language writing as a by-product of translation didactics, the article argues for the primacy of a target culture-oriented writing didactics up to at least level C1 (Hornung, 2015b) before any introduction to translation practice. Through retranslations of text excerpts from the German-language Modenese Tesine corpus back into Italian, the article demonstrates how strongly literal and unconscious translation can impair foreign-language text production.

Zusammenfassung: Übersetzen und Schreiben in einer Fremdsprache sind zwei unterschiedliche sprachliche Handlungen. Während beim Übersetzen die versprachlichten Gedanken Anderer in eine neue Sprache und Textualität transferiert werden müssen, versprachlicht die Verfasserin oder der Verfasser eines fremdsprachlichen Texts die eigenen Gedanken.

Studierende in Bachelorstudiengängen für Mediation und Übersetzung mit niedrigen Sprachkompetenzen in der Studiensprache zeigen oft große Mühe mit beiden Formen des Schreibens. Jenseits der Fähigkeit zu funktionaler Äquivalenz (Bührig et al., 2009) übersetzen sie wörtlich und die von ihnen selbst verfassten Texte in der Fremdsprache sind muttersprachlich gedachte und vorformulierte Produkte mit den Wörtern der Zielsprache, aber eben keine Texte, die den kulturspezifischen Erwartungen bezüglich der Makro-, Meso- und Mikroebene zielsprachlicher Textualität entsprechen würden.

Gegen eine Didaktik, die fremdsprachliche Schriftlichkeit als Nebenprodukt einer Übersetzungsdidaktik versteht, plädiert der Beitrag für den Primat einer zielkulturorientierten Schreibdidaktik bis mindestens Niveau C1 (Hornung, 2015b) vor jeglicher Einführung in die Übersetzungspraxis. Mittels Rückübersetzungen von Textauszügen aus dem deutschsprachigen Modeneser Tesine-Korpus ins Italiener-

sche wird aufgezeigt, wie stark wörtliches und unbewusstes Übersetzen die fremdsprachliche Textproduktion beeinträchtigen können.

Keywords: writing in GFL, unwanted translation, linguistic authenticity
unbewusstes Übersetzen beim Schreiben in DaF, sprachliche und textuelle Authentizität

1. Complex links

In Europe, especially Italy, there is a high demand for foreign language study courses that also provide translation training. For European languages other than English, many of these courses are intended to get absolute beginners within three years to a B2 level, claiming that B2 competencies guarantee satisfactory translation skills. Combining language teaching and translation practice often results in a habitus of literal translation. One of the consequences of such behaviour is that students in their foreign language production often fail because of semantic, idiomatic and textual errors while they believe to have done an excellent job. So, this paper hypothesises that first, students need a profound education in writing in a foreign language before they can start with translation practices.

2. Striking problems

The problems we face in the teaching of Foreign Language (FL) writing are related to the fact that there is competition in multilingual brains (Hernandez et al., 2005). This mental competition also influences the translation processes into the mother tongue or the foreign language. The latter has an interface with writing in a foreign language, i. e., many problems can arise when linguistic actions overlap and have different objectives, such as writing and translation.

The primary purpose of translation is to convey texts to readers who do not understand the language in which the books appear (Albrecht, 2005; cf. functional equivalence in Bührig et al., 2009; ten Thije, 2020a,b). Advanced writing, particularly academic writing, on the other hand, serves the production of new knowledge, the processing of existing knowledge and its dissemination in the scientific community to make it available for further processing (Ehlich & Steets, 2003). Writing (pre)scientific papers during academic study courses introduces students to the writing conventions of their discipline and prepares them for later participation in scientific discussions themselves. Students should learn to produce texts that meet the requirements of the respective knowledge community regarding text form, text structure, argumentation tradition and formulation patterns, whether their written production occurs in their mother tongue or a foreign language (Redder, 2002). However, since there is no bal-

ance between language competencies in an individual brain, it is not unusual that mother tongue skills shape FL production (MacDonald, 2013), especially on different texts' meso and macro levels. Consequently, on the recipient's side, FL students' writing often seems unnatural and slightly confusing. That means that, for instance, native speakers of German might not understand the meaning of a text written in German by an Italian-speaking student, even if the writer is correctly using German words and word forms. FL teachers, especially teachers of German as a Foreign Language, are more likely to notice grammar errors such as declension, conjugation, subject-verb agreement, word order. When native speakers do not understand the texts of foreign speakers, however, this is usually not only caused by grammatical mistakes but by the fact that German and Italian express the same thought in different ways, with different vocabulary, with differing collocations and idiomatic expressions and with different syntactic and textual structures. (On the interrelationship between language and thought, see among many others W. v. Humboldt, 1836; A.W. Schlegel, 1846; Vygotsky, 1934/2012; Whorf, 1956; Deutscher, 2010.)

Thus, learners on their different levels of language acquisition who have not yet encountered enough FL input to be enabled to use proper utterances cope with references to their native tongue or to other languages they already know. Consequently this means they decrease the translation of the smallest linguistic element they can imagine, i. e., the word-by-word translation. Nevertheless, to avoid the creation of parasitisms (Hernandez et al., 2005), students with relatively poor language skills need trans-lingual practices like code-mixing and code-switching (Hornung, 2014).

First, to clarify what word-by-word-translation-habitus means, there are some examples produced by Italian students of German as a Foreign Language. Secondly, the argumentation refers to a theoretical framework which can explain the error problems and serve as a base for new teaching projects. Finally, these theoretical considerations will be related to some of the results of empirical studies of student papers collected in the Modenese Tesine corpus.

2.1 The Modenese Tesine corpus

The Modenese Tesine corpus concerning the scientific writing skills of FL students in German has been evolved since the spring of 2017 in cooperation with colleagues from the University of Aarhus (AaMoRe corpus). It comprises four subcorpora:

- 1) Written works by first-year students (plus correspondence in connection with the production of tesine);

- 2) Written works by third-year students (plus correspondence in connection with the production of tesine);
- 3) Written works by students in the second year of a Master's programme (fifth year of study) (plus correspondence in connection with the production of tesine).
- 4) Final theses of the Bachelor's programme "Lingue e culture europeee" and the Master's programmes "LICOM" and "LCC" (plus correspondence in connection with the production of final theses, in Italy, called "tesi").

Subcorpus 1) is the result of an intervention study on (pre)scientific writing in German as a Foreign Language carried out as part of the international euroWiss project at the University of Modena-Reggio Emilia. The German students of the first year of the LCE (European Languages and Cultures) course had the opportunity to take their written exam as a "Tesina". "Tesina" is the diminutive form of "Tesi", the Italian term for the final thesis at the end of an academic degree.

About half of the first-year students used the possibility of writing a "Tesina". The subcorpus of the intervention study from 2012/13 comprises 19 tesine with a total length of 29'485 words, i. e., with an average range of 1'550 words/tesina. However, the length of the individual tesine varies between 508 and 2'686 words, depending on the different language skills of the students.

Subcorpus 2) contains the papers of LCE students in their third year of study in 2015/16, 2016/17, 2017/18, comprising 117 tesine with an average word count of 2'500 words.

Subcorpus 3) instead contains the papers of students in their second year in the Master's programme LICOM/ LACOM (Languages for communication in international enterprises and organizations) in 2013/14, 2014/15, 2016/17, 2017/18 with a total of 76 tesine and an average word count of 6'000 words.

Subcorpus 4) contains 100 academic theses from the Bachelor's and Master's programmes from 2003 to 2017.

The examples used in the following analyses originate from letters belonging to subcorpus 1) and 2) and from one Master thesis (subcorpus 4).

2.2 Native's vs. learner's version

The following examples highlight typological differences between the Italian and the German languages, which usually provide difficulties to Italian learners of German, leading them to literal translation. Tables 1–3 compare different versions of the text excerpts. They illustrate the hypothesis that the habit of students to think and formulate in their native language and then translate into the foreign language is reflected in the norm violations and formulations that might

irritate native German speakers. Therefore, the author of this article has made some corrections and other changes, represented in columns 2, 3 and 4.

Two different types of variables concerning the choice of the student's writings are reported in Tables 1 to 3 below: text species and learners' study phase. Tables 1, 2.1 and 2.2 include complete emails, whereas Table 3.1 and 3.2 contain text snippets chosen from a final thesis. The email reported in Table 1 is a freshman's product. Two years later, the same student wrote the emails presented in Tables 2.1 and 2.2 when preparing her Bachelor's thesis. The excerpts shown in Tables 3.1 and 3.2 are the product of a master candidate whose correspondence at this level turned back to Italian (see Table 3.3).

The recourse to Italian means that the student on level C1 of the European Framework of Reference for Languages foregoes the occasion of training her writing skills in correspondence with the professor. Students usually justify this behaviour by saying they want to be sure about the content and understand everything well.

The following tables show quotations from students' texts and their triple editing by the author of this paper (column 1, left side). The first step of editing is correcting grammatical errors (column 2). In the second step, the reconstruction of possible literal translations highlights why the corresponding passage in German seems wrong, although it is grammatically correct (column 3). The third step consists of the author's German native speaker reformulating the intended meaning (column 4, right side). This new formulation is an attempt to overcome the presumed formal equivalence of the original student version, conceived in Italian and reproduced with German words, and to establish functional equivalence.

Numbers in square brackets in front of a word or an utterance indicate the linguistic features listed below that may create irritation and uncertainty in the reader's mind because of a wanted or unwanted literal translation.

Tab.1

Student's letter in German	Grammatically correct version	Hypotheticized word-to-word translations (back to Italian)	German native speaker version
<p>[11; 12] Guten Morgen Frau H., <i>ich möchte</i> [] Sie [1] sagen, <i>dass Sie</i> [5] vielleicht mir eine <i>E-mail geschickt</i> [11] hat, <i>die</i> [4] von Herr P. [1] ist. <i>Ich habe</i> [4] unter die E-mail [2] anmelden. [?] an-hängen] [11; 12] Entschuldigen Sie [1] für die Störung.</p> <p><i>Mit freundlichen Grüßen</i></p>	<p><i>Guten Morgen, Frau H.,</i> <i>ich möchte</i> [11] Ihnen sagen, <i>dass Sie</i> [5] mir vielleicht eine <i>E-mail geschickt</i> [11] haben, <i>die von Herrn P.</i> ist.</p> <p><i>Ich habe</i> [4] unten die E-mail [5] angehängt. <i>Entschuldigen Sie</i> [4] für die <i>Störung.</i></p> <p><i>Mit freundlichen Grüßen</i></p>	<p><i>Guten Morgen Frau H.,</i> [11] <i>Le vorrei</i> [1] dire, <i>dass Sie</i> [5] forse mi [11] ha <i>mandato un messaggio</i>, <i>die</i> [4] per Herr P. [1] ist.</p> <p><i>Ich habe</i> [4] sotto die E-mail [2] allegato. [11] Mi scusi [4] per il disturbo.</p> <p><i>Mit freundlichen Grüßen</i></p>	<p>[11; 12] Sehr geehrte Frau Prof. H., <i>ich möchte Ihnen</i> [1] mitteilen, <i>dass Sie</i> [5] mir vielleicht eine <i>E-mail geschickt</i> [11] haben, <i>die</i> [4] für einen Herrn P. [1] bestimmt war. <i>Ich</i> [1] leite Ihnen [1] hiermit <i>die E-mail</i> [2] weiter. [11; 12]</p> <p><i>Mit freundlichen Grüßen</i></p>

Tab. 2.1

Student's letter in German	Grammatically corrected version	Hypotheticized word-by-word translations (back to Italian)	German native speaker version
<p>[11] <i>Liebe Frau,</i> <i>Am Mittwoch [11] habe ich [5]</i> <i>Zeit nachmittags [3] nach</i> <i>unsere Unterricht [9] (um 17</i> <i>Uhr).</i></p> <p>[11; 2] <i>Passt Ihnen [10] gut?</i></p>	<p><i>Liebe Frau,</i> <i>Am Mittwoch habe ich [5]</i> <i>nachmittags, [3, 5] nach</i> <i>unserem Unterricht, Zeit [9]</i> <i>(um 17 Uhr).</i></p> <p><i>Passt Ihnen das gut?</i></p>	<p>[11] <i> Gentile signora</i> <i>/professoressa,</i> <i>Am Mittwoch [11] ho [5] tempo</i> <i>il pomeriggio [3] dopo la</i> <i>nostra lezione [9] (um 17 Uhr).</i></p> <p>[11; 2] <i>Le va bene?</i></p>	<p>[11] <i>Sehr geehrte Frau Prof.</i> <i>H.,</i> <i>Am Mittwoch [11] hätte ich [5]</i> <i>nachmittags, [3] nach</i> <i>unserem Unterricht, Zeit, [9]</i> <i>also um 17 Uhr.</i> <i>[11] Würde Ihnen das</i> <i>passen?!</i> <i>[11; 2] Ginge Ihnen das? &</i> <i>[11] Wäre Ihnen das möglich?</i></p>

Tab. 2.2

Student's letter in German	Grammatically corrected version	Hypotheticized word-by-word translations (back to Italian)	German native speaker version
<p><i>Guten Tag,</i> [9] <i>Ich schicke Ihnen [10] auch die Struktur [5] sie [1; 7] fragte. Ich habe [10] noch weiter geschrieben aber ich warte ein bisschen [5] [12] vorher ich noch Material schicke so dass Sie [2] Zeit zum lesen haben.</i></p>	<p><i>Guten Tag,</i> <i>Ich schicke Ihnen auch die Struktur, [5] nach der Sie [7] gefragt haben. Ich habe noch weitergeschrieben, aber ich warte ein bisschen, [1] bevor/ehe ich noch Material schicke, so dass Sie Zeit zum Lesen haben.</i></p>	<p><i>Guten Tag,</i> Le mando [10] anche die <i>Struktur</i> [5] you [1] asked for & che mi ha [1] chiesto. Ich habe [10] ancora <i>weitergeschrieben, ma aspetto ancora un po', prima che ich noch Material schicke per lasciarLe tempo per leggerlo.</i></p>	<p><i>Guten Tag,</i> [9] hiermit <i>schicke ich Ihnen</i> [10] <i>die Struktur, [5] um die Sie mich [1] gebeten haben/ die Sie [1] verlangt haben. Ich habe [10] weitergeschrieben, aber [2; 12] mit der Zusendung weiterer Teile/ des nächsten Kapitels warte ich noch ein bisschen, [5] so dass Sie [2] genügend Zeit zum Lesen haben. Vielen Dank LG</i></p>
<p><i>Vielen Dank</i> <i>LG</i></p>	<p><i>Vielen Dank</i> <i>LG</i></p>	<p><i>Vielen Dank</i> <i>LG</i></p>	<p><i>Vielen Dank</i> <i>LG</i></p>

Tab. 3.1

Student's academic paper	Grammatically corrected version	Hypotheticized word-by-word translations (back to Italian)	German native speaker version
<p>[6; 9] Dieses Kapitel wird [12] mit der Einführung von zwei Fluggesellschaften – die italienische Alitalia und die deutsche Lufthansa – [5] sich beschäftigen. [3; 4] Durch ein Vergleich [3] zwischen [12] ihnen [2] Geschichte [7] wird [8] man auf Ähnlichkeiten und Unterschiede achten.</p> <p>[6] Einerseits werden [8; 12] wir beobachten, dass die Unternehmen [3] von dieser zwei Unternehmen ganz parallel [3] nach dem zweiten Weltkrieg [5] sich entwickelt haben.</p> <p>Außerdem [10; 12] sind [3] die beide Gesellschaften Mitgliedern von zwei Weltorganisationen, die [3] die zwei größte Allianzen der Welt sind: [12] SkyTeam und Star Alliance.</p>	<p>Dieses Kapitel wird [5] sich mit der Einführung von zwei Fluggesellschaften – die italienische Alitalia und die deutsche Lufthansa – beschäftigen. [3] Durch einen Vergleich [3] zwischen ihren Geschichten wird man auf Ähnlichkeiten und Unterschiede achten.</p> <p>Einerseits werden wir beobachten, dass die Geschichten [3] von diesen zwei Unternehmen [5] sich [3] nach dem zweiten Weltkrieg ganz parallel entwickelt haben.</p> <p>Außerdem sind [3] die beiden Gesellschaften [3] Mitglieder von zwei Weltorganisationen, die [3] die zwei größten Allianzen der Welt sind: SkyTeam und Star Alliance.</p>	<p>[6; 9] Questo capitolo [5; 12] <i>si occuperà dell'introduzione di</i> zwei Fluggesellschaften – die italienische Alitalia und die deutsche Lufthansa. [3; 4] Tramite un paragone tra [2; 12] <i>le loro storie</i> [8] si [7] presterà attenzione su Ähnlichkeiten und Unterschiede.</p> <p>[6] Da un lato, osserveremo/ si osserverà che le storie di queste due imprese ganz parallel nach dem zweiten Weltkrieg [5] sich entwickelt haben. <i>Le due compagnie area inoltre</i> [10; 12] fanno parte di due alleanze mondiali, che sono le due più grandi alleanze a livello mondiale. [12] SkyTeam und Star Allianz.</p>	<p>[6; 9] Im folgenden Kapitel werden die [2] beiden Fluggesellschaften – die italienische Alitalia und die deutsche Lufthansa – vorgestellt. [4] Anhand eines Vergleichs ihrer [2; 12] jeweiligen Geschichte [8; 7] sollen Ähnlichkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden.</p> <p>[6; 12] Zu den Gemeinsamkeiten gehört, dass sich die beiden Unternehmen nach dem zweiten Weltkrieg parallel entwickelt haben. <i>Außerdem sind beide Luftfahrtgesellschaften Mitglieder</i> [10; 12] jeweils einer der beiden größten Allianzen der Welt. [12] Alitalia gehört zum SkyTeam und Lufthansa zur Star Alliance.</p>

Tab. 3.2

Student's academic paper	Grammatically corrected version	Hypothetized word-by-word translations	German native speaker version
[6; 12] Anderserts [2; 8] sollen wir feststellen, dass [8] es um zwei unterschiedliche [1] Realitäten [5] sich handelt. Alitalia ist nämlich eine Untergruppe von Etihad Airways Partners, während [5] ist Lufthansa eine weltweit operierende Gruppe „mit insgesamt rund 540 Tochterunternehmen und Beteiligungsgesellschaften“.	<i>Anderserts</i> [8] ist festzustellen, dass [8] es [5] sich um zwei unterschiedliche Realitäten handelt. Alitalia ist nämlich eine Untergruppe von Etihad Airways Partners, während Lufthansa eine weltweit operierende Gruppe „mit insgesamt rund 540 Tochterunternehmen und Beteiligungsgesellschaften“ [5] ist.	[6] <i>Dad'altro</i> [1] <i>dobbianno/ si deve constatare, che si tratta di due realtà diverse.</i> Alitalia infatti eine Untergruppe von Etihad Airways Partners, während Lufthansa eine weltweit operierende Gruppe „mit insgesamt rund 540 Tochterunternehmen und Beteiligungsgesellschaften“ [5] ist.	[6; 12] Hingegen besteht ein grundlegender Unterschied zwischen den beiden Luftfahrtgesellschaften darin, dass [10] Alitalia eine Untergruppe von Etihad Airways Partners ist, während Lufthansa eine weltweit operierende Gruppe „mit insgesamt rund 540 Tochterunternehmen und Beteiligungsgesellschaften“ ist.
<i>Bevor</i> [3] die zwei Gesellschaften [12] unserer Interesse zu [2; 5] beschreiben muss [12] eine kleine Einführung gemacht werden. [2] Beide Alitalia und Lufthansa sind [3] zwei Untergruppen von größeren Allianzen. Aus diesem Grund [8] sollen wir zuerst die [1] Geschichte der internationalen Organisationen (wie die Allianzen definiert werden können) und [10] die Definition von dem Begriff von „Allianz“ [2] erklären.	<i>Bevor ich</i> [3] die zwei Gesellschaften unseres Interesses [5] beschreibe, muss eine kleine Einführung gemacht werden. Beide, Alitalia und Lufthansa, sind [3] zwei Untergruppen von größeren Allianzen. Aus diesem Grund [8] soll hier zuerst die Geschichte der internationalen Organisationen (wie die Allianzen definiert werden können) und die Definition von dem Begriff von „Allianz“ erklärt werden.	<i>Prima di descrivere</i> die zwei Gesellschaften unserer Interesse muss eine kleine Einführung gemacht werden. Both tutti e due Alitalia und Lufthansa sind zwei Untergruppe von größere Allianzen. Aus diesem Grund spiegheremo/ si spiegherà zuerst die Geschichte der internationalen Organisationen (wie die Allianzen definiert werden können) und die Definition von dem Begriff von „Allianz“.	Bevor ich die beiden Luftfahrtgesellschaften, [12] die hier interessieren, [2] genauer beschreibe, [10; 12; 6] möchte ich einen Überblick geben über die unterschiedliche Entwicklung der beiden internationalen Organisationen (wie die Allianzen definiert werden können) und den Begriff der „Allianz“ klären.

Tab. 3.3

Gentilissima Prof.ssa H.,

le scrivo in merito alla mia tesi di laurea magistrale (LCC) di cui avevamo parlato insieme.

L'argomento della tesi è "La traduzione

Ho iniziato studiando e trattando l'argomento "Computerlinguistik", successivamente vorrei parlare dei principali "cat tools e della machine translation" quindi, una panoramica generale sui metodi di traduzione attuabili tramite computer, infine vorrei parlare del programma "sdl studio" analizzando una traduzione dal tedesco all'italiano e spiegando, come mi aveva consigliato lei, quali sono i limiti e le possibilità di questi strumenti e, come mi ha consigliato la prof.ssa B. (correlatrice) quale è la prevedibilità e l'imprevedibilità.

Mi chiedo se sia necessario introdurre anche il concetto di traduzione, spiegando cosa si intende per traduzione in generale. Questa prima parte sulla "Computerlinguistik" è molto difficile, ma fortunatamente vi sono molti materiali.

Le scrivo di seguito la bibliografia che sto usando ed intendo usare:
[...]

Ho trovato inoltre articoli scientifici in italiano ed in tedesco. Secondo lei potrebbe funzionare come struttura generale?

La ringrazio,
carissimi saluti,

2.2.1 *Where literal translation highlights typological differences between the language pair German – Italian*

The examples presented in Tables 1 to 3 refer to some characteristics of the writing behaviour of Italian German students, which can be proven in the entire Corpus and is probably typical for German learners of the Italian mother tongue. The following list of linguistic irregularities gives an overview of formulation issues for Italian GFL writers and, without wishing to make any claim to statistic relevance, Table 4 provides an overview of the distribution of these irregularities in the examples quoted above.

Linguistic irregularities:

- A) Micro-level, i. e., aberrations referring to vocabulary and syntax
- [1] Improper choice of words because of co-occurrences or “elective word affinities”;
 - [2] Erroneous collocation or missed idiomatic expression;
 - [3] Incorrect nominal or adpositional phrase;
 - [4] Improper use of particles;
 - [5] Syntax pattern, that is, subject-verb agreement, sentence word order, compound sentence or complex sentence.
- B) Meso-level, anomalies regarding the train of thought within chapters, i. e. divergences referring to coherence and cohesion
- [6] Discursive strategies, advance organisers;
 - [7] Tense conventions;
 - [8] Impersonal form;
 - [9] Sentence linking words and phrases;
 - [10] Redundancy respectively, repetitiveness.
- C) Macro level, i. e. variations referring to textual conventions;
- [11] Expressions of courtesy;
 - [12] Text pattern knowledge related to text species; speech action and register.

Tab. 4: Distribution of linguistic features concerning texts and text snippets

	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]	[9]	[10]	[11]	[12]
Student's letter in German (first year student)	3	1		2	2						3	2
Student's letter in German (third year student)		1	1		1				1	1	3	
Student's letter in German (third year student)	1	1			2		1		1	2		1
Student's academic paper (fifth year student)		1	6	1	2	2	1	2	1	1		5
Student's academic paper (fifth year student)	2	4	2		3	1		3		1		3

One can see in Table 4 that mistakes already appearing in the simple mails of beginners can be found as well in more advanced students and their academic writing, as one would no longer expect at this level. This continuity with specific errors beyond the beginner's level probably indicates that the hidden habit of translation, once it has started, can perhaps never be wholly overcome.

When looking at the various examples demonstrated in the Tables above, significant differences in the writers' language proficiency appear. Regardless of the length of their studies, some students make the same beginner's mistakes even after years. Another group of learners, on the other hand, makes rapid progress towards target culture-oriented text production. There are two fundamentally different groups of learners: Those who translate when writing and those who do not do so from the outset. The latter students seem to be immersion learners who jump into the foreign language and acquire its phraseology, idiomaticity, syntax and textual models in continuous interaction with authentic texts and discourses with natives (see Hornung, 2014b, 2017).

In contrast, the first cling to the structures and the vocabulary of their first language and fear making mistakes. One can assume that those students who have become accustomed to translating in their minds at an early age will continue to do so later and rarely get rid of it (see Tables 1 and 2.1, 2.2 and Tables 3.1, 3.2 and 3.3). Further research on this hypothesis will examine the different papers of those students, of whom the Corpus contains three separate articles (academic

writing of the first and third years, as well as the “Tesi di Laurea”) (see the first case study in Hornung, 2017).

Short emails (see examples in Tables 1, 2.1, 2.2), consisting of simple sentences, one added at another, apparently do not create significant difficulties with coherence and cohesion. However, they uncover themselves through words: First-year students (see Table 1) who are uncertain and therefore often resistant to educational advice, help themselves with dictionaries. Unfortunately, they tend to choose the wrong word as they lack input and need to know the context-related right choice. However, such an approach prevents them from acquiring collocations, idioms, common utterances and further authentic formulations. Since they translate not only the single words of the symbol field but also those of the operative field, it often ends in a vicious circle. They believe they are right and do not want to change anything. However, their product looks strange to the native reader.

The same word-by-word translation habitus refers to the syntax. As shown in Table 4, feature [5], all students struggle with German syntax patterns. The finite part of the verb in the second position in the main clause, as well as its final place in a subordinate clause, are characteristics of German syntax structure. To acquire both structures, FL students need a considerable amount of time and input (Diehl et al., 2000: 364).

Even advanced learners decrease under conditions of language production to their native sentence structures in simple and complex clauses (see Tables 2.1, 2.2, 3.1, 3.2) (see also Bock, 1986; Arffman, 2012). Improper syntactic structures do not necessarily create difficulties in understanding but irritation in recipients. In written production, however, advanced learners should be able to avoid them.

The key to understanding is the precise use of the right word in its particular sequence of words and the respect for culturally approved text patterns. As shown by the examples in Tables 1 and 2.1 (digits [11]), improper polite expressions can create disadvantages for the writers, especially in formal contexts. Their FL teacher will understand their problems and help them to overcome them, but not any addressee in the real world.

The lack of coherence and cohesion, as well as the incapacity to meet text pattern expectations, are another issue that could provide deleterious effects on natural communication. The comparison of the master student’s (see Tables 3.1 and 3.2) own writing, and the native’s rewriting shows the gap between the original writing and (unwanted) translation. The authentic German version suggested by the author of this paper is just one possible rewriting that can be revised as always, writing requests rewriting (see Augst, 1988; Hornung, 2018). This re-

worked version, however, shows some significant differences between German and Italian academic writing.

2.2.2 *Syntactic expansions*

At the micro level (see digits [1] – [5] in Tables 3.1, 3.2), the master-student, even if advanced, still shows remarkable difficulties that partly derive from declension incompetency (see Table 4, digits [3]). The German leftward and rightward expansion in noun and prepositional phrases frequently triggers particular difficulties in Italian learners of German with English as a first FL. As well as German Italian academic papers contain numerous nominal and adpositional phrases, but they use them differently. Rightward expansions with prepositions and relative clauses are standard in the Italian language, whereas leftward expansions are relatively rare. The German language offers many different possibilities to expand a noun phrase to both sides, especially to the left. Italian students do know the leftward expansion with adjectives from their English studies, but they are not used to the fact that all declinable words to the left of a noun have to be adapted in case, number and gender. Furthermore, they need to gain experience with the very particular feature of the German language that allows transforming a part of a sentence or even a subordinate clause into a leftward expansion, as shown in Table 5.

2.2.3 *Impersonal constructions*

Further, typical translation traps for Italian students of German have to do with other typological differences between the two languages, namely the use of impersonal constructions and passive voice. The Italian language offering the passive “si”-construction provides an excellent possibility to form assertions without an explicit Agent (Giacalone Ramat & Sansó, 2011). German, on the contrary, offers constructions with “es” as in “Es gibt” (see digits [8] in Tables 3.2, 5; for such constructions, see Ehlich, 2012), passive voice and constructions with the pronoun “man” (English one) for impersonal utterances (Siewierska, 2011; Redder et al., 2012; Hornung, 2015a). Italians use the passive less often than German-speaking text producers; a correspondent for “man” does not exist. However, students are inclined to translate Italian impersonal constructions with the German pronoun “man” and often fail (see digits [8] in Tables 3.1; 3.2).

To express themselves generally, Italian students often also use the personal pronoun of the first-person plural, “we” (see the German “wir” in Table 3.1, digit [8]). Being incorporated into the finite verb of the Italian pro-drop-language, the

Tab. 5

	everyday speech
EXAMPLE 1	
Series of simple sentences	
GERMAN	Ich habe heute in der Schule einen Apfel gegessen. Die Lehrerin hat die Äpfel verteilt. Wir sollen lernen, gesund zu essen.
ITALIAN	<i>Oggi a scuola ho mangiato una mela. E' stata la maestra a darci la frutta. Dice che dobbiamo imparare a mangiare in maniera sana.</i>
Reworded version	
GERMAN	Ich habe heute in der Schule einen von der Lehrerin verteilten Apfel gegessen. Sie möchte uns dazu erziehen, gesund zu essen.
ITALIAN, literally translated	<i>Oggi ho mangiato* una dalla maestra data* mela a scuola. La nostra insegnante vorrebbe insegnarci a mangiare in modo sano.</i>
ITALIAN, native version	<i>Oggi a scuola ho mangiato una mela. Ce l'ha data la maestra, perché vorrebbe insegnarci a mangiare in modo sano</i>

Tab. 5: continuation

	academic language
EXAMPLE 2	
GERMAN	Die Linkserweiterung ist im Deutschen sehr beliebt , weil sie [8] es ermöglicht, einen Nebengedanken in einen Satz einzubauen, ohne den roten Faden zu verlieren.
ITALIAN	<i>In tedesco, si preferiscono gli attributi che precedono il nome, perché permettono integrare una digressione senza perdere il filo rosso dell'argomentazione</i>
Reworded version	
GERMAN	Die im Deutschen sehr beliebte Linkserweiterung ermöglicht es, einen Nebengedanken in einen Satz einzubauen, ohne den roten Faden zu verlieren.
ITALIAN, literally translated	<i>*I preferiti attributi precedenti il nome in tedesco* permettono l'integrazione di una digressione senza perdere il filo rosso.</i>
ITALIAN, native version	<i>Il tedesco preferisce gli attributi precedenti il nome perché permettono di inserire nella frase una digressione senza perdere il filo del discorso.</i>

pronoun of the *pluralis modestiae* is less potent than the single German “wir”. “Wir”, however, is seen as slightly controversial in German academic writing due to its being an allusion to the majestic plural. Even if still practised in mathematical and scientific literature as *pluralis modestiae*, it is not beyond dispute. By social and human sciences, its use in scientific texts was rejected during the 68 movements and is considered obsolete.

“Wir” is a word of personal deixis, i. e., it changes its meaning depending on the reference. The tiny word can mean one single person or a group of individuals; it can be an in-group-out-group-signal or include the readers. For this reason, “wir” is not precise, and university guides to academic writing warn against its use, conceding its use only when its meaning includes the reader. However, Italian students, educated in the classical rhetoric tradition (Heller et al., 2015), try to obey the order of *variatio delectat* and use “wir” and “man” as well as the passive voice in the same chapter, creating perspective confusions (see digits [8] in Tables 3.1, 3.2).

2.2.4 *The train of thought*

At the meso level (see digits [6] – [10] in Tables 2.1, 2.2, 3.1, 3.2), i. e., how knowledge is processed within a section of a paper (see Portmann, 2011), the culturally influenced modes of reasoning reflect themselves in an exemplary manner. Italian students tend to use advance organizers in their German papers, listing much general information, especially in the first part at the beginning of the sections. That often leads to a further reintroduction of the argument with other words and ends in dissipation and redundancy (see digits [6] and [10] in Tables 2.1, 2.2, 3.1, 3.2). In German, however, things need to be made clear. As accuracy, clarity, conciseness, and coherence are essential characteristics of scientific writing, German writers prefer to speak directly and often jump *in medias res* (see differences between student’s paper and native version in Table 3.1, 3.2). Probably, therefore, advance organizers are less frequent in German papers than, for instance, in English ones (Clyne, 1987, 1993; Clyne & Kreutz, 1987).

Awkward paraphrasing may come from vocabulary gaps, or it is due to the uncertainty about what can be said and how it can be said, or it may result from one of the significant typological differences between German and Italian. Being natives with a pro-drop language, Italian writers often use synonyms to avoid repetition. This reformulation of the same concept with other words creates a sort of a backstitch text (compare the various contributions on the topic of theme-rheme in Italian in Stammerjohann, 1986). If consequently translated into German, the latter natives often perceive those repetitions as redundancy. Ger-

man writers, on the contrary, employ personal pronouns as a means of cohesion and to escape word repetitions. That, again, is a challenging task for foreign language students as it contradicts their perception of the accentuation of a personal pronoun through its explicit use.

The typological difference between German and Italian outlined here leads to considerable differences in the linking of sentences. However, it also has an impact on the development of the idea, i. e., at which point the argumentation process begins and where it ends.

Further pragmatic differences affecting the train of thought express themselves using deictic patterns. For example, Heller's studies of sociological papers have shown that Italian authors tend to be more inclined to anadeictic links, whereas German authors prefer catadeictic links (Heller, 2009). Other recent comparative studies on English and German academic writing underline significant differences in the use of causal clauses (Thielmann, 2009), another essential tool for controlling the flow of Italian students with English as their first foreign language may introduce advance organizers and other discourse strategies practised in English academic writing into their German papers. Mainly because there is no tradition of academic writing education at Italian High Schools or Universities (see among many others Eco, 1977, 12th edition 2001; Sorrentino, 2012; Hornung et al., 2014; Hornung, 2015b). Therefore, the influence of English structures and textual elements on their German papers beyond the matrix of the Italian mother tongue cannot be excluded. This multiple overlapping of language and thinking in the brain also leads to a multiplication of literal translation habitus and increases the risk that their papers will not be understood.

2.2.5 *Tense conventions*

As can be seen in Tables 2.2 and 3.1 (digits [7]), the use of the correct time form when writing (pre-)scientific papers in a foreign language is not easy either. Time forms, especially time relations, are an essential coherence agent in texts. They are reader-friendly and serve the understanding of complex interrelationships and lines of argumentation. Numerous writing instructions circulating online underline the significance of the correct usage of tense.

The language pair German and Italian can serve as an example for different uses of the future, the present, and the past. For the notion of futurity, German allows present forms and future forms, preferring the first forms to the latter (Di Meola, 2013). In Italian ordinary and scientific language, however, future forms are widespread. The differing use in both languages may also have to do with

the difference in verbal forms and their consequences for constructing sentences (sentence brackets in German in the case of using auxiliary verbs).

Italian students need help understanding the notion of futurity in German present tense forms. The native proofreader, for instance, in her reworked version uses the modal verb “sollen” (see Table 3.1, 4th column, digit [7]) to optimize the student’s advance organiser. The student, on the other hand, in her original writing, uses the same modal verb construction with the same intention but fails twice (see Table 3.2, digits [8]).

The use of past tenses gives rise to different developments of thoughts, too. Italian expert writers use forms of the past more often than German writers, mainly when they refer to the investigations and results of other researchers. For their perception, this research has occurred in the past, so they think they should refer to and process the indicated knowledge in the form of past tense. German writers, however, presume that they report and discuss the knowledge of others at the moment of writing. For this reason, they use the present tenses for knowledge processing. Even if there are no examples in the text snippets cited above, this topic is fascinating and essential from a transcultural perspective. It will be investigated in greater depth with further studies of the tesine belonging to the Modenese corpus.

3. Can translation play an essential role in the teaching of writing?

3.1 Conscious and subconscious translation processes in (written) language production

One can assume that deliberate verbal translation mainly occurs on the micro level of text production. That means that students when lacking certain individual words or specific linguistic patterns of the foreign language, look them up in their paper or electronic dictionaries. This conscious, literal translation mostly concerns nouns, verbs, and adjectives. Particles of all kinds, on the other hand, are often translated unconsciously. The deconstruction of unknown collocations is one of the negative consequences of such a linguistic action.

According to the terminology of Functional Pragmatics, nouns, verbs, and adjectives belong to the symbol field, whereas most of the particles are part of the operative field. Words of this latter field, such as articles, adverbs, prepositions, and conjunctions, serve as a means of the processing of knowledge (Wissensverarbeitung) and in working the knowledge (Wissensbearbeitung). Therefore, they play a significant role on the meso and macro level of text production, mainly

as some belong to a particular sequence of words that guides reasoning in a culturally characterised way (see Thielmann, 2009). Only as a whole and in their precise meaning and corresponding to their textual function can one transfer them into another language.

In her recent study, Nardi refers to the problems that Italian students encounter with the structure of thought and the thematic development of their work in German (Nardi, 2017: 212). These difficulties are likely a consequence of unconscious translation at the meso and macro level of texts. They often are bound to the lack of multilingual text competence. Alternatively, the students must be made aware of the differences in text models and text types arising from the respective cultural writing traditions, which correlate with typological differences between the different languages. Since thinking cannot take place independently of the language(s) in one's brain, when writing in a foreign language, patterns of thought in one's mother tongue and possibly other languages get into conflict with the lexical and grammatical requirements of the target language.

This confusion is rooted in a mix of problems, which the notion of *language competition* can synthesise, a concept that has been developed by the Elizabeth Bates School on language acquisition research (see MacWhinney & Bates, 1994; Tomasello & Schlobin, 2004; Hernandez et al., 2005).

The Competition Model account of age-related changes in bilingual acquisition regards the constructs of competition, resonance, parasitism, and entrenchment. Competition arises when two words compete for the same referent. [...] When these two parallel forms compete, the one that receives additional input from the activation of relevant supporting context will win.

The problem with relying simply on the context to resolve the competition between words in the two languages is that contexts are not fully reliable. (Hernandez et al., 2005: 221)

Foreign language students do not usually live in an environment where everybody speaks their study language. Therefore, they are rarely immersed in the language to be learned. If lessons are taught in the target language, oral input is provided in the classroom and perhaps through the media. In numerous didactic contexts, however, despite all immersion and CLIL projects, the students' native language is still spoken. The authentic input with which students can confront themselves is, therefore, predominantly written. "Learning to read means connecting the visual cortex with the speech centers," writes Dehaene (2007/2010: 386, Fig. 2.2). For foreign-language students, this means that they have to network the new foreign-language input with the existing foreign-language knowledge and thus expand and stabilize its resonance. However, it also means that their available foreign-language knowledge is often insufficient to

understand the new expert knowledge, for which they presumably have a more extensive linguistic resonance space in their mother tongue. In the process of reading and understanding, therefore, conscious or unconscious translation processes are likely to interfere with the construction of a foreign-language resonance space, whereas this process occurs more or less “automatically” in multilingual children. As students often confirm during consultation hours, only a few of them succeed in acquiring specialist knowledge from foreign-language texts without translating back into their mother tongue again and again. Those who manage to do so prove greater confidence in language production in the foreign language (see Hornung, 2017). In meetings and their emails, they speak and write spontaneously in German and do not fall back into the use of their mother tongue, being afraid of not knowing how to communicate. They also dare to ask questions and negotiate to understand.

As far as the acquisition of English is concerned, the dominance of English in secondary literature may be an advantage for the production of English papers, but the predominance of Input in English has become a disadvantage for scientific writing in other languages (see Tables 2.1, 2.2).

3.2 No translation without excellent writing skills

Looking back at the examples of unsuccessful literal translations listed above, it becomes apparent that consistent translation hinders rather than promotes writing processes. It paves the way to formal equivalence that “concentrates on formal linguistic structures” (ten Thije, 2020a: 8), creating a lack of understanding with far-reaching consequences. Writing as well as translating must target functional equivalence to guarantee mutual comprehension between different cultures. To be “capable of using functional equivalencies to express culturally sensitive ideas or realise speech actions in another language” (ibid.) requires a long learning process, the primacy of which should always be an immersion into the texts and discourses of the target culture but not translation.

Consistent literal translation prevents the formation of a neuronal resonance space for a foreign language. To build such a resonance space, however, substantial inputs are required. Therefore, students should read plenty of authentic texts of various kinds, i. e., journalistic writings, descriptive texts and, finally, specialist texts. They should get used to reading German secondary literature regularly. Such a habit is one of the prerequisites for successful writing and translation later on.

Providing plenty of corpora, the Internet now offers students enormous opportunities to find context-related formulations and to develop their target

language skills using text examples. However, academic writing didactics must also begin in small and straightforward reception-production exercises, so that students can slowly find their way into the culturally designed modes of thinking and writing the target texts. Exercises in excerpts, reading diaries and creative writing exercises such as rewriting small parts of fiction and non-fiction (see Hornung, 2014), are essential steps to profound text competence in the foreign language. An analysis of the typological and cultural differences of target language texts can significantly contribute to recognizing text patterns and become essential support for students in writing. Such exercises can also be beneficial in translation practices, as they enable students to recognise essential semantic, syntactic and structural features of foreign language texts that they later should apply in their own written work.

Writing in studies is always a trial treatment. It remains pre-scientific but aims to enable students to write a scientific thesis at the end of their studies. However, if this trial treatment does not occur, it is no wonder that neither translations nor final papers do not meet public and academic quality requirements.¹

References

- Albrecht, J. 2005. *Übersetzung und Linguistik*. Tübingen: Narr.
- Arffman, I. 2012. "Unwanted Literal Translation." *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2012/503824>
- Augst, G. 1988. "Schreiben als Überarbeiten – »writing is rewriting«." *Der Deutschunterricht* 40 (3): 51–62.
- Bock, K. J. 1986. "Syntactic Persistence in Language Production." *Cognitive Psychology* 18: 355–387. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(86\)90004-6](https://doi.org/10.1016/0010-0285(86)90004-6)
- Bührig, K., J. House, and J. D. ten Thije. 2009. Introduction. In *Translatory Action and Intercultural Communication*, edited by K. Bührig, I. House, and J. D. ten Thije, 1–7. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Clyne, M. 1987. "Cultural Differences in the Organisation of Academic Texts." *Journal of Pragmatics* 11: 217–247. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(87\)90196-2](https://doi.org/10.1016/0378-2166(87)90196-2)
- Clyne, M. 1993. "Pragmatik, Textstruktur und kulturelle Werte." In *Fachtextpragmatik*, edited by H. Schröder, 3–18. Tübingen: Narr.
- Clyne, M., and H. Kreutz. 1987. "The Nature and Function of Digression and Other Discourse Structure Phenomena in Academic German." *Working Papers in Migration and Intercultural Studies* 8: 1–22.

1 On a personal note: The problems addressed in this article are also familiar to non-native English-speaking authors who have to write in English. The following corpus-based online offers were beneficial for the present work: www.linguee.com, <https://app.grammarly.com>, <https://www.deepl.com/translator>

- Dehaene, S. 2007. *Les Neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacobs. (German Edition 2010, 2nd ed., *Lesen. Die größte Erfindung der Menschheit und was dabei in unseren Köpfen passiert*. München: Albrecht Knaus Verlag.)
- Deutscher, G. 2010. *Through the Language Glass*. New York: Picador.
- Diehl, E., H. Christen, S. Leuenerberger, I. Pelvat, and T. Studer. 2000. *Grammatikunterricht, alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Di Meola, C. 2013. *Die Versprachlichung von Zukünftigkeit durch Präsens und Futur I. Eine ebenenübergreifende Untersuchung samt kontrastivem Ausblick auf das Italienische*. Tübingen: Stauffenburg.
- Eco, U. 1977. *Come si fa una tesi di laurea*. Milano: Bompiani.
- Ehlich, K. 2012. “es, es, es ... und ES: Zum Stellenwert der neutralen Anapher im operativen Feld.” *“Unpersönliche Konstruktionen”: Prädikatsformen funktional und sprachübergreifend betrachtet*, edited by A. Redder, A. Ogawa, and S. Kameyama, 32–47. München: iudicium.
- Ehlich, K., and A. Steets. 2003. *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110907766>
- Giacalone Ramat, A., and A. Sansó. 2011. “From passive to impersonal. A case study from Italian and its implications.” In *Impersonal Constructions. A cross-linguistic perspective*, edited by A. L. Malchukov, and A. Siewierska, 189–228. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/slcs.124.07ram>
- Heller, D. 2009. “Hier sei lediglich erwähnt ... – Per ora voglio solo accennare ... – Textdeixis in deutschen und italienischen Wissenschaftstexten.” In *Perspektiven Drei*, edited by C. di Meola, L. Gaeta, A. Hornung, and L. Rega, 19–39. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Heller, D., A. Hornung, and G. Carobbio. 2015. “Mündlichkeit und Schriftlichkeit in italienischer Hochschulkommunikation.” *Deutsche Sprache* 4: 293–308. <https://doi.org/10.37307/j.1868-775X.2015.04.03>
- Hernandez, A., P. Li, and B. MacWhinney. 2005. “The Emergence of Competing Modules in Bilingualism.” *Trends in Cognitive Sciences* 9 (5): 220–225. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.03.003>
- Hornung, A. 2014. “Auf den Flügeln der Mehrsprachigkeit.” In *Unkonventionalität in Lernertexten. Zur Funktion von Divergenz und Mehrdeutigkeit beim Textschreiben*, edited by N. Kruse, K. Ehlich, B. Mauhbach, and A. Reichardt, 77–107. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hornung, A. 2015a. “Wie unpersönlich ist „man“? – Über die Schwierigkeiten italienischer Deutschstudierender im Umgang mit einem unvertrauten sprachlichen Mittel.” In *Deutsch kontrastiv aus italienischer Sicht*, edited by C. di Meola, and D. Puato, 161–176. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hornung, A. 2015b. “Scrivere il tedesco. Tappe indispensabili per arrivare alla scrittura accademica.” In *Scrivere il tedesco*, edited by A. Nardi, and A. Hornung, 89–132. Rome: Aracne.

- Hornung, A. 2017. "Die süßen Früchte des euroWiss-Projekts." In *Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag*, edited by A. Krause, G. Lehmann, W. Thielmann, and C. Trautmann, 423–436. Tübingen: Stauffenburg.
- Hornung, A. 2018. "Der muttersprachliche Fingerabdruck in der Gedankenentwicklung beim Verfassen (vor)wissenschaftlicher Arbeiten im Studium des Deutschen als Fremdsprache." In *Wissenschaftliches Schreiben interkulturell: Kontrastive Perspektiven*, edited by L. Cirko, and K. Pittner, 139–169. Berlin: Lang.
- Hornung, A., G. Carobbio, and D. Sorrentino (eds.). 2014. *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Humboldt, W. von. 1836. *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Berlin: Königliche Akademie der Wissenschaften.
- MacDonald, M. C. 2013. "How language production shapes language form and comprehension." *Frontiers in Psychology* 4 (226): 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00226>
- MacWhinney, B., and E. Bates. 1994. *The Competition Model and UG*. <http://repository.cmu.edu/psychology/194/>. (Access: September 16, 2017).
- Nardi, A. 2017. *Studentisches erklärendes Handeln in der Tesina auf Deutsch. Vorwissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache an der italienischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Portmann, P. 2011. "Mesoebene – die Basisstruktur wissenschaftlicher Texte. Mit einem Ausblick auf die Didaktik." In *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*, edited by D. Knorr, and A. Nardi, 25–54. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Redder, A. (ed.). 2002. *Effektiv studieren. Texte und Diskurse in der Universität, OBST-Beiheft* 12. Duisburg: Gilles & Francke.
- Redder, A., A. Ogawa, and S. Kameyama (eds.). 2012. "Unpersönliche Konstruktionen." *Prädikatsformen funktional und sprachübergreifend betrachtet*. München: iudicium.
- Schlegel, A. W. von. 1846. "Observations sur la langue e la littérature provençales." In *Oeuvres de Auguste-Guillaume de Schlegel, écrites en Français*. Tome second, edited by É. Böcking, 149–250. Leipzig: Weidmann.
- Siewierska, A. 2011. "Overlap and complementarity in reference impersonals. Man-constructions vs. third person plural-impersonals in the languages of Europe." In *Impersonal Constructions. A cross-linguistic perspective*, edited by A. L. Malchukov, and A. Siewierska, 57–90. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/slcs.124.03sie>
- Sorrentino, D. 2012. *Studentisches Schreiben italienischer Lernender in der Fremdsprache Deutsch*. Münster: Waxmann.
- Stammerjohann, H. (ed.) 1986. *Tema-remà in italiano. Theme-rheme in Italian. Thema-Rhema im Italienischen*. Tübingen: Narr.
- Thielmann, W. 2009. *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich. Hin-führen – Verknüpfen – Benennen*. Heidelberg: Synchron.

- ten Thije J.D. 2020a. "What is intercultural communication?" In *The Cambridge Handbook of Intercultural Communication*, edited by G. Rings, and S. Rasinger. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108555067.004>
- ten Thije, J.D. 2020b. "Intercultural communication as mediation." Inaugural lecture. Spoken at the assumption of the chair of Intercultural Communication, Utrecht University, January 2020. <https://doi.org/10.1017/9781108555067.004>
- Tomasello, M., and D.I. Schlobin (eds.). 2004. *Beyond Nature-Nurture: Essays in Honor of Elizabeth Bates*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Vygotsky, L. S. 1934 (revised and expanded edition 2012). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Whorf, B. L. 1956. *Language, Thought, and Reality*. Cambridge: MIT Press.

Part 4
Procedural analyses for
multilingual understanding

A Procedural Look at Causal Connectivity in Academic Kurmanji

Combining *ber*

Annette Herkenrath

Abstract: This paper explores applications of a Functional-Pragmatically inspired ‘procedural analysis’ to a concordanced corpus of Kurmanji-Kurdish academic writing. The main focus is on the symbol field expression *ber* ‘front etc.’ and its combinations with other elements: the abstract adposition *ji* ‘from’ and the semantically neutral complementizer *ku*. In Kurmanji, causality can be shown to be a spatially derived concept. Expressions containing *ber* can express a range of spatial, instrumental and causal relations, transiting part-of-speech boundaries between nominal, adpositional, and conjunctive, and transparently linking these morphosyntactic levels. With respect to comparative academic writing research, the findings bear on semantic conceptions of causality, issues of gradient grammar, and procedural analysis.

Zusammenfassung: Dieses Papier erkundet Anwendungen einer funktional-pragmatisch inspirierten ‘Prozedurenanalyse’ auf ein konkordanzmäßig erschlossenes Korpus kurmanji-kurdischer Wissenschaftstexte. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf dem Symbolfeldausdruck *ber* ‘Vorderseite etc.’ und seinen Kombinationen mit anderen Elementen: der abstrakten Adposition *ji* ‘von’ und dem semantisch neutralen Komplementierer *ku*. Für das Kurmanji lässt sich zeigen, dass Kausalität ein aus räumlichen Vorstellungen abgeleitetes Konzept ist. Ausdrücke, die *ber* enthalten, können eine Bandbreite von räumlichen, instrumentellen und kausalen Relationen ausdrücken, wobei Wortartengrenzen zwischen nominal, adpositional und konjunkional überschritten werden und die syntaktischen Ebenen aufeinander beziehbar bleiben. Im Hinblick auf vergleichende Untersuchungen zur Wissenschaftssprache sind die Ergebnisse relevant für semantische Konzeptionen von Kausalität, Fragen gradienter Grammatik und prozedurale Analyse.

Keywords: academic writing, adpositions, causal connectivity, Functional Pragmatics, Kurmanji Kurdish, multilingualism, subordination
Wissenschaftstexte, Adpositionen, kausale Konnektivität, Funktionale Pragmatik, Kurmanji-Kurdisch, Mehrsprachigkeit, Subordination

1. Introduction

Academic writing, as a result of its specific purposes and historically formed patterns, can be expected to be complex in different ways than other genres, including non-academic written, but also oral academic language. Kurmanji (or

Northern Kurdish) is a young academic language; it can be expected to combine linguistic elements available in its longer-established genres to form patterns of academic writing that roughly correspond to those found in other modern academic languages.

This paper¹ studies micro-level form-function relationships in noun-phrase- (NP-) and clause-level connectivity in a corpus of written academic Kurmanji. It thereby hopes to address issues of academic internationalization: while Kurmanji has lately been dynamically emerging as a transnational academic language, it has not yet come to the attentional focus of cross-linguistic academic language studies (e.g., Thielmann, 2009; Heller, 2012; Redder, 2016).

Kurmanji flexibly combines nouns, adpositions, case, *ezafe*,² deixis, and the semantically neutral complementizer *ku* into internally complex, multi-word, junctors (Kurdo, 1991 [1984 [1973]]: 272–279 for a categorization of forms). This combinability, it will be argued, allows for flexible categorial transitions between clausal and nominal style, as often required in academic writing. Drawing on a Functional-Pragmatic research paradigm, the present study attempts to cross-linguistically apply the method of ‘procedural analysis’ (Ehlich, 1982, 1996 [1986]; Griefhaber, 1999; Redder, 1990, 2005, 2007; Rehbein, 1995, 1999a, 2007) to identify some knowledge-processing workings of specific word-level and below-word-level units in academic writing.

-
- 1 Work on this paper can be seen as part of a larger project that has grown out of participation in a discussion group initiated by Mathilde Hennig at Justus Liebig University Giessen, dealing with issues of grammatical complexity in academic language. The corpus design received valuable hints from discussants at the Sixth International Conference on Iranian Linguistics, Tbilisi, June 23–26, 2015, notably Carina Jahani, Stephen Levinson, and Ergin Öpengin; the current design is still somewhat of a compromise. Corpus-linguistic methods together with some emerging analytical ideas received further discussion at the Third International Conference on Kurdish Linguistics, Universiteit van Amsterdam, August 25–26, 2016. Presentation at the 12th International Conference on Functional Pragmatics [FP], Universiteit Utrecht, July 14–15, 2016, provided further stimulation towards approaching these data in light of Functional-Pragmatic research questions. I wish to thank the organisers of the conference for encouraging me to participate, as well as discussants, notably Orhan Varol, Jochen Rehbein and Safiye Genç, for encouraging and critical remarks.
 - 2 The ‘*ezafe*’ marks the junction of an attribute to its head noun, on the head noun, more or less fulfilling phoric functions. Since its relevance for the present discussion consists mainly in its absence (within a functional area in which it is otherwise common), it cannot be given full consideration here. See Samvelian (2008), Haig (2011), Herkenrath (2016) for more detailed discussions of its role in Kurmanji.

The empirical focus of the present study is on causal connectivity as achieved by means of multi-procedural units based on the symbol field expression *ber* ‘front’. Causal connectivity is functional in academic writing in purposefully connecting individual thoughts within an argumentation, more specifically: in processing new and potentially controversial knowledge in the perspective of knowledge that has already been accepted. Thielmann’s (2009) comparison of German and English academic writing confronts sentence-level with text- and word-level phenomena. Causality, in his model, is mostly a sentence-level phenomenon, put differently: a phenomenon at the level of the individual linguistic action. Effects of causality are linguistically achieved by means of causal conjunctions, whose micro-level pragmatic workings can be functional-etymologically reconstructed and thereby cross-linguistically contrasted. Related purposes can, however, also be identified at the text and word level: as textual organisation and as lexically achieved knowledge activation. The clausal level bridges the three levels, processing aspects of the larger (sometimes anticipated) knowledge constellation by expanding the functions of originally lexical (and other) elements. Individual conjunctions may be used for a variety of purposes, not all of them related to causality and argumentation.

Depending on morphosyntactic context and in combination with additional elements, the Kurmanji expression *ber* ‘front’ can be employed for connective means at the discourse, clausal and nominal levels, transcending part-of-speech boundaries. The text passage presented as example (1)³ features four different constructions based on *ber*, involving, in descending order of morphosyntactic complexity:

- *ji ber ku* ‘because’, a multi-word clause-connecting expression with a causal meaning that combines *ber* ‘front’ with the abstract adposition *ji* ‘from’ and the semantically neutral complementizer *ku* (translatable as ‘that’ in many other contexts, when occurring on its own): *ji ber ku para fakterên der-zimanî (extralinguistic) pir bilind dinirxînin* ‘because they evaluate the share of extralinguistic factors as very high’;
- *ji ber* ‘because of’, a two-word causal adposition that combines *ber* ‘front’ with the abstract adposition *ji* ‘from’: *her ji ber vê hindê* ‘entirely because of this aspect’;

3 All examples are presented with a morpheme-by-morpheme annotation according to the *Leipzig Glossing Rules* (Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, Department of Linguistics 2015). This means that they come in double lines: the italicized line contains the original data (albeit with indication of morpheme boundaries), whereas the second line contains the annotation/glossing. Each example is followed by an idiomatic translation into English. Unless otherwise indicated, all translations are my own.

- *berfireh*, a word-internal compound, combining *ber* ‘front’ with *fireh* ‘wide’ to obtain a meaning translatable as ‘broad’: *tehlîla tîpolojîyeke berfireh* ‘a broad typological analysis’;
- bare *ber*, adpositionally used, translatable as ‘upon’: *ber xwe* ‘upon ourselves’.

- (1) *Şayani amaje-pê-dan-ê ye ku*
 worth-EZF attention-PRP.OBL-GIVE.VN-OBL.F be.PRS.3SG COMP
hindek lêkolîner (Thomason û Kauffman 1988) di-hên-e
 some researcher ASP-come.PRS.3PL-DIR
rexnekirin (bo nm. ji teref Sankoff 2004, 640–641; Aikhenvald
 criticise-VN (e.g. from side
 2002, 3) **ji.ber.ku** *par-a fakter-ên der-zimanî*
 because share-EZF.F factor-EZF.PL extralinguistic
(extralinguistic) pir bilind di-nirxîn-in; di
 very high ASP-evaluate.PRS-PL CRP
dem-ekê de ku lêkolîner-ên wek Silva
 time-INDEF.EZF.M CRP COMP researcher-EZF.PL such.as
Corvalán (1994), Myers-Scotton (2002) hwd., wisa di-fikir-in
 etc. such ASP-think.PRS-PL
ku şert û qaîde-yên zimanî yên avanî
 COMP condition and rule-EZF.PL linguistic EZF.PL structural
û navxweyî diyarker in bo guhorîn-a
 and internal determining be.PRS.PL for change.VN-EZF.F
zimanî di rewş-eke kontakt-a ziman-an
 linguistic CRP situation-INDEF.EZF.F contact-EZF.F language-OBL.PL
de. Di xebat-a me de pêş-ferz ew
 CRP CRP work-EZF.F 1PL.OBL CRP pre-assumption DEI.RCT
e ku fakter-ên zimanî û der-zimanî
 be.PRS.3SG COMP factor-EZF.PL linguistic and extra-linguistic
karîger û pişkdar in di werar
 influential and shareholder be.PRS.PL CRP development
û pêkhatin-a rewş-a ziman-ekî
 and genesis-EZF.F situation-EZF.F language-INDEF.EZF.M
kêmîneyî de. Her ji.ber vê hindê,
 minoritised CRP entirely because.of DEI.OBL.F side-OBL.F
em tehlîl-a tîpolojî-yeke berfireh a
 1PL.RCT analysis-EZF.F typology-INDEF.EZF.F broad EZF.F
fakter-an di-din ber xwe da ku
 factor-OBL.PL ASP-give.PRS.PL upon RFL in.order.that
bi-gihîn-e teswîr-eke giştî lê bi
 SBJ-reach.PRS.PL-DIR description-INDEF.EZF.F general but with
detay a rewş-a heyî ya kurdi-yê
 detail EZF.F situation-EZF.F existing EZF.F Kurdish-OBL.F
li Tirkîye-yê.
 PRP Turkey-OBL.F

'It is noteworthy that some researchers (Thomason and Kauffman 1988) are criticized (e.g. by Sankoff 2004, 640–641; Aikhenvald 2002, 3) **because** they evaluate the share of extralinguistic factors as very high; whereas researchers such as Silva Corvalán (1994), Myers-Scotton (2002) etc. think in such a way that structural and internal linguistic conditions and rules determine linguistic change in a situation of language contact. In our study, the preassumption is that linguistic and extra-linguistic factors are influential and have a share in the development and the genesis of the situation of a minoritized language. Entirely **because of** this aspect, we take **upon** ourselves a **broad** typological analysis of the factors in order to arrive at a general but detailed description of the existing situation of Kurdish in Turkey.' (KA_019_kmr_t_026)

The central issue of the present study is a theoretical one: it addresses the question of how phenomena of categorial gradation (Bolinger, 2004 [1961]; Ross, 1972, 2004 [1973]; Corver & van Riemsdijk, 2001; Aarts et al., 2004) and of multi-element combinability (Rehbein, 1995; Fabricius-Hansen, 2007; Hennig, 2015; for Kurmanji: Kurdo, 1991 [1984 [1973]]: 272–279) such as seen in example (1) – which together allow a flexible handling of clausal-nominal transition in academic writing in Kurmanji – might be theoretically recast in terms of a Functional-Pragmatic procedural analysis, a concept that was developed on the empirical basis of other languages, mainly German. The methodological approach is a data-driven one, based on a concordance of *ber* and *ber*-based expressions gathered from a collection of academic writings published in Kurmanji Kurdish (Herkenrath, in preparation).

Section 2 presents some theoretical issues discussed in Functional Pragmatics, comparative academic language research and junctor research. Section 3 presents the data. Section 4 attempts to synchronically reconstruct the symbol field qualities of *ber*. Section 5 takes a look at the individual components of the procedural combination *ji ber*. Section 6 looks at symbolic transitions in the use of the complex adposition *ji ber*, considering spatial, instrumental and causal employments. Section 7 looks at the transition between nominal and clausal connectivity.

2. Analytical goals of a procedural reconstruction

For the purposes of the present undertaking, causal connectivity will be regarded as a linguistic phenomenon of academic argumentation insofar as it marks units of propositional content in terms of their logical status in relation to other content units. Rather than looking at the larger patterns of argumentation, the present approach takes a mostly sentence-internal, occasionally word-internal

perspective, attempting to theorize some morphosyntactic phenomena in Functional-Pragmatic procedural terms.

The general goal of a ‘procedural analysis’ can be nutshellled in terms of a microfunctional reconstruction, asking questions such as: What does a specific grammatical unit communicatively contribute to the actional purposes linguistically realized through a larger linguistic unit, i. e., a construction, an utterance, or an actional pattern in authentic language use (Ehlich, 1982, 1996 [1986]; Griebhaber, 1999; Redder, 1990, 2005, 2007; Rehbein, 1995, 1999a, 2007; Herkenrath, 2011: 343–356 for a cross-theoretical synthesis)? How can this contribution be reconstructed from those of its more basic, possibly historically retraceable, components (Ehlich, 1994)? In what field-specific ways is the form-function relationship expressed?

Redder (2005) presents an interesting discussion, recasting specifically issues of part-of-speech gradation in terms of Functional-Pragmatic procedurality, i. e., in terms of field transposition. While her argumentation is based on German data, her claim is to provide a theoretical model with advantages for crosslinguistic analysis. Starting from the observation that actual language use often defies a criterially consistent part-of-speech categorization, she proposes to categorize individual expressions in terms of their field-procedural qualities. The latter are analytically derivable from the actional qualities they reveal in authentic use. Thus, a lexical expression, e. g., a noun, by way of its naming and thereby knowledge-activating function, is a symbol field expression. Wherever its empirical distribution reveals an adpositional employment, the same symbol field expression additionally acquires a ‘para-operative’ quality. Adpositions, in turn, similarly to modal auxiliaries, can transit between being more on the lexical or more on the abstract/operational side (Redder, 2005: 62; see also Rehbein, 2016: 61). Depending on how actual usage develops and standardizes over time, the said expression may retain both qualities, or its symbolic employments may fall into disuse such that it ends up non-transparently operative. Redder (2005: 54) speaks of ‘standardized combinations’ or the ‘standardized operative processing’ of a combination. She formulates a Functional-Pragmatic research-programmatic point that also plays a role in the present undertaking, namely the task of reconstructing and systematizing the “emergence of linguistic structure or means of expression [...] in their points of qualitative change” (‘qualitative Umschlagpunkte’, Redder 2005: 63). These issues, with an eye on the present investigation, invite operationalization in terms of a concordancing qualitative approach.⁴

4 Following Redder’s (2005: 55) distinction between historical, current and potential transpositions (‘transpositio in historia/ in actu/ in potentia’), the presently investi-

Subjunctors, for serving to process and connect verbalized knowledge (at clausal syntactic levels), can cross-linguistically be expected to show characteristics of 'operative procedures' (Ehlich, 1991: 139 f., 1997, 1999; Rehbein, 2016: 56); so can adpositions, operating at nominal levels and modelled in terms of so-called 'relational procedures' (Grießhaber, 1999). Both subjunctors and adpositions have often been shown to be procedurally complex. This may basically concern two phenomena: (i) transformationality, (ii) multiprocedurality.

At the first level, expressions can be functional derivations in having undergone a 'field transposition' (Redder, 2005; Rehbein, Herkenrath & Karakoç, 2009: 175–178; Rehbein, 2016: 62). A field transposition amounts to a qualitative change, in that, e. g., a given symbolic expression, originally employed by a speaker/writer in order to activate a semantic concept (an element of knowledge) in the mind of the hearer/reader, has come to be used to instruct a hearer/reader how to process some given linguistic material. A case in point are subjunctors and coordinators in German, which have been shown to have undergone field transpositions from the deictic field and whose functionings can still be reconstructed as based on deictic procedures (Redder, 1990; Rehbein, 1995).

At the second level, procedures may combine to form 'multiprocedural' units; these in turn can have a 'combinational' character, e. g., as inflected nouns or verbs, or an 'integrative' one, e. g., as more closely knit larger units, such as German NPs/DPs (Ehlich, 1999: 65–66). Among the subjunctors described in Fabricius-Hansen (2007: 764–766) some are, as multi-word units, syntactically complex; others, word-internal compounds, are morphologically complex. Rehbein's (1995) compound deictics ('zusammengesetzte Verweiswörter') are both morphologically and functionally complex. Redder's (1990) deictic expressions, while being functionally complex, are morphologically simple. Ehlich (1992) discusses workings of deixis specific to academic writing. Redder's (2007) overview of coordinating conjunctions in German is a detailed reconstruction of how knowledge verbalizations in discourse are mentally and interactionally processed; central issues in this connection are the identification and revision of expectations, the focusing and defocusing of attention, reflection, the continuation of thinking processes, the anticipation and negotiation of (non-)understanding, as well as interactionally established categorizations. Matras (1996: 65–68, 74–76) discusses diachronic issues of 'procedural fusion', in which case a given expression (e. g., a *wh* element) comes to assume additional syntactic functions (i. e., procedures), e. g., in coming to be used as a subjunctor.

gated phenomena, synchronically observable, would have to be viewed as currently occurring ones ('transpositiones in actu').

Since the most complex grammatical unit from which the – diachronic – reconstruction will proceed towards smaller units, namely Kurmanji *ji ber ku* ‘because’, makes no use of any deictic procedures, the present analysis can analytically focus on the tradition of ‘symbol field’ and ‘operation field’ research. Relevant issues of ‘symbol field’ research centrally include (i) the communicative function of verbalized semantic content and (ii) questions of an in-between status in expressions on their way into the operative field (field transposition); this phenomenon should in principle be expectable at all morphosyntactic levels.

3. Empirical approach

The KANĠ corpus (Herkenrath, in preparation), is a collection of academic writings published in Kurmanji Kurdish, thematically pertaining to the humanities and social sciences: linguistics, literary criticism, social, historical and cultural studies, and psychology. Spanning at present some 3,900 printed pages,⁵ this corpus contains a variety of text types, including for the most part academic writing in a narrower sense, but also some texts in which academic authors address a wider public, as well as a few samples published as transcriptions from oral academic speech (i.e., interviews).

I consider these data multilingual data in that Kurmanji writers are without exception multilingual speakers/writers: while Kurmanji is (one of) their first language(s), the language of their academic socialization will systematically have been one or several others, e.g., Turkish, Arabic, Russian, Armenian, Georgian, English, French, Swedish, Dutch, or German. It can thus safely be assumed that, in the present situation, there is no such thing as monolingual Kurmanji academic writing; the everyday and particularly academic multilingualism of authors is a factor always to be reckoned with. Mirroring this situation, the corpus contains different types of multilingually produced academic Kurmanji: monolingual Kurmanji original texts written by multilingual authors (*kmr_m*), translations from other languages into Kurmanji (*kmr_t*), as well as parallel publications (*kmr_p*).⁶ In view of their crucial role in the production of the Kurmanji forms,

5 The KANĠ corpus is a no-budget project and as such still awaits digitization, which is why there presently is no word count.

6 Among the translated texts in the present subcorpus, KA_002, KA_003 and KA_019 were originally written in French, KA_004, KA_022, KA_025 and KA_058 in Turkish, and KA_012 in English.

translators [tr.] are listed as second authors in the references (under ‘Primary sources’).⁷ Table 1 presents a quantitative overview of the subcorpus used:

Tab. 1: Data overview

Code	Short reference	Short title	Pages ⁸
KA_001_kmr_m	Akin 2013a	Pêşgotin	5
KA_002_kmr_t	Akin and Karademir 2013	Alfabeya kurdi	11
KA_002_fra_o	Akin 2006	L’alphabet kurde	– ⁹
KA_003_kmr_t	Akin 2013b	Rêzimana	15
KA_004_kmr_t	Akin and Dilsoz 2013	Niviskariya	14
KA_009_kmr_m	Akin 2013c	Lêkolîneke	13
KA_012_kmr_t	Akin and Öpengin 2007	Fêrkariya kurdi	12
KA_013_kmr_m	Akin 2013d	Çend pirsgirekên	8
KA_019_kmr_t	Öpengin 2011	Rewşa kurdi	34
KA_022_kmr_t	Derince and Mehmet 2012	Perwerdehiya	25
KA_022_tur_o	Derince 2012	Dinamik eğitim	–
KA_025_kmr_t	Coşkun et al. 2010	Kula ziman	17
KA_025_tur_o	Coşkun et al. 2010	Dil yarası	–
KA_026_kmr_m	Öpengin 2007	Parastin û guherîna	14
KA_058_kmr_t	Çağlayan and Guldivê 2014	Heman mal	11
total			179

Methodologically, the investigation combines close-up qualitative analysis with a larger view, in a concordancing approach that allows for data-driven, context-based categorization (reconstructing the ‘field character of linguistic forms’,

7 A comparison between the Kurmanji and the other-language versions is not the issue of the present study, which first has to undertake some more basic groundwork. The study is ‘comparative’ only in that it attempts to place an analysis of academic Kurmanji data within a theoretical framework that has hitherto investigated other languages. Other-language parallel/original versions will only occasionally be considered.

8 The table gives the number of concordanced pages. With the exceptions of four longer texts: KA_019_kmr_t (170 pages), KA_022_kmr_t (50 pages), KA_025_kmr_t (116 pages) and KA_058_kmr_t (155 pages), of which only parts were entered into the concordance, this number corresponds to the overall pages.

9 The table lists three original, non-Kurdish, texts, one in French (KA_002_fra_o) and two in Turkish (KA_022_tur_o and KA_025_tur_o). These texts are not part of the tagged corpus, but were locally drawn upon for comparative interest.

Rehbein, 1994: 59) while at the same time keeping in perspective the quantitative relevance of individual phenomena. For practical reasons – *ber* occurs at a high density in the texts, averaging some 4.7 tokens per printed page – the present undertaking draws on a relatively small subcorpus: 179 pages, exclusively taken from (socio)linguistic texts, see Table 1. The texts were manually tagged in a linear reading process, and findings of bare *ber*, multiword expressions based on *ber* as well as word-internal formations were entered into a concordance, aiming at a documentation of what Redder (2008: 134) refers to as ‘repetitive purposes in repetitive constellations’; for reasons of qualitative saturation, this process was stopped at 831 entries.

In a preliminary overall categorization, findings can be divided into (i) word-internal combinations, (ii) morphologically marked words of the type *berê* or *berî*, (iii) bare occurrences of *ber*, and (iv) occurrences within complex adpositional constructions; see Table 2. As can be seen, (i) word-internal combinations of *ber* are highly frequent, making up almost half (48%) of the findings. They will be briefly considered in Section 4 below. (ii) Morphologically marked words of the type *berê* or *berî*, a tenth of the findings, form a small and internally diverse section within the data. They are temporal in meaning, transcend part-of-speech boundaries and also form expressions that are used for clausal connectivity as in (2):

- (2) *Zarok-ên* *li* *navend-ên* *bajaran,* ***berî.ku*** *dest* *bi*
 child-EZF.PL PRP centre-EZF.PL city-OBL.PL before hand PRP
dibistan-ê *bi-kin,* *li.gorî* *sal-ên* ***berê***
 school-OBL.F SJB-do.PRS.PL in comparison.with year-EZF.PL earlier
bêtir *bi* *tirkî* *di-zan-in.*
 better PRP Turkish ASP-know.PRS-PL
 ‘Children in the city centers, **before** they start school, know Turkish better in comparison with **earlier** years.’ (KA_025_kmr_t_085)

These expressions remain outside the focus of the present discussion. (iii) Employments of *ber* as an isolated word are rare (some 4% of the overall 381 findings). Among these, all nominal forms occur in standardized expressions, e. g., *berê xwe dan* ‘go to, move towards, direct oneself towards’, as in (3):

- (3) ... *yên* *ku* ***berê*** *xwe* *di-din-e* *mesele-yên*
 EZF.PL COMP front-EZF.M RFL ASP-give.PRS.PL-DIR issue-EZF.PL
parastin *û* *zelîn-a* *ziman-an...*
 preservation and shift-EZF.F language-OBL.PL
 ‘... those who concern themselves with (lit.: give their **front** to, turn towards) issues of language preservation and shift...’, KA_019_kmr_t_024).

Adpositional employments are either spatial or metaphorical in meaning, as in (4):

- (4) ... *ku* ***berî*** *destpêkirin-a* *her* *qurs-ekê*
 COMP before begin.VN-EZF.F each course-EZF.INDEF.OBL.F
liste-ya *şagirdan* *bi-gihîn-in* ***ber*** *dest-ê*
 list-EZF.F student-OBL.PL SBJ-send.PRS-PL to hand-EZF.M
Wezaret-a *Perwerde-ya* *Netewî...*
 ministry-EZF.F education-EZF.F national
 ‘... that **before** the beginning of each course they send a list of the students **to** the
 (lit.: **to** the hands of the) National Ministry of Education...’ (KA_012_kmr_t_108).

(iv) Employments with a – potentially – causal meaning (boldfaced in Table 2 below) make up a subsection of the complex adpositional constructions. By ‘complex’ adpositions are meant constructions in which *ber* is combined with so-called abstract adpositions (pre- and postpositions such as *bi*, *di*, *ji* ... *de*, *re*, *ve*). As can be seen, the corpus contains more than half a dozen different combinations, together constituting 38% of the findings; among these, *ji ber* is by far the most frequent one (253 tokens, 30% of the overall findings), it is the only one with causal meanings, and it is the only one that also transits into areas of clausal connectivity, overwhelmingly (albeit not necessarily) in combining with the neutral complementizer *ku*, forming the multi-word causal subjunctor *ji ber ku* ‘because’ (88 findings or 10% of all findings, a third of all tokens of *ji ber*).

Tab. 2: Categories, frequencies (absolute/ %)

	Examples
word-internal combinations (399/ 48%)	1, 8, 9, 11
<i>berê/ berî</i> ‘before, earlier’ (88/ 11%)	
<i>berê</i> [adj.] (15/ 2%)	2
<i>berê</i> [adv.] (25/ 3%)	
<i>berê ku</i> [sub.] (1/ 0.1%)	
adp <i>berê</i> (adp) [adv.] (3/ 0.3%)	
<i>berî</i> [adv.] (4/ 0.4%)	
<i>berî</i> [adp.] (18/ 2%)	4
<i>berî ku</i> [sub.] (4/ 0.4%)	2, 9
<i>berî-ezf</i> [adp.] (14/ 1.6%)	
<i>berî-ezf</i> [sub.] (1/ 0.1%)	
<i>berî-ezf ku</i> [sub.] (3/ 0.3%)	
bare <i>ber</i> (31/ 4%)	
<i>ber</i> [noun.] (9/ 1%)	3, 5
<i>ber</i> [adp.] (21/ 3%)	1, 4, 6, 7, 10

	Examples
complex adpositions (314/ 38%)	
<i>ber bi</i> [adp.] (11/ 1%)	5
<i>ber bi ... ve</i> [adp.] (2/ 0.2%)	
<i>bi ber</i> (1/ 0.1%)	
<i>di ber ... de</i> (2/ 0.2%)	
<i>di ber ... re</i> (2/ 0.2%)	
<i>ji ber</i> (253/ 30%)	
[adpositional uses] (163/ 20%)	1, 10, 11, 12, 13, 15
[with <i>ku</i> -clause, postposed] (60/ 7%)	1
[with <i>ku</i> -clause, preposed] (28/ 3%)	14
[subjunctive-like uses] (2/ 0.2%)	16, 17
<i>li ber</i> (43/ 5%)	11, 12
831 (100%)	

4. Retrieving the symbolic content of *ber* across part-of-speech boundaries

The central issue of the concept of ‘symbol field expression’ in Functional Pragmatics (originally developed by Bühler, 1999 [1934]; Rehbein, 1998; Redder, 2005; Sağın-Şimşek, Rehbein & Babur, 2008: 115–116) is that by verbalizing some given lexical content, the speaker activates an element of knowledge in the mind of the hearer, which can then be further worked on. After a brief look at the literature, this section attempts to retrieve the symbolic content of *ber* specific to its employment in the data.

Farqînî’s (2005 [2004]: 119 f.) Kurdish-Turkish dictionary lists eight basic meanings of *ber*, half of the entries referring to masculine and half to feminine nouns. On the masculine side, meanings cover a semantic field ranging from ‘product’, ‘breast’, ‘offspring’ via ‘front’ (of a building or of the body), ‘direction’, ‘side’, ‘face’ to ‘stone’ (in contexts relating to millstones or pavement stones) as well as ‘width’ or ‘length’. On the feminine side, the listing comprises action nouns such as ‘chasing’, ‘setting free’, ‘shooting’, these meanings usually coming about in combination with the verb *dan* ‘give’ (in particular *ber dan* ‘chase, set free etc.’); ‘ammunition’; ‘clan’, ‘side’, ‘camp’ (in family as well as political constellations); as well as ‘blade’, ‘spread’, ‘fate’ or ‘kilim’.¹⁰ Next to a wealth of lexically

10 Being synchronic in outline, this study cannot attempt an etymological reconstruction, which would require detailed historical reconstruction within Iranian linguistics. This having been said, the contemporary Persian cognate *bar* has similar meanings, several among them referring to body parts or the body as a whole, the

fixed expressions formed on the basis of *ber* and of word-formational entries ranging from *beraber* ‘together’ to *berzûrîkirin* ‘beg, entreat, implore’ (Farqîni, 2005 [2004]: 120–145), adpositional employments, both as bare *ber* and in *ber*-based complex expressions, are frequent and diverse, without there being any explicit categorial mention of this categorial change.¹¹ Multi-word combinations include expressions with the above-mentioned adposition *ji* ‘from’ (forming *ji ber vê yekê* ‘bu yüzden’, i. e., ‘for this reason’), but also other abstract adpositions, forming *li ber* ‘in, near, at’ (*li ber rojê mesekine* ‘don’t stay in the sun’), *ber bi* ‘to, towards’ (*ber bi êvarê* ‘close to/ towards the evening’), *ber li* ‘to, towards, in the direction of’ (*ber li bayê bûn* ‘be open to the wind’), as well a number of *ezafe* constructions. Bedirxan and Lescot (2009 [1971]: 242–245) mention *ber* in their chapter on adpositions, pointing to the observation that a number of adpositions have a nominal or adjectival origin and discussing flexibility and variation in meaning for the ‘adpositional ensembles’ (‘edat takımları’) in which *ber* also occurs.¹² Blau and Barak (1999: 83) speak of ‘locutions prépositives’, mentioning *ji ber* as ‘parce que’, i. e., ‘because’ and *ji ber vê yekê* ‘c’est la raison pour laquelle’, i. e., ‘this is the reason why’.¹³

remainder referring to spatial orientation; as in Kurmanji, there is a prepositional use (Junker & Alavi, 1965: 19).

- 11 Categorial transitions of this kind between nouns and adpositions might be considered as a crosslinguistically shared phenomenon of Kurmanji and Turkish, the other language of the dictionary, which may be the reason behind this lack of an explicit mention.
- 12 *Ön ve art edatlar arasındaki olası birleşmelerin anlamının oynak ve değişken olduğu ve birçok «edat takımı'nın» çift anlam taşıdığı, bu bölümün okumasıyla anlaşılacaktır. Bunu, hem lehçelerin, ağızların çokluğu, hem de dildeki esneklik bakımından, istenilen ifade için normal bir sonuç saymak gerekir. Ayrıca, benzer nedenlerle, edat olarak verilen bazı sözcüklerin sıfat ve belirteç arasında sayılabileceği de görülecektir (örneğin berî, raser, rex, gibi); yarı edadımsı kullanımları gene de bugünkü Kürtçenin durumunu yansıtmaktadır (Bedirxan & Lescot, 2009 [1971]: 243).* ‘When reading this chapter, it will be understood that the meaning of the possible combinations between pre- and postpositions have play and variability in them and that a number of ‘adpositional ensembles’ carry a double meaning. This, one has to consider a normal outcome for the intended expression, both from the perspective of the multiplicity of dialects and regional accents and from that of the flexibility of the language. Besides, for similar reasons, one will also be able to see that some words that are presented as adpositions can be counted as something between an adjective and an adverb (e.g., *berî, raser, rex*); their semi-adpositional uses in turn mirror the situation of today’s Kurdish.’
- 13 With an eye on the presently investigated corpus and its syntactic contexts of use, I would suggest to translate *ji ber* as ‘because of’ and *ji ber vê yekê* as ‘for this reason’.

In the corpus presently under investigation, the nominal use of bare *ber* is attested in an handful of standardized expressions, where it seems to refer to the front of the body, mostly in metaphorical extension, often resulting in meanings such as ‘direction’ or ‘attention’, and otherwise in adpositions, covering a similar meaning. Example (5) contains a bare nominal use: the mentioned political events ‘gave the front (i.e., *ber*) of thousands of Kurds towards Western European countries’, i.e., they ‘made them turn there’. In this instance, it is the front of the body (*ber*) that is made to move in the direction at hand. In the remainder of the passage, there also occurs an adpositional employment, namely in the complex adposition *ber bi*. Regardless of any part-of-speech boundaries, the symbolic content of *ber* in both employments seems to be one of a frontward direction.

- (5) *Lê bûyer-ên siyasî reng-ê koçberî-ya*
 but event-EZF.PL political colour-EZF.M migration-EZF.F
Kurd-an guhart. Rejîm-a Îslamî li
 Kurd-OBL.PL change.PST.3SG regime-EZF.F Islamic PRP
Îranê (1979), darbe-ya eskerî li Tirkîyê
 Iran-OBL.F coup-EZF.F military PRP Turkey.OBL.F
(1980) û operasyon û komkûji-ya Enfalê
 and operation and massacre-EZF.F Infal-OBL.F
li Iraqê (1988) ber-ê bi hezaran
 PRP Iraq-OBL.F front-EZF.F PRP thousand-OBL.PL
Kurd-ên penaber da ber.bi welat-ên
 Kurd-EZF.PL refugee give.PST.3SG towards country-EZF.PL
Ewropa-ya Rojava û Amerîka-ya Bakur.
 Europe-EZF.F West and

‘But political events changed the nature of the migration of the Kurds. The Islamic regime in Iran (1979), the military coup in Turkey (1980) and the Infal operation and massacre in Iraq (1988) made thousands of fleeing Kurds turn [lit.: gave the **fronts** of thousands of fleeing Kurds] **towards** Western European countries and North America.’ (KA_009_kmr_t_148)

Examples (6) and (7) show simple adpositional uses of *ber*. In (6), a topic is considered or given a look; the topic literally ‘comes in front of (*ber*) the eye’. In (7), a teaching concept meets with its limitations; it ‘falls against (*ber*) limitations’.

- (6) *Bi.pirani* *wext-a* *ku* *li.ser* *ziman* *û*
 mostly time-EZF.F COMP about language and
perwerdehi-ya *zarok-ên* *kurd* *nîqaş* *bê*
 education-EZF.F child-EZF.PL Kurdish discussion come.SBJ.PRS.3SG
kirin, *gerek* *herî* *pir* *mijar-a* *koç-ê*
 do.VN necessary SUP much topic-EZF.F migration-OBL.F
bê *ber* *çav.*
 come.SBJ.PRS.3SG in.front.of eye
 ‘Mostly, when the language and education of Kurdish children is discussed, it is necessary that the topic of migration be given the closest look [lit: come **in front of the eyes**].’ (KA_022_kmr_t_020)
- (7) *Naverok-a* *pedagojik* *a* *ders-an* *jî* *dîsa*
 content-EZF.F pedagogical EZF.F class-OBL.PL also again
di-keve *ber* *sinor-kirin-an.* *Ya* *rast,*
 ASP-FALL.PRS.3SG against limit-do.VN-OBL.PL EZF.F true
paragraf *1* *a* *made* *2’ê* *destnîşan*
 paragraph 1 EZF.F article 2-OBL.F pointing.out
di-ke *ku* *qurs* *na-be* *ku*
 ASP-do.PRS.3SG COMP course NEG-be.PRS.3SG COMP
li.dijî *prensîb-ên* *bingehîn* *ên* *Destûrê,*
 against principle-EZF.PL basic EZF.PL constitution-OBL.F
li.dijî *tevahi-ya* *nedabeşbar* *a* *Dewlet* *û*
 against unity-EZF.F undividable EZF.F state and
netewê *bin.*
 nation-OBL.F BE.SBJ.PL
 ‘The pedagogical content of the classes, however, meets with some limitations [lit: falls **in front of** limitations]. Indeed, paragraph 1 of article 2 points out that a course may not take place that is against the basic principles of the Constitution, against the undividable unity of the State and nation.’ (KA_012_kmr_t_109)

Kurdo (1991 [1984 [1973]]: 28) lists *ber* in a section on productive word-forming prefixes (‘pêşpirtik’). Bedirxan and Lescot (2009 [1971]: 269–271, 358) likewise suggest a double categorization: as prefixes (‘önek’) or adpositions (‘edat’). Blau and Barak (1999: 86) mention *ber* as a verbal prefix or rather ‘preverb’ (‘préverbe’) which “donne un sens général d’abandonner, laisser”, i. e., which ‘conveys a general sense of abandoning, leaving’ and as an element of nominal word-formation meaning ‘devant’, i. e., ‘before, in front of’ (Blau & Barak, 1999: 116). Table 3 lists a potential of morphological combinations with absolute frequencies and reconstructional information on the meaning of other components where available. The prefixal character of *ber* is clearly borne out by about half of the word-internal combinations of *ber*. The other half suggests that a suffixal use

might also be possible, as well as, resulting from processes of multiple derivation, medial appearances.¹⁴

Tab. 3: Word-internal combinations involving *ber* (399 tokens)

<i>beramber</i> 'in relation to' (3)	<i>bername</i> 'programme' < <i>name</i> 'letter' (17)
<i>beramberi</i> 'corresponding item' (4)	<i>bernamzet</i> 'precandidate' < <i>namzet</i> 'candidate'
<i>beramberkirin</i> 'make correspond' (2)	<i>berpirsiyar</i> 'responsible' < <i>pirsin</i> 'ask' (3)
<i>berawirdi</i> 'comparison' (2)	<i>bersiv</i> 'answer' (14)
<i>berbelav</i> 'widespread' < <i>belav</i> 'spread, distributed' (11)	<i>bertek</i> 'reaction' < <i>tek</i> 'action, movement'
<i>berbelavbûn</i> 'become widespread'	<i>berteki</i> 'reactional' (3)
<i>bi berbelavi</i> 'widely'	<i>berteng kirin</i> 'limit' < <i>berteng</i> 'narrow' < <i>teng</i> 'line, level, section'
<i>berbend</i> 'obstacle' < <i>bend</i> 'web, wall, wing, string, band' (2)	<i>berterefkirin</i> 'put aside' < <i>berteref</i> 'aside' < <i>teref</i> 'side' (4)
<i>berbiçav</i> 'visible' < <i>çav</i> 'eye' (14)	<i>berxwedan</i> 'rebellion, insurrection' < <i>xwe</i> 'self', <i>dan</i> 'give' (2)
<i>bercestekirin</i> 'embody, visualise' < <i>cest</i> 'body' (2)	<i>bêseriber</i> 'unorderly' < <i>bê</i> 'without', <i>ser</i> 'head'
<i>berdan</i> 'let go, give up' < <i>dan</i> 'give' (4)	<i>dan ber</i> 'compare' < <i>dan</i> 'give' (4)
<i>berdel</i> 'price'	<i>dev ji... berdan/ devjêberdan</i> 'give up' < <i>dev</i> 'mouth', <i>ji</i> 'from', <i>dan</i> 'give' (15)
<i>berdesti</i> 'manual' < <i>dest</i> 'hand'	<i>dijber</i> 'contrary, opponent' < <i>dij</i> 'opposite place' (4)
<i>berdewam</i> 'continuation, continuing' < <i>dewam</i> 'continuation' (3)	<i>duberi</i> 'bidirectional' < <i>du</i> 'two' (2)
<i>berdewam kirin</i> 'continue' (4)	<i>hilberandin</i> 'produce' < <i>hil</i> 'wish', <i>hilber</i> 'product' (2)
<i>berdewami</i> 'continuity'	<i>hilberin</i> 'be produced' (4)
<i>bi berdewami</i> 'continuously' (6)	<i>koçber</i> 'migrant' < <i>koç</i> 'migration' (11)
<i>bi awayeki berdewami</i> 'continuously'	<i>koçberî</i> 'migration' (19)
<i>bere bere/ berebere</i> [adv.] 'gradually' (2)	<i>li hember</i> 'against, opposite, as opposed to, in contrast with, in the face of, towards' (8)
<i>beredayî</i> 'superfluous'	<i>li hemberê/î</i> 'by contrast' (13)
<i>berêkani</i> 'competition' (2)	<i>li hemberî vê</i> 'by comparison' (2)
<i>berendam</i> 'candidate' < <i>endam</i> 'member'	<i>navbera...</i> 'between' (5) < <i>navber</i> 'distance, break, interruption' < <i>nav</i> 'between, inside, distance'
<i>berevajî</i> 'contrary, opposite' < <i>vajî</i> 'contrary, opposite' (7)	<i>bê navber</i> 'uninterruptedly'
<i>berevajî</i> 'on the contrary' (5)	<i>di navbera... de</i> 'between' (60)
<i>berevajî vê (yekê)</i> 'contrary to this' (12)	<i>pênaber</i> 'refugee' < <i>penah</i> 'flight'
<i>berevajî wê</i> 'contrary to that'	<i>pêşber</i> 'opposite side, front' < <i>pêş</i> 'forward, front, first'
<i>berevajikirin</i> 'reverse'	<i>pêşber</i> 'opposite side, front' (li) <i>pêşberî</i> 'against' (2)
<i>berevajiya...</i> 'in contrast to' (2)	<i>qorzişer</i> 'cornerstone' < <i>qorzi</i> 'corner'
<i>berfireh</i> 'broad, detailed, comprehensive' < <i>fireh</i> 'wide' (31)	<i>raberkirin</i> 'compare' < <i>raber</i> 'opposite' < <i>ra</i> 'way'
<i>berfirehbûn</i> 'become widespread'	<i>razber</i> 'abstract' (2)
<i>berfirehkirin</i> 'spread'	<i>rêber</i> 'manual' < <i>rê</i> 'way'
<i>bi berfirehî</i> 'broadly, widely, in detail, comprehensively' (4)	<i>rêberî</i> 'leadership' (2)
<i>bergeh</i> 'sight, front, perspective'	<i>rêveber</i> 'administrator, governor' (3)
<i>bergind</i> 'response, equivalent'	<i>rêveberî</i> 'government, administration' (6)
<i>berhem</i> 'product, fruit, publ. work' (22)	<i>veberhênan</i> 'investment' < <i>hênan</i> 'bring'
<i>berhênan</i> '?' < <i>hênan</i> 'bringing'	
<i>berhev</i> 'assembled, together' < <i>hev</i> 'each other' (2)	
<i>berhev kirin/ berhevkirin</i> 'collect, compile' (15)	
<i>berilêgirtin</i> 'prevent(ion)' < <i>lê</i> to=3SG, <i>girtin</i> 'take away, close'	
<i>berjewendî</i> 'profit' (2)	
<i>berkefî</i> 'valuable, important, high-level' < <i>berketin</i> 'be valuable' < <i>ketin</i> 'fall'	

14 By word of caution: this is a synchronic study without any diachronic claims. Table 3 contains material collected for theoretical exploration and has been verified by the sole means of a dictionary (Farqînî, 2005 [2004]). Should the need arise, historical reconstruction and verification would be necessary at all levels.

On the whole, what this compilation suggests is a broadly forward-directional spatial meaning that metaphorically extends into abstract meanings in academic writing and presumably elsewhere, see as illustrations examples (8) and (9):

- (8) *Cummins dem-a ku bi marûz-bûna şiddet-a*
 time-EZF.F COMP PRP exposed-be.VN-EZF.F violence-EZF.F
fîzîkî û sembolîk, piştguhkirin-ê rave dike,
 physical and symbolic neglect-OBL.F explanation ASP-do.PRS.3SG
bal-ê di-be ser têgeh-ên kêmayeti-yên
 attention-OBL.F ASP-bring.PRS.3SGS on concept-EZF.PL minority-EZF.PL
şandilxwazî û kêmayeti-yên nejdilî [gönüllü ve
 voluntary and minority-EZF.PL involuntary voluntary and
gönüllüsüz azınlık] û etnisîte-ya bertekî.
 involuntary minority and ethnicity-EZF.F reactionary.
 ‘When Cummings explains neglect in terms of being exposed to physical and symbolic power, he brings the attention to the concepts of voluntary minority and involuntary minority and of **reactional** ethnicity.’ (KA_025_kmr_t_093)

- (9) *Di xebat-a xwe ya giranbiha ya bi*
 CRP work-EZF.F REFL EZF.F valuable EZF.F with
nav-ê ‘Reversing Language Shift’ (Berevajîkirin-a
 name-EZF.M reverse.VN-EZF.F
Guherîn-a Zimên, ji niha pê ve BGZ)
 shift.VN-EZF.F language.OBL CRP now to=3SG CRP
de, Joshua A. Fishman (1991) bingeh-ên teorîk û
 CRP fall.into.SJB.PRS.PL foundation-EZF.PL theoretical and
azmûnî datîne ji.bo xebat-ên li.ser ZX.¹⁵ Berî
 criterial lay.PRS.3SG for work-EZF.PL about EL before
ku têkevin nav-a kitekit-ên
 COMP fall.into.SJB.PRS.PL intermediate.space-EZF.F detail-EZF.PL
formûlasyon-ên wî yên teorîk me
 formulation-EZF.PL DEI.OBL.M EZF.PL theoretical 1PL.OBL
divê [...]
 must.PRS.3SG
 ‘In his valuable work with the title ‘**Reversing** Language Shift’ (from now on RLS), Joshua A. Fishman (1991) lays the theoretical and criterial foundations for works on EL [endangered languages]. **Before** delving into the details of his theoretical formulations, we have to [...].’ (KA_026_kmr_m_059)

5. Decomposing *ji ber*

A so-called ‘abstract adposition’ (Haig, 2008: 207, 2017) or ‘simple adposition’, *ji* retains some of its symbolic content, meaning ‘from’, in many of its employments. In Blau and Barak’s (1999: 61) words, “*Ji* exprime l’idée d’éloignement, d’ablation, de partition: «de»” ‘*Ji* expresses the idea of distancing, ablation, partition: [French] *de*’. Bedirxan and Lescot (2009 [1971]: 242) speak of an “uzaklaşma, kesip atma, gitme fikri”, an ‘idea of distancing, cutting and throwing away, going

15 ZX: *zimanên di xetereyê de* ‘endangered languages’ (KA_026_kmr_m_054).

away'. Combined with abstract postpositions, *ji* can form circumpositions with different, even opposing, meanings, e. g., marking addressees (by means of *ji ... re*) in ditransitive constructions. To the extent that it retains its spatial meaning, it deserves consideration as part of the symbol field (Redder, 2008: 139).¹⁶

To decompose *ji ber*, example (10) contains a use of causal *ji ber* in close neighborhood of some isolated uses of *ji* and *ber*, respectively: *ji ber van tiştan* 'because of these things' achieves textual connectivity, deictically refocusing the contents of a longer passage (*van tiştan* 'these things') to what is going to be verbalized next (Rehbein, 1999b: 189). The abstract preposition *ji* occurs twice in isolation, first in a verb-complement construction standardized in terms of argument structure, second in a semantically more transparent use. In the first instance, the verb *şerm kirin* 'feel ashamed' is constructed with an adpositional phrase headed by *ji* in what might cross-linguistically be called an ablative meaning.¹⁷ In the second instance, *ji* shows a partitive use: *mamosteyên ji her du koman* 'teachers from both groups'.¹⁸ Adpositional *ber* also occurs twice, in parallel construction: [teachers and parents] *dikevine ber tesîra şiddeta biyanîker* 'fall/come under/ are subject to the influence of alienating violence' and, sometimes, also *ber tesîra şiddeta zextker* 'under the influence of oppressive violence'.¹⁹

- (10) *Gotin-a dawîn, zordari-ya ku zarok-ên*
 say.VN-EZF.F last intimidation-EZF.F COMP child-EZF.PL
kurd bi ziman-ekî ku ni-zan-in
 Kurdish PRP language-INDEF.EZF.M COMP NEG-know.PRS-PL
perwerde di-bin, nasname-yên wan di
 educated ASP-become.PRS.PL identity-EZF.PL DEL.OBL.PL CRP
sîstem-a perwerde-yê de, di pratîk-ên
 system-EZF.F education-OBL.F CRP CRP practice-EZF.PL
pol-ê de yan.jî di kitêb-ên ders-ê de
 class-OBL.F CRP or CRP book-EZF.PL class-OBL.F CRP

16 Bedirxan and Lescot's (2009 [1971]: 245) example *Ji ber wî rabû* 'Onun karşısından kaçtı', i. e., 'He fled from him' suggests that this might be expectable.

17 This construction is similar to the Turkish version, which also uses an ablative with the corresponding verb: *kendi anadil-leri-nden ve kültür-leri-nden utan-ma-ları* 'own mother tongue-POSS.3PL-ABL and culture-POSS.3PL-ABL feel.ashamed-VN-POSS.3PL', 'that they feel ashamed of their mother tongue and their culture' (KA_025_tur_o_081f).

18 There is an ablative again in the Turkish version: *her iki grup-tan öğretmen-ler* 'all two group-abl teacher-pl' (KA_025_tur_o_081f).

19 The Turkish version uses a dative for the corresponding purpose, the noun 'violence' being suspended in the first half of the parallel construction: *yabancılaştırıcı, kimi durum-lar-da da bastırıcı şiddet-e maruz kal-dığ-ı* 'alienating, some situation-PL-LOC also oppressive violence-DAT subject remain-PAR-POSS.3' (KA_025_tur_o_081f).

<i>werin</i>	<i>reşkirin</i>	<i>û</i>	<i>ji.ber</i>	<i>van</i>		
come.SBJ.PRS.PL	cross.out.VN	and	because of	DEI.OBL.PL		
<i>tişt-an</i>	<i>ew</i>	<i>ji</i>	<i>ziman-ê</i>	<i>xwe</i>	<i>yê</i>	<i>zîkmakî</i>
thing-OBL.PL	DEI	PRP	language-EZF.M	REFL	EZF.M	maternal
<i>û</i>	<i>çand-a</i>	<i>xwe</i>	<i>şerm</i>	<i>bi-kin,</i>	<i>ev</i>	<i>jî</i>
and	culture-EZF.F	REFL	shame	SBJ-do.PRS.PL	DEI	also
<i>di-keve</i>	<i>kategori-ya</i>	<i>şiddet-a</i>	<i>biyaniker.</i>	<i>Dîsa</i>		
ASP-fall.PRS.3SG	category-EZF.F	violence-EZF.F	alienating	again		
<i>bi</i>	<i>heman</i>	<i>şiklî,</i>	<i>mamoste-yên</i>	<i>ji</i>	<i>her</i>	<i>du</i>
PRP	same	form-OBL	teacher-EZF.PL	from	all	two
<i>kom-an</i>	<i>û</i>	<i>dê</i>	<i>û</i>	<i>bav-ên</i>	<i>zarok-an,</i>	
group-OBL.PL	and	mother	and	father-EZF.PL	child-OBL.PL	
<i>di</i>	<i>hin</i>	<i>rewş-an</i>	<i>de,</i>	<i>di-kevin-e</i>	<i>ber</i>	
CRP	some	situation-OBL.PL	CRP	ASP-fall.PRS.PL-DIR	PRP	
<i>tesîr-a</i>	<i>şiddet-a</i>	<i>biyaniker,</i>	<i>di</i>	<i>hin</i>		
influence-EZF.F	violence-EZF.F	alienating	CRP	some		
<i>rewş-an</i>	<i>de</i>	<i>jî</i>	<i>ber</i>	<i>tesîr-a</i>	<i>şiddet-a</i>	
situation-OBL.PL	CRP	also	PRP	influence-EZF.F	violence-EZF.F	

zextker.
oppressive

‘Lastly, the intimidation [consisting in the fact] that Kurdish children are educated in a language that they do not know, that their identities are wiped/crossed out in the educational system, in classroom practices or in textbooks and that **because of** these things they feel ashamed **of** their mother tongue and their culture, this also falls under the category of alienating violence. Again, in the same way, teachers **from** both groups and parents of the children, in some situations, come [lit.: fall] **under** the influence of alienating violence, in some situations also **under** the influence of oppressive violence.’ (KA_025_kmr_t_083)

6. Semantic transitions: Mostly causal *ji ber*

With an eye on Redder’s (2005: 63) formulated task of identifying ‘points of qualitative change’ (‘qualitative Umschlagpunkte’), this section attempts to identify an area in which a qualitative, symbolic, transition between causality and other meanings can be identified. Within the wider range of empirical employments of *ber* (Table 2), it can safely be assumed that such a point will have to be looked for within the range of uses of *ji ber*. Notwithstanding diverse expansions into metaphorical meanings, *ber* on its own expresses spatial, *berî* and *berê* express temporal relations; *ji ber ku* is always causal. *Ji ber*, as will be seen, is ‘mostly

causal.²⁰ This section therefore attempts to reconstruct what *ji ber* can mean other than ‘because of’.

Among all 253 findings of *ji ber*, 88 combine with *ku*, forming a standardized multi-word subjunctor: *ji ber ku* ‘because’. An additional 41 occur in standardized adverbial causal expressions, listed in Table 4:

Tab. 4: Standardized causal expressions based on *ji ber*

<i>ji ber sedemên cihê</i> ‘for a variety of reasons’	<i>ji ber vê</i> ‘for this reason, because of this’
<i>ji ber eynê sedemê</i> ‘for the same reason’	<i>ji ber vê jî</i> ‘and for this reason, and because of this’ (13)
<i>ji ber gelek sedeman</i> ‘for many reasons’	<i>ji ber vê sedema nas</i> ‘for this known reason’
<i>ji ber hemû van sebeban</i> ‘for all these reasons’	<i>ji ber vê sedemê</i> ‘for this reason’ (2)
<i>ji ber vê hindê jî</i> ‘and because of this (aspect)’ (2)	<i>ji ber vê sedemê jî</i> ‘and for this reason’ (3)
<i>ji ber sedemên...</i> ‘for reasons of...’	<i>ji ber vê yekê</i> ‘because of this, for this reason’ (6)
<i>ji ber sedemên cihê</i> ‘for a variety of reasons, for different reasons’	<i>ji ber vê yekê jî</i> ‘and because of this, for this reason’ (2)
<i>ji ber van sedeman</i> ‘for these reasons’ (3)	
<i>ji ber van sedeman jî</i> ‘and for these reasons’	

This section looks at the symbolic content of the remaining 122 productive adpositional uses. In the initial approach, 114 among these findings were tagged as being straightforwardly causal and translatable as ‘because of’ (see Section 7); eight findings (7%) were found to be so different in meaning as not to be translatable in the same way and were preliminarily tagged as ‘because of, according to’ (2), ‘by’ (3), ‘from’ (2), and ‘on the basis of’, respectively. These are meanings somewhat close to causal, but not entirely identical; some carry wider meanings of source, instrument, direction etc. These findings require a closer qualitative look.

6.1 A causal-instrumental transition

Example (11) below contains five uses of *ji ber*,²¹ bordering a transition line between causal and other readings. The use of *ji ber* in *nexweşî yan jî birçîbûnên ku ji ber mudaxeyên leşkerî yan jî sivil pêk tên* ‘illness or hunger that come

20 Kurdo (1991 [1984 [1973]]: 281) mentions *ji ber*, *ji ber(wê)* and *ji ber ku* in his section on causal connectors (‘pevgirêkên sebebî û bermaya sebebê’).

21 The passage additionally contains an instance of the complex adposition *li ber* ‘against’ (*li ber yekserbûna wê* ‘against its becoming direct’) – and, incidentally, a similarly constructed instance of *li ser* ‘on’ (based on *ser* ‘head’, *bandorên bixisar ên li ser mirovan* ‘damaging influences on people’) – as well as the morphologically derived symbol

about because of military or civilian intervention' has an unequivocally causal meaning. Military intervention occurs, and as a result, illness and hunger ensue. In the Turkish original (KA_025_tur_o_081), the wording is *sivil veya askerî müdahalelerden kaynaklanan açlık veya hastalıklar* 'civilian or military intervention-PL-ABL source-DER.V-PAS-PAR hunger or illness-PL'. In other words, the relation is crosslinguistically expressed as one of origin: military and civilian intervention in this wording are the source/cause of the described situations.

The instance *rewşên bi xisar û kujende yên ji ber sazî, cemaet an jî mirovan pêk tên* 'damaging and fatal situations that happen because of institutions, populations or humans' presents more of a challenge. It would be difficult to maintain that people as such are the cause of the damage described; rather, specific acts that they commit could be causes. In this sense, *ji ber* might be translated as 'through' to render such an instrumental meaning. The original Turkish wording (KA_025_tur_o_081) does suggest causality: *kurum-lar, nüfus grup-lar-ı veya insan-lar yüz-ün-den dolayı ol-arak meydana gel-en zararlı veya ölümcül durum-lar* 'institution, population group-PL-POSS.3SG or human-PL face-POSS.3SG-ABL indirect be-CV place-DAT come-PAR damaging or fatal situation-PL'. The meaning of Turkish *yüz* can be given as 'face, surface, reason'; *yüzünden* is standardly employed to convey the meaning 'because of'. The Turkish version contains an adverbial qualification: *dolaylı olarak* 'indirectly', which makes a semantic difference. This finding remains somewhat of a case in between.

The terminologically standardized expression *şiddeta ji ber ihmalê* 'violence by omission' can be argued to express something clearly beyond causality, namely instrumentality. Omission, in the described cases, is not an act that causes violence, but constitutes an act of violence in its own right. In the Turkish original (KA_025_tur_o_081), the wording is *ihmal yol-u-yla şiddet* 'omission way-POSS.3SG-INS violence', i. e., 'violence by way of omission'.

- (11) *Şiddet-a ne-yekser jî, bi saya*
 violence-EZF.F in-direct also, PRP favor.EZF.F
mudaxele-yên mirovî rê li.ber yekser-bûn-a
 intervention-EZF.PL human way against direct-be.VN-EZF.F
wê hati-be girtin jî, tê
 DEI.OBL.F come.PAR-be.SBJ.PRS.3SG close.VB also come.PRS.3SG
wate-ya rewş-ên bi xisar û kujende
 meaning-EZF.F situation-EZF.PL with damage and fatal
yên jî.ber sazî, cemaet an jî mirov-an
 EZF.PL PRP institution population or person-OBL.PL
pêk.tên. Li.gorî Salmi, du cure-yên
 happen.PRS.PL according.to Salmi two kind-EZF.PL

field expression *berbendkirin* 'impede, prevent' (*ku bandorên bixisar [...] bêne **berbendkirin*** 'that damaging influences [...] be prevented').

<i>şiddet-a</i>	<i>ne-yekser</i>	<i>hene.</i>	<i>Yek</i>	<i>jê</i>	<i>şiddet-a</i>
violence-EZF.F	in-direct	exist.PL	one	thereof	violence-EZF.F
<i>ji.ber</i>	<i>ihmal-ê</i>	(violence by omission),		<i>ev</i>	<i>dem-a</i>
PRP	omission-OBL.F			DEI	time-EZF.F
<i>ku</i>	<i>mirov</i>	<i>di</i>	<i>rewş-eke</i>	<i>xeternak</i>	<i>de</i>
COMP	person	CRP	situation-INDEF.EZF.F	dangerous	CRP
<i>bin</i>	<i>yan.jî</i>	<i>derfet</i>	<i>hebin</i>	<i>ku</i>	
be.SBJ.PRS.PL	or	possibility	exist.SBJ.PRS.PL	COMP	
<i>bandor-ên</i>	<i>bixisar</i>	<i>ên</i>	<i>li.ser</i>	<i>mirov-an</i>	<i>li</i>
influence-EZF.PL	damaging	EZF.PL	on	person-OBL.PL	PRP
<i>rû-yê</i>	<i>teknîkî</i>	<i>bêne</i>		<i>berbendkirin</i>	<i>an.jî</i>
face-EZF.F	technical	SBJ.come.PRS.PL-DIR		impede.VN	or
<i>bêne</i>	<i>kontrolkirin,</i>	<i>lê</i>	<i>ev</i>	<i>îmkan</i>	
SBJ.come.PRS.PL-DIR	control.VN	but	DEL.RCT	possibility	
<i>neyên</i>	<i>bikaranîn,</i>	<i>ev</i>	<i>şiddet-a</i>	<i>ji.ber</i>	
NEG.come.PRS.PL	use.VN	DEL.RCT	violence-EZF.F	PRP	
<i>ihmal-ê</i>	<i>ye.</i>	<i>Parve-ne-kirin-a</i>		<i>çavkani-yan,</i>	
omission-OBL.F	be.PRS.3SG	sharing-NEG-do.VN-EZF.F		[re]source-OBL.PL	
<i>nexweşî</i>	<i>yan.jî</i>	<i>birçî-bûn-ên</i>	<i>ku</i>	<i>ji.ber</i>	
illness	or	hungry-be.VN-EZF.PL	COMP	PRP	
<i>mudaxele-yên</i>	<i>leşkerî</i>	<i>yan.jî</i>	<i>sivîl</i>	<i>pêk.tên,</i>	
intervention-EZF.PL	military	or	civilian	happen.PRS.PL	
<i>numûne</i>	<i>ne</i>	<i>ji</i>	<i>şiddet-a</i>	<i>ji.ber</i>	<i>ihmal-ê.</i>
example	be.PRS.PL	PRP	violence-EZF.F	PRP	omission-OBL.F

'Indirect violence, by contrast, even if its becoming direct is prevented thanks to human intervention, refers to damaging and fatal situations that happen **because of** institutions, populations or humans. According to Salmi, there are two kinds of indirect violence. One of these, violence **by** omission, [at] this moment when people are in a dangerous situation or there are possibilities that damaging influences on people can be technically impeded or controlled, but these possibilities are not made use of, this is violence **by** omission. The non-sharing of resources, illness or hunger that come about **because of** military or civilian intervention are examples of violence **by** omission.' (KA_025_kmr_t_082)

6.2 Spatial *ji ber*

In (12), *ji ber* has no causal meaning at all: *ji ber çavan bireve* means 'that [it] escapes your notice, that it disappears from view, lit.: that [it] flees from in front of your eyes'. This is an ablative meaning, attributable to the symbolic characteristics of *ji. Ber* likewise retains its symbolic meaning 'front, in front of'; *ji* can be read as operating on *ber* such that the two procedures are separate. The contrast with the neighboring *li ber*, likewise spatial, but in this case with a locative meaning (*li ber çavan tune* 'nonexistent in front of the eyes, invisible'), also shows to what extent the two procedures can work separately. The spatial meaning is metaphorically extended and is made use of in the verbal processing of mental, more specifically: perceptual-attentional, processes.

- (12) *Teheyûl-a* *grûb-ên* *hemcins* *ji.bo* *xwendekar-an,*
 imagination-EZF.F group-EZF.PL homogeneous for pupil-OBL.PL
rewş-ek *neyînî* *ye.* *Lê* *ya* *jê*
 state-INDEF negative be.PRS.3SG but EZF.F from=DEI.OBL.F
xerab-tir, *di-be* *ku* *ji.ber* *çav-an*
 bad-CMP ASP-become.PRS.3SG COMP from.in.front.of eye-OBL.PL
bi-reve *ku* *ev* *grûb-ên* *hemcins* *ji*
 SBJ-flee.PRS.3SG COMP DEI group-EZF.PL homogeneous PRP
zarok-ên *mensûb-ê* *civat-ên* *serwer*
 child-EZF.PL member-EZF.M community-EZF.PL dominant
pêk.tên. *Di* *vê* *rewş-ê* *de* *dîsa*
 consist.PRS.PL CRP DEI situation-OBL.F DEI again
xwendekar-ên *ji* *civak-ên* *binpê.bûne,* *ew* *ê*
 pupil-EZF.PL from community-EZF.PL oppressed DEI FUT
li.ber *çav-an* *tune* *bên* *qebûlkin.*
 in.front.of eye-OBL.PL nonexistent SBJ.come.PRS.PL accept.VN
 ‘To imagine pupils as homogeneous groups is a negative state. But what is even worse is that the fact disappears from view [from in front of your eyes] that these homogeneous groups consist of children belonging to the dominant communities. In this situation, the pupils from the oppressed communities will again be invisibilized [lit.: accepted as nonexistent in front of the eyes].’ (KA_022_kmr_t_026)

Example (13) shows a more abstract spatial meaning: The Kurdish alphabet of the Socialist Party of Kurdistan was elaborated on the basis of – *ji ber*, in the French original (KA_002_fra_o_331): à *partir de* – the already existing one, developed by the Hawar group. The symbol field quality of *ji ber* in this instance could be one in which some physically or mentally imagined basis is taken as a point of departure. The passage is about mental processes, in particular: the construction of a linguistic notational system (an alphabet) and its relation to another such system.

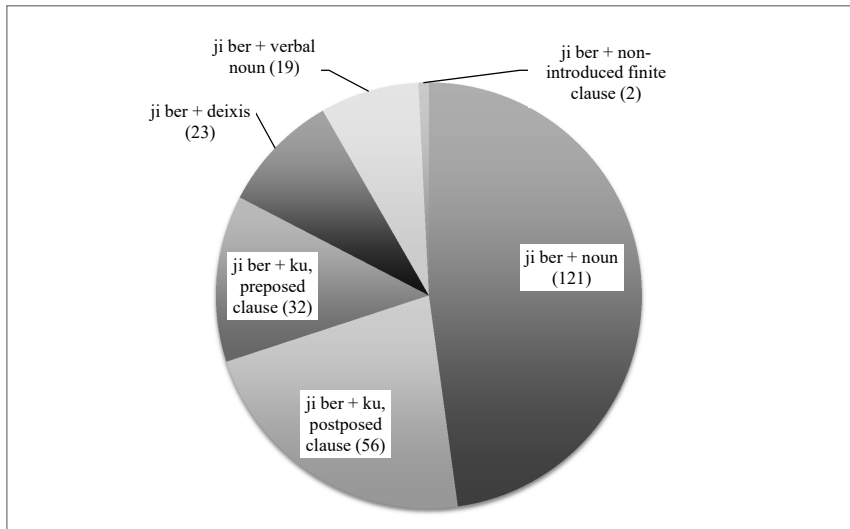
- (13) *Lê,* *berevaji-ya* *pirani-ya* *tevger-ên* *kurdî,*
 but contrary-EZF.F majority-EZF.F movement-EZF.PL Kurdish
ku *serxwebûn-a* *Kurdistan-ê* *di-xwaz-in,*
 COMP independence-EZF.F Kurdistan-OBL.F ASP-claim.PRS-PL
PSKê *dem-eke* *dirêj,* *li* *Tirkiye-yeke*
 PSK-EZF.M time-INDEF.EZF.F long PRP Turkey-INDEF.EZF.F
demokratî-bûyî *proje-ya* *siyaset-ê* *federalî,*
 democracy-become.PAR project-EZF.F politics-INDEF.F federal
li.ser *bingeh-a* *prensîb-ê* *cihê-ne-bûn-a* *Kurd*
 on basis-EZF.F principle-EZF.M separate-NEG-be.VN-EZF.F Kurd

<i>û</i>	<i>Tirkan</i>	<i>parast.</i>	<i>Vê</i>	<i>proje-yê</i>	<i>di</i>
and	Turk-OBL.PL	defend.PST.3SG	DEI.OBL.F	project-OBL.F	CRP
<i>versiyon-a</i>	<i>bi</i>	<i>guherankari-yeke</i>		<i>sivik di</i>	
version-EZF.F	with	modification-INDEF.EZF.F		light	CRP
<i>alfabe-yê</i>	<i>cih</i>	<i>girt,</i>	<i>ku</i>	<i>ew</i>	<i>ji</i>
alphabet-OBL.F	place	take.PST.3SG	COMP	DEI	also
<i>ji.ber</i>	<i>alfabe-ya</i>	<i>kom-a</i>		<i>Hawarê</i>	
on.the.basis.of	alphabet-EZF.F	group-EZF.F		Hawar-OBL.F	
<i>hate</i>	<i>pêşxistin</i>	<i>û</i>	<i>di</i>	<i>weşan-ên</i>	
come.PAR-be.PRS.3SG	elaborate.VN	and	CRP	publication-EZF.PL	
<i>PSKê</i>	<i>de</i>	<i>hate</i>		<i>belavkirin.</i>	<i>Bi</i>
PSK-OBL.F	CRP	come.PAR-be.PRS.3SG		diffuse.VN	with
<i>rêzlegirtin-a</i>	<i>taybetmendi-yên</i>	<i>dengnasi-yê</i>		<i>yên</i>	
respect.VN-EZF.F	specificity-EZF.PL	phonology-EZF.M		EZF.PL	
<i>ziman-ê</i>	<i>kurdî</i>	<i>û</i>	<i>bi</i>	<i>tetbîqkirin-a</i>	<i>wan</i>
language-EZF.M	Kurdish	and	with	apply.VN-EZF.F	DEI.OBL.PL
<i>a</i>	<i>bi</i>	<i>wasite-ya</i>	<i>alfabe-ya</i>	<i>Hawar-ê,</i>	
EZF.F	PRP	usage-EZF.F	alphabet- EZF.F	Hawar-OBL.F	
<i>weşan-ên</i>	<i>nêziki</i>	<i>PSKê</i>	<i>du</i>	<i>deng-ên</i>	
publication-EZF.PL	close-EZF	PSK-OBL.F	two	sound-EZF.PL	
<i>ziman-ê</i>	<i>kurdî</i>	<i>bi</i>	<i>tîp-ên</i>	<i>ku</i>	<i>di</i>
language-EZF.M	Kurdish	with	letter-EZF.PL	COMP	CRP
<i>alfabe-ya</i>	<i>latîni</i>	<i>ya</i>	<i>tirkî</i>	<i>de</i>	<i>bikar</i>
alphabet-EZF.F	Latin	EZF.F	Turkish	CRP	PRP-work
<i>di-hat-in</i>	<i>sembolîze.kirin.</i>				
ASP-come-PST-PL	symbolise.PST-PL				

‘However, **contrary** to most Kurdish movements, who claim the independence of Kurdistan, the PSK [Partiya Sosyalist a Kurdistan, Socialist Party of Kurdistan] for a long time defended the project of a federal politics in a democratized Turkey, [based] on the principle of non-separation of Kurds and Turks. This project took shape in the slightly modified version of the alphabet that in turn was elaborated **on the basis of** the alphabet of the Hawar group and was diffused in the publications of the PSK. While respecting the phonological specificities of Kurdish and by applying them through the use of the Hawar alphabet, the publications close to the PSK symbolized two sounds of Kurdish by means of letters that were in use in the Turkish Latin alphabet.’ (KA_002_kmr_t_035)

7. Operating on nouns, verbal nouns, clauses: A division of labor between *ji ber* and *ji ber ku*?

The subordinating employment of expressions based on *ber* is part of standardized grammar and mentioned in Bedirxan and Lescot (2009 [1971]: 269–271, 358). In particular, *ji ber* can combine with the neutral complementizer *ku* to form the subordinating conjunction (sübordinasyon bağlacı) *ji ber ku* ‘because’,



Tab. 5: Combinations of *ji ber* (total: 253)

as is the case in 88 among the 253 findings of *ji ber*. Overall and in order of frequency, *ji ber* combines with (i) nouns, (ii) *ku*-clauses postposed to the main clause, (iii) *ku*-clauses preposed to the main clause, (iv) verbal noun constructions, (v) deictic elements, and (vi) non-introduced finite clauses; see Table 5 for absolute and relative frequencies.

The present study is interested in transitions, specifically between nominal and clausal style. In what follows, I therefore look at two areas of transition that the data contain: (i) causal connectivity operating on verbal predicates, (ii) part-of-speech transitions in the linguistic expression *ji ber*.

7.1 Causal connectivity operating on verbal predicates

Abstract nominalization is a frequent phenomenon both in academic style in general and in Kurmanji in particular. Where employed, it creates effects of concision and impersonality, more or less crosslinguistic hallmarks of academic style. In Kurmanji, this can directly be achieved by means of verbal nouns, maintaining a highly verbal character. Example (13) above contains verbal noun constructions in high density:

- *tevgerên kurdî, ku ser-xwe-bûn-a Kurdistanê dixwazin* 'Kurdish movements, who claim the independence of Kurdistan', 'ON-REFL-BE.VN-EZF.F', i. e., 'the being-to-oneself of [...]' vs. English 'independence',

- *presîbê cihê-ne-bûn-a Kurd û Tirkan* ‘the principle of non-separation of Kurds and Turks’, i. e., ‘separate-NEG-BE.VN-EZF.F’, i. e., ‘the not-being-separated of [...]’ vs. English ‘non-separation’,
- *bi rêz-lê-girtin-a taybetmendiyên dengnasiyê yên zimanê kurdî* ‘respecting the phonological specificities of Kurdish’, ‘respect-to=3SG-HOLD.VN-EZF.F’, i. e., ‘[with] the respect-to-it-holding of [...]’,
- *bi tetbîq-kirin-a wan a bi wasiteya alfabeya Hawarê* ‘by applying them through the use of the Hawar alphabet’, ‘the application-do.VN-EZF.F’, i. e., ‘the application-doing of [...]’.

Ji ber combines with ordinary nouns, verbal nouns such as seen in example (13), and (overwhelmingly *ku*-introduced) clauses. *Ji-ber-VN*-constructions will be looked at as a phenomenon in the transit zone between nominal and clausal connectivity. In other words, there are two main roads towards causal connectivity that verbal predicates can take: (i) the verb can be realized as a finite verb and the construction can be introduced by the complex subjunctive *ji ber ku* ‘because’, (ii) the verb can be nominalized and further operated on by means of complex adpositional *ji ber* ‘because of’. Examples (14) and (15), in close textual and semantic proximity, illustrate the transition between these two types:

- (14) *Weku em dê bi berfirehî behs lê*
 as 1PL FUT PRP breadth talk PRP=3SG.OBL
bi-kin di beşê tê de,
 SBJ-do.PRS.PL CRP chapter-EZF.M ASP.come.PRS.3SG CRP
kurdî bi reng-ekî qet’î vederkirî ye
 Kurdish PRP colour-INDEF.EZF.M rigid exclude.PAR be.PRS.3SG
ji pirani-ya qad-ên giştî, bi taybetî
 from majority-EZF.F domain-EZF.PL public PRP particularity
ji dibistan-ê. Ji.ber.ku lêkolîn-ên pêdivî
 form school-OBL.F since study-EZF.PL necessary
nîne, mirov ni-kare bi duristî
 be.nonexistent human.being NEG-can.PRS.3SG PRP correctness
bi-gihiye zanyari-ya xweza-ya rewş-a
 SBJ-attain.PRS.3SG knowledge-EZF.F nature-EZF.F situation-EZF.F
duzimanî-ya şagirt-ên kurd; lê.belê, diyar
 bilingualism-EZF.F pupil-EZF.PL Kurdish but obvious
e ku duzimanî-yeke kêmkar li
 be-PRS.3SG COMP bilingualism-INDEF.EZF.F subtractive PRP
kar e [...]
 work be-PRS.3SG

‘As we will discuss in detail in the coming chapter, Kurdish has been rigidly excluded from most public domains, particularly from school. **Since** the necessary studies do not exist, one cannot correctly attain any knowledge as to the nature of the bilingualism of Kurdish pupils; however, it is obvious that some kind of subtractive bilingualism is at work [...].’ (KA_019_kmr_t_036)

- (15) *Bi* *vî* *rengî,* *mirov* *di-kare*
 PRP DEL.OBL.M colour-OBL.M human.being ASP-can.PRS.3SG
diyar bi-ke *ku* *cemaet-a* *zimanî* *ya*
 elucidate.SBJ.PRS.3SG COMP community-EZF.F linguistic EZF.F
kurdi-yê *xwedan-ê* *qereker-ê* *duzimanîti-ya*
 Kurdish-OBL.F possessor-EZF.M character-EZF.M bilingualism-EZF.F
civakî *ye,* *bi* *kurdi* *û* *bi* *tirkî.*
 societal be.PRS.3SG PRP Kurdish and PRP Turkish
Ji.ber *ne-bû-na* *lêkolîn-an* *li.ser*
 because.of NEG-be.VN-EZF.F study-OBL.PL PRP
duzimanîti-ya *kurdi-tirkî,* *îmkan-a* *dest-nîşan-kirin-a*
 bilingualism-EZF.F Kurdish-Turkish possibility-EZF.F hand-sign-do-EZF.F
rehend-ên *vê* *duzimanîti-yê* *nine;*
 dimension-EZF.PL DEI.OBL.F bilingualism-OBL.F be.nonexistent.PRS.3SG
lê.belê, *hindek* *ji* *rehend* *û* *dinamik-ên*
 however some PRP dimension and dynamic-EZF.PL
vê *duzimanîti-yê* *dê* *bên-e*
 DEI.OBL.F bilingualism-OBL.F FUT SBJ.come.PRS.PL-DIR
teswîrkirin *di* *beş-ê* *tehlîl-a* *dane-yan* *de.*
 describe.VN CRP chapter-EZF.M analysis-EZF.F data-OBL.PL CRP
 ‘In this way, one can elucidate that the linguistic community of Kurdish is characterized by societal bilingualism, with Kurdish and with Turkish. **Because** of the non-existence [lit.: the not-being] of any studies on Kurdish-Turkish bilingualism, there is no possibility to show the dimensions of this bilingualism; however, some of the dimensions and dynamics of this bilingualism will be described in the data-analytical chapter.’ (KA_019_kmr_t_037)

7.2 How to transit the adposition/subjunctive boundary

It is not unusual for complex subordinating expressions in Kurmanji to be used without *ku*, a phenomenon that might ultimately point in the direction of a procedural change. Such can be observed in connection with *ezafe*-marked temporal nouns (Herkenrath, 2019), but cannot be considered an established fact with *ezafe*-less *ji ber*. However, the corpus does contain two instances where *ku*-less *ji ber* is used in a syntactic environment that seems to qualify it as a clausal subjunctive. Since these uses are extremely marginal in the data (making up less than one percent of all findings of *ji ber*) and since they were produced by different authors/translators, they will both be presented, as examples (16) and (17). Whether or not they might eventually be analyzed as ‘transpositiones in potentia’ (Redder, 2005: 55), would have to be further observed, on the basis of larger corpora.

- (16) *Digel ku serjimêri-yeke fermî ya Kurd-ên*
 with COMP census-INDEF.EZF.F official EZF.F Kurd-EZF.PL
diyaspora-yê tune ye (ji.ber Kurd wek
 diaspora-OBL.F nonexistent be.PRS.3SG because Kurd as
welati-yekî fermî nayên qebûlkin),
 citizen-INDEF.EZF.M official NEG.come.PRS.PL accept.VN
tê texmînkirin ku li dora
 ASP.come.PRS.3SG estimate.VN COMP PRP area-EZF.F
milyon-ekî Kurd li Ewropa-ya Rojava
 million-INDEF.EZF.M Kurd PRP Europe-EZF.F West
di-jîn.

ASP-live.PRS.PL

‘Although an official census of diaspora Kurds does not exist (**because** Kurds are not accepted as an official citizen), it is estimated that around a million Kurds live in Western Europe.’ (KA_009_kmr_t_149)

- (17) *Di encam-a van hevdiîn-an de, me*
 CRP result-EZF.F DEI.OBL.PL interview-OBL.PL CRP 1PL.OBL
selmand ku xwendekar-ên kurd, [ji.ber kurdî
 prove.PST.3SG COMP pupil-EZF.PL Kurdish because Kurdish
di perwerdehi-yê de nayê bikaranîn] ligel
 CRP education-OBL.F CRP NEG.come.PRS.3SG use.VN with
mamosteyan kêşe-ya hev-tênegihîştin-i-yê
 teacher-OBL.PL problem-EZF.F REC-NEG.understand-NOM-OBL.F
di-jîn û hest-a wê yek-ê
 ASP-experience.PRS.PL and feeling-EZF.F DEI.OBL.F one-OBL-F
di-kin ku ji paş ve dest bi jiyana-ê
 ASP-do.PRS-PL COMP CRP back CRP hand PRP life-OBL.F
di-kin.

ASP-do.PRS-PL

‘As a result of our interviews, we proved that Kurdish pupils, **since** Kurdish is not used in education, experience a problem of mutual non-understanding with their teachers and that they have the feeling that they enter life through the back door [from behind].’ (KA_022_kmr_t_014)²²

22 The Turkish original version of the subordinated construction (in square brackets) is: *Kürtçe-nin eğitim-de kullan-il-ma-ma-sın-dan dolayı* ‘Kurdish-GEN education-LOC use-PAS-NEG-VN-POSS.3SG-ABL because.of’ (KA_022_tur_o_014). For typological reasons, Turkish uses a verb-nominal construction (in *-ma*) with an adposition (the postposition *dolayı*); disregarding syntactic head direction and some other details, this is comparable to what Kurmanji does in example (17).

8. Summary and outlook

This study has been interested in procedural combinations and synchronic qualitative transitions in text passages characterized by causal connectivity as retrieved from a corpus of academic Kurmanji. Phenomena of gradience between clausal and nominal style as well as semantic shifts, which both are functional in academic writing, were tentatively recast in Functional-Pragmatic terms. The investigation was formally operationalized in focusing on the symbol field expression *ber* ‘front’ and its morphological and syntactic employments, crossing several syntactic and semantic boundaries. Results suggest that *ber* largely retains its spatial meaning, metaphorically extending into temporal uses in the expressions *berê* and *berî* ‘earlier, before’, but achieving effects of causality in combination with the abstract preposition *ji* ‘from’. On the other hand, albeit marginally, uses of *ji ber* can be shown to express subtle shades of meaning between causality, spatiality and instrumentality (which latter two are closer to the symbol field characteristics of the larger spectrum of uses). While the qualitative symbolic change of *ji ber* towards expressing causal meanings seems to be largely complete, a minority of occurrences still show those other meanings.

Transitions into clause-subordinating functions systematically occur where *ji ber* is combined with a third element, the semantically neutral complementizer *ku*, or where *ji ber* is brought to operate on verbal predicates that have been nominalized. However, in some rare cases, *ji ber* is directly employed to subordinate finite clauses – a qualitative change ‘in potentia’ to be further observed.

In tentative answer to the initially asked question, regarding the theoretical potential of Functional-Pragmatically conceived ‘field transpositions’ for systematizing the investigated phenomena, it can be said that the data do offer phenomena that lend themselves to a theoretical recasting. It has been the merit of the theory to visibilize them.

By way of recontextualisation within comparative academic writing research, it can be tentatively proposed that the semantic range of constructions based on *ber* does vaguely fit in with the philosophical concepts that form the basis of – Greek, Latin, Italian etc. – academic language *Ausbau* recapitulated in Thielmann (2009: 191–199): a basic material (like the silver of a bowl), a structuring form or composing part of something, or the agent of a change, in later periods also the underlying principle of a physical, quasi-bodily, phenomenon. A solidly based discussion of these issues would require a diachronic reconstruction, to be based on existing work in Iranian linguistics. However, remembering an anonymous Kurdish informant to whom I mentioned my ongoing work on *ber* spontaneously tapping his flat hand on his upper chest with a slight forward-upward

movement (Herkenrath, 2017), I would like to argue that even synchronically, the spatial, and even bodily, component is foremost.

The present paper cannot go very far towards discussing general matters of part-of-speech gradience. Yet, the opposition between ‘adpositions’ on the one hand and ‘(sub)junctors’ on the other has revealed itself as cumbersome in light of the data and even more so in light of the cross-linguistic data: Kurmanji in comparison specifically with Turkish, a very distant relative, but close communication partner. This issue will require more systematic thought and analysis, also in a more serious look at the parallel text data that the corpus abundantly contains. The said categorial opposition might indeed profit from a less pre-conceived and more functionally interested look: what do these linguistic elements do in the contexts in which they occur, what units of verbalization do they connect, how do they combine?

Annotational abbreviations

1	first person	EZF	ezafe	PRP	preposition
2	second person	F	feminine	PRS	present tense
3	third person	FUT	future	PST	past tense
ABL	ablative	GEN	genitive	QUA	quantifier
ADP	adposition	IND	indicative	RCT	direct case
AN	action noun	INDEF	indefinite	REC	reciprocal
ASP	aspect	INS	instrumental	RFL	reflexive
ATT	attribute	LOC	locative	SBJ	subjunctive
CAUS	causative	M	masculine	SG	singular
CMP	comparative	NEG	negation	SPC	specificity
COMP	complementizer	NOM	nominalization	SUB	subjunctor
COP	copula	OBL	oblique case	SUP	superlative
CRP	circumposition	PAR	participle	TN	temporal noun
CV	converb	PAS	passive	VN	verbal noun
DAT	dative	PHO	phoric expression	VOC	vocative
DEI	deixis	PL	plural	WH	<i>wh</i> -word
DET	determiner	POP	postposition		
DIR	directive	POSS	possessive		

Primary sources/data

- Akin, S. 2006. "L'alphabet kurde adapté aux caractères latins." In *L'orthographe en questions*, edited by R. Honvault-Ducrocq, 321–333. Mont-Saint-Aignan: Publications des Universités de Rouen et du Havre. [Original French version of: Akin, S. and Karademir, Yağub 2013. "Alfabeya kurdî bi tîpên latîni [The Kurdish alphabet in Latin characters]". In *Lêkolînên Zimannasiya Kurdî*, edited by S. Akin, 19–38. Stembol: Avesta.
- Akin, S. 2013a. "Pêşgotin [Preface]". In *Lêkolînên Zimannasiya Kurdî* [Studies in Kurdish Linguistics], edited by S. Akin, 11–16. Stembol: Avesta. [Original version in Kurmanji].
- Akin, S. 2013b. "Rêzimana zimanekî bindest çawan tê nivîsîn [How to write the grammar of an oppressed language]?" In *Lêkolînên Zimannasiya Kurdî* [Studies in Kurdish Linguistics], edited by S. Akin, 39–56. Stembol: Avesta. (First published in 2012 as: "Comment écrire la grammaire d'une langue minorée? Le cas du kurde kurmanji." In *Voyages grammairiens*, edited by T. Arnavielle, 168–184. Paris: L'Harmattan). [Kurmanji version].
- Akin, S. 2013c. "Lêkolîneke înterdisiplîner li ser bikaranîn û veguhestina navnîfîsiya kurdî li diasporayê [An interdisciplinary study on the use and intergenerational transmission of Kurdish in the diaspora]." In *Lêkolînên Zimannasiya Kurdî* [Studies in Kurdish Linguistics], edited by S. Akin, 147–162. Stembol: Avesta [First presented at the Konferansa Duyem a Kurdolojiyê, Duhok, May 1–3, 2011]. [Kurmanji version].
- Akin, S. 2013d. "Çend pirsgirekên kurdolojiyê [Some problems of Kurdology]." In *Lêkolînên Zimannasiya Kurdî* [Studies in Kurdish Linguistics], edited by S. Akin, 221–230. Stembol: Avesta [First published in 2005 in *Kovara Bîr* 1]. [Kurdish original version].
- Akin, S., and O. Dilsoz [tr.]. 2013. "Nivîskariya ferhengê ya kurdî (ferhengnûsiya kurdî) [The writing of a Kurdish dictionary (Kurdish lexicography)]." In *Lêkolînên Zimannasiya Kurdî* [Studies in Kurdish Linguistics], edited by S. Akin, 57–72. Stembol: Avesta. [Kurmanji version, translated from Turkish by Omer Dilsoz].
- Akin, S., and Y. Karademir [tr.]. 2013. "Alfabeya kurdî bi tîpên latîni [The Kurdish alphabet in Latin characters]." In *Lêkolînên Zimannasiya Kurdî* [Studies in Kurdish Linguistics], edited by S. Akin, 19–38. Stembol: Avesta [First published in 2006 as "L'alphabet kurde adapté aux caractères latins." In *L'orthographe en questions*, edited by R. Honvault-Ducrocq, 321–333. Mont-Saint-Aignan: Publ. des Univ. de Rouen et du Havre]. [Kurmanji version, translated from French by Yağub Karademir].
- Akin, S., and E. Öpengin [tr.]. 2007. "Fêrkariya kurdî ya taybet li Tirkiyeyê: pirsgirek û pêşbînî [Kurdish private teaching in Turkey: a problem and outlook]." *Yazma* 8: 98–111. (First published in 2007 in *Zend*, Winter 2007). [Kurmanji version, translated from English by E. Öpengin].
- Coşkun, V., M. Ş. Derince, and N. Uçarlar. 2010. *Dil Yarası: Türkiye'de Eğitimde Anadilinin Kullanılmaması Sorunu ve Kürt Öğrencilerin Deneyimleri* [Scar of Tongue: Consequences of the Ban on the Use of Mother Tongue in Education and Experiences of Kurdish Students in Turkey]. Diyarbakır: Diyarbakır Siyasal ve Sosyal

- Araştırmalar Enstitüsü/ Enstîtuya Diyarbekirê bo Lêkolînên Siyasî û Civakî/ Diyarbakır Institute for Political and Social Research (DİSA). [Turkish original]
- Coşkun, V., M.Ş. Derince, N. Uçarlar, E. Loran [tr.], and E. Opengin [tr.]. 2010. *Kula Ziman: Kêseye Bîkarneanîna Zimanê Zîkmakî di Perwerdeyê û Serhatiyên Xwendekarên Kurd li Tirkîyeyê* [Scar of Tongue: Consequences of the Ban on the Use of Mother Tongue in Education and Experiences of Kurdish Students in Turkey]. Diyarbakır: DİSA. [Kurmanji translation from Turkish by Elixan Loran and Ergin Opengin, original title: Dil Yarası: Türkiye’de Eğitimde Anadilinin Kullanılmaması Sorunu ve Kürt Öğrencilerin Deneyimleri].
- Çağlayan, H., and L. Guldivê [tr.]. 2014. *Heman mal zimanên cuda: Guherandîna ziman a navnîşan/ meyl, sînor, derfet: Mînaka Diyarbekirê* [Same home, different languages: Transgenerational language shift/ tendencies, limitations, possibilities: The Diyarbakir example]. Diyarbakır: Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü/ Enstîtuya Diyarbekirê bo Lêkolînên Siyasî û Civakî/ Diyarbakır Institute for Political and Social Research (DİSA). [Translated from Turkish by Luqman Guldivê].
- Derince, M.Ş. 2012. *Anadili temelli çokdilli ve çokdialektli dinamik eğitim: Kürt öğrencilerin eğitiminde kullanılacak modeller* [Dynamic Multilingual and Multidialectal Education Based on the Mother Tongue: Model of Education for Kurdish Pupils]. Diyarbakır: Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü/ Enstîtuya Diyarbekirê bo Lêkolînên Siyasî û Civakî/ Diyarbakır Institute for Political and Social Research (Önce Anadili Analiz Raporları/ Raporên Analîzê Berî Her Tîştî Zimanê Dayikê 1). [Turkish original version of Derince and Mehmet 2012].
- Derince, M.Ş., and O. Mehmet [tr.]. 2012. *Perwerdehiya Dinamik a Pîrzimanî û Pîrzaraveyî li ser Bîngehê Zimanê Dayikê: Modelên Perwerdehiyê bo Xwendekarên Kurd* [Dynamic Multilingual and Multidialectal Education Based on the Mother Tongue: Model of Education for Kurdish Pupils]. Diyarbakır: Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü/ Enstîtuya Diyarbekirê bo Lêkolînên Siyasî û Civakî/ Diyarbakır Institute for Political and Social Research (DİSA) (Önce Anadili Analiz Raporları/ Raporên Analîzê Berî Her Tîştî Zimanê Dayikê 1). [Translated from Turkish by O. Mehmet, original title: Anadili temelli çokdilli ve çokdialektli dinamik eğitim: Kürt öğrencilerin eğitiminde kullanılacak modeller].
- Öpengin, E. 2007. “Parastin û guherîna zimên: Destpêkek bo çarçoveyên teorîk ên parastin û guherîna zimên û hin împlikasyonên wan li ser rewşa zimanê kurdî [Language maintenance and change: An approach towards theoretical frameworks of language maintenance and change and some implications for the situation of the Kurdish language].” *Zend* 2007: 52–65.
- Öpengin, E. 2011. *Rewşa kurdî ya sosyolinguîstîk li Turkiyeyê* [The sociolinguistic situation of Kurdish in Turkey]. Stembol: Weşanên Avesta. [Translated by E. Öpengin from French into Kurmanji, original title: La situation sociolinguistique du kurde en Turquie: Une étude descriptive et interprétative].

References

- Aarts, B., D. Denison, E. Keizer, and G. Popova. 2004. "Introduction: The Nature of Grammatical Categories and their Representation." In *Fuzzy Grammar: A Reader*, edited by B. Aarts, D. Denison, E. Keizer, and G. Popova, 1–28. Oxford: OUP.
- Bedirxan, C. A., and R. Lescot. 2009 [1971]. *Kürtçe Gramer (Kurmanji Lehçesi)* [Kurdish Grammar (Kurmanji Dialect)]. Orjinal: Grammaire Kurde (Dialecte Kurmandji), Paris Kürt Enstitüsü gözetiminde Türkçeye çevrilmiştir [Translated into Turkish under the supervision of the Kurdish Institute of Paris]. Üçüncü Baskı (3rd printing). Diyarbakır: Avesta (Dil çalışmaları).
- Blau, J., and V. Barak. 1999. *Manuel de Kurde: Kurmançî*. Nouvelle édition revue et corrigée. Paris: Editions L'Harmattan.
- Bolinger, D. 2004 [1961]. "Gradience." In *Fuzzy Grammar: A Reader*, edited by B. Aarts, D. Denison, E. Keizer, and G. Popova, 311–320. Oxford: OUP. [Originally published as "The all-or-none," ch. 1 of: Bolinger, D. 1961. *Generality, Gradience, and the All-or-None*. s²-Gravenhaage: Mouton].
- Bühler, K. 1999 [1934]. *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache* (3rd edition). Stuttgart: Lucius and Lucius.
- Corver, N., and H. van Riemsdijk. 2001. "Semi-lexical categories." In *Semi-lexical categories: The function of content words and the content of function words*, edited by N. Corver, and H. van Riemsdijk, 1–19. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110874006.1>
- Ehlich, K. 1982. "Deiktische und phorische Prozeduren beim literarischen Erzählen." In *Erzählforschung: Ein Symposium*, edited by E. Lämmert, 112–129. Stuttgart: Metzler.
- Ehlich, K. 1991. "Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse – Ziele und Verfahren." In *Verbale Interaktion: Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik*, edited by D. Flader, 127–143. Stuttgart: Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-03329-1_6
- Ehlich, K. 1992. "Scientific texts and deictic structures." In *Cooperating with written texts*, edited by D. Stein, 201–229. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110881196.201>
- Ehlich, K. 1994. "Funktionale Etymologie." In *Texte und Diskurse: Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik*, edited by G. Brünner, and G. Graefen, 68–82. Opladen: Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11619-6_3
- Ehlich, K. 1996 [1986]. "Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren." In *Sprachwissenschaft: Ein Reader*, edited by L. Hoffmann, 183–210. Berlin/New York: De Gruyter. (Originally published in 1991 in *Verbale Interaktion: Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik*, edited by D. Flader, 127–143. Stuttgart: Metzler.) https://doi.org/10.1007/978-3-476-03329-1_6
- Ehlich, K. 1997. "Linguistisches Feld und poetischer Fall: Eichendorffs Lockung." In *Eichendorffs Inkognito*, edited by K. Ehlich, 163–194. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Ehlich, K. 1999. "Der Satz: Beiträge zu einer pragmatischen Rekonstruktion." In *Grammatik und mentale Prozesse*, edited by A. Redder, and J. Rehbein, 51–68. Tübingen: Stauffenburg.

- Fabricius-Hansen, C. 2007. "Subjunktor." In *Deutsche Wortarten*, edited by L. Hoffmann, 759–790. Berlin: De Gruyter.
- Farqîni, Z. 2005 [2004]. *Ferhengê Kurdî-Tirkî. Kürtçe-Türkçe Sözlük* [Kurdish-Turkish Dictionary]. Stenbol/ İstanbul: Weşanên Enstîtuya Kurdî ya Stenbolê/ İstanbul Kürt Enstîtüsü Yayınları (Rêzeya Ferhengsaziyê/ Sözlük Dizisi 2).
- Griefshaber, W. 1999. *Die relationierende Prozedur: Zu Grammatik und Pragmatik lokaler Präpositionen und ihrer Verwendung durch türkische Deutschlerner*. Münster: Waxmann.
- Haig, G. L. J. 2008. *Alignment Change in Iranian Languages: A Construction Grammar Approach*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110198614>
- Haig, G. L. J. 2011. "Linker, relativizer, nominalizer, tense-particle: On the Ezafe in West Iranian." In *Nominalization in Asian Languages: Diachronic and Typological Perspectives*, edited by F. H. Yap, K. Grunow-Harsta, and J. Wrona, 363–390. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tsl.96.13hai>
- Haig, G. L. J. 2017. "East Anatolia: Language contact in a transition zone." In *The Cambridge Handbook of Areal Linguistics*, edited by R. Hickey, 396–423. Cambridge: CUP. <https://doi.org/10.1017/9781107279872.015>
- Heller, D. 2012. *Wissenschaftskommunikation im Vergleich: Fallstudien zum Sprachenpaar Deutsch-Italienisch*. Frankfurt a. M.: Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-02433-3>
- Hennig, M. 2015. "Strukturelle Komplexität attributiver Junktion." In *Junktion in der Attribution: Ein Komplexitätsphänomen aus grammatischer, psycholinguistischer und praxistheoretischer Perspektive*, edited by M. Hennig, and R. Niemann, 163–202. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110415315-005>
- Herkenrath, A. 2011. *Wh-Konstruktionen im Türkischen*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Herkenrath, A. 2016. "Ezafe and the complexity of attribution in academic Kurmanji." In *Komplexe Attribution: Eine sprachhistorische, grammatisch-systematische, typologische und funktionalstilistische Annäherung an ein zentrales Nominalstilphänomen*, edited by M. Hennig, 295–351. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110421170-009>
- Herkenrath, A. 2017. Unpublished field notes, 1 August 2017.
- Herkenrath, A. 2019. "Temporal noun squishes in Kurmanji academic writing: From lexicality via NP-level junction to clausal subordination". In *Current issues in Kurdish linguistics*, edited by S. Gündoğdu, E. Öpengin, G. L. J. Haig, and E. Anonby, 169–204. Bamberg: Bamberg University Press.
- Herkenrath, A. (in preparation). KANÎ: Kurmanciya akademîk: Danheviyeke ji nivîsarên weşandî/ Academic Kurmanji: A collection of published texts/ Akademîk Kurmanci: Yanînlanmiş metinlerden bir derleme. Pilot corpus in progress, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Junker, H. F. J., and B. Alavi. 1965. *Persisch-Deutsches Wörterbuch/ Farhang-e Fârsi Âlmâni*. Tehrân: Entesharat-e Kamângir.
- Kurdo, Q. 1991 [1984 [1973]]. *Gramera zmanê kurdî: kurmanci-sorani* [Grammar of the Kurdish language: Kurmanji-Sorani]. İstanbul: Koral. [Kurdish translation from Russian by Kurdo, original title: Gramatika kurdsokogo yzika na matêrialê kurmanci i sorani].

- Matras, Y. 1996. "Prozedurale Fusion: Grammatische Interferenzschichten im Romanes." *Sprachtypologie und Universalienforschung* 49 (1): 60–78. <https://doi.org/10.1524/stuf.1996.49.1.60>
- Max Plack Institute for Evolutionary Anthropology, Department of Linguistics. 2015. *The Leipzig Glossing Rules: Conventions for interlinear morpheme-by-morpheme glosses*. <https://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php>. (Access: October 13, 2015).
- Redder, A. 1990. *Grammatiktheorie und sprachliches Handeln: „denn“ und „da“*. Tübingen: Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783111356402>
- Redder, A. 2005. "Wortarten oder sprachliche Felder, Wortartenwechsel oder Feldtransposition?" In *Wortarten und Grammatikalisierung: Perspektiven in System und Erwerb*, edited by C. Knobloch, and B. Schaeder, 45–66. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110202090.43>
- Redder, A. 2007. "Konjunktoren." In *Deutsche Wortarten*, edited by L. Hoffmann, 483–524. Berlin: De Gruyter.
- Redder, A. 2008. "Functional Pragmatics." In *Handbook of Interpersonal Communication*, edited by G. Antos, and E. Ventola, 133–178. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110211399.1.133>
- Redder, A. 2016. "Diskursive Wissensprozessierung im Studium, mehrsprachig." Paper read at the Internationale Tagung zur Funktionalen Pragmatik, Utrecht University, July 2016.
- Rehbein, J. 1994. "Theorien, sprachwissenschaftlich betrachtet." In *Texte und Diskurse: Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik*, edited by G. Brünner, and G. Graefen, 25–67. Opladen: Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11619-6_2
- Rehbein, J. 1995. "Über zusammengesetzte Verweiswörter und ihre Rolle in argumentierender Rede." In *Wege der Argumentationsforschung*, edited by H. Wohlraup, 166–197. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Rehbein, J. 1998. "Austauschprozesse zwischen unterschiedlichen fachlichen Kommunikationsbereichen." In *Fachsprachen/ Languages for Special Purposes: Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft/ An International Handbook of Special-Language and Terminology Research*, edited by L. Hoffmann, H. Kalverkämper, and H. E. Wiegand, 689–710. Berlin: De Gruyter.
- Rehbein, J. 1999a. "Zum Modus von Äußerungen." In *Grammatik und mentale Prozesse*, edited by A. Redder, and J. Rehbein, 91–142. Tübingen: Stauffenburg.
- Rehbein, J. 1999b. "Konnektivität im Kontrast: Zu Struktur und Funktion türkischer Konverbien und deutscher Konjunktionen, mit Blick auf ihre Verwendung durch monolinguale und bilinguale Kinder." In *Türkisch und Deutsch im Vergleich*, edited by L. Johanson, and J. Rehbein, 189–244. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Rehbein, J. 2007. "Matrix constructions." In *Connectivity in Grammar and Discourse*, edited by J. Rehbein, C. Hohenstein, and L. Pietsch, 419–447. Amsterdam: Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hsm.5.23reh>

- Rehbein, J. 2016. "Pragmatics – in the sense of Functional Pragmatics: An animated PP introduction into its conceptual framework." Mimeo, June 22, 2016, Akdeniz Üniversitesi, Antalya and University of Hamburg.
- Rehbein, J., A. Herkenrath, and B. Karakoç. 2009. "On contact-induced language change of Turkish as an immigrant language." In Special Issue of *Sprachtypologie und Universalienforschung – Language Typology and Universals* 62 (3), edited by G. Ferraresi, and E. Rinke, 171–204. <https://doi.org/10.1524/stuf.2009.0011>
- Ross, J.R. 1972. "The category squish: Endstation Hauptwort." In *Proceedings of the eighth regional meeting of the Chicago Linguistic Society*, edited by P.M. Peranteau, J.N. Levi, G. C. Phares et al., 316–338. Chicago: Chicago Linguistic Society, University of Chicago.
- Ross, J.R. 2004 [1973]. "Nouniness." In *Fuzzy grammar: A reader*, edited by B. Aarts, D. Denison, E. Keizer, and G. Popova, 351–422. Oxford: OUP [First published in 1973 in *Three dimensions of linguistic theory*, edited by O. Fujimura. Tokyo: The TEC Corporation, 137–257].
- Sağın-Şimşek, Ç., J. Rehbein, and E. Babur. 2008. "İşlevsel Edimbilim Yöntemiyle Dilsel Araçların İncelenmesi: *bu, şu, o* ve Dilin Gösterme Alanı [The analysis of linguistic means with the Functional-Pragmatic method: *bu, şu, os*]." *Dilbilim Araştırmaları* 2008: 111–124.
- Samvelian, P. 2008. "The Ezafe as a head-marking inflectional suffix: Evidence from Persian and Kurmanji Kurdish." In *Aspects of Iranian Linguistics*, edited by S. Karimi, V. Samilian, and D. Stilo, 329–338. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Thielmann, W. 2009. *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich: Hin-führen – Verknüpfen – Benennen*. Heidelberg: Synchron.

Discourse Marker Use and Language Competency of Kurdish-Turkish Multilinguals in Campus Settings

Orhan Varol

Abstract: This study focuses on the relationship between bi-/multilingualism and discourse markers. Observations and preliminary investigations carried out in multilingual environments indicate that there is a connection between discourse markers and language competencies. This study aims to identify the interaction of these phenomena with Kurmanji Kurdish-Turkish bilingual academic staff and students in the universities of Eastern Anatolia/Turkiye. The data was collected from various sources. The first source was a TV program broadcasted by TRT Kurdi of academic staff specializing in Kurmanji. In this data, the triggering effect of Turkish (L2) discourse markers was determined. The other data was obtained from university students – who were in need of academic register in Kurmanji –, to understand the relationship between discourse markers and bilingualism levels. The discourses were analyzed by functional and pragmatic parameters. According to this data, when bilinguals' Kurmanji competencies are good, they tend to use the Turkish discourse marker *yani* “so” more frequently, and the bilinguals insufficient in Kurmanji often use the Turkish discourse marker *ya* “I mean, well”. It is understood – and it should be investigated within other multilingual settings – that long term and intense language contact causes these frequently used multifunctional markers to be placed in the recipient language with their structural domain and functional and pragmatic features.

Zusammenfassung: Die Studie beschäftigt sich mit der Beziehung zwischen Zwei-/Mehrsprachigkeit und Diskurspartikeln. Beobachtungen und erste Forschungen in mehrsprachigen Umgebungen deuten darauf hin, dass es eine Verbindung zwischen Diskurspartikeln und Sprachkenntnissen gibt. Es wurde der Versuch unternommen zu verstehen, wie dieses Phänomen auf Kurmandschi Kurdisch-Türkisches zweisprachiges akademisches Personal und Studenten an den Universitäten in Ostanatolien/Türkei einwirkt. Die Daten wurden aus verschiedenen Quellen gesammelt. Eine der Quellen war eine von TRT Kurdi ausgestrahlte Fernsehsendung mit akademischen Mitwirkenden, die auf Kurmandschi spezialisiert waren. Mit diesen Daten wurde der Auslöser des türkischen (L2) Diskurspartikels bestimmt. Die anderen Daten wurden mit Universitätsstudenten erhoben – die wissenschaftliche Begriffe auf Kurmandschi kannten –, um die Beziehung zwischen Diskurspartikeln und Zweisprachigkeit besser verstehen zu können. Die Diskurse wurden anhand funktionaler und pragmatischer Parameter analysiert. Die Daten zeigen, dass zweisprachige Probanden, wenn ihre Kurmandschi-Kenntnisse gut sind, den Türkischen Diskurspartikel *yani* (“das heißt”) öfter benutzen. Zweisprachige, die der Kurmandschischen Sprache nicht sehr mächtig sind, benutzen dahingegen öfter den Türkischen Diskurspartikel *ya* (“ich meine, naja”). Es wurde herausgefunden – und sollte in anderem mehrsprachigen Umfeld ebenso untersucht werden –, dass langfristige und intensive Sprachkontakte diese oftmals benutzten multi-

funktionellen Partikel in die Empfängersprache aufnehmen – mit all ihrer strukturellen Wirkung sowie ihren funktionellen und pragmatischen Eigenschaften.

Keywords: Discourse markers, Bilingualism levels, Spoken Kurmanji, Turkish discourse markers, Turkish-Kurdish language contact, Discourse markers in contact
Diskurspartikel, Ebenen der Zweisprachigkeit, Mündliches Kurmandschi, Türkische Diskurspartikel, Türkisch-Kurdischer Sprachkontakt, Diskurspartikel im Kontakt

1. Introduction

Studies and observations in multilingual settings reveal that discourse markers are highly transferable elements from donor/second language (L2) to recipient/first language (L1), and these markers have the effect of codeswitching from L1 to L2 more frequently. They are multifunctional elements that convey these functions to the recipient language. The data analyzed in this study asserts that, apart from their functions, discourse markers have specific discourse environments integrated with the bi-/multilingualism levels of the speakers who have different comprehensions towards particular discourse markers. While some frequently used discourse markers represent higher competency in bilingualism (balanced bilingualism), others reflect lower proficiency in bilingualism (recessive or receptive bilingualism). According to the data of Kurmanji Kurdish-Turkish speaking bilinguals in campus settings, it is asserted that discourse markers borrowed from Turkish represent language competency: while *yani* “so, so to say, etc.” represents effective language proficiency in L1, *ya* “I mean, well, indeed! etc.” represents poor language competency in L1. *Yani* also contains explanations for bilingual listeners who have lower competency, while *ya* helps to cope with the low competency of the speakers. In other words, these and some other discourse markers with similar functions are clues, representing speaker-oriented language competencies and bilingualism levels in multilingual settings.

The aim of this study is to focus on the relationship between the choice of DMs by bilinguals and the relation of these DMs with bilingualism levels of the speakers. In the light of this aim, special attention has been paid to the Turkish DMs used by Kurmanji Kurdish-Turkish speaking bilinguals in the university campus. The two markers, *yani* and *ya*, that are the focus of this study are both of Arabic origin and are borrowed elements used in the form and function appropriate to Turkish. This study claims that DMs are not only particles that have some functions as they do in the donor language but also give information on the language competencies of bilinguals who borrow and use these markers in communication.

2. Kurmanji Kurdish and Turkish interaction

Socio-cultural interaction and education are the main components in Türkiye used to determine the competency of Kurds in their mother language Kurmanji (L1) and their official language Turkish (L2). The interaction of Turks and Kurds as two communities in contact goes back hundreds of years (Bulut, 2006) and became more significant when Turks and Kurds started sharing the Islamic faith as the same religion. The impact of education on multilingualism gained more importance in the last century, and education in Turkish turned out to be very crucial for the achievement of a better social and economic state of living for Kurdish people. In addition to these components, the political conditions of the country and migration from rural areas to the cities for economic and security reasons are essential incentive factors for multilingualism and determining the level of bilingualism as well. The basic distinction between bilingualism is made either according to the acquisition time of languages, such as early and late bilingualism, or depending on language competencies, such as receptive or recessive bilingualism. The explanations on the levels of bilingualism (Wei, 2007: 6, 7) have been applied to the basic view of Kurdish-Turkish bilinguals' language competencies (Varol, 2014: 124). According to this study, different levels of bilingualism among the Kurds are related fundamentally to the place they live and their education. Figure 1 could be regarded as a general report of Kurdish-Turkish bilingualism in the past few decades.

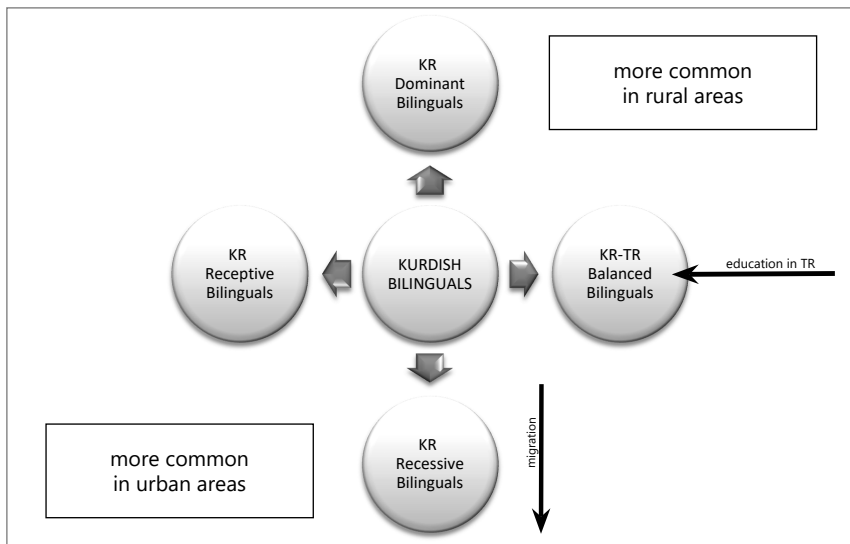


Fig. 1: Kurdish-Turkish bilingualism circle

This schema was obtained by observing the language acquisition field and analyzing the language competencies of bilinguals. According to this, as a general view, Kurds maintain Kurmanji as a lingua franca in their daily interactions in rural areas. Especially the elderly people in these areas have only basic knowledge of Turkish; therefore, they communicate “traditionally”, meaning they speak to each other in Kurmanji, as do people who wish to communicate with them. This form of appearance is referred to as dominant bilingualism in Kurmanji since the speakers have better knowledge in one of their languages and use it significantly more than the respective other language. In this type of bilingualism, Kurmanji is considered the dominant language, and Turkish is the other language with fewer domains of use. But the picture of predominant Kurmanji usage changes for the younger generation when they start school and study their courses in Turkish. The parents of children are also affected by this process to a certain extent. Balanced bilingualism is a contentious language competency level since one of the languages has more domains of use than the other. Competency in speaking both languages overlap at a certain period for younger people, and it is followed by the balanced bilingualism period. By the time the level of education increases, the competency in Turkish increases as well. The last century witnessed a considerable mobility of communities from rural areas to the cities. In the cities of Western Anatolia, advanced Turkish knowledge is a necessity for adapting adequately to social and economic life. After a certain period of time, the migrants face difficulties in understanding as well as expressing themselves in Kurmanji due to the lack of use of Kurmanji, which represents recessive bilingualism. Dorleijn (2006: 77) states that the Kurds who migrated from rural areas to the big cities in the west of Turkiye after the 1950s lost their L1 (Kurmanji) as a result of Turkish monolingualism. The other and most common aspect of bilingualism within the young Kurdish generation is receptive bilingualism. Receptive bilingualism (or multilingualism) refers to the communicative mode by which interlocutors use different languages and still understand each other based on the passive language competencies of each interlocutor (ten Thije, 2018). This type of language use is common among the young generation of Kurds in the city centers of Turkiye. Receptive bilinguals suffer from the same lack of language use¹ as recessive bilinguals. They understand the spoken form of Kurmanji but do not necessarily speak it since the lingua franca of the society is Turkish. This type of bilingualism comes to the surface when the young Kurdish generation replies to the elderly people’s Kurmanji questions in Turkish. Due to

1 Some steps toward democratization declared by the politicians in the last decade also gave some rights to the languages other than Turkish in Turkey. Education in Kurmanji is now possible, but to a restricted extent.

the speakers' varying levels of bilingualism, their language preferences in social settings alter. These distinctive changes are also decisive for the choices of DMs, which have varying functions in discourse.

3. Some remarks on discourse markers

Discourse is explained as a unit of writing or speech, and DMs are sequentially dependent elements that demarcate these language units (Crystal, 2008: 148). In the perspective of syntax, DMs are explained as dispensable elements functioning as markers facilitating listeners' interpretation of the utterance based on contextual clues. They bring about inferential processes of language comprehension and serve as a linguistic device to guide the hearer to what the speaker intends to communicate (Schiffrin, 1987; Aijmer, 2002). The DMs do not belong to a single grammatical class since they can include items such as adverbs, lexical phrases, conjunctions, and interjections. Their multifunctional view gives reasons for different labelling and linguistic categorization: The terms used are pragmatic markers, discourse particles, pragmatic particles, pragmatic expressions, connectives, and the like (Maschler, 2000: 437). DMs do not have a clear-cut phrase structure, do not mostly belong to the *symbolic field* (Bühler, 1934), and they are difficult to assign to a specific word class because of the various pragmatic values they can be associated with. Speakers of a language are not troubled by this multifunctionality and mostly use DMs appropriately in different contexts (s. Schiffrin, 1987: 49; Aijmer, 2002: 2, 3; Fraser, 1999: 938). Rehbein (1995) explains these DMs as belonging to the class of connectors of a language and roughly to be categorized as belonging to the operative field as they operate metalinguistically in language and its use in discourse. In language contact areas, these markers have priorities to be transferred or borrowed by other languages, and in addition to their multifunctional nature, DMs have the function of codeswitching.

3.1 Studies on discourse markers in multilingual settings

Maschler (2000), states that studies on DMs in bilingual conversation are of prime importance to the study of language contact and change. Most of the other studies related to bilingualism and DMs are also highly interested in the process and functions of these markers in the new language environment. Comparative studies on bilingual DMs show evidence of the dominance of prestigious languages in the discursive domain of other languages, even if the recipient language is L1. According to Goss and Salmons (2000), English DMs enter speech of German as emblematic codeswitches, later obtain the status of

established borrowings, and finally become a part of the native system. In the mixed Shaba Swahili/French language, reasons to use French DMs instead of their Shaba Swahili counterparts are explained as special functions of French DMs. They are preferred due to a special kind of contextualization cue that creates and strengthens cohesion and coherence. The explanation of researchers for these occurrences is that, since the morpho-syntax of Shaba Swahili/French is predominantly Shaba Swahili in nature, French DMs contrast with this nature and are thus more salient than Shaba Swahili markers (Rooij, 2000: 447). A comparative study on Spanish DM *entonces* and its English equivalent *so* in different proficiency levels and dialect varieties reveals a clear indication that as Spanish proficiency decreases, so does the use of *entonces* as it is replaced by *so* in the US (Torres & Potowsky, 2008). *So* and *entonces* were used equally for moving the discourse forward. The researchers predict that, with subsequent generations, the frequency of *so* may increase and the frequency of *entonces* may decrease for all functions. The most relevant research result is (House, 2013), which can be associated with the current study. According to House, students who use English as a lingua franca at an international university also demonstrate their language competencies by using English DMs. The students who frequently use DMs such as *yes/yeah*, *okay*, and *so*, increase their language skills and make their speech smoother. One can infer that speaking a language more fluently is an indicator of competency in that language.

3.2 Discourse markers as “common contact elements”

One of the distinctive features of DMs is that they are internalized into other languages by the speakers of these languages. In this part, I want to stress the expansion of DMs in the Eastern Anatolian language contact area and the adaptation of these DMs by different language users in the context of Kurdish-Turkish bilingualism. The languages spoken in Eastern Anatolia are in contact with each other for many centuries, as of economic, political, social and socio-linguistic requirements of life. In Kurdish-Turkish bilingualism, Turkish by far has the strongest impact on Kurmanji Kurdish, and Kurdish has borrowed many lexical elements from Turkish. Matras (2000) explains that transferability of DMs is rather subjected to transfer than other word classes. Therefore, this causes one to speculate that the largest group of borrowings in Anatolian Kurdish are DMs and different types of conjunctions. Additionally, some researchers (Maschler, 1994; Matras, 2000) state that in a variety of bilingual situations, bilinguals switch languages when verbalizing DMs. It suggests that these elements of language are perceived as a distinct and unified category. This distinction is related to the lex-

ical categories of DMs and the unification of Arabic, Persian and Turkish origin DMs within bilingual Kurmanji which leads them to be named *common contact elements*. Haig (2007: 176), explains the following Turkish elements (some of Arabic and Persian origin) are used in spoken Anatolian Kurdish: *ama* “but”, *fakat* “but; more strongly contrastive”, *artık* “still, yet, already”, *yani* “so, I mean, you know”, *çünkü* “because”, *demek* “that means”, *sırf* “only”, *yalnız* “just, only”. These DMs are mostly Kurdified by implying phonemic changes to them. However, Kurdish retains a distinct set of words which are not of Turkish origin and are used by most speakers: *lê* “but”, *êdi* “now, henceforward”, *bes* “but, well, enough”, *loma* “because; borrowed from Arabic”. Haig states that these DMs are not replaced by Turkish elements, but Turkish elements are used alongside them, the latter exclusively varying in frequency and distribution from speaker to speaker and to the discourse environment. In Table 1 and Table 2 Varol (2014) reveals spoken data with quantitative analysis of common DMs, alongside other contact elements used both in Turkish and Kurmanji.

Tab. 1: Discourse markers in adult utterances

	ORIGIN OF CONTACT ELEMENTS AND THEIR PERCENTAGES								Total	Total
	Arabic	%	Persian	%	Turkish	%	WL.	%		%
Discourse markers	86	59.3	27	18.6	32	22.1	-	0	145	5.7
All contact elements	1178	46.5	346	13.6	806	31.8	201	8	2531	2531

Tab. 2: Discourse markers in child utterances

	ORIGIN OF CONTACT ELEMENTS AND THEIR PERCENTAGES								Total	Total
	Arabic	%	Persian	%	Turkish	%	WL.	%		%
Discourse markers	6	42.8	2	14.2	6	42.8	-	0	14	3.2
All contact elements	114	26.1	46	10.5	257	58.9	19	4.3	436	436

The importance of Table 1 and Table 2 regarding the present study is the relationship they comprise between DMs and their different source language of origin within the discourse of Kurmanji and Turkish speaking adults and children. Although, bilinguals have other contact elements from Western languages (WL: English, French, Italian etc.) borrowed and used in the Kurmanji utterances, according to Table 1 and Table 2² neither in adult nor in children utterances

2 Table 1 and 2 do not only encompass the frequency of DMs but of all contact elements (see Varol, 2014: 151, 152 in detail).

DMs belonging to Western Languages are not used. This leads to the claim that transferred DMs are essentially a matter of sharing the same language contact area. Duration and density of contact may also result in the borrowing of DM elements from WLs in the future. In adult utterances, the dominance of Arabic originated DMs can be seen clearly, but it should be noted that these DMs share the same form, meaning and functions with Turkish in bilingual Kurmanji discourse. Persian has many lexical and functional resemblances with Kurdish, and generally Persian originated DMs in Kurdish have Turkish characteristics. The main reason for these appearances is the long durational and intensive contact of the two communities in the same linguistic area. The number and percentage of DMs in all contact elements are lower in children's speech than in adults' speech. Thus, it can be inferred that DMs have a wider range in adults' linguistic repertoire than in children. Table 1 and 2 are not aimed only to present quantitative analysis of DMs but all contact elements in the cited work (Varol, 2014: 151, 152).

3.3 Triggering effect of L2 discourse markers

The level of Turkish-Kurdish bilingualism is determined by the linguistic input and speaking environment. DMs to be used in discourse are shaped accordingly. But the interesting contact-linguistic phenomenon requiring explanation is that Kurmanji speakers codeswitch to Turkish regardless of their bilingualism levels. They are bound to use Turkish (Turkified) DMs; even if they are literate in Kurmanji and are expected to speak Kurmanji only, they still use Turkish DMs as they are used in Turkish. The following utterances were quoted from a conversation program of TRT Kurdi³ which was broadcasted in July 2017. The speakers were lecturers of one of the Kurdish Language and Literature Department in a town in Eastern Anatolia. The program airtime was one hour. Apart from *yani* "so, so to say" which was frequently used by the lecturers throughout the program, no other Turkish DM appeared until one of the students was involved in the conversation:

(E1)

Student: *Kurdi axaftina min ew gas baş, axaftina min ya standarti ya Kurdi ew gas baş nin bu.*

...Piştê mesele dersê me edebiyatê u ziman ez bêtir pêş ketim.

"My Kurdish, speaking of standard Kurdish, was not so good.

...After **for example** our literature and language course I followed better".

In the following, the anchorperson is asking a teacher (*Kr.mamoste*) about education conditions in the departments of Kurdology in Türkiye, and the teacher answers:

3 TRT: Türkiye Radyo Televizyon, state-run television channel(s).

(E2)

Teacher: *Bêşa me Zimanê Edebiyata Kurdî, di fakulte ye me da puanê here zêde bêş wek bêş bêşa me ye. Di zanîngehê de bêş **mesela** Merdinê ji wisaye, Bingolê ji wisaye.*

“Our department, Kurdish Language Department, in our faculty is a department that raises its grades for our acceptance. At the universities, the department **for example** in Mardin and Bingöl is also the same”.

Although the teacher did not use Turkish DM *mesela* “for example” until the time the student spoke, he adds this DM to his following discourse vocabulary. This occurrence is a representation of different constellations that determine the use of DMs of L2 (Turkish). This linguistic tendency is explained by researchers as links between different languages in multilingual communication. Which can be classified into categories that go beyond a single utterance, such as the linguistic constellations involved, the types of text and discourse, the media employed, the sorts of social institutions, and the relative status of participants (House & Rehbein, 2004: 2). In example 1 (E1), the student, as a listener determines the teacher’s choice of DM in example 2 (E2). The teacher and his choice of language is affected by the previous speaker’s (student) Kurmanji competency. This situation is a cue of the role of Turkish DMs in Kurdish utterances as a result of the interlocutor factor. *Mesela* is an Arabic originated DM, and there is no more appropriate DM in spoken Kurdish than *mesela* (Kurdified form *mesele* or *mîsal*) itself. I label these kinds of elements *common contact elements* (explained above), that are integrated into the languages partaking the same linguistic contact area⁴. In this sense, *yani* is a borrowed DM, while *mesela* emerges as a new settler. In addition to the frequency of use, it can be claimed that *mesela* has an incentive function⁵ affecting the teacher’s decision to cognitively use it. The process could also be interpreted as the saliency that *mesela* represents, just like the French DMs in Shaba Swahili (see 3.1).

4. Speakers, data, and analysis

Brinton (1996) gives a long list of features of English DMs which are categorized according to phonological, lexical, syntactic, semantic, functional, socio-linguistic, and stylistic features. In the final part of Brinton’s study, DMs are explained as gender specific and more typical of women’s speech (see also Jucker & Ziv, 1998: 3)⁶. In this study Kurdish-Turkish bi-/multilingualism is evaluated

4 In Matras 2009, this linguistic area is referred to as the East Anatolian Sprachbund.

5 In the sense of an ‘expeditive procedure’ in functional pragmatic terms.

6 One of the supportive reasons to use female-speaker data for our analysis is Brinton’s investigation. Another reason is that the male bilingual college students’ Turkish

according to the data from female college students in the context of transferred DMs from Turkish to the Kurmanji Kurdish. Additionally, the data from (Varol, 2014) is evaluated for a quantitative analysis (see 3.2). This data includes DMs of 25 Kurdish-Turkish speakers. A conversation program of TRT Kurdi was also evaluated for the triggering aspect of DMs (see 3.3). The bilingual college girls, all came to the University of Van/Turkiye from rural areas. They interacted with the people of diverse types of bilingualism throughout their lives beside communicating with speakers of standard and regional Turkish. The data of the study has been collected from 6 female college students on the Campus of *Van YuzuncuYil University* in Eastern Anatolia/Turkiye. Names and homelands of the subjects are: Bahar (BHR) and Tülay (TLY) from Patnos/Ağrı, Zeynep (ZYN) from Başkale/Van, Fatma (FTM) from Hakkari, Ayşe (AYŞ) from Cercüs/Batman, Dijle (DJL) from Varto/Muş and Kader (KDR) Bitlis/Güroymak. All these settlements are in East and SouthEastern Anatolia. Their age ranges from 20 to 23 and are all Kurdish-Turkish early bilinguals of the sequential type. They acquired Turkish between the ages of 5 and 7, by the time primary school started. All of them are orally fluent in Kurmanji and Turkish but not literate in Kurmanji. The girls managed to study at the university after a tense and difficult period of preparation beginning from high school with the university entrance exam. They have been exposed to Turkish during their entire educational life. Turkish is the predominant language in the majority of the settings outside of their homes. For these reasons they could be called recessive bilinguals (see Figure 1). Speaking Kurmanji is mostly restricted to the home and is used mostly with parents, partly with siblings and friends with frequent code switching⁷.

With the consent of the subjects, the collection of the data took place in the student dorm. The recording lasted 66 minutes⁸. Due to the restriction of space only excerpts of the transcripts can be quoted, examined and discussed here. A female contact person Enisa another student from the same university – in the role of a researcher – gave directives to ensure that the students were familiar

mostly involves regional dialect features, whereas the female students' Turkish is closer to standard.

- 7 Nevertheless, the girls cannot throughout be categorized as *receptive bilinguals* as they are able to speak Kurdish; more precisely, it will turn out that they speak a 'bilingual Kurdish' that is enriched by Turkish elements so that their bilingualism also cannot be totally classified as 'receptive bilingualism'. See ten Thije (2018) for more detailed information about receptive multilingualism.
- 8 Additionally, in this study, one hour of the recording of academic discourse was obtained from the TRT Kurdi program, and also data (more than ten hours) from (Varol, 2014) used to support the study.

with the recording situation of a common conversation, but herself could not actively take part in the conversation and did not inform the students about the special aim of the data collection for linguistic, bilingual purposes. The subjects' task was to converse in Kurmanji only. Despite this command, they used Turkish DMs frequently within the restricted time. As the leading researcher, Enisa asked the students to talk about department issues, their studies, and academic topics in general. Unsurprisingly the students were not able to use Kurmanji just for these purposes due to the lack of academic register in Kurmanji. Therefore, Enisa had to allow them to talk about (linguistically) familiar topics as weddings, Kurdish language, food traditions and the like. Transcriptions were carried out with the HIAT transcription format under the multilingual data program EX-MARALDA. The DMs are marked in bold; transcript conventions will be explained at the end of the paper.

4.1 Domains and frequency of borrowed discourse markers

Kurdish DMs in the current data have not been used alongside Turkish counterparts by the speakers (college students). These markers look more like a transition process than interchangeability. More than 200 DMs⁹ are used by speakers in total all with different frequencies. Very few Kurdish DMs (only 7) are used but not repeatedly, (except for *walle* "spiritual *honestly*" originated from Arabic, which is also found in Turkish *valla/hi*) in initial and final positions of the utterances. Kurdish DMs used in the data are: *hema* "so that"; *loma* "because of that"; *rast* "really", *vaha* "like that"; *lê* "so", *lo!* "vocative, interjection"; *Walle* "honestly, God is witness", time deixis *naha* "now" and *ija* "then". The usage of Kurdish DMs is very low in frequency compared to the Turkish DMs used by the same speakers. DMs originated from Turkish or with regard to form and function, Turkish DMs were dominant in the discourse of college girls throughout the experiment. More than twenty DMs are used with different frequencies. As a preliminary remark, one can say that, syntactically, DMs do not occupy a phrase structure position (no NP, VP, PP etc.); rather, DMs take certain phrases into their scope. In the concrete transcribed utterances, the parts of speech that are taken into the scope by the individual DMs are analytically determined, as those parts of speech which are in the scope of a marker are modified by it. Also, the role of word order of the language is to be regarded. In multilingual discourse, different word order positions of markers are also important, because it can be a measure to check different functions of a DM. For example, a DM that cannot take up a certain position in a language of origin might do that when transferred

9 The numbers shown in subscripts above the DMs refer to the frequency of DMs in use.

to another language where it can represent different functions on a pragmatic level (Rehbein, 1995). The ways of representing canonical forms of DMs are not yet clear, we may be able to explain it as follows, the relationship DMs impose between some aspects of the discourse segment (S) they are a part of, say S₂, and some aspect of a prior discourse segment, say S₁, together forming a set as <S₁ + DM + S₂>. They function like a two-place relation, one argument lying in the segment they introduce the other lying in the prior discourse. DMs seem to be elements which are responsible for conveying intended meaning from speaker to hearer connected to the discourse constellation. In Table 3 below, I distinguish DMs in the data regarding their position in Kurdish utterances. The aim in presenting this table is to compare the domain of the use of DMs in the discourse of bilingual speakers and to see if there is an explicit domain for these markers differently than of the language of origin.

Tab. 3: Localisation and ^{frequency} of Turkish DMs in and on the borders of the Kurdish utterances (U)

Initial or stand-alone (Type 1)	Middle (Type 2)	Final (Type 3)
<i>Ama</i> ₂₅ + KrU (but)	KrU. + <i>ama</i> ₁₂ + KrU	KrU. + <i>ama</i> ₁₀ ;
<i>Ancax</i> ₂ (but, hardly)	KrU.+ <i>ancax</i> ₁ + KrU	(not usual also in Tr.)
<i>Aslında</i> ₂ + KrU (in fact, indeed)	---	KrU.+ <i>aslında</i> ₁
<i>Yani</i> ₂₀ + KrU (so, I mean)	---	KrU.+ <i>yani</i> ₁
<i>Hani</i> ₇ + KrU (well)	---	KrU. + <i>hani</i>
<i>İşte</i> ₁₃ + KrU. (as you see)	KrU.+ <i>işte</i> ₅ + KrU.	KrU.+ <i>işte</i> ₃
<i>Mesela</i> ₁₂ + KrU (for example)	KrU.+ <i>mesela</i> ₂ + KrU.	---
<i>Zaten</i> ₉ + KrU (anyway, already)	---	KrU.+ <i>zaten</i> ₂
<i>Tamamı!</i> (all right!) <i>Tamam2</i> + KrU	KrU.+ <i>tamam</i> ₂ + KrU.	KrU.+ <i>tamam</i> ₃
<i>Ya</i> ₁ (well, I mean, ha!) <i>Ya</i> ₆ + KrU	KrU. + <i>ya</i> ₃ + KrU.	KrU. + <i>ya</i> ₂₆ <i>Ya</i> + KrU. + <i>ya</i> ₁
<i>Ha</i> : (in spoken language, well, indeed)		KrU. + <i>ha</i> ₂

There are some Turkish DMs in the data that are used less than the DMs illustrated above. They could be in the interjection function with lengthening vowels *ha*: “understanding”, *oha*: “surprise” and *a*: “shocking”. Rehbein, Herkenrath and Karakoç (2009: 7), calls these *interjections incitative (expeditive) procedures of incitement field*. They directly go towards the different mental dimensions of the listener without building on propositional structures.

Other DMs are: *gerçi* “though”, *gerçek!*, *hakikaten*, *gerçekten* “really!, certainly”, *herhalde* “I should say so”, *bak* (with Kurdified or regional *bax* form “look”), *sadece* “only”, *sırf* “only, lonely”, *hadi* (with Kurdified or regional *hadê* form “come on”), *bari* “at least”, *çünkü* (Persian origin “because”), *düşünsene* “imagine”, *şeydir* “well”, *güya*, *sanki* “as if”, *oysa* “whereas”, *peki* “allright”. Turkish time deixis *ondan sonra* “afterwards” and *sonra*² “after” are also used in the data together with their semantic Kurdish equivalences *paşê* and *piştê*. But Turkish time deixis invade more discursive domains than their Kurdish counterparts.

4.2 Discourse markers *yani* and *ya*

The data taken from the female college students are not adequate for understanding the codeswitching process since the speakers were directed to speak only in Kurmanji. Yet they were still inclined to continue with Turkish utterances after they used Turkish DMs as a general tendency. Especially two of these markers *yani* and *ya* have distinctive features in connection with bilingualism levels and DMs.

4.2.1 The discourse marker *yani*

Yani “so, you know, so to speak etc.” is an Arabic originated DM and a very common expression in Turkish-Kurdish conversation. Particularly in Turkish *yani* is often used by a speaker who is trying to express himself or herself “more articulately” (Göksel & Kerslake, 2005: 451). As an explanatory “conjunction”, *yani* is – according to Özbek (2000) – the most frequently occurring marker in Turkish¹⁰. Özbek, classifies its functions mainly as a “marker of expansion”. Monolingual Turkish speakers use it to expand what they said, to support their point of view or to explain what they said clearer. *Yani* introduces a phrase, a clause, a sentence, in sum, an utterance in which the speaker reformulates his or her message (Göksel & Kerslake, 2005: 451). *Yani*, as a “highlighter” or a “focus marker” marks the speaker’s intention to emphasise her/his point; therefore, *yani* has a “point raising” function in Turkish (Özbek, 2000: 395). The analysis of the interactional behavior of the marker *so* in the data of ELF (English as Lingua Franca) (House, 2013: 62) states that *so* “*yani*” is acquired and used mainly as a useful speaker-supportive element. *So* functions primarily as a deictic element that speakers use to support them in the planning of upcoming moves and as

10 In our data, *yani* is the second most commonly used DM after the adversative conjunction *ama*. Discourse environment and bilingualism level of the speaker, which are the subject of the current study, are decisive factors for the frequency of use of DMs by bilinguals.

a means of “looking backwards” and summing up previous discourse stretches. All these functions are also captured and realized in bilingual Kurdish utterances. *Yani* has several functions in Turkish and in bilingual Kurds’ discourse. Kurdish intellectuals on TV programs use *yani* very frequently as an operative, explanatory element. In addition to the functions of *yani* in Turkish, in Kurmanji Kurdish-Turkish speaking bilinguals’ discourse, this marker involves cues for an explanatory function of different constellations related to bilingualism levels.

[E3]

	/25/		
BHR [v]	Valle got: 'em qiza wan deran nixwazin.		
BHR [d]	<i>She told by gosh: 'we don't want the girls of these places'</i>		
		/26/	
KDR [v]		Ya me dibejin: 'hûn şerefe xwa', yani	
KDR [d]		<i>Our people says you and your honour means, as much as your</i>	

	/27/		
KDR [v]	şerefiniz kadar. ((laughs))		
KDR [d]	<i>honour</i>		
		/28/	/29/
ZYN [v]		Sadece keleşkofê dête xwastin. Hani, keleşkofê herkesê	
ZYN [d]		<i>Only kalashnikov has been wanted</i>	<i>You know, not everybody has a</i>

The conversation that girls have between segments /25/ and /29/ (E3) is about a part of traditional wedding preparation in different Kurdish regions of Eastern Anatolia. S. /26/ starts with Kurmanji and the second segment of the utterance following *yani* “so to say” is built by Turkish “şerefiniz kadar”. *Yani*, is like an implication of the intersection from L1 to L2. KDR explains the first segment of the utterance in the second segment by code switching to Turkish. Other girls are all Kurmanji-Turkish bilinguals with varied competency levels, depending on whom she addresses. The frequency of the use of these kinds of expressions seems to be a representation of balanced bilingualism to a certain extent. In this context, the bilinguals who use *yani* could either choose to continue the second segment of the utterance after *yani* with a Turkish explanation like in /26/ or use Kurmanji for creating a clearer discourse or making it more accurate for the listeners, depending on the bilingualism levels of the listeners. In the following examples (E4), the other participants are decisively receptive and recessive bilinguals.

[E4]

	/64/	/65/
AYŞ [v]	Yani ji lo ma biçeke qabaye ha. ((---10sec---)) Aliye çiyaye bi de dengê wan zef	
AYŞ [d]	<i>So, because of hat it's a little bit rude I mean</i>	<i>And also people's voices are on the side of</i>

In utterance /64/ of (E4), *yani* is used in an utterance initial position. Interestingly, *yani* as it is employed here seems to be appropriate to direct the listener to the *speaker's planning activity*, to gain the listener's mental cooperation using *yani* "so". In this respect, one can say that *yani* takes on an additional metalinguistic functional component in Kurdish bilingual talk in so far as the listener is, by means of *yani*, instructed to draw inferences on what the speaker is going to verbalize without the speaker's making explicit every aspect of his or her verbalization plan. The user of *yani*, then achieves this with a somewhat conflicting device. That is to say, a speaker's employment of *yani* de-potentializes beforehand (in utterance-initial position) or ex post (in utterance-final position) the illocutionary force of her or his speech action. And at the same time, it gives the propositional content of the speech action an approximative orientation. Thus, the mental cooperation of the bilingual listener can be activated by means of *yani* "so". In /64/, *yani* is used together with the Kurdish DM *ji loma* "because" which is a composed connective (combined of separate words: *ji* (preposition "for") + *loma* (deixis "therefore")) and operates as a DM in Kurmanji. *Ji loma* "because" has a similar meaning as *yani* but its function is not only to give a translation but to strengthen the meaning of the utterance as a whole, thus realizing a balanced bilingual strategy.

4.2.2 *The discourse marker ya*

In informal communication, *ya* "well, I mean, indeed!" is increasingly frequent. The non-harmonic Turkish clitic *ya* frequently exerts stress on the syllable before it, even if it is otherwise unstressable. The interjection *ya*, which is the contracted form of *yahu* "look here!," which has an extended vowel, should not be confused with the clitic *ya*, which has a short vowel (Göksel & Kerslake, 2005: 105). *Ki* and *ya* are complementary adversative connectives in Turkish that also serve a repudiative function. Both challenge the previous statement or question, or the presupposition of the previous speaker, whereas *ki* occurs in negative statements and in questions, *ya* as a disclaimer occurs in affirmative statements only. In Turkish, both *ki* and *ya* occur after the predicate and usually at the end of an utterance placing stress on the preceding syllable, even in those cases where this position is not normally a stressable syllable of a word (Göksel & Kerslake, 2005: 449). In bilingual Kurmanji, there is a variety of possible utterance positions of *ya* as follows:

1. *Ya*₁ [stand-alone position; rare]
2. *Ya*₆ + *KrU* [utterance-initial position; sometimes]
3. *KrU*. + *ya*₂₆ [utterance final position; majority]

4. *KrU*. + *ya*₃ + *KrU* [middle position; rare]
 5. *Ya* + *KrU*. + *ya*₁ [utterance-initial as well as utterance final position; rare]

The density of this marker leads one to think that, in terms of the bilingualism level of the speaker, if their proficiency in Kurmanji increases, the use of the *ya* particle decreases and vice versa. *Ya* “I mean”, especially in utterance initial positions, stand for searching for a symbolic field expression (Bühler, 1934), e. g., Kurdish-Turkish bilingual children verbalize words that are related to *ya* instead of using deictics or saying *ez nizanim* “I don’t know”. An experiment with 4th grade Kurdish-Turkish bilingual children of the AMuSE Project revealed why they were using extra pauses and deictic elements. In retelling a cartoon, they could not verbalize some of the animal names (see Rehbein & Varol, 2015). The children respond with phrases like *hatırlayamadım ya* “I couldn’t remember, I think”, *bilemedim ya* “I couldn’t know, I think”, *anlamadım ya* “I couldn’t understand, I think”. Turkish *ya*, used in a multilingual Kurdish-Turkish setting by children in a situation of changing language proficiency, seems to take on this function additionally when the children speak Kurdish (like the lengthened ê: (err)). By the way, *yani* also takes – beyond the functions in monolingual Turkish – extra pragmatic procedural qualities in multilingual Kurdish settings depending on the level of bilingualism of the speaker. However, in order to gain specific insight into the evolving nature of these two indicators in bilingual and monolingual conversation, a thorough comparison study should be conducted. The following excerpts illustrate some of the employment of the DM *ya* in the campus talk of bilingual female Kurdish students. As *ya* used in utterance final position is mainly used similarly to Turkish¹¹, special inspection in the transcripts will be dedicated to the occurrences of *ya* in utterance final position since it’s repeated frequently (26 times) by the students. In utterance initial position, this marker has the function of “well” as in English and follows an explanation.

[E5]

BHR [v]		/19/
BHR [d]		Ama bê But not with
	/18/	
TLY [v]	Yaa , Malxirap zêrekê mezine orteêda onun... ((laughs))	
TLY [d]	Well, Malxirap is a big gold and in the middle of it	
	/17/	
DJL [v]	heye. Mesela bazen.	
DJL [d]	For example, sometime	

11 See descriptions of Göksel & Kerslake and Özbek as quoted above.

In some contexts of discourse, bilinguals could be seen as having a good level of bilingualism with the use of certain DMs. But in other contexts, they may fail to reach the intended communication. *Yaa* “well” in /18/ uttered by Tülay (TLY) is realized with a hyper-lengthened vowel and takes a pre-utterance position, i. e., it is not clitzable (as in Turkish, see Göksel & Kerslake, 2005). As it works as a tag here, it is an augmentation to the whole speech action¹² and seems to have specific functions separated by a prosodic caesura from the phrasal-syntactic frame of the utterance. As can be seen below, its function can be summed up as ‘deliberation.’ In detail, *yaa* “well” in /18/ seems to be an indicator of searching for something, related to the question *Malxirap* “wedding gold”. Additionally, *yaa* “well” in utterance initial position also announces *verbalisation difficulties* as Tülay cannot complete her utterances /18/ in Kurdish. In her planning, Tülay is anticipating her language proficiency difficulties to complete her utterance¹³. She breaks off with codeswitching to the mixed word form *orteêda onun* “in the middle of it” (laughing) *orteêda* “in the middle of”, which is interesting as it is a Turkish-Kurdish synthesis composed of *orta* “Tr. middle” + -êê- “Kr. hyper-lengthened Ezafê” + *da* “a merger of Kr. postposition *da*+Tr.locative-*da*”. According to the level of recessive bilingualism, *yaa* “well” as used in this example metalinguistically differs from the monolingual Turkish usage. In functional pragmatic terms, the DM *ya* used in bilingual speech in this example, seems to integrate or fuse (Matras, 2000) two procedures: The first belongs to the *expeditive field* and is used in a pre-utterance tag position to form the hearer’s expectation on what will be said, in short, on the propositional content of the speech action; with this procedure, *ya* “well” can count as part of the communicative apparatus of the speaker’s control over the hearer (see Rehbein & Romaniuk, 2014). Considering this, it comes close to the usage of *ya* in Turkish. Secondly, *ya* in bilingual talk exercises a metalinguistic function by announcing the verbalization difficulties of the speaker and thus turning the speaker’s attention to the verbalization process itself. By this component, *ya* “well” realize a metalinguistic *operative procedure* orientating the listener to a linguistic reasoning and to a higher consciousness of the linguistic formalities of the ongoing speech action, including the adequate usage of language in the respective social constellation of action.

12 See Rehbein & Romaniuk (2014) for an explanation of the terms and their analysis in cross-linguistic receptive multilingual communication.

13 Mergers as *orteêda* “in the middle” are generalized in Genç & Rehbein (this volume) as “nexus”.

[E6]

	/20/	/22a/
BHR [v]	şey değil ya! Carekê da çu bum xelatê de ya.	Yaa , behsa zêra kirin,
BHR [d]	<i>out the thing indeed! Once I went to gifting indeed!</i>	<i>You know, they talked about the golds</i>
KDR [v]		/21/
KDR [d]		Çavayani? So, how about?

In the excerpt (E6), Bahar's *Yaa* "you know" with its hyper-lengthened vowel and its pre-utterance tag-position, shows similar forms and functions as the "yaa" in the previous excerpt (E5). The use of *ya* in *Carekê da çu bum xelatê de ya* "Once I went to gifting, indeed" (s20), has a different function than its Turkish counterpart would have. In Turkish, *ya* cannot be added after a locative postposition as in this example, as in a constructed case ... *gıtmiştım (düğün) hedıyeleşmesinde*, *ya* "I went to the (wedding) gifting, I mean". Instead, in Turkish, *ya* has to be added after a dative case suffix, e.g., ...*(düğün) hedıyeleşmesi-ne ya* "... to the (wedding) gifting, I mean". Postposition in Kurdish *de* has also another reading like '... into the (wedding) gifting' but this form is also not usual in Turkish. So *ya* "indeed" in s20, functions as creatively extending its domain of use. Bahar's *Yaa* in s22a is connected to Kader's (KDR) question in s21: *Çava yanı?* "So, how is it?", and demonstrates Bahar's difficulties in completing her planned utterances while verbalizing, this time not the first but the connected second utterance because she hesitates with *eee* + pauses starting 22b. Moreover, Bahar signals consciousness of her difficulties in switching not only the topic (of s22a to s22b) but also the subject agent of the construction: *eee • zehf zêr xwastiye* "errrh he wanted too much gold" which contains a covered ergative construction to be handled with.

[E7]

	/57/	/58/
AYŞ [v]	Yaa , ehli aliyê çı bejım aliyê çıyayê ye, ya • • • Mesela,	
AYŞ [d]	<i>Well, people of that part, how I should say, are mountaineers, I mean For example, our</i>	

In the excerpt (E7), Ayşe (AYŞ) uses *yaa* "well" in s57 in a pre-utterance tag position, announcing difficulties with making a statement in Kurdish, which she explicitly expresses by *çi bejım* "what should I say". As s57 carries a counter argument against s54, this usage here shows another function of *yaa* "well" in initial position, e.g., defending people, lowering one's position to have time to find a better thought, and the like. So, this *yaa* "well" signals an inner conflict of the speaker to find a good formulation for an answer in case the speaker had verbally

been treated impolitely before by another speaker (as by Bahar in s54). The DM *ya* “I mean” in s57 in the post-utterance tag position has a specific form here. It is not clitized, separated by a prosodic caesura from the preceding phrasal-syntactic frame of the utterance, carrying a rising accent, it performs the illocution of confirmation, taken as a stance. But the confirmation appears to be downscaled by the DM *ya* “I mean” at the same time. This downscaling function seems to be a component added due to its use in bilingual Kurdish talk. One can say that for bilinguals, it can be reasonable to uncover their coverage of their verbal insufficiency in Kurdish by using DMs in Turkish. This is an option of the operative additional procedural component of the DM *yá* “I mean” in a post-utterance tag position, as mentioned above in the commenting excerpt (E6). If, after the use of a DM of Turkish origin in the utterance’s final tag position, a switch into Turkish discourse occurs, a pivot function between the two languages takes place.

5. Conclusion

The languages in contact represent a complex process combined with many constellations, including the bilingualism levels of the speakers as it is illustrated in Figure 1. Internal and external factors of contact involve a specific relation between borrowed linguistic elements and the bilingualism level of individual speakers. In this perspective, Kurmanji Kurdish-Turkish bilingualism is dealt with as a subject with a special interest in the discourse at the university campus, and some general and specific explanations are obtained. Firstly, DMs emerge as intensively borrowed linguistic elements with the functions they bear in the language of origin. Current data is a proof for this claim since the bilinguals used L2 (Turkish) DMs in their Kurmanji discourse quite frequently with the same functions. Additionally, DMs are triggering contact elements of donor language, operating discourse as it is exemplified by *mesela* “for example”. Kurdish-Turkish speaking college students are aware of their inadequacy in Kurmanji (L1). So, they develop a cognitive strategy for a specialized concentration on L2 DMs. This fact indicates that bilingualism level and use of certain DMs have a coordinated relationship. Bilinguals who apply the Turkish DM *ya* “I mean” at the end of an utterance (which has been examined in this study) could be evaluated as having weak knowledge (receptive or recessive bilingualism) in L1. These speakers want to convey some implications to the listeners about intended expressions that couldn’t be produced due to the inadequacy of their language. It is claimed that the frequency of that kind of discourse also reveals the level of bilingualism of the speaker. On the other hand, the DM *yani* “so”, borrowed from Turkish, has correlations with its meanings, functions, and bilingualism levels of its us-

ers. In many cases, the uses of *yani* point toward better bilingualism (balanced bilingualism). To sum up, DMs have a role in shaping dialogue for speakers and listeners. Some of the markers give clues about the level of bilingualism of the speakers and listeners since the communication is built with implications and inferences from both sides. Therefore, it can be claimed that DMs are key elements, and they have key roles in the process of multilingual communication and for understanding language competencies.

Transcription conventions, abbreviations

()	incomprehensible parts of utterances with guessed extension (single parentheses)
/	repair
...	break-off of an utterance
•, ••, •••	pause symbols (very short, short, half a second)
((1s))	1 second pause
hm´	raised dot (interjections)
tones	hm´, á (rising), hm` , à (falling), hm^ (rising, falling), hmˇ (falling, rising), hm̄ (progressive)
SC	score area (Partiturfläche)
[x]	bracketed numbers on the left-hand side above the score area count score areas of the transcript
/57/	numbers above transcription tiers count segments
s57	utterance or segment 57 as quoted in the text
DM	discourse marker
(E x)	example x
Kr	Kurmanji Kurdish
Tr	Turkish

References

- Aijmer, K. 2002. *English Discourse Particles. Evidence from a Corpus*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins
- Brinton, L. 1996. *Pragmatic Markers in English – Grammaticalization and Discourse Functions*. Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110907582>
- Bühler, K. 1934. *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer (1978 Frankfurt a. M.: Ullstein; 1990 engl. *Theory of Language. The Representational Function of Language*. Translated by D. F. Goodwin. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins).

- Bulut, C. 2006. "Elements of spoken Kurmanji." In *Turkic Languages in Contact*, edited by R. Boeschoeten, and L. Johanson, 95–121. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Crystal, D. 2008. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Sixth Edition. Oxford: Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781444302776>
- Dorleijn, M. 2006. "Turkish-Kurdish Language Contact." In *Turkic Languages in Contact*, edited by H. Boeschoten, 75–94. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Fraser, B. 1999. "What are discourse markers?" *Journal of Pragmatics* 31: 931–952. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(98\)00101-5](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00101-5)
- Göksel, A., and C. Kerslake. 2005. *A Comprehensive Grammar of Turkish*. London, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203340769>
- Goss, E. L., and J. C. Salmons. 2000. "The evolution of a Bilingual Discourse Marking System: Modal particles and English markers in German-American dialects." *International Journal of Bilingualism* 4 (4): 469–484. <https://doi.org/10.1177/13670069000040040501>
- Haig, G. 2007. "Grammatical borrowing in Kurdish (Northern Group)." In *Grammatical Borrowing in Cross-Linguistic Perspective*, edited by Y. Matras, and J. Sakel, 165–185. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110199192.165>
- House, J. 2013. "Developing pragmatic competence in English as a lingua franca: Using discourse markers to express (inter)subjectivity and connectivity." *Journal of Pragmatics* 59: 57–67. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.03.001>
- House, J., and J. Rehbein 2004. "What is 'multilingual communication'?" In *Multilingual Communication*, edited by J. House, and J. Rehbein, 1–19. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hsm.3.01hou>
- Jucker, A. H., and Y. Ziv. 1998. "Discourse Markers: Introduction." in *Discourse Markers – Descriptions and Theory*, edited by A. H. Jucker, and Y. Ziv, 1–13. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.57.03juc>
- Maschler, Y. 1994. "Metalanguaging and discourse markers in bilingual conversation." *Language in Society* 23 (3): 325–366. <https://doi.org/10.1017/S0047404500018017>
- Maschler, Y. 2000. "What can bilingual conversation tell us about discourse markers?" *International Journal of Bilingualism* 4 (4): 437–445. <https://doi.org/10.1177/13670069000040040101>
- Matras, Y. 2000. "Fusion and the cognitive basis for bilingual discourse markers." *International Journal of Bilingualism* 4 (4): 505–528. <https://doi.org/10.1177/13670069000040040701>
- Matras, Y. 2009. *Language Contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Özbek, N. 2000. "Yani, işte, şey, ya: interactional markers of Turkish." In *Proceedings of the 9th International Conference on Turkish Linguistics*, edited by A. Göksel, and C. Kerslake, 393–401. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Rehbein, J. 1995. "aber, also, und, auch – elements of chaining in German discourse." Workshop on Discourse Markers and the Representation of Text. January 9–11, 1995 in Egmont aan Zee/The Netherlands. (German: Aspekte koordinierender Konnektivität – Bemerkungen zu 'aber', 'also' sowie 'und'. In: *Mehrsprachig Handeln in Alltag und Institution – Praxisfelder der Angewandten Linguistik*, edited by H. Roll, and A. Schilling, 237–262. Duisburg-Essen: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.)

- Rehbein, J., A. Herkenrath, and B. Karakoç. 2009. "Turkish in Germany – On contact-induced language change of an immigrant language in the multilingual landscape of Europe." *STUF* 62 (3): 171–204. <https://doi.org/10.1524/stuf.2009.0011>
- Rehbein, J., and O. Romaniuk. 2014. "How to check understanding across languages. An introduction into the *Pragmatic Index of Language Distance (PILaD)* usable to measure mutual understanding in receptive multilingualism, illustrated by conversations in Russian, Ukrainian and Polish." *Applied Linguistics Review* 5 (1): 131–172. <https://doi.org/10.1515/applirev-2014-0007>
- Rehbein, J., and O. Varol. 2015. "Results of a study on multilingualism in five schools in Turkey / Türkiye'de beş okulda yapılan çok dillilik araştırmalarının sonuçları." *Working Paper 7 of the AMuSE Project*. Antalya/Van.
- de Rooij, V. A. 2000. "French discourse markers in Shaba Swahili conversations." *International Journal of Bilingualism* 4 (4): 447–467. <https://doi.org/10.1177/13670069000040040401>
- Schiffrin, D. 1987. *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511611841>
- ten Thije, J. D. 2018. "Receptive Multilingualism." In *Twelve Chapters on Multilingualism*, edited by D. Singleton, and L. Aronin, 227–263. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788922074-014>
- Torres, L., and K. Potowski. 2008. "A comparative study of bilingual discourse markers in Chicago Mexican, Puerto Rican, and MexiRican Spanish." *International Journal of Bilingualism* 12 (4): 263–279. <https://doi.org/10.1177/1367006908098571>
- Varol, O. 2014. *Türkçe-Kürtçe Dil Etkileşimi: İkidilli Konuşuculara Ait Verilerdeki Dilbilimsel Görünümler*. [Turkish-Kurdish Language Contact: Linguistic Aspects in Bilinguals' Data]. (Unpublished PhD thesis), Ankara University, Department of Linguistics, Ankara. URL: acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/26195.
- Wei, L. 2007. "Dimensions of Bilingualism." In *The Bilingualism Reader*, 2nd ed., edited by L. Wei, 1–23. London, New York: Routledge.

Biographies/Biographien

ROMAN ABEL is a postdoctoral researcher at the Department of Educational Research / Psychology of Education (Professor Julian Roelle), Ruhr-Universität Bochum, Germany. Publications: Vocabulary development in the heritage languages Russian and Turkish between ages 6 and 10: How do parental input and socio-economic status account for differences within and between the cohorts? (2020, with E. G. Montanari, L. Tschudinovski, and B. Graßer); Balance and dominance in the vocabulary of German-Turkish primary schoolchildren (2019, with E. G. Montanari and M.-A. Akıncı); Do bilinguals create two different sets of vocabulary for two domains? Vocabulary development and overlap in the first years of schooling (2018, with E. G. Montanari, B. Graßer, and L. Tschudinovski).

roman.abel@ruhr-uni-bochum.de

MERYEM ÇELIKKOL wuchs zweisprachig (Türkisch/Deutsch) in Hamburg auf. Neben der Schulsprache Englisch erwarb sie Arabisch, Chinesisch, Persisch und Italienisch, studierte in Kiel und Hamburg Allgemeine Sprachwissenschaft, Phonetik, Phonologie und Turkologie und schloss 1999 ihr Studium mit einer Magisterarbeit über „Phonologische Untersuchungen ausgewählter türkeitürkischer Dialekte unter diachronem und synchronem Aspekt“ (mit transkribierten eigenen Aufnahmen aus Malatya, Sivas, Iğdır, Denizli, İspir und Giresun) ab. Es folgten einige Jahre mit Unterricht in Deutsch als Fremdsprache, Übersetzungen aus dem Türkischen, der Redaktion sprachwissenschaftlicher Texte und anderen Tätigkeiten. Anschließend war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin in den BMBF-Forschungsprojekten „Sprachförderung im Mathematikunterricht unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit“ (MuM-Multi I, geleitet von Susanne Prediger, Angelika Redder und Jochen Rehbein; 2014–2017) und dem Anschlussprojekt „MuM-Multi II“ (geleitet von Susanne Prediger und Angelika Redder; 2017–2019). Von 2017 bis zu ihrem Tod 2021 arbeitete sie an einer Dissertation über „Interjektionen in mehrsprachigen Konstellationen“ im Fach Allgemeine Sprachwissenschaft (Betreuer: Jochen Rehbein). Publikationen: Sprachliches Denken in Bewegung – Mathematisches Lernen arabisch-deutsch-türkisch (2022, mit A. Redder, A. Krause und J. Wagner); Mehrsprachiges Handeln im Mathematikunterricht (2018, mit A. Redder, J. Wagner und J. Rehbein, Münster: Waxmann).

SAFIYE GENÇ wuchs zweisprachig auf (Türkisch/Deutsch). Zunächst absolvierte sie ein Studium im Gesundheitswesen und später ein Studium der Germanistik an der Marmara-Universität in Istanbul, wo sie auch als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig war. Ihre Dissertation mit dem Titel „Sprachökonomie im Bilingualismus (Deutsch-Türkisch) und ihre möglichen Erscheinungen im Sprachgebrauch“ schrieb sie an der Istanbuler Universität. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Bilingualismus (speziell die Besonderheiten des Code-Switchings), Sprachökonomie, Sprachwandel (Karto-)Semiotik, kulturelle und sprachliche Besonderheiten mehrsprachiger Rap-Texte. Auch die Neurolinguistik liegt in ihrem Interessenbereich sowie sprachvergleichende Studien zum Türkischen und Deutschen. Sie ist Dozentin in der Germanistischen Abteilung der Akdeniz-Universität in Antalya. Veröffentlichungen: *Creating authenticity and closeness in bilingual communication through code-switching* (2019, in türk. Sprache); *Information transfer between bilingual speakers* (2016, in türk. Sprache); *Turkish Slang and Rap in Germany* (2015, in türk. Sprache); *Processing (un-)predictable word stress: ERP evidence from Turkish* (2013, mit U. Domahs, J. Knaus, R. Wiese und B. Kabak). safiyegenc@akdeniz.edu.tr

WILHELM GRIESSHABER studierte Informatik und Physik (Bonn, 1970–1975), Sprachlehrforschung, Romanistik und Germanistik (Bochum, 1975–1982). Er ist Mitglied der Graduate School Empirical and Applied Linguistics (WWU Münster), Mitherausgeber der Reihe „Mehrsprachigkeit“ (Waxmann Verlag, Münster) und (Online-)Gastdozent an der Zhejiang Universität (Hangzhou, China). Seine Forschungsschwerpunkte sind Profilanalyse, L2-Erwerb, L2-Schreiben und Fachsprachvermittlung. Publikationen: *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch* (Hrsg., 2018, mit S. Schmölzer-Eibinger, H. Roll und K. Schramm, Berlin/Boston: de Gruyter); *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache* (2010, Münster: Waxmann). griesha@uni-muenster.de

ANNETTE HERKENRATH completed a first state exam for teachers in English and French and a doctorate in general linguistics at the University of Hamburg, Germany. After subsequent fieldwork, research, and teaching in Dortmund, Uppsala, and Giessen, she currently works as an assistant professor at Zakład Turkologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Her research is based on natural language corpora and focuses on Turkish and Kurdish linguistics, multilingualism, discourse-analysis, and grammatical comparisons. She has published on clause combining, *wh*, deixis, discourse particles, *ezafe*, ditransitivity, postpredicativity, multilingual language use, and cor-

pus-linguistic methodology. Publications: A multilingual corpus approach to postpredicativity in spoken Turkish, Kurmanji Kurdish, and German (2021); *Wh-Konstruktionen im Türkischen [Wh-constructions in Turkish]* (2011, Wiesbaden: Harrassowitz).

annher3@amu.edu.pl

NICOLA HOPPE has been working at the Institute for Intercultural Communication at the University of Hildesheim since October 2015. Her doctoral research includes body images in Western societies as well as illness communication and health ideologies in digital media. Since August 2021, she has also been working on the perception of the body and co-constructive communication, taking into account deictic orientation in virtual spaces. Publications: *Of wars and vengeance goddesses: metaphorical conceptualizations of Sars-CoV-2* (2022, with K. Senkbeil); “The sickness stands at your shoulder ...”: Embodiment and cognitive metaphor in Hornbacher’s *Wasted: A Memoir of Anorexia and Bulimia* (2016, with K. Senkbeil).
hoppenic@uni-hildesheim.de

ANTONIE M. HORNING studied German, history, sociology, economics, and political science at Ludwig-Maximilians-Universität München, Germany. She acquired her PhD at Zurich University, Switzerland in 1981 and won the *Venia legendi* for German linguistics in the National Concourse in Bergamo, Italy, in 1998. She has working experience teaching German as a native, second, and foreign language at high school and university levels. Furthermore, she was a teachers’ trainer at Zurich University and full professor of German linguistics and translation at Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia from 1998 until 2014, when she retired. She is still a member of two inter-university research groups: CLAVIER (research on corpus linguistics) and CIRM (research on metaphors), and she is interested in research on aging and language evolution. Publications: *Metaphern zwischen den Kulturen: studentisches Verständigungshandeln beim Übersetzen* (2022); *Sprache und Sprachen in Institutionen und mehrsprachigen Gesellschaften* (ed., 2022, with C. Hohenstein, Münster: Waxmann); *Unpersönlichkeit* (2020); *Warum es nicht egal ist, welche Sprache(n) man erwirbt. Wilhelm von Humboldt als Vordenker einer Theorie des sprachlichen Relativismus* (2018).
antonie.hornung@icloud.com

ADELHEID HU is professor emeritus of applied linguistics at the University of Luxembourg. Her main research interests include plurilingual education, intercultural studies, language policy, linguistic identities, migration, and globalization. Until her retirement in 2022, she was head of the doctoral training

unit CALIDIE (Capitalizing on Linguistic Diversity in Education), funded by the Luxembourg Research Fund. Before working in Luxembourg (since 2011), she was professor of foreign language pedagogy at the University of Hamburg (2001–2011). Her working experience also includes a lecturer position at Tung-hai University, Taiwan, a visiting appointment at the University of Franche-Comté in Besançon, France, and a postdoc position at the Ruhr-University Bochum, Germany. Publications: *Building a Plurilingual Identity* (2022); *Capitalizing on Linguistic Diversity in Education* (ed., 2020, with I. de Saint-Georges, Special issue of the *European Journal for Applied Linguistics*).
adelheid.hu@uni.lu

AHMAD KAFFASH KHOSH received his PhD in ELT at Middle East Technical University Ankara, Turkey. He is currently working as an academic member of ACECR (Academic Center for Education, Culture and Research) in Iran. His research interests include social and educational aspects of multilingualism and second language acquisition, as well as foreign language teaching. Publication: *Multilingual communication in educational settings: the case of international students at Middle East Technical University* (2015).
a.kaffashkhosh@gmail.com

ELKE G. MONTANARI studied linguistics, theatre, and media at Freie Universität Berlin, Germany. She earned her PhD from Ludwig-Maximilians-Universität München, Germany. Currently, she holds the position of professor of German as a second language at Stiftung Universität Hildesheim, Germany. Her research focuses on multilingualism throughout the whole lifespan. Publications: *Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen* (2022); *Vocabulary development in the heritage languages Russian and Turkish between ages 6 and 10: How do parental input and socio-economic status account for differences within and between the cohorts?* (2020, with R. Abel, L. Tschudinovski, and B. Graßer); *Balance and dominance in the vocabulary of German-Turkish primary schoolchildren* (2019, with M.-A. Akıncı, and R. Abel); *Do bilinguals create two different sets of vocabulary for two domains? Vocabulary development and overlap in the first years of schooling* (2018, with R. Abel, B. Graßer, and L. Tschudinovski).
elke.montanari@uni-hildesheim.de

ANGELIKA REDDER, promoviert in Allgemeiner Sprachwissenschaft (Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf) und habilitiert für die Linguistik des Deutschen (Westfälische Wilhelms-Universität Münster), war von 1990–2003 als C3-Professorin für Deutsch als Fremdsprache an der Ludwig-Maximilians-Universität München und von 2003 bis zur Pensionierung 2017 als C4-Pro-

fessorin für Germanistische Linguistik an der Universität Hamburg tätig, bis 2020 zudem Seniorprofessorin dort. Sie ist seit 2008 Mitglied der Akademie der Wissenschaften in Hamburg. Ihre Forschungsaktivitäten umfassen u. a. BMBF-Projekte zu sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit, das VW-Verbundprojekt euroWiss zur Wissenschaftskommunikation im deutsch-italienischen Vergleich sowie aktuell, auf der Basis einer Vigoni-Konferenzserie (DFG), die Herausgabe eines Vergleichs sprachlicher Integrationspolitik in Deutschland, Frankreich und Italien (Waxmann Verlag, Münster). Jüngste Buchpublikation: Mehrsprachiges Mathematiklernen. Von sprachhomogenen Kleingruppen zum Regelunterricht in sprachlich heterogenen Klassen (2022, mit J. Wagner, A. Krause, Á. Uribe und S. Prediger, Münster: Waxmann).

angelika.redder@uni-hamburg.de

JOCHEN REHBEIN studierte Medizin, Sprach- und Literaturwissenschaft, Germanistik und Philosophie in Berlin und Paris. Er war 1968–69 Mitbegründer der Kinderläden in Westberlin, ab 1978 Professor für Sprachsoziologie und Fremdsprachenerwerb in Bochum, 1983–2006 Professor für Deutsch als Fremdsprache in Hamburg, 2006–2013 Professor am Fremdspracheninstitut der Technischen Universität des Mittleren Ostens (ODTÜ/METU), Ankara, 2013–2016 an der Germanistischen Abteilung der Akdeniz Universität, Antalya, Mitbegründer des SFB Mehrsprachigkeit der Universität Hamburg (mit Projekten zum Japanischen, zur türkisch-deutschen Mehrsprachigkeit sowie zur Computerlinguistik; 1999–2008) und Leiter eines EU-Projekts zum türkisch-kurdischen Sprachkontakt (AMuSE; 2013–2016). Er ist Autor zahlreicher Publikationen zu Funktionaler Pragmatik und Handlungstheorie der Sprache, Mehrsprachigkeit, interkultureller Kommunikation, Institutionsanalyse, Grammatik, Diskursanalyse, Linguistik des Türkischen, außerdem mit Wilhelm Grieshaber Herausgeber der Reihe „Mehrsprachigkeit“ (Waxmann Verlag, Münster) und zuvor der Reihe „Arbeiten zur Mehrsprachigkeit“ an der Universität Hamburg. Publikationen: *Functional Pragmatics and Turkish* (2023); *Multilingual Counselling in Preventive Healthcare* (2020); *Mehrsprachiges Handeln im Mathematikunterricht* (2018, mit A. Redder, M. Çelikkol und J. Wagner, Münster: Waxmann).

rehbein@uni-hamburg.de

ÇIĞDEM SAĞIN-ŞİMŞEK is a graduate of Hamburg University. She is working as a full professor at Middle East Technical University Ankara, Turkey, in the Department of Foreign Language Education. Her domains of research include linguistic and social aspects of bi- and multilingualism, language contact,

second language acquisition, and Turkish linguistics. Publications: The production and perception of Turkish evidentiality markers by Turkish-German returnees (2020, with D. Kaya-Soykan, and E. Antonova-Ünlü); Looking for contact-induced language change: Converbs in heritage Turkish (2020, with D. Turan, E. Antonova-Ünlü, and M. Akkuş).

sagin@metu.edu.tr

STEPHAN SCHLICKAU studied English and German linguistics at the University of Dortmund. He was a member of the DFG Graduate School in Freiburg, Germany, where he wrote his dissertation on moderation strategies of German and English radio presenters (1996). He was a university assistant at the English Department, University of Basel, thereafter at the Institute for German as a Foreign Language, University of Munich, where he wrote his postdoctoral thesis on the use of digital media in language and cultural education (2003). In 2009, he became founding director of the Institute of Intercultural Communication, University of Hildesheim. His research interests include institutional and intercultural communication and language use in the media. Recent publications also address questions of health communication and multilingualism: On Certain Characteristics of 'Diabetes Consultations' (2020, with K. Bührig, and J. Fienemann); Mehrsprachigkeit und Internationalisierung – ein ungleich diskutiertes Paar (2021).

stephan.schlickau@uni-hildesheim.de

STEFAN SUDHOFF is assistant professor of German linguistics at Utrecht University. He studied German language and culture, general linguistics, psychology, sociology, and Dutch language and culture in Jena and Leipzig. In 2008, he obtained a doctorate in general linguistics from Leipzig University. His dissertation deals with the syntax, prosody, and information structure of focus particles in German. His research interests include comparative linguistics (in particular Dutch-German contrasts), microvariation, multilingualism, and polarity. Publications: The Grammatical Realization of Polarity Contrast: Theoretical, empirical, and typological approaches (ed., 2018, with C. Dimroth, Amsterdam: Benjamins); Correlates of object clauses in German and Dutch (2016); Focus Particles in German: Syntax, Prosody, and Information Structure (2010, Amsterdam: Benjamins).

s.sudhoff@uu.nl

WINFRIED THIELMANN studierte zunächst Physik und anschließend Deutsch als Fremdsprache, Neuere deutsche Literatur und Musikwissenschaft in München. Er ist Professor für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Technischen Universität Chemnitz. Seine Schwerpunkte sind Linguistik

der deutschen Gegenwartssprache, Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache, Wissenschaftssprache (auch komparativ Deutsch/Englisch), interkulturelle Kommunikation und linguistisch basierte Wissenschaftstheorie. Publikationen: *Wissenschaftliches Deutsch* (2022, 2. Auflage, mit M. Moll, Tübingen: utb); *Wortarten* (2021, Berlin/New York: de Gruyter).
winfried.thielmann@phil.tu-chemnitz.de

JAN D. TEN THIJE is professor emeritus of intercultural communication at the Department of Languages, Literature, and Communication at Utrecht University. He studied Dutch language and culture and general linguistics at the University of Amsterdam. Previously he was affiliated with the University of Amsterdam (1994–1996), Chemnitz University of Technology (1996–2002), and the University of Vienna (2002). His main research areas are institutional discourse in multicultural and international settings, receptive multilingualism, intercultural training, language teaching, and functional pragmatics. Between 2004 and 2021, he coordinated the master's program Intercultural communication at Utrecht University. Since 2013, he has been series editor of *Utrecht Studies in Language and Communication* (Brill) and editor in chief of the *European Journal of Applied Linguistics* (Mouton de Gruyter). Publications: *The Riches of Intercultural Communication, Volume 1 and 2* (ed., 2023, with R. Supheert, and G. Cascio, Leiden: Brill); *Enhancing Intercultural Communication in Organizations. Insights from Project Advisers* (ed., 2020, with R. Beerkens, E. Le Pichon-Vorstman, and R. Supheert, London: Routledge); *Receptive multilingualism* (2019).
j.d.tenthije@uu.nl

ORHAN VAROL studied archaeology at Aegean University in İzmir. He received his master's degree with a thesis on the cuneiform language of Urartian at Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi. His doctoral dissertation on Turkish-Kurdish language contact was completed in 2014 (Ankara University). He worked on an EU project on multilingual schools (AMuSE) led by Professor Jochen Rehbein, which was completed in 2015. Currently, he works at Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Department of Linguistics) as an associate professor and does research on new Urartian texts, endangered Romani dialects, and language contact. Publications: *Morphological Patterns in Eastern Anatolian Domani as a Dialect of Romani* (2021); *From Symbols to Cuneiform and Letters: Basic Language-Cognition Acts in Writing Systems, From Symbols to Roman* (2021, in Turkish).
ovarol@yyu.edu.tr

Index

- Ableiten 245, 249
academic writing 10, 15-18, 111, 298, 299,
304, 316, 322, 333, 335, 338, 339, 343, 349-
356, 365, 377
comparative ~ research 18, 349, 377
German ~ 338, 339
acquired receptive multilingualism *see*
multilingualism
additive concept of multilingualism *see*
multilingualism
admission 103, 116
adpositional ensemble 361
akademischer Diskurs *see* Diskurs
aktives Erschließen 208
alltägliches Argumentieren 233
Alltagssprache 150, 210, 213, 235, 238-240,
259
Alltagssylogistik 233
'also' 182, 185, 193, 284-288, 292
Anadexis *see* Deixis
anaphorische Prozedur *see* Prozedur
Anhebung des fachlichen Wissens 197, 210,
211
Arabic 12, 131, 134, 356, 386, 391-397
Arbeitssprache 54, 63, 231
assignment 19, 104, 106, 129
group ~ 102, 106
written ~ 100, 106, 112
Aufgaben-Lösen 242-245
Aufgaben-Stellen 242-245
Ausbau 167, 173, 176, 206-210, 227, 238, 253,
277

balanced bilingual *see* bilingual
Bedeutungsschattierung 197-203, 209, 212
Begriffsbildung 150
Begriffsnetz 153, 154
below-word-level unit 350
Benennen 182, 201, 211
Bewerten 159, 259
Bildungssprache 13, 149-164

Bildungsungerechtigkeit 226
bilingual
balanced ~ 386-388, 398, 399, 404
receptive ~ 386-388, 394, 398, 403
recessive ~ 386-388, 394, 398, 401, 403
bilingual teaching materials 106
bilingualism circle 387
Bologna (bachelor-master) reform 27, 41,
101
borrowing 202, 236, 245, 249, 386, 389-395,
403
Briefroman 206, 213
Brüchekonzept 257
Bündel von Symbolfeldausdrücken 201,
204, 205

Calque (replica) 258, 259
categorical transition 350, 361
causal connectivity *see* connectivity
CEFR *see* Common European Framework
of Reference
clausal connectivity *see* connectivity
code-switching 11, 15, 19, 71-74, 81, 85, 88-
95, 107, 171, 191, 193, 225-235, 239, 245,
323, 386, 389, 394, 397, 398, 401
cognitive process 10, 28, 120
college student *see* student
common contact element 390-393
Common European Framework of Refer-
ence (CEFR) 25, 107, 108
common ground 109
communication
everyday ~ 106, 107
intercultural project ~ 295, 296
multilingual ~ 23, 71-77, 81, 86, 90, 95,
100, 107, 119-120, 293, 401, 404
receptive multilingual ~ 71, 81, 86, 90,
95, 401
communicative competence *see* compe-
tence

- communicative purpose 295, 296, 299, 305, 314-317
 comparative academic writing research *see* academic writing
 competence
 communicative ~ 107, 108
 intercultural ~ 12, 24, 26, 121
 plurilingual ~ 107
 complementizer 349-351, 359, 372, 377
 connectivity
 causal ~ 18, 349-353, 373, 374, 377
 clausal ~ 353, 358, 359, 374
 constellation
 intercultural ~ 107
 multilingual ~ 16-19, 100, 109
 conversation theme 109
 corpus 17, 172, 179, 213, 260, 295, 297, 300, 301, 321-324, 332, 333, 340, 343, 349, 350, 356-362, 375-378
 course evaluation 115-118
 crosslinguistic perspective *see* perspective
 curriculum development 106

 Dänisch 60, 63, 229
 deiktische Prozedur *see* Prozedur
 Deixis 170, 190, 212, 244, 251, 275, 281, 282, 338, 350, 355, 373, 395-399
 Ana~ 191, 282
 Diskurs~ 189, 190, 202, 212
 Orts~ 243
 Personal~ 190, 194, 255, 256
 Sprecher~ 244
 Denken 55, 56, 60, 185, 227, 228, 231, 233, 236-238
 mathematisches ~ 227, 236
 Denkformen 231
 Denkprozesse im Verbalisieren 231
 Denksprache 15, 225, 226, 231, 241, 245, 252
 denksprachliche Schlussprozedur 249, 250
 denksprachliche Synthese 250, 252
 denksprachlicher Lösungsschritt 249
 denksprachliches Handeln *see* Handeln
 Denkstrukturen 231
 Denkverfahren 231, 233, 245
 Deutsch als Zweitsprache 225, 242
 Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) 275-279
 Deutschland-Türkisch 228
 devrik-cümle-Position 191
 diktierender Vortrag 167
 discourse
 multilingual ~ 17, 23, 395
 multilingual academic ~ 18, 167, 168, 173, 206
 discourse marker 18, 385, 386, 389-392, 395-399
 discursive interculture 16, 50, 296, 297
 Diskurs
 akademischer ~ 184, 206, 210, 214
 literaler ~ 178, 179
 Unterrichts~ 150, 151, 155-159, 162, 164, 225, 226, 231, 234, 238-242, 245, 255, 259, 260
 Diskursart 44, 51, 167, 173, 177, 180-182, 190
 Diskursdeixis *see* Deixis
 Diskurswissen 186, 188
 Diversität 42, 47, 50, 52, 62-64, 228
 dominant bilingualism 387, 388
 Doppelkompetenz 174
 Drift auf Zielsprache 260
 DSH *see* Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang

 early multilingual *see* multilingual
 Eastern Anatolia 18, 385, 390-394, 398
 Empfindsamkeit 180, 189, 204, 205, 211, 213
 English
 ~ as a lingua franca 11, 16, 42, 73, 74, 81, 90-94, 99, 100, 104, 106, 295, 296, 390
 ~ as a medium of instruction 42, 104
 ~ only 100
 global ~ 103
 Englishization 27, 101, 103, 121
 entry requirements 102-104
 Epistemizität neuen Wissens 291
 Erasmus 25, 45, 49, 75, 76, 101, 103
 Erklären 51, 157, 178, 179, 212, 287
 Erläutern 51, 157, 178, 179, 204, 252, 287
 ethnocentric attitudes 106

- EuroCom 109
 European Science Foundation 101
 euroWiss 10, 41-45, 50, 51, 177, 275, 277, 280, 324, 411
 everyday communication *see* communication
 exchange student *see* student
 exekutive Funktionen 237
 exposure 109
- Fachbegriff 188, 202, 207-213
 fachsprachliche L2 187
 Familiensprache 54, 158, 163, 225, 227, 234, 237, 241
 Feedback 130, 139, 160
 field transposition 354-356, 377
 Finitum 169, 181, 188-190, 231
 Folgerung 249
 Fördergruppe 158-160
 foreign language skills *see* skills
 Fossilisierung 235
 Frage-Antwort-Muster 170, 178, 199, 209, 211
 Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA) 108
 Fremdsprachenunterricht 167, 168, 173, 175, 178, 179, 200, 214, 243
 impliziter ~ 178, 179
 FREPA *see* Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures
 frühkindliche Mehrsprachigkeit *see* Mehrsprachigkeit
 functional derivation 355
 Functional Pragmatics 9, 12, 15-19, 24, 41, 299, 317, 340, 349, 350, 353, 354, 360, 377, 393, 401, 411, 413
 Funktionale Pragmatik 48, 291, 349
 Funktionsverb 231
- Generation 53, 55, 214, 226, 233-235, 260
 genetic proximity between languages 86
 genetic relationship 86, 94, 95, 108, 113
- German academic writing *see* academic writing
 German
 ~ as a foreign language 14, 16, 321-324
 ~ as a second language 12, 16, 130
 German student *see* student
 Germanismus 256
 global English *see* English
 global language *see* language
 gradience 377, 378
 gradient grammar 349
 group assignment *see* assignment
- Halbinterpretative Arbeitstranskription (HIAT) 45, 53, 177, 179, 301, 395
 Handeln
 denksprachliches ~ 245, 260
 partikulares sprachliches ~ 190-194, 209, 212
 reproduzierendes ~ 203, 213
 sprachliches ~ 44, 45, 167, 175, 177, 190-194, 203, 207-209, 212, 228, 230, 240, 244, 256
 Handlungskonstellation 52, 54, 60, 61, 172, 173, 177, 179
 Handlungsmuster 44, 150, 157, 158, 162, 164, 169, 170, 188, 200, 209, 210, 232, 243
 reparatives ~ 200, 212, 243
 transsprachliches ~ 209
 Handlungsstruktur 44, 167, 169, 209, 210, 230
 Handlungswissen 44, 47, 48
 HIAT *see* Halbinterpretative Arbeitstranskription
 Hörerplan 207-209
 Hörer-Steuerung 178, 193
 Hortativ 255
 humor 107
- illokutives Schaltelement 245, 252
 Immigrantensprache 172, 175, 225, 228-237
 impliziter Fremdsprachenunterricht *see* Fremdsprachenunterricht
 inclusive multilingualism *see* multilingualism

- inherent receptive multilingualism *see*
 multilingualism
 instrumental relation 349
 integrative schooling 128, 131-136, 139, 140
 Intensivierung 181-183, 211
 intercultural competence *see* competence
 intercultural constellation *see* constellation
 intercultural project communication *see*
 communication
 interculturality 24, 26, 30, 296, 317
 interdisciplinarity 12, 102
 interkulturelles Lernen 174
 international classroom 12, 100-104, 115,
 118, 121
 international recruitment 101
 international student *see* student
 interpreting 107
 irony 107
 Italian student *see* student

 Kasusmorphologie 257
 katadeiktisch 284, 285
 Klammerkonstruktion 179, 181
 Klimax 182
 Ko-Aktion der Sprachen 228, 229
 kognitives Potenzial 258, 260
 Komparatistik 41, 45, 50, 52, 59, 61
 Kongruenz 169, 183, 188, 189, 211
 Konklusion 231, 233
 Konnektivität 167, 194, 209-212, 259, 349
 Konnektor 185, 194, 248, 249
 Konstruktion
 sprachübergreifende grammatische ~
 209, 210
 Kontakttürkisch 242
 Konzeptualisierung 186, 197, 203, 205, 210,
 213, 250
 Koordination 192, 194, 209, 212
 Korrespondenz 171, 186, 259
 kreative Mehrsprachigkeit *see* Mehrspra-
 chigkeit
 Kritische Diskursanalyse 169
 kultureller Apparat 48, 189, 191, 209, 212
 Kurdified 391, 393, 397
 Kurdish 12, 18, 19, 131, 349-378, 385-404

 Kurmanji ~ 18, 19, 349-378, 385-404

 L1-L2-Korrespondenz 259
 L1-Replikation von L2 259
 language
 ~ attitude 109
 ~ Ausbau 377
 ~ choice strategy 71-95
 ~ competency 323, 385-390, 404
 ~ contact 74, 168, 353, 385, 386, 389-392
 ~ of instruction 11, 12, 32, 35, 71, 72, 76,
 100, 103-106, 110-120
 ~ policy 9, 11, 27, 29, 72, 73, 99-101, 104,
 107, 115, 120, 121
 ~ proficiency 13, 103-107, 111-113, 121,
 133, 137, 142, 149-151, 168, 318, 333,
 386, 400, 401
 ~ proficiency requirements 103, 104,
 112
 ~ switching 120
 global ~ 109
 national ~ 11-13, 27, 73, 75, 94, 107-109
 national standard ~ 107
 regional ~ 106, 109
 languaging 27, 225, 226, 229, 230, 233
 polylingual ~ 230
 late multilingual *see* multilingual
 Lehr-Lern-Diskurs 49, 51, 56, 201, 207, 208,
 213, 214, 234
 Lehrprogramm 41
 Lernprozess 53, 150, 173, 208, 214, 229, 241
 lingua franca 11, 16, 24, 27, 30, 42, 71-74, 81,
 86, 90-94, 99, 100, 103-107, 112, 172, 295,
 296, 304, 388, 390, 397
 lingua receptiva 11, 12, 99-121, 208, 230, 237,
 241
 linguistic diversity 23, 73, 95, 104, 106, 136
 linguistic feature 229, 325, 333
 linguistic mediation *see* mediation
 linkage 169
 listening skills *see* skills
 literal translation *see* translation
 literaler Diskurs *see* Diskurs
 Literalisierung 149, 150, 162-164
 Literaturunterricht 6, 167, 168, 173

- literaturwissenschaftliche Wissenschafts-
sprache *see* Wissenschaftssprache
- Lokativ 249, 250, 257
- luistertaal 100, 109, 117
- macro level 321, 323, 332, 340, 341
- MAGICC *see* Modularising Multilingual
and Multicultural Academic Commu-
nication Competence
- malende Prozedur *see* Prozedur
- Malfeld 167, 197, 201, 202, 210, 213, 232, 256
- Massenmedium 150, 152, 155
- mathematisches Denken *see* Denken
- Maxime 53, 56, 58, 186, 187, 204
- mediation 23, 24, 31, 35, 108, 321
linguistic ~ 23, 24
- medium of instruction 42, 61, 73, 93, 95,
103, 104
- mehrsprachige Funktionseinheit 202
- mehrsprachige Spiegelung 201, 210, 213
- mehrsprachige Universität 23, 41, 47-54, 57,
62, 63, 99
- mehrsprachiger Handlungsraum 225, 233
- mehrsprachiger Stil 240-244, 252, 257, 258
- mehrsprachiger Wissensraum 232, 233
- mehrsprachiges Repertoire *see* Repertoire
- Mehrsprachigkeit
frühkindliche ~ 236, 237
kreative ~ 260
rezeptive ~ 43, 58, 60, 72, 99, 172, 234,
237, 238, 258
- mentale Dimension 230
- mentale Orientierung 244, 252
- mental-kognitive Ressource 234, 241
- 'mesela' 393, 396, 403
- meso level 321, 323, 332, 338-341
- metalinguistische Kontrollfunktion 237
- micro level 17, 321, 332, 335, 340, 350, 351
- microfunctional reconstruction 354
- Modalverb 187
- Modularising Multilingual and Multi-
cultural Academic Communication
Competence (MAGICC) 108
- Monitoren 207, 237
- monolingual group 106
- morphologische Integration 202, 249
- multilinguaging 14-17, 225-260
- multilingual
early ~ 236
late ~ 236
- multilingual academic discourse *see* dis-
course
- multilingual communication *see* commu-
nication
- multilingual constellation *see* constellation
- multilingual discourse *see* discourse
- multilingual education 13-15, 73, 100, 102,
105-107, 114, 115, 121
- multilingual mode 12, 86, 99, 100, 230, 235,
241, 245
- multilingual participation 13, 106
- multilingual regions 105, 106
- multilingual repertoire *see* repertoire
- multilingual seminar notes 23, 32
- multilingual student *see* student
- multilinguale Ressourcen-Nutzung 245,
259
- multilinguale Rezeptivität 206, 208
- multilingualer Spracherwerb *see* Sprach-
erwerb
- multilinguales Linguaging 225
- multilinguales Verstehen *see* Verstehen
- multilingualism
acquired receptive ~ 86, 108, 113
additive ~ 107
inclusive ~ 11, 71, 95, 99
inherent receptive ~ 86, 108, 113
receptive ~ 11, 72, 86, 92, 93, 99, 108,
109, 113, 120, 142, 394
- multiprocedural unit 355
- mutual intelligibility 86, 94, 95, 103, 108,
109
- Nachbildung 255
- national language *see* language
- national standard language *see* language
- native speaker 25, 73, 79, 81-88, 94, 101, 103,
109, 323-330
- nennende Prozedur *see* Prozedur
- neurophysiologische Forschung 236

- newcomer 12, 71, 75, 76, 82, 125-143
 Nexus 14-17, 167-214, 225, 226, 242, 244,
 250-252, 258, 259, 401
 Überkreuz-~ 192, 194, 209, 212, 250,
 252
 Nominativ 250
 non-native 25, 103, 343

 Operationsfeld 167, 209-211
 operative procedure *see* procedure
 operative Prozedur *see* Prozedur
 operatives Feld 250

 para-malendende sprachliche Mittel 275,
 291, 292
 Parenthese 178, 185, 190, 212
 partikuläres Erfahrungswissen 194, 209,
 212
 partikuläres sprachliches Handeln *see*
 Handeln
 part-of-speech gradation 354
 Persian 360, 391, 392, 397
 Personaldeixis *see* Deixis
 phorische Prozedur *see* Prozedur
 pivot 244, 252, 256-259, 403
 Planungsinterjektion 249
 Planungswechsel 232
 plurilingual competence *see* competence
 plurilingual repertoire *see* repertoire
 plurilingualism 107
 point of qualitative change 354, 367
 polylingual languaging *see* languaging
 portionierendes Diktieren 182, 196, 211
 pragmatische Handlungsstruktur 230
 Praktik 61, 63, 188, 191, 214
 praktischer Syllogismus 233
 procedural analysis 10, 349, 350, 353, 354
 procedure
 operative ~ 17, 18, 314, 355, 401
 relational ~ 355
 productive skills *see* skills
 Prozedur 44, 51, 182, 187, 230, 232, 249, 250,
 256
 anaphorische ~ 186
 deiktische ~ 44, 167, 209-211, 255, 283

 malende ~ 44
 nennende ~ 44, 205, 206, 210, 213, 231
 operative ~ 44, 181, 189, 232, 250
 phorische ~ 167, 210
 sprachliche ~ 169, 177, 181, 185, 186, 201,
 232
 symbolische ~ 44
 Prozedurenkombination 182, 232

 Quotativ 197

 reasoning 226, 295-301, 309-318, 338, 341,
 401
 receptive bilingual *see* bilingual
 receptive multilingual communication *see*
 communication
 receptive multilingualism *see* multilin-
 gualism
 recessive bilingual *see* bilingual
 Redegegenstand 291
 Refokussierung im Wissensraum 281, 283
 reformulierende Handlung 182, 184, 188,
 196, 209, 211, 255, 284
 regional language *see* language
 Register 57, 233, 234, 238, 258, 259
 relational procedure *see* procedure
 reparatives Handlungsmuster *see* Hand-
 lungsmuster
 repertoire 10, 35, 73, 81, 88, 107, 392
 multilingual ~ 76, 104, 168, 225
 plurilingual ~ 108
 Repertoire 176, 197, 207, 208, 242, 244
 mehrsprachiges ~ 176, 191, 207, 211,
 230, 235, 237
 replication 226
 reproduzierendes Handeln *see* Handeln
 research project management 295-318
 Ressource Mehrsprachigkeit 41
 rezepive Mehrsprachigkeit *see* Mehrspra-
 chigkeit
 reziproker Rückpralleffekt 168, 172, 173,
 181-194, 197, 200, 209-213
 reziproker Wissensaufbau *see* Wissensauf-
 bau

- reziproker Wissensausbau *see* Wissensausbau
 rhetorische Figur 167, 182, 205
 Schleusen 186, 187, 211
 Schriftsprache 140, 150, 152
 Schulsprache 235, 238-241, 244, 252, 255, 258, 259
 schwächere Sprache *see* Sprache
 Sektion 180
 self-assessment 114, 118
 self-selection 117
 Semantisierung 175, 204, 213, 259
 sententieller Wissensstrukturtyp 195, 197, 209, 212
 Sententoid 190
 sequentielle Verkettung 251, 252
 serialisierende Worterklärung 199, 212
 shared knowledge 295, 296, 301, 316-318
 skills
 foreign language ~ 110
 listening ~ 100
 productive ~ 100, 105, 111-113, 121
 sluicing 186, 187
 spatial relation 349, 367
 Splitting der Denksprache 252
 Sprachbiographie 241, 262
 Sprache
 schwächere ~ 172, 234, 235, 241, 245, 258
 stärkere ~ 172, 235, 245
 vorfachliche ~ 235, 238-241, 256, 259
 Sprachenkonstellation 44, 63, 172, 173, 225, 230-234, 257
 Sprachkontakt 44, 168, 172, 176, 258, 385, 386, 411
 sprachliche Handlungsfähigkeit 229
 sprachliche Prozedur *see* Prozedur
 sprachliches Handeln *see* Handeln
 Sprachpolitik 99
 sprachübergreifende grammatische Konstruktion *see* Konstruktion
 sprachübergreifende Verknüpfung 170
 sprachübergreifendes Fokussieren 209, 212
 Spracherwerb 125, 182, 201, 225, 232, 234-238
 multilingualer ~ 235, 238
 Sprechhandlungsaugment 182, 193
 stärkere Sprache *see* Sprache
 student
 college ~ 393-397, 403
 exchange ~ 75, 76, 103-105, 115, 116
 German ~ 324, 332
 international ~ 10, 11, 16, 71-95, 100-105, 109-111, 115, 117, 121
 Italian ~ 323, 335, 338-341
 multilingual ~ 32, 120
 studium fundamentale 50, 52
 Stufen des Verstehens 234, 238
 Subjektwechsel 187
 subjunctive 355, 359, 360, 368, 374, 375, 378
 submersive schooling 127
 subordination 349
 superdiversity 232
 symbol field expression 349, 351, 354, 360, 377
 Symbolfeld 51, 167, 170, 182-188, 191, 201-205, 208-213, 244, 251, 255, 283, 291, 349
 symbolische Prozedur *see* Prozedur
 synchronic qualitative transition 377
 Synekdoche 167, 199, 205, 206, 210, 213
 Synonymik 201
 Synthese von Teilkonstruktionen 202, 203, 210, 213
 tandem conversation 105
 target culture oriented writing 321, 333
 target language 16, 17, 105, 110-115, 118, 321, 341, 343
 teaching effectiveness 125, 128
 temporal relation 367
 terminologische Benennung 287, 288
 textuality 321
 train of thought 332, 338, 339
 transcultural perspective 340
 Transfer 175, 203, 214
 transference 196
 translanguaging 14, 58, 143, 171, 226-229, 233, 260

- translation 10, 16-19, 35, 107, 113, 321-343, 356, 399
 literal ~ 322-325, 332, 339-342
 unconscious ~ 321, 340-342
- transpositio in potentia 375
- transsprachliches Handlungsmuster *see* Handlungsmuster
- trigger 186, 188, 196, 197
- Türkendeutsch 225, 228, 239, 242
- Turkic language 11, 71, 75, 76, 86, 94, 95
- Turkified 392
- Türkisch-Deutsch 168-169, 234
- typological difference 324, 332, 335, 338-343
- typological distance 108
- Überkreuz-Nexus *see* Nexus
- Umfokussierung 49, 291
- Umgangssprache 152-156, 208
- unconscious translation *see* translation
- Unterrichtsbeteiligung 158
- Unterrichtsdiskurs *see* Diskurs
- Unterrichtssprache 71, 173, 225, 233, 234, 252, 255, 259, 262
- Unterrichtsstil 53, 54, 225-227, 241, 242, 257-260
- Valenz 170, 209, 211, 244, 245, 252
- Varietät 63, 152, 167, 169, 172, 173, 176, 225, 228, 231, 232, 242, 257, 275, 276
- verbale Planung 178
- Verbalisierung des Denkens 231
- Verkehrssprache 60, 230, 234
- Verknüpfung 169-172, 194, 203, 208, 210, 214
- versprachlichte Institution 227
- Verstehen 23, 250, 167, 168, 172, 173, 176, 178, 182, 187, 191, 207-213, 220-223, 230, 231, 234-244, 251, 269, 270
 multilinguales ~ 231, 238, 242
- Verstehensvorgabe 208, 211
- vorfachliche Sprache *see* Sprache
- wechselseitige Spiegelung 204, 205
- Western languages 391, 392
- Wink 200, 245, 250
- Wissensarten 53
- Wissensaufbau 48, 197, 210
 reziproker ~ 207
- Wissensausbau 48, 172, 197, 210
 reziproker ~ 213
- Wissensbearbeitung 150, 151, 340
- Wissenschaftskommunikation 41, 49, 53, 57, 275, 277, 295
- wissenschaftsmethodologische Sentenz 283
- Wissenschaftssprache 54-57, 60-64, 164, 173-179, 183, 214, 239, 275-281, 291, 349
 literaturwissenschaftliche ~ 177
- Wissenschaftssprachkomparatistik 41, 45, 50, 59, 61
- Wissensdifferenz 51, 256, 257
- Wissensprozessierung 41-64
 akademische ~ 43, 45, 52, 55, 56, 63, 64
 mehrsprachige ~ 57, 59, 63
- Wissensstrukturtyp 44, 169, 186, 194-197, 209, 212, 240
- Wissensthema 56, 283, 287, 288, 292
- Wissensvermittlung 45-47, 50, 51, 56-60, 149-157, 164, 179, 275-279, 285, 288
- Worterklärung 178, 182, 199, 212
- writing in a foreign language 321, 322, 341
- writing task 12, 125, 129, 132, 133, 140, 141
- written assignment *see* assignment
- ‘ya’ 385, 386, 396-403
- ‘yani’ 385, 386, 391-393, 397-404
- ‘yoğunlaşma’ 181-183, 211
- Zeigfeld 167, 209, 210
- Zusammenfassen 183-188, 193, 209, 211, 284
- zweisprachiges Fachrepertoire 197
- zweisprachiges Netzwerk 201-203, 212, 213
- Zweitsprache 63, 150, 163, 225, 229, 242



MEHRSPRACHIGKEIT

HERAUSGEGEBEN VON WILHELM GRIESSHABER
UND JOCHEN REHBEIN

BAND 1

Katharina Meng, Jochen Rehbein (Hrsg.)
**KINDLICHE KOMMUNIKATION –
EINSPRACHIG UND MEHRSPRACHIG**
2007, 480 S., br., 29,90 €, ISBN 978-3-8309-1188-3

BAND 2

Seyyare Duman
SCHWEIGEN
1999, 288 Seiten, 19,50 €, E-Book 978-3-89325-5512-2

BAND 5

Wilhelm Griesshaber
DIE RELATIONIERENDE PROZEDUR
1999, 304 Seiten, 26,90 €, E-Book 978-3-89325-5711-9

BAND 6

Sebastian Eissenhauer
**RELATIVSÄTZE IM VERGLEICH:
DEUTSCH – ARABISCH**
1999, 210 Seiten, 22,90 €, E-Book 978-3-89325-5710-2

BAND 7

Oksana Kovtun
WIRTSCHAFTSANGLIZISMEN
2000, 144 Seiten, 19,50 €, E-Book 978-3-89325-5828-4

BAND 8

Christian Kodzo Ayivi
ZWEISPRACHIGE LEXIKOGRAPHIE
2000, 234 Seiten, 22,90 €, E-Book 978-3-89325-5845-1

BAND 9

Karen Schramm
L2-LESER IN AKTION
2001, 560 Seiten, 35,90 €, E-Book 978-3-8309-6082-9

BAND 11

Petr Bednarský
**DEUTSCHE UND TSCHECHISCHE PRÄPOSITIONEN
KONTRASTIV –
AM BEISPIEL VON AN, AUF UND NA**
1999, 220 Seiten, 22,90 €, E-Book 978-3-8309-6102-4

BAND 12

Larysa Tarasevich
DIMENSIONALE PRÄPOSITIONEN
2003, 174 Seiten, 22,90 €, E-Book 978-3-8309-6277-9

BAND 13

Bernd Meyer
**DOLMETSCHEN IM MEDIZINISCHEN
AUFKLÄRUNGSGESPRÄCH**
2004, 250 Seiten, 22,90 €, E-Book 978-3-8309-6297-7

BAND 14

Shinichi Kameyama
VERSTÄNDNISSICHERNDES HANDELN
2004, 244 Seiten, 26,90 €, E-Book 978-3-8309-6366-0

BAND 16

Waltraut Timmermann
**TEMPUSVERWENDUNG IN CHINESISCH-
DEUTSCHER LERNERSPRACHE**
2005, 304 Seiten, 26,90 €, E-Book 978-3-8309-6485-8

BAND 17

S. Cigdem Sagin Simsek
THIRD LANGUAGE ACQUISITION
2006, 166 Seiten, 22,40 €, E-Book 978-3-8309-6604-3

BAND 18

Jutta Fienemann
ERZÄHLEN IN ZWEI SPRACHEN
2006, 312 Seiten, 26,90 €, E-Book 978-3-8309-6576-3

BAND 19

Edgardis Garlin
BILINGUALER ERSTSPRACHERWERB
2008, 518 Seiten, br., 39,90 €, ISBN 978-3-8309-1730-4

BAND 20

Konrad Ehlich, Antonie Hornung (Hrsg.)
PRAXEN DER MEHRSPRACHIGKEIT
2006, 196 Seiten, 22,40 €, E-Book 978-3-8309-6731-6

BAND 21

Alexandra Eberhardt
**DIE SPRACHLICHE UMSETZUNG NEUER
TECHNOLOGIEN IM FRANZÖSISCHEN**
2007, 240 Seiten, 22,40 €, E-Book 978-3-8309-6854-2

BAND 22

Katharina Böttger
**DIE HÄUFIGSTEN FEHLER RUSSISCHER
DEUTSCHLERNER**
2008, 230 Seiten, br., 29,90 €, ISBN 978-3-8309-1979-7

BAND 23

Karen Schramm, Christoph Schroeder (Hrsg.)
**EMPIRISCHE ZUGÄNGE ZU SPRACHERWERB UND
SPRACHFÖRDERUNG
IN DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE**
2009, 219 Seiten, br., 27,90 €, ISBN 978-3-8309-2220-9

BAND 24

Erkan Özdil
**CODESWITCHING IM
ZWEISPRACHIGEN HANDELN**
2010, 236 Seiten, 22,30 €, E-Book 978-3-8309-7287-7

BAND 25

Pere Comellas, Conxita Lleó (Hrsg.)
**RECERCA I GESTIÓ DEL MULTILINGÜISME /
MEHRSPRACHIGKEITSFORSCHUNG UND
MEHRSPRACHIGKEITSMANAGEMENT**
2010, 314 Seiten, 23,90 €, dt. u. katal.
E-Book 978-3-8309-7325-6

BAND 26

Claudia Benholz, Gabriele Kniffka,
Elmar Winters-Ohle (Hrsg.)
**FACHLICHE UND SPRACHLICHE FÖRDERUNG VON
SCHÜLERN MIT MIGRATIONSGESCHICHTE**
2010, 204 Seiten, br., 24,90 €, ISBN 978-3-8309-2323-7

BAND 27

Michael de Jong
**DAS KONZEPT DER MENTALITÄT IM
SPRACHLICHEN HANDELN**
2010, 246 Seiten, 26,90 €, E-Book 978-3-8309-7361-4

BAND 28

Susanne Lippert
SPRACHUMSTELLUNG IN BILINGUALEN FAMILIEN
2010, 352 Seiten, 26,90 €, E-Book 978-3-8309-7338-6

BAND 29

Alexandra Wojnesitz
„DREI SPRACHEN SIND MEHR ALS ZWEI“
2010, 244 Seiten, 22,40 €, E-Book 978-3-8309-7411-6

BAND 30

Lirim Selmani
DIE GRAMMATIK VON UND
2012, 278 Seiten, 26,90 €, E-Book 978-3-8309-7550-2

BAND 31

Galia Datcheva
**MAL, WOHL UND IHRE BULGARISCHEN
ENTSPRECHUNGEN**
2011, 274 Seiten, 40,40 €, E-Book 978-3-8309-7551-9

BAND 32

Susanne Prediger, Erkan Özdil (Hrsg.)
**MATHEMATIKLERNEN UNTER BEDINGUNGEN DER
MEHRSPRACHIGKEIT**
2011, 240 Seiten, br., 32,90 €, ISBN 978-3-8309-2602-3

BAND 33

Yazgül Şimşek
**SEQUENZIELLE UND PROSODISCHE ASPEKTE DER
SPRECHER-HÖRER-INTERAKTION IM
TÜRKISCHDEUTSCHEN**
2012, 328 Seiten, 26,90 €, E-Book 978-3-8309-7633-2

BAND 34

Catherine Nanjala Agoya-Wotsuna
**DIE SPRACHSITUATION KENIAS ALS
VORAUSSETZUNG FÜR DIE VERMITTLUNG DES
DEUTSCHEN ALS FREMDSPRACHE**
2012, 336 Seiten, 31,99 €, E-Book 978-3-8309-6488-9

BAND 35

Elmar Winters-Ohle, Bettina Seipp,
Bernd Ralle (Hrsg.)
**LEHRER FÜR SCHÜLER MIT
MIGRATIONSGESCHICHTE**
2012, 336 Seiten, br., 29,90 €, ISBN 978-3-8309-2733-4

BAND 36

Marine Lalayan
**DEUTSCHSPRACHIGE
HOCHSCHULKOMMUNIKATION IN ARMENIEN**
2013, 312 Seiten, 39,90 €, E-Book 978-3-8309-7917-3

BAND 37

Angelika Redder, Julia Pauli, Roland Kießling,
Kristin Bühlig, Bernhard Brehmer, Ingrid Breckner,
Jannis Androutsopoulos
**MEHRSPRACHIGE KOMMUNIKATION IN DER
STADT**
2013, 242 Seiten, br., 34,90 €, ISBN 978-3-8309-2965-9

BAND 38

Gulsum Massakowa
**REZEPTIVE MEHRSPRACHIGKEIT IN DER
INTERTÜRKISCHEN KOMMUNIKATION**
2014, 392 Seiten, 35,99 €, E-Book 978-3-8309-8185-5

BAND 39

Jule Böhmer
BILITERALITÄT
2015, 392 Seiten, br., 34,90 €, ISBN 978-3-8309-3253-6

BAND 40

Daniela Rotter

DER FOCUS-ON-FORM-ANSATZ IN DER SPRACHFÖRDERUNG

2015, 234 Seiten, br., 34,90 €, ISBN 978-3-8309-3253-6

BAND 41

Michaela Kuchenreuther

EIN ZWEISPRACHIGES WÖRTERBUCH KONSULTIEREN

2015, 242 Seiten, 29,90 €, E-Book 978-3-8309-8317-0

BAND 42

Olga Fekete

KOMPLEXITÄT UND GRAMMATIKALITÄT IN DER LERNERSPRACHE

2016, 256 Seiten, br., 34,90 €, ISBN 978-3-8309-3391-5

BAND 43

Erkan Gürsoy

KOHÄSION UND KOHÄRENZ IN MATHEMATISCHEN PRÜFUNGSTEXTEN TÜRKISCH- DEUTSCHSPRACHIGER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

2016, 242 Seiten, br., 34,90 €, ISBN 978-3-8309-3394-6

BAND 44

Philip Bracker

DIE ENTSTEHUNG ETHNISCHER IDENTITÄT BEI 'MENSCHEN MIT TÜRKISCHEM MIGRATIONSHINTERGRUND'

2017, 288 Seiten, br., 39,90 €, ISBN 978-3-8309-3580-3

BAND 45

Gülşah Mavruk

MICROTEACHING IN DER UNIVERSITÄREN LEHRER-AUSBILDUNG

2018, 328 Seiten, br., 39,90 €, ISBN 978-3-8309-3653-4

BAND 46

Diana Maak, Julia Ricart Brede

WISSEN, KÖNNEN, WOLLEN – SOLLEN?!

2019, 326 Seiten, br., 39,90 €, ISBN 978-3-8309-3088-4

BAND 47

Angelika Redder, Meryem Çelikol,
Jonas Wagner, Jochen Rehbein

MEHRSPRACHIGES HANDELN IM MATHEMATIKUNTERRICHT

2018, 436 Seiten, br., 44,90 €, ISBN 978-3-8309-3849-1

BAND 48

Heike Roll, Heike Roll, Markus Bernhardt, Christine Enzenbach, Hans E. Fischer, Erkan Gürsoy, Heiko Krabbe, Martin Lang, Sabine Manzel, Işıl Uluçam-Wegmann

SCHREIBEN IM FACHUNTERRICHT DER SEKUNDARSTUFE I UNTER EINBEZIEHUNG DES TÜRKISCHEN

2019, 238 Seiten, br., 29,90 €, ISBN 978-3-8309-4088-3

BAND 49

Tanja Sterling

BILATERALITÄT IM SPANNUNGSFELD VON PERSÖNLICHER IDENTITÄTSBILDUNG UND INSTITUTIONELLER SPRACHENFÖRDERPOLITIK

2021, 306 Seiten, br., 34,90 €, ISBN 978-3-8309-4258-0

BAND 50

Esin Işıl Gülbeyaz

SCHRIFTSPRACHERWERB UND MEHRSPRACHIGKEIT

2020, 378 Seiten, br., 44,90 €, ISBN 978-3-8309-4610-6

BAND 51

Tülay Altun

DAS OSMANISCHE REICH IN SCHÜLERVORSTELLUNGEN UND IM GESICHTSUNTERRICHT DER SEKUNDARSTUFE I UND II

2021, 566 Seiten, br., 49,90 €, ISBN 978-3-8309-4328-0

BAND 52

Heike Roll, Markus Bernhardt, Christine Enzenbach, Hans E. Fischer, Claudia Forkarth, Erkan Gürsoy, Heiko Krabbe, Martin Lang, Sabine Manzel, Işıl Uluçam-Wegmann (Hrsg.)

SCHREIBFÖRDERUNG IM FACHUNTERRICHT DER SEKUNDARSTUFE I

2022, 352 Seiten, br., 39,90 €, ISBN 978-3-8309-4328-0

BAND 53

Seda Yilmaz Wörfel

ADVERBIAL RELATIONS IN TURKISH-GERMAN BILINGUALISM

2022, 268 Seiten, br., 34,90 €, ISBN 978-3-8309-4542-0

BAND 54

Christiane Hohenstein, Antonie Hornung (Hrsg.)

SPRACHE UND SPRACHEN IN INSTITUTIONEN UND MEHRSPRACHIGEN GESELLSCHAFTEN

2022, 416 Seiten, br., 49,90 €, ISBN 978-3-8309-4589-5

BAND 55

Zeynep Kalkavan-Aydn (Hrsg.)

SCHRIFTSPRACHERWERB UND SCHRIFTVERMITTLUNG BEI MEHRSPRACHIGKEIT

2022, 250 Seiten, br., 34,90 €, ISBN 978-3-8309-4439-3