



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ
ZIAF 2024, Band 4, Heft 1

„Dürfen wir uns aussuchen, welche Sprache wir sprechen in de presentatie?“

Inklusive Mehrsprachigkeit in Gesprächen zwischen Schüler:innen aus
Deutschland und den Niederlanden

Chrissy Laurentzen
Radboud University Nijmegen

Sabine Jentges
Radboud University Nijmegen

Margot van Mulken
Radboud University Nijmegen

Zusammenfassung

Niederländische Schüler:innen haben – trotz mehrjährigen Deutschunterrichts – häufig das Gefühl, nicht auf Deutsch kommunizieren zu können. Ein Perspektivenwechsel im Fremdsprachenunterricht, wie vom Begleitband zum GER (2020) mit Deskriptoren für Mehrsprachigkeit vorgeschlagen wird, könnte zu mehr Sicherheit bei mehrsprachiger Kommunikation führen. In diesem Beitrag wird erforscht, wie Schüler:innen ihr mehrsprachiges Repertoire in so natürlich wie möglich verlaufenden Gruppengesprächen mit Peers einsetzen. Kommunikationsmodi wie L1-L2-Kommunikation, eine Lingua franca, rezeptive Mehrsprachigkeit und *converging multilingualism* wurden zur Operationalisierung des mehrsprachigen Repertoires herangezogen, um Gespräche zwischen Schüler:innen aus den Niederlanden und Deutschland zu analysieren. Die Ergebnisse zeigen, dass verschiedene Kommunikationsmodi eingesetzt werden und fließend zwischen diesen gewechselt wird. Dieser variierende Einsatz des sprachlichen Repertoires trägt zu gelungener Kommunikation bei, da alle Gruppen das Ziel ihres Gesprächs erreichen. Diese Ergebnisse unterstützen den vorgeschlagenen Perspektivenwechsel und sprechen für die Bewusstwerdung des mehrsprachlichen Potenzials im Fremdsprachenunterricht.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit; Sprachbewusstsein; Kommunikationsmodus; modeswitches; Schulaustausch

Abstract

Dutch pupils often feel unable to communicate verbally in German. A different perspective on language learning, as proposed in the companion volume to the CEFR with descriptors for plurilingualism, could attribute to a more secure feeling regarding multilingual communication. This contribution explores how pupils use their multilingual repertoire in group discussions with their peers. Communication modes like L1-L2-communication, a lingua franca, receptive multilingualism and converging multilingualism were used to operationalise the multilingual repertoire and to analyse conversations between pupils from the Netherlands and Germany. The results show that pupils use a variation of communication modes and switch fluently between them. This flexible use of the multilingual repertoire contributes to felicitous communication, since all groups successfully reach the goal of the conversation. These results support the proposed change of perspective in language education and speak in favour of raising awareness of the multilingual potential in language education.

Keywords: plurilingualism; language awareness; communication modes; modeswitches; school exchange



1 Einführung

Die Niederlande gehören mit 534.557 Deutschlernenden zu den Ländern mit der prozentual höchsten Anzahl Deutschlernender weltweit (vgl. Auswärtiges Amt 2020: 15). Fast 99% hiervon sind DaF-Lernende im Schulbereich (vgl. Auswärtiges Amt 2020: 15). In den meisten Fällen lernen diese Schüler:innen Deutsch in der Unterstufe der weiterführenden Schule, in der Deutsch mindestens zwei Jahre als Pflichtfach belegt wird. Danach können die Schüler:innen wählen, ob sie das Fach in der Oberstufe weiterhin belegen wollen. Zahlen der Abiturient:innen zeigen, dass im Erhebungsjahr des Auswärtigen Amts, 2019, 69.554 Schüler:innen an der Abschlussprüfung im Fach Deutsch teilgenommen haben (vgl. Cito 2019: 5f). Von den mehr als einer halben Million Deutschlernenden belegen also ungefähr 13% das Fach in der Oberstufe. Das bedeutet, dass ungefähr 87% der Deutschlernenden in den Niederlanden nur zwei Jahre Deutsch als Pflichtfach haben und daher nur in der Unterstufe der weiterführenden Schule eine Basiskompetenz in der Sprache entwickeln können. Obwohl eine solche Basiskompetenz das Ziel ist, scheint der Unterricht nur ungenügend zum Kompetenzgefühl der Schüler:innen in Bezug auf Gesprächsfertigkeit beizutragen, denn viele von ihnen geben an, das Gefühl zu haben, nicht in der Fremdsprache sprechen zu können (vgl. Haijma 2013: 27; DIA 2017: 42; Knopp et al. 2021: 4).

Das ist insofern ein Problem, als dass es einen großen Bedarf an Deutschsprechenden in den Niederlanden gibt. Für Schüler:innen dürfte es von daher wichtig sein, dass sie auch nach wenigen Jahren Fremdsprachenunterricht über eine ziel- bzw. mehrsprachige kommunikative Basiskompetenz verfügen.

Eine kritische Betrachtung des niederländischen Fremdsprachenunterrichts zeigt, dass es mehrere Gründe dafür geben könnte, dass eine kommunikative Basiskompetenz nicht immer erreicht wird. So liegt im Unterricht der Fokus vor allem auf den rezeptiven Fertigkeiten, insbesondere auf dem Leseverstehen. Dies hat damit zu tun, dass die zentrale Abiturprüfung in den Niederlanden zu 50% die Endnote bestimmt und nur das Leseverstehen testet, worauf selbstverständlich im Unterricht vorbereitet wird. Außerdem bekommen die produktiven Fertigkeiten, vor allem die Gesprächsfertigkeit, weniger Aufmerksamkeit, da die Bewertung subjektiver, das Feedback arbeitsintensiver ist und es Probleme mit dem Klassenmanagement geben könnte (vgl. Kwakernaak 2015: 222).

Dazu kommt, dass Fremdsprachen meistens nebeneinander und ohne Verbindungen zueinander gelehrt bzw. gelernt werden (vgl. Meißner 2005: 128; Backus et al. 2013: 185; Schädlich 2013: 30). Diese Form von additiver Mehrsprachigkeit orientiert sich an einer monolingualen oder einer (*near*) *Native Speaker* Norm (vgl. Backus et al. 2013: 185; Dewaele & Saito 2022: 225; Ten Thije 2022: 7), bei der vor allem auf den korrekten Gebrauch der Zielsprache fokussiert wird (vgl. Michel 2022: 33).

Um diese nicht nur in den Niederlanden bekannte Situation zu verändern, wird in diesem Beitrag für einen Perspektivenwechsel im schulischen Fremdsprachenunterricht hin zur Förderung von Sprachenbewusstheit und Mehrsprachigkeit plädiert, so wie es zum Beispiel im Begleitband zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) mit Deskriptoren für Mehrsprachigkeit vorgeschlagen wird. Bevor aber Veränderungen im Fremdsprachenunterricht vorgenommen werden können, muss zunächst herausgefunden werden, inwiefern Schüler:innen ihr Mehrsprachigkeitspotenzial eventuell bereits einsetzen, vielleicht auch, oh-

ne sich dessen bewusst zu sein. Das Ziel dieses Beitrags ist es daher, zu analysieren, wie Schüler:innen in so natürlich wie möglich verlaufenden mehrsprachigen Gesprächen kommunizieren.

2 Perspektivenwechsel

2.1 Mehrsprachigkeit: Definition, Fähigkeit, Didaktik

In diesem Beitrag wird Mehrsprachigkeit in Übereinstimmung mit dem GER als „*the dynamic and developing linguistic repertoire of an individual user/learner*“ (Council of Europe 2020: 30) definiert. Dieses linguistische Repertoire besteht aus Kenntnissen über und Fähigkeiten in zwei oder mehr Sprachen, die zusammen ein komplexes und dynamisches System bilden (vgl. Jessner 2008: 270; Piccardo 2016: 2). Die Fähigkeit, dieses gesamte Repertoire einzusetzen, um eine andere Sprache verstehen oder in einer mehrsprachigen Situation kommunizieren zu können, wird als Mehrsprachigkeitskompetenz bezeichnet (vgl. Council of Europe 2020: 30).

Ein mehrsprachiger Ansatz im Fremdsprachenunterricht kann verschiedene Vorteile haben. Erstens fördert er Sprachenbewusstheit bei den Schüler:innen und dadurch ermöglicht er, Kenntnisse und Fähigkeiten, die Lernende bereits beherrschen, mit neuen Kenntnissen und Fähigkeiten zu verbinden, was das Lernen anderer Sprachen zugänglicher macht (vgl. Spitta 2000: 3f; Jessner 2008: 270; Stratilaki 2012: 196; Candelier et al. 2012: 246; Budde 2016: 2; Jessner et al. 2016: 160; Dietrich-Grappin & Hufeisen 2022: 5). Zweitens werden mit der Aktivierung verschiedener Sprachen nicht nur linguistische Fähigkeiten, sondern auch allgemeine kognitive Fähigkeiten entwickelt (vgl. Jessner et al. 2016: 171). Drittens stärkt ein mehrsprachiger Ansatz das Selbstvertrauen der Lernenden, da man mehr Möglichkeiten zur Kommunikation zur Verfügung hat und somit anwenden kann (vgl. Stratilaki 2012: 197). Dadurch wird nicht mit einer (*near*) *Native Speaker* Norm verglichen und der Fokus liegt nicht auf Abweichungen von dieser Norm, sondern darauf, dass Kommunikation gelingt (vgl. Jessner et al. 2016: 171). Schließlich können Lernende sich, unabhängig vom sprachlichen Hintergrund, mehr einbezogen und wertgeschätzt fühlen, wenn alle Sprachen berücksichtigt werden. Dies könnte die Motivation zum Sprachenlernen steigern (vgl. Galante et al. 2022: 4). Gerade wegen der geringen Prozentzahl der Schüler:innen, die in den Niederlanden Deutsch in der Oberstufe wählen, kann dieser letzte Vorteil besonders für den niederländischen Kontext von großer Bedeutung sein.

Obwohl der Europäische Rat Mehrsprachigkeit fördern möchte, ist eine systematische Umsetzung in Lehrwerken oder im konventionellen Sprachunterricht bisher eher selten (vgl. Candelier et al. 2012: 245, 252). Ein Beispiel eines Vorschlages zur Integration von Mehrsprachigkeit in den Unterricht ist der *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (FREPA), der vier verschiedene mehrsprachig-didaktische Ansätze beschreibt (vgl. Candelier et al. 2012: 245f). Diese vier Ansätze variieren in Bezug auf zwei Skalen, nämlich Sprachenvielfalt – nur für Lernende bekannte Sprachen, typologisch verwandte Sprachen oder alle Sprachen und Sprachvarietäten – und Ziele – rezeptives Verstehen, Kommunikation oder Sprachbewusstsein (vgl. Candelier et al. 2012: 245f; Drachmann et al. 2023: 4).

Trotz solcher Vorschläge scheint sich die alltägliche Praxis in der Schule noch nicht zu ändern, möglicherweise da die Vorschläge hauptsächlich theoretisch begründet sind und es kaum empirische Studien gibt, die diesen Ansatz stützen (vgl. Schädlich 2013: 36; Burwitz-Melzer 2016: 196). Zudem sind viele didaktische Materialien projektbasiert oder als den Unterricht ergänzende Aktivitäten gestaltet (vgl. Schädlich 2013: 30). Dies führt dazu, dass die meisten Schulen diesen Ansatz als außercurricular, als Ergänzung zu ihrem ‚monolingual‘ orientierten Unterricht sehen (vgl. Schädlich 2013: 37). Außerdem herrscht unter Lehrpersonen teils fälschlicherweise die Idee, dass sich die Integration mehrerer Sprachen im Unterricht negativ auf die Kompetenz der Schüler:innen auswirkt (vgl. Jessner et al. 2016: 174) oder sehen Dozent:innen zwar die Vorteile von Mehrsprachigkeit im Schulcurriculum, sind aber unsicher, wie sie mehrsprachige Elemente in den Unterricht integrieren können (vgl. Drachmann et al. 2023: 3). Es gibt daher ein Forschungsdesiderat in Bezug auf Mehrsprachigkeit als strukturellen Teil des Schulcurriculums. Dieser Beitrag präsentiert ein mögliches Vorgehen zu einer methodologischen Annäherung hierzu. Dabei wird vom Begriff inklusive Mehrsprachigkeit (vgl. Backus et al. 2013) ausgegangen, um Mehrsprachigkeit zu operationalisieren, da dieses Konzept die verschiedenen Fähigkeiten der Mehrsprachigkeitskompetenz mit spezifischen Kommunikationsmodi verbindet. Das Konzept wird von Backus et al. (vgl. 2013: 188f) explizit als Alternative zu additiver Mehrsprachigkeit definiert. Ziel ist es, alle sprachlichen Ressourcen zu nutzen, um gelungene statt fehlerfreier Kommunikation herzustellen.

2.2 Kommunikationsmodi

Um gelungene Kommunikation zu ermöglichen, beschreibt das Konzept der inklusiven Mehrsprachigkeit verschiedene Kommunikationsmodi. Ein Modus wird als eine Art und Weise betrachtet, wie man mit anderen kommunizieren kann. Hierbei wird nicht nur die Sprache (oder auch Code), in der gesprochen wird, berücksichtigt, sondern auch die Beziehung der Gesprächspartner:innen zu dieser Sprache. Dies bedeutet, dass immer die Perspektive des/-der Partner:in miteinbezogen wird und dass auch betrachtet wird, ob die Sprache L1 oder L2¹ ist und wie gut die Sprache beherrscht wird. Damit ist ein Modus ein (unausgesprochenes) Abkommen mit den Partner:innen, dass alle Beteiligten die Kommunikationsmodalität akzeptieren. Mit einem Modus können auch soziale Aspekte in der Interaktion berücksichtigt werden, wie zum Beispiel das Verhältnis zwischen den Gesprächspartner:innen oder auch der Gesprächskontext.

Ein Kommunikationsmodus, wie in diesem Beitrag definiert, unterscheidet sich dadurch vom monolingualen oder bilingualen Sprachmodus wie ihn Grosjean beschreibt (2013). Bei Grosjean (2013) handelt es sich nämlich um die Aktivierung der verschiedenen Sprachen und Sprachverarbeitungsmechanismen im mehrsprachigen Gehirn. Ist eine Sprache (sehr) aktiv und die andere nur wenig aktiviert, wird von einem monolingualen Modus gesprochen. Der/die Sprecher:in befindet sich in einem bilingualen Sprachmodus, wenn mehrere Sprachen gleichzeitig aktiviert sind. Grosjean fokussiert mit seinem Sprachmodi-Konzept somit

¹ In diesem Beitrag wird der Begriff L2 verwendet, da vor allem die beiden Nachbarsprachen Niederländisch und Deutsch in dieser Studie dominant sind und die Wechselwirkung zwischen Niederländisch und Deutsch besonders wichtig ist, obwohl man in anderen aktuellen Beiträgen zu Mehrsprachigkeit eher von dem Begriff L_x für weitere Fremdsprachen sprechen würde (vgl. Hufeisen 2003: 97).

auf die Sprachproduktion bzw. -verarbeitung einer Person. Ein Kommunikationsmodus im Sinne dieses Beitrags richtet sich im Gegensatz dazu auf eine Kommunikationssituation zwischen mehreren Sprecher:innen und ihr Verhältnis zu den benutzten Sprachen.

Wenn mehrsprachige Interaktion analysiert wird, stellt es eine Beschränkung dar, wenn nur von Sprache oder Code gesprochen wird. Werden Kommunikationsmodi betrachtet, kann berücksichtigt werden, dass mehrsprachige Kommunikation von einem sozialen Kontext bestimmt wird und Verhältnisse zwischen Gesprächspartner:innen in Interaktion ausgehandelt werden (vgl. Stratilaki 2012: 190; Sachdev et al. 2013: 393).

Eine Theorie, die sich unter anderem mit den sozialen Aspekten von Kommunikation befasst, ist *Communication Accommodation Theory* (CAT). CAT beschreibt, dass die Sprachwahl nicht arbiträr, sondern von mehreren Faktoren, vor allem sozialen, beeinflusst wird (vgl. Giles et al. 1973: 177ff; Bourhis 1984: 33; Burt 1994: 535; Giles & Ogay 2007: 294; Sachdev et al. 2013: 393). Diese Faktoren sind zum Beispiel das Zeigen einer positiven Attitüde gegenüber dem/r Gesprächspartner:in, indem man die Sprache anpasst (*convergence*, vgl. Bourhis 1984: 34; Burt 1994: 537, Sachdev et al. 2013: 394) oder die Sprachwahl des/r anderen übernimmt (*compliance*, vgl. Burt 1994: 541). Man könnte aber auch auf der Benutzung der eigenen L1 beharren (*maintenance*, vgl. Bourhis 1984: 35) oder sogar absichtlich eine andere Sprache wählen, um sich von dem/r Partner:in zu distanzieren (*divergence*, vgl. Bourhis 1984: 35; Sachdev et al. 2013: 395). Des Weiteren kann eine Sprache, die für beide Gesprächspartner:innen nicht die L1 ist, gewählt werden. Darunter fällt zum Beispiel die Nutzung einer gemeinsamen Fremdsprache (*neutral*, vgl. Sachdev et al. 2013: 395). Mithilfe von CAT kann in einer Gesprächsanalyse bestimmt werden, welche (vor allem sozialen) Aspekte einen Einfluss auf die Verwendung unterschiedlicher Kommunikationsmodi haben.

Die Kommunikationsmodi, die von Backus et al. (2013) zum inklusiven Mehrsprachigkeitskonzept gerechnet werden, sind der Gebrauch einer Lingua franca, rezeptive Mehrsprachigkeit, Codeswitching und Mediation. Für die Lingua franca geben Backus et al. (vgl. 2013: 193-195) an, dass entweder Englisch oder eine regionale Fremdsprache benutzt werden kann. Sie nennen als regionale Fremdsprachen Dialekte oder auch Sprachen, die auf beiden Seiten eines Grenzgebiets gesprochen werden, wie zum Beispiel Deutsch, das in einem Teil von Belgien an der Grenze zu Deutschland gesprochen wird. Was in der Beschreibung von Backus et al. (2013) nicht berücksichtigt wird, ist die Nutzung einer gemeinsamen Schulfremdsprache, wie zum Beispiel Französisch oder Spanisch (vgl. Laurentzen 2021: 254). Außerdem scheinen Backus et al. (2013) nicht zu unterscheiden, ob die Sprache für beide Gesprächspartner:innen eine Fremdsprache ist oder nur für eine/n der beiden.

Bei rezeptiver Mehrsprachigkeit² sprechen beide Gesprächspartner:innen ihre eigene L1, aber verfügen über genügend Kenntnisse der jeweils anderen Sprache, um sich gegenseitig verstehen zu können (vgl. Ten Thije 2018: 329f). Ein Vorteil von rezeptiver Mehrsprachigkeit ist, dass rezeptive Fertigkeiten für gelungene Kommunikation ausreichen, wodurch dieser Kommunikationsmodus relativ einfach mit Basiskenntnissen in der anderen Sprache eingesetzt werden kann (vgl. Ribbert & Ten Thije 2007: 75f; Beerkens 2010: 22; Van Mulken

² Es gibt verschiedene verwandte Konzepte, wie ‚lingua receptiva‘, ‚luistertaal‘, ‚intercompréhension‘ und ‚semi-Kommunikation‘, die (leicht) unterschiedliche Forschungshintergründe haben (vgl. Ten Thije 2018: 331f). In diesem Beitrag wird allerdings ausschließlich die Bezeichnung rezeptive Mehrsprachigkeit verwendet.

& Hendriks 2014: 419). Dies gilt vor allem für typologisch verwandte Sprachen, wie Niederländisch und Deutsch, oder auch skandinavische Sprachen (vgl. Braunmüller 2002: 1; Gooskens 2007: 445). Außerdem sprechen beide Gesprächspartner:innen die eigene Sprache, wodurch sie beide die gleiche Ausgangsposition haben und keine/r der beiden eine zusätzliche sprachliche Hürde nehmen muss (vgl. Beerkens 2010: 22).

Bei Codeswitching wird für ein oder mehrere Wörter oder sogar Sätze in eine andere Sprache gewechselt (vgl. Poplack 1980: 583; Backus et al. 2013: 200). Codeswitching ist damit eher eine mögliche Strategie, die Sprecher:innen zusätzlich zu einem Modus verwenden können. Daher wird Codeswitching in diesem Beitrag nicht als eigenständiger Kommunikationsmodus betrachtet.

Beim vierten Modus, Mediation, wird eine dritte Person um Hilfe gebeten oder auch ein (online) Wörterbuch zurate gezogen (vgl. Backus et al. 2013: 202ff). Für Mediation reichen oft sprachliche Kenntnisse nicht aus. Auch kulturelles Wissen ist für die Bedeutungsvermittlung wichtig (vgl. Council of Europe 2020: 35).

Die von Backus et al. (2013) beschriebene inklusive Mehrsprachigkeit scheint ein gutes Konzept zu sein, das beschreibt, wie mithilfe des gesamten sprachlichen Repertoires Kommunikation hergestellt werden kann. Die Idee der Inklusivität ist innovativ und bildet eine gute Basis, um sich von einer (*near*) *Native Speaker* Norm wegzubewegen und die Vorteile der Mehrsprachigkeit optimal zu nutzen. Worauf aber bereits kurz eingegangen wurde, ist, dass die Definitionen nicht vollständig sind bzw. das Konzept noch nicht alle möglichen Kommunikationsmodi umfasst. Insbesondere für Gruppengespräche mit Personen, die teilweise die gleiche L1 oder auch mehrere überlappende L2s haben, kann das Konzept noch erweitert werden.

2.2.1 Erweitertes Konzept für inklusive Mehrsprachigkeit

In natürlich verlaufenden Gesprächen stehen Sprecher:innen viele Kommunikationsmodi zur Verfügung, teilweise davon abhängig, wie die Gruppenkonstellation aussieht. In diesem Beitrag werden Gruppengespräche von Teilnehmenden, die entweder eine niederländische oder eine deutsche Schule besuchen und dort die jeweilige Nachbarsprache lernen, analysiert. In diesem Fall haben die Schüler:innen aus den Niederlanden gemeinsam, dass sie Niederländisch als L1 und Deutsch als L2 haben und die Schüler:innen aus Deutschland haben Deutsch als L1 und Niederländisch als L2³. Dazu kommt, dass sie noch über weitere Herkunfts- oder (in der Schule gelernte) Fremdsprachen verfügen. Die Schüler:innen verfügen somit über ein sprachliches Repertoire, das aus mehr als zwei Sprachen besteht.

Diese Konstellation, bei der mehrere Personen mit der gleichen L1 am Gespräch teilnehmen, ermöglicht es, dass diese Sprecher:innen untereinander in der L1 reden. Daher sollte L1-L1-Kommunikation als Modus hinzugefügt werden.

Zudem wird eine Lingua franca in diesem Beitrag als eine Sprache betrachtet, die für beide Gesprächspartner:innen eine L2 ist. Wenn eine Sprache gesprochen wird, die für eine/n Sprecher:in L2 ist, aber für eine/n anderen Sprecher:in L1, wird argumentiert, dass das ein eigenständiger Modus ist, L1-L2-Interaktion, da eine/r der beiden Partner:innen keine

³ Als L1 wurde in diesem Beitrag die Sprache bezeichnet, die an der Schule der Schüler:innen überwiegend verwendet wird, unabhängig von eventuellen anderen (Herkunfts)Sprachen, die von den Schüler:innen gesprochen wurden.

Fremdsprache benutzt. Dies steht im Gegensatz zu einer Lingua franca, bei der beide Partner:innen eine Fremdsprache sprechen. Da es für beide Gesprächspartner:innen bei diesem Modus unterschiedlich ist, ob sie in der eigenen L1 sprechen oder in der L2, wird zwischen L1-L2- und L2-L1-Kommunikation unterschieden.

Mediation und rezeptive Mehrsprachigkeit werden übernommen, so wie sie von Backus et al. (2013) dargestellt wurden. Darüber hinaus ist es aber nicht nur möglich, dass beide Gesprächspartner:innen eine unterschiedliche L1 verwenden, um miteinander zu kommunizieren (rezeptive Mehrsprachigkeit), sondern auch, dass beide Sprecher:innen in der Sprache sprechen, die für sie selbst L2, aber für den/die Partner:in L1 ist. Ein Beispiel dafür, dass beide Gesprächspartner:innen die L2 üben oder sich aneinander anpassen wollen, zeigt Transkriptauszug 1 aus dem in diesem Beitrag analysierten Material.

Transkriptauszug 1: *Beide Schüler:innen passen ihre Sprache einander an*

8.530.1 S1nl: Ist das nicht egal?

8.531.1 S1de: *Nee, we moeten dat hier weten. Zijn dat chinesisches tekens of japanische of?*

dt.: Nein, wir müssen das hier wissen. Sind das chinesische Zeichen oder japanische oder?

8.532.1 S1nl: Nein, das sind nicht nicht chinesisches.

In Transkriptauszug 1 fragt ein niederländischer Schüler (s1nl) auf Deutsch, ob das (in diesem Fall: Zeichentyp) nicht egal ist. Die deutsche Schülerin (s1de) antwortet auf Niederländisch, dass die Information für die Aufgabe benötigt wird und schlägt chinesisches oder japanisch als Antwort vor. Für die Wörter ‚chinesisches‘ und ‚japanisch‘ wechselt s1de zwar ins Deutsche, aber ansonsten hat sie sich gegen die Sprachwahl von s1nl entschieden und passt sich stattdessen sprachlich seiner L1 an. S1nl zeigt hier das gleiche Verhalten, indem er wieder in seiner L2 Deutsch antwortet, dass es keine chinesischen Zeichen sind. In diesem Beispiel kommunizieren also beide am Gespräch Beteiligten in der L2, die für den/die jeweilige/n Gesprächspartner:in L1 ist. Sie passen sich also beide dem/der Gesprächspartner:in an, was nach CAT als *convergence* beschrieben werden kann.

In CAT finden sich beispielsweise Bezeichnungen wie *mutual (language) convergence* (vgl. Bourhis 1984: 34; Sachdev et al. 2013: 393), *symmetric convergence* (vgl. Burt 1994: 551) und *reciprocal accommodation* (vgl. Giles et al. 1973: 189; Burt 1994: 536) für das hier beschriebene Phänomen, bei dem beide Lernende die L1 des/r Gesprächspartner:in benutzen, aber dieser Kommunikationsmodus wurde bisher noch nicht mit einem einschlägigen Begriff definiert. Um dieses Konzept als Kommunikationsmodus zu definieren, wird in diesem Beitrag der Begriff *converging multilingualism* für die simultane und gegenseitige Anpassung der L2-Lernenden vorgeschlagen, was beschreibt, dass beide Sprecher:innen die L2, die für den/die Partner:in die L1 ist, sprechen. Der Name dieses Kommunikationsmodus verweist so auf das Pendant rezeptive Mehrsprachigkeit. *Converging* nimmt auf die Bezeichnung von CAT Bezug, die darauf hinweist, dass die Sprachwahl der der anderen Gesprächsteilnehmenden angepasst wird. Die Entscheidung, auf CAT zu verweisen, schließt an die Studie von Braunmüller (2002) zu Semi-Kommunikation in den skandinavischen Ländern an, in der er bereits Beispiele zeigt, in denen dänische Gesprächspartner:innen Wörter und phonologische Anpassungen einsetzen, um sich an schwedischen Gesprächspartner:innen zu akkommodieren (13-16, 19f). Obwohl er kein *convergence* findet, so wie im oben vorgestellten ersten Transkriptauszug, zeigt er einen bestimmten Anpassungsbedarf der Sprechenden Person und die damit naheliegende Verbindung zu CAT.

Eine Übersicht des erweiterten inklusiven Mehrsprachigkeitskonzepts wird in Tabelle 1 dargestellt.

Kommunikationsmodus	Erklärung
L1-L1	Beide Sprecher:innen benutzen die gleiche L1
L1-L2	Der/Die Sprecher:in benutzt die L1 und der/die Gesprächspartner:in diese Sprache als L2
L2-L1	Der/Die Sprecher:in benutzt eine L2, die für den/die Gesprächspartner:in L1 ist
Lingua franca	Beide Sprecher:innen benutzen eine gemeinsame L2
Mediation	Es wird über eine dritte Person oder ein online Tool miteinander kommuniziert
Rezeptive Mehrsprachigkeit	Beide Sprecher:innen benutzen die eigene jeweils unterschiedliche L1
<i>Converging multilingualism</i>	Beide Sprecher:innen benutzen die L1 des/der Gesprächspartner:in, die für sie L2 ist

Tabelle 1: Kommunikationsmodi des erweiterten inklusiven Mehrsprachigkeitskonzepts

2.3 Modeswitches

In diesem Beitrag werden, wie oben kurz beschrieben, Gespräche in mehrsprachigen Gruppen mithilfe des erweiterten inklusiven Mehrsprachigkeitskonzepts analysiert. In dieser mehrsprachigen Situation ist es naheliegend, dass in den Gruppen verschiedene Kommunikationsmodi verwendet werden, wie Härmävaara (vgl. 2014: 239) in ihren informellen Gruppengesprächen zwischen Studierenden aus Finnland und Estland ebenfalls festgestellt hat. Da ein Modus interaktional ist, indem auch die Beziehung der gewählten Sprache zu beiden Gesprächspartner:innen miteinbezogen wird, führt dies automatisch dazu, dass der Kommunikationsmodus sich ändert, wenn man sich an einen/eine Gesprächspartner:in mit einer anderen L1 als der/die vorherige Sprecher:in wendet oder die Sprachwahl ändert. Eine solche Veränderung des Kommunikationsmodus wird in diesem Beitrag als *modeswitch* definiert.

Bisher waren *modeswitches* in diesem Sinne noch kein Forschungsthema. Song (2018) spricht in ihrem Beitrag zwar von *modeswitches*, allerdings als Sprachlernprozess, und definiert Modus als System von allen syntaktischen, lexikalischen und pragmatischen Mitteln, das vor allem von soziokulturellen Erwartungen und gesellschaftlichen Normen bestimmt wird. *Modeswitching* ist nach ihrer Definition die Anpassung des Sprechstils an das System der neu zu lernenden Sprache (vgl. Song 2018: 77) und nicht eine Veränderung des Kommunikationsmodus.

Modeswitches, so wie sie in diesem Beitrag definiert werden, können beispielsweise vorkommen, wenn zwei deutsche Schüler:innen miteinander auf Deutsch reden (L1-L1-Kommunikation) und ein/e niederländische/r Schüler:in sich auf Deutsch in das Gespräch einschaltet (L2-L1-Kommunikation). Eine Analyse solcher *modeswitches* ist relevant für die Beantwortung der Frage, inwiefern das gesamte sprachliche Repertoire eingesetzt wird und wie dies zu fließender Konversation beiträgt. Viele unterschiedliche *modeswitches* könnten nämlich darauf hinweisen, dass ein großer Teil des sprachlichen Repertoires bzw. welcher Teil des sprachlichen Repertoires eingesetzt wird. Außerdem könnten *modeswitches* darauf

hindeuten, dass die am Gespräch Teilnehmenden sich frei und auf eine Art und Weise, die zu ihnen und der Situation passt, ausdrücken können, was zu gelungener Kommunikation beitragen kann.

Im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen die *modeswitches*, die mit einer Änderung der Sprachwahl zusammenhängen. Um die Vorteile eines mehrsprachigen Ansatzes im Unterricht zu nutzen, ist es wichtig zu analysieren, wie Schüler:innen ihr sprachliches Repertoire nutzen und einsetzen können. Wenn der *modeswitch* mit einer Änderung der Sprachwahl zusammenhängt, ist das eine Entscheidung für eine andere Sprache aus dem sprachlichen Repertoire und somit eine Ausschöpfung des jeweiligen persönlichen mehrsprachigen Potenzials. Die Analyse dieser *modeswitches* ist wichtig, da sie Informationen über Aspekte von Mehrsprachigkeit und dem sprachlichen Repertoire bereitstellen können, die für den schulischen Fremdsprachenunterricht genutzt werden können.

In diesem Beitrag werden mithilfe des erweiterten inklusiven Mehrsprachigkeitskonzepts *modeswitches* mit Sprachwechsel in mehrsprachigen Gruppengesprächen analysiert. Die folgenden Fragen sind bei der Analyse zentral:

- (1) Welche Kommunikationsmodi benutzen Schüler:innen in mehrsprachigen Gesprächen ohne Sprachanweisungen ihrer Dozent:innen?
- (2) Welche Rolle haben *modeswitches* in solchen Gruppengesprächen unter Schüler:innen?

3 Methode

3.1 Datengrundlage

Um herauszufinden, welche Kommunikationsmodi mehrsprachige Schüler:innen benutzen, wenn sie keine Sprachanweisungen bekommen, wurden authentische mehrsprachige Gespräche analysiert. Es wurden keine Sprachanweisungen gegeben, da die Kommunikation so natürlich wie möglich verlaufen sollte. Diese Gespräche wurden während eines Schulaustausches zwischen einer niederländischen und einer deutschen weiterführenden Schule erhoben. Der erste Schulaustausch fand während des Schuljahres 2018-2019 statt und wurde 2022-2023 mit den gleichen Schulen repliziert. Alle Schüler:innen waren in der fünften Klasse *vwo* (niederländischer vorbereitender wissenschaftlicher Unterricht, vergleichbar mit einem Gymnasium, Alter 16-17) oder der elften Klasse des Gymnasiums (Alter 16-17). Sie lernten seit ungefähr 3,5 Jahre die jeweilige Nachbarsprache (Deutsch oder Niederländisch) und wurden von ihren Sprachlehrkräften auf Niveau B1 eingeschätzt. Dazu verfügten die Schüler:innen über ein heterogenes Sprachenrepertoire, das unter anderem aus weiteren Schulfremdsprachen (wie Englisch und Französisch), aber auch aus unterschiedlichen Herkunftssprachen (wie Türkisch oder Spanisch) bestand. Der Schulaustausch fand an der Radboud Universität Nijmegen (in den Niederlanden) statt. Die Universität wurde als relativ neutraler Ort betrachtet, da sie sowohl als geographischer Ort als auch als Institution für beide Gruppen unbekannt war.

Damit in allen Gruppen und während beider Austauschstage vergleichbare Gespräche geführt wurden, wurde folgendermaßen vorgegangen. Die Schüler:innen wurden in mehrsprachigen Gruppen von drei bis sechs Personen eingeteilt. Sie haben die Aufgabe bekommen, eine *linguistic landscape* des Universitätsgebäudes zu erstellen, indem sie Fotos von allen

sprachlichen Zeichen, zum Beispiel auf Postern, Schildern und Aufklebern, machten⁴. Danach bereiteten sie eine Präsentation über drei Fotos, die sie besonders interessant oder überraschend fanden, vor. Als Hilfestellung für die Präsentation bekamen die Schüler:innen Fragen über den genauen Fundort, das Ziel, den Zeichentyp und die Größe, aber auch über ihre Meinung bezüglich ihrer Funde und der Aufgabe. Sowohl in Bezug auf die Präsentation als auch die Gespräche, die während der Vorbereitungszeit auf die Präsentation geführt wurden, wurden über die zu nutzende Sprache keine Vorgaben oder Empfehlungen gemacht. Die Vorbereitungsgespräche wurden mithilfe eines Diktiergeräts (Philips DVT3500) aufgenommen⁵.

Insgesamt wurden zwölf Gespräche aufgenommen. Sechs Gespräche mit 25 Schüler:innen (sechzehn aus den Niederlanden und neun aus Deutschland) stammen aus dem Schuljahr 2018-2019 und betragen insgesamt 254.12 Minuten. 2022-2023 wurden noch einmal sechs Gespräche aufgenommen, diesmal mit 22 Schüler:innen (elf aus den Niederlanden und elf aus Deutschland). Dies ergab insgesamt 264.31 Minuten an Aufnahmematerial. Die Gespräche dauerten durchschnittlich 43.20 Minuten und wurden mit einer simplifizierten Version von HIAT transkribiert. Die Gruppenmitglieder bekamen für die Transkription einen Codenamen. S1de ist der/die erste Schüler:in der deutschen Schule. S1nl verweist auf den/die erste/n Schüler:in der niederländischen Schule. In jedem Gespräch wurden die Schüler:innen neu nummeriert.

3.2 Analyse

Für die Analyse wurden die Gespräche in C-Units aufgeteilt. Eine C-Unit besteht aus einem unabhängigen Hauptsatz und allen davon abhängigen Nebensätzen (vgl. Loban 1976: 9; Weisser 2008: 147). Äußerungen, die keine klassische Haupt- oder Nebensatzstruktur haben, aber trotzdem eine bestimmte Bedeutung vermitteln (zum Beispiel ‚Hallo‘ oder ‚Ja‘), wurden auch als C-Unit eingeteilt (vgl. Loban 1976: 9; Guo & Eisenberg 2015: 146; Weisser 2008: 147). In der Analyse wurden nur die Äußerungen von Schüler:innen untereinander berücksichtigt.

Nachdem das Material in C-Units eingeteilt wurde, wurde die Sprache der Unit mittels des ersten Wortes bestimmt, da das erste Wort die Erwartungen der Hörer:innen bestimmt (vgl. Joshi 1982: 149; Muysken 1995: 182). Als nächster Schritt wurde bestimmt, ob die gesprochene Sprache die L1 (Niederländisch oder Deutsch) oder eine L2 des/der Sprecher:in war. So konnte schließlich der Kommunikationsmodus bestimmt werden. Dies erfolgte im Vergleich zum/r vorherigen Sprecher:in⁶.

Die verschiedenen Kommunikationsmodi waren L1-L1-Kommunikation, L1-L2-Kommunikation, L2-L1-Kommunikation, Lingua franca, rezeptive Mehrsprachigkeit und *converging multilingualism*. Mediation war auch Teil des inklusiven Mehrsprachigkeitskon-

⁴ Eine ausführliche Beschreibung des Austausches findet sich in Jentges & Sars (2021).

⁵ Diese Studie wurde von der ethischen Prüfungskommission der Radboud Universität Nijmegen genehmigt (Dossier: 2023-1348).

⁶ Wenn aus dem Gespräch eindeutig festgestellt werden konnte, dass die Äußerung keine Reaktion auf den/die vorherige/n Sprecher:in war, wurde der Kommunikationsmodus im Vergleich zum/r Sprecher:in bestimmt, auf den/die reagiert wurde.

zepts und würde daher analysiert werden, kam aber im Material nicht vor. Daher wird weiterhin nicht mehr auf diesen Modus eingegangen. Die Modi, die in diesem Beitrag analysiert wurden, sind in Tabelle 2 dargestellt.

Kommunikationsmodus	Erklärung
L1-L1 Deutsch	Beide Sprecher:innen benutzen die gleiche L1: Deutsch
L1-L1 Niederländisch	Beide Sprecher:innen benutzen die gleiche L1: Niederländisch
L1-L2 Deutsch	Der/Die Sprecher:in benutzt die L1 Deutsch und der/die Gesprächspartner:in benutzt Deutsch als L2
L2-L1 Deutsch	Der/Die Sprecher:in benutzt Deutsch als L2 und der/die Gesprächspartner:in benutzt die L1 Deutsch
L1-L2 Niederländisch	Der/Die Sprecher:in benutzt die L1 Niederländisch und der/die Gesprächspartner:in benutzt Niederländisch als L2
L2-L1 Niederländisch	Der/Die Sprecher:in benutzt Niederländisch als L2 und der/die Gesprächspartner:in benutzt die L1 Niederländisch
Lingua franca	Beide Sprecher:innen benutzen eine gemeinsame L2
Rezeptive Mehrsprachigkeit	Beide Sprecher:innen benutzen die eigene jeweils unterschiedliche L1
<i>Converging multilingualism</i>	Beide Sprecher:innen benutzen die L1 des/der Gesprächspartner:in, die für sie L2 ist. Die Schüler:innen der deutschen Schule sprechen Niederländisch und die Schüler:innen der niederländischen Schule sprechen Deutsch.

Tabelle 2: Analysekatogorien für die Kommunikationsmodi

Als letzter Analyseschritt wurde die Sprachwahl betrachtet. Wenn der/die Sprecher:in die gleiche Sprache benutzte wie der/die vorangehende Sprecher:in, wurde dies als *compliance* analysiert (vgl. Burt 1994: 541). Wenn der/die Sprecher:in sich für eine andere Sprache entschied, wurde dies, wenn es sich um die eigene L1 handelte, als *maintenance* (vgl. Bourhis 1984: 35) betrachtet, und wenn es sich um die L1 des/r Partner:in handelte als *convergence* (vgl. Sachdev et al. 2013: 394). Wenn die gesprochene Sprache weder die L1 des/der Sprecher:in noch die L1 des/der Partner:in war, wurde dies als *neutral* analysiert (vgl. Sachdev et al. 2013: 395). Da nicht erwartet wird, dass die Schüler:innen sich bewusst von ihren Peers distanzieren wollen, wurde *divergence* nicht als Analysekatogorie berücksichtigt. Die Sprachwahlkatogorien sind in Tabelle 3 schematisch wiedergegeben.

Sprachwahl im Vergleich zum/r vorherigen Sprecher:in	L1 für Sprecher:in / Partner:in	Analysekatogorie
Gleich	Egal	Compliance
Abweichend	Sprecher:in	Maintenance
Abweichend	Partner:in	Convergence
Abweichend	Keine/n der beiden	Neutral

Tabelle 3: Sprachwahlkatogorien auf Basis von *Communication Accommodation Theory*

4 Erste Ergebnisse

Eine erste qualitative Analyse der Daten zeigt, dass die Kommunikation in allen Gruppen flüssig verläuft und nicht ins Stocken gerät. Alle Gruppen haben das Ziel der Aufgabe, nämlich gemeinsam eine Präsentation vorzubereiten und diese zu halten, erreicht. Dies kann als Indiz dafür gewertet werden, dass die Gespräche gelungen verlaufen sind. In diesem Kapitel wird auf einige interessante Auffälligkeiten eingegangen, die zeigen, dass die Erweiterung des inklusiven Mehrsprachigkeitskonzepts von Backus et al. (2013) die Analyse von mehrsprachigen Gruppengesprächen ermöglicht.

4.1 Sprachwahl thematisieren

Wie in Kapitel 3.1 beschrieben wurde, haben die Schüler:innen keine Sprachanweisungen ihrer Dozent:innen bekommen. Auffallend ist, dass alle Gruppen relativ mühelos ins Gespräch kommen, ohne zu besprechen, welche Sprache sie benutzen. Was aber in allen Gesprächen entweder direkt am Anfang des Gesprächs oder auch erst später im Verlauf des Gesprächs thematisiert wird, ist die Frage, welche Sprache sie während der Präsentation sprechen werden. In diesen Diskussionen über die Sprachwahl fällt auf, dass das am häufigsten genannte Argument die Annahme ist, dass ihre Dozent:innen erwarten würden, dass sie in ihrer Fremdsprache sprechen werden. Beispiele hierfür finden sich in Transkriptauszug 2 und 3. Dies zeigt eine Diskrepanz zwischen der unterrichtlichen Situation (wozu die Präsentation für ihre Dozent:innen und Kommiliton:innen gezählt werden könnte), in der es eine monolinguale Norm gibt und erwartet wird, dass die Zielsprache gesprochen wird, und der unbeobachteten Anwendung von mehrsprachigen Kompetenzen in der Lebenswelt unter Peers.

Transkriptauszug 2 zeigt ein Beispiel aus dem Gespräch von Gruppe 3, bestehend aus zwei Schülerinnen aus Deutschland und einer Schülerin aus den Niederlanden. In diesem Gespräch äußert s1de mehrmals ihre Sorgen darüber, dass sie nicht gerne auf Niederländisch präsentieren will, obwohl sie in dem Gespräch regelmäßig und flüssig Niederländisch spricht. Anfangs äußert sie ihren Widerwillen, Niederländisch zu sprechen, auf Deutsch, aber in diesem Transkriptauszug sagt sie auf Niederländisch, dass sie fürchtet, dass ihr Dozent es nicht gut fände, wenn sie auf Deutsch sprechen würde. S1nl stimmt ihr zu und erwartet auch, dass in der Fremdsprache gesprochen werden soll. Als s1de daraufhin mit einem kurzen ‚hm‘ reagiert und es wahrscheinlich bedauert, dass sie auf Niederländisch sprechen soll, versucht s1nl sie zu ermutigen, indem sie sagt, dass s1de das schon kann.

Bemerkenswert in diesem Ausschnitt ist, dass s1de, auch im weiteren Verlauf des Gesprächs, mühelos Niederländisch spricht und auch häufig ins Niederländische wechselt, um sich ihrer niederländischen Partnerin anzupassen, aber das Gefühl hat, dass sie in der Präsentation (einer unterrichtlichen Situation) nicht in der Fremdsprache sprechen will und kann. Es ist hier also eine Diskrepanz zwischen dem, was sie in einer relativ natürlichen Gesprächssituation macht (mühelos Niederländisch sprechen), und dem, was sie über eine unterrichtliche Situation denkt (Angst und Widerwille, auf Niederländisch zu präsentieren), wahrzunehmen.

Transkriptauszug 2: Gruppe 3 zum Thema Sprachwahl

- 3.307.1 S1de: *Ik wil het niet in het Nederlands presenteren, maar mijn leraar wordt het niet goed vinden als ik in het Duits praat.*
dt.: Ich will es nicht auf Niederländisch präsentieren, aber mein Lehrer wird es nicht gut finden, wenn ich auf Deutsch rede.
- 3.308.1 S1nl: *Nee, ik denk het niet nee.*
dt.: Nein, ich denke nicht, nee.
- 3.309.1 S1de: Hm.
- 3.310.1 S1nl: *Dat kan je wel joh.*
dt.: Das kannst du schon, du.

Auch in Gruppe 7 wird über die Sprachwahl gesprochen (Transkriptauszug 3). Gruppe 7 besteht aus einer Schülerin aus Deutschland und zwei Schüler:innen aus den Niederlanden. Auch hier fängt s1de mit der Thematisierung der Sprachwahl an, allerdings macht sie das auf Deutsch und spricht noch nicht über ihre Erwartungen, indem sie nur sagt, dass sie sich aussuchen dürfen, welche Sprache sie sprechen. Für dieses letzte Wort wechselt sie ins Niederländische (*,spreken'*). S2nl bestätigt die Aussage von s1de und ungefähr gleichzeitig verdeutlicht s1de auf Niederländisch, dass sie hier über die Sprachwahl für die Präsentation und nicht für das Gruppengespräch spricht. Nach einem Anfang auf Deutsch hat sie sich also ab dem letzten Wort der ersten C-Unit für die niederländische Sprache entschieden. S2nl antwortet darauf aber auf Deutsch, dass sie denkt, dass sie Deutsch sprechen müssen. S1nl bestätigt diese Erwartung ebenfalls auf Deutsch. Die niederländischen Schüler:innen übernehmen damit nicht die vorgeschlagene Sprachwahl von s1de, sondern entscheiden sich für die deutsche Sprache. Die Erwartung, Deutsch sprechen zu müssen, könnte diesem Sprachwechsel zugrunde liegen.

Interessant ist, dass s1de ihre letzte C-Unit dieses Ausschnittes mit Niederländisch anfängt, wenn sie s1nl und s2nl zustimmt. Mit dieser Sprachwahl bestätigt sie vermutlich die Erwartung, in der Fremdsprache sprechen zu müssen (für sie Niederländisch) und nicht die Erwartung, dass die ganze Gruppe Deutsch sprechen soll, wie man ihre Antwort auf die zweite Aussage von s2nl (*,Ich denke, dass wir Deutsch sprechen müssen'*) auch interpretieren könnte. Die Tatsache, dass s1de die Bestätigung auf Niederländisch formuliert, könnte darauf hindeuten, dass die Erwartungen der Schüler:innen einen Einfluss auf ihre Sprachwahl haben könnten.

Transkriptauszug 3: Gruppe 7 zum Thema Sprachwahl

- 7.21.1 S1de: *Aber wir dürfen uns aussuchen, ähm welche Sprache wir spreken.*
- 7.22.1 S2nl: Ja.
- 7.23.1 S1de: *In de presentatie.*
dt.: In der Präsentation.
- 7.24.1 S2nl: Ich denke, dass wir Deutsch sprechen müssen.
- 7.25.1 S1nl: Glaub ich.
- 7.26.1 S1de: *Ja, ik denk auch.*
dt.: Ja, ich denke auch.

4.2 *Converging Multilingualism*

In den beiden oben dargestellten Gesprächen von Gruppe 3 und 7 (Transkriptauszug 2 und 3) fällt nicht nur inhaltlich auf, dass die Sprachwahl thematisiert wird, sondern auch, dass für diese Thematisierung unterschiedliche Sprachen gewählt werden und in Transkriptauszug 3 auch zwischen Sprachen gewechselt wird.

In Gruppe 7 (Transkriptauszug 3) entscheidet s1de sich anfänglich für die deutsche Sprache. S2nl führt dies weiter, aber dann passt s1de sich in ihrem zweiten Redebeitrag an ihre Gesprächspartner:innen an, indem sie ins Niederländische wechselt (*„In de presentatie.“*, das heißt *„In der Präsentation.“*). Hier spricht eine Niederländerin Deutsch und antwortet die Deutsche auf Niederländisch. Damit wenden sie *converging multilingualism* an.

S2nl könnte hieran anschließend diese angepasste Sprachwahl weiterführen und auf Niederländisch antworten, wählt jedoch in 7.24.1 Deutsch (*„Ich denke, dass wir Deutsch sprechen müssen.“*). Auch hier wird *converging multilingualism* eingesetzt. Im letzten Redebeitrag dieses Ausschnittes macht s1de das Gleiche im Niederländischen. Sie bestätigt die Vermutung von s1nl und s2nl, dass in der Fremdsprache gesprochen werden soll, ebenfalls in ihrer Fremdsprache, nämlich Niederländisch. Auch hier weicht die Sprachwahl von der der vorherigen Sprecherin ab und wird *converging multilingualism* verwendet. In diesem kurzen Gesprächsausschnitt passen die Schüler:innen sich also mehrmals mittels *converging multilingualism* einander an.

4.3 *Modeswitching als fließender Prozess*

Wann wird zwischen verschiedenen Kommunikationsmodi gewechselt? Transkriptauszug 4 von Gruppe 9 illustriert, dass *modeswitching* ein sehr fließender Prozess ist. In diesem Gespräch zwischen zwei Schülerinnen aus Deutschland und zwei Schülerinnen aus den Niederlanden arbeitet s1de auf ihrem Tablet an der Präsentation, während die anderen Gesprächspartnerinnen mitschauen. S1de fängt auf Deutsch mit einer Frage zum Titel an. In ihrer nächsten C-Unit konkretisiert sie ihre Aussage auf Niederländisch, indem sie *„voor onze presentatie“* (*„für unsere Präsentation“*) sagt. S2nl antwortet mit *„Eh linguistic landscape“*, eine englischsprachige Äußerung, die aus der Aufgabenstellung übernommen wurde, und somit die Nutzung einer Lingua franca ist. Die folgende Frage von s1nl *„Caps lock?“* ist vermutlich ein Vorschlag, den Titel in Großbuchstaben zu schreiben. Hiermit schließt sie mit ihrer Sprachwahl und mit dem Modus (Lingua franca) an s2nl an.

Ein weiterer *modeswitch* findet statt, als s2de sich auf Niederländisch in das Gespräch einbringt, indem sie eine Frage vom Aufgabenblatt beantwortet und sagt, dass sie keine Schwierigkeiten hatten. Sie will sich hier wahrscheinlich an die vorherigen Sprecherinnen anpassen und entscheidet sich daher für die niederländische Sprache. Sie nutzt damit in 9.223.1 den Modus L2-L1-Kommunikation. S2nl folgt ihrer Sprachwahl und bestätigt die Aussage von s2de auf Niederländisch (Modus: L1-L2-Kommunikation). Der Ausdruck *„autocorrect“* von s1nl (mit niederländischer Aussprache) schließt wieder an die Sprachwahl von s2nl an (Modus: L1-L1-Kommunikation).

Am Ende dieses Ausschnittes folgen zwei weitere *modeswitches* von s2de. Sie zitiert in 9.227.1 mit der Frage ‚Was ging gut?‘ aus der Aufgabe (L1-L1 Deutsch, da sie auf s1de reagiert) und beantwortet diese in 9.227.2 selbst damit, dass eigentlich alles gut ging. Diese Antwort gibt sie auf Niederländisch. Damit passt sie sich den anderen anwesenden Gesprächspartnerinnen an.

Transkriptauszug 4: Gruppe 9 mit verschiedenen *modeswitches*

- 9.220.1 S1de: Was ist der Titel?
9.220.2 S2de: *Voor onze presentatie.*
dt.: Für unsere Präsentation.
9.221.1 S2nl: *Eh linguistic landscape.*
9.222.1 S1nl: *Caps lock?*
9.223.1 S2de: *Dus complicaties hadden we niet, zou ik zeggen.*
dt.: Also, Probleme hatten wir nicht, würde ich sagen.
9.224.1 S2nl: *Nee.*
9.225.1 S1nl: *Autocorrect.*
9.226.1 S1de: *Ooh.*
9.227.1 S2de: Was ging gut?
9.227.2 S2de: *Eigenlijk alles ging goed.*
dt.: Eigentlich alles ging gut.

In diesem kurzen Gesprächsausschnitt kommen mehrere *modeswitches* vor, die mit unterschiedlichen Gründen erklärt werden können. Bemerkenswert ist dabei, dass diese vielen *modeswitches* zu keinerlei Verständnisproblemen oder Hemmungen in der Kommunikation führen. Das Gespräch läuft – wahrscheinlich gerade wegen der vielen *switches* – fließend weiter.

4.4 Rezeptive Mehrsprachigkeit und Englisch als Hilfe

In Transkriptauszug 5, ebenfalls aus Gruppe 9, geht es um die Wortwahl ‚künstlerisch‘ oder ‚künstlich‘. S1de fängt auf Deutsch mit dieser Frage an. S1nl folgt dieser Sprachwahl und gibt ‚künstlich‘ als Antwort. S1de fragt hierauf nach, warum es künstlich ist. S1nl entscheidet sich in ihrer Antwort dann aber für Niederländisch und sagt, dass sie das so aufgeschrieben haben. Ab jetzt bleiben die Gesprächspartnerinnen bei der eigenen Sprache. S1de ist nicht überzeugt und fragt nach, warum. S1nl versucht zu erklären, was es bedeutet, nämlich, dass es gemalt ist. S1de ist anscheinend nicht von der Antwort von s1nl überzeugt und fragt ein weiteres Mal nach. S2de versucht dann auch auf Deutsch zu antworten. S1nl bleibt bei der eigenen Sprache und sagt, dass es bedeutet, dass es Kunst ist. Damit ist die Frage für s1de beantwortet und sie sagt wieder auf Deutsch, dass es dann gut ist. S1nl antwortet noch einmal auf Niederländisch, aber es scheint sich hier um die anderen Fragen auf dem Aufgabenblatt zu handeln und ein Problem, das sie nicht näher beschreibt, und nicht mehr um die Frage, ob ‚künstlich‘ oder ‚künstlerisch‘ das passende Wort ist. In diesem Ausschnitt ist eindeutig zu sehen, dass rezeptive Mehrsprachigkeit zu einer gelungenen Konversation führt, da sich die Gesprächsbeteiligten gegenseitig gut verstehen und eine Entscheidung für das Wort ‚künstlich‘ getroffen haben.

Etwas später in diesem Ausschnitt kann auch festgestellt werden, dass Englisch als *Lingua franca* manchmal hilfreich sein kann. S1de kommt hier noch einmal auf das Wort ‚künstlich‘ zurück. Leider ist unverständlich, was s2de hierauf genau antwortet, aber sie benutzt auf

jeden Fall das englische Wort ‚fake‘. S1de wiederholt dann für die niederländischen Partnerinnen, dass künstlich auch *fake* heißt. Damit ist das Problem mit der Wortwahl bzw. mit der Wortbedeutung definitiv gelöst.

Obwohl Englisch hier eine nützliche Hilfestellung ist, wird die Sprache im weiteren Verlauf des Gesprächs kaum benutzt. In allen analysierten Gesprächen kommen, wenn überhaupt, dann nur vereinzelte Wörter auf Englisch vor. Andere Kommunikationsmodi, wie zum Beispiel rezeptive Mehrsprachigkeit, werden viel häufiger eingesetzt. Dies scheint nicht mit dem Status von Englisch als wichtigste Lingua franca und damit als wichtigste Fremdsprache im Unterricht übereinzustimmen (vgl. Kohn 2007: 216). In dieser Situation kann das aber damit zusammenhängen, dass die Schüler:innen in der niederländisch-deutschen Grenzregion leben und einen Ausflug für das Schulfach Deutsch bzw. Niederländisch machten.

Transkriptauszug 5: Gruppe 9 mit rezeptiver Mehrsprachigkeit und Englisch als Hilfe

- 9.628.1 S1de: Künstlerisch oder künstlich?
9.629.1 S1nl: Künstlich.
9.630.1 S1de: Aber warum ist es künstlich?
9.631.1 S1nl: *Ja, dat hebben we opgeschreven.*
dt.: Ja, das haben wir aufgeschrieben.
9.632.1 S1de: Ja, aber warum ist es künstlich?
9.633.1 S1nl: *Dat betekent, het is geverfd.*
dt.: Das bedeutet, es ist gemalt.
9.634.1 S1de: Aber künstlich verbinde ich mit etwas anderes.
9.634.2 Künstlich, weißte?
9.634.3 Weißte, was ich meine, s1nl?
9.635.1 S2de: Oder ist/ heißt künstlerlich...
9.636.1 S1nl: *Kunstzinnig is dat het dat het kunst is.*
dt.: Künstlerisch ist, dass es dass es Kunst ist.
9.637.1 S1de: Ah ja, okay, okay, dann ist es gut.
9.638.1 S1nl: *Ik ik weet de rest niet.*
dt.: Ich ich weiß den Rest nicht.
9.638.2 *Het probleem is, soms kan ik ook niet...*
dt.: Das Problem ist, manchmal kann ich auch nicht...
9.639.1 S1de: Ja.
9.640.1 S2nl: *Welke foto's hebben we?*
dt.: Welche Fotos haben wir?
9.641.1 S1de: Künstlich.
9.642.1 S2de: (unv.) *fake*.
9.643.1 S1de: Künstlich is ook *fake*.
dt.: Künstlich ist auch *fake*.
9.644.1 S1nl: *Oh zo.*
9.645.1 S2nl: *Oh.*
9.646.1 S1de: *Ja, dat is waarom ik, ja...*
dt.: Ja, das ist warum ich, ja...

5 Schlussfolgerung und Ausblick

Am Anfang dieses Beitrags wurde konstatiert, dass Schüler:innen in den Niederlanden oft das Gefühl haben, nicht auf Deutsch kommunizieren zu können. Auch in den analysierten Gesprächen äußern sowohl Schüler:innen aus den Niederlanden als auch aus Deutschland sich unsicher über ihre Kompetenzen in der jeweiligen Fremdsprache zu sein. Was aber aus den Gesprächen hervorgeht, ist, dass viele Schüler:innen mit B1-Niveau in der jeweiligen Nachbarsprache problemlos miteinander kommunizieren und eine Präsentation vorbereiten können. Sie sind also in der Lage, in so natürlich wie möglich verlaufenden Gesprächen (ohne Sprachvorgaben ihrer Dozent:innen) gelungene Kommunikation herzustellen.

Bezüglich der Frage, welche Kommunikationsmodi Schüler:innen benutzen, stellte sich heraus, dass verschiedene Modi des in diesem Beitrag erweiterten inklusiven Mehrsprachigkeitskonzepts benutzt wurden. Manchmal finden kurze Gespräche zwischen zwei Erstsprachler:innen in der eigenen Sprache statt (L1-L1), aber wenn mit Schüler:innen aus dem anderen Land gesprochen wird, werden sowohl eine der beiden Sprachen (L1-L2 / L2-L1) gesprochen, als auch rezeptive Mehrsprachigkeit, eine Lingua franca oder sogar *converging multilingualism* benutzt. Dieser letzte Modus wird im Vergleich zu den anderen Modi zwar weniger häufig eingesetzt, aber es wäre interessant, die Verwendung von diesem bisher äußerst wenig berücksichtigten Kommunikationsmodus in zukünftiger Forschung näher zu betrachten. Bemerkenswert ist zudem die Tatsache, dass vor allem die Modi verwendet werden, die die niederländische oder deutsche Sprache nutzen. In dieser Studie hatte Englisch eindeutig nicht den Status der Lingua franca, die sie in anderen Situationen oft hat.

Weiterhin konnte festgestellt werden, dass meistens die Sprache benutzt wird, die von dem/der vorherigen Sprecher:in gewählt wurde (*compliance*). Wenn die Schüler:innen aber von dieser vorherigen Sprachwahl abweichen, gehen sie häufig zurück zu ihrem eigenen Code (*maintenance*), aber sie passen sich auch regelmäßig dem/der anderen Sprecher:in an (*convergence*).

Als Antwort auf die zweite Frage, welche Rolle *modeswitches* in den Gesprächen haben, konnte festgestellt werden, dass sie häufig eingesetzt wurden. Es fanden flüssige Gespräche statt und es kann sogar festgehalten werden, dass die *modeswitches* zu gelungener Kommunikation beigetragen haben, da Schüler:innen sich gerade deshalb so gut verständlich machen konnten, da unterschiedliche Modi benutzt wurden. Sie konnten sich nämlich jederzeit frei für einen Modus entscheiden, der zum Diskursverlauf und zu ihrem Sprachrepertoire passte oder der zu einem guten Gefühl beigetragen hat. In der eigenen Sprache kann man sich nämlich wohler fühlen, aber auch die Anpassung an andere Menschen oder das Zeigen der eigenen Fähigkeiten kann sozial gesehen für ein gutes Gefühl sorgen.

Für einen weiteren Beitrag zu diesem Thema werden die Gespräche auch quantitativ ausgewertet, damit allgemeine Aussagen über die Häufigkeit und den Gebrauch der *switches* gemacht werden können. Außerdem wird ausführlicher auf die qualitative Analyse der *modeswitches* eingegangen und ebenfalls eine funktionale Analyse durchgeführt, in der die Gründe für *modeswitches* betrachtet werden. Da *modeswitches* bisher noch nicht erforscht wurden, muss ein passendes Analysesystem entwickelt werden. Aufgrund der in diesem Beitrag besprochenen Transkriptauszüge wird allerdings erwartet, dass *switches* v.a. auftreten, damit Schüler:innen sich in der eigenen Sprache besser ausdrücken können oder sie sich sozial betrachtet wohler fühlen, wenn sie sich dem/der Gesprächspartner:in anpassen.

Dieser Beitrag hat gezeigt, dass Schüler:innen in so natürlich wie möglich verlaufenden Gesprächen ihr sprachliches Repertoire flexibel und mit *switches* einsetzen. Trotzdem geben Schüler:innen auch in den analysierten Gesprächen an, dass sie das Gefühl haben, nicht in der Fremdsprache sprechen zu können, wie auch bereits in der Einleitung angedeutet wurde. Es ist daher wichtig, die Frage zu beantworten, wie ein Mehrsprachigkeitsansatz in den Fremdsprachenunterricht integriert werden könnte. Das erweiterte inklusive Mehrsprachigkeitskonzept scheint die Möglichkeiten, die Schüler:innen zur Verfügung haben, gut darstellen zu können. Die Modi können somit für die Schüler:innen zur Bewusstmachung ihrer eigenen mehrsprachigen Kapazitäten eingesetzt werden. Außerdem konnte festgestellt werden, dass Gruppengespräche zu fluider Mehrsprachigkeit führen, da *modeswitches* fließend eingesetzt wurden und zu gelungener Kommunikation beitragen. Wenn im Fremdsprachenunterricht zwischen Anteilen, bei denen sprachliche Korrektheit im Mittelpunkt steht und solchen, bei denen es um gelungene mehrsprachige Kommunikation geht, unterschieden wird, könnte die Diskrepanz zwischen unterrichtlichen Situationen und Kommunikation in der realen Lebenswelt verringert werden, damit Schüler:innen letztendlich das Gefühl bekommen, in der realen Welt auf Deutsch kommunizieren zu können.

6 Literaturverzeichnis

- Auswärtiges Amt (2020): *Deutsch als Fremdsprache weltweit*. Datenerhebung 2020. [www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf, 31.01.2024].
- Backus, Ad; Gorter, Durk; Knapp, Karlfried; Schjerve-Rindler, Rosita; Swanenberg, Jos; Ten Thije, Jan; Vetter, Eva (2013): Inclusive Multilingualism: Concept, Modes and Implications. *European Journal of Applied Linguistics* 1 (2), 179–215. DOI: <http://doi.org/10.1515/eujal-2013-0010>.
- Beerens, Roos (2010): *Receptive Multilingualism as a Language Mode in the Dutch-German Border Area*. Münster: Waxmann.
- Bourhis, Richard (1984): Cross-cultural communication in Montreal: two field studies since Bill 101. *International Journal of the Sociology of Language* 46, 33–47.
- Braunmüller, Kurt (2002): Semicommunication and accommodation: observations from the linguistic situation in Scandinavia. *International Journal of Applied Linguistics* 12 (1), 1-23.
- Budde, Monika (2016): Mehrsprachigkeit – Language Awareness – Sprachbewusstheit. Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21 (2), 1-4.
- Burt, Susan (1994): Code choice in intercultural conversation: speech accommodation theory and pragmatics. *Pragmatics* 4 (4), 535–559.
- Candelier, Michel; Daryai-Hansen, Petra; Schröder-Sura, Anna (2012): The framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures – a complement to the CEFR to develop plurilingual and intercultural competences. *Innovation in Language Learning and Teaching* 6 (3), 243–257. DOI: <http://doi.org/10.1080/17501229.2012.725252>.
- Cito (2019): *Verslag van de examencampagne 2019 voortgezet onderwijs*. [cito.nl/media/ghaplwa5/cito_verslag_examencampagne_2019.pdf, 31.01.2024].
- Council of Europe (2020): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. [<http://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>, 31.01.2024].

- Dewaele, Jean-Marc; Saito, Kazuya (2022): Positive Psychology Can Help Overcome the Pernicious Native Speaker Ideology. *The European Educational Researcher* 5 (2), 225–234. DOI: <http://doi.org/10.31757/euer.526>.
- DIA (2017). *Belevingsonderzoek Duits 2017*. Amsterdam: Duitsland Instituut Amsterdam. [duitslandinstituut.nl/assets/upload/Belevingsonderzoek2017.pdf, 10.01.2024].
- Dietrich-Grappin, Sarah; Hufeisen, Britta (2022): Tertiary language didactics 2.0. A review of a multilingual didactics approach and its remodeling in the light of empirical research, translanguaging and compétence plurilingue. *Hungarian Educational Research Journal*, 1–30.
- Drachmann, Natascha; Haukås, Åsta; Lundberg, Adrian (2023): Identifying pluralistic approaches in language subjects in Denmark, Norway, and Sweden – A comparative curriculum analysis. *Language, Culture and Curriculum*. DOI: <http://doi.org/10.1080/07908318.2022.2156528>.
- Galante, Angelica; Chiras, Maria; dela Cruz, John Wayne; Zeaiter, Lana (2022): *Plurilingual guide: Implementing critical plurilingual pedagogy in language education*. Plurilingual Lab Publishing. [https://www.mcgill.ca/plurilinguallab/files/plurilinguallab/plurilingual_guide.pdf, 31.01.2024].
- Giles, Howard; Ogay, Tania (2007): Communication Accommodation Theory. In: Whaley, Bryan; Samter, Wendy (Eds.): *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 293–310.
- Giles, Howard; Taylor, Donald; Bourhis, Richard (1973): Towards a theory of interpersonal accommodation through language: some Canadian data. *Language in Society* 2 (2), 177–192.
- Gooskens, Charlotte (2007): The Contribution of Linguistic Factors to the Intelligibility of Closely Related Languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 28 (6), 445–467. DOI: <http://doi.org/10.2167/jmmd511.0>.
- Grosjean, François (2013): Bilingual and Monolingual Language Modes. In: Chappelle, Carol (Ed.): *The encyclopedia of applied linguistics*, 489–493. DOI: <http://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0090>.
- Guo, Ling-Yu; Eisenberg, Sarita (2015): Sample Length Affects the Reliability of Language Sample Measures in 3-Year-Olds: Evidence From Parent-Elicited Conversational Samples. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 141–153. DOI: http://doi.org/10.1044/2015_LSHSS-14-0052.
- Haijma, Annelies (2013): Duiken in een taalbad: onderzoek naar het gebruik van doeltaal als voertaal. *Levende Talen Tijdschrift* 14 (3), 27–40.
- Härmävaara, Hanna-Ilona (2014): Facilitating mutual understanding in everyday interaction between Finns and Estonians. *Applied Linguistics Review* 5 (1), 211–245. DOI: <http://doi.org/10.1515/applirev-2014-0010>.
- Hufeisen, Britta (2003). L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8, 97–109.
- Jentges, Sabine; Sars, Paul (2021): Forschung in der Unterrichtspraxis: Sprache und Zeichen im deutsch-niederländischen Schulaustausch entdecken. Eine Pilotstudie zum schulischen Einsatz von linguistic landscaping im Projekt “Nachbarsprache & buurcultuur”. In: Ziegler, Evelyn; Marten, Heiko (Eds.): *Linguistic Landscapes im deutschsprachigen Kontext*. Forschungsperspektiven, Methoden und Anwendungsmöglichkeiten. Berlin: Peter Lang, 427–450.
- Jessner, Ulrike (2008): A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *Modern Language Journal* 92 (2), 270–283. DOI: <http://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00718.x>.

- Jessner, Ulrike; Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Hofer, Barbara (2016): Emerging Multilingual Awareness in Educational Contexts: From Theory to Practice. *The Canadian Modern Language Review* 72 (2), 157–182.
- Joshi, Aravind (1982): Processing of sentences with intra-sentential code-switching. *Coling: Proceedings of the Ninth International Conference on Computational Linguistics*, 145–150.
- Knopp, Eva; Jentges, Sabine; Laurentzen, Chrissy; Van Mulken, Margot (2021): Hoe universeel zijn receptieve meertaligheidsstrategieën? Vreemde-taalleerders op school: een pilotstudie. *Dutch Journal of Applied Linguistics* 10. DOI: <http://doi.org/10.51751/duja19705>.
- Kohn, Kurt (2007): Englisch als globale Lingua Franca: Eine Herausforderung für die Schule. In: Anstatt, Tanja (Ed.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen*. Tübingen: Narr Francke Verlag, 207–222.
- Laurentzen, Chrissy (2021): ‚Inklusive Mehrsprachigkeit‘ als mögliche Kommunikationsstrategie in realen Begegnungssituationen. In: Jentges, Sabine (Ed.): *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch*, 247–263.
- Loban, Walter (1976): *Language Development: Kindergarten through Grade Twelve*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Kwakernaak, Erik (2015): *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Meißner, Franz-Joseph (2005): Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtcurriculum. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34, 125–145.
- Michel, Marije (2022): Doe normaal in meer dan één taal. *Tijdschrift voor taalbeheersing* 44 (1), 30–36.
- Moore, Danièle; Gajo, Laurent (2009): Introduction – French voices on plurilingualism and pluriculturalism: theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism* 6 (2), 137–153.
- Muysken, Pieter (1995): Code-Switching and Grammatical Theory. In: Milroy, Lesley; Muysken, Pieter (Eds.) *One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, 177–198.
- Piccardo, Enrica (2016): Plurilingualism: Vision, Conceptualization, and Practices. In: Trifonas, Peter; Aravossitas, Themistoklis (Eds.) *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*. Springer International Publishing, 1–19. DOI: http://doi.org/10.1007/978-3-319-38893-9_47-1.
- Poplack, Shana (1980): Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en Español: toward a typology of code-switching. *Linguistics* 18 (7/8), 581–618. DOI: <http://doi.org/10.1515/ling.1980.18.7-8.581>.
- Ribbert, Anne; Ten Thije, Jan (2007): Receptive multilingualism in Dutch-German intercultural team cooperation. In: ten Thije, Jan; Zeevaert, Ludger (Eds.): *Receptive Multilingualism*. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts. Amsterdam: Benjamins, 73–101.
- Sachdev, Itesh; Giles, Howard; Pauwels, Anne (2013): Accommodating Multilinguality. In: Bhatta, Tej; Ritchie, William (Eds.): *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, 391–416.
- Schädlich, Birgit (2013): Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Unterricht der romanischen Sprachen: begriffliche, empirische und unterrichtspraktische Perspektiven. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 24 (1), 29–50.
- Song, Sooho (2018): Second Language Learning as Mode-Switching. *Second Language Acquisition as a Mode-Switching Process*. London: Palgrave Macmillan, 75–100.

- Spitta, Gudrun (2000): Sind Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein dasselbe? *Deutschdidaktische Perspektiven*, 1-13.
- Stratilaki, Sofia (2012): Plurilingualism, linguistic representations and multiple identities: crossing the frontiers. *International Journal of Multilingualism* 9 (2), 189–201. DOI: doi.org/10.1080/14790718.2011.644559.
- Ten Thije, Jan (2018): Receptive multilingualism. Singleton, David; Aronin, Larissa (Eds.) *Twelve Lectures on Multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 329–364.
- Ten Thije, Jan (2022): Meertalig perspectief voor de Nederlandse taalbeheersing. *Tijdschrift voor taalbeheersing* 44 (1), 3–23.
- Van Mulken, Margot; Hendriks, Berna (2014): Your language or mine? Or English as a lingua franca? Comparing effectiveness in English as a lingua franca and L1-L2 interactions: Implications for corporate language policies. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 36 (4), 404–422. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2014.936873>.
- Weisser, Martin (2008): Non-grammatical C-units in Discourse. *Discourse and Interaction* 1 (1), 147–157.