

Praktiken & Transfer

Über Grenzen hinweg erfolgreich kommunizieren: Interlinguale Strategien im Ausbildungskontext

Sara Bonin, Dagna Zinkhahn Rhobodes, Konstanze Jungbluth, Nicole Richter

Abstract

In diesem Beitrag werden interlinguale Strategien und damit verbundene Lernstrategien vorgestellt, die Auszubildende und Studierende in der deutsch-polnischen Grenzregion in ihrer mehrsprachigen Kommunikation anwenden. Anhand spontansprachlicher Daten aus authentischen Kommunikationssituationen wird exemplarisch gezeigt, wie Kommunikations- und Lernerfolge von Personen mit unterschiedlichen L1 als Ergebnis kollaborativer Interaktionspraxis und der Überwindung sprachlicher Grenzen unter Einsatz unterschiedlicher sprachlicher Ressourcen erzielt werden.

Schlagwörter

Interlinguale Strategien, Ko-Konstruktion in der Interaktion, deutsch-polnische Grenzregion

1. Einleitung

Wer aufmerksam zuhört, wie junge Menschen im deutsch-polnischen Kontext miteinander kommunizieren, um gemeinsame Handlungsziele zu erreichen, kann kreative Lösungswege entdecken, die über den Gebrauch der jeweiligen Nachbarsprache hinausgehen. Dabei spielen Interlinguale Strategien (Kimura 2019, 2015) eine wichtige Rolle. In der Interaktion geht es nicht nur um den Erwerb von Sprache(n), wie im traditionellen Unterricht, vielmehr müssen die Interagierenden im mehrsprachigen Raum Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien (Wolff 1998) entwickeln. Ihre für diese Aufgaben notwendige *Agency* spiegelt sich z.B. in kontextbezogenen Memorisierungsmustern und Äußerungen wider. Im Folgenden zeigen wir exemplarisch die Auswertung unserer Daten mit einem Fokus auf den Verstehensprozess als solchen sowie auf die Aneignung des (Fach-)Wortschatzes (zur mehrsprachigen Kommunikation in der grenzüberschreitenden Berufsausbildung im deutsch-französischen Grenzraum vgl. Micka-Monz/Polzin-Haumann in diesem Band). Ausgehend von den theoretischen Grundlagen der Ethnomethodologie und der Konversationsanalyse betrachten wir Sprachaneignung als einen interpersonalen Prozess,

in dem Inhalte, Beziehungen und soziale Rollen zum Ausdruck gebracht werden (Jungbluth 2016, Quasthoff et al. 2021).

2. Analyse

Das der Analyse zugrundeliegende Beispiel stammt aus dem dritten deutsch-polnischen Ausbildungscamp des Gemeinnützigen Rettungsdienstes Märkisch-Oderland (Juni 2022, Strausberg), das Teil eines Interreg-Projektes zur Förderung der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit zwischen polnischen Studierenden und deutschen Auszubildenden ist. Aus Polen nahmen neun Studierende der Medizinischen Fakultät der Universität Zielona Góra teil, aus Brandenburg neun Auszubildende bzw. kürzlich examinierte Notfallsanitäter:innen. Die Studierenden und Auszubildenden werden im Folgenden als Teilnehmende bezeichnet. Schwerpunkte des Camps waren Wasserrettung und Tauchunfälle. Ausgestattet mit mobilen Aufnahmegeräten begleiteten zwei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen die Teilnehmenden während der Übungseinheiten beobachtend.¹ Bei den Daten handelt es sich um „naturally occurring data from social interaction“ (Couper-Kuhlen/Selting 2018, 14). Nach einer ersten Sichtung des Datenmaterials wurden die für die Analyse relevanten Passagen für die Transkription ausgewählt. Dabei orientieren wir uns an der Klassifikation interlingualer Strategien nach Kimura (2019, 2015).²

Insbesondere sind interlinguale Strategien bei der gemeinsamen Wortschatzerarbeitung zu beobachten, die in dem vorliegenden Beispiel allgemeines, medizinisches und technisches Fachvokabular umfasst. Im Berufsbild der Notfallsanitäter:in ist die Kombination aus medizinischem und technischem Fachwortschatz besonders augenscheinlich. Während bei ersterem das Lateinische für die sprachübergreifende Verständigung wichtig ist, spielt beim technischen Fachvokabular vor allem das Englische als *Lingua franca* eine Rolle. Auch die passive und aktive Kenntnis anderer Sprachen und Varietäten im Repertoire der Teilnehmenden ist Teil der gemein-

1 Die Teilnehmenden erhielten Aufnahmegeräte, die sie am Körper trugen. Zu Beginn des Camps wurde das Forschungsprojekt allen Projektbeteiligten mündlich und schriftlich vorgestellt. Alle Teilnehmenden unterschrieben eine Einverständniserklärung zur Verwendung ihrer Daten gemäß den Richtlinien der DFG.

2 Alle ausgewählten Daten wurden von zwei Personen transkribiert und von mindestens einer weiteren Person überprüft. Wir behandeln die Transkriptionen bereits als ersten Interpretationsschritt.

samen Verständigung. Darüber hinaus werden Lernstrategien betrachtet, die Impulse für die Mehrsprachigkeitsdidaktik geben können. Im Beispiel wird deutlich, wie Verständigung in der Interaktion zwischen deutschen Auszubildenden und polnischen Studierenden durch die Überwindung von Sprachgrenzen kollaborativ erreicht wird. Um Verständigungsknoten zu lösen, werden Äußerungseinheiten (*Turns*) eingesetzt, die ein breites Spektrum von Sprachvarietäten aus dem Repertoire der Beteiligten fruchtbar machen. In unserer Analyse untersuchen wir die mündliche Sprachpraxis aus einer interaktionalen Perspektive, die sich auf die sequenzielle und interdependente Produktion in der Interaktion konzentriert.

Im Beispiel erhalten die Teilnehmenden die Aufgabe, ein zweisprachiges Plakat in Deutsch und Polnisch über die Maßnahmen zur Erstversorgung einer ertrinkenden Person zu erstellen. Die Teilnehmenden sitzen in einem Raum an zwei getrennten Tischen in geringem Abstand zueinander. Am Tisch der Gruppe L1-DE sitzen Franzi, Ludwig und Kathi, am Tisch der Gruppe L1-PL sitzen Jakub, Adam, Karolina und Justyna.³ Eine wissenschaftliche Mitarbeiterin befindet sich abseits am Tisch der L1-DE-Gruppe und hat ihr Mobiltelefon für die Aufnahme vor sich auf dem Tisch liegen. Sie beobachtet die Situation und macht sich Notizen.

In einer Reihe von Beispielen liest Franzi die Teiliüberschriften auf dem polnisch geschriebenen Plakat der Gruppe L1-PL laut vor, um den Inhalt, meist über das Englische, ins Deutsche zu übertragen. Manchmal gibt sie einen Übersetzungsvorschlag ins Englische, manchmal scheint sie, zunächst die korrekte Aussprache klären zu wollen, wie zu Beginn des Beispiels. Franzi übersetzt, als ob sie den Begriff abliest, das Wort „*badania*“ ins Deutsche (Z. 1) und liest den ihr offenbar unbekannten Teil der Phrase

3 Franzi und Ludwig haben vor kurzem ihre Ausbildung beendet und in diesem Rahmen Polnischunterricht erhalten. Kathi nimmt zum ersten Mal an einem deutsch-polnischen Projekt teil. Ihren ersten Kontakt mit der polnischen Sprache hatte sie am Vortag im Rahmen eines kurzen Workshops, den eine Polnischlehrerin für die Gruppe der L1-DE mit dem Schwerpunkt Fachvokabular angeboten hatte. Jakub, Adam, Karolina und Justyna gehören zur L1-PL-Gruppe. Jakub verfügt über passive und aktive Deutschkenntnisse, gibt sie aber selten preis. Adam verfügt wie Jakub über passive und aktive Englischkenntnisse. Über die Fremdsprachenkenntnisse von Karolina und Justyna kann kaum Auskunft gegeben werden, da sie sich im Beisein der männlichen Gruppenmitglieder nur auf Polnisch unterhalten und diese bei Übersetzungsfragen um Hilfe bitten. In einer Situation, in der Karolina und Justyna allein mit dem Plakat im Raum beschäftigt sind, spricht Karolina die L1-DE-Mitglieder auf Englisch an, was auf aktive Englischkenntnisse schließen lässt.

- 1 Franzi: UNTERSUCHUNG ? (.) (->pol) PRZED (.) MIO [gedehnt] (->de) irgendwatt
- 2 Franzi: was heis det ? (.) //(->pol) PRZE (.) (->de) beim//
- 3 Adam: // badania przedmiotowe //
- 4 Franzi: //(->pol) co to znaczy ? co to znaczy ??
- 5 Karolina: //(->pol) ähm badania przedmiotowe jak to przetłumaczyć //
- 6 Adam: ähm (..) ähm (..) [schnipsend] (->eng) the KIND of examination when you treat PATIENTS like ähm
- 7 Franzi: OH oh //so//
- 8 Jakub: (->de) //körperLICHe (.) untersuchung [sehr leise und gedeht] (.)//
- 9 Franzi: (->eng) //but//
- 10 Adam: so you //just/ touch him you
- 11 Franzi: yeah
- 12 Adam: listen to
- 13 Franzi: yeah
- 14 Adam: // his chest//
- 15 Franzi: yeah (.) //okey//
- 16 Jakub: (->de) körperLICHe Untersuchung [gedehnt]
- 17 Franzi: ah (.)//
- 18 Kathi: // körperliche Untersuchung //
- 19 Franzi: //ja okey//
- 20 Kathi: // ja//
- 21 Franzi: okey na okey (->eng)
- 22 Franzi: now (->pol) badanie urAzowe ?
- 23 Adam: (->eng) ähm CHECKING for (.) TRAU/ ähm TRAUMA (...)
- 24 Jakub: trauma CHECK up
- 25 Adam: TRAUMA examination (.)
- 26 Franzi: //okey// I have a question ? (.) //(->pol) mam // pytanie ?
- 27 Jakub: //hm (bejahend)// (.) (->eng) sure
- 28 Franzi: can't you (..) like/ can't you COMBINE it ? I mean (.) when you're (.) CHECKING (.) and listen to his LUNGS and STUFF (.) //you ähm LOOK at him so//
- 29 Jakub: // but but but we do it like (.) to have MORE (.) written down (.)
- 30 Franzi: oh OH //okey sorry (.) so it looks BETTER//
[Alle lachen]
- 31 Franzi: //lachend] okey (.)//

Abbildung 1: Auszug aus den spontansprachlichen Daten „Körperliche Untersuchung“

(„*przedmiotowe*“, Z. 1) auf Polnisch vom Plakat ab.⁴ Die steigende Intonation am Ende des Wortes „*Untersuchung*“ bleibt ambig. Sie kann sowohl als

4 Das in dieser Studie verwendete Transkriptionsformat basiert auf dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GTA) und wurde an die spezifischen Analysebedürfnisse angepasst (Selting et al. 2019). In diesem Format werden betonte Wörter groß und alle unbetonten Wörter und Silben klein geschrieben. Darüber hinaus werden Doppelungen („und und“), Brüche („a/und“), Zögern („um“) und Mikropausen („(.)“) transkribiert und die gesprochene Sprache möglichst originalgetreu wiedergegeben, auch wenn sie von den üblichen Rechtschreibkonventionen abweicht, da es in erster Linie darum geht, ihre Authentizität im jeweiligen Kontext zu erfassen. Dies schließt in analytisch relevanten Fällen auch die Kennzeichnung von Tonhöhenverschiebungen („[Übersetzung?]“) sowie die Transkription metasprachlicher Aspekte („[schnipsend]“)

Frage an die L1-PL-Gruppe nach der korrekten Übersetzung als auch als Markierung eines noch nicht abgeschlossenen *Turns* interpretiert werden. Das Präfix „*przed*“ scheint ihr bekannt zu sein, da sie es flüssig liest. Ab der zweiten Silbe verlangsamt sie ihre Sprechweise und wechselt in eine regionale norddeutsche Varietät (Z. 1). Sie behält das Regionaldeutsche bei und scheint damit ihre Frage (Z. 2) zunächst an die L1-DE-Gruppe zu richten.⁵ Durch die metasprachlich markierte Verwendung des Regionaldeutschen stellt Franziska eine Nähe zu den anderen Polnischlernenden her, indem sie die Schwierigkeit betont, das Wort zu lesen und seine Bedeutung zu erschließen. Gleichzeitig grenzt sie die L1-PL-Teilnehmende tendenziell aus, da Varietäten einer Sprache in der Regel nicht Teil des institutionalisierten Sprachunterrichts sind.

Dennoch fühlt sich Adam (L1-PL) dazu veranlasst, die gesamte Phrase auf Polnisch zu wiederholen (Z. 3), vermutlich aufgrund pragmatischer Aspekte in Franziskas *Turn*, wie z.B. dem Sprachwechsel. Daraufhin fragt Franziska zweimal hintereinander auf Polnisch nach der Bedeutung der Phrase und wendet sich damit an die L1-PL-Gruppe. Karolina fühlt sich angesprochen, wiederholt die Phrase, deren Bedeutung geklärt werden soll, und fragt ihrerseits die L1-PL-Gruppe, wie der Begriff übersetzt werden könnte (Z. 5). Damit wechselt sie von der Frage nach der Bedeutung zur Frage nach der Übersetzung.

Nun ergreift Adam das Wort. Durch den Einsatz von Häsitationsmarkern (Z. 6) und Schnipsen zeigt er sein Ringen um eine Übersetzung und nimmt sich gleichzeitig das Rederecht.⁶ Da ihm in diesem Moment weder eine direkte Übersetzung ins Deutsche noch ins Englische zur Verfügung zu stehen scheint, umschreibt er die Bedeutung auf Englisch als Untersuchung, bei der ein Patient berührt und dann abgehört wird (Z. 6, 10, 12, 14). Währenddessen übersetzt Jakub den Satz ins Deutsche (Z. 8), allerdings leise und mit der im Polnischen üblichen Betonung auf der vorletzten Silbe, so dass dies von den anderen Teilnehmenden zunächst nicht wahrgenommen wird.

ein. Zum besseren Verständnis wird in den Fußnoten die deutsche Übersetzung angegeben. Die Transkripte sind eingebettet in Informationen aus den Beobachtungsprotokollen, die von den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen unmittelbar nach den jeweiligen Beobachtungstagen auf Grundlage ihrer Feldnotizen verfasst wurden.

5 Diese Äußerung kann sowohl als Frage nach der Aussprache, im Sinne von ‚was steht da geschrieben‘ / ‚wie wird es ausgesprochen‘, als auch als Frage nach der Bedeutung verstanden werden.

6 Häsitationsmarker sind somit ein aktiver Teil des Sprachproduktionsprozesses, um ein passendes Wort in seiner naheliegenden und situationsadäquaten Form mit der sinngemäßen Bedeutung zu finden.

nommen wird. Stattdessen gelingt es Adam und Franzi, eine Lösung zu finden, indem Franzi nach jedem Teilaспект der von Adam auf Englisch gegebenen Beschreibung durch Diskursmarker ihre Zustimmung ausdrückt und schließlich mit einem „*yeah (.) okey*“ (Z. 15) bestätigt. Die Bedeutungserschließung scheint für Franzi jedoch bereits in Zeile 9 abgeschlossen zu sein, da sie hier mit „*but*“ eine Einschränkung einleitet, sie aber nicht weiter ausführt. Am Ende seiner Bedeutungsumschreibung wiederholt Jakub die deutsche Übersetzung mit der für das Polnische typischen Betonung (Z. 16) auf der vorletzten Silbe und fügt undeutlich und in schnellerem Tempo das Wort „*Untersuchung*“ (Z. 16) hinzu. Franzi signalisiert ihre Erleichterung über die Übersetzung ins Deutsche mit der Interjektion „*ah*“. Kathi wiederholt die Übersetzung auf Deutsch – diesmal mit dem typisch deutschen Wortakzent auf der Stammsilbe (Z. 18). Dies kann sowohl als Korrektur der Aussprache als auch als Selbstvergewisserung der korrekten Übersetzung der polnischen Phrase interpretiert werden. Franzi schließt die Bedeutungs- und Übersetzungsklärung mit Variationen des Diskursmarkers „*okey*“ ab (Z. 19, 21). Ihr Sprechtempo deutet darauf hin, dass sie sich nun einer anderen kommunikativen Aufgabe zuwenden möchte.

Nun liest Franzi erneut einen medizinischen Fachbegriff auf Polnisch vor (Z. 22). Im Gegensatz zum vorherigen Fall erfolgt keine Korrektur durch die L1-PL-Gruppe. Sie verwendet eine steigende Intonation am Ende des Begriffspaars, was von Adam als Frage nach der Bedeutung interpretiert wird. Er antwortet auf Englisch (Z. 23) und wird fast zeitgleich von Jakub, evoziert durch die Verwendung von Häsitationsmarkern, korrigiert, indem er die Wortstellung umkehrt (Z. 24), woraufhin Adam die Phrase erneut modifiziert (Z. 25).

Im Beispiel werden Erstsprachen-, Partnersprachen- und Zusatzsprachenstrategien als interlinguale Strategien verwendet (Kimura 2019, 2015). Die Erstsprachenstrategie wird sowohl als Sprachmittlung als auch als rezeptive Mehrsprachigkeit realisiert. Besonders hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die direkte Übersetzung der schriftlichen Darstellung des polnischen Begriffs ins Deutsche. Hier wird die Relevanz der Einbeziehung des außersprachlichen, auditiv nicht wahrnehmbaren Kontextes deutlich, da ohne Kenntnis der schriftlichen Darstellung des polnischen Begriffs auf dem Plakat die unmittelbare Übersetzung leistung ins Deutsche nicht auffällt. Ein Beispiel für rezeptive Mehrsprachigkeit ist Adams Sprachverhalten in Zeile 3. Adam bemerkt durch die regionaldeutsch formulierte Frage (Z. 2) bzw. durch Zögern bei der Versprachlichung der schriftlichen

Darstellung des Begriffs auf dem Plakat, dass Franzi Unterstützung bei der Aussprache des Begriffs benötigt.⁷

Die Partnersprachenstrategie zeigt sich am Beispiel des Sprachtauschs besonders häufig durch das Vorlesen polnischer Fachbegriffe. Neben Deutsch und Polnisch wird auch Englisch verwendet. Es wird verwendet, um

- a) die Bedeutung von Begriffen zu klären (Z. 6, 10, 12, 14, 23, 25),
- b) eine Handlung zu rechtfertigen (Z. 9, 28, 29),
- c) Nähe durch Humor herzustellen (Z. 29) und d) in der Interaktion Verständnis für gemeinsames Wissen zu zeigen (Z. 7, 11, 13, 15, 21, 26, 30, 31).

Als weitere Strategien kommen Sprachwechsel und Sprachmischungen hinzu, die sowohl in der Partnersprache als auch in der Zusatzsprache stattfinden. Beispiele für Sprachmischungen finden sich als Kombination aus der Verbalisierung der schriftlichen Repräsentation des Begriffs im Polnischen und der entsprechenden Kommentierung in der umgangssprachlich geprägten Varietät des Deutschen und den darauffolgenden Reaktionen (Z. 1, 2, 9, 19, 21).

Die aufgeführten interlingualen Strategien erfüllen eine Vielzahl von Funktionen und können auch als Lernstrategien verstanden werden. In Anlehnung an die drei Kategorien von O'Malley und Chamot (1990, 137-139) werden im Beispiel kognitive, aber auch soziale und affektiv gestützte Lernstrategien im Kontext interlingualer Strategien deutlich. Beispiele für das Erreichen kognitiver Ziele sind:

- a) Memorieren, z.B. durch Wiederholung und Visualisierung (Lese- und Ausspracheübungen der schriftlichen Repräsentation eines Fachbegriffs Z. 1, 2, 22),
- b) Sprachverarbeitung (Übertragung bekannter Elemente, z.B. einer Phrase oder eines Wortes Z. 1-2; Nutzung der schriftlichen Repräsentation und deren Verbalisierung, um nach der Aussprache und/oder der Bedeutung eines Begriffs zu fragen Z. 1, 2, 22).
- c) Sprachgebrauch (Verwendung von sprach- und varietätenübergreifenden Häsitations- und Diskursmarkern Z. 5, 6, 7, 15, 17, 19, 21, 26, 27, 30, 31; sprachbegleitende Handlungen wie Schnipsen Z. 6 oder Lachen Z.

⁷ Hinzu kommen metasprachliche und pragmatische Elemente, die keiner Sprache explizit zugeordnet werden können und sich in der Typologie von Kimura als Randerscheinungen rezeptiver Mehrsprachigkeit einordnen lassen.

31-31; formelhafte Wendungen Z. 4, 6, 26, 28; Verwendung von festen Wendungen und Fachvokabular Z. 8, 16, 24, 15; Umschreibung von Begriffen Z. 6-14).

Mit Hilfe dieser Strategien kann auch der Wortschatzerwerb der Lernenden durch die Artikulation neuer Laute oder Lautkombinationen unterstützt werden. Beispiele für soziale und affektive Lernstrategien, die den Sprachlernprozess optimieren und Gefühle wie Angst, Frustration, Demotivation kontrollieren, sind die Integration der L1-Sprechenden in die Klärung der Bedeutung eines Fachbegriffs (Z. 4-18; 22-25) oder die Bitte um Hilfe bei der Aussprache und Ausspracheübungen (Z. 2-3), meist in der Partnersprache, sowie der Einsatz von Humor (Z. 29-31) zur Auflockerung der Kommunikationssituation.

Interessant sind in unseren Daten die unterschiedlichen Repräsentationen von Sprache und Sprachvarietäten, die sowohl in der konkreten Interaktion zur Herstellung von Verständigung als auch als (mündliche) Lernstrategie eingesetzt werden. So kann die Verschriftlichung eines Fachwortes zu Lese- und Ausspracheübungen inklusive Bedeutungsklärung führen.

Das Besondere an dem mehrsprachigen Workshop ist, dass das Erlernen der Nachbarsprache über die Vermittlung von Fachwissen erfolgt. Im Vordergrund steht das gemeinsame Handeln, das das Fachwissen mit dem Fachvokabular verbindet und eine gemeinsame Basis für die Kommunikation der deutschen und polnischen Teilnehmenden bildet. Die Konzentration auf das Erlernen des Fachvokabulars und die Reduzierung der Grammatik auf das Wesentliche führt zu einer sehr effizienten Kommunikation, die die Teilnehmenden über die Sprachbarriere hinweg verbindet. Die Motivation wird gesteigert, da es sich um ein Thema handelt, das allen vertraut ist und für das sich alle engagieren (Bonin/Zinkhahn Rhobodes 2024). Es ermöglicht die unmittelbare Anwendung des neu Gelernten in der Praxis, was als Erfolgserlebnis gewertet wird. Unser Beitrag verdeutlicht die Vorteile eines kontextbezogenen Sprachenunterrichts, der im Idealfall den Bedürfnissen der Lernenden in der konkreten Situation und den angestrebten Zielen entspricht (Knopp/Jentges 2022, 8). Das Erlernen der Nachbarsprache sollte eng mit dem Kontext und der gemeinsamen ‚Kernaufgabe‘ verbunden sein, so wie in der beruflichen Bildung das Erlernen des Fachvokabulars auf die Bedürfnisse der jeweiligen Berufsgruppe abgestimmt ist.

3. Zusammenfassung und Ausblick

Die Interaktionspartner:innen erarbeiten gemeinsam das medizinische Fachvokabular und nutzen dabei eine Vielzahl der bei den Teilnehmenden vertretenen Sprachen und Varietäten. Sie wenden verschiedene Strategien der kollaborativen Bedeutungskonstruktion an und handeln gemeinsam eine intersubjektiv geteilte Bedeutung aus (Dausendschön-Gay et al. 2015, 24). Diese gehen einher mit unterschiedlichen Lernstrategien, die sowohl den Aushandlungsprozess in der konkreten Interaktion als auch zukünftige Interaktionen durch den sukzessiven Aufbau vielfältiger sprachlich-kommunikativer Ressourcen erweitern. Diese „dialogisch ausgerichtete Errungenschaft“ (Günther 2015, 56) lässt sich nicht auf einen einzelnen Beitrag reduzieren. Sie ist vielmehr das Ergebnis mehrerer aufeinander aufbauender Turns (Eskildsen/Markee 2018, 81; Brouwer 2003, 2004). Dabei werden alle vertretenen Sprachen und Varietäten verwendet, die dabei fließend ineinander übergehen. Obwohl auch die englische Sprache häufig verwendet wird, werden Fachbegriffe oft ins Polnische und Deutsche übersetzt, so dass das Fachvokabular gleichzeitig von allen gelernt werden kann. Aktives Lernen wird durch die mehrfache Wiederholung von Begriffen in der Nachbarsprache und auch im Englischen, einschließlich Aussprache, motiviert, wodurch auch Sprachgrenzen überwunden werden. Es entsteht ein Raum, in dem niemand allein über die Expertise verfügt und in dem jede Person durch die Anwendung verschiedener Strategien aktiv zur Lösung von Verständigungsknoten und zur Schließung von Wortschatzlücken beitragen kann. Das analysierte Beispiel zeigt, wie durch Kollaboration im Zusammenspiel innovative Kommunikationsformen praktiziert werden, die als Impuls für die Fremdsprachendidaktik in der grenzüberschreitenden Berufsausbildung dienen können.

Durch die Analyse der Interaktionen in den Trainingscamps konnten wir feststellen, dass die Fokussierung auf die Fachsprache und die fachsprachliche Kommunikation zusammen mit der Toleranz gegenüber Abweichungen von einer möglicherweise erwarteten Norm einen Raum schafft, in dem die Auszubildenden die Nachbarsprache selbstbewusst und eigenständig anwenden, üben und damit lernen können. Bei der Arbeit in gemischtsprachigen Gruppen zeigte sich, dass die Kommunikation viel freier und spontaner ist, wenn die Verständigung und nicht die Korrektheit des Sprechens im Vordergrund stand. Das Tolerieren und Akzeptieren von Fehlern als Teil des Lernprozesses und die damit verbundene Befreiung vom Druck, einen fehlerfreien Satz in nur einer Sprachvarietät zu formulie-

ren, ermöglicht es den Teilnehmenden, nicht nur mit den Nachbarsprachen zu experimentieren, um eine gemeinsame Aufgabe über Sprachgrenzen hinweg erfolgreich zu lösen. Mit unserer Studie liefern wir ein Beispiel für die Vorteile einer neuen Fehlerkultur (Bonin/Zinkhahn Rhobodes 2024), die Barrieren im Austausch abbaut und den Interagierenden einen leichten kommunikativen Zugang ermöglicht, auch wenn klar ist, dass sie mit sehr unterschiedlichen Sprachrepertoires in den Dialog treten. In diesem Zusammenhang sei auch auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen verwiesen, der die Lernenden als soziale Akteur:innen betrachtet. Diesen handlungsorientierten Ansatz führt der Europarat in Bezug auf den Sprachenunterricht aus, insofern als

the aim of language education is profoundly modified. It is no longer seen as simply to achieve 'mastery' of one or two, or even three languages, each taken in isolation, with the 'ideal native speaker' as the ultimate model. Instead, the aim is to 'develop a linguistic repertory, in which all linguistic abilities have a place' (CEFR 2001, Section 1.3).

Die Ergebnisse unserer Studie können dazu beitragen, den Erfolg des Sprachenunterrichts zu erhöhen und Lehrkräften, Ausbildenden und Auszubildenden anhand von Best-Practice-Beispielen konkrete Modelle für die Entwicklung ihrer interlingualen Fähigkeiten an die Hand zu geben. Die Aspekte des Sprachengebrauchs nicht nur in Bezug auf die Nachbarsprache, sondern auch in Bezug auf den sprachenübergreifenden Sprachunterricht und die damit verbundene Fremdsprachendidaktik in der grenzüberschreitenden Berufsausbildung sind bisher wenig erforscht, bieten aber ein großes Transferpotential in der konkreten Anwendung für die Praxis. Auch in Zukunft müssen sprachwissenschaftliche Analysen authentischer Kommunikationssituationen in der Berufsausbildung vorgenommen werden, um Impulse für die Verbesserung der kommunikativen Kompetenz in der beruflichen Zusammenarbeit in der Grenzregion weiter voranzubringen und auf den Fremdsprachenunterricht allgemein übertragen zu können.

4. Literaturverzeichnis

Bonin, Sara/Zinkhahn Rhobodes, Dagna (2024): Cross-Border Vocational Training in the Polish-German Border Region. A Stakeholder Perspective. In: Weber, Florian/Kühne, Olaf/Dittel, Julia (Hrsg.): Transformation Processes in Europe and Beyond. Perspectives for Horizontal Geographies (im Druck).

- Brouwer, Catherine E. (2003): Word searches in NNS-NS interaction: Opportunities for language learning? In: *The Modern Language Journal* 87, 4, 534-545.
- Brouwer, Catherine E. (2004): On doing pronunciation. In: Gardner, Rod/Wagner, Johannes (Hrsg.): *Second Language Conversations*. London: Continuum, 93-113.
- Council of Europe (2021): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/lang-cefr.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth/Selting, Margret (2018): *Interactional Linguistics. Studying Language in Social Interaction*. Cambridge: CUP.
- Dausendschön-Gay, Ulrich/Gülich, Elisabeth/Krafft, Ulrich (2015): Zu einem Konzept von Ko-Konstruktion. In: Dies. (Hrsg.): *Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen*. Bielefeld: transcript, 21-36.
- Eskildsen, Søren. W./Markee, Numa (2018): L2 talk as social accomplishment. In: Alonso, Rosa A. (Hrsg.): *Speaking in a Second Language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 69-103.
- Günther, Susanne (2015): Ko-Konstruktionen im Gespräch: Zwischen Kollaboration und Konfrontation. In: Dausendschön-Gay, Ulrich/Gülich, Elisabeth/Krafft, Ulrich (Hrsg.): *Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen*. Bielefeld: transcript, 55-74.
- Jungbluth, Konstanze (2016): Co-Constructions in Multilingual Settings, In: Fernández-Villanueva, Marta/Jungbluth, Konstanze (Hrsg.): *Beyond Language Boundaries: Multimodal Use in Multilingual Contexts*. Boston/Berlin: De Gruyter Mouton, 151-166.
- Kimura, Goro Christoph (2015): Grundzüge interlingualer Kommunikationsstrategien – dargestellt am Beispiel der deutsch-polnischen Grenzregion. In: *Sophia Journal of European Studies* 7, 59-88.
- Kimura, Goro Christoph (2019): Interlinguale Strategien im Vergleich: allgemeine Eigenschaften und deutsch-polnische Anwendungen. In: *Jahrbuch der Gesellschaft für Interlinguistik*, 43-57.
- Knopp, Eva/Jentges, Sabine (2022): Nähe nutzen: Nachbarsprachenlernen mehrsprachig gedacht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27, 1, 1-16.
- Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Morek, Miriam (2021): Diskurserwerb in Familie, Peer-group und Unterricht: Passungen und Teilhabechancen, Berlin/Boston: De Gruyter <https://doi.org/10.1515/9783110707168>
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar (2019): A system for transcribing talk-in-interaction: GAT 2. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, Bibliothek.
- Wolff, Dieter (1998): Lernerstrategien beim Fremdsprachenlernen. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 70-77.

5. Biographische Notizen der Autorinnen

Bonin, Sara (MA), wissenschaftliche Mitarbeiterin/Doktorandin, Viadrina Center B/ORDERS IN MOTION. 2011 BA Europastudien Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. 2015 Doppelabschluss MA Interkulturelle Kommunikation Europa-Universität Viadrina und Adam-Mickiewicz-Universität Poznań. Promotionsthema: Zugehörigkeitskonstruktionen von Menschen mit deutschen Vorfahren in Polen. Gastwissenschaftlerin an der Universität Warschau, University of California Berkeley, King's College London. Forschungsinteressen: Zugehörigkeit und Sprache, Mehrsprachigkeit, narrative Analyse, Interkulturelle Kommunikation.

Zinkhahn Rhobodes, Dagna (Dr.), wissenschaftliche Mitarbeiterin am Viadrina Center B/ORDERS IN MOTION. Sie hat an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) und der Universidade Federal Fluminense in Niterói (Brasilien) promoviert und studierte Linguistik und Interkulturelle Kommunikation an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder). In ihrer Dissertation widmete sie sich den Sprachkontaktphe- nomenen an der deutsch-polnischen Grenze. Ihre Forschungsinteressen sind Sprachkontakt, Sprachbeschreibung und Morphosyntax, Vergleichen- de Sprachselforschung, Sprachpolitik und Pragmatik.

Jungbluth, Konstanze (Prof. Dr.), seit 2007 Professorin für Sprachgebrauch und Sprachvergleich Europa-Universität Viadrina. 2009-2013 Dekanin der Kulturwissenschaftlichen Fakultät. 2019-21 Direktorin Viadrina Center B/ORDERS IN MOTION. 2014-18 Ko-Direktorin eines deutsch-brasilianischen Promotionsprogramms „Ethnizität in Bewegung“, welches Varietätenforschung, Kontaktlinguistik und Pragmatik mit Minderheitensprachen und europäischen Sprachen außerhalb Europas verbindet. Forschungsschwerpunkte: Lusophone Varietäten der Frühen Neuzeit, brasilianisches versus europäisches Portugiesisch, deutschsprachige Gemeinschaften (Al- tai-Region).

Richter, Nicole (Prof. Dr.), hat als Sprachwissenschaftlerin und Phonetikerin an der Europa Universität Viadrina und dem Collegium Polonicum die Professur für Multicultural Communication (Slavonic and English Linguistics and Language Use) inne. Sie forschte zuvor am Institut für Slawistik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena und an der Universität Leipzig. For- schungsinteressen: Mehrsprachigkeit, Spontansprache, Prosodie, Rhetorik, Pragmatik.