

Oral Communication and Plurilingualism

8th LRI Workshop for Early-Career Researchers

11-12.06.2026

Villa San Marco, Merano, Italy

Book of Abstracts

Keynote speakers

<i>What is it about the museum that makes language students' conversations happen the way they do?</i> Fabiana Fazzi	4
<i>Stabilising the Unstable: the challenges of capturing multilingual voices in bureaucratic procedures</i> Katrijn Maryns.....	5

Presentations and Poster Presentations

<i>"English Is the Policy, Thai Is the Practice": An Autoethnographic Account of Orality and Positioning as the Only Foreigner in a Thai Teacher-Education Faculty</i> Kiki Juli Anggoro	6
<i>From Restrictive Language Ideologies to Expansive Language Practices: A Decolonial Critique of the French Education System on Réunion Island</i> Abigail Elisabeth Slate	7
<i>„Variieren“ und „Anreichern“ von Lehrenden und Lernenden bei mündlichen Erklärinteraktionen im schulischen DaF-Unterricht — Methodische Überlegungen zur videobasierten Beobachtung sprachbewusster Kommunikationsstrategien in explanativen Diskursen im Deutsch-□</i> Julia Lankl	8
<i>Apprendimento linguistico, emozioni e costruzione identitaria: il caso dei Kindertransportees e della lingua inglese</i> Vincenzo Amendolara, Chiara Arnone	11
<i>Emerging Spaces for Multilingualism in Oral Interactions within an Officially Monolingual Early Childhood Setting</i> Sara Pernthaler	13
<i>Integrating ChatGPT into a three-phase didactic sequence to foster Oral Communicative Competence in Italian as a Foreign Language</i> Rosangela Misciagna.....	15
<i>Kooperations- und Kompensationsstrategien in virtuellen Austauschprojekten von Studierenden mit Deutsch als Lingua Franca</i> Meike Adams.....	17
<i>Was heißt eigentlich „mündliche Kompetenz“? Konstruktionsgrammatische Überlegungen zur Beschreibung gesprochener Sprache im universitären DaF-Unterricht</i> Kim Berit Lohe.....	19
<i>Euskeraz hasten dut... y termino en español... ou je finis en français? Codeswitching Baskisch-Spanisch/Französisch im spanischsprachigen und im französischsprachigen Baskenland</i> Carina Wintersteller	20

<i>Upper secondary school students' plurilingual identity in the trilingual province of South Tyrol</i>	
Alessia Torresan	23
<i>Alcune riflessioni sulla promozione della comunicazione orale nei materiali didattici per le lingue friulana, ladina e sarda</i>	
Gabriele Zanella, Paola Solerti	24
<i>Trasmissione delle heritage languages: uno studio sulla comunità macedone in Italia</i>	
Violeta Stojchevska	26
<i>Zwischen zwei Lautsystemen? Mündliche Mehrsprachigkeit am Beispiel der phonetischen Ebene im Ungarisch-Deutschen Sprachkontakt</i>	
Luca Gacs.....	27
<i>Cross-Linguistic Perspectives on Pausing: Chinese EFL and English Native Speakers in Different Speech Contexts</i>	
Wenjun Zhang, Georgios Georgiou.....	29

Keynote speakers

What is it about the museum that makes language students' conversations happen the way they do?

Fabiana Fazzi

Università Ca' Foscari Venezia

Formal and informal language learning often go hand in hand as learners want to acquire communicative competence defined as the capacity to be a full social being and make oneself understood by others in a wide range of social arenas (Hymes, 1972). While classroom-based acquisition is well-documented, further scrutiny is needed regarding how learners acquire additional languages in “everyday spaces in which language learning is assembled on the fly” (Benson, 2021, p. 103).

Within this landscape, research indicates that museums can powerfully shape students' oral conversations in an additional language. These environments encourage students to share personal insights alongside cross-linguistic and intercultural reflections, while also providing frameworks to scaffold learning.

Drawing on ecological (van Lier, 2004), spatial (Benson, 2021), and assemblage theories (Pennycook, 2024), I analyse the multifaceted affordances of the museum setting - including museum objects, fellow learners, teachers and museum educators, and the languages and identities students bring with them—to discuss how they contribute to students' linguistic, affective, and intercultural development. Specifically, I examine how museum artifacts and activities mediate conversations in an additional language, activating students' plurilingual resources to facilitate a transformative process of "becoming".

To support this analysis, I draw on a rich corpus of data (comprising interviews, recorded conversations, multimodal narratives, and field observations) collected by the MILE (Museums and Innovation in Language Education) research group at Ca' Foscari University of Venice across various projects in collaboration with local museums.

References:

Benson, P. (2021). Language learning environments: Spatial perspectives on SLA. *Multilingual Matters*.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.

Pennycook, A. (2024). *Language assemblages*. Cambridge University Press.

van Lier, L. (Ed.). (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Springer Netherlands.

Stabilising the Unstable: the challenges of capturing multilingual voices in bureaucratic procedures

Katrijn Maryns
Ghent University

This paper examines the inherent transience of spoken language and the institutional imperative to stabilise it through entextualisation—that is, the transformation of speech into textual artefacts such as reports, summaries, and transcripts. I examine the ideological and methodological implications of converting multilingual interaction into forms of institutional and analytical evidence. Drawing on ethnographic data from asylum procedures, I argue that although such textualisations are conventionally treated as neutral representations of speech, they in fact decontextualise and recontextualise interactional meaning, thereby shaping what becomes recognisable and assessable as evidence. This process exposes a structural asymmetry between the limited institutional attention paid to speakers' linguistic needs and the intensive scrutiny directed at their spoken testimonies. From a research perspective, I also show that textualisation introduces significant methodological constraints, including restricted access to audio data, suboptimal recording conditions, and the epistemic limitations of back-translations for under-resourced refugee languages.

Presentations and Poster Presentations

(in order of appearance)

“English Is the Policy, Thai Is the Practice”: An Autoethnographic Account of Orality and Positioning as the Only Foreigner in a Thai Teacher-Education Faculty

Kiki Juli Anggoro

Walailak University

cehehebula@gmail.com

English-medium instruction (EMI) and internationalization policies increasingly shape expectations for teaching, learning, and professional practice in Thai higher education. Within teacher-education institutions, however, these policies coexist with multilingual realities in which Thai remains the primary language of everyday oral communication. This paper presents an autoethnographic account of my experience as an Indonesian academic who has lived and worked in Thailand for over a decade and is currently the only foreigner in a large teacher-education faculty.

Although English is institutionally emphasized through EMI requirements and student graduation targets, ranging from B1 for non-English majors to B2 or C1 for English majors, oral communication in meetings, administrative work, and collegial interaction is overwhelmingly conducted in Thai, including within English education contexts. As a non-native English-speaking foreigner and an Assistant Dean, I am positioned simultaneously as an English language professional and as a linguistic outsider. This positioning produces ongoing uncertainty regarding language choice: using English aligns with institutional discourses of internationalization, while using Thai enables participation, efficiency, and collegial relationships. This tension is further shaped by the uneven visibility of my linguistic repertoire: while staff members are aware that I speak Thai, the vast majority of students are not, reinforcing different expectations regarding my language use in institutional and pedagogical interactions.

A further tension emerges from my professional commitments as a teacher educator. In a context where students' exposure to English beyond the classroom is limited, I view everyday oral interaction as a crucial space for supporting the development of English-speaking competence. Adopting Thai, as many colleagues do, facilitates institutional functioning but simultaneously conflicts with this pedagogical stance. These tensions are further complicated by my regional plurilingual repertoire: Indonesian occasionally overlaps with Malay varieties spoken by some students from Southern Thailand, enabling moments of partial mediation without functioning as a stable medium of communication.

Drawing on reflective fieldnotes and recalled spoken interactions, this paper argues that navigating English, Thai, and Indonesian constitutes a form of institutional and pedagogical mediation rather than a simple choice between compliance and resistance. By foregrounding the perspective of the only foreigner in a predominantly Thai-speaking teacher-education environment, the study reconsiders how orality, speaker positioning, and plurilingual practice are enacted in everyday institutional life under EMI policy regimes.

From Restrictive Language Ideologies to Expansive Language Practices: A Decolonial Critique of the French Education System on Réunion Island

Abigail Elisabeth Slate
University of Luxembourg
abigail@paslate.net

This qualitative study explores how Réunionese students and teachers perceive the role of the locally spoken Creole, a predominantly oral and institutionally marginalized variety, in their schools. Despite the passage of a law twenty-six years ago permitting the instruction of local language(s) and culture(s) in the French overseas departments, these elements only rarely factor into the curriculum of schools on Réunion Island (Adelin & Lebon-Eyquem, 2009), highlighting the hegemonic role of standard French in the education system. Language ideologies privileging standard French continue to shape institutional practices, giving rise to tensions between these two closely related varieties. The existing body of literature on attitudes toward Réunionese Creole and its use in schools is indicative of these linguistic and cultural tensions (Oakes, 2013; Lofis la lang kréol La Rényon, 2021), but these studies largely fail to examine and hold to account the institutional forces underlying them. By contrast, this study takes a critical stance, arguing that the French education system has perpetrated epistemological violence against Creole and its speakers since Réunion's departmentalization, particularly by dismissing speakers' plurilingual practices as aberrant or incorrect. A mix of focus group, individual, and written interviews were conducted both with high school teachers and with their eighteen-year-old students. All participants were Creole and French speakers and natives of Réunion Island, and their language-related experiences served as the basis for this study's ethnographically-inspired thematic analysis. This particular presentation will focus specifically on participants' discourses around francisation (roughly translated as "Frenchification" in English), a kind of deterioration of Creole over time as it adopts more French words and a more French-like phonology (Biaux-Altmann, 2019). As a salient feature of participants' narratives, francisation reveals how they conceive of both diachronic language change and plurilingual language practices in a context characterized by intensive contact between the standard variety of the colonizer and the local, predominantly oral variety. Rather than insisting on a return to linguistic "purity" or diglossia—both of which are the products of colonial language hierarchies (Médéa, 2010)—this presentation will underscore the need for language education policies that account for dynamic creolophone language practices as an essential first step toward decolonizing the education system in Réunion.

References:

- Adelin, E., & Lebon-Eyquem, M. (2009). L'enseignement du créole à la Réunion, entre coup d'éclat et réalité. *Tréma*, 31, 121–132. <https://doi.org/10.4000/trema.991>
- Biaux-Altmann, I. (2019). *Valorisons les langues des Outre-mer pour une meilleure cohésion sociale*. Conseil économique, social et environnemental.
- Lofis la lang kréol La Rényon. (2021). *Étude d'usages et attitudes concernant la Langue Créole de la Réunion*.
- Médéa, L. (2010). *Reunion: An island in search of an identity*. Unisa Press.
- Oakes, L. (2013). Beyond diglossia? Language attitudes and identity in Reunion. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(1), 30–45. <https://doi.org/10.1080/01434632.2012.697466>

‚Variieren‘ und ‚Anreichern‘ von Lehrenden und Lernenden bei mündlichen Erklärinteraktionen im schulischen DaF-Unterricht — Methodische Überlegungen zur videobasierten Beobachtung sprachbewusster Kommunikationsstrategien in explanativen Diskursen im Deutsch-?

Julia Lankl

Universität Wien

julia_lankl@live.de

Die Interaktionsforschung signalisiert als Teil angewandter DaFZ-Forschung einen Brückenschlag zur Unterrichtspraxis und zur mündlichen Lehrkräfteprofessionalisierung und markiert linguistische Analysen authentischer Unterrichtsinteraktionen als forschungsseitigen Gegenstand, um Lehrende mit gut ausgebildeten interaktionalen Fähigkeiten für den DaFZ-Unterricht auszustatten (Aguado & Siebold, 2021). Ausgangspunkt des Dissertationsprojekts ist eine Dokumentenanalyse, die verschiedene Attribute zur Adäquatheit sprachsensibler bzw. sprachbewusster Unterrichtskommunikation zeigt. Dabei wird deutlich, dass häufig von ‚variationsreicher‘ und ‚reichhaltiger‘ lehrer:innenseitiger Sprachverwendung die Rede ist, jedoch deren Umsetzung unzureichend konkretisiert wird (z.B., BMBWF, 2025; ISB München & Maiwald, 2021; Leisen, 2024; Michalak et al., 2015; ÖSZ, 2022; Schmölzer-Eibinger & Bushati; Thürmann & Vollmer, 2013). Hierüber generiert sich das Forschungsinteresse der explorativen Studie, interaktionsanalytisch präzisieren zu wollen, wie DaFZ-Lehrende—aber auch Lernende—mündlich ‚variieren‘ und ‚anreichen‘. Um für diese Zwecke den Forschungsgegenstand zu konturieren, nutzt die Studie ‚Variations- und Anreicherungsstrategien‘ als vorläufige Arbeitsdefinitionen. Empirische Bezugspunkte zum Forschungsgegenstand liefern Arbeiten aus dem DaZ-Kontext zum Paraphrasieren (Peuschel, 2019; Stahl & Peuschel, 2022), Umformulieren (Redder et al., 2013), Rekodieren (Peuschel & Stahl, 2021) oder Mikro-Scaffolding (Willmann, 2023). Paraphrasieren gilt dabei als professionelle, lehrkraftseitig erlernbare Verbalisierungsstrategie, um verschiedene Wissensangebote bereitzustellen und Verständnisgrundlagen zu sichern (Peuschel, 2019). Das Erhebungsdesign steht in der Tradition der videogestützten Unterrichtsforschung (Schramm, 2016) mit einer Datengrundlage von 16 videografierten Unterrichtsbeobachtungen im DaF-Kontext des deutschen Auslandsschulwesens. Dabei wird ein spezifischer Beobachtungsrahmen abgesteckt und auf das mündliche Erklären bzw. explanative Diskurse fokussiert. Diese Forschungsentscheidung liegt darin begründet, dass Erklären eine zentrale wissensbezogene—schulisch und fächerübergreifend relevante—diskursive Praktik in Unterrichtsgesprächen (Heller & Morek, 2015) darstellt, bei der das Auftreten von Variations- und Anreicherungsstrategien in fremd- und zweitsprachendidaktischen Kontexten wahrscheinlich ist. Einen noch engeren möglichen Beobachtungs- und Analyserahmen versprechen spezifische diskursive Vertextungsmodi bei Erkläreinheiten. Hierfür bieten die von Heller (2021) herausgearbeiteten explanativen Vertextungen in Unterrichtsdiskursen—‚Veranschaulichen‘ (Situieren) und ‚Verallgemeinern‘ (Abstrahieren)—etwaige günstige Anschlussmöglichkeiten. Erklärsequenzen gelten als interaktive und ko-konstruierte Aushandlungen (Morek, 2011), an denen sich Lehrende und Lernende gemeinsam beteiligen, und werden daher lehrer:innen- und schüler:innenseitig beobachtet. Erklärprozesse bieten sprachliche und fachliche Lerngelegenheiten, bedingen schüler:innenseitig aber den Aufbau explanativer Diskurskompetenz (Prediger et al., 2016), weshalb fremd- und zweitsprachendidaktische Erklärstudien eher erwerbs- bzw. fachbezogene Blickrichtungen zeigen (Gadow, 2016; Hövelbrinks, 2014; Lotter, 2025; Redder et al., 2013). Potenziell sprachlernförderliche Modellierungen mündlicher Erklärprozesse, fächerübergreifende Zugänge abseits der MINT-Fächer und insbesondere der DaF-Kontext scheinen unterbeleuchtet, weshalb die Dissertationsstudie bewusst ein Datenkorpus mit zwei geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern (Deutsch und Erdkunde) in der Sekundarstufe 1 festlegt. Insgesamt sind zwei deutsche Auslandsschulen (n = 2), vier Schulklassen (n = 4), vier Sekundarstufen-Fachlehrkräfte (n = 4), davon zwei Deutschlehrer:innen (n = 2)

und zwei Erdkundelehrer:innen (n = 2), als Forschungspartner:innen geplant, wobei an jeder Auslandsschule je vier Stunden Deutsch und vier Stunden Erdkunde beobachtet werden. Ausgewählte Erklärinteraktionen illustrieren im günstigsten Fall modellbildende Variations- und Anreicherungsstrategien und beschreiben in den Gesprächstranskripten auf sprachlich-diskursiver Ebene good-practice-Beispiele für die Lehrer:innenbildung. Im Zuge der Vorbereitung der Pilotierung an einer separaten deutschen Auslandsschule, an der zwei Unterrichtsstunden mit Videoaufzeichnungen geplant sind, gilt es methodologische und forschungsethische Überlegungen für die Hauptdatenerhebung zu diskutieren und passende gesprächs- oder diskursanalytische Möglichkeiten auszuloten.

Literatur:

- Aguado, K., & Siebold, K. (2021). Einführung zur ersten Ausgabe der Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ*, 1(1), 3–12.
- BMBWF (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2025). Lehrplan der Volksschule – Anlage 1. In Kraft getreten am: 01.09.2025. <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275&FassungVom=2025-09-12&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=&ShowPrintPreview=True>
- Gadow, A. (2016). Bildungssprache im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Beschreiben und Erklären von Kindern mit deutscher und anderer Familiensprache. Erich Schmidt.
- Heller, V. (2021). Die sprachlich-diskursive Darstellung komplexer Zusammenhänge im Fachunterricht. Vertexungsverfahren des Erklärens und Argumentierens. In U. Quasthoff, V. Heller & M. Morek (Hg.), *Diskursarbeit in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen* (S. 303–346). De Gruyter.
- Heller, V., & Morek, M. (2015). Unterrichtsgespräche als Erwerbkontext. Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. *Leseforum.ch*, 3, 1–23.
- Heller, V., Quasthoff, U., Vogler, A., & Prediger, S. (2017). Bildungssprachliche Praktiken aus professioneller Sicht: Wie deuten Lehrkräfte Erklärungen und Begründungen von Kindern? In B. Ahrenholz, B. Hövelbrinks & C. Schmellentin (Hg.), *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen* (S. 139–160). Narr Francke Attempto.
- Hövelbrinks, B. (2014). Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres. Beltz Juventa.
- ISB München, & Maiwald, S. (2021). Sprachsensibler Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Aufgabenbeispiele Deutsch als Zweitsprache und grundlegende. <https://www.lehrplanplus.bayern.de>
- Leisen, J. (2024). Sprachlehren und Sprachlernen. methodisch-didaktische Der sprachensible Informationen. Fachunterricht. <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/sprachlehren-und-lernen>
- Lotter, S. (2025). Entwicklung mündlicher Erklärkompetenzen von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in der Sekundarstufe 1. Bewältigung einer Erkläraufgabe im schulischen Kontext. Waxmann.
- Michalak, M., Lemke, V., & Goeke, M (2015). Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Narr.
- Morek, M. (2011). Explanative Diskurspraktiken in schulischen und ausserschulischen Interaktionen: Ein Kontextvergleich. *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 33(2), 211–230.
- ÖSZ (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum) (Hg.) (2022). *Strategien für eine sprach(en)sensible Gesprächsführung in der Primarstufe*. https://www.oesz.at/fileadmin/external_import/oeszatdb36/publikationen/Web_Handreichung_Gespraechsstrategien_Primarstufe_FINAL_16082022.pdf
- Peuschel, K. (2019). Paraphrasieren als Lehrkompetenz: Ein Zugang zu mündlichen, bildungssprachlichen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. In C. Falkenhagen, H. Funk, M. Reinfried, & L. Volkmann (Hg.), *Sprachen lernen integriert - global, regional, lokal: Dokumentation zum 27. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung/DGFF*, Jena, 27. - 30. September 2017 (S. 77–90).
- Schneider. Peuschel, K., & Stahl, C. (2021). Rekodieren durch Lehrkräfte in der DaZ-Unterrichtsinteraktion. Analysen mit dem ViKo_sprachHe. *Zeitschrift für Interaktionsforschung*, 1(1), 115–132.

- Prediger, S., Erath, K., Quasthoff, U., Heller, V., & Vogler, A.-M. (2016). Befähigung zur Teilhabe an Unterrichtsdiskursen. Die Rolle von Diskurskompetenz. In J. Menthe, D. Höttecke, T. Zabka, M. Hammann & M. Rothgangel (Hg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung* (S. 285–300). Waxmann.
- Redder, A., Guckelsberger, S., & Graßer, B. (2013). Mündliche Wissensprozessierung und Konnektierung. Sprachliche Handlungsfähigkeiten in der Primarstufe. Waxmann.
- Schmölzer-Eibinger, S., & Bushati, B. (Hg.) (2023). *Miteinander reden – Interaktion als Ressource für den Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb*. Beltz Juventa.
- Schramm, K. (2016). Unterrichtsforschung und Videographie. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, H.-J. Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl.) (S. 587–592). UTB.
- Stahl, C., & Peuschel, K. (2022). Unterrichtsvideographie im DaZ-Unterricht: Multimodale Analysen lehrerseitiger Paraphrasierungen. In L. Auteri, N. Barrale, A. Di Bella & S. Hoffmann (Hg.), *Jahrbuch für Internationale Germanistik. Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive*. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 3) (S. 641–660). Peter Lang.
- Thürmann, E., & Vollmer, H. J. (2013). Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht. Eine Checkliste mit Erläuterungen. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 212–233). Beltz Juventa.
- Willmann, M. (2023). *Mikro-Scaffolding in Vorbereitungsklassen. Gesprächsanalytische Untersuchung interaktiver Verfahren im Schnittfeld von Sprache, Fach und Lehrwerk* [Dissertation: Pädagogische Hochschule Freiburg]. Verlag für Gesprächsforschung.

Apprendimento linguistico, emozioni e costruzione identitaria: il caso dei Kindertransportees e della lingua inglese

Vincenzo Amendolara, Chiara Arnone
Alma Mater Studiorum – Università di Bologna
chiara.arnone@gmail.com

Il presente studio si inserisce nel progetto di ricerca nazionale *Minors on the Move: Mapping Forced Migration from Nazism and its Testimonies* (PRIN 2022/scorrimiento; PI: Simona Leonardi, Università di Genova). L'oggetto di indagine è costituito dalle interviste linguistico-biografiche del corpus FEGB (Flucht und Emigration nach Großbritannien), archiviato presso la DGD (Datenbank für Gesprochenes Deutsch) e raccolto tra il 2017 e il 2018 da Eva-Maria Thüne (Capounità PRIN Università di Bologna). Gli intervistati, in gran parte provenienti dalla Germania e dall'Austria, trovarono rifugio in Gran Bretagna da bambini o adolescenti, i più attraverso l'operazione di salvataggio del *Kindertransport* del 1938-1939 (cfr. Thüne, 2019). Dalle interviste affiorano molteplici episodi afferenti al vissuto linguistico ("Spracherleben", Busch, 2013; 2016) e associati a un ampio spettro di emozioni, tra cui *gioia, orgoglio, vergogna, rabbia e paura* (Thüne, 2020, p. 180). La narrazione biografica diviene processo di (ri-)costruzione identitaria e chiave di lettura per indagare la soggettività del parlante nonché il processo di elaborazione linguistica del proprio vissuto migratorio (cfr. il recente studio di Holzer, 2025, pp. 301-302). A tal riguardo, la sociolinguistica interpretativa (ibid.) tiene conto del posizionamento ("Positioning"; cfr. Bamberg, 1997; Lucius-Hoene & Deppermann, 2002) dei parlanti rispetto alle caratteristiche individuali e collettive, sia del gruppo di appartenenza che della comunità ospitante. Sulla base di tale cornice teorica, il presente contributo si propone di identificare e categorizzare le emozioni legate alla tematizzazione della lingua inglese nella narrazione, con particolare riferimento al contesto di apprendimento guidato (ad es. a scuola) e/o non guidato (ad es. in famiglia, con amici, da autodidatta). Lo studio adotta un approccio quantitativo-qualitativo (Lemnitzer & Zinsmeister, 2015), concentrandosi sull'analisi di nuclei tematici associati a indagini linguistiche (Luppi & Pellegrino, 2024). La metodologia adottata prevede l'annotazione delle interviste del corpus FEGB tramite il software MAXQDA (Kuckartz & Rädiker, 2019), che permette anche una visualizzazione in forma aggregata dei dati. Tale approccio è integrato da analisi condotte su Sketch Engine (Kilgarriff et al., 2014), attraverso la costruzione di un corpus *ad hoc* volto a consentire una disamina delle categorie identificate da Fiehler (2001, pp. 1431-1432) e riproposte da Flinz e Leonardi (2023, p. 6):

1. Espressione lessicale delle emozioni (cfr. Kösters-Gensini, 2016);
2. Descrizione e attribuzione di emozioni e stati emotivi attraverso perifrasi; descrizione di manifestazioni somatiche collegate alle emozioni; lessemi; espressioni idiomatiche e figurate (Schwarz-Friesel, 2013, pp. 394-395);
3. Breve menzione di eventi ad alta carica emotiva per il parlante con eventuale risposta empatica dell'interlocutore;
4. Racconto dettagliato di un'esperienza emotiva finalizzato a suscitare una risposta empatica nell'interlocutore (Flinz & Leonardi, 2023).

Il presente contributo intende esplorare l'impatto emotivo legato all'apprendimento linguistico in contesti di migrazione forzata. Sulla base delle esperienze di diaspora (cfr. Hatoss, 2018), di trauma (cfr. Deppermann & Lucius-Hoene, 2005) e di integrazione (cfr. Thüne, 2021) dei Kinder, legate al processo di adattamento a un nuovo contesto linguistico-culturale, l'indagine si sofferma sulle relazioni tra identità e lingua all'interno della cornice narrativa, ovvero sull'agire linguistico e sull'atteggiamento linguistico degli intervistati in un determinato contesto sociale (cfr. Busch, 2017; si veda anche Busch, 2006).

Bibliografia:

- Busch, B. (2006). Language biographies: Approaches to multilingualism in education and linguistic resource. In B. Busch, A. Jardine, & A. Tjoutuku (Eds.), *Language biographies for multilingual learning* (pp. 5–18). PRESA.
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Facultas / UTB.
- Busch, B. (2016). Methodology in biographical approaches in applied linguistics. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, (187), 2–12.
- Busch, B. (2017). Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of Spracherleben – The lived experience of language. *Applied Linguistics*, 38(3), 340–358.
- Deppermann, A., & Lucius-Hoene, G. (2005). Trauma erzählen – Kommunikative, sprachliche und stimmliche Verfahren der Darstellung traumatischer Erlebnisse. *Psychotherapie & Sozialwissenschaft. Zeitschrift für qualitative Forschung und klinische Praxis*, 7(1), 35–73.
- Fiehler, R. (2001). Emotionalität im Gespräch. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann, & S. F. Sager (Eds.), *Text- und Gesprächslinguistik / Linguistics of text and conversation* (pp. 1425–1438). De Gruyter.
- Flinz, C. & Leonardi, S. (2023). 'Luoghi del tempo', ricordi ed emozioni nelle interviste del corpus Emigranten-deutsch in Israel. *ECHO*, 5, 4–25.
- Hatoss, A. (2018). Language awareness in diasporic contexts. In P. G. Garrett & J. M. Cotts (Eds.), *The Routledge handbook of language awareness* (pp. 418–434). Routledge.
- Holzer, J. (2025). Sprachbiographien: Junge Geflüchtete aus Afghanistan, Iran und Syrien. J.B. Metzler.
- Kilgarriff, A., et al. (2004). The Sketch Engine. In G. Williams & S. Vessier (Eds.), *Proceedings of the Eleventh EURALEX International Congress* (pp. 99–104). Université de Bretagne, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines.
- Koesters-Gensini, S. E. (2016). Wörter für Gefühle: Der lexikalische Ausdruck von Emotionen im Israelkorpus. In S. Leonardi, E. M. Thüne, & A. Betten (Eds.), *Emotionsausdruck und Erzählstrategien in narrativen Interviews: Analysen zu Gesprächsaufnahmen mit jüdischen Emigranten* (pp. 123–169). Verlag Königshausen & Neumann.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA: Text, audio, and video*. Springer International Publishing.
- Lemnitzer, L., & Zinsmeister, H. (2015). *Korpuslinguistik: Eine Einführung* (3. Aufl.). Narr.
- Lucius-Hoene, G., & Deppermann, A. (2002). Rekonstruktionen narrativer Identität: Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Leske & Budrich.
- Luppi, R., & Pellegrino, R. (2024). Emotionsausdruck und thematisches Wiederholungsverfahren in narrativen Interviews. *DIEGESIS. Interdisziplinäres E-Journal für Erzählforschung / Interdisciplinary E-Journal for Narrative Research*, 13(1), 59–86.
- Schwarz-Friesel M. (2013). *Sprache und Emotion*. Francke.
- Thüne, E.-M. (2019). Gerettet. Berichte von Kindertransport und Auswanderung nach Großbritannien. Hentrich & Hentrich.
- Thüne, E.-M. (2020). What the Kindertransportees tell us about the acquisition of English. *Jewish Historical Studies*, 51, 165–182.
- Thüne, E.-M. (2021). „Ich musste es mir selber beibringen.“ – Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen des Kindertransports auf ihrem Bildungsweg. In R. Natarajan (Hg.), *Sprache - Bildung - Geschlecht. Interdisziplinäre Ansätze in Flucht- und Migrationskontexten* (pp. 67–110). Springer.

Emerging Spaces for Multilingualism in Oral Interactions within an Officially Monolingual Early Childhood Setting

Sara Pernthaler

Eurac Research Bolzano

sara.pernthaler@eurac.edu

Early childhood institutions worldwide are often officially regulated as monolingual, even though they are increasingly embedded in multilingual and multicultural environments shaped by globalization and migration (Lengyel, 2012). Children, educators, and families bring diverse linguistic repertoires into these settings, confronting institutions with the question of how linguistic diversity is addressed, organized, and valued (Chilla & Niebuhr Siebert, 2023). This paper presents findings from a qualitative case study conducted in a German-medium Kindergarten in Cape Town, South Africa. Although the institution officially defines German as its sole language of education, it operates within a highly multilingual context shaped by South Africa's language policy, which recognizes eleven official languages (South African Government, 1996) as well as the diverse linguistic biographies of children, educators, and families involved. Two of the institution's five groups were investigated, comprising children aged three to four years, most of whom grew up with more than one language, primarily German, English, and Afrikaans, with additional languages for example isiXhosa, Sesotho or Swahili represented to a lesser extent. The pedagogical staff was likewise multilingual, with German acquired as an additional language in adulthood, making the Kindergarten a particularly rich setting for examining how multilingualism is negotiated within an officially monolingual institutional framework. The guiding research question for this paper is: What kinds of spaces for multilingualism emerge in oral interactions in an officially monolingual early childhood setting? The case study was conducted as part of a master's thesis, with data collected during a five week internship in early 2025. Following the principle of triangulation, the study combined the analysis of the Kindergartens Business Plan, the analysis of its linguistic landscape, semi-structured interviews with the institution's director and two educators, and participant observations in everyday situations. This contribution focuses in particular on the interviews with the director and the educators and on the fieldnotes taken during the observation of oral interactions in order to address the research question outlined above. By doing so, the research object is viewed through different methodological lenses, enabling a more comprehensive understanding. The findings do not necessarily have to converge; rather, they may support each other or stand in tension, thereby offering a more nuanced perspective. The interviews were audio-recorded, transcribed following GAT 2 conventions (Selting et al., 2009), and analyzed using qualitative content analysis according to Mayring and Fenzl (2019). Preliminary findings show that, despite the formal monolingual policy, multilingual practices were an integral part of everyday interaction. Children frequently drew on their full linguistic repertoires, engaging in code-switching and translanguaging to negotiate meaning. In the interviews, the educators and the director emphasized the importance of fostering German as the target language. In the observations, however, it became evident that multilingual practices were generally tolerated and valued, with educators intervening minimally and primarily re-anchoring interaction in German only when this was considered pedagogically necessary. While German remained the clear target language, other languages were not excluded but were used strategically to provide orientation, emotional security and access to participation, particularly for younger children who were newly arrived at the beginning of the kindergarten year. The findings highlight the central role of educators' beliefs, linguistic biographies, and everyday interactional practices in creating appreciative spaces for multilingualism within structurally monolingual institutional settings.

References:

Chilla, S., & Niebuhr-Siebert, S. (2023). *Mehrsprachigkeit in der KiTa: Grundlagen - Konzepte – Bildung*. Verlag W. Kohlhammer.

- Lengyel, D. (2012). Early Childhood Education in Multilingual Settings. In Z. Bekerman & T. Geisen (Eds.), *International Handbook of Migration, Minorities and Education* (pp. 169–85). Springer.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Eds.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (pp. 633–48). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzlufft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., & Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT 2). *Gesprächsforschung*, 10, 152–83.
- South African Government (1996). *Constitution of the Republic of South Africa. Chapter 1, Paragraph 6*. <https://www.gov.za/documents/constitution/constitution-republic-south-africa-1996-chapter-1-founding-provisions-04-feb>.

Integrating ChatGPT into a three-phase didactic sequence to foster Oral Communicative Competence in Italian as a Foreign Language

Rosangela Misciagna

Università Ca' Foscari Venezia

rosangela.misciagna@unive.it

The rise of Generative Artificial Intelligence (GenAI) technologies in the Information Age has impacted various fields, with education and particularly language education, emerging as one of the most significantly influenced sectors (Godwin-Jones, 2023). Within this context, ChatGPT has rapidly gained prominence due to its ability to simulate human cognitive processes through natural language interaction, becoming a powerful tool for supporting language teaching and learning in multifaceted ways. (UNESCO, 2022; Yildiz, 2024). While recent advancements in speech recognition position ChatGPT Edu as a potential oral interlocutor (Cha et al., 2024; Agustina et al., 2025), this PhD project investigates the use of ChatGPT Edu as a written, pre-task conversational partner to foster the development of linguistic communicative competence among university students of Italian as a Foreign Language (IFL) at the A1-A2 proficiency levels. Specifically, the study is grounded in the principles of Task-Based Language Teaching (TBLT) and affective-humanistic approach, and is structured around a three phase didactic sequence:

- 1) The language instructor introduces the communicative goals and linguistic structures of the role-play.
- 2) Students engage in a written, dialogic interaction with ChatGPT Edu to practice and refine their output.
- 3) Students perform the same role-play in a spontaneous, spoken conversation with a classmate.

By using OpenAI's chatbot as a low-anxiety environment for rehearsal and metalinguistic reflection, the intervention aims to prepare students for subsequent peer-to-peer oral interaction (Balboni, 2017; Ellis, 2021; Shi, 2024). The research project adopts a mixed-methods Single-Case Experimental Design (SCED) with a multiple-baseline approach involving approximately 15 anglophone university students over a seven week intervention. In particular, by introducing ChatGPT Edu-mediated pre-task sequentially across two groups, the methodology enables the mapping of individual learning trajectories. This design supports potential causal inference and aims to investigate the pedagogical impact of GenAI in small sample classroom contexts. Currently in the design phase, the project will move to data collection following instrument validation and institutional ethical approval. The research questions are designed according to a mixed-methods approach:

- RQ1. To what extent does the sequential introduction of ChatGPT Edu as a written role-play pre-task influence learners' oral linguistic-communicative competence (linguistic, pragmatic, and sociolinguistic) in Italian as a Foreign Language (A1–A2), as measured over time within a multiple-baseline Single-Case Experimental Design?
- RQ2. What are learners' perceptions of ChatGPT Edu in terms of usefulness, self-efficacy and language anxiety and how do these perceptions relate to observed changes in oral communicative competence during peer role-play activities?

Quantitative data consist of audio-recorded peer-to-peer role-plays collected during the intervention and assessed by the Italian language instructor using CEFR-aligned grids (Council of Europe, 2020). This analysis investigates the cross-modality transfer from the dialogic-conversational written rehearsal provided by ChatGPT Edu to spoken interaction with peers. This transition can be conceptualized as a process of "resemiotization", where learners must re-elaborate linguistic content from the graphic-visual channel into the audio-visual modality. As suggested by Voghera (2019), this inter-modal exercise fosters a specific dimension of plurilingual competence, also referred to as the "fifth skill": the ability to strategically adapt linguistic resources across different communicative modes and semiotic constraints. Qualitative data include an initial screening questionnaire, short guided reflective diaries following each pre-task session, and final

semi-structured interviews with selected participants. These data will undergo thematic analysis to identify possible recurring patterns in learner perception and their potential correlations with oral performance development. It is important to note that the present pedagogical design is grounded in a critical evaluation of ChatGPT's benefits and limitations. As a matter of fact, recent research highlights the tool's limited ability to accurately interpret user sentiment, as well as its tendency to generate responses that may contain biased information, lack contextual appropriateness and interactional depth (Birenbaum, 2023). Additionally, conversation with ChatGPT currently relies on written input followed by audio playback, which limits the naturalness of real-time spoken exchange. In conclusion, this research project conceptualises the supervised interaction with ChatGPT Edu as a transformative technology that reshapes the traditional didactic triangle—teacher, learner, and language—into a hybrid tetrahedral structure integrating pedagogical tradition and technological innovation, when critically aligned with its affordances and constraints. (Kansanen et al., 1999; Mazzilli, 2018; Ruggiano, 2018).

References:

- Agustina, L., Handoyo, F., & Damaryanti, R. (2025). English partnering EFL students with Chatgpt to enhance students' skills in oral communication. *Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature*, 12(2), 309–327. <https://doi.org/10.30605/25409190.836>
- Balboni, P. E. (2017). La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica. *EL.LE*, 6(1), 7–22. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/ELLE-6-1-17-1>
- Birenbaum, M. (2023). The Chatbots' Challenge to Education: Disruption or Destruction? *Education Sciences*, 13(7), 711. <https://doi.org/10.3390/educsci13070711>
- Cha, J., Han, J., Yoo, H., & Oh, A. (2024). CHOP: Integrating ChatGPT into EFL oral presentation practice (arXiv:2407.07393). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2407.07393>
- Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr
- Ellis, R. (2021). The effects of pre-task planning on second language writing: A systematic review of experimental studies. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 44(2), 131–165. <https://doi.org/10.1515/CJAL-2021-0009>
- Godwin-Jones, R. (2023). Emerging spaces for language learning: AI bots, ambient intelligence, and the metaverse. *Language Learning & Technology*, 27(2), 6–27. <https://doi.org/10.64152/10125/73501>
- Kansanen, P., & Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. *Didaktik/Fachdidaktik as Science (-s) of the Teaching profession*, 2(1), 107–116.
- Mazzilli, F. (2018). Bot Talk e apprendimento linguistico. L'uso dei Chatbot per lo sviluppo della competenza comunicativa nella lingua straniera. *Iperstoria*, 12, 13–36. <https://doi.org/10.13136/2281-4582/2018.i12.387>
- Ruggiano, F. (2018). La macchina insegnante e l'ambiente virtuale: un bilancio di un secolo di didattica delle lingue con le tic e uno sguardo al futuro. *Italiano LinguaDue*, 10(2), 185–205. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/11292>
- Shi, X. (2024). Advantages, challenges and prospects of ChatGPT in oral English teaching. *Transactions on Social Science, Education and Humanities Research*, 4, 99–109. <https://doi.org/10.62051/c49b2t84>
- UNESCO. (2022). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. United Nations Educational, Scientific and Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137> Cultural
- Voghera, M. (2019). Modalità parlata e scritta in classe. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 49(3), 417–432. <https://doi.org/10.17469/O2102SLI000025>
- Yildiz, C. (2024). ChatGPT integration in EFL education: A path to enhanced speaking self efficacy. *Novitas-Royal*, 18(2), 167–182. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13861137>

Kooperations- und Kompensationsstrategien in virtuellen Austauschprojekten von Studierenden mit Deutsch als Lingua Franca

Meike Adams

Università di Torino, Philipps-Universität Marburg

meike.adams@unito.it

Warum der Erwerb interaktionaler L2-Kompetenz so anspruchsvoll ist, hängt maßgeblich damit zusammen, dass Sprachlernen an Sprachhandeln gebunden ist. Wie gebrauchsbasierte und sozio-interaktionale Ansätze hervorheben, kann sich Interaktionsfähigkeit in der L2 nur durch tatsächliche Teilnahme an unterschiedlichen Gesprächs- und Handlungssituationen entwickeln. Entsprechend benötigen Lernende authentische Gelegenheiten zur sozialen Interaktion (vgl. Skogmyr Marian, 2023, pp. 1-2). Digitale Lernformate wie Virtual Exchange (VE) eröffnen in diesem Kontext neue Möglichkeiten für selbstgesteuertes und kooperatives Fremdsprachenlernen, insbesondere wenn Lernende in authentischen Kommunikationssituationen interagieren. In diesem Bereich gilt es, die Frage zu klären, wie genau diese kooperative Interaktion in der L2 funktioniert, wo häufig kommunikative Herausforderungen entstehen (vgl. Würffel & Schumacher, 2022, p. 142). Mit dem Poster möchte ich mein Dissertationsprojekt vorstellen, in dem ich untersuche, wie italienische und koreanische Deutschlernende über einen Zeitraum von sechs Wochen in einem authentischen, projektbasierten VE-Format Kooperations- und Kompensationsstrategien sowie Reparaturmechanismen einsetzen, um sprachliche und interaktive Herausforderungen zu bewältigen. Beispielhaft für solche Strategien sind Code-Switching, Word Coinage (Wortschöpfung) oder Mediation zu nennen. Ziel ist es, die Dynamik der Interaktionen im Verlauf des Projekts zu erfassen und zu analysieren. Begriffe aus der Gesprächsanalyse wie interactional history und recipient design (vgl. Deppermann, 2018) spielen dabei eine wichtige Rolle. Durch die Analyse der Videodaten mittels der Software MAXQDA wird eine mikroanalytische multimodale Untersuchung der Interaktion durchgeführt. Die ersten Ergebnisse dieser Analyse (Work in Progress) sollen mittels des Posters präsentiert werden. Übergeordnetes Ziel meiner Forschung ist, zur Schärfung des komplexen Konstrukts der Interaktionskompetenz beizutragen (vgl. Aguado & Thaller, 2023, p. 3), indem ein Einblick in Aushandlungsprozesse im Kontext digitaler, ungesteuerter Interaktionsprozesse gegeben wird. Es soll gezeigt werden, wie Studierende in Austauschsituationen mit Sprache umgehen – jenseits teilweise immer noch vorherrschender normativer Vorstellungen von „korrektem“ Sprachgebrauch (vgl. Mazak & Carroll, 2016, p. 181) – und so kreative Formen kooperativer Mehrsprachigkeit entwickeln.

Literatur:

- Aguado, K., & Thaller, F. (2023). Interaktionskompetenz in DaFZ: Einführung in die dritte Ausgabe der ZIAF. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ*, 3(1), 2–9.
- Deppermann, A. (2018). Changes in turn-design over interactional histories – the case of instructions in driving school lessons. In A. Deppermann & J. Streeck (Hrsg.), *Time in Embodied Interaction. Synchronicity and sequentiality of multimodal resources* (pp. 293–324). John Benjamins Publishing Company.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. In C. Faerch & G. Kasper (Hrsg.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 20–60). Longman.
- Hoshii, M., & Schumacher, N. (2020). Förderung interaktionaler Kompetenz per Videokonferenz. In A. Gryzko, C. Lammers, K. Pelikan & T. Roelcke (Hrsg.), *DaFFür Berlin. Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Schule, Beruf und Wissenschaft. 44. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Technischen Universität Berlin 2017* (pp. 104–124). Universitätsverlag (Materialien Deutsch als Fremdsprache 100).
- Mazak, C., & Carroll, K. S. (Hrsg.) (2016). *Translanguaging in higher education: Beyond monolingual ideologies. Multilingual Matters*.

- Skogmyr Marian, K. (2023). The development of L2 interactional competence: A multimodal study of complaining in French interactions. Routledge.
- Würffel, N. & Schumacher, N. (2022). Virtual exchanges in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Deutsch als Fremdsprache*, 3, 142–152.

Was heißt eigentlich „mündliche Kompetenz“? Konstruktionsgrammatische Überlegungen zur Beschreibung gesprochener Sprache im universitären DaF-Unterricht

Kim Berit Lohe

Università degli Studi di Milano

lohe@posteo.de

Mündliche Kompetenz gilt im Fremdsprachenunterricht als zentrale Zielgröße, ihre theoretische Beschreibung ist insbesondere im Bereich Deutsch als Fremdsprache jedoch uneinheitlich. Häufig orientieren sich bestehende Modelle an Kategorien der geschriebenen Sprache und erfassen damit zentrale Eigenschaften gesprochener Kommunikation nur eingeschränkt, etwa ihre Musterhaftigkeit, ihre Kontextgebundenheit und ihre interaktionale Organisation (Auer, 2009; Imo, 2013).

Der vorliegende Posterbeitrag geht der Frage nach, wie mündliche Kompetenz theoretisch beschrieben werden kann, wenn gesprochene Sprache als gebrauchsbasiertes sprachliches Handeln in den Blick genommen wird. Aus konstruktionsgrammatischer Perspektive wird vorgeschlagen, mündliche Sprachfähigkeit als Verfügbarkeit routinierter, funktional spezialisierter sprachlicher Muster zu fassen, die im Sprachgebrauch erworben und stabilisiert werden (Goldberg, 2006; Bybee, 2010; Ziem & Lasch, 2013). Solche Muster strukturieren gesprochene Interaktion in hohem Maße, indem sie epistemische Positionierung ermöglichen, Gesprächsverläufe organisieren und Beteiligung auch unter Bedingungen begrenzter Planungssicherheit unterstützen.

Der Beitrag ist konzeptuell angelegt und stützt sich auf theoretische Literatur sowie auf wiederkehrende Beobachtungen aus der universitären Unterrichtspraxis. Ziel ist es, zur linguistischen Beschreibung gesprochener Sprache beizutragen und das Erkenntnispotenzial konstruktionsgrammatischer Ansätze für die Analyse mündlicher Kompetenz auszuloten.

Literatur:

Auer, P. (2009). *Construction Grammar and Interaction*. Benjamins.

Bybee, J. (2010). *Language, Usage and Cognition*. Cambridge University Press.

Fandrych, C. (2011). *Formelhafte Sprache im Deutschunterricht*. Narr.

Goldberg, A. E. (2006). *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*. Oxford University Press.

Imo, W. (2013). *Grammatik – gesprochene Sprache – Interaktion*. de Gruyter.

Ziem, A. & Lasch, A. (2013). *Konstruktionsgrammatik*. de Gruyter.

Euskeraz hasten dut... y termino en español... ou je finis en français?¹

Codeswitching² Baskisch- Spanisch/Französisch im spanischsprachigen und im französischsprachigen Baskenland

Carina Wintersteller

Universität Salzburg

carina.wintersteller@plus.ac.at

Im Baskenland lässt sich eine besondere sprachliche Vielfalt finden: Im nördlichen Baskenland (*Iparralde, País Vasco Norte, Pays Basque Nord*) herrscht seit Jahrhunderten ein reger Kontakt zuerst mit dem Gaskognischen und in neuerer Zeit mit dem Französischen (Haase, 1992, 2001a und b, 2016). Im südlichen Baskenland (*Hegoalde, País Vasco Sur, Pays Basque Sud*) gewinnt das Kastilische schon seit Jahrhunderten an Terrain (Haase, 1992, 2001a und b, 2016).

Diese besondere Situation wirft grundlegende Fragen zur Abgrenzung und Beschreibung von Sprachkontaktphänomenen wie *Codeswitching, Borrowing, Convergence* und Entlehnungen auf. Ziel dieses Beitrags ist es, diese Phänomene im baskisch-romanischen Kontext zu definieren und zu hierarchisieren. Mit aus der Forschungsliteratur entnommenen Beispielen (cf. Coyos, 2017; Hualde & Ortiz, 2003; Ibarra Murillo, 2008; Lantto, 2014, 2015, 2022; Muñoa Barredo, 1997; Oyharçabal & Epelde, 2009) soll gezeigt werden, wie komplex eine Differenzierung in der vorliegenden Sprachkontaktsituation ist. Außerdem soll zu einer theoretischen Diskussion angeregt werden, ob die „Labels“ *Codeswitching, Borrowing, Convergence* und Entlehnungen „ausreichen“, um Phänomene des Sprachkontakts zu beschreiben. In diesem Beitrag wird die Position vertreten, dass sich *Codeswitching, Borrowing, Convergence* und Entlehnungen auf einem Kontinuum (Koch & Oesterreicher, 1985) des Sprachkontakts ansiedeln lassen. In diesem Kontinuum sind *Codeswitching* und *Borrowing* auf der einen Seite des Spektrums zu verorten und etablierte Entlehnungen markieren das andere Ende (Matras, 2009; Lantto, 2015, 2023).

Besonders ab den 70er und 80er Jahren wurde versucht, eine Regelmäßigkeit im *Codeswitching* und den oben genannten Phänomenen des Sprachkontakts zu finden und bestimmte Elemente einer Sprache A oder einer B zuzuordnen (cf. Poplack, 1980, 1988; Di Sciullo et al., 1986; Myers-Scotton, 1997; MacSwan 2000, 2005). Im baskisch-romanischen Kontext ist dieses Unterfangen aufgrund des jahrhundertelangen Sprachkontakts komplex. Vor diesem Hintergrund wird der Ansatz des *Translanguaging* (García, 2009; García & Wie, 2014) als geeigneter Überbegriff für das bereits genannte *Kontinuum* des Sprachkontakts vorgeschlagen. In diesem Beitrag soll die Möglichkeit einer klaren „Trennung“ oder „Zuordnung“ nach Sprache und Phänomen grundsätzlich in Frage gestellt werden, da sich die Sprecher:innen ihres gesamten sprachlichen Repertoires bedienen, um einen „neuen“ „dritten“ Code zu erschaffen, der sowohl ihre Realität als auch ihre Identität abbildet (cf. Lantto, 2022). Der Terminus *Translanguaging* denkt diesen Faktor mit. Dieser Ansatz lässt sich auch mit Chomskys Konzept des „creative aspect of language use (CALU)“ (1982 [1969]) verbinden: „The ‚normal creative fashion‘ of language use involves unboundedness, novelty, freedom from stimulus control, coherence and appropriateness to situations.“ (Chomsky, 1982, p. 424). Diese „novelty“ und „freedom from stimulus control“ lässt sich auch im *Translanguaging* im baskisch-romanischen Sprachkontakt feststellen.

Literatur:

Aurrekoetxea, G., & Unamuno, L. (2011). Perpaua arteko euskara-gaztelania kodealdaketa. *Euskalingua*, 19, 25–30.

¹ Titel in Anlehnung an Poplack (1980, p. 594) und Aurrekoetxea/Unamuno (2011, p. 290).

² Im folgenden Beitrag werden die Begriffe *Codeswitching* und die Abkürzung CS verwendet, um den Wechsel der Sprache innerhalb eines Satzes zu bezeichnen.

- Bullock, B. E., & Toribio, J. A. (2009). *The Cambridge handbook of linguistic code-switching*. Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1982). A Note on the Creative Aspect of Language Use. *The Philosophical Review*, 91(3), 423–434. <https://www.jstor.org/stable/2184692?origin=crossref&seq=1>
- Coyos, J.-B. (2017). 7 Le Pays Basque. In U. Reutner (Ed.), *Manuel des francophonies* (pp. 169–179). De Gruyter Mouton.
- Di Sciullo, A.-M., Muysken, P., & Singh, R. (1986). Government and Code-Mixing. *Journal of Linguistics*, 22(1), 1–24. URL: <https://www.jstor.org/stable/4175815?sid=primo&seq=1>
- Epelde, I., & Oyharçabal, B. (2009). Code switching en las variedades orientales del vasco. In F. Gregeren & J. Company (Eds.). Proceedings of 27th AESLA International Conference, Ciudad Real (26-28 mars 2009), à paraître dans un numéro spécial de RESLA (Revista Española de Lingüística Aplicada). <https://shs.hal.science/artxibo-00389939/>
- García, O. (2009). Bilingual Education in the 21st Century: A global perspective. Wiley-Blackwell.
- García, O., & Wei, L. (2014). Translanguaging: Language, bilingualism and education. Springer.
- Haase, M. (1992). Sprachkontakt und Sprachwandel im Baskenland. Die Einflüsse des Gaskognischen und Französischen auf das Baskische. Helmut Buske Verlag.
- Haase, M. (2001a). Baskisch zwischen Exotisch und Romanisch. In G. Haßler (Ed.), *Sprachkontakt und Sprachvergleich* (pp. 39–51). Nodus Publikationen.
- Haase, M. (2001b). Basque. In T. Stolz (Ed.), *Minor Languages of Europe. A Series of Lectures at the University of Bremen, April – July 2000* (pp. 101–121). Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Haase, M. (2016). Baskisch – die „exotischste“ Sprache Europas. In: R. Schlösser (Hg.), *Sprachen im Abseits: Regional- und Minderheitensprachen in Europa* (pp. 107-121). München. <https://fis.uni-bamberg.de/server/api/core/bitstreams/40f481b7-cfe0-47f3-87db-cedaf0f55c84/content> [Datum: 08/01/2026].
- Hualde, J. I., & Ortiz de Urbina, J. (2003). *A Grammar of Basque*. de Gruyter Mouton.
- Ibarra Murillo, O. (2008). Sobre Estrategias Discursivas del Lenguaje de los jóvenes vascoparlantes: Aspectos pragmáticos y discursivos (conectores, marcadores), *Anuario del Seminario de Filología Vasca "Julio de Urquijo"*, 51, 395–411. <https://www.eusko-ikaskuntza.eus/PDFAnlt/literatura/26/26277298.pdf>
- Jake, J. L., Myers-Scotton, C., & Gross, S. (2002). Making a minimalist approach to codeswitching work: Adding the Matrix Language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5(1), 69–91. <https://doi.org/10.1017/S1366728902000147>
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15–43.
- Lantto, H. (2014). Code-switching, swearing and slang: The colloquial register of Basque in Greater Bilbao. *International Journal of Bilingualism*, 18(6), 633–648. <https://doi.org/10.1177/1367006912457274>
- Lantto, H. (2015). *Code-switching in Greater Bilbao: A bilingual variety of colloquial Basque*. Tesis de doctorado. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/84e1f44e-61b0-4319-9f99-b1e37c5b0f89/content>
- Lantto, H. (2022). New speakers and Language Making: conscious creation of a colloquial Basque register in the city of Bilbao. *International Journal of the Sociology of Language*, 274, 83–105. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2021-0013>
- Lantto, H. (2023). Code-Switching. In R. van Gijn, H. Ruch, M. Wahlström, & A. Hasse (Eds.), *Language contact: Bridging the gap between individual interactions and areal patterns* (pp. 49–81). Language Science Press. <https://langsci.press.org/catalog/book/279>
- MacSwan, J. (2000). The architecture of the bilingual language faculty: evidence from intrasentential code switching, *Bilingualism: Language and Cognition*, 3(1), 37–54. <https://doi.org/10.1017/S1366728900000122>
- MacSwan, J. (2005). Précis of a Minimalist Approach to Intrasentential Code Switching. *Italian Journal of Linguistics*, 17, 55–92. https://www.researchgate.net/publication/228524688_A_Minimalist_Approach_to_Intrasentential_Code-Switching
- Matras, Y. (2009). *Language contact*. Cambridge University Press.
- Muñoz Barredo, I. (1997). Pragmatic functions of code-switching among Basque-Spanish bilinguals. *Actas do I Simposio Internacional sobre o Bilingüismo, Universidade de Vigo* (pp. 528–541). <http://webs.uvigo.es/ssl/actas1997/04/Munhoa.pdf>
- Myers-Scotton, C. (1997). *Duelling Languages: grammatical structure in codeswitching*. Clarendon Press.

- Poplack, S. (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. <https://doi.org/10.1515/ling.1980.18.7-8.581>
- Poplack, S. (1988). Contrasting patterns of code-switching in two communities. In M. Heller (Ed.), *Codeswitching. Anthropological and Sociolinguistic Perspectives* (pp. 215–244). de Gruyter Mouton. <https://www.degruyter-brill.com/document/doi/10.1515/9783110849615.215/html>

Upper secondary school students' plurilingual identity in the trilingual province of South Tyrol

Alessia Torresan

Colgate University Hamilton NY

alessia.torresan00@gmail.com

This study aims to explore the plurilingual identity of upper secondary school students in the trilingual Italian province of South Tyrol. While previous research on South Tyrolean schools has mainly explored students' and teachers' bilingual practices, competencies and beliefs involving Italian and German, recent studies have increasingly focused on plurilingualism in the classroom. However, no research has yet investigated upper secondary school students' ideal plurilingual self, their open-mindedness, or how individual factors may influence these aspects. Therefore, a questionnaire was administered to 42 upper secondary school students in South Tyrol. Data were collected via snowball-sampling, recruiting participants through three researchers from the Institute of Applied Linguistics at Eurac Research who shared the questionnaire with four local teachers. The questionnaire examined students' beliefs about the benefits of plurilingualism, open-mindedness, and ideal plurilingual self by employing three 5-point Likert scales from the *Ungspråk* questionnaire (Haukås et al., 2021). Individual factors were assessed through items adapted from both the *Ungspråk* questionnaire (Haukås et al., 2021) and the SMS Online Questionnaire on Plurilingual Education (Guarda et al., 2025). Findings indicate that students' perceptions to the three scales were generally positive with the *Open-Mindedness* scale receiving the highest average scores. Among the individual factors examined, the type of upper secondary school was the only significant variable associated with both the *Beliefs About the Benefits of Plurilingualism and Ideal Plurilingual Self* scales, with students enrolled in the linguistic track reporting higher scores. Moreover, self-identification as plurilingual significantly influenced responses on the *Ideal Plurilingual Self* scale. Finally, the study provides qualitative insights into students' diverse linguistic repertoires and their definitions of plurilingualism, which were found to be linked to both their self-identification as plurilingual individuals and to the reasons they provided for identifying, or not identifying, as such. Based on these findings, the study encourages schools to draw upon students' open-mindedness through intercomprehension projects and career-linked encounters with plurilingual professionals to reinforce the *Ideal Plurilingual Self*, particularly in non-linguistic tracks while further consolidating those in linguistic tracks.

References:

- Guarda, M., Colombo, S., Stawinoga A. E., & Flarer H. (2025). *Questionario online sulla didattica plurilingue in Alto Adige*. Eurac Research. <http://hdl.handle.net/20.500.12124/103>
- Haukås, Å., Storto, A., & Tiurikova, I. (2021). Developing and validating a questionnaire on young learners' multilingualism and multilingual identity. *Language Learning Journal*, 49(4), 404–419.

Alcune riflessioni sulla promozione della comunicazione orale nei materiali didattici per le lingue friulana, ladina e sarda

Gabriele Zanello, Paola Solerti

Università degli Studi di Udine

paolasolerti410@gmail.com

La comunicazione orale costituisce un elemento centrale nell'educazione linguistica (GISCEL, 1975). In ogni contesto in cui si realizza l'apprendimento di una lingua, l'interazione orale rappresenta infatti il fulcro attorno a cui ruota il processo formativo. Attraverso la comunicazione orale, gli apprendenti imparano a utilizzare la lingua (o le lingue) come mezzo per stabilire relazioni significative con gli altri, partecipare a scambi verbali autentici e dinamici, veicolare il proprio pensiero ed esprimere emozioni e opinioni, comunicare in modo efficace, negoziare significati e co-costruire conoscenze condivise. In questo modo sviluppano un insieme articolato di competenze che spaziano da quelle linguistiche in senso stretto a quelle pragmatiche e socioculturali, competenze che possono essere costantemente affinate grazie ai feedback autentici provenienti sia dall'insegnante sia dagli altri apprendenti coinvolti nell'interazione.

La centralità della comunicazione orale nell'educazione linguistica assume un rilievo ancora maggiore nelle aree in cui le lingue di minoranza, quali il friulano, il ladino e il sardo, convivono con l'italiano, talvolta con altre lingue minoritarie e con le lingue delle nuove minoranze, dando vita a ecosistemi linguistici complessi e multilivello. In tali contesti, gli apprendenti possono avvicinarsi alla lingua minoritaria da prospettive diverse: come parlanti nativi (monolingui o, più spesso, bi- o trilingui), come new speakers o semispeakers, oppure come studenti che incontrano queste lingue per la prima volta, senza alcuna conoscenza pregressa (a proposito dei new speakers e semispeakers di friulano, ladino e sardo, si vedano: Zanello, 2025; Fusco & Baldo, 2025; Mangutsch & Videsott, 2025; Pisano, 2025).

La relazione si focalizza in particolare sul ruolo dei materiali didattici nel facilitare e promuovere la comunicazione orale tra apprendenti. Tali strumenti possono infatti agevolare, ostacolare o comunque influenzare in modo significativo la qualità e l'efficacia dell'interazione orale, a seconda delle scelte metodologiche adottate, dell'approccio didattico sottostante e della cura posta nella progettazione e nell'organizzazione dei contenuti e delle attività proposte. Considerata la centralità della comunicazione orale, la promozione consapevole dell'interazione dovrebbe rappresentare un criterio prioritario nello sviluppo di materiali didattici per l'insegnamento-apprendimento delle lingue in generale e, a maggior ragione, nello sviluppo e nella progettazione di materiali e libri destinati alle lingue di minoranza, che richiedono strumenti calibrati e adeguati alle specificità dei loro contesti d'uso.

Le domande di ricerca a cui la relazione intende rispondere sono essenzialmente le seguenti: i libri e i materiali didattici destinati all'insegnamento delle lingue di minoranza promuovono in modo esplicito la comunicazione orale? Attraverso quali attività e proposte didattiche? Forniscono supporti operativi (schemi, mappe, modelli, ecc.) per sostenere l'interazione orale?

Nel corso della relazione verranno analizzati e discussi alcuni esempi tratti da un piccolo corpus di materiali didattici progettati per le lingue ladina, friulana e sarda, con l'obiettivo di valutarne l'efficacia nel sostenere e incentivare la comunicazione orale in lingua minoritaria.

La relazione intende, infine, offrire alcuni spunti di riflessione utili per la progettazione di materiali didattici destinati all'insegnamento delle lingue minoritarie e per la formazione degli insegnanti e suggerire ulteriori sviluppi della ricerca in questo ambito.

Bibliografia:

Fusco, F., & Baldo, G. (2025). Chi sono i 'nuovi parlanti' di lingua friulana? Alcune considerazioni di politica linguistica. *Lingue antiche e moderne*, 14, 295–319.

- GISCEL, 1975. *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*. <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>
- Mangutsch, S., & Videsott, R. (2025). New speaker di ladino? Un'analisi sociolinguistica e morfosintattica. *Lingue antiche e moderne*, 14, 263–293.
- Zanello, G (2025). I 'nuovi parlanti' nella trasmissione della lingua di minoranza alle nuove generazioni. Un confronto tra esperienze. *Lingue antiche e moderne*, 14, 145–159.

Trasmissione delle heritage languages: uno studio sulla comunità macedone in Italia

Violeta Stojchevska

Libera Università di Bolzano, Università degli Studi di Verona

vstojchevska@unibz.it

La trasmissione delle heritage languages (lingue ereditarie) rappresenta un processo complesso e cruciale per la loro vitalità nei contesti plurilingui (Fishman, 1991; Pauwels, 2016). Fra queste lingue si trova anche il macedone che, come heritage language, è ancora poco indagato sia a livello globale sia nel contesto italiano (Brehmer, 2021). Per quanto riguarda il contesto italiano, ad oggi (e a mia conoscenza) è stata condotta una sola ricerca (Stojchevska, 2023), focalizzata sullo stato della heritage language macedone nel Paese, che evidenzia alcuni fattori determinanti per la sua salvaguardia. Tuttavia, la trasmissione intergenerazionale del macedone come lingua ereditaria rimane ancora vulnerabile e poco esplorata. Per questo motivo ho realizzato uno studio sociolinguistico in prospettiva qualitativa che si focalizza sugli atteggiamenti e sulle pratiche comunicative orali dei genitori all'interno della famiglia. La raccolta dei dati, tramite interviste semi-strutturate, ha coinvolto sei genitori di origine macedone, quattro mamme di seconda generazione e due papà di prima generazione (mariti corrispettivi di due mamme intervistate) con figli in età prescolare e scolare (n = 15), residenti in diverse località del Veneto. Le interviste sono state condotte in presenza e incentrate principalmente sulle pratiche linguistiche adottate nel quotidiano con i figli. Nonostante l'elevata competenza linguistica del macedone dei genitori e il forte attaccamento alla cultura e alla tradizione macedone, i risultati evidenziano un comportamento passivo nei confronti della trasmissione del macedone, limitandosi considerevolmente nell'uso del macedone e privilegiando l'italiano. Soprattutto, si riscontra un forte conflitto tra la volontà di trasmettere il macedone e le pratiche effettive, influenzato dai pregiudizi sul bilinguismo. I dati raccolti con la presente ricerca, oltre che per futuri approfondimenti sullo studio del macedone, potrebbero essere utili per il loro contributo nelle ricerche linguistiche, in particolare nel campo del plurilinguismo e delle lingue ereditarie e in prospettiva linguistico-educativa allo scopo di favorire il mantenimento della lingua madre nelle comunità migranti.

Bibliografia:

- Brehmer, B. (2021). Slavic heritage languages around the globe. In S. Montrul & M. Polinsky (Eds.), *The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics* (pp. 13–44). Cambridge University Press.
- Fishman, J. A. (1991). Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages. *Multilingual Matters*.
- Pauwels, A. (2016). *Language maintenance and shift*. Cambridge University Press.
- Stojchevska, V. (2023). Heritage Language Macedone in Italia. *RILA*, 1, 197–226.

Zwischen zwei Lautsystemen? Mündliche Mehrsprachigkeit am Beispiel der phonetischen Ebene im Ungarisch-Deutschen Sprachkontakt

Luca Gacs

Ludwig-Maximilians-Universität München

luca.gacs@lmu.de

Die Erforschung gesprochener Mehrsprachigkeit erfordert eine interdisziplinäre Perspektive, die sowohl sprachkontaktbedingte Einflüsse als auch kognitive Mechanismen der Sprachverarbeitung berücksichtigt, denn Sprachen mehrsprachiger Personen stehen in ständigem Kontakt miteinander und beeinflussen sich gegenseitig (vgl. Riehl, 2014). Aus diesem Zusammenspiel resultieren Kontaktvarietäten, die besondere sprachliche Merkmale auf allen sprachlichen Ebenen aufweisen (vgl. Riehl, 2018). Auf phonetisch-phonologischer Ebene stellt sich dabei die zentrale Frage, wie mehrsprachige Personen Lautkontraste wahrnehmen und realisieren, die in mehreren Sprachen existieren, jedoch unterschiedliche akustische Eigenschaften aufweisen (vgl. Stoehr et al., 2018). Das im Workshop präsentierte Dissertationsprojekt bewegt sich an der Schnittstelle zwischen Sprachverarbeitungs- und Sprachkontaktforschung. Es zielt darauf ab, mögliche Einflussfaktoren auf die Perzeption und Produktion phonetischer Kategorien zu identifizieren und deren Zusammenspiel zu untersuchen. Hierbei soll insbesondere der sprachliche Hintergrund der Teilnehmenden umfassend erhoben werden. Im Fokus stehen simultan bilinguale Erwachsene im Alter von 18-25 Jahren, die der ungarischen Sprachgemeinschaft in Deutschland oder der deutschen Minderheit in Ungarn angehören. Untersucht werden stimmhafte und stimmlose Plosive, deren Realisierung sich im Deutschen und Ungarischen insbesondere hinsichtlich der Voice Onset Time (VOT) unterscheidet (vgl. Petrova, 2006). Zentrale Einflussfaktoren könnten beispielsweise die individuelle Sprachdominanz (vgl. Amengual & Simonet, 2020), der aktivierte Sprachmodus (Antoniou et al., 2013) sowie weitere, aus anderen Bereichen der Sprachverarbeitung bekannte Faktoren (vgl. Grosjean & Byers-Heinlein, 2018) sein. Im Zentrum des Projekts steht die systematische Erfassung des sprachlichen Hintergrundes der Teilnehmenden sowie Experimente zur Perzeption und Produktion stimmhafter und stimmloser Plosive in ihren beiden Sprachen. Für die Untersuchung wird ein Mixed-Methods-Ansatz gewählt. Individuelle Sprachbiographien, die Sprachdominanz und Sprachverwendungsmuster sollen mit Hilfe semi-strukturierter Interviews erfasst werden. Die Untersuchung der Perzeption und Produktion der Lautkontraste erfolgt hingegen mit einer quantitativen Methodik. Die Wahrnehmung phonetischer Kategorien wird mithilfe von Visual-Analogue-Scaling-Tasks erhoben. Diese ermöglichen eine kontinuierliche, nicht-kategoriale Erfassung der Lautwahrnehmung (Apfelbaum et al., 2022) und sind besonders in dynamischen, mehrsprachigen Kontexten sinnvoll (vgl. Kutlu et al., 2022). Die Stimuli basieren auf wortinitialen Konsonant-Vokal-Sequenzen, die in sieben Schritten zwischen stimmhaften und stimmlosen Plosiven mit Hilfe eines Praat-Skripts manipuliert werden. Die Lautproduktion wird in einem kontrollierten Setting durch Bildbenennungsaufgaben sowie in einem Setting mit möglichst freier Sprachproduktion erhoben (vgl. Brehmer & Kurbangulova, 2017). Anschließend werden die so erhaltenen Plosive hinsichtlich ihrer Voice Onset Time und anderer Parameter in Praat analysiert. Als Referenz für prototypische Voice Onset Times dienen dabei Werte aus authentischem Sprachmaterial einer standardnahen, in Budapest gesprochenen Varietät des Ungarischen sowie einer standardnahen Varietät des Deutschen aus dem süddeutschen Raum. Die Untersuchung wird einmal auf Deutsch und einmal auf Ungarisch mit einem zeitlichen Abstand durchgeführt, um so den situationsbedingt stärker aktivierten Sprachmodus operationalisieren zu können (vgl. Antoniou et al., 2013). Das Projekt leistet einen Beitrag zur Erforschung gesprochener Mehrsprachigkeit aus phonetisch-phonologischer Perspektive und erweitert die Sprachkontaktforschung um neue empirische Daten zur Sprachkombination Ungarisch-Deutsch. Gleichzeitig trägt es zur Diskussion theoretischer Modelle mehrsprachiger Sprachverarbeitung bei und eröffnet Anschlussmöglichkeiten für die Erforschung der Sprachproduktion und -perzeption vor dem Hintergrund eines dynamischen Mehrsprachigkeitsverständnisses. Im Workshop werden das Studiendesign sowie die gewählten Methoden vorgestellt und diskutiert werden.

Literatur:

- Amengual, M., & Simonet, M. (2020). Language dominance does not always predict cross-linguistic interactions in bilingual speech production. *LAB*, 10(6), 847–872. <https://doi.org/10.1075/lab.18042.ame>
- Antoniou, M., Best, C. T., & Tyler, M. D. (2013). Focusing the lens of language experience: perception of Ma'di stops by Greek and English bilinguals and monolinguals. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 133(4), 2397–2411. <https://doi.org/10.1121/1.4792358>
- Apfelbaum, K. S., Kutlu, E., McMurray, B., & Kapnoula, E. C. (2022). Don't force it! Gradient speech categorization calls for continuous categorization tasks. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 152(6), 3728–3745. <http://doi.org/10.1121/10.0015201>
- Brehmer, B., & Kurbangulova, T. (2017). Lost in transmission? Family language input and its role for the development of Russian as a heritage language in Germany. In L. Isurin & C. M. Riehl (Hg.), *Integration, Identity and Language Maintenance in Young Immigrants. Russian Germans or German Russians* (pp. 225–268). John Benjamins Publishing Company.
- Grosjean, F., & Byers-Heinlein, K. (2018). Bilingual Adults and Children: A Short Introduction. In F. Grosjean & K. Byers-Heinlein (Hg.), *The listening bilingual. Speech perception, comprehension, and bilingualism* (S. 4–24). Wiley Blackwell.
- Kutlu, E., Chiu, S., & McMurray, B. (2022). Moving away from deficiency models: Gradiency in bilingual speech categorization. *Frontiers in Psychology*, 13, 1033825. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1033825>
- Petrova, O., Plapp, R., Ringen, C., & Szentgyörgyi, S. (2006). Voice and aspiration: Evidence from Russian, Hungarian, German, Swedish, and Turkish. *The Linguistic Review*, 23(1), 1–35. <http://doi.org/10.1515/TLR.2006.001>
- Riehl, C. M. (2014). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. WBG (Einführung Germanistik).
- Riehl, C. M. (2018). *Sprachkontaktforschung*. Narr Francke Attemto.
- Stoehr, A., Benders, T., van Hell, J. G., & Fikkert, P. (2018). Heritage language exposure impacts voice onset time of Dutch–German simultaneous bilingual preschoolers. *Bilingualism*, 21(3), 598–617. <https://doi.org/10.1017/S1366728917000116>.

Cross-Linguistic Perspectives on Pausing: Chinese EFL and English Native Speakers in Different Speech Contexts

Wenjun Zhang, Georgios Georgiou

University of Nicosia

zhang.w@live.unic.ac.cy

Pauses are an essential part of natural verbal communication and play a vital role in interactive speech. Appropriate pauses help control delivery pace (Lutfullina & Makhmutova, 2017), convey emotion (Cahn, 1990), and facilitate audience comprehension (Campione & Véronis, 2002). Yet, knowing how and when to pause remains a challenge for many EFL speakers, with pausing behavior varying by proficiency level (Tavakoli, 2011), task complexity (Cenoz, 1998), and cultural background (Kuo & Chiang, 2005). Previous studies have often examined single speech types, such as oral reading (Chen, 2017) or spontaneous speech (Yuan, 2015), leaving unclear how pausing operates across different modes of delivery. This study investigates pauses in three English speech types—readout, prepared, and impromptu—produced by Mandarin-Chinese EFL learners and English native speakers. Twenty participants (10 per group) delivered nine speeches each (three per type). Readout materials were selected for B2-level comprehensibility, prepared speeches were based on familiar topics, and impromptu speeches used image-description tasks common in proficiency testing. Silent pauses ($\geq 0.3s$) and filled pauses were annotated in Praat, following thresholds established in fluency research. Pauses were further classified into juncture and non-juncture categories. Statistical analyses were conducted using linear mixed-effects models with speech type and group as fixed factors. The results showed significant differences in pausing frequency and duration between groups. Chinese EFL speakers paused more frequently and produced longer pauses than native speakers, particularly in impromptu speech, where their pause frequency nearly doubled that of natives. Consistent with earlier work (Ding & Yan, 2023), EFL speakers displayed higher reliance on non-juncture pauses, especially within phrases and after conjunctions, reflecting greater cognitive and syntactic planning demands (Miller & Schwanenflugel, 2006). In contrast, readout and prepared speeches showed fewer between-group differences, aligning with studies reporting that controlled or rehearsed delivery reduces pausing disparities (Chen, 2017). Regarding duration, silent pauses were longer than filled pauses, and juncture pauses were longer than non-juncture ones. However, significant differences between native and non-native groups emerged mainly in impromptu speech, where Chinese learners produced longer pauses across categories. This pattern resonates with research showing that spontaneous tasks impose higher cognitive load, eliciting disfluencies and extended pauses in L2 speech (Yu et al., 2018). Overall, these findings indicate that pausing is sensitive to both speech type and speaker background. For Chinese EFL speakers, greater frequency and duration of non-juncture pauses in impromptu speech indicate challenges in real-time language planning, as well as anxiety effects associated with unprepared speaking (Castillejo, 2018). The results suggest that pausing functions not only as a marker of fluency but also as a structural and cognitive indicator of how meaning is constructed in speech (Cossavella & Cevasco, 2021). By comparing pause behavior across groups and tasks, this study expands our understanding of cross-linguistic fluency, offering insights into how EFL learners manage planning, syntax, and discourse under varying conditions. These findings contribute to empirical approaches to meaning and structure by showing how pauses both reflect and shape the interaction between linguistic competence and communicative context.

References:

- Bachtin, M. (1975). *Chronotopos*. Suhrkamp.
- Bamberg, M. (2022). Positioning the subject. In S. Bosančić et al. (Hg.), *Following the subject. Grundlagen und Zugänge empirischer Subjektivierungsforschung* (pp. 25–41). Springer.

- Becker, J. (2019). Orte und Verortungen als raumsoziologische Perspektive zur Analyse von Lebensgeschichten. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 20(1), 1–33. <https://doi.org/10.17169/fqs-20.1.3029>
- Betten, A. (1995) (Hg.). *Sprachbewahrung nach der Emigration – Das Deutsch der 20er Jahre in Israel. Teil I: Transkripte und Tondokumente (Phonai 42)*. Niemeyer.
- Betten, A., & Du-nour, M. (2000) (Hg.). *Sprachbewahrung nach der Emigration – Das Deutsch der 20er Jahre in Israel. Analysen und Dokumente (Phonai 45), vol. 2*. Niemeyer.
- Blommaert, J., & De Fina, A. (2016). Chronotopic Identities: on the timespace organization of who we are. In A. De Fina, D. Ikizoglu, & J. Wegner (Eds.), *Diversity and Super-diversity. Sociocultural Linguistic Perspectives* (pp. 1–17). Georgetown University Press.
- Bubenhofer, N. (2020). *Visuelle Linguistik. Zur Genese, Funktion und Kategorisierung von Diagrammen in der Sprachwissenschaft*. de Gruyter.
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Facultas (UTB).
- Casey, E. S. (1993). On the Phenomenology of Remembering: The Neglected Case of Place Memory. In R.G. Burton (Ed.), *Natural and Artificial Minds* (pp. 165–186). SUNY Press.
- Dannerer, M. (2022). “You need to have a feel for it”: The role of pronouns and particles within practices of positioning in norm conflict situations. *Journal of Pragmatics*, 201, 76–88.
- Günzel, S. (2010). Spatial Turn. In S. Günzel (Hg.), *Raum: ein interdisziplinäres Handbuch* (pp. 90–99). J. B. Metzler.
- Keating, E. (2015). Discourse, Space, and Place. In D. Tannen, H. E. Hamilton, & D. Schiffrin (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 244–261). Wiley.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA: Text, audio, and video*. Springer.

Organizers:

Aivars Glaznieks (Eurac Research Bozen/Bolzano)
Marta Guarda (Eurac Research Bozen/Bolzano)
Giorgia Andreolli (Eurac Research Bozen/Bolzano)
Stephanie Risse (Free University of Bozen-Bolzano)
Mara Leonardi (Free University of Bozen-Bolzano)
Monika Dannerer (Universität Innsbruck)
Andrea Enders (Universität Salzburg)
Peter Mauser (Universität Salzburg)
Verena Platzgummer (University of Galway)
Claudia Maria Riehl (LMU München)
Regula Schmidlin (University of Fribourg)