

Informelle Sprachmittlung in der Geschäftskommunikation: Von Forschungsergebnissen zur Entwicklung eines Unterrichtsmoduls

Margit Breckle

Centre for Languages and Business Communication
Hanken School of Economics

During recent years, several language needs analyses concerning business communication in Finland have been conducted. The studies show that plurilingual situations, where two or more languages are used in one and the same situation, are very common, that the bilingual situation (Finnish, Swedish) in the Finnish region Pohjanmaa/Österbotten has influence on plurilingual situations and that informal mediation plays an important role in business communication. Against this background, this paper illustrates the path from research results concerning plurilingual activities in business communication to the development of a teaching module on informal mediation in business communication. The module has been developed within the project Kielivarannon vahvistaminen korkeakouluissa (KiVAKO). The B2-module in German Deutsch in mehrsprachigen Arbeitskontexten, which is available on the learning platform DigiCampus, consists of four situations in which informal mediation is trained: email, telephone, meeting and (company)presentation. In this paper, the development of the teaching module is illustrated by the situation meeting.

Schlüsselwörter: Geschäftskommunikation, KiVAKO, plurilinguale Aktivitäten, plurilinguale Kompetenz, Sprachmittlung

1 Einführendes

Mehrsprachige Situationen, in denen – in ein und derselben Situation – zwei oder mehr Sprachen genutzt werden, stellen in der internationalen Geschäftskommunikation heutzutage die Regel dar. Eine sprachliche Aktivität, die in solchen mehrsprachigen Situationen zum Tragen kommt, ist informelle Sprachmittlung. Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER 2001: 25–26) wird Sprachmittlung – neben Rezeption, Produktion und Interaktion – als eine der vier kommunikativen Sprachaktivitäten angeführt. Im fremdsprachendidaktischen Kontext bezeichnet Sprachmittlung allgemein „die Übertragung von Inhalten von der Ausgangs- in die Zielsprache“ (Königs 2010: 1041), d. h. Sprachmittlung ermöglicht „Kommunikation zwischen Menschen, die aus irgendwelchen Gründen nicht direkt miteinander kommunizieren können“ (GER 2001: 26). Statt strukturell-sprachlicher Äquivalenz tritt dabei „die Mitteilung der kommunikativen zentralen Botschaften einer Aussage“ in den Vordergrund (Königs 2019: 43). Laut GER (2001: 26)

kommt Sprachmittlung „eine wichtige Stellung im alltäglichen sprachlichen Funktionieren unserer Gesellschaften“ zu. Königs (2010: 1041) zufolge hat Sprachmittlung in den letzten Jahren eine Bedeutungserweiterung erfahren: So wird im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER 2001: 89–90) nicht nur das (nicht professionelle) Übersetzen und Dolmetschen darunter gefasst, sondern auch „das Zusammenfassen und Paraphrasieren von Texten“, ggf. auch in derselben Sprache. Letzteres kann z. B. auch die Umschreibung und Erläuterung von Begriffen beinhalten, so dass unter Sprachmittlung heutzutage „eine (Neu)Fassung eines Ausgangstextes“ (Council of Europe 2020: 40) verstanden wird. Für den vorliegenden Beitrag ist jedoch nur die Sprachmittlung zwischen verschiedenen Sprachen relevant.

Sprachmittlung wird – neben Sprachenwechsel, Codeswitching und Transfer – zu den so genannten plurilingualen Aktivitäten gerechnet (Henning & Schlabach 2018: 119). Diese stellen integrale Bestandteile der plurilingualen Kompetenz dar, die sich definieren lässt als die Fähigkeit einer Person, zwei oder mehr (vgl. auch Coste, Moore & Zarate 2009: 11; GER 2001: 163) bzw. drei oder mehr Sprachen (vgl. Henning & Schlabach 2018: 119; Schlabach 2016: 226) in ein und derselben Situation parallel zu verwenden und zum Zweck der Kommunikation zu nutzen. Henning & Schlabach (2018: 119) zufolge bilden plurilinguale Aktivitäten „die Brücke zwischen den genutzten Sprachen. Sie können als Fertigkeiten gelehrt und gelernt und in mehrsprachigen Situationen als kommunikative Strategien genutzt werden.“

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, den Weg von Forschungsergebnissen bezüglich plurilingualer Aktivitäten hin zur Entwicklung eines Unterrichtsmoduls zu informeller Sprachmittlung in der Geschäftskommunikation nachzuzeichnen. Der Beitrag ist wie folgt strukturiert: In Abschnitt 2 werden einige für den Beitrag zentrale Forschungsergebnisse hinsichtlich Angewandter Linguistik (2.1) und Sprachbedarfsanalysen in Finnland (2.2) dargestellt. Die Entwicklung des Unterrichtsmoduls zu informeller Sprachmittlung in der Geschäftskommunikation wird in Abschnitt 3 beschrieben. Dabei gehe ich auf das KiVAKO-Projekt (3.1), auf das Modul *Deutsch in mehrsprachigen Arbeitskontexten* (3.2) und auf die Situation *Sitzung* (3.3) ein, anhand derer die Entwicklung von Unterrichtsmaterial zu informeller Sprachmittlung exemplarisch illustriert wird. Eine Zusammenfassung mit Ausblick (Abschnitt 4) rundet den Beitrag ab.

Das im vorliegenden Beitrag präsentierte Konzept eines Unterrichtsmoduls zu informeller Sprachmittlung könnte in den eigenen Unterricht einbezogen werden oder auch als Impuls für die Entwicklung eines eigenen Unterrichtsmoduls zu informeller Sprachmittlung dienen. Dabei ist auch eine Übertragung auf andere Sprachenkombinationen denkbar.

2 Forschungsergebnisse

2.1 Angewandte Linguistik

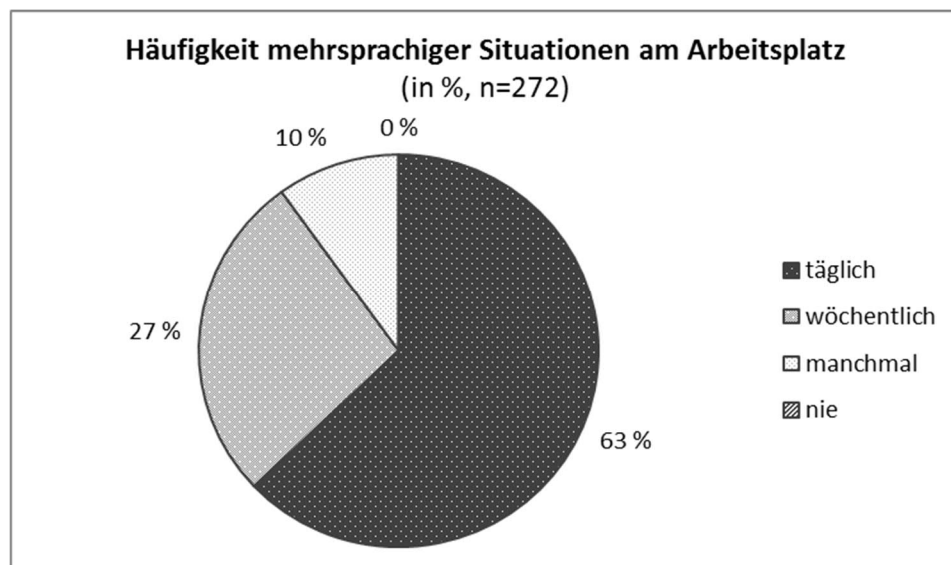
Conteh & Meier (2014) zufolge lässt sich in der Angewandten Linguistik von einem „multilingual turn“ sprechen. Dies deckt sich mit der Beobachtung von Kursiša & Schlabach (2020: 5), dass „Mehrsprachigkeit bzw. Pluri-/Multilingualität seit einigen Jahrzehnten zunehmend intensiv beforscht werden und auch mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze entwickelt werden.“

Multilinguale Kompetenz bzw. *multicompetence* wurde anfangs als „the compound state of a mind with two grammars“ (Cook 1991: 112) definiert. Seitdem ist der Begriff mehrfach weiterentwickelt worden. Heutzutage wird bei multilingualer Kompetenz bzw. *multicompetence* auch der soziale bzw. der Bildungskontext mit einbezogen (vgl. Franceschini 2011: 351). In Bezug auf das Erlernen der zweiten und aller weiteren Fremdsprachen geht Hufeisen (2010) in ihrem Faktorenmodell davon aus, dass dies quantitativ und qualitativ anders erfolgt als das der ersten Fremdsprache. So stehen den Lernenden im Lernprozess der L3 und L4 sprachliche und prozedurale Ressourcen zur Verfügung, die auf ihren früheren Sprachlernerfahrungen in der L2 basieren. Entsprechend den Ansätzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik bedeutet dies für den Unterricht in der L3 bzw. L4, dass dieser konsequent mehrsprachig ausgerichtet sein sollte. Jessner (2006) zufolge erweitert sich bei mehrsprachigen Personen das Bewusstsein für Sprachenverwendung und Sprachenlernen, was sie unter den Stichworten *metalinguistic awareness* und *M(ultilingualism)-factor* zusammenfasst. Zudem steht in einem mehrsprachig ausgerichteten Unterricht nicht mehr der „Aufbau von Wissensbeständen in mehreren Einzelsprachen“ im Vordergrund, sondern die „Anwendung in mehreren Sprachen“ (Schlabach 2017: 67).

2.2 Sprachbedarfsanalysen in Finnland

Was die Forschung im Bereich der Geschäftskommunikation in Finnland betrifft, sind in den letzten Jahren mehrere Sprachbedarfsanalysen durchgeführt worden, in denen u. a. auch plurilinguale Aktivitäten untersucht wurden. Die wichtigsten Ergebnisse hinsichtlich Mehrsprachigkeit und plurilingualer Aktivitäten lassen sich dabei wie folgt zusammenfassen: Die Respondent/inn/en sind ihren eigenen Angaben zufolge mehrsprachig und geben Sprachkenntnisse in drei bis zehn Sprachen an (vgl. Breckle 2016: 169–170; Schlabach 2016: 223; Breckle & Schlabach 2017: 33). Sie sind gegenüber Mehrsprachigkeit und der Verwendung mehrerer Sprachen (sehr) positiv eingestellt; der alleinige Gebrauch einer Lingua franca (Englisch) wird als nicht ausreichend angesehen (vgl. Schlabach 2016: 224; Breckle & Schlabach 2017: 34). Zudem zeigt sich, dass mehrsprachige Situationen, in de-

nen – in ein und derselben Situation – zwei oder mehr Sprachen genutzt werden, in der internationalen Geschäftskommunikation heutzutage die Regel sind (vgl. z. B. Schlabach 2016: 223; Breckle & Schlabach 2017: 35). Exemplarisch soll dies in Grafik 1 anhand der Ergebnisse des LangBuCom-Projekts dargestellt werden:



Grafik 1. Häufigkeit mehrsprachiger Situationen am Arbeitsplatz (n=272) (%)

Wie in Grafik 1 zu sehen, geben 90 % der 272 Respondent/inn/en an, mindestens wöchentlich mehrsprachige Situationen am Arbeitsplatz zu erleben, davon fast zwei Drittel (63 %) täglich. Zudem nennen alle 272 Respondent/inn/en, dass bei ihnen zumindest manchmal mehrsprachige Situationen am Arbeitsplatz vorkommen. Die Ergebnisse der Sprachbedarfsanalysen zeigen dabei, dass es bei den mehrsprachigen Situationen keine typische Sprachenkombination gibt; die Respondent/inn/en müssen vielmehr mit mehreren Sprachenkombinationen zurechtkommen (vgl. Breckle & Schlabach 2017: 37; Henning & Schlabach 2018: 115).

Darüber hinaus wird auf die besondere Situation der finnischen Region Pohjanmaa/Österbotten mit seiner lebendigen Zweisprachigkeit (Finnisch, Schwedisch) hingewiesen (vgl. Breckle 2019: 86). Thematisiert wird zudem die wichtige Rolle der informellen Sprachmittlung (vgl. Breckle 2019: 85), wobei Schlabach (2017: 71) anmerkt, dass Mitarbeiter/innen auch immer wieder „unvorbereitet und über längere Zeit“ sprachmitteln müssen, auch wenn es sich hierbei um Fertigkeiten handelt, „die nicht zu den üblichen Sprachen- und Kommunikationskompetenzen“ von Wirtschaftler/inne/n zu zählen sind (Schlabach 2017: 74). Hinsichtlich informeller Sprachmittlung werden folgende Situationen genannt (vgl. Breckle 2019: 85):

- E-Mail
- Telefonat
- Sitzung
- Präsentationen

Wie informelle Sprachmittlung in den genannten Situationen erfolgen kann, soll in Beispiel (1) und (2) exemplarisch anhand von zwei Interviewausschnitten dargestellt werden, in denen Sprachmittlung im Zusammenhang mit E-Mails thematisiert wird:

- (1) I: [...] men en del centralinformation som gäller hela hela koncernen, som skickas på mejl, är på tyska. Och om det är nåt viktigt, då så brukar jag översätta det till de andra, för att vi är bara två stycken här nu i <ort> som som kan tyska. (I009)
[I: [...] aber ein Teil der zentralen Informationen, die den gesamten Konzern betreffen und die per E-Mail verschickt werden, sind auf Deutsch. Wenn es etwas Wichtiges ist, übersetze ich es normalerweise für die anderen, denn wir sind nur zwei Personen hier, die Deutsch können.]
- (2) D: [...] että ku sä saat jonku viestin vaikka ny saksaksi tai näin, ja sä yrität sitä niinku kertoa sitte ruotsinkieliselle täällä insinöörille ruotsiksi. Niin siinä se pää toimii sillä lailla, että se kääntää sen suomeksi, ja sitte tota, siinä pitää, no se voi olla, että mä sitte vaan puhun hänelle suomea jossain kohti, että ei ku niin joo, tää tarkottaaki niinku- mä yritän sulle kertoa nyt sitte ruotsiksi tämän saman, mitä tota kerroin just suomeks (D004)
[D: Wenn du eine Nachricht auf Deutsch bekommst und du versuchst dann, sie dem schwedischsprachigen Ingenieur hier auf Schwedisch weiterzugeben. Der Kopf funktioniert so, dass er das ins Finnische übersetzt, und es kann sein, dass ich dann einfach mit dem Ingenieur Finnisch spreche und sage „Ich versuche dir jetzt, das Gleiche auf Schwedisch zu sagen, was ich dir gerade auf Finnisch gesagt habe.“]

In Beispiel (1) erläutert der schwedischsprachige Interviewpartner I009, dass er den Inhalt von E-Mails, die er auf Deutsch bekommt, für seine Kolleg/inn/en zusammenfassend ins Schwedische übersetzt. Es handelt sich hierbei um die nicht-professionelle Übertragung von Inhalten von der Ausgangssprache Deutsch in die Zielsprache Schwedisch, da eine direkte Kommunikation aufgrund von fehlenden Deutschkenntnissen der Kolleg/inn/en nicht möglich wäre. Wie Beispiel (1) zeigt, übernimmt der Interviewpartner I009 bei der Übertragung der E-Mail-Inhalte eine Gatekeeper-Funktion (vgl. z. B. Pöllabauer 2012: 215), denn er selektiert, was wichtig ist – und dementsprechend übersetzt und an die Kolleg/inn/en weitervermittelt wird – und was nicht. Eine solche Gatekeeper-Funktion tritt bei der informellen Sprachmittlung häufig zutage.

In Beispiel (2) berichtet die Interviewpartnerin D004, dass sie bei ihrer Arbeit E-Mails auf Deutsch bekommt, die sie – mit Finnisch als Muttersprache – dem schwedischsprachigen Ingenieur in der Firma ins Schwedische übersetzen muss. Dabei reflektiert sie, dass sie die Informationen zuerst ins Finnische übersetzen muss und sie dem schwedischsprachigen

Ingenieur somit auf Finnisch sagt, bevor sie in der Lage ist, diese ins Schwedische zu übertragen und sie ihm auf Schwedisch mitzuteilen. Es handelt sich hier also um ein zweistufiges nicht-professionelles Dolmetschen, da die Interviewpartnerin D004 es nicht schafft, mit ihrer Muttersprache Finnisch die Informationen direkt aus dem Deutschen ins Schwedische zu übertragen. Dieses zweistufige Dolmetschen erinnert an „Relaisdolmetschen“, worunter verstanden wird, dass „der Ausgangstext für eine Dolmetschung nicht die Originalrede, sondern eine gedolmetschte Version dieser Rede ist.“ (Strolz 2015: 310) Relaisdolmetschen kommt gelegentlich beim Konferenzdolmetschen zum Einsatz, birgt jedoch „latent die Gefahr eines Qualitätsverlustes“ (ibid.). Dieser Aspekt scheint potenziell auch für das dargestellte, zweistufige nicht-professionelle Dolmetschen relevant.

Wie in den Ausführungen im vorliegenden Abschnitt dargestellt, haben die in den letzten Jahren durchgeführten Sprachbedarfsanalysen im Bereich der Geschäftskommunikation in Finnland auch plurilinguale Aktivitäten fokussiert. Auch wenn Henning & Schlabach (2018: 119) zufolge plurilinguale Aktivitäten „die Brücke zwischen den genutzten Sprachen“ bilden und sie „als Fertigkeiten gelehrt und gelernt“ werden können, zeigt sich, dass der Themenbereich bisher erst ansatzweise in den Unterricht Einzug erhalten hat (vgl. Kursiša & Richter-Vapaatalo 2017: 2–5; Kursiša & Schlabach 2020: 5). Die Umsetzung in Form konkreter Kurskonzepte und Unterrichtsmaterial zur Entwicklung plurilingualer Kompetenz stellt somit noch ein Desiderat dar, zumal die Studierenden an finnischen Hochschulen mehrsprachig sind und sich in der Regel Kenntnisse in drei bis zehn Sprachen bescheinigen (vgl. Kursiša 2018). Für die Entwicklung plurilingualer Kompetenz stellen diese Kenntnisse in mehreren (Fremd-)Sprachen eine Voraussetzung dar.

Vor dem Hintergrund, dass die Umsetzung in Form konkreter Kurskonzepte und Unterrichtsmaterial zur Entwicklung plurilingualer Kompetenz noch im Anfangsstadium steckt, wird in Abschnitt 3 die Entwicklung eines Unterrichtsmoduls zum Training informeller Sprachmittlung in der Geschäftskommunikation vorgestellt.

3 Entwicklung eines Unterrichtsmoduls zu informeller Sprachmittlung

3.1 Das KiVAKO-Projekt

Da das Unterrichtsmodul im Rahmen des Projekts *Kielivarannon vahvistaminen korkeakouluissa* (KiVAKO) entwickelt wurde, wird das KiVAKO-Projekt im Folgenden kurz vorgestellt. Das Ziel des Projekts ist es, digitales Unterrichtsmaterial für in Finnland seltener unterrichtete Fremdsprachen zu erstellen und die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften finnlandweit und regional zu fördern (KiVAKO o. J.). An dem von 2018 bis 2021 laufenden und vom Finnischen Bildungs- und Kulturministerium finanzierten Projekt sind

25 Fachhochschulen und Universitäten beteiligt. Unterrichtsmaterial wird für elf Sprachen und E-Tandem erstellt und steht auf der Moodle-basierten Lernplattform *DigiCampus* (*DigiCampus* 2019) zur Verfügung. An der Erstellung des digitalen Unterrichtsmaterials für Deutsch sind gut 20 Deutschlehrkräfte aus ganz Finnland beteiligt. Das Sprachlernangebot für Deutsch umfasst 24 ECTS, d. h. jeweils 6 ECTS auf den GER-Niveaustufen A1, A2, B1 und B2. Das B2-Niveau lässt sich wie folgt beschreiben (GER 2001: 35):

Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.

Für Deutsch auf B2-Niveau (6 ECTS) wurden folgende Module entwickelt:

1. Studieren auf Deutsch
2. Erfolgreich bewerben
3. Professioneller Umgang mit Kunden
4. Meine Branche¹
 - 4.1 Technik
 - 4.2 Betriebswirtschaft
 - 4.3 Tourismus und Gastronomie
5. Nachhaltigkeit als Erfolgsfaktor
6. Deutsch in mehrsprachigen Arbeitskontexten

Jedes der aufgeführten Module umfasst 1 ECTS. Bei den Modulen 4.1 *Technik*² und 6. *Deutsch in mehrsprachigen Arbeitskontexten* handelt es sich um plurilinguale Module mit Deutsch; Letzteres soll im folgenden Abschnitt näher präsentiert werden.

3.2 Das Modul *Deutsch in mehrsprachigen Arbeitskontexten*

Das im Rahmen des KiVAKO-Projekts entwickelte B2-Modul *Deutsch in mehrsprachigen Arbeitskontexten* (1 ECTS) nimmt die in Abschnitt 2.2 präsentierten Forschungsergebnisse hinsichtlich plurilingualer Aktivitäten in der Geschäftskommunikation als Ausgangspunkt und fokussiert informelle Sprachmittlung. Das Modul ist – wie vom KiVAKO-Projekt angestrebt – in regionaler Zusammenarbeit entstanden und wurde von Margit Breckle (Hanken School of Economics, Vaasa) und Tiina Sorvali (Universität Vaasa) entwickelt.

¹ In Modul 4 *Meine Branche* ist eines der drei angebotenen Untermodule (1 ECTS) zu absolvieren.

² Das Modul 4.1 *Technik* wurde im Rahmen des Projekts PluriDeutsch (vgl. Kursiša & Schlabach 2020) entwickelt.

Wie in Abschnitt 2.1 dargestellt, bilden Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik den theoretischen Rahmen für die Entwicklung des Unterrichtsmoduls, denn

[a]lle Studierenden, die ihre Schulbildung in Finnland durchlaufen haben, haben neben ihrer Erstsprache bzw. der Schulsprache auch die zweite Landessprache gelernt und verfügen somit über Finnisch- und Schwedisch-Kenntnisse. Als erste Fremdsprache wird in der Regel Englisch gelernt, und somit ist Deutsch in den meisten Fällen mindestens die vierte Sprache, die Studierende lernen. Es bietet sich also an, die Mehrsprachigkeit bzw. Plurilingualität der Lernenden im Unterricht zu nutzen und ihre plurilinguale Kompetenz zu fördern.“ (Kursiša & Schlabach 2020: 6)

In der Tertiärsprachendidaktik wird im Unterricht üblicherweise der Ansatz *Deutsch als Fremdsprache nach Englisch* (DaFnE, Hufeisen & Neuner 2005; vgl. auch Hufeisen & Riemer 2010: 748) genutzt, bei dem die vorhandenen Sprachenkenntnisse der Lernenden in den Lernprozess mit einbezogen werden. Der Tertiärsprachenunterricht verfolgt dabei ein zweifaches Ziel: (i) Erweiterung des ‚Sprachbesitzes‘ und (ii) Erweiterung des Sprachlernbewusstseins (Neuner, Hufeisen, Kursiša, Marx, Koithan & Erlenwein 2009: 39–41). Vor dem dargestellten sprachlichen Hintergrund der Studierenden in Finnland erscheint ebenfalls der Einbezug des Schwedischen sinnvoll (vgl. auch Schlabach 2017: 67, 78), so dass bei der Entwicklung des Unterrichtsmoduls zu informeller Sprachmittlung auch Schwedisch berücksichtigt wurde.

Bezüge finden sich zudem einerseits zu dem von Joachim Schlabach an der Universität Turku entwickelten Kursmodul *Plurilinguale Geschäftskommunikation – Monikielinen yritysviestintä (Multilingual in Business! o. J.)* und andererseits zum Projekt *Pluri°Deutsch (Pluri°Deutsch 2018; Kursiša & Schlabach im Druck)*. Das von 2018 bis 2020 laufende Projekt wird von Deutschlehrenden an finnischen Universitäten durchgeführt und hat das Ziel, die Entwicklung von plurilingualen Kursen mit Deutsch zu fördern. Dabei sollen „didaktisch-methodische[] Grundlagen für die Entwicklung von plurilingualen (mehrsprachig ausgerichteten) Hochschulsprachkursen mit Deutsch“ erarbeitet und „Umsetzungsbeispiele[] in Form konkreter Kurskonzepte mit unterschiedlichem Fachbezug bzw. für unterschiedlich fachbezogene Zielgruppen (mögliche Ausrichtungen: Wirtschaft, Jura, Germanistik/Kultur etc.)“ geschaffen werden (*Pluri°Deutsch – Inhalte und Ziele 2018*).

Relevant ist darüber hinaus der Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Council of Europe 2020) mit seiner Kompetenzorientierung, der erstmals Kann-Beschreibungen für informelle Sprachmittlung (Mediation) vorlegt. Exemplarisch soll dies anhand einer Kann-Beschreibung für Sprachmittlung bei Diskussionen auf dem GER-Niveau B2 – wie sie beispielsweise bei Sitzungen vorkommen können – illustriert werden (Council of Europe 2020: 120):

Kann (in Sprache B) die wichtigsten Punkte komplexer Diskussionen (in Sprache A) mündlich zusammenfassen und die verschiedenen geäußerten Ansichten gegeneinander abwägen.

Ziel des Unterrichtsmoduls *Deutsch in mehrsprachigen Arbeitskontexten* ist es, dass Studierende an finnischen Hochschulen durch mehrsprachig ausgerichtete Übungsabfolgen ihre plurilinguale Kompetenz hinsichtlich der plurilingualen Aktivität der Sprachmittlung trainieren. Als plurilinguale Aktivität stellt Sprachmittlung dabei die Brücke zwischen den genutzten Sprachen dar. Ziel des Unterrichtsmoduls ist es demzufolge, Sprachmittlung als Fertigkeit zu trainieren, so dass Studierende sie in mehrsprachigen Situationen nutzen können (vgl. auch Henning & Schlabach 2018: 119). Das Modul umfasst die vier Situationen E-Mail, Telefonat, Sitzung und (Unternehmens)präsentation, in denen den Forschungsergebnissen zufolge (siehe Abschnitt 2.2) informelle Sprachmittlung – d. h. die nicht-professionelle interlinguale Übertragung von Inhalten – vorkommt.

Innerhalb des Moduls findet sich eine Progression, die einerseits auf Sprachmittlung in schriftlicher bzw. mündlicher Form – d. h. nicht-professionelles Übersetzen bzw. Dolmetschen – basiert. Andererseits wird bei der Progression – entsprechend den Forschungsergebnissen – Sprachmittlung aus der Ausgangssprache Deutsch in die muttersprachliche Zielsprache (Finnisch bzw. Schwedisch) und umgekehrt berücksichtigt. Aufgrund der speziellen Situation in Finnland und vor allem in Pohjanmaa/Österbotten mit seiner lebendigen Zweisprachigkeit (Finnisch, Schwedisch) (vgl. z. B. Breckle 2019: 86) wird im Modul zudem Sprachmittlung aus der zweiten Landessprache und in die zweite Landessprache (Finnisch bzw. Schwedisch) berücksichtigt.

Das Unterrichtsmodul umfasst digitales Unterrichtsmaterial zu den genannten Situationen auf der Moodle-basierten Lernplattform *DigiCampus* (*DigiCampus* 2019), das im Rahmen eines Online-Kurses angeboten wird. Dabei werden die Übungen von den Studierenden selbstständig – mit vorgegebenen Deadlines – bearbeitet; die Lehrkraft begleitet den Online-Kurs. Die Situationen E-Mail, Telefongespräch und Sitzung bearbeiten die Studierenden in Einzelarbeit; die Situation Unternehmenspräsentation umfasst Einzel- und Partnerarbeit sowie – für die Präsentation selbst – eine Videomeeting online.

3.3 Beispiel: Die Situation *Sitzung*

Im vorliegenden Abschnitt soll anhand der Situation *Sitzung*, die Teil des Moduls *Deutsch in mehrsprachigen Arbeitskontexten* ist, die Entwicklung des Unterrichtsmoduls zum Training von informeller Sprachmittlung in der Geschäftskommunikation exemplarisch illustriert werden. Die Situation *Sitzung* wurde gewählt, da das Unterrichtsmaterial im finnischen Kontext ohne größeren Aufwand für andere Sprachenkombinationen angepasst wer-

den könnte. In Tabelle 1 sind die Sprachen dargestellt, die für die Sprachmittlung in der Situation *Sitzung* relevant sind:

Tabelle 1. Für die Sprachmittlung in der Situation *Sitzung* relevante Sprachen

| | | |
|--|---|--|
| Sprache A (Muttersprache) + Sprache B ↓ Sprache C | Finnisch + Schwedisch ↓ Deutsch | Sprache A + Sprache B (Muttersprache) ↓ Sprache C |
|--|---|--|

Die Situation *Sitzung* geht von folgendem Szenario aus:

Sie arbeiten bei der Darap Ab Oy in Helsinki und sind, weil Sie Deutsch können, als Gast zur Sitzung des Vorstands eingeladen. Auf der Tagesordnung steht unter anderem die Diskussion eines neuen Logos. Sie haben den Auftrag, die Logo-Diskussion und die Entscheidung des Vorstands für die Tochtergesellschaft der Darap Ab Oy in Deutschland zusammenzufassen und per E-Mail an die Tochtergesellschaft zu übermitteln.

Das Unterrichtsmaterial der Situation *Sitzung* basiert auf zwei Ausschnitten aus dem (fiktionalen) Film *Ett lyckat möte* („Gelungene Sitzung“) (*Ett lyckat möte* 2019), der ein Ergebnis des an der Hanken School of Economics durchgeführten Projekts *Svensk affärskommunikation i den digitala eran* ist (vgl. *Lärmiljöer i svenska* o. J.). In beiden Filmausschnitten werden Finnisch und Schwedisch verwendet. In Finnland wird der Film an mehreren Universitäten in Schwedischkursen eingesetzt, deren Lernziel es ist, dass die finnischsprachigen Studierenden mit Absolvieren des Kurses – gemäß § 6 Abschnitt 1 des Gesetzes für die Sprachkenntnisse, die von Angestellten in der öffentlichen Verwaltung in Finnland verlangt werden (424/2003), und der Regierungsverordnung zur Beurteilung von Schwedischkenntnissen in der öffentlichen Verwaltung (481/2003) – befriedigende Schwedischkenntnisse erlangen. Es kann somit angenommen werden, dass der Film für finnischsprachige Studierende auch in der zweiten Landessprache ein angemessenes Sprachniveau aufweist.

Bei den beiden Ausschnitten des Films *Ett lyckat möte*, die als Material verwendet werden, handelt es sich um den Beginn der Sitzung (0’48’’) sowie um die Logo-Diskussion (1’53’’). Da in den beiden Ausschnitten Finnisch und Schwedisch gesprochen werden, geht es bei der Situation *Sitzung* um die nicht-professionelle Übertragung von Inhalten sowohl aus der Muttersprache als auch aus der zweiten Landessprache in die Fremdsprache Deutsch. Es handelt sich dabei um Sprachmittlung in schriftlicher Form, d. h. um nicht-professionelle Übersetzung.

Die Situation *Sitzung* beginnt zur Vorentlastung mit Aufgaben zu Wortschatz und Redemitteln für Sitzungen (Finnisch/Schwedisch-Deutsch). Entsprechend den Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik ermöglichen diese einen bewussten Vergleich des Wortschatzes,

wodurch die gemeinsame sprachliche Basis bewusst aktiviert und Transfer angeregt werden kann (vgl. Neuner, Hufeisen, Kursiša, Marx, Koithan & Erlenwein 2009: 41). Daran schließt sich ein Lesetext zu Sitzungen im deutschsprachigen Kontext an, der die verschiedenen Rollen bei Sitzungen, z. B. Schriftführer/in, thematisiert und dabei auch auf Kulturspezifika im deutsch-finnischen Kontext eingeht, z. B. die Verwendung eines „Hammers“ durch den/die Vorsitzende/n in Finnland (fi. puheenjohtajan nuija / sv. ordförandeklubba). Dabei wird eine Inhalts- und Textorientierung deutlich, die auch für die sich anschließenden Aufgaben charakteristisch ist; die „Entfaltung des Verstehens“ dient dabei als Grundlage des (plurilingualen) Sprachenlernens (vgl. Neuner, Hufeisen, Kursiša, Marx, Koithan & Erlenwein 2009: 39, 42–43). Durch den Filmausschnitt vom Beginn der Sitzung lernen die Studierenden die Teilnehmer/innen der Sitzung kennen und erschließen ihre jeweilige Rolle/n bei der Sitzung. Die Aufgabe basiert auf einem interaktiven Video, das mittels H5P-Plugin (*H5P – Interactive Video* 2020) erstellt wurde und in das Leitfragen zur Verständnissicherung integriert wurden. Wie oben dargestellt, werden im Filmausschnitt Finnisch und Schwedisch gesprochen. Die Leitfragen werden jedoch auf Deutsch gestellt und beantwortet; die Studierenden trainieren dabei Sprachmittlung aus der Muttersprache und der zweiten Landessprache in die Fremdsprache Deutsch.

Im zweiten Teil der Situation *Sitzung* bearbeiten die Studierenden zur Vorentlastung der Logo-Diskussion Aufgaben zum Wortschatz der Logo-Diskussion (Finnisch/Schwedisch-Deutsch). Auch hier ermöglichen die Aufgaben – entsprechend den Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik – einen bewussten Vergleich des Wortschatzes, wodurch die gemeinsame sprachliche Basis bewusst aktiviert und Transfer angeregt werden kann (vgl. Neuner, Hufeisen, Kursiša, Marx, Koithan & Erlenwein 2009: 41). Die sich anschließende Aufgabe basiert auf einem interaktiven Video der Logo-Diskussion, das wiederum mittels H5P-Plugin (*H5P – Interactive Video* 2020) erstellt wurde und in das Leitfragen zur Verständnissicherung integriert wurden. Auch in diesem Filmausschnitt werden Finnisch und Schwedisch gesprochen. Um das Verständnis vor allem auch in der zweiten Landessprache zu sichern, werden die integrierten Leitfragen auf Finnisch und Schwedisch gestellt und beantwortet (in Stichpunkten), zumal es sich um einen etwas längeren Filmausschnitt handelt. Erst in der nachfolgenden Aufgabe – dem Anfertigen eines Verlaufsprotokolls der Logo-Diskussion – übertragen die Studierenden die Inhalte der Logo-Diskussion aus der Muttersprache und der zweiten Landessprache in die Fremdsprache Deutsch, wobei sie die Logo-Diskussion im Verlaufsprotokoll stichpunktartig zusammenfassen. Das Verfassen des Verlaufsprotokolls als Zwischenschritt soll die abschließende Aufgabe vorbereiten, in der die Studierenden eine E-Mail auf Deutsch an die Tochtergesellschaft in Deutschland schreiben, in der sie die Logo-Diskussion und die Entscheidung des Vorstands für die Tochtergesellschaft zusammenfassen. Berücksichtigt werden sollen dabei auch interkulturelle Aspekte wie die Anrede und die Rollen der Sitzungsteilnehmer/innen. Auch in diesem

Teil wird die Inhalts- und Textorientierung deutlich; vom Verstehen werden die Studierenden nun zur Produktion geleitet (vgl. Neuner, Hufeisen, Kursiša, Marx, Koithan & Erlenwein 2009: 42–43).

Die Situation *Sitzung* schließt mit einer Selbstreflexion ab. Dabei sollen die Studierenden reflektieren, was in den einzelnen Arbeitsschritten – 1. die Logo-Diskussion verstehen, 2. die Diskussion zusammenfassen, 3. die Diskussion auf Deutsch vermitteln – leicht bzw. schwierig war. Sie sollen zudem angeben, wie sie bei der Lösung der Sprachmittlungsaufgabe vorgegangen sind und was ihnen dabei geholfen hat. Abschließend sollen die Studierenden reflektieren, wie ihnen die einzelnen Arbeitsschritte gelungen sind und ob es etwas gibt, was sie beim nächsten Mal anders machen würden. Das bewusste Besprechen der Lernerfahrungen, wobei sowohl Lernprodukt als auch Lernprozess reflektiert werden, fördert – entsprechend den Zielen des Tertiärsprachenunterrichts – die Entwicklung effizienter Lernverfahren und somit nachhaltig das „Lernen lernen“ (vgl. Neuner, Hufeisen, Kursiša, Marx, Koithan & Erlenwein 2009: 42, 44).

4 Zusammenfassung und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde der Weg von Forschungsergebnissen bezüglich plurilingueller Aktivitäten hin zur Entwicklung eines Unterrichtsmoduls zu informeller Sprachmittlung in der Geschäftskommunikation nachgezeichnet. Hintergrund dabei war, dass hinsichtlich plurilingueller Aktivitäten mehrere Forschungsprojekte zu dem Ergebnis gekommen sind, dass mehrsprachige Situationen, in denen – in ein und derselben Situation – zwei oder mehr Sprachen genutzt werden, in der internationalen Geschäftskommunikation heutzutage die Regel sind. Gleichzeitig lässt sich jedoch feststellen, dass es für das Trainieren plurilingueller Aktivitäten wie z. B. informelle Sprachmittlung mit Deutsch bisher kaum Unterrichtsmaterial gibt, so dass mit dem erstellten Unterrichtsmodul ein erster Schritt unternommen worden ist, diese Lücke zu schließen. Das im Beitrag präsentierte Konzept eines Unterrichtsmoduls zu informeller Sprachmittlung könnte in den eigenen Unterricht einbezogen werden oder auch als Impuls für die Entwicklung eines eigenen Unterrichtsmoduls zu informeller Sprachmittlung dienen. Dabei ist auch eine Übertragung auf andere Sprachenkombinationen denkbar. Das Unterrichtsmaterial des Moduls *Deutsch in mehrsprachigen Arbeitskontexten* wird im Spätherbst 2020 pilotiert. Vor der Pilotierung steht noch – auf Basis von Kann-Beschreibungen, wie sie im Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Council of Europe 2020) vorgeschlagen werden – die Erarbeitung von Kriterien für die Bewertung der studentischen Leistungen hinsichtlich informeller Sprachmittlung an. Nach der Pilotierung erfolgt die Evaluation des Moduls, für die auch das studentische Feedback und die studentischen Selbstreflexionen herangezogen werden. Daran schließt sich die Überarbeitung und Verbesserung des Unterrichtsmoduls an,

bevor es in Zukunft im Rahmen eines KiVAKO-Kurses für Deutsch auf B2-Niveau regulär angeboten werden kann.

Literatur

- Breckle, M. (2016). Mehrsprachigkeit in der unternehmensinternen und -externen Kommunikation in Unternehmen in Pohjanmaa: Ergebnisse einer Befragung. In: P. Hirvonen, D. Rellstab & N. Siponkoski (Hrsg.). *Teksti ja tekstuaalisuus, Text och textualitet, Text and Textuality, Text und Textualität. VAKKI-symposiumi XXXVI 11.–12.2.2016*. Vaasa: Vaasan yliopisto. 165–177.
- Breckle, M. (2019). Plurilinguale Aktivitäten im Fokus: Zur Sprachbewusstheit von Mitarbeiter/inne/n finnischer Unternehmen als L2-Nutzer/innen. *GfL-Journal 1/2019* (Special Issue: Mehrsprachigkeit und Deutsch in den nordischen und baltischen Ländern), 72–91.
- Breckle, M. & Schlabach, J. (2017). Stimmen zu Mehrsprachigkeit in finnischen Unternehmen: Ausgewählte Ergebnisse der LangBuCom-Studie. In: N. Keng, A. Nuopponen & D. Rellstab (Hrsg.). *Ääniä, Röster, Voices, Stimmen. VAKKI-symposiumi XXXVII 9.–10.2.2017*. Vaasa: Vaasan yliopisto. 29–40.
- Conteh, J. & Meier, G. (Hrsg.) (2014). *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*. Bristol et al.: Multilingual Matters.
- Cook, V. (1991). The poverty of the stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research 7*, 103–117.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett.
- DigiCampus (2019). Lernplattform DigiCampus. Abrufbar unter: <https://digicampus.fi/> (zitiert: 05.10.2020)
- Ett lyckat möte (2019). Ett lyckat möte. Video. Abrufbar unter: <https://dreambroker.com/channel/o5xrwahre/1jibeayq> (zitiert 05.10.2020).
- Franceschini, R. (2011): Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View. *The Modern Language Journal 95*, 344–355.
- GER (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Hrsg. Europarat Rat für kulturelle Zusammenarbeit. Berlin: Langenscheidt.
- Henning, U. & Schlabach, J. (2018). Plurilinguale Kompetenz: Eine didaktische Begriffsbestimmung für die internationale Geschäftskommunikation. In: Merkelbach, C. & Sablotny, M. (Hrsg.). *Darmstädter Vielfalt in der Linguistik: 10 Jahre Fachgebiet Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit an der Technischen Universität Darmstadt*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 99–130.
- Hufeisen, B. (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens. Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache – Intercultural German Studies 36*, 200–207.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (2005). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. 2. Auflage. Straßburg: Europarat.
- Hufeisen, B. & Riemer, C. (2010). Spracherwerb und Sprachenlernen. In: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin & New York: de Gruyter. 738–753.
- H5P – Interactive Video (2020). H5P – Interactive Video. Abrufbar unter: <https://h5p.org/interactive-video> (zitiert 05.10.2020).
- Jessner, U. (2006): *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- KiVAKO (o. J.). Projekt *Kielivarannon vahvistaminen korkeakouluissa* (KiVAKO). Abrufbar unter: <http://www.kivako.fi/> (zitiert: 05.10.2020).
- Königs, F. G. (2010). Übersetzen und Sprachmitteln im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin & New York: de Gruyter. 1040–1047.

- Königs, F. G. (2019): Mehrsprachigkeit, Interkomprehension, Übersetzen und Sprachmitteln. In: Fäcke, C. & Meissner, F.-J. (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto. 42–47.
- Kursiša, A. (2018). *Fremdsprachenlernende und ihr Sprachenrepertoire. Zur Wahrnehmung des Sprachenlernens und der Sprachennutzung*. Vortrag. XI. Nordisch-Baltisches Germanistentreffen, Kopenhagen, 26.–29. Juni 2018.
- Kursiša A. & Richter-Vapaatalo, U. (2017). Mehrsprachigkeit und Deutsch in Finnland. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22 (2) (Themenschwerpunkt: Mehrsprachigkeit und Deutsch in Finnland), 1–8.
- Kursiša, A. & Schlabach, J. (Hrsg.) (2020). *Pluri°Deutsch – plurilinguale Kurse mit Deutsch. Handreichungen für die Kursentwicklung in der Germanistik und an Sprachenzentren*. Helsinki: Helsingin yliopiston kirjasto.
- Lärmiljöer i svenska* (o. J.). Lärmiljöer i svenska. Abrufbar unter: <https://www.hanken.fi/sv/institutioner-och-center/hankens-center-sprak-och-affarskommunikation/svenska/larmiljoer-i-svenska> (zitiert 05.10.2020).
- Multilingual in Business!* (o. J.). Multilingual in Business! Abrufbar unter: <https://www.utu.fi/tse-multilingual> (zitiert 05.10.2020).
- Neuner, G., Hufeisen, B., Kursiša, A., Marx, N., Koithan, U. & Erlenwein, S. (2009). *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Fernstudieneinheit 26. Berlin, München: Langenscheidt.
- Pluri°Deutsch* (2018). Plurilinguale Sprachkurse mit Deutsch – Pluri°Deutsch. Abrufbar unter: <https://blogit.utu.fi/plurideutsch/> (zitiert 05.10.2020).
- Pluri°Deutsch – Inhalte und Ziele* (2018). Pluri°Deutsch – Inhalte und Ziele. Abrufbar unter: <https://blogit.utu.fi/plurideutsch/inhalte-und-ziele/> (zitiert 05.10.2020).
- Pöllabauer, S. (2012). Gatekeeping Practices in Interpreted Social Service Encounters. *Meta* 57 (1), 213–234.
- Schlabach, J. (2016). Plurilinguale Kompetenz für die internationale Geschäftskommunikation. Von der Bedarfsermittlung über die Ableitung von Lernzielen bis zur Implementierung. In: M. Tarvas, H. F. Marten & A. Johanning-Radžienė (Hrsg.). *Triangulum Germanistisches Jahrbuch 2015 für Estland, Lettland und Litauen. Beiträge des 10. Nordisch-Baltischen Germanistiktreffens (Tallinn, 10.–13. Juni 2015)*. Vilnius: Vilnius Academy of Fine Arts Press, 219–229.
- Schlabach, J. (2017). Probleme in mehrsprachigen Situationen. Zur Grundlegung des Lernziels plurilinguale Kompetenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22 (2), 66–79.
- Strolz, B. (2015). Konferenzdolmetschen. In: M. Snell-Hornby, H. G. Höning, P. Kußmaul & P. A. Schmitt (Hrsg.). *Handbuch Translation*. 2. verbesserte Aufl. Tübingen: Stauffenburg. 308–310.