

Probleme in mehrsprachigen Situationen. Zur Grundlegung des Lernziels plurilinguale Kompetenz

Joachim Schlabach

Universität Turku

Zentrum für Sprachen- und Kommunikationsstudien

FI-20014 Turun yliopisto

E-Mail: joachim.schlabach@utu.fi

Abstract: Mehrsprachige Situationen sind heute in der internationalen Geschäftskommunikation das Normale. Bei ihrer Arbeit verwenden die MitarbeiterInnen in internationalen Unternehmen mehrere Sprachen, was aber auch mit Problemen verbunden sein kann. Doch welche sind die Probleme und wie werden sie gelöst? Zu diesen Fragen wurden in einer Sprachenbedarfsstudie Antworten erfasst und ausgewertet. Ihre Analyse bildet die Basis für eine inhaltliche Grundlegung des Begriffs plurilinguale Kompetenz, welche als Lernziel für plurilinguale Kurse unter anderem Sprachenwechsel, Codeswitching, Sprachenmittlung und Transfer umfasst. Für die Mehrsprachigkeitsdidaktik ergänzt der Begriff plurilinguale Kompetenz den allgemeineren Begriff kommunikative Kompetenz und betont die immanent mehrsprachigen Aspekte.

Multilingual situations are common in international business communication. Individual employees in internationalized firms use multiple languages when carrying out their work, but this can lead to problems. The question investigated was, what problems do they meet and how do they solve these problems? Based on a language needs analysis, the answers were used to form a content-related foundation for plurilingual courses using the concept of plurilingual proficiency, which entails language alternation, code-switching, mediation and transfer as the learning objectives. For the didactics of multiple language learning, the term plurilingual proficiency augments the notion of communicative competence by emphasizing the essential multilingual aspects.

Schlagerwörter: Mehrsprachigkeit, plurilinguale Kompetenz, mehrsprachige Kommunikation, internationale Geschäftskommunikation, Bedarfsanalyse; multilingualism, plurilingual proficiency, multilingual communication, international business communication, needs analysis

1. Einführung

Zwei gegensätzliche Entwicklungen prägen derzeit die Diskussion über Mehrsprachigkeit in Finnland: Einerseits sinkt seit Jahren an den Schulen die Bereitschaft, außer Englisch auch andere Sprachen zu lernen, und andererseits steigt das Interesse der Fachöffentlichkeit an Mehrsprachigkeit. Auf der einen Seite vollzieht sich also eine ‚Verengung der Sprachkompetenz‘, während sich auf der anderen Seite eine ‚mehrsprachige Wende‘¹ beobachten lässt. In diesem Spannungsfeld steht auch die hier gestellte Ausgangsfrage: Welche Probleme treten in mehrsprachigen Situationen auf und wie lassen sie sich bewältigen? Die Behandlung der Frage ist hier jedoch weniger problemorientiert, sondern zielt darauf, ausgehend von diesen Beschreibungen einen eigenen Kompetenzbegriff zu begründen. Diese Frage wurde in der mehrsprachig ausgerichteten Bedarfsanalyse im Pluriling-Projekt² Alumni der Turku School of Economics (TSE), die in internationalen Unternehmen arbeiten, vorgelegt. Die Antworten, und damit zunächst auch die Reichweite dieses Begriffs, beziehen sich auf Situationen in der internationalen Geschäftskommunikation und seine Umsetzung in plurilingualen Sprachkursen an der TSE der Universität Turku. Zum besseren Verständnis seien zunächst die Rahmenbedingungen für das Fremdsprachenlernen in Finnland und an der TSE kurz skizziert.

Sprachen spielen im Wirtschaftsstudium in Finnland aus verschiedenen Gründen eine wichtige Rolle: Zum einen, weil Finnland als kleines Land wirtschaftlich vom Außenhandel abhängig ist und alleine schon deshalb Sprachen benötigt, und zum anderen, weil Finnland als zumindest offiziell zweisprachiges Land mit den Landessprachen Finnisch und Schwedisch der Sprachenausbildung eine große Bedeutung beimisst. So sind die zweite Landessprache und eine Fremdsprache von der Schule bis in die Hochschulen hinein obligatorisch. Im Wirtschaftsstudium sind an den meisten Universitäten neben den beiden Landessprachen Finnisch und Schwedisch zwei Fremdsprachen verbindlich vorgeschrieben. An der Universität Turku ist das wie folgt geregelt: Sprachkurse in den beiden Landessprachen + zwei Fremdsprachen sind im Umfang von insgesamt mindestens 34 ECTS (von total 300 ECTS im BA- und MA-Studium) zu belegen; und als Lernergebnis für den Bachelor-Abschluss ist festgelegt: „Our graduates are able to communicate with various audiences in multiple languages“ (TSE 2016). Zahlreiche Untersuchungen aus der Wirtschaft und der Politik betonen wiederholt die Bedeutung und den ökonomischen

Wert von Kompetenzen in mehreren Sprachen: So titelte der Dachverband der finnischen Wirtschaft *Elinkeinoelämän keskusliitto* (EK) die Pressemitteilung zu einer bei Mitgliedsunternehmen durchgeführten Sprachenbedarfsanalyse: „Im Arbeitsleben reicht Englisch allein nicht, der Sprachunterricht muss umkehren!“ (EK 2010)³.

Finnische Wirtschaftsstudierende sind bislang mehrheitlich erfahrene Sprachenlernende. Bereits zu Studienbeginn verfügen sie über Kompetenzen in mindestens zwei oder in drei Sprachen (in Schwedisch und in der Regel Englisch plus in einer weiteren Sprache wie Deutsch, Französisch, Spanisch oder Russisch)⁴. Die meisten haben eine stabile Motivation zum Sprachenlernen, die vor allem instrumentell (in Hinsicht auf die Nützlichkeit) und pragmatisch (in Bezug auf die Erreichbarkeit von Lernzielen) ausgerichtet ist (vgl. Grasz & Schlabach 2011).

Mit diesem Beitrag soll der Begriff plurilinguale Kompetenz inhaltlich begründet werden⁵. Dafür wird zunächst Bezug genommen auf Ansätze aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik (Kap. 2.1) und auf Ergebnisse von Studien zur internationalen Geschäftskommunikation (Kap. 2.2). Nach einer Analyse der Antworten (Kap. 3) erfolgt die inhaltliche Grundlegung (Kap. 4). Nur kurz beschrieben werden die Implementierung (Kap. 5) und weitere Forschungen (Kap. 6). Im folgenden Kapitel werden relevante Aspekte der beiden Bezugsdisziplinen sowie Ansätze für Kompetenzbeschreibungen und die Untersuchungsfragestellung behandelt.

2. Zur Entwicklung der Fragestellung

2.1. Mehrsprachigkeitsdidaktik

Mehrsprachigkeit ist seit einiger Zeit ein wichtiges Schlagwort in der Fremdsprachendidaktik und verwandten Bereichen. Einen wichtigen Anstoß in der Angewandten Linguistik gab Vivian Cook 1991 mit dem Begriff *multi-competence*. Er wandte sich damit gegen einen einsprachig ausgerichteten Kompetenzbegriff, der sich ausschließlich auf einen idealen Sprecher-Hörer bezieht. Die ausschließliche Berücksichtigung nur einer Sprache ist unrealistisch, da die meisten Menschen Kompetenzen in mehr als einer Sprache ausbilden (vgl. Cook 1991: 112). Auch wenn Cook damit eigenen Kompetenzbegriff entwickelt hat – er selbst bezeichnet *multi-competence* als Perspektive, die man bei der Forschung zu multiplem Spracherwerb und multipler Sprachenverwendung einnehmen kann (Cook 2016: 3) –, so hat der Begriff *multi-competence* doch sowohl die Angewandte Linguistik wie auch die Fremdsprachendidaktik nachhaltig beeinflusst (vgl. Henning & Schlabach in Vorb.). Cook bezieht sich zwar mit dem Begriff *multi-competence* auf das Lernen und damit die Fremdsprachendidaktik, bleibt jedoch mit seiner allgemeinen Ablehnung von monolingualen Normen und der Empfehlung für den Einbezug von Sprachenmittlung (Cook 1992: 583; 2009: 12-16) recht vage.

Für die didaktische Arbeit zum multiplen Sprachenlernen, wie an der TSE mit vier und mehr Sprachen, sind die Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik nützlich. Zentral ist hier das Faktorenmodell von Britta Hufeisen (2010), demzufolge davon auszugehen ist, dass die Studierenden ihre zweite und alle weiteren Fremdsprachen quantitativ und qualitativ anders lernen als ihre erste Fremdsprache. Aufgrund früherer Sprachlernerfahrungen in der L2 (hier zumeist Englisch) verfügen sie über sprachliche und prozedurale Ressourcen, die im Lernprozess der L3 und L4 (hier zumeist Schwedisch als Landessprache plus die Fremdsprache Deutsch, Spanisch, Französisch oder Russisch) genutzt werden können. Zudem sollte der Unterricht in der L3 bzw. L4 Deutsch mit Bezug auf Ergebnisse der Mehrsprachigkeitsdidaktik und für Deutsch konkretisiert auf den Ansatz DaFnE (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch, Hufeisen & Neuner 2005; vgl. Hufeisen & Riemer 2010: 747)⁶ konsequent mehrsprachig ausgerichtet sein. Das bedeutet beispielsweise, dass der vorhandene ‚Sprachenbesitz‘ der Lernenden im Lernprozess ausdrücklich mit einbezogen wird (z.B. durch den Bau von Transferbrücken sowie die Diskussion über Ähnlichkeiten und Unterschiede) und dass dadurch dann ein Sprachen(lern)bewusstsein aufgebaut wird. Ulrike Jessner hat in ihren Untersuchungen gezeigt, dass mehrsprachige Menschen ein größeres Bewusstsein für Sprachenverwendung und Sprachenlernen haben. Sie fasst dies unter den Stichworten *metalinguistic awareness* und *M(ultilingualism)-factor* zusammen (vgl. Jessner 2008). Wenn in einem solchen mehrsprachig ausgerichteten Unterricht nun mehrere Sprachen im Fokus sind, dann geht es nicht mehr nur um den Aufbau von Wissensbeständen in mehreren Einzelsprachen, sondern konkret auch um Anwendung in mehreren Sprachen. Wichtig ist dabei die Fähigkeit, diese linguistischen Ressourcen beim Lernen und Verwenden von Sprachen einzusetzen (vgl. Hélot 2012). Solche sprachenübergreifenden Aktivitäten sind z.B. nach dem Mehrsprachenverarbeitungsmodell von Franz-Joseph Meißner (2004) Sprachenwechsel und Codeswitching, Sprachenmittlung sowie Transfer (zu den Begriffen siehe Kap. 3.3; vgl. dazu das Rollen-Funktions-Modell von Williams & Hammarberg in Hammarberg 2001). Da schließlich Einstellungen eine große Rolle spielen, sind diese, genauso wie die Motivation und die Emotionen von Lernenden UND Lehrenden, bei der curricularen Planung zu berücksichtigen und zu fördern.

2.2. Mehrsprachigkeit in der internationalen Geschäftskommunikation

Studien zur **internationalen Geschäftskommunikation** haben recht selten und auch erst seit Kurzem Sprachen im Fokus. Die Studien, die Sprache thematisieren, fokussieren zumeist die Konzernsprache (*common corporate language*) und hier vor allem die zurzeit am weitesten verbreitete Lingua franca Englisch. Unter dem Begriff *BELF*, *Business English as Lingua*

Schlabach, Joachim (2017), Probleme in mehrsprachigen Situationen. Zur Grundlegung des Lernziels plurilinguale Kompetenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 66-79. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Franca, beschreiben Louhiala-Salminen, Charles & Kankaanranta (2005) die sprachlichen Besonderheiten, die durch die globale Verwendung von Englisch im Geschäftsleben etwa bei der Kommunikation mit Nicht-Englisch-MuttersprachlerInnen oder SprecherInnen mit geringer Englischkompetenz entstehen. Auch wenn in diesen Studien der Fokus auf Englisch liegt, so wird doch klar, dass die Realität am Arbeitsplatz mehrere Sprachen miteinschließt: „... for example, multinational companies need to address the question of ‚corporate language‘, while individual employees may use a variety of languages on a daily basis to get their work done“ (Louhiala-Salminen & Kankaanranta 2011: 244).

Auch für das Fach **International Business** gilt, dass Sprache für lange Zeit nicht beachtet wurde. Nach Ansicht von Rebecca Piekkari, einer der global anerkannten Forscherinnen dieser Disziplin, war Sprache für die Forschung in International Business lange Zeit ein ‚*forgotten factor*‘ (Piekkari, Welch & Welch 2014: 9-10). Und wenn in internationalisierenden Unternehmen Sprachen dann zu einem Problem werden, versucht man es durch Dolmetschen und Übersetzen technisch zu lösen:

Language aspects are often viewed by management as a mechanical translation problem. When confronted with foreign languages, the response is often to regard these as constituting merely a technical problem that can be readily addressed through the use of interpreters and translators, particularly with the continuing development of automatic translation software and related devices (Piekkari et al. 2014: 11).

Dennoch löst Übersetzen nicht das Problem, denn die Funktion von Sprache und Kommunikation ist nicht nur die Vermittlung von Information, sondern auch das Schaffen von Vertrauen: „In other words, translation is not the same as social communication and [...] does not ensure the creation of social capital or networks“ (Piekkari et al. 2014: 11). Hinzu kommt, dass Übersetzung zeitnah und direkt in der Situation (*on the spot*) zur Verfügung stehen muss, und das können zentrale Übersetzungseinheiten in großen Konzernen oft nicht leisten (vgl. ebd.: 33-34).

Eine andere weit verbreitete Strategie von internationalisierenden Unternehmen ist die Einführung einer gemeinsamen Konzernsprache. Doch auch das sieht Piekkari kritisch: In ihrer qualitativen Studie zur Einführung von Englisch als gemeinsame Sprache in Verwaltungsräten (*board*) nordischer Unternehmen weisen Piekkari, Oxelheim & Randøy (2015) nach, dass diese Veränderung nicht immer zu einer verbesserten Arbeit in diesen Gremien führt, sondern dass die Qualität der Kommunikation sinkt. Wird dieser Veränderungsprozess nicht langfristig vorbereitet, so besteht die Gefahr, dass einzelne Mitglieder bei den Verhandlungen nicht mithalten können, nicht ihre Ansichten äußern können und sich ausgeschlossen fühlen, wodurch insgesamt die Funktion des Verwaltungsrats als Verhandlungsorgan begrenzt wird (vgl. Piekkari et al. 2015: 36-38). Allgemein sehen die AutorInnen die Tendenzen zur Einführung einer gemeinsamen Konzernsprache kritisch und verweisen auf Risiken wie beispielsweise einen ‚*silencing effect*‘, wonach die Interaktion im Unternehmen quantitativ und qualitativ absinkt und steifer, gestelzter sowie weniger natürlich wird (vgl. Piekkari et al. 2014: 235). Mit Bezug auf den Fremdsprachenunterricht und das nachlassende Interesse, mehrere Sprachen zu lernen, bewerten die AutorInnen die Annahme, dass für ‚*global citizens*‘ Englisch alleine genüge, als kurzsichtig:

Such sentiments may help to explain the decline in interest in foreign languages other than English. However, this may be a short-sighted perspective given that other languages, such as Chinese and Spanish, are becoming more important in IB. Internationalizing firms that need employees with languages other than English for their various markets to cater for the localization of their operations will seek employees with requisite languages (Piekkari et al. 2014: 243).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Georges Lüdi, der sich aus der Perspektive der **Mehrsprachigkeitsforschung** mit mehrsprachigen Situationen an Arbeitsplätzen beschäftigt. In einer soziolinguistischen Studie zur Sprachenverwendung in einem internationalen Schweizer Konzern zeigen Lüdi, Höchle & Yanaprasart (2010: 223), dass die Unternehmensleitung eine klare Präferenz für Englisch hat, während an den Arbeitsplätzen die Sprachenverwendung sehr vielfältig ist, Englisch nicht omnipräsent ist und viele MitarbeiterInnen mehrsprachig handeln. Unabhängig von der Sprachenwahl dominiert das Streben nach effizienter Kommunikation:

The aim – to understand and to be understood in the shortest time possible – can be reached by a collective construction effort. Therefore a successful meeting depends, of course, on the superior’s competence in managing the meeting and on his language repertoire, but also on the active participation of all interlocutors. In fact they generally appreciate plurilingual speech at work as a ‚strength‘ rather than a ‚weakness‘, as an ‚opportunity‘ for improving the quality of work rather than a ‚threat‘ to anybody’s ‚face‘ (Lüdi et al. 2010: 231).

Insgesamt zeigen die oben dargestellten Untersuchungen, dass die sprachlichen Situationen am Arbeitsplatz recht vielfältig sein können, Englisch als Lingua franca nicht ausreicht und mehrsprachige MitarbeiterInnen ihre sprachlichen Ressourcen und Kompetenzen in den Dienst der effizienten Kommunikation stellen.

2.3. Kompetenzbegriff und Mehrsprachigkeit

Im Zentrum der didaktischen Arbeit steht die Orientierung auf eine (oder mehrere) Kompetenzen, und in der Fremdsprachendidaktik bezieht man sich heute auf den Begriff kommunikative Kompetenz. Er ist spätestens seit seiner Anwendung und Konkretisierung im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (Europarat 2001) weit verbreitet. Zu

kommunikativer Kompetenz bietet der Referenzrahmen ein breites und differenziertes Kategoriensystem, wobei die Handlungs- und Aufgabenorientierung am stärksten herausgearbeitet wurden.

Kompetenzen sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen (Europarat 2001: 21).

Für die aktuelle Fragestellung sind weitere Aspekte relevant: Die Orientierung auf eine Kompetenz schließt nicht nur technische Fertigkeiten ein, sondern sie bezieht sich auch auf Problemlösungsverhalten in konkreten Praxisfeldern (vgl. Küster 2016: 85). Diese Felder sind für die hier relevante Zielgruppe der Wirtschaftsstudierenden in erster Linie berufliche Praxisfelder, was einen Bezug auf eine berufsorientierte Sprachhandlungskompetenz impliziert. Es geht also um eine Kompetenz, die die Teilhabe im Beruf mit einschließt, was für die Geschäftskommunikation bedeutet, dass zusätzlich Situationsangemessenheit und Effizienz mit einbezogen werden sollten (vgl. Louhiala-Salminen & Kankaanranta 2011: 247). Zudem sind die besonderen Bedingungen der Mehrsprachigkeit als integraler Bestandteil der kommunikativen Kompetenz (vgl. Werlen 2007: 11) zu berücksichtigen. Im Projekt LINEE (*Languages in a Network of Excellence*) wurde Cooks *multi-competence*, die er selbst jedoch nur als Perspektive sah (vgl. Henning & Schlabach in Vorb.), zu einem Kompetenzbegriff weiterentwickelt, bei dem u.a. die Verwendung von Sprachen in Interaktionen nun stärker berücksichtigt wird:

Multicompetence, i.e., the knowledge of more than one language in the mind, is part of the individual capacity of a person and develops in interaction with his or her social or educational environment. Multicompetent individuals make use of their linguistic knowledge when interacting within a range of linguistic settings, including both multilingual and monolingual situations. Multicompetence, or multilingual competence, is thus at the same time a tool and a state and relates to the complex, flexible, integrative, and adaptable behavior which multilingual individuals display. A multicompetent person is therefore an individual with knowledge of an extended and integrated linguistic repertoire who is able to use the appropriate linguistic variety for the appropriate occasion (Franceschini (2011: 351).

Relevant sind hier mehrere Aspekte: Kompetenz umfasst mehrere Sprachen, sie entwickelt sich in der Interaktion und bezieht sich als Zustand und Werkzeug für das Lernen und adäquate Verwenden von Fremdsprachen auf diese Fähigkeiten, die in mehrsprachigen Kommunikationssituationen benötigt werden.

2.4. Fragestellung und Methode

Das Pluriling-Projekt und die didaktisch ausgerichtete Sprachenbedarfsanalyse beziehen sich auf die oben dargestellten Ansätze bzw. Ergebnisse in den Bereichen Mehrsprachigkeitsdidaktik und internationale Geschäftskommunikation. In dem gesamten Projekt wird die Sprachenverwendung in der internationalen Geschäftskommunikation mit dem Ziel untersucht, die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten für die gelingende Kommunikation in mehrsprachigen Situationen im internationalen Geschäftsleben zu beschreiben. In diesem Beitrag geht es um die inhaltliche Grundlegung als *Be-*gründung eines mehrsprachig ausgerichteten Kompetenzbegriffs. Ausgegangen wird davon, dass sich über Beschreibungen von Problemen und Problemlösungen Fähigkeiten und Fertigkeiten ableiten lassen und dass die Befragten ein Bewusstsein über Probleme und Lösungsverfahren haben. Die Untersuchungsfrage lautet: Welche Probleme treten in mehrsprachigen Situationen auf und wie lassen sich die Probleme bewältigen? Das Analysematerial sind frei formulierte Antworten aus einer Fragebogenstudie, einem Teilprojekt in Pluriling.

In dieser Online-Umfrage wurden in internationalen Unternehmen tätige Alumni aus dem Hauptfach International Business der TSE befragt. Der Fragebogen enthielt 20 geschlossene und offene Fragen auf Finnisch. Die Daten wurden 2014 erhoben; 214 Alumni (Rücklaufquote 57,9 %) nahmen an der Befragung teil. Die geschlossenen Fragen wurden statistisch (Webropol, Excel) und die offenen Fragen qualitativ (NVivo) ausgewertet.

Im folgenden Kapitel 3.1 wird zunächst ein kurzer Überblick über die allgemeinen, quantitativ ermittelten Resultate (ausführlicher in Schlabach 2016) gegeben. Danach folgen in Kap. 3.2 die qualitativ ermittelten Ergebnisse zur Ausgangsfrage, und in Kap. 3.3 werden die Ergebnisse und Begriffe zusammengefasst.

3. Ergebnisse

3.1. Allgemeine Ergebnisse

Zwei Drittel der RespondentInnen arbeiten in Finnland und zwar überwiegend in Großunternehmen. Praktisch alle Befragten haben Finnisch als L1 und 44 % geben an, sechs oder mehr Sprachen zu können (38 % können fünf und 17 % können vier Sprachen). Die wichtigsten Sprachen sind dabei Englisch, Schwedisch und Deutsch; ferner auch Französisch, Spanisch und Russisch. Damit ist die Voraussetzung für Kommunikation mit mehreren Sprachen gegeben. Die Mehrheit der

Schlabach, Joachim (2017), Probleme in mehrsprachigen Situationen. Zur Grundlegung des Lernziels plurilinguale Kompetenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 66-79. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

RespondentInnen (52,8 %) gibt an, mehrsprachige Situationen (mit zwei und mehr Sprachen) täglich zu erleben, und mehr als ein Drittel (36,3 %) meint, diese oft oder wöchentlich zu erleben. Mehrsprachige Kommunikationssituationen sind für sie also Normalität. Die typischen mehrsprachigen Situationen sind eher unternehmensinterne Kontakte vor allem mit KollegInnen mit den Funktionen Entscheidungsfindung und Beziehungskommunikation (Small Talk). Die wichtigsten Kanäle sind E-Mail, direkte Kommunikation sowie Telefongespräche bzw. Videokonferenzen. Die RespondentInnen verwenden in diesen Situationen ein breites Spektrum an Sprachen und Sprachenkombinationen: Am häufigsten sind die acht an der TSE unterrichteten Sprachen. Die meisten (60,1 %) nennen drei oder mehr verschiedene Sprachenkombinationen; es gibt also nicht die eine typische Sprachenkombination. Die überwiegende Mehrheit (84,7 %) gibt an, drei oder mehr Sprachen in mehrsprachigen Situationen zu verwenden; die gleichzeitige Verwendung von zwei Fremdsprachen (Schwedisch miteingeschlossen) scheint also ganz normal zu sein. Zwei Drittel nennen Sprachenkombinationen mit zwei Sprachen und ein Drittel nennt Kombinationen mit drei oder vier Sprachen. Englisch ist in allen Kombinationen die am häufigsten genutzte Sprache, noch vor der L1 Finnisch. Die Einstellung zu Mehrsprachigkeit⁷ ist ganz allgemein sehr positiv: Fast alle agieren gern in mehrsprachigen Situationen und glauben, dass Mehrsprachigkeit das effiziente Kommunizieren fördert, und die Mehrheit lehnt die These, Englisch alleine würde genügen, ab.

3.2. Probleme und ihre Bewältigung in mehrsprachigen Kommunikationssituationen

Im Folgenden sollen anhand ausgewählter Antworten für mehrsprachige Situationen typische Probleme und ihre Lösung dargestellt werden. Die Darstellung der Beispiele, ihre Interpretation und anschließende Einordnung basiert auf der qualitativen Analyse der Antworten. Durch wiederholtes Rezipieren und Einordnen in Gruppen (in NVivo werden sie Knoten genannt) wird ein Verstehen der Problematik von mehrsprachigen Situationen angestrebt. Ausgewählt wurden solche Beispiele, die immanent mehrsprachige Probleme und Lösungen darstellen, bei denen also zwei oder mehr Sprachen verwendet werden. Die meisten Beispiele sind Antworten auf folgende Frage: „13. Kohtaatko ongelmia käyttäessäsi useita kieliä? Minkälaisia ongelmia ovat? Miten selviät niistä? / Treffen Sie auf Probleme bei der Verwendung von mehreren Sprachen? Was für Probleme sind das? Wie bewältigen Sie diese?“⁸ Die Beispiele sind gruppiert; in den Gruppen A-C gibt es Beschreibungen von Problemen, zu denen die RespondentInnen keine Bewältigung nannten, und in den Gruppen D-G folgen Beschreibungen von Bewältigung:

A

- 1 Kielestä toiseen vaihtaminen hidastaa sanavaraston mukautumista ja tekee kielestä geneerisempää kuin yhtä kieltä pidempijaksoisesti puhuttaessa. <Frage 13-Antwort 43>
Der Wechsel von einer zur anderen Sprache verlangsamt die Wortschatz-Akkommodation und macht Sprache generischer als das Sprechen in längeren einsprachigen Abschnitten.
- 2 Äkinäinen vaihto vahvasta kielestä heikompaan. <13-67>
Der plötzliche Wechsel von einer stärkeren zu einer schwächeren Sprache.
- 3 Kun aivot aktivoituvat tietylle kielelle, kielen vaihtaminen yht'äkkiä on vaikeaa, etenkin Saksa-ruotsi. <13-69>
Wenn das Gehirn eine bestimmte Sprache aktiviert hat, ist der plötzliche Wechsel zu einer anderen schwierig, besonders Deutsch-Schwedisch.

Ein grundlegendes Kennzeichen mehrsprachiger Situationen ist Sprachenwechsel, und dieser kann Probleme verursachen: In Beispiel 1 ist das Problem, dass es länger dauert, die richtigen Wörter in der anderen Sprache zu finden, was zu einer generischeren, also weniger nuancierten Sprache führt. Zudem ist der Sprachenwechsel dann schwierig, wenn man in die schwächere Sprache wechselt (2) oder wenn der Wechsel zwischen einem bestimmten Sprachenpaar stattfindet (3). Wird also Sprachenwechsel als Problem erlebt, dann folgen daraus wahrscheinlich Schwierigkeiten auf kommunikativer Ebene, nämlich dass man nicht so effizient und mit nur geringerer Anpassung an die Situation kommunizieren kann.

B

- 4 [...] Tavallinen sudenkuoppa suomalaisilla kansainvälisessä bisneksessä tuntuu olevan suomalaisten kulttuurisidonnaisten sanontojen käyttäminen ja pakonomainen kääntäminen englanniksi. Turun kauppa- ja korkeakoulun kieltenopetuksessa kannattaisi opettaa siitä tavasta eroon. <13-17>
[...] Ein für Finnen typischer Stolperstein scheint im internationalen Geschäft die Verwendung finnischer Redewendungen und ihre zwanghafte Übersetzung ins Englische zu sein. Es würde sich lohnen, dass der TSE-Sprachenunterricht diese Marotte abgewöhnt.
- 5 Joskus jos joudun kääntämään suomea englanniksi sellaisesta aiheesta joka on itselleni vieras, voi olla vaikea löytää oikeita sanoja tai esittää asia ymmärrettävällä tavalla. <13-5>

Manchmal, wenn ich für mich unbekannte Inhalte vom Finnischen ins Englische übersetzen muss, kann es schwierig sein, die richtigen Wörter zu finden oder die Sache verständlich vorzubringen.

- 6 [...] itse koen haasteelliseksi [...] - spontaanit, pitkät simultaanitulkkaukset työtilanteissa. <13-10>
[...] ich erlebe als Herausforderung [...] - spontanes, langes Simultandolmetschen bei der Arbeit.

Von den RespondentInnen werden verschiedene Formen von Sprachenmittlung bzw. Mediation in mehrsprachigen Situationen mit den Varianten Umschreibung, Übersetzen und Dolmetschen beschrieben. Auftretende Probleme sind das direkte Übersetzen von idiomatischen bzw. kulturgebundenen Ausdrücken (4) oder das Fehlen von Wörtern zu nicht vertrauten Wissensbereichen in der Zielsprache (5). Auch wenn große internationale Konzerne eigene Übersetzungsabteilungen unterhalten (vgl. Piekkari et al. 2014: 31-36), so müssen MitarbeiterInnen immer wieder sprachmitteln, übersetzen oder gar dolmetschen und das dann zudem noch unvorbereitet und über längere Zeit (6). Die Probleme bei der Sprachenmittlung/Mediation zeitigen Folgen in der Kommunikation: Durch die wörtliche oder die lückenhafte Übersetzung ins Englische kommt es möglicherweise zu Missverständnissen und bei langem Simultandolmetschen steigen die Risiken für Lücken und Fehler.

C

- 7 Eri kielten sekoittaminen vahingossa, huomaamatta. <13-12>
Die unbeabsichtigte und unbemerkte Vermischung von Sprachen.
- 8 Riippuu kielestä. Englanniksi kommunikoitaessa ongelmia ei ole lainkaan, mutta yrittäessäni muodostaa esim. saksankielisiä lauseita, sanat tulevat mieleen espanjaksi. <13-35>
Das hängt von der Sprache ab. Bei der Kommunikation auf Englisch gibt es keine Probleme, aber beim Versuch, z.B. Sätze auf Deutsch zu bilden, fallen mir die Wörter auf Spanisch ein.
- 9 Huomaan että puhuessani ruotsia suusta tulee joko saksaa tai espanjaa. Tämä johtuu harjoittelun puuteesta. Saksa häiritsee myös joskus espanjaa, mutta esim. englantia ja saksaa mikään muu kieli ei häiritse. En osaa sanoa, mistä johtuu. <13-44>
Mir ist aufgefallen, dass beim Schwedischsprechen aus meinem Mund entweder Deutsch oder Spanisch kommt. Das kommt von der fehlenden Übung. Deutsch stört auch manchmal Spanisch, aber z.B. Englisch und Deutsch werden von keiner anderen Sprache gestört. Ich kann nicht sagen, woher das kommt.

In mehrsprachigen Situationen werden mehrere Sprachen benutzt und dabei kann es wie in den Beispielen 7-9 beschrieben zu unbeabsichtigten Vermischungen kommen. Es lässt sich jedoch nicht nachweisen, ob die Vermischungen nur die Sprachen betreffen, die in der aktuellen Situation auch verwendet werden, oder ob rein individuelle Bedingungen die Ursache sind. Es scheint jedoch so zu sein, dass einige Sprachen stärker und andere weniger stark von diesen störenden Effekten betroffen sind. Ob das abhängig ist von Sprachniveau und Verwendung, lässt sich hier nicht klären. Vermutlich stören diese Probleme auch die gelingende Kommunikation.

Die Beispiele in den Gruppen A-C beschreiben Probleme in den Bereichen Sprachenwechsel und Sprachenmittlung; die RespondentInnen haben dazu keine Bewältigungen genannt. Entweder bleiben die Probleme ungelöst oder die RespondentInnen haben kein Bewusstsein über mögliche Lösungsalternativen, oder sie haben diese einfach nicht notieren wollen. In den folgenden Gruppen D-G enthalten die Antworten neben Problemen auch Beschreibungen für Bewältigungen⁹.

D

- 10 Aiemmin oli vaikeuksia vaihtaa kieltä, nykyään siihen on tottunut ja se sujuu automaattisesti. <13-66>
Früher hatte ich Schwierigkeiten, zwischen Sprachen zu wechseln, jetzt habe ich mich daran gewöhnt, und es läuft ganz automatisch.
- 11 Aiemmassa työssä saksassa sai vaihtaa saksa-englanti-suomi kielten välillä 20-30 kertaa päivässä. Siihen auttaa vain harjoittelu. <13-19>
Bei meiner früheren Arbeit in Deutschland musste ich 20-30 Mal pro Tag zwischen Deutsch, Englisch und Finnisch wechseln. Hier hilft nur Übung.

Sprachenwechsel ist zwar schwierig (10, 11), doch dieses Problem lässt sich für manche durch Gewöhnung oder Übung bewältigen. In mehrsprachigen Kommunikationssituationen ist Sprachenwechsel ein grundlegendes Phänomen, denn ohne Wechsel der Sprachen wären die Situationen einsprachig. Es lassen sich verschiedene Formen von Sprachenwechsel unterscheiden: Spricht etwa jedeR InteraktionspartnerIn in seiner/ihrer Sprache, dann fällt der Sprachenwechsel mit dem Sprecherwechsel (*turn taking*) zusammen; oder der Sprachenwechsel geht mit einem Wechsel bei Thema oder InteraktionspartnerIn einher; oder der Wechsel ist kanalgebunden, bei dem man beispielsweise eine Sprache liest und wie bei

Schlabach, Joachim (2017), Probleme in mehrsprachigen Situationen. Zur Grundlegung des Lernziels plurilinguale Kompetenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 66-79. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

mehrsprachigen Präsentationen über den Inhalt des Gelesenen in einer anderen Sprache spricht. In den Beispielen oben wird nicht klar, welche Form(en) von Sprachenwechsel gemeint sind. Eindeutig ist jedoch, dass die RespondentInnen Sprachenwechsel als eine Aktivität ansehen, die gelingende Kommunikation ermöglicht.

E

- 12 [...] En löydä oikeaa sanaa esimerkiksi keskustelukielellä (esim. englanniksi). Tällöin saatan sanoa sanan saksaksi tai suomeksi, riippuen keskustelukumppanista. [...] <13-47>
[...] Ich finde nicht die richtigen Wörter in z.B. der Gesprächssprache (z.B. in Englisch). Dann sage ich einfach das Wort auf Deutsch oder Finnisch, je nach Gesprächspartner. [...]
- 13 Itse olen hyvin kätännönläheinen kielten suhteen ja käytän code-switchingiä tarpeen tullen. Osa tilanteista on automaattisia, sillä tietyt englanninkieliset termit ovat normi. Toisaalta jos en joskus löydä tiettyä termi nopeasti tietyllä kielellä, turvaudun code-switchingiin sen sijaan, että jäisin liian pitkäksi aikaa etsimään oikeaa termiä. <11-22>
Ich gehe mit Sprachen sehr pragmatisch um und verwende bei Bedarf Codeswitching. In manchen Fällen ist das ganz automatisch, denn die entsprechenden englischsprachigen Begriffe sind die Norm. Wenn ich andererseits die jeweiligen Termini in der entsprechenden Sprache nicht schnell finde, greife ich lieber auf Codeswitching zurück, als dass ich zu lange nach dem korrekten Terminus suche.
- 14 Koska yrityksen pääasiallinen kieli on englantia on lähes kaikki viestinnässä käytettävistä termeistä englanniksi, joten vaikka keskustelu ruotsinkielisen kollegan kanssa muuten tapahtuis pelkästään ruotsiksi, avainsanat/termit ovat lähes aina englanniksi. Esimerkki eiliseltä: "Kan du reconcile den här financial report?" <11-28>
Da die dominierende Unternehmenssprache Englisch ist, sind fast alle in der Kommunikation zur Verfügung stehenden Termini auf Englisch, weshalb, obwohl die Gespräche mit den schwedischsprachigen KollegInnen fast immer auf Schwedisch sind, zentrale Begriffe fast immer auf Englisch sind. Z.B. gestern: [Original Schwedisch und Englisch] „Kannst du reconcile diesen financial report?“
- 15 Kiinaa puhuessa code-switching on ollut hyödyllistä silloin, kun ei halua että flow ;) kärsii. Kiinankielessä on myös aika yleistä, että tietyt businessstermit sanotaan englanniksi. <11-39>
Beim Chinesischsprechen ist Codeswitching dann nützlich, wenn man nicht will, dass der Flow ;) leidet. Im Chinesischen ist es auch ziemlich üblich, bestimmte Geschäftsbegriffe auf Englisch zu sagen.

Die RespondentInnen nennen häufig das Problem der Wortfindung in der Zielsprache und seine Bewältigung durch Codeswitching. Codeswitching wird hier verstanden als eine Variante des Sprachenwechsels, bei der es zu einem Wechsel von einer Sprache in eine andere nur für einen kleinen Teil der Äußerung kommt. Codeswitching ermöglicht in allen Beispielen dieser Gruppe einen Ausweg bei Wortfindungsproblemen, indem man kurzzeitig in eine andere Sprache wechselt, den gesuchten Begriff in dieser anderen Sprache äußert und dann wieder zurückwechselt. Die RespondentInnen wählen diese Lösung, da die Suche nach den fehlenden Wörtern zu lange dauern und den Gesprächsfluss beeinträchtigen würde (15). Voraussetzung für das Gelingen ist, dass die Interaktionspartner die Sprache, in die gewechselt wird, verstehen oder zumindest mit den benutzten Wörtern vertraut sind (12, 14). Die RespondentInnen bewerten Codeswitching positiv, da es zum Gelingen der Kommunikation beiträgt.

F

- 16 Väärinymmärrys, tuntemattomat sanat, selviytyminen kiertoilmaisujen kautta. <13-113>
Falschverstehen, unbekannte Wörter, Bewältigung durch Umschreibungen.
- 17 Ranskan kielen sanaston puutteet tuovat ongelmia. Vaihdan toiseen kieleen tai haen kiertoilmaisua. <13-79>
Lücken im französischen Wortschatz verursachen Probleme. Ich wechsele dann in eine andere Sprache oder suche Umschreibungen.
- 18 Kielten sekoittuminen, sanojen idiomaattisen merkityksen puuttuminen joissain kielissä. Kiertoilmaisulla. <13-21>
Das Sprachenmischen, das Fehlen der idiomatischen Bedeutung der Wörter in manchen Sprachen. Umschreibungen.

- 19 [...] suurin ongelma on yleensä "yleisön" monimuotoisuus, eli jos käyttää muuta kuin englantia, joku joutuu joka tapauksessa tulkkamaan tai toistamaan asian englanniksi. <13-92>
[...] das größte Problem ist im Allgemeinen die Vielgestaltigkeit des „Publikums“, also wenn man andere Sprachen als Englisch verwendet, muss jemand auf jeden Fall dolmetschen oder die Sache auf Englisch wiederholen.
- 20 [...] Joskus esimerkiksi espanjalaiset puhuvat englantia erittäin vaikeasti lausuen, mikä tekee kommunikointitilanteesta epämiellyttävän, kun joudun jatkuvasti pyytämään heitä toistamaan sanomaansa. Joskus toistaminenkaan ei auta, kun lausuminen on niin huono ja sitä ei aina osaa arvata kontekstista. Sitten pitää kiertää se niin, että hän joutuu selittämään asian toisin. <13-68>
[...] Manchmal haben z.B. die Spanier im Englischen eine schwer verständliche Aussprache, was die Kommunikation unangenehm macht, wenn man sie dann andauernd bitten muss, das Gesagte zu wiederholen. Manchmal hilft auch das Wiederholen nicht, wenn die Aussprache so schlecht ist und sich aus dem Kontext nichts erraten lässt. Dann muss man es so drehen, dass er/sie die Sache anders erklären muss.

Umschreibung in derselben oder einer anderen Sprache sowie Übersetzen und Dolmetschen wird in der Fremdsprachendidaktik häufig unter Sprachenmittlung/Mediation zusammengefasst. Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (Europarat 2001) wurde darauf bereits kurz eingegangen, in der aktuellen Erweiterung der Deskriptoren soll Sprachenmittlung / Mediation in enormer Weite berücksichtigt werden (vgl. North & Piccardo 2016 sowie Europarat 2016). Häufig genannte Probleme wie falsches Verstehen oder fehlende Wörter (16, 17) sowie Sprachmischung (18) können durch Umschreibungen in derselben oder in einer anderen Sprache bewältigt werden. Spezielle Probleme in mehrsprachigen Situationen wie die Vielfalt, wenn andere Sprachen als Englisch verwendet werden (19) oder wenn das Englische strukturell stark von einer anderen Sprache geprägt ist (20), können durch Verfahren der Sprachenmittlung wie Dolmetschen, Wiederholung auf Englisch oder durch Umschreiben bewältigt werden. In zwei Beispielen wird die Verwendung von Englisch als gemeinsame Sprache beschrieben: In 19 wird die Verwendung von Englisch implizit als Bewältigung des Problems der Vielgestaltigkeit des Publikums beschrieben, was jedoch nicht realisiert wird, während in 20 die Verwendung von Englisch aufgrund einer starken phonetischen Interferenz in den Äußerungen des einen Interaktionspartners (und wahrscheinlich kombiniert mit einer schwachen Gewöhnung daran auf der anderen Seite) zum Problem wird. Und mit Bezug zu gelingender Kommunikation kann somit auch der Sprachenmittlung/Mediation eine unterstützende Funktion zugeschrieben werden.

G

- 21 En tilanteessa muista jotain tiettyä sanaa, jolloin vastapuoli yleensä alkaa ehdottamaan sanoja kun huomaa minun hakevan jotain sanaa, ja yleensä se aina löytyy. Tai voin miettiä, mikä sana on englanniksi ja sitten muistan sen portugalilais-/espanjankielisen version, joka on melkein sama. <13-105>
Wenn in einer Situation mir ein bestimmtes Wort nicht einfällt, dann beginnt mein Gegenüber, Wörter vorzuschlagen, wenn er/sie merkt, dass ich nach einem Wort suche, und normalerweise findet es sich immer. Oder ich kann überlegen, wie heißt das Wort auf Englisch und dann erinnere ich mich an die portugiesische/spanische Version, die ja fast gleich ist.
- 22 Eri kielten osaaminen ja ymmärtäminen (ymmärtäminen esim. kun osaa espanjaa, mutta ei italiaa, niin italiantielisen E-mailin lukeminen saattaa silti onnistua). <14-36a>
Verschiedene Sprachen können und verstehen (Verstehen z.B. wenn man Spanisch kann, aber kein Italienisch, so kann dennoch das Lesen einer E-Mail auf Italienisch gelingen).
- 23 Muiden kielten osaaminen auttaa ymmärtämään erilaista aiantamista ja outoja sanavalintoja. <14-5c>
Kann man andere Sprachen, so hilft das, unterschiedliche Aussprachevarianten und ungewöhnliche Wortwahlen zu verstehen.

Hier lassen sich Wechselwirkungen zwischen zwei und mehr Sprachen erkennen. Bei Wortfindungsproblemen in der einen Sprache kann der Weg über eine andere durch Übertragungen oder Transfer zu Ergebnissen führen (21). Und ganz allgemein hilft die Kenntnis mehrerer und nahverwandter Sprachen bei der Rezeption eines Texts in einer ansonsten unbekanntem Sprache (22) und auch beim Verstehen von abweichenden Varianten (23). Die Kenntnis mehrerer Sprachen und der damit mögliche Transfer zwischen Sprachen unterstützt mehrsprachige Kommunikation, zumindest im Bereich der Rezeption.

3.3. Zusammenfassung

Auch wenn die Beispiele nur eine kleine Auswahl der Antworten darstellen, so zeigen sie doch die Vielfalt und Komplexität von Problemen in mehrsprachigen Kommunikationssituationen. Die Beispiele zeigen auch, dass die beschriebenen mehrsprachigen Phänomene in unterschiedlicher Funktion erscheinen, sie können für manche RespondentInnen ein Problem und für andere dann eine Form der Bewältigung darstellen. Zusammenfassend und vor dem Hintergrund der qualitativen Analyse aller Antworten sollen einige dieser immanent mehrsprachigen Aktivitäten als Probleme und Lösungen näher erläutert werden.

Alle Formen von **Sprachenwechsel** können als schwierig erlebt werden. Problematisch können der plötzliche Wechsel, der Wechsel in eine schwächere Sprache und der Wechsel zwischen bestimmten Sprachen sein. Offen bleibt, warum für einige RespondentInnen gerade der Wechsel zwischen Deutsch und Schwedisch besonders problematisch erscheint. Mögliche Gründe dafür können sein:

- die strukturelle Nähe: Ist es etwa schwerer zwischen eng verwandten Sprachen zu wechseln, hat man hier mehr Angst vor Vermischung bzw. Verwechslung?
- das Kompetenzniveau: Muss man die Sprachen vielleicht besser können oder sich sicherer fühlen?
- die Verwendungsfrequenz: Fehlt die Übung?
- die Dominanz: Sind diese Sprachen gerade weniger dominant (vgl. Aronin 2016)?
- der traditionelle Sprachenunterricht, der das Trennende dieser beiden Sprachen betont und damit auch ein Grund für die Angst vor Sprachmischung sein kann.

Sprachenwechsel ist andererseits auch eine Aktivität, die durch Üben oder Gewöhnung leichter oder sogar automatisiert werden kann.

Das **Codeswitching** als eine Variante von Sprachenwechsel stellt für die meisten RespondentInnen kein Problem dar, sondern ist eine Möglichkeit, Wortfindungsprobleme zu bewältigen. Die Antworten sind allerdings uneinheitlich, einige RespondentInnen betonen explizit den Nutzen, während andere diese Aktivität als Form des Sprachenmischens ablehnen. Offen bleibt auch hier, welche Gründe hinter dieser unterschiedlichen Bewertung stehen. Ist vielleicht für die einen das Streben nach einzelsprachlicher Sprachrichtigkeit und für die anderen die gelingende Kommunikation wichtiger? Oder werden hier die Folgen des traditionellen, einsprachig ausgerichteten Sprachunterrichts sichtbar, bei dem die Sprachen getrennt voneinander und ohne Bezug aufeinander gelehrt und gelernt werden?

Übersetzen und Dolmetschen sind eigene Fertigkeiten, die nicht zu den üblichen Sprachen- und Kommunikationskompetenzen von WirtschaftlerInnen gerechnet werden. Werden sie dennoch in mehrsprachigen Situationen erwartet, so ist klar, dass sie als eine besondere Schwierigkeit gesehen werden. Denkt man jedoch an **Sprachenmittlung** bzw. **Mediation** zwischen Sprachen (vgl. North & Piccardo 2016), denkt man also an Umschreiben oder an nicht- bzw. semiprofessionelles Dolmetschen, so sind das Aktivitäten, die helfen, Probleme bei der Wortfindung und beim Verstehen zu bewältigen. Und diese Funktion der Verständnissicherung ist gerade in der geschäftlichen Kommunikation besonders wichtig, etwa in der Form, dass man das Verstandene mit anderen Worten zusammenfasst oder in einer anderen Sprache wiederholt (bzw. um Wiederholung bittet), Inhalte durch eine Paraphrase konkretisiert, das Gesagte zum Abschluss zusammenfasst und vielleicht auch noch im Nachhinein schriftlich bestätigt.

Transfer als Oberbegriff meint den wechselseitigen Einfluss von Sprachen aufeinander (de Angelis 2007: 22-23) und wird einerseits in der Mehrsprachigkeitsdidaktik positiv gewertet und ausgenutzt, hat andererseits in der Variante als Interferenz auch negativ bewertete Wirkungen. Hier stören sich die Sprachen gegenseitig z.B. bei der Wortfindung, und beim Sprechen gibt es unbeabsichtigte Sprachenmischungen. Es ist jedoch anzunehmen, dass neben diesen Beschreibungen der RespondentInnen zahlreiche weitere Phänomene von Interferenz auf unterschiedlichen linguistischen Ebenen (wie Lexik, Semantik, Syntax oder Phonetik) unbemerkt stattfinden. Demgegenüber steht die positiv bewertete Variante von Transfer: Hier hilft Transfer beim Verstehen von nah verwandten Sprachen und von ungewöhnlichen Sprachvarianten sowie bei der Wortfindung. Zudem ist anzunehmen, dass weitere Phänomene von Transfer wohl vor allem zwischen eng verwandten Sprachen unbemerkt stattfinden.

Diese Analyse kann wie folgt zusammengefasst werden: Die mehrsprachigen Phänomene Sprachenwechsel, Codeswitching, Sprachenmittlung sowie Transfer werden für mehrsprachige Situationen sowohl als Problem als auch als Problembewältigung beschrieben. Ersteres weist darauf hin, dass diese Aktivitäten schwierig sein können, und Letzteres, dass diese Aktivitäten das Gelingen von mehrsprachiger Kommunikation fördern.

4. Plurilinguale Kompetenz

Vor der inhaltlichen Grundlegung des Begriffs plurilinguale Kompetenz (*plurilingual proficiency; compétence plurilingue; plurilingvaalinen kompetenssi*) ist zunächst der Bezug auf die oben dargestellten Kompetenzbegriffe *multi-competence*, kommunikative Kompetenz und berufsorientierte Sprachhandlungskompetenz wichtig. Eine weitere Basis bildet die Definition von mehrsprachiger und plurikultureller Kompetenz (*plurilingual and pluricultural competence*) im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen:

Schlabach, Joachim (2017), Probleme in mehrsprachigen Situationen. Zur Grundlegung des Lernziels plurilinguale Kompetenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 66-79. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Der Begriff ‚mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz‘ bezeichnet die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt (Europarat 2001:163).

Diese Beschreibung steht für einen Paradigmenwechsel, da die Kommunikationsfähigkeit nun umfassend und nicht länger mehrfach einzelsprachlich gesehen wird (vgl. Coste, Moore & Zarate 1997/2009: 5). Coste et al. betonen dabei die Offenheit des Begriffs:

Plurilingualism does not describe fixed competences. Individuals develop competences in a number of languages from desire or necessity, in order to meet the need to communicate with others. Plurilingualism is constructed as individuals pursue their lives, it is a reflection of their social paths (Coste et al. 1997/2009: 15).

Hier wird deutlich, dass sich der Kompetenzbegriff auf Individuen und ihren jeweiligen Bedarf bezieht. Es geht um solche Fähigkeiten, die ihnen ermöglichen, mit anderen zu kommunizieren. Der hier vorgelegte Begriff plurilinguale Kompetenz steht in der Verwendung als Lernziel im Kontext der oben angeführten Aussagen zu kommunikativer Kompetenz und zu Mehrsprachigkeit; er ist eine didaktische Ableitung aus den Ergebnissen des Pluriling-Projekts und bezieht sich auf die Bedingungen in der Wirtschaftsausbildung an der TSE:

Plurilinguale Kompetenz beschreibt die Fähigkeit, in drei oder mehr Sprachen zu kommunizieren, und beinhaltet integral Sprachenwechsel, Codeswitching, Sprachenmittlung und Transfer. Diese sprachenübergreifenden Aktivitäten bilden die Brücke zwischen den genutzten Sprachen. Sie können als Fertigkeiten gelehrt und gelernt und in mehrsprachigen Situationen als kommunikative Strategien genutzt werden (Henning & Schlabach in Vorb.).

Ergänzend soll der Begriff weiter erläutert werden: Für das Erlernen wichtig und bei der Verwendung hilfreich sind metalinguistische Bewusstheit und Strategien (vgl. Jessner 2006). Die Kompetenzen sind nicht statisch, sondern haben einen dynamischen Charakter: Sie stehen in Abhängigkeit von den zu bewältigenden Kommunikationssituationen und können durch lebenslanges Lernen trainiert und aktiv gehalten werden (vgl. Berthele 2010). Allerdings gilt auch das von den DidaktikerInnen gern übersehene, jedoch besonders im Kontext von Mehrsprachigkeit wichtige Phänomen, dass ein Individuum seine Kompetenzen in einer bestimmten Sprache aufrechterhalten muss, damit sie nicht verkümmern (vgl. Sprachverlust bei Jessner 2003). Plurilinguale Kompetenz beinhaltet drei und mehr Sprachen, denn das entspricht der Realität in den mehrsprachigen Situationen der internationalen Geschäftskommunikation¹⁰. Die angestrebten Kompetenzniveaus können dabei innerhalb der Sprachen sowie zwischen den Sprachen unterschiedlich sein und sie bleiben aufgrund der Komplexität und Dynamik der individuellen Sprachenbiografien zunächst offen. Erst bei der individuellen Betrachtung der plurilingualen Kompetenz können sie detaillierter beschrieben werden.

Der Begriff plurilinguale Kompetenz bildet ein Lernziel, das das übergeordnete Lernziel der kommunikativen Kompetenz um den Aspekt der Mehrsprachigkeit (vgl. Werlen 2007:11) mit drei und mehr Sprachen und vor allem um die plurilingualen Fertigkeiten sowie Strategien ergänzt und damit den Begriff im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen weiter konkretisiert. Dabei fokussiert plurilinguale Kompetenz die Übergänge und Wechselwirkungen zwischen den Sprachen, die mehrsprachigen Praktiken immanent sind, und bietet damit ein Lernziel, das durch Kann-Beschreibungen und Bewertungskriterien weiter konkretisiert und für die Curriculums- und Unterrichtsentwicklung genutzt werden kann.

5. Implementierung

Abschließend sei hier kurz auf Umsetzungsmöglichkeiten hingewiesen. Die Ergebnisse des Pluriling-Projekts werden seit ihrem internen Bekanntwerden für die Weiterentwicklung des studienbegleitenden Sprachenangebots an der TSE genutzt. Für die Implementierung wird dabei von folgenden Einsichten ausgegangen:

- Mehrsprachige Situationen sind für die AbsolventInnen der TSE heute Normalität. Da in diesen Situationen sprachenübergreifende Aktivitäten immanent sind, genügt das bisher angestrebte Ziel der kommunikativen Kompetenz in mehreren Einzelsprachen nicht mehr. Es ist um die plurilinguale Kompetenz als die Fähigkeit, in mehrsprachigen Situationen erfolgreich zu handeln, zu ergänzen.
- Das Lernziel plurilinguale Kompetenz umfasst sprachenübergreifende Fertigkeiten und Strategien, die in mehrsprachigen Lerneinheiten und in plurilingualen Kursen implementiert werden sollten.
- Es gibt in mehrsprachigen Situationen der internationalen Geschäftskommunikation nicht eine typische Sprachenkombination, es dominieren jedoch Kombinationen mit Englisch. Mehrsprachige Situationen mit Englisch sollten deshalb besonders trainiert werden.

Für die Anwendung in der Praxis muss das Lernziel plurilinguale Kompetenz zunächst mit Kann-Beschreibungen (vgl. die Sammlung mit Deskriptoren zu Sprachenwechsel in Henning & Schlabach in Vorb.) sowie davon abgeleiteten Bewertungskriterien weiter konkretisiert werden. Diese Deskriptoren bilden dann die Basis für die Entwicklung der konkreten Lernziele und Inhalte in den plurilingualen Kursen.

Bislang wurden drei verschiedene Kurskonzepte entwickelt, die seit dem Studienjahr 2016-17 unter einem Kurscode mit der

Schlabach, Joachim (2017), Probleme in mehrsprachigen Situationen. Zur Grundlegung des Lernziels plurilinguale Kompetenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 66-79. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Bezeichnung „*Monikielinen yritysviestintä – Mehrsprachige Geschäftskommunikation*“ angeboten werden. Alle plurilingualen Kurse sind mit Fokus auf zwei oder drei Sprachen sprachenübergreifend. Der erste Kurs *MONI1 Plurilingual business communication* ist dreisprachig (Englisch, Schwedisch, Deutsch) und fokussiert mehrsprachige Präsentationen, Fachdiskussionen und Kontaktgespräche, bei denen konsequent Sprachenwechsel, Codeswitching und Sprachenmittlung trainiert werden. Im zweiten bereits standardisierten Kurs *MONI2 Flerspråkig företagskommunikation på svenska och tyska* werden Transfer (vgl. EuroComGerm, Hufeisen & Marx 2014) und Sprachenmittlung zwischen Schwedisch und Deutsch sowie Sprachenbewusstheit trainiert (vgl. Schlabach 2014a). Die plurilinguale Studienreise (Deutsch, Französisch) *MONI3 Voyage d'études plurilingue* kombiniert das Lernen im Seminarraum mit dem Lernen in authentischen Situationen vor Ort. Im Vordergrund stehen die Förderung der metasprachlichen Bewusstheit und das Erkennen und Einüben von plurilingualen Strategien (vgl. Schlabach 2014b; Schlabach & Boström 2011). Diese Kurse werden laufend evaluiert, weiterentwickelt und beforscht. Konkreter Entwicklungsbedarf besteht bei der Integration der mehrsprachigen Ansätze in bestehende etablierte Sprachkurse und die Integration in ein plurilinguales Curriculum.

6. Ausblick

Mit dem Begriff plurilinguale Kompetenz konnte das Pluriling-Projekt den Bereich der Mehrsprachigkeit als Teil des übergeordneten Lernziels kommunikative Kompetenz auf Basis der Befragung zumindest für die genannte Zielgruppe empirisch begründen. Bedarf besteht nun an Detailinformationen, etwa über die genauen Zusammenhänge der beschriebenen Probleme. Was sind die Ursachen für die beschriebenen Probleme bei Sprachenwechsel? Wie haben die RespondentInnen es beispielsweise gelernt, flüssig zwischen den Sprachen zu wechseln? Lässt sich das besser für die Kursgestaltung übernehmen? Diese und andere Fragen lassen sich möglicherweise über Interviews erfassen. Doch viel entscheidender sind konkrete Aufnahmen von mehrsprachigen Situationen, ihre Evaluation und Analyse. Erst mit diesem umfassenderen Ansatz lassen sich solche Phänomene herauskristallisieren, die die Beteiligten nicht beschreiben können. Auf dieser Basis lassen sich dann mehrsprachige Aktivitäten wie Sprachenwechsel, Codeswitching, Sprachenmittlung sowie Transfer allgemein übertragbar darstellen und für didaktische Zwecke herunterbrechen.

Literaturverzeichnis

- Aronin, Larissa (2016), Multi-competence and dominant language constellation. In: Cook, Vivian & Wei, Li (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence*. Cambridge: Cambridge University Press, 125-141.
- Berthele, Raphael (2010), Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire. Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachdidaktik. In: Bitter Bättig, Franziska & Tanner, Albert (Hrsg.), *Sprachen lernen – durch Sprache lernen*. Zürich: Seismo, 225-239.
- Cohen, Linda; Kassis-Henderson, Jane & Lecomte, Philippe (2015), Language diversity in management education. Towards a multilingual turn. In: Holden, Nigel; Michailova, Snežina & Tietze, Susanne (Hrsg.), *The Routledge Companion to Cross-Cultural Management*. Florence: Taylor and Francis, 151-160.
- Conteh, Jean & Meier, Gabriela (Hrsg.) (2014), *The Multilingual Turn in Languages Education. Opportunities and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cook, Vivian (1991), The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research* 7: 2, 103-117.
- Cook, Vivian (1992), Evidence for multicompetence. *Language Learning* 42: 4, 557-591.
- Cook, Vivian (2009), Questioning traditional assumptions of language teaching. *Nouveaux cahiers de linguistique française* 29, 7-22.
- Cook, Vivian (2016), Premises of multi-competence. In: Cook, Vivian & Wei, Li (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-25.
- Coste, Daniel; Moore, Danièle & Zarate, Geneviève (1997/2009), *Plurilingual and Pluricultural Competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe
[Online unter http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_en.pdf. 14.04.2016].
- de Angelis, Gessica (2007), *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- [EK] Elinkeinoelämän keskusliitto (2010), Pressemitteilung: „Englanti ei yksin riitä työelämässä - Kielikoulutukseen tarvitaan remontti!“ [Im Arbeitsleben genügt Englisch allein nicht – Der Sprachenunterricht muss umkehren!]. Hrsg. v. Elinkeinoelämänkeskusliitto / Hauptverband der Finnischen Wirtschaft [Online unter http://www.ek.fi/ek/fi/ajankohtaista/englanti_ei_yksin_riita_tyuelamassa_kielikoulutukseen_tarvitaan_remontti-2919. 02.06.2010].

- ELAN (2006), *Effects on the European Union Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*. London: CiLT [Online unter http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_en.pdf. 30.06.2016].
- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Straßburg: Europarat.
- Europarat / Council of Europe, Language unit (2016), *CEFR Illustrative Descriptors*. Extended Version 2016. Pilot version for consultation [Online unter <https://mycloud.coe.int/index.php/s/VLAnKuMxDDsHK03/download?path=%2F&files=CEFR%20extended%20descriptors%20071016.docx>. 07.11.2016].
- Franceschini, Rita (2011), Multilingualism and multicompetence: A conceptual view. *The Modern Language Journal* 95: 3, 344-355.
- Grasz, Sabine & Schlabach, Joachim (2011), *Business Students' Choice of Foreign Languages*. Series KR-1:2011. Turku: Turku School of Economics.
- Hammarberg, Björn (2001), Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 21-41.
- Hélot, Christine (2012), Linguistic diversity and education. In: Martin-Jones, Marilyn; Blackledge, Adrian & Cresse, Angela (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London: Routledge, 214-231.
- Henning, Ute & Schlabach, Joachim (in Vorbereitung), Plurilinguale Kompetenz: Eine didaktische Begriffsbestimmung für die internationale Geschäftskommunikation. In: Merkelbach, Chris & Sablotny, Manfred (Hrsg.), *Darmstädter Vielfalt in der Linguistik: 10 Jahre Fachgebiet Sprachwissenschaft - Mehrsprachigkeit an der Technischen Universität Darmstadt*.
- Hufeisen, Britta (2010), Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens. Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache - Intercultural German Studies* 36, 200-207.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.) (2014), *EuroComGerm – Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen. 2., völlig erneuerte Aufl.* Aachen: Shaker.
- Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2005), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. 2. Aufl. Straßburg: Europarat.
- Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (2010), Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter, 738-753.
- Jessner, Ulrike (2003), A dynamic approach to language attrition in multilingual systems. In: Cook, Vivian (Hrsg.), *The Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters, 234-247.
- Jessner, Ulrike (2006), *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: University Press.
- Jessner, Ulrike (2008), Multicompetence approaches to language proficiency development in multilingual education. In: Cummins, Jim & Hornberger, Nancy H. (Hrsg.), *Encyclopedia of Language and Education. Vol. 5: Bilingual education*. 2nd ed. New York: Springer, 91-103.
- Küster, Lutz (2016), Kompetenzorientierung im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen: Francke, 83-87.
- Louhiala-Salminen, Leena; Charles, Mirjaliisa & Kankaanranta, Anne (2005), English as a lingua franca in Nordic corporate mergers: Two case companies. *English for Specific Purposes* 24, 401-421.
- Louhiala-Salminen, Leena & Kankaanranta, Anne (2011), Professional communication in a global business context: The notion of global communicative competence. *IEEE transactions on professional communication*, 54: 3, 244-262.
- Lüdi, Georges; Höchle, Katharina & Yanaprasart, Patchareerat (2010), Plurilingual practices at multilingual workplaces. In: Meyer, Bernd & Apfelbaum, Birgit (Hrsg.), *Multilingualism at Work. From Policies to Practices in Public, Medical and Business Settings*. Amsterdam: John Benjamins, 211-234.
- Meißner, Franz-Joseph (2004), Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In: Klein, Horst G. & Rutke, Dorothea (Hrsg.), *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker, 39-66.
- North, Brian & Piccardo, Enrica (2016), Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe project. *Language Teaching* 49: 3, 455-459.
- Piekkari, Rebecca; Oxelheim, Lars & Randøy, Trond (2015), The silent board: How language diversity may influence the work processes of corporate boards. *Corporate Governance: An International Review* 23: 1, 25-41.
- Piekkari, Rebecca; Welch, Denise E. & Welch, Lawrence S. (2014), *Language in International Business. The Multilingual Reality of Global Business Expansion*. Cheltenham: Edward Elgar.

- Räsänen, Anne; Natri, Teija & Forster Vosicki, Brigitte (2013), *MAGICC Conceptual Framework*. October 2013 [Online unter www.unil.ch/webdav/site/magicc/shared/Revised_Conceptual_Framework_MAGICC.pdf. 16.07.2016].
- Schlabach, Joachim (2014a), Auf dem Weg zur plurilingualen Kompetenz. *Fremdsprache Deutsch* 50, 42-47.
- Schlabach, Joachim (2014b), Mit Sprachbewusstheit auf dem Weg zur plurilingualen Kompetenz. In: Ferraresi, Gisella & Liebner, Sarah (Hrsg.), *SprachBrückenBauen. 40. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bamberg 2013*. Göttingen: Universitätsverlag, 61-76.
- Schlabach, Joachim (2016), Plurilinguale Kompetenz für die internationale Geschäftskommunikation. Von der Bedarfsermittlung über die Ableitung von Lernzielen bis zur Implementierung. In: Tarvas, Mari; Marten, Heiko F. & Johanning-Radzienė, Antje (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 & Bonn: DAAD, 219-229.
- Schlabach, Joachim & Boström, Eeva (2011), Mehrsprachigkeitsmodell Finnland: Plurilingualismus als Herausforderung: Über einen deutsch-französischen Pilotkurs an der Wirtschaftsuniversität Turku / Finnland – Le plurilinguisme comme défi : Rapport d'un cours pilote allemand-français. In: Baur, Rupprecht S. & Hufeisen, Britta (Hrsg.), „*Vieles ist sehr ähnlich*“. *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 177-202.
- [TSE] Turku School of Economics (2016), *Bachelor's and Master's degree program learning goals, Turku School of Economics*, 21.1.2016 [internes Dokument] [Online unter <https://intranet.utu.fi/fi/yksikot/tse/faculty/akkreditointiprosessi/kandiohj/Sivut/home.aspx>. 15.06.2016].
- Werlen, Erika (2007), Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit – zwei Seiten einer Medaille. Die Sicht der Angewandten Linguistik auf das Konzept Kommunikativer Kompetenz und auf sein didaktisches Potential für Mehrsprachigkeit. In: Werlen, Erika & Weskamp, Ralf (Hrsg.), *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 9-27.
- Ylioppilastutkintolautakunta (2016) [Online unter <http://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/tilastot>. 15.08.2016].

Anmerkungen:

¹ ‚Mehrsprachige Wende‘ meint hier eine Entsprechung zu ‚multilingual turn‘, wie für die Veränderungen in der Fremdsprachendidaktik von Conteh & Meier (2014) und für Geschäftskommunikation von Cohen, Kassis-Henderson & Lecomte (2015) beschrieben.

² Das Forschungsprojekt Pluriling ist ein Projekt aus der Praxis für die Praxis und zielt auf die Weiterentwicklung des Sprachencurriculums. Das Projekt ist interdisziplinär angelegt und mit Unterstützung durch das Fach International Business an der Einheit für Sprachen und Wirtschaftskommunikation an der TSE entstanden. MitarbeiterInnen sind Eeva Boström und Joachim Schlabach. Das Projekt wird von der Stiftung Liikesivistysrahasto unterstützt. Siehe: https://www.utu.fi/en/units/tse/units/unit-for-languages-and-business-communications/Development_projects/plurilinguism/Pages/Plurilingualismus-in-der-internationalen-Gesch%C3%A4ftskommunikation.aspx.

³ Auf europäischer Ebene weist beispielsweise die im Auftrag der EU durchgeführte ELAN-Studie nach, dass zahlreichen Unternehmen aufgrund von fehlenden Sprachkenntnissen Geschäftschancen entgehen (ELAN 2006) (ELAN: *Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*).

⁴ Allerdings sinkt seit Jahren die Bereitschaft, in der Schule neben Englisch und dem obligatorischen Schwedisch weitere Sprachen zu lernen. So sank etwa der Anteil der SchülerInnen, die Deutsch im Abitur belegten, von 19,2 % im Jahr 2007 auf 6,5 % im Jahr 2016 (Ylioppilastutkintolautakunta 2016).

⁵ In zwei anderen Beiträgen wurden bereits der Begriff plurilinguale Kompetenz von anderen Begriffen und Ansätzen abgegrenzt (Henning & Schlabach in Vorbereitung) und die quantitativ ermittelten Ergebnisse der Fragebogenstudie dargestellt (Schlabach 2016).

⁶ Zu ergänzen wäre hier für Finnland die Variante Deutsch nach Englisch UND Schwedisch: DaFnES.

⁷ Einstellungen sind entscheidende Faktoren für die Akzeptanz und Nutzung von Sprachen: „Attitudes are known as powerful variables that co-determine the development of multilingual language use (e. g. negative attitudes can hamper language acquisition, power relations can influence individual opinions, and so on)“ (Franceschini 2011: 346).

⁸ Alle Fragen und Antworten sind im Original wiedergegeben. Die Übersetzungen stammen vom Autor und folgen in der Regel dem finnischen Duktus.

⁹ In diesen Gruppen gibt es auch Beispiele aus Antworten zu „14. Mainitse mielestäsi kolme tärkeintä taitoa, joita tarvitaan onnistuneeseen viestintään kansainvälisessä liike-elämässä. / Nennen Sie die drei Ihrer Meinung nach wichtigsten

Kompetenzen, die man für eine gelingende Kommunikation im internationalen Geschäftsleben benötigt.“ und aus Kommentaren zu der geschlossenen Frage 11 zur Anwendung von Codeswitching.

¹⁰ Auch im Projekt MAGICC, über das berufsrelevante Kompetenzen beschrieben werden können, gehen die Autorinnen von mindestens drei Sprachen aus: „The student’s multilingual and multicultural academic communication competence should be composed of **at least three languages** (including L1) with a minimum of two languages at B2 level and others at different levels from A1 to C2, including partial skills“ (Räsänen, Natri & Forster Vosicki 2013: 12).