



Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz

Isabella Matticchio / Luca Melchior (Hg.)

Isabella Matticchio / Luca Melchior (Hg.)
Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz

Sprachen lehren – Sprachen lernen
Herausgegeben von Peggy Katelhön und Martina Nied Curcio
Band 10

Wissenschaftlicher Beirat
Achim Althaus (Bochum)
Elisabetta Bonvino (Roma)
Marcella Costa (Torino)
Wolfgang Hallet (Gießen)
Brigitte Handwerker (Berlin)
Sabine Hoffmann (Palermo)
René Koglbauer (Newcastle)
Daniel Reimann (Duisburg-Essen)
Andrea Rössler (Hannover)
Christoph Schroeder (Potsdam)
Andrea Trovesi (Roma)

Die wissenschaftliche Qualität der in dieser Reihe veröffentlichten Bände wird durch die Begutachtung der beiden Reihenherausgeberinnen und durch zwei Gutachten der Mitglieder des wissenschaftlichen Beirats gewährleistet (*peer reviewed content*).

Isabella Matticchio / Luca Melchior (Hg.)

Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz

F Frank & Timme
Verlag für wissenschaftliche Literatur

Umschlagabbildung © Lara Melchior

Veröffentlicht mit Unterstützung der Fakultät für Kulturwissenschaften der
Alpen-Adria Universität Klagenfurt

KUWI
@aau.at

Unter redaktioneller Mitwirkung von Daniela Czell und Regina Steinberger.



CC-BY-NC-ND

ISBN 978-3-7329-9155-6

ISSN 2364-7116

DOI 10.26530/20.500.12657/50591

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2021. Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts-
gesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,
Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.

Printed in Germany.

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| ISABELLA MATTICCHIO & LUCA MELCHIOR | |
| Mehrsprachigkeit und Arbeitswelt..... | 7 |
| MARIANNE FRANZ | |
| Arbeitsfeldbezogene Sprachhandlungskompetenzen von SchulsozialarbeiterInnen im Kontext von Mehrsprachigkeit | 43 |
| ANDREA CNYRIM | |
| Sprachmittlung am Arbeitsplatz: Welche Kompetenz benötigen Expert*innen anderer Fachrichtungen für ihre alltägliche berufliche Sprachmittlungspraxis? | 67 |
| EVA LAVRIC | |
| Es braucht nicht nur Füße, sondern auch Zungen: Zur Mehrsprachigkeit auf dem Fußballfeld | 95 |
| FABIANA FUSCO | |
| Plurilingualism, mediation and plurilingual education in sport: the case of Italian football..... | 123 |
| MARIKA GRUBER, KARIN MARTIN & VERA SEYER | |
| Deutschkurs bestanden! – Berufs- und Alltagserfahrungen von Migrant*innen nach erfolgreicher Absolvierung von Deutschkursen in Österreich | 141 |
| DOROTHEA KADENBACH | |
| Vertrauen im multilingualen Arbeitsfeld am Beispiel der Brüsseler Blase | 175 |

Mehrsprachigkeit und Arbeitswelt

1 Einleitung

Mehrsprachigkeit als individuelles und soziales Phänomen ist sicherlich nichts Neues und auch mehrsprachige Praktiken im Arbeitsalltag sind entsprechend eine Konstante in der Geschichte gewesen; jedoch, wie die Herausgeber*innen einer Sonderausgabe der Zeitschrift *Multilingua* (Decock et al. 2018a)¹ unterstreichen, „[w]ith the growth in mobility and linguistic diversity as some of the hallmarks of our increasingly globalized economy, research addressing multilingualism in the workplace has been on the rise“ (Decock et al. 2018b: 321). Apfelbaum/Meyer (2010: 2) betonen, dass aber nicht nur ein Interessenzuwachs festzustellen ist, sondern dieser geht auch mit einer Veränderung der wissenschaftlichen Perspektive einher:

While in the past linguistic research was focusing mainly on grammatical aspects of phenomena of bi- and multilingualism, such as code-switching [...], mixed languages [...], or, more generally, on the variation of linguistic systems in the context of language contact [...], approaches inspired by Conversation Analysis and ethnomethodology perceive bilingual repertoires as communicative resources.

In der Tat haben sich in großen Teilen der sprachwissenschaftlich orientierten Mehrsprachigkeitsforschung (aber nicht nur dort) neue Ansätze entwickelt, welche die Sprache nicht als abgeschlossenes System betrachten, sondern, unter Berücksichtigung von Konzepten wie der rezeptiven Mehrsprachigkeit (z. B. Braunmüller 2013, Lüdi 2013, Sloboda/Nábělková 2013), auf die mehrsprachigen Praktiken und komplexen sprachlichen Ressourcen mehrsprachiger Individuen (vgl. u.a. Translanguaging-Ansätze), Bezug nehmen. Auch in den Bereich der Forschung zu Mehrsprachigkeit in der Arbeitswelt haben solche Ansätze

.....
1 Sie ist, nach Angouri (2014), die zweite Ausgabe von *Multilingua* innerhalb weniger Jahre, die dem Thema Mehrsprachigkeit und Arbeitswelt gewidmet wurde.

Eingang gefunden, wie z. B. die zahlreichen Arbeiten, die im Rahmen des internationalen Forschungsprojekts Dylan (2006-2011, vgl. Berthoud/Grin/Lüdi 2013) entstanden sind, zeigen. Dabei wurden u.a. sprachliche Regimes in internationalen Unternehmen und ihre Auswirkungen auf die kommunikativen Praktiken am Arbeitsplatz unter die Lupe genommen. Weitere sprecher*innen-zentrierte Ansätze wie die Sprachbiographieforschung sind bei der Analyse beruflicher kommunikativer Routinen im Bereich der Elitenmigration zum Einsatz gekommen. Und obwohl Decock et al. (2018) die Forschungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit in der Arbeitswelt vor allem im Bereich der Soziolinguistik und der international business studies verorten, zeigt sich unter ihnen doch eine breite Vielfalt an methodologischen und theoretischen Ansätzen. Der vorliegende Beitrag ist wie folgt strukturiert: Zunächst werden wir auf jene Faktoren eingehen, die dazu beigetragen haben, dass diese Thematik eine zentralere Rolle in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit gewonnen hat. Danach werden die aus unserer Sicht relevanteren Aspekte der Forschung zur Mehrsprachigkeit in der Arbeitswelt präsentiert, die bisherige Forschung dazu kurz dargestellt und die aus unserer Sicht noch offenen Fragen vorgestellt. Schließlich wird kurz auf die Beiträge in diesem Band eingegangen, die die Thematik in unterschiedlichen Settings und aus unterschiedlichen Perspektiven analysieren und die wichtige Impulse für die Beantwortung einiger der von uns angesprochenen Fragen liefern.²

2 Warum jetzt?

In einem viel beachteten Aufsatz aus dem Jahre 2010 unterstrich Heller (2010a: 352)

that one major result of a shift in economy is to make language central, both as a process and as a product of work: what the call center sells is mainly information (although at the end of the line there may be something more concrete which is exchanged for money, like a car, a hotel reservation, or a replacement part for a broken machine). More generally, we are indeed seeing the emergence of what has been called the 'language industries' – that is, those types of work in which language is either the

.....
2 Die Idee zu diesem Band entstand im Rahmen des Workshops *Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz* bei der 45. Österreichischen Linguistik-Tagung (ÖLT), die an der Universität Salzburg am 6. und 7. Dezember 2019 stattfand.

product or an important dimension of it, for example translation, speech recognition, or language teaching. language as a product (vgl. auch Henkelmann 2008: 125).

Die seit Mitte des 20. und vor allem im 21. Jahrhundert fortschreitende (neue) Globalisierung bzw. internationale Arbeitsaufteilung mit den mit ihr verbundenen Phänomenen der gesteigerten weltweiten Mobilität und der Internationalisierung hat sprachliche Ressourcen und insbesondere mehrsprachige Kenntnisse zu einer unabdingbaren Voraussetzung für den Erfolg auf dem globalen Markt gemacht. Dies betrifft nicht nur die sogenannte „Armutsmigration“, sondern auch Formen von Elitenmigration (Stichwort: Expats),³ insbesondere dann, wenn diese sich in Formen der temporären und häufigen Landeswechsel manifestiert, wie im Falle hochqualifizierter Fachkräfte, aber auch Profisportler*innen.⁴ So untersuchten Gazzola/Mazzacani (2019) unter der Prämisse, dass „[f]oreign language skills are viewed as a component of Europeans’ human capital that can generate benefits in the domestic labour market, such as higher wages, or better employment opportunities“ (Gazzola/Mazzacani 2019: 715), die Korrelation zwischen Fremdsprachenkenntnissen und der Beschäftigung von autochthonen Erwachsenen in Deutschland, Italien und Spanien. Sie zeigten, dass Englischkenntnisse – insbesondere, wenn sie sehr gut ausgeprägt sind – die Beschäftigungschancen im Allgemeinen erhöhen. Allerdings wirkt sich dieser positive Effekt ungleich aus, insbesondere in Spanien, wo Frauen keine relevante Chancenverbesserung davon haben. In einer früheren Studie hatte Gazzola (2017) den Zusammenhang zwischen Sprachkenntnissen und der Integration in den europäischen Arbeitsmarkt bei erwachsenen Migrant*innen anhand von Eurostat-Daten erforscht. Die Ergebnisse zeigten einerseits, dass Migrant*innen mit guten und sehr guten Kenntnissen der Amtssprache des

.....

- 3 Welche in ländlichen Bereichen nicht weniger relevant ist als in den Städten, wie z. B. am Beispiel des Kärntner Bezirks Hermagor von Gruber/Veider (2019) gezeigt.
- 4 Vgl. Barakos (2020: 6): „Language affects employment opportunities and access to the labour market and social services; it serves as a tool for effective communication in national and international trade and the management of interactions at work“. Zur temporären, aber häufigen Migration von Profisportler*innen am Beispiel Fußballspieler*innen vgl. u.a. Wilton (2020: 3): „Professional international football is known for its highly volatile transfer market, where players change their clubs for very large sums of money, depending on their current “market value”. As a consequence, many players migrate temporally to another country, often several times during their careers“. Gerade für Profisportler*innen spielen mehrsprachige Sprachkenntnisse eine große Rolle in der für den Erfolg auf dem Markt nicht zu unterschätzenden Pflege des eigenen Images – z. B. für die medialen Auftritte in Interviews u.ä. oder als Zeichen der Nähe zu der Fangemeinschaft und der Verbundenheit mit der jeweiligen Mannschaft und deren Umfeld. Mehrsprachige Kompetenzen spielen aber auch in anderen, Internationalität voraussetzenden, „Ich-AG-Berufen“ bzw. für international tätige Solo-Selbstständige wie z. B. *Influencer* eine ähnliche Rolle für die Pflege des eigenen Images.

Aufnahmelandes bessere Beschäftigungschancen haben, und andererseits, dass EU-Migrant*innen tendenziell besser integriert sind als Nicht-EU-Bürger*innen. Aparicio Fenoll/Kuehn (2014) haben gezeigt, dass Fremdsprachenkenntnisse die Bereitschaft zur Mobilität junger Europäer*innen und deren Integration auf dem Arbeitsmarkt begünstigen, allerdings sind die Wechselbeziehungen zwischen Fremdsprachenkenntnissen und unternehmerischen Einstellungsstrategien weitaus komplexer (vgl. Grin et al. 2010; eine kritische Übersicht bisheriger Studien zu language economics in Ridala 2020).

Vor allem die obigen Aspekte des breiten Forschungsbereichs Mehrsprachigkeit in der Arbeitswelt standen bereits im Fokus der sprachwissenschaftlichen Analyse. Aufgrund ihrer Relevanz wurde diese Thematik in letzter Zeit auch in Lehrbüchern zur Mehrsprachigkeit behandelt (siehe z. B. Coulmas 2018: 101-127)⁵.

2.1 Der Siegeszug des Englischen

Im Kontext von Mehrsprachigkeit in der Arbeitswelt ist sicherlich der Siegeszug des Englischen und dessen Rolle als globales Kommunikationsmedium bzw. als moderne Lingua Franca zu verzeichnen, aber auch die Emergenz neuer Sprachen wie Chinesisch auf dem umkämpften Sprachenmarkt (vgl. z. B. Ding/Saunders 2006, Smala/Bergas Paz/Lingard 2013) zählt zu den zentralen Entwicklungen. Eine umfangreiche Forschungsliteratur ist dem Thema Englisch als Lingua franca (ELF) in internationalen Organisationen und Unternehmen gewidmet, mit besonderem Schwerpunkt auf der gesprochenen Kommunikation. Wie Gunnarsson (2014: 26) behauptet,

professional discourse is dependent on the linguistic framework. The local language community, the national language community, and the supranational or global language community establish and follow language laws and policies which directly or indirectly influence text and talk in the professions,

was auch in Fällen, in denen Englisch als Verkehrs- und Arbeitssprache verwendet wird, nicht ohne Folge bleibt. So zeigt Kecskes (2018, 2019), dass die Verwendung von ELF in internationalen Organisationen und Unternehmen deren

.....
5 Es ist nicht unsere Absicht, hier einen umfassenden Literaturüberblick zu geben (dafür vgl. Gunnarsson 2013, 2014 und Coray/Duchêne 2017), wir möchten aber kurz skizzieren, welche Themen und Ansätze bisher zentral in diesem Bereich waren.

Mitarbeiter*innen, die in der Regel Sprecher*innen unterschiedlicher L1 sind, vor große Herausforderungen stellt. Die Forschung hat sich hier vor allem auf soziolinguistische Faktoren, welche die Sprachwahl in der Geschäftskommunikation beeinflussen (vgl. u.a. Clyne 1996, Palmer-Silveira/Ruiz-Garrido 2006, Kankaanranta 2005, Nair-Venugopal 2001, Poppi, 2011; ein Überblick über die empirische Forschung zu ELF in Seidlhofer et al. 2006), konzentriert.

2.2 *Commodification of language(s)*

Der zunehmende Wert von Sprachkenntnissen als Bildungskapital führt dazu, dass Sprachkurse, Sprach(übersetzungs-)dienste und -produkte sowie Sprachkompetenztests einen gewaltigen Markt bilden.⁶ Globalisierungsphänomene haben einerseits die Relevanz von globalen Sprachen gestärkt, andererseits haben sie „also strengthened the value attached to multilingualism, diversity and equality and have spurred intervention in favour of officially promoting minority languages in national, regional and more peripheral spaces“ (Barakos 2020: 5). Minderheiten- und lokale Sprachen haben „additional economic traction and value as a commodity in the field of business“ (Barakos 2020: 6) gewonnen. Diese zwei scheinbar widersprüchlichen Entwicklungen werden durch den Siegeszug computervermittelter Kommunikation verstärkt, welcher „facilitates the expansion of minor vernaculars into domains hitherto restricted to standard languages, while at the same time strengthening further the big languages that can generate a profit, for example, in publishing and providing translations services“ (Coulmas 2018: 69).

Sprache und Sprachgebrauch werden also kommodifiziert. Die Sprachwahl kann gerade im beruflichen Kontext als ein Zeichen von Authentizität genutzt werden (vgl. Coupland 2003, Heller 2010a, 2010b, Heller/Jaworski/Thurlow 2014, Jaworski/Turlow 2010), insbesondere in touristischem Bereich. Einerseits ist Mehrsprachigkeit in diesem Berufszweig auf vielfacher Ebene von grundlegender Bedeutung: Als Kenntnis international bedeutender Sprachen für die Akquise von und die Kommunikation mit den Gästen ist sie notwendige, unverzichtbare und zentrale Voraussetzung für den Erfolg in der Branche (vgl. z. B. die Beiträge in Lavric 2009), oder, wie Duchêne/Piller (2011: 138) schreiben, gewinnen mehrsprachige Praktiken „als Wirtschaftsgut“ stets an Bedeutung (vgl. auch Duchêne 2009). Aber auch die hohe Personalmobilität in der Branche

.....

6 Und sie dienen der Akkumulation institutionalisierten Bildungskapitals (vgl. Bourdieu 1986), dem in vielen (eben auch beruflichen) Kontexten mehr Bedeutung als dem inkorporierten Bildungskapital zugeschrieben wird.

verlangt für die unternehmensinterne Kommunikation Kompetenzen in unterschiedlichen Sprachen und Dialekten. Andererseits kann die innere Mehrsprachigkeit und die Möglichkeit, Dialekt zu verwenden, ebenfalls kommodifiziert werden und funktional gegenüber den Erwartungen der Gäste sein. So schreiben z. B. Dannerer/Franz (2018: 175) bezüglich Tiroler Tourismusunternehmen: „The omnipresence of dialects as well as the existence of salient regiolects and an Austrian Standard German [...] makes them an interesting means for authenticating the region at least vis-à-vis Germananophone [sic] tourists“ (vgl. auch Dannerer/Franz 2019: 255-256).⁷

Dialektverwendung steht dabei nicht in Widerspruch mit der Feststellung Haarmanns (2005: 53):

Language choice in resort facilities is customer-oriented. English is certainly a major asset in the interaction of tourists abroad, but the economic need to accommodate customers also set psychological priorities of language choice. As a general trend, tourists are preferably addressed in their home language, even if communication is limited to basic functions or to pidginized language use,

sondern ist Teil der Verkaufsstrategie des touristischen Angebots und wird daher gezielt eingesetzt, solange diese auch von den Kund*innen erwartet wird. Angesichts der komplexen Situation und der damit verbundenen Forschungsfragen möchte der vorliegende Beitrag einige aus unserer Sicht zentrale Aspekte des Phänomens Mehrsprachigkeit in der Arbeitswelt in verschiedenen Settings – von der Schulsozialarbeit bis hin zum Fußballfeld – hervorheben. Damit sollen Forschungsperspektiven, die teils nicht ausreichend beleuchtet worden sind – wie z. B. auf die Ausgestaltung von Sprachregimes, auf die Anerkennung des Potenzials mehrsprachiger Mitarbeiter*innen oder auf die Rolle, welche Vertrauen in der berufsbezogenen mehrsprachigen Kommunikation spielt –

.....
7 Beispiele aus Kärnten in Omann (2020); vgl. aber auch die Rolle von Dialekten und Minderheitensprachen in der *linguistic landscape* „for ‘outsiders’, which can include cultural tourists and consumers both within France and on the wider European market, all in search of an ‘authentic’ Breton experience“, wie Hornsby (2008: 133) für die Bretagne schreibt (eine Übersicht ähnlich gelagerter Studien in van Mensel/Vandenbroucke/Blackwood (2016: 436). Man kann dies als ein Zeichen des Trends von dem, was Antweiler (2017: 450-451) als Zunahme „ethnisierende[r] beziehungsweise kulturalisierende[r] Varianten von kollektive [sic] Identität in Politik, Massenmedien und Populärkultur“ bezeichnet, ansehen, als deren Folge „die Vermarktung von kultureller Besonderheit im Rahmen von Werbung, lokalisiertem Marketing und im exotisierenden Ethnotourismus“ zu beobachten ist.

thematisiert werden, zu deren Erforschung die hier gesammelten Aufsätze einen wesentlichen Beitrag leisten.

3 Zur Komplexität der Kommunikation in der Arbeitswelt

Der Arbeitsplatz – so unterschiedlich und auch atypisch dieser sein kann – ist dadurch charakterisiert, dass er ein komplexer kommunikativer Raum ist: Einerseits herrschen offizielle Sprachregelungen innerhalb und außerhalb des Unternehmens (z. B. bei dessen Präsentation auf dem Markt, s.u.), andererseits entstehen bottom-up-Kommunikationspraktiken, z. B. zwischen Kolleg*innen in inoffiziellen Situationen (Kantine, Kaffeepause usw.).

Kommunikation am Arbeitsplatz nimmt grundsätzlich eine in pragmatische und soziale Nähe und Distanz hineinreichende Sonderstellung ein und stellt somit eine besonders interessante Zone des Kommunikationsraums dar. Das Berufsleben ist zwar von Hierarchien und etablierten Rollen sowie von einer relativ beschränkten und voraussehbaren arbeitsbezogenen Themenauswahl charakterisiert am Arbeitsplatz entstehen und festigen sich aber häufig freundschaftliche Beziehungen, die den Rahmen der arbeitsnahen Kommunikation sprengen. (Melchior 2008: 93)

So vielfältig die Arbeitswelt in unterschiedlichen nationalen und regionalen Kontexten sowie in der Mannigfaltigkeit der unterschiedlichen Berufstätigkeiten auch ist, so sind doch Gemeinsamkeiten zu finden. Neben der angesprochenen Komplexität der kommunikativen Gegebenheiten, die oben angesprochen worden sind, sind z. B. das tendenziell hierarchisch strukturierte Sozialgefüge, das von Abhängigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen gekennzeichnet ist, und die idealerweise vorhandene Bereitschaft zur Kooperation zur Erreichung eines übereinstimmenden Zieles, d.h. die Gemeinsamkeit eines angestrebten Ergebnisses, das andererseits von Konkurrenzbestreben und den entsprechenden individuellen Handlungen und Entscheidungen dazu konterkariert wird, zu nennen. Im Spannungsfeld zwischen individuellen Zielen und Bestrebungen – nach Karriere, Anerkennung, höherem Gehalt usw. – auf der einen Seite, und notwendigen Gemeinschaftssinn auf der anderen, entstehen *imagined communities* (Anderson 2006 [1983]), die durch die – nicht selten mit Ritualen und Symbolen wie gemeinsamen Feiern, corporate identity-Bildungsmaßnahmen usw. verstärkte – Fiktion einer starken Zusammengehörigkeit entstehen, welche

notwendig sind, um eine produktive Zusammenarbeit zu erreichen. Sprachlich-kommunikativ kommen die doppelte Natur der Kommunikation, die sowohl nach innen – mit den erwähnten Differenzierungen – als auch nach außen – zu Kund*innen, Lieferant*innen, Institutionen usw., auch hier mit einer Mannigfaltigkeit von unterschiedlichen kommunikativen Gelegenheiten – gerichtet ist bzw. sein kann, und eine gewisse Fachsprachlichkeit, die in jedem Beruf zu verzeichnen ist, hinzu. Außerdem sind die sprachlich-kommunikativen Repertoires der einzelnen Individuen vielschichtig und unterschiedlich ausgeprägt: Kenntnisse des Englischen als Lingua Franca sind oft unabdingbar, reichen aber – auch zusammen mit Kenntnissen der jeweiligen Landessprache – manchmal nicht aus, um eine erfolgreiche Integration in das Arbeitsumfeld zu gewähren, die häufig erst durch (passive) Kompetenzen in lokalen Dialekten und/oder Minderheitensprachen ermöglicht wird, in denen diese die unmarkierte Varietät darstellen⁸.

Mehrsprachige (und transkulturelle) Kompetenzen sind unverzichtbar, damit der Gefahr von „Ghettobildungen innerhalb eines Unternehmens“ (Ratheiser 2016: 59) möglichst entgegengewirkt werden kann, welche auch die beruflichen Chancen des Einzelnen beeinträchtigen können. Diese Kompetenzen sind aber häufig ungleich verteilt, was auch zu Exklusionsphänomenen führen kann (vgl. Lønsmann 2014). Andererseits können mehrsprachige Sprecher*innen ihre Sprachwahl bewusst und geschickt an verschiedene kommunikative Situationen anpassen, um damit ihre Ziele zu erreichen (vgl. Vine 2020: 233).⁹

In vielen Berufen – z. B. im Gesundheits- und Pflegewesen –, in denen der Sprachwahl im Kontakt mit Patient*innen eine besondere Rolle zukommt, sind vermehrt ausländische Arbeitskräfte beschäftigt:¹⁰ Wie verläuft hier die Kommunikation, z. B. bei Beschwerden oder gar in Konfliktsituationen (dazu vgl. Jansson/Wadensjö/Plejert 2017)? Und wie stellt sich die Situation in mehrsprachigen Ländern dar, in denen unterschiedliche offizielle und nicht-amtliche Sprachen sowie teils mehrere überregional gebräuchliche Verkehrssprachen zu verzeichnen sind, deren Kompetenzen aber ungleich verteilt sind?¹¹ Praktiken des Translanguaging sowie rezeptive Mehrsprachigkeit (vgl. z. B. Lüdi 2013)

8 Vgl. dazu z. B. Fusco (2017: 229).

9 Ethnolinguistisch gerichtete Einblicke in individuelle Erfahrungen von Zuwander*innen bei der Gestaltung und Bewältigung von Interaktionen auf dem Arbeitsplatz bieten z. B. Kleifgen (2001) und Li (2000).

10 Interessante Fallanalysen z. B. in Meuter et al. (2015), Ansah/Klugah (2019), Borowski et al. (2019); zum Einsatz von Laiendolmetscher*innen im Gesundheitsbereich vgl. Labaf et al. (2019).

11 Dazu vgl. z. B. Anthonissen (2010) zur Rolle der *Linguae francae* Englisch, Afrikaans und isiXhosa in AIDS/HIV-Kliniken im südafrikanischen Westkap.

erweisen sich dabei als unabdingbar für den kommunikativen Erfolg (vgl. z. B. Jansson 2014). Sie sind darüber hinaus oft der Schlüssel für die Schaffung effizienter Kommunikationsnetzwerke, die potenzielle Vorteile im Beruf bringen und somit die Bildung bzw. Verfestigung von sozialem Kapital (vgl. Bourdieu 1986) ermöglichen. So vielfältig also die sprachlichen Kompetenzen und das metasprachliche Bewusstsein¹² der einzelnen Individuen sind, so unterschiedlich sind auch die kommunikativen Gelegenheiten, die den komplexen Zugriff auf diese regeln und bestimmen, so vielschichtig sind die kommunikativen Routinen und Praktiken, die sich etablieren, verfestigen und habitualisieren. Ähnlich komplex stellt sich die sprachliche Situation z. B. in der Sozialarbeit dar: Welche sprachlichen Anforderungen müssen die Mitarbeiter*innen bewältigen, welche Kompetenzen benötigen sie, haben sie die Möglichkeit, diese zu erwerben?¹³

4 Sprachregimes

Coulmas (2005: 7) definiert Sprachregimes (language regimes) als „a set of constraints on individual language choices. As I understand the term, it consists of habits [...], legal provisions [...], and ideologies [...]. These three components interact in complex ways. Ideally, legal provisions reflect habits and are supported by ideologies, but this is not always the case. At times inconsistencies appear, generating pressure for adjustment“.

Sprachregimes finden sich in jeder sozialen Struktur, sei dies eine Peer-Group oder die Familie, eine öffentliche Institution, eine politische Entität oder eine Arbeitsstätte. Sie sind nicht gleichzusetzen mit (expliziter oder impliziter) Sprachpolitik,¹⁴ diese spielt darin aber eine wesentliche Rolle, indem sie sich auf die sprachlichen Praktiken auswirkt (vgl. Lesk/Lavric/Stegu 2017: 270).¹⁵ Wenn

.....
 12 So zeugen z. B. die Aufmerksamkeit gegenüber Akkomodationsphänomenen, die Dannerer/Franz (2018: 178-179) und Dannerer/Franz/Ortner (2017) von Seiten von Beschäftigten im Tourismusbereich registrieren, von hohem Sprach(en)bewusstsein; dazu vgl. auch Heller/Jaworski/Thurlow (2014).

13 Zu sprachlichen Anforderungen und Herausforderungen in der Sozialarbeit vgl. Eubel (2016, 2019) aus sozialpädagogischer Sicht, Franz (2020) mit stärkerem linguistischem Blick zur Schulsozialarbeit.

14 Zur Differenzierung zwischen impliziter und expliziter Sprachpolitik in Unternehmen vgl. Lesk/Lavric/Stegu (2017: 293-297). Zu Sprachpolitik in internationalen Institutionen und Unternehmen sei an die Beiträge in Chew et al. (2018) verwiesen; eine Fallanalyse am Beispiel der Vereinten Nationen findet sich in McEntee-Atalianis/Vessey (2020).

15 Lesk/Lavric/Stegu (2017: 271-272) betonen den (ideellen) Zusammenhang von Sprachpraktiken und Sprachpolitik in Unternehmen: „Language practices in companies are at once the

z. B. in einem Unternehmen keine explizite Sprachpolitik herrscht, kann die Sprach(en)wahl – und damit das zu befolgende Sprachregime – auferlegt oder ausverhandelt werden.¹⁶ Aber welche Faktoren beeinflussen die Entscheidung über Sprachwahl und Etablierung sprachlicher Routinen? Inwiefern spielen externen Faktoren – wie hierarchische Machtgefällen im Unternehmen – dabei eine Rolle, d.h., wer ist legitimiert, Maßstäbe zu setzen, z. B. bezüglich der Verwendung markierter Varietäten wie Dialekte, bezüglich Praktiken des Translanguaging oder des spielerischen Umgangs mit den Sprachen?¹⁷ Welches Gewicht haben Machtverhältnisse, die sich in der und durch die Sprache(nwahl) manifestieren? Inwiefern überstimmt das übergeordnete Ziel, die Kommunikation erfolgreich zu gestalten, eventuelle Machtansprüche? Und andersrum: Werden eventuelle Verstöße gegen (implizite) Sprachregimes sanktioniert, und wenn ja, wie? Dies in unterschiedlichen beruflichen, aber auch geopolitischen Konstellationen zu untersuchen, ist ein Desideratum, das die Sprachwissenschaft in enger Kooperation mit der Ethnologie zu erfüllen hat. Kann es in Anlehnung an Theorien anderer Disziplinen, wie z. B. der Regulationstheorie,¹⁸ die Stabilität von Sprachregimes inmitten ihrer Dynamik und Krisenhaftigkeit erklärt, erforscht werden?

4.1 Sprachregimes: Gestaltung(-smöglichkeiten) und Auswirkungen

Sprachregimes wirken sich auf Sprecher*innen in vielfacher Weise aus; Purkarthofer (2013: 118) betont, dass sie einerseits die Teilhabe verhindern (können), wenn Menschen nicht über die entsprechenden bzw. über als adäquat empfundene sprachliche Ressourcen verfügen; andererseits stellen (offene, aber auch verdeckte) Sprachverbote die Legitimität dieser Sprachen und dem-

manifestation and the concrete answer to language needs, as well as the empirical basis and the field of action of corporate language policies. Thus, they encompass, in our definition, all choices of language or linguistic variety involved in concrete communicative acts and habits (i.e., oral or written interaction among organisational members, or between these and the company's external stakeholders), but also human-resource management instruments (recruiting, training) dealing with language competences/resources". Ein Fallbeispiel, wie Ideologien die Einstellungen betreffender Menschen zur Mehrsprachigkeit in der Arbeitswelt bedingen, in: de Bres (2013).

16 Wie Sprachwahl als Ergebnis stiller oder expliziter Ausverhandlungsprozesse sein kann, zeigen die Beispiele aus internationalen Orchestern in Messner (2019).

17 Soziolinguistisch orientierte Studien, die auf die Themen Sprachwahl, soziale Identität und Macht- und Autoritätsverhältnisse fokussieren sind z. B. Chikasha (2019), Goldstein (1997); zur Sprachsozialisation in (transitorischen) mehrsprachigen Settings vgl. z. B. Lönsmann (2017) und Roberts (2010).

18 Für eine Einführung in die Regulationstheorie vgl. u.a. Sablowski (2014).

entsprechend der Träger*innen derselben in Frage, führen zu Sprachscham und zu einem Unsicherheitsgefühl bei den Sprecher*innen. Dies kann dazu genutzt werden, Machtstrukturen zu etablieren bzw. zu verfestigen, die auf sprachlichen Gegebenheiten basieren und sich durch Sprache perpetuieren.¹⁹ Andererseits sind Sprachregimes dynamisch, sie können sich zwar über lange Zeit perpetuieren und reproduzieren, aber auch verändern, erneuern, in Krise geraten. Es stellt sich die Frage, wie dahinter agierende Mechanismen funktionieren, welche Kräfte und Faktoren eine Rolle dabei spielen.

Sprachideologien bedingen asymmetrische mehrsprachige Praxen und Kompetenzen in Grenzregionen bzw. Nachbarländern,²⁰ sodass in vielen Fällen ein „Bilingualismus unidirektional ausgeprägt ist“, der durch die „Favorisierung der Sprache der ökonomischen Macht“ (Nekula 2021: 409) – welche durch die sprachliche Macht weiter symbolisiert wird – gekennzeichnet ist.²¹

Unternehmen und Institutionen können dem entgegenwirken, indem sie im Bereich ihrer Sprachregimes sprachpolitische Entscheidungen so gestalten, dass diese nicht ausschließlich Einschränkungen in der freien Sprachwahl im Sinne von Verboten und Vorschriften, sondern auch Maßnahmen, die die Erfüllung dieser ermöglichen, beinhalten. Ein hierbei nicht zu unterschätzender Faktor sind Sprachkurseangebote, die den Erwerb der nötigen Sprachkenntnisse erlauben. Sie können als Instrument dafür dienen, die Partizipationsmöglichkeiten der Mitarbeiter*innen zu erhöhen und deren sozial-kommunikative Integration sowohl innerhalb des Arbeitsumfelds als auch darüber hinaus zu verbessern. Dabei haben Unternehmen einen großen gestalterischen Spielraum: Sie können z. B. Sprachkurse verpflichtend für (neue) Mitarbeiter*innen vorsehen oder sie empfehlen; sie können sie intern anbieten, extern finanzieren oder aber deren Besuch finanziell und organisatorisch den Mitarbeiter*innen aufbürden; sie können im Arbeitsalltag Zeit dafür zur Verfügung stellen, Freistellungen dafür gewähren oder sie auf arbeitsfreie Zeiten (abends, am Wochenende) verlegen (vgl. z. B. Amelina 2008, Purkarthofer 2013: 109). In anderen Fällen – wie z. B. von Siebetchu (2016: 155) für große Fußballteams festgestellt – wird im Arbeitsalltag auf Dolmetscher*innen zugegriffen, um der sprachlichen Vielfalt

.....

- 19 Über die Auswirkungen der unternehmensinternen Sprachregimes auf das Selbstbild der Mitarbeiter*innen und auf ihre individuellen Identitäten vgl. Lüdi (2017); zur Ethnizität vgl. Campbell/Roberts (2007).
- 20 Darunter sind auch ‚Sprachgrenzregionen‘ innerhalb ein- und desselben Staats, wie in den schon zitierten Arbeiten von Lüdi/Heiniger (2005, 2007) zu Sprachpolitik und Sprachpraxis in einer Bank hier und da der deutsch-französischen Sprachgrenze in der Schweiz.
- 21 Beispiele im Kontext der deutsch- bzw. österreichisch-tschechischen Grenze in Nekula/Nekvapil/Šichová (2005a, 2005b), Nekvapil/Sherman (2013).

der Belegschaft entgegenzukommen (verschiedene Beispiele des Mehrsprachigkeitsmanagements in der Sportwelt in dem von Siebetcheu 2020 herausgegebenen Band, vgl. aber auch Baldo 2020 und Colombo 2020).

Die Gestaltung der Sprachregimes unterliegt komplexen Abwägungen, die einerseits das zu vermittelnde Bild der jeweiligen Institution bzw. des Unternehmens betreffen, bei dem „verschiedene Sprachen als Marker, d.h. als symbolisches Kapital [fungieren]“ (Purkarthofer 2013: 116) und z. B. eine wesentliche Rolle bei der Gestaltung einer internationalen Ausrichtung von Unternehmen und Institutionen²² spielen sowie bei der Erfüllung der Bedürfnisse des internationalen Markts (vgl. z. B. Rižnar/Rybnicek 2017; Yanaprasart 2016).²³ Andererseits wird „sehr deutlich darauf hingewiesen, wer das angesprochene Zielpublikum sein soll oder kann“ (Purkarthofer 2013: 116.), indem die Verwendung bzw. Nicht-Verwendung bestimmter Sprachen ggf. als Selektionskriterium dient. Purkarthofer (ebd.) verweist zurecht darauf, dass die in der nach außen gerichteten Kommunikation verwendeten Sprachen mit denen im ‚internen‘ Arbeitsalltag interagieren bzw. interagieren können, was wiederum zu Hierarchisierungen der Sprachen nach ihrer Funktionalität und Marktverwertbarkeit führt.

Wie Thomas (2008: 307) feststellt,

[i]n order for an international organisation to have an effective language management policy, it must carefully consider its linguistic needs and be able to develop and capture the linguistic knowledge of its employees to surmount communication barriers. Language management as a form of knowledge management is proposed and recommendations are made with regard to language management practices.

Offizielle Sprachregimes in Unternehmen können Diskrepanzen innerhalb des Unternehmens erzeugen, da sie nicht für alle Mitarbeiter*innen – u.a. abhängig von der jeweiligen Position im Unternehmen – gelten und von diesen akzeptiert werden, wie z. B. Lønsmann und Kraft (2018) am Beispiel des English-Only-Sprachregimes in einem dänischen Unternehmen zeigen: Während diese Sprachpolitik von den Mitarbeiter*innen in der Unternehmensverwaltung,

.....
22 Für ein Beispiel aus dem universitären Kontext vgl. Yanaprasart/Lüdi (2018).

23 Eine für die Bertelsmann-Stiftung durchgeführte Befragung deutscher Betriebe (Enggruber/Rützel 2014: 30) zeigte, dass „48,7 % gehen davon aus, dass die oftmals vorhandene Zweisprachigkeit der Auszubildenden mit Migrationshintergrund gut für die Geschäftsbeziehungen sei“; andererseits besteht die Befürchtung, dass die sprachlichen Barrieren bei Lehrlingen mit Migrationshintergrund hoch sein könnten.

welche in ständigem Kontakt mit (internationalen) Kolleg*innen, Kund*innen, Zuliefer*innen stehen, gut geheißen und umgesetzt wird, stößt sie beim im Lager beschäftigten Personal auf Unverständnis und Ablehnung. Aber auch in konkreten Kommunikationssituationen können sich Bedingungen ergeben, in denen sich die Umsetzung offizieller Sprachregimes als kommunikatives Hindernis erweist und von den beteiligten Sprecher*innen die Fähigkeit zum sprachlichen „bricolage“²⁴ (Lavric 2012) verlangt.²⁵ Darüber hinaus können die Unterschiede in den Sprachregimes zwischen der offiziellen internen Sprachpraxis und der spontanen, ungezwungenen Kommunikation innerhalb von Unternehmen groß sein.²⁶ Eine stärkere empirische Untersuchung der Auswirkungen von Sprachregimes auf der Praxisebene ist anzustreben. Anhand konkreter, klar verortbarer Fallanalysen würde eine solche Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der ja durch sehr unterschiedliche lokale Konstellationen vielfältigen Arbeitswelt stärker herausarbeiten und hervorheben können.

Sprachregimes – und die Ideologien und Einstellungen, welche diese begründen – sind, kurz gesagt, für die Möglichkeit der Partizipation und der Verwertbarkeit des eigenen kulturellen Kapitals vonseiten der Mitarbeiter*innen maßgeblich entscheidend – auch bei hochqualifizierten Arbeitskräften.²⁷

4.2 Sprachkurse: der richtige Weg zur sprachlichen Integration?

Sprachregimes betreffen aber auch die Gestaltung der schon oben zur Sprache gekommenen Sprachkurse, deren positive Absolvierung in vielen Fällen eine notwendige Voraussetzung für den Erwerb einer Aufenthaltsgenehmigung und/oder einer Arbeitserlaubnis sein kann. Es stellt sich jedoch die Frage, ob die angebotenen Sprachkurse tatsächlich auch die benötigten Sprachkompetenzen vermitteln und ob sie den Erwartungen der Kursteilnehmer*innen und den Anforderungen der Arbeitswelt gerecht werden. Verschiedentlich wurde gezeigt, dass dies häufig nicht der Fall ist (vgl. z. B. Amelina 2008: 168), weil die Kurse keine ausreichenden Kompetenzen in den sprachlichen Registern sowie unzureichende Kenntnisse der jeweiligen Fachsprachen, die für die Arbeit notwendig

24 Als Anlehnung an das von Levi-Strauss (1962) und von Derrida (1967: 417-418) weiter entwickelte Konzept.

25 Wie u.a. von Lüdi/Heiniger (2005, 2007) am Beispiel der offiziellen Sprachpolitik und der tatsächlichen Praktiken in einer zweisprachigen Bank in der Schweiz gezeigt; vgl. auch Gunnarsson (2010, 2014), Lüdi/Höchle/Yanaprasart. (2010).

26 Für eine Klassifizierung von Unternehmenskommunikation nach Adressat*innen, Funktionen, und Kanälen vgl. Winkelmann (2016).

27 Dazu vgl. z. B. Pietzuch (2015: 326-329).

wären, vermitteln, oder weil sie sich in dialektal geprägten Umgebungen an einer standardsprachlichen Norm orientieren, welche im (Berufs-)Alltag kommunikativ nicht adäquat ist, ohne zumindest passive Kenntnisse der lokalen Dialekte zu vermitteln,²⁸ bzw., im Falle von plurizentrischen Sprachen, sich nicht an der lokalen Norm orientieren (z. B. bei Deutschkursen in Österreich, die sich an der deutschländischen Norm orientieren), was zu Frustration und Ablehnung der Sprache und weiter zur Unterschätzung der eigenen Sprachkompetenzen führen kann.²⁹ Dies wiederum kann die Bildung sozialer und beruflicher Netzwerke und somit die Schaffung sozialen Kapitals behindern. 2008 plädierte Haider für eine kritische Sprachbedarfserhebung im Sinne von „Berücksichtigung der tatsächlichen Arbeits- und Sprachwirklichkeit und den daraus entstehenden so genannten Sprachbedarfe und Sprachbedürfnissen“, die „als Grundlage für Kurs- und Materialentwicklungen einerseits sowie als konstitutiver Teil des Unterrichtsprozesses andererseits“ (Haider 2008: 9) dienen soll.³⁰ Dabei bedarf es einerseits der Zusammenarbeit von Lehrenden, Lernenden und „domain experts“ (Long 2005: 27), d.h. „managers and employees in companies and other organisations who have first-hand knowledge of the different language needs implied by different tasks they must perform in their working lives“ (Lesk/Stegu 2017: 98)³¹, und andererseits von (Variations-)Linguist*innen mit ihrer Expertise zu den vor Ort herrschenden sprachlichen Gegebenheiten.³² Jedoch orien-

28 So stellte Haider (2010: 253) in ihrer Erhebung des Sprachbedarfs bei Gesundheits- und Pflegekräften im Kontext der Nostrifikation fest: „Als ein zentrales Thema im Bereich sprachlicher Herausforderungen wurde von allen Befragten der Umgang mit Dialekt und Umgangssprache genannt [...], auf den sie nicht vorbereitet waren. Gerade in der Altenpflege, in der die meisten Befragten tätig sind, ist es jedoch unumgänglich, Dialekt – zumindest rezeptiv – zu beherrschen, da alte Menschen auch häufig nicht mehr zwischen den verschiedenen Sprachebenen switchen können – etwa auf die Bitte hin. Hochdeutsch zu sprechen“. Ähnlich verhält es sich in anderen Arbeitsumfeldern mit Kund*innenkontakt wie Handel, Gastronomie und Tourismus usw.

29 So wurde in dem Bericht über ein Treffen zwischen einem Journalisten der österreichischen Tageszeitung *Der Standard* und einem russischsprachigen Einwanderer in Wien im Rahmen der von derselben Zeitung im Jahre 2018 gestarteten Initiative *Österreich spricht* festgestellt „Seine Hauptforderung an die Politik, bei der er in diesem Punkt ein Versagen ortet, ist mehr Integrationsarbeit. „Nur Deutsch lernen, fertig; das sei zu wenig. Er selbst hatte auch einen Kurs für „Wienerisch“ um 5.000 Schilling gemacht, den er damals auch seinem Freund aus Deutschland empfohlen hatte, um in Wien Fuß fassen zu können. Denn: Wer spricht in Wien schon echtes Deutsch?“ (<https://www.derstandard.at/story/2000089231461/mein-treffen-mit-dem-putin-fan,-zuletzt-abgerufen-am-29.3.2021>). Jenseits des anekdotischen Werts, welchen eine solche Feststellung haben kann, ist die Arealität der Sprache (vgl. Krefeld 2004, 23) für die Gestaltung der sowohl privaten als auch beruflichen Kommunikationsräume von Migrant*innen – hier auch *Expats* und andere Eitemigrant*innen – von zentraler Bedeutung.

30 Dazu auch schon Grünhage-Monetti/Klepp (2004).

31 Dazu vgl. auch Lavric/Lesk/Stegu (2017).

32 Linguist*innen kommt auch die Aufgabe zu, die eventuellen volks- bzw. laienlinguistischen Vorstellungen, Überzeugungen usw. der *domain experts* kritisch zu überprüfen und zu entsprechend zu behandeln.

tieren sich Sprachkurse – insbesondere wenn im Rahmen von Integrationsprojekten für Geflüchtete – noch häufig zu wenig an den konkreten Sprachbedürfnissen und der konkreten sprachlichen Realität vor Ort, wie u.a. der Beitrag von Gruber/Martin/Seyer (in diesem Band) aufzeigt³³ (zu Sprach- und Integrationskursen vgl. z. B. Schönwälder/Söhn/Michalowski 2005; zur Sprachenlernen nach Flucht und Trauma vgl. Plutzer 2016, 2019; Implikationen für den Sprachunterricht in Daase 2018; Impulse für den berufsbezogenen Sprachunterricht in Hufnagl u.a. 2011, Beckmann-Schulz/Laxczkowiak 2018; Ansätze zu einem fachbezogenen Sprachsyllabus am Beispiel des Sports in D’Angelo 2020).

4.3 Unternehmensbezogene Sprachregimes, regionale Sprachpolitik und Minderheiten

Es muss nicht erwähnt werden, dass Sprachregimes einzelner Unternehmen nicht isoliert existieren, sondern im jeweiligen lokalen, sozialen, politischen und sprachlichen Kontext eingebettet sind, in dem gegebenenfalls mit dem unternehmensbezogenen Regime konkurrierende bzw. entgegengesetzte Sprachpolitiken herrschen. Dies wird besonders evident in Kontexten, in denen Sprachpolitiken gelten, welche die Förderung von ((ko-)offiziellen) Minderheitensprachen bzw. Regionalsprachen vorsehen – gegebenenfalls mit sprachlichen Regelungen, die auch in die sprachliche Gestaltung in der Arbeitswelt oder zumindest in Teile dieser eingreifen. Die Forschung in diesem Bereich ist leider noch defizitär, so sind Studien, die dem Thema gewidmet sind, noch relativ spärlich. Eine lobenswerte Ausnahme stellt die ethnolinguistische Untersuchung von LeBlanc (2010) dar. Diese an einer zweisprachigen englisch-französischen Arbeitsstätte in New Brunswick durchgeführte Untersuchung setzte sich zum Ziel, herauszufinden, welche Vorstellungen frankofone Mitarbeiter*innen als Sprecher*innen einer Minderheitensprache von ihrer Sprache und der anderen Sprache haben, und um eventuelle Korrelationen zwischen diesen und konkreten Sprachpraktiken sowie sprachlicher Unsicherheit zu überprüfen. Sie stellt somit einen wichtigen Beitrag zur Beantwortung der Frage dar, was es bedeutet, eine ‚Minderheit‘ am Arbeitsplatz zu sein und welche Relevanz der Berücksichtigung der symbolischen Dimension von Sprache bei der Analyse ähnlicher sprachlich-kommunikativer Settings zukommt. Mit der Sprachpolitik einerseits und der Sprachpraxis andererseits in international agierenden Unter-

.....
33 Ein interessantes Fallbeispiel von auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarkts angepasstem Sprachunterricht für geflüchtete Jugendliche an einer Kärntner Berufsschule in Klema (2019).

nehmen in der zweisprachigen Autonomen Gemeinschaft Baskenland beschäftigen sich van der Worp/Cenoz/Gorter (2017). Sie zeigen, wie dem Baskischen trotz der strengen bilingualen Sprachpolitik der Region eine durchaus untergeordnete Rolle in der Unternehmenskommunikation zukommt, während Spanisch in der internen und vor allem Englisch in der externen Kommunikation der untersuchten Konzerne dominieren. Hier kollidieren also unternehmensbezogene Sprachregimes und offizielle Sprachpolitik miteinander und es entstehen Tensionen zwischen Maßnahmen, die in Kontrast stehende Ziele zu erreichen versuchen. Die Relevanz solcher Untersuchungen ist – angesichts der (nicht nur) in Europa unternommenen Maßnahmen zum extensiven Ausbau und zur Aufwertung von Regional- und Minderheitensprachen – offensichtlich und sie stellen ein wichtiges Forschungsdesiderat dar; Multilinguale Regionen, wie z. B. der Alpen-Adria-Raum, bieten sich dafür an. In diesem Bereich ist jedoch nur die Untersuchung von Lalli Pačelat et al. (2020), zu terminologiebezogenen Aspekten in Verwaltungstexten in der zweisprachigen kroatisch-italienischen Gespanschaft Istrien in Kroatien zu verzeichnen. Es scheint also dringend, diese Forschungslücke mit anderen Studien zu schließen.

5 Mehrsprachigkeit: Eine (un-)sichtbare Ressource?

Es ist oben angemerkt worden, dass Sprachen und mehrsprachige Kenntnisse immer mehr zu einer unverzichtbaren Ressource auf dem Arbeitsmarkt geworden sind. Es bleibt jedoch zu fragen, ob das Potential mehrsprachiger Menschen auch gesehen und anerkannt wird. So wird Mehrsprachigkeit in schulischen Kontexten zwar bereits als wichtige Ressource betrachtet (vgl. z. B. Cognigni 2020, Turner 2019), in beruflichen Kontexten ist sie aber häufig noch nicht als solche erkannt worden. Ambrosch-Baroua/Kropp/Müller-Lancé (2017: vii) merken zum Beispiel an, dass, obwohl „Mehrsprachigkeit auch als ‚kulturelles Kapital‘ [...] verstanden werden [kann], das, vergleichbar mit anderen Kapitalformen, gewinnbringend eingesetzt und transformiert werden kann“, die „traditionell legitimierenden und zugleich marktwert erhöhenden Mechanismen im Hinblick auf die Sprachkenntnisse autochthoner wie allochthoner Minderheiten oftmals nicht zu greifen“ scheinen und es daher das Ziel einer expliziten Sprachpolitik sein sollte, auf „die Bewahrung und Vermehrung des bereits in einer Gesellschaft vorhandenen sprachlichen Reichtums [zu] setzen, um einer Prestigehierarchie, zum Beispiel im Hinblick auf ‚Eliten- und Armutsmehrsprachigkeit‘ [...], dauerhaft entgegenzuwirken“ (zu den Verflechtungen

zwischen Sprach(en)politik und (der Verwertbarkeit von) sprachlichem Kapital im Falle von hochqualifizierten Migrant*innen und Expats vgl. unter anderem Henkelmann 2008).

Dass Mehrsprachigkeit häufig verdeckt oder unsichtbar bleibt, haben schon andere gezeigt, insbesondere mit Bezug auf die von der Belegschaft mitgebrachten Ressourcen, die in einer ökonomistisch und hierarchisierend konzipierten Vorstellung von sprachlichen Ressourcen unentdeckt – und unerwünscht – bleiben. So sprechen z. B. Ille/Neuhold (2013: 144) von „Mehrsprachige[r] Baustellenpraxis und [einem] monolinguale[n] Sprachenregime“.³⁴ Aber auch in Institutionen – und Arbeitsstätten – in denen Mehrsprachigkeit generell geschätzt wird (vgl. Dannerer/Vergeiner 2019: 489) und sie „eine Selbstverständlichkeit“ (Franceschini 2009) sein sollte, dominiert eine Einstellung, die Dannerer/Mausser (2016: 180) als „monoglossischen bzw. monovarietären Habitus plus Englisch“ bezeichnen, und „[d]iese Sprachkompetenzen [=die mitgebrachten Sprachen] werden in der Regel nicht erhoben oder dokumentiert und stellen eine unbeachtete Ressource dar, auf die die Universitäten jedoch stillschweigend zurückgreifen können und von der sie profitieren“ (Dannerer 2019: 180).³⁵

5.1 Vom Nutzen des Unsichtbaren: Laiendolmetscher*innen

Auf die mehrsprachigen Kompetenzen der Mitarbeiter*innen wird unter anderem dann zurückgegriffen, wenn Dolmetsch- oder Übersetzungsleistungen in oder aus den von den Mitarbeiter*innen beherrschten Sprachen notwendig sind; diese leisten dann Laiendolmetsch- bzw. Übersetzungsarbeit, die zwar

.....
34 In ihrem Bericht zur Erwerbsintegration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Steiermark stellten z. B. Biffl et al. (2012: 7) fest, „Sprachkenntnisse nehmen eine wichtige Rolle bei der Arbeitsmarktintegration ein. Beim Stellenwert der Sprachkenntnisse ist zwischen der individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Perspektive zu unterscheiden. Aus betrieblicher Perspektive können geringe Sprachkenntnisse genügen. Mit Sprachkenntnissen sind aber auch Entwicklungschancen und Beteiligungsmöglichkeiten verbunden. Im Falle geringer Sprachkenntnisse beschränken sich die Beteiligungsmöglichkeiten am Arbeitsmarkt auf bestimmte (prekäre) Segmente. Geringe Sprachkenntnisse schränken auch außerhalb des Arbeitsmarktes stark ein. Gleichzeitig ist aber teilweise eine Überbewertung der deutschen Sprachkenntnisse sowie eine mangelnde Wertschätzung/Vernachlässigung anderer Sprachkenntnisse zu beobachten“.

35 Als Spiegelbild der Gesellschaft kann auch die Universität Sprachkonflikte aufweisen, vgl. Dannerer (2020). Zu Mehrsprachigkeit und Universität vgl. auch die Ausgabe 34 (2020) von *Sociolinguistica* und die darin enthaltenen Beiträge, insbesondere den von Darquennes/du Plessis/Soler (2020) vorgeschlagenen analytischen Rahmen. Zu Sprach(en)vorstellungen und Sprachpraxis an Universitäten vgl. auch die Beiträge im neueren Band von Kuteeva/Kaufhold/Hynninen (2020). Einen anderen Rahmen hat die Untersuchung von Berthoud/Gajo (2020), die die im akademischen Bereich im 21. Jahrhundert zentrale Sprachen- und Mehrsprachigkeitsfrage in der wissenschaftlichen Forschung aufgreifen.

wertvoll ist, für die sie aber in der Regel nicht qualifiziert sind³⁶ und die häufig auch nicht entsprechend wertgeschätzt wird (zum Laiendolmetschen, den entsprechenden Anforderungen und den damit verbundenen Problemen vgl. u.a. Ahamer 2013: 73-85, Menz/Reisigl/Sator 2013: 26-29). Der Rückgriff auf Laiendolmetschen durch Kolleg*innen oder durch community interpreting ist in vielen Fällen in institutionell-beruflichen Kontexten notwendig. Dies kann zu großem Unbehagen bei den mit dem Dolmetschen betrauten Personen führen, welche die Folgen der eigenen Dolmetschleistung als negativ ansehen,³⁷ und das Risiko mit sich bringen, dass die intendierten kommunikativen Ziele verfehlt werden.³⁸ So merken Bührig/Meyer (2004: 57) bezüglich Laiendolmetschen im Gesundheitsbereich an, dass „the communicative purpose of briefings for informed consent was achieved in all interactions in our sample not because of, but rather despite the fact that interpreting took place“.³⁹ Es fehlen jedoch

.....
36 Sie befinden sich in der Regel eben auf der ersten Stufe der fünfstufigen Skala, die Cnyrim/Hagemann/Neu (2013: 30-34) vorstellen.

37 Vgl. Bührig et al. (2012: 408): “This unease of ad-hoc interpreters in medical settings seems to be based on the impression that their behavior has in some way negative consequences for the conversation and/ or for themselves. Our question is the source of this unease. We argue that it is not the result of individual characteristics such as weak language abilities or low self-confidence, but is rather caused by communicative challenges that are systematically linked to interpreter-mediated interaction”; dieselben Autor*innen (Bührig et al. 2012: 415) sehen aber auch weitere Gründe des Unbehagens, und zwar die Unsicherheit darüber, inwiefern und in welchem Maß erwünscht ist, dass sie in das kommunikative Geschehen eingreifen. Zum Unbehagen von Laiendolmetscher*innen vgl. auch Bahadir (2000), Bührig/Meyer (2013).

38 Bührig et al. (2012: 415) merken z. B. bezüglich Laiendolmetschen in Gesundheitskontexten an: „On the other hand, it also turned out that in certain cases, physicians and nurses themselves overestimated their own abilities in terms of the performance of specific speech actions. These cases range from seemingly simple speech actions such as spontaneously answering a question that seems easy to answer, as in the case of internal or external bleeding, to complex and large communicative projects such as admonishing an aggressive patient for failing to adhere to hospital rules. All incidents have in common that interpreters become involved in the communication without being prepared to do so“.

39 Die gesamte Komplexität der Kommunikation am Arbeitsplatz und die Verflechtung der hier genannten Faktoren lässt sich an einem vor dem Landesarbeitsgericht in Nürnberg verhandelten Fall (LAG Nürnberg, Beschluss vom 18.6.2020 – 1 TaBV 33/19) zeigen. Dabei klagte der Betriebsrat einer deutschen Filiale eines spanischen, aber international agierenden Modeunternehmens an, weil die Filialleiterin aufgrund ihrer unzureichenden Deutschkenntnisse Gespräche mit den Mitarbeiter*innen und dem Betriebsrat auf Englisch und nicht auf Deutsch führte. Der Betriebsrat argumentierte damit, dass im Unternehmen eine explizite „Regelungsabspache zur Betriebssprache Deutsch“ gäbe und die Verwendung des Englischen einen Verstoß gegen diese darstelle, u.a. weil Sachverhalte nicht auf Deutsch gedolmetscht werden würden, falls die Dolmetschleistung den Laiendolmetscher*innen (d.h. den Abteilungsleiter*innen) zu schwer vorkomme. Die angeklagte Partei hielt dagegen, dass die Belegschaft der Filiale international sei und dass nicht jede*r des Deutschen mächtig sei, was dazu führte, dass die Einhaltung der genannten Sprachregelung unmöglich werde, weswegen diese nach Ablauf nicht verlängert worden sei. Darüber hinaus seien die Gespräche auf Englisch zum Teil privat und nicht arbeitsbezogen gewesen. Das Landesarbeitsgericht entschied, dass solange eine (Laien-)Dolmetschleistung gewährleistet sei, der Betriebsrat nicht verlangen kann, dass die Betriebssprache (ausschließlich) Deutsch sei. (vgl. <https://betriebsberater.ruw.de/arbeitsrecht/urteile/Mitbestimmung-bei-der-Wahl-der-Sprache-im-Betrieb-41523,22.12.2020>).

empirische Forschungen, welche die (Nicht-)Wertschätzung solcher Tätigkeiten und dementsprechend die (Nicht-)Valorisierung der Fähigkeiten der betroffenen Mitarbeiter*innen untersuchen und entsprechend den Wert ihrer Mehrsprachigkeit (nicht) hervorheben und somit auch die ‚Nützlichkeit‘ derselben auf dem Arbeitsmarkt herausarbeiten.⁴⁰

6 Alles eine Frage des Vertrauens?

Aus den obigen Schilderungen ist bisher hervorgegangen, dass Sprache und die darauf bezogenen Entscheidungen und Praktiken nicht loszulösen sind von der Frage nach Machtfaktoren und -hierarchien sowie nach Bildungs- und Sozialkapital. Ein wichtiger Aspekt, der bisher in der sprachwissenschaftlichen Forschung relativ wenig Beachtung fand, ist jedoch ungenannt – aber implizit – geblieben. Wie jede menschliche Interaktion benötigt berufliche Kommunikation in mehrsprachigen Konstellationen vor allem eines: Vertrauen.⁴¹ Es durchdringt alle Dimensionen und Ebenen, die vorhin angesprochen worden sind und es ist bekannt, dass Vertrauen eine entscheidende Rolle in der internationalen Geschäftszusammenarbeit spielt (vgl. z. B. Schilcher et al. 2011), jedoch kann dieses Vertrauen in Geschäftskontexten, in denen eine *Lingua franca* verwendet wird oder in denen Arbeitgeber*innen und Arbeitnehmer*innen nicht den gleichen sprachlichen Hintergrund haben, stark belastet werden. Wie Ehmke (2019: 7) unterstreicht, ist die Erforschung von Vertrauen in der Sprachwissenschaft – anders als in der Psychologie, den Sozial- und den Wirtschaftswissenschaften, aber auch in der Literatur- und Medienwissenschaft⁴² nur marginal relevant, vor allem, wenn es sich um mehrsprachige Kommunikationskontexte handelt. Ortner (2016: 75) definiert Vertrauen als „ein[en] Mechanismus,

.....
40 Zu den Anforderungen an professionelle Dolmetscher*innen im Bereich des medizinischen Tourismus vgl. dagegen Iacono (2021).

41 Es ist erstaunlich, dass dem Thema Vertrauen so wenig Aufmerksamkeit gewidmet worden ist, sind Forschungen im Bereich der Pragmatik zu anderen Aspekten der arbeitsbedingten mehrsprachigen Kommunikation ja durchaus gut erforscht; man denke hier an Studien zu Höflichkeitsstrategien (vgl. z. B. Pilegaard 1997, De Felice/Garretson 2018, Qian/Pan 2017), zu den benötigten interkulturellen Kompetenzen für die schriftliche Kommunikation mit einem internationalen Publikum (vgl. Angouri/Harwood 2008) oder bezüglich der Gestaltung mündlicher Interaktion in kulturübergreifenden Geschäftsbesprechungen (vgl. Bilbow 1997). Weitere Forschungsthemen im Bereich der Pragmatik sind z. B. kulturelle Unterschiede in der sprachlichen Realisierung von Entschuldigungen (vgl. Grieve 2010) oder unterschiedliche Strategien zum Ausdruck von Beschwerden (vgl. Thielemann/Göke/Savych 2021).

42 Vgl. z. B. die von Dernbach/Meyer (2005) gesammelten Beiträge, unter denen sich jedoch kein sprachwissenschaftlicher befindet.

der dabei hilft, mit der grundsätzlichen Unvorhersehbarkeit zukünftiger Ereignisse umzugehen“. Sie sieht Vertrauen einerseits als „eine Grundlage von Kommunikation, andererseits ist die Kommunikation selbst das, was das Vertrauen erst herstellt“ (Ortner 2016: 76). Es ist daher Voraussetzung und unabdingbare Bedingung für eine erfolgreiche Kommunikation, aber keine statische Größe, sondern etwas, das in der Kommunikation selbst immer wieder neu aufgebaut wird. Vertrauen ist zudem ein konstituierendes Merkmal des von Grice (1975) ausformulierten „Cooperative Principle“ (Grice 1991 [1975]: 26), das wiederum notwendige Voraussetzung funktionierender intermenschlichen kommunikativen Handels ist (vgl. Kadenbach 2016a: 71).⁴³ In mehrsprachigen Konstellationen ist Vertrauen auf mehreren Ebenen notwendig: Zunächst einmal ist das Vertrauen in die eigenen sprachlichen Ressourcen und Kompetenzen unabdingbar, damit man sich auf die sprachliche Interaktion einlässt und nicht verstimmt. Es geht hier um den Wunsch und die Notwendigkeit, das eigene face und das eigene Selbstwertgefühl aufrechtzuerhalten (vgl. Brown/Levinson 1987). Die Selbst- und Fremdeinschätzung der Sprachfähigkeiten können jedoch auch divergieren, wie Amelina (2008) dargestellt hat: Sie zeigt, wie hochqualifizierte russischsprachige Mitarbeiter*innen in Deutschland mit dem (negativen) indexikalischen Wert konfrontiert wurden, der in Deutschland der slawischen Färbung in ihrem Englisch zugeordnet wurde. Dies verdeutlicht, dass auch im Bereich des (globalen) Englischen Sprachhierarchisierungen zwischen prestigereicheren und prestigeärmeren Varietäten vorgenommen werden, welche die Selbst- und Fremdwahrnehmung deren Träger*innen maßgeblich beeinflussen.

Vertrauen braucht man in der mehrsprachigen Kommunikation auch in das Entgegenkommen durch den*die Gesprächspartner*in, das eine erfolgreiche Kommunikation durch kommunikative Kooperation und gemeinsame Zielorientierung überhaupt erst ermöglicht, indem es die Überwindung von potentiellen Missverständnissen und sprachlich-kommunikativen Unschärfen möglich macht.⁴⁴ Auf Vertrauen – in die sprachlichen und Dolmetschkompetenzen, aber auch in die Zuverlässigkeit und Treue der Mitarbeiter*innen – basieren z. B. die

.....

43 Lebsanft (2005: 27) merkt sogar an: „Was die Wahl des ranghöchsten Prinzips betrifft, so könnte – wenn denn Begriffskarrieren nur rational begründet wären – der allgemeinere Begriff des ‚Vertrauens‘ ein neuer Konkurrent für den engeren und missverständlicheren der ‚Kooperation‘ sein“.

44 Ein Modell zur Erfassung von Fehlkommunikation (nicht nur) in mehrsprachigen Unternehmenskontexten in Stubbe (2017); ein – interessantes – Unikum in der Forschung zur Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz stellt der Beitrag von Stegu/Wochele (2019) zu Sprachfehlerwahrnehmung in beruflichen Kontexten.

oben geschilderten Kommunikationssituationen, in denen Laiendolmetschdienste eingesetzt werden.

Schließlich soll sprachliche Kommunikation Vertrauen in die Institution bzw. Unternehmen, die bzw. das kommuniziert, in ihre Kompetenzen und Korrektheit und damit die Reputation der- bzw. desselben aufbauen, festigen und bewahren (vgl. Ortner 2016).

Wie sich aber Vertrauen, das „in mittel- und langfristigen Geschäftsbeziehungen ein essentieller Bestandteil der Kommunikation“ ist, das jedoch „nicht direkt ausgesprochen, sondern subtil erfüllt wird“ (Kadenbach 2016b: 65), sprachlich manifestiert, welche sprachlichen Elemente in einer mehrsprachigen Kommunikation als Signale der Vertrauensbildung anzusehen sind und wie diese erkannt und dekodiert werden können, ist ein noch nahezu unerforschtes Gebiet, dessen Erschließung jedoch von zentraler Relevanz erscheint.

7 Die Beiträge in diesem Band

Die Bandbreite der Erforschung zum Thema Mehrsprachigkeit in der Arbeitswelt manifestiert sich auch in der Vielfalt der Aspekte und der theoretischen Zugänge, die die in diesem Band gesammelten Aufsätzen zu Tage bringen.

In diesem Band untersuchen die Autor*innen das Thema Mehrsprachigkeit in verschiedenen Arbeitsumgebungen, indem sie unterschiedliche Methoden anwenden, die von der Soziolinguistik über die Didaktik bis zur Pragmatik reichen.

Die Relevanz von Vermittlungskompetenzen im beruflichen Alltag wird im Beitrag von Marianne Franz zur Schulsozialarbeit deutlich. Auch dieser Bereich ist, wie viele andere Arbeitsfelder, stark von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt geprägt. In *Arbeitsfeldbezogene Sprachhandlungskompetenzen von SchulsozialarbeiterInnen im Kontext von Mehrsprachigkeit* untersucht Franz diesen noch wenig erforschten Arbeitsbereich. In Anlehnung an den Ansatz der diskursiven Mehrsprachigkeit (vgl. Franceschini 2011) untersucht sie anhand von Interviews mit Schulsozialarbeiter*innen, wie diese in ihrem Arbeitsalltag mit der Mehrsprachigkeit umgehen, die ihnen durch die sprachliche Vielfalt der Schüler*innen begegnet. Die Ergebnisse zeigen, dass die produktiven Sprachkenntnisse der Schulsozialarbeiter*innen in den vielfältigen Sprachen in der Regel nicht ausreichen und sie auf kompensatorische Strategien wie Dolmetschdienste zurückgreifen müssen. Um die Kommunikation erfolgreich zu gestalten, bedarf es daher eines breiten Spektrums an Kompetenzen: von Mehrsprachig-

keits- und Diversitätskompetenzen über Sprachvermittlungskompetenz bis hin zu einer strategisch-pragmatischen Kompetenz. Erwünscht sind stärkere Sensibilisierung und Ausbildung im Umgang mit Mehrsprachigkeit; daher, schlussfolgert Franz, sollte über die Entwicklung „eines zielgruppenspezifischen didaktischen Konzepts zur Förderung der Sprachhandlungskompetenz von Schulsozialarbeiter*innen im Kontext von Mehrsprachigkeit nachgedacht werden“.

In *Sprachmittlung am Arbeitsplatz: Welche Kompetenz benötigen Experten anderer Fachrichtungen für ihre alltägliche berufliche Sprachmittlungspraxis?* beschäftigt sich Andrea Cnyrim mit dem Thema Dolmetsch- und Übersetzungskompetenz von nicht professionellen Dolmetscher*innen. Übersetzungskompetenz hat in neuerer Zeit nicht zuletzt durch die Veröffentlichung des Begleitbands zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen im Jahr 2001 stärkere Aufmerksamkeit erhalten. Dieser enthält neue Deskriptoren für Mediation, Online-Interaktion, plurilinguale/plurikulturelle Kompetenz und Gebärdensprachkompetenz (vgl. Europarat 2020). Cnyrim leistet mit ihren Überlegungen zur Bedeutung des nicht-professionellen Übersetzens und Dolmetschens auch im Hinblick auf die zukünftige Entwicklung von Modulen für den Fremdsprachenunterricht an Hochschulen einen wichtigen Beitrag zur Diskussion. „Lehrkonzepte“, schreibt sie, haben „auch Auswirkungen auf das gesellschaftliche Verständnis liberaler, mehrsprachiger Gesellschaften und sollten konkrete, durchaus auch budgetäre Konsequenzen nach sich ziehen und sich auf Mehrsprachigkeitspolitik, -strategien und -pläne von Gesellschaften, Organisationen und Unternehmen auswirken“.

Mehrsprachigkeit im Fußball hat in letzter Zeit viel Aufmerksamkeit in der (Sozio-)Linguistik bekommt. In ihrem Beitrag *Feldstudien zur Mehrsprachigkeit auf dem Fußballfeld*⁴⁵ präsentiert Eva Lavric zentrale Erkenntnisse aus der ersten Forschungsphase (2009) der Innsbrucker Fußball-Forschungsgruppe in Form von elf Thesen. Das Projekt untersuchte mehrsprachige Praxen und Sprachregimes im Fußballkontext auf der Grundlage von qualitativen Interviews mit *Stakeholdern*, Beobachtungen sowie Audio- und Videoaufnahmen. Die hier präsentierten Thesen beschäftigen sich mit der Rolle von Sprache als Mittel zur Verständigung, aber auch zur Integration. Weitere elf Thesen stammen aus der zweiten Phase des Forschungsprojektes (2016) und basieren ebenfalls auf Interviews, Beobachtungen und Aufzeichnungen in unterschiedlichen Fußballvereinen, vom international erfolgreichen FC Barcelona bis hin zu lokalen Mannschaften und zeigen, dass die Forschung noch weit davon entfernt ist, die

.....

45 Eine erste Version dieses Beitrags ist in der Zeitschrift *Aptum* (Lavric 2018) erschienen.

Dynamik der Mehrsprachigkeit im Fußball vollständig zu erfassen. Sie bieten somit einen wichtigen Ausblick für weitere Studien an.

Der komplexen mehrsprachigen Realität im Fußballumfeld ist auch der Beitrag *Plurilingualism, mediation and plurilingual education in sport: the case of Italian football* gewidmet. Das Fußballstadion als Treffpunkt verschiedener Berufe und (sprach-)biographischer Wege, vom*von der Sportmanager*in zu den Ärzt*innen und den Trainern*innen, den Journalist*innen und den Fans, birgt ein großes Potential als Testfeld für mehrsprachige Praxen und Sprachkontakt. Fabiana Fusco beschreibt die Ergebnisse eines Sprachunterrichtsprojekts für ausländische Spieler des italienischen Erstligisten Udinese Calcio, einem Verein, in dem Spieler aus vielen unterschiedlichen Nationalitäten und mit sehr heterogenen sprachlichen Hintergründen unter Vertrag stehen. Aber auch ein Verein, der für die Sprachvielfalt seiner Region steht: So unterzeichnete er 2015 mit der Gemeinde Udine und der regionalen Agentur für die friaulische Sprache (*Agjenzie Regjonâl pe Lenghe Furlane (ARLeF)*) ein Abkommen, das die Präsenz der Friaulisch Sprache in den Kommunikationsstrategien des Vereins aufwertet. Fusco plädiert für einen Sprachunterricht, bei dem der Fußball im Mittelpunkt des Lehr-/Lernprozesses steht und bei dem authentische und gezielt auf das Publikum zugeschnittene Materialien verwendet werden (z. B. Zeitungsartikel, Interviews, Bilder und Multimedia-Filme, usw.). Fußballspieler sind nicht nur Sport-, sondern auch Kommunikations- und Selbstdarstellungsprofis, deren Sprachlernmotivation aber von vielen, teils unvorhersehbaren Faktoren (z. B. sportliche Ergebnisse) beeinflusst werden.

Mit Sprachdidaktikfragen und der Rolle von Sprache im Integrationsprozess beschäftigt sich der Beitrag *Deutschkurs bestanden! – Berufs- und Alltagserfahrungen von Migrant*innen nach erfolgreicher Absolvierung von Deutschkursen in Österreich* von Marika Gruber, Karin Martin und Vera Seyer. Die Autorinnen berichten über die Ergebnisse von drei Forschungsprojekten zur Integration von Migrant*innen und Expatriates in Kärnten und stellen auf dieser Grundlage Überlegungen zu einem Überdenken von Sprachkursen an. Tatsächlich trägt die in Sprachkursen vermittelte Sprache nicht zur Integration der Migrant*innen und Expatriates in die Gesellschaft bei, da sie oft nicht die Möglichkeit haben, das Gelernte in die Praxis umzusetzen, weil ihr Lebensumfeld durch die Verwendung lokaler Varietäten gekennzeichnet ist, die in den Sprachkursen keine Rolle spielen. Welchen Nutzen haben diese Kurse, wenn sie die Integration von Migrant*innen in die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt nicht erleichtern? Inwiefern werden individuelle Faktoren, wie die prekäre soziale und oft familiäre Situation der Kursteilnehmer*innen berücksichtigt, welche die Motivation und

den Erfolg beim Sprachenlernen stark beeinflussen? Die Autorinnen plädieren dafür, dass die Sprachkurse für Migrant*innen stärker auf deren Bedürfnisse abgestimmt werden und eine stärkere Sensibilisierung für die lokalen Sprachpraktiken aufweisen.

Schließlich beschäftigt sich Dorotea Kadenbach in *Vertrauen im multilingualen Arbeitsfeld am Beispiel der Brüsseler Blase* mit dem Konzept des Vertrauens in mehrsprachigen Arbeitsplätzen. Ausgehend vom Grice'schen Kooperationsprinzip schlägt sie ein ‚Prinzip des Vertrauens‘ vor, das in Grices Maximen impliziert ist: „[a]us pragmalinguistischer Perspektive integriert das Kooperationsprinzip von Herbert P. Grice (1979 [1975]) ein Prinzip des Vertrauens, da die Grundannahme des Modells des gegenseitigen guten Glaubens der Gesprächspartner ein Hauptcharakteristikum ist, auf dem Kommunikation funktioniert“, so die Autorin. Vertrauen ist ein grundlegendes und unabdingbares Element für eine erfolgreiche geschäftliche Kommunikation (und Zusammenarbeit) und spielt eine entscheidende Rolle an mehrsprachigen Arbeitsplätzen, an denen auch hochqualifizierte Arbeitskräfte möglicherweise nicht über hohe Sprachkenntnisse in der benötigten Sprache verfügen.

Literaturverzeichnis

- AHAMER, VERA (2013): *Unsichtbare Spracharbeit. Jugendliche Migranten als Laiendolmetscher. Integration durch „Community Interpreting“*. Bielefeld: Transcript.
- AMBROSCH-BAROUA, TINA/KROPP, AMINA/MÜLLER-LANCÉ, JOHANNES (2017): „Einleitung: Zur Verbindung von Mehrsprachigkeit und Ökonomie“. In: Ambrosch-Baroua, Tina/Kropp, Amina/Müller-Lancé, Johannes (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Ökonomie*. München: Universitätsbibliothek LMU München, S. VII–XIII.
- AMELINA, MARIA (2008): „Die werden sonst denken, ich bin zweite Klasse. Ein Immigrant. Zur Mehrsprachigkeit russischsprachiger Transmigranten“. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 75, S. 165–88.
- ANDERSON, BENEDICT ([1983] 2006): *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. London/New York: Verso.
- ANGOURI, JO (Hg.) (2014): Special Issue: *Multilingualism at work = Multilingua* 33(1–2). Berlin/Boston: De Gruyter.
- ANGOURI, JO/HARWOOD, NIGEL (2008): „This is too formal for us... A case study of variation in the written products of a multinational consortium“. *Journal of Business and Technical Communication* 22(1), S. 38–64.
- ANSAH, MERCY AKROFI/KLUGAH, MERCY (2019): „Language barriers in healthcare delivery: A focus on expatriate healthcare providers in Ghanaian hospitals“. In: *Communication & Medicine* 16(3), S. 201–13.
- ANTHONISSEN, CHRISTINE (2010): „Managing Linguistic Diversity in a South African HIV/AIDS Day Clinic“. In: Meyer, Bernd/Apfelbaum, Birgit (Hg.): *Multilingualism at work: From policies to practices in public, medical and business settings*. Amsterdam: John Benjamins, S. 107–39.
- ANTWEILER, CHRISTOPH (2017): „Kollektive Identität“. In: Kühnhardt, Ludger/Mayer, Tilman (Hg.): *Bonner Enzyklopädie der Ah Globalität*. Wiesbaden: Springer VS, S. 443–454.
- APARICIO FENOLL, AINHOA/KUEHN, ZOË (2014): „Does Foreign Language Proficiency Foster Migration of Young Individuals within the European Union?“. In: *IZA Discussion Papers* 8250, S. 1–21. In: <http://hdl.handle.net/10419/99021>.
- APFELBAUM, BIRGIT/MEYER, BERND (2010): „Multilingualism at work: A brief introduction“. In: Apfelbaum, Birgit/Meyer, Bernd (Hg.): *Multilingualism at work: From policies to practices in public, medical and business settings*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, S. 1–10.
- BAHADIR, ŞEBNEM (2000): „Von natürlichen Kommunikationskrücken zu professionellen Kommunikationsbrücken. Reflexionen zum Berufsprofil und zur Ausbildung professioneller Dolmetscher im medizinischen, sozialen und juristischen Bereich“. In: *TextConText* 14(2), S. 211–229.
- BALDO, GIANLUCA (2020): „Il plurilinguismo nello sport: il caso dell’Udinese Calcio“. In: *Italiano LinguaDue* 12 (2), S. 229–37. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15068>.
- BARAKOS, ELISABETH (2020): *Language policy in business. Discourse, ideology and practice*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- BECKMANN-SCHULZ, IRIS/LAXCZKOWIAK, JANA (2018): „Das Arbeitsfeld Berufsbezogenes Deutsch – DaZ-Lernen in der beruflichen Weiterbildung“. In: Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (Hg.): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen: Narr, S. 53–62.
- BERTHOUD, ANNE-CLAUDE/GAJO, LAURENT (2020): *The Multilingual Challenge for the Construction and Transmission of Scientific Knowledge*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- BERTHOUD, ANNE-CLAUDE/GRIN, FRANÇOIS/LÜDI, GEORGES (Hg.) (2013): *Exploring the dynamics of multilingualism: the DYLAN project*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- BIFFL, GUDRUN/FAUSTMANN, ANNA/RÖSSL, LYDIA/SKRIVANEK, ISABELLA (2012): „STEPS_2 – begleitende Evaluierung: Schnittstelle Arbeitsmarkt. Individuelle und strukturelle Hürden bei der Erwerbsintegration von (arbeitsmarktfernen) Personen, insbesondere solchen mit Migrationshintergrund, in der Steiermark“. Krens: Donau-Universität Krems, Department für Migration und Globalisierung. In: <http://www.gudrun-biffl.at/publications/download/forschungsberichte/2012-Biffl-STEPS2-STMK-Endbericht.pdf> (letzter Zugriff: 21.1.2021).
- BILBOW, GRAHAME T. (1997): „Cross-cultural impression management in the multicultural workplace: The special case of Hong Kong“. In: *Journal of Pragmatics* 28(4), S. 461–487.
- BOROWSKI, DAMARIS/KOREIK, UWE/OHM, UDO/RIEMER, CLAUDIA /RAHE-MEYER, NIELS (2019): „Informed Consent at Stake? Language Barriers in Medical Interactions with Immigrant Anaesthetists: A Conversation Analytical Study“. In: *BMC Health Services Research* 19(597). <https://doi.org/10.1186/s12913-019-4389-2>.
- BOURDIEU, PIERRE (1986): „Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital“. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz, S. 183–198.
- BRAUNMÜLLER, KURT (2013): „Communication based on receptive multilingualism: advantages and disadvantages“. In: *International Journal of Multilingualism* 10(2), S. 214–223.
- BROWN, PENELOPE/LEVINSON, STEPHEN C. (1987): *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- BÜHRIG, KRISTIN/KLICHE, ORTRUN/MEYER, BERND/PAWLACK, BIRTE (2012): „Explaining the interpreter’s unease: Conflicts and contradictions in bilingual communication in clinical settings“. In: Braunmüller, Kurt/Gabriel, Christoph (Hg.): *Multilingual individuals and multilingual societies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, S. 407–417.
- BÜHRIG, KRISTIN/MEYER, BERND (2004): „Ad hoc-interpreting and the achievement of communicative purposes in doctor-patient-communication“. In: House, Juliane/Rehbein, Jochen (Hg.): *Multilingual communication*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, S. 43–62.
- BÜHRIG, KRISTIN/MEYER, BERND (2013): „Transfer is not a one-way street: Insights on Ad-hoc interpreting in German hospitals“. In: Bührig, Kristin, Meyer, Bernd (Hg.): *Transferring Linguistic Know-how into Institutional Practice*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, S. 137–149.

- CAMPBELL, SARAH/ROBERTS, CELIA (2007): „Migration, ethnicity and competing discourses in the job interview: Synthesizing the institutional and personal“. In: *Discourse & Society* 18(3), S. 243–271.
- CHIKASHA, JUBILEE (2019): „The sociology of language choice and multilingualism in Zimbabwe: Reflections on language choices by front office personnel in formal workplace discourse“. In: *South African Journal of African Languages* 39(2), S. 111–118. <https://doi.org/10.1080/02572117.2019.1617996>.
- CHEW, PHYLLIS GHIM LIAN/CHUA, CATHERINE/TAYLOR-LEECH, KERRY/WILLIAMS, COLIN (Hg.) (2018): *Un(intended) Language Planning in a Globalising World: Multiple Levels of Players at Work*. Warsaw/Berlin: De Gruyter.
- CLYNE, MICHAEL/CLYNE, MICHAEL G. (1996): *Inter-cultural communication at work: Cultural values in discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CNYRIM, ANDREA/HAGEMANN, SUSANNE/NEU, JULIA (2013): „Towards a Framework of Reference for Translation Competence“. In: Kiraly, Donald C./Hansen-Chirra, Silvia/Maksymski, Karin (Hg.): *New prospects and perspectives for educating language mediators*. Tübingen: Narr, S. 9–34.
- COGNINI, EDITH (2020): *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*. Pisa: Edizioni ETS.
- COLOMBO, SARA (2020): „L'italiano lingua franca nel calcio. Il caso dell'Atalanta Bergamo Calcio“. In: *Italiano LinguaDue* 12(2), S. 215–228.
- CORAY, RENATA/DUCHÊNE, ALEXANDRE (2017): „Mehrsprachigkeit und Arbeitswelt. Literaturübersicht“. Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit. Freiburg: KFM. In: <http://doc.rero.ch/record/288419> (letzter Zugriff: 30.1.2021).
- COULMAS, FLORIAN (2005): „Changing language regimes in globalizing environments“. In: *International Journal of the Sociology of Language* 175/176 (2005), S. 3–15.
- COULMAS, FLORIAN (2018): *An introduction to multilingualism: Language in a changing world*. New York: Oxford University Press.
- COUPLAND, NIKOLAS (2003): „Sociolinguistic authenticities“. In: *Journal of Sociolinguistics* 7(3), S. 417–431.
- D'ANGELO, MARIA CARMELA (2020): „Per un sillabo dello sport“. In: Siebetcheu, Raymond (Hg.): *Dinamiche sociolinguistiche e didattica delle lingue nei contesti sportivi = Sociolinguistic Dynamics and Language Teaching in Sports*. Siena: Edizioni Università per Stranieri di Siena, S. 165–178.
- DAASE, ANDREA (2018). *Zweitsprachsozialisation in den Beruf. Narrative Rekonstruktionen erwachsener Migrant*innen in Deutschland mit dem Ziel einer qualifizierten Arbeitsaufnahme*. Münster/New York: Waxmann.
- DANNERER, MONIKA (2019): „Die Universität als Vorbild/Spiegelbild/Zerrbild für Spracheinstellungen und Sprachgebrauch heute?“. In: Eichinger, Ludwig/Plewnia, Albrecht (Hg.): *Neues vom heutigen Deutsch. Empirisch – methodisch – theoretisch*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 121–140.
- DANNERER, MONIKA (2020): „The university as a terrain for hidden language conflicts? German, English and the silence beyond them“. In: *Sociolinguistica* 34, S. 131–154.
- DANNERER, MONIKA/FRAZ, MARIANNE (2018): „Language and Tourism in Austria with a Focus on Tyrol“. In: *Sociolinguistica* 32(1), S. 169–184.

- DANNERER, MONIKA/FRANZ, MARIANNE (2019): „Weil eigentlich alles international geworden ist“ – Sprachliche Anforderungen an das Hotelpersonal im Spannungsfeld zwischen Gästen, Arbeitsbereichen und Arbeitsmarkt“. In: Heimerdinger, Timo/Leonardi, Andrea/Reso, Evelyn (Hg.): *Hotelpersonal. Lebens- und Arbeitsalltag im Dienste des Tourismus = Il personale alberghiero. Vita quotidiana e lavoro nel settore turistico*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 255–273.
- DANNERER, MONIKA/FRANZ, MARIANNE/ORTNER, HEIKE (2017): „Da pendelt sich die Sprache automatisch so ein: Sprachliche Identität, Akkommodation und Management von innerer und äußerer Mehrsprachigkeit bei Tiroler Privatvermietern“. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 67, S. 115–147.
- DANNERER, MONIKA/MAUSER, PETER (2016): „Österreichische Universitäten als mehrsprachige Interaktionsräume? Universitäre Sprachenpolitik vor dem Hintergrund des Projektes ‚Verknüpfte Analyse von Mehrsprachigkeiten am Beispiel der Universität Salzburg (VAMUS)‘“. In: Jablkowska, Joanna/Kupczyńska, Kalina/Müller, Stephan (Hg.): *Literatur, Sprache und Institution*. Wien: Praesens, S. 170–183.
- DANNERER, MONIKA/VERGEINER, PHILIP C. (2019): „(Un-)Sicherheit, (In-)Konsistenz und vielerlei Maß. Zu Form und Aussagekraft von (Sprach-)Normformulierungen in Interviews“. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 47(3), S. 483–506.
- DARQUENNES, JEROEN/DU PLESSIS, THEO/SOLER, JOSEP (2020): „Language diversity management in higher education: towards an analytical framework“. In: *Sociolinguistica* 34, S. 7–29.
- DE BRES, JULIA (2013): „Language ideologies for constructing inclusion and exclusion: Identity and interest in the metalinguistic discourse of cross-border workers in Luxembourg“. In: Barát, Erzsébet/Studer, Patrick/Nekvapil, Jiří (Hg.): *Ideological conceptualizations of language: discourses of linguistic diversity*. Frankfurt am Main/New York: Peter Lang, S. 57–84.
- DE FELICE, RACHELE/GARRETSON, GREGORY (2018): „Politeness at work in the Clinton email corpus: A first look at the effects of status and gender“. In: *Corpus Pragmatics* 2(3), S. 221–242.
- DECOCK, SOFIE/DE WILDE, JULY/VAN HOOF, SARAH/VAN PRAET, ELLEN/DE CLERCK, BERNARD (Hg.) (2018): Special Issue: *Professional discourse in multilingual settings: policies and practices*. *Multilingua* 37(4). Berlin/Boston: De Gruyter.
- DECOCK, SOFIE/DE WILDE, JULY/VAN HOOF, SARAH/VAN PRAET, ELLEN/DE CLERCK, BERNARD (2018): „Professional discourse in multilingual settings: policies and practices“. In: *Multilingua* 37(4), S. 321–330.
- DERNBACH, BEATRICE/MEYER, MICHAEL (Hg.) (2005): *Vertrauen und Glaubwürdigkeit. Interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- DERRIDA, JACQUES (1967): *L'écriture et la différence*. Paris: Collection „Tel Quel“.
- DING, SHENG/SAUNDERS, ROBERT A. (2006): „Talking Up China: An Analysis of China's Rising Cultural Power and Global Promotion of the Chinese Language“. In: *East Asia* 23(2), S. 3–33.
- DUCHÊNE, ALEXANDRE (2009): „Marketing, management and performance: Multilingualism as commodity in a tourism call centre“. In: *Language Policy* 8, S. 27–50.
- DUCHÊNE, ALEXANDRE/PILLER, INGRID (2011): „Mehrsprachigkeit als Wirtschaftsgut: Sprachliche Ideologien und Praktiken in der Tourismusindustrie“. In: Kreis, Georg

- (Hg.): *Babylon Europa. Zur europäischen Sprachlandschaft*. Basel: Schwabe, S. 135–157.
- EHMKE, EVA (2019): *Kommunikation und Vertrauen in betrieblichen Krisensituationen. Eine linguistische Analyse am Beispiel der Bankenkrise*. Wiesbaden: Springer VS.
- ENGGUBER, RUTH/RÜTZEL, JOSEF (2014): „Berufsausbildung junger Menschen mit Migrationshintergrund. Eine repräsentative Befragung von Betrieben“. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. In: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_GB_Integration_Untern-Befr_Links_2015.pdf (letzter Zugriff: 21.12.2020).
- EUBEL, CAROLYN (2016): „Mehr Sprachen — weniger Verständnis? Begriffe einer mehrsprachigen Kinder- und Jugendhilfe“. In: *Sozial Extra* 40(4), S. 51–53.
- EUBEL, CAROLYN (2019): „Sprachmittlung in der Hilfeplanung. Zwischen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit und institutioneller Einsprachigkeit“. In: *Sozial Extra* 43(2), S. 92–95.
- EUROPARAT (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen*. Begleitband mit neuen Deskriptoren. Stuttgart: Klett.
- FRANCESCHINI, RITA (2009): „Mehrsprachige Universitäten sollen eine Selbstverständlichkeit werden: *Capacità cognitive and the asset of multilingualism*“. In: Veronesi, Daniela/ Nickenig, Christoph (Hg.): *Bi- and multilingual universities: European perspectives and beyond*. Conference proceedings Bolzano-Bozen, 20 – 22 September 2007. Bozen: Bolzano University Press.
- FRANCESCHINI, RITA (2011): „Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View“. In: *The Modern Language Journal* 95(3), S. 344–55. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01202.x>.
- FRANZ, MARIANNE (2020): „Sprachliche Diversität in der Schulsozialarbeit: ‚Die größte Herausforderung‘“. In: *Linguistik online* 103(3), S. 67–86.
- FUSCO, FABIANA (2017): *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*. Rom: Carocci.
- GAZZOLA, MICHELE/MAZZACANI, DANIELE (2019): „Foreign language skills and employment status of European natives: evidence from Germany, Italy and Spain“. In: *Empirica* 46(4), S. 713–740. <https://doi.org/10.1007/s10663-019-09460-7>.
- GAZZOLA, MICHELE (2017): „Language skills and employment status of adult migrants in Europe“. In: Beacco Jean-Claude/Krumm, Hans-Jürgen/Little, David/Thalgott, Philia (Hg.): *The linguistic integration of adults migrants. Some lessons from research*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter. In: <https://rm.coe.int/the-linguistic-integration-of-adult-migrants-lessons-from-research-1-i/168070a67f>.
- GENTIL, GUILLAUME/BIGRAS, IOSÉE/O’CONNOR, MAUREEN (2010): „Achieving bilingualism in the Canadian federal public workplace. Does language training matter?“. In: Apfelbaum, Birgit/Meyer, Bernd (Hg.): *Multilingualism at work: From policies to practices in public, medical and business settings*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, S. 81–105.
- GOLDSTEIN, TARA (1997): *Two languages at work: Bilingual life on the production floor*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

- GRICE, HERBERT PAUL (1991 [1975]): „Logic and Conversation“. In: Grice, Herbert Paul: *Studies in the Way of Words*. Cambridge/London: Harvard University Press, S. 22–40.
- GRIEVE, AVERIL (2010): „„Aber ganz ehrlich‘: Differences in episodic structure, apologies and truth-orientation in German and Australian workplace telephone discourse“. In: *Journal of Pragmatics* 42(1), S. 190–219.
- GRIN, FRANÇOIS/SFREDDO, CLAUDIO/VAILLANCOURT, FRANÇOIS (2010): *The economics of the multilingual workplace*. New York: Routledge.
- GRUBER, MARIKA/VEIDER, FRIEDRICH (2019): „... (ge)kommen, um zu bleiben ... Etablierung einer Ankommenskultur im ländlichen Raum“. In: Czaika, Mathias/Rössl, Lydia/Altenburg, Friedrich/Faustmann, Anna/Pfeffer, Thomas (Hg.): *Migration & Integration 7. Dialog zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis*. Krems: Edition Donau-Universität Krems, S. 213–224.
- GRÜNHAGE-MONETTI, MATILDE/KLEPP, ANDREAS (2004): „Zweitsprache am Arbeitsplatz als Herausforderung für Integration und Partizipation. Europäische Perspektiven“. In: *Deutsch als Zweitsprache* 1(2004), S. 15–20.
- GUNNARSSON, BRITT-LOUISE (2010): „Multilingualism within transnational companies: An analysis of company policy and practice in a diversity perspective“. In: Kelly-Holmes, Helen/Mautner, Gerlinde (Hg.): *Language and the Market*. Hampshire: Palgrave and Macmillan, S. 171–184.
- GUNNARSSON, BRITT-LOUISE (2013): „Multilingualism in the Workplace“. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 33, S. 162–189.
- GUNNARSSON, BRITT-LOUISE (2014): „Multilingualism in European workplaces“. In: *Multilingua* 33 (1-2), S. 11–33.
- HAARMANN, HARALD (2014): „Multiple foreign languages choices in response to varied economic needs“. In: *Sociolinguistica* 19, S. 50–57.
- HAIDER, BARBARA (2008): „Wer braucht welche Deutschkurse wofür? Überlegungen zu einer kritischen Sprachbedarfserhebung“. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 1(2008), S. 7–21.
- HAIDER, BARBARA (2010): *Deutsch in der Gesundheits- und Krankenpflege. Eine kritische Sprachbedarfserhebung vor dem Hintergrund der Nostrifikation*. Wien: Facultas.WUW.
- HELLER, MONICA (2010a): „Language as Resource in the Globalized New Economy“. In: Coupland, Nikolas (Hg.): *The Handbook of Language and Globalization*. Malden: Wiley-Blackwell, S. 349–365.
- HELLER, MONICA (2010b): „The Commodification of Language“. In: *Annual Review of Anthropology* 39 (1), S. 101–14. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.012809.104951>.
- HELLER, MONICA/JAWORSKI, ADAM/THURLOW, CRISPIN (2014): „Introduction: Sociolinguistics and tourism – mobilities, markets, multilingualism“. In: *Journal of Sociolinguistics* 18(4), S. 425–458.
- HENKELMANN, YVONNE (2008): „Sprechen Sie Bambara? Sprachenpolitik und deren Einfluss auf die Verwertung des Sprachvermögens akademisch qualifizierter Migrant/inn/en“. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 75, S. 125–144.

- HORNSBY, MICHAEL (2008): „The Incongruence of the Breton Linguistic Landscape for Young Speakers of Breton“. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 29(2), S. 127–138.
- HUFNAGL, CLAUDIA LO/DAASE, ANDREA/HAIDER, BARBARA/SZABLEWSKI-ÇAVUŞ, PETRA/WEISS, WILFRIED (2011): „Deutsch für den Beruf. Modelle und Perspektiven“. In: Haider, Barbara (Hg.): *Deutsch über alles? Sprachförderung für Erwachsene*. Wien: Edition Volkshochschule, S. 127–145.
- IACONO, KATIA (2021): *Dolmetschen im Medizintourismus. Anforderungen und Erwartungen an DolmetscherInnen in Deutschland und Österreich*. Tübingen: Narr.
- ILLE, KARL/NEUHOLD, PETRA (2013): „Monolinguales Sprachenregime vor multilingualer Belegschaft. Aktuelle Aspekte der Mehrsprachigkeit und Sicherheitskommunikation auf österreichischen Baustellen“. In: Haider, Barbara (Hg.): *Baustelle Mehrsprachigkeit. Herausforderung für Institutionen und Unternehmen*. Wien: Edition Volkshochschule, S. 137–158.
- JANSSON, GUNILLA (2014): „Bridging language barriers in multilingual care encounters“. In: *Multilingua* 33(1-2), S. 201–232.
- JANSSON, GUNILLA/WADENSJÖ, CECILIA/PLEJERT, CHARLOTTA (2017): „Managing complaints in multilingual care encounters“. In: *Multilingua* 36(3), S. 313–345.
- JAWORSKI, ADAM/THURLOW, CRISPIN (2010): „Language and the globalizing habitus of tourism: Towards a sociolinguistics of fleeting relationships“. In: Coupland, Nikolas (Hg.): *Handbook of Language and Globalization*. Oxford: Wiley-Blackwell, S. 255–286.
- KADENBACH, DOROTHEA (2016): *Geschäftliche Dialogführung im französischen Messebau. Eine pragmalinguistische Analyse zu Gesprächsstrategien im Business-to-Business*. Dissertation. Kassel: Kassel University Press.
- KADENBACH, DOROTHEA (2016): „Offenheit als Indikator für Vertrauen: Dialogführung im französischen Messebau“. In: Hennemann, Anja/Schlaak, Claudia (Hg.): *Unternehmenskommunikation und Wirtschaftsdiskurse – Herausforderungen für die romanistische Linguistik*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 65–81.
- KANKAANRANTA, ANNE (2005): „English as a corporate language: Company-internal e-mail messages written by Finns and Swedes“. In: Gunnarsson, Britt-Louise (Hg.): *Communication in the Workplace*. Uppsala: Uppsala universitet, S. 42–59.
- KECSKES, ISTVAN (2018): „Intercultural Communication and the Way We Think about Language“. In: *Revue roumaine de linguistique* 63(1-2), S. 21–34.
- KECSKES, ISTVAN (2019): *English as a lingua franca. The pragmatic perspective*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316217832.
- KLEIFGEN, JO ANNE (2001): „Assembling talk: Social alignments in the workplace“. In: *Research on Language and Social Interaction* 34(3), S. 279–308.
- KLEMA, BARBARA (2019): „Der Schulversuch ‚Vorlehre‘: Sprachförderung für den Beruf“. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 35(1+2), S. 271–276.
- KREFELD, THOMAS (2004): *Einführung in die Migrationslinguistik. Von der Germania italiana in die Romania multipla*. Tübingen: Narr.
- KUTEEVA, MARIA/KAUFHOLD, KATHRIN/HYNNINEN, NIINA (Hg.) (2020): *Language perceptions and practices in multilingual universities*. Cham: Springer Nature.

- LABAF, ALI/SHAHVARANINASAB, AMIR/BARADARAN, HAMIDREZA/SEYEDHOSSEINI, JAVAD/JAHANSHIR, AMIRHOSEIN (2019): „The Effect of Language Barrier and Non-professional Interpreters on the Accuracy of Patient-physician Communication in Emergency Department“. In: *Advanced Journal of Emergency Medicine* 3(4).
- LALLI PAČELAT, IVANA/BRKIĆ BAKARIĆ, MARIJA/MATTICCHIO, ISABELLA (2020): „Službena dvojezičnost u Istarskoj županiji: stanje i perspektive“. Rasprave: *Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje* 46(2), S. 351–373.
- LAVRIC, EVA (Hg.) (2009): *Sprachenwahl in Unternehmen: Tiroler Fallstudien Ergebnisse eines Projektseminars an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck*. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- LAVRIC, EVA (2012): „Politiques conscientes et ‚bricolage‘ linguistique dans les entreprises et dans les équipes de football“. In: *Synergies Pays germanophones* 5, S. 165–186.
- LAVRIC, EVA (2018): „Feldstudien zur Mehrsprachigkeit auf dem Fußballfeld“. In: *Ap-tum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 14(2), S.175–192.
- LAVRIC, EVA/LESK, SUSANNE/STEGU, MARTIN (2017): „Multilingualism in business: Language needs“. In: Mautner, Gerlinde/Rainer, Franz (Hg.): *Handbook of Business Communication*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 249–268.
- LEBLANC, MATTHIEU (2010): „Le français, langue minoritaire, en milieu de travail: des représentations linguistiques à l’insécurité linguistique“. In: *Nouvelles perspectives en sciences sociales* 6(1), S. 17–63.
- LEBSANFT, FRANZ (2005): „Kommunikationsprinzipien, Texttraditionen, Geschichte“. In: Schrott, Angela/Völker, Harald (Hg.): *Historische Pragmatik und historische Varietätenlinguistik in den romanischen Sprachen*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 25–43.
- LESK, SUSANNE/LAVRIC, EVA/STEGU, MARTIN (2017): „Multilingualism in business: Language policies and practices“. In: Mautner, Gerlinde/Rainer, Franz (Hg.): *Handbook of Business Communication*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 269–318.
- LESK, SUSANNE/STEGU, MARTIN (2017): „Identifying Language Needs at the Workplace: Aligning the Needs of Language Learners with the Language Needs of Companies“. In: Funk, Hermann/Gerlach, Manja/Spaniel-Weise, Dorothea (Hg.): *Handbook for Foreign Language Learning in Online Tandems and Educational Settings*. Frankfurt am Main/New York: Peter Lang Edition, S. 97–115.
- LÉVI-STRAUSS, CLAUDE (1962): *La pensée sauvage*. Paris: plon.
- LI, DUANDUAN (2000): „The pragmatics of making requests in the L2 workplace: A case study of language socialization“. In: *Canadian Modern Language Review* 57(1), S. 58–87.
- LONG, MICHAEL H. (2005): „Methodological issues in learner needs analysis“. In: (ders.) (Hg.): *Second Language Needs Analysis*. Cambridge/New York/Melbourne/Madrid/Cape Town/Singapore/São Paulo: Cambridge University Press, S. 19–76.
- LÖNSMANN, DORTE (2014): „Linguistic diversity in the international workplace: Language ideologies and processes of exclusion“. In: *Multilingua* 33(1-2), S. 89–116. 110.1515/multi-2014-0005.

- LØNSMANN, DORTE (2017): „A catalyst for change: Language socialization and norm negotiation in a transient multilingual workplace“. In: *Journal of Linguistic Anthropology* 27(3), S. 326–343.
- LØNSMANN, DORTE/KRAFT, KAMILLA (2018): „Language policy and practice in multilingual production workplaces“. In: *Multilingua* 37(4), S. 403–427.
- LÜDI, GEORGES (2013): „Receptive multilingualism as a strategy for sharing mutual linguistic resources in the workplace in a Swiss context“. In: *International Journal of Multilingualism* 10(2), S. 140–158.
- LÜDI, GEORGES (2017): „Identity in the Workplace in a Context of Increasing Multilingualism“. In: Vine, Bernadette (Hg.): *The Routledge handbook of language in the workplace*. New York/London: Routledge, S. 348–360.
- LÜDI, GEORGES/HEINIGER, MONIKA S. (2005): „L'organisation de la communication au sein d'une banque régionale bilingue“. In: *Sociolinguistica* 19, S. 82–96.
- LÜDI, GEORGES/HEINIGER, MONIKA S. (2007): „Sprachpolitik und Sprachverhalten in einer zweisprachigen Regionalbank in der Schweiz“. In: Kameyama, Shinichi/Meyer, Bernd (Hg.): *Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 73–86.
- LÜDI, GEORGES/HÖCHLE, KATHARINA/YANAPRASART, PATCHAREERAT (2010): „Plurilingual practices at multilingual workplaces“. In: Meyer, Bernd/Apfelbaum, Birgit (Hg.): *Multilingualism at work: From policies to practices in public, medical and business settings*. Amsterdam: John Benjamins, S. 211–234.
- MCENTEE-ATALLANIS, LISA/VESSEY, RACHELLE (2020): „Mapping the language ideologies of organisational members: a corpus linguistic investigation of the United Nations' General Debates (1970–2016)“. In: *Language Policy* 19(4), S. 549–573.
- MELCHIOR, LUCA (2008): „Kommunikationsräume und kommunikative Routinen friaulischer Migranten in Bayern zwischen Dissoziation und Integration“. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 75, S. 87–104.
- MENZ, FLORIAN/REISIGL, MARTIN/SATOR, MARLENE (2013): „Migration, Interkulturalität und gemittelte Kommunikation im medizinischen Gespräch – einige Überlegungen“. In: Menz, Florian (Hg.): *Migration und medizinische Kommunikation. Linguistische Verfahren der Patientenbeteiligung und Verständnissicherung in ärztlichen Gesprächen mit MigrantInnen*. Göttingen: V & R Unipress, S. 17–32.
- MESSNER, MONIKA (2019): „Wichtig ist, dass die Botschaft hinüberkommt, wie, ist dabei gleichgültig.“ Mehrsprachigkeit im Vergleich: Orchesterproben vs. Fußballfeld“. In: Caldéron, Marietta/Konzett-Firth, Carmen (Hg.): *Dynamische Approximationen*. Festschriftliches pünktlichts zu Eva Lavrics 32,5. Geburtstag. Berlin et al.: Peter Lang, S. 445–469.
- MEUTER, RENATA F. I./GALLOIS, CINDY/SEGALOWITZ, NORMAN S./RYDER, ANDREW G./HOCKING, JULIA (2015): „Overcoming language barriers in healthcare: A protocol for investigating safe and effective communication when patients or clinicians use a second language“. In: *BMC Health Services Research* 15 (371). 10.1186/s12913-015-1024-8.
- MEYER, BERND/APFELBAUM, BIRGIT (Hg.) (2010): *Multilingualism at work: From policies to practices in public, medical and business settings*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- NAIR-VENUGOPAL, SHANTA (2001): „The sociolinguistics of choice in Malaysian business settings“. In: *International Journal of the Sociology of Language* 152, S. 21–52.
- NEKULA, MAREK (2021): „Grenzen und Sprachgrenzen in der Sprachwissenschaft“. In: Gerst, Dominik/Klessmann, Maria/Krämer, Hannes (Hg.): *Grenzforschung. Handbuch für Wissenschaft und Studium*. Baden-Baden: Nomos, S. 400–418.
- NEKULA, MAREK/NEKVAPIL, JIŘÍ/ŠICHOVÁ, KATEŘINA (2005a): „Sprachen in deutsch-tschechischen, österreichisch-tschechischen und schweizerisch-tschechischen Unternehmen: Ein Beitrag zur Wirtschaftskommunikation in der Tschechischen Republik“. In: *Sociolinguista* 19(1), S. 128–143.
- NEKULA, MAREK/NEKVAPIL, JIŘÍ/ŠICHOVÁ, KATEŘINA (2005b): *Sprachen in multinationalen Unternehmen auf dem Gebiet der Tschechischen Republik*. München: Forost.
- NEKVAPIL, JIŘÍ/SHERMAN, TAMAH (2013): „Language ideologies and linguistic practices: The case of multinational companies in Central Europe“. In: Barát, Erzsébet/Studer, Patrick/Nekvapil, Jiří (Hg.): *Ideological conceptualizations of language: discourses of linguistic diversity*. Frankfurt am Main/New York: Peter Lang, S. 85–118.
- OMANN, LISA (2020): *Der Kärntner Dialekt in der touristischen Kommunikation. Innere Mehrsprachigkeit im alltäglichen Gästekontakt in Kärntner Hotelbetrieben*. Bachelorarbeit. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- ORTNER, HEIKE (2016): „Zur sprachlichen Konstituierung von Vertrauen: Institutionelle Kommunikation über das Gesundheitswesen der Europäischen Union“. In: Jabłkowska, Joanna/Kupczyńska, Kalina/Müller, Stephan (Hg.): *Literatur, Sprache und Institution*. Wien: Praesens, S. 74–89.
- PALMER-SILVEIRA, JUAN CARLOS/RUIZ-GARRIDO, MIGUEL F. (Hg.) (2006): *Intercultural and international business communication: theory, research and teaching*. Bern: Peter Lang.
- PIETZUCH, ANJA (2015): *Hochqualifizierte in Integrationskursen – eine fallstudienbasierte Analyse zu Zweitspracherwerb, Identität und Partizipation*. München: Iudicium.
- PILEGAARD, MORTEN (1997): „Politeness in written business discourse: A textlinguistic perspective on requests“. In: *Journal of Pragmatics* 28(2), S. 223–244.
- PLUTZAR, VERENA (2016): „Sprachenlernen nach der Flucht. Überlegungen zu Implikationen der Folgen von Flucht und Trauma für den Deutschunterricht Erwachsener“. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 89, S. 107–133.
- PLUTZAR, VERENA (2019): „Sprachenlernen im Kontext von Flucht und Migration. Psychologische Aspekte und ihre Implikationen für den Deutschunterricht“. In: Schmolzer-Eibinger, Sabine/Akbulut, Muhammed/Bushati, Bora (Hg.): *Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration*. Münster: Waxmann, S. 215–228.
- POPPI, FRANCA (2011): „Mediating between Local and Global Practices: the Use of English as the Lingua Franca for Internal Company Communications“. In: Salvi, Rita/Tanaka, Hiromasa (Hg.): *Intercultural interactions in business and management*. Bern/New York: Peter Lang, S. 235–255.
- PURKARTHOFER, JUDITH (2013): „Sprach(en)regime in Unternehmen und Institutionen: Regelungen, Umgang und Erleben“. In: Haider, Barbara (Hg.): *Baustelle*

- Mehrsprachigkeit. Herausforderung für Institutionen und Unternehmen*. Wien: Edition Volkshochschule, S. 111–122.
- QIAN, DAVID D./PAN, MINGWEI (2019): „Politeness in Business Communication: Investigating English Modal Sequences in Chinese Learners’ Letter Writing“. In: *RELC Journal* 50(1), S. 20–36.
- RATHEISER, VERA (2016): „Diversity Management aus Sicht der Transkulturalität–Aspekte der Vielfalt und ökonomische Vorteile“. In: *Kärnten Dokumentation* 32, S. 45–62.
- RIDALA, SVETLANA (2020): „Language skills and labour market returns. A meta-regression analysis“. In: *Language Problems and Language Planning* 44(2), S. 200–241. <https://doi.org/10.1075/lplp.20012.rid>.
- RIŽNAR, IGOR/RYBNICEK, ROBERT (2017): „Language Management Strategies in Austrian and Slovenian SMES“. *Managing Global Transitions* 15(4), S. 365–378. In: <http://www.hippocampus.si/ISSN/1854-6935/15.365-378.pdf> (letzter Zugriff: 21.12.2020).
- ROBERTS, CELIA (2010): „Language Socialization in the Workplace“. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 30, S. 211–227.
- SABLOWSKI, THOMA (2014): „Regulationstheorie“. In: Wullweber, Joscha/Graf, Antonia/Behrens, Maria (Hg.): *Theorien der Internationalen Politischen Ökonomie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 85–99.
- SCHILCHER, CHRISTIAN/POTH, ANN-KATHRIN/SAUER, STEFAN/STIEFEL, KLAUS-PETER/WILL-ZOCHOLL, MASCHA (2011): „Trust in international teams: Cultural, spatial, and organizational issues“. *International Journal of Business Research* 11(4), S. 29–38.
- SCHÖNWÄLDER, KAREN/SÖHN, JANINA/MICHALOWSKI, INES (2005): *Sprach- und Integrationskurse für MigrantInnen: Erkenntnisse über ihre Wirkungen aus den Niederlanden, Schweden und Deutschland. Arbeitspapier*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- SEIDLHOFER, BARBARA/BREITENEDER, ANGELIKA/PITZL MARIE-LUISE (2006). „English as lingua franca in Europe: Challenges for applied linguistics“. In: *Annual review of applied linguistics* 26, S. 3–34.
- SIEBETCHEU, RAYMOND (2016): „Language Barriers in Sports: the Case of Italian Professional Football“. In: Plastina, Anna Franca (Hg.): *Challenging language barriers in the public service. An interdisciplinary perspective*. Ariccia: Aracne, S. 145–165.
- SIEBETCHEU, RAYMOND (Hg.) (2020): *Dinamiche sociolinguistiche e didattica delle lingue nei contesti sportivi. Sociolinguistic Dynamics and Language Teaching in Sports*. Siena: Università per Stranieri di Siena.
- SLOBODA, MARIÁN/NÁBĚLKOVÁ, MIRA (2013): „Receptive multilingualism in ‚monolingual’ media: managing the presence of Slovak on Czech websites“. In: *International Journal of Multilingualism* 10(2), S. 196–213.
- SMALA, SIMONE/BERGAS PAZ, JESUS/LINGARD, BOB (2013): „Languages, cultural capital and school choice: Distinction and second-language immersion programmes“. In: *British Journal of Sociology of Education* 34(3), S. 373–391. DOI: 10.1080/01425692.2012.722278.

- SPENCER-OATEY, HELEN/XING, JIANZU (2004): „Rapport management problems in Chinese-British business interactions. A case study“. In: House, Juliane/Rehbein, Jochen (Hg.): *Multilingual communication*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, S. 197–222. <https://doi.org/10.1075/hsm.3.13spe>.
- STEGU, MARTIN/WOCHELE, HOLGER (2019): „Die Wahrnehmung sprachlicher Fehler im beruflichen Kontext: ein Beispiel für ‚Laienlinguistik‘?“. In: Caldéron, Marietta/Konzett-Firth, Carmen (Hg.): *Dynamische Approximationen*. Festschriftliches pünktlichts zu Eva Lavrics 32,5. Geburtstag. Berlin et al.: Peter Lang, S. 273–292.
- STUBBE, MARIA (2017): „Miscommunication at Work“. In: Vine, Bernadette (Hg.): *The Routledge handbook of language in the workplace*. New York/London: Routledge, S. 258–271.
- THIELEMANN, NADINE/GÖKE, REGINA/SAVYCH, ZLATOSLAVA (2021): „Motzen und Moral. Eine kontrastiv pragmatische Pilotstudie zur Unzufriedenheitskommunikation am universitären Arbeitsplatz (FR – DE – AT – PL – RU)“. In: *Zeitschrift für Slawistik* 66(1), S. 1–34.
- THOMAS, CHRIS ALLEN (2008): „Bridging the gap between theory and practice: Language policy in multilingual organisations“. In: *Language Awareness* 17(4), S. 307–325.
- TURNER, MARIANNE (2019): *Multilingualism as a Resource and a Goal. Using and Learning Languages in Mainstream Schools*. Cham: Springer Nature.
- VAN DER WORP, KARIN/CENOZ, JASONE/GORTER, DURK (2017): „From bilingualism to multilingualism in the workplace: the case of the Basque Autonomous Community“. In: *Language Policy* 16(4), S. 407–432.
- VAN MENSEL, LUK/VANDENBROUKE, MIEKE/BLACKWOOD, Robert (2016): „Linguistic Landscapes“. In: García, Ofelia/Flores, Nelson/Spotti, Massimiliano (Hg.): *The Oxford Handbook of Language and Society*. Oxford University Press, S. 423–450.
- VINE, BERNADETTE (2020): *Introducing language in the workplace*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- WILTON, ANTJE (2020): „We have a grandios saison gespielt – English as a lingua franca in media sports interviews“. In: *Journal of English as a Lingua Franca* 9(1), S. 1–31.
- WINKELMANN, OTTO (2016): „Instrumente, Zielgruppen und Kanäle der Unternehmenskommunikation“. In: Schlaak, Claudia/Hennemann, Anja (Hg.): *Unternehmenskommunikation und Wirtschaftsdiskurse – Herausforderungen für die romanistische Linguistik*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 11–46.
- YANAPRASART, PATCHAREERAT (2016): „Managing Language Diversity in the Workplace: Between ‚One Language Fits All‘ and ‚Multilingual Model in Action‘“. In: *Universal Journal of Management* 4(3), S. 91–107.
- YANAPRASART, PATCHAREERAT/LÜDI, GEORGES (2018): „Diversity and multilingual challenges in academic settings“. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21(7), S. 825–840.

Arbeitsfeldbezogene Sprachhandlungskompetenzen von SchulsozialarbeiterInnen im Kontext von Mehrsprachigkeit

1 Einleitung

Mehrsprachigkeit in Schulen ist ein viel beforschter sprachwissenschaftlicher Untersuchungsgegenstand (vgl. z. B. den Sammelband von Dannerer/Mausser 2018 oder Wegner/Vetter 2014). Sprachen spielen in Schulen als Ort, der Gesellschaft widerspiegelt und gleichzeitig deren Mitglieder darauf vorbereiten soll, gegenwärtige und zukünftige gesellschaftliche Aufgaben zu lösen, nicht nur angesichts der individuellen Mehrsprachigkeit der SchülerInnen eine Rolle, sondern naturgemäß auch in den schulischen Curricula und im Unterricht (vgl. z. B. Ender/Greiner/Strasser 2019) sowie in Form sprachenpolitischer Maßnahmen, die die Bildungsinstitutionen in besonderem Maße betreffen (vgl. z. B. Busch 2017; de Cillia/Vetter 2013). Viel diskutiert wurde und wird Mehrsprachigkeit auch in Zusammenhang mit Bildungsungleichheiten und als Segregationsursache (vgl. etwa Dirim/Mecheril 2018; Wegner/Dirim 2016; allgemeiner auch Herzog-Punzenberger 2017).

Der vorliegende Beitrag schließt an diese Forschung an und widmet sich der Schulsozialarbeit als einem zwar im Sozialraum Schule angesiedelten, linguistisch höchstinteressanten, jedoch bislang noch kaum untersuchten Berufsfeld. Fokussiert wird weniger die gesellschaftliche, institutionelle oder individuelle Mehrsprachigkeit als vielmehr die vierte Dimension nach Franceschini (2011: 346-347), die sogenannte diskursive Mehrsprachigkeit, mit dem Ziel, die Praktiken in den Blick zu nehmen, mit denen in mehrsprachigen Interaktionen Sinn hergestellt wird. Es geht also nicht um unternehmerisches Sprachenmanagement, die Beschreibung individueller Spracherwerbsprozesse oder (allenfalls am Rande) um gesellschaftliche Sprachenpolitik, sondern vielmehr schlicht darum, wie die SchulsozialarbeiterInnen in ihrem beruflichen Alltag mit Mehrsprachigkeit umgehen, die ihnen aufgrund der sprachlichen Diversität ihrer Zielgruppe begegnet, der sie aber nur teilweise mit ihren eigenen produktiven (Fremd-)Sprachfertigkeiten beikommen. Schulsozialarbeit ist damit ein Berufsfeld, das wie viele andere Berufsfelder auch abseits von Bildungsinstitutionen

mit der zunehmenden sprachlichen Diversität der Gesellschaft zurechtzukommen hat.

In diesem Beitrag soll die Frage diskutiert werden, welche arbeitsfeldbezogenen Sprachhandlungskompetenzen SchulsozialarbeiterInnen in mehrsprachigen Gesprächen benötigen, damit berufliche Kommunikation gelingt. Mehrsprachige Interaktionen werden hier vergleichsweise weit gefasst und subsumieren Gespräche, in denen sprachliche und kulturelle Differenzen zwischen den GesprächspartnerInnen virulent und mit sprachlichen Strategien bzw. Praktiken beantwortet werden. Dabei wird vom Sprachrepertoire-Begriff (Gumperz 1964; Busch 2017) ausgegangen, der sowohl innere als auch äußere Mehrsprachigkeit umfasst, d. h. neben Fremdsprachenkenntnissen auch innersprachliche Varietäten von Dialekt und Umgangssprache über Soziolekte (z. B. Jugendsprache) bis hin zur Standardsprache berücksichtigt.

Die in mehrsprachigen Interaktionen relevanten kommunikativen Teilkompetenzen, die in diesem Aufsatz beschrieben werden, sind als Thesen zu verstehen; sie basieren auf mit österreichischen SchulsozialarbeiterInnen geführten mündlichen Befragungen (Tab. 1) und den kommunikativen Anforderungen und Praktiken, von denen darin erzählt wurde. Tabelle 1 gibt detaillierte Informationen zur Datenerhebung wieder.

| | 1x Experteninterview | 1x offene Gruppendiskussion |
|---|------------------------------------|---|
| TeilnehmerInnen | Leiter der Schulsozialarbeit Tirol | 5 SchulsozialarbeiterInnen, 1 Person davon nun in administrativer Funktion |
| <i>Geschlecht</i> | m | 1 m, 4 w |
| <i>Alter</i> | k. A. | 29-40 Jahre |
| <i>Bildungsabschluss</i> | Magister (FH) Soziale Arbeit | Bachelor oder Magister (FH) Soziale Arbeit, Soziale Akademie (Diplom) |
| <i>Schule der Tätigkeit/ Alter der SchülerInnen</i> | - | städtische Neue Mittelschulen, Polytechnischer Lehrgang in Tirol/ 10-15 Jahre |
| Aufnahmedatum | 28.05.2019 | 26.06.2019 |
| Aufnahmedauer | 77 Minuten | 89 Minuten |
| Art der Aufzeichnung | Audioaufzeichnung | Audio- und Videoaufzeichnung |
| Aufnahmeort | Räumlichkeiten der SCHUSO Tirol | Räumlichkeiten der SCHUSO Tirol |
| Besonderheiten | Fragen auf Wunsch vorab zugesandt | 1 Person per Videokonferenz-Tool zugeschaltet |

Tab. 1: Übersicht Datenerhebung (Quelle: Franz 2020: 70)

Die Befragungen waren teil-strukturiert und teil-narrativ angelegt (vgl. Deppermann 2013) und wurden im Jahr 2019 in Form eines Experteninterviews (vgl. Blöbaum/Nölleke/Scheu 2016) und einer offenen Gruppendiskussion (vgl. Lüthje 2016) durchgeführt. Ziel war es, mittels gesprächs- und erzählregender Stimuli diskursive Muster, kollektive Orientierungen und Praktiken offen-

zulegen (vgl. Lüthje 2016).¹ Die Befragten sind im österreichischen Bundesland Tirol für dieselbe Organisation tätig und kennen sich einander. Die befragte Gruppe trifft sich auch im beruflichen Kontext als sogenanntes Koordinationsteam regelmäßig und kennzeichnet sich durch bereits ausgehandelte soziale Rollen. Jedes Mitglied vertritt eine Tiroler Region, wodurch die Diskussion die bundeslandweite Situation der Schulsozialarbeit widerspiegelt.

Bevor in Abschnitt 3 auf die kommunikativen Anforderungen und Praktiken und in Abschnitt 4 auf die darauf basierenden arbeitsfeldbezogenen Sprachhandlungskompetenzen eingegangen wird, soll in Abschnitt 2 zunächst noch die sprachliche Diversität im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit näher beschrieben werden. Der Blick wird hier auf Österreich gerichtet, wo die qualitative Studie durchgeführt wurde.

2 Sprachliche Diversität im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit

Linguistisch spannend ist das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit schon allein deshalb, weil die Zielgruppe der SchulsozialarbeiterInnen sehr groß ist und neben Kindern und Jugendlichen auch Eltern und LehrerInnen umfasst: Diese altersbedingte linguistische Sprachheterogenität erfordert alleine schon flexibles kommunikatives Handeln der SchulsozialarbeiterInnen. Hinzu kommen noch andere Diversitätsmerkmale, die sich mit vielerlei soziolinguistischen Kriterien beschreiben lassen wie Rolle, Status, Hierarchie, regionale oder nationale Herkunft, Geschlecht, Religion, Kultur, Identität oder auch Erst-, Zweit- und Drittsprachen (vgl. z. B. die soziolinguistischen Konzepte im Handbuch Soziolinguistik, Ammon/Dittmar/Mattheier/Trudgill 2004). Die interaktionalen Anforderungen in den von den SchulsozialarbeiterInnen geführten Gesprächen sind hoch – nicht zuletzt aufgrund der vielfältigen und oft delikatsten Themen. Auch die Gespräche selbst zeichnen sich durch verschiedene Formen und Bedingungen aus, die sich anhand der von Speck (2014: 83–84) beschriebenen „Kernleistungen“ der Schulsozialarbeit erahnen lassen:

- „Beratung und Begleitung von einzelnen SchülerInnen (z. B. Einzelfallhilfe, Beratungsgespräche bei sozialen, schulischen und beruflichen Problemen [...]),

.....
1 Inhaltlich behandelten Interview und Gruppendiskussion abseits von „Mehrsprachigkeit in der Schulsozialarbeit“ noch weitere Themen wie die Rolle kultureller Diversität.

- sozialpädagogische Gruppenarbeit (z. B. berufsorientierende Angebote, erlebnispädagogische Maßnahmen, soziales Kompetenztraining [...]),
- offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote [...]
- die Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien (z. B. Gesamtkonferenz, Klassenkonferenzen, Schulprogrammarbeit),
- Zusammenarbeit mit und Beratung der LehrerInnen und Erziehungsberechtigten [...],
- Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen (z. B. die Kooperation mit dem Jugendamt [...]).“

Zentral sind jedoch sicherlich die beratenden und begleitenden Einzelgespräche mit den SchülerInnen. Die behandelten Themen reichen von familiären Problemen und Schulabsentismus über Liebeskummer und Klassengemeinschaft bis hin zu Gewalterfahrungen wie Mobbing oder anderes (vgl. Schulpsychologie/BMBWF s. a.). Als vertrauliches, in der Regel von der Schulhierarchie unabhängig agierendes psychosoziales Unterstützungsangebot will die Schulsozialarbeit ihre Zielgruppe begleiten und letztlich den Bildungserfolg der einzelnen SchülerInnen fördern (vgl. Schulpsychologie/BMBWF s. a.). Besonders bedeutsam für die Schulsozialarbeit ist es, Vertrauen aufzubauen und sprachliche Beziehungsarbeit zu leisten. Hilfreich ist dabei die tägliche Vor-Ort-Präsenz und eine damit einhergehende Niederschwelligkeit des Angebots (vgl. Schulpsychologie/BMBWF s. a.). Die SchulsozialarbeiterInnen entwickeln vielfältige kommunikative Praktiken, um den beruflichen Anforderungen gerecht zu werden.² Das Besondere des Arbeitsfelds Schulsozialarbeit im Kontext von Mehrsprachigkeit ist allem voran die primäre Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen, von denen ein anderer Grad an Sprach- und Kooperativitätskompetenz zu erwarten ist, als dies etwa bei mehrsprachigen Interaktionen unter erwachsenen GeschäftspartnerInnen in der Regel der Fall ist. Gerade bei erst kürzlich migrierten Kindern kann oft nicht auf Deutschkompetenzen und zum Teil auch nicht auf eine *lingua franca* rekuriert werden. Die Sprachen, mit denen die SchulsozialarbeiterInnen in Berührung kommen, sind höchst divers und können durch ihre Fremdsprachenfertigkeiten nicht abgedeckt werden. Dominante Berufssprache in Österreich bleibt Deutsch. Die Kompensationsstrategien, die sie entwickeln, sind vielfältig (siehe Abschnitt 3), lösen zwar nicht alle

.....

² In den Befragungen wurde auch auf die Bedeutung der Systemischen Gesprächsführung als im beruflichen Alltag häufig eingesetzte Methode hingewiesen.

kommunikativen Aufgaben, sind aber dennoch hilfreich. Bedeutsam ist die kooperativ-offene Einstellung der SchulsozialarbeiterInnen den SchülerInnen gegenüber. Der Europarat (2001: 133) beschreibt diese Haltung als „savoir-être (die persönlichkeitsbezogene Kompetenz), das mittels bestimmter Gestik, Mimik und Proxemik Offenheit, Geselligkeit und guten Willen signalisiert“. Dieses „savoir-être“ ist ein Teilaspekt der sogenannten „mehrsprachigen Kompetenz“ und „kann im Falle einer Sprache, deren linguistische Komponente ein Lernender [Anm. MF: oder hier: ein/e SchulsozialarbeiterIn] nur unzureichend beherrscht, bei der Interaktion mit einem Muttersprachler dieses Defizit ausgleichen“ (Europarat 2001: 133).

Ein gern verwendeter Indikator, um die soziale Diversität an Schule zu beschreiben, ist die im Alltag hauptsächlich verwendete Sprache. Demzufolge sprachen im Schuljahr 2017/2018 österreichweit 26,41% aller SchülerInnen im Alltag hauptsächlich eine andere Sprache als Deutsch³ – mit großen regionalen Unterschieden (in Wien etwa knapp 52,18%, in Tirol 17,6%) (vgl. Expertenrat für Integration 2019: 34). Diese Zahlen sagen zwar nichts über die tatsächlichen Deutschkompetenzen der SchülerInnen aus, erlauben aber doch einen Einblick in die mehrsprachige Schulrealität. So gaben in einer Umfrage 54% der mehrsprachigen SchülerInnen der 8. Schulstufe im Schuljahr 2011/2012 an, Deutsch gleich gut wie ihre Familiensprache⁴ zu beherrschen, 20% beherrschten die Familiensprache besser als Deutsch, 26% Deutsch besser als die Familiensprache (vgl. Herzog-Punzenberger 2017).

Welche Sprachen die mehrsprachigen SchülerInnen sprechen, darüber gibt die Schulstatistik allerdings nur begrenzt Auskunft. Etwas mehr als ein Fünftel spricht Türkisch (in Tirol 36%), knapp ein Viertel BKS (Bosnisch-Kroatisch-Serbisch; in Tirol 20%). Die verbleibenden 55% entfallen auf eine „andere Sprache“ (in Tirol 44%).⁵ Um diese 55% weiter aufzuschlüsseln, muss mangels statistischer Genauigkeit behelfsmäßig auf die Staatsbürgerschaft der SchülerInnen zurückgegriffen werden. Zu betonen ist, dass Staatsbürgerschaften an und für sich nichts über Sprachkenntnisse aussagen. Nicht nur, dass in den

.....

- 3 Gemeint ist hier die deutsche Sprache inklusive ihrer verschiedenen Varietäten.
- 4 Unter Familiensprache ist die Sprache zu verstehen, die innerhalb der Familie der SchülerInnen hauptsächlich gesprochen wird. Aufgrund der unterschiedlichen zugrundeliegenden Statistiken muss hier unterschiedliche Terminologie verwendet werden. Familiensprache und die im Alltag am häufigsten gesprochene Sprache sind nicht synonym zu verstehen; erstere muss mit zweiterer nicht immer ident sein.
- 5 Quelle: Schulstatistik der Statistik Austria für das Jahr 2018. Eigene Berechnungen mittels STATcube, Statistische Datenbank von Statistik Austria (<https://statcube.at/statistik.at/ext/statcube/jsf/tableView/tableView.xhtml>). Variablen: Berichtsjahr 2018, Umgangssprache nach Bundesland.

jeweiligen Staaten ganz unterschiedliche Sprachen gesprochen werden können (man denke neben den verschiedenen offiziellen Landessprachen auch an verschiedene Minderheitensprachen); darüber hinaus verfügen auch viele Personen mit Migrationshintergrund bereits über die österreichische Staatsbürgerschaft. Ein Blick auf die Staatsbürgerschaften zeigt aber dennoch zumindest die typischen Herkunftsländer auf. 2018 verfügen insgesamt 16,33% der österreichischen SchülerInnen über eine ausländische Staatsbürgerschaft (in Tirol 13,18%). Österreichweit sind die zehn häufigsten Staatsbürgerschaften der Schülerinnen (ohne die primär deutsch-, türkisch- oder BKS-sprachigen Länder) Rumänien, Syrien, Afghanistan, Ungarn, Russische Föderation, Polen, Slowakei, Nordmazedonien, Bulgarien und Italien.⁶ Damit sei die gesellschaftliche Ausgangslage für die vorliegende Untersuchung grob eingeordnet.

3 Kommunikative Herausforderungen und Praktiken

Die von den SchulsozialarbeiterInnen im Kontext sprachlicher Diversität beschriebenen kommunikativen Herausforderungen und Praktiken wurden bereits in Franz (2020) dargestellt und sind hier im Folgenden nun zusammengefasst. Dazu wurden die erhobenen Daten softwareunterstützt qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet: Die Transkripte wurden mit FOLKER erstellt und mit atlas.ti kodiert.

Die mit dem mehrsprachigen Sozialraum Schule verbundenen Aufgaben der SchulsozialarbeiterInnen sind vielfältig. Die größte Herausforderung steht in Zusammenhang mit Differenzen im Sprachrepertoire der SchulsozialarbeiterInnen und ihrer Zielgruppe, die sowohl die Varietäten- als auch die Sprachebene betreffen. Die Differenzen können so groß sein – etwa wenn keine gemeinsame Sprache gesprochen wird –, dass die SchulsozialarbeiterInnen im Grunde mit den Betroffenen nicht oder nur schwer arbeiten können („ja dann steh ma a an“), was sie mit der Metapher der „sprachbarriere“ beschreiben (Beispiel 1).⁷

6 Quelle: Schulstatistik der Statistik Austria für das Jahr 2018. Eigene Berechnungen mittels STATcube, Statistische Datenbank von Statistik Austria (<https://statcube.at/statistik.at/ext/statcube/jsf/tableView/tableView.xhtml>). Variablen: Berichtsjahr 2018, Staatsangehörigkeit nach Bundesland.

7 Die Zitate aus den mündlichen Befragungen werden als GAT2-Minimaltranskripte wiedergegeben, was für die vorliegende inhaltsanalytische Herangehensweise ausreichend ist. Die Gespräche wurden im Nonstandard geführt und entsprechend transkribiert. Die Kürzel in den Transkripten dienen der Anonymisierung der befragten Personen und stehen für: EI = Experteninterview, GD = Gruppendiskussion, MF = Marianne Franz, LS = Leiter der Schulsozialarbeit, SO1/SO2/SO3/SO4/SO5 = befragte SozialarbeiterInnen der Gruppendiskussion.

01 LS: ((...)) also wir ham verschiedenschte kulturen an die schulen
02 a verschiedenschte sprachen
03 und des isch au die größte [herausforderung]
04 MF: [hm_hm]
05 (0.5)
06 LS: weil wenn wir sagen
07 (.) sprache isch unser haupttool
08 und da sind sprachbarrieren
09 ja dann steh ma a an

Beispiel 1: Experteninterview (ab min 00:41:00)

Abb. 1 stellt schematisch die Differenzen im Sprachrepertoire der SchulsozialarbeiterInnen zu den SchülerInnen dar, die stets kommunikative Kompensationsstrategien erfordern. Die Differenzen im Sprachrepertoire sind alters- bzw. (sprach-)entwicklungsbedingt, migrations- bzw. herkunftsbedingt und auch ausbildungsbedingt bzw. spracherwerbsbedingt. Die unterschiedliche Größe der Kreise deuten an, dass das Sprachrepertoire der SchülerInnen hinsichtlich der Art und Anzahl der gesprochenen Sprachen unterschiedlich ausgeprägt sind. In der Regel gibt es großzügige Überschneidungen zum Sprachrepertoire der SchulsozialarbeiterInnen und auch der anderen SchülerInnen, teilweise aber eben auch keine oder nur geringe. Die Kompensationsstrategien, die die Differenzen im Sprachrepertoire überbrücken helfen, werden nicht nur von den SchulsozialarbeiterInnen, sondern auch von den SchülerInnen ausgeführt. Jedoch wird davon ausgegangen, dass die SchulsozialarbeiterInnen aufgrund ihres Status, aber auch aufgrund ihrer elaborierten Sprachhandlungskompetenzen (siehe Abschnitt 4) hauptverantwortlich für die Kompensation und das kommunikative Gelingen sind. In der Abbildung ist dieses Verhältnis durch die unterschiedlichen Pfeilstiche und -richtungen dargestellt.

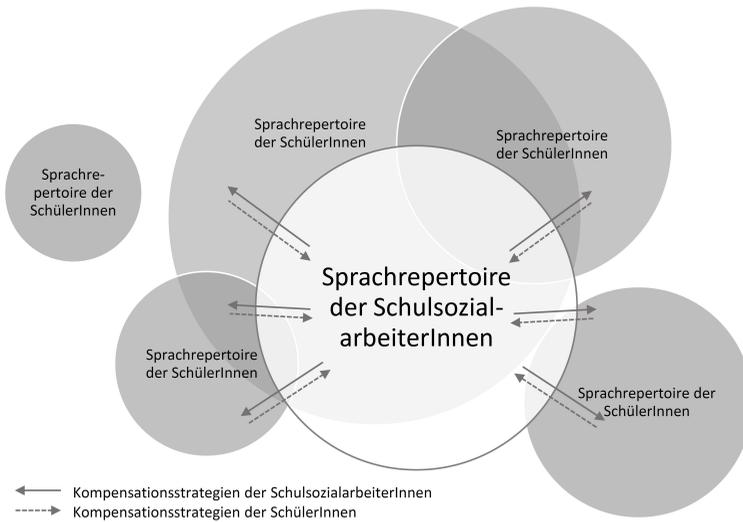


Abb. 1: Kommunikative Kompensationsstrategien im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit im Zusammenhang mit Differenzen im Sprachrepertoire (primäre Zielgruppe der SchülerInnen)

Die andere Geformtheit des Sprachrepertoires kann in verschiedenen Situationen virulent werden, etwa

- wenn die GesprächspartnerInnen einen anderen Ortsdialekt sprechen,
- wenn die GesprächspartnerInnen über geringe(re) Deutschkompetenzen (egal ob Erstsprache (L1) oder Zweitsprache (L2)) verfügen,
- wenn die L1 der GesprächspartnerInnen ihre (auch elaborierten) Deutschkenntnisse beeinflusst, wodurch es zu Missverständnissen kommen kann (Stichwort sprachliche Transferprozesse und interkulturelle Kommunikation),
- wenn die GesprächspartnerInnen eine L1 haben, die die SchulsozialarbeiterInnen als L2 oder L3 (Tertiärsprache) erworben haben (z. B. Italienisch),
- wenn die GesprächspartnerInnen über eine *lingua franca* kommunizieren (z. B. Englisch),
- wenn die GesprächspartnerInnen über keine Deutschkenntnisse verfügen und auch keine andere gemeinsame Sprache vorhanden ist, so dass kein Gespräch ohne Dolmetschdienst möglich ist.

In Franz (2020) konnte gezeigt werden, dass die SchulsozialarbeiterInnen, um auf diese Herausforderung zu reagieren, vielfältige kommunikative Praktiken anwenden, d. h. also routinisiert und kontextsensitiv „bestimmt[e] sprachlich-kommunikativ[e] Formen als Ressourcen zur Lösung grundlegender Aufgaben der Interaktionskonstitution“ einsetzen (Deppermann/Feilke/Linke 2016: 1). Sogenannte *top-down*-Sprachmanagement-Regelungen beschränken sich auf Praktiken, die Coray und Duchêne (2017: 41) in Hinblick auf multinationale Unternehmen beschreiben, nämlich die Inanspruchnahme „extern[e] sprachlicher Ressourcen“ in Form von professionellen Dolmetsch-Diensten, finanziert von Institutionen wie die Bildungsdirektion des Landes Tirol. Von „selektiv[e] Rekrutierung“, d. h. Einstellung von SchulsozialarbeiterInnen mit Sprachkompetenzen in Migrationssprachen, wurde bald wieder Abstand genommen, weil die Sprachen der SchülerInnen zu divers sind, um auf diese Weise abgedeckt werden zu können (vgl. Franz 2020). Alle anderen von den SchulsozialarbeiterInnen beschriebenen Praktiken wurden *bottom-up*, d. h. aus der beruflichen Praxis heraus entwickelt. Zuvorderst ist dies die Praktik des *recipient designs* (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974; Schmitt/Deppermann 2009), die die Schulsozialarbeiter*innen selbst als „sozialen Dolmetsch“ bzw. als „alters- und kindgerechte Sprache“ bezeichnen, eine Sprache, die die Kinder auch verstehen (Beispiel 2).

01 MF: du hast (.) vorher a davon gesprochen (.)
 02 dass es wichtig is (.)
 03 sich (.) zu präsentieren in altersgerechter sprache kindgerechter
 sprache (-)
 04 wie würdest du jetzt des beschreiben
 05 also was is (.) altersgerechte oder kindgerechte sprache
 06 LS: i sprich immer von sozialem dolmetsch (-)
 07 wir müssn so mit die leut reden dass sie uns verstehn

Beispiel 2: Experteninterview (ab min 00:39:02)

Die Ausgestaltung der sprachlichen Anpassung geschieht interaktiv und in Abhängigkeit von Partnerhypothesen etwa über die soziolinguistischen Merkmale der RezipientInnen, über ihr emotionales Befinden sowie über ihr Verstehen. Den Befragungen zufolge sind auch Beziehung, Rolle und Status sowie Identitätsfragen der GesprächspartnerInnen relevant für das *recipient design* (vgl. Franz angez.). Auf diesem Hintergrund wird eine bestimmte Varietät oder Sprache gewählt. Angepasst – d. h. in der Regel vereinfacht – wird darüber hinaus sowohl Wortwahl als auch Syntax. Die Komplexitätsreduktion drückt sich jedoch auch in reduziertem Sprechtempo und in einer angepassten Themenwahl

aus. Vor allem Letzteres ist problematisch, weil dies im Grunde insofern zu Segregation führt, als nicht alle Themen mit allen SchülerInnen besprochen werden können (vgl. Franz 2020).

Auf Ebene des österreichisch-deutschen Varietätenspektrums liegt die Herausforderung der SchulsozialarbeiterInnen darin, die Varietät situationsangemessen zu wählen. Anders als in Unterrichtsinteraktionen, wo Standard- und Bildungssprache bei der fachlichen Vermittlung eine wesentliche Rolle spielen, geht es in den Beratungsgesprächen der SchulsozialarbeiterInnen vor allem um Beziehungs- und Vertrauensarbeit, die die Grundlage ihrer sozialarbeiterischen Tätigkeit ist. In den Gesprächen mit den Kindern werden daher den Befragungen zufolge primär Alltagssprachliche und damit informelle Varietäten eingesetzt, die hier auch sozial bedeutsam werden (vgl. Glauninger 2015) und über die Nähe hergestellt wird (vgl. de Cillia 2014: 13). Hier ist zu ergänzen, dass die v.a. süd- und südmittelbairischen Dialekte in Tirol durchaus bis in den öffentlichen Raum hinein akzeptiert, jedenfalls „nicht sozial stratifiziert“ sind (Dannerer/Franz/Ortner 2017: 128). Gleichzeitig geht man für die österreichischen Varietäten von einer diaglossischen Situation aus, in der die einzelnen Varietäten ohne exakt festzustellende Grenzen ineinander übergehen (von Dialekt zu Umgangs- bis hin zu Standardsprache) (vgl. de Cillia 2014: 11). Die SchulsozialarbeiterInnen scheinen in Abhängigkeit ihres Gegenübers dieses ihnen zur Verfügung stehende Varietätenkontinuum bewusst einzusetzen. Die Wahl informeller Varietäten in der Arbeit mit den Kindern hilft wohl auch, die Niederschwelligkeit und Vertraulichkeit des Angebots zu vermitteln. In der Arbeit mit den Erwachsenen scheinen situativ auch regionaler Standard und Fachsprache angewandt zu werden – mit dem Ziel, über Sprachwahl Professionalität und Kompetenz auszudrücken (vgl. Franz 2020).

Um eine weitere Praktik handelt es sich bei den sogenannten Verstehensthematisierungen (vgl. Deppermann/Schmitt 2008). Hier überprüfen die SchulsozialarbeiterInnen, ob ihre GesprächspartnerIn das Gesagte auch wirklich verstanden hat. Dies tun sie zum einen explizit, indem sie rückfragen, aber auch implizit, indem sie das nonverbale Verhalten ihrer GesprächspartnerInnen analysieren (vgl. Franz 2020). Dass diese Verstehensthematisierungen nicht immer erfolgreich sind, weil sie von den GesprächspartnerInnen mitunter als *face*-Bedrohung empfunden werden können, wurde ebenfalls in Franz (2020) dargestellt.

Auch sonst spielen multimodale Praktiken eine Rolle in mehrsprachigen Gesprächen. Körper und Raum werden als interaktive Ressource zur gegenseitigen Verständigung eingesetzt (Bsp. „mit Händen und Füßen sprechen“, *Ei min*

00:54:07). In manchen Fällen wird in Gesprächen auch auf internetbasierte Übersetzungshilfen zurückgegriffen und damit auf die Medialität der Schriftlichkeit ausgewichen (mediale Praktiken). Auch E-Mails werden in Fremdsprachen verfasst.

Schließlich greifen die SchulsozialarbeiterInnen noch auf die Praktik des Dolmetschens zurück, um etwa mit erst kürzlich migrierten Kindern und Eltern zu kommunizieren, die über keine oder sehr geringe Deutschkompetenzen verfügen. Diese Dolmetschdienste werden von den SchulsozialarbeiterInnen als große Arbeitserleichterung empfunden. Allerdings können die professionellen Dolmetsch-Dienste nicht uneingeschränkt in Anspruch genommen werden, da sie mit einem finanziellen und organisatorischen Mehraufwand verbunden sind. Aus diesem Grund sind die SchulsozialarbeiterInnen auch auf Laien-DolmetscherInnen angewiesen, wozu sie die „funktionale Mehrsprachigkeit“ (Coray/Duchêne 2017: 41) bzw. die „kollektive Mehrsprachigkeit“ (Dannerer/Franz 2019: 269) des Sozialraums Schule nutzen; neben LehrerInnen oder anderen verfügbaren Personen wie der Betreuerin eines SchülerInnen-Wohnheims, werden insbesondere auch SchülerInnen zum Dolmetschen herangezogen. Die kommunikativen Herausforderungen, die gedolmetschte Gespräche für die SchulsozialarbeiterInnen bedeuten, wurden bereits in Franz (2020) beschrieben: bspw. die die Interaktion ko-konstruierende und wesentlich beeinflussende Rolle der dolmetschenden Person mit *gatekeeper*-Funktion oder auch überforderte Kinder mit Rollen-, Interessens- und moralisch-ethischen Konflikten, wenn sie für SchulkollegInnen oder Familienmitglieder dolmetschen.

Die beschriebenen Praktiken dienen dazu, die Differenzen im Sprachrepertoire auszugleichen und Sprachbarrieren zu überwinden. Auch wenn viele Praktiken durchaus erfolgreich eingesetzt werden, bedeuten vor allem geringe oder nicht vorhandene Deutschkompetenzen eine nicht erwünschte Zugangsbarriere zum Angebot der Schulsozialarbeit, weil die betroffenen SchülerInnen und Eltern nur schwer oder aber gar nicht erreicht werden können. Vor allem komplexe Themen und Fragen können nicht bearbeitet werden und es kommt zu einem Segregationsprozess. Dies ist insofern dramatisch, als gerade das Berufsfeld Schulsozialarbeit dazu dient, eben gesellschaftlichen Segregationsprozessen entgegenzuwirken und Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit herzustellen (vgl. Emanuel 2017: 16). So gab es etwa ab dem Jahr 2016 angesichts der globalen Flüchtlingsbewegung in Österreich eine Finanzierungsoffensive der Schulsozialarbeit durch den sogenannten Integrationstopf, wobei hier per „Chancenindex“ vor allem Schulen mit einem erhöhten Anteil an SchülerInnen mit anderen

Erstsprachen als Deutsch und Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss anviert wurden (vgl. BMB 2016).

4 Arbeitsfeldbezogene Sprachhandlungskompetenzen

In diesem Kapitel soll herausgearbeitet werden, welche Kompetenzen den SchulsozialarbeiterInnen im Umgang mit Mehrsprachigkeit an ihrem Arbeitsplatz hilfreich sein können. Welche kommunikativen Kompetenzen helfen, die Differenz der sprachlichen Kompetenzen und Ressourcen abzuschwächen und Kommunikation dennoch erfolgreich zu gestalten?

Ausgangspunkt sei hier ein handlungsorientierter Kompetenzbegriff, wie er etwa auch im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) (Europarat 2001) angewandt wird.⁸ Dort werden Kompetenzen definiert als „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). Im Referenzrahmen werden allgemeine („nicht sprachspezifisch[e]“) Kompetenzen und kommunikative Sprachkompetenzen voneinander unterschieden. Letztere „befähigen Menschen zum Handeln mit Hilfe spezifisch sprachlicher Mittel“ (Europarat 2001: 21).

Wenn nun hier die mit dem Arbeitsplatz der Schulsozialarbeit verbundenen sprachlich-kommunikativen Kompetenzen in den Blick genommen werden sollen, so ist darunter das Bündel an Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten zu verstehen, das SchulsozialarbeiterInnen dazu befähigt, ihr Sprachhandeln im mehrsprachigen Kontext Schule situationsangemessen, lösungs- und zielorientiert, d. h. effizient zu gestalten. Schlabach (2017: 69, 74) spricht in ähnlichem Zusammenhang von „berufsorientierter Sprachhandlungskompetenz“, ein Begriff, der hier übernommen werden soll, weil er den Fokus auf die *agency* der Sprachhandelnden legt, um die es letztlich geht.

Für die SchulsozialarbeiterInnen relevant ist vor allem die sogenannte diskursive Mehrsprachigkeit („discursive multilingualism“, Franceschini 2011:

.....

8 Auch die in der Didaktik breit rezipierte Definition des Psychologen Franz Weinert hat diese Handlungsorientierung zum Kern: Er versteht in seinem 2001 erschienenen Aufsatz zur schulischen Leistungsmessung Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2014: 27–28).

346), mit dem Ziel, die Praktiken in den Blick zu nehmen, mit denen in mehrsprachigen Interaktionen Sinn hergestellt wird. Mehrsprachige Interaktionen werden hier vergleichsweise weit gefasst und subsumieren mono- oder multilinguale Gesprächssituationen, in denen sprachliche und/oder kulturelle Differenzen zwischen den GesprächspartnerInnen virulent und mit sprachlichen Strategien bzw. Praktiken beantwortet werden.

Die sprachlich-kommunikative Kompetenz wird im Folgenden in weitere Teilkompetenzen aufgeteilt, die zum einen *top-down*, also in Anlehnung an diverse Literatur, zum anderen *bottom-up*, also auf dem Hintergrund der Aussagen der SchulsozialarbeiterInnen, erstellt wurden. Dabei verstehe ich kommunikative Kompetenzen mit Werlen (2007: 15) als zentrale Fähigkeiten, „die Kommunikation als kreatives und reflektiertes Sprachhandeln im Sinne von sich selbst verständlich machen und andere verstehen, realisiert und die auf Empathie, der Fähigkeit, Perspektiven anderer einzunehmen, aufbaut“. Die Aufteilung bleibt ein vereinfachendes Hilfskonstrukt, um die Kompetenzen anschaulich und übersichtlich beschreiben zu können. Vereinfachend ist dieses Konstrukt deshalb, weil Kompetenzen komplex und aufgrund ihrer zahlreichen Überschneidungen kaum zu trennen sind. Die nun folgende Darstellung erhebt zudem keinen Anspruch auf Vollständigkeit, zumal bezweifelt wird, dass die erforderlichen Sprachhandlungskompetenzen mit den dazu gehörenden Einstellungen, Kenntnissen und Fertigkeiten überhaupt erschöpfend beschrieben werden können (wo anfangen, wo aufhören?). Sinnvoll ist dieser Strukturierungs- und Beschreibungsversuch der Teilkompetenzen dennoch, nicht zuletzt weil er potentielle didaktische Trainingsbereiche aufzeigt (siehe Abschnitt 5).

Bei der folgenden überblicksartigen Darstellung (Abb. 2 und Tab. 4-7) wird die oben angesprochene Unterscheidung zwischen Wissen (*savoir*), Einstellungen (*savoir-être*) und Fertigkeiten (*savoir-faire*) pro Teilkompetenz fortgeführt, die auch im GER (vgl. Europarat 2001: 22–23) und andernorts in ähnlichen Termini zu finden ist. Erll/Gymnich (2010: 11) etwa nennen für den Bereich der interkulturellen Kommunikation kognitive, affektive und pragmatisch-kommunikative Teilkompetenzen (vgl. auch Byram 1997). Für die arbeitsfeldbezogene Sprachhandlungskompetenz im Kontext von Mehrsprachigkeit seien also nun folgende vier kommunikative Teilkompetenzen postuliert, die den SchulsozialarbeiterInnen dabei helfen, ihre damit verbundenen Gesprächsaufgaben zu bewältigen (Abb. 2):

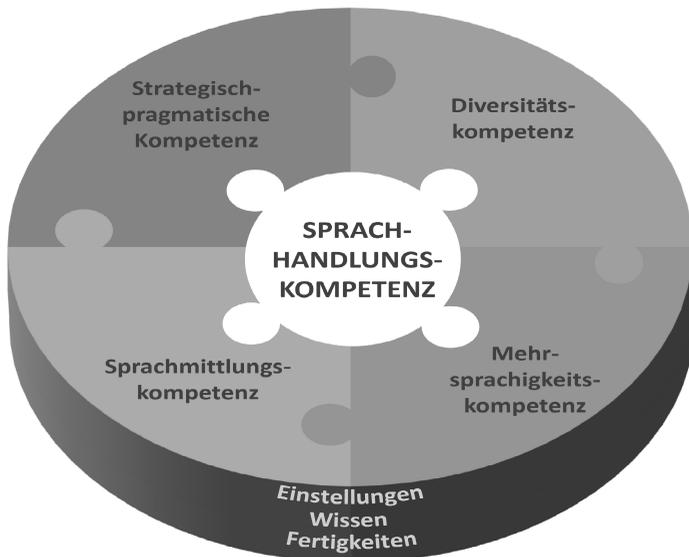


Abb. 2: Arbeitsfeldbezogene Sprachhandlungskompetenz der SchulsozialarbeiterInnen im Kontext von Mehrsprachigkeit

Die vier kommunikativen Teilkompetenzen werden nun im Einzelnen erläutert, wobei die gebotene Kürze eines Sammelbandaufsatzes lediglich einen eher groben ersten Überblick über die einzelnen, sehr komplexen Bereiche erlaubt. Eine vertiefte Darstellung und Diskussion wäre sicherlich notwendig.

DIVERSITÄTSKOMPETENZ (Tab. 2) zielt auf die Sprachhandlungskompetenz der SchulsozialarbeiterInnen in von unterschiedlichster Diversität geprägten Interaktionen ab. Die Diversität der GesprächspartnerInnen kann vielgestaltig sein und neben Kultur auch Herkunft, Alter, Geschlecht und andere soziolinguistisch relevante Faktoren betreffen. Kultur ist dabei – Maletzke (2013: 2) folgend – im anthropologischen Sinne ein „System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen, Wertorientierungen, die sowohl im Verhalten und Handeln der Menschen als auch in ihren geistigen und materiellen Produkten sichtbar werden“. Dabei sind Kulturen diskursiv bzw. interaktiv konstruiert, dynamisch und schwer voneinander abgrenzbar (vgl. Spitzmüller 2017: 13) und nicht mit Sprachgruppen, Nationalitäten oder Ethnien gleichsetzbar. Ein Individuum kann mehreren Kulturen angehören, die Zugehörigkeiten sind wandelbar (vgl. Spencer-Oatey/Kotthoff 2007: 1–2).

Diversitätskompetenz umfasst die im Europäischen Referenzrahmen für Sprachen beschriebene „soziolinguistische Kompetenz“ (Europarat 2001: 25)⁹ ebenso wie die „plurikulturelle Kompetenz“¹⁰ (vgl. Europarat 2001: 132-134) bzw. interkulturelle Kompetenz (vgl. Erll/Gymnich 2010 oder auch Kolb (2016: 172–173), die interkulturelle Kompetenz als im Bereich der Sprachmittlung benötigte Teilkompetenz beschreibt). Unter interkultureller Kommunikation werden hier ein- oder auch mehrsprachige Kommunikationssituationen (vgl. Erll/Gymnich 2010: 80) verstanden, in denen GesprächspartnerInnen Erfahrungen des Andersseins machen (vgl. Spencer-Oatey/Kotthoff 2007: 2) und im Gespräch kulturelle Unterschiede im (non)verbalen Verhalten und Handeln zum Gegenüber erleben. Die für die SchulsozialarbeiterInnen relevante Diversitätskompetenz wurde schon in Franz (2020) aufgezeigt; sie zielt darauf ab, „Kommunikation in einem sozial, sprachlich und kulturell diversen Umfeld [zu erleichtern]“, „den Handlungsspielraum [zu erweitern]“ und „die Wahrscheinlichkeit des Gesprächsgelings [zu erhöhen]“. Sie befähigt dazu beispielsweise „interkulturelle hotspots (Situationen, die Missverständnisse produzieren) oder auch rich points (Situationen, die Sprach- und Kulturbewusstsein evozieren) (vgl. Agar 1994, zitiert nach Neuland 2013: 171–172) zu erfassen“ und zu bewältigen (Franz 2020: 74).

.....

9 „Soziolinguistische Kompetenzen sind definiert durch die soziokulturellen Bedingungen der Sprachverwendung. Wegen ihrer starken Abhängigkeit von gesellschaftlichen Konventionen (Höflichkeitsregeln; Normen, die die Beziehungen zwischen den Generationen, Geschlechtern, sozialen Schichten und Gruppen regeln; linguistische Kodierungen bestimmter fundamentaler Rituale im gesellschaftlichen Zusammenleben) wirkt die soziolinguistische Komponente buchstäblich auf alle sprachliche Kommunikation zwischen Repräsentanten verschiedener Kulturen ein, obgleich die Gesprächsteilnehmer sich dieses Einflusses oft gar nicht bewusst sein mögen.“ (Europarat 2001: 25).

10 „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).

| DIVERSITÄTSKOMPETENZ | |
|-----------------------------|--|
| EINSTELLUNGEN | <ul style="list-style-type: none"> • Interesse und Aufgeschlossenheit gegenüber dem Anderen (z. B. Kulturen) • Empathie und Fähigkeit des Fremdverstehens • Ambiguitätstoleranz • Selbstreflexivität • Sprachbewusstsein |
| WISSEN | <ul style="list-style-type: none"> • Wissen über „soziolinguistische Bedingungen von Sprachverwendung“ (Europarat 2001: 24) • Wissen über soziokulturell bedingte kommunikative Muster und Normen • Kulturtheoretisches Wissen • Wissen über eigene und andere Kulturen und Kulturgebundenheit |
| FERTIGKEITEN | <ul style="list-style-type: none"> • den gesellschaftlichen Konventionen entsprechend kommunikativ handeln können • sich sprachlich an das Gegenüber angepasst (Status, Alter, Geschlecht ...) ausdrücken können • das kommunikative Verhalten des Gegenübers auf seine soziokulturelle Bedingtheit hin einordnen können (z. B. kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten der Kinder und Jugendlichen; sprachkulturelle Transferprozesse erkennen und deuten können) • soziokulturell bedingte kommunikative Aufgaben und Konflikte mit entsprechenden kommunikativen Strategien lösen können (z. B. metakommunikative Praktiken) |

Tab. 2: Diversitätskompetenz der SchulsozialarbeiterInnen

MEHRSPRACHIGKEITSKOMPETENZ (Tab. 3) wird hier anders als im GER von der Diversitäts- bzw. auch plurikulturellen Kompetenz getrennt behandelt, weil SchulsozialarbeiterInnen auch unabhängig von ihren Mehrsprachigkeitskompetenzen, d. h., auch wenn sie z. B. über keine Fremdsprachkompetenzen verfügen, Diversitätskompetenz benötigen. Mehrsprachigkeit umfasst hier mit Werlen (2007: 12) „das gesamte sprachliche Potential einer Person“, „und nicht etwa nur den ‚Anteil‘ an fremdsprachlichem Können“. Im Sinne des Sprachrepertoire-Begriffs (vgl. Gumperz 1964; Busch 2017) ist damit neben der äußeren auch die innere Mehrsprachigkeit, d. h. das innersprachliche Varietätenkontinuum von den Dialekten über Soziolekte bis hin zur Standardsprache, berücksichtigt. Obwohl Fremdsprachenkenntnisse durchaus zu den zentralen Fertigkeiten der mehrsprachigen Kompetenz zu zählen sind, bedeutet mehrsprachig kompetent zu sein nicht so sehr, möglichst viele Sprachen auf möglichst hohem Kompetenzniveau zu beherrschen. Es geht vielmehr um einen – mit Backus et al. (2013: 191) gesprochen – „inclusive multilingualism“, der auch die „social dimensions of multilingual communication“ inkludiert, „prioritizing successful mutual understanding over correctness“. Vergleichbar ist hier das Konzept der Multikompetenz nach Franceschini (2011: 351):

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. [...] 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).

| MEHRSPRACHIGKEITSKOMPETENZ | |
|-----------------------------------|--|
| EINSTELLUNGEN | <ul style="list-style-type: none"> • Positiv-kreative Einstellung zum eigenen und fremden Sprachrepertoire (imperfektes Sprechen kein Problem; Mehrsprachigkeit als Ressource) • Sprachbewusstsein |
| WISSEN | <ul style="list-style-type: none"> • Wissen über Systeme verschiedener Sprachen • Sprachübergreifendes Wissen (vgl. Stierwald 2020: 165) • Basiswissen über Erst- und Zweitspracherwerb bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen • Basiswissen über Sprachenpolitik und die gesellschaftliche Stellung verschiedener autochthoner und allochthoner Sprachen in der Gesellschaft und in der Institution Schule |
| FERTIGKEITEN | <ul style="list-style-type: none"> • das eigene produktive und rezeptive Sprachrepertoire situationsangemessen einsetzen können (Sprach- und Varietätenwahl, z. B. lingua franca, Codeswitching, Interkomprehension)¹¹ • das Sprachrepertoire des Gegenübers positiv wahrnehmen und nutzbar machen können • Transferprozesse zwischen den Codes in der Sprachproduktion herstellen und in der Sprachrezeption erkennen können (vgl. transversale Kompetenz bei Stierwald 2020: 165) • relevante diaphasische, diatopische oder diastratische Varietäten rezeptiv verstehen können |

Tab. 3: Mehrsprachigkeitskompetenz der SchulsozialarbeiterInnen

Bei der SPRACHMITTLUNGSKOMPETENZ (Tab. 4) handelt es sich um eine Schnittstellenkompetenz zwischen Mehrsprachigkeits- und der pragmatisch-strategischen Kompetenz (siehe unten), geht es doch darum, über Sprachmittlung ungleiche mehrsprachige Kompetenzen der Gesprächspersonen zu kompensieren. Sie wird hier – anders als in der Literatur zur Sprachmittlung (für einen Überblick vgl. Kolb 2016: 12–16) – sehr weit gefasst und umfasst neben den mit der klassischen sprachübergreifenden Tätigkeit des Übersetzens und Dolmetschens verbundenen Kompetenzen auch Sprach- und Kulturmittlung innerhalb einer Sprache, wie dies auch im 2018 erschienenen Begleitband zum GER beschrieben ist:

In addition to cross-linguistic mediation, it also encompasses mediation related to communication and learning as well as social and cultural mediation. This wider approach has been taken because of its relevance in increasingly diverse classrooms [...], and because mediation is increasingly seen as a part of all learning, but especially of all language learning (Europarat 2018: 34).

Für die kommunikative Handlungskompetenz der SchulsozialarbeiterInnen ist darüber hinaus weniger das Übersetzen und Dolmetschen an und für sich relevant als die Kompetenz, als gedolmetschte Person die Handlungsfähigkeit in gedolmetschten Gesprächen zu behalten bzw. zu erweitern. Dies impliziert deklaratives Wissen um die kommunikativen Bedingungen im Bereich der Sprachmittlung.

| SPRACHMITTLUNGSKOMPETENZ | |
|--------------------------|--|
| EINSTELLUNGEN | <ul style="list-style-type: none"> • Empathie gegenüber den sprachmittelnden und den sprachgemittelten AkteurInnen • Sprachbewusstsein |
| WISSEN | <ul style="list-style-type: none"> • Wissen über Sprachmittlungsprozesse (z. B. kommunikative Bedingungen in triadischen Gesprächen; aktive Rolle und Selbstverständnis von professionellen und Laien-DolmetscherInnen, Herausforderungen des <i>community interpreting</i>) • Wissen über Chancen und Grenzen technischer Sprachmittlungsmöglichkeiten wie diverse digitale Übersetzungsinstrumente |
| FERTIGKEITEN | <ul style="list-style-type: none"> • Auf externe Ressourcen (vgl. Candelier et al. 2012: 11) zurückgreifen können (Übersetzungsinstrumente, professionelle und Laien-DolmetscherInnen) • Chancen und Grenzen der externen Ressourcen einschätzen können • In sprachgemittelten Interaktionen verschiedene kommunikative Strategien einsetzen können, um handlungsfähig zu bleiben und effizient zu kommunizieren (z. B. metakommunikative Strategien) |

Tab. 4: Sprachmittlungskompetenz der SchulsozialarbeiterInnen

STRATEGISCH-PRAGMATISCHE KOMPETENZ (Tab. 5) meint die Fähigkeit, Kommunikationsabsichten sprachlich kreativ zu realisieren (vgl. Kolb 2016: 166), die Kommunikationsabsichten des Gegenübers zu erkennen bzw. zu verstehen und kommunikativ strategisch zu handeln. Strategisches Handeln dient zum einen dazu, Situationen mit erhöhtem Risiko des kommunikativen Misserfolgs zu bewältigen, zum anderen dazu, Gespräche effizient zu gestalten. So stellt sich SchulsozialarbeiterInnen die Aufgabe, geringere Sprachkompetenzen der am Gespräch beteiligten Personen zu kompensieren oder anderen Verständnisschwierigkeiten etwa mittels Gegenfragen oder Paraphrasierungen entgegenzuwirken. Die von Kolb (2016: 171) für den Bereich der Sprachmittlung beschriebenen Strategien können überzeugend auf die arbeitsfeldbezogenen Sprachhandlungskompetenzen der SchulsozialarbeiterInnen übertragen werden; sie nennt zahlreiche Umschreibungsstrategien wie „die Verwendung von Quasi-Synonymen, Generalisierungen und Vereinfachungen, Hyperonymen/Hyponymen, Antonymen, *pars pro toto/totum pro parte*, Wortschöpfungen und Wortbildung, Paraphrasen, Code-Switching in die Erstsprache oder eine andere Fremdsprache und den Einsatz von Gestik und Mimik“. Wesentlich sind aber auch Strategien, die die Sprachrezeption der SchulsozialarbeiterInnen stützen können, wie „Bitten um Wiederholung“ oder um „zusätzliche Erklärungen“ (Kolb 2016: 171).

| STRATEGISCH-PRAGMATISCHE KOMPETENZ | |
|---|--|
| EINSTELLUNGEN | <ul style="list-style-type: none"> • Empathie • Zielorientiertheit • Kooperationsbereitschaft (vgl. Fiehler 1999) • Flexibilität • Frustrationstoleranz • Sprachbewusstsein |
| WISSEN | <ul style="list-style-type: none"> • Basiswissen der Pragmatik (z. B. Grice'sche Konversationsmaximen, Sprechakttheorie) • Wissen über kommunikative Handlungsbedingungen im Rahmen von Text- bzw. Gesprächssorten |
| FERTIGKEITEN | <ul style="list-style-type: none"> • Sich sprachlich an Situation und Ziel der Interaktion anpassen können, Strategie ggf. wechseln können • Sprecherabsichten produktiv kommunizieren (z. B. mittels Paraphrasierungen oder Verstehensthematisierungen) und rezeptiv erkennen können (z. B. mittels Inferenzziehung, Perspektivenübernahme) • Die GesprächspartnerInnen zur Kooperation animieren können, um das Gespräch zu ko-konstruieren und gemeinsam Sinn herzustellen • Multimodale Praktiken einsetzen und Körper und Raum als kommunikative Ressourcen nutzen können |

Tab. 5: Strategische-pragmatische Kompetenz der SchulsozialarbeiterInnen

5 Fazit

Im Beitrag konnte auf Grundlage von mündlichen Befragungen gezeigt werden, welche kommunikativen Anforderungen sich im Kontext sprachlicher Diversität im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit stellen. Dabei wurde dargestellt, dass Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit geringen oder nicht vorhandenen Deutschkompetenzen eine Zugangsbeschränkung zum Angebot der Schulsozialarbeit und damit eine unerwünschte Segregation mehrsprachiger SchülerInnen bedeuten kann. Aufgrund der großen sprachlichen Diversität der SchülerInnen kann diesem Umstand allerdings nicht mit Fremdsprachenkompetenzen der SchulsozialarbeiterInnen Rechnung getragen werden. Sie sind auf andere Kompensationsstrategien wie Dolmetschdienste angewiesen, die wiederum weitere kommunikative Herausforderungen mit sich bringen. Ausgehend von den seitens der SchulsozialarbeiterInnen beschriebenen kommunikativen Praktiken, die sie anwenden, um Kommunikation gelingen zu lassen (Abschnitt 3), wurden kommunikative Kompetenzen identifiziert, über die die SchulsozialarbeiterInnen idealerweise verfügen soll(t)en, um ihrer mehrsprachigen Zielgruppe gerecht zu werden und differierende Sprachrepertoires zu kompensieren. Neben Mehrsprachigkeitskompetenz und Diversitätskompetenz benötigen sie Sprachmittlungskompetenz (im weitesten Sinne) sowie strategisch-pragmatische Kompetenz. Angesichts der zunehmenden sprachlichen Diversität im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit ist eine Erweiterung der Sprachhandlungskompetenz

der SchulsozialarbeiterInnen in jedem Fall erstrebenswert und kann dabei unterstützen, den kommunikativen Anforderungen im Beruf gerecht zu werden. Erreicht werden könnte eine solche Kompetenzerweiterung durch speziell auf die Zielgruppe hin entworfene Angebote „arbeitsplatzbezogener Sprachförderung“ (Coray/Duchêne 2017: 32-33), wie es sie etwa bereits in der LehrerInnenbildung gibt (vgl. Haller/Wojnesitz 2014; Becker/Kupetz 2019). Aus den Befragungen der SchulsozialarbeiterInnen geht überdies hervor, dass solche Fort- und Weiterbildungen im Themenbereich Mehrsprachigkeit stark gewünscht werden. Die in diesem Beitrag vorgestellten Teilkompetenzen können als Grundlage für die Entwicklung eines zielgruppenspezifischen didaktischen Konzepts zur Förderung der Sprachhandlungskompetenz von SchulsozialarbeiterInnen im Kontext von Mehrsprachigkeit dienen.

Literaturverzeichnis

- AGAR, MICHAEL (1994): *Language Shock. Understanding the Culture of Conversation*. New York: Morrow.
- AMMON, ULRICH/DITTMAR, NORBERT/MATTHEIER, KLAUS J./TRUDGILL, PETER (Hg.) (2004): *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Gesellschaft und Sprache*. 1. Teilband. 2., vollst. neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Walter de Gruyter (HSK – Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 3.1).
- BACKUS, AD/GORTER, DURK/KNAPP, KARLFRIED/SCHJERVE-RINDLER, ROSITA/SWANENBERG, JOS/THIJE, JAN TEN/VETTER, EVA (2013): „Inclusive Multilingualism: Concept, Modes and Implications“. In: *European Journal of Applied Linguistics* 1 (2), S. 179–215.
- BECKER, ELENA/KUPETZ, MAXI (2019): „Kulturelle und sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer. Heterogenitätssensibilisierung im Lehramtsstudium durch gesprächsanalytisch orientierte Fallarbeit“. In: Klektau, Claudia/Schütz, Susanne/Fett, Anne (Hg.): *Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer*innenbildung*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Lehrer*innenbildung (Hallesche Beiträge zur Lehrer*innenbildung; 1), S. 39–52.
- BLÖBAUM, BERND/NÖLLEKE, DANIEL/SCHEU, ANDREAS (2016): „Das Experteninterview in der Kommunikationswissenschaft“. In: Averbeck-Lietz, Stefanie/Meyen, Michael (Hg.): *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien (Springer NachschlageWissen), S. 1–13.
- BMB, BUNDESMINISTERIUM (2016): „Chancenindex für Integrationsmaßnahmen. Beantwortung einer parlamentarischen Anfrage“. In: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/AB/AB_09740/imfname_570844.pdf (letzter Zugriff: 28.7.2020).
- BUSCH, BRIGITTA (2017): *Mehrsprachigkeit*. 2. Auflage. Wien/Stuttgart: facultas; UTB GmbH (utb-studie-book; 3774).
- BYRAM, MICHAEL (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CANDELIER, MICHEL/CAMILLERI-GRIMA, ANTOINETTE/CASTELLOTTI, VÉRONIQUE/PIETRO, JEAN-FRANÇOIS/LÓRINCZ, ILD-IKÓ/MEISNER, FRANZ-JOSEPH/NOGUEROL, ARTUR/SCHRÖDER-SURA, ANNA (2012): *Frepa - A framework of reference for pluralistic approaches to languages and culture; competences and re-sources. Competences and re-sources*. Straßburg: Council Of Europe Publishing.
- DE CILLIA, RUDOLF (2014): „Innersprachliche Mehrsprachigkeit, Sprachnorm und Sprachunterricht“. In: *ide - informationen zur deutschdidaktik* 38(3), S. 9–19.
- DE CILLIA, RUDOLF/VETTER, EVA (Hg.) (2013): *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition (Sprache im Kontext; 40).
- CORAY, RENATE/DUCHÈNE, ALEXANDRE (2017): *Mehrsprachigkeit und Arbeitswelt. Literaturübersicht*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit (Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit). In: <http://www.institut-mehrsprachigkeit.ch/de/file/368/download?token=p6teMZWJ> (letzter Zugriff: 28.7.2020).

- DANNERER, MONIKA/FRANZ, MARIANNE (2019): „Weil eigentlich alles international geworden ist: Sprachliche Anforderungen an das Hotelpersonal im Spannungsfeld zwischen Gästen, Arbeitsbereichen und Arbeitsmarkt“. In: Heimerdinger, Timo/Leonardi, Andrea/Reso, Evelyn (Hg.): *Hotelpersonal/Il personale alberghiero. Le-bens- und Arbeitsalltag im Dienste des Tourismus/Vita quotidiana e lavoro nel settore turistico*. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag (Tourism & Museum; 7), S. 255–277.
- DANNERER, MONIKA/FRANZ, MARIANNE/ORTNER, HEIKE (2017): „Da pendelt sich die Sprache automatisch so ein: Sprachliche Identität, Akkommodation und Management von innerer und äußerer Mehrsprachigkeit bei Tiroler Privatvermietern“. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 67 (1), S. 115–147.
- DANNERER, MONIKA/MAUSER, PETER (Hg.) (2018): *Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten*. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg Linguistik; 102).
- DEPPERMAN, ARNULF (2013): „Interview als Text vs. Interview als Interaktion“. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung / Qualitative Social Research* 14(3), Art. 13.
- DEPPERMAN, ARNULF/FEILKE, HELMUTH/LINKE, ANGELIKA (2016): „Sprachliche und kommunikative Praktiken. Eine Annäherung aus linguistischer Sicht“. In: Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (Hg.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin/Boston: de Gruyter (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2015), S. 1–23.
- DEPPERMAN, ARNULF/SCHMITT, REINHOLD (2008): Verstehensdokumentationen. Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion. In: *Deutsche Sprache* 36(3), S. 220–245.
- DIRIM, İNCI/MECHERIL, PAUL (2018): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Studientexte Bildungswissenschaft; UTB 4443).
- EMANUEL, MARKUS (2017): „Jugendhilfe und Schule. Plädoyer für eine offensiv-emanzipatorische Schulsozialarbeit“. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank/Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hg.): *Handbuch der Schulsozialarbeit*. Band 1. Weinheim/Basel: Beltz Juventa (Handbuch der Schulsozialarbeit; 1), S. 16–23.
- ENDER, ANDREA/GREINER, ULRIKE/STRASSER, MARGARETA (2019): *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld. Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe*. Hannover: Klett Kallmeyer (Lehren lernen).
- ERLL, ASTRID/GYMNICH, MARION (2010): *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. 4. Aufl. Stuttgart: Klett Lerntraining (UNI-WISSEN Kernkompetenzen).
- EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt.
- EUROPARAT (2018): „Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with New Descriptors“. Straßburg. In: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (letzter Zugriff: 28.7.2020).
- EXPERTENRAT FÜR INTEGRATION (2019): „Integrationsbericht 2019. Integration in Österreich - Zahlen, Entwicklungen, Schwerpunkte“. In:

- www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2019/Integrationsbericht_2019.pdf (letzter Zugriff: 28.2.2020).
- FIGHLER, REINHARD (1999): „Was tut man, wenn man ‚kooperativ‘ ist? Eine gesprächsanalytische Explikation der Konzepte ‚Kooperation‘ und ‚Kooperativität‘“. In: Mönich, Annette/Jaskolski, Ernst (Hg.): *Kooperation in der Kommunikation*. Festschrift für Elmar Bartsch. München/Basel: Reinhardt, S. 52–58.
- FRANCESCHINI, RITA (2011): „Multilingualism and Multicompetence. A Conceptual View“. In: *The Modern Language Journal* 95(3), S. 344–355.
- FRANZ, MARIANNE (2020): „Sprachliche Diversität in der Schulsozialarbeit. ‚Die größte Herausforderung‘“. In: *Linguistik online* 103(3). S. 67–86.
- GLAUNINGER, MANFRED (2015): „(Standard-)Deutsch in Österreich im Kontext des gesamtdeutschen Sprachraums. Perspektiven einer funktional dimensionierten Sprachvariationstheorie“. In: Glauninger, Manfred/Lenz, Alexandra (Hg.): *Standarddeutsch im 21. Jahrhundert*. Göttingen: V&R Unipress (Wiener Arbeiten zur Linguistik; 1), S. 11–57.
- GUMPERZ, JOHN (1964): „Linguistic and Social Interaction in Two Communities“. In: *American Anthropologist* 66, S. 137–153.
- HALLER, MICHAELA/WOJNESITZ, ALEXANDRA (2014): „Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer – die Herausforderung und eine Antwort. das Rahmenmodell Basiswissen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden“. In: Wegner, Anke/Vetter, Eva (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen: Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. Verlag Barbara Budrich, S. 173–191.
- HENNING, UTE/SCHLABACH, JOACHIM (i. Vorb.): „Plurilinguale Kompetenz. Eine didaktische Begriffsbestimmung für die internationale Geschäftskommunikation“. In: Merkelbach, Chris/Sablotny, Manfred (Hg.): *Darmstädter Vielfalt in der Linguistik*. 10 Jahre Fachgebiet Sprachwissenschaft - Mehrsprachigkeit an der Technischen Universität Darmstadt.
- HERZOG-PUNZENBERGER, BARBARA (2017): „Policy Brief # 2. Die Vielfalt der Familiensprachen. Auswertungen und Grafiken. Serie ‚Migration und Mehrsprachigkeit – Wie fit sind wir für die Vielfalt?‘“. Wien: Arbeiterkammer Wien. In: <http://paedpsych.jku.at/dev/wp-content/uploads/2017/02/Auswertungen-und-Grafiken-zu-Policy-Brief-02.xlsx> (letzter Zugriff: 31.7.2020).
- KOLB, ELISABETH (2016): *Sprachmittlung. Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz*. München/New York: Waxmann (Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung; 34).
- LÜTHJE, CORINNA (2016): „Die Gruppendiskussion in der Kommunikationswissenschaft“. In: Averbek-Lietz, Stefanie/Meyen, Michael (Hg.): *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien (Springer NachschlageWissen), S. 157–173.
- MALETZKE, GERHARD (2013): *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- NEULAND, EVA (2013): „Interkulturalität - immer noch eine Herausforderung für Linguistik und Deutsch als Fremdsprache“. In: *Zeitschrift des Verbandes Polnischer Germanisten* 2(2), S. 161–177.

- SACKS, HARVEY/SCHEGLOFF, EMANUEL/JEFFERSON, GAIL (1974): „A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation“. In: *Language* 50(4), S. 696–735.
- SCHLABACH, JOACHIM (2017): „Probleme in mehrsprachigen Situationen. Zur Grundlegung des Lernziels plurilinguale Kompetenz“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22(2), S. 66–79.
- SCHMITT, REINHOLD/DEPPERMAN, ARNULF (2009): „Damit Sie mich verstehen. Genese, Verfahren und Recipient Design einer narrativen Performance“. In: Buss, Ma-reike/Habscheid, Stephan/Jautz, Sabine/Liedtke, Frank/Schneider, Jan (Hg.): *Theatralität des sprachlichen Handelns. Eine Metaphorik zwischen Linguistik und Kulturwissenschaften*. Paderborn/München: Fink, S. 79–112.
- SCHULPSYCHOLOGIE, BILDUNGSBERATUNG/BMBWF, BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (s. a.): „Schulsozialarbeit. Verbindung von schulischer und außerschulischer Lebenswelt“. In: <http://www.schulpsychologie.at/schuelerber/schulsozialarbeiterinnen> (letzter Zugriff: 18.2.2020).
- SPECK, KARSTEN (2014): *Schulsozialarbeit*. Eine Einführung. 3., überarb. und erw. Aufl. München: Reinhardt (UTB 2929).
- SPENCER-OATEY, HELEN/KOTTHOFF, HELGA (2007): „1. Introduction“. In: Kotthoff, Helga/Spencer-Oatey, Helen (Hg.): *Handbook of Intercultural Communication*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton (Handbooks of Applied Linguistics [HAL]; 7), S. 1-6.
- SPITZMÜLLER, JÜRGEN (2017): „Kultur‘ und ‚das Kulturelle‘. Zur Reflexivität eines begehrten Begriffs“. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 67(1), S. 3–23.
- STIERWALD, MONA (2020): „Sprachtransfer innerhalb mehrsprachiger konversationeller Schreibinteraktionen? Eine Konversationsanalyse zu Reparaturen beim interaktiven Formulieren“. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, Numéro spécial, S. 161-182.
- WEGNER, ANKE/DIRIM, İNCI (Hg.) (2016): *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich (Mehrsprachigkeit und Bildung; 1).
- WEGNER, ANKE/VETTER, EVA (Hg.) (2014): *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen: Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. Verlag Barbara Budrich.
- WEINERT, FRANZ (2014): „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit“. In: Weinert, Franz (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. 3., aktual. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 17–31.
- WERLEN, ERIKA (2007): „Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit - zwei Seiten einer Medaille. Die Sicht der Angewandten Linguistik auf das Konzept Kommunikative Kompetenz und auf sein didaktisches Potential für Mehrsprachigkeit“. In: Werlen, Erika/Weskamp, Ralf (Hg.): *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Sprachenlernen Konkret! 3), S. 9–27.

Sprachmittlung am Arbeitsplatz: Welche Kompetenz benötigen Expert*innen anderer Fachrichtungen für ihre alltägliche berufliche Sprachmittlungspraxis?

1 Ausgangslage und Zielsetzung

Von der Agenturmeldung in den Morgennachrichten über Webseiten, Werbung, Produktbeschreibungen oder Benutzermenüs, Software, Beipackzettel bis hin zur Synchronfassung der Vorabendserie: Die Zahl übersetzter Texte, die wir im Alltag verwenden, steigt stetig weiter¹. Allerdings werden die Übertragungen bei weitem nicht allesamt von qualifizierten Übersetzungsprofis erstellt, was nicht nur in Fachkreisen bedauert wird. Doch selbst diese erkennen die allgegenwärtige Zunahme der sogenannten ‚nicht-professionellen Sprachmittlung‘ an und nehmen sie inzwischen in den Blick².

In der Fremdsprachendidaktik indes war das Übersetzen mit wachsender Kritik an der sogenannten Grammatik-Übersetzungsmethode aus dem modernen Fremdsprachenunterricht zunächst weitgehend verschwunden – und unter dem Verdacht, als verkapptes Vokabeltraining oder zum Grammatik-Drill zu dienen, in Verruf geraten. Es galt als für den Spracherwerb wenig dienliche und zu diesem Zweck ungeeignete Übung. Bis heute steht es nun im Ruf, Lernende und Lehrende zu überfordern, auch weil letztere meist nicht dafür ausgebildet sind, Übersetzen oder gar Dolmetschen zu unterrichten. Unter der Bezeichnung ‚Sprachmittlung‘ hielten beide Tätigkeiten jedoch in den letzten Jahren wieder Einzug in (nicht nur) bundesdeutsche Klassenzimmer und sogar Abiturprüfungen.

.....

1 Der Anschaulichkeit halber beziehen sich diese Beispiele überwiegend auf schriftliche Texte. Für mündlich gemittelte Texte trifft die Beobachtung ebenso zu.

2 Davon zeugen unter anderem die Aufnahme des Eintrags „Natural Translator and Interpreter“ im *Handbook of Translation Studies* (Antonini 2011: 102–104) und des Eintrags „Non-professional interpreting“ in der *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* (Antonini 2015: 277–279), sowie der Überblicksband zu den Ergebnissen zweier wesentlicher NPIT (Non-professional Interpreting and Translation)-Konferenzen der vergangenen Jahre unter dem Titel *Non-professional Interpreting and Translation. State of the Art and Future of an Emerging Field of Research* (Antonini, Cirillo, Rossato & Torresi 2017).

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, vor dem Hintergrund der Zunahme sprachmittlernder Praxen auch am Arbeitsplatz erste Überlegungen dazu anzustellen, wie diese Kompetenz im Rahmen beispielsweise des Fremdsprachenunterrichts an Hochschulen auch solchen Kandidat*innen vermittelt werden sollte, die nicht den Wunsch haben, überwiegend vom Dolmetschen und/oder Übersetzen zu leben. Diese Zielgruppe wird in Anlehnung an Christiane Nord als „Expert*innen anderer [Anm. der Verfasserin: also nicht translationswissenschaftlicher] Fachrichtungen mit Übersetzungskompetenz“ bezeichnet.³ In einem ersten Schritt wird hier ein Entwicklungsmodell translatorischer Kompetenz beschrieben, das für diesen Zweck geeignet erscheint. Es handelt sich um ein Verständnis von translatorischer Kompetenz als komplexes Zusammenwirken von insgesamt fünf verschiedenen Dimensionen, die kurz vorgestellt und mit Blick auf eine spätere Entwicklung darauf aufbauender Module für den Fremdsprachenunterricht an Hochschulen oder im Weiterbildungsbereich erläutert werden. Diese Vorüberlegungen sind Teil eines umfangreicheren Projekts, dessen nächster Schritt die konkrete Erarbeitung einzelner solcher Module sein wird. Erste Schritte dazu wurden in Zusammenarbeit mit den Sprachenzentren der Technischen Universität Darmstadt und der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) unternommen. Im Zuge dieser Zusammenarbeit fand der im Jahr 2018 erschienene Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) besondere Beachtung, da er 19 neue Skalen nebst Deskriptoren für die Sprachmittlung bereitstellt und damit der wachsenden Bedeutung nicht-professionellen Übersetzens und Dolmetschens im Alltag deutlich erkennbar – und vermutlich auch wirkmächtig – Rechnung trägt, während Übersetzen und Dolmetschen im ursprünglich 2001 erschienenen GeR lediglich kurz erwähnt wurden⁴. Der Begleitband verwendet hierfür

.....

- 3 Für den Zweck dieser Betrachtungen ist es nicht erforderlich, den Expertenstatus eingehend zu klären, da sich die Überlegungen ebenso auf Studierende wie auf Absolvent*innen beziehen und ihr beruflicher Status nur insofern relevant ist, als es sich um andere Berufe als den der/des Übersetzer*in oder Dolmetscher*in handeln soll, also etwa um Ingenieur*innen, Jurist*innen, Sozialarbeiter*innen, Informatiker*innen, Betriebswirt*innen, Mediziner*innen etc. Es handelt sich also im Hinblick auf das Übersetzen und Dolmetschen um Lai*innen.
- 4 In der Version des GeR von 2001 wurden unter 4.4.4 „Aktivitäten und Strategien der Sprachmittlung in Form von Übersetzen und Dolmetschen“ (S. 89–91) beschrieben als das Mitteln zwischen Gesprächspartnern, das im Wesentlichen durch das Ausblenden eigener Absichten charakterisiert sei (ebd.: 89) und mit „begrenzten Mitteln“ zur Herstellung einer „äquivalente[n] Bedeutung“ (ebd.: 90) erfolge. Für das Übersetzen unterscheidet der GeR von 2001 die dort als „genaues Übersetzen“ (ebd.: 90) bezeichnete Variante (die sich auf Verträge, juristische und wissenschaftliche Texte beziehen soll) vom literarischen Übersetzen, das für Textsorten wie Romane, Dramen, Gedichte, Libretti etc. gilt, schließt als schriftliche Sprachmittlung aber auch Zusammenfassungen (von z. B. Presstexten) und Paraphrasen (etwa von Fachtexten, auch für ein Laienpublikum) ein (ebd.: 90). Für die mündliche Sprachmittlung wird zwischen drei Formen des Dolmetschens differenziert: „simultan“ (etwa bei Konferenzen, Besprechungen und Reden usw.), „konsekutiv“ (mit

den Begriff ‚Mediation‘, der allerdings noch viel weiter gefasst ist als in der Version von 2001 und Aktivitäten einschließt, die zum Teil bisher anderen Fertigkeiten zugerechnet wurden (etwa das Beschreiben von Grafiken, das üblicherweise auch als Schreibenassessoren gesehen wurde und beispielsweise in der TestDaF-Prüfung einen klassischen Bestandteil der Überprüfung des schriftlichen Ausdrucks ausmacht, oder das Erstellen von Notizen z. B. zu einer Lehrveranstaltung). Eine ausführliche Beschreibung des Verständnisses und der Begriffsverwendung von ‚Mediation‘ im Begleitband findet sich u.a. in Nied Curcio / Katelhön (2020: 21f.).

Im Überblick lassen sich die neuen Skalen und Deskriptoren zur Mediation so darstellen:

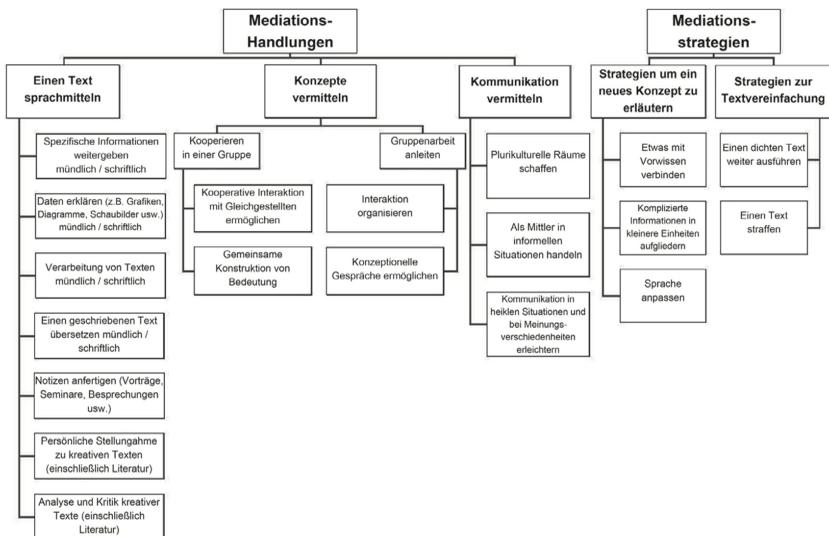


Abb. 1: Mediationsaktivitäten und -strategien wie im Begleitband S. 112

Die Rolle der*s Sprachmittlers*in wird dabei beschrieben als die Fähigkeit, „Brücken [zu] bauen und dazu bei[z]utragen, Bedeutung zu konstruieren oder zu vermitteln, manchmal innerhalb einer Sprache (...) und manchmal von einer

Begrüßungsansprachen und Führungen als Beispielen) sowie informell unter Verweis auf Situationen („in sozialen [sic!] und in Dienstleistungssituationen“) oder Textsorten (wie Schilder, Anschläge, Menüs etc.) bzw. Zielgruppen („für ausländische Besucher im eigenen Land“, „für Muttersprachler [sic!] im Ausland“ sowie „für Freunde, Familienangehörige, Kunden ... usw.“) (ebd.: 90). In der GeR-Version von 2001 werden keine Skalen hierfür angeboten, lediglich wird außerdem auf die Arbeitsschritte Planung – Evaluation – Korrektur verwiesen (ebd.: 90–91).

Sprache zur anderen (sprachenübergreifende Mediation).“ (Council of Europe: 112).

So sehr es an anderer Stelle überzeugte, für die Zugrundelegung eines weiten Translationsbegriffs zur Bestimmung möglichst vieler Facetten translatorischer Kompetenz einzutreten (Cnyrim et al. 2013), so wenig hilfreich erscheint es für den Zweck des vorliegenden Beitrags, intralinguale translatorische Handlungen einzubeziehen. Deshalb sollen diese im Folgenden nicht weiter betrachtet werden. Gerade unter der Vorgabe alltäglicher Sprachmittlungspraxen am Arbeitsplatz stellt sich heute nämlich mehr denn je die Frage, ob eine Befähigung zum interlingualen „Brückenbau“, wie sie im Begleitband skizziert wird, als translatorische Grundbildung (im Sinne einer Art ‚basic skill‘) modelliert und vermittelt werden sollte. Um dies bestmöglich zu gewährleisten, werden rein fremdsprachliche Fähigkeiten, die ohnehin Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts sind, deshalb außer Acht gelassen und so eine Konzentration auf den Kern sprachmittlender Kompetenz erleichtert.

Die Translationswissenschaftlerin Christiane Nord beobachtete schon 1997, dass wir tagtäglich immer mehr auf Übersetzungen zurückgreifen (Nord 1997: 122) und forderte die Schulung von „Fachexperten mit Übersetzungskompetenz“ als „eine grundlegende Kulturtechnik“ neben der akademischen Ausbildung von „Übersetzern mit Fachkompetenz“ (ebd.) und im Unterschied dazu. Entgegen der Meinung, dass eine sehr weit reichende Nutzung des Englischen als Lingua franca die Sprachmittlung in vielen beruflichen Situationen überflüssig mache, weisen zahlreiche Erhebungen darauf hin, dass signifikante Anteile der Bevölkerung in Zuwanderungsgesellschaften nicht über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen, um vollumfänglich und verantwortungsvoll an englischsprachigen Interaktionssituationen teilhaben zu können (s. etwa Angelelli 2016: 6; Apfelbaum 2008: 112; Bowen 2006: 320; Wadensjö 2009: 43). Zwar sind berufliche Handlungsfelder durchaus zunehmend von Internationalisierung und Globalisierung geprägt, allerdings werden gerade deshalb auch solche Fremdsprachenkenntnisse immer wichtiger, die sich nicht auf das Englische beziehen. Außerdem gewinnt die Befähigung zu einem sensiblen und kompetenten Umgang mit mehrsprachigen Situationen auch am Arbeitsplatz immer weiter an Bedeutung (s. dazu auch Nied Curcio/Katelhön 2020: 187). Dabei können nicht immer professionelle Übersetzer*innen oder Dolmetscher*innen hinzugezogen werden.

Um den Unterschied zwischen der professionellen Übertragungskompetenz von Translator*innen und einer grundlegenden funktionalen Sprachmittlungskompetenz von Expert*innen anderer Fachrichtungen möglichst präzise

herausarbeiten zu können (und um später Unterrichtskonzepte beispielsweise für den Fremdsprachenunterricht an Hochschulen oder im Weiterbildungsbereich und Bewertungskriterien davon abzuleiten), erscheint es also sinnvoll, nur diejenigen der neuen Skalen zu berücksichtigen, die Deskriptoren für translativische Handlungen im engeren Sinne (also für die sogenannte ‚*translation proper*‘) anbieten: Das sind die Skalen mit den Überschriften „Einen geschriebenen Text übersetzen“ (Council of Europe 2020: 124) [mündlich oder in Gebärdensprache bzw. schriftlich, Anmerkung der Verfasserin] sowie „Als Mittler agieren in informellen Situationen (unter Freunden und Kollegen / Kolleginnen)“ (ebd.: 137). Es ist bemerkenswert, dass die Skalen des Begleitbands die Sprachmittlungskompetenz als von Fremdsprachenkenntnissen scheinbar losgelöste eigenständige Fähigkeit beschreiben, für die zwar GeR-Niveaustufen vorgeschlagen werden, die sich aber nicht explizit und direkt auf (fremd-)sprachliche Fähigkeiten beziehen⁵.

Der Begleitband selbst betont immer wieder und an verschiedenen Stellen, „dass die Beispieldeskriptoren (...) nicht die Kompetenzen professioneller Dolmetscher/innen und Übersetzer/innen beschreiben sollen“ (ebd.: 115). Dazu wird hauptsächlich der informelle Charakter der Alltagssituationen herangezogen, in denen die Sprachmittlung erfolge. Dolmetschen und Übersetzen hingegen beziehe sich auf „ein völlig anderes Feld“ (ebd.). Worin dieser kategorische Unterschied jedoch bestehen soll, wird nicht weiter erläutert und erschließt sich auch bei näherer Betrachtung schon deshalb nicht, weil informelle Alltagssituationen unter Kolleg*innen nichtsdestoweniger beruflich sind und weil sie sich auf Texte unterschiedlichster Schwierigkeitsstufen und Fachlichkeit beziehen können. Eine klare Trennung von Texten oder Textsorten, die Übersetzungsprofis vorbehalten bleiben sollten, lässt sich weder aus dem GeR von 2001 noch aus dem Begleitband ableiten – und dies aus gutem Grund: So taugt eine noch so genaue Beschreibung einer Textsorte sicherlich nicht zu diesem Zweck, wenn man sie ohne den Übersetzungsauftrag betrachtet. Zwar können Ratschläge erteilt werden, wie zum Beispiel die Übertragung rechtsverbindlicher Kommunikation (z. B. in Form von Verträgen, Patentschriften etc.) den Profis ebenso zu überlassen wie solche Texte, die veröffentlicht werden sollen, jedoch lassen sich auch bei Ausdifferenzierung dieses Vorgehens keine trennscharfen Abgren-

.....
5 Dies wirft die interessante Frage auf, ob eine höhere Stufe von Sprachmittlungskompetenz automatisch mit einer fortgeschrittenen fremdsprachlichen Kompetenz einhergehen muss, beispielsweise wenn sie sich neben der L2 auch auf weitere erlernte Fremdsprachen bezieht. Diese sehr spannende Frage wird an anderer Stelle zu diskutieren sein, da sie den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde.

zungen von professionellem und nicht-professionellem Übersetzen oder Dolmetschen erarbeiten. Der Begleitband unternimmt noch nicht einmal einen solchen Versuch, wiederholt stattdessen immer wieder an verschiedenen Stellen: „Dennoch soll sich diese Skala [i.e. 'Einen schriftlichen Text schriftlich übersetzen', Anmerkung der Autorin] von GeR-Deskriptoren nicht auf die Fertigkeiten professioneller Übersetzer [sic!] oder ihre Ausbildung beziehen. Die Fertigkeiten von Übersetzern [sic!] werden in der Skala überhaupt nicht angesprochen“ (ebd.: 123) und verweist zusätzlich noch auf die in der Regel ausgeprägteren Sprachkompetenzen von Dolmetscher*innen und Übersetzer*innen, die sich weit oberhalb von C2 ansiedeln. Allerdings kann auch anhand der Sprachkompetenz kein gültiges Kriterium gewonnen werden, wie die lange Diskussion um die angeborene naiv-natürliche Übersetzungskompetenz (vgl. etwa Harris 1976, Malakoff und Hakuta 1991 oder Valdés 2003) hinlänglich gezeigt hat. Am ehesten könnte man sich Apfelbaum anschließen, die professionelles Dolmetschen „letztlich nur als ein Zusammenwirken von individueller, primär über Erfahrung erworbener Expertise und Kompetenz“ fasst, „das den handelnden Personen erlaubt, für (primär kommunikative) Aufgaben Problemlösungen bereitzustellen, die auch den formellen und informellen Standards für berufsgruppenbezogenes qualifiziertes Sonderwissen genügen“ (Apfelbaum 2008: 113). Sie verweist dabei auf Pfadenhauer (2005) um zu präzisieren, dass „Professionalität dabei nach formellen (tendenziell qualifikationsbezogenen) und informellen (tendenziell statusbezogenen) Standards stets nur über die zum Ausdruck gebrachte Wahrnehmung ‚einer (warum auch immer) relevanten Kollegenschaft‘ bescheinigt werden“ könne (ebd.: 113–114). Sehr ausführlich diskutiert auch Hagemann (2016) die Frage, wie professionelle von nicht-professioneller Translation abgegrenzt werden kann. Sie betont, dass die Wahl der Begriffe, mit denen wir sprachmittelnde Praxen bezeichnen, ernste Folgen dafür hat, wie wir uns diese Tätigkeiten vorstellen, und Auswirkungen darauf, wie wir sie bewerten und welchen Stellenwert wir ihnen einräumen. Nicht nur deshalb muss sorgfältig abgewogen werden, was damit gemeint ist.

Bestenfalls zeigt die Beschäftigung mit nicht-professionellem Dolmetschen und Übersetzen, wie vielfältig die Kontexte und Voraussetzungen sind, in denen Sprachmittlung tatsächlich stattfindet: Da sind verschiedenste Institutionen zu nennen (etwa das Krankenhaus, das Gesundheitswesen und die Pflege, Behörden und das sogenannte ‚Gemeinwesen‘, Schulen, Kirchen, Museen, aber auch Gefängnisse, der Sport oder die Medien z. B. in der Form von Fansubbing und Fandubbing, um nur einige zu nennen) – und natürlich auch berufliche Kontexte unterschiedlichster Art und Ausprägung. Alle bisherigen Versuche, klare

Kriterien zur Unterscheidung des professionellen vom nicht-professionellen Dolmetschen bzw. Übersetzen zu erarbeiten, dürfen als gescheitert gelten⁶. Für die von Nord angestrebte Unterscheidung erscheint es fruchtbarer, Ansätze heranzuziehen, die die Entwicklung translatorischer Kompetenz in verschiedenen Stufen oder Graden von Expertise skizzieren (z. B. Chabasse 2009 für das Dolmetschen, Whyatt 2012 oder Cnyrim et al. 2013).

Auf diesen Gedanken stützt sich auch der vorliegende Beitrag: Er widmet sich aus einer translatorisch informierten Perspektive der zentralen Frage, wie eine grundlegende Sprachmittlungskompetenz für die mehrsprachige Arbeitsplatzkommunikation von Absolvent*innen anderer Fachrichtungen in ihrer alltäglichen beruflichen Praxis aussieht und wie diese vermittelt werden kann.

Hierfür erscheint es zunächst sinnvoll, Sprachmittlung als komplexe Kompetenz näher zu bestimmen. In einem zweiten Schritt werden Dimensionen dieser Kompetenz und ihr Zusammenwirken im Hinblick auf die grundlegende Übersetzungskompetenz für Fachexpert*innen anderer Disziplinen untersucht und als Grundlegung für eine spätere Entwicklung von Trainingskonzepten näher beschrieben.

2 Sprachmittlung als komplexe Kompetenz

Unter Sprachmittlung soll im Rahmen dieses Beitrags aus den oben ausführlich dargelegten Gründen ausschließlich dasjenige schriftliche oder mündliche Übertragen von (gesprochenen und geschriebenen) Ausgangstexten verstanden werden, das abweichend von anderen Definitionen, auch denen des Begleitbands, einen Sprachwechsel beinhaltet. Am Terminus Sprachmittlung wird auch festgehalten, weil sich das Verständnis in diesem Beitrag von dem im Begleitband unterscheidet. Es ist anzunehmen, dass dabei die Anforderungen und die kognitiven Prozesse mit denen von Übersetzer*innen oder Dolmetscher*innen im Prinzip vergleichbar sind (s.o.). Außerdem ist damit zu rechnen, dass die Qualität der Translate und auch die Erwartungen an Zieltexte, die Komplexität der Aufträge und Projekte sowie die Professionalität und Routine in der Ausführung (beispielsweise beim Einsatz von Übersetzungs-Tools oder Dol-

.....

6 Neben Vertreter*innen der Translationswissenschaft kommen auch die der Fremdsprachendidaktik recht übereinstimmend zu dem Ergebnis: „... dass es sich beim Sprachmitteln im Fremdsprachenunterricht um (funktionales) Übersetzen (bzw. Dolmetschen) handelt und dass sämtliche Abgrenzungsversuche zum "professionellen" Übersetzen, die auf andere Unterscheidungsmerkmale als die Professionalität bzw. die Qualität des Zieltextes abzielen, nicht schlüssig sind“ (Siepmann 2013: 189, vgl. u. a. auch Kolb 2016: 15f.).

metschmethoden) deutlich divergieren. In bestimmten Situationen könnten hochspezialisierte Expert*innen anderer Fachgebiete professionellen Translator*innen sogar überlegen sein, beispielsweise, wenn ihre fachliche Spezialisierung in Verbindung mit ihrer Herkunftssprache ihnen den souveränen Einsatz des erforderlichen Fachwissens unter Berücksichtigung der sprachlichen und kulturellen Konventionen der Zielsituation und -texte erlaubt und sie bereits auf Erfahrungen mit der alltäglichen niedrigschwelligen Sprachmittlung zurückgreifen können.

In der Translationswissenschaft (vgl. Lesznyák 2007 für einen schnellen Überblick und Herold 2010 mit dem Versuch einer Systematisierung der immer unübersichtlicher werdenden Modelle, sowie Hurtado Albir 2007, EMT 2009, Kiraly 2013 und Cnyrim et al. 2013) wie in der Fremdsprachendidaktik (vgl. etwa Kolb 2016, Reimann 2016, De Florio-Hansen 2013, Siepmann 2013 etc.) besteht ein sehr weitgehendes Einvernehmen darin, Übersetzen, Dolmetschen bzw. auch Sprachmittlung als komplexe Kompetenz zu beschreiben. Um diese lehren und im Sinne von Lernerfolgskontrolle auch beurteilen zu können, bedarf es allerdings einer sehr genauen Vorstellung davon, welche Teilkompetenzen involviert sind und wie diese eingeschätzt werden können.

Die bisherigen Versuche der Fremdsprachendidaktik, Sprachmittlung als anspruchsvolle kommunikative Aufgabe mit verschiedenen Teilkompetenzen zu fassen, haben sich überwiegend an solchen Modellen translatorischer Kompetenz orientiert, die für diesen Zweck nicht am besten geeignet sind. Entweder listen sie nämlich nur einzelne als separat verstandene Fertigkeiten auf, können deren Zusammenwirken für die gelingende Translation aber nicht erklären – oder sie ‚delegieren‘ diese Aufgabe an eine nicht näher beschriebene ‚strategische‘ Kompetenz, eine Art ‚Black Box‘, die verschiedene Prozesse steuert.⁷ Damit bleibt verborgen, wie man die einzelnen Elemente solcher Listen translatorischer Teilkompetenzen eigentlich genau kombinieren muss, um ein gelungenes Translat zu produzieren, bzw. es wird nicht hinlänglich erläutert, welche strategischen Entscheidungen dafür nach welchen Kriterien getroffen werden

.....
7 Die wenigsten Veröffentlichungen aus der Fremdsprachen- und DaF- / DaZ-Didaktik begründen die Wahl des von ihnen zugrundegelegten Modells für die Sprachmittlungskompetenz (die oft vorwiegend als Mittel zum Fremdsprachenerwerb und nicht als eigenständige zu erwerbende Kompetenz betrachtet wird). Reimann (2016) ist hier eine der Ausnahmen. Er diskutiert ausführlich didaktische relevante Konzepte und Kompetenzmodelle aus der Translationswissenschaft (ebd.: 16–26) und ihre Bedeutung für die Sprachmittlung "im schulischen Bereich" (ebd.: 26 f.) Er leitet daraus eine Typologie von Aktivitäten für den schulischen Fremdsprachenunterricht ab. Nied Curcio/Katelhön geben an, sich bei der Abgrenzung zwischen Sprachmittlung und Übersetzung "zum Teil auf Hallet" zu stützen (Nied Curcio/Katelhön 2020: 25), der von einer 'strategisch-methodischen' Teilkompetenz im obigen Sinne spricht.

müssen. Beides befördert die Mythen und Mysterien, die das professionelle Dolmetschen und Übersetzen umgeben. Und es hilft nicht immer dabei, Lehrkonzepte und Bewertungskriterien unterhalb des Niveaus von Translationsexperten zu entwickeln.

Im Zusammenhang mit dem Aufbau einer alltäglichen beruflichen Sprachmittlungskompetenz für Expert*innen anderer Fachrichtungen wird eine grundlegende Kompetenz angestrebt. Es ist nicht das Ziel, zu souveränem und erfolgreichem translatorischen Handeln in möglichst vielen unterschiedlichen und eventuell auch sehr komplexen Anwendungssituationen zu befähigen. Vielmehr geht es darum, die Expert*innen anderer Fachrichtungen auf diejenigen Situationen ihres beruflichen Alltags vorzubereiten, in denen häufig auf niedrigschwellige Sprachmittlung zurückgegriffen wird (und ihnen Kriterien dafür zu vermitteln, wann sie die Expertise von Translationsprofis in Anspruch nehmen sollten).

Zu diesem Zweck erscheint Riskus (1998) Vorschlag besonders vielversprechend, denn er ist in hohem Maße auf die Befähigung zum Handeln in konkreten Situationen ausgerichtet, das sich auf Wissen stützt⁸. Dieses Wissen umfasst deklaratives und prozedurales Wissen über Sprachmittlung, aber auch implizite (etwas tun können) und explizite (etwas über das Tun wissen) Kompetenzen in der gegebenen Situation. Als Konkretisierungen der Problemlösungskompetenz in bestimmten Situationen beschreibt Risku fünf spezifische, differenzierte und operationalisierbare (und damit auch in Trainingskontexten bewertbare) Dimensionen. Diese stellt sie in ihrer wechselseitigen Bezogenheit auf einander dar und beschreibt, wie sie zusammenhängen und einander bedingen. Sie geht also nicht von Teilkompetenzen aus, die isoliert voneinander erworben, entwickelt und bewertet werden könnten, sondern beschreibt, wie sie einander beeinflussen und voneinander abhängen.

3 Woraus setzt sich Sprachmittlungskompetenz zusammen?

Riskus Modell kann hier weder in seinem vollen Umfang noch in seiner ganzen Komplexität vorgestellt werden. Stattdessen sollen die Teilkompetenzen grob skizziert und im Hinblick auf die genannte alltägliche berufliche Grundkompetenz für Expert*innen anderer Disziplinen betrachtet werden. In jedem

.....

8 Auf eine ausführlichere Begründung für die Zugrundelegung des Riskuschen Modells wird an dieser Stelle unter Verweis auf die ausführliche Würdigung dieser Frage in Cnyrim et al. 2013 verzichtet.

Abschnitt wird daher ausgeführt, wie der Übergang von alltagsweltlichen Vorstellungen von Translation auf dem Niveau von Allgemeinbildung (die nach Cnyrim et al. 2013 als „naive Alltagskompetenz“ bezeichnet werden) zu einer ersten „grundlegenden funktionalen Kompetenz“ erfolgen kann, die rudimentäre und punktuelle translatorische Grundkenntnisse und Fähigkeiten nutzt. Dieses Vorgehen stützt sich auf die beiden ersten von insgesamt fünf Niveaustufen eines Entwicklungsmodells für die Ausbildung von Translator*innen (Cnyrim et al. 2013), also auf Überlegungen zur systematischen Entwicklung professioneller translatorischer Expertenkompetenz in verschiedenen Stadien. Neben den genannten beiden ersten Kompetenzstadien beschreibt das ursprüngliche Modell außerdem noch das Bachelor- und Masterniveau im Übersetzungs- bzw. Dolmetschstudium sowie eine darüber hinausgehende professionelle Expertenkompetenz in Translationsberufen. Dieses Entwicklungsmodell translatorischer Kompetenz bietet einen Ausgangspunkt für die Beschreibung einer grundlegenden funktionalen Kompetenz in klarer Abgrenzung zum professionellen Übersetzen und Dolmetschen.

| | |
|--|---|
| Kompetenzniveaus | |
| Niveaustufe nach dem Abitur bzw. der HZB (= vor Aufnahme des Studiums) | |
| I. Naive Alltagskompetenz | Alltagsweltliche Vorstellungen von Translation auf dem Niveau von Allgemeinbildung |
| Niveaustufe BA 1 (nach dem ersten Jahr im BA-Studium) | |
| II. Grundlegende funktionale Kompetenz | Rudimentäre und punktuelle translatorische und translationswissenschaftliche Grundkenntnisse und Fähigkeiten. |
| Niveaustufe BA 2 (Jahr 2 und 3 des BA-Studiums) | |
| III. Konzeptuell-prozessuale Kompetenz | Grundlegende translatorische und translationswissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen sowie erste berufliche Handlungsfähigkeit. |
| IV. Mehrdimensionale Kompetenz | Komplexes Verständnis von Translation und ihren Arbeitsprozessen auf hohem Niveau beruflicher Verantwortung. |
| Niveaustufe jenseits des MA (z. B. Dissertation / Habilitation) | |
| V. Autonom-progressive Kompetenz | Verantwortung für das Fach bzw. komplexe Arbeitskontexte wird übernommen, eigene Ansätze entwickelt bzw. bestehende weiterentwickelt etc. |

Tab. 1: Entwicklungsmodell translatorischer Kompetenz für die Ausbildung von Translator*innen (vgl. Cnyrim et al. 2013)

Bei der Herstellung interkultureller Kommunikation (für Dritte) übernehmen Sprachmittler*innen im beruflichen Alltag unweigerlich auch beratende, begutachtende und interpretierende Aufgaben (Risku 1998: 91, vgl. auch die sehr weite Auslegung des Begriffs der Mediation im Begleitband). Die entscheidenden

den fünf Dimensionen translatorischen Handelns nach Risku sind dabei *Leitbilder*, *Makrostrategiebildung*, *Informationsintegration*, *Maßnahmenplanung* und *Selbstorganisation*.

3.1 Leitbilder

Leitbilder steuern unser translatorisches Handeln – und dies meist unbewusst: Sie umfassen allgemeine Vorstellungen vom Zweck des Übersetzens als solchem und davon, was beim Übersetzen und Dolmetschen konkret geschieht (Risku 1998: 138-145). Insofern bestehen sie aus unseren Versuchen, den Sinn des Übersetzens zu erfassen und ihn in einen größeren Zusammenhang einzuordnen. Die Ergebnisse (also die Vorstellungen, die Sprachmittelnde dazu entwickeln) können individuell stark variieren, wie folgende Beispiele zeigen: Sprachmittlung kann in den Augen der Handelnden erfolgen, um Familienangehörigen, Freund*innen oder Kolleg*innen zu helfen oder auch um die eigenen Sprachkenntnisse aktuell zu halten, um zu internationaler Verständigung beizutragen oder um den Erfolg der eigenen Firma oder die eigene Karriere voranzutreiben. Die Vorstellungen können aber auch bis hin zu komplexen Theoriegebäuden reichen, wie etwa dem des Übersetzens als verantwortungsvollem Dienst an der Menschheit oder als gesellschaftlichem Machtinstrument bzw. einem Beitrag zum Ausgleich von Machtasymmetrien etc. (ebd.: 140). Sprachmittler*innen drücken ihre Leitbilder oft als Bilder oder Metaphern aus, um ihre (Alltags-)Theorien vom translatorischen Handeln zu veranschaulichen. Eine Bewusstmachung und Reflexion dieser oft impliziten Annahmen ist deshalb besonders wichtig, weil Leitbilder auch dann unser translatorisches Handeln strukturieren und organisieren, wenn wir uns dessen gar nicht bewusst sind.

Die Vorstellung, die sich Laien von Sprachmittlungsprozessen machen, reduziert sich oft auf eine Art ‚Signaltransport‘: Dem Ausgangstext werden in dieser Annahme ‚Inhalte‘ zu entnehmen versucht, die es dann in der Zielsprache ‚neu zu verpacken‘ (codieren) gelte. Mit dem Wissen um unterschiedliche Kommunikationsmodelle wie zum Beispiel um den Aushandlungscharakter von Bedeutung sowie mit der zunehmenden Erfahrung der Sprachmittelnden wächst die Zahl der Leitbilder, die sie für ihre Tätigkeit aktivieren können, und damit auch die Fähigkeit, diese je nach Handlungskontext auf neue Situationen und komplexere Probleme reflektiert anzuwenden (ebd.: 140). Es ist also durchaus sinnvoll, Expert*innen anderer Fachrichtungen – vorsichtig, aber gezielt und mit Bedacht – grundlegende kommunikationswissenschaftliche Kenntnisse zu vermitteln, die ihnen zu einem vielseitigeren Verständnis von Bedeutungs-

aufbau und -aushandlung, ihrer Dynamik insbesondere in Translationsprozessen und zu einer Sensibilisierung für das semantische Potenzial von Äußerungen verhelfen. Die Erkenntnis, dass Wörter nicht ‚an sich‘ Bedeutung ‚enthalten‘, sondern Sprachgemeinschaften und -benutzer*innen diese festlegen, aushandeln und in der Sprachnutzung bestätigen (aber auch verändern) können, verschafft ihnen mehr Spielraum und Kreativität für Problemlösungen bei der Sprachmittlung. Dabei sollte auch berücksichtigt werden, welche Kommunikationsmodelle in den Ursprungsdisziplinen vorherrschen, und erarbeitet werden, als wie ertragreich diese sich beim Verständnis von Translationsprozessen erweisen. In diesem für die jeweilige Ursprungsdisziplin spezifisch festzulegenden Rahmen sollten Beschreibungsmöglichkeiten für Übersetzungsvorgänge aus der Translationstheorie diskutiert und deutlich gemacht werden, welche Entscheidungsspielräume ein verändertes Leitbild für die Sprachmittlung eröffnet und auch abverlangt, wie es aber auch zu ökonomischeren, adressaten- und situationsangemesseneren Lösungen führt.⁹

Die Überlegungen dazu, wie Leitbilder vom Übersetzen und Dolmetschen in Trainingsformate oder in die Lehre integriert werden können, stecken noch in ihren Anfängen. Es zeichnet sich aber ab, dass auch implizite und nicht bewusste Vorstellungen das Ergebnis der Sprachmittlung stark beeinflussen (Martin/Presas 2011: 287–301). Als gesichert gilt, dass es erforderlich ist, sich über die impliziten Leitbilder beim Übersetzen und Dolmetschen bewusst zu werden und sie explizit zu machen, um sie zu verändern oder zu differenzieren. In den angestrebten Settings kann dies dadurch erfolgen, dass man die Teilnehmer*innen bittet, ihre Leitbilder beispielsweise durch Zeichnungen zu visualisieren, um so mit ihnen ins Gespräch darüber zu kommen. Risku (1998) und Schöffner (2004) schlagen dazu unterschiedliche Wege (verbal und/oder non-verbal) vor. Der erste Schritt ist jedoch das Bewusstmachen der Leitbilder und ihrer (Aus)Wirkung(en) auf die Ergebnisse von Sprachmittlungsaktivitäten, um diese dann kritisch zu hinterfragen und ihre Angemessenheit für das translatorische Handeln zu überprüfen. Im Anschluss können Angebote gemacht werden, um die Leitbilder zu verändern oder zu erweitern. Dies gibt den Sprachmittelnden mehr Flexibilität beispielsweise dabei, einzelne Inhalte wegzulassen, wenn der Auftrag dies nicht erfordert und so ökonomischer und effizienter vorzugehen.

.....

9 Risku betont zu Recht, wie wichtig der Umgang mit Wissen in der Form deklarativer und prozeduraler Reflexion ist. Statt (Grammatik-)Regeln auswendig zu lernen, sollte man das eigene Wissen vernetzen, um es zur Lösung konkreter Problemsituationen nutzen zu können. Als entscheidendes Entwicklungsprinzip dafür beschreibt sie Externalisierung und Evaluation der eigenen Handlung durch verbalisierte Metakognition (d. h. mit Hilfe der Sprache deklaratives Wissen zu bilden und die eigenen Handlungen auch verbal zu reflektieren) (ebd.: 109–111).

3.2 Makrostrategiebildung

Auf der Ebene eines ganz konkreten zu übertragenden Textes bestimmen Sprachmittelnde die Ziele und den Zweck der einzelnen auszuführenden translatorischen Handlung mehr oder weniger differenziert mithilfe sogenannter Makrostrategien (Risku 1998: 145), die Ausgangs- und Zieltextsituation und Auftrag mit einander abgleichen. Mit zunehmender Translationserfahrung steigt die Fähigkeit, diese konkrete Übersetzungsstrategie zu verbalisieren, Ziele zu priorisieren und sie idealerweise bei der Arbeit an der Übertragung dynamisch anzupassen, wenn dies erforderlich wird. Typisch für Lai*innen im Stadium der natürlichen Alltagskompetenz ist, dass sie sich bemühen, einzelne (Oberflächen-)Elemente von Sprache und Bedeutung aus dem Ausgangstext in der Zielsprache wiederzugeben. Eine wachsende Fähigkeit, die Übersetzungs- bzw. Dolmetschsituation zu erfassen und zu verstehen, ermöglicht immer flexiblere Strategien und immer konstruktiveres und kreativeres translatorisches Handeln, das Kontext und Auftrag der Übersetzung berücksichtigt und sich ihnen anpassen kann.

Gerade Fachleute anderer Disziplinen übersetzen und dolmetschen in ihrem beruflichen Alltag häufig in solchen Situationen, in denen der Auftrag eine entscheidende Rolle für die Entwicklung einer effektiven Makrostrategie spielt. Beispielsweise wird das Ergebnis der Übersetzung einer Bedienungsanleitung ganz anders ausfallen, wenn im Zuge einer anstehenden Kaufentscheidung verschiedene Vor- und Nachteile des Geräts abgewogen werden oder wenn die Bedienungsanleitung des Geräts für den Export in ein neues Land in eine weitere Sprache übertragen wird. Die Beachtung von potenziell auch divergierenden Aufträgen für die Übersetzung desselben Textes und das Bewusstsein dafür, welche Auswirkungen es auf die zu erwartenden Zieltexte haben kann, verschiedene Aufträge für denselben Ausgangstext zu beachten, helfen den Übersetzenden, ökonomische und effiziente Makrostrategien zu entwickeln und bei der Zieltextproduktion umzusetzen. Dies kann leicht praktisch demonstriert und eingeübt werden, indem man mehrere Gruppen (schriftlich oder mündlich) denselben Text übertragen lässt – aber mit unterschiedlichen Aufträgen – und die Ergebnisse dann vergleicht.

Erfahrene Translator*innen wissen um die Bedeutung der Ausgangstextanalyse. Sie begreifen sie als ersten Arbeitsschritt auf dem Weg zu einem guten Ergebnis. Außerdem verwenden sie ebenfalls viel Zeit und Sorgfalt auf die Analyse und Interpretation des Auftrags. Laien machen sich ihre (meist impliziten) Vorstellungen dazu oft weniger bewusst. Sie folgen beim translatorischen Handeln eher momentanen impliziten Zielen, die sie oft intuitiv nach einer weniger

gründlichen Interpretation des Ausgangstextes entwickeln. Laienübersetzer bevorzugen meist komplexitätsreduzierende Strategien, die in der Vorstellung bestehen können, einen von Situation und Kontext vermeintlich unabhängigen Ausgangstextinhalt einfach nur in eine andere Sprache ‚umformulieren‘ zu müssen (ebd.: 253). Das führt zu weniger adressatengerechten Zieltexten, die deshalb auch weniger brauchbar sind. Um die Qualität von Übersetzungsleistungen zu evaluieren, ist die gewählte Makrostrategie eines der wichtigsten Kriterien (ebd.: 148). Die Bewusstmachung und Diskussion von Makrostrategien gehört deshalb zu den Grundlagen für die Entwicklung der Sprachmittlungskompetenz. Mit wachsender Erfahrung lernen die Sprachmittelnden, sich konkurrierenden Zielen anzupassen, indem sie vorrangige Probleme erkennen und eigenverantwortlich priorisieren, ebenso wie sie entscheiden, ob sie zusätzlich recherchieren möchten. Eine gute Einschätzung des zusätzlichen Recherchebedarfs für eine konkrete Übertragung ist sehr nützlich, weil dafür erfahrungsgemäß viel Zeit verwendet wird.

3.3 Informationsintegration

Während des gesamten Prozesses der Sprachmittlung müssen Vorwissen aktiviert und vom Auftraggeber gelieferte Informationen oder Materialien ausgewertet sowie dort zusätzlich eigenständig recherchiert werden, wo darüber hinaus noch Bedarf besteht. Insgesamt reicht die Dimension der Informationsintegration vom Ausgangstextverständnis bis hin zur Zieltextrevision. Letztere ist ganz besonders wichtig, wird aber in Ausbildung und Sprachmittlungspraxis leider vielfach sträflich vernachlässigt (ebd.: 152–206). Insgesamt kann die Informationsintegration beschrieben werden als Abgleich auf verschiedenen Ebenen: In der Absicht, die Zielsituation mit Hilfe des Translats zu gestalten, werden sowohl Kommunikations- als auch Auftragssituation in der Ausgangs- und in der Zielkultur verglichen (ebd.: 157). Gezielt und damit zeitsparend erfolgt die Informationssuche bei guter Einschätzung des eigenen vorhandenen Wissens – und seiner Lücken – sowie des Ausgangsmaterials.

Auch in diesem Bereich neigen stark dazu, sich auf Oberflächenmerkmale der Sprache zu konzentrieren. Im Ausgangstext nehmen sie hauptsächlich unbekannte Wörter als ein Übersetzungsproblem wahr (ebd.: 154–155, 250). Darüber hinaus versuchen sie, den sogenannten Intentionen des Autors zu entsprechen. Im Zuge der Revision konzentrieren sie sich auf den Abgleich von isolierten Ausgangs- mit Zieltextelementen. Neben der Ausgangstext- und Auftragsanalyse hängt die Qualität von Übersetzungen von einer guten Recherche

ab. Auch kann sie sehr zeitintensiv werden. Zielgerichtete, ökonomische Recherchestrategien steigern die Effizienz beim Übersetzen erheblich. Deshalb sollte die systematische Vermittlung von Recherchetechniken bei der Entwicklung der Sprachmittlungskompetenz einen festen Platz erhalten. Im Gegensatz zu professionellen Übersetzer*innen und Dolmetscher*innen (von denen erwartet werden kann, dass sie sich – sichere Sprachbeherrschung und tiefe Kulturkenntnisse sowie gefestigte Übersetzungs- und Dolmetschmethoden vorausgesetzt – in eine gewisse Bandbreite verschiedener Spezialgebiete einarbeiten) sieht die hier zu vermittelnde Fähigkeit für ‚Fachexpert*innen mit Übersetzungskompetenz‘ etwas anders aus, wenn wir sie darauf vorbereiten wollen, in alltäglichen beruflichen Situationen aus ihrem Spezialgebiet sprachlich und kulturell zu mitteln: Die fachliche Spezialisierung der Expert*innen in ihren jeweiligen Disziplinen dürfte ihnen in vielen Fällen ausreichen, so dass sie dort mit minimalen Recherchen auskommen können. Sie sollten allerdings trotzdem mit einschlägigen translatorischen Recherchertools und -techniken für die Sprachmittlung vertraut gemacht werden. Unschätzbar ist für sie die Fähigkeit, die Notwendigkeit und Grenzen der Recherche selbst einzuschätzen (ebd.: 171). Abgesehen davon ist für sie vital zu erkennen, wann Aufträge aus rechtlichen, sachlichen oder ethischen Gründen die Hinzuziehung einer*s professionellen Translatorin*s erfordern.

Erfahrene Translationsprofis mit größerem Weltwissen folgen nicht dem Impuls, einen möglichst großen Wortschatz aufbauen zu wollen, wie ihn Laien anfangs verspüren. Sie setzen gezielte, intentionale Informationssuche ökonomisch ein. Ihren Wortschatz und ihr Weltwissen erweitern sie nicht durch Nachschlagen im Wörterbuch, sondern sehr zielgerichtet anhand von digitalen und analogen Hilfsmitteln und Enzyklopädien, Fachliteratur, Terminologiesammlungen und Datenbanken oder anhand sogenannter Paralleltexte¹⁰ sowie von anderen authentischen Texten aus der Zielsituation (ebd.: 167). Dass sie bei der Analyse des Ausgangstextes und von translatorischen Problemen auch dessen Situation und Kontext berücksichtigen, erlaubt ihnen eine stärker zweckorientierte als kumulative Informationsintegration. Sie hinterfragen zudem unterstellte Autorenintentionen und ‚inhärente‘ Bedeutungen von Texten zuneh-

.....

10 Als Paralleltexte bezeichnet man zielsprachliche Texte zu einem möglichst ähnlichen Sachthema. In fast allen Disziplinen entwickelt sich die Terminologie so rasant, dass Spezialbegriffe sogar in spezialisierten Fachwörterbüchern nicht immer zu finden sind. Dann hilft die Suche nach Texten zum Spezialgebiet im Internet, wenn sichergestellt ist, dass sprachlich zuverlässige Quellen von eher zweifelhaften unterschieden werden können (so muss man die englische Versionen einer Homepage aus nicht-englischsprachigen Ländern zum Beispiel kritisch überprüfen und darf sie nicht automatisch als vertrauenswürdige Quelle betrachten, auch wenn es sich z. B. um eine renommierte Firma handelt) s. dazu beispielsweise auch Nied Curcio/Katelhön (2020: 138–140).

mend. Stattdessen beziehen sie bei der Zieltextrevision neben der sprachlichen Korrektheit auch die funktionale Angemessenheit in der Zielsituation ein.¹¹

3.4 Maßnahmenplanung und Entscheidung

Die aufgabenbezogene Vorgehensweise sowie die Durch- und Umsetzungs-kompetenz, also auch bestimmte Mikrostrategien während der übersetzerischen Zieltextproduktion selbst, sind zur Planung von und Entscheidung über Maßnahmen beim translatorischen Handeln notwendig. Daneben beinhalten die Organisation und Durchführung von Übertragungen auch die Wahl von Vorgehens- und Produktionsweisen für die jeweiligen konkreten Texte (ebd.: 206). Um gut übersetzen und dolmetschen zu können, braucht man wesentlich mehr als nur explizites Wissen (zum Beispiel über sogenannte äquivalente Wörter oder Phrasen bzw. textsortenspezifische Standardentsprechungen), das man – entgegen landläufigen Erwartungen – auch nicht für jede Übersetzung gleichermaßen einsetzen kann. Laien verlassen sich nämlich noch sehr weitgehend auf solche oder ähnliche automatisierte (routineartige) Mikrostrategien, die oft auf dekontextualisierte ‚Daumenregeln‘ zurückgreifen. Typischerweise versuchen Laien zum Beispiel auch, möglichst jedes einzelne Wort aus dem Ausgangstext im Zieltext wiederzugeben (ebd.: 211). So kennzeichnen Statik, Fremdbestimmtheit (Reaktivität), Regelorientiertheit, Fixierung auf Einzelteile und Oberflächenstrukturen ihr Vorgehen; Maßnahmen ergreifen sie eher zufällig und spontan als systematisch oder überlegt (ebd.: 212). Wenn dagegen eine translationsorientierte Ausgangstextanalyse und die Funktion des Zieltextes in der Zielsituation die Organisation und Ausführung translatorischen Handelns leitet, ist das ein Anzeichen dafür, dass die angestrebte translatorische Grundkompetenz vorliegt. Das zeigt sich daran, dass die Sprachmittelnden sich damit beschäftigen, wie der Text in der Zielsituation verwendet werden soll (ebd.: 208), und dass sie Einschätzungen dazu entwickelt haben, welche Vorgehensweise für die vorliegende Kommunikationssituation adäquat ist. Stehen unterschiedliche mögliche Optionen zur Wahl, können sie eine angemessene auswählen und ihre Entscheidung begründen. Ein höheres Maß an Abstraktion, Mehrdimensionalität und damit Komplexität zeichnen ihre Planungsstrategien aus (ebd.: 214).

.....

11 Eine hohe Revisionskompetenz muss nicht mit der Übersetzungskompetenz insgesamt korrelieren. Die Fähigkeit, Texte zu evaluieren, wird auch nicht automatisch ‚nebenbei‘ erworben. Nicht nur aus diesen beiden Gründen sollte Textrevision als professionelle Qualitätssicherung mit ihren ganz eigenen kognitiven Anforderungen auch gesondert unterrichtet werden – ebenso für Translations-expert*innen wie in anderen Kontexten (Risku 1998: 202–203), wie dies auch von Kolb (2016: 160) vorgeschlagen wird.

Für die Schulung einer grundlegenden Sprachmittlungscompetenz kann hier gut über die Textauswahl und ihre Länge bzw. über Situationen differenziert werden (z. B. liegt der Schwerpunkt der Planung in Alltagsgesprächen meist eher auf der jeweils folgenden Äußerung, weshalb sie sich für Übungszwecke auf einer niedrigen sprachlichen Entwicklungsstufe gut eignen; im Gegensatz dazu sind mündliche Reden, Fachvorträge oder durchdachte Argumentationen in ihrem Aufbau komplexer und damit auch schwerer zu antizipieren). Um die Fähigkeiten weiter zu verbessern, sollte die Maßnahmenplanung sich immer mehr auf Struktur und Funktion des Gesamttextes beziehen und so die Orientierung an rein sprachlichen Einheiten wie etwa Satzgrenzen ablösen und den Blick auf das große Ganze lenken. Auf diese Weise können Sprachmittlende lernen, sich bei der Planung von einer linearen und auf den Ausgangstext fixierten Sammlung brauchbarer Einzelelemente (z. B. Vokabular) zu lösen und dies durch den Blick auf die Interaktion von Detail und Ganzem zu ersetzen. So entwickeln sie eine übergeordnete kommunikative Makrostrategie. Das gilt sowohl für die Erfassung des Ausgangstextes wie auch für die Produktion des Zieltextes. Dabei geben sie gleichzeitig reduktive Leitbilder auf wie dasjenige vom Übersetzen als handwerklichem, ausgangstextorientiertem Wiederaufbau einer Aussage im Baukastensystem – unabhängig von Auftragserfassung – quasi nur mit ‚anderen Worten‘ bzw. einer anderen ‚Kodierung‘ (ebd.: 217). Nur auf diese Weise lernen sie zu entscheiden, wann beispielsweise zielkulturelle Besonderheiten oder Realien erklärt, umschrieben, mit bereits Bekanntem verknüpft oder nach zielsprachlichen Normen modifiziert werden müssen bzw. anderweitig in den Zieltext eingegriffen werden sollte, um beim Zielpublikum Verständnis zu erzeugen. Je erfahrener die Sprachmittlenden sind, desto mehr Zeit wenden sie für die Planungsphase auf. Insgesamt treffen sie mehr Entscheidungen, wenn auch anfangs vorsichtig und allgemein, erst später spezifischer. Ihr Hauptaugenmerk liegt jedoch darauf, einen Text zu gestalten, der für die Zielkultur angemessen ist und in der Zielsituation funktioniert.

3.5 Selbstorganisation

Zu dieser letzten Dimension gehört ebenso das Selbstmanagement (verstanden als bewusste Modellierung und Verbesserung der eigenen Übertragungsvorgänge) wie die Einschätzungen zu Rolle und Verantwortung beim Sprachmitteln in Gesellschaft und Beruf und die Fähigkeit zur Zusammenarbeit (ebd.: 228–229).

Die Macht, die beim translatorischen Handeln in der jeweiligen Situation ausgeübt werden kann (und auch wird), ist Laien in der Regel nicht bewusst. Sie sehen die Verantwortung für das kommunikative Geschehen ausschließlich bei den Parteien, zwischen denen Verständigung hergestellt werden soll. Mit fortschreitender Selbstorganisationskompetenz entwickeln Sprachmittler*innen ein Verständnis für die Verantwortung, die sie tragen, sowie dafür, welche Prinzipien sie beim Übersetzen und Dolmetschen leiten. Sie erwerben auch die Fähigkeit, diese zu bewerten (einsetzendes Rollenbewusstsein). Das Maß an Kompetenz korreliert laut Risku „mit der Bereitschaft, Verantwortung für die Lösung von Problemen zu übernehmen“ (ebd.: 231).

Als Beispiel soll hier die Situation einer Sprachmittlerin im Krankenhaus dienen, die verschiedene Möglichkeiten hat, sich gegenüber medizinischem Personal und Patienten zu verhalten. Angenommen, sie soll ein Anamnesegespräch dolmetschen und kennt den Patienten schon. Sie wird sich bewusst sein, unter welchem Zeitdruck das Krankenhauspersonal steht. Daraus entsteht folgendes Dilemma und die Notwendigkeit einer Entscheidung: Wenn diese Dolmetscherin es als ihre Verantwortung betrachtet, die Sprachmittlung so zu gestalten, dass der Heilungsprozess des Patienten das oberste Ziel ist, dann wird sie möglicherweise besonderen Wert auf die Verdolmetschung jeder einzelnen Frage des Krankenhauspersonals legen – auch dann, wenn sie die Antwort schon aus vorherigen Begegnungen kennt. Sie wird dann nicht dem Druck nachgeben, die Fragen über den Kopf des Patienten hinweg schnell zu beantworten (und so das Risiko eingehen, dass dieser sich ausgeschlossen fühlt). In diesem Beispiel ließe sie sich von der Überzeugung leiten, dass der Patient in der Situation leichter Vertrauen fasst und nicht das Gefühl bekommt, dass die Dolmetscherin sich mit dem medizinischen Personal über seinen Kopf hinweg über ihn unterhält. Diese Entscheidung hat den Nachteil, dass sie sich damit gegen die Interessen des Krankenhauses stellt, das auf eine möglichst schnelle Abwicklung drängt und es deshalb bevorzugen würde, wenn sie ohne Rückfrage an den Patienten antworten würde.¹²

Beim Dolmetschen wie auch Übersetzen müssen solche Loyalitätsbeziehungen zu Auftraggeber*innen, Klient*innen oder Kund*innen (die nicht immer übereinstimmen), Ausgangs- und Zieltext sowie Ausgangs- und Zielsituation und -kultur, Handlungsziel (in obigem Beispiel die Genesung des Patienten) oder Kommunikationsziel (oben die Fragen beantworten) und den eigenen

.....

12 Vgl. Allaoui (2005). Anders sähe die Konstellation beispielsweise bei einem Verdacht auf Schlaganfall aus, eine Situation, in der jede Minute zählt und sich die Dolmetscherin mit demselben Handlungsziel anders entscheiden und alle Fragen schnellstmöglich beantworten müsste.

Interessen der Dolmetschenden ständig abgewogen und für jede Situation neu priorisiert werden. Das Rollenverständnis der Sprachmittler*innen, ihr Verständnis von der eigenen Verantwortung in der jeweiligen Situation (bspw. als „Sprachrohr“ einer Partei oder wie oben als aktive Unterstützung der Genesung¹³) führen zu unterschiedlichen Entscheidungen. Aus diesem Grund erfordert kompetentes Übersetzen und Dolmetschen in vielen Fällen auch eine detaillierte Auftragsklärung im Vorfeld. Unter Umständen können Rückfragen beim Auftraggeber dazugehören und im Extremfall sogar zur Ablehnung eines Auftrags führen. Ein nachvollziehbares Beispiel hierfür schildert eine indische Übersetzerin, die von einer Marathi-Sprecherin mit sehr geringer Allgemeinbildung und noch geringerem Wissen über Deutschland um die Übersetzung eines auf Deutsch abgefassten Ehe- und Erbvertrags gebeten wurde. Nach Durchsicht des Vertrages riet die Übersetzerin ihrer Klientin davon ab, diesen Vertrag zu unterschreiben. Statt den Vertrag zu übersetzen, erklärte sie ihr, warum er sehr nachteilhaft für sie war und sie davon Abstand nehmen sollte. Anstelle der von der Klientin erwarteten Umrechnung der zugesicherten monatlichen Unterhaltszahlungen im Falle einer Scheidung in Rupien, informierte sie die Frau über die Lebenshaltungskosten in Deutschland. Nur so wurde dieser bewusst, dass sie in Deutschland davon nicht einmal ansatzweise würde leben können, selbst wenn es für indische Verhältnisse als eine beträchtliche Summe erschien. Auch in diesem Beispiel entscheidet die Übersetzerin auf der Grundlage eines großen Bewusstseins für die eigene Verantwortung unter Abwägung von Loyalitätsfragen.

Informelle berufliche Situationen können Expert*innen anderer Fachrichtungen leicht in solche Loyalitätskonflikte zwischen Arbeitgeber*innen und Adressat*innen, Herkunfts- und Zielkultur etc. bringen. In diesen Kontexten kommt es regelmäßig zu Situationen, in denen die Parteien versuchen, die dolmetschende Person zu vereinnahmen. Deshalb muss die translatorische Grundkompetenz für diese Zielgruppe unbedingt auch die Klärung der Frage enthalten, wie sie entscheiden, welche translatorischen Rollen sie übernehmen wollen und können bzw. welche sie ablehnen wollen, und ihnen Kriterien für diese Entscheidung an die Hand geben (z. B. Loyalitätsfragen oder schlicht, ob die eigenen Fähigkeiten für den jeweiligen Auftrag ausreichen, sowie rechtliche Fragen, wie auch die der Haftung). Diese Entscheidungskriterien hängen ihrerseits eng mit dem Leitbild der Sprachmittelnden zusammen.

.....
13 Vgl. die umfangreiche Diskussion zur sogenannten ‚Agency‘ beim Dolmetschen stellvertretend und beispielhaft: Prunč (2016).

4 Die grundlegende Sprachmittlungskompetenz von Expert*innen anderer Fachrichtungen

Diese fünf von Risku beschriebenen eng miteinander verwobenen Dimensionen können als Ausgangspunkt und Diskussionsgrundlage dienen, um eine grundlegende Sprachmittlungskompetenz zu umreißen, die Expert*innen anderer Fachrichtungen befähigt, alltägliche translatorische Aufgaben im Beruf zu bewältigen, wie sie im Begleitband zum GeR skizziert wird. Allerdings unterscheiden sich die Situationen und Erfordernisse je nach den sehr unterschiedlichen Institutionen und Disziplinen, in denen sie Sprachmittlung durchführen, so massiv, dass es nicht möglich sein wird, ein ‚Patentrezept für alle‘ zu empfehlen. Es wird im Gegenteil darauf ankommen, für jede Berufsgruppe möglichst genau zu erheben, welche Handlungen und Kontexte besonders häufig vorkommen, und darauf, gezielte Konzepte zur Vermittlung der hierfür speziell erforderlichen Fähigkeiten zu entwickeln.

Auf diese konkreten Sprachmittlungspraxen sollten sich die Angebote beziehen und dabei die Erkenntnisse über die Grundfertigkeiten in den fünf Dimensionen (wie in diesem Beitrag beschrieben) berücksichtigen.

Konkret bedeutet das:

1. Translatorische Lai*innen sollten befähigt werden zu erkennen, welche Alltagsvorstellungen vom Übersetzen und Dolmetschen ihr translatorisches Handeln leiten (und ggf. einengen). Praktisch kann dies dadurch geschehen, dass diese Vorstellungen visualisiert und thematisiert werden. Dabei erscheint es sinnvoll, die Kommunikationsmodelle ihrer fachlichen Herkunftsdisziplinen daraufhin zu überprüfen, inwieweit sie für das Übersetzen und Dolmetschen dienlich sind und ob sie durch zusätzliche Modelle (z. B. Kommunikation als Aushandlungsprozess; Wortbedeutung als Konvention und das semantische Potenzial von Wörtern etc.) ergänzt werden sollten, um ihnen durch weitere Angebote von Leitbildern den Weg zu flexibleren und kreativeren Lösungen translatorischer Probleme zu ebnen.
2. Anhand ganz konkreter Texte, die typischerweise in der alltäglichen beruflichen Praxis ihres Fachgebietes häufig Gegenstand von Sprachmittlung sind, sollten Fachexpert*innen anderer Disziplinen lernen, sich weniger von impliziten Annahmen, sondern zunehmend von

bewusster, expliziter Ausgangstextanalyse und Auftragsbestimmung leiten zu lassen, wenn sie den Zweck und das Ziel bei einer konkreten Sprachmittlungshandlung für sich bestimmen. Auch Lai*innen öffnet es oft die Augen, wenn hierzu derselbe Text mehrfach mit unterschiedlichen Aufträgen übersetzt und dann die Ergebnisse verglichen werden. So können sie leicht erkennen, wie wichtig es bei den Vorarbeiten ist, sich genau zu überlegen, welche Ziele aus welchen Gründen berücksichtigt werden sollten.

3. Außerdem brauchen Expert*innen anderer Fachrichtungen für ihre alltägliche Sprachmittlungspraxis ökonomische und effiziente Strategien für die Informationssuche, sei es, um den Ausgangstext schnell und sicher zu verstehen, den Zieltext zu formulieren oder zu evaluieren und ggf. zu korrigieren. Informationen sind bei jedem Schritt erforderlich, ob es darum geht, Ausgangstext und -situation mit Zieltext und dessen Funktion oder auch die Angemessenheit in der Zielfunktion oder -kultur abzugleichen. Eine gute Kenntnis der für das Fachgebiet geeigneten translatorischen Hilfsmittel versetzt sie in die Lage zu gezielter, intentionaler und damit ökonomischer Informationssuche und spart viel Zeit. Neben der Vorstellung geeigneter Hilfsmittel gehört die Kenntnis von Paralleltexten und die Einschätzung von Quellen und Informationsmaterial ebenso in diesen Bereich wie die Chancen und Grenzen auf dem Markt befindlicher Translationssoftware und -Apps.
4. Die Kenntnis typischer Textsorten aus dem jeweiligen Fachgebiet, die besonders häufig in der alltäglichen Sprachmittlung vorkommen, im Hinblick auf ihren Aufbau und ihre Struktur entlastet die Fachexpert*innen anderer Disziplinen im konkreten translatorischen Handeln und hilft ihnen bei einer Textgestaltung, die über Satz- und Abschnittsgrenzen hinausgeht. Sie sollten dadurch befähigt werden, den Schwerpunkt bei der Zieltextproduktion immer mehr auf die Funktion des Gesamttextes in der Zielsituation zu richten. Hier kann auf die umfangreichen Erkenntnisse der Textlinguistik und Translationswissenschaft zu den verschiedenen Textsorten zwar zurückgegriffen werden, dennoch sollte die Ausarbeitung konkreter Unterrichtskonzepte in interdisziplinären Teams erfolgen, um sicherzustellen, dass die spezifischen für eine bestimmte Zielgruppe relevanten Textsorten berücksichtigt werden. So könnten Meetings und

Geschäftskorrespondenz, fachsprachliche Artikel, Anleitungen, Benutzerhinweise und Erklärungssequenzen oder Konferenztexte in der sprachmittelnden Berufspraxis relativ vieler Professionen vorkommen, für Jurist*innen aber dürften Patentschriften, Gerichtsurteile, Vertragstexte und Urkunden vergleichsweise häufiger nachgefragt werden. Die noch zu erstellenden Trainingsmodule sollten idealerweise so konzipiert werden, dass diese Besonderheiten maximal berücksichtigt werden. Zumal Jurist*innen zuzutrauen ist, dass sie ein hohes Maß an Bewusstsein darüber haben, wann eine beeidigte Übersetzung (beispielsweise einer Urkunde) erforderlich ist und wann auch eine zusammenfassende oder bestätigend-überprüfende Stegreifübersetzung ausreicht, erscheinen Grundlagen der Urkundenübersetzung als vielversprechender Inhalt für Kurse, die sich an diese Gruppe richten, um nur ein Beispiel zu nennen. Ob diese Angebote in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können und sollten oder besser separat als eigenständige Inhalte, muss vermutlich an jedem Standort geklärt werden und die vor Ort vorhandenen fachsprachlichen und translationswissenschaftlichen Ressourcen berücksichtigen. An dieser Stelle sei jedoch zumindest auf die Erfahrungen verwiesen, die der Germersheimer Fachbereich der Johannes Gutenberg-Universität (Mainz) mit sprachenpaar-unabhängiger Translationslehre gewonnen hat. Nicht an bestimmte Sprachkombination gebundene Module sind in diesem Zusammenhang durchaus denkbar.

5. Schließlich sollte auch den Expert*innen anderer Disziplinen bewusst gemacht werden, welche Verantwortung sie bei der Sprachmittlung übernehmen, welche Entscheidungen sie treffen und welche Loyalitäten sie dabei immer wieder abwägen müssen. Zur Reflexion der eigenen Rolle und Verantwortung gehört es auch, dass sie sich darüber klar werden müssen, welche Art von Aufträgen sie annehmen möchten und welche sie gegebenenfalls auch ablehnen müssen. Ein vertieftes Verständnis der Sprachmittlung als Problemlösung sollte zur Erkenntnis führen, dass sie sich solchen Entscheidungen auch dadurch nicht entziehen können, dass sie die Verantwortung für das kommunikative Geschehen einfach (vermeintlich) den Akteur*innen überlassen.

6. Natürlich hängt die tatsächliche individuelle Fähigkeit zur Sprachmittlung für einen bestimmten Sprach- und Kulturraum darüber hinaus von zahlreichen weiteren Faktoren ab. Neben den Fähigkeiten und Kenntnissen der Sprache und der Vertrautheit mit dem Kulturraum gehören dazu auch Persönlichkeitsmerkmale wie das Alter, die persönliche Reife, die Lebenserfahrung inklusive Weltwissen und Vorbildung sowie die Lernbiographie. Es ist auch denkbar, dass individuelle Sprachmittlungskompetenzen zum selben Zeitpunkt in Abhängigkeit davon für unterschiedliche Sprach- und Kulturräume in verschieden ausgeprägter Form vorhanden sind. Günstig wird sich auswirken, Ressourcen und Vorerfahrungen mit Sprachmittlung aus dem Alltag bei der Vermittlung und dem Ausbau dieser Kompetenzen zu aktivieren, um Expert*innen anderer Fachrichtungen beim Übergang von der Stufe des Laienübersetzens zur Stufe einer grundlegenden funktionalen Sprachmittlungskompetenz zu unterstützen. Dieser Beitrag liefert dazu einige translationswissenschaftliche Grundlagen und erste konkrete Vorschläge, die durch fachsprachlich-fremdsprachendidaktische und disziplinspezifische Erkenntnisse über die häufigsten Anlässe und typischen Textsorten für die Sprachmittlung in den jeweiligen fachlichen Praxen ergänzt werden müssen, um darauf fachspezifische Module für die Sprachmittlung aufzubauen. Wünschenswert und erforderlich ist es dabei, die Expertise der jeweiligen Disziplin, der Fremdsprachendidaktik und der Translationswissenschaft einzubeziehen.

Gerade vor dem Hintergrund der weiter stetig zunehmenden Globalisierung und Internationalisierung unserer Gesellschaften und beruflichen Kontexte erscheint es an der Zeit, eine Grundbildung für die alltagspraktische Sprachmittlung in mehrsprachigen Situationen insbesondere für diejenigen Sprachen auszubilden, für die nicht ausreichend professionelle Angebote gemacht werden können. Denn es zeigt sich, dass auch Übersetzungs-Apps oder -Software für diese Sprachen noch nicht oder nicht in zufrieden stellender Qualität zur Verfügung stehen. Will man also den wachsenden sprachlichen Bedürfnissen von Migrationsgesellschaften entsprechen, dann ist es an der Zeit, nicht nur die Sprachmittlung von Kindern oder Familienangehörigen in Alltagssituationen und dem sogenannten ‚Gemeinwesen‘ weiter zu erforschen, die in den vergangenen Jahren zu Recht mehr Beachtung gefunden hat, sondern auch die fachsprachlichen Erfordernisse beruflicher Sprachmittlungspraxen einzubeziehen.

Insofern haben die Ergebnisse der vorliegenden Betrachtungen über die sehr praktischen Implikationen für die Erstellung entsprechender Lehrkonzepte hinaus auch Auswirkungen auf das gesellschaftliche Verständnis liberaler, mehrsprachiger Gesellschaften und sollten konkrete, durchaus auch budgetäre Konsequenzen nach sich ziehen und sich auf Mehrsprachigkeitspolitik, -strategien und -pläne von Gesellschaften, Organisationen und Unternehmen auswirken. Jede*r einzelne kann so auf die Komplexität des Rollenprofils sprachmittelnden Handelns systematisch vorbereitet werden und berufsfeldspezifische Aufgaben zuverlässig(er) unter Übernahme von Verantwortung für die Sicherstellung von Verständigung erledigen. *Codes of Ethics* für die Sprachmittlung durch translatorische Lai*innen müssen hierzu noch erarbeitet werden, ebenso Qualitäts- und Bewertungskriterien für die zu erstellenden Module¹⁴.

.....

14 Auch für die universitäre Ausbildung liegen schon erste Konzepte und Ansätze vor: Baglajewska-Miglus / Bahr (2020) beschäftigen sich mit den Anforderungen an Curricula an Hochschulen für die Bewältigung (berufs-)alltäglicher Situationen; Stolarczyk (2021) stellt das Potenzial von herkunftssprachlichem Projektunterricht zur Vermittlung der Sprachmittlung vor; Nied Curcio/Katelhön (2020: 156–164) regen Vorschläge für die Beispiele Jura und Tourismus an.

Literaturverzeichnis

- ALLAOUI, RAOUA (2005): *Dolmetschen im Krankenhaus: Rollenerwartungen und Rollenverständnisse*. Göttingen: Cuvillier.
- ANGELELLI, CLAUDIA V. (2016): „Looking back: A study of (ad-hoc) family interpreters“. In: *European Journal for Applied Linguistics* 4(1), Mai 2016, S. 5–31. (letzter Zugriff: 14.9.2020).
- ANTONINI, RACHELE (2011): „Natural Translator and Interpreter“. In: Gambier, Yves/van Doorslaer, Luc (Hg.): *Handbook of Translation Studies*, Bd. II, S. 102–104.
- ANTONINI, RACHELE (2015): „Non-Professional Interpreting“. In: Pöchhacker, Franz (Hg.): *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. London & New York: Routledge. S. 277–279.
- ANTONINI, RACHELE/CIRILLO, LETIZIA/ROSSATO, LINDA/TORRESI, IRA (2017): *Non-professional Interpreting and Translation. State of the art and future of an emerging field of research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- APFELBAUM, BIRGIT (2008): „Professionelles Dolmetschen in dialogisch organisierten beruflichen Handlungsfeldern“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 34, S. 112–125.
- BAGLAJEWSKA-MIGLUS, EWA / BAHR, ANDREAS (2020): „Sprachmittlung und interkulturelle Mediation als Bestandteil des fremdsprachlichen Curriculums an Hochschulen“. In: Baglajewska-Miglus, Ewa / Bahr, Andreas / Grimm, Alexander (Hg.): *Gelebte Mehrsprachigkeit. Festschrift für Thomas Vogel zum 65. Geburtstag*. Universitätschriften 37, Frankfurt/Oder: Europa-Universität Viadrina, S. 113–124.
- BAGLAJEWSKA-MIGLUS, EWA/VOGEL, THOMAS (Hg.) (2021): *Wege und Umwege zum Verstehen: Sprachmittlung und interkulturelle Mediation im Polnischunterricht / Różne drogi do zrozumienia: pośrednictwo językowe i mediacja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego*. Düren: Shaker.
- BORNEBUSCH, HERBERT/STEFFEN, ULRIKE (2019): „Im Gespräch: Wie verändert der erweiterte GeR den Fremdsprachenunterricht?“. In: *Klett Tipps* 68: Zukunft im Blick. W640972 (12/2019), S. 2. Online verfügbar: <https://www.klett-sprachen.de/download/23411/KT68%5Fubergreifend1.pdf> (letzter Zugriff: 3.5.2020).
- BOWEN, MARGARETA (2006): „Community Interpreting“. In: Snell-Hornby, Mary; Höning, Hans G.; Kußmaul, Paul/Schmitt, Peter (Hg.) *Handbuch Translation*. Zweite, verbesserte Auflage. Tübingen: Stauffenburg. S. 319–320.
- CHABASSE, CATHERINE (2009): *Gibt es eine Begabung für das Simultandolmetschen?* Berlin: Saxa.
- CNYRIM, ANDREA/HAGEMANN, SUSANNE/NEU, JULIA (2013): „Towards a Framework of Reference“. In: Kiraly, Don; Hansen-Schirra, Silvia; Maksymski, Karin (Hg.): *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*. Tübingen: Narr, S. 9–34.
- COUNCIL OF EUROPE (Hg.) (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Conseil de l'Europe. In: <https://www.coe.int/lang-cefr> (letzter Zugriff: 2.5.2020).

- COUNCIL OF EUROPE (Hg.) (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband*. Übersetzung von Jürgen Quetz und Rudi Camerer. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- DE FLORIO-HANSEN, INEZ (2013): „Translation Competence in Foreign Language Learning – Can Language Methodology Benefit from Translation Studies?“. In: *Journal of Linguistics and Language Teaching* 4(2), S. 39–68.
- EMT EXPERT GROUP (2009): „Competences for Professional Translators, Experts in Multilingual and Multimedia Communication“. In: *European Master's in Translation (EMT)*. In: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_en.pdf (LETZTER ZUGRIFF 8.5.2020).
- EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- HAGEMANN, SUSANNE (2016): „(Non-)Professional, Authentic Projects? Why Terminology Matters“. In: Kiraly et al. (Hg.): *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education*. Göttingen: V&R, S. 33–51.
- HARRIS, BRIAN (1976): „The Importance of Natural Translation“. In: *Working Papers in Bilingualism* 12, S. 96–114.
- HEROLD, SUSANN (2010): „Ausbildung von ‚Universalgénies‘? Zum Kompetenzbegriff und zu Modellen translatorischer Kompetenz“. In: *Lebende Sprachen* 2, S. 211–241.
- HURTADO ALBIR, AMPARO (2007): „Competence-based Curriculum Design for Training Translators“. In: *The Interpreter and Translator Trainer* 1(2), S. 163–195.
- KIRALY, DON (2013): „Towards a View of Translator Competence as an Emergent Phenomenon: Thinking Outside the Box(es) in Translator Education“. In: Kiraly, Don; Hansen-Schirra, Silvia/Maksymski, Karin (Hg.): *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*. Tübingen: Narr, S. 197–224.
- KOLB, ELISABETH (2016): *Sprachmittlung. Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz*. Münster: Waxmann.
- LIETZ, ROMAN (2017): *Professionalisierung und Qualitätssicherung in der Integrationsarbeit. Kriterien zur Umsetzung von Integrationsprojekten*. Opladen: Budrich.
- LESZNYAK, MÁRTA (2007): „Conceptualizing Translation Competence“. In: *Across Languages and Cultures* 8(2), S. 167–94.
- MALAKOFF, MARGUERITE E./HAKUTA KENJI (1991): „Translation Skill and Metalinguistic Awareness in Bilinguals“. In: Bialystok, Ellen (Hg.): *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 141–166.
- MARTIN LE LEÓN, CELIA/PRESAS MARISA (2011): „Metaphern als Ausdruck subjektiver Theorien zum Übersetzen: Eine empirische Untersuchung zur konzeptuell-strukturierenden Funktion von Metaphermodellen bei Studienanfängern“. In: *Target* 23(2), S. 272–310.
- NIED DURCIO, MARTINA/KATELHÖN, PEGGY (2020): *Sprachmittlung und Mediation für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ)*. Berlin: Frank & Timme.
- NORD, CHRISTIANE (1997): „Verstehen – Deuten – Vermitteln. Übersetzen als «Kulturtechnik» unserer Zeit“. In: *Hispanorama* 76, S. 117–122.
- PRUNČ, ERICH (2016): „Nachsprechen – Neusprechen – Fürsprechen – Widersprechen“. In: Richter, Julia; Zwischenberger, Cornelia; Kremmel, Stefanie/Spitzl, Karlheinz:

- (*Neu-*)Kompositionen. Aspekte transkultureller Translationswissenschaft. Berlin: Frank & Timme, S. 17–35.
- REIMANN, DANIEL (2014): „Wie evaluiert man Sprachmittlungskompetenz? Zur (Weiter-)Entwicklung diagnostischer Instrumente“. In: *Französisch heute* 45/1. S. 27–33.
- REIMANN, DANIEL (2015): „Diagnose und Evaluation von Sprachmittlungskompetenz“. In: Nied Curcio, Martnia/Katelhön, Peggy/Basic, Ivana (Hg.): *Sprachmittlung - Mediation - Mediazione linguistica. Ein deutsch-italienischer Dialog*. Berlin: Frank & Timme. S. 65–97.
- REIMANN, DANIEL (2016): *Sprachmittlung*. Tübingen: Narr.
- RISKU, HANNA (1998): *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tübingen: Narr.
- SCHÄFFNER, Christina (2004): „Developing Professional Translation Competence without a Notion of Translation“. In: Malmkjær, Kirsten (Hg.): *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Amsterdam: Benjamins. S. 113–125.
- SIEPMANN, DIRK (2013): „Sprachmitteln im Fremdsprachenunterricht: eine kritische Bestandsaufnahme aus übersetzungswissenschaftlicher Sicht und Vorschläge für eine verbesserte Praxis“. In: Bürgel, Christoph/Siepmann, Dirk (Hg.): *Sprachwissenschaft – Fremdsprachendidaktik: Neue Impulse*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 189–208.
- STOLARCZYK, BARBARA (2021): „«Twój perfekcyjny urlop w Polsce». Studierendenprojekt im herkunftssprachlichen Polnischkurs an der TU Darmstadt“. In: Baglajewska-Miglus, Ewa/Vogel, Thomas (Hg.): *Wege und Umwege zum Verstehen: Sprachmittlung und interkulturelle Mediation im Polnischunterricht. Różne drogi do zrozumienia: pośrednictwo językowe i mediacja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego*. (Polnisch als Fremd- und Zweitsprache, Band 6). Düren: Shaker. S. 120–133.
- VALDÉS, GUADALUPE (2003): *Expanding Definitions of Giftedness: The Case of Young Interpreters from Immigrant Countries*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- WADENSJÖ, CECILIA (2009): „Community Interpreting“. 2nd edition. In: Baker, Mona/Saldanha, Gabriela (Hg.): *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London/New York, S. 43–48.
- WHYATT, BOGUSLAWA (2012): *Translation as a Human Skill. From Predisposition to Expertise*. Poznan: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Es braucht nicht nur Füße, sondern auch Zungen: Zur Mehrsprachigkeit auf dem Fußballfeld¹

1 Einleitung

Und die Sprache zählt doch: Wer glaubt, auf dem Fußballfeld würden nur die Beine sprechen, der irrt sich. Die soziolinguistische Forschung hat im letzten Jahrzehnt die Mehrsprachigkeit in Fußballmannschaften als Thema entdeckt – hervorgetan hat sich dabei insbesondere die schon 2005 gegründete Innsbrucker Fußball-Forschungsgruppe,² die in diesem Beitrag ihre neuesten Erkenntnisse präsentiert, d.h. alle jene Befunde, die in die bisherigen Publikationen³ noch nicht Eingang gefunden hatten. Diese basieren auf jüngeren Interviews und Beobachtungen, aber auch auf Pressemeldungen zu Sprachenthemen.

„Feet Speak Louder Than the Tongue“ – das ist der Titel des ersten wissenschaftlichen Beitrags, der zum Thema der Mehrsprachigkeit im Fußball publiziert wurde (Kellermann/Koonen/van der Haagen 2006). Er entspricht einer häufig anzutreffenden Parole: Fußball sei, so heißt es, eine universelle Sprache. Damit wird die Essenz des fußballerischen Talents in einem Körperteil angesiedelt, der mit der Zunge/der Sprache nichts zu tun hat.

Und dennoch muss es erlaubt sein, Zweifel an dieser oft mit Begeisterung verkündeten Weisheit anzumelden und die Frage aufzuwerfen, wie wichtig Sprachkenntnisse in einem Sport werden können, in dem der Erfolg ja von der bestmöglichen Kooperation innerhalb der Mannschaft abhängt. Ich werde mich in diesem Beitrag der Frage widmen, ob neben den Füßen/Beinen der Fußballer – denen niemand ihre Bedeutung absprechen möchte – vielleicht auch die Zunge(n), also die Sprache(n), für den Erfolg eines Spielers eine Rolle spielen können. Es geht also um eine Beschreibung und eine soziolinguistische Analyse

.....
1 Eine erste Fassung dieses Beitrags ist als Lavric (2018) in der Zeitschrift *Aptum* erschienen. Eine überarbeitete, englische Fassung ist als Lavric (2020) erschienen, eine französische Fassung erscheint als Lavric (im Druck).

2 Eva Lavric, Jasmin Steiner, Erika Giorgianni, Irene Giera, Gerhard Pisek, Andrew Skinner und Wolfgang Stadler, immer wieder unterstützt von Studierenden einschlägiger Seminare. Vgl. dazu die Homepage: https://www.uibk.ac.at/romanistik/personal/lavric/sprache_fussball/.

3 Diese sind in der Bibliographie in einem eigenen Abschnitt angeführt.

der Rolle von Sprachkenntnissen für die Akteure des Fußballs sowie in der täglichen Lebenswelt innerhalb der Mannschaften.

Beginnen wir mit ein paar Beispielen: Der französische Spieler Robert Pires bei Arsenal, der Argentinier Carlos Tevez bei West Ham, Manchester United und Manchester City, und der argentinische Trainer Mauricio Pochettino bei Southampton sind Beispiele für sehr erfolgreiche Fußball-Akteure, die etliche Jahre in britischen Klubs verbrachten, ohne dabei Englisch zu lernen. In seinem Artikel „Football Talent Will Always Overcome the Language Barrier“ zitiert der Fußballjournalist Sam Pilger (Pilger s.a.) diese drei Beispiele als Beleg dafür, dass Sprachkenntnisse bzw. deren Fehlen im Fußball scheinbar keine wesentliche Rolle spielen. Allerdings enthält derselbe Artikel einen Link zu einem Video,⁴ in dem „eine ganze Reihe von Legionären, u.a. Petr Cech, Gilberto Silva, Didier Drogba und Dirk Kuyt, alle betonen, wie wichtig es ist, Englisch zu lernen, wenn man in der Premier League spielt.“ (Übers. E.L.) Hinzu fügt Pilger mehrere Beispiele von englischen Spielern, die als Legionäre ins Ausland gingen und an denen sich zeigte, dass jene, die sich die Mühe machten, die entsprechende Fremdsprache zu erlernen⁵ – sei es nun Italienisch, Spanisch oder eine andere Sprache – deutlich erfolgreicher waren als die, die das nicht taten.⁶ Solche Aussagen in der Presse sind natürlich *cum grano salis* zu nehmen, denn der Erfolg eines Fußballspielers hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab, so dass ein direkter Zusammenhang mit dem Spracherwerb aufgrund der Beobachtung von Einzelfällen weder behauptet noch negiert werden kann. Der erwähnte Presseartikel ist eben auch deswegen interessant, weil er beide Möglichkeiten offenlässt.

Vorneweg muss gesagt werden, dass ein Nachweis des Zusammenhangs bzw. Nicht-Zusammenhangs zwischen Sprachkenntnissen und Spielerfolg methodisch sehr schwierig zu führen sein dürfte. Das ist auch nicht der Anspruch des vorliegenden Beitrags, der sich „nur“ mit der Frage beschäftigt, wie die Rolle von Fremdsprachenkenntnissen im Profifußball sowie die Mehrsprachigkeit innerhalb von Fußballmannschaften bzw. auch in (oder im Umfeld von) Fußballklubs aus soziolinguistischer Sicht beschrieben werden können.

Doch zunächst seien noch zwei Pressestimmen erwähnt: Williams 2017 betitelt seinen Artikel zu den Legionären im spanischen Fußball: „La Liga’s Foreign Players are Easy Targets Until they Master the Spanish Language“. Mehr als

.....
4 Das Video steht aktuell im Netz leider nicht mehr zur Verfügung.

5 Als Beispiele werden David Platt und Ray Wilkins im Italien der 80er- und 90er-jahre genannt.

6 Ian Rush bei Juventus in den 80er-Jahren, und als rezenteres Beispiel Michael Owen bei Real Madrid.

in anderen europäischen Ländern sind in Spanien Stars wie Gareth Bale, Toni Kroos und David Beckham Kritik ausgesetzt, wenn sie die Landessprache nicht ausreichend beherrschen oder sich nicht zumindest bemühen, sie zu erlernen. Was die Stars offensichtlich nicht daran hindert, von einem Erfolg zum nächsten zu stürmen. Ist also die spanische Sportpresse ganz einfach zu kleinlich, was Sprachkenntnisse betrifft, bzw., kann man heutzutage wirklich in einem der Top-Klubs erfolgreich spielen, ohne die Landessprache zu erlernen?

Ein weiterer Pressebericht mit dem Titel „Barça Speaks a Lot of Languages“ (Nogueras 2009) bringt interessante Aspekte in diese Diskussion ein: Zum Zeitpunkt der Entstehung des Artikels umfasste die Mannschaft von Barcelona Spieler mit 11 Nationalitäten, die insgesamt 17 Sprachen (als Mutter- oder Fremdsprachen) beherrschten: Spanisch, Katalanisch, Isländisch, Portugiesisch, Französisch, Russisch, Englisch, Italienisch, Deutsch, Niederländisch, Dänisch, Serbisch, Kroatisch, Griechisch, Kreolisch, Bambara und Diola. Mit dieser Vielfalt schienen aber offensichtlich alle glücklich zu sein, weil man für jede Sprache irgendeinen Mannschaftskollegen fand, mit dem man sich unterhalten konnte.

Williams 2017 prägt eine Formel, die die vielsprachliche Lebenswelt in heutigen Fußballmannschaften gut zusammenfasst und die weit differenzierter ist als der Slogan vom Fußball als universelle Sprache: Im heutigen Fußball „[t]here is a necessity to find both your feet and tongue.“ Ich möchte hier näher darauf eingehen, welche Realitäten hinter dieser doppelten Notwendigkeit stehen.

Die Frage der Mehrsprachigkeit im Fußball ist erst vor nicht allzulanger Zeit für die soziolinguistische Forschung erschlossen worden. Es handelt sich dabei um eine originelle und eben kaum noch erforschte Variante des Themas der Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz (vgl. Franceschini 2010), bei der es oft um sehr niedrige Kompetenz-Levels geht – nahe dem „threshold level“⁷ bzw. dem „survival level“ – und um Akteure, die nicht aufgrund ihrer Sprachkenntnisse rekrutiert wurden, sondern aufgrund anderer körperlicher Fertigkeiten. Die Fußballer begnügen sich allerdings oft nicht mit diesen Basics, und im Laufe einer internationalen Karriere kann es oft vorkommen, dass ein Spieler oder auch ein Trainer sehr vielfältige und qualitätvolle Sprachkompetenzen erwirbt.

Zunächst möchte ich die bisherigen Arbeiten zur Mehrsprachigkeit in Fußballmannschaften vorstellen. Die einzige Publikation zu diesem Thema, die den Arbeiten der Innsbrucker vorausging, war der oben erwähnte Artikel von Kellerman/Koonen/van der Haagen (2006) „Feet Speak Louder Than the Tongue“

.....
7 Das *threshold level* (französisch *niveau seuil*) wurde in den 70er-Jahren vom Europarat entwickelt; der Terminus bezeichnet ein sehr grundlegendes Kompetenzniveau in einer Fremdsprache, vgl. <http://archive.ecml.at/help/detail.asp?i=124> (letzter Zugriff: 09.05.2017).

– eine tentative Analyse der sprachlichen Vorkehrungen zur Integration von Legionären in niederländischen Klubs. Was die internationale Forschung zur Mehrsprachigkeit im Fußball (außer die der Innsbrucker Gruppe) betrifft, so ist sie dünn gesät, wird aber langsam dichter: Man vergleiche Chovanec/Podhorná-Polická (2009) (in Zusammenarbeit mit Innsbruck). Weiters zu erwähnen sind die Monographie von Baur (2012) „English for Foreign Premier League Football Players: Linguistic Needs, Tutoring Options and Support Mechanisms – A Framework of an ESP Course“ sowie die Fallstudie von Rigbom (2012) und die originelle, statistik-basierte Studie von Siebetchu (2016); außerdem die Akten der Tagung in Basel (Askin et al. 2018).

Doch nun zu den Arbeiten der „Innsbrucker Fußball-Forschungsgruppe“ („Innsbruck Football Research Group“). Deren wichtigste Etappen waren:

- der Workshop, aus dem der Sammelband „The Linguistics of Football“ (Lavric et al. 2008) entstand – darin wird im Beitrag von Giera et al. 2008 das Mehrsprachigkeits-Projekt zum ersten Mal vorgestellt;
- die „Football and Language Bibliography Online“⁸;
- eine erste Forschungsphase, in deren Zentrum ein von Eva Lavric geleitetes Projekt im Sommersemester 2009 stand, das mit qualitativen Interviews und Videoaufnahmen arbeitete und dessen Ergebnisse in Form einer Liste von „11 Thesen zur Mehrsprachigkeit im Fußball“ publiziert wurden (Steiner 2011; Lavric/Steiner 2011a und b; Lavric 2012 und 2017);
- Jasmin Steiners Dissertation (Steiner 2014)⁹, eine Fallstudie zur Integration einer Gruppe von spanischsprachigen Legionären in einer österreichischen Mannschaft (dem FC Wacker Innsbruck), die methodisch mit teilnehmender Beobachtung und mit konversationsanalytisch transkribierten Audio- und Videoaufnahmen arbeitet. Steiner zeichnet auch ein Bild der „Linguistischen Landschaft“ im untersuchten Tiroler Klub, mit allen typischen Sprachwahlmustern und Sprachbarrieren (vgl. auch Lavric/Steiner 2017);
- der internationale Workshop „Fußball: Mehrsprachigkeit und mehr“ („Multilingual and multifaceted football“), der am 10.6.2016 in

8 Von Erika Giorgianni zusammengestellt und 2012 zum ersten Mal publiziert, wird sie laufend aktualisiert: https://www.uibk.ac.at/romanistik/personal/lavric/sprache_fussball/bibliography/.

9 Eine Pilotstudie zu diesem Projekt präsentieren Steiner/Lavric 2013.

Innsbruck stattfand und dessen Akten demnächst publiziert werden (Lavric/Meulleman (im Druck) und darin Lavric (im Druck));

- die zweite und jüngste Forschungsphase erfolgte 2016 ebenfalls mit einem Projektseminar unter der Leitung von Eva Lavric, das mit qualitativen Interviews, Beobachtungen und Videoaufnahmen arbeitete; außerdem wurden auf das Thema „Fußball und Sprache“ bezogene Pressemeldungen aus dem Internet gesammelt; die Ergebnisse dieser Projektphase fließen in die Publikationen Lavric 2018 und im Druck a und b ein und bilden auch die Grundlage des vorliegenden Beitrags.
- Diese zweite Forschungsphase fand eine Fortsetzung in der Masterarbeit von Vincenzo Folino (Folino 2019): Betreut von Eva Lavric, arbeitete Folino über die Mehrsprachigkeit im italienischen Fußball. Dafür konnte er sich nicht nur auf Interviews und teilnehmende Beobachtung stützen, sondern auch auf seine eigenen Erfahrungen als Spieler in einer ganzen Reihe italienischer Klubs;
- und eine dritte Phase ist bereits in Sicht, mit einer Neuauflage des Workshops „Language and Football“ in Wien im Dezember 2021 und einem weiteren von Eva Lavric geleiteten Projektseminar im Sommersemester 2022 in Innsbruck sowie einer weiteren Diplomarbeit.

In diesem Beitrag werde ich die „11 Thesen“ nur kurz präsentieren, werde mich dann aber ausführlich einer neuen Liste von „11 weiterführenden Fragen“ widmen. Diese Fragen sind das Ergebnis der empirischen Untersuchungen und der Auswertung der Internet-Presse, die im Rahmen der zweiten, intensiven Phase, also im Projektseminar 2016, durchgeführt wurden. Sie basieren auf den elf Thesen, die sie mit einer Reihe neuer Beispiele ergänzen und erweitern.

2 Frühere Forschungsergebnisse: „11 Thesen“ zur Mehrsprachigkeit im Fußball

Die Liste von „11 Thesen“, die ich in diesem Abschnitt präsentiere, fasst die Ergebnisse der ersten Forschungsphase, also im wesentlichen des Projektseminars von 2009, zusammen. Methodisch gehen sie, wie schon erwähnt, auf qualitative Interviews mit einer ganzen Reihe von Beteiligten (Spieler, Trainer, Schiedsrichter etc.) zurück sowie in etwas geringerem Maße auf Beobachtung (z. B. von Trainings) und Audio- und Videoaufnahmen.

Es versteht sich von selbst, dass vor allem die Aussagen der Akteure in den qualitativen Interviews dem bekannten „self-report bias“¹⁰ unterliegen, also der Tendenz, interviewenden SozialforscherInnen Antworten zu geben, von denen man annimmt, dass sie vom Forscher oder von der Gesellschaft erwünscht sind. Daher besteht die Notwendigkeit, solche Interviews durch Beobachtungen und Videoaufnahmen zu ergänzen, um die Reliabilität der Ergebnisse zu erhöhen.

Die Thesen sind das Ergebnis der Forschungen, das heißt, dass sie hoch konvergente Aussagen und Beobachtungen zusammenfassen. Sie können damit nicht beanspruchen, als nachgewiesene Fakten und Zusammenhänge zu gelten, wohl aber als empirisch zumindest sehr wahrscheinlich erscheinende Befunde, die als Basis für weitere Forschungen dienen können, welche jede der Thesen dann weiter untermauern oder auch widerlegen bzw. weiter ausdifferenzieren könnten.

Die ersten drei Thesen (1-3) folgen dem Fortschritt der Sprachkenntnisse und den dazugehörigen Kommunikationsstrategien: von der „Nullstufe“ und dem Kulturschock bei Neuankömmlingen (These 1), über ein Kompetenzniveau, bei dem alles erlaubt ist, Kommunikation aber bereits funktioniert, und dessen hervorstechendstes Charakteristikum die Sprachmischung ist (These 2), bis zum Ehrgeiz und zu der Bemühung, die fremde Sprache möglichst gut und möglichst flüssig zu beherrschen (These 3), inklusive dem Wunsch nach kultureller Anpassung und Integration:

These 1: Ganz ohne Sprache geht nichts, aber mit ein bisschen Sprache geht schon sehr vieles.

These 2: Wichtig ist, dass die Botschaft hinüberkommt, wie, ist dabei gleichgültig.

These 3: Profundere Sprachkenntnisse sind fürs Wohlfühlen/für die Integration notwendig, und sie sind etlichen Spielern ein persönliches Anliegen.

Die nächsten drei Thesen (4-6) handeln von den Hilfsmitteln und Hilfestellungen, die bei der sprachlichen und kulturellen Integration unterstützen bzw. deren Fehlen wettmachen: von DolmetscherInnen und individuellen BetreuerInnen (These 4), über hilfreiche Clubkollegen als Kulturvermittler und ‚Community interpreters‘ (These 5), bis zu den unvermeidlichen, aber nicht immer beliebten Sprachkursen (These 6):

.....
10 Vgl. z. B. Donaldson/Grant-Vallone 2000.

These 4: Gute Klubs stellen neuen Spielern am Anfang Dolmetscher oder, noch öfter, individuelle Betreuer (sog. „Mädchen für alles“) zur Seite.

These 5: Die häufigste sprachliche Integrationshilfe ist die Übersetzung durch einen Klubkollegen mit derselben Muttersprache.

These 6: Sprachkurse sind oft unbeliebt, werden aber von manchen Vereinen stark forciert.¹¹

In den folgenden drei Thesen (7-9) wird gefragt, wer im Fußball denn überhaupt Sprache und Kommunikation braucht, von den Spielern in den verschiedenen Spielpositionen (These 7), über die Trainer (These 8) bis hin zu den Schiedsrichtern (These 9):

These 7: Wie viel Sprache ein Spieler braucht, hängt auch von seiner Position im Spiel ab.

These 8: Den größten Bedarf an Sprachkenntnissen hat ganz eindeutig der Trainer – wie er ihn deckt, ist unterschiedlich.

These 9: Schiedsrichter müssen jedenfalls im Referee-Team störungsfrei kommunizieren. Sie brauchen Englisch, aber vielleicht noch mehr.

Die letzten beiden Thesen (10-11) stehen unter dem Zeichen des Ausklangs und sollen vor allem die Elfzahl abrunden, von der nicht ganz ernst gemeinten These 10 bis zu These 11, die eine Art Synthese versucht und Sprache und Kultur in den Zusammenhang der mannschaftlichen Zusammenarbeit stellt:

These 10: Wenn man schon den Schiedsrichter beleidigt, sollte man das besser in einer Sprache tun, die er nicht versteht.

These 11: Elf Spieler – ein Ziel: Der Wille zur Zusammenarbeit im Team bringt alle weiter – und den Ball ins Tor.

.....

11 Im Zusammenhang mit dieser These möchte ich die beiden - soweit mir bekannt ist - einzigen existierenden Sprachlehrbücher für Fußballer anführen: Das allererste war „Deutsch für Ballkünstler“ von Uwe Wiemann (vgl. Wiemann 2003 a und b, 2008 sowie Wiemann et al. 2008 und Repplinger 2005); seit 2012 gibt es auch „English for Football“ von Redmond/Warren.

3 Neue Forschungsergebnisse: „11 weiterführende Fragen“ zum selben Thema

Dieser Abschnitt präsentiert nun die „11 weiterführenden Fragen“, die den Kern dieses Beitrags ausmachen und die auf der Arbeit der zweiten Forschungsphase, also des Projektseminars aus 2016, basieren.¹² Zu erwähnen ist, dass wir die Interviews, Videoaufnahmen und Beobachtungen in sehr unterschiedlichen Klubs durchführten, vom prestigeträchtigen FC Barcelona und dem deutschen Erstligisten Bayer Leverkusen – letzterer gilt als Vorreiter, was Sprachpolitik betrifft – bis hin zu Flüchtlings- und Asylwerber-Mannschaften aus den unteren österreichischen Ligen.

Es versteht sich von selbst, dass diese „weiterführenden Fragen“ nicht einen Überblick über die ganze Thematik geben können, sondern dass sie einzelne spezielle Punkte aufgreifen bzw. vertiefen und auf diese Weise zeigen, dass die Mehrsprachigkeit im Fußball noch lange nicht „ausgeforscht“ ist, sondern noch viel Interessantes und Neues zu bieten hat.

3.1 Welche Rolle spielen Sprachen bei Transfers und beim Vertragsabschluss?

Diese Frage betrifft die Rolle der Sprachen bei der Rekrutierung von neuen Spielern bzw. Trainern und bei der anschließenden Vertragserstellung; dazu gehört auch die Rolle von Spracherwägungen bei der Auswahl zwischen verschiedenen Angeboten.

Wenn es darum geht, neue Spieler auszuwählen und unter Vertrag zu nehmen, dann spielen deren Herkunft und Sprachkompetenzen durchaus eine Rolle. Zum Beispiel kann ein bestimmter Spieler deswegen teurer verkauft werden, weil er die lokale Sprache bereits beherrscht (vgl. Lavric/Steiner 2011a:

.....

12 In den Quellenangaben zu diesem Beitrag kodiere ich die zweite Forschungsphase als F2-16 und stelle dahinter ein Akronym, das den thematischen Bereich, also die Studierenden-Arbeitsgruppe, kennzeichnet, aus dem das jeweilige Ergebnis stammt:
NonV war der Bereich nonverbale Kommunikation;
BayL war der Bereich Sprachpolitik bei Bayer Leverkusen;
YAcad waren die Jugendakademien der Fußballklubs;
Vorarl untersuchte Profi- und Amateurklubs im österreichischen Bundesland Vorarlberg;
RefR interessierte sich für die Schiedsrichter;
Coach dagegen untersuchte die Trainer;
SansP untersuchte Flüchtlingsmannschaften wie den FC Sans Papiers.
Außerdem gab es in dem Projektseminar eine Gruppe „Video und Foto“, eine Gruppe „Workshop-Organisation“ und eine Gruppe „Organisation des Seminars und des Abschluss-Events“.

110). Das bestätigt Frank Ditgens, „Kordinator für Legionäre“ bei Bayer 04 Leverkusen:

Wenn er [...] [Deutsch] kann, spielt er besser. Damit erhöht sich der Wert des Spielers. Das hat bei Jorginho, Emerson, Paolo Sergio, Zé Roberto und zuletzt Lúcio funktioniert. An den Transfers dieser Spieler, ins Ausland oder zu Bayern München, hat Bayer 04 Leverkusen Geld verdient. (Repplinger 2005)

Generell wird man eher zögern, einen Spieler aus einem vollkommen neuen Sprach- und Kulturkreis anzuheuern, sondern man wird eher auf solche Neulinge zurückgreifen, für die es sprachlich in der Mannschaft bereits eine Anschlussmöglichkeit gibt. Das Sprachkriterium gilt im Übrigen in noch höherem Maße für Trainer (vgl. These 8).

Aus der entgegengesetzten Perspektive betrachtet wird ein Spieler oder ein Trainer, der ein Transferangebot erhält, möglicherweise aufgrund von sprachlichen Überlegungen zögern oder gar ablehnen. Ein Beispiel dafür (F2-16 Vorarl) wäre ein junger österreichischer Spieler, der gleichzeitig zwei Angebote erhielt, eines von einem sehr guten österreichischen und das andere von einem noch besseren niederländischen Verein. Der Spieler entschied sich für den österreichischen Klub, und zwar aus Sprachgründen. In einem humoristisch angehauchten Pressekommentar berichtet der Sportjournalist Oskar Beck (2015) davon, Trainer-Legende Ottmar Hitzfeld habe von einem chinesischen Klub ein Angebot über unglaubliche 24 Millionen Euro erhalten. Überraschenderweise lehnte Hitzfeld ab, angeblich aus familiären Gründen, weil er gerade sein erstes Enkelkind erwarte. In Wirklichkeit, so Beck, ging es um die Sprachbarriere, vor der sich der Trainer-Star zu sehr fürchtete – hatte er doch seinerzeit Pep Guardiola vorgeworfen, dass er in Deutsch nicht so ein guter Trainer wäre wie in Spanisch.

Um den Transfer perfekt zu machen, müssen der Klub und sein neuer Spieler/Trainer noch einen Vertrag aushandeln und unterschreiben. Solche Verträge werden im allgemeinen in der Heimatsprache des Klubs aufgesetzt oder auch in der „lingua franca“ Englisch, aber das Wesentliche ist, dass dem Neuling ein Übersetzer zur Verfügung gestellt wird, der mit ihm alle Klauseln detailliert durchgeht. Das ist die einzige Situation, in der alle Klubs systematisch auf Translationsdienste zurückgreifen (F2-16 RefR).

3.2 Wie wird der Isolation von jungen Legionären im neuen Land vorgebeugt?

Fußballklubs sind sich meist nicht wirklich bewusst, wie wichtig Unterstützung für die Integration neuer ausländischer Spieler in die ungewohnte Umgebung ist. Folgendes Zitat des Trainers Heinz Peischl (ehemaliger Ko-Trainer der österreichischen Nationalmannschaft) bringt es auf den Punkt:

Leider Gottes muss ich sagen, dass sich die meisten Klubs nicht um die Integration eines ausländischen Spielers kümmern. Sie betrachten den Spieler einfach nur als Ware, der auf Anhieb gut funktionieren muss, und bedenken dabei nicht, dass Leistung auch mit Wohlbefinden zu tun hat. [...] Es ist doch logisch, dass eine ausländische Person in einem fremden Land Unterstützung und Hilfe braucht. Er braucht jemanden, der mit ihm die Amtsgänge erledigt und schaut, dass er in ein passendes soziales Umfeld integriert wird, in dem er auch vollkommen akzeptiert wird [...]. Mit Sicherheit brauchen die Legionäre einige Monate, um sich im neuen Land wohl zu fühlen, und je mehr Unterstützung sie dabei haben, desto schneller leben sie sich ein und können ihre fußballerische Leistung hervorbringen. Das ist eine Sache, die die Klubs noch zu lernen haben. (Interview Peischl 2009, durchgeführt von Jasmin Steiner, zitiert in Latic/Steiner 2011a: 107)

Gute Klubs greifen dafür im Allgemeinen auf die in den Thesen 4, 5 und 6 beschriebenen Möglichkeiten zurück: eine/n persönlichen Assistenten/in (ein sog. „Mädchen für alles“), einen Mannschaftskollegen als Dolmetscher, Sprachkurse usw. In der Projektphase 2016 stießen wir außerdem noch auf eine spezielle Hilfestellung, die vor allem bei jungen Spielern angewandt wird, die ja am meisten unter Heimweh leiden: nämlich die Unterbringung des Nachwuchsspielers in einer Gastfamilie, die eine besonders geeignete Umgebung für Integration und Spracherwerb bietet. Das ist eine sehr verbreitete Praxis, die auch der oben erwähnte Heinz Peischl (F2-16 Coach) in der Schilderung seiner Zeit als junger Spieler in Argentinien bestätigt, als sein Zugang zur neuen Sprache und zur neuen Kultur ausschließlich über die Gastfamilie lief, bei der er untergebracht war.

3.3 Haben nur professionelle Klubs Probleme mit Mehrsprachigkeit?

In Kapitel 3.2 ist von „guten“ Klubs die Rede gewesen, und man kann sich fragen, was damit gemeint ist. Unter einem „guten“ Klub verstehen wir grob gesprochen einen Klub in einer etwas höheren Liga, der daher mit einem ausreichenden Budget ausgestattet ist (das ist die objektive Seite) und der außerdem das Sprachenproblem ernst nimmt (das ist die themenbezogene Seite); wobei die beiden Kriterien nicht notwendig korrelieren. Nicht alle professionellen Klubs nehmen das Sprachenproblem ernst. Es gibt auch viele (allerdings heute immer weniger), die improvisieren und alles irgendwie laufen lassen (siehe das Peischl-Zitat im vorigen Abschnitt) oder die halt irgendwie herumbasteln (vgl. Lavric 2012 über „bricolage“). Unsere dritte „weiterführende Frage“ betrifft aber den umgekehrten Fall, nämlich Amateur-Klubs mit entsprechend geringem Budget, die sich naturgemäß eigentlich keine Legionäre leisten können. Hier würde man annehmen, dass sich das Mehrsprachigkeits-Problem in viel geringerem Maße stellt. Das ist aber nicht selbstverständlich der Fall, und deshalb haben sich in unserer zweiten Forschungsphase auch zwei Gruppen (F2-16, Vorarl und SansP) gezielt solchen Vereinen gewidmet, die trotz niedriger Liga und Amateur-Status einen sehr hohen Grad an Mehrsprachigkeit aufweisen.

Extreme Beispiele von Amateur-Klubs, die durch und durch mehrsprachige Mannschaften haben, sind die häufig anzutreffenden Flüchtlingsklubs, von denen wir mehrere untersuchen und beobachten konnten. Hier nur zwei Beispiele: Der Innsbrucker FC Sans Papiers hat 23 Spieler, die fast alle aus afrikanischen oder asiatischen Ländern kommen.¹³ Es gibt Grüppchen von Spielern rund um die Sprachen Arabisch, Englisch, Französisch und – das ist die größte Gruppe – Farsi. Obwohl die offizielle Klubsprache Deutsch ist (sowohl Standarddeutsch als auch Dialekt), fungiert Farsi als inoffizielle „lingua franca“. Das zeigt sich auch im Schlachtruf der Mannschaft: „*ya'-allah*“ (*Gott helfe uns!* auf Farsi). In einem anderen, nicht weniger mehrsprachigen Flüchtlings-Team, dem FC Flüchtlinge Dornbirn aus Vorarlberg (ganz im Westen von Österreich, nahe der Schweiz), funktioniert die Kommunikation laut Aussage des Trainers in einer Mischung aus Standarddeutsch, Dialektausdrücken, englischen Fragmenten und Sprachmischung. Das Ganze wird kombiniert mit allen möglichen nonverbalen Mitteln wie Blicken, Gesichtsausdrücken und Gesten. „Code Switching“ und die Kombination verbaler und nonverbaler Codes ist also offensichtlich die

.....
13 Afghanistan, Gambia, Irak, Iran, Libyen, Pakistan und Somalia.

„unmarkierte Sprachwahl“ („unmarked code choice“¹⁴) in solchen extrem gemischten Mannschaften.

Solche Flüchtlingsklubs können natürlich keine Dolmetscherinnen oder persönlichen Assistentinnen zur Verfügung stellen, obwohl die Spieler ganz ähnliche Bedürfnisse haben wie die Legionäre in professionellen Vereinen. Ein Eingehen auf diese Bedürfnisse findet trotzdem statt, denn in diesem Fall sind es der Trainer und die Manager, die als Dolmetscher, Brückenbauer und Helfer bei allen Problemen des täglichen Lebens fungieren (F2-16 SansP). Es kommt auch vor, dass mit einer Volkshochschule oder ähnlichen Institutionen kooperiert wird, um den Neuankömmlingen Sprachkurse anbieten zu können.

3.4 Ist Gruppenbildung nach Muttersprachen in einer Mannschaft gut oder schlecht? (und wofür bzw. für wen?)

Diese Frage hängt mit dem „Dolmetschen durch Teamkollegen“ zusammen (vgl. These 5).¹⁵ Die einfachste Integrationshilfe ist in der Tat der Teamkollege mit derselben Muttersprache oder mit passenden Sprachkenntnissen. Für den Klub ist das die billigste, die einfachste und die natürlichste Form der Integrationshilfe, weil der Mitspieler sowieso immer da ist, weil er sich gut auskennt, in den Kontext integriert ist und sicher richtig übersetzt, selbst wenn er die Landessprache vielleicht noch nicht perfekt beherrscht. Wenn es einen solchen Teamkollegen gibt, wird man weniger zögern, einen zweiten Spieler aus demselben Land/Sprachkreis zu rekrutieren (vgl. Kap. 3.1).

Eine solche Transferpolitik führt aber in der Mannschaft zur Bildung von Untergruppen oder -grüppchen von Spielern mit gemeinsamer Muttersprache. Siebetcheu (2016) liefert eine demographische Analyse der italienischen A- und B-Liga in der Saison 2015-2016. Er berechnet für jedes einzelne Team unter anderem den Faktor „dominance of certain nationalities“¹⁶: An der Spitze lagen Udine in der Serie A, mit 6 brasilianischen Spielern (= 26% der Legionäre und 20% der gesamten Mannschaft) und La Spezia in der Serie B mit 9 Kroaten (= 45% d. Leg. u. 31% d. ges. Mannschaft). Siebetcheu (2016: 153-155) berichtet

14 D.h., die Sprache, deren Verwendung in einer bestimmten Situation als „normal“ angesehen wird, vgl. Myers-Scotton 1983 und passim.

15 Die Translationswissenschaft bezeichnet diese Praxis als „Community interpreting“ (vgl. z. B. Roberts 1994), d. h. die Sprachmittlung durch nicht-professionelle Dolmetscherinnen, oft im Kontext von Migration und Sozialarbeit, bei der der Dolmetscher den anderen auch unter seine Fittiche nimmt.

16 Außerdem berechnet er *presence* (Anzahl von Legionären), *incidence* (Dichte der Legionäre), *origin* (Herkunft) und *geographic heterogeneity/homogeneity*, vgl. Siebetcheu (2016: 148-149).

auch von einem kuriosen Vorfall beim französischen Klub Paris Saint-Germain, bei dem es in der Saison 2012-2013 unter Trainer Carlo Ancelotti zu einer anonymen Beschwerde der französischen Spieler kam, die sich gegenüber den 5 Italienern und 4 Italophonen in der Mannschaft benachteiligt fühlten.

Frank Ditgens, der „Koordinator für Legionäre“ bei Bayer Leverkusen (s.o., 3.1), bringt es auf den Punkt, wenn er schildert, wie sein Klub schon immer viele lateinamerikanische Spieler beschäftigt hat, insbesondere Brasilianer. Daher sind Spanisch und Portugiesisch bei Leverkusen täglich zu hören, und es gibt sogar eine eigene Mischsprache, *Portuñol*, in der sich die beiden Gruppen verständigen. Die lateinamerikanischen Spieler fühlen sich also „so richtig zu Hause“, aber trotz Wohlfühl-Effekt kann das auch schlecht sein für die Integration, weil sie (z. B. die Spieler França und Alberto) dann oft gar nicht verstehen, warum sie überhaupt Deutsch lernen sollen (F2-16 BayL).

Wenn sich in Mannschaften mit vielen Legionären kleine Gruppen von Spielern nach Sprachen bilden, erscheint das vielen Trainern als Problem, weil sie um den Teamgeist fürchten. In solchen Fällen reklamieren die Trainer und Manager die Durchsetzung von Einsprachigkeit, also die Verwendung der Landessprache des Klubs, als dringende Notwendigkeit. Das geht jedenfalls aus einem Presseartikel (APA/dpa 2017) hervor, in dem Bayern Münchens Präsident Uli Hoeneß zitiert wird, der darauf besteht, dass Deutsch wieder die offizielle und „normale“ Sprachwahl in seinem Klub werden muss. Er will Spieler, die sich nicht an diese Sprachregelung halten, mit Pönalen bestrafen. Das Problem der Grüppchenbildung nach Sprachen beunruhigt offensichtlich etliche Trainer stark mehrsprachiger Mannschaften, z. B. Lassaad Chabbi vom österreichischen Zweitligisten SC Austria Lustenau (F2-16 Vorarl), und auch Michael Kunzer von der Flüchtlingsmannschaft FC Sans Papiers (F2-I6 SansP).¹⁷

Angesichts der anhaltenden Erfolge von Bayern München trotz offensichtlicher Nicht-Einsprachigkeit stellt sich die Frage, ob diese Angst vor Grüppchenbildung tatsächlich berechtigt ist. Andere Ansätze sind durchaus möglich: Der (aus Österreich stammende) internationale Trainer Dietmar Constantini berichtete uns 2006 in einem Interview (vgl. Giera et al. 2008: 385-386), dass er in einer seiner Mannschaften einmal drei hispanophone Spieler hatte, die er aber nicht zwang, Deutsch zu lernen; stattdessen absolvierte er lieber selbst einen Spanisch-Kurs.

.....
¹⁷ Allerdings zeigen die Videoaufnahmen von letzterem Team, dass trotz der sprachlichen Vielfalt die Spieler eng zusammenarbeiten, auf sprachlicher wie auch auf nonverbaler Ebene.

3.5 Kann der Dialekt zur Sprachbarriere werden?

Eines der wichtigsten Ergebnisse der Dissertation von Jasmin Steiner (2014) über die Integration einer Gruppe von hispanophonen Spielern beim Tiroler Klub FC Wacker Innsbruck war die Erkenntnis, dass die Deutschkurse den wirklichen Sprachbedarf der Legionäre nicht abdeckten. Die Kurse fokussierten nämlich auf den deutschen Standard, während die wahre Arbeitssprache im Klub, die „unmarkierte Sprachwahl“, eindeutig der Tiroler Dialekt war.¹⁸ Das führte zu Missverständnissen und Kommunikationsproblemen selbst dann noch, als die Legionäre die deutsche Sprache schon recht gut beherrschten (vgl. auch Lavric/Steiner 2017).

Angesichts dieser Ergebnisse befragten wir in der 2016er-Projektphase (F2-16 Vorarl und SansP) gezielt die Verantwortlichen zweier Teams aus Vorarlberg – einer Region, deren Dialekt als besonders „schwierig“ gilt, weil er dem alemannischen „Schwyzerdütsch“ ähnlich ist – über mögliche Probleme.¹⁹ Die Antwort fiel unerwartet aus: Alle Interviewten empfanden den Dialekt als kein besonderes Problem, und es fielen ihnen keine Beispiele für dialektale Sprachbarrieren ein. In den Vorarlberger Profi-Klubs, so hieß es, spielten Spieler aus ganz Österreich, daher müssten die Einheimischen ihren Dialekt abmildern und in Richtung Standard mäßigen. Und in den Flüchtlings-Klubs erklärten Trainer und Manager, dass die Spieler ihren ersten Kontakt mit der deutschen Sprache über den lokalen Dialekt erlebten und so Standarddeutsch und Dialekt gleichzeitig lernten. Diese Erklärungen klingen plausibel, aber weitere Forschungen mit Audio- und/oder Videoaufnahmen würden vielleicht zeigen, dass die Sprachbarriere Dialekt durchaus existiert, dass sie aber von den Verantwortlichen nicht wahrgenommen wird, wie das auch beim FC Wacker Innsbruck vor den Forschungen von Steiner der Fall gewesen war.

18 Das erklärt den Titel von Steiners Studie (2014): „Iñaki, du musch ummi laufen!“ – Empirische Analyse von Mehrsprachigkeit und Kommunikationsstrategien in einer Fußballmannschaft“, eine in breitem Tiroler Dialekt formulierte Anweisung, während der Name des Angesprochenen (Iñaki) anzeigt, dass er von einer völlig anderen Sprache und Kultur herkommt, nämlich aus dem nordspanischen Baskenland.

19 Angesichts der beschriebenen Probleme mit dem Tiroler Dialekt, der doch weit weniger „exotisch“ ist als der Vorarlbergische, erwarteten wir noch viel schlimmere Probleme in den Vorarlberger Klubs (die übrigens sogar dafür bekannt sind, ihren schwierigen Dialekt mit einer kryptischen Funktion einzusetzen, wenn sie gegen andere deutschsprachige Mannschaften spielen, s.u., Frage 8).

3.6 Beeinflusst ein Mehr oder Weniger an sprachlicher Kommunikation den Spiel-Stil?

In unserer 2016er-Projektphase (F2-16 SansP) fanden wir Hinweise darauf, dass das Ausmaß an verbaler Kommunikation in einer Mannschaft deren Spielweise und technische Fertigkeiten beeinflussen könnte. Das fiel uns auf, als wir mehrere Spiele des Flüchtlings-Klubs FC Sans Papiers beobachteten und streckenweise mitfilmten. Dieses extrem mehrsprachige Team kommunizierte nämlich weniger verbal als seine Gegner. Die Reduktion der sprachlichen Kommunikation ging einher mit einer Tendenz zu langen Pässen, was zu einer Reihe von unnötigen Ballverlusten führte, während die Gegner kürzere Pässe spielten und damit den Ball besser behalten konnten. Diese Beobachtung passt zu der bekannten Fußballweisheit, dass Kurzpassspiel gut ist für den Ballbesitz. Sie zeigt aber auch, dass für diese Strategie fehlerlose Kommunikation, und zwar besonders auf verbaler Ebene, eine Voraussetzung darstellen dürfte.

3.7 Was läuft zwischen dem Trainer und seinem Übersetzer?

Unsere These 8 besagt, dass Sprachkenntnisse für internationale Trainer noch wichtiger sind als für Spieler – denn der Trainer muss nicht nur oft im Ausland arbeiten, sondern er hat jedenfalls in seiner Mannschaft Spieler mit den verschiedensten sprachlichen Hintergründen. Bestätigt wird das vom früheren österreichischen Nationaltrainer Dietmar Constantini (der auch viel im Ausland gearbeitet hat) in dem schon oben zitierten Interview aus 2006 (vgl. Giera et al. 2008: 385-386):

Wenn man Spieler motivieren will, aber deren Sprache nicht spricht, hat man sicher ein Problem. Man sagt es dem Dolmetscher, und der gibt es mit anderen Worten weiter. Wenn man Glück hat, stimmt wenigstens der Sinn, aber die Tonlage zum Beispiel geht verloren.

Constantini betont weiters, dass der Dolmetscher nicht zu wenig, aber dann auch wieder nicht zu viel vom Fußball verstehen soll – denn wenn er zu wenig weiß, übersetzt er schlecht, aber wenn er zu viel weiß, wird er sich beim Dolmetschen selbst einzumischen versuchen.²⁰

.....

20 Außerdem, so Constantini, müssen die Anweisungen während des Spiels oft so rasch erfolgen, dass keine Zeit für eine Übersetzung bleibt.

Dazu passt die Aussage von Dominik Glawogger, einem österreichischen Trainer, der ein halbes Jahr in Tansania gearbeitet hatte. Aus Geldmangel hatte er nur einen Amateur-Dolmetscher zur Verfügung, und er war niemals sicher, was dieser aus seinen Anweisungen im Endeffekt machte (F2-16 Coach); ein Grund für ihn, die Landessprache zu erlernen.²¹

Der Dolmetscher steht aber seinerseits auch vor einer nahezu unlösbaren Aufgabe, denn er muss den Spielern nicht nur den Inhalt der Trainer-Anweisungen, sondern auch die Begeisterung und die psychologischen Aspekte der Motivation vermitteln – und das noch dazu in Echtzeit.

Die Trainer-Dolmetscher-Problematik könnte man in eine eigene These fassen, etwa: *„Der Trainer und sein Dolmetscher müssen sprachlich und emotional eine möglichst gute Symbiose bilden.“* Ein Beispiel dafür findet sich in einem Presseartikel (ad 2010), in dem beschrieben wird, wie Fußball-Dolmetscher Ruben Reggiani dem italienischen Trainer Luigi de Canio bei den Queens Park Rangers assistiert, indem er nicht nur die Worte, sondern auch den Tonfall und die Gestik so perfekt imitiert, dass das ganze Temperament von de Canio zu den Spielern hinüberkommt. Ein inzwischen legendäres Beispiel von Symbiose bilden Otto Rehhagel und sein griechischer Dolmetscher Ioannis Topalidis (vgl. Ehrmann 2012), die gemeinsam die griechische Nationalmannschaft 2004 zum Europameistertitel geführt haben.

Schließlich sind noch jene Dolmetscher zu erwähnen, die ihre Karriere als Trainer fortgesetzt, bzw. jene Trainer, die als Dolmetscher begonnen haben; der berühmteste ist natürlich José Mourinho (vgl. Carlin 2003). Daraus könnte man schließen, dass es zwischen der Tätigkeit eines Trainer-Dolmetschers und der eines Ko-Trainers fließende Übergänge geben kann. Eine solche „Einmischung“ muss der Trainer aber auch zulassen, vgl. die Äußerung von Constantini weiter oben.

3.8 Kann Sprache auch manchmal verwendet werden, damit der andere nicht versteht?

Eine sehr originelle Funktion der Sprachwahl praktiziert in Spanien der Klub Atletico Bilbao (in dem nur Basken spielen), wie Trainer Joaquin Caparrós berichtet:

.....

21 Das Erlernen der Landessprache bringt dem Trainer außerdem viel Sympathie und Goodwill von Seiten der Mannschaft, erklärt auch Dietmar Constantini: „Und das ist das größte Kompliment: Wenn einer kommt und sofort die Sprache lernen will - das wird von allen, die dort leben, sehr geschätzt.“ So hat Constantini, als er in Saudi-Arabien arbeitete, tatsächlich Arabisch gelernt.

„Auf dem Spielfeld verwenden wir das Baskische vor allem beim Angriff, um den Gegner zu verwirren. Nicht mit verschlüsselten Worten oder geheimen Zeichen, sondern mit schlichten Kommentaren: Ob wir das Foul bei der zweiten Stange machen werden, ob wir den Eckball kurz schießen werden ... Oder ganz einfach, um einem Teamkollegen anzuzeigen, dass er frei ist, ohne Druck.“ (Larrea 2009, Übersetzung E.L.)

Wir haben hier ein gutes Beispiel für das, was man als „kryptische Funktion“ der Sprachwahl bezeichnet: d.h., dass man eine bestimmte Sprache wählt, damit einen gewisse Leute (in diesem Fall: die Gegner) gerade nicht verstehen – andere, die Insider (also die Mannschaftskollegen), dafür aber schon. Die Spieler sprechen untereinander Baskisch, nicht so sehr, um Geheimmitteilungen auszutauschen, als um sich ihrer Komplizität durch Insider-Kommentare zu versichern und so den Gegner zu verunsichern. Dem Vernehmen nach wird diese Taktik auch in Österreich von Vorarlberger Vereinen angewandt, ebenso wie von der Innsbrucker Flüchtlingsmannschaft FC Sans Papiers (F2-16 SansP), die ihre inoffizielle „lingua franca“ Farsi im Match einsetzt. Wir befragten diesbezüglich die gegnerische Mannschaft, die sich tatsächlich verunsichert und benachteiligt fühlte.²²

3.9 Können die Sprachen prominenter Legionäre einen Einfluss auf den internationalen Auftritt ihres Klubs haben?

Die Sprachen der Legionäre spielen offensichtlich nicht nur in der internen, sondern auch in der externen Kommunikation des jeweiligen Klubs eine bestimmte Rolle. Jedenfalls dann, wenn es sich um sehr prominente Legionäre mit einer bedeutenden Fangemeinschaft in ihrem Heimatland handelt. Um diese Fangemeinschaft anzusprechen, kann ein Klub z. B. in seinem Webauftritt gezielt zusätzliche Sprachen einsetzen.

Auf diese enge Verbindung zwischen ausländischen Spielern und internationalen Fans hat uns Frank Ditgens von Bayer Leverkusen hingewiesen (F2-16 BayL): Das Engagement eines bestimmten Spielers mit dem dazugehörigen nationalen Hintergrund bietet dem Klub eine Gelegenheit, seine Fan-

.....
22 Wie man - unabhängig von Fremdsprachen oder Dialekten - gewisse Wörter und Bewegungen im Fußball gezielt kryptisch einsetzen kann, berichtete Trainer Heinz Peischl im Interview (F2-16 NonV): Jeder Klub entwickle eine Art „Geheimsprache“ von idiosynkratischen Kodewörtern und Gesten, um rasch und nur für Klubkollegen verständlich gewisse Informationen auszutauschen. Dieser Geheimcode werde im Training intensiv eingeübt, um im Match „automatisch“ eingesetzt werden zu können.

gemeinschaft international auszudehnen. So geschehen, als Bayer Leverkusen den Mexikaner Chicharito engagierte, der zu Hause als Held gefeiert wird und dem zuliebe sich viele zentralamerikanische Fans für den Klub zu interessieren begannen. Heute verkauft Bayer Leverkusen eine Menge Trikots nach Mexiko, und die Presseabteilung bespielt die sozialen Medien nicht mehr nur auf Deutsch und Englisch, sondern auch auf Spanisch. Legionäre sind also nicht nur im Match ein Gewinn für den Klub, sie sind auch gut fürs Marketing und für das internationale Renommee – und sie können den Klub im Außenauftritt mehrsprachig werden lassen.

3.10 Spielen mehrsprachige Mannschaften besser als einsprachige?

Als einen Ausblick auf weitere Forschungen möchte ich das Projekt von Erika Giorgianni (2014 und in Vorbereitung) vorstellen, die von Anfang an bei der Innsbrucker Fußball-Forschungsgruppe dabei war. Sie will tatsächlich versuchen, Hinweise dafür zu sammeln, dass mehrsprachige Fußballmannschaften besser spielen als einsprachige. Sie arbeitet mit Interviews, einerseits bei Klubs (bisher Bayer 04 Leverkusen, BSC YB Bern, U.C. Sampdoria, Udinese Calcio usw.) und andererseits bei Organisationen (bisher EBU, Lega Serie B, ÖFB, UEFA). Als Fallstudien untersuchte sie bisher speziell Inter Milan und Udinese Calcio. Dazu soll auch noch ein statistischer Teil kommen.

Für ihre These fand Giorgianni eine Reihe von Hinweisen, denn die Experten bestätigten, dass eine Überlegenheit der mehrsprachigen Mannschaften sehr wahrscheinlich ist. Allerdings betonten sie die Rolle des Trainers, der erst die bunte und vielfältige Mannschaft zu einer Einheit zusammenschweißen muss, so dass der jeweils unterschiedliche Hintergrund jedes Spielers respektiert wird und zur gemeinsamen Aufgabe beiträgt. Es sieht also so aus, als ob der Mehrsprachigkeitsvorteil nur dann Gewinn bringen könnte, wenn die sprachliche und kulturelle Vielfalt richtig gemanagt wird. Giorgianni (2014) prägte dafür das Schlagwort des „cultural benefit“:

Multilingualism: asset – with team spirit.

Language not isolated, but part of a larger whole (experience, education, values, personality, etc.).

Each player has his own cultural richness, which he brings along in the various transfers to new clubs.

Cultural gain for the whole team if the coach understands and emphasizes this richness.

So spannend Erika Giorgiannis Unterfangen ist, so schwierig erscheint es, tatsächlich einen statistischen Nachweis für ihre These zu erbringen. Sie hat jedenfalls vor, anhand einzelner (italienischer) Mannschaften, die in gewissen Phasen extrem viele bzw. extrem wenige Legionäre beschäftigten, eine Korrelation mit Erfolg oder Misserfolg zu messen. Ihr Projekt könnte sich dabei z. B. auf die demographischen Auswertungen von Siebetcheu 2016 stützen (vgl. Frage 3.4). Trotz methodischer Schwierigkeiten erscheint Giorgiannis Ansatz im Zusammenhang der fußballerischen Mehrsprachigkeit relevant und verfolgenswert.

3.11 Wie schafft es Ibrahimović, mit seinen Schiedsrichter-Beleidigungen ungestraft davonzukommen?

Der aufmerksame Leser erinnert sich in diesem Zusammenhang vielleicht an unsere These 10: *„Wenn man schon den Schiedsrichter beleidigt, sollte man das besser in einer Sprache tun, die er nicht versteht.“* Die Verwendung einer „exotischen“ Sprache, um den Schiedsrichter zu insultieren, ist ein weiterer Aspekt der in Kapitel 3.8 beschriebenen kryptischen Funktion von Sprache. Denn bekanntlich bringt ja eine Beleidigung des Schiedsrichters, zu der sich ein Spieler in der Hitze des Gefechts hinreißen lässt, unweigerlich die rote Karte. Außer – ja, außer der Spieler hat für diese Beleidigung eine Sprache gewählt, die der Schiedsrichter nicht versteht! In diesem Fall kann der Referee die rote Karte nicht geben, weil er nämlich in seinem Bericht nach dem Spiel aufschreiben muss, was der Spieler zu ihm gesagt hat.

Als wir unsere These 10 zum ersten Mal formulierten (Lavric/Steiner 2011a: 114), war sie eigentlich eher scherzhaft gemeint; seither hat sich in unseren Untersuchungen aber herausgestellt, dass sie ganz und gar realistisch ist. Eine ganze Reihe von Schiedsrichtern bestätigte uns, dass es einem sprachgewandten Spieler ohne weiteres möglich ist, mit Hilfe des Sprach-Tricks die rote Karte zu vermeiden. Andere berichteten, dass es bei Schiedsrichtern durchaus üblich ist, vor einem internationalen Match Listen mit den gängigsten Schimpfwörtern in den betreffenden Sprachen zu studieren (vgl. Lavric/Steiner 2018). Und Ziya Yüksel, ein Trainer einer türkischen Mannschaft in Deutschland, erzählte uns, dass er seine Spieler regelmäßig davor warne, den Schiedsrichter auf Türkisch zu beschimpfen, denn dieser kenne die Schimpfwörter garantiert schon lang alle auswendig (Interview Ziya Yüksel (Türkgücü Germersheim), durchgeführt von E.L. 2016). In der

2016er-Forschungsphase bestätigte der Referee eines FC Sans Papiers-Matches (F2-16 RefR und SansP), dass er machtlos sei, wenn er auf Farsi beschimpft werde.

Auch einen Presse-Artikel haben wir gefunden, der unsere These bestätigt (Quintin 2015): Darin beschuldigt ein gegnerischer Trainer einen bestimmten Spieler, seine Sprachkenntnisse systematisch dafür einzusetzen, um Schiedsrichter ungestraft zu beleidigen. Wer mag nun dieser vielsprachige Spieler gewesen sein? Es war (wer sonst?) Zlatan Ibrahimović.

4 Schluss

Die Studien zur Mehrsprachigkeit im Fußball bereichern die Forschung zur Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz um eine originelle und selten untersuchte Dimension: Die zweite Projektphase 2016 in Innsbruck hat neue Erkenntnisse zu diesem Thema gebracht, die in diesem Beitrag vorgestellt wurden und die vielversprechende Forschungsperspektiven eröffnen.

Es zeigt sich, dass die Zunge(n), also die Sprache(n), eines Fußballers fast genauso wichtig sein können wie seine Beine, und dass Spieler und Trainer oft als Champions in Mehrsprachigkeit gelten können. Sie geben damit einen Vorgeschmack auf künftige Arbeits- und Lebensumgebungen, denn sie bewegen sich schon heute in einer Welt, in der die Erst- oder Muttersprache in vielen Fällen nur mehr eine von vielen Sprachen ist, und die Native- oder Near-Native-Kompetenz nur mehr ein Sprachniveau unter anderen – all das innerhalb eines sprachlichen Repertoires, das sehr divers ist und sich ständig weiterentwickelt.

Es folgt nun die Rangliste der international vielsprachigsten Spieler und Trainer (die Aufzählung beginnt jeweils mit der/den Muttersprache/n):²³

.....
23 Die Quellen dieser Weltrangliste sind zunächst einmal solche, die die Frage der Sprachen generell behandeln und dabei eine ganze Reihe von Spielern und Trainern erwähnen: Es handelt sich um den Beitrag [fhs] 2011 und vor allem um das Video Khalid 2017; jene Quellen, die nur einen (oder zwei) Akteure betreffen, werden unter den jeweiligen Namen zitiert.

Ein Wort noch zur Qualität dieser Informationen: Man findet zwar in der Internet-Sportpresse immer wieder Artikel über Sprachkompetenzen im Fußball, aber die verschiedenen Quellen stimmen nicht unbedingt überein, wenn es darum geht, wie viele Sprachen ein bestimmter Fußball-Star beherrscht; entweder vergessen sie die weniger internationalen Sprachen, wie das Berberische bei Zidane und das Kreolische bei Henry; oder sie zählen nur jene Sprachen, die der jeweilige Spieler wirklich gut beherrscht. Letzteres ist ja generell ein Problem bei der Mehrsprachigkeit, denn oft muss man Kompetenzen von sehr unterschiedlichem Niveau in Betracht ziehen – man sollte diese aber nicht ausschließen, sondern sehr wohl wertschätzen und bei der Zählung berücksichtigen. Andererseits ist es ja so, dass sich die Sprachkompetenzen eines Spielers oder Trainers im Laufe seiner Karriere erweitern – auch das erklärt die variierenden Angaben über die Anzahl der Sprachen. Und im Übrigen ist, wenn man den Internet-Quellen glaubt, die Frage, ob Zidane tatsächlich Arabisch spricht, eher politischer als soziolinguistischer Natur...

Wir beginnen mit den Trainern, die natürlich fast alle vorher Spieler gewesen sind:

- Pep Guardiola – 5 Sprachen – Katalanisch, Spanisch, Englisch, Italienisch, Deutsch
- Zinédine Zidane – 6 Sprachen – Französisch, Englisch, Spanisch, Italienisch, Arabisch, Berberisch ([Europe] s.a. ; LFM 2015)
- José Mourinho – 6 Sprachen – Portugiesisch, Spanisch, Italienisch, Französisch, Englisch, Katalanisch (Hurrey 2016)
- Arsène Wenger – 6 Sprachen – Deutsch, Französisch, Englisch, Spanisch, Italienisch, Japanisch ([Wenger] 2011)

Und nun zu den Spielern:

- Der deutsche Verteidiger Shkodran Mustafi – 5 Sprachen – Albanisch, Englisch, Deutsch, Italienisch, Spanisch (sid 2016)
- Der austro-kroatische Mittelfeldspieler Mateo Kovačić – 5 Sprachen – Kroatisch, Deutsch, Englisch, Italienisch, Spanisch (Williams 2017)
- Der frühere französische Nationalspieler Thierry Henry – 6 Sprachen – Französisch, Englisch, Italienisch, Spanisch, Kreolisch, Katalanisch (Nogueras 2009; [Henry] 2012)
- Der berühmte schwedische Star Zlatan Ibrahimović – 6 Sprachen – Schwedisch, Bosnisch, Englisch, Italienisch, Spanisch, Französisch
- Der österreichische Nationalspieler Marko Arnautović – 7 Sprachen – Serbisch, Deutsch, Türkisch, Englisch, Italienisch, Portugiesisch, Niederländisch ([Arnautović] 2014)
- Philippe Senderos, der Schweizer Nationalspieler mit hispano-serbischen Wurzeln – 8 Sprachen – Spanisch, Serbisch, Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch, Portugiesisch, Russisch
- Eiður Guðjohnsen, der Isländer, der (u.a.) bei Barça gespielt hat – 8 Sprachen – Isländisch, Spanisch, Englisch, Niederländisch, Deutsch, Katalanisch, Französisch, Dänisch (Nogueras 2009)
- Gilbert Prilasnig, früherer österreichischer Nationalspieler – 11 Sprachen – Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, Slowenisch, Kroatisch, Polnisch, Griechisch, Niederländisch (Jandl 2013)²⁴

.....

24 Gemäß den von uns erhobenen Informationen ist also Prilasnig der absolute Champion der Mehrsprachigkeit im Fußball. Daher wundert man sich nicht, wenn man erfährt, dass er Allgemeine Sprachwissenschaft studiert hat.

Es ist daher nicht erstaunlich, wenn ein Sportjournalist (Calum 2014, Übers. E.L.) erklärt: „Bezüglich Mehrsprachigkeit sollten wir uns die Fußballer zum Vorbild nehmen!“

Literaturverzeichnis

Presse-Artikel und Videos aus dem Internet

- AD (2010): „Wie Fußball-Dolmetscher für Verständigung sorgen – Muttersprache Fußball“. In: *11 Freunde*. Magazin für Fußballkultur, 22.09.2010; <http://www.11freunde.de/artikel/wie-fussball-dolmetscher-fuer-verstaendigung-sorgen> (letzter Zugriff: 03/07/2017).
- APA/DPA (2017): „Hoeneß: Muss Deutsch gesprochen werden“. In: *Die Presse*, 04.01.2017; <https://diepresse.com/home/sport/fussball/international/5149280/Hoeness-fordert-Deutschpflicht-in-der-BayernKabine> (letzter Zugriff: 04/03/2018).
- [ARNAUTOVIĆ] (2014): „Arnautović rudert zurück“. In: *Kleine Zeitung*, 10.09.2014; http://www.kleinezeitung.at/sport/fussball/oesterreich/nationalteam/4186498/Wortduell-mit-Maehlich_Arnautovic-rudert-zurueck (letzter Zugriff: 10/02/2018).
- BECK, OSKAR (2015): „Hitzfeld, Guardiolas Hemd und der Hurensohn-Kicker“. In: *Welt N24*, 06.07.2015; <http://www.welt.de/sport/fussball/article143574999/Hitzfeld-Guardiolas-Hemd-und-der-Hurensohn-Kicker.html> (letzter Zugriff: 04/07/2017).
- CALUM (2014): „Multilingualism and Multiculturalism in Football“. In: *medium.com*, 05.02.2014; <https://medium.com/@calumbovell/multilingualism-and-multiculturalism-in-football-4fd9799d1f88#.im67pgf5z> (letzter Zugriff: 04/07/2017).
- CARLIN, JOHN (2003): „Mourinho Translates into Big-match Winner“. In: *The Guardian*, 18.05.2003; <https://www.theguardian.com/football/2003/may/18/news-story.europeanfootball> (letzter Zugriff: 23/01/2018).
- EHRMANN, JOHANNES (2012): „Die Zwei“. In: *11 Freunde*. Magazin für Fußballkultur, 22.06.2012; <http://www.11freunde.de/artikel/griechenlands-triumph-2004-das-werk-eines-duos> (letzter Zugriff: 15/05/2014).
- [EUROPE] (s.a.): „Comment apprendre des langues. 3. Parler urbain“. In: *Étudier en Europe*; <https://langage.etudiereneurope.eu/s/3931/76554-Comment-apprendre-des-langues/4049340-3-Parler-urbain.htm> (letzter Zugriff: 24/06/2018).
- [FHS] (2011): „The Footballer’s Hidden Skills“. In: *Eurotalk*, 08.12.2011; <http://euro-talk.com/blog/2011/12/08/the-footballers-hidden-skills/> (letzter Zugriff: 24/06/2018).
- [HENRY] (2012): „Thierry Henry Interview in Creole (Video)“. In: *YouTube*, 09.07.2012; <https://www.youtube.com/watch?v=ldCESrbQQTA> (letzter Zugriff: 24/06/2018).
- HURREY, ADAM (2016): „How to speak the language of football“. In: *The Guardian Online*, 10.08.2016; <https://www.theguardian.com/football/football-cliques/2016/aug/10/language-football-journalism-translated-sport> (letzter Zugriff: 24/06/2018).
- JANDL, ANDREAS (2013): „Prilasnig: Der Tiefpunkt war meine Zeit bei FC Kärnten. Interview mit Gilbert Prilasnig“. In: *Kleine Zeitung*, 14.09.2013; http://www.kleinezeitung.at/s/sport/fussball/oesterreich/bundesliga/sturm/4084782/Sommergespraeche_Prilasnig_Der-Tiefpunkt-war-meine-Zeit-bei-FC (letzter Zugriff: 03/07/2017).

- KHALID (2017): „Football polyglots who can speak more than 4 languages (Video)“. In: *Khalid*, 28.02.2017; <https://www.youtube.com/watch?v=G8tVB8j6Psw> (letzter Zugriff: 24/06/2018).
- LARREA, UNAI (2009): „El euskera como táctica“. In: *ElPaís.com*, 03.03.2009; <http://www.elpais.com/articulo/deportes/euskera/tactica/elpepudep/20090303elpepidep8/Tes> (letzter Zugriff: 26/07/2009).
- LFM (2015): „Interview exclusive de Zinédine Zidane par nos journalistes en herbe“. In: *Lycée français de Madrid*, 11.06.2015; <https://lfmadrid.net/culturel/1412-interview-exclusive-de-zinedine-zidane-par-nos-journalistes-en-herbe> (letzter Zugriff: 24/06/2018).
- NOGUERAS, SERGI (2009): „Barça Speaks a Lot of Languages“. In: *FC Barcelona*, 05.01.2009; <http://arxiu.fcbarcelona.cat/web/english/noticies/futbol/temporada08-09/01/n090105103495.html> (letzter Zugriff: 24/06/2018).
- PILGER, SAM (s.a.): „Football Talent will Always Overcome the Language Barrier“. In: *B/R*, ohne Datum; <http://bleacherreport.com/articles/1598161-football-talent-will-always-overcome-the-language-barrier#> (letzter Zugriff: 04/07/2017).
- QUINTIN, EMMANUEL (2015): „Fournier : ‚Tous les arbitres se font insulter par Ibrahimović““. In: *Le Figaro.fr*, 06.02.2015; <http://sport24.lefigaro.fr/le-scan-sport/buzz/2015/02/06/27002-20150206ARTFIG00161-fournier-tous-les-arbitres-se-font-insulter-par-zlatan.php> (letzter Zugriff: 04/07/2017).
- REPLINGER, ROGER (2005): „Deutsch für Ballkünstler“. In: *Zeit Online*, 07.12.2005; http://www.zeit.de/online/2005/49/49_rund (letzter Zugriff: 24/09/2009).
- SID (2016): „Dortmund? Real? Klopp? Reifer Mustafi will nur ‚keine neue Sprache lernen““. In: *sportal.de*, 05.05.2016; <http://www.sportal.de/dortmund-real-klopp-reifer-mustafi-will-nur-keine-neue-sprache-lernen-1-201605056173500000> (letzter Zugriff: 03/07/2017).
- [WENGER] (2011): „Arsène Wenger on Languages (Video)“. In: *YouTube*, 26.11.2011; <https://www.youtube.com/watch?v=aSWnNRrtfw0> (letzter Zugriff: 24/06/2018).
- WILLIAMS, CRAIG (2017): „La Liga’s Foreign Players are Easy Targets Until they Master the Spanish Language“. In: *The Guardian Online*, 17.03.2017; <https://www.theguardian.com/football/in-bed-with-maradona/2017/mar/17/la-liga-spain-beckham-bale-kroos-real-madrid-language> (letzter Zugriff: 24/06/2018).

Wissenschaftliche Publikationen

(außer Innsbrucker Fußball-Forschungsgruppe)

- ASKIN, RIDVAN/BIERI, ALINE/DIEDERICH, CATHERINE (Hg.) (2018): *The Aesthetics, Poetics, and Rhetoric of Soccer in Transnational Perspective*. London: Routledge (Routledge Research in Sport, Culture and Society; 99).
- BAUR, MICHAELA (2012): *English for Foreign Premier League Football Players. Linguistic Needs, Tutoring Options and Support Mechanisms – A Framework of an ESP Course*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.

- CHOVANEC, JAN/PODHORNÁ-POLICKÁ, ALENA (2009): „Multilingualism in Football Teams: Methodology of Fieldwork“. In: *Language and Literature*. European Landmarks of Identity 5(1), S. 186–196.
- DONALDSON, STEWART I./GRANT-VALLONE, ELISA J. (2002): „Understanding Self-Report Bias in Organizational Behavior Research“. In: *Journal of Business and Psychology* 17(2), S. 245–262.
- FRANCESCHINI, RITA (2010): *Zukunftsperspektiven für die Mehrsprachigkeitsforschung*. Vortrag am 28.1.2010 im Rahmen der Ringvorlesung „Mehrsprachigkeit: Interdisziplinäre Ansätze“, Universität Innsbruck.
- KELLERMANN, ERIC/KOONEN, HELLA/VAN DER HAAGEN, MONIQUE (2006): „Feet Speak Louder than the Tongue: A Preliminary Analysis of Language Provisions for Foreign Professional Footballers in the Netherlands“. In Long, Michael (Hg.) (2006): *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 200–222.
- MYERS-SCOTTON, CAROL (1983): „The Negotiation of Identities in Conversation: A Theory of Markedness and Code Choice“. In: *International Journal of the Sociology of Language* 44, S. 115–136.
- REDMOND, ALAN/WARREN, SEAN (2012): *English for Football*. Oxford: Oxford University Press.
- RINGBOM, HÅKAN (2012): „Multilingualism in a Football Team: The Case of IFK Mariehamn“. In: Gabrys-Barker, Danuta (Hg.) (2012): *Cross-linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition*. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 185–197.
- ROBERTS, RODA (1994): „Community Interpreting Today and Tomorrow“. In: Krawutschke, Peter (Hg.) (1994): *Proceedings of the 35th Annual Conference of the American Translators Association*. Medford, NJ: Learned Information, S. 127–138.
- SIEBETSCHEU, RAYMOND (2016): „Language Barriers in Sports: The Case of Italian Professional Football“. In: Plastina, Anna Franca (Hg.) (2016): *Challenging Language Barriers in the Public Service: An Interdisciplinary Perspective*. Rom: Aracne, S. 145–165.
- WIEMANN, UWE (2003a): „Wir haben Lehrer, die die Spieler die deutsche Sprache beibringen – Ein Konzept zur sprachlichen Integration ausländischer Fußball-Profis“. In: Adelman, Ralf/Parr, Rolf/Schwarz, Thomas (Hg.) (2003): *Querpässe – Beiträge zur Literatur-, Kultur- und Mediengeschichte des Fußballs*. Heidelberg: Synchron Publishers, S. 139–153.
- WIEMANN, UWE (2003b): *Deutsch für Ballkünstler. Lehrmaterial für den Deutsch-Unterricht mit ausländischen Fußballspielern*. Private Publikation.
- WIEMANN, UWE (2008): Idee und Konzept. In: *Deutsch für Ballkünstler – Ein Sprachkurs für Fußballprofis*. http://www.deutsch-fuer-ballkuenstler.com/index.php?option=com_content&view=category&id=30&Itemid=156 (letzter Zugriff: 27/06/2012).
- WIEMANN, UWE/AUFFENBERG, TANJA/ROBRA, WILFRIED GEORG (2008): *Deutsch für Ballkünstler*. <http://www.deutsch-fuer-ballkuenstler.de/> (letzter Zugriff: 27/06/2012).

Wissenschaftliche Publikationen der Mitglieder der „Innsbruck Football Research Group“

- FOLINO, VINCENZO (2019): *Le lingue nel calcio. Strategie comunicative di calciatori e allenatori nelle squadre plurilingui*. Masterarbeit. Universität Innsbruck.
- GIERA, IRENE/GIORGIANNI, ERIKA/LAVRIC, EVA/PISEK, GERHARD/SKINNER, ANDREW/STADLER, WOLFGANG (2008): „The Globalized Football Team: A Research Project on Multilingual Communication“. In: Lavric, Eva/Pisek, Gerhard/Skinner, Andrew/Stadler, Wolfgang (Hg.) (2008): *The Linguistics of Football*. Tübingen: Gunter Narr (Language in Performance; 38), S. 375–390.
- GIORGIANNI, ERIKA (2014): „*Multilingual and Multicultural Football Teams. A Vital Orchestra of Many Different Voices*“. Vortrag im Rahmen der Sport and Translation Conference, Bristol, 29.-30.05.2014.
- GIORGIANNI, ERIKA (in Vorb.): *Do Multilingual Football Teams Play Better than Monolingual Ones?* Masterarbeit. Universität Innsbruck.
- LAVRIC, EVA/PISEK, GERHARD/SKINNER, ANDREW/STADLER, WOLFGANG (Hg.) (2008): *The Linguistics of Football*. Tübingen: Gunter Narr (Language in Performance; 38).
- LAVRIC, EVA (2012): „Politiques conscientes et ‚bricolage‘ linguistique dans les entreprises et dans les équipes de football“. In: Cichon, Peter/Erhart, Sabine/Stegu, Martin (Hg.) (2012): *Les politiques linguistiques explicites et implicites en domaine francophone = Synergies*. Pays germanophones 5, S. 165–186.
- LAVRIC, EVA (2017): „Language Needs Analysis für Fußballer“. In: Handler, Peter/Kaindl, Klaus/Wochele, Holger (Hg.) (2017): *Ceci n'est pas une festschrift. Texte zur Angewandten und Romanistischen Sprachwissenschaft für Martin Stegu*. Berlin: Logos, S. 59–68.
- LAVRIC, EVA (2018): „Feldstudien zur Mehrsprachigkeit auf dem Fußballfeld“. In: Hauser, Stefan/Meier, Simon (Hg.) (2018): *Sprachkultur und Fußballkultur = Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 14(2), S. 175–192.
- LAVRIC, EVA (2020): „The Football Player's Feet – and Tongue: Could it be that they Both Count?“. In: Siebetcheu, Raymond (Hg.): *Dinamiche sociolinguistiche e didattica delle lingue nei contesti sportivi. Sociolinguistic Dynamics and Language Teaching in Sports*. Siena: Edizioni Università per Stranieri di Siena (Studi e Ricerche), S. 39–59. <https://dadr.unistrasi.it/public/articoli/529/2.%20LAVRIC.pdf>.
- LAVRIC, EVA (im Druck): „Le footballeur et sa langue / ses langues – du plurilinguisme sur le terrain“. In: Lavric, Eva/Meulleman, Machteld (Hg.): *Le corps et la langue du footballeur: match interdisciplinaire. Der Fußballer, sein Körper, seine Zungen: ein Match der Disziplinen*. Innsbruck: IUP.
- LAVRIC, EVA/MEULLEMAN, MACHTELD (Hg.) (im Druck): *Le corps et la langue du footballeur: match interdisciplinaire. Der Fußballer, sein Körper, seine Zungen: ein Match der Disziplinen*. Innsbruck: IUP.
- LAVRIC, EVA/STEINER, JASMIN (2011a): „Wenn er die Sprache kann, spielt er gleich besser – 11 Thesen zur Mehrsprachigkeit im Fußball“. In: Mendoza, Imke/Pöll, Bernhard/Behensky, Susanne (Hg.) (2011): *Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Soziolinguistik und Systemlinguistik: Ausgewählte Beiträge des*

- gleichnamigen Workshops der 37. Österreichischen Linguistiktagung 2009. *Language Contact and Multilingualism as a Challenge for Sociolinguistics and Theoretical Linguistics: Selected Papers from ÖLT 2009*. München: Lincom (LINCOM Studies in Language Typology; 20), S. 101–120.
- LAVRIC, EVA/STEINER, JASMIN (2011b): „Football: le défi de la diversité linguistique“. In: Lüdi, Georges (Hg.) (2011): *Représentations, gestion et pratiques du plurilinguisme = Bulletin VALS/ASLA – Bulletin suisse de linguistique appliquée* 95, S. 15–33.
- LAVRIC, EVA/STEINER, JASMIN (2017): „Personal Assistants, Community Interpreting, and Other Communication Strategies in Multilingual (European) Football Teams“. In: Caldwell, David/Walsh, John/Vine, Elaine/Joueidini, Jon (Hg.) (2017): *The Discourse of Sport. Analyses from Social Linguistics*. London: Routledge, S. 56–70.
- LAVRIC, EVA/STEINER, JASMIN (2018): „Multilingualism in Football Teams“. In: Askin, Ridvan/Bieri, Aline/Diederich, Catherine (Hg.) (2018): *The Aesthetics, Poetics, and Rhetoric of Soccer in Transnational Perspective*. London: Routledge (Routledge Research in Sport, Culture and Society ; 99), S. 256–274.
- STEINER, JASMIN (2009/2011): *Il plurilinguismo nel calcio: Lanalisi delle situazioni e delle strategie comunicative attorno a squadre multilingui*. Masterarbeit. Universität Innsbruck (2009), publiziert bei Innsbruck University Press (2011).
- STEINER, JASMIN (2014): „*Iñaki, du musch ummi laufen!*“. *Empirische Analyse von Mehrsprachigkeit und Kommunikationsstrategien in einer Fußballmannschaft*. Dissertation. Universität Innsbruck.
- STEINER, JASMIN/LAVRIC, EVA (2013): „Mehrsprachigkeit im Fußball. Fallstudie eines spanischen Legionärs in Österreich“. In: Gradoux, Xavier/Jeanerret, Thérèse/Zeiter, Anne-Christel (Hg.) (2013): *Rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux pluriels d'aujourd'hui. Actes du colloque VALS/ASLA 2012* (Lausanne, 1-3 février 2012) = numéro spécial du Bulletin VALS/ASLA, hiver 2013, S. 187–213.

Plurilingualism, mediation and plurilingual education in sport: the case of Italian football*

I campi di calcio e lo stadio, luoghi di lavoro in cui il plurilinguismo e il contatto interlinguistico sono una realtà indiscussa, sono stati recentemente oggetto di attenzioni anche da parte della ricerca scientifica. Il presente contributo intende prima descrivere la realtà del plurilinguismo nell'ambiente calcistico, interpretato come sede di incontro di dirigenti sportivi, preparatori tecnici, medici, allenatori, giornalisti e tifosi e poi discutere dell'esperienza di docenza dell'italiano ai calciatori stranieri della serie A. Nello specifico si presenta il caso dell'Udinese Calcio, squadra che investe molto nei giovani e offre ampio spazio ad atleti di diversa provenienza, anche extraeuropea.

Keywords: *plurilingualism, linguistic diversity, football, education, Italian as L2*

1 Introduction

The Italian language of football has been the focus of various studies, many of which have analysed the lexical and morpho-syntactic features of radio and TV commentaries on the matches. In particular, attention has been directed toward aspects such as interlingual influences (mainly from English, but also from Spanish and German), the use of very lively metaphors and hyperboles (especially war metaphors like *avanzare, arretrare, contrattaccare, andare o tornare alla carica*, etc.), the stereotyped technical use of common words (*allungare la palla, concludere* and *conclusione, suggerire* and *suggerimento*, etc.) and the recent use of football metaphors in Italian political language (*scendere in campo, la squadra dei ministri*, etc.)¹.

.....
* I wish to thank Deborah Saidero for her revision of the English text and advice and Gianluca Baldo for helping me in the research project and making available data here analysed (see Baldo 2020).

1 Within the copious bibliography on the language of sports and football, see Nichil (2018), Giovanardi (2009), Proietti (2011) and Seymer (2021), through which it is possible to retrace the various studies carried out; interesting insights are also found in Serafini (2014).

If, in general, the language of football has historically been distinguished by a rapid development and constant lexical enrichment, in recent years there has been notable expansion and innovation even in new and unexplored directions². More specifically, considering the international vocation which distinguishes this language, we shall here direct our attention toward the still under-investigated nature of plurilingualism and contact phenomena in the field of football, toward the repertoires of the speakers and the teams, and toward the educational needs of professional players.

For a number of years now, the University of Udine has been collaborating with the sports club Udinese Calcio, through internship activities involving students from the MA degree course in Translation and Cultural Mediation and by scientifically coordinating the teaching of Italian as a second and foreign language within the club. This article results from another research initiative, which was carried out between 2016 and 2018 with the foreign football players of the Udinese team. The individual lessons, which were organized with twenty athletes from the first team (Serie A) and the youth division provided the opportunity to directly examine the sociolinguistic dynamics that took place on the sports field and in the stadium. Indeed, admittance to the Dacia Arena (more commonly known as Stadio Friuli) provided a privileged viewpoint from which to observe the daily interactions among athletes, trainers, managers, journalists and interpreters.

2 Plurilingualism and linguistic mediation in Italian football

The world of football brings people together, arouses emotions and influences behaviour; but, above all, it is a big container of texts and images, which can be read and interpreted by many. And then, there is its linguistic and intercultural dimension, which we are particularly interested in here (see Caldwell *et al.* 2017). This perspective, albeit unusual, has started drawing some attention, as is witnessed by many fragments published in daily newspapers. For example, an article which appeared on *Repubblica* (9th October 2018) announcing the starting eleven of the Napoli team in the match against Sassuolo, pointed out the different nationalities of the players (seven Europeans among which one Italian; three Africans from Guinea, Algeria and Senegal; and one South American from

.....
2 Some very interesting considerations can be found in original studies on topics such as the presence of women in football as players and journalists (see, for example, Giani 2019), or on the meanings of the banners displayed on the bleachers (see Guerra 2014 and Siebetchu 2019).

Columbia) through its headline („Napoli è anche mille bandiere. Ancelotti alena un melting pot“) and subheadline („Il ruolo chiave del tecnico che parla quattro lingue straniere. Un progetto in cui si specchia la città simbolo dell'accoglienza“), which emphasize the multicultural make-up of the team, the trainer's competence in four foreign languages, and the city's welcoming policy. It is thus legitimate, as Ongini suggests, to pose a series of important questions on integration and inter-culture: „i giocatori stranieri delle nostre squadre sono «immigrati»? Sono «migranti economici»? Come fanno a capirsi se non conoscono la lingua italiana? [...] Quale lingua o interlingua useranno in campo e in allenamento? E fuori dal gioco? E come farà l'allenatore?“ (2019: 104).

Two research projects, which constitute the theoretical framework of further investigations, tried to provide an answer to these issues. The first was carried out by the *Innsbrucker Fußball-Forschungsgruppe*, founded at the University of Innsbruck in 2006, which was the first to investigate these topics in an informed and targeted way through seminars and interviews with professional athletes. It led to the publication of the miscellaneous linguistic volume edited by Lavric *et al.* (2008) and of Steiner's book on plurilingualism in the field of football (2011). The second project, entitled *Multisport. Immigrazione e sport italiano: una prospettiva di integrazione* (Immigration and Italian sport: a perspective for integration), was promoted by the Università per Stranieri in Siena and began in 2012. As far as football is concerned, it implemented surveys on the athletes' plurilingual repertoires and competences (Siebetcheu 2013b, 2016b, 2017 and 2020), as well as educational ideas aimed at valorizing the various languages used on the field and at increasing the use of Italian during communicative interactions (Siebetcheu 2016a): ideas which inspired some of the considerations we put forward herein.

The stadium is a contact zone and a highly plurilingual environment, where forms of social aggregation intermingle with game and language dynamics. It becomes a stage of great entertainment where the matches and sporting events go well beyond the limits of competition. Thanks to TV and the net, both the protagonists on the field and the public on the bleachers or at home are involved in the event. In other words: „le terrain de football ne constitue pas qu'un environnement professionnel plurilingue parmi d'autres; l'équipe de foot est un lieu de diversité linguistique particulièrement intéressant. Le mélange d'acteurs aux compétences linguistiques très diverses et l'exigence de succès immédiat conduisent à l'adoption de solutions *ad hoc* qui s'expliquent par la nécessité de communiquer coûte que coûte“ (Lavric/Steiner 2012: 27).

Communication plays a crucial role both outside and inside the field. In front of the bleachers, verbal codes are constantly renegotiated according to the line-ups, the positions of the players in the two opposing teams and the competences of both trainers and umpires. Over their shoulders the club coordinates and manages the situation by offering forms of mediation through the use of translators and interpreters and by setting up encounters with the fans through events and interviews. It chooses specific language policies for each speech act both during the matches and the training sessions.

Over time football fields have adapted to greater athlete mobility and the possibility of recruiting players on the global market. Even the well-known and much appreciated Italian league follows this trend and employs the means necessary to cope with the numerous needs this entails. While there were moments of greater and lesser opening during the XX century, nowadays there is a large number of foreign players as the result of a rather unique immigration process³.

During the 2017-2018 season, which is the context of this study, almost 50 percent of the Serie A players came from foreign countries. Most of them turned to the Italian market as a valuable experience for their careers. In current times, therefore, football players are highly mobile; because of the rapid and frequent transfers which occur even at the beginning of the seasons, the definition „aziende ambulanti“ (Siebetcheu 2013a: 280) seems a particularly apt one.

As a direct consequence, every season the stadiums and fields become increasingly plurilingual work environments. The playing field becomes a language laboratory and the centerfield is the heart of a complex and intricate web of social, sports and integration dynamics. In the physical space of the stadium and its surrounding environments, which are part of the city's life, there is a movement and exchange of information among athletes, family members, fans, journalists and all the actors involved in the weekly matches.

The linguistic needs of the players are thus connected to a multitude of situations and conditions that occur in the stadium, during the training sessions, on and off the field, and in their personal lives (see Lavric/Steiner 2012: 21). Each of these contexts imposes communicative choices and strategies aimed at getting the information through in the clearest and most effective way, within a complex model that places the speaker and his family members side by side with the

.....
3 For a discussion on immigration policies and management of the flows see Siebetcheu (2013a and 2017). The late sociologist Valeri was right in viewing football as „una buona cartina al tornasole di ciò che avviene, più in generale, a livello sociale“ (2005: 382); the episodes of racism that he documented (Valeri 2013 and 2105) witness how cultural differences, and skin colour in particular, still generate prejudice and discrimination inside and outside the stadium.

team, the club, the fans, the journalists and the staff. While the first contacts and negotiations are usually mediated by the agent and interpreters, the athletes first enter the plurilingual team environment during the pre-season camps, when they begin physical training and try game plans, but also establish new friendships and social ties which expose them to the new language. The training sessions are, however, the real big obstacle and source of concern. They can take place on the field or in the video room where game tactics are studied, and involve both the players and the coach, fitness trainers, and usually a coordinator. Most of the actors who work from the bench or on the sidelines are Italian and mainly use their language to communicate, even if technical words in English such as *cross*, *penalty*, *tackle* and *mister* are commonly used. Although newly arrived players often ask for explanations and rapid renegotiations in French or English, the main language is Italian. The exchange of information on the field is not, however, very abundant and the meanings are often intuitively inferred, so much so that by the start of the championship most commands and training routines have been acquired. The obvious limit is, instead, understanding the coach's explanations and indications, which are usually more technical and specific⁴. In particular, during video training sessions the team meets the opponent team it will play against the following week for the first time. Behind the closed doors of the video room game tactics, behaviours and previous errors are analysed. Despite the use of films and images, the linguistic complexity of these explanations is considerably higher and the players are exposed to specialized terminology and asked to decode messages that require advanced language skills. Comprehension must however be accurate, with no ambiguity whatsoever as a misunderstanding could compromise the result on the field.

Verbal communication is also required during the match, when the interlocutors may change and the number of speakers increases to include umpires and opponents. Although there are different possible scenarios, messages do not always need to be articulated, nor do they require a great level of competence to be understood. In many cases, rapid and synthetic game instructions are provided and promptly decoded even by less expert speakers, because they are often linked to the contextual situation and accompanied by forms of non-verbal communication (see Steiner 2011: 84-91). More specific information is provided

.....

4 On this see Losa's article (2013) which „intende evidenziare come l'uso delle lingue s'inserisce nello svolgimento delle attività d'istruzione sportiva e contribuisce pertanto alla legittimità dell'allenatore nel suo ruolo di fronte ai giocatori“ (44). His context of reference is the plurilingual situation of the Under 21 Swiss National League, whose coach switches languages when communicating (see also Losa 2019); very interesting is also Colombo (2020), who studied the plurilingual context of the Atlanta BC (Bergamasca Calcio).

on the bench or during halftime in the locker room, when it could be necessary to adjust the game plan, change the playing system, suggest tactics or motivate the players during the more difficult matches. A lot of problems are, indeed, met when explaining the game plans, during the video training sessions and, above all, during the interviews with journalists at the end of the match, because in these situational contexts it is more difficult to rely on body language and gestures and more specific language skills are required. Errors made during the press conference could have notable repercussions on the public image that the athletes offer their fans and at an economic level as well; it is thus necessary to control and limit misunderstandings during these brief but carefully prepared exchanges of information.

Nor can we neglect another aspect, namely the fact that Italian is also a vehicle of integration into the social fabric of the receiving country and into the territory where the club is situated⁵. The player can, in fact, be accompanied by his wife, children or other family members, who often feel the need to become active participants in community life in all its normal, daily routines. This social aspect, which may go beyond the direct and immediate control of the sports club, can be a major issue and significantly influence the player's performance on the field, since concerns, negative feelings and frustration are potential anxiety factors. Even in this sense it is thus possible to state that part of these top players' success is linked to language.

The Udinese Calcio sports club and the Dacia Arena in Udine are an exemplary case of these dynamics, both for the incidence of immigrant players and for the language policy adopted by the managing staff. With 35 foreign players out of 46 total, the 2017/18 Friulian team is at the first place for number of non-native players. Excluding the youth section from the total, the incidence increases even more, reaching a significant 80.7 percent, equal to 25 out of 31 first team players. Let us now analyse our experience with the Udinese team more thoroughly.

3 Plurilingual education in football: an experimental project

The introductory language courses offered by the Udinese Calcio sports club usually begin before the start of the season, during the pre-season camps, and

.....
5 Lavric/Steiner (2012: 21) in fact assert that „apprendre la langue du pays où l'on travaille, et l'apprendre bien, c'est aussi s'intégrer dans la société d'accueil, s'y sentir à l'aise“.

continue until the end of the season in May. For the entire duration, an expert instructor tutors the athletes in the study room, guides them through the acquisition of the new language and occasionally assists them during public training sessions. The instructor is not, however, present during many of the daily activities the players are involved in, nor is s/he authorized to collect sociolinguistic data in a more structured and scientific way by administering questionnaires or recording personal interviews. Nevertheless, besides relying on direct observation and encounters in the language classroom, it was also useful to consult the reliable and open-access databank *Transfermarkt* (www.transfermarkt.it)⁶ for information on recruitments and the athletes' careers.

On the basis of the data collected, it is possible to confirm that the number of foreign players in the Italian first team remains considerable. In the 2017/2018 season, a bit more than 50 percent of the athletes recruited by Serie A clubs, namely 417 out of 826, come from a foreign country. The maximum incidence was reached by the Udinese Calcio club, which, as above-said, had 35 non-native athletes out of 46 in that season, that is, 76 percent of its players:

| team | members | for. | inc. % | team | members | for. | inc. % |
|------------|---------|------|--------|---------------|---------|------|--------|
| Udinese | 46 | 35 | 76 | Atalanta | 37 | 18 | 49 |
| Lazio | 44 | 29 | 66 | Crotone | 40 | 19 | 48 |
| Inter | 34 | 22 | 65 | Torino | 51 | 24 | 47 |
| Sampdoria | 39 | 25 | 64 | Benevento | 48 | 21 | 44 |
| Fiorentina | 41 | 26 | 63 | Chievo | 36 | 16 | 44 |
| Napoli | 40 | 24 | 60 | Hellas Verona | 41 | 18 | 44 |
| Roma | 47 | 26 | 55 | Milan | 42 | 17 | 40 |
| Genoa | 44 | 24 | 55 | Cagliari | 41 | 14 | 34 |
| Bologna | 41 | 22 | 54 | SPAL | 42 | 13 | 31 |
| Juventus | 33 | 17 | 52 | Sassuolo | 39 | 7 | 18 |

Tab. 1: *Foreign football players in the Italian Serie A, season 2017/2018 (source Transfermarkt)*

If we limit the observation to the first choice players of the first team, which were recruited at the beginning of the season, more or less in the last weeks of August, the incidence of foreign players in Udinese Calcio is even higher. At that time, in fact, only six out of 31 athletes were Italian, that is, a bit less than 20 percent of the total. Whereas the majority of players were non-native, most of whom had arrived in Italy for the first time, the staff members and their assistants, the medical staff, physiotherapists and nutritionist, the sports manager,

.....
 6 Through the *Transfermarkt* website it is possible to retrace the players' previous recruitments and thus to reconstruct their careers from their very first experiences on the field, which often date back to the youth division. With this information and through the conversations in the classroom, it is possible to make hypotheses on the athletes' careers, on their stays abroad, and on the richness of their individual repertoires.

the team manager and the coach were almost all Italian. Only one of the physiotherapists was of Spanish origin but had been living and working in Italy for four years at the time of the study. If, on one hand, it is true that most of these professionals had plurilingual repertoires and refined communication skills, on the other hand, these first data allow us to assume that within the stadium there were contact and negotiation instances with not easily predictable outcomes.

Indeed, the players' countries of origin and permanence in Italy were extremely varied, as also confirmed by Siebetcheu in previous studies (2013a e 2013b). The European component was the greatest, but significant was also the South American component with 4 players from Brazil and four from Argentina. Significantly fewer were the players from Asia and Africa. As for the duration of their stay, at the moment of the study, less than 10 athletes were new recruits who were playing in Italy for the first time. More or less the same amount had lived in Italy for approximately one year, while the others were familiar with the working environment and had greater competence with the vehicular language, as they had been with Udinese or some other Serie A team for up to six years.

| continent | nationality | in Italy since | years in Italy |
|------------|-----------------|---------------------|-----------------------|
| Africa | Mali | 2017 | new arrival |
| | Marocco | 2014 | 3 |
| Asia | Iraq | 2015 | 2 |
| Europe | Bosnia | 2017 | new arrival |
| | Croatia (3) | 2013, 2015 and 2016 | 4, 2 and 1 |
| | Denmark | 2017 | new arrival |
| | Iceland | 2016 | 1 |
| | Italy (6) | native | native |
| | Holland | 2017 | new arrival |
| | Poland | 2014 | 3 |
| | Czech Rep. (2) | 2014 and 2017 | 3 and new arrival |
| | Sweden | 2017 | new arrival |
| | Switzerland (2) | 2013 and 2017 | 4 and new arrival |
| | France | 2016 | 1 |
| | South America | Argentina (4) | 2016 (2) and 2017 (2) |
| Brasil (4) | | 2011 and 2016 (3) | 6 and 1 (3) |

Tab. 2: *Provenance of first team players 2017/2018 (source Transfermarkt and Udinese Calcio)*

Knowing the speakers' countries of origin allows us to put forward hypotheses on the individual repertoires and, indirectly, on the repertoires of the team. Such an articulate array of countries of origin seems to reflect the same richness of languages and communicative strategies which distinguishes the various levels of the Italian migratory situation. Most of the languages present belong to the Indo-European family, with 18 speakers from the Romance group, 7 from the Slav group and 6 from the German group. Marginal is, instead, the presence of

athletes whose languages belong to the Afro-Asian Semitic or Iranian Indo-European groups.

The image we get from direct observation in the classroom is, however, a static one, and does not always fully describe the competences of these athletes whose professional mobility is considerable⁷. In fact, transfers and loans to other teams, even during the season, are the norm and a professional strategy aimed at maximizing profits and career opportunities. Although it is not at all easy to trace the directions of these frequent and unpredictable movements, it allows us to get a more precise sociolinguistic picture. Prolonged stays abroad are not only sources of language contact but also opportunities to acquire new tools of communication, which become part of the already rich repertoire of these young sportsmen, thereby allowing them to approach new football markets and facilitate other transfers⁸. An exemplary case, which from this perspective is the norm rather than an exception, is that of Malian defender Molla Wagué: a native speaker of Bambara with a solid knowledge of French, he spent five seasons in Italy and three in the British football league before playing for Udinese. Another example is that of the Greek goalkeeper Orestis Karnezis who was initially recruited by a Spanish team (Granada CF), then by a British team (Watford), and finally by Udinese. Because of these frequent and sudden movements it is difficult to put forward hypotheses capable of taking into account the rapidly shifting scenario and such an intense mobility.

According to accredited sources from Udinese Calcio the only official language in the stadium is Italian. However, different actors can be involved; equally variable are both the situations in which the information exchanges take place and the relevance of the messages transmitted. Each form and modality of contact with the receiving country's language – in this case Italian – gives rise to urgent formative needs which often develop in a precise and well-defined manner. As above-said, during the initial phases the aim is to effectively carry out training, to understand the quick instructions of the training assistants and to correctly interpret the coach and umpire's instructions during the match. Later

.....
7 Losa (2013: 45) notes that alongside the linguistic diversity of the players and trainers, there is also „l'asimmetria linguistica dovuta al fatto che il grado di competenza linguistica in una o l'altra delle lingue presenti non è distribuito in modo omogeneo tra i membri della squadra“.

8 The economic benefits deriving from plurilingual competence is undeniable. Lavric/Steiner (2012: 27) point out that „le marché des transferts dans le domaine du football est donc là pour prouver quel les compétences linguistiques des joueurs et un bonne politique linguistique du club sont rentables aussi du point de vue économique“. We cannot overlook the investments (language instructors, didactic materials, interpreters etc.) that the clubs make for their linguistic integration, that is, to promote football as an economic product and stimulus capable of distinguishing Italian culture abroad just as fashion, design and culinary products do.

on, the linguistic skills required become more specific and there is the need to understand and comment on game tactics during the training sessions in the video room. Finally, at a later stage, it is required and necessary to engage in the more complex communicative events represented by direct encounters with fans and press conferences. These situations require a more advanced competence in Italian and may generate anxiety and concern since they can potentially risk distorting the public image that these athletes offer their fans and the public.

In order to bridge the distance and help their players acquire the new language, the club asks all its new members and those who still lack adequate language skills to attend language courses. However, there are many difficulties encountered daily by the instructor (Siebetcheu 2016a). The numerous commitments that the players have, often make their presence in the classroom discontinuous, as these encounters are quite often secondary to matches, training sessions and injuries. Moreover, their motivation to learn needs to be constantly stimulated, by bridging the worlds of sport and education, which at times seem scarcely compatible. Prior learning experiences are also an important factor as speakers do not always possess effective learning strategies which would allow them to study in a sufficiently autonomous and independent way. Then again, the urgent need to learn often overlaps with the fear to fail and with an at times unrealistic perception of the new language acquisition process (see Steiner 2011: 106-114). Finally, bibliographical sources are not very abundant, especially with regards to specific didactic materials dedicated to the linguistic needs of Serie A professional players⁹.

The exchanges of information seem to be distinguished by a marked informality, especially in the context of interactions among teammates and in the presence of the coach, assistant trainers and medical staff. Another reason for this can be the age factor, especially if we consider that Udinese Calcio invests mostly in young athletes whose average age is 23, one of the youngest in the 2017/18 season. Messages are mostly encoded orally and display the typical traits of face-to-face speech, except for the interviews which are usually recorded, cut in the studio and then broadcast through the official media.

In the *Multisport* project carried out by the Università per Stranieri of Siena, Siebetcheu (2016a: 311-312) points out how 50 percent of the interviewees wish to learn Italian in a month through short lessons lasting 45 minutes each. Classroom observation and informal conversations with the players of Udinese

.....
9 Among the current publications available on Italian for foreigners we found Caon/Ongini (2008) and Giordano/Di Dio (2014), which are not however completely fit for the specific case of Serie A players; interesting is also D'Angelo's study (2017).

Calcio 2017/18 confirm this expectancy and lesson time. It is, in fact, necessary to mediate the athletes' numerous sporting, professional and personal commitments with the language lessons, to which they rarely dedicate more than two 30-minute sessions a week.

Our experience has shown us that, even if the urgency to obtain results on the linguistic level seems to be the primary concern, there are other factors that influence the acquisition process as well. At a personal level, the fear to fail can be high in these athletes and is proportional to the expectancy of society and of their fans who would like to hear them speak Italian soon. Competence in the L2 thus risks having an economic impact on the athletes' careers, especially on the younger ones and on the new arrivals. The fear to compromise one's image and lose one's face in front of the public, especially during interviews, is even greater. These aspects influence their acceptance of the situation and desire to study the new language and can trigger an emotional filter which directly affects the acquisition process.

At the beginning of the courses we noticed a considerable stimulus to learn, since much of the players' lives and careers can depend on their rapid integration into the team and new working environment. The athletes' motivation to study Italian, at least initially, is instrumental and aimed both at understanding the coach, fellow teammates and umpires and at becoming part of the group on equal terms. It must be noted that in many cases the ideal community of a professional player's life is that of his teammates, since it is within this circumscribed social group that he makes friends and spends his free time. Another, not less important, lever are family ties: many of the athletes we worked with had a family outside the stadium. At times, the wife and children were not happy about the relocation and their wishes and aspirations indirectly influenced the players and their performances. The impact on family members is considerable since integration is difficult, they are overcome by nostalgia and their linguistic competence affects their actions and relations.

Owing to the breadth of this articulated range of needs and factors, it is not possible to resort to generic language courses, since communication in daily life domains is of little use for this category of learners who live on sport and need to stay focused on football during the entire process. Football is thus both the reason for studying and the means through which to convey contents, structures and concepts. Not unlike other adult labour immigrants, players seek authenticity and a teaching/learning process which is closely linked to their individual and professional needs. Thus, since educational success lies in the ability of the course to respond to these learners' motivations, needs and expectancies, it is

appropriate to make football the protagonist of the process and to introduce it in the classroom through the use of newspaper articles, interviews, images and multimedia films, which can be easily found at the stadium.

The use of authentic and updated sources is fundamental for motivating and arousing interest in the athletes, for whom learning is intensely linked to their professional experiences and anchored to the here and now (for a discussion about authentic texts see Vedovelli 2010: chapter 3). Didactic materials, mostly created by the instructor, thus focus on the latest or upcoming match. The texts can either be used in their original form or be partially simplified and adapted to facilitate comprehension for less fluent speakers (among the techniques for the development of oral and written comprehension skills, very useful were the analysis of the paratext, the grids to be filled in, the transcoding, the language-image coupling, the cloze test and the rearranging/reordering of lines of a dialogue of different texts belonging to the same communicative event, etc.). Lessons in the classroom can make use of the many technological multimedia devices provided by the club; these resources are a valuable tool through which it is possible to offer a learning method that encounters the needs of the athletes. During the lessons the athletes are emotionally at ease and work in a relaxed, informal atmosphere where they are not judged in any way either on the process or on the results. The interaction considers both the roles in the classroom and in the working environment, on the field, and in the group of peers, the team.

In our experience with the team, the language lesson lasted about 30 minutes and involved one player at a time, so as to be accurately tailored to his specific needs. Motivation, which is central to the entire process, was stimulated and constantly kept high by proposing new, up-to-date elements which appealed to the speaker and were equally functional to his perceived needs. Topics were thus directly linked to news reports and interviews on the latest matches and to life and work in the stadium. The objectives changed rapidly owing to the players' shifting moods after certain events in their careers and in the championship. For example, a negative result or not being chosen by the coach to play in the next match also affected one's didactic results in the classroom. It was thus necessary to quickly change course and adapt the contents to the new situation.

This variability, which is linked to the need to place the learner and his concrete communicative needs at the center, makes it impossible to resort to a rigidly structured course¹⁰. Even planning the lessons in the short time is difficult,

.....
10 As Lavric/Steiner (2012: 26) also point out: „les joueurs disent qu'ils sont fatigués après l'entraînement, qu'ils n'ont pas le temps, qu'ils sont déjà opérationnels sur le terrain, bref, il est souvent difficile de les motiver pour un cours de langue. Ceci est dû entre autres au fait qu'il n'existe pas de

since it depends on the constant inputs from the surrounding football environment. Moreover, there can be prolonged absences when players are called to play in the national team, get injured or intensify their training sessions before an important match. The didactic unit model thus risks being less flexible than the needs and rapid changes that Serie A players undergo. A more adequate solution seems to be the use of more lively acquisition units that can combine sequences and more articulate networks if necessary. During each lesson, the new contents of the week are introduced and accompanied by a motivation phase aimed at arousing interest and curiosity in the speaker. Then a learning objective useful for the topic is introduced first in a global and then in a more analytic and synthetic way. Finally, during a follow-up phase, the materials are proposed in a new way, the situation is assessed, and self-evaluation of the progress made and the results obtained is promoted and celebrated.

On a broader scale the development and enrichment of the interlanguage is accompanied and sustained by an acquisition approach to teaching, which is aimed at creating „un collegamento diretto, tra il sillabo interno degli apprendenti [...] che segue i ritmi naturali di apprendimento, e il sillabo del corso“ (Rastelli 2009: 10). The network of learning units guides the speaker as he explores the new language and offers a selection of structures and contents always within reach. In accordance with this model, an inductive strategy is the most advantageous for approaching linguistic structures. The athlete takes on a more active role while the instructor becomes less central, thereby creating a more relaxed and less scholastic atmosphere. This also allows us to promote an attention toward observation and autonomous learning even outside the classroom - aspects which are particularly crucial when the time dedicated to guided learning is limited and inconstant.

The syllabus and the contents of the entire process are, likewise, tailored on the basis of the speakers' needs and of the specific nature of the linguistic input to which they are exposed. The elements on which it is useful to invest time and energy are selected from Lo Duca's articulate model (2006). Indeed, the communicative interactions that take place in the stadium and on the field have specific features on both the morpho-syntactic and lexical levels; it is necessary to align the teaching to these features in order to present an authentic and situated language which has to be practical and satisfy the immediate needs of the speakers.

.....
matériel spécifique d'enseignement de la langue du football, et que la part de langage général dans l'enseignement est donc trop importante.

Even at the level of skills involved and didactic techniques, teaching Italian to football players also has uncommon traits. Since professional athletes want their instructors to help them solve concrete and immediate needs, classroom activities have to go in this direction. The skills used are almost exclusively oral (listening and speaking), since reading and writing are not a priority for these learners. Technological resources facilitate this approach as they allow for an extensive use of multimedia materials. The study method that the players find most effective often reflects the training sessions and consists in repeating exercises that facilitate the memorization of forms and structures and in role taking, role play and role making activities that simulate real communicative events.

In the early stages, in particular, a key role is played by tasks aimed at enhancing overall comprehension of recorded texts, video coverages and interviews. Binary or multiple choice questions, fill in the blanks and cloze texts are often used. As far as oral production is concerned, the learner is gradually guided towards conceiving a text, brainstorming ideas, planning a speech and delivering it. The aim - especially for interviews - is to enable learners to autonomously produce utterances at the level required by following a gradual process that includes facilitated, independent or guided forms of production pertaining to contents that must necessarily be part of the speech. Of great importance is also teaching the specific terminology; it comprises various types of exercises aimed at memorizing words in semantic units so as to retrieve, whenever possible, the systemic dimension of language. Since the athletes understand that knowing enough words is crucial to express themselves, they appreciate word-picture matching, reorganizing paragraphs or sentences thanks to contextual information and, in general, ludic activities such as odd one out, reordering and crossword puzzles.

4 Some concluding remarks

The ever-growing presence of foreign athletes in football gives rise to an ever richer plurilingualism which transforms the stadium and the field into contact zones for various, and not always similar, languages. In their communicative domains, football players have frequent opportunities to engage in exchanges which require rich and specific linguistic skills and resources. They, thus, have well-defined educational needs which the clubs try to address as effectively as possible, since they are aware that the success of the athletes on the field is in part linked to their success with the language. Being able to exchange messages

with their teammates, the coach, the opponents or the umpires is only one aspect. Not less important is being able to reach out to the public through TV and web channels, since it allows these players to address the team's fans both during and after the games. Finally, their ability to integrate in the territory and support their wife and children, contribute to their performance on the field in a significant way.

To the observer, the stadium that frames the playfield appears not only as a stage that every weekend offers a great performance to several thousands of fans; it is also a space where relational and linguistic dynamics intermingle, in other words, a potential testing ground for language contact among the numerous languages brought by both the players and all the sport and communication professionals who act as walk-ons in these events and for the Serie A champions. Not without reason, football can be seen as a „training field“ for effective integration and inclusion. The athletes' individual repertoires, which are already rich thanks to their seldom linear and monolingual careers, are constantly stimulated and exposed to sources of enrichment through the numerous daily interactions in the working environment. It is within this complex and stratified context that Italian L2 instructors, strongly supported by the club, work as educators and linguistic mediators, in order to prompt the integration of the new players in the most rapid and satisfying way.

Any educational offer that is both attentive to the learner's needs and centrality and fruitful in such a peculiar context must necessarily take this complex situation into due consideration. To be successful, the lessons should cautiously introduce Italian and offer diversified and abundant input and stimuli, which have to always be close to the real needs of the speakers. In order to be accepted and readily usable, the language model used in the classroom should be as authentic as possible and accurately situated within the linguistic space that the players live and work in on a daily basis¹¹.

However, many are the difficulties that the athletes have to face when learning the language of the host country. These difficulties are linked to individual dynamics and to the numerous professional commitments they have. Thus, the language instructor has to adopt personalized strategies tailored for each learner. The structures and lexis selected from the syllabus have to be highly

.....

11 It should be noted that in 2015 the Udinese Calcio Spa Club, the Udine Municipality and the Regional Agency for the Friulian Language signed a protocol that valorizes the presence of Friulian (the minority language used in the Friuli region) both inside and outside the stadium, in the club's communication strategies (even visual) aimed at entertaining its fans and creating customer loyalty. This agreement is an important recognition of the territory's linguistic pluralism, as well as a marketing and promotional approach which is sure to have interesting developments in the future.

contextualized and connected with a peculiar input and language. The lessons have to make use of up-to-date and authentic materials which are well-situated for the needs of the speakers who want to use their limited time to learn contents that can be readily used outside the classroom.

In order to answer the questions we started off with, we can borrow Ongini's observation that „lo sport dunque, e il calcio in particolare – lo sport più conosciuto nel mondo –, diventa una «lingua» franca che facilita l'interazione tra chi proviene da contesti culturali e lingue diverse, un evidenziatore di pratiche di integrazione e di socialità quotidiane“ (2019: 94).

Works Cited

- BALDO, GIANLUCA (2020): Il plurilinguismo nello sport: il caso dell'Udinese Calcio. In: Serena, Enrico et alii (eds.): *L'italiano in contesti plurilingui: contatto, acquisizione, insegnamento. Atti del III Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana* (Ruhr-Universität Bochum. 11-13 ottobre 2018), *Quaderni di Italiano Lingua Due* 4, pp. 230–238.
- CALDWELL, DAVID ET AL. (eds.) (2017): *The Discourse of Sport. Analyses from Social Linguistics*. New York: Routledge.
- CAON, FABIO/ONGINI, VINICIO (2008): *L'intercultura nel pallone. Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio*. Roma: Sinnos.
- COLOMBO, SARA (2020): L'italiano lingua franca del calcio. Il caso dell'Atlanta Bergamasca Calcio. In: Serena, Enrico et alii (eds.): *L'italiano in contesti plurilingui: contatto, acquisizione, insegnamento. Atti del III Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana* (Ruhr-Universität Bochum. 11-13 ottobre 2018), *Quaderni di Italiano Lingua Due* 4, pp. 216–228.
- D'ANGELO, MARIA CARMELA (2017): Sport e lingua italiana nella manualistica LS/L2. Analisi di modelli operativi. In: *EL.LE. Educazione linguistica/Language Education*, 6(2), pp. 239–254.
- GIANI, MARCO (2019): L'estate della portiera: polemiche sul linguaggio per il calcio femminile. In: *Lingua e culture dei media*, 3, pp. 16–71.
- GIORDANO, CARLO/DI DIO, LUCA (2014): *L'italiano nel pallone. Sport B1*. Perugia: OI3.
- GIOVANARDI, CLAUDIO (2009). Il linguaggio sportivo. In: Trifone, Pietro (ed.): *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*. Roma: Carocci, pp. 241–268.
- GUERRA, NICOLA (2014): Il discorso e la lingua speciale del calcio, una definizione inclusiva. I meccanismi di creazione dei neologismi e le dinamiche di contatto e interferenza. In: *Italienisch* 71(1), pp. 61–74.
- LAVRIC, EVA ET AL. (eds.) (2008): *The Linguistics of Football*. Narr: Tübingen.
- LAVRIC, EVA/STEINER, JASMIN (2012): Football: le défi de la diversité linguistique. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 95, pp. 15–33.
- LO DUCA, MARIA G. (2006): *Sillabo di italiano L2*. Roma: Carocci.
- LOSA, STEFANO A. (2013): Il plurilinguismo nel calcio come lavoro. Quando fare l'allenatore significa code-switching. In: *Babylonia* 2, pp. 44–47.
- LOSA, STEFANO A. (2019): Le plurilinguisme comme ressource à l'interculturalité: une analyse d'interactions d'instruction sportive en Suisse. In: *Educazione Interculturale: Teorie, Ricerche, Pratiche* 17/2, pp. 93–18.
- NICHIL, ROCCO L. (2018): *Il secolo dei palloni. Storia linguistica del calcio, del rugby e degli altri sport con la palla nella prima metà del Novecento*. Strasbourg: ELiPhi.
- ONGINI, VINICIO (2019): *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*. Laterza: Roma-Bari.
- PROIETTI, DOMENICO (2011): Sport, lingua dello. In: Simone, Raffaele (ed.): *Enciclopedia dell'italiano*. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana, pp. 1397–1400.
- RASTELLI, STEFANO (2009): *Che cos'è la didattica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- SERAFINI, FRANCESCA (2014): *Di calcio non si parla*. Milano: Bompiani.

- SEYMER, GESINE (2021): *Fremdwörter in der italienischen Sportsprache (1920–1970). Lexikalischer Wandel unter dem Einfluss des faschistischen Fremdwortpurismus im Spiegel von «La Stampa»*. Berlin: De Gruyter.
- SIEBETCHEU, RAYMOND Y. (2013a): Immigrazione e lingue dei calciatori stranieri in Italia. In: *Immigrazione. Dossier statistico. XXII Rapporto sull'immigrazione*. Roma: Idos, pp. 280–283.
- SIEBETCHEU, RAYMOND (2013b): Le lingue in campo, il campo delle lingue. Competenze linguistiche dei calciatori stranieri e gestione dei campi plurilingui. In: *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* XLII(1), pp. 183–214.
- SIEBETCHEU, RAYMOND (2016a): Insegnare italiano ai calciatori stranieri. In: De Marco, Anna (ed.): *Lingue al plurale: la formazione degli insegnanti*. Perugia: Guerra, pp. 307–316.
- SIEBETCHEU, RAYMOND (2016b): Plurilinguismo e immigrazione nel calcio. Presupposti metodologici e valenza educativa. In: Bombi, Raffaella/Orioles, Vincenzo (ed.): *Lingue in contatto / Contact Linguistics*. Atti del XLVIII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (SLI). Roma: Bulzoni, pp. 277–295.
- SIEBETCHEU, RAYMOND (2017): La mediazione in ambito sportivo: il caso del calcio. In: Machetti, Sabrina/Siebetcheu, Raymond: *Che cos'è la mediazione linguistico-culturale*. Bologna: il Mulino, pp. 155–169.
- SIEBETCHEU, RAYMOND (2019): Le parole in campo. Analisi sociolinguistica e semiotica degli striscioni negli stadi di calcio. In: Aldinucci, Benedetta et al. (ed.): *Parola. Una nozione unica per una ricerca multidisciplinare*. Siena: Edizioni Università per Stranieri di Siena, pp. 439–456.
- SIEBETCHEU, RAYMOND (2020): Strategie didattiche nelle classi plurilingui: una sperimentazione in contesto sportivo. In: Serena, Enrico et alii (eds.): *L'italiano in contesti plurilingui: contatto, acquisizione, insegnamento. Atti del III Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana* (Ruhr-Universität Bochum. 11-13 ottobre 2018), *Quaderni di Italiano Lingua Due* 4, pp. 391–404.
- STEINER, JASMIN (2011): *Il plurilinguismo nel calcio*. Innsbruck: Innsbruck UP.
- VALERI, MAURO (2005): *La razza in campo. Per una storia della Rivoluzione Nera nel calcio*. Roma: Edup.
- VALERI, MAURO (2013): Il razzismo nel campionato di calcio 2012/2013. In: *Dossier Statistico Immigrazione 2013*. Roma: Centro Studi e Ricerche Idos, pp. 244–249.
- VALERI, MAURO (2015): Discriminazione razziale e territorio nel campionato di calcio 2014/2015. In: *Dossier Statistico Immigrazione 2015*. Roma: Centro Studi e Ricerche Idos, p. 231.
- VEDOVELLI, MASSIMO (2010): *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*. Nuova edizione. Roma: Carocci.

Deutschkurs bestanden! – Berufs- und Alltagserfahrungen von Migrant*innen nach erfolgreicher Absolvierung von Deutschkursen in Österreich

„L'apprendimento della lingua tedesca è un prerequisito per una riuscita integrazione”, così accoglie i suoi visitatori la homepage del Fondo austriaco per l'integrazione. A seguito dei movimenti migratori del 2015, in molti paesi europei sono state definite diverse misure al fine di facilitare l'integrazione linguistica dei migranti. La lingua gioca indubbiamente un ruolo essenziale nel processo di integrazione individuale e sociale: essa non rappresenta soltanto un mezzo di comunicazione, ma costituisce anche una risorsa significativa per inserirsi nel mondo del lavoro. Tra i fattori che influenzano l'acquisizione di una lingua, i contatti sociali con le persone del paese di accoglienza risultano essenziali per poter mettere in pratica quanto appreso. Sulla base di tre progetti di ricerca sull'integrazione dei migranti e degli espatriati in Carinzia, si è potuto riscontare come le varietà linguistiche locali e i dialetti regionali, possano costituire un ostacolo sia alla comunicazione quotidiana, che all'apprendimento della lingua standard ovvero quella insegnata presso i corsi di lingua.

1 „Integration durch Sprache“ – Hinterfragen eines Leitdiskurses

Aufgrund der jüngsten starken Flüchtlingsbewegungen nach Europa stehen Politiker*innen und Entscheidungsträger*innen vor einer großen Herausforderung. Auf der einen Seite müssen sie humanitäre Aufgaben erfüllen, auf der anderen Seite müssen sie die Anliegen der Menschen im Aufnahmeland mit neuen dynamischen und komplexen Realitäten berücksichtigen.

Die Dokumentation bestätigt (Council of Europe 2014: 5), dass es in den letzten Jahren eine deutliche Zunahme strengerer sprachlicher Anforderungen für Zuwanderung, Integration und Staatsbürgerschaft gegeben hat. Manchmal spüren europäische und nationale Politiker*innen sowie politische Entscheidungsträger*innen den Druck, nach neuen Lösungen und neuen Auswegen zu suchen, was mit praktischen und logistischen Maßnahmen kombiniert werden

muss. Dieser Druck hat große Auswirkungen auf Fachleute, die im Bereich des Sprachenlernens, des Sprachunterrichts und der Bewertung von Sprachkompetenzen tätig sind. Was bringt ein erfolgreich bestandener Deutschkurs im Alltag und Beruf? Welche konkreten Handlungsempfehlungen ergeben sich aus Beispielen der Praxis für den Erwerb der deutschen Sprache von Migrant*innen, um die Kommunikation im Berufs- und Alltagsleben zu erleichtern?

Seit der starken Zuwanderung 2015 wurden in Österreich unterschiedliche Maßnahmen festgelegt, wie z. B. Ausbau von Deutschkursen, Ausbildung und Aufstockung von Deutsch als Zweitsprache (DaZ)-Lehrer*innen sowie Qualifizierung von Ehrenamtlichen und Organisation von Sprachcafés, um die sprachliche Integration für Migrant*innen zu vereinfachen. Es ist nicht zu leugnen, dass Sprache im Prozess der individuellen sowie der gesellschaftlichen Integration eine wesentliche Rolle spielt. Sie stellt nicht nur ein Mittel der alltäglichen Kommunikation dar, sondern ist auch eine Ressource, die für die Bildung und für die Chancen am Arbeitsmarkt sehr relevant ist. Allerdings kann das Erlernen einer neuen Sprache bzw. das Erlernen der Sprache der aufnehmenden Gesellschaft eine große Herausforderung für Migrant*innen darstellen. Einerseits wird die Komplexität des allgemeinen Sprachenlernens in ihren vielfältigen Facetten nicht ausreichend berücksichtigt, zum Beispiel in Bezug auf den Aufbau sozialer Kontakte oder in Hinblick auf die spezifischen Rahmenbedingungen und Zusammenhänge, in denen das Lernen stattfindet. Andererseits stellt die zu erlernende Sprache durch ihre von Sprachvarietäten geprägte Vielschichtigkeit vor Ort eine zusätzliche Herausforderung dar.

In diesem Beitrag werden zentrale Dimensionen dieser Komplexität des Sprachenlernens präsentiert sowie Erfahrungen nach absolvierten Deutschkursen abgebildet. Es ist in diesem Sinne wichtig zu betonen, dass das Wort „Integration“ zunächst aus Sicht des geltenden österreichischen Integrationsgesetzes verwendet wird, ohne sich spezifisch auf den vielschichtigen Diskurs des Integrationsbegriffs zu beziehen. Erst ab Kapitel 1.2. wird Integration in Zusammenhang mit Sprache thematisiert.

1.1 Sprachkenntnisse und Sprachideologien

Mit der Osterweiterung der Europäischen Union im Jahr 2004 setzte in vielen Ländern eine neue Migrationspolitik ein. Die Einführung von Sprachtests wurde aber nicht nur als ein Hebel der Integrationsförderung in das Zuwanderungsland begrüßt, sondern wurde im Zuge der Analyse der praktischen Ausföhrung von einigen Wissenschaftler*innen auch als Schlüsselfunktion in der

Kontrolle von Zuwanderung, Aufenthalt und Staatsbürgerschaft erkannt. Hogan-Brun, Mar-Malinero und Stevenson (2009: 1-13) glauben, dass die Einführung von Testmechanismen auch ein Teil eines ideologischen Prozesses ist. Mecheril (2010: 54-76) beschreibt in Bezug auf deutschsprachige Länder, wie die Themen Sprache und Religion die Debatte über Integration in einer Form von „Disziplinierung“ bestimmen. Der Bildungswissenschaftler meint, die neue Migrationspolitiken finden ihren rechtlichen Ausdruck in institutionell normierten Sprachanforderungen. Shohamy (2007: 122-124) merkt kritisch an, dass Sprachkurse und Sprachtests ideologisch geprägt sind und dass diese die Sprachpolitik in drei Richtungen lenken: Sie legen den Status und das Prestige einzelner Sprachen fest, sie stellen das Standardisieren und Fortschreiben von Sprachkorrektheit dar, und sie unterdrücken sprachliche Diversität.

Deutsch stellt zusammen mit Englisch und anderen Sprachen ein Beispiel für plurizentrische Sprachen dar bzw. ist eine Sprache, die in mehr als einem Land als nationale oder regionale Amtssprache verwendet wird. Dadurch bilden sich standardsprachliche Unterschiede heraus und es entsteht, zum Beispiel, die österreichische Standardsprache. Die deutsche Sprache wird als eine an Varianten und an Varietäten besonders reiche Sprache beschrieben (de Cillia/Ransmayr 2019: 22). Unter sprachliche Varietäten verstehen Dittmar/Schmidt-Regener (2001: 521) „funktional voneinander geschiedene, konstitutive Subsysteme des Gesamtsystems einer Sprache“. Die Varietäten voneinander abzugrenzen ist schwierig. Die Variation kann letztlich als ein Kontinuum mit Kern- und Übergangszonen dargestellt werden, deren Kernzonen von einem gewissen Ausmaß an Stabilität und Homogenität gekennzeichnet sind und die man als Standardvarietät, Umgangssprache(n) und Dialekt(e) bezeichnet (de Cillia/Ransmayr 2019: 22).

Was die Sprachsituation in Österreich betrifft, wird meist zwischen österreichischem Standarddeutsch, einer großräumigeren Umgangssprache und Dialekt unterschieden. Hervorzuheben ist, dass im „Protokoll Nr. 10 über die Verwendung spezifisch österreichischer Ausdrücke der deutschen Sprache im Rahmen der Europäischen Union“ folgendes gilt: „Die in der österreichischen Rechtsordnung enthaltenen (...) spezifisch österreichischen Ausdrücke der deutschen Sprache haben den gleichen Status und dürfen mit der gleichen Rechtswirkung verwendet werden wie die in Deutschland verwendeten entsprechenden Ausdrücke.“ (EUR-Lex 1994).

Pelz (2013: 220) definiert Dialekt wie folgt: „Dialekt lässt sich definieren als besondere Form einer Sprache, die in einem bestimmten geographischen Gebiet gesprochen wird und sich von den anderen besonderen Formen innerhalb

derselben Sprachgemeinschaft auf einer oder allen Sprachebenen (Aussprache, Grammatik, Wortschatz und idiomatischer Wortgebrauch) soweit unterscheidet, dass sie als Einheit für sich anzusehen ist, die sich aber von den anderen Dialekten der Sprache nicht so stark unterscheidet, dass sie als eigene Sprache zu betrachten wäre.“

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen ist 2001 in deutscher Fassung erschienen und dient seit damals als Orientierung für Sprachtests. Die Frage, welches Sprachniveau im Test erreicht werden muss, hängt einerseits von den unterschiedlichen Aufenthaltstiteln ab und wird von den einzelnen Staaten sehr unterschiedlich beantwortet. Während EU-Bürger*innen für den Aufenthalt in Österreich keine Kenntnisse der deutschen Sprache nachweisen müssen, haben Drittstaatsangehörige gemäß §21a Abs. 1 Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz (NAG¹) bereits vor dem Zuzug nach Österreich und dem erstmaligen Stellen eines Aufenthaltstitels elementare Deutschkenntnisse mittels Sprachdiplom, das nicht älter als ein Jahr sein darf, nachzuweisen. Davon ausgenommen sind nach §21a Abs. 4 Z. 4 NAG u.a. Familienangehörige von Asylberechtigten. Nach Erteilung des Aufenthaltstitels haben Drittstaatsangehörige gemäß §9 Abs. 1 Integrationsgesetz (IntG²) das Modul 1 der Integrationsvereinbarung zu erfüllen. Dieses sieht laut §9 Abs. 2 binnen zwei Jahren den Nachweis von vertieften elementaren Sprachkenntnissen auf A2-Niveau und Wissen über grundlegende Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung (§7 Abs. 2 Z.2 IntG) vor. Wollen Drittstaatsangehörige nach fünf Jahren ununterbrochener Niederlassung in Österreich den Antrag gemäß §45 Abs. 1 NAG auf „Daueraufenthalt – EU“ stellen, so muss das Modul 2 der Integrationsvereinbarung erfüllt werden. Dieses sieht laut §7 Abs. 2 Z. 2 IntG Deutschkenntnisse auf B1-Niveau sowie vertiefte Kenntnisse der grundlegenden Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung vor. Zum Nachweis ist wie auch beim Modul 1 der Integrationsvereinbarung grundsätzlich eine Integrationsprüfung abzulegen, die Sprach- und Werteinhalte (§12 Abs. 2 IntG) abfragt. Für den Erwerb der österreichischen Staatsbürgerschaft sieht §10a Abs. 1 Staatsbürgerschaftsgesetz 1985 (StbG³) ausreichende Deutschkenntnisse auf B1-Niveau sowie Grundkenntnisse der demokratischen Ordnung und Wissen über Grundprinzipien sowie der Geschichte Österreichs und des jeweiligen Bundeslandes vor. Für den Erwerb der Staatsbürgerschaft reicht zum Beispiel in

.....
1 BGBl. I Nr. 100/2005.

2 BGBl. I Nr. 68/2017.

3 BGBl. Nr. 311/1985.

Spanien und Slowenien ein Niveau von A2, in Deutschland und Frankreich ein Niveau von B1 und in Griechenland und in Österreich braucht es das B2-Level (ALTE and Council of Europe 2020: 31-32).

Diese Bandbreite zeigt, dass das Niveau der Sprachkompetenzen in den einzelnen Ländern scheinbar willkürlich gesetzt und dadurch Ungleichheiten geschaffen werden. Dieser Umstand wird noch deutlicher, wenn man an die Gruppe denkt, die den Sprachtest absolvieren muss, denn von Tests für einen festen Aufenthaltstitel sind z. B. in Österreich Bürger*innen aus EU- und EWR-Staaten ausgenommen. MacNamara (2009: 153-164) erkennt, dass diese Tests nicht von fachlichen, sondern von politischen Kriterien mit dem Zweck der Regulierung von Zuwanderung und Einbürgerung bestimmt werden. McNamara kritisiert ebenso die mangelhafte Qualität der Tests, da es nicht um praktische kommunikative Fähigkeiten geht, sondern um das Messen von Sprachkompetenz, die als Konformität mit einer nationalen Ideologie zu verstehen ist. Gemäß § 16c sind Asylberechtigte, subsidiär Schutzberechtigte und Drittstaatsangehörige zusätzlich zur Absolvierung einer B1-Integrationsprüfung verpflichtet, einen Werte- und Orientierungskurs abzuschließen. Wie McNamara erläutert, geht es nicht nur um den Nachweis und die Bescheinigung von sprachlichen Fähigkeiten, sondern es erfolgt eine Verknüpfung mit kulturell bedingten Werten.

Auf diskursiver Ebene handelt es sich für Dorostkar (2012: 112) auch um soziale Konflikte und die Tatsache, dass Sprache als Ersatz für gesellschaftlich problematisierte Konzepte wie zum Beispiel „Volk“ fungiert. Er argumentiert, dass das Beherrschen der Staatsprache im eigenen Interesse der Betroffenen den Zugang zu Bildung, berufliche und soziale Integration sichere. Dorostkar behauptet aber, dass zwei unterschiedliche Argumentationsstrategien den sprachpolitischen Diskurs in Österreich bestimmen. Auf der einen Seite herrscht ein linguistischer Paternalismus, indem Migrant*innen in ihrem eigenen Interesse Deutsch lernen und sprechen *sollen*. Auf der anderen Seite besteht die Vorstellung, dass Migrant*innen Deutsch lernen und sprechen *wollen*, wobei man hier unhinterfragt und ganz selbstverständlich von ihrem bestehenden Wunsch zu lernen ausgeht.

Darüber hinaus suggeriert der Integration-durch-Sprache-Diskurs gleichzeitig, dass diese Maßnahmen dazu dienen, das auf bestimmten Prinzipien (wie Demokratie und Gleichberechtigung) basierende Regierungssystem und die Nation an sich zu wahren. In einem Artikel auf ORE.at schrieb Dorostkar (2012), dass während die EU-Kommission im Jahr 2005 eine Regelung unter dem Motto *„Je mehr Sprachen du sprichst, desto mehr bist du Mensch“*

verabschiedete, in Österreich unterdessen Slogans von bestimmten politischen Gruppierungen, wie „*Deutsch statt ‚Nix versteh’n‘*“ und „*Kärnten wird einsprachig!*“ propagiert wurden, die in eine komplett andere Richtung gehen/gingen.

Solche Sprachideologien finden in der Praxis und in den Gesetzen ihren Ausdruck, was folgende Schlussfolgerungen zulässt: In Österreich wird viel Wert daraufgelegt, dass Migrant*innen verpflichtend das österreichische Standarddeutsch erlernen und nachweisen müssen. Hierbei zielen die politischen Maßnahmen auf eine sprachliche und kulturelle Homogenität als Garantie für gesellschaftliche Stabilität im Sinne von rechtsstaatlichen Grundprinzipien (z. B. Demokratie, Gleichberechtigung) ab. Es ist unbestritten, dass Sprache eine Schlüsselrolle nicht nur im Integrationsdiskurs, sondern auch in den Integrationspolitiken Europas einnimmt. Sprachkurse und Integrationsprogramme vermitteln sowohl in Europa als auch in Österreich, dass nur eine gemeinsame Sprache den sozialen Zusammenhalt in einer durch Diversität geprägten Gesellschaft sichern könne und dass Sprachtests die Durchsetzung dieses Zieles garantieren sollen (Plutzer 2010: 115). Im öffentlichen Diskurs herrscht korrekterweise ein breiter Konsens, dass Deutschkenntnisse eine notwendige Voraussetzung für die Partizipation in der Gesellschaft darstellen. Allerdings wird nirgendwo berücksichtigt, dass Sprachen nicht für jeden gleich leicht zu erwerben sind und dass viele Faktoren, unter anderem geringe soziale Kontakte, spezifische Merkmale, Existenzängste und wenig Zeit, das Erlernen einer Sprache stark beeinflussen können.

In diesem Zusammenhang wird klar, dass es nicht nur um Sprache, sondern um einen sehr komplexen, von verschiedenen Interessen geleiteten Themenbereich geht. Interessanterweise wird in diesem Diskurs das Auftreten von lokalen Dialekten und regionalen Varietäten der Sprache Deutsch kaum erwähnt. Wie in Kapitel 1.2 und 3 verdeutlicht wird, sind diese sowohl für die soziale Integration als auch für den Eintritt in den Arbeitsmarkt von nicht zu unterschätzender Bedeutung und können sogar neue Herausforderungen und etliche Missverständnisse verursachen.

1.2 Soziale Kontakte und lokale Sprachen

„*Der Erwerb der deutschen Sprache ist Grundvoraussetzung für eine gelungene Integration*“ (ÖIF 2020). So lautet der erste Satz auf der Webseite des Österreichischen Integrationsfonds zu Thema Deutsch lernen. Weiters wird erklärt, dass „*das Integrationsgesetz auf eine rasche Integration von Asyl- und subsidiär Schutzberechtigten sowie von rechtmäßig niedergelassenen Drittstaatsangehörigen*“

abzielt“. Man geht davon aus, dass Integration einen wechselseitigen Prozess darstellt, bei welchem der Staat systematisch Integrationsmaßnahmen anbietet und die Betroffenen sich verpflichten, am eigenen Integrationsprozess aktiv mitzuwirken und die angebotenen Maßnahmen in Anspruch zu nehmen. Konkret bedeutet das, dass Migrant*innen einen Werte- und Orientierungskurs sowie Sprachkurse besuchen müssen, mit dem Ziel, das B1-Sprachniveau zu erreichen. Wenn diese Personen die Kurse nicht besuchen, führt dies zu rechtlichen Sanktionen, die eine Kürzung der staatlichen Leistungen nach sich ziehen können. Konkret kann eine Kürzung der Sozialhilfe bzw. der bedarfsorientierten Mindestsicherung durch die zuständigen Stellen der Länder vollzogen werden. Im gesamten Integrationsgesetz ist von „Deutschkursen“ die Rede. Im Integrationsgesetz (§4 Abs. 1 bis 4 IntG) ist jedoch nirgends ein Kommentar über Varietäten der deutschen Sprache bzw. Regionalsprachen zu finden.

Unterschiedliche sprachwissenschaftliche Disziplinen wie zum Beispiel Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik befassen sich mit dem Thema Erwerb einer Fremdsprache und haben festgestellt, dass dieser durch eine Reihe von Faktoren beeinflusst werden kann. Sozialkontakte mit Menschen der Mehrheitsgesellschaft gehören zu einem dieser wesentlichen Faktoren, um sich der Sprache anzunähern und das Gelernte gleich in der Praxis umsetzen zu können. Laut Krumm (2002) geht der Gesetzgeber fälschlicherweise davon aus, dass ein Kursbesuch dem Erlernen einer Sprache gleichzusetzen ist. Es wird nicht zur Kenntnis genommen, dass die Aneignung einer Sprache auch im Kontext von Migration wesentlich durch soziale Kontakte außerhalb von Sprachkursen stattfindet, wo jedoch am häufigsten Dialekt⁴ gesprochen wird (Verga/Kotz 2013: 3-4). Daraus resultieren unrealistische Erwartungen bzgl. des Erlernens der Standardsprache durch Migrant*innen. Außerdem, wie in Kapitel 3 geklärt wird, werden lokalspezifische Begriffe in Sprachkursen in der Regel nicht bearbeitet, was auch ein generelles Problem von Sprachunterricht darstellt. Daher müssen Lernende selbst herausfinden, welche Sprachbesonderheiten für die alltägliche Kommunikation relevant sind. Das setzt extra Kompetenzen und eine erhöhte Sprachsensibilität voraus, die nicht bei allen unbedingt vorhanden ist, insbesondere bei jenen Migrant*innen mit einem niedrigen (Aus-)Bildungsniveau.

Der Ablauf des Sprachenlernens lässt sich für viele Lernende bzw. Migrant*innen wie folgt abbilden: Lernende besuchen einen Deutschkurs und beginnen nach einigen Wochen oder Monaten, das Erlernte in die Praxis umzusetzen. Die ersten sprachlichen kommunikativen Versuche sind für das

.....

4 Siehe Kapitel 1.1.

Weiterlernen sehr relevant. Wenn Sprachlernende positive Erfahrungen machen, kann das die Motivation für das Lernen trotz Schwierigkeiten steigern. Wenn allerdings die Erfahrungen eher negativ sind, weil die Lernenden nichts oder wenig verstehen, kann das Interesse stark sinken und für sie eine Demütigung bedeuten.

In der Regel merken Migrant*innen relativ schnell, dass in der Gesellschaft eine Sprachvarietät gesprochen wird, die anders ist als jene, die sie im Sprachkurs lernen. Wie die im Kapitel 2 vorgestellten Projekte zeigen werden, nehmen die meisten Migrant*innen die Sprachunterschiede in Form eines Dialektes wahr. Diese Wahrnehmung kann das Gefühl auslösen, dass der Kurs nicht nützlich ist, da die Sprache, die unterrichtet wird, in Alltagssituationen nicht verwendbar ist. Lernende bekommen auch das Gefühl, dass zwei Sprachen gleichzeitig zu erlernen sind. Außerdem schränkt diese Situation soziale Kontakte mit Einheimischen ein, da Migrant*innen sie nicht verstehen. Dies muss allerdings nicht für alle gleichermaßen gelten. Man kann im Kontext der Migration beobachten, dass es sowohl Menschen gibt, die diese Situation akzeptieren und daraus das Beste machen, aber auch Menschen, die hingegen große Frustration verspüren und die Motivation für das Deutschlernen komplett verlieren. Sprachvarietäten, wie in Kapitel 1.1 definiert, können deswegen nicht nur für die Kommunikation ein Hindernis darstellen, sondern auch für das Erlernen der österreichischen Standardsprache bzw. der Sprache, die im Sprachkurs unterrichtet wird. Ungünstige Umstände beeinflussen sich somit wechselseitig, wie es später in den Fallbeispielen dieser Arbeit dargestellt wird.

Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive könnte man soziale Marginalisierung als Resultat mangelnder oder schlechter Deutschkenntnisse verstehen und nicht als mangelnde Integrationsbereitschaft: Migrant*innen grenzen sich ohne es zu wollen aus (oder werden von der ansässigen Gesellschaft ausgegrenzt), weil sie den Dialekt nicht verstehen und *nicht*, weil sie die Standardsprache nicht genug gelernt haben bzw. nicht genug beherrschen.

Speziell in Bereichen mit hoher „kommunikativer Relevanz“ (Verkauf, Service in der Gastronomie) spielt die Sprachkompetenz eine große Rolle. Geringe Kompetenz kann sich negativ auf Einkommen und Berufsposition auswirken, was wiederum die Wichtigkeit der Kommunikation in dem jeweiligen Berufsfeld bestätigt. Etliche Beispiele davon findet man im Tourismusbereich, z. B. in Restaurants, im Service und in Supermärkten. Wie später verdeutlicht wird, sind spezifische lokale sowie fachliche Begriffe in diesen Kontexten für das zwischenmenschliche Verstehen und für alltägliche Berufssituationen sehr relevant.

In den nächsten Abschnitten werden drei Projekte vorgestellt, die eine erfolgreiche Integration von Migrant*innen und Expatriates zum Ziel hatten und in den letzten Jahren durchgeführt wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass unterschiedliche Faktoren wie Alter, Herkunftsland und Bildungsgrad zu berücksichtigen sind und dass Integration unterschiedliche Dimensionen hat. Sprachkenntnisse stellen das größte Problem sowohl für Migrant*innen als auch für Expatriates dar.

2 Projektvorstellungen

2.1 Projekt „TourIK-Tourismus und Integration in Kärnten“

2.1.1 Ausgangslage und Relevanz

Die Tourismusbranche sieht sich bereits seit Jahren zunehmenden Herausforderungen wie steigenden Ansprüchen von Gästen, Klimaveränderungen oder der Digitalisierung gegenüber (htr.ch 2018). Hinzu kommt eine weitere große Herausforderung, die bereits auf Tagungen und in Medien intensiv diskutiert wird: die wachsende Gästezahl und deren Ansprüche an die Servicequalität bei gleichzeitigem Personalmangel (APA-OTS Tourismuspresse 2019; Kurier.at 2018). Allein in Kärnten fehlten im Juni 2019 700 Köch*innen und Kellner*innen (ORF Kärnten.at 2019).

Das Forschungs-Praxisprojekt TourIK (Laufzeit: 1.10.2017 bis 31.7.2019) zielte darauf ab, in Zusammenarbeit mit der Diakonie de La Tour und der örtlichen Tourismus-Fachberufsschule der Tourismusbranche dringend in Kärnten gesuchte Fachkräfte zur Verfügung zu stellen und gleichzeitig eine Ausbildung sowie qualifizierte Beschäftigungsmöglichkeit für junge geflüchtete Menschen zu schaffen. 30 motivierte, geflüchtete Menschen aus Afghanistan, Syrien und Irak – sowohl unbegleitete, minderjährige Flüchtlinge (UMFs) als auch junge asylrechtlich positiv beschiedene Menschen wurden während eines einjährigen Ausbildungsprogramms („Vor-Lehre“) für die Berufsschule bzw. die Lehre zum Koch/zur Köchin oder zum Restaurantfachmann/zur Restaurantfachfrau in Theorie und Praxis vorbereitet. Allgemeines Ziel des Projektes war es, eine möglichst frühzeitige und nachhaltige Inklusion geflüchteter Menschen in den Arbeitsmarkt via Ausbildung und Beschäftigung zu schaffen. Dies war nur durch eine Maßnahme zum umfassenderen Kompetenzerwerb für nicht mehr schulpflichtige Flüchtlinge möglich.

Parallel zur Entwicklung und Umsetzung einer einjährigen Ausbildung mit sozialpädagogischer Betreuung, welche junge Flüchtlinge zu einer Tourismus-

lehre qualifiziert, wurde eine wissenschaftliche Begleitung und Evaluierung durchgeführt.

2.1.2 Methodische Vorgehensweise und Forschungsfragen

Für die wissenschaftliche Evaluierung wurde ein qualitativer Forschungsansatz mit Methodentriangulation gewählt. Zum Einsatz kamen Desk Research von Sekundärdaten, Dokumentenanalysen, halb-standardisierte Leitfadenterviews mit 15 Vertreter*innen der Tourismusbetriebe, 12 Schüler*innen sowie acht Verantwortlichen der Fachberufsschule und der Diakonie, wie auch partizipative Action Research-Methoden (Reflexionsworkshop mit den Schüler*innen).

Bei der inhaltsanalytischen Auswertung standen folgende Forschungsfragen im Vordergrund:

- Wie wird TourIK von den Projektbeteiligten wahrgenommen?
- Welche Wirkungen hat das Projekt auf die Schüler*innen sowie auf die Praxisbetriebe und welche Veränderungen folgen daraus?
- Welche konkreten Maßnahmen sind für eine erfolgreiche Projektreplikation und -übertragung notwendig?

2.1.3 Ausgewählte Ergebnisse und Schlussfolgerungen für die Praxis

Durch die Interviews mit den Betreiber*innen der Kärntner Tourismusbetriebe wurden ihre immer schwerer werdenden Bedingungen deutlich. Grund sind der Fachkräftemangel, die niedrige Bezahlung im Vergleich zu AMS-Sozialleistungen, die weniger attraktiven Arbeitsbedingungen der Tourismusbranche, die kaum vorhandenen Kontingentarbeitsplätze, die fehlende Unterstützung vom Land und die rechtlichen Rahmenbedingungen. TourIK wurde von den Betriebsinhaber*innen als Möglichkeit gesehen, auf legalem Weg touristisch vorqualifizierte Mitarbeiter*innen zu finden und ihre touristischen Leistungen weiterhin anbieten zu können (Gruber/Martin/Pöcher/Ratheiser/Stainer-Hämmerle 2019).

Die Evaluierungsstudie hat einen Projektnutzen auf dreifacher Ebene identifiziert:

- Die Tourismusbetriebe profitierten von qualifizierten Projektteilnehmer*innen und konnten ihren Personalmangel abfedern.
- Die jungen Flüchtlinge konnten eine schnelle Arbeitsmarktintegration schaffen und profitierten zusätzlich von gesellschaftlicher Integration.

Der Großteil startete eine Tourismuslehre, was für Betriebe und Flüchtlinge eine Win-win-Situation darstellt.

- Die Gäste konnten sich durch den direkten Kontakt mit Flüchtlingen, von denen sie bedient/bekocht wurden, im Unterschied zu den Massenmedien ein positives Bild machen und wurden für das Thema „Umgang mit Vielfalt“ sensibilisiert.

Im Zuge der Evaluation wurde eine Checkliste und ein Leitfaden für die erfolgreiche Ausbildung und betriebliche Integration von geflüchteten Menschen in der Tourismusbranche erstellt.

2.1.4 Resümee

Die Evaluation hat bestätigt, dass die einjährige Vorbereitung und qualifizierte Vor-Ausbildung für die Lehre von angehenden Fachkräften mit Migrationshintergrund, sinnvoll und qualitativ gut ist. Für die erfolgreiche Umsetzung ähnlicher Projekte empfiehlt sich die Orientierung am erarbeiteten Leitfaden und der Checkliste. Das Projekt ist als eine lösungsorientierte Antwort auf die gesellschaftlichen, migrationspolitischen Herausforderungen der Jahre 2015 und später zu betrachten. Für die Tourismusbranche könnte ein solches Konzept einen nachhaltigen, innovativen Lösungsweg vorgeben, der sowohl für die Wirtschaft, die Migrationspolitik als auch den Tourismus von Vorteil ist.

2.2 Projekt *"Eingliederungsprozess von langfristig aufenthaltsberechtigten Drittstaatsangehörigen aus Syrien, Afghanistan und dem Irak in Österreich"*

2.2.1 Ausgangslage

Die qualitative Studie (1.1.2017–31.3.2019) beschäftigte sich mit der Integration jener geflüchteten Menschen in Österreich, die im Jahr 2015 oder später aus den genannten Ländern nach Österreich gekommen sind (Ratheiser/Gruber/Heller/Pöcher/Stainer-Hämmerle 2019).

Anlass dieses Forschungsprojekts, welches durch den Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds sowie das Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres kofinanziert wurde, war der Zustrom von Flüchtlingen nach Österreich im Jahr 2015 und den Folgejahren, ausgelöst durch den Krieg in Syrien, der zum Zeitpunkt des Studienbeginns bereits über 250.000 Menschenleben forderte und fast 12 Millionen Menschen zur Flucht zwang. Die Statistik zeigt, dass Staatsangehörige von Syrien, Afghanistan und dem Irak mit mehr als 70 % den

höchsten Anteil derjenigen bilden, deren Aufenthaltsdauer fünf Jahre überschreitet (BM.EIA/Statistik Austria 2018: 24f) und sie demnach eine bedeutende Zielgruppe darstellen.

Die Öffnung der Grenzen 2015 und die Aufnahme der geflüchteten Menschen in Österreich waren ein Akt der Menschlichkeit und geprägt vom Wunsch zu helfen. In der genannten Studie haben sich die Forscher*innen der Forschungsgruppe „TRANS_SPACE“ (TRANSformative Societal Political And Cultural Engagement) der Fachhochschule Kärnten dem Thema Integration einerseits theoretisch und andererseits empirisch angenommen.

2.2.2 Forschungsdesign

Die Erkenntnisse der Studie basieren u.a. auf der Auswertung der persönlichen Schilderungen von 30 Asyl- oder subsidiär Schutzberechtigten⁵, die in den Jahren 2017 und 2018, im Abstand von zwölf Monaten zweimal interviewt wurden. Gesamt wurden 60 halbstandardisierte Leitfaden-Interviews mit Personen der Zielgruppe sowie neun Expert*innen-Interviews mit Personen aus verschiedenen Institutionen und diverser Fachbereiche wie Psychologie, Rechts- und Religionswissenschaft durchgeführt. Weiters wurden Institutionen und Einrichtungen aufgrund erfolgsversprechender Integrationsmodelle als Hospitationsorte ausgewählt, um selbst als Forschungsteam vor Ort mittels der teilnehmenden Beobachtung (Flick 2005: 207) Gespräche, Beobachtungen, Eindrücke, Erfahrungen zu sammeln, festzuhalten und später auszuwerten. Dazu gehörten die Beratungen und Sprachkurse von Interface Wien, der Diakonie St. Pölten, der WIFI in Villach sowie der ÖIF-Wertekurs und das Multiplikator*innen-Treffen des ÖIF in Klagenfurt. Ziel war die Ausarbeitung eines differenziertes Angebotskonzepts, welches die Heterogenität der Flüchtlinge berücksichtigt, um die Maßnahmen effizient einsetzen und die Integration nachhaltig fördern zu können.

Bei der Auswertung mittels der Grounded Theory (Glaser/Strauß 1967) wurden einerseits die Integrationsdimensionen wie Spracherwerb, Wohnen, Arbeit, Beratung und Betreuung sowie Aufbau sozialer Kontakte analysiert und positive wie negative Erfahrungen der Interviewpartner*innen und Expert*innen zusammengefasst, um daraus sinnvolle Handlungsempfehlungen für die

.....
5 „Asylberechtigte sind Fremde, denen nach Durchlaufen des Asylverfahrens Asyl gewährt wird. Voraussetzung für die Zuerkennung dieses Status ist u.a., dass glaubhaft ist, dass der/dem Fremden im Herkunftsstaat Verfolgung im Sinne der Genfer Flüchtlingskonvention droht.“ (Österreich.g.vat: Begriffslexikon 2020). „Personen, deren Asylantrag zwar abgewiesen wurde, aber deren Leben oder Gesundheit im Herkunftsland bedroht wird und die daher Schutz vor Abschiebung benötigen, sind subsidiär Schutzberechtigte“ (ebd.).

einzelnen Bereiche abzuleiten. Andererseits bezog sich die Analyse auf die soziokulturellen Faktoren der Asylberechtigten oder subsidiär Schutzberechtigten wie Herkunft, Bildung, Alter, Religion, Familiensituation und Frau-Sein. Es wurde untersucht, in wie weit diese Faktoren die Integration in den einzelnen Bereichen beeinflussen.

2.2.3 Ergebnisse

Es wurde festgestellt, dass vorhandene Integrationsmaßnahmen für die genannte Zielgruppe einen positiven Effekt für die Eingliederung in die Gesellschaft haben, die jedoch durch Adaption einen bedeutend höheren Effekt erzielen könnten.

Das Ziel der Integration ist, eine möglichst schnelle Autonomie der Migrant*innen in Österreich zu erreichen (Kohlbacher/Schiocchet 2017: 158). Bei diesem Prozess dürfen nach den Erkenntnissen der Studie nicht die gleichen Erwartungen im gleichen Zeitraum an die Migrant*innen gestellt werden. Bei der Auswertung wurden vier Typen von Migrant*innen erkannt, deren Integrationsprozess unterschiedlich verläuft. Ausschlaggebende Faktoren waren hierfür nicht ausschließlich die Herkunftsländer, sondern vor allem das Alter, der Bildungsgrad und die Werteorientierung (traditionell versus modern). Eine erfolgsversprechende Integrationsstrategie könnte damit erreicht werden, wenn Anforderungen, Ziele und Zeiträume, vor allem aber die Angebote für Deutsch-erwerb, (Aus)Bildung, Arbeitsmarktzugang und Beratung adressatengerecht angepasst werden, sprich den im Forschungsprozess erkannten Typen entsprechen. Es sollten Begegnungsräume vorhanden sein, die Migrant*innen eine schrittweise Integration und einen beiderseitigen Kulturaustausch mit Einheimischen ermöglichen.

Zudem wurden bei der Ausarbeitung zwei Zeitschienen der Integration erkannt. Die erste Zeitschiene, die die Basis der Integration schafft, betrifft die strukturell-ökonomische Integration. Die zweite Zeitschiene betrifft die sozialgesellschaftliche Integration: Es wurde deutlich, dass, wenn existenzielle Faktoren wie Sicherheit, Wohnung, Arbeit, Sprachkenntnisse gesichert sind (erste Zeitschiene), eine neue Phase der Integration (zweite Zeitschiene) beginnt, in welcher andere Aspekte wie Aufbau von Kontakten, Wandel oder Erhalt von Werten, Autonomie sowie Identifikation mit Österreich zum Tragen kommen.

Da Integration sowohl die bestehende Gesellschaft als auch die Migrant*innen betrifft, ist eine Sensibilisierung und (Bewusstseins-)Bildung für alle wichtig.

Die Studienergebnisse zeigen Gestaltungsbeispiele für einzelne Handlungsbereiche der Integration auf und können sowohl für die Asylberechtigten als auch für die Handlungsträger als Orientierungshilfe dienen, so auch die gesammelten Best-Practice-Beispiele.

Eine erfolgreiche Integration hängt letztlich u.a. von den adressatengerechten Maßnahmen, der Forcierung von Begegnungsräumen sowie der Bildung und folglich der Haltung aller Beteiligten ab. Bei einer umfassenden Integration ist sowohl die strukturell-ökonomische als auch die sozial-gesellschaftliche Ebene zu berücksichtigen.

2.3 Diversity Management in Unternehmen

2.3.1 Ausgangslage

Die Dissertation (Ratheiser 2012; Durchführungszeitraum 10.10.2010–12.12.2012) setzte sich theoretisch mit *Diversity, Diversity Management und Transkulturalität auseinander*. Die empirische Untersuchung bezog sich auf Fachexpert*innen aus dem internationalen Raum, die von Firmen nach Kärnten geholt wurden, um hier dringend notwendige Stellen zu besetzen. Das Forschungsinteresse lag in den Erfahrungen der Betroffenen hinsichtlich des Diversity Managements in Kärnten und der Arbeit in interkulturellen Teams.

Diversity Management kann als betriebsstrategische Antwort auf die steigende Vielfalt unter Mitarbeiter*innen, Kund*innen und Lieferant*innen gesehen werden. Meistens konzentriert sich der Ausdruck darauf, wie man eine Belegschaft führt, die von Heterogenität bzw. Vielfalt geprägt ist. Bei *Diversity Management* geht es um die Unterschiedlichkeit der Mitarbeiter*innen innerhalb eines Unternehmens (Ratheiser 2018: 1), um eine bestimmte Art und Weise mit einer vielfältig zusammengesetzten Belegschaft umzugehen bzw. mit deren Unterschieden und Gemeinsamkeiten (Ratheiser 2019: 1). Warmuth (2015: 20) erweitert in ihrer Definition das Verständnis von Diversity Management, indem sie „organisationales Lernen“ und „Wandel“ inkludiert und die ökonomischen Vorteile für die betreffenden Organisationen hervorhebt.

Die vornehmlichen Gründe für die Auseinandersetzung mit Diversität sind in folgender Tabelle ersichtlich:

| Aspekte des Wandels | Externe Veränderungen | Interne Veränderungen |
|---------------------|--------------------------------|---|
| rechtlich | EU-Richtlinien | Verträge |
| demographisch | Arbeitsmarkt Kundenstruktur | Zusammensetzung der Belegschaft |
| kulturell | Konsumverhalten | Einstellungen & Werte |
| sozial | Kundenbeziehungen | andere Beziehungen unter den Mitarbeiter*innen |

Tab. 1: Veränderte Rahmenbedingungen und Diversity (Ratheiser 2012: 162)

Die wesentlichen demographischen Veränderungen und der bestehende Fachkräftemangel in Österreich und speziell in Kärnten waren maßgebend für die Forschungsrelevanz.

2.3.2 Forschungsdesign

Die empirische Studie bezog sich auf Expatriates, die von Firmen nach Kärnten geholt wurden, um dem dort vorherrschenden Fachkräftemangel entgegenzuwirken. Bei der qualitativen Studie wurden drei Unternehmen aus Kärnten untersucht. Sie unterscheiden sich in Größe und Erfahrungsdauer, was internationale Belegschaft und Aufstellung betrifft. Von Interesse waren die Erfahrungswerte in und von

- einer langjährigen globalisierten, großen Firma (250 oder mehr Mitarbeiter*innen; WKO 2020),
- einer mittelgroßen (bis 249 Mitarbeiter*innen; WKO 2020), sich im Umbruch befindlichen Firma und
- einer kleineren Firma (bis 49 Mitarbeiter*innen; WKO 2020), die noch traditionell ausgerichtet ist.

Das Forschungsinteresse bestand darin, wie hochqualifizierte Fachkräfte aus dem internationalen Raum das *Diversity Management* in Kärnten erleben und ihre Einlebensphase in Kärnten wahrnehmen. Die Studie soll zeigen, welche Defizite im Alltag vorhanden sind und welche Faktoren bei der Umsetzung des *Diversity Managements* berücksichtigt werden sollten. Es wurden je vier Angestellte aus den drei Unternehmen mittels halbstandardisierten Leitfaden-Interviews befragt. Die eine Hälfte der Befragten war innerhalb der letzten sechs Monate nach Kärnten gezogen, die andere war schon länger als zwei Jahre im Land. Die Interviewpartner*innen kamen aus Indonesien, Frankreich, den Vereinigten Staaten Amerikas, Deutschland, Italien, Polen und Großbritannien. Zudem

wurden vier Experteninterviews mit Personen aus der Geschäftsführung der drei Unternehmen durchgeführt. Die Auswertung der Interviews orientierte sich methodisch an der *Grounded Theory* (Glaser/Strauss 1967) und am Konzept des *Verstehenden Interviews* (Kaufmann 1999).

2.3.3 Ergebnisse

Durch die empirische Studie zeigte sich, dass neben der organisationsinternen Ebene, die Expatriates vor allem Unterstützung außerhalb des Unternehmens benötigen, sprich bei den organisationsexternen Faktoren (Ratheiser 2018: 7). „*Es macht einen Unterschied, ob man als Expatriate allein, mit Lebenspartner*in oder mit Familie in ein neues Land zieht. Nicht nur der firmenbezogene Kontext für die Expatriates steht im Fokus. Für die gute Ausbildung, Betreuung und Förderung der Kinder muss ebenfalls gesorgt sein, auch der/die Lebenspartner*in muss beruflich und sozial eingebunden sein [...]*“ (Ebd.).

Die Ergebnisse der empirischen Studie beweisen, dass in der Praxis ein ganzheitlich erfolgreiches *Diversity Management* an ganz fundamentale Lebensbereiche der neu hinzugezogenen Mitarbeiter*innen gebunden ist, die außerhalb der Firma liegen und die ganze Familie betreffen. Um Zufriedenheit und Wohlbefinden der Fachkräfte aus dem internationalen Raum zu erreichen, sollte ihnen, im Interesse der Firma und des Landes eine entsprechende Infrastruktur geboten werden, die eine Absicherung in folgenden Lebensbereichen bietet:

- Adäquate Wohnungsmöglichkeit;
- gute Betreuung der Kinder;
- qualitative, hochwertige Ausbildungsmöglichkeit für die Kinder;
- soziale und berufliche Absicherung der Lebenspartner*innen;
- umfangreiches Angebot an Freizeitaktivitäten und somit Aufbau sozialer Netzwerke;
- hochwertige Angebote zur Deutsch-Förderung sowohl für die Mitarbeiter*innen, die Lebenspartner*innen und die Kinder (Ratheiser 2012: 331f, Ratheiser 2018: 7f).

Die Förderung der österreichischen Standardsprache ist für den gesamten Integrationsprozess unabdingbar, zumal in den Unternehmen Englisch als Kommunikationssprache bevorzugt wird. So erwies sich die Sprach- und Kommunikationskompetenz im Aufenthaltsland als das meist erwähnte und größte Problem, weil sie alle anderen Lebensbereiche tangiert und beeinflusst. Wenn man

in der Sprache des Aufenthaltslandes nicht bewandert ist, kann das Alleinsein, Ausgrenzung, Frustration, Unwohlsein sowie Heimweh zur Folge haben (ebd.).

In der Praxis müssen daher die Angebote von Sprachkursen sowohl für die Mitarbeiter*innen als auch für die Partner*innen und Kinder dementsprechend gut und zahlreich sein. Nicht nur die Firmen, sondern auch die Universitäten und Volkshochschulen sollten qualitativ sehr gute Deutschkurse für alle Niveaustufen anbieten (ebd.).

Ein Optimierungsansatz für ein vielversprechendes *Diversity Management* wäre einerseits die Firmenkultur mittels Normen, Regeln und Verfassungen hinsichtlich Chancengleichheit aufzuwerten, andererseits sind Initiativen nötig, die das wertschätzende, individuelle und transkulturelle Diversity-Bewusstsein in den einzelnen Mitarbeiter*innen verankern, beispielsweise mit Hilfe von Diversity-Modulen oder -Workshops. Es geht um eine Bewusstseins- und Verhaltenstransformation aller Beteiligten, in welcher die vielseitigen Kompetenzen der Einzelnen als Bereicherung erkannt und gefördert werden. Daher kann die Einführung des *Diversity Managements* kein kurzfristiges Programm sein, es ist auf Nachhaltigkeit angelegt (ebd.).

Aus den Ausführungen der Führungskräfte kann abschließend Folgendes festgehalten werden: Ein gelungenes *Diversity Management* bringt betriebswirtschaftliche Vorteile mit sich, einerseits, da durch die vielseitigen Perspektiven bessere Ergebnisse mit weniger Fehlerquoten erzielt werden und andererseits, da besser auf die internationale Kundenstruktur reagiert werden kann (Interview ExI-2; Ratheiser 2012).

3 Fallbeispiele aus den Projekten

3.1 Fallbeispiele TourIK

3.1.1 Situation im Restaurant

Im Rahmen des Projekts „TourIK“ absolvierten die Schüler*innen neben der fachlich-theoretischen und praktischen Ausbildung in der Tourismusfachschule auch zweimal sechswöchige Praktika in gehobenen Gastronomie- und Hotelbetrieben in Kärnten (Städte Klagenfurt und Villach sowie in den ländlichen Umlandgemeinden). Um die Erfahrungen aus der ersten Schulphase und aus dem ersten Praktikum mit den Schüler*innen aufzuarbeiten, wurde vom Projektteam der Fachhochschule Kärnten in Zusammenarbeit mit den Sozialbetreuer*innen der Diakonie de La Tour ein Reflexionsworkshop mit den Schüler*innen durchgeführt. Ziel dieses Workshops war es, Herausforderungen,

Schwierigkeiten und Verbesserungsbedarfe zu eruieren sowie gelungene Momente in Ausbildung und Praktikum gemeinschaftlich aufzuarbeiten. Im Reflexionsworkshop hatten die Schüler*innen die Gelegenheit, in Form eines Rollenspiels eine besonders lustige oder peinliche Szene, die sich während des Praktikums ergeben hat, mit den Kolleg*innen in deutscher Sprache nachzuspielen. Ein Schüler aus Afghanistan mit Deutschkenntnissen auf ca. A2-Sprachniveau spielte folgende Szene nach: Er macht das Praktikum in einem Gastronomiebetrieb und darf bereits selbstständig Getränke und Speisen aufnehmen und Gäste bedienen. Zwei Gäste kommen in das Restaurant und bestellen ein Bier und ein „Obi“. Weil er sich nicht sicher ist, ob er die Bestellung richtig verstanden hat, kommt er nach kurzer Zeit noch einmal zu den Gästen, sagt, er hätte vergessen, was genau sie bestellt haben und fragt sie noch einmal, was sie zu trinken haben möchten. Die Gäste wiederholen ihre Bestellung. Der Praktikant bringt die bestellten Getränke zu den Gästen. Der Gast wehrt sich und sagt, dass dieses Getränk kein „Obi“ sei und fragt den Kellner, was dieses Getränk sein soll? Der Praktikant antwortet: „Das ist Marille [gemeint ist ein Marillen-Fruchtsaft, Anm.] mit Soda“. Der Gast entgegnet, dass er doch ein „Obi“ bestellt hat. Daraufhin fragt der Praktikant verzweifelt, was denn ein „Obi“ sei? Der Gast erklärt ihm, dass ein „Obi“ ein gespritzter Apfelsaft ist.

Analyse: In der Reflexion erklärte der Praktikant das Problem: Er war aufgrund der Pausenzeit anderer Kolleg*innen alleine im Restaurant, niemand war da, den er fragen hätte können und zudem hatte er Stress mit der Bedienung der anderen Gäste. Sein Lösungsansatz in dieser Situation war, auf den Getränkeflaschen zu schauen, ob irgendwo der Name „Obi“, wie dies oft für die Bezeichnung bei anderen Getränkesorten wie Marille oder Mango der Fall ist, geschrieben steht. Er hatte jedoch keine Flasche mit der Bezeichnung „Obi“ gefunden und daher kurzer Hand einen Marillen-Fruchtsaft serviert. Das Problem, an dem oft auch Kellner*innen beispielsweise aus Deutschland oder Tirol scheitern würden, erklärt die Sozialbetreuerin der Diakonie, die jahrelange Erfahrung im elterlichen Gastronomiebetrieb gesammelt hat, ist die regionale Bezeichnung *Obi* für einen gespritzten Apfelsaft, die deonomastisch aus einer Getränkemarken abgeleitet wurde, genauso wie die Bezeichnung *Pago*.

3.1.2 Serviceunterricht in der Tourismusschule

Um für die Evaluierung ein umfassendes Bild von der Durchführung des Projekts TourIK zu erhalten, wurden auch Interviews mit dem Direktor und den Lehrenden der Fachberufsschule für Tourismus, welche die TourIK-

Ausbildungsklasse unterrichtet hatten, geführt. Der Schuldirektor erzählte in einem auf Deutsch geführten Interview folgende Begebenheit: Die Schüler*innen haben im Zuge ihrer Ausbildung auch praktischen Unterricht in Servierkunde, bei dem sie u.a. in der Pausen- und Mittagszeit andere Schulkolleg*innen und Lehrende bedienen und Getränke sowie Speisen aufnehmen und richtig servieren müssen. Bei einer dieser Unterrichtseinheiten in der Fachberufsschule stellte der Schuldirektor, wie er erzählte, einem TourIK-Schüler aus Afghanistan mit Sprachniveau von ungefähr B1 die Aufgabenstellung „*Bitte bringen Sie mir einen grünen Salat*“:

Ich erzähl immer die Geschichte gerne mit dem grünen Salat. Wir haben immer diese Praxisübungen mit ihnen gemacht und da haben's im Speisesaal aufgedeckt und dann haben sie müssen den Jugendlichen oder auch uns in der Direktion servieren. Und der junge Mann kommt zu mir und sagt: ‚Herr Direktor, was darf ich Ihnen zum Essen bringen?‘ Sag ich, dass ich diese Ravioli da drüben nehmen werde und einen grünen Salat dazu. Und dann hat er mir die Ravioli gebracht und auf einem anderen Teller hat er mir den Salat gebracht, da waren drauf Gurken, Strankalan, Vogerlsalat, grüner Blattsalat, also alles was grün war. Im ersten Moment hab ich schon angehebt und ich wollt was sagen, aber dann denk' ich mir, nein, er hat eigentlich recht. Er hat mir grünen Salat gebracht. Und das ist es. Wenn ich heute zu einem 8-Jährigen sag, geh' zur Mama rein und geh' den grünen Salat holen, dann weiß ich genau, mit was er kommt, weil er einfach so sozialisiert worden ist. Das fehlt denen und das sind so Kleinigkeiten, die für uns Kleinigkeiten sind, ist für sie aber teilweise wirklich essentiell. (FBS/TW LAB, Direktor FBS, Interview vom 5.2.2019)

Analyse: Dieses Beispiel zeigt das Problem, dass Sprachkompetenz nicht einfach bedeutet, aneinander gereihte Buchstaben zu verstehen, sondern die Bedeutung von Worten auch durch Sozialisation und fachsprachliche Terminologien bestimmt sind. „Grüner“ Salat meint nicht einfach, verschiedene Salat- und Gemüsesorten, die grün sind. *Grüner Salat* ist eine spezifische fachsprachliche Bezeichnung für grünen Blattsalat, die innerhalb Österreichs gleich ist. Dieses Beispiel macht deutlich, dass es insbesondere für zugewanderte Menschen neben der berufspraktischen Ausbildung und Deutschkursen, auch eine umfassende fachsprachliche Ausbildung braucht, die auch Begriffe aufgreift und erklärt, die Menschen ohne Migrationshintergrund aufgrund ihrer Sozialisation in Österreich bekannt wären.

3.2 Fallbeispiel „Eingliederungsprozess...“: Kundenbetreuung im Supermarkt

Das ausgewählte Fallbeispiel betrifft einen jungen Syrer im Alter von 26 Jahren aus Damaskus. Am 3.12.2015 ist er nach Österreich gekommen und hat den subsidiären Schutz erhalten. In Syrien hat er den Bachelor in IT absolviert. Dieser Abschluss wurde 2017 in Österreich anerkannt, woraufhin er die Aufnahme an der Universität Klagenfurt beantragt hat. Beim ersten Interview am 29.5.2017 erzählt er bereits ohne Dolmetscher, dass er inzwischen freiwillig schon einige Kurse auf der Uni besucht und die nötigen Fachbegriffe auf Deutsch lernt. Nebenbei arbeitet er in einem kleinen Gastronomiebetrieb in der Küche. Er hat ein Zimmer bei einer älteren Dame gemietet. Sein Ziel ist der Studienabschluss in Controlling oder Bilanzierung. Er möchte als Controller in einer Bank oder Fabrik arbeiten. Er kann, wie es sich im Interview gezeigt hat, schon sehr gut in Deutsch kommunizieren, war nicht auf die Hilfe eines Dolmetschers bzw. einer Dolmetscherin angewiesen, hat sein B1-Zertifikat erworben, möchte seine Kenntnisse aber weiter verbessern.

Nach einem Jahr berichtet er am 14.3.2018 beim zweiten Interview, dass er zwischenzeitlich auf der Universität inskribiert ist und BWL im Master studiert. Von der Arbeit im Gastronomiebetrieb wurde er gekündigt, weil er nicht Vollzeit arbeiten konnte. Er hat kurze Zeit in einem Hotel als Nacht-Rezeptionist gearbeitet, dann bei einer Fastfood- und einer Lebensmittel-Firma, die ihn gekündigt hat. Er finanziert sein Leben über die Studienbeihilfe und das Geld, das er gespart hat. Er ist in eine kleine Wohnung umgezogen, die er allein bewohnt. Zurzeit des Interviews absolviert er sein sechsmonatiges Pflichtpraktikum bei einer renommierten Firma in Kärnten.

Im zweiten Interview erzählt er auch von seinen Erfahrungen während der Arbeit mit der Sprache und den lokalen Fachbegriffen, die auch bei ihm zu Missverständnissen führten, obwohl er schon sehr gut Deutsch spricht und das B1+ Niveau durch Sprachkurse und Sprachlern-Apps schon lange erreicht hat.

Nachdem er schon einige Nebenjobs begonnen hatte, die er aber auf Grund von Zeitüberschneidungen mit seinem Studium wieder beenden musste, hat er eine Stelle bei Hofer angenommen. Er berichtet:

Danach habe ich eine gute Angebot von Hofer bekommen. Dann habe ich umgestiegen zum Hofer. (...) Dort habe ich bei der Kassa gearbeitet und beim Back-Box und Regale betreuen. Und das war wirklich echt eine Zacki-Zacki-Arbeit, muss man wirklich so fest arbeiten. Ja, ich habe nie so fest gearbeitet, wie beim Hofer (lacht). Ja, aber ich kenne zum Beispiel

die Lebensmittel nicht. So, wenn jemand zum Beispiel zu mir kommt und fragt, wo ist der Leberkäse⁶, denke ich, das ist ein Käse. Ich suche nach einem Käse und er sagt, na, das ist etwas anderes – Fleisch, echt? Aaa ok Leber, ja stimmt. Das ist einfach ein Zeitverbrauch. Ja, und das interessiert Hofer nicht. (I-P 1.2, S. 2)

Analyse des Fallbeispiels: In diesem Beispiel wird deutlich, dass fachsprachliche Begriffe im Alltag verbreitet und gängig angewendet werden, unabhängig von einer beruflichen Tätigkeit bzw. einer spezifischen Branchenkenntnis. In Deutschkursen werden diese aber meist nicht vermittelt. Daher stellen solche Begriffe, selbst für Migrant*innen, die sehr schnell und sehr gut Deutsch gelernt haben, eine besondere Herausforderung im (Arbeits-) Alltag dar. Dies erschwert trotz größter Bemühungen die Arbeitsmarktintegration und das Alltagsleben. Die lokale Sprache wird in den Sprachkursen nicht vermittelt, ist aber für den Anschluss an die ansässige Bevölkerung und für den Arbeitsalltag selbst in den niederschweligen Branchen – wie hier im Beispiel als Hilfskraft bei Hofer – ausschlaggebend.

3.3 Fallbeispiele zu Diversity Management in Unternehmen

Die ausgewählten Zitate stammen von den Interviews mit Expatriates (in der nachfolgenden Darstellung mit „I“ bezeichnet) ein bis zwei Jahre nach ihrer Ankunft in Kärnten, die in Deutsch das Sprachniveau A2 erlangt haben. Sie beziehen sich auf ihre Erfahrungen hinsichtlich ihrer Kommunikation auf Deutsch und den Aufbau sozialer Kontakte.

3.3.1 Aufbau sozialer Kontakte und Freundschaften

[...] I have German lessons, but it's really German [...]. It's not Carinthian. You have to learn the High German [...]. You can understand a little bit [when] some people say stuff [in Carinthian]. But when it's [...] different words or different pronunciations [than High German], it's really, really

.....
6 „Als Fleischkäse, Leberkäse, landschaftlich, besonders schweizerisch aus unterschiedlichen, grob oder fein zerkleinerten Fleischsorten sowie Gewürzen bestehende Fleischspeise, die in einer Kastenform gebacken und typischerweise in Scheiben geschnitten warm oder kalt gegessen wird.“ (DWDS Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, siehe Berlin-brandenburgische Akademie der Wissenschaften 2020).

difficult [...]. (IT-Analystin aus Indonesien mit jahrelangen Aufenthalten in Singapur und den USA, Interview 2011, I-2: 10)

But here, it's totally different [...]. Everytime you try to speak German, they speak Carinthian. I don't understand what they're saying at all! [...] it's totally different [from the German I'm learning]. (ebd.: 13)

[...] wenn man wirklich Freunde hier hat und sich wirklich zu Hause fühlen will, muss man Dialekt verstehen. Wenn man hier in ein Gasthaus geht, wirklich mit Freunden fortgeht, kann man nicht immer [...] Hochdeutsch sprechen. (Geschäftsführer aus Italien eines der drei untersuchten Kärntner Unternehmen mit jahrelangen Aufenthalten in Deutschland und Frankreich, Interview 2011, I-7: 3)

[...] separated from home, I've felt a little bit alone [...]. You have colleagues surrounding you [in the cafeteria at lunch], but you feel like you're eating alone. [...] people are talking among themselves [mostly in Carinthian, Anm. d. Verf.], and you don't understand. (IT-Analystin aus Indonesien mit jahrelangen Aufenthalten in Singapur und den USA, Interview 2011, I-2: 13)

Analyse: Es kann festgehalten werden, dass der Kärntner Dialekt für die 'Newcomers' eine noch größere Hürde als die deutsche Sprache darstellt. Das Problem ist, dass man in den Sprachkursen Standarddeutsch lernt und sich die Anfänger*innen dann sehr schwertun, den Kärntner Dialekt zu verstehen und entsprechend verwirrt sind (Ratheiser 2012: 272).

Freundschaften mit der ansässigen Bevölkerung zu schließen, fällt schwer, wenn man in der Firma tagsüber großteils in Englisch kommuniziert und das Deutschlernen dadurch verzögert wird. Am Wochenende möchten die Österreicher*innen sich nicht auch auf Englisch, sondern am liebsten im Dialekt unterhalten (I-7: 3; Ratheiser 2012: 273). Die 16 Interviews, die im Jahre 2011 mit den Expatriates und den Geschäftsführern geführt wurden, verdeutlichen, wie wichtig es ist, die Sprache des Aufenthaltslandes zu beherrschen, wenn man ernsthaft soziale Kontakte mit Einheimischen sucht (siehe oben, exemplarisch I-7: 3; I-3: 9). Dieses soziale Netzwerk und die unbeschwernte Kommunikation sind ein wichtiger Faktor für das Wohlbefinden der Mitarbeiter*innen und ihrer Familien. Die Sprachkompetenz befreit aus Hilflosigkeit und oft auch

Orientierungslosigkeit und ermöglicht Teilhabe am Leben des Landes, in dem man arbeitet (Ratheiser 2012: 272).

4 Erkenntnisse

Zusammenfassend lässt sich die Relevanz der Sprache für die Integration mit unterschiedlichen Funktionen verbinden. Einerseits ist sie ein Mittel der Kommunikation in allen Situationen des Lebens mit der Funktion der Verständigung. Andererseits stellt die Sprache eine wertvolle Kompetenz dar, durch die andere Ressourcen erlangt werden können. Der Bildungserfolg, das Erhalten einer adäquaten Arbeitsstelle und der Aufbau wichtiger Kontakte hängen von sprachlicher Kompetenz ab. Migrant*innen stehen oft vor dem Problem, dass mit dem Wechseln des sprachlichen Kontexts die Verwertbarkeit der bereits erworbenen Bildung und Berufserfahrungen leidet. Jedes Defizit im Sprachenlernen ist mit geringeren Chancen auf Beschäftigung und mit Abschlägen beim Einkommen verbunden, besonders in jenen Branchen, in denen es auf kommunikative Kompetenzen ankommt.

4.1 Deutsch ist nicht gleich Deutsch

Sprache ist viel mehr als sprechen: Die Kommunikationsfähigkeit hat eine größere Bedeutung als sich verbal mit seiner Umwelt auseinander zu setzen. Die Sprache zeigt auch eine gewisse Individualität der Menschen. Darüber hinaus gehört jede Person gleichzeitig mehreren Gruppen an (Familie, Stadt, Region, Nation, Religion, Philosophie, Gruppen von Freunden usw.), und jede Gruppe neigt dazu, seine eigene spezifische Art zu sprechen. Das bedeutet in der Praxis, dass Sprecher*innen mehrere sprachliche Varietäten oder Register benutzen, auch ohne sich dessen bewusst zu sein. In der Alltagskommunikation haben diese Sprachvarietäten große Relevanz. Sie können die Beteiligung und Mitbestimmung fördern bzw. einschränken, wenn sie nicht verstanden werden.

Die in diesem Beitrag vorgestellten Projekte wurden in Kärnten durchgeführt, einer aus verschiedenen Dialekten geprägten Region. Wie im Absatz 3.3 deutlich wurde, äußerten Zugewanderte, dass sie sich wohler fühlen, wenn sie Dialekt oder sogar lokal-spezifische Ausdrücke oder Schimpfwörter und Begrüßungsfloskeln verstehen und anwenden können. Sie fühlen sich durch das Verstehen und teilweise Beherrschen des Dialekts von der Gesellschaft besser akzeptiert.

In diesem Sinne ist es wichtig, nochmals zu erwähnen, welcher Integrationsbegriff diesem Beitrag zugrunde gelegt wird. In den Projekten ging es vor allem um die unterschiedlichen Facetten der Integration in den Arbeitsmarkt, deswegen ist das Integrationsgesetz als grundlegender und leitender Gedanke dieses Beitrags verwendet worden. Darüber hinaus lohnt es sich, zwei weitere Aspekte in Verbindung mit der sprachlichen Integration der Migrant*innen zu verdeutlichen. Auf der einen Seite fühlen sich Zugewanderte und ihre Familien nicht wohl, solange sie nicht Dialekt sprechen, weil sie der Aufnahmegesellschaft zugehören möchten. Auf der anderen Seite bekommen Sprachlehrer*innen durch die rechtlichen Bestimmungen eine gewisse Kontrollfunktion, in dem sie praktisch sprachliche Assimilation fordern sollen und feststellen müssen, ob die Kursteilnehmer*innen nach dem Sprachkurs nun Deutsch können oder nicht, und ob sie den Aufenthaltstitel bekommen sollen oder nicht. Deswegen wurde in diesem Beitrag von einem inklusiven Gedanken ausgegangen, welche die Sicht der Betroffenen hervorheben sollte.

4.2 Erfahrung nach Deutschkursen

Das Problem bei den meisten institutionalisierten Deutschkursen in Österreich ist, dass der Fokus auf dem Erlernen des Hochdeutschen gelegt wird. Viele institutionalisierte Deutschkursanbieter verwenden selbst in Österreich gängige, meist in Deutschland entwickelte DaF/Z-Lehrmaterialien (Hueber, Klett, Cornelson etc.). In diesen DaF-Lehrmaterialien wird österreichisches Standarddeutsch bzw. werden österreichische Standardvarianten oft nur marginal berücksichtigt, es wäre daher wichtig, wenn entsprechende Lehr- und Kursmaterialien, die in Deutschkursen in Österreich verwendet werden, konsequent einen Fokus auf österreichisches Standarddeutsch legen würden. Das betrifft österreichische Standardvarianten in der Lexik, wie z. B. Jänner vs., Januar, heuer vs. dieses Jahr, Marille vs. Aprikose, Erdäpfel vs. Kartoffeln, Semmel vs. Brötchen, in Grammatik und Wortbildung, wie z. B. ich bin gestanden vs. ich habe gestanden, ich bin gesessen vs. ich habe gesessen, das/die Jogurt, das Leintuch vs. das Laken und v.a. die Aussprache (Duden 2008; Ammon et al. 2018).

Wie die empirischen Daten (Fallbeispiele Kapitel 3) belegen, macht nicht nur der Unterschied zwischen deutschländischem und österreichischen Deutsch in der Sprachvermittlung Schwierigkeiten, sondern auch schon einzelne Begriffe, die im deutschsprachigen Raum (Deutschland, Österreich, Schweiz) zwar gemeinhin geläufig sind, aber von den Deutschlernenden nicht richtig verstanden werden. Dazu gehören spezifische Ausdrücke, wie zusammengesetzte Worte,

die durch eine Sprachsozialisation im deutschsprachigen Raum verstanden werden, aber von Personen, die Deutsch als Zweitsprache lernen nicht. Die Erfahrung der Personen, die im Zuge der beschriebenen Projekte interviewt wurden, zeigt, dass sich sowohl die Anfänger*innen als auch die Fortgeschrittenen schwertun, gewisse Begriffe richtig zu verstehen. In den Beispielen wurde deutlich, dass Sprachkompetenz nicht einfach bedeutet, aneinander gereichte Laute zu verstehen bzw. es nicht reicht, Worte eins zu eins zu übersetzen, da die Bedeutung erst in der Zusammensetzung beider Worte den korrekten Sinn ergibt und somit kontextbezogen ist (Beispiel „Grüner Salat“, „Leberkäse“). Die Betroffenen gehen motiviert aus dem Deutschkurs, möchten im Alltag ihre ersten Gespräche starten und sind entsprechend verwirrt, schockiert und letztlich frustriert, wenn sie das Meiste nicht verstehen und Vieles missverstehen. Damit wird auch die Sinnhaftigkeit des Sprachkurses hinterfragt und die Motivation, den Deutschkurs weiterhin zu besuchen, sinkt. Die Hemmung, sich auf Deutsch zu unterhalten, wiederum steigt. Wenn man in der Sprache des Aufenthaltslandes nicht bewandert und sozialisiert ist, kann das Gefühle des Alleinseins, des Ausgegrenztseins, der Frustration, des Unwohlseins und Heimwehs zur Folge haben. Dieser Umstand sollte sensibilisieren und auf die Wichtigkeit des kontextbezogenen Spracherwerbs aufmerksam machen, da er wesentliche Bereiche des Lebens tangiert und beeinflusst.

Selbst für Migrant*innen, die sehr schnell und sehr gut Deutsch gelernt haben, stellen allgemein gebräuchliche fachsprachliche Begriffe eine besondere Herausforderung im Alltag dar und erschweren trotz größter Bemühungen den Anschluss an die ansässige Bevölkerung, die Arbeitsmarktintegration und den Arbeitsalltag selbst in den niederschweligen Branchen. Peinliche Situationen, Missverständnisse und eine eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeit mit der lokalen Bevölkerung sind die Folge. Kommunikation mit der regionalen Bevölkerung ist aber entscheidend für die Verbesserung der eigenen Deutschsprachkenntnisse und für den Aufbau sozialer Kontakte. Freundschaften mit der ansässigen Bevölkerung zu schließen, wird oftmals zusätzlich erschwert, wenn in der Firma tagsüber großteils in Englisch kommuniziert und das Deutschlernen dadurch verzögert wird. Ein deutschsprachiges Alltags-, Arbeits- und Bildungsumfeld beeinflusst das Erlernen der Staatssprache und fördert zumindest die Deutschkompetenz, aber bei hoher Relevanz von kommunikativer Kompetenz spielt die regionale Sprache eine nicht zu unterschätzende Rolle. Aus den Interviews wurde deutlich, wie wichtig es ist, die Sprache des Aufenthaltslandes bzw. der Region zu beherrschen, wenn man ernsthaft soziale Kontakte mit Einheimischen sucht. Dieses soziale Netzwerk und die

unbeschwerte Kommunikation ist ein wichtiger Faktor für das Wohlbefinden von Expatriates und Migrant*innen inklusive ihrer Familien. Die Sprachkompetenz befreit aus Hilflosigkeit und oft auch Orientierungslosigkeit und ermöglicht Teilhabe am Leben des Aufenthaltslandes (Ratheiser 2012: 272).

Hinsichtlich der zu Beginn ausgeführten Theorie sollte bei Sprachkursen ebenso berücksichtigt werden, dass Menschen unterschiedlich schnell eine Fremdsprache lernen. Personen, die beispielsweise bereits mehrere Fremdsprachen beherrschen, lernen leichter Deutsch. Diese unterschiedlichen Ausgangslagen und Bildungsniveaus sollten sowohl bei den Sprachkursen als auch bei den Sprachtests in Deutsch als Integrationsindikator berücksichtigt und Sanktionen wie Geldstrafen (§23 Abs. 1 IntG) auf Grund des fehlenden Nachweises des positiv abgeschlossenen Moduls I der Integrationsvereinbarung überdacht werden.

Es zeigt sich, dass der Erwerb von Hochdeutsch für eine gelungene Integration und den Anschluss an die ansässige Bevölkerung oftmals nicht ausreicht und daher nicht als der einzige Schlüssel für die Integration bezeichnet werden kann. Der Erwerb der regionalen bzw. lokalen Sprache und die Kenntnisse über regionale Gebräuche spielen eine wichtige Rolle für den Aufbau von Freundschaften mit der lokalen Bevölkerung, den Arbeitsalltag besonders im Tourismus- und Verkaufsbereich und letztlich für das Wohlbefinden der zugezogenen Menschen. Die Gestaltung der institutionalisierten Deutschkurse sollte die regionalen (Sprach-)Gebräuche mitberücksichtigen. Jedoch werden in den Lehrmaterialien von etablierten Verlagen wie Hueber, Klett, Cornelson und selbst in Österreich-bezogenen DaZ-Materialien Regiolekte und Dialekte so gut wie nicht berücksichtigt, da Regiolekte nur für die mündliche Kommunikation gelten. Hier sind bezüglich der Vermittlung Lehrende oder einzelne Anbieter in den einzelnen deutschsprachigen Regionen gefragt. Dadurch könnten die Erfolgserlebnisse in der Alltagskommunikation mit der lokalen Bevölkerung vermehrt, die Möglichkeit an Teilhabe und Mitbestimmung erhöht sowie die Motivation, weiterhin Deutsch zu lernen und vermehrt in Deutsch zu kommunizieren, gestärkt werden.

4.3 Sensibilisierung der lokalen Bevölkerung und ihr Umgang mit „Sprachneulingen“

Der Prozess der (sprachlichen) Integration liegt aber längst nicht nur allein in der Hand der zugewanderten Menschen. Auch die ansässige Bevölkerung spielt in diesem Prozess eine ebenso wichtige Rolle. Es braucht auch die Offenheit der

lokalen Bevölkerung, ihre verwendete regionale Sprache offen zu legen, mit zugewanderten und nicht in der Region aufgewachsenen Menschen zu teilen und ihnen die Bedeutung von Ausdrücken zu erklären, die weder in institutionalisierten Deutschkursen vermittelt werden, noch in Wörterbüchern zu finden sind. Integrationsprozesse sind mehrdimensional. Auch das österreichische Integrationsgesetz sieht in §2 Abs. 1 IntG staatliche und zivilgesellschaftliche Akteur*innen in der Pflicht und postuliert einen „aktiven Beitrag jeder einzelnen Person in Österreich im Rahmen ihrer eigenen Möglichkeiten“. Die notwendige Offenheit der ansässigen Bevölkerung zur Vermittlung von regionalem Sprachwissen korrespondiert jedoch häufig mit einer Angst vor Fremden/Fremdem. Neben einem fremdländischen Aussehen können auch ein ausländischer Akzent oder eine undeutliche oder unverständliche Aussprache zu Irritation, Skepsis, Vorurteilen und Ablehnung auf Seite der ansässigen Bevölkerung führen. Unmittelbarer Kontakt und ein persönliches Kennenlernen zwischen ansässigen und zugewanderten Menschen fördern den Blick auf das Individuum.

Eine wichtige Erkenntnis kann in diesem Zusammenhang auch die so genannte „Kontakthypothese“, die 1954 von dem US-amerikanischen Sozialpsychologen Gordon Allport geprägt wurde, liefern. Sie besagt, dass Vorurteile gegenüber Mitgliedern anderer Gruppen, wie Zuwander*innen und ethnischen Minoritäten, durch häufigen Kontakt zu diesen Gruppen reduziert werden kann (van Dick 2020). Der Effekt der Kontakthypothese wurde von verschiedenen Wissenschaftler*innen mehrfach empirisch überprüft (ebd.). Auch im Projekt TourIK wurde der Effekt der Kontakthypothese sichtbar. Die Bedienung im Restaurant durch junge Flüchtlinge führte bei den Gästen zunächst zu einem überraschenden Aha-Erlebnis. Die in der Studie interviewten Gastwirt*innen erzählten, dass sie die Situation, warum die Gäste von Flüchtlingen bekocht und bedient werden, erklären mussten und berichteten auch vom Projekt TourIK. Nach Aussage der interviewten Gastwirt*innen führte die Beschäftigung von jungen Flüchtlingen zu einer Sensibilisierung bei den Mitarbeiter*innen, den Gästen und bei ihnen selbst. Die jungen Flüchtlinge wurden von den Gästen für ihre freundliche Bedienung gelobt, die Fluchthematik bekam ein individuelles Gesicht und zeigte ein anderes als häufig in den Medien dargestellt wird (Gruber et. Al. 2019). Doch auch wenn sich die lokale Bevölkerung offen gegenüber Zugewanderten und erklärungsbereit, was ihre regionale Sprache betrifft, zeigen, so bedeutet das nicht, dass jegliche Missverständnisse, die in der Kommunikation zwischen zugewanderten und ansässigen Menschen auftreten können, zu verhindern sind. Missverständnisse zwischen zugewanderter und ansässiger Bevölkerung zu verhindern war auch nicht das Ziel der in diesem Beitrag näher

betrachteten Projekte und Beispiele, zumal Missverständnisse auch unter Mitgliedern derselben Gruppe (z. B. innerhalb der Familie) auftreten können. Vielmehr sollte mit diesem Beitrag für mögliche Missverständnisse sensibilisiert werden, die aus der Diskrepanz zwischen dem offiziell in institutionalisierten Deutschkursen vermitteltem österreichischen Standarddeutsch und den regional umgangssprachlich gesprochenen Dialekten erwachsen.

5 Abschließende Empfehlungen

Die Analyse der Fallbeispiele hat konkreten Handlungsbedarf nach Verbesserungsmaßnahmen gezeigt. Im Nachfolgenden werden dringend erscheinende Handlungsempfehlungen näher dargestellt.

- **Lokale Sprachbuddys und Sprachtandems:** Sprachbuddys, die mit der regionalen Sprache vertraut sind, können Menschen, die nicht den regionalen Sprachschatz kennen, helfen, sich in Alltagssituationen besser zurecht zu finden. Einerseits können sie nicht nur bei „Übersetzungen“ von regionalsprachlichen Ausdrücken helfen, sondern auch Hintergrundwissen zu einzelnen Begriffen anbieten und die Bedeutung von Begriffen erklären. Andererseits können sie als Vertreter*innen der ansässigen Bevölkerung den zugewanderten Menschen vermitteln, was es für die ansässige Bevölkerung braucht, um verstanden zu werden. Wird dieses Modell nicht nur auf Zuwander*innen mit einem defizitären Blick angewendet (Unvermögen von zugewanderten Menschen, die regionale Sprache zu sprechen und diese zu verstehen), sondern mit einem ressourcen- und potentialorientierten Blick, so können Sprachtandems gebildet werden, indem wechselseitig ein Lernen ermöglicht und angestrebt wird.
- **Bedarfs- und berufsorientierte Sprachförderung:** Wie die Beispiele in diesem Artikel gezeigt haben, braucht es v.a. eine stärkere Vermittlung von alltagsrelevantem Sprachwissen in den Sprachkursen (z. B. Restaurantbesuch, Einkaufen gehen, Kundengespräche oder Bewerbungsgespräche führen). Idealerweise werden solche Gespräche auch in der regionalen Sprache durchgeführt und geübt oder zumindest wird dafür sensibilisiert. Zusätzlich sollte vor allem bei Kursen die Vermittlung von branchenbezogenen, regionalen Ausdrücken behandelt werden.

- **Institutionalisierte Kurse um Regionalsprache ergänzen:** Um ein Gefühl für die Region und die regionale Sprache zu entwickeln, sollten Sprachkurse auch um typische regionalsprachliche Begriffe ergänzt werden. Zusätzlich sollten Exkursionen angeboten werden, welche die Möglichkeit für eine praktische Sprachanwendung im Sinne von Erproben und Erleben bieten.
- **Förderung der Selbstsicherheit und des „Angenommenseins“ durch regionale Sprachkenntnisse:** Die Beispiele haben deutlich gemacht, dass auch zum Teil hochgebildete Expatriates Schwierigkeiten mit der regionalen Sprache haben. Das Wissen um regionalsprachliche Ausdrücke und das Anwenden können von regionaler Sprache (verstehen und sich ausdrücken können) fördert ein Gefühl des Angenommenseins und von Zugehörigkeit.

Ausgewählte Maßnahmenempfehlungen, die an dieser Stelle angesprochen werden, wurden auch bereits im Rahmen von zwei Forschungsberichten dokumentiert. Im Forschungsbericht zum Projekt „Eingliederungsprozess...“ wurde eine Liste mit Herausforderungen und darauf antwortenden Best practice-Beispielen an den Fördergeber, das Bundesministerium für Integration, übermittelt. Im Fall des Projektes „TourIK“ ist auf die wahrgenommenen Schwierigkeiten im Umgang mit der regionalen Sprache durch die zuständige Deutsch als Zweitsprachen (DaZ)-Lehrerin eingegangen worden. Diese hat ihren Unterricht an den Bedarf der Schüler*innen entsprechend angepasst. Außerdem wurden ausgewählte Handlungsempfehlungen im Projekt-Evaluationsbericht an den Fördergeber, das Wirtschaftsministerium, weitergeleitet.

6 Conclusio und Ausblick

Zusammenfassend wurde anhand von drei in Kärnten durchgeführten unterschiedlichen Forschungsprojekten, welche die Integration von Migrant*innen und Expatriates behandelten, die Relevanz der regionalen Sprachen für eine gelungene Integration thematisiert. Es wurde mehrfach deutlich, dass Sprache im Prozess der individuellen sowie der gesellschaftlichen Integration eine wesentliche Rolle spielt. Es konnte festgestellt werden, dass Sprache nicht nur ein Mittel der alltäglichen Kommunikation darstellt, sondern auch eine Ressource ist, die für die Chancen am Arbeitsmarkt sehr bedeutungsvoll ist. Eine Reihe von Faktoren können den Spracherwerb beeinflussen und Sozialkontakte mit

Menschen der Mehrheitsgesellschaft gehören zu einem dieser wesentlichen Faktoren, um sich der Sprache anzunähern und das Gelernte gleich in der Praxis umsetzen zu können. Im Laufe der Analysen der Projekte wurde klar, dass die Alltagskommunikation aufgrund lokaler Sprachbesonderheiten bzw. regionaler Dialekte eine zusätzliche Herausforderung darstellt, und dadurch die Motivation, die Standardsprache zu erlernen, die im Sprachkurs unterrichtet wird, geschwächt werden kann.

Die in Kapitel 1 angeführten Fragen „Was bringt ein erfolgreich bestandener Deutschkurs im Alltag und Beruf? Welche konkreten Handlungsempfehlungen ergeben sich aus Beispielen der Praxis für den Erwerb der deutschen Sprache von Migrant*innen, um die Kommunikation im Berufs- und Alltagsleben zu erleichtern?“ und die im Kapitel 3 genannten Beispiele lassen folgende Schlussfolgerungen zu: Einerseits kann hinterfragt werden, ob die vom Gesetz vorgeschriebenen Deutschkurse die Integration von Migrant*innen in die Aufnahmegesellschaft und am Arbeitsmarkt tatsächlich vereinfachen. Andererseits scheint es so zu sein, dass Dialekte eine wesentliche Rolle für die Integration darstellen. Die Relevanz des Erlernens der österreichischen Standardsprache ist unbestritten, allerdings sollten die Rahmenbedingungen des Sprachenlernens von Migrant*innen genau berücksichtigt werden (wie Vorbildung, Alter, Familiensituation). Die soziale Integration von Migrant*innen lässt sich als Zusammenspiel von Aktivitäten der Migrant*innen, gewährten Rahmenbedingungen (wie differenzierte Sprachkurseangebote, Sprachcafés, Beratungsstellen etc.) und gewissen sozialen Bedingungen verstehen. Die letzteren lassen sich verschiedenen Ebenen zuordnen, z. B. der Ebene der Familienbiographie nach Wandlungsmotiv, der Bildung und dem Einreisealter. Grundsätzlich haben diese Personen mit den Einheimischen gemeinsame Ziele, etwa ökonomischer Wohlstand, wobei Migrant*innen jedoch meist über weniger effiziente Mittel verfügen bzw. ihre beruflichen Ressourcen nicht anerkannt oder valorisiert werden, um das zu erreichen.

Die unterschiedlichen Maßnahmen, die seit der großen Zuwanderung 2015 in verschiedenen Ländern Europas festgelegt wurden, um die sprachliche Integration für Migrant*innen zu vereinfachen, verdeutlichen mehrfach, dass Sprachtests als Indikator für Integration herangezogen werden. Die Analyse der Beispiele, die in diesem Beitrag behandelt wurden, haben allerdings gezeigt, dass trotz guter Testergebnisse, einige Schwierigkeiten im Alltag entstehen können, weil man die regionale Sprache nicht versteht und dies zu Missverständnissen führt. Aus diesem Grund wurde deutlich, dass Sprachkurse entsprechend

erweitert werden sollten, indem sie die relevanten Merkmale der Regionalsprache berücksichtigen.

Dieser Beitrag stellt nur ausgewählte exemplarische Fallbeispiele dar und soll eine Basisauseinandersetzung darlegen. Er stellt jedoch keine vertiefte Untersuchung zur Sprachaneignung von Migrant*innen dar, wo nach Recherche der Autorinnen, ohnedies ein weiterer Forschungsbedarf vorliegt.

Literaturverzeichnis

- ALTE/COUNCIL OF EUROPE (2020): *Linguistic integration of adult migrants: requirements and learning opportunities*. Report on the 2018 Council of Europe and ALTE survey on language and knowledge of society policies for migrants. Strasbourg: Council of Europe.
- AMMON ULRICH/ BICKEL, HANS / LENZ, ALEXANDRA NICOLE (2018): *Variantenwörterbuch des Deutschen: Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- APA-OTS TOURISMUSPRESSE (2019): „Tourismus steht vor großen Herausforderungen“. In: https://www.tourismuspresse.at/presseaussendung/TPT_20181003_TPT0001/tourismus-steht-vor-grossen-herausforderungen (letzter Zugriff: 9.1.2020).
- BM.EIA/STATISTIK AUSTRIA (2018): *Migration & Integration. Zahlen, Daten, Indikatoren*. Wien.
- BERLIN-BRANDENBURGISCHE AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN (2020): „DWDS Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache“. In: <https://www.dwds.de/wb/Fleischk%C3%A4se> (letzter Zugriff: 12.10.2020).
- COUNCIL OF EUROPE (2014): „Report on the 3rd Survey among Council of Europe member states on policy and practice relating to the linguistic integration of adult migrants“. In: <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/surveys> (letzter Zugriff: 24.4.2020).
- DE CILLIA, RUDOLF/RANSMAYR, JUTTA (2019): *Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm*. Wien: Böhlau Verlag.
- DITTMAR, NORBERT/SCHMIDT-REGENER, IRENA (2001): „Soziale Varianten und Normen“. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 520–534.
- DOROSTKAR, NIKU (2012): „Mehrdeutige Mehrsprachigkeit. Der österreichische Diskurs über Sprache im sprachpolitischen Kontext“. In: *schulheft* 143 (3/2011), S. 108–117.
- DUDEN (2008): *Österreichisches Deutsch. Eine Einführung von Jakob Ebner*. Mannheim: Duden.
- EUR-LEX (1994): „AKTE über die Bedingungen des Beitritts des Königreichs Norwegen, der Republik Österreich, der Republik Finnland und des Königreichs Schweden und die Anpassungen der die Europäische Union begründenden Verträge, Protokoll Nr. 10 - über die Verwendung spezifisch österreichischer Ausdrücke der deutschen Sprache im Rahmen der Europäischen Union“. In: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/?uri=CELEX%3A11994N%2FPRO%2F10> (letzter Zugriff: 14.10.2020).
- FLICK, UWE (2005): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag. Reinbeck bei Hamburg.

- FLUBACHER, MIA-CHIA (2013): *Language(s) as the key to integration? The ideological role of diglossia in the German-speaking region of Switzerland*. Peter Lang Edition.
- GLASER, BARNEY G./STRAUSS, ANSELM L. (⁸1967): *The discovery of grounded theory: strategy*. Chicago: Aldine.
- GRUBER, MARIKA/MARTIN, KARIN/PÖCHER, JESSICA/RATHEISER, VERA/STAINER-HÄMMERLE, KATHRIN (2019): *TourIK – Tourismus und Integration in Kärnten*. Evaluationsbericht. Villach: Fachhochschule Kärnten.
- HAMEL, RAINER ENRIQUE (2007): „Sprachimperien, Sprachimperialismus und die Zukunft der Sprachenvielfalt“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 33, S. 141–172.
- HOGAN-BRUN, GABRIELLE/MAR-MOLINERO, CLARE/STEVENSON, PATRICK (2009): „Testing regimes: Introducing cross-national perspectives on language, migration and citizenship“. In: Hogan-Brun, Gabrielle/Mar-Molinero, Clare/Stevenson, Patrick (Hg.): *Discourses on Language and Integration. Critical perspectives on language testing regimes in Europe*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, S. 1–13.
- HTR.CH (2018): „Die vier großen Herausforderungen des Tourismus“. In: <https://www.htr.ch/story/die-vier-grossen-herausforderungen-des-tourismus-22333.html> (letzter Zugriff: 9.1.2020).
- JEPPESEN, HELLE (2008): „Sprache ist Identität“. In: <https://www.dw.com/de/sprache-ist-identit%C3%A4t/a-3137816> (letzter Zugriff: 7.5.2020).
- KAUFMANN, JEAN CLAUDE (1999): *Das verstehende Interview. Theorie und Praxis*. Aus dem Französischen übersetzt v. Daniela Böhmler. Konstanz: UVK Universitätsverlag Konstanz.
- KOHLBACHER, JOSEF/SCHIOCCHET, LEONARDO (2017): *From destination to integration – Afghan, Syrien and Iraqi refugees in Vienna*. Wien: Verlag der österreichischen Wissenschaften (ISR-Forschungsbericht Heft 45).
- KRUMM, HANS-JÜRGEN (2002): „One Sprache konten wir uns nicht ferstandigen. Ferstendigung ist wichtig. Entwicklungen und Tendenzen in der Sprachlehrforschung im Bereich der Migration und Integration“. In: *Deutsch als Zweitsprache* 2, S. 32–40. [O. A.] „Leberkäse“. In: <https://de.wikipedia.org/wiki/Fleischkäse> (letzter Zugriff: 8.5.2020).
- MACNAMARA, TIM (2009): „Language test and social policy: A commentary“. In: Hogan-Brun, Gabrielle/Mar-Molinero, Clare/Stevenson, Patrick (Hg.): *Discourses on Language and Integration. Critical perspectives on language testing regimes in Europe*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, S. 153-164.
- MECHERIL, PAUL (2010): „Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft“. In: Mecheril, Paul/Do Mar Castro Varela, Maria/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus: *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 54–76.
- ORF KÄRNTEN.AT (2019): „Wieder fehlen hunderte Köche und Kellner. Beitrag vom 21.6.2019“. In: <https://kaernten.orf.at/stories/3001384/> (letzter Zugriff: 20.12.2019).
- ÖIF (2020): „Integrationsgesetz“. In: <https://www.integrationsfonds.at/der-oeif/ueber-den-oeif/integrationsgesetz> (letzter Zugriff: 15.4.2020).
- ÖSTERREICH.GV.AT (2020): „Begrifflexikon“. In: <https://www.oesterreich.gv.at/lexicon/A/Seite.992430.html> (letzter Zugriff: 25.2.2020).
- PELZ, HEIDRUN (2013): *Linguistik. Eine Einführung*. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.

- PLUTZAR, VERENA (2010): „Sprache als „Schlüssel“ zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration.“ In: Langthaler, Herbert (Hg.): *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde*. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag, S. 123–142.
- RATHEISER, VERA/GRUBER, MARIKA/HELLER, COLIN/PÖCHER, JESSICA/STAINER-HÄMMERLE, KATHRIN (2019): *Der Eingliederungsprozess von langfristig aufenthaltsberechtigten Drittstaatsangehörigen aus Syrien, Afghanistan und dem Irak in Österreich*. Eine qualitative Studie. Villach: FH Kärnten, School of Management, Forschungsgruppe TRANS_SPACE.
- RATHEISER, VERA (2012): *Diversity Management aus Sicht der Transkulturalität. Erfahrungen internationaler Fachkräfte Kärnten*. Eine qualitative Studie. Dissertation. Klagenfurt: Alpen-Adria Universität Klagenfurt.
- RATHEISER, VERA (2018): *Diversity Management. Erfahrungen internationaler Fachkräfte in Kärnten*. Eine qualitative Studie. Beitrag im Tagungsband des 12. Forschungsforums der österreichischen Fachhochschulen, Panel: "Diversität und Innovation". Salzburg: Fachhochschule Salzburg, Österreich. <http://ffhoarep.fh-ooe.at/bitstream/123456789/1096/1/FFH2018-T3-01-01.pdf> (letzter Zugriff: 23.3.2020).
- SHOHAMY, ELENA (2007): „Language tests as language policy tools“. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 14(1), S. 117–130.
- VAN DICK, ROLF (2020). „Kontakthypothese“. In: Wirtz, Markus Antonius (Hg.): *Dorsch – Lexikon der Psychologie*, <https://portal.hogrefe.com/dorsch/kontakthypothese/> (letzter Zugriff: 28.4.2020).
- VERGA, LAURA/ KOTZ SONJA A. (2013): „How relevant is social interaction in second language learning?“. In: *Frontiers in Human Neuroscience* 7, S. 1–7.
- WARMUTH, GLORIA-SOPHIA (2015): *Gelebte Diversität? Erfolgreiche Umsetzungsstrategien am Beispiel einer technischen Hochschule*. Wiesbaden: Springer VS Research.
- WKO (2020): „Klein- und Mittelbetriebe in Österreich. Definition: Was versteht man unter KMU?“. In: <https://www.wko.at/service/zahlen-daten-fakten/KMU-definition.html> (letzter Zugriff: 28.04.2020).

Vertrauen im multilingualen Arbeitsfeld am Beispiel der Brüsseler Blase

1 Einleitung

Vor allem in multilingualen Arbeitsfeldern hat das psychologische Konstrukt *Vertrauen* einen hohen Wert. Da mehrsprachige Kommunikation sehr anfällig für Kommunikationsfehler und Missverständnisse ist, können durch Vertrauen Kommunikationslücken überbrückt und fehlende Informationen ersetzt werden. Gerade in Geschäftsbeziehungen und in Verhandlungssituationen sind beziehungsfestigende Qualitäten essentiell, um eine langfristige und gesunde Zusammenarbeit sicherzustellen.

Der vorliegende Beitrag geht daher der Frage nach, welchen Stellenwert *Vertrauen* in der mehrsprachigen Kommunikation einnimmt, um zu gewährleisten, dass die Zusammenarbeit in einem multilingualen Arbeitsumfeld langfristig funktioniert und resilient gegen Kommunikationsfehler und Missverständnisse wird. Oder anders ausgedrückt: Welches Band in der Kommunikation wirkt so stark, dass Missverständnisse und Kommunikationsfehler ausgeglichen werden können und zielorientierte und kooperative Zusammenarbeit in einem mehrsprachigen Arbeitsumfeld langfristig möglich bleibt? Langjährige Forschungstätigkeiten und Beobachtungen in strategischer Kommunikation führen immer wieder zum selben Kern: Der Schlüssel liegt im Vertrauen. Da Vertrauen zunächst ein tiefenpsychologisches Konstrukt ist, das subtil wirkt und selten direkt an der Textoberfläche aufzufinden ist, ist es wichtig, kommunikative Größen ausfindig zu machen, die die Existenz von Vertrauen belegen.

Der vorliegende Beitrag stellt anhand eines stark vereinfachten Fallbeispiels in der Brüsseler Blase dar, welche Ebenen von Vertrauen in einer multilingualen Geschäftsbeziehung wirken und wie sie sich sprachlich äußern. Des Weiteren wird ein Vorschlag gemacht, wie die Existenzsignale von Vertrauen geschickt an der Textoberfläche platziert werden können, sodass vorhandenes Vertrauen schneller gefestigt wird und persönliches Vertrauen entstehen kann.

Zunächst wird das Arbeitsfeld der Brüsseler Blase vorgestellt, sodass die Herausforderungen der multilingualen Zusammenarbeit deutlich werden. In einem zweiten Schritt wird ein vereinfachtes Szenario aus einer möglichen Verhandlungssituation beschrieben, die unterstreicht, welches Potenzial in einer vertrauensvollen Geschäftsbeziehung liegen kann. Anhand dieses Beispiels werden vier Ebenen von Vertrauen vorgestellt, die im kommunikativen Kontext zusammenfließen. Abschließend wird anhand des Fallbeispiels eine Empfehlung zur Vertrauensförderung im multilingualen Arbeitsfeld gegeben.

2 Die Brüsseler Blase als multilinguales Arbeitsfeld

2.1 Daten und Fakten

Als Untersuchungsgegenstand von multilingualen Arbeitsfeldern bietet die EU-Hauptstadt Brüssel vielfältiges Material. Durch die Ansiedlung der europäischen Institutionen werden in der Brüsseler Blase¹ rund 42 000 Mitarbeiter aus 27 Mitgliedsstaaten der Europäischen Union mit insgesamt 24 unterschiedlichen Amtssprachen beschäftigt.² Hinzu kommen Mitarbeiter aus ca. 15 000 Interessengruppen aus den Mitgliedsstaaten und Drittstaaten, die ebenfalls an der Europapolitik beteiligt sind. Diese Interessengruppen bestehen überwiegend aus nationalen Parteibüros, Gewerkschaften, Forschungsinstituten, und NGOs³.

Alle Beschäftigten der Brüsseler Blase sind geprägt durch unterschiedliche persönliche und kulturelle Hintergründe, unterschiedliche Verhaltens- und Arbeitsweisen sowie unterschiedliche Kommunikationsstrukturen. Auf Basis dieser Diversität soll jedoch ein kohärenter Weg für die europäische Bevölkerung und für eine europäische Einheit gefunden werden. Das ist eine äußerst herausfordernde Aufgabe. Die sprachliche Diversität wird innerhalb den europäischen Institutionen bereits reduziert, indem ihre Verkehrssprachen in den meisten Fällen auf drei Arbeitssprachen beschränkt werden, nämlich auf Englisch, Französisch und Deutsch. In der Praxis wird häufig allein Englisch als Lingua Franca verwendet (vgl. Ammon 2006: 320). Alle Sitzungen und öffentliche Termine werden auf Englisch abgehalten. Für die Sitzungsteilnehmer besteht immer die Möglichkeit, Dolmetscherdienste in Anspruch zu nehmen. Ebenso werden

1 Unter „Brüsseler Blase“ werden alle Institutionen verstanden, die in der Europapolitik aktiv sind.

2 https://europa.eu/european-union/about-eu/figures/administration_de, 13.05.2020.

3 NGO = Non-governmental organisation (Nichtregierungsorganisation).

Dokumente zunächst in englischer Sprache verfasst und in einem nächsten Schritt in weitere europäische Amtssprachen übersetzt.⁴

Eine einheitliche Arbeitssprache vereinfacht die Komplexität in der Kommunikation allerdings nur oberflächlich. Durch die Nutzung einer Lingua Franca entsteht oft der Eindruck einer gleichwertigen Kommunikation, die kulturelle Besonderheiten oder Unterschiede in der sprachlichen Kompetenz übergeht. Störfaktoren in der Kommunikation wie z. B. Verständnisprobleme durch fehlendes Vokabular, fehlerhafte Grammatik oder auch durch fehlendes Fachwissen, die zu Missverständnissen führen können, werden häufig ausgeblendet oder falsch interpretiert (z. B. um ein *positive face*⁵ aufrecht zu erhalten) und wirken daher subtiler als in anderen Kommunikationssituationen. In Hinblick auf die enorme kulturelle und persönliche Vielfalt gibt es viele Hinweise auf Problemfelder und Missverständnisse in der Kommunikation, die einen reibungslosen Arbeitsablauf erschweren. Die Mehrsprachigkeitsforschung lenkt das Augenmerk verstärkt auf die Schwierigkeiten in der multilingualen Kommunikation. Doch es lohnt sich vor allem zu hinterfragen, welche essentiellen Werte in der Kommunikation gewährleisten, dass die Zusammenarbeit in einem multilingualen Arbeitsumfeld langfristig funktioniert und resilient gegen Fehler und Missverständnisse in der Kommunikation wird.

Nachfolgend wird daher an einem vereinfachten Fallbeispiel die Relevanz von Vertrauen im multilingualen Arbeitsfeld aufgezeigt und anschließend die verschiedenen Ebenen von Vertrauen aufgeschlüsselt, die erfolgreiche Kommunikation in der mehrsprachigen Kommunikation fördern.

2.2 Die Relevanz von Vertrauen in multilingualen Arbeitsfeldern am Beispiel der Brüsseler Blase

Stellen Sie sich einen für Sie typischen Italiener vor. In unserem Beispiel heißt er Luigi (45). Luigi ist Ingenieur und arbeitet in der Kaminofenindustrie für den italienischen Verband AIEL (Associazione Italiana Energie Agroforestali). Der Verband informiert seine Mitglieder über Gesetzesentwürfe der Europäischen Kommission sowie über branchenrelevante Ereignisse in der europäischen Gesetzgebung. Umgekehrt trägt er die Anliegen der italienischen Einzelraumfeuerstättenhersteller in die Europapolitik. Luigi agiert in seinem Fach als Experte.

.....

4 Für mehr Informationen zu den Arbeitssprachen der EU-Institutionen vgl.: EEC Council: Regulation No. 1. determining the languages to be used by the European Economic Community, OJ.17, 6.10.1958, p.385–386. Und: Art.1, English special edition: Series I Chapter 1952-1958, S. 0059.

5 Zum Begriff des *positive face* bzw. *negative face* sowie des *face threatening acts* vgl. Goffman 1967.

Italienisch ist seine Muttersprache (Niv. C2 GER), im Englischen kommuniziert er auf Niv. B2 GER.

Die Europäische Kommission hat nun eine Gesetzesanforderung zur Luftreinhaltung vorgelegt, die den Industriezweig in Schwierigkeiten versetzt, da die Geräte der italienischen Ofenbauer die veranschlagten Grenzwerte nicht einhalten können. Luigi soll nun an einer Anhörung der Europäischen Kommission teilnehmen, um die Problemlage der italienischen Industrie darzulegen und die Festlegung höherer Grenzwerte zu erzielen. Das Meeting in der Europäischen Kommission wird von John (28) geleitet. John spricht Englisch auf Niv. C2 GER. Er ist Wirtschaftsexperte und mit den Strukturen und Anforderungen auf europäischer Ebene vertraut. Mit den technischen Hintergründen im Ofenbau kennt sich John nur rudimentär aus. Die Aufgabe für Luigi, seinen Standpunkt plausibel und überzeugend darzulegen und darauf begründend seine Forderungen zu stellen, ist herausfordernd. Sowohl vom Sprachniveau als auch institutionell befindet sich John in einer komfortableren Ausgangslage als Luigi und damit in einer höheren Machtposition.

Viele äußere Faktoren und Umstände deuten daher darauf hin, dass Luigi im Meeting mit der Europäischen Kommission keinen kommunikativen Erfolg erzielen wird, da er sich gegenüber John in einer deutlich schlechteren Verhandlungsposition befindet. Als Vertreter eines nationalen Verbands bei den europäischen Institutionen eine Gesetzesänderung zu erwirken ist eine Mammutaufgabe. Darüber hinaus stammen Luigi und John aus unterschiedlichen Nationen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und unterschiedlicher Sprach- und Argumentationsstruktur. Zudem ist Luigi mit den Abläufen und Strukturen der europäischen Institutionen nicht sehr vertraut. Sprachlich ist Luigi ebenfalls benachteiligt, weil seine Kompetenzen, in der englischen Sprache zu argumentieren eingeschränkt sind. Umgekehrt fehlt es John an Fachwissen im Ofenbau. Die beiden müssen also auf der Basis von unterschiedlichem Fachwissen und unterschiedlichen Sprachkenntnissen einen gemeinsamen Nenner finden, um ein kooperatives und ergebnistragendes Gespräch zu führen. Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage ist es lohnenswert zu fragen, welche kommunikativen Möglichkeiten Luigi zur Verfügung hat, um seine Ziele zu erreichen und John zu kooperativem Sprechhandeln zu veranlassen.

Luigi kann trotz seiner schlechteren Ausgangsposition in der Verhandlung John nur dann zu seinem Kooperationspartner machen, wenn er Kompetenzen aktiviert, die außerhalb der kritischen oder streitbaren Punkte liegen. Stürzen die beiden sich in eine rein faktenbasierte Argumentation, wird sich die Verhandlung vermutlich – wie es oft geschieht – versteifen und beide Gesprächs-

partner geraten in eine Sackgasse, in der keiner von seinem Standpunkt abweichen will. Wenn es Luigi aber gelingt, Sympathiepunkte zu sammeln und eine vertrauensvolle Beziehung zu etablieren, hat er die Chance auf kooperatives Verhalten von John. Dafür muss er der Initiator sein. Wenn Luigi Offenheit und tiefes Vertrauen zeigt, dass John sein Anliegen ernst nimmt und eine verständigungsorientierte Kommunikation etablieren will, kann er auch aus einer vermeintlich schwächeren Verhandlungsposition heraus erzielen, dass John sich für seine Belange einsetzt. Er muss sich folglich seinem Gesprächspartner offen und ehrlich präsentieren und darauf vertrauen, dass sein Gesprächspartner seine Offenheit würdigt und spiegelt. Wenn er es schafft, Formen des entgegengebrachten Vertrauens kommunikativ einzubinden, erhöht er zudem seine Erfolgchancen. Gleichzeitig muss Luigi auch auf das Wohlwollen und die Offenheit seines Gesprächspartners vertrauen. Erst wenn die damit verbundenen Grundprinzipien vorhanden sind, kann darauf ein kommunikatives Kooperationsprinzip im Sinne von Grice (1979 [1975]) aufbauen.

Es sei abschließend angemerkt, dass Vertrauen keine Garantie für einen kommunikativen Erfolg in Verhandlungen darstellt. Vor allem bei ungleichen Grundvoraussetzungen in der Verhandlungsposition erhöht das Vorhandensein von Vertrauen allerdings den kommunikativen Erfolg bei einem unterlegen erscheinenden Gesprächsteilnehmer erheblich. Daher wird *Vertrauen* in dieser Arbeit als kommunikativer Grundwert betrachtet, der im Folgenden näher beschrieben wird.

3 Vertrauen im multilingualen Arbeitsfeld

3.1 Vertrauen in der Wissenschaft

Das Thema *Vertrauen* bildet noch immer ein Randthema in den Sprachwissenschaften. Vorwiegend widmen sich die Gesellschaftswissenschaften den Gefühlen und dem Thema *Vertrauen*. In Soziologie, Psychologie und den Politikwissenschaften wird dabei vielseitig untersucht, wie Vertrauen entsteht, allerdings beschäftigen sich die Wissenschaften vor allem auch mit dem Vertrauensverlust und daraus entstehenden Folgen.⁶ Daher wird das Konzept *Vertrauen* als sehr fragiles Gebilde wahrgenommen, das leicht missbraucht oder gebrochen werden und negative Konsequenzen mit sich ziehen kann. So definiert Luhmann (2009: 27f.) *Vertrauen* als „riskante Vorleistung“, die die Gefahr mit sich bringt,

.....

6 Vgl. Dernbach/Meyer (2005: 15); Reinmuth (2006 Kap. 1+2); Luhmann 2009: 27f.).

missbraucht zu werden. Wenn ein Vertrauensgeber einem Vertrauensnehmer jedoch Vertrauen entgegenbringt und gleichzeitig mit einkalkuliert, dass das entgegengebrachte Vertrauen missbraucht werden kann, befindet er sich nicht mehr im Feld des echten und wahrhaftigen Vertrauens, sondern im Bereich der *Hoffnung*. Er hofft, dass das entgegengebrachte Vertrauen Wertschätzung erfährt, ist sich dessen aber nicht sicher. Echtes und wahrhaftes Vertrauen ist ein absoluter Wert, der genau diese Zweifel ausschließt. Die positive Erwartungshaltung des Vertrauensgebers sowie die damit verbundene Offenlegung seiner Verletzlichkeit und Angreifbarkeit sind zwei Seiten derselben Medaille.

Die innere Haltung und die Einstellung der Gesprächspartner beeinflussen die Sprech- und Ausdrucksweise eines Sprechers. Wird ein Zweifel bzw. die Möglichkeit des Vertrauensmissbrauchs mit in die Gesprächsstrategie einbezogen oder berücksichtigt, so wird sich das in der Sprechweise niederschlagen (vgl. Battacchi/Suslow/Renna 1996: 95). Anliegen und Problemfelder werden zurückhaltender formuliert, weil die Angst vor Enttäuschung dominiert. Bei echtem Vertrauen geht der Gesprächspartner fest von einem positiven Ergebnis aus und zeigt keine Angst gegenüber einem Missbrauch oder einer Enttäuschung. Das bedeutet nicht, dass Vertrauen nicht missbraucht oder gebrochen werden kann, denn Garantien gibt es nicht. Allerdings ermöglicht Vertrauen in einer Gesprächssituation eine authentische und offene Kommunikation. Gerade in mehrsprachigen Kommunikationssituationen, in denen einer der Gesprächspartner in seinen Grundvoraussetzungen benachteiligt ist, kann durch entgegengebrachte Offenheit und durch Vertrauen eine enorme Kraft entstehen. Denn wer vertraut, erhöht die Erwartungssicherheit auf ein positives Ergebnis im Gespräch. Diese Erwartungssicherheit wird intensiviert, wenn er davon ausgeht, dass er mit einem kompetenten und kooperativen Gesprächspartner interagiert (vgl. Kadenbach 2016: 67).

Echtes Vertrauen ist daher so wertvoll, da es fehlende Informationen ersetzt, Transaktionskosten senkt und die Handlungsfähigkeit von Individuen auch in Momenten der Unsicherheit aufrecht erhält (vgl. Möller 2012: 17). Wer in sich selbst und den Gesprächspartner vertraut, kann also seine Kräfte bündeln, Entscheidungen rascher treffen und sich auf das Wesentliche konzentrieren, anstatt sich damit auseinander zu setzen, wo die Nachteile, Informationslücken und eigenen kommunikativen Schwächen bestehen (vgl. Kadenbach 2016: 67). Die Entscheidung zu vertrauen erhöht damit auch die Wahrscheinlichkeit, zukünftig handlungsfähig zu bleiben und organisatorisch besser gestellten Gesprächs- oder Verhandlungspartnern trotzdem auf Augenhöhe und in aller Gleichwertigkeit zu begegnen. Trifft ein Gesprächspartner diese Entscheidung, so wird

sich auch diese innere Haltung in seiner Sprech- und Ausdrucksweise sowie seinem gesamten Auftreten niederschlagen. Das Gespräch kann dann auch bei ungleichen Sprachkompetenzen der Gesprächspartner einen völlig anderen Verlauf nehmen.

Mit diesem Grundverständnis von *Vertrauen* werden nachfolgend vier Formen von Vertrauen erläutert, die in multilingualen Gesprächskontexten zusammenfließen und die Beziehung der Gesprächsteilnehmer beeinflussen. Diese vier Formen setzen sich zusammen aus den Ebenen *Vertrauen als Gefühl*, *Rollenvertrauen*, *persönliches Vertrauen* und *kommunikativem Vertrauen*.

3.2 Vertrauen als Gefühl

Vertrauen ist zunächst kein kommunikativer Wert, sondern ein Gefühl. Wahrscheinlich ist es auf diese Tatsache zurückzuführen, dass das Thema *Vertrauen* in den Sprachwissenschaften lange vernachlässigt wurde. Vertrauen wird eher in der Psychologie und in den Sozialwissenschaften verortet als in den Sprachwissenschaften. Da Vertrauen ein Gefühl ist, das selten direkt versprachlicht wird und gerade im Business-Kontext wenig an der Textoberfläche zu finden ist, sticht es als Untersuchungsgegenstand selten ins Auge. Dennoch ist Vertrauen eine der Grundqualitäten mit hohem Stellenwert in der multilingualen Arbeitskommunikation, das sich sowohl im nonverbalen als auch im verbalen Verhalten widerspiegelt. Das menschliche Gefühlszentrum und das Sprachzentrum sind miteinander verbunden und die Sprache dient uns als Ausdrucksmittel für unsere Gefühle (vgl. Battacchi/Suslow/Renna 1996: 95). Dabei müssen die Gefühle weder explizit benannt noch beschrieben werden, um dennoch unser gesamtes Sprechverhalten zu steuern. Wird eine Person in einem Meeting wütend, so wird sie ihre Aussage ganz anders verbalisieren, als wenn sie sich in einem ausgeglichenen Gefühlszustand befindet. Genauso verhält es sich auch mit dem Gefühl *Vertrauen*. Bringen sich die Geschäftspartner gegenseitiges Vertrauen entgegen, wirkt sich diese Grundhaltung auf den gesamten Gesprächsverlauf aus. Begegnen sie sich hingegen im Misstrauen, wird dasselbe Meeting voraussichtlich einen völlig anderen Verlauf nehmen.

Unsere Gefühle sind nicht nur mit unserem Sprachzentrum verknüpft, sodass wir aus der Art und Weise, wie eine Äußerung verfasst wird, auch immer Rückschlüsse auf die emotionale Verfassung einer Person ziehen können (vgl. Battacchi/Suslow/Renna 1996: 95, 97), sondern wir kommunizieren auch direkt über unsere Gefühle ohne es zu merken. Wenn wir einen Meetingraum betreten, in dem gerade eine hitzige Diskussion stattgefunden hat, sind wir in der

Lage, die angespannte Stimmung im Raum wahrzunehmen. Ebenso verhält es sich auch mit positiven Gefühlen. Ist ein Mensch in absoluter Freude, braucht er das nicht zu versprachlichen. Andere sehen und spüren das. Diese Sensibilität besitzen wir Menschen in den meisten Fällen unabhängig vom Sprachcode. Langsam gelingt es Neurowissenschaftlern und Quantenphysikern, diese Phänomene wissenschaftlich erklärbar zu machen: Jedes Gefühl hat eine eigene, unverkennbare elektromagnetische Signatur (vgl. Goodman/Blank 2002:17; Siegel 2007: 208). Da wir zu einem großen Prozentsatz (ca. 60-75%) aus Wasser bestehen und Wasser leitet, breiten sich diese elektrischen Wellen in unserem Körper und sogar darüber hinaus aus. Geraten wir in das elektromagnetische Feld einer anderen Person, können wir die elektromagnetische Signatur wahrnehmen und gegebenenfalls sogar für uns übernehmen.⁷ Überschneiden sich bestimmte elektromagnetische Felder, verstärken sie sich (vgl. Dispenza 2018: 23). Betreten wir also einen Raum, in dem sich mehrere Personen in einem bestimmten elektromagnetischen Stimmungsfeld befinden, können wir auf emotionaler Ebene diese Stimmung entschlüsseln, ohne unsere Sprache eingesetzt zu haben. In einem multilingualen Arbeitsumfeld werden diese elektromagnetischen Signaturen kulturell bedingt unterschiedlich interpretiert und unterschiedlich ausgelegt. Diese kulturelle Prägung wird im Laufe unseres Lebens automatisiert und untrennbar an unsere Gefühle geheftet. Missverständnisse und Fehlinterpretationen des Verhaltens unserer Gesprächspartner begründen sich folglich nicht auf die reine Gefühlslage, sondern vor allem auf die kulturelle Sozialisierung.

Zurück zu unserem Beispiel: Betritt Luigi also den Meetingraum vertrauensvoll statt unsicher, sendet er bereits auf emotionaler Ebene andere Signale aus, als wenn er den Raum zweifelnd betritt. Diese Signale sind zwar linguistisch nicht direkt interpretierbar (es sei denn es wird multimodal gearbeitet, dann können bereits erste Rückschlüsse anhand seiner Körpersprache gemacht werden), aber sie sind dennoch vorhanden und steuern den Gesprächsverlauf implizit mit. Denn sowohl unsere Körpersprache als auch unser verbaler Ausdruck richten sich nach unserer emotionalen Verfassung (vgl. ebd. 2018: 142, 155f., 170f., 177f.).

Die Erkenntnis, dass Gefühle und Sprache eng miteinander verknüpft sind und wir sogar rein über unser elektromagnetisches Umfeld kommunizieren, ist eine enorme Chance für die Mehrsprachigkeitsforschung. Wird Sprechhandeln

.....
7 Emotionale Energiefelder können mit hochmodernen Geräten wie (quantitativen) Elektroenzephalographen ((Q)EEG) gemessen werden, mit deren Hilfe abweichende Zeitintervalle zwischen Herzschlägen und der Herzkohärenz dokumentiert werden. Dadurch wird die Kommunikation zwischen Herz und Gehirn festgehalten (vgl. Dispenza 2018: 23, 277f.).

vermehrt mit den Emotionen in Verbindung gebracht und verstärkt Rückschlüsse auf die impliziten individuellen emotionalen Botschaften aus Äußerungen gezogen, kann das für die Entschlüsselung sprachlicher Botschaften hilfreich sein und dazu beitragen, dass klarer kommuniziert werden kann. Bisher werden Rückschlüsse tendenziell auf allgemeine kulturelle Aspekte zurückgeführt und weniger auf die individuelle Gefühlslage.

Um vertrauensbildende Maßnahmen in einem Geschäftsdialog zu etablieren, können folglich die elektromagnetischen Wellenlängen unserer Gefühle aktiv mit in die Kommunikation einbezogen werden, um die Vertrauenswürdigkeit zu steigern. Dafür muss Luigi mit der festen Absicht und dem Grundvertrauen in das Gespräch gehen, dass sein Anliegen Beachtung findet und John sich wohlwollend um Luigis Anliegen kümmert. Gleichzeitig muss Luigi von seinen eigenen Fähigkeiten überzeugt sein und keine Zweifel daran lassen, ob er sein Gesprächsziel erreichen kann. Die Einstellung Luigis vor Gesprächsbeginn und seine Haltung während des Gesprächs beeinflussen den Gesprächsverlauf mit. Nur wenn seine Einstellung, seine Haltung und seine Kommunikation miteinander harmonisieren und kohärent sind, kann er sich tatsächlich als integere, glaubhafte und vertrauenswürdige Person etablieren. Werden angelernte Gesprächstechniken angewendet, die seiner inneren Haltung widersprechen, hat er in der Kommunikation wenige Erfolgchancen, da sein Auftreten nicht als kohärent oder authentisch wahrgenommen wird.

Welche Ebenen von Vertrauen Luigi aktivieren muss, um eine kooperative Beziehung zu John aufbauen zu können und wie er das vorhandene Vertrauen sprachlich einbinden und kommunikativ festigen kann, wird im Folgenden beschrieben.

3.3 Rollenvertrauen und persönliches Vertrauen

Um einen vertrauensvollen Gesprächsrahmen schaffen zu können, bedarf es zunächst einmal ein menschliches Grundvertrauen - sowohl in die eigenen Kompetenzen als auch in die Kompetenzen und das grundsätzliche Wohlwollen des Gesprächspartners (Vertrauen als Gefühl). In vielen Fällen kennen die Gesprächspartner ihre gegenseitige Funktion, haben aber noch keine persönliche Bindung zueinander (vgl. Haubl 2012: 29). Jeder Interaktant hat ein vorgeprägtes Wissen über die Rolle des Interaktionspartners und bestimmte Erwartungen an dessen Verhalten (vgl. Tophinke 2007: 461). Vertrauen die Gesprächspartner also vor Terminbeginn auf die gegenseitige Integrität und die guten Absichten des Gesprächspartners, wird von *Rollenvertrauen* gesprochen (vgl. Ebd.: 451).

Während des Gesprächs versuchen die Gesprächspartner zum einen, ihre Rolle zu wahren, zum anderen erhalten sie auch Eindrücke in die Persönlichkeit des Gesprächspartners. Dadurch kann sich ein persönliches Vertrauen entwickeln, das durch ein bestimmtes kommunikatives Verhalten gefördert wird. Auch wenn das Rollenvertrauen der Gesprächspartner vor Gesprächsbeginn vorhanden ist, muss es während des Gesprächs kommunikativ bestätigt werden.

Durch die direkte Interaktion der Gesprächspartner baut sich folglich eine weitere wichtige Qualität auf, nämlich das persönliche Vertrauen (Vertrauen in die Person). Persönliches Vertrauen entsteht, wenn sich das erwartete Rollenvertrauen im Gespräch durch die Kommunikation bestätigt. Im Unterschied zum Rollenvertrauen, das meist per se vorhanden ist, muss das persönliche Vertrauen erworben werden. Bindeglied von Rollenvertrauen und persönlichem Vertrauen ist das kommunikative Vertrauen. Es bestätigt zum einen vorhandenes oder bereits entgegengebrachtes Vertrauen und trägt dazu bei, dass sich weitere Formen von Vertrauen entfalten können. Das kommunikative Vertrauen wird im Gespräch konstruiert und spiegelt die Präsenz von Rollen- und persönlichem Vertrauen im Gesprächsverlauf immer wieder. Das Verhältnis zwischen Rollen- Personen- und kommunikativem Vertrauen stellt Abb. 1 in einem Überblick dar. Anschließend wird dann der kommunikative Aspekt von Vertrauen weiterverfolgt.

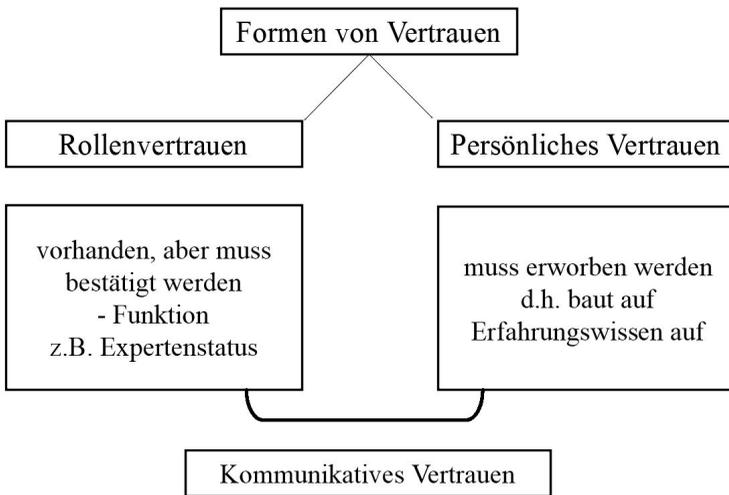


Abb. 1: Formen von Vertrauen. Quelle: Eigene Darstellung.

3.4 Vertrauen als kommunikativer Wert

Kommunikatives Vertrauen bildet sich in der Kommunikation heraus und besteht aus einem semantischen Netzwerk, das aus Offenheit, glaubwürdiger Kommunikation und Vertrauenswürdigkeit der Gesprächspartner besteht. Diese Begriffe entstammen der Alltagssprache, sind inhaltlich miteinander verwoben und daher auch semantisch unscharf (vgl. Busse 1991: 19). Diese semantische Unschärfe macht es zwar schwer, sich dem Konzept Vertrauen in seiner Essenz zu nähern - vor allem, weil es sich um ein Gefühl handelt, das in der Tiefe verborgen liegt und nur selten an der Textoberfläche verbalisiert wird. Es ist jedoch möglich, aus den Begriffen ein hierarchisches Muster zu erstellen, das die Funktionen der kommunikativen Konstrukte aufschlüsselt. Über diese funktionalen Werte kann das semantische Konzept auf pragmatischer Ebene erschlossen und in das sprachliche Gesamtgefüge integriert werden (vgl. Abb. 2). Um dieses hierarchische Gefüge eingängig zu erläutern, werden die Begriffe Offenheit, Glaubwürdigkeit und Vertrauenswürdigkeit im Folgenden noch feingliedriger aufgeschlüsselt.

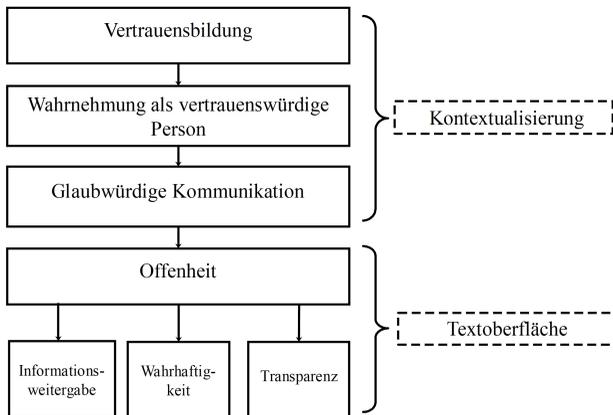


Abb. 2: Kommunikative Vertrauensbildung. (vgl. Kadenbach 2016: 87).

3.4.1 Offenheit

Offenheit ist ein sinnverwandtes Konzept zu Vertrauen. Es ist sowohl Teilmenge als auch Vorstufe zu Vertrauen und agiert an der Textoberfläche (vgl. Kadenbach 2016: 85ff.). Durch das Charakteristikum von Offenheit als ‚Vorstufe zu Vertrauen‘ kann Offenheit als Indikator für das Vorhandensein von Vertrauen gewertet werden. Im Gegensatz zum Konzept *Vertrauen* kann Offenheit viel selbstverständlicher an der Textoberfläche verwendet werden und dient damit

als offensichtlicher Türöffner zum kommunikativen Vertrauen. Das Konzept der Offenheit besteht aus den drei Komponenten der Transparenz, der Wahrhaftigkeit und der (risikoreichen) Weitergabe von (vertraulichen) Informationen (vgl. Schröter 2011: 55, 61). Gelingt es, Informationen transparent und ehrlich zu kommunizieren, sind die Kriterien für offene Kommunikation erfüllt. Das bedeutet auch, dass negative Aspekte und Problempunkte nicht verschleiert oder beschönigt werden, wie es häufig in geschäftlichen Angelegenheiten versucht wird, sondern ebenso transparent und ehrlich in die Informationsweitergabe eingearbeitet werden.

In Bezug auf das sprachliche Defizit Luigis aus unserem Beispiel bedeutet das, nicht zu versuchen, sprachliche Lücken zu überspielen, sondern offen mitzuteilen, dass auch Rückfragen hinsichtlich sprachlicher Äußerungen gemacht werden können, um Missverständnissen vorzubeugen. Der Versuch, sprachliche Lücken zu überspielen, wird von John bemerkt werden und nicht dazu beitragen, Luigi als fachlich kompetenten und vertrauenswürdigen Gesprächspartner wahrzunehmen. Legt Luigi seine Schwierigkeiten jedoch offen, wirkt er authentisch und eröffnet damit die Möglichkeit, als glaubwürdige Person wahrgenommen zu werden. Nur wer glaubwürdig kommuniziert, kann auch als vertrauenswürdige Person wahrgenommen werden. Luigi kann nur ein glaubwürdiges und vertrauenswürdiges Bild von sich erschaffen, indem er offen kommuniziert. Die Entscheidung, ob Luigi tatsächlich als vertrauenswürdige Person wahrgenommen wird, liegt allerdings bei John. Die Konzepte *Glaubwürdigkeit* und *Vertrauenswürdigkeit* sind ebenfalls Teilmengen von Vertrauen. Daher werden diese beiden Größen im Folgenden ebenfalls beleuchtet.

3.4.2 Glaubwürdigkeit und Vertrauenswürdigkeit

Glaubwürdigkeit und Vertrauenswürdigkeit sind semantische Konzepte, die eng aneinandergelockt sind und einen Kreislauf bilden. Sie erfahren in der Forschung sehr unterschiedliche Gewichtung und Auslegung. Zum einen muss eine Person glaubwürdig kommunizieren, um als vertrauenswürdige Person anerkannt zu werden. Auf der anderen Seite muss eine Person als vertrauwürdig gelten, damit ihre Äußerungen als glaubwürdig eingestuft werden (vgl. Reinmuth 2006: 197). Es wird vielfach diskutiert, ob sich ein Gesprächspartner als vertrauenswürdige Person präsentieren muss, um Vertrauen zu erwerben oder ob er aufgrund seiner Funktion von vorn herein des *Vertrauens würdig* ist und damit einen Vertrauensvorschuss genießt. Diese Frage ist aufgrund der Kreislauffunktion und der Frage nach dem Ursache-Wirkungs-Prinzip nicht eindeutig klärbar und hängt stark davon ab, ob aus der Perspektive des Rollen-

vertrauens argumentiert wird, wo Vertrauen als Vorschuss gewertet wird oder aus der Perspektive des Personenvertrauens, welches im Gespräch erworben oder zumindest immer wieder bestätigt werden muss (vgl. Haubl 2012: 29; Kadenbach 2016: 76).

Die semantische Überschneidung von den Konzepten *Glaubwürdigkeit* und *Vertrauenswürdigkeit* liegt vor allem darin, dass es sich um einen Wert handelt, der dem Sprecher von einer anderen Person zugeschrieben werden muss: Eine Person oder eine Aussage sind es wert, dass ihnen geglaubt oder vertraut wird. Sie sind des Glaubens oder des Vertrauens *würdig*. Vertrauen ist dann ein Resultat aus glaubwürdiger Kommunikation der Gesprächsteilnehmer und deren wahrgenommenen Vertrauenswürdigkeit. Demnach resultiert Vertrauenswürdigkeit aus Glaubwürdigkeit, denn wenn jemand glaubwürdig kommuniziert, heißt das nicht automatisch, dass er den Status der Vertrauenswürdigkeit erreicht. Allerdings hat jemand, der als vertrauenswürdig gilt, zuvor glaubwürdig kommuniziert. Abseits der Diskussionen darüber wie Glaubwürdigkeit und Vertrauenswürdigkeit zusammenhängen, steht fest, dass es sich um Sprachkonzepte handelt, die kontextualisiert werden und nicht direkt an der Textoberfläche erkennbar sind. Dies ist ein weiterer Aspekt, der die Trennung des Verhältnisses von Glaubwürdigkeit und Vertrauenswürdigkeit erschwert.

Des Weiteren wird erkennbar, dass Vertrauensbildung mehreren Entwicklungsstufen unterliegt. Auf pragmatischer Ebene geht damit einher, dass Vertrauenswürdigkeit und Glaubwürdigkeit interaktive Größen sind, die einer Person aus Rezipientenperspektive zugeordnet werden. Sich selbst als vertrauenswürdige oder vertrauenserweckende Person zu bezeichnen, ergibt inhaltlich keinen Sinn und bleibt semantisch leer. Es bedarf eines Gesprächspartners, der die Person oder das Gesagte als vertrauens- oder glaubwürdig einschätzt und überzeugt ist, dass der Gesprächspartner Vertrauen verdient und ihm deshalb Vertrauenswürdigkeit zuspricht. Glaubwürdigkeit und Vertrauenswürdigkeit sind also keine Eigenschaften, die sich ein Sprecher selbst zuschreiben kann, sondern es sind Qualitäten, die vom Gesprächspartner zuerkannt werden müssen. Findet dieser Zuspruch wechselseitig statt, entwickelt sich kommunikatives Vertrauen. Da der Sprecher nicht die Möglichkeit hat, sich sprachlich direkt den Konzepten der Vertrauenswürdigkeit und der Glaubwürdigkeit zu bedienen, kann er das Konzept der Offenheit als Werkzeug nutzen. Ob die Absicht, sich über offenes und ehrliches Sprechverhalten als vertrauenswürdige Person darzustellen tatsächlich gelingt, hängt vom Hörer oder Rezipienten der Äußerung ab. Durch strategisches Sprechhandeln kann ein Sprecher immer nur versuchen, einen gewünschten Eindruck zu hinterlassen oder eine bestimmte Fremdwahr-

nehmung zu etablieren. Der Sprechakt gilt aber erst dann als gelungen, wenn der Gesprächspartner in der beabsichtigten Weise reagiert. Sie kann nicht erzwungen oder vorausgesagt werden. Die gewünschte Reaktion des Gesprächspartners muss nicht unmittelbar auf eine Äußerung erfolgen, sondern kann auch zeitversetzt stattfinden.

Vertrauenswürdigkeit und Glaubwürdigkeit sind folglich keine kommunikativen Größen, die schematisch auf eine Gesprächssituation oder auf einen Gesprächspartner angewendet werden können, sondern es handelt sich um interaktive und individuelle Werte, die sowohl subjekt- als auch situationsgebunden sind und der subjektiven Wahrnehmung eines Rezipienten unterliegen (Dernbach/Meyer 2005: 18). Genau diese Situations- und Subjektgebundenheit machen die Entstehung von Glaubwürdigkeit in der Kommunikation so komplex. Der Komplexitätsgrad wird in der mehrsprachigen Kommunikation noch erhöht, da potenzielle Reibungspunkte subtiler und unterschiedlicher sind und mehrere unbekannte kommunikative Variablen auf die Interaktion einwirken. Im Folgenden wird beschrieben, wie vertrauensorientierte Dialogführung im multilingualen Arbeitsfeld aufgebaut werden kann.

3.5 Vertrauensorientierte Dialogführung im multilingualen Arbeitsfeld

Aus pragmalinguistischer Perspektive integriert das Kooperationsprinzip von Herbert P. Grice (1979 [1975]) ein Prinzip des Vertrauens, da die Grundannahme des Modells der gegenseitige *gute Glaube* der Gesprächspartner ein Hauptcharakteristikum ist, auf dem Kommunikation funktioniert. Grice legt seinen Annahmen zugrunde, dass kommunikatives Sprechhandeln auf einem kommunikativen Regelsystem fußt, das auf ähnlichen Annahmen über sozial konstituiertes Wissen der Interaktanten beruht und das über regelhaftes Sprechhandeln zum Ausdruck kommt (vgl. Grice 1979 [1975]: 246ff; Meggle 1979: XI). Regelhaftes (Sprech)handeln bedeutet nach Busse (1991: 11) „darauf zu vertrauen, dass sich die Handlungserfahrungen der Anderen mit den eigenen decken“. So liegt im Kooperationsprinzip nach Grice (1979 [1975]) das Vertrauen in der gegenseitigen Verständigung, also im kommunikativen Vertrauen der Gesprächspartner (Lebsanft 2005: 27).⁸ Es bedarf allerdings einer Transfer-

.....
8 Anmerkung: Die kommunikativen Größen der *Offenheit* und des *Vertrauens* finden im ursprünglichen Modell der Konversationsmaximen nach Grice (1979 [1975]) keine Erwähnung. Es handelt sich um Konzepte, die von anderen Autoren im Nachgang in das Modell gelegt werden, weil das Prinzip des Vertrauens implizit in den Konversationsmaximen integriert ist.

leistung, um das Prinzip des Vertrauens zu erkennen. In einer Vertrauensbeziehung kann davon ausgegangen werden, dass die Gesprächspartner über ein sehr ähnliches Wissen und Verständnis von Vertrauen verfügen und wegen ihrer zweckgebundenen Kooperation keinen Anlass dazu sehen, gegen das Kooperationsprinzip zu verstoßen. Das ist eine wichtige Grundvoraussetzung in der mehrsprachigen Geschäftskommunikation, da ohne die Basis ähnlicher Regeln und ähnlichem Weltwissen keine verständigungsorientierte Kommunikation möglich ist und darüber auch nur schwer Vertrauen aufgebaut werden kann. Erst wenn sich die Gesprächspartner mehrfach unverstanden fühlen und durch unkooperatives Verhalten gegen die Gesprächsmaximen verstoßen, wird das kommunikative Vertrauen überdacht und es entsteht Misstrauen (vgl. Kadenbach 2016: 72). Das automatisch entgegengebrachte kommunikative Vertrauen bezeichnet Coseriu (2007: 96) als „Prinzip des Vertrauens“, das in den Konversationsmaximen nach Grice (1979 [1975]) impliziert wird (vgl. Lebsanft 2005: 27). Das Kooperationsprinzip kann damit um das Prinzip des Vertrauens erweitert werden, sodass jede Konversationsmaxime auch etwas über das kommunikative Vertrauensverhältnis zwischen den Gesprächspartnern aussagt. Das Kooperationsprinzip wird mit der Erweiterung des Prinzips des Vertrauens in Abbildung 3 dargestellt:

| Eigenschaft | Maxime | Vertrauensprinzip |
|--------------------|--|--|
| Quantität | I: Mache deinen Beitrag so informativ wie (für die gegebenen Gesprächszwecke) nötig. II: Mache deinen Beitrag nicht informativer als nötig. | Der Interaktionspartner vertraut darauf, dass er alle notwendigen Informationen erhält und dass er keine Informationen erhält, die für ihn nicht notwendig sind. |
| Qualität | Versuche deinen Beitrag so zu machen, dass er wahr ist | Der Interaktionspartner vertraut darauf, dass der andere die Wahrheit sagt. |
| Relation | Sei relevant! | Der Interaktionspartner vertraut darauf, dass er alle relevanten (und keine irrelevanten) Informationen erhält. |
| Modalität | Sei klar! | Der Interaktionspartner vertraut darauf, dass der andere klar, offen und geordnet spricht und Informationen nicht verschleiert. |

Abb. 3: Kooperationsprinzip als Prinzip des Vertrauens (vgl. Kadenbach 2016: 72)

Dieser implizite Inhalt ist auf das Charakteristikum von *Vertrauen als Gefühl* zurückzuführen. Es handelt sich um einen tiefliegenden inneren Wert, der in einer gesunden Geschäftsbeziehung vorhanden ist, aber selten an der Sprach-

oberfläche auftaucht. Je fremder sich Gesprächspartner sind, desto weniger wird Vertrauen in der Regel direkt kommuniziert. Spricht eine Person einem fremden oder wenig bekannten Gesprächspartner direktes Vertrauen aus, wirkt das in den meisten Fällen nicht vertrauensfördernd, sondern schlägt aufgrund der Charakteristika von Vertrauen tendenziell ins Gegenteil um und erweckt Misstrauen.

Zu beantworten bleibt nun die Frage, ob die Tatsache, dass entgegengebrachtes Vertrauen vom Gesprächspartner anerkannt und angenommen wird oder nicht, im Dialog aktiv gefördert werden kann. Um diese Frage beantworten zu können, sei zuerst auf die Maxime der Modalität im Grice'schen Kooperationsprinzip verwiesen: Sei klar! Diese Maxime beschreibt, „wie das, was gesagt wird, zu sagen ist“ (vgl. Grice 1979 [1975]: 250). Diese Maxime beinhaltet eine transparente Kommunikationsweise und die Vermeidung von Informationsverschleierung (vgl. Ebd.). Damit verweist sie auf die Qualität der Offenheit im Gespräch.

Zur Unterstützung eines Vertrauensaufbaus auf linguistischer Ebene lohnt es sich also, auf die pragmlinguistischen Instrumente zurückzugreifen, die direkt an der Textoberfläche zu finden sind und auf das Vorhandensein von Vertrauen hinweisen (vgl. Abb. 2). Dafür bietet sich die Integration von beziehungsprägenden Signalwörtern an, die immer wieder auf die Absicht des Sprechers verweisen. Hilfreich ist hier beispielsweise die Verwendung von Offenheitssignalen (vgl. Hindelang 1975: 253ff.). Offenheitssignale sind überwiegend in Gesprächssituationen vorzufinden, in denen eine eigene Meinung betont oder Einverständnisse gemacht werden. Auch in argumentativen Kontexten wird häufig mit Offenheitssignalen gearbeitet, um ein transparentes und wahrheitsgetreues Gesprächsbild abzubilden und auch bei kontroversen Ansichten Beziehungsarbeit zu leisten. Wenn ein Sprecher offen kommuniziert, setzt er sich dem Risiko aus, dass der Gesprächspartner seine persönliche Meinung ihm gegenüber ändert. Diese Meinungsänderung kann sich im positiven als auch im negativen Sinne manifestieren. Das macht auf den ersten Blick verletzlich und aufgrund unserer sozialen Konventionen lernen wir, dass Verletzbarkeit in der Geschäftskommunikation keinen Platz hat. Wenn sich der Sprecher allerdings im Vertrauen befindet und davon ausgehen kann, dass sich auch der Gesprächspartner an das Kooperationsprinzip nach Grice (1979 [1975]) hält, hat er nichts zu befürchten. Dadurch eröffnet er sich selbst auch die Chance, ein positiveres Fremdbild zu etablieren. In Hinblick auf die Entstehung von Vertrauen können Offenheitssignale als zielführendes Kommunikationsinstrument betrachtet werden, das überwiegend die affektive Seite in der Kommunikation bedient. Die

Informationsweitergabe in offenen Kommunikationssituationen wirkt sich demnach auch auf das Image eines Sprechers aus (vgl. Hindelang 1975: 257f.). Zu Offenheitssignalen zählen formelhaft eingesetzte Wendungen *wie offen gesagt/offen gestanden; um die Wahrheit zu sagen oder im Ernst*. Die nachfolgende Tabelle zeigt einige Beispiele aus dem mehrsprachigen Kontext:

| Offenheitssignale | | |
|-------------------|------------------|--------------------------|
| Deutsch | Englisch | Französisch |
| offen gesagt | frankly speaking | franchement |
| ehrlich gesagt | to be honest | honnêtement |
| zugegebenermaßen | to admit | avouer |
| unter uns gesagt | in private | vous le gardez pour vous |

Tab. 1: Eigene Darstellung in Anlehnung an Hindelang (1975: 253ff.); Kadenbach (2016: 84)

Abschließend wird noch die Frage beantwortet, welche Ebenen des Vertrauens Luigi durchlaufen muss, um sich die Möglichkeit zu eröffnen, trotz seiner linguistischen und institutionellen Benachteiligungen gegenüber John eine vertrauensvolle Beziehung aufbauen zu können, sodass John sich für seine Belange einsetzt und Luigi bei der Erreichung seiner Ziele unterstützt: Wenn Luigi aktiv sein Grundvertrauen in die Menschheit aktiviert und keinen Zweifel offenlässt, dass er sich auch in einer ungleichen Gesprächssituation durchsetzen kann, wirkt sich das positiv auf seine Grundhaltung aus und beeinflusst auch sein Sprechverhalten (Vertrauen als Gefühl). Des Weiteren benötigt er das Vertrauen in die Kompetenz und das Wohlwollen seines Gesprächspartners John (Rollenvertrauen), wenn er davon ausgeht, einem vertrauenswürdigen Experten zu begegnen. Während des Meetings wird das Rollenvertrauen bestätigt und das Personenvertrauen baut sich auf. Voraussetzung hierfür ist die Entstehung von kommunikativem Vertrauen, das als Bindeglied zwischen dem Rollenvertrauen und dem Personenvertrauen fungiert. Dabei ist es essentiell, dass Luigi sich als offene, ehrliche und transparente Person darstellt, indem er offen, ehrlich und transparent kommuniziert und keine Informationen versteckt oder verschleiert. Um seine offenherzige Absicht zu unterstützen, kann er vertrauensfördernde Gesprächswörter an der Textoberfläche platzieren. Dafür bieten sich z. B. Offenheitssignale an.

4 Schlussbemerkung

Die verschiedenen Ebenen von Vertrauen sind komplexe, ineinandergreifende Bestandteile in einer multilingualen Geschäftsbeziehung. Zunächst ist Vertrauen ein Gefühl und kein kommunikativer Wert. Daher erscheint es auch zunächst ungewöhnlich, dieses Gefühl in multilingualen Geschäftsbeziehungen direkt zu versprachlichen. Dennoch ist unser Sprechverhalten ein Spiegelbild unserer inneren Haltung und unseres momentanen Gefühlszustands. Das Gefühl *Vertrauen* ist allerdings mit inhaltlich verwandten Konzepten verknüpft, die einfacher in sprachliche Äußerungen eingebunden werden können und als Vorstufe zu Vertrauen gewertet werden können wie z. B. Offenheit. Ein Sprecher kann sich selbst als offenherzige Person präsentieren. Ob diese Offenheit zu Glaubwürdigkeit und gar zu Vertrauen führt, ist eine Qualität, die vom Gesprächspartner zugestanden werden muss. Somit ist die Entstehung von Vertrauen in multilingualen Geschäftsbeziehungen eine interaktive Größe, die meist nicht direkt an der Textoberfläche ablesbar ist, aber anhand von Indizien kontextuell rekonstruiert werden kann, da sie implizit vorhanden ist.

Um eine vertrauensvolle Geschäftsbeziehung im multilingualen Arbeitsfeld etablieren zu können, müssen mehrere Formen von Vertrauen vorhanden sein. Zunächst bedarf es einem Grundvertrauen in die ehrlichen Absichten der Menschheit und in den Gesprächspartner. Dieses Grundvertrauen beeinflusst die Haltung und das gesamte Sprechverhalten der Interaktanten. In der Gesprächssituation selbst sind das Rollenvertrauen, das persönliche Vertrauen und das kommunikative Vertrauen aktiv und schwingen während des Fachgesprächs permanent mit. Dabei wird kommunikatives Vertrauen erst in der Interaktion geschaffen, wodurch sich auch das persönliche Vertrauen entwickeln und das Rollenvertrauen bestätigt werden kann. Dem kommunikativen Vertrauen unterliegt das Kooperationsprinzip nach Paul Grice (1979 [1975]), sodass in einer gesunden Gesprächsbeziehung die Konversationsmaximen Anwendung finden, die das kommunikative Vertrauen fördern. Zudem kann die vertrauensvolle Absicht der Sprecher durch vertrauensfördernde Gesprächswörter an der Textoberfläche unterstützt werden. Das Vorhandensein und die Festigung von Vertrauen sind eine essentielle Voraussetzung dafür, dass Gesprächsziele im multilingualen Arbeitsfeld erreicht werden können.

Literaturverzeichnis

- AMMON, ULRICH (2006): „Language conflicts in the European Union. On finding a politically acceptable and practicable solution for EU institutions that satisfies diverging interests“. In: *International Journal of Applied Linguistics* 16(3), S. 319-338.
- BATTACCHI, MARCO W./SUSLOW, THOMAS/RENN, MARGHERITA (1996): *Emotion und Sprache: Zur Definition der Emotion und ihren Beziehungen zu kognitiven Prozessen, dem Gedächtnis und der Sprache*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- BUSSE, DIETRICH (1991): *Wortbedeutungen und sprachliches Handeln*. Ungedrucktes Manuskript. In: <http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Germanistik/AbteilungI/Busse/Texte/Busse-UP-1991-01.pdf> (letzter Zugriff: 2.5.2020).
- COSERIU, EUGENIO (2007): *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens*. Tübingen: Gunter Narr.
- DERNBACH, BEATRICE/MEYER, MICHAEL (2005): „Einleitung: Vertrauen und Glaubwürdigkeit.“ In: DERNBACH, BEATRICE; MEYER, MICHAEL (Hg.): *Vertrauen und Glaubwürdigkeit. Interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27-46.
- DISPENZA, JOE (2018): *Du bist das Placebo. Bewusstsein wird Materie*. o.O.: Koha.
- GRICE, HERBERT P. (1975/1979): „Logik und Konversation“ (übersetzt von A. Kemmerling). In: MEGGLE, GEORG (Hg.): *Handlung, Kommunikation. Bedeutung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 243-265.
- GOFFMAN, ERVING (1967): „On Face-Work. An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction.“ In: DERS.: *Interaction Ritual*. New York: Doubleday, S. 5-45.
- GOODMAN, REBECCA/BLANK, MARTIN (2002): „Insights into Electromagnetic Interaction Mechanisms“. In: *Journal of Cellular Physiology* 192(1), S. 16-22.
- HAUBL, ROLF (2012): „Vertrauensbildung im Beratungsprozess.“ In: MÖLLER, HEIDI (Hg.): *Vertrauen in Organisationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29-43.
- HINDELANG, GÖTZ (1975): „Äußerungskommentierende Gesprächsformeln. ‚Offen gesagt‘ ein erster Schritt.“ In: EHRICH, VERONIKA/FINKE, PETER (Hg.): *Beiträge zur Grammatik und Pragmatik*. Kronberg /Taunus: Scriptor, S. 253-263.
- KADENBACH, DOROTHEA (2016): *Geschäftliche Dialogführung im französischen Messebau. Eine pragmalinguistische Analyse zu Gesprächsstrategien im Business-to-Business-Bereich*. Kassel: Kassel University Press.
- LEBSANFT, FRANZ (2005): „Kommunikationsprinzipien, Texttraditionen, Geschichte.“ In: SCHROTT, ANGELA; VÖLKER, HARALD (Hg.): *Historische Pragmatik und historische Varietätenlinguistik in den romanischen Sprachen*. Göttingen: Universitätsverlag, S. 25-43.
- LUHMANN, NIKLAS (2009): *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- MEGGLE, GEORG (1979): „Einleitung.“ In: (ders.) (Hg.): *Handlung, Kommunikation, Bedeutung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. VII-XII.

- MÖLLER, HEIDI (2012): „Vertrauens- und Misstrauenskulturen in Organisationen.“ In: Möller, Heidi (Hg.): *Vertrauen in Organisationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-27.
- REINMUTH, MARCUS (2006): *Vertrauen schaffen durch glaubhafte Unternehmenskommunikation. Von Geschäftsberichten und den Möglichkeiten und Grenzen einer angemessenen Sprache*. Düsseldorf: Heinrich Heine Universität Düsseldorf.
- SCHRÖTER, JULIANE (2011): *Offenheit. Die Geschichte eines Kommunikationsideals seit dem 18. Jahrhundert*. Berlin/New York: De Gruyter.
- SIEGEL, DANIEL J. (2007): *The mindful Brain: Reflection and Attunement in the Cultivation of Well-Being*. New York: W.W. Norton and Company.
- TOPHINKE, DORIS (2007): „Sprachliches Handeln, Kommunikantenrollen, Beziehungsaspekte.“ In: Haspelmath, Martin (Hg.): *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK 20,1): Language, typology and language universals*. Berlin: DE Gruyter, S. 444-467.

Internetquellen:

- [o.A.] „Europäische Institutionen Personal“. In: https://europa.eu/european-union/about-eu/figures/administration_de (letzter Zugriff: 13.5.2020).
- EEC Council: Regulation: „No 1 determining the languages to be used by the European Economic Community: Amtsblatt der Europäischen Union (OJ) (1958)“. In: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A31958R0001> (letzter Zugriff: 29.08.2020).

SPRACHEN LEHREN – SPRACHEN LERNEN

- Bd. 1 Martina Nied Curcio/Peggy Katelhön/Ivana Bašić (Hg.): Sprachmittlung – Mediation – Mediazione linguistica. Ein deutsch-italienischer Dialog. 326 Seiten. ISBN 978-3-7329-0094-7
- Bd. 2 Claudio Di Meola/Joachim Gerdes/Livia Tonelli (Hg.): Grammatik im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Linguistische und didaktische Überlegungen zu Übungsgrammatiken. 316 Seiten. ISBN 978-3-7329-0268-2
- Bd. 3 Tiberio Snaidero: Interkulturelles Lernen im Italienischunterricht. Eine Konzeption und Lernaufgaben für Italienisch als 3. Fremdsprache. 436 Seiten. ISBN 978-3-7329-0331-3
- Bd. 4 Donald Kiraly & Sarah Signer: Scaffolded Language Emergence in the Classroom. From Theory to Practice. 144 Seiten. ISBN 978-3-7329-0259-0
- Bd. 5 Milica Sabo: Universalkonzepte im Fremdsprachenunterricht. Eine qualitative Studie zu sprachenübergreifenden Lehr-Lernprinzipien. 304 Seiten mit CD. ISBN 978-3-7329-0382-5
- Bd. 6 Martina Nied Curcio/Diego Cortés Velásquez (Hg.): Strategien im Kontext des mehrsprachigen und lebenslangen Lernens. 320 Seiten. ISBN 978-3-7329-0451-8
- Bd. 7 Beate Baumann: Sprach- und kulturreflexives Lernen in Deutsch als Fremdsprache. 272 Seiten. ISBN 978-3-7329-0430-3
- Bd. 8 Claudio Di Meola/Joachim Gerdes/Livia Tonelli (Hg.): Germanistische Linguistik und DaF-Didaktik. 242 Seiten. ISBN 978-3-7329-0463-1
- Bd. 9 Martina Nied Curcio/Peggy Katelhön: Sprachmittlung und Mediation für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ). 228 Seiten. ISBN 978-3-7329-0630-7
- Bd. 10 Isabella Matticchio/Luca Melchior (Hg.): Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz. 198 Seiten. ISBN 978-3-7329-0644-4

SPRACHEN LEHREN – SPRACHEN LERNEN

Außerhalb der Reihe erschienen ist:

Peggy Katelhön/Martina Nied Curcio: Hand- und Übungsbuch
zur Sprachmittlung Italienisch – Deutsch. 288 Seiten.
ISBN 978-3-86596-425-0

