

THORSTEN ROELCKE
Technische Universität Berlin
ORCID: 0000-0002-3894-6075

Fachsprachliche Pluralität in der beruflichen Kommunikation¹

Technical Language Plurality in Professional Communication

Abstract

The modern working world is characterized by increasingly complex external and internal pluri- and multilingualism, which poses growing challenges for professional communication. In order to be able to systematically capture this increasing complexity, a separate model is required. In this model, on the one hand, the individual languages and their linguistic varieties of external and internal multilingualism and, on the other hand, the first-, second- and foreign-language competencies of individual persons are entered in a matrix. In this way, multilingual settings of professions or workplaces as well as multilingual profiles of individual persons can be described in a differentiated manner and corresponding political and didactic measures can be taken.

Keywords: Languages for Specific Purposes, professional communication, multilingualism, plurilingualism, language didactics

1. Ausgangslage

In der aktuellen Fachsprachenforschung bestehen unter anderem zwei Schwerpunkte der Diskussion: Der erste dieser beiden Schwerpunkte besteht in der fachwissenschaftlichen Abgrenzung der Termini *Fachsprache* und *Berufssprache* (vgl. Efin 2014; Roelcke [1999] 2020), der zweite richtet seinen

1 Der vorliegende Beitrag geht zurück auf einen Plenarvortrag, der jeweils online am 30. September 2021 auf der Tagung „Interdisziplinarität, Kompetenzorientiertheit und Digitalisierung als aktuelle Tendenzen und Herausforderungen in der Germanistik“ an der Eötvös-Loránd-Universität in Budapest (30.09.–01.10.2021) und am 5. November 2021 auf der Fachtagung SPECLANG 3 an der Universität Łódź (05.11.–06.11.2021) gehalten wurde; er wird in beiden Tagungsakten veröffentlicht.

Fokus auf Viel- und Mehrsprachigkeit im Berufsleben bzw. am Arbeitsplatz (vgl. zur Übersicht Auer/Wei 2009; Coray/Duchêne 2017; Roelcke [im Ersch.]). Vor diesem Hintergrund ist ein integratives Modell fachlicher bzw. beruflicher Viel- und Mehrsprachigkeit erforderlich, mit dem die sprachliche Vielfalt beruflicher Kommunikation angemessen erfasst und beschrieben werden kann, um im Weiteren angemessene sprachpolitische oder sprachdidaktische Maßnahmen ergreifen zu können.

Im Folgenden werden zunächst einige Begriffsklärungen im Rahmen innerer und äußerer Mehr- und Vielsprachigkeit vorgenommen, um im Anschluss hieran das Verhältnis von Fachsprachen und beruflicher Kommunikation anhand eines allgemeinen Modells zu klären. Im letzten Teil des vorliegenden Beitrags wird ein Modell von Mehr- und Vielsprachigkeit im Beruf entwickelt, das anhand einiger fiktiver Beispiele exemplifiziert wird.

2. Äußere und innere Viel- und Mehrsprachigkeit

Das hier vorgelegte Modell beruflicher Mehr- und Vielsprachigkeit greift auf einige Begriffsklärungen nach Roelcke (2022: 24f.) zurück, die im Folgenden kurz zusammengestellt sind:

<i>Erstsprache</i>	Ungesteuert und unbewusst angeeignete Sprache oder Varietät.
<i>Fremdsprache</i>	Gesteuert und bewusst angeeignete Sprache oder Varietät.
<i>Mehrsprachigkeit</i>	Gebrauch verschiedener Sprachen oder Varietäten bei einzelnen Personen (engerer Sinn).
<i>Sprachaneignung</i>	Erwerb oder Erlernen von Sprachen oder Varietäten.
<i>Sprachenmischung</i>	Verbindung mehrerer Sprachen oder Varietäten zu neuen Sprachen (Pidginisierung und Kreolisierung).
<i>Sprachenvielfalt</i>	Bestand an verschiedenen Sprachen oder Varietäten in einer bestimmten Region.
<i>Spracherwerb</i>	Ungesteuerte und unbewusste Aneignung von Sprachen oder Varietäten.
<i>Sprachlernen</i>	Gesteuerte und bewusste Aneignung von Sprachen oder Varietäten.
<i>Sprachpluralismus</i>	Individueller Erwerb von persönlicher Mehrsprachigkeit, Teilhabe an gesellschaftlicher Vielsprachigkeit.
<i>Vielsprachigkeit</i>	Gebrauch verschiedener Sprachen oder Varietäten innerhalb einer bestimmten Gemeinschaft.
<i>Zweitsprache</i>	Ungesteuert und (eher) bewusst angeeignete Sprache oder Varietät..

Im Folgenden sind zum einen die Termini *Mehrsprachigkeit* und *Vielsprachigkeit* (Busch [2013] 2021; Haider 2010; Harshav 2011; Roche/Terrasi-Haufe 2018) und zum anderen die Termini *Erstsprache*, *Fremdsprache* und *Zweitsprache* (Ahrenholz 2017; Hahn/Schöler 2013) von Bedeutung. Unter *Mehrsprachigkeit* wird dabei (im engeren Sinne) der Gebrauch verschiedener Sprachen oder Varietäten bei einzelnen Personen verstanden: Handelt es sich dabei um mehrere Einzelsprachen wie Deutsch, Englisch oder Chinesisch, besteht *äußere Mehrsprachigkeit*; werden hingegen mehrere sprachliche Varietäten wie

die Standardsprache, eine Mundart und einige Fachsprachen verwendet, liegt *innere Mehrsprachigkeit* vor. Analog verhält es sich bei *Vielsprachigkeit* als dem Gebrauch verschiedener Sprachen oder Varietäten innerhalb einer bestimmten Gemeinschaft: Sofern innerhalb einer solchen Gemeinschaft mehrere Einzelsprachen gebraucht werden, besteht *äußere Vielsprachigkeit*, sind es mehrere sprachliche Varietäten, ist *innere Vielsprachigkeit* anzusetzen.

2.1. Äußere Vielsprachigkeit

Ein gutes Beispiel für äußere Vielsprachigkeit bilden die Amts- und Vertragssprachen der Europäischen Union (EU). Seit Gründung der Gemeinschaft im Jahr 1957, mit der vier Landessprachen verbunden sind, ist deren Zahl inzwischen auf 24 Amts- und Vertragssprachen angewachsen (vgl. Luttermann/Luttermann 2020):

- seit 1957: Deutsch, Französisch, Italienisch, Niederländisch;
- seit 1973: Dänisch, Englisch, Irisch/Gälisch;
- seit 1981: Griechisch;
- seit 1986: Portugiesisch, Spanisch;
- seit 1995: Finnisch, Schwedisch;
- seit 2004: Estnisch, Lettisch, Litauisch, Maltesisch, Polnisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch, Ungarisch;
- seit 2007: Bulgarisch, Rumänisch;
- seit 2013: Kroatisch.

Im Rahmen äußerer Vielsprachigkeit können die verschiedenen Einzelsprachen mit unterschiedlicher Funktion verwendet werden und dabei gleichberechtigt oder nicht gleichberechtigt erscheinen. In den folgenden drei Abbildungen werden verschiedene Verhältnisse zwischen solchen Einzelsprachen (S1 bis S4) skizziert, wobei die Pfeile jeweils auf die Bevorzugung einer Sprache als sog. Lingua franca (LF) hinweisen: Gleichberechtigung mehrerer Einzelsprachen (Abb. 1); übergeordneter Gebrauch einer Lingua franca (Abb. 2); vermittelnder Gebrauch einer Lingua franca (Abb. 3). Im Falle der Amts- und Vertragssprachen der Europäischen Union kommt dem Englischen, Französischen und Deutschen als sog. Arbeitssprachen die Rolle eines vermittelnden Gebrauchs zu; de facto kommt hier indessen dem Englischen – auch nach dem Austritt Großbritanniens aus der EU – eine übergeordnete Rolle zu.

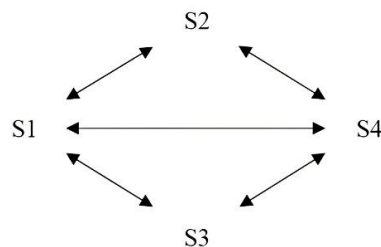


Abb. 1: Vielsprachigkeit bei Gleichberechtigung mehrerer Einzelsprachen.

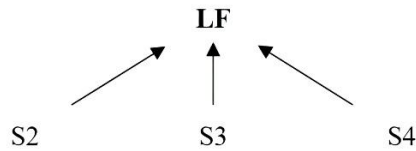


Abb. 2: Vielsprachigkeit bei übergeordnetem Gebrauch einer Lingua franca.

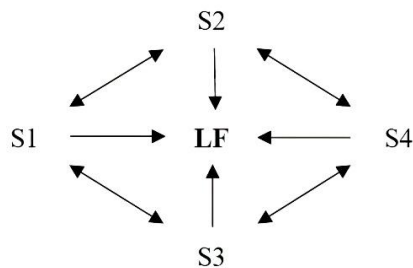


Abb. 3: Vielsprachigkeit bei vermittelndem Gebrauch einer Lingua franca.

2.2. Innere Vielsprachigkeit

Die deutsche Sprache gliedert sich in zahlreiche sprachliche Varietäten, die historisch als sprachgeschichtliche Perioden (etwa Althochdeutsch oder Neuhochdeutsch), regional als Mundarten oder Dialekte (beispielsweise Westoberdeutsch oder Sächsisch), sozial als Gruppensprachen (wie zum Beispiel Jugendsprache) und funktional etwa als Standard- oder Fachsprachen erfasst werden können. Ein frühes Modell solch innerer Vielsprachigkeit stammt von Henne (1986: 218), der noch unter der Bezeichnung *innere Mehrsprachigkeit* die Standardsprache in dessen Zentrum stellt und darum Literatursprache, Gruppensprachen, Mundarten, Umgangssprachen und Fachsprachen gruppiert (vgl. Abb. 4).



Abb. 4: Innere Mehrsprachigkeit [sic!] des Deutschen (Henne 1986: 218).

Eine Varietät, die in der jüngeren Diskussion eine wichtige Rolle spielt, findet bei Henne indessen keine Berücksichtigung – die sog. Bildungssprache. Diese Bildungssprache ist als eine Varietät aufzufassen, die im Allgemeinen von der Schule vermittelt und im Unterricht erworben wird (vgl. More/Heller 2012). Sie entspricht damit der Allgemeinen Fachsprachenkompetenz (Roelcke [1999] 2020: 184–191) bzw. der Cognitive Academic Language Proficiency (CALP; vgl. etwa Cummins 2008) einzelner Individuen (vgl. unten).

2.3. Äußere und innere Mehrsprachigkeit

Für den Gebrauch verschiedener Sprachen bei einzelnen Personen gibt es ebenfalls zahlreiche Beispiele. Bekannt ist etwa die Sprachenvielfalt in Äquatorialafrika (Gavin 2013, 2017), bei der nicht nur viele Sprachen nebeneinander bestehen, sondern auch von einzelnen Personen (mehr oder weniger gut) beherrscht und in unterschiedlichen Verwendungszusammenhängen gezielt eingesetzt werden. Ein weiteres Beispiel für eine solche äußere Mehrsprachigkeit stellt der Gebrauch zweier oder mehrerer Einzelsprachen in Familien dar, in denen beide Elternteile oder die Großeltern bzw. andere nahe Verwandte verschiedene Einzelsprachen verwenden, die von einzelnen Familienmitgliedern als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache ebenfalls beherrscht werden.

Äußere Mehrsprachigkeit ist in der Gesellschaft der deutschsprachigen Länder zunehmend verbreitet. Dies gilt nicht allein für die Mehrsprachigkeit einzelner Personen innerhalb von Familien mit einem vielfältigen sprachlichen Hintergrund, sondern auch für die Mehrsprachigkeit, die durch den Besuch der allgemein- und berufsbildenden Schulen von allen Schülerinnen und Schülern erworben wird. Zu denken ist hierbei zunächst insbesondere an die kanonisierten Schulfremdsprachen Latein, Griechisch und Hebräisch sowie Englisch, Französisch, Russisch, Spanisch, neuerdings Chinesisch und andere mehr. Darüber hinaus trägt aber auch die wachsende Vielsprachigkeit an den Schulen des deutschen Sprachraums selbst zu einer erhöhten äußeren Mehrsprachigkeit einzelner Schülerinnen und Schüler bei – ein Umstand, der den Unterricht zunehmend bereichert, aber auch herausfordert (vgl. hierzu etwa auch die Zusammenstellungen von Colombo-Scheffold 2010; Krifka 2014; Leontiy 2013); Mehrsprachigkeit wird dabei verstärkt zu einem eigenen „Bildungsziel“ (Dittmann/Giblak/Witt 2015).

In Analogie hierzu besteht innere Mehrsprachigkeit in der Verwendung mehrerer verschiedener Varietäten durch eine einzelne Person. Ein Beispiel hierfür ist der individuelle Gebrauch des Schwyzerdütschen in eher alltäglichen Situationen und des sog. Schriftdeutschen zu eher öffentlichen Anlässen. Viele Schweizerinnen und Schweizer erwerben die Schriftsprache erst während ihrer Schulzeit. Gerade ein solches Nebeneinander im Gebrauch von regionalen Varietäten und überregionaler Standard- oder Bildungssprache darf als ein klassisches Beispiel für innere Mehrsprachigkeit überhaupt angesehen werden. Die berufliche Kommunikation im Anschluss an eine Ausbildung oder ein Studium führt hier in der Regel zu einer Erweiterung der inneren Mehrsprachigkeit einzelner Personen (vgl. unten).

3. Berufliche Kommunikation

Berufliche Kommunikation umfasst neben der Verwendung von einer oder gar mehreren Alltagssprachlichen Varietäten meist den Gebrauch mehrerer Fachsprachen und nicht den nur einer Fachsprache. Daher ist es sinnvoll, neben *Fachsprache* nicht von *Berufssprache*, sondern von *beruflicher Kommunikation*

oder *Berufskommunikation* zu sprechen. Dies wird im Folgenden zunächst mit einem Modell fachlicher bzw. beruflicher Kommunikation näher erläutert, um dann anhand der Ausbildungsverordnung zum Kraftfahrzeugmechatroniker bzw. zur Kraftfahrzeugmechatronikerin exemplifiziert zu werden.

3.1. Fachliche und berufliche Kommunikation

Fachliche Kommunikation lässt sich anhand des folgenden Modells (vgl. Abb. 5) darstellen (vgl. Roelcke [1999] 2020: 11–13), in welchem ein Produzent eines Fachtextes, dieser Fachtext selbst sowie dessen Rezipient angesetzt werden. Der Produzent kontrolliert die Produktion und Rezeption seines Textes angesichts der Rezipienten, während sich der Rezipient den Textinhalt unter Beachtung des Produzenten selbständig erarbeitet. Dabei kann die Fachkommunikation monologisch oder dialogisch verlaufen und zum einen von mehreren Produzenten ausgehen oder mehrere Rezipienten erreichen. Produzent und Rezipient verfügen im Rahmen fachlicher Kommunikation jeweils über eigene sprachliche Zeichensysteme, sprachliche Text- und sachliche Weltkenntnisse (Kotexte und Kontexte), die sich jeweils mehr oder weniger weit überschneiden und während der Kommunikation vorausgesetzt werden.

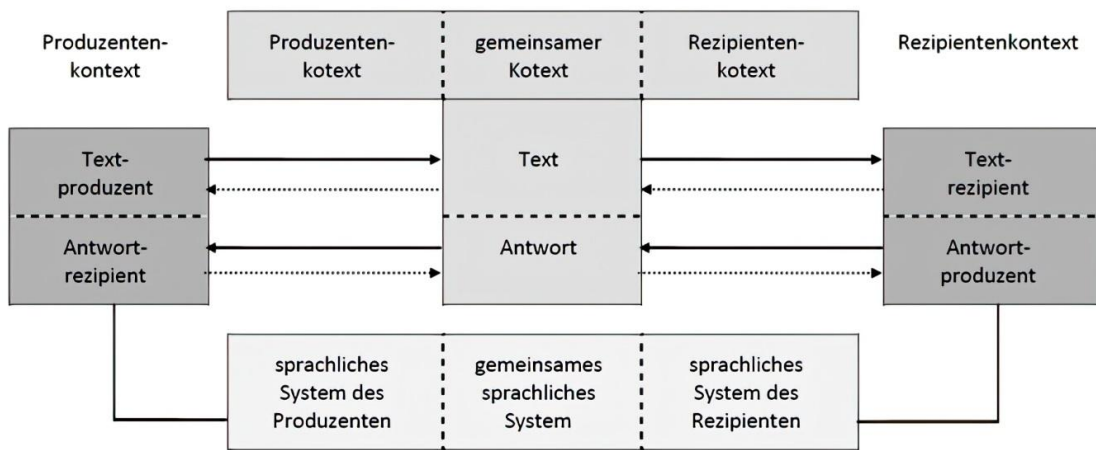


Abb. 5: Modell fachlicher Kommunikation (Roelcke [1999] 2020: 12).

Dieses Modell fachlicher Kommunikation kann nun in einem weiteren Schritt in ein Modell beruflicher Kommunikation (vgl. Abb. 6) überführt werden (vgl. Roelcke [1999] 2020: 18–21). Neben der Berufsbezogenheit der einzelnen Komponenten erfährt dabei das (gemeinsame) sprachliche System die entscheidende Veränderung: Denn anstelle eines einzigen Systems werden hier mehrere Systeme angesetzt, die zum einen die Allgemein- und die Bildungssprache und zum anderen mehrere Fachsprachen umfassen und somit dem Umstand beruflicher Vielsprachigkeit Rechnung tragen.

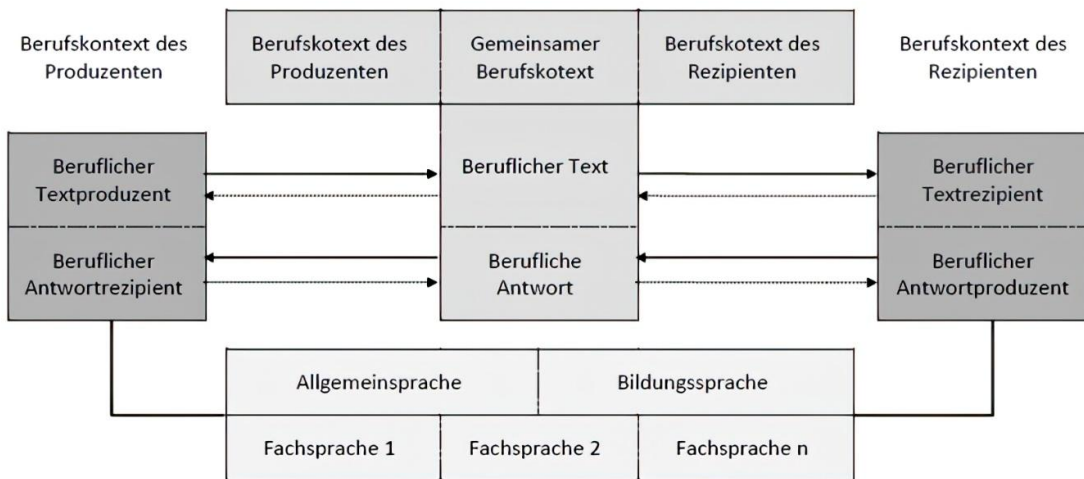


Abb. 6: Modell fachlicher Kommunikation (Roelcke [1999] 2020: 21).

3.2. Berufliche Vielsprachigkeit

Die Vielsprachigkeit beruflicher Kommunikation ist anhand von Ausbildungsverordnungen leicht nachzuweisen – greifen solche Verordnungen doch die kommunikativen Anforderungen der betreffenden Berufe auf und setzen sie in didaktische Konzepte um, die nicht alleine die erforderlichen sachlich-fachlichen, sondern auch die fachsprachlichen Kenntnisse und Kompetenzen umfassen.

So lassen sich etwa in der Ausbildungsverordnung zum Kraftfahrzeugmechatroniker bzw. zur Kraftfahrzeugmechatronikerin der Bundesrepublik Deutschland aus dem Jahr 2013 mindestens vier Bereiche unterscheiden, die verschiedenen fachsprachlichen Schwerpunkten entsprechen (vgl. Roelcke 2017): Mechanik und Elektronik, Recht und Verwaltung, Elektronische Datenverarbeitung sowie Werbung und Kundenkontakt. Diese vier Schwerpunkte finden sich etwa in den folgenden Punkten der Ausbildungsverordnung wieder (in Auswahl):

- Mechanik und Elektronik: „Fahrzeuge, Systeme, Bauteile und Baugruppen identifizieren“, „Zeichnungen lesen und anwenden, Skizzen anfertigen“ und „Gespräche situationsgerecht führen, Sachverhalte darstellen sowie englische Fachausdrücke anwenden (bemerkenswert ist hier der Hinweis auf äußere Viel- bzw. Mehrsprachigkeit in einem Ausbildungsberuf);
- Recht und Verwaltung: „Datenträger handhaben und Datenschutz beachten“;
- Elektronische Datenverarbeitung: „betriebliches Informationssystem zum Bearbeiten von Arbeitsaufträgen anwenden und zur Beschaffung von technischen Unterlagen und Informationen nutzen“, „digitale und analoge Mess- und Prüfdaten lesen“;
- Werbung und Kundenkontakt: „Kommunikation mit Kunden und Kundinnen sowie vorausgehenden und nachfolgenden Funktionsbereichen sicherstellen“.

Anhand des vorgestellten Modells lassen sich im Weiteren mit Dynamisierung, Differenzierung, Dezentralisierung und Digitalisierung vier Tendenzen beruflicher Kommunikation erfassen und beschreiben. Auch hier erweist sich ein Blick auf die älteren und jüngeren Ausbildungsverordnungen zum Kraftfahrzeugmechatroniker bzw. zur Kraftfahrzeugmechatronikerin als hilfreich (vgl. Roelcke 2017):

- **Dynamisierung:** Die betreffenden Ausbildungsverordnungen erscheinen in immer kürzeren Abständen und belegen damit einen schnelleren Wandel der fachlichen und sprachlichen Herausforderungen, die in dem Ausbildungsberuf bestehen.
- **Differenzierung:** Die Ausbildungsverordnungen zeigen eine Erweiterung von fachlich-sachlichen Schwerpunktsetzungen (Fahrzeugtypen, technische Komponenten), die auch mit entsprechenden sprachlich-kommunikativen Anforderungen verbunden sind.
- **Dezentralisierung:** Darüber hinaus finden in den Ausbildungsverordnungen fachfremde Tätigkeitsbereiche zunehmend Berücksichtigung (etwa Elektronische Datenverarbeitung, Recht und Verwaltung); auch dies geht mit einem Anstieg sprachlicher und kommunikativer Anforderungen einher.
- **Digitalisierung:** Der zunehmende und dabei obligatorische Einsatz von EDV, Internet usw. zieht sich wie ein Querschnittsthema durch die ersten drei Bereiche und bringt hier jeweils besondere kommunikative Herausforderungen mit sich.

4. Modelle äußerer und innerer Viel- und Mehrsprachigkeit

Das Modell beruflicher Kommunikation und der Blick auf Ausbildungsverordnungen der Bundesrepublik Deutschland lassen deutlich werden, dass die Kommunikation in bestimmten Berufen bzw. an Orten, in denen diese jeweils ausgeübt werden, durch eine fach- bzw. fächerspezifische innere und äußere Vielsprachigkeit geprägt ist, die auch entsprechende Anforderungen an die äußere und innere Mehrsprachigkeit der dort tätigen Personen mit sich bringen. Um solche vielsprachigen Settings und mehrsprachigen Profile angemessen erfassen zu können, bedarf es entsprechender Modelle äußerer und innerer Viel- und Mehrsprachigkeit.

4.1. Modell äußerer und innerer Vielsprachigkeit

In dem allgemeinen Modell äußerer und innerer Vielsprachigkeit (vgl. Roelcke 2022) werden zum einen mehrere Einzelsprachen und zum anderen jeweils deren Allgemein- und Bildungssprache und mehrere verschiedene Fachsprachen unterschieden. Das Modell fußt auf einer einfachen Matrix, in deren Feldern die entsprechenden fachsprachlichen bzw. nicht fachsprachlichen Varietäten der einzelnen Sprachen verortet werden können (vgl. Abb. 7).

Einzel- sprache n					
Einzel- sprache 2					
Einzel- sprache 1					
	Allgemein- sprache	Bildungs- sprache	Fachsprache 1	Fachsprache 2	Fachsprache n

Abb. 7: Allgemeines Modell äußerer und innerer Vielsprachigkeit (Roelcke 2022).

Als ein konkretes Beispiel für dieses Modell äußerer und innerer Vielsprachigkeit ist hier an juristische Institutionen innerhalb der Europäischen Gemeinschaft zu denken (vgl. Abb. 8): Als Einzelsprachen erscheinen die drei Arbeitssprachen der Union: Englisch, Französisch und Deutsch. Deren Varietäten bilden dabei neben der Allgemein- und der Bildungssprache etwa die Fachsprachen des Völker- und des Steuerrechts sowie weitere Fachsprachen. In diesem Falle ist davon auszugehen, dass alle sprachlichen Varietäten aller einzelnen Sprachen in der institutionellen Kommunikation relevant sind, sodass keine Leerfelder ausgewiesen werden müssen.

Deutsch					
Französisch					
Englisch					
	Allgemein- sprache	Bildungs- sprache	Fachsprache Völkerrecht	Fachsprache Steuerrecht	Fachsprache n

Abb. 8: Konkretes Modell äußerer und innerer Vielsprachigkeit: Juristische Institution innerhalb der Europäischen Union (Roelcke 2022).

4.2. Modell äußerer und innerer Mehrsprachigkeit

Von dem konkreten Vielsprachigkeitsmodell ausgehend lässt sich nun in einem weiteren Schritt auch ein Modell äußerer und innerer Mehrsprachigkeit skizzieren. Dieses wird im Folgenden anhand von zwei konstruierten Beispielen exemplifiziert.

Beim ersten Fall handelt es sich um die Modellierung der Mehrsprachigkeit eines Justiziers aus der Bundesrepublik Deutschland an einer Institution der Europäischen Union (vgl. Abb. 9): Anstelle der drei Einzelsprachen Englisch, Französisch und Deutsch werden dabei eine englische, eine französische und eine deutsche Sprachkompetenz (SK) angesetzt, die sich in eine Allgemeine Sprachkompetenz (ASK – entsprechend Cummins’ BICS), eine Allgemeine Fachsprachenkompetenz (AFK – entsprechend Cummins’ CALP) sowie in fachsprachliche Kompetenzen (FSK) in den Bereichen Völkerrecht, Steuerrecht und Elektronische Datenverarbeitung differenziert. Der deutsche Justiziar verfügt dabei aufgrund eines Studiums in Berlin über umfassende erstsprachliche (ES) Kompetenzen im Deutschen und aufgrund eines Studiums in Oxford über umfassende fremdsprachliche Kompetenzen im Englischen; im Französischen hat er aufgrund seines Schulbesuchs lediglich eine allgemeine fremdsprachliche Kompetenz vorzuweisen.

Deutsche SK	ES	ES	ES	ES	ES
Französische SK	FS	–	–	–	–
Englische SK	FS	FS	FS	FS	FS
	ASK (BICS)	AFK (CALP)	FSK Völkerrecht	FSK Steuerrecht	FSK EDV

Abb. 9: Äußere und innere Mehrsprachigkeit: Justiziar aus Deutschland (Roelcke 2022).

Den zweiten Fall äußerer und innerer Mehrsprachigkeit stellt eine Justiziarin aus der italienischen Republik an einer Institution der Europäischen Union dar (vgl. Abb. 10): Sie verfügt über sprachliche Kompetenzen im Italienischen sowie in den drei Arbeitssprachen der Union. Analog zu ihrem Kollegen aus Deutschland sind ihre fachsprachlichen und nicht fachsprachlichen Kompetenzen erstsprachlich wie fremdsprachlich im Italienischen bzw. Englischen in vollem Umfang ausgeprägt. Ihre französischen Sprachkompetenzen reichen aufgrund eines intensiveren Sprachunterrichts über diejenigen des Kollegen hinaus, über Kompetenzen im Deutschen verfügt sie nicht.

<i>Italienische SK</i>	<i>ES</i>	<i>ES</i>	<i>ES</i>	<i>ES</i>	<i>ES</i>
Deutsche SK	–	–	–	–	–
Französische SK	FS	FS	–	–	–
Englische SK	FS	FS	FS	FS	FS
	ASK (BICS)	AFK (CALP)	FSK Völkerrecht	FSK Steuerrecht	FSK EDV

Abb. 10: Äußere und innere Mehrsprachigkeit: Justiziarin aus Italien (Roelcke 2022).

In den beiden Beispielen werden allein erst- und fremdsprachliche Kompetenzen in den diversen Varietäten angesetzt. Eine Möglichkeit zur weiteren Differenzierung besteht darin, zudem ggf. zweitsprachliche Kompetenzen anzunehmen und Kompetenzniveaus gemäß des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) anzusetzen.

5. Fazit

Die moderne Arbeitswelt zeichnet sich durch eine zunehmend komplexe äußere und innere Viel- und Mehrsprachigkeit aus, welche die berufliche Kommunikation vor zunehmende Herausforderungen stellt. Diese zunehmende Komplexität gilt es zunächst einmal systematisch zu beschreiben: Hierfür erscheint ein Modell geeignet, das zum einen jeweils die einzelnen Sprachen und deren sprachliche Varietäten äußerer und innerer Vielsprachigkeit und zum anderen jeweils die erst-, zweit- und fremdsprachlichen Kompetenzen einzelner Personen im Rahmen einer Matrix abträgt. Auf diese Weise können vielsprachige Settings einzelner Berufe oder Arbeitsstätten sowie mehrsprachige Profile einzelner Personen, die hier tätig sind, differenziert erfasst werden.

Auf dieser Grundlage können im Weiteren spezifische Konsequenzen für die professionelle Gestaltung vielsprachiger Settings (beispielsweise an Bildungseinrichtungen, Krankenhäusern oder Verwaltungen) und für die sprachpolitische wie -didaktische Begleitung mehrsprachiger Personen in diesen Bereichen gezogen werden. Neben den bekannten strukturellen (formalen und funktionalen), pragmatischen und kognitiven Aspekten sind dabei mehr denn je auch ethische Gesichtspunkte zu berücksichtigen (vgl. Abb. 11 sowie Roelcke [1999] 2020: 177–214). Diese ethischen Gesichtspunkte bestehen insbesondere in der Unterstützung eines mehrsprachigen Verhaltens; hierzu zählen (vgl. Roelcke 2021):

- Positive Wertschätzung von Viel- und Mehrsprachigkeit als sozialer und kognitiver Bereicherung;
- differenzierte und nicht diskriminierende Verwendung verschiedener Sprachen;
- Aufdeckung von sprachlichem Missbrauch (etwa durch exklusiven oder manipulativen Sprachgebrauch);
- eigenständige Überwindung von sprachlichen Barrieren, auch bei anderen Personen.

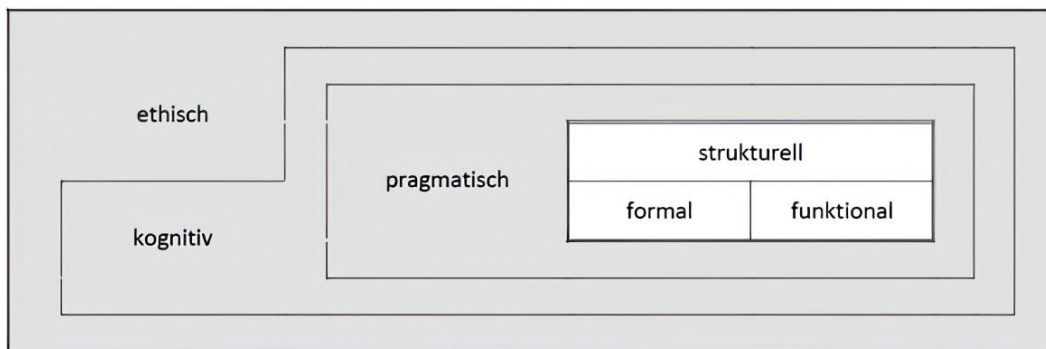


Abb. 11: Sprachlich-kommunikative Kenntnisse und Kompetenzen (Roelcke [1999] 2020: 198).

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt (2017) „Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit.“ [In:] Bernt Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren; 3–20.
- Auer, Peter, Li Wei (Hrsg.) (2009) *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Busch, Brigitta ([2013] 2021) *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- Colombo-Scheffold, Simona, Peter Fenn, Stefan Jeuk, Joachim Schäfer (Hrsg.) (2010) *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer*. Freiburg/Br.: Fillibach.
- Coray, Renata, Alexandre Duchêne (2017) *Mehrsprachigkeit und Arbeitswelt*. Freiburg (Schweiz): Universitätsverlag.
- Cummins, Jim (2008) „BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction.“ [In:] Brian Street, Nancy Hornberger (Hrsg.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd ed., Vol. 2: Literacy. New York: Springer; 71–83.
- Dittmann, Alina, Beata Giblak, Monika Witt (Hrsg.) (2015) *Bildungsziel: Mehrsprachigkeit. Towards the Aim of Education: Multilingualism*. Leipzig: Universitätsverlag.
- Efing, Christian (2014) „Berufssprache & Co. Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht.“ [In:] *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 41; 415–441.
- Gavin, Michael, Carlos A. Botero, Claire Bower, Robert K. Colwell, Michael Dunn, Robert R. Dunn, Russell D. Gray, Kathryn R. Kirby, Joe McCarter, Adam Powell, Thiago F. Rangel, John R. Stepp, Michelle Trautwein, Jennifer L. Verdolin, Gregor Yanega (2013) „Towards a Mechanistic Understanding of Linguistic Diversity.“ [In:] *BioScience* 63.7; 524–535.
- Gavin, Michael, Thiago F. Rangel, Claire Bower, Robert K. Colwell, Kathryn R. Kirby, Carlos A. Botero, Michael Dunn, Robert R. Dunn, Joe McCarter, Marco Túlio Pacheco Coelho, Russell D. Gray (2017) „Process-based modelling shows how climate and demography shape language diversity.“ [In:] *Global Ecology and Biogeography* 26.5; 584–591.
- Hahn, Natalia, Marianne Schöler (2013) „Deutsch als Fremd-, Zweit- und Tertiärsprache: drei verschiedene Sprachen?“ [In:] Oxana Bilezkaja, Natalia Hahn (Hrsg.): *Quo vadis Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache in Russland und Deutschland*. Woronesch: Universitätsverlag; 21–48.
- Haider, Barbara (2010) „Mehrsprachigkeit.“ [In:] Hans Barkowski, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen/Basel: Francke; 207–208.
- Henne, Helmut (1986) *Jugend und ihre Sprache. Darstellung, Materialien, Kritik*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Krifka, Manfred, Joanna Blaszcak, Annette Leßmöllmann, André Meinunger, Barbara Stiebels, Rosemarie Tracy, Hubert Truckenbrodt (Hrsg.) (2014) *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Leontiy, Halyna (Hrsg.) (2013) *Multikulturelles Deutschland im Sprachvergleich. Das Deutsche im Fokus der meist verbreiteten Migrantensprachen. Ein Handbuch für DaF-Lehrende und Studierende, für Pädagogen/-innen und Erzieher/-innen*. Münster: Lit.
- Luttermann, Claus, Karin Luttermann (2020) *Sprachenrecht für die Europäische Union: Wohlstand, Referenzsprachensystem und Rechtslinguistik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Morek, Miriam, Vivien Heller (2012) „Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs.“ [In:] *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 57; 67–101.
- Roche, Jörg, Elisabetta Terrasi-Haufe (Hrsg.) (2018) *Mehrsprachigkeit und Sprachenerwerb*. Tübingen: Narr.

- Roelcke, Thorsten (2017) „Dynamisierung – Differenzierung – Dezentralisierung. Tendenzen beruflicher Kommunikation im Deutschen am Beispiel der Verordnung über die Berufsausbildung zum Kraftfahrzeugmechatroniker und zur Kraftfahrzeugmechatronikerin.“ [In:] *Glottology* 8.2; 155–170.
- Roelcke, Thorsten ([1999] 2020) *Fachsprachen*. 4., neu bearbeitete und wesentlich erweiterte Auflage. Berlin: Schmidt.
- Roelcke, Thorsten (2020) „Berufssprache und berufliche Kommunikation – eine konzeptionelle Klärung.“ [In:] *Sprache im Beruf* 3.1; 3–17.
- Roelcke, Thorsten (2021) „Mehrsprachige Berufskommunikation.“ [In:] Sergii Kholod, Nevide Akpinar Dellal, Tamara Ishchenko (Hrsg.) *Contemporary Educational Researches. Education, Tolerance and Peace for Equal Opportunity*. Chisinau: Dodo Books Indian Ocean (Globe Edit); 53–59.
- Roelcke, Thorsten (2022) „Viel- und Mehrsprachigkeit.“ [In:] Csaba Földes, Thorsten Roelcke (Hrsg.) *Handbuch Mehrsprachigkeit*. Berlin: de Gruyter (Handbücher Sprachwissen 22); 3–27.
- Roelcke, Thorsten [im Ersch.] „Mehrsprachigkeit in der Fachkommunikation.“ [In:] İnci Dirim, Jörg Meier (Hrsg.) *Handbuch Mehrsprachigkeit. Interdisziplinäre Zugänge zu Mehrsprachigkeit und sozialer Teilhabe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rösch, Heidi (2011) *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie.

Internetquellen

- Harshav, Benjamin (o.J.) „Language: Multilingualism.“ [In:] *YIVO Encyclopedia of Jews in Eastern Europe*. [Auf:] <https://yivoencyclopedia.org/article.aspx/Language/Multilingualism> [abgerufen am: 19.11.2021].

