

2 Zur Gestaltung von plurilingualen Kursen: Theoretische und didaktische Grundlagen

DOI: doi.org/10.31885/9789515150097.2

Anta Kursiša, Joachim Schlabach

2.1 Forschungskontext

Das Projekt PluriDeutsch verbindet als universitäres Projekt Forschung mit Praxis. Es steht in einem spezifischen Forschungskontext von Mehrsprachigkeit mit Deutsch in Finnland. Dargestellt werden in diesem Abschnitt vier Projekte, drei Forschungsprojekte, die für PluriDeutsch wichtig sind, sowie eine wissenschaftliche Tagung zu Mehrsprachigkeit und Deutsch in Finnland, bei der der Bedarf für die Umsetzung an Schulen und Hochschulen formuliert wurde.

Das Forschungsprojekt Pluriling

An der Wirtschaftsfakultät der Universität Turku (TSE Turku School of Economics) gibt es seit 2007 plurilinguale Lernangebote. In den ersten Jahren hatten sie einen eher experimentellen Charakter, mit der Zeit – und hier parallel zu der wachsenden Bedeutung von Mehrsprachigkeit in der fremdsprachendidaktischen Diskussion – wurden die Lernangebote systematischer konzipiert. Klar war jedoch auch, dass für eine fundierte didaktische Konzeption die Basisinformationen für den mehrsprachigen Bereich und hier konkret auch eine Zielbeschreibung fehlten. Mit diesem Ziel starteten 2011

Kursiša, Anta & Schlabach, Joachim:

Zur Gestaltung von plurilingualen Kursen: Theoretische und didaktische Grundlagen.

In: Kursiša, Anta & Schlabach, Joachim (Hrsg. | toim. | utg. | eds.) (2020):

PluriDeutsch – plurilinguale Kurse mit Deutsch. Handreichungen für die Kursentwicklung in der Germanistik und an Sprachenzentren. Helsinki: Universität Helsinki, 11–31.

DOI: doi.org/10.31885/9789515150097

Eeva Boström und Joachim Schlabach das Forschungsprojekt *Pluriling*¹ mit einer mehrsprachig ausgerichteten Sprachenbedarfsanalyse bei 214 vornehmlich international tätigen Alumni der Wirtschaftsfakultät. Im Fokus der Online-Umfrage mit offenen und geschlossenen Fragen lag die Sprachenverwendung in der internationalen Geschäftskommunikation und ermittelt wurden darin notwendige Fähigkeiten und Fertigkeiten für die gelingende mehrsprachige Kommunikation.

Die Ergebnisse zeigen, dass mehrsprachige Situationen heute ganz normal sind. Die TSE-Alumni verwenden in ihrem Arbeitsalltag zwei, drei oder auch vier Sprachen gleichzeitig, wobei es nicht *eine* typische Sprachenkombination gibt; häufig sind jedoch Kombinationen mit Englisch. Die Einstellung zu Mehrsprachigkeit ist allgemein sehr positiv: Fast alle agieren gern in mehrsprachigen Situationen und glauben, dass Mehrsprachigkeit das effiziente Kommunizieren fördert, und die Mehrheit lehnt die Aussage, Englisch allein wäre ausreichend, ab. Nach Analyse der offenen Fragen lassen sich folgende Beschreibungen zusammenfassen: Ein besonderes Merkmal von mehrsprachiger Kommunikation ist Sprachenwechsel. Flüssig zwischen Sprachen zu wechseln, erscheint als eine Basisfertigkeit. Auftretende Probleme sind besonders Wortfindungsschwierigkeiten sowie Interferenzen zwischen den Sprachen, vor allem zwischen eng verwandten Sprachen und mit Sprachen, in denen man sich nicht so sicher fühlt. Demgegenüber bieten mehrsprachige Ressourcen auch Strategien für die Problembewältigung: Wortfindungsprobleme können mit Codeswitching, also dem kurzzeitigen Wechsel in eine andere Sprache, zügig bewältigt werden. Transfer zwischen eng verwandten Sprachen hilft beim Verstehen von Äußerungen in Sprachen, die man nicht gelernt hat, und durch Sprachenmittlung ist es möglich, auftretende Verständnisprobleme durch Umschreibung und Erklärung in einer anderen Sprache aufzulösen (ausführlich in Schlabach 2017)². Auf Basis dieser Ergebnisse wurde der Begriff *plurilinguale Kompetenz* entwickelt und als Lernziel für studienbegleitende Sprachkurse an der Wirtschaftsfakultät der Universität Turku abgeleitet. Diese Ergebnisse wurden für die (Weiter-)Entwicklung der plurilingualen Kurse genutzt und bilden die Basis für das neu eingeführte Sprachenfach *Mehrsprachige Geschäftskommunikation* (siehe dazu Abschnitt 2.2 sowie die Implementierung in einen plurilingualen Kurs mit drei Sprachen im Kap. 5).

¹ Das Projekt wurde gefördert durch die Stiftung für Wirtschaftsbildung *Liikesivistysrahasto*, durch das (damalige) Institut ‚Einheit für Sprachen und Wirtschaftskommunikation‘ *Kielten ja liikeviestinnän yksikkö* sowie durch die Fakultät *Turun kauppakorkeakoulu*.

² Zu ähnlichen Ergebnissen kam auch das Projekt *LangBuCom*, bei dem finnische Mitarbeiter im finnisch-deutschen Handel befragt wurden und das bezüglich Mehrsprachigkeit mit ähnlichen Fragen arbeitete (Breckle/Schlabach 2017).

Studie zum mehrsprachigen Repertoire angehender Germanistik-Studierender

In ihrer Studie hat Sabine Grasz (2017) untersucht, inwieweit finnische Universitätsstudierende ihr mehrsprachiges Repertoire als Ressource beim Erlernen der deutschen Sprache wahrnahmen. Bei den Befragten handelte es sich um Studierende, die in einem Vorbereitungskurs auf das Nebenfachstudium Germanistik ihre Sprachkenntnisse im Deutschen festigten (ebd.: 59). Von den insgesamt 28 Befragten haben acht Personen das sprachliche Vorwissen als eine hilfreiche Ressource beim Lernen des Deutschen empfunden, 18 Studierende waren sich nicht sicher und meinten, dass andere Sprachen in ihrem Sprachenrepertoire sowohl beim Lernen helfen als auch einen negativen Einfluss auf das Lernen der Sprache haben können. Die Antworten der Befragten zeigten, dass die Ähnlichkeiten zwischen Sprachen den Studierenden beim Erkennen von Wortschatz und beim Leseverstehen helfen und dass ähnliche Strukturen sowie das metakognitive Wissen das Lernen erleichtern (ebd.: 60–61). Genauso zeigen die Antworten, dass die Mehrheit der Befragten keinen Einfluss des sprachlichen Vorwissens auf das Deutschlernen erkennen können. Diese Studierenden gehen davon aus, dass sie in anderen Sprachen nicht die notwendige Kompetenz erreicht haben oder dass zwischen den anderen Sprachen, z.B. dem Englischen, und dem Deutschen die typologische Distanz zu groß sei (ebd.: 61–62). Und dann gibt es Studierende, die in der typologischen Nähe zwischen den Sprachen, also vor allem zwischen Deutsch und Schwedisch, aber auch zwischen Deutsch und Englisch, die Ursache für den störenden Einfluss sehen, der in Interferenzen resultiert (ebd.: 62). Als ein Grund für diese studentischen Selbstwahrnehmungen werden die schulischen Sprachlernerfahrungen angenommen, womit eher davon auszugehen ist, dass Sprachen ausschließlich getrennt voneinander unterrichtet worden sind. Die schulischen Lernerfahrungen und Einstellungen zum sprachlichen Vorwissen, die auf diese Weise vermittelt worden sind, scheinen nun auch die Sicht der Studierenden auf das mehrsprachige Repertoire zu prägen. Sabine Grasz schlussfolgert, „dass ein mehrsprachiger Hintergrund alleine nicht für eine positive Einstellung gegenüber dem mehrsprachigen Repertoire als Ressource beim Fremdsprachenlernen ausreicht“ (ebd.: 62). Seit neue zentrale Lehrpläne für die finnische Schulbildung erarbeitet worden sind (2014 für die Grundschule und 2015 für die gymnasiale Oberstufe), findet nun ein Paradigmenwechsel insoweit statt, als Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit als wichtige Ressourcen beim schulischen Lernen, auch über den Fremdsprachenunterricht hinaus, gesehen werden. In diesem Zusammenhang plädiert Sabine Grasz für eine Auseinandersetzung mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildung: „Nur so können die angehenden Lehrer*innen, die selbst aus ihrer Schulzeit nur wenig Erfahrung mit sprachenübergreifendem Fremdsprachenunterricht haben, auf die Anforderungen, die sich durch die neuen Lehrpläne ergeben, vorbereitet werden.“ (ebd.: 64).

Projekt MUMMI

Im Projekt *MUMMI – Motivation, Usage, Multilingualism, Multiculturalism, Identity* haben Anne Huhtala, Anta Kursiša und Marjo Vesalainen Studierende der philologischen Fächer in Deutsch, Französisch und Schwedisch befragt. Im Mittelpunkt der Befragung stand das Interesse an der langfristigen Erhaltung der Studienmotivation in diesen Studienfächern (Kursiša/Huhtala/Vesalainen 2017). Die Forschungsteilnehmenden wurden aber auch danach gefragt, inwieweit und wie Sprachen in ihrem Leben sichtbar sind. Es war festzustellen, dass alle 53 Studierenden, die an der Untersuchung freiwillig und anonym teilgenommen hatten, mehrsprachig sind: Es wurden zwischen drei und dreizehn Sprachen genannt. In den Antworten fiel auf, dass Studierende – in diesem Fall angehende Sprachexpert*innen – die Sichtbarkeit der Sprachen in der Regel in einem monolingualen Duktus beschreiben. Sie benennen ihre selbstwahrgenommene Kompetenz in den Sprachen, gehen auf den Gebrauch einzelner Sprachen ein, beschreiben zum Teil auch mit Sprachen verbundene emotionale Aspekte oder erwähnen Identitätsfragen bzgl. verschiedener Sprachen (Huhtala/Kursiša/Vesalainen in Vorbereitung). Doch Antworten, die auf plurilinguale Bewusstheit bzw. Bewusstsein (Jessner/Kramersch 2015) oder plurilinguale Identität (Henry 2017) schließen lassen, sind rar; ungefähr ein Fünftel der Studierenden berichtete über Sprachen so, dass man das als Ausdruck plurilingualen Bewusstseins bezeichnen könnte (Kursiša/Huhtala/Vesalainen 2019). Das, was aus den Antworten nicht ersichtlich wurde, waren die Hintergründe oder Erklärungen für eine solche Sicht auf das Sprachenrepertoire. Aus diesem Grund wurde eine Nachfolge-Studie gestartet, in der mit gezielten Fragen herausgefunden werden soll, inwieweit Mehrsprachigkeit explizit während des schulischen Fremdsprachenunterrichts oder in einem oder mehreren Kursen an der Universität thematisiert worden sind. Erste Einblicke in die Antworten (auch wenn die Erhebungsphase noch nicht abgeschlossen ist und daher diese Einblicke keinesfalls als Ergebnisse aufzufassen sind) weisen darauf hin, dass im schulischen Unterricht das sprachliche Repertoire selten als Hilfe und Ausgangspunkt für weiteres Sprachenlernen betrachtet worden ist. Nicht eindeutig scheint auch das Bild in Bezug auf die Kurse in den philologischen Studienprogrammen; zum Teil scheint auch hier nach wie vor eine monolingual geprägte Praxis breit vertreten. Das wäre ein Hinweis darauf, wie die Forschung zu Mehrsprachigkeit und die forschungsbasierte Lehre in sprachwissenschaftlichen Studienfächern auseinanderklaffen.

Die Ergebnisse dieser Nachfolge-Studie stehen noch aus. Sichtbar wird immerhin, dass auch die angehenden Sprachexpert*innen, die oft nicht nur eine Sprache studieren, ihr Sprachenrepertoire meistens nicht als eine Gesamtheit sehen, deren Teilsysteme einander beeinflussen oder für die Bewältigung verschiedenster Kommunikationssituationen gemeinsam oder im Wechsel eingesetzt werden können. Somit zeigt auch die Forschungstätigkeit von Huhtala, Kursiša & Vesalainen, dass Kurse, die die plurilinguale Kommunikation explizit behandeln, notwendig sind.

Konferenz „Mehrsprachigkeit und Deutsch in Finnland“

Die Konferenz mit Workshop „Mehrsprachigkeit und Deutsch in Finnland“, die von der Germanistik der Universität Helsinki (Anta Kursiša und Ulrike Richter-Vapaatalo) im April 2016 veranstaltet wurde und mehr als hundert Teilnehmende aus Finnland und anderen Ländern versammelte, kann als ein wichtiger Meilenstein für die Stärkung der Mehrsprachigkeit beim Fremdsprachenlernen und der mehrsprachigen Kommunikation in Finnland erachtet werden. Die Konferenz bot einen intensiven Austausch und zeigte zahlreiche Forschungsinitiativen sowie Beispiele für praktische Umsetzung der Mehrsprachigkeit im Unterricht auf. Die insgesamt 26 Vorträge, die auf der Tagung gehalten wurden, lassen sich den folgenden Bereichen zuordnen: Sprachennutzung in Finnland mit besonderem Blick auf das Deutsche; Sprache und Identität; Einstellungen zum Deutschen und zu anderen, vorher gelernten Sprachen sowie zu Mehrsprachigkeit in Finnland; Stellenwert der Mehrsprachigkeit aus bildungspolitischer Perspektive; Mehrsprachigkeit in fremdsprachlichen Deutschlehrwerken; sprachliche und metasprachliche Kompetenzen und Phänomene; L3 und das sprachliche Vorwissen, plurilinguales Lernen und plurilinguale Strategien (Kursiša/Richter-Vapaatalo 2017). Die Konferenz (<https://blogs.helsinki.fi/mehrsprachigkeit/willkommen/>) bündelte zum ersten Mal die Auseinandersetzung mit dem Thema Mehrsprachigkeit im Kontext des Deutschen in Finnland und war zudem ein Anstoß für weitere Veranstaltungen, die in den kommenden Jahren das Thema Mehrsprachigkeit verstärkt in Betracht zogen. Zu erwähnen ist bspw. das öffentliche Abendseminar an der Universität Tampere „Mehrsprachigkeit in Schule, Studium und Beruf“ im Oktober 2016, die „Finnische Germanistentagung“, die im Juni 2017 an den Universitäten Turku und Åbo Akademi stattfand und erstmalig zwei Sektionen dem Thema Mehrsprachigkeit widmete, das internationale deutschsprachige Forschungsseminar „Mehrsprachigkeit – Transkulturalität – Identitäten“ im Mai 2019 an der Universität Tampere. Ebenso nennenswert sind zwei Ausgaben in wissenschaftlichen Zeitschriften: Die Ausgabe 2/2017 der „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht“ sammelte ausgewählte Beiträge der Konferenz „Mehrsprachigkeit und Deutsch in Finnland“. Die Ausgabe 1/2019 der Zeitschrift „German as a foreign language“ erweiterte den Blick über Finnland hinaus auch auf die anderen nordischen und die baltischen Länder.

Direkt im Anschluss an die Konferenz wurde ein weiterer Tag dem Workshop gewidmet. An diesem Tag konnten die Teilnehmenden mehrere Workshops besuchen, um Einblicke in Themen zu bekommen wie „Vorher gelernte Sprachen im Unterricht nutzen“, „Transfer und Sprachwechsel trainieren“, „Mit verschiedenen Herkunftssprachen im Deutsch-/Fremdsprachenunterricht umgehen“, „Europäisches Sprachenportfolio im Fremdsprachenunterricht nutzen“, „Präsentation der Dafnord-Community – mehrsprachige E-Learning-Angebote nutzen“, „Lernen von mehreren Sprachen – Forschung und Praxis zusammenbringen“. In der Zukunftswerkstatt durfte vor allem geträumt werden, und zwar über die Zukunft der gemeinsamen Arbeit für die Mehrsprachigkeit und Deutsch in Finnland und das aus mehreren unterschiedlichen Perspektiven: der Forschung, der Schule, der Hochschule, der Lehrerausbildung und der

Bildungs-/Sprachenpolitik. Die Diskussionen in den Workshops sowie die Zukunftswerkstatt zeigten, dass eine viel stärkere Kommunikation und Kooperation zwischen der Forschung und der Unterrichtspraxis gewünscht werden; dass viel mehr an gezielter Lehrerfortbildung vonnöten sei, um bspw. die fächerübergreifende Zusammenarbeit zu fördern; dass Lehrerfortbildung mehrsprachigkeitsbezogene Fragestellungen grundlegend thematisieren soll; dass sich metasprachliches Bewusstsein nicht automatisch durch das Erlernen einer L1, L2 oder L3 ausbildet, sondern entsprechende Strategien und die von den Lernenden mitgebrachten Sprachenkenntnisse auch in der Hochschulausbildung berücksichtigt und aktiv genutzt werden müssen, die Mehrsprachigkeit also viel mehr ‚gelebt‘ werden soll.

Die Impulse der Konferenz und des Workshops haben zu Aktivitäten und Projekten bzgl. Mehrsprachigkeitsdidaktik und Unterrichtsmaterialien geführt: Eine Zusammenarbeit zwischen den Germanistinnen, die sich auf die Mehrsprachigkeitsdidaktik spezialisiert haben, und dem finnischen Deutschlehrerverband wurde etabliert. Mehrsprachigkeit ist seitdem regelmäßig ein Thema bei den Verbandsveranstaltungen und Lehrerfortbildungen. In einer Workshop-Reihe mit interessierten Deutschlehrkräften ist „Mehr als Deutsch. Mehrsprachiges Lehrmaterial für den finnischen Deutschunterricht“ entstanden. Darin sind Arbeitsblätter, die von den Lehrkräften an finnischen Schulen erarbeitet und erprobt worden sind (Kursiša/Richter-Vapaatalo 2018). In diese Auflistung können auch das Projekt PluriDeutsch und die hier vorgelegten Handreichungen eingereiht werden.

2.2 Zu den didaktischen Grundlagen

In unserem Projekt diskutierten wir verschiedene theoretische und didaktische Ansätze, die für die Gestaltung von plurilingualen Kursen mit Deutsch relevant sind oder sein können. Durch die Diskussion und durch die Anwendung in der Praxis kristallisierte sich die Bedeutung der unterschiedlichen Ansätze für Universitätskurse mit Deutsch in Finnland heraus, denn alle unsere Teilnehmenden sind mehrsprachig und Deutsch ist für sie als L4, L5 oder Lx ja eine typische Tertiärsprache.

In diesem Abschnitt möchten wir diejenigen Ansätze kurz präsentieren und voneinander abgrenzen, die für unsere Kurse relevant sind und die Grundlage für didaktisch-methodische Entscheidungen bilden. In den Kursbeschreibungen werden sie nur kurz erwähnt werden; die kurze zusammenfassende Darstellung der Ansätze an dieser Stelle soll das Verstehen der Kurskonzepte in Kap. 3–7 erleichtern. Wer jedoch tiefer gehen möchte und mehr über die theoretischen und didaktischen Ansätze erfahren möchte, den verweisen wir auf die angegebenen Quellen.

Mehrsprachigkeitsdidaktik

Ein mittlerweile sehr oft und zum Teil sogar inflationär gebrauchter Begriff ist Mehrsprachigkeitsdidaktik. Es handelt sich um einen richtungsweisenden, aber auch recht weit gefassten Begriff. Mehrsprachigkeit bildet eine Grundlage für die Fremdsprachendidaktik und weist auf mehrsprachigkeitsorientierte Ansätze hin, die die individuellen sprachlichen Hintergründe der Lernenden und ihre Sprachlernerfahrungen berücksichtigen (Hu 2016; Marx/Hufeisen 2010). Der Begriff vereint mehrere, zum Teil doch sehr unterschiedliche Perspektiven. So wird darunter zum einen der Umgang mit der sogenannten migrationsbedingten Mehrsprachigkeit verstanden, was bedeutet, dass der sprachliche Hintergrund – vor allem im Rahmen des schulischen Lernens – nicht nur für den Fremdsprachenunterricht relevant ist, sondern in allen Fächern zu berücksichtigen ist (Hu 2016: 13). Zum anderen vereint der Begriff mehrere Ansätze, die bspw. ein besonderes Augenmerk auf das gleichzeitige Erlernen von mehreren Sprachen der gleichen Sprachfamilie setzt oder den Unterricht einer Fremdsprache auf das Vorwissen einer anderen Fremdsprache ausrichtet; in vielen Fällen handelt es sich dabei um das Englische als erste Fremdsprache. Letztlich kann man sagen, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik dafür steht, dass das mehrsprachige Repertoire der Lernenden als Ressource und als Potential gesehen wird, das das weitere Sprachenlernen fördern kann, statt es als störend aus dem Fremdsprachenunterricht zu verbannen. Diese Sichtweise steht in Kontrast zu der lange Zeit und teilweise auch heute noch vorherrschenden Überzeugung, dass der Fremdsprachenunterricht ausschließlich monolingual auf eine Zielsprache hin ausgerichtet sein muss, in dem alle vermeintlich störenden Einflüsse anderer Sprachen auszuschließen seien. Mit Mehrsprachigkeitsdidaktik geht die Abkehr von *native speaker* als Zielvorstellung für die Entfaltung der sprachlichen Kompetenzen einher. Auf konkrete Unterrichtsverfahren übertragen plädiert die Mehrsprachigkeitsdidaktik für bewusste Sprachenvergleiche auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen sowie reflektiertes Sprachenlernen, das die Lernprozesse, Hindernisse und Lösungswege bewusst macht (Hu 2016: 12–13).

Tertiärsprachendidaktik

Die Tertiärsprachendidaktik wurde vor ca. 20 Jahren entwickelt und wird mittlerweile gern unter Mehrsprachigkeitsdidaktik mit aufgefasst. Wir sehen Tertiärsprachendidaktik jedoch als eigenen Ansatz, der einige ganz bestimmte Aspekte in der Komplexität des Mehrsprachenlernens konkretisiert. Der Begriff *Tertiärsprache* geht auf das Faktorenmodell von Hufeisen (2010) zurück, in dem unterschieden wird zwischen der L1, der Erstsprache, mit der ein Kind in seiner natürlichen Umgebung aufwächst, der L2, der ersten Fremdsprache, die in der Regel im schulischen Fremdsprachenunterricht erlernt wird, und der L3, der Sprache, die nach der ersten Fremdsprache erlernt wird. L3, also die zweite Fremdsprache, wird in diesem Modell besonders hervorgehoben, denn das ist die erste Fremdsprache, die eine Person erlernt, nachdem sie

bereits erste Fremdsprachenlernerfahrungen gesammelt hat. Außerdem kann zum ersten Mal nicht nur die L1, sondern auch die L2, die erste Fremdsprache, in das Zielsprachenlernen mit einbezogen werden. Im Zusammenhang mit diesem Modell wird klar, dass beispielsweise Deutsch außerhalb der deutschsprachigen Länder eine typische Tertiärsprache ist. Es gibt aber auch eine andere Auffassung, nach der alle Sprachen nach der L2 als Tertiärsprachen bezeichnet werden (Ballweg 2019: 265). Für diese Auffassung spricht die Tatsache, dass eine Person, die eine Tertiärsprache zu lernen beginnt, bereits Erfahrungen mit dem Erlernen einer Fremdsprache hat und ihr Sprachwissen sowie ihr Sprachlernwissen im Lernprozess nutzen kann. Die Tertiärsprachendidaktik fokussiert gerade diesen Umstand. Wenn in ihren Anfängen von Deutsch als zweiter Fremdsprache gesprochen wurde, dann wurde in der Regel Englisch als erste Fremdsprache mitgedacht (Hufeisen/Neuner 2003; Neuner et al. 2009). Später erachtete man die tertiärsprachendidaktischen Prinzipien als bedeutend auch im Unterricht bzw. beim Lehren und Lernen von L4, L5 bis Lx. Mit der Tertiärsprachendidaktik wurde nicht ein neues didaktisch-methodisches Konzept beansprucht, sondern es ging darum, das Unterrichtsgeschehen auf die Spezifik einer Tertiärsprache abzustimmen; dabei sollen auch die regionalen bzw. lerngruppenspezifischen Besonderheiten berücksichtigt werden (Neuner 2003: 24; Neuner et al. 2009: 41).

Die Tertiärsprachendidaktik sieht den Transfer als Ausgangspunkt für die didaktischen Prinzipien und bezieht ihn zum einen auf die Erweiterung des Sprachwissens und zum anderen auf die Entfaltung des Sprachlernbewusstseins (Neuner et al. 2009: 39–40). Nach dem Prinzip *Vergleichen und Besprechen* sollen zunächst die Ähnlichkeiten, dann aber auch die Unterschiede zwischen den Sprachen wahrgenommen und besprochen werden, um die Lernenden für beides zu sensibilisieren. Außerdem sollen Lernergebnisse und Lernprozesse reflektiert werden. Das Prinzip *Verstehen als Grundlage des Sprachenlernens* betont zum einen die Wichtigkeit der rezeptiven Fähigkeiten in der sprachlichen Kommunikation. Zum anderen wird Verstehen als Ausgangspunkt für das Lernen gesehen: Es geht darum, sich zunächst an dem zu orientieren, was man versteht und was man erkennt. In dieses Bekannte kann dann das Neue integriert und verankert werden. Mit dem Prinzip *Inhaltsorientierung* wurde vor allem für zielgruppengerechte Inhalte plädiert, was beispielsweise eine sorgfältige, auf das Alter und die Interessen der Lernenden abgestimmte Auswahl von Themen erfordert. Gerade im Anfangsunterricht, in dem den Lernenden noch nicht so viele sprachliche Mittel zur Verfügung stehen, um selbst über anspruchsvolle Themen sprechen zu können, soll das Prinzip der *Textorientierung* helfen. Textarbeit soll somit im Mittelpunkt des Lernens stehen, denn durch das Lesen, Hören bzw. Hör-Seh-Verstehen können anspruchsvolle Inhalte eingebracht und Verstehensstrategien gefördert werden. Gleichzeitig ist es möglich, anhand des Textmaterials sprachliche Aspekte, z.B. Wortschatz oder Strukturen zu erarbeiten. Das Prinzip *effiziente Gestaltung des Lernprozesses* ist die Reaktion auf die Tatsache, dass die Tertiärsprachen in der Regel, vor allem im Rahmen des schulischen Fremdsprachenunterrichts, über deutlich weniger Unterrichtszeit verfügen

als die erste Fremdsprache, obwohl oft ein ähnliches Kompetenzniveau erreicht werden soll. Zu den effizienten Lehrverfahren gehört neben der Umsetzung der übrigen Prinzipien auch die Aktivierung der Lernenden, indem ihnen Lernstrategien, Verstehensstrategien oder Kommunikationsstrategien vermittelt werden, um selbst beispielsweise Regularitäten in den Sprachsystemen zu erkennen, Techniken des Wortschatzeinprägens zu nutzen oder selbstständig Hilfsmittel verwenden zu können, z.B. Arbeit mit Nachschlagewerken.

Die individuelle Gestaltung des Unterrichts erfordert Kreativität und auch etwas Zuvorsicht und Geduld der Lehrenden. Es ist zu bedenken, dass Lernende durch den bis dato erlebten Fremdsprachenunterricht sich bereits einige Routinen angeeignet haben, die den tertiärsprachendidaktischen Verfahren gegenüber konträr sein können und die die Schülerinnen und Schüler nicht immer in Frage stellen möchten (Kursiša 2012: 354). Die Einsicht erfolgt erfahrungsgemäß erst mit den ersten eigenen Erfolgen, z.B. wenn man den Inhalt eines neuen Textes allein oder in Partnerarbeit erschließen kann oder wenn eine Lernstrategie Erfolg bringend erscheint.

Interkomprehensionsdidaktik

Bevor die *Interkomprehensionsdidaktik* betrachtet wird, sollte der Begriff *Interkomprehension* geklärt werden. Dieser Begriff wird – ähnlich wie *Tertiärsprache* – seit der Jahrtausendwende aktiv benutzt (Ollivier/Strasser 2013: 27). Seitdem gibt es viele Versuche, den Begriff zu definieren; das zeigt, wie unterschiedlich er verstanden wird. Aspekte, die dabei angesprochen werden, sind unter anderem: Basiert die Interkomprehension auf Mündlichkeit oder Schriftlichkeit, erfolgt sie spontan oder soll sie trainiert werden, bezieht sie sich auf beliebige Sprachen oder bewegt sie sich innerhalb einer Sprachfamilie? Aus didaktischer Perspektive erscheint die Unterscheidung zwischen interaktionaler und rezeptiver Interkomprehension wichtig.

Interaktionale Interkomprehension stellt eine Kommunikationssituation dar, „bei der sich mindestens zwei KommunikationspartnerInnen unter Verwendung unterschiedlicher Produktionssprachen verständigen. Jede/r spricht/schreibt in einer Sprache, die er/sie in ausreichendem Maße beherrscht, und versteht den/die KommunikationspartnerIn, der/die sich in einer anderen Sprache (oft innerhalb einer Sprachgruppe) ausdrückt“ (Ollivier/Strasser 2013: 44). Diese Art der Interkomprehension wird oft in authentischen Kommunikationssituation genutzt, wenn Kommunikationspartner*innen innerhalb einer Sprachfamilie jeweils ihre Erstsprache produktiv benutzen. Z.B. ist dies innerhalb der skandinavischen Sprachen eine häufige Kommunikationsform (Braunmüller 2019), auch wenn hier eher von der interdialektalen Kommunikation ausgegangen wird.

Aus didaktischer Perspektive wird die interaktionale Interkomprehension als weiter gefasst verstanden, da nichts dagegenspricht, eine Fremdsprache zu produzieren bzw.

zu versuchen, eine Sprache zu verstehen, die der gleichen Sprachfamilie angehört wie die Fremdsprache, die man gelernt hat.

Während die interaktionale Interkomprehension sowohl Produktion als auch Rezeption miteinbezieht, geht es bei der *rezeptiven Interkomprehension* um das Lese- bzw. Hörverstehen in einer Sprache, die man weder beherrscht noch gelernt hat. Vorkenntnisse von einer Brückensprache(n) – einer anderen Sprache in der gleichen Sprachfamilie – leisten durch den interlingualen Transfer Verstehenshilfe (Ollivier/ Strasser 2013: 43–44).

Auch *Interkomprehensionsdidaktik* versteht sich als ein Teilgebiet der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Es finden sich in den Grundprinzipien der Interkomprehensionsdidaktik Ähnlichkeiten mit der Tertiärsprachendidaktik: Das Vorwissen der Lernenden kann als Ausgangspunkt für das Lernen gesehen werden, und mit diesem Wissen wird sowohl das Sprach- und Weltwissen als auch das prozedurale Wissen verstanden. Die Aufgaben und Inhalte sollen auf Interessen der Lernenden abgestimmt sein. Des Weiteren spielt Transfer eine wichtige Rolle, um sich Inhalte in der Zielsprache zu erschließen (Ollivier/Strasser 2013: 51).

Die Interkomprehensionsdidaktik sieht ihre Rolle vorwiegend darin, Strategien zu vermitteln, um Lernende auf Situationen vorzubereiten, in denen die interaktionale oder rezeptive Interkomprehension nutzbar gemacht werden können. Darüber hinaus ist auch die Entwicklung der Metakompetenz wichtig (Ollivier/Strasser 2013: 53). Dafür sollen die verwendeten Strategien reflektiert werden, mit dem Zweck, vor allem im Austausch mit anderen Lernenden die Strategien zu identifizieren, die man selbst als nützlich bewertet.

Tertiärsprachendidaktik vs. Interkomprehensionsdidaktik

Beide Ansätze lassen sich wie folgt voneinander abgrenzen: Die Tertiärsprachendidaktik möchte, von einem ‚herkömmlichen‘ kommunikativen Fremdsprachenunterricht ausgehend, die Besonderheiten in Bezug auf das Lehren und Lernen von der zweiten und weiteren Fremdsprachen hervorheben und relevante Aspekte in den Unterricht aufnehmen (Neuner et al. 2009: 39). Während die Tertiärsprachendidaktik die Bedeutung einzelner Kompetenzen betont, ohne sich dabei von einem mehr oder weniger umfassenden Bild der fremdsprachlichen Kompetenz abzuweichen, zielt die Interkomprehensionsdidaktik auf die Entwicklung spezifischer Kompetenzen. Es geht in erster Linie um eine rasche Entwicklung der rezeptiven Kompetenzen, z.B. Aufbau des Leseverstehens in mehreren (typologisch verwandten) Sprachen. Mittlerweile wird immer klarer, dass dieser Ansatz gerade im akademischen Kontext bedeutend sein kann; oft müssen hier fachbezogene Texte in mehreren Sprachen gelesen bzw. erschlossen werden (Ollivier/Strasser 2018: 196).

Ebenso ist das in Bezug auf die interaktionale Interkomprehension. Während die Tertiärsprachendidaktik, zwar unter Verwendung des vorhandenen Repertoires, aber dennoch auf die Kompetenzentwicklung in einer (Ziel-)Sprache ausgerichtet ist (Neuner et al. 2009: 34–36), behandelt die Interkomprehensionsdidaktik Kommunikationssituationen, in denen keine Zielsprache festgelegt ist. In jeder Kommunikationssituation gilt es, zunächst zu verstehen, welche Sprachen unter den Beteiligten vor allem auf der Verstehensebene zur Verfügung stehen, und in welchen Sprachenkonstellationen dann die Kommunikation erfolgen kann. Diese ist nicht nur auf eine Sprache begrenzt. Die Zielvorstellung ist „vollständige Kommunikation auf interkomprehensiver Basis“ (Ollivier/Strasser 2018: 196).

EuroComGerm

Eines der bekanntesten Konzepte, das die Interkomprehensionsdidaktik präzisiert, ist das EuroCom-Konzept, das für romanische (EuroComRom, Klein/Stegmann 2000), slawische (EuroComSlaw³) und germanische (EuroComGerm, Hufeisen/Marx 2014) Sprachfamilien ausgearbeitet ist. Nach der Grundidee der Interkomprehensionsdidaktik können im Rahmen einer Sprachfamilie die Kenntnisse einer Sprache, genannt *Brückensprache*, genutzt werden, um Texte in anderen Sprachen zu erschließen. Das EuroComGerm bewegt sich also im Bereich der rezeptiven Interkomprehension.

Das Konzept zielt auf das Textverstehen in unbekanntem bzw. ungelerten Sprachen, indem das Unbekannte mit dem Bekannten in Beziehung gesetzt wird (Marx/Möller 2019: 340). Zunächst nutzt das Konzept die Tatsache aus, dass das Weltwissen, also außersprachliche Informationen, für das Verstehen nützlich ist. Dazu gehören Bilder, Zahlen, Orts- oder Personennamen. Darüber hinaus hilft auch das Textsortenwissen, Erwartungen an den Textinhalt aufzubauen (Hufeisen/Marx 2014: 9). Dies kann als erster Schritt des Texterschließens aufgefasst werden. Anschließend sollen *Sieben Siebe* eingesetzt werden, um den Textinhalt nach Möglichkeit sogar vollständig zu erschließen. Diese *Sieben Siebe* entsprechen mehreren für germanische Sprachen relevanten sprachlichen Strukturen und sind folgendermaßen aufgeteilt: Kognaten (Internationalismen und Germanismen), Lautentsprechungen, Graphien und Aussprachen, Wortbildung, Funktionswörter, Morphosyntax, Syntax (Hufeisen/Marx 2014: 11–18). Das Basiswerk des EuroComGerm hat das entsprechende Material in den wichtigsten germanischen Sprachen zu jedem Sieb zusammengestellt, um mit Hilfe von einer oder mehreren Brückensprachen diese Strukturen in allen Sprachen leicht zugänglich zu machen. Wenn der fremdsprachliche Text anhand der *Siebe* untersucht und mit der Brückensprache verglichen wird, kommt man im idealen Fall zu einem Ergebnis, dass

³ Im Rahmen des EuroCom-Projekts ist der Bereich der slawischen Sprachen nicht so weit vorangeschritten wie bei den romanischen und germanischen Sprachen. Dementsprechend wurde vom EuroCom-Projekt keine Publikation zu den slawischen Sprachen vorgelegt. Zu empfehlen ist eine andere Publikation, die die Grundlagen für die slawische Interkomprehension aufgearbeitet hat, und zwar Tafel/Durić/Lemmen/Olshevska/Przyborowska-Stolz 2009.

man im Text nur noch wenige einzelne Wörter im Wörterbuch nachschauen muss. Die Sensibilität für Strukturen muss trainiert werden und gleichzeitig wird die Sprachbewusstheit entwickelt, die den Zugang zu den Sprachen erleichtern soll. Es ist allerdings auch zu erwähnen, dass das Basiswerk (Hufeisen/Marx 2014) erst als eine linguistische Grundlage konzipiert worden ist, die nicht den Anspruch erhoben hat, gleich auch eine Didaktisierung mitzuliefern. Diese ist aber notwendig, da das Material sehr umfangreich ist und auf Lernende außerhalb linguistischer Fächer auch abschreckend wirken kann. Es gibt einige wenige Vorstöße, das Material zielgruppenorientiert zu didaktisieren. Z.B. hat Kordt (2015) eine Didaktisierung vorgelegt, mit der sie junge Gymnasialschüler*innen mit diesem Konzept erfolgreich vertraut gemacht hat. Sie hat dabei eine sehr starke Reduzierung des linguistischen Materials vorgenommen und „die sieben Siebe in eine Detektivausrüstung übersetzt“ (Kordt 2015: 4).

Somit kann hier zusammengefasst werden, dass mit dem EuroComGerm-Konzept eine der Interkomprehensionsidee entsprechende und gut aufbereitete linguistische Material-Sammlung vorliegt. In der Hand der einzelnen Lehrperson liegt es nun, das Material nach den Bedürfnissen der Zielgruppe zu didaktisieren.

Mehrsprachigkeit und Kompetenzorientierung

Neben den bisher angeführten didaktischen Konzepten ist für den modernen Fremdsprachenunterricht in der Schule und für die studienbegleitenden Sprachkurse die Orientierung auf handlungsorientierte Kompetenzen grundlegend. Diese Entwicklung geht auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) zurück, der mit seinem Erscheinen auch dafür gesorgt hat, dass Mehrsprachigkeit in die fremdsprachendidaktische Diskussion aufgenommen wurde. Im Folgenden geben wir einen kurzen Abriss zum GeR sowie zur Ergänzung im GeR-Begleitband und erläutern anschließend zwei Varianten des Begriffs plurilinguale Kompetenz.

Mehrsprachigkeit und Kompetenzorientierung im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR)

Der GeR, der vollständige Titel ist *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, ist ein vom Europarat herausgegebenes sprachpolitisches Dokument, das mit seinem Erscheinen vor 20 Jahren (englisch/französisch 2000 und deutsch 2001) gerade auch Mehrsprachigkeit in die fremdsprachendidaktische Diskussion eingeführt hat. Die Absicht war und ist auch heute noch mit dem Erscheinen des ergänzenden Begleitbands (CEF-Companion Volume 2017/2018 auf Englisch und GeR-Begleitband 2020 auf Deutsch), sowohl die integrative Bildung als

auch Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt zu fördern. Auch wenn der Referenzrahmen vonseiten der Forschung vielfach kritisiert wurde und wird⁴, so ist er doch ein wirkmächtiges Instrument, das in vielen europäischen Ländern, aber auch darüber hinaus als Bezugsgröße für Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht steht. Am bekanntesten sind dabei die Skalen und sechs Referenzniveaus von A1 bis C2, mit denen das Können in verschiedenen sprachlichen Bereichen eingestuft wird.

Der GeR verfolgt einen handlungsorientierten Ansatz, bei dem das Sprachenlernen darauf zielt, Lernende zum Handeln in lebensweltlichen Situationen zu befähigen, was bedeutet, dass Sprache als ein Mittel zur Kommunikation und weniger als Lerngegenstand gesehen wird. Lernende sollen als Sprachnutzende die Zielsprache ausgiebig benutzen, den Sprachgebrauch üben, statt nur über die Sprache etwas zu lernen. In diesem Kontext, der vom lebensweltlichen Sprachgebrauch ausgeht, nutzt der GeR Kategorien wie kommunikative Sprachaktivitäten und kommunikative Strategien, die in den vier Modi Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation dargestellt werden (GeR-Begleitband 2020: 38).

Ein Schwerpunkt des GeR-Begleitbands (2020) ist die einführende Darstellung von Mediation und den zugehörigen 26 Skalen zu Mediationsaktivitäten (Mediation von Texten, von Konzepten und von Kommunikation) und Mediationsstrategien (zum Erläutern eines neuen Konzeptes und zur Vereinfachung eines Textes). Mediation wird hier nun als eine Weiter- oder Fortentwicklung zum Begriff Sprachmittlung (GeR 2001: 26, 89–91, 169) neben Rezeption, Produktion und Interaktion als eine der vier Modi von Kommunikation eingruppiert. Jetzt beinhaltet die Mediation in einer breiten Sicht nicht nur das Sprachenmitteln von Information zwischen Sprachen, sondern auch als Sprachmitteln die kommunikative Weitergabe innerhalb einer Sprache. In unserem Projekt, das explizit plurilinguale Phänomene im Fokus hat, nutzen wir, sofern nicht explizit auf den GeR Bezug genommen wird, im Unterschied zum Begriff Sprachmittlung im GeR 2001 und zum Begriff Mediation im GeR-Begleitband 2020 den Begriff Sprachenmittlung. Damit möchten wir den Aspekt der Übertragung zwischen zwei Sprachen hervorheben.

⁴ Eine zentrale Kritik ist, dass darin der fachwissenschaftliche Diskurs wie etwa zur Sprachenlehrlernforschung fehlt und auch in Begleitdokumenten nur panoramaartig erwähnt wird (Studer 2020: 7); vgl. dazu beispielsweise Bausch et al. 2003 sowie zur inhaltlichen Ausrichtung des GeR-Begleitbands Bärenfänger et al. 2018 und zu den deutschsprachigen plurilingualen und plurikulturellen Deskriptoren Studer 2020.

Plurilinguale Kompetenz

Der Begriff plurilinguale Kompetenz lässt sich von den sonstigen Beschreibungen von sprachlich-kommunikativer Handlungsfähigkeit insoweit abgrenzen, dass er die Fähigkeiten in mehreren Sprachen umfasst. Der Begriff ist zentral für die didaktische Gestaltung von plurilingualen Kursen. Vorgestellt werden hier zwei Varianten des Begriffs, die im Projekt PluriDeutsch diskutiert und verwendet werden.

Zum Begriff plurilinguale Kompetenz im GeR-Begleitband

Im GeR (und ausführlicher im GeR-Begleitband) werden Lernende als plurilinguale und plurikulturelle Wesen gesehen, denen man den Einsatz all ihrer sprachlichen Ressourcen gestatten muss. Die Beschreibung der *plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz*⁵ bezieht sich auf die jeweils unterschiedlichen Ressourcen in verschiedenen Sprachen. „Der wesentliche Punkt ist jedoch, dass plurilinguale Menschen über ein *einzelnes* zusammenhängendes Repertoire verfügen, das sie mit ihren allgemeinen Kompetenzen und verschiedenen Strategien verbinden, um Aufgaben zu erfüllen [...]“ (GeR-Begleitband 2020: 34). Es geht also um die Fähigkeit, „dieses zusammenhängende, uneinheitliche plurilinguale Repertoire flexibel einzusetzen [...]“ (ebd.). Diese relativ offene Kompetenzbeschreibung zu plurilingualer und plurikultureller Kompetenz ist die Basis für drei Skalen mit Beispieldeskriptoren mit den Titeln „Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen“, „Plurilinguales Verstehen“ und „Auf einem plurilingualen Repertoire aufbauen“ (GeR-Begleitband 2020: 144–151). Bei näherer Betrachtung fällt jedoch auf, dass diese Deskriptoren verschiedene Modi (Interaktion, Produktion und Mediation) sowie unterschiedliche sprachenübergreifende Aktivitäten (Sprachenwechsel, Codeswitching, Transfer und wiederum Mediation) nebeneinander enthalten, also nicht wirklich trennscharf sind. Überdies basieren die Kompetenzbeschreibungen eher auf Vorstellungen von Lehrenden als auf empirisch gewonnenen Erkenntnissen (Studer 2020: 7–21).

Zum Begriff plurilinguale Kompetenz aus der Perspektive der internationalen Geschäftskommunikation

Parallel zu der Entwicklung der Beispielskalen zu plurilingualer und plurikultureller Kompetenz im GeR-Begleitband entstand ein ähnlicher Begriff, der explizit mit geringerer Reichweite die Bedarfe der internationalen Geschäftskommunikation aufnimmt und auf den studienbegleitenden Sprachenunterricht ausgerichtet ist. Auf diesen Begriff beziehen sich einige der Kurskonzepte und dieser soll hier als Alternative kurz dargestellt werden.

⁵ 2001 hieß es noch mehrsprachige Kompetenz. Mit der deutschen Übersetzung des *CEF-Companion Volume*, publiziert als GeR-Begleitband 2020, wird nun auch im Deutschen konsequent „plurilingual“ für die individuelle Mehrsprachigkeit genutzt.

Der Begriff *plurilinguale Kompetenz* ist eine Ableitung aus der im Abschnitt 2.1 ‚Forschungskontext‘ vorgestellten Sprachenbedarfsanalyse *Pluriling* bei Alumni der Wirtschaftsfakultät (TSE) der Universität Turku. Der Begriff bezieht sich auf notwendige Fähigkeiten und Fertigkeiten für die gelingende Kommunikation in mehrsprachigen Situationen. Als zentrales Ergebnis von *Pluriling* wurde mit Ausrichtung auf die Praxis an der TSE das Lernziel plurilinguale Kompetenz definiert:

Plurilinguale Kompetenz beschreibt die Fähigkeit, in drei oder mehr Sprachen zu kommunizieren, und beinhaltet integral Sprachenwechsel, Codeswitching, Sprachenmittlung und Transfer. Diese sprachenübergreifenden Aktivitäten bilden die Brücke zwischen den genutzten Sprachen. Sie können als Fertigkeiten gelehrt und gelernt und in mehrsprachigen Situationen als kommunikative Strategien genutzt werden. (Henning/Schlabach 2018, 119)

Dieser Kompetenzbegriff orientiert sich ähnlich wie der mittlerweile nun gleichlautende Begriff im GeR auf die gelingende Sprachhandlungskompetenz. Er unterscheidet sich jedoch in drei Aspekten: Die Kompetenz ist bezüglich Anzahl der Sprachen genauer – es geht um drei oder mehr Sprachen – und eindeutiger, indem er explizit auf vier „sprachenübergreifende Aktivitäten“ verweist, die lehr- und lernbar sind. Demgegenüber hat das Lernziel eine geringere Reichweite, indem hier explizit auf solche Aktivitäten fokussiert wird, die Phänomene für den Raum zwischen zwei oder mehr Sprachen beschreiben.

Im Projekt PluriDeutsch haben wir diese Unterscheidung ausführlich diskutiert, mit dem folgenden Ergebnis: Es kann möglich sein, bei der Konzipierung eines plurilingualen Kurses als Lehrperson selbst darüber zu entscheiden, welcher Kompetenzbegriff als Lernziel festgelegt wird. Je nach Ausrichtung der Kurse kann es auch sinnvoll sein, im Sinne des metakognitiven Lernens beide Kompetenzbegriffe auch explizit zu thematisieren.

Plurilinguale Kurse

Plurilinguale Kurse sind solche Sprachkurse, die sich auf mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze beziehen und zudem zwei oder mehr Sprachen als Zielsprachen haben: Zum einen werden solche Ansätze genutzt, die sich wie die Tertiärsprachendidaktik und die Interkomprehension auf die Bezugnahme von vorgelesenen Sprachen stützen, und zum anderen wird als Lernziel plurilinguale Kompetenz angestrebt. In plurilingualen Kursen werden also eher lernorientiert zwei oder drei vorgelesene Sprachen miteinander vernetzt und eher verwendungsorientiert die gelingende mehrsprachige Kommunikation mit zwei oder mehr Sprachen trainiert. Darüber hinaus sind plurilinguale Kurse kognitiv ausgerichtet, indem durch metasprachliche Reflexion über das eigene Sprachenverwenden und Sprachenlernen sowie durch Sprachenvergleiche mehrsprachiges Bewusstsein im Sinne von ‚Sich-im-Klaren-Sein‘ (Gnutzmann 2017, 20) trainiert wird.

2.3 Über die Vielfalt der Kurskonzepte im Projekt PluriDeutsch

In diesem Band werden fünf Konzepte für plurilinguale Kurse mit Deutsch an finnischen Universitäten vorgestellt, deren Vielfalt sich anhand der folgenden Kategorien aufzeigen lässt:

Institutionelle und fachliche Verankerung: Die ersten drei Kurskonzepte beziehen sich auf studienbegleitende Sprachkurse an Sprachenzentren. Die letzten beiden Kurskonzepte werden im Studienfach Deutsche Sprache / Germanistik angeboten. Somit unterscheiden sich die beiden Gruppen hinsichtlich der Studierenden und ihrer sprachlichen und fachlichen Vorkenntnisse sowie hinsichtlich der Ziele, die in den Kursen verfolgt werden.

Die didaktische Ausrichtung bezüglich Mehrsprachigkeit (siehe Abschnitt 2.2): Die Kurse nutzen zum Teil die gleichen Konzepte als didaktische Basis für die Kursgestaltung, jedoch werden diese, vor allem durch die fachbezogene inhaltliche Ausrichtung sowie die unterschiedlichen Lernziele vielfältig umgesetzt.

Das Kursformat und der Kursumfang sind unterschiedlich: Das Konzept in Kap. 3 beschreibt einzelne plurilinguale Lerneinheiten, die in andere Kurse integriert werden können; das Kurskonzept in Kap. 4 beschreibt die Implementierung von plurilingualen Ansätzen in einen bestehenden fachsprachlichen Kurs; das Kurskonzept in Kap. 5 beschreibt einen von Beginn an plurilingual ausgerichteten Kurs; das Kurskonzept in Kap. 6 beschreibt Lerneinheiten in einem Kurs zu Sprachdidaktik, die sich explizit auf plurilinguales Lehren und Lernen beziehen, und das Kurskonzept in Kap. 7 vermittelt Ansätze zur plurilingualen Kommunikation in einer Kurshälfte, um sie in der zweiten Kurshälfte zur interkulturellen Kompetenz anzuwenden.

Art der Implementierung und Entwicklungsalter des Kurses: Einige Kurse gab es bereits vor dem PluriDeutsch-Projekt und sie wurden parallel zum Projekt weiterentwickelt, andere sind während des Projekts entstanden.

Die drei ersten Handreichungen (Kap. 3–5) beziehen sich auf **studienbegleitende Sprachkurse**, die an finnischen Universitäten von den Sprachenzentren angeboten werden. Diese Kurse sind kompetenz- und handlungsorientiert und Sprache wird vor allem als ein Mittel zur Kommunikation und weniger als Lerngegenstand gesehen. Die Handlungsorientierung wird in der Regel mit der Integration von Inhalten aus den jeweiligen Fachdisziplinen realisiert. Didaktische Ansätze hierfür sind beispielsweise *CLIL – content and language integrated learning* – und gesondert für Deutsch *CLILiG – content and language integrated learning in German* oder *Integriertes Sprach- und Fachlernen*. Dieses Konzept stammt aus der schulischen Fremdsprachendidaktik, wird im Konzept von Gesamtsprachencurriculum (Hufeisen 2019) genutzt und bedeutet, dass im Sachfachunterricht eine andere Sprache als die (üblicherweise genutzte) Erstsprache verwendet wird. Dies bringt Vorteile u.a. im Kontext des multiplen Sprachenlernens, weil zum einen die in CLIL genutzte Sprache dann durch die Verwendung mehr trainiert wird und zum anderen damit Zeit für weitere Sprachfächer bleibt. Für

Hochschulkurse im Bereich Fachkommunikation entwickelte Engberg (2016) mit dem *Fach-mit-Sprache*-Kurskonzept einen verwandten Ansatz. Hier geht es in Ergänzung zu den jeweiligen Fachstudien um die in Studium und Beruf erforderlichen (fach)fremdsprachlichen Kompetenzen.

(Kap. 3) **ALMUT MEYER** (Universität Turku, Zentrum für Sprachen- und Kommunikationsstudien KieVi sowie rechtswissenschaftliche Fakultät) beschreibt unter dem Titel ***Rechtsdeutsch plurilingual*** Lerneinheiten, in denen Studierende der Rechtswissenschaften ohne Deutschkenntnisse deutschsprachige Fachtexte erschließen lernen und mit Paralleltexten oder ähnlichen Rechtstexten in mehreren Sprachen arbeiten. Sie adaptiert dafür vor allem Ansätze der Tertiärsprachendidaktik und orientiert sich explizit an dem *Fach-mit-Sprache*-Konzept. Die Lernziele liegen im Wesentlichen im Bereich der Rezeption, was sich aus den Anforderungen für die juristische Arbeit ergibt. Vorgestellt werden kurze plurilinguale Lerneinheiten mit Deutsch, die in Schwedisch- oder Englischkursen integriert sind und bezüglich Entwicklung eine Vorstufe für einen vollständigen plurilingualen Kurs mit Deutsch darstellen. Die Einheiten sind Neuentwicklungen und entstanden im Kontext mit PluriDeutsch.

(Kap. 4) **CLAUDIA REHWAGEN** (Universität Tampere, Sprachenzentrum) unterrichtet den Kurs ***Technisches Deutsch plurilingual*** für fortgeschrittene Deutschlernende ingenieur- und naturwissenschaftlicher Studienfächer und hat in diesen Kurs verschiedene fachdidaktische (*CLIL* und *Fach-mit-Sprache*) und mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze implementiert. Behandelt werden in dem Hybridkurs (Kontaktunterricht und Online-Unterricht) technische Themen aus verschiedenen Disziplinen, die in Kooperation mit Kursassistent*innen (deutschsprachige Erasmus-Studierende) mit Deutsch und Englisch bearbeitet werden. Es geht dabei plurilingual um Rezeption und Produktion der Fachthemen, die mit Sprachenwechsel und Sprachenmittlung mit Deutsch und Englisch behandelt werden. Genutzt werden verschiedene methodische Ansätze, etwa werden für die Rezeption Inhalte mit Hilfe von *DeepL* (Online-Übersetzungsdienst) aufbereitet oder für die Produktion werden sie in einem Workshop oder nach dem Muster der TV-Serie „Höhle des Löwen“ dargestellt. Die Entwicklung der plurilingualen Ausrichtung des bereits bestehenden Kurses unter dem Titel ***Technisches Deutsch*** entstand im Kontext von PluriDeutsch und findet auch im Kontext eines anderen Projekts zur Förderung von Online-Sprachkursen Verwendung.

(Kap. 5) **JOACHIM SCHLABACH** (Universität Turku, Zentrum für Sprachen- und Kommunikationsstudien KieVi sowie Turku School of Economics) beschreibt den Kurs ***MONII Plurilinguale Geschäftskommunikation***, der von drei Lehrpersonen geleitet wird und auf konsequente Verwendung von den drei Sprachen Deutsch, Englisch und Schwedisch in plurilingualen Kommunikationssituationen ausgerichtet ist. Der Kurs ist orientiert sowohl an der Tertiärsprachendidaktik (Einbezug der vorgelernten Sprachen) als auch an dem Lernziel plurilinguale Kompetenz, also die gelingende mehrsprachige Kommunikation mit Einbezug von Sprachenwechsel, Codeswitching und

Sprachenmittlung. Dieser Kurs gehört zu dem Sprachfach „Mehrsprachige Geschäftskommunikation“ und wurde im Projekt Pluri°Deutsch diskutiert und weiterentwickelt.

Die zwei folgenden Kurskonzepte sind im **Studienfach Germanistik** angesiedelt. Die Studierenden werden hier zu Sprachexpert*innen ausgebildet, zumeist in den Schwerpunkten Deutschlehrende, Philologie sowie Übersetzen und Dolmetschen. Die Kurse beschränken sich nicht auf eine Sprachhandlungsorientierung, sondern Sprache und Sprachdidaktik sind explizit die Studieninhalte und damit der Lerngegenstand.

(Kap. 6) **SABINE GRASZ** (Universität Oulu, Deutsche Sprache und Kultur) beschreibt die Themeneinheit *Mehrsprachigkeit und DaF-Unterricht*, die Teil des Kurses *Sprachdidaktik* ist. Die Zielgruppe sind angehende Lehrpersonen und die Inhalte drehen sich um individuelle Mehrsprachigkeit und Förderung des plurilingualen Lernens im schulischen Fremdsprachenunterricht in Finnland. Es geht also sowohl um die Kenntnis von zentralen Inhalten der Mehrsprachigkeitsdidaktik, denn Mehrsprachigkeit ist nun explizit Teil der Rahmenlehrpläne an den finnischen Schulen, als auch um ein Bewusstsein der eigenen Mehrsprachigkeit. Behandelt werden neben theoretischen Ansätzen die Lehrpläne und Auszüge aus dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. Die Themeneinheit wurde im Kontext des Pluri°Deutsch-Projekts entwickelt.

(Kap. 7) **ANTA KURSIŠA** (bis 2019 Universität Helsinki, Germanistik) beschreibt den plurilingualen Teil im Kurs *Interkulturelle Kompetenz und plurilinguale Kommunikation*. Die Zielgruppe sind Germanistikstudierende, also angehende Sprachexpert*innen. Ziel ist das eigene Sprachenrepertoire als Ressource zu begreifen und auch anzuwenden sowie theoretische Konzepte zu mehrsprachiger Kommunikation zu kennen. Thematisiert und sprachpraktisch behandelt werden ausgewählte mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze sowie Ansätze zur Erforschung von Mehrsprachigkeit. Die Studierenden sollen dabei Situationen und Aufgabenbereiche im beruflichen Umfeld als Germanist*innen identifizieren und mehrsprachiges Handeln in diesen Situationen umsetzen können. Dieser Kurs gehört zum Masterstudiengang Deutsche Sprache und Kultur deutschsprachiger Länder und wurde im Projekt Pluri°Deutsch diskutiert und weiterentwickelt.

Die fünf Kursbeschreibungen haben folgende Struktur: Zuerst werden alle Rahmenbedingungen in einer Tabelle stichwortartig dargestellt. Damit sollen Sie, lieber Leser, liebe Leserin, schnell einen Überblick über den Kurs bekommen. Danach folgen die Abschnitte institutionelle Rahmenbedingungen und Implementierung, didaktisch-theoretischer Bezugsrahmen sowie Beschreibung der Kursstruktur. Den Hauptteil bildet die Darstellung der einzelnen Lerneinheiten (jeweils mit Ziel, Aufbau, Begründung der Vorgehensweise und Bewertung). Den Abschluss bilden Hinweise auf nachfolgende Lerneinheiten, die Bewertung ggf. kursbegleitende Forschung, Kursevaluation oder Weiterentwicklungspläne.

Literatur

- Ballweg, Sandra (2019): Erst-, Zweit- und Mehrsprachenerwerb in der Forschung. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempo, 265–270.
- Bärenfänger, Olaf; Harsch, Claudia; Tesch, Bernd & Vogt, Karin (2018): *Reform, Remake, Retousche? – Diskussionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zum Companion to the CEFR (2017)*. Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. <https://dgff.de/assets/Uploads/Diskussionspapier-Companion-CEFR-Juni-2018.pdf>.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Braunmüller, Kurt (2019): Natürliche Interkomprehension am Beispiel Skandinaviens. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempo, 300–303.
- Breckle, Margit & Schlabach, Joachim (2017): Stimmen zu Mehrsprachigkeit in finnischen Unternehmen: Ausgewählte Ergebnisse der LangBuCom-Studie. In: Nuopponen, Anita; Rellstab, Daniel & Keng, Nicole (Hrsg.): *Stimmen. VAKKI-Symposium XXXVII. Vaasa 9.–10.2.2017*. Vaasa: VAKKI Publications 8, 29–40. http://www.vakki.net/publications/2017/VAKKI2017_Breckle&Schlabach.pdf.
- [CEF-Companion Volume] Council of Europe (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>, für die französischsprachige Fassung: rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5.
- Engberg, Jan (2016): Fachkommunikation in Fremdsprachen: hinreichend breit, aber auch effizient genutzt? In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.): *Fremdsprachenvermittlung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Ansätze, Methoden, Ziele*. Saarbrücken: htw saar, 425–438.
- [GeR] Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- [GeR-Begleitband] Council of Europe (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen Begleitband. Lernen, lehren, beurteilen; Begleitband mit Deskriptoren*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Gnutzmann, Claus (2017): Bewusstheit/Bewusstmachung. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze - Methoden – Grundbegriffe*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler, 20–21.
- Grasz, Sabine (2017): Hilfe oder Hindernis? Meinungen finnischer Sprachstudierender über Mehrsprachigkeit als Ressource beim Deutschlernen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 56–65. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/858>.
- Henning, Ute & Schlabach, Joachim (2018): Plurilinguale Kompetenz: Eine didaktische Begriffsbestimmung für die internationale Geschäftskommunikation. In: Merkelbach, Chris & Sablotny, Manfred (Hrsg.): *Darmstädter Vielfalt in der Linguistik. 10 Jahre Fachgebiet Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit an der Technischen Universität Darmstadt*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 99–130.

- Henry, Alastair (2017): L2 motivation and multilingual identities. *The Modern Language Journal* 101: 3, 548–565.
- Hu, Adelheid (2016): Mehrsprachigkeit. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke, 10–15.
- Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens -Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 200–207.
- Hufeisen, Britta (2019): Gesamtsprachencurriculum. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 84–87.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.) (2014): *EuroComGerm - Die Sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. 2., überarbeitete Auflage. Aachen: Shaker.
- Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Huhtala, Anne; Kursiša, Anta & Vesalainen, Marjo (in Vorbereitung): “I’m in contact with foreign languages every day”. University language students and their multilingualism.
- Jessner, Ulrike & Kramersch, Claire J. (2015): Introduction: The multilingual challenge. In: Jessner, Ulrike & Kramersch, Claire J. (Hrsg.): *The Multilingual Challenge - Cross-Disciplinary Perspectives*. Berlin: De Gruyter Mouton, 1–18.
- Klein, Horst G. & Stegmann, Tilbert D. (2000): *EuroComRom – Die Sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. 3., überarbeitete Auflage. Aachen: Shaker.
- Kordt, Birgit (2015): Sprachdetektivische Textarbeit. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4, 4–9.
- Kursiša, Anta (2012): *Arbeit mit Lesetexten im schulischen Anfangsunterricht DaF/E. Eine Annäherung an Tertiärsprachenlehr- und -lernverfahren anhand Subjektiver Theorien der Schülerinnen und Schüler*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kursiša, Anta; Huhtala, Anne & Vesalainen, Marjo (2017): Zur Motivation und Identität finnischer Germanistikstudierender. Eine explorative Studie an der Universität Helsinki. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 44–55.
- Kursiša, Anta; Huhtala, Anne & Vesalainen, Marjo (2019): Multilingual language use and multilingual awareness of future language experts: Explorative study of university language students’ narratives. *International Conference on Multilingualism and Multilingual Education (ICMME19)*, Fachhochschule Bielefeld, Deutschland, 21.03.2019.
- Kursiša, Anta & Richter-Vapaatalo, Ulrike (2017): Mehrsprachigkeit und Deutsch in Finnland. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 1–8. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/854>.
- Kursiša, Anta & Richter-Vapaatalo, Ulrike (Hrsg.) (2018): *Mehr als Deutsch. Mehrsprachiges Lehrmaterial für den finnischen Deutschunterricht*. Helsinki: Goethe-Institut Finnland. <https://www.goethe.de/ins/fi/de/spr/unt/kum/dfj/eks.html> (1.06.2020).
- Marx, Nicole & Hufeisen, Britta (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Halbband. Berlin: De Gruyter, 826–832.

- Marx, Nicole & Möller Robert (2019): Die Sieben Siebe für EuroComGerm. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 340–344.
- Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 13–34.
- Neuner, Gerhard; Hufeisen, Britta; Kursiša, Anta; Marx, Nicole; Koithan, Ute & Erlenwein, Sabine (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Ollivier, Christian & Strasser, Margarete (2013): *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens.
- Ollivier, Christian & Strasser, Margarete (2018): Rezeptive Interkomprehension. Entwicklung und Perspektiven. In: Melo-Pfeifer, Silvia & Reimann, Daniel (Hrsg.): *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland: State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven*. Tübingen: Narr, Francke, Attempto, 187–203.
- Schlabach, Joachim (2017): Probleme in mehrsprachigen Situationen. Zur Grundlegung des Lernziels plurilinguale Kompetenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 66–79.
<https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/859>.
- Studer, Thomas (2020): Jetzt skaliert! Plurikulturelle und mehrsprachige Kompetenzen im erweiterten Referenzrahmen. *Deutsch als Fremdsprache* 57: 1, 5–26.
- Tafel, Karin; Durić, Rašid; Lemmen, Radka; Olshevska, Anna & Przyborowska-Stolz, Agata (2009): *Slawische Interkomprehension. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.