



Pluri°Deutsch – plurilinguale Kurse mit Deutsch

Handreichungen für die Kursentwicklung
in der Germanistik und an Sprachenzentren

Anta Kursiša, Joachim Schlabach (Hrsg. | toim. | utg. | eds.)

Pluri°Deutsch – plurilinguale Kurse mit Deutsch

Handreichungen für die Kursentwicklung
in der Germanistik und an Sprachenzentren

Anta Kursiša, Joachim Schlabach (Hrsg. | toim. | utg. | eds.)

Universität Helsinki, 2020

**Pluri°Deutsch – plurilinguale Kurse mit Deutsch
Handreichungen für die Kursentwicklung
in der Germanistik und an Sprachenzentren**

Anta Kursiša, Joachim Schlabach (Hrsg. | toim. | utg. | eds.)

Das Projekt Pluri°Deutsch wurde gefördert
durch den Deutschen Akademischen Austauschdienst / DAAD sowie
durch die Emil-Öhmann-Stiftung / Suomen Tiedeakatemia.

© Sabine Grasz,
Anta Kursiša,
Almut Meyer,
Claudia Rehwagen &
Joachim Schlabach

Universität Helsinki | Helsingin yliopisto | Helsingfors universitet | University of Helsinki, 2020

ISBN: 978-951-51-5003-5

DOI: <https://doi.org/10.31885/9789515150097>

<https://helda.helsinki.fi/>

<http://hdl.handle.net/10138/318304>



Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Tämä teos on lisensoitu [Creative Commons Nimeä 4.0 Kansainvälinen -lisensillä](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Detta verk är licensierat under en [Creative Commons Erkännande 4.0 Internationell Licens](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Inhaltsverzeichnis

Abstract (deutsch, suomi, svenska, English)	5
1 Einleitung	9
2 Anta Kursiša, Joachim Schlabach	
Zur Gestaltung von plurilingualen Kursen:	
Theoretische und didaktische Grundlagen	11
2.1 Forschungskontext.....	11
2.2 Zu den didaktischen Grundlagen	16
2.3 Über die Vielfalt der Kurskonzepte im Projekt PluriDeutsch	26
Literatur.....	29
3 Almut Meyer	
Rechtsdeutsch plurilingual:	
Mehrsprachige Lerneinheiten zur Rechtssprache im Anfängerbereich	33
Rahmendaten.....	33
Institutionelle Rahmenbedingungen und Implementierung	36
Didaktisch-theoretischer Bezugsrahmen	37
Beschreibung der Lerneinheiten	41
Lerneinheit 1: Einstimmung in die Mehrsprachigkeit	42
Lerneinheit 2: Von Nürnberg nach Den Haag –	
Zur Entwicklung eines Internationalen Strafrechts	48
Lerneinheit 3: Ein Fall aus dem Strafrecht: Mordurteil für Autoraser	54
Kursevaluation und Weiterentwicklung	59
Ausblick	59
Literatur	60
4 Claudia Rehwagen	
Technisches Deutsch plurilingual	69
Rahmendaten.....	69
Institutionelle Rahmenbedingungen und Implementierung	73
Didaktisch-theoretischer Bezugsrahmen	75
Beschreibung der Kursstruktur und der Lerneinheiten	76
Lerneinheit 1: Infografiken mehrsprachig präsentieren	78
Lerneinheit 2: Sich aktuelle Nachrichten aus Wissenschaft und Technik erschließen und	
wesentliche Inhalte verstehen	82
Lerneinheit 3: Sich mit den KursassistentInnen und Angestellten der Hochschule	
über aktuelle Themen in Forschung und Wissenschaft austauschen	88
Lerneinheit 4: Einen Workshop halten (Thema aus dem eigenen Fachbereich	
einem fachfremden und mehrsprachigen Publikum vorstellen)	92
Kursevaluation und Weiterentwicklung	95
Literatur	98
5 Joachim Schlabach	
MONI Plurilinguale Geschäftskommunikation Monikielinen yritysviestintä	101
Rahmendaten	101
Rahmenbedingungen und Implementierung	104
Didaktisch-theoretischer Bezugsrahmen	105
Beschreibung der Kursstruktur und der Lerneinheiten	107
Lerneinheit 1: Mehrsprachiges Verbalisieren von Schaubildern	110
Lerneinheit 2: Mehrsprachiges Netzwerken	113
Lerneinheit 3: Sprachenmittlung von Fachinformationen	116
Lerneinheit 4: Mehrsprachige Präsentationen	119
Kursevaluation und Weiterentwicklung	123
Kursbegleitende Forschung	125
Literatur	127

6	<i>Sabine Grasz</i>	
	Mehrsprachigkeit und DaF-Unterricht	137
	Rahmendaten	137
	Institutionelle Rahmenbedingungen und Implementierung	140
	Didaktisch-theoretischer Bezugsrahmen	141
	Beschreibung der Kursstruktur und der Lerneinheiten	142
	Lerneinheit 1: Einführung in das Thema Mehrsprachigkeit	143
	Lerneinheit 2: Mehrsprachigkeit als Ressource beim Lernen und Verwenden von Sprachen	146
	Lerneinheit 3: Mehrsprachigkeit in der Unterrichtspraxis: die finnischen nationalen Rahmenlehrpläne, Unterrichtsmaterialien und plurilinguale Aktivitäten	150
	Kursevaluation und Weiterentwicklung	152
	Literatur	154
7	<i>Anta Kursiša</i>	
	Interkulturelle Kompetenz und plurilinguale Kommunikation	159
	Rahmendaten	159
	Institutionelle Rahmenbedingungen und Implementierung	162
	Didaktisch-theoretischer Bezugsrahmen	162
	Beschreibung der Kursstruktur und der Lerneinheiten	165
	Lerneinheit 1: Vorverständnis vs. Definitionen, erste Auseinandersetzung mit der eigenen Mehrsprachigkeit	165
	Lerneinheit 2: Mehrperspektivische Betrachtung der einzelnen Sprachen im Sprachenrepertoire	168
	Lerneinheit 3: Plurilinguale Kompetenz	172
	Lerneinheit 4: Transfer und Interkomprehension	173
	Lerneinheit 5: Sprachenmittlung	178
	Lerneinheit 6: Sprachenwechsel	183
	Weitere Lerneinheiten: Verschiedene Themen im Bereich interkulturelle Kompetenz	186
	Kursevaluation und Weiterentwicklung	187
	Literatur	189
8	Glossar	193

Abstract

PluriDeutsch – plurilinguale Kurse mit Deutsch. Handreichungen für die Kursentwicklung in der Germanistik und an Sprachenzentren

Der Band „PluriDeutsch – plurilinguale Kurse mit Deutsch“ enthält nach einer theoretisch-didaktischen Einführung eine Sammlung von Handreichungen für plurilinguale Hochschulkurse mit Deutsch in der Germanistik und an Sprachenzentren. Die fünf Konzepte dieser Sammlung sind das Ergebnis von PluriDeutsch, einem Projekt von Deutschlehrenden an finnischen Universitäten, das die Entwicklung und Implementierung von plurilingualen Kursen mit Deutsch fördert. In den hier vorgelegten Konzepten werden Ziele, Inhalte sowie konkrete Aufgaben beschrieben, die Kolleg*innen für die Entwicklung und Durchführung plurilingualer Kurse mit Deutsch Anregung und Beispiele bieten.

Deutsch ist in Finnland nach Englisch und der zweiten Landessprache Schwedisch eine nach wie vor wichtige Sprache. Für unsere Studierenden ist Deutsch in der Regel die dritte oder vierte Sprache und damit eine typische Tertiärsprache. Es ist also sinnvoll, das Lehren und Lernen von Deutsch mehrsprachig auszurichten. Da Deutsch in Alltag, Studium und Beruf häufig in Kombination mit anderen Sprachen verwendet wird, fördern wir den Ansatz, Deutsch plurilingual zu unterrichten und somit unsere Studierenden darauf vorzubereiten, dass sie mit Deutsch in mehrsprachigen Situationen erfolgreich *sprachhandeln* können. Damit plädieren wir fremdsprachendidaktisch dafür, das Modell des monolingual ausgerichteten Sprachunterrichts zu überdenken.

Der Band umfasst 7 Kapitel. Nach einer Einleitung (1) werden in einem allgemeinen Kapitel zentrale theoretische und didaktische Grundlagen von plurilingualen Kursen dargestellt (2). Im Mittelpunkt stehen zunächst drei Kurskonzepte für studienbegleitende Lehrangebote an Universitätssprachenzentren zu Rechtsdeutsch plurilingual (3), technischem Deutsch plurilingual (4) und plurilingualer Geschäftskommunikation (5); es folgen zwei Seminarkonzepte aus der Germanistik zu Mehrsprachigkeit und DaF-Unterricht (6) und zu plurilingualer Kommunikation im Berufsfeld der Germanist*innen (7). Die dargestellten Konzepte zeigen, welche Vielfalt im Kontext von Mehrsprachigkeit möglich ist: Die Spannweite reicht von der Beschreibung kurzer plurilingualer Lerneinheiten, die in andere eher monolinguale Kurse integriert werden können, über die Darstellung neuer plurilingualer Ziele und Inhalte in bewährten Kursen und Seminaren bis zur Erläuterung eines vollständig plurilingual ausgerichteten Kurses. In allen Kapiteln wird darauf eingegangen, wie die neuen Ansätze in die Praxis umgesetzt werden können.

PluriDeutsch – saksan kieli plurilingvaalisilla opintojaksoilla. Monikielinen lähestymistapa opintojen kehittämiseen saksan kielen oppiaineessa ja yliopistojen kielikeskuksissa

'PluriDeutsch – plurilinguale Kurse mit Deutsch' -julkaisussa esitellään monikielisten opintojen teoreettis-didaktiset lähtökohdat ja niihin perustuvat opintojaksot saksan kielen oppiaineeseen ja kielikeskusten opetukseen. Opintojaksot ovat syntyneet PluriDeutsch -hankkeen aikana. Hankkeen tavoitteena on ollut kehittää ja soveltaa käytäntöön monikielisiä opintojaksoja, joissa yhtenä kielenä on saksa. Hankkeessa on ollut mukana suomalaisten yliopistojen saksan kielen opettajia. Tässä julkaisussa kuvattujen opintojaksojen tavoitteet, sisällöt ja käytännön harjoitusmuodot tarjoavat aiheesta kiinnostuneille kollegoille esimerkkejä plurilingvaalisten opintojaksojen kehittämiseen ja toteuttamiseen.

Saksan kieli on Suomessa englannin ja toisen kotimaisen kielen ohella edelleen tärkeä vieras kieli. Opiskelijoillemme saksa on yleensä kolmas tai neljäs opiskeltava kieli ja siten tyypillinen tertiäärikieli. Koska saksa käytetään arkielämän tilanteissa, opiskelussa ja työelämässä usein yhdessä muiden kielten kanssa, on mielekästä lähestyä saksan kielen opetusta ja opiskelua monikielisyiden näkökulmasta ja valmentaa opiskelijoita toimimaan menestyksekkäästi monikielisisä tilanteissa. Haluammekin haastaa vallitsevan kielten opetuksen tradition, jossa kieliä opetetaan erillisinä toisistaan.

Johdannon (1) jälkeen esitellään monikielisyteen liittyvää teoriataustaa sekä didaktisia perusteita (2). Seuraavaksi esitellään kolme kielikeskusten tarjoamaa monikielistä saksan kielen opintojaksoa; saksan oikeuskielen opintojakso (3), tekniikan alan saksan opintojakso (4) ja saksan liikeviestinnän opintojakso (5). Tämän jälkeen tutustutaan kahteen saksan kielen oppiaineessa järjestettävään seminaariin, joiden aiheena ovat monikielisyys saksan kielen opetuksessa (6) ja monikielinen viestintä osana saksan kielen kieliasiantuntijan työelämävalmiuksia (7). Julkaisussa esitellyt opintojaksot osoittavat, että monikielistä lähestymistapaa voidaan hyödyntää erilaisissa konsepteissa; yhden kielen opintojaksoon voidaan integroida lyhyitä monikielisiä opintomuoduleita, opintojakson osaamistavoitteisiin voidaan kirjata laajempia monikielisyteen liittyviä tavoitteita tai opintojakso voi kokonaisuudessaan perustua monikieliseen lähestymistapaan. Kaikissa esitellyissä opintojaksoissa annetaan konkreettisia esimerkkejä siitä, miten monikielisyysnäkökulmaa voi toteuttaa käytännössä.

PluriDeutsch – flerspråkig tyskundervisning. Handledningar för kursutveckling i germanistik och vid språkcentrum

Publikationen ”PluriDeutsch – flerspråkig tyskundervisning” innehåller, efter en teoretisk-didaktisk introduktion, en samling av råd och tips genom en presentation av fem kurskoncept för flerspråkig tyskundervisning vid högskolor såväl i germanistik som vid språkcentrum. Samlingen är ett resultat av projektet PluriDeutsch där tysklärare vid finska universitet strävar efter att främja utvecklingen och implementering av flerspråkiga kurser. De koncept som presenteras här beskriver målsättningar, innehåll och konkreta övningsuppgifter och ger således förslag och exempel till kollegor som själva vill utveckla och genomföra flerspråkiga kurser med tyska.

I Finland är tyska fortfarande ett viktigt språk efter engelska och det andra nationella språket svenska. Tyska är oftast det tredje eller fjärde språket för våra studenter och därmed ett typiskt tredjespråk. Därför lönar det sig att undervisa och lära sig tyska på ett flerspråkigt sätt. I vardagssituationer, studier och arbetslivet används tyska ofta i flerspråkiga kontexter, d.v.s. vid sidan av andra språk. Således kan det anses vara motiverat att undervisa i tyska genom flerspråkiga metoder, vilket kan främja studenters användning av tyska i flerspråkiga situationer. När det gäller didaktik i främmande språk pläderar vi för en omprövning av enspråkigt orienterad språkundervisning.

Publikationen består av 7 kapitel. Efter en introduktion (1) kommer ett mer allmänt kapitel där de centrala teoretiska och didaktiska grunderna för flerspråkiga kurser presenteras (2). Därefter presenteras tre kurskoncept avsedda för universitetsspråkscentrum i flerspråkig undervisning av tyskt lagspråk (3), flerspråkig teknisk tyska (4) och flerspråkig affärskommunikation (5); sedan introduceras två seminariekoncept från germanistik gällande flerspråkighet och tyska som främmande språk (6) samt flerspråkig kommunikation i germanistyrken (7). De presenterade koncepten visar hur mångsidiga möjligheter för flerspråkighet de olika kontexterna erbjuder: det kan handla om korta flerspråkiga avsnitt som kan integreras i andra, mer enspråkigt orienterade kurser, om nuvarande kurser och seminarier som får nya flerspråkiga mål och innehåll eller om helt flerspråkiga kurser. I alla kapitel diskuteras hur de nya metoderna kan omsättas i praktiken.

PluriDeutsch – German plurilingual courses.

Practical guidance for course development in German philology and at language centres

The volume “PluriDeutsch - German plurilingual courses” contains a theoretical-didactical introduction to the field and also gives guidance on five concepts developed for plurilingual university courses with German both in German philology and at language centres. The collection is the result of PluriDeutsch, a project run by teachers of German at Finnish universities, which promotes the development and implementation of plurilingual courses. The concepts presented here describe the objectives, the content and typical concrete tasks and thus offers inspiration and examples to colleagues who wish to develop and implement plurilingual courses with German.

German continues to be an important language in Finland after English and Swedish, which is the second national language. For our students, German is in most cases the third or fourth language and thus a typical tertiary language. It therefore makes sense to approach teaching and learning German in a multilingual way. Since German is often used in combination with other languages in everyday life, studies, and work, we promote the approach of teaching German plurilingually and through this method prepare our students to interact successfully using German in multilingual situations. In this way, we advocate a rethinking of the model of mono-lingual language teaching.

The volume contains seven chapters. After the introduction (1), a general chapter introduces the central theoretical and didactic principles of plurilingual courses (2). The focus is primarily on three course concepts for university language centres. These three courses offer plurilingual legal German (3), plurilingual technical German (4) and plurilingual business communication (5); this is followed by two seminar concepts employed in German studies, the first is on multilingualism and teaching German as a foreign language (6) and the second on plurilingual communication in the professional field of German studies (7). The concepts presented show the diversity that is possible in the context of multilingualism. The range extends from a description of short plurilingual learning units that can be integrated into other predominantly monolingual courses, to the presentation of new plurilingual objectives and content in well-established courses and seminars, and finally to the explication of a completely plurilingual course. All the chapters consider how the new approaches can be implemented in practice.

1 Einleitung

Die vorliegende Sammlung bietet Handreichungen für plurilinguale Kurse mit Deutsch an Universitäten. Die beschriebenen Kurskonzepte können – soweit wie möglich – in die eigene Lehre übernommen werden oder als Inspiration dienen, um einen eigenen Kurs oder gar mehrere eigene Kurse zu entwickeln. Der Band zeigt das Ergebnis des Projektes „PluriDeutsch – plurilinguale Kurse mit Deutsch“, in dem Lehrende von mehreren finnischen Universitäten von 2018 bis 2020 in gemeinsamen Treffen mehrsprachigkeitsdidaktische und insbesondere plurilinguale Ansätze sowie Ideen und Konzepte für Kurse präsentiert, diskutiert, weiterentwickelt und konkretisiert haben (siehe auch: <https://blogit.utu.fi/plurideutsch>).

Diese Sammlung richtet sich in erster Linie an unsere Kolleginnen und Kollegen Deutschlehrende an Hochschulen. Mitbedacht werden auch Lehrkräfte, die auf der gymnasialen Ebene das eine oder andere aus den Kursinhalten in ihrem Unterricht ausprobieren und darin integrieren können. Weltweit unterscheidet sich die Stellung der deutschen Sprache von Land zu Land. Vielleicht sind solche Kurse oder Lernangebote wie die hier vorgestellten eine Möglichkeit, das Interesse potenzieller Deutschlerner*innen an der Sprache zu wecken?

Wie kam es zu dieser Projektidee? Am Anfang stand die Beobachtung, dass Mehrsprachigkeit bzw. Pluri-/Multilingualität seit einigen Jahrzehnten zunehmend intensiv beforscht werden und auch mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze entwickelt werden. Doch konkrete Unterrichtskonzepte oder gar Lehr- und Übungsmaterialien sind nach wie vor rar. In den Workshops im Kolleg*innenkreis oder bei den Fortbildungen im In- und Ausland haben wir häufiger erlebt, dass Lehrende zwar interessiert bis überzeugt von den Konzepten sind, aber gleichzeitig auch verunsichert sind in Bezug auf die konkrete praktische Umsetzung im Unterricht. Wir haben dieses Projekt ins Leben gerufen, um zunächst durch den Austausch in der Projektgruppe unsere Ansätze zu hinterfragen und weiterzuentwickeln und um darauf aufbauend Beschreibungen als Handreichungen für unterschiedliche plurilinguale Kurse zu erstellen. Das Ergebnis dieses Projektes liegt hiermit vor. Mitbedacht werden soll dabei der Arbeitsprozess: In zahlreichen Arbeitstreffen ging es uns darum, die existierenden Ansätze zu durchdringen und in Bezug auf die praktische Umsetzung zu konkretisieren.

Eine Besonderheit des Projektes und der vorliegenden Materialien ist die Vielfalt. Die Kursbeschreibungen stammen von fünf erfahrenen Deutschlehrkräften und beziehen sich auf verschiedene Zielgruppen: Drei Kurse gehören zum studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht und zwei der Kurse werden im Rahmen germanistischer Studienprogramme eingesetzt. Außerdem unterscheiden sich die Kurse durch ihr Alter: Neben einem bereits mehrmalig durchgeführten Kurs gibt es solche, die zum ersten Mal, aber als Teil des Studienprogramms durchgeführt worden sind, und solche, die gänzlich in Eigeninitiative im Rahmen des Projektes entwickelt und pilotiert worden

sind. Das heißt, es werden in den Kursbeschreibungen auch unterschiedliche Phasen in der Kursentwicklung sichtbar.

Das, was alle Kurskonzepte verbindet, ist die Sprachensituation in Finnland. Alle Studierenden mit einer finnischen Schulbildung haben neben ihrer Erstsprache bzw. der Schulsprache auch die zweite Landessprache gelernt und verfügen somit über Finnisch- und Schwedisch-Kenntnisse. Als erste Fremdsprache wird in der Regel Englisch gelernt, und somit ist Deutsch in den meisten Fällen mindestens die vierte Sprache, die die Studierenden lernen. Es bietet sich also an, die Mehrsprachigkeit bzw. Plurilingualität der Lernenden im Unterricht zu nutzen und ihre plurilinguale Kompetenz zu fördern. Da es sich hier um Universitätskurse handelt, wird in jedem Kurs auch die fachliche Ausrichtung berücksichtigt.

Die Sammlung besteht aus einem allgemeinen Kapitel (Kapitel 2) zu theoretischen und didaktischen Grundlagen, in dem wir einen kurzen Einblick in eigene Forschungsarbeiten geben, die uns den Bedarf für das Projekt PluriDeutsch aufgezeigt haben (Abschnitt 2.1). Anschließend gehen wir in Abschnitt 2.2 auf die didaktischen Ansätze ein, die für unsere plurilingualen Kurse von Bedeutung sind und deren Kenntnis für die Einführung von ähnlichen Kursen an anderen Institutionen sinnvoll ist. Dazu gehören die Mehrsprachigkeitsdidaktik als allgemeiner Oberbegriff und die Tertiärsprachendidaktik sowie die Interkomprehensionsdidaktik als zentrale Ausrichtungen; von Bedeutung ist auch die Kompetenzorientierung, wie sie vom Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen gesehen wird, sowie zwei verschiedene Varianten des Begriffs plurilinguale Kompetenz. Eine kurze Einführung in die Vielfalt der Kurse in Abschnitt 2.3 leitet zu den fünf Handreichungen (Kap. 3–7) über.

Im Laufe der Arbeit an den Handreichungen haben wir uns dazu entschlossen, ein Glossar anzulegen. Damit haben wir nicht vor, die Begriffe ausführlich in ihren Entwicklungslinien zu erläutern. Ausgehend davon, dass Begriffe im Bereich Mehrsprachigkeit nach wie vor divers eingesetzt werden, zeigen wir im Glossar, wie wir im Rahmen der vorliegenden Handreichungen diese Begriffe definieren. Mit dem Glossar wird der Band abgeschlossen.

Als Projektmitglieder teilen wir die Auffassung, dass Fremdsprachenlernen als plurilinguales Lernen zu verstehen ist und gerade im Rahmen des universitären Studiums im Kontext des individuellen Sprachenrepertoires und mit Bezug auf den eigenen Expertise-Bereich zu erfolgen hat. Für diejenigen, die ein auslandsphilologisches Studienfach gewählt haben, sollte sich die fachliche Expertise nicht nur auf die eine ausgewählte Sprache beziehen, sondern ebenso die gesellschaftliche Sprachensituation und Vorbereitung auf plurilinguales Handeln mit einschließen.

Nicht zuletzt ist zu erwähnen, dass das Projekt mit finanzieller Unterstützung durch den Deutschen Akademischen Austauschdienst DAAD und durch die Emil-Öhmann-Stiftung (Suomen Tiedekatemia | Finnische Akademie der Wissenschaften) durchgeführt werden konnte. Für diese Unterstützung danken wir herzlich.

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.

3 Rechtsdeutsch plurilingual: Mehrsprachige Lerneinheiten zur Rechtssprache im Anfängerbereich

Almut Meyer

Universität Turku,
Zentrum für Sprachen- und Kommunikationsstudien *KieVi* /
Rechtswissenschaftliche Fakultät

DOI: doi.org/10.31885/9789515150097.3

Rahmendaten

Name der Lerneinheiten	Rechtsdeutsch plurilingual: Mehrsprachige Lerneinheiten zur Rechtssprache im Anfängerbereich
Institution (Universität, Einrichtung, Fakultät, Studiengang, Fach)	Universität Turku, Zentrum für Sprachen- und Kommunikationsstudien; Rechtswissenschaftliche Fakultät
Ausrichtung der Lerneinheiten	Studienbegleitende Fachsprachenkurse in Englisch und Schwedisch <ul style="list-style-type: none"> • Inhaltsorientierung: Aufbau rechtlichen und kulturellen Wissens • Sprachenpolitische Funktion: Werbung für Deutsch
Haupt- oder Nebenfach; BA-, MA-Niveau	Lerneinheiten in obligatorischen Rechtssprachekursen im Bachelor-Studiengang Rechtswissenschaften
Pflicht-, Wahlpflicht- oder freiwählbares Fach	Lerneinheiten integriert in obligatorische Rechtssprachekurse in Schwedisch und Englisch
Leistungspunkte	<ul style="list-style-type: none"> • derzeit keine ECTS • in Planung: 1 ECTS
(angestrebte) Gruppengröße	<ul style="list-style-type: none"> • empfehlenswerte Gruppengröße ca. 8–16 Lernende • bei Gruppen mit bis zu 24 Lernenden (oder mehr) sollte die Lerneinheit mit zwei Lehrpersonen durchgeführt werden

Meyer, Almut:

Rechtsdeutsch plurilingual: Mehrsprachige Lerneinheiten zur Rechtssprache im Anfängerbereich.

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, 33–68.

DOI: doi.org/10.31885/9789515150097

Name der Lerneinheiten	Rechtsdeutsch plurilingual: Mehrsprachige Lerneinheiten zur Rechtssprache im Anfängerbereich
Kursformat / Umfang Kontaktunterricht und Selbststudium	<ul style="list-style-type: none"> • 3 plurilinguale Lerneinheiten zur Fachfremdsprache Rechtsdeutsch, die in einsprachige (Fach-) Fremdsprachenkurse integriert werden können; • 2 h Kontaktunterricht je Lerneinheit
Unterrichtssprache	Finnisch oder Englisch
Lehrpersonen (Sprachlehr- und Sprachkompetenzen, Fachkompetenzen)	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachlehrperson für Deutsch mit Schwerpunkt Rechtskommunikation; • Verfügen über interdisziplinäre Fachkompetenzen im Bereich ‚Recht verstehen‘: Auseinandersetzung mit Recht, Rechtswissenschaften, Rechtslinguistik und Kulturwissenschaften • sehr gute Kenntnisse in Deutsch und Englisch, gute Kenntnisse in Finnisch, Grundkenntnisse in Schwedisch
Zielgruppe	<ul style="list-style-type: none"> • Studierende der Rechtswissenschaften
Sprachen und Niveaus	keine Vorkenntnisse in Deutsch
Benötigte Vorkenntnisse, Fachwissen bei Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> • 1–2 Semester (oder mehr) Rechtswissenschaften sind nützlich, aber nicht vorausgesetzt
Didaktischer/theoretischer Bezugsrahmen	<ul style="list-style-type: none"> • Kurskonzept des <i>Fach-mit-Sprache</i>-Ansatzes aus der Fachkommunikation (Engberg 2016) • Rechtswissenschaft und Recht • Kulturwissenschaft
Mehrsprachendidaktischer Ansatz	<p>Plurilinguale sprachpraktische Lerneinheiten mit Schwerpunkt auf rezeptiven Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tertiärsprachendidaktik • Interkomprehension • plurilinguale Strategien
Übergeordnetes Lernziel	<ul style="list-style-type: none"> • plurilinguale Strategien für das Verstehen schriftlicher Rechtstexte • Sensibilität für Spezifika und Besonderheiten im (deutschen) Recht • Kontextualisierung von Recht in seinen kulturellen Gegebenheiten
Teillernziele	<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutungserschließung durch Ausnutzen von interlingualem Transfer: <ul style="list-style-type: none"> ○ Internationalismen ○ grammatikalische, morphologische, semantische Ähnlichkeiten in den Sprachen • Fachbezogenes Wissen im Bereich ausgewählter rechtlicher Themen • Sprachenmittlung rechtlicher Inhalte in eine andere Sprache

Name der Lerneinheiten	Rechtsdeutsch plurilingual: Mehrsprachige Lerneinheiten zur Rechtssprache im Anfängerbereich
Inhalte, Themen	<p>Lerneinheiten (LE) beziehen sich auf Themen der Fachsprachenkurse:</p> <ul style="list-style-type: none"> • LE 1: Vorentlastung zur Mehrsprachigkeit (in allen Kursen) • LE 2: Internationales Recht (Englisch) • LE 3: Strafprozessrecht (Schwedisch) ○ Erweiterung und Vertiefung der Kursthemen aus der Perspektive des deutschen Rechts ○ Rechtstheoretische, rechtsdogmatische bzw. verfassungsrechtliche Prinzipien des deutschen Rechts
Aufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Mehrsprachiges Erschließen von Bedeutungen und Erfassen wesentlicher Inhalte von <ul style="list-style-type: none"> a) deutschsprachigen Rechtstexten und b) Rechtstexten in anderen Sprachen • Sprachenvergleich: Erstellen einer mehrsprachigen Übersicht zu Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Sprachen (Morphologie, Syntax, Semantik) • Sprachenmittlung: Vermittlung von Fachinformationen, vor allem von Deutsch ins Finnische • Reflexion von mehrsprachigem Sprachenverwenden und Sprachenlernen ○ Übungen zum Training von Sprachenwechsel
Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> • Text- und Arbeitsblätter für Unterricht und Selbststudium • Einschlägige Literatur für die Erarbeitung der Rechtsmaterie: <ul style="list-style-type: none"> ○ z.B. Lehrbücher (Einführungen), Rechtstexte (Normen, Urteile, Kommentare), rechtswissenschaftliche Literatur ○ Internetseiten politischer und rechtlicher Institutionen
Lernumgebung	<ul style="list-style-type: none"> • Kontaktunterricht • geeignete Raumausstattung für die Arbeit in unterschiedlichen Kleingruppen/Paaren • digitale Kursplattform als Materialbank, z.B. <i>Moodle</i>
Bewerten bzw. Prüfen (in Planung)	<p>Mögliche Bewertungskriterien der Lerneinheiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kontinuierliche Bewertung der Teilnahme, Aktivität, Lernfortschritt • schriftliche Überprüfung der Anwendung mehrsprachiger Strategien: Aufgaben zum mehrsprachigen Textverstehen • Reflexionen zum mehrsprachigen Lernen (Lernportfolio)

Name der Lerneinheiten	Rechtsdeutsch plurilingual: Mehrsprachige Lerneinheiten zur Rechtssprache im Anfängerbereich
Kursevaluation und -weiterentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Weiterentwicklung der Lerneinheiten aufgrund des direkten Feedbacks von Studierenden im Unterricht • Entwicklung eines plurilingualen Kurses in Rechtssprachen • wissenschaftliche Aufarbeitung von Mehrsprachigkeit im Recht und in der Rechtskommunikation
Planung und Implementierung des Kurses	<p>2018: Beginn der Planung innerhalb des Projekts PluriDeutsch</p> <p>2019: erste Implementierungen der mehrsprachigen Lerneinheiten in Rechtssprachekursen (Englisch, Schwedisch)</p>
Unterstützende / behindernde Faktoren	<p>Unterstützende Faktoren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erarbeitung der Lerneinheiten im Rahmen des PluriDeutsch-Projekts • Kooperation mit Kolleginnen in Englisch und Schwedisch • Interesse und Offenheit der Kolleginnen hinsichtlich mehrsprachendidaktischer Ansätze • Positives Feedback der Studierenden auf die durchgeführten mehrsprachigen Lerneinheiten <p>Behindernde Faktoren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Keine institutionelle Förderung

Institutionelle Rahmenbedingungen und Implementierung

Studienbegleitende Kurse in den Rechtssprachen Schwedisch, Englisch und Deutsch bilden an der Jurafakultät der Universität Turku seit den 1970er Jahren einen festen Bestandteil der Prüfungsordnung. In der zweiten Landessprache Schwedisch (de facto eine Fremdsprache), einer der beiden frei wählbaren Fremdsprachen Englisch oder Deutsch und auch Finnisch (L1) müssen für einen Masterabschluss insgesamt 24 ECTS erbracht werden (Finnisch 6 ECTS, Schwedisch 12 ECTS, eine Fremdsprache 6 ECTS). Mit diesen Studienleistungen erfüllen die Studierenden die im Sprachgesetz vorgeschriebenen Qualifikationsvoraussetzungen für den öffentlichen Dienst. Aufgrund der Studienordnung müssen drei Viertel der Studienpunkte (18 ECTS) im Bachelor-Studium erbracht werden, weshalb die Kurse in den verschiedenen Sprachen überwiegend zeitlich parallel absolviert werden.

Auch wenn alle Jurastudierenden mindestens drei Sprachen nachweisen müssen, werden bislang noch keine mehrsprachigen Kurse angeboten. Vielmehr wird jede Sprache für sich in monolingual ausgerichteten Kursen unterrichtet. Somit steht dieses unverbundene vertikale Nebeneinander mehrerer Sprachen im Gegensatz zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen, die wesentlich darauf abzielen, bei den Lernenden schon

vorhandene Sprachlernerfahrungen und Sprachenkompetenzen systematisch und effizient als Ressource für den Erwerb von Folgesprachen auszunutzen.

Eine mehrsprachigkeitsdidaktische Konzeptionalisierung von Rechtssprachekursen lässt sich nicht nur sprachpolitisch und lerntheoretisch, sondern auch aus dem Fach heraus begründen. In einer sich globalisierenden Welt überschreiten juristische Tätigkeiten zunehmend die eigenen Sprach- und Kulturgrenzen, sodass das Arbeiten im und mit dem Recht den Umgang mit mehreren Sprachen und Kulturen impliziert. Generell stellen sowohl internationale Beziehungen als auch insbesondere die Gesetzgebung und Rechtsprechung der EU typische mehrsprachige Verwendungskontexte dar. Aus finnischer Perspektive stellt Deutsch in diesen überwiegend englisch dominierten Mehrsprachengefügen im Hinblick auf den wichtigen Handelspartner Deutschland dennoch eine relevante Sprache dar, auf die im Rechtsverkehr zwischen diesen Ländern nur schwer zu verzichten ist. Des Weiteren kommt Deutsch im Bereich des Rechts schon aus fachlichen und historischen Gründen eine bedeutende Rolle zu, da das finnische Recht und die finnische Rechtswissenschaft sich bis zum Zweiten Weltkrieg am deutschen Recht orientiert haben. Auch heute noch wird in Präzedenzfällen und rechtspolitischen Fragen auf die im Vergleich zu Finnland wesentlich umfangreichere Rechtsprechung und Rechtspraxis in Deutschland Bezug genommen.

Um nun dieser – in EU-Fragen institutionalisierten – supranationalen Mehrsprachigkeit im Recht auf individueller Ebene der zukünftigen Juristen gerecht zu werden, wird neben den einsprachigen Rechtssprachekursen ein plurilingualer Kurs entwickelt. In einer ersten Entwicklungsphase sind im Rahmen des PluriDeutsch-Projekts die Lerneinheiten *Rechtsdeutsch plurilingual* als kursergänzendes Sprachlernangebot konzipiert worden.

Diese Lerneinheiten zur Fachfremdsprache Rechtsdeutsch nehmen jeweils Bezug auf ein Kursthema bestehender Rechtssprachekurse in Schwedisch und Englisch, in denen sie auch im Sinne einer Pilotierung umgesetzt worden sind. Sie stellen jeweils für sich stehende und in sich abgeschlossene mehrsprachigkeitsdidaktisch konzipierte Kursbausteine dar, die auch außerhalb ihres Entstehungs- bzw. Implementierungskontextes in andere studienbegleitende Fremdsprachenkurse integriert werden können.

Didaktisch-theoretischer Bezugsrahmen

Der didaktische und theoretische Rahmen der Lerneinheiten besteht wesentlich zum einen aus fachsprachen- und zum anderen aus mehrsprachigkeitsdidaktischen Überlegungen, wobei rechtlich und rechtssprachlich bedingte Erfordernisse bzw. Gegebenheiten maßgeblich den Bezug zur Mehrsprachigkeit bestimmen.

- Den Lerneinheiten liegt das aus der Fachkommunikation stammende *Fach-mit-Sprache*-Kurskonzept (Engberg 2016) für studienbegleitende Sprachkurse zugrunde. Bei diesem didaktischen Rahmenkonzept richtet sich der Unterricht im

Gegensatz zum *Sprache-mit-Fach*-Konzept nicht an zukünftige Sprachexpert/innen, sondern vermittelt in Ergänzung zu den jeweiligen Fachstudien die zur Bewältigung von Aufgaben in Studium und Beruf erforderlichen (fach)fremdsprachlichen Kompetenzen (Engberg 2016: 429–430). In der vorliegenden didaktischen Umsetzung dieses Ansatzes fokussieren die Lerneinheiten auf das Leseverstehen, da Texte Ausgangspunkt, Mittel und Ergebnis juristischen Arbeitens sind. Zum anderen ist in einer Untersuchung zum Deutschbedarf bei finnischen Jurist/innen das Textverstehen deutschsprachiger Rechtstexte als die wichtigste sprachliche Teilkompetenz in der Berufspraxis ermittelt worden (Meyer 2011: 339–340). Somit verfolgt dieses Kurskonzept als ein übergeordnetes Lernziel, dass Lernende aus Rechtstexten in Deutsch und anderen Sprachen gezielt die Erkenntnisse gewinnen können, die ihrem jeweiligen fachlichen Frageinteresse entsprechen. Als weitere Folge der *Fach-mit-Sprache*-Konzeptionalisierung steht im Unterricht der Erwerb rechtlichen Wissens im Vordergrund.

- Diese fachlich und fachkommunikativ begründete didaktische Ausrichtung auf Leseverstehen und Erfassen fachbezogener Inhalte korreliert mit dem Prinzip der „Textorientierung“ in der Tertiärsprachendidaktik, das wiederum aus den weiteren tertiärsprachendidaktischen Prinzipien der Orientierung am Verstehen und Inhalt abgeleitet ist (Neuner 2005: 31; Neuner et al. 2009: 45). Diese Orientierung an fach- und berufsbezogenen Inhalten fördert zudem die Motivation der Lernenden, da mit dem Sprachenlernen hauptsächlich der Zweck verfolgt wird, studien- bzw. berufsrelevantes Wissen zu erwerben.

Bei der Vermittlung rechtlichen Wissens ist außerdem eine Forderung der Rechtswissenschaften zu berücksichtigen: Recht verstehen setzt voraus, es auch in seinen jeweiligen kulturellen Gegebenheiten zu begreifen (Meyer 2013)¹. Somit besteht ein wesentliches Ziel des Rechtsdeutschunterrichts darin, in der Textarbeit rechtliche Inhalte in ihren jeweiligen Lebenswirklichkeiten zu kontextualisieren und dadurch kulturelles Wissen aufzubauen. Diesen Kontextualisierungen liegt ein dynamisches Kulturkonzept zugrunde, das der dem Recht eigenen Dynamik entspricht. So strebt dieser *Recht-als-Kultur*-Ansatz danach, das veränderliche und veränderbare Andere in seiner Kulturalität, also in seinem Anderssein zu erfassen. In den Lerneinheiten erhalten Lernende über mehrere Sprachen Zugriff auf kulturelle Phänomene, die für das jeweilige Verstehen von Rechtstexten relevant sind (Meyer 2018). Für den Unterricht in Rechtssprachen ist folglich zu berücksichtigen, dass plurilinguales Lernen mit kulturellem Lernen einhergeht. Im Folgenden wird auf didaktische Aspekte des Aufbaus kulturellen Wissens allerdings nicht eingegangen, da in den hier vorgestellten Lerneinheiten die Bedeutungserschließung von Rechtstexten mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen im Vordergrund steht.

¹ Die Bedeutung eines kulturgerechten Verstehens anderer Rechtssysteme wird von der Praxis bestätigt, da im finnisch-deutschen Zusammenhang die Ursachen für ein Missverstehen der anderen Seite weniger im Mangel an sprachlichen Kompetenzen als an kulturellem Wissen liegen (Meyer 2011: 172).

Werden die Lerneinheiten bei Studierenden mit Rechtswissenschaften als Haupt- oder Nebenfach eingesetzt, gehört zu den didaktischen Überlegungen noch ein weiterer Aspekt, bei dem es um die Bedeutung des Fachwissens beim Sprachenlernen geht. Lernende können zur Bedeutungserschließung zusätzlich im Studium erworbene Fachkenntnisse einsetzen, indem sie der juristischen Lesart entsprechend bekannte Rechtskonzepte an die Texte herantragen, Bekanntes und Unbekanntes abgleichen und auf herantastende Weise versuchen, im Neuen Anknüpfungspunkte für das Verstehen zu finden. In der finnisch-deutschen Konstellation führen diese Verstehensprozesse die Lernenden vor allem wegen der bestehenden Ähnlichkeiten zwischen den beiden Rechtssystemen häufig an die richtige Bedeutung heran. Hier wird folglich das dem Recht eigene konzeptionelle Lesen für das Textverstehen und weitergehend das Sprachenlernen operationalisiert. Da es sich um eine typische juristische Lesart handelt, ist dieses didaktische Vorgehen nicht wie vorliegend nur auf kontinentaleuropäische Rechtsordnungen beschränkt. Sie ist ebenso auf andere, voneinander divergierende Rechtstraditionen wie beispielsweise das anglo-amerikanische Recht übertragbar.

In diesen Verstehensprozessen wird aus tertiärsprachendidaktischer Perspektive eine wesentliche Grundlage für das mehrsprachige Verstehen gesehen (Neuner 2005: 29; Neuner et al. 2009: 42-43). Um nun einerseits diese Prozesse im Unterricht für das Textverstehen und die Entwicklung plurilingualler Strategien effizient ausnutzen zu können und andererseits eine Verständigung zwischen Lehrenden und Lernenden zu sichern, findet die Metakommunikation über das mehrsprachige Bedeutungserschließen auf Finnisch statt. Die bewusste Bezugnahme auf fachliches Wissen ermöglicht zudem das Arbeiten mit Rechtstexten, die in der Regel über dem Sprachniveau der Lernenden liegen, da noch fehlende Sprachkenntnisse mit Weltwissen und vor allem mit Fachwissen kompensiert werden können. Als wertvoll wird hierin nicht nur die effektive Förderung einer studien- und berufsrelevanten Fertigkeit gesehen, sondern vor allem ein weiterer motivierender Effekt für akademische Lernende. Sie machen die Erfahrung, als (zukünftige) Expert/innen ernst genommen zu werden und sich ohne Vorkenntnisse in Deutsch oder mit geringen Deutschkenntnissen aufgrund ihres Fachwissens neues fachliches Wissen erarbeiten zu können. Aus der Perspektive der Lehrenden setzt dieser Rekurs auf das Fach jedoch eine Auseinandersetzung mit der Rechtsmaterie voraus, um Denkweisen, Prinzipien und Besonderheiten im Recht zu kennen. Diese fachliche Durchdringung der Inhalte ist eine wesentliche Grundlage für den Rechtssprachenunterricht, die sowohl bei Themenwahl und Materialerstellung als auch der Durchführung den didaktischen Spielraum erheblich erweitert. So wird auch vermieden, dass Texte aufgrund fehlender Rechtskenntnisse als zu schwer und deshalb für Unterrichtszwecke als ungeeignet eingeschätzt werden.

In die Verstehensprozesse werden in Anlehnung an tertiärsprachendidaktische Prinzipien neben dem Fachwissen auch Wissen in anderen Sprachen einbezogen, indem sowohl interlinguale Ähnlichkeiten als auch Unterschiede und Interferenzen bewusst gemacht werden (Neuner et al. 2009: 41-42). Hierbei geht es nicht darum, anhand gram-

matischer Systematiken Regelwissen aufzubauen. Da in der Textarbeit des Rechts-sprachenunterrichts neue fachbezogene Einsichten im Mittelpunkt stehen, zielt ein Sprachenvergleich als plurilinguale Strategie vielmehr auf die Aktivierung des vorhandenen Sprachenwissens, um dieses Wissen bewusst für die Bedeutungserschließung einer neuen Sprache und damit für die Bewältigung einer rechtlichen Fragestellung verwenden zu können.

Der disziplinspezifisch und fachfremdsprachlich begründete Fokus auf das Verstehen schriftlicher Texte korreliert auch mit Ansätzen der rezeptiven Interkomprehension, deren Bedeutung hier vor allem darin gesehen wird, dass sie Methoden für das angestrebte Erlernen plurilingualler Strategien anbietet. Von dem Interkomprehensionskonzept wird in den Lerneinheiten das methodische Vorgehen des Siebens ansatzweise aufgegriffen und auf den rechtlichen und fachsprachlichen Kontext abgestimmt, so dass von den *Sieben Sieben* nur einige in ausgewählten Aspekten für die Didaktisierung verwendet werden (Hufeisen/Marx 2014: 19). Betont sei an dieser Stelle, dass es dabei nicht um die Vermittlung von abstraktem Theorie- und Strategiewissen geht, sondern die Studierenden dieses methodische Vorgehen des Siebens in den Aufgaben konkret anwenden. Vom Grundgedanken der Interkomprehension wird hinsichtlich der Sprachfamilienzugehörigkeit insofern abgewichen, als dass neben dem sprachverwandten Schwedisch und Englisch zusätzlich Finnisch als Verstehensbrücke verwendet wird. Dadurch wird bei der Bedeutungserschließung deutschsprachiger Rechtstexte eine weitere verstehensfördernde Brücke zwischen den sprachlichen und fachlichen Kompetenzen geschlagen. Finnisch gehört zwar als fenno-ugrische Sprache nicht zu den germanischen Sprachen, kann aber wegen neuerer Adaptierungen aus germanischen Sprachen (hier: die Kurssprachen Schwedisch und Englisch) gegebenenfalls als Brückensprache mit einbezogen werden². Entscheidender ist für das Einbeziehen von Finnisch jedoch eine ähnliche morphologische Struktur von Begriffen im deutschen und finnischen Recht³.

In dieser fachsprachen- und mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzeptionalisierung, die auf ein effizientes fachbezogenes Deutschlernen abzielt, wird auch eine sprachpolitische Funktion gesehen. Angesichts der heutigen Dominanz von Englisch und einer damit häufig einhergehenden Tendenz zur Reduktion der Sprachenvielfalt wird mit diesen mehrsprachigen Lerneinheiten sowohl für das Erlernen mehrerer Sprachen als

² Die Einbeziehung von Finnisch lässt sich zudem sprachhistorisch mit einem germanischen Lehnwortbestand begründen. Zu diesen Lehnwörtern gehören auch heute noch zentrale Wörter aus dem Rechtsbereich wie z.B. finn. *murha* ‚Mord‘ (~germ. **murþa-*), *tuomita* ‚Urteil sprechen‘ (~germ. **dōmian*) oder *sakko* ‚Geldstrafe‘ (~germ. **sakō* (Koivulehto 1971: 580). Allerdings können diese Lehnwörter, die auf eine gemeinsame Wurzel im Urgermanischen zurückgeführt werden, nur von Studierenden mit entsprechender linguistischer Kompetenz für einen interlingualen Transfer genutzt werden.

³ Diese morphologischen Ähnlichkeiten wie z.B. *prosessioikeus* oder *työnantaja* (deutsch Prozessrecht oder Arbeitgeber) sind damit zu erklären, dass das finnische Recht sehr stark vom deutschen Recht beeinflusst wurde.

auch insbesondere von Deutsch geworben: Lernende können hier die Erfahrung machen, dass ein mehrsprachig-funktionaler Umgang mit Deutsch nicht unbedingt den zeitaufwändigen Besuch von Deutschkursen erfordert.

Beschreibung der Lerneinheiten

Die drei Lerneinheiten stellen mehrsprachigkeitsdidaktische Unterrichtsmaterialien zur Verfügung, die in studienbegleitenden Rechtssprachkursen, aber auch in anderen Sprachkursen verwendet werden können. Die Lerneinheiten setzen keine Deutschkenntnisse voraus, sind aber – dann in leicht abgewandelter Form – auch für Lerner/innen geeignet, die schon über Deutschkenntnisse verfügen.

Den Lerneinheiten sind keine ECTS zugeordnet, da sie in den Kursen, für die sie konzipiert und in denen sie eingesetzt werden, bislang nicht Teil der zu erbringenden Studienleistungen sind und somit nicht überprüft werden können. Dem steht jedoch nicht entgegen, die Lerneinheiten grundsätzlich in die im Kurs vorgesehene Leistungsüberprüfung hineinzunehmen. So könnte z.B. eine Prüfungsaufgabe in der Anwendung neu erworbener plurilingualler Kompetenzen bestehen: In einem ersten Schritt die Bedeutung eines neuen Textes mit Hilfe plurilingualler Strategien erschließen, daran anschließend diese Verstehensprozesse dokumentieren und abschließend über das eigene Vorgehen reflektieren.

Jede Lerneinheit ist für 90 Minuten angelegt und kann von einer Lehrperson in Gruppen von bis zu 16 Teilnehmenden allein durchgeführt werden. Bei größeren Gruppen sollte eine zweite Lehrperson mit einer anderen Sprache als Deutsch hinzugezogen werden, um zum einen die mehrsprachigen Lernprozesse in Kleingruppenarbeit unterstützen und vertiefen zu können. Zum anderen können die Lehrenden untereinander mehrsprachig kommunizieren und somit den Lernenden ein konkretes Beispiel praktizierter Mehrsprachigkeit geben.

Folgende Lerneinheiten werden im Folgenden beschrieben.

- Lerneinheit 1: *Einstimmung in die Mehrsprachigkeit*
- Lerneinheit 2: *Von Nürnberg nach Den Haag –
Zur Entwicklung des Internationalen Strafrechts*
- Lerneinheit 3: *Ein Fall aus dem Strafrecht: Mordurteil für Autoraser*

Die Lerneinheiten knüpfen an solche Kursthemen an, die nicht nur einen inhaltlichen Bezug zum deutschen Recht aufweisen, sondern in denen die Studierenden Spezifika und Besonderheiten des deutschen Rechts kennenlernen. Vor diesem Entstehungszusammenhang wird deutlich, dass die Lerneinheiten weder aufeinander aufbauen noch inhaltlich eine Gesamtheit bilden. Am Abschluss jeder Lerneinheit steht eine Zusammenfassung, Erläuterung oder Vertiefung des plurilingual erarbeiteten rechtlichen Themas.

Lerneinheit 1: Einstimmung in die Mehrsprachigkeit

Ziel der Lerneinheit

Die Lerneinheit verfolgt das Ziel, die Lernenden sowohl sprachpraktisch als auch theoretisch-reflektierend an die Mehrsprachigkeit heranzuführen. Die Metakommunikation über Mehrsprachigkeit wird in Finnisch geführt, also in einer Sprache, die alle Kursteilnehmer/innen verstehen. Die Sprachenwahl muss jeweils dem Unterrichtskontext angepasst werden.

- Die Lernenden werden sich ihrer eigenen mehrsprachigen Sprachenbiografien auf individueller Ebene bewusst.
- Die Lernenden können beim Zählen zwischen den Sprachen wechseln.
- Die Lernenden können plurilinguale Strategien beim Leseverstehen anwenden.
- Die Lernenden verstehen die Bedeutung von Mehrsprachigkeit und mehrsprachigem Lernen im Hinblick auf Studium, Beruf und Deutsch in internationalen Zusammenhängen.

Aufbau der Lerneinheit

Die Lerneinheit besteht aus vier Teilen:

- 1) Lerner/innenaktivität I: Reflexion der eigenen Mehrsprachigkeit
- 2) Lerner/innenaktivität II: Sprachpraktische Übung
- 3) Lerner/innenaktivität III: Plurilinguales Leseverstehen
- 4) Lehrperson: mündlicher Kurzvortrag zur Bedeutung von Mehrsprachigkeit im Recht und in der juristischen Praxis

Die Lerneinheit ist auf zwei Unterrichtsstunden (90 Minuten) angelegt, kann aber je nach Lerngruppe sowohl inhaltlich variiert als auch zeitlich flexibel gestaltet werden.

1) Lerner/innenaktivität I: Reflexion der eigenen Mehrsprachigkeit

Mögliche Aufgabenstellung

Im ersten Schritt sollen sich die Lernenden ihrer eigenen Mehrsprachigkeit bewusst werden. Dazu werden sie aufgefordert, die Sprachen aufzuzählen, die sie formal (Schule, Universität, etc.) bzw. informell (Familie, Freizeit, etc.) gelernt haben. Bleibt der informelle Kontext ungenannt, sollten hier Nachfragen den Fokus von vermeintlich ‚richtig‘ gelernten Sprachen auch auf die Sprachen lenken, in denen nur bruchstückhaftes Wissen wie z.B. typische Touristenfloskeln vorhanden ist.

Mit folgenden Fragen können die Lerner/innen zur Reflexion angeleitet werden⁴:

- Welche Sprachen habe ich wann und wo gelernt?
- Wie gut kann ich die Sprachen?
- Warum habe ich die Sprachen gelernt?
- Wann und wo verwende ich die Sprachen?

Diese erste Aktivität soll weniger ein Fragen und Antworten sein, sondern eher als ein Unterrichtsgespräch ablaufen, in dessen Verlauf sich die Vielfältigkeit der individuellen Sprachenkompetenzen verdeutlicht.

2) Lerner/innenaktivität II: Sprachpraktische Übung

Im nächsten Schritt wird in mehreren Sprachen gezählt, sodass die Lernenden Erfahrungen mit der Produktion in mehreren Sprachen machen. Für die Zählaktivität stehen die Lerner/innen auf und bilden einen Kreis zu je ca. 6 Personen.

Benötigte Ressourcen

Es wird ein leichter Ball benötigt und es sollte ausreichend Raum vorhanden sein, dass ein Kreis gebildet werden kann oder ausreichender Abstand zwischen den Einzelnen möglich ist.

⁴ In den Aufgabenstellungen der Lerneinheiten werden mögliche Fragen auf Deutsch formuliert. Da die Studierenden noch nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, um die Aufgabenstellungen verstehen zu können, sollten Arbeitsaufträge sprachlich angeglichen werden. In den Lerneinheiten 2 und 3 sind die Aufgabenstellungen auf den Arbeitsblättern auf Englisch bzw. Schwedisch formuliert. Hierbei wäre prinzipiell auch eine mehrsprachige Präsentation der Aufgabenstellungen denkbar, auf die in diesen Lerneinheiten aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichtet wurde.

Übung

Die Lehrperson erklärt am Anfang den Ablauf und die Spielregeln der Zählaktivität.

Übung: Mehrsprachig zählen

1. Runde: *konsekutives mehrsprachiges Zählen einer Zahlenfolge*

Die Teilnehmer/innen zählen der Reihe nach in einer starken Sprache die Zahlenfolge 1, 2, 3, ... 8, 9, ... (n+1). Auf Zuruf wird die Sprache gewechselt: z.B. die ersten drei Zahlen in Finnisch, dann die nächsten fünf in **Englisch four, five, six, ...** gefolgt von **Schwedisch sju, åtta, nio, ...** .

2. Runde: *mehrsprachiges Zählen einer Zahlenfolge*

In dieser Zählrunde wird nun die Zahlenfolge der ersten Runde mit einem Sprachenwechsel (SW) nach jeder Zahl verbunden: **one, två, three, quattro, fem, sechs, sept ...** (n+1 mit SW, möglicher SW: **En, Sv, En, It, Sv, De, Fr ...**). Sprachen können mehrfach verwendet werden. In dieser Runde ist die Erstsprache Finnisch (im nicht-finnischen Kontext also die L1) nicht mehr zugelassen. Wenn die Teilnehmer/innen das Zählmuster verstanden haben, bestimmen sie durch Zuwerfen eines Balles die Reihenfolge der Sprecher/innen: Studierende A sagt ihre Zahl (n) und wirft dann den Ball der/m Studierenden B zu. Studierende/r B sagt ihre/seine Zahl (n+1) und wirft der/dem nächsten Studierenden den Ball zu. Die Lerner/innen sollten ermuntert werden, in möglichst vielen verschiedenen Sprachen zu zählen.

3. Runde: *mehrsprachiges Zählen einer Zahlenreihe*

Die Teilnehmer/innen nennen der Reihe nach jeweils in einer Sprache die Zahlen einer Zahlenreihe, z.B. der Dreierreihe 3, 6, 9, 12, ... (n+3): **three, six, nine, ...** etc. Um die Zahlenreihe zu üben, werden die ersten Zahlen der Reihe in einer Sprache (z.B. Englisch) genannt. Danach muss nach jeder Zahl ein Sprachenwechsel erfolgen: **three, sechs, nio, twelve, quindici ...** (n+3 mit SW). Wie in der vorherigen Runde ist in dieser Runde die Erstsprache Finnisch (bzw. die L1) nicht mehr zugelassen. Auch hier wird der Sprecher/innenwechsel durch Zuwerfen des Balles bestimmt.

Nach dieser Zählaktivität wird unmittelbar eine kurze Feedbackrunde angeschlossen, in der die Studierenden ihre Erfahrungen verbalisieren sollen.

Folgende Fragen können z.B. gestellt werden:

- Wie haben Sie das mehrsprachige Zählen erlebt?
- Was war schwierig?

3) Lerner/innenaktivität III: Plurilinguales Leseverstehen

Die in der vorigen Aktivität gemachten Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit im Bereich mündlicher Produktion sollen im nächsten Schritt mit einer Aufgabe zum plurilingualen Leseverstehen erweitert werden.

Benötigte Ressourcen/Quellen

Eine Internetseite deutschsprachiger Fernsehnachrichten, auf der die Nachrichten jeweils mit Schlagzeile einschließlich des Vorspanns zu lesen sind und die Darstellung der Nachrichten auch ein nicht sprachliches Element wie ein Foto oder Bild einschließt. Mögliche Quellen wären z.B. tagesschau.de (ARD) oder dw.com (Deutsche Welle). Die Nachrichten sollten in ihrer Aktualität so gewählt sein, dass die Lerner/innen auf ein Wissen über das Weltgeschehen in ihrer L1 zurückgreifen können.

Mögliche Aufgabenstellung

Bei dieser Lerner/innenaktivität sollen sich die Studierenden bewusst werden, dass sie auch ohne Vorkenntnisse bzw. mit geringen Kenntnissen in Deutsch in der Lage sind, aufgrund ihres vorhandenen Sprachenrepertoires und Weltwissens Schlagzeilen deutschsprachiger Nachrichten zumindest teilweise zu verstehen. Dazu bearbeiten die Studierenden in Paaren oder Kleingruppen eine Aufgabe, in der sie zunächst versuchen, Bedeutungen der Nachrichten zu erschließen und daran anschließend ihre angewandten Verstehensstrategien reflektieren. Die Reflexion findet somit nicht abstrakt statt, sondern bezieht sich auf Textmaterial, an dem die Studierenden konkret nachvollziehen können, wie sie Textbedeutungen jeweils erschlossen haben. Auf sprachsystemischer Ebene können sie z.B. Internationalismen oder andere Ähnlichkeiten mit einer anderen Sprache (z.B. Gebrauch von Artikeln oder Konjunktionen) benennen. Ebenso kann beschrieben werden, wenn ein Foto ihr Weltwissen aktiviert und dadurch Bedeutungen zugeschrieben werden können. Denkbar ist auch der Rückgriff auf die Kenntnis einer Nachricht, die schon vorher aus finnischer Quelle bekannt war.

Die Lernenden werden dazu aufgefordert, sich die von der Lehrperson ausgewählte Internetseite anzuschauen und zunächst die Elemente zu benennen, welche sie denken verstehen zu können. Dies können einzelne Wörter, Einzelinformationen zu Ort, Zeit oder Personen oder aber auch kontextualisierende Informationen zu Hintergrund, Ursachen oder Gründen sein. Je nach Lerngruppe bzw. Lern- oder Unterrichtstraditionen kann es sinnvoll sein, diese Aufgabenstellung von einem Arbeiten mit zweisprachigen Wörterbüchern explizit abzugrenzen. Denn bei dieser Aufgabe geht es nicht darum, die ‚richtige‘ Bedeutung herauszufinden, sondern vor allem darum, die eigenen Sprachenkenntnisse zu aktivieren und sie somit als Verstehensressource nutzen zu können.

Diese Aufgabe wird im Plenum begonnen und dann in Paar- oder Kleingruppenarbeit weitergeführt. Der gemeinsame Anfang soll die Studierenden dazu anregen, sowohl Texte als auch Fotos (Bilder) anzuschauen und neben ihrem Sprachen- auch ihr Weltwissen einzusetzen.

Folgende Fragen können die Studierenden anleiten:

- Welche Wörter verstehen Sie?
- Gibt es Ähnlichkeiten mit anderen Sprachen?
- Helfen die Fotos beim Verstehen?
- Kenne ich die Nachrichten aus anderer Quelle?

Nach der Gruppenarbeitsphase werden die Ergebnisse im Plenum zusammengetragen und die verstandenen Elemente für alle sichtbar markiert. In dieser Plenumsphase ist es wichtig, zum einen die Vielfältigkeit von Verstehensstrategien visuell wahrnehmbar herauszustellen und zum anderen die Lernenden darauf hinzuweisen, dass ihr Niveau im Leseverstehen durch die Verwendung plurilingualler Lesestrategien deutlich über dem der Produktion liegt.

In einer kurzen Feedbackrunde werden auch nach dieser Aktivität Erfahrungen sowohl festgehalten als auch im Gespräch weitergeführt, indem mögliche Schlussfolgerungen für das Lernen von Deutsch herausgearbeitet werden.

Mögliche Fragen für ein Feedback wären:

- Welche Sprachen habe ich für das Erschließen der Bedeutungen verwendet?
- Wie gut ist mein Textverstehen, Schreiben und Sprechen in meinen anderen Sprachen?
- Welche Fertigkeiten in Deutsch sind für mich wichtig?

Von dieser Feedbackrunde wird zum letzten Schritt der Lerneinheit übergeleitet.

4) Mündlicher Kurzvortrag der Lehrperson

Die Lehrperson greift die in den beiden vorangegangenen Schritten gesammelten Ergebnisse und Erfahrungen auf und erläutert nun die Bedeutung von Mehrsprachigkeit und mehrsprachigem Lernen im Hinblick auf Deutschlernen, Jurastudium und berufliche Praxis. Zur Erarbeitung dieses Kurzvortrags kann Kap. 2 dieser Handreichungen herangezogen werden. Dieser Input wird in Finnisch gegeben, kann aber ebenso durch Einsatz von Folien mehrsprachig gestaltet werden, indem im mündlichen Vortrag und auf den Folien unterschiedliche Sprachen verwendet werden: z.B. Vortrag auf Finnisch, Folien mit zentralen Stichwörtern auf Deutsch und/oder in anderen Sprachen.

Begründung der Vorgehensweise

Zu Beginn der Lerneinheiten erscheint eine Einstimmung auf Mehrsprachigkeit notwendig, da die Lernenden in der Regel ausschließlich Erfahrungen mit monolingual ausgerichtetem Fremdsprachenunterricht haben. So soll das Interesse der Lernenden an Mehrsprachigkeit geweckt und ein Abstand zum einsprachigen Sprachenlernen geschaffen werden.

Am Anfang sollen die Studierenden auf individueller Ebene eingestimmt werden, indem sich die Lerner/innen ihres eigenen persönlichen Sprachenrepertoires bewusst werden. Es ist in Finnland nicht ungewöhnlich, dass Studierende mehr als drei, teilweise sechs oder mehr Fremdsprachen zu ihrem Sprachenrepertoire zählen können. Dieses Bewusstmachen soll die Einsicht vermitteln, dass zum einen mehrheitlich vielfältige und teilweise umfangreiche Sprachenrepertoires vorliegen und zum anderen auch geringe Kenntnisse in einzelnen Sprachen ebenso Bestandteil ihres Sprachenrepertoires sind, das sie für das Lernen weiterer Sprachen nutzen können. Außerdem

begünstigt ein Bewusstsein über die mehrsprachigen Repertoires eine Offenheit, diese Sprachen als Ressource für das plurilinguale Leseverstehen zu nutzen.

Im zweiten Schritt werden die Lerner/innen mit einer Zählübung aktiviert. Zahlen gehören mit zu den ersten Wörtern, die in einer neuen Sprache gelernt werden, sodass bei dieser Übung auch rudimentäre Anfängerkenntnisse eingebracht werden können. Sprachenwechsel ist eine zentrale plurilinguale Fertigkeit, die jedoch im monolingualen Fremdsprachenunterricht regulär nicht vermittelt wird. Deshalb sollen die Lerner/innen hier gezielt Sprachenwechsel üben und erleben. Da die erzwungenen Wechsel zwischen den Sprachen anfangs für alle anstrengend und ungewohnt sind, sollen diese Erfahrungen eher spielerisch gemacht werden, um die Stimmung aufzulockern und eine Grundlage für eine positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit zu schaffen. Eine positive Sichtweise auf Plurilinguales wird in der kurzen Feedbackphase nach dem Zählen dadurch unterstützt, dass mögliche Schwierigkeiten oder unangenehme Erfahrungen mit Sprachenwechsel nicht auf defizitäre Sprachenkompetenzen zurückzuführen sind. Vielmehr soll den Studierenden vermittelt werden, dass diese plurilinguale Fertigkeit des Sprachenwechsels in einem überwiegend monolingual ausgerichteten Unterricht bislang nicht erlernt werden konnte.

Wichtig ist bei dieser Zählaktivität, dass die Teilnehmer/innen Blickkontakt zueinander haben und ihren gewöhnlichen Platz im Unterricht verlassen, z.B. sich im Kreis aufstellen oder zumindest von ihren Plätzen erheben. Durch einen räumlichen Wechsel oder eine körperliche Bewegung wird die mehrsprachige Situation markiert und somit vom sonst üblichen Unterricht abgegrenzt. Zudem fördert die Fokussierung auf die mehrsprachige Aktivität sowohl die Konzentration als auch eine bewusste(re) Wahrnehmung der Situation.

Da im Unterricht in der Fachfremdsprache Rechtsdeutsch mündliche Fertigkeiten und vor allem Leseverstehen im Mittelpunkt stehen, wird mit der dritten Lerner/innenaktivität nun die zentrale juristische Tätigkeit der rezeptiven Textarbeit adressiert. Mit dieser Aktivität zum plurilingualen Leseverstehen soll bei den Studierenden die Einsicht geweckt werden, dass sie ihre bisher gelernten Sprachen als Ressource nutzbringend einsetzen können. Denn durch das plurilinguale Erschließen von Texten, die in ihrem Schwierigkeitsgrad weit über einem Anfängerniveau liegen, machen die Studierenden die Erfahrung eines beschleunigten und inhaltsorientierten Lernens in der Teilfertigkeit des Leseverstehens. Entscheidend ist hier auch, dass mit der Textrezeption landeskundliche und kulturelle Informationen aufgenommen werden, die mit allgemein akademischen oder sogar studienfachspezifischen Interessen verbunden werden können.

Im vierten Schritt werden die Reflexionen und die ersten praktischen Erfahrungen der Studierenden nun in einen theoretischen Zusammenhang mit ihrem Studienfach und beruflichen Kontexten im Recht gebracht. Auch wenn Sprache im Recht die zentrale Rolle spielt, werden Jurastudierende nicht zu Sprach-, sondern zu Rechtsexperten ausgebildet. Mit einem kurzen theoretischen Abriss, der die Bedeutung plurilingualer

Kompetenzen als Teilkompetenz für die Bewältigung beruflicher Aufgaben herausstellt, wird einerseits die erste Lerneinheit abgeschlossen und andererseits überleitend der Anspruch formuliert, dass Mehrsprachigkeit für eine gelingende Kommunikation im Recht effizient genutzt werden kann. Die folgenden Lerneinheiten „Rechtsdeutsch plurilingual“ wollen diesem Anspruch gerecht werden.

Lerneinheit 2: Von Nürnberg nach Den Haag – Zur Entwicklung eines Internationalen Strafrechts

In der Lerneinheit geht es thematisch um die rechtliche Aufarbeitung der nationalsozialistischen Kriegsverbrechen in den Nürnberger Prozessen, in denen die Nazi-Kriegsverbrecher von den Alliierten strafrechtlich zur Verantwortung gezogen werden. Die Nürnberger Prozesse stellen eine wichtige Etappe in der Entwicklung des modernen Internationalen Strafrechts dar und markieren den Beginn einer Entwicklung, die zum heutigen Internationalen Strafgerichtshofs in Den Haag führt. Dieser Entwicklungsprozess wird in den ausgewählten Texten ausschnittsweise nachgezeichnet. In dieser Lerneinheit wird ein zentrales Thema deutscher Geschichte aus rechtlicher Perspektive aufgegriffen, dessen Bedeutung nicht nur historisch, sondern auch wegen seiner internationalen und gegenwärtigen Bezüge relevant ist.

Ziele der Lerneinheit

Die Studierenden können themenbezogene Informationen der deutschsprachigen Texte plurilingual erschließen und ihren wesentlichen Inhalt erfassen.

Fachliche Lernziele:

- Kennt den historischen Kontext und wichtige rechtstheoretische Grundsätze der Nürnberger Prozesse und ihre Bedeutung für die Entwicklung des internationalen Strafrechts.

Mehrsprachige Lernziele:

- Kann den wesentlichen Inhalt des deutschsprachigen Texts (Anhang 1: Text 1) mit Strategien der rezeptiven Interkomprehension (*Sieben Siebe*-Auswahl) auf Wort- und Satzebene erschließen: Kann Internationalismen, Funktionswörter und Morphosyntax für das Verstehen nutzen.
- Kann ihr/sein Fach- bzw. Weltwissen für das Verstehen des wesentlichen Inhalts nutzen (Anhang 1: Text 1).
- Kann den wesentlichen Inhalt eines Textes (Anhang 1: Text 1) in einer anderen Sprache wiedergeben (Sprachenmittlung).
- Kann die Ähnlichkeiten in den verwandten Sprachen (Deutsch, Schwedisch, Englisch) durch interlingualen Transfer für das Erschließen von Bedeutungen der deutschsprachigen Texte nutzen (Anhang 2: Text 2 und Text 3; Anhang 3: Text 4 und Text 5; Anhang 4: Text 6).

Aufbau der Lerneinheit

Die Lerneinheit besteht aus folgenden Teilen:

- 1) Strategien der rezeptiven Interkomprehension
(I. Einführung in das Thema)
- 2) Interlingualer Transfer: Bewusstmachen von Ähnlichkeiten
(II. Der Weg nach Nürnberg)
- 3) Sprachenvergleich: Bewusstes Erkennen interlingualer Unterschiede
(III. Wegweiser für ein neues Völkerrecht)
- 4) Kurzpräsentation der Lehrperson: Einordnung des Themas im rechtswissenschaftlichen Kontext (IV. Rechtstheoretische Grundlage der Prozesse)

- 1) Strategien der rezeptiven Interkomprehension und interlinguale Mediation
(Einführung in das Thema „Nürnberger Prozesse“)

Benötigte Ressourcen/Quellen

Arbeitsblatt (s. Anhang 1): Text 1 „Nürnberger Prozesse“ mit Aufgaben

Der Text ist nach Textvorlagen unter mehrsprachigkeitsdidaktischen Aspekten erstellt.

Mögliche Aufgabenstellungen

Der Text wird von der Lehrperson vorgelesen. Danach bearbeiten die Studierenden in Paaren folgende Aufgaben zum mehrsprachigen Verstehen:

1. Read the text „Nürnberger Prozesse“.
2. Mark those words or parts of words that you (think you) understand. How do you conclude the meaning of the words?
3. Look at the sentences: Can you detect elements of a sentence like word classes or linking words? Please, give concrete examples from the text.
4. Summarize the text in your own words in English.

Die erste Aufgabe zur Bedeutungserschließung wird im Plenum begonnen und dann in Paarbeit fortgesetzt. Die Studierenden werden beim gemeinsamen Beginn ermuntert, zusätzlich zu ihren Sprachenrepertoires auch ihr Fach- und Weltwissen zu aktivieren und es ebenfalls als Ressource für Verstehensprozesse zu nutzen. Die Ergebnisse werden im Plenum gesammelt, die verstandenen Wörter in einem projizierten Text markiert und die unterschiedlichen Möglichkeiten der Bedeutungserschließung beschrieben. Durch diese Aufgaben werden die Studierenden angeregt, nach der Methode des *Siebens* (Hufeisen/Marx 2014) vorzugehen, ohne jedoch darüber ein explizites Wissen zu haben. Während des gemeinsamen Zusammentragens der Ergebnisse finden Lernprozesse statt: Zum einen reflektieren die Studierenden ihre Strategie der Bedeutungserschließung und zum anderen können sie von ihren Kommiliton/innen noch andere erfolgreiche Strategien lernen.

Vor allem in der Plenumsphase ist daran zu erinnern, dass es bei dieser Aufgabenstellung keine falschen Antworten gibt, sondern jede erschlossene Bedeutung den Prozess des mehrsprachigen Verstehens weiterbringt. Als Ergebnis steht ein Text, der zum großen Teil markiert ist. Es gibt also nur wenige Wörter, deren Bedeutung nicht gemeinsam erschlossen werden kann. Abschließend fassen die Studierenden den Inhalt des Textes in einer anderen Sprache als Deutsch mündlich zusammen, sodass hier sowohl das Textverstehen gesichert als auch die mehrsprachige mündliche Fertigkeit der interlingualen Sprachenmittlung geübt wird.

2) Interlingualer Transfer: Bewusstmachen von Ähnlichkeiten (Der Weg nach Nürnberg)

Benötigte Ressourcen/Quellen

Arbeitsblatt (s. Anhang 2): Text 2 „A Historic Milestone“ und Text 3 „Ein historischer Meilenstein“ (Paralleltext) mit Aufgaben

Der deutsche Text ist unter mehrsprachigkeitsdidaktischen Aspekten geringfügig bearbeitet.

Mögliche Aufgabenstellungen

In dieser Aufgabe wird mit deutsch-englischen Paralleltexten gearbeitet, in denen das Thema inhaltlich weitergeführt wird. Die Studierenden können den Inhalt aus der englischen Textversion schnell erfassen. Die Aufgabenstellung zielt auf das Entdecken von Ähnlichkeiten:

Tasks:

1. Read the English and the German text.
2. Can you find similarities between English and German?

Auch hier wird der deutsche Text von der Lehrperson zunächst vorgelesen, bevor die Studierenden (in Paar- oder Gruppenarbeit) in den Texten nach interlingualen Ähnlichkeiten suchen.

In Anlehnung an den tertiärsprachendidaktischen Ausgangspunkt des interlingualen Transfers nutzen die Studierenden ihre Englischkenntnisse zunächst für das (Wieder-)Erkennen ähnlicher sprachlicher Phänomene in den verwandten Sprachen Englisch und Deutsch. Des Weiteren wird in diesem Schritt zum einen die Methode des Sprachenvergleichs eingeführt und zum anderen wird der Nutzen dieses Vorgehens für das Verstehen von Texten bewusst gemacht. Die Ergebnisse werden im Plenum zusammengetragen und auch hier wieder im projizierten Text für alle sichtbar markiert, wodurch wiederum die eigene Reflexion und das gegenseitige Lernen unterstützt und gefördert werden. Daneben soll die Visualisierung verdeutlichen, dass über Englisch zwar an die politische, aber nicht an die rechtssprachliche Terminologie angeknüpft werden kann. Denn die Unterschiedlichkeit von Rechtstraditionen kodifizierter Rechtssysteme und der des *Common Law* spiegeln sich auch in Rechtskonzepten

wider, sodass Englisch trotz seiner Nähe zum Deutschen fachlich bedingt als ausschließliche Brückensprache nicht ausreicht.

3) Sprachenvergleich: Bewusstes Wahrnehmen von Unterschieden (Wegweiser für ein neues Völkerrecht)

Benötigte Ressourcen/Quellen

Arbeitsblatt 3 (s. Anhang 3): Artikel 6 des Londoner Viermächteabkommens vom 8. August 1945: Text 4 „II Zuständigkeit und allgemeine Grundsätze“ und Text 5 „II. Jurisdiction and General Principles“⁵ (Paralleltext) mit Aufgaben; den Texten ist als Hintergrundinformation ein Zitat des Chefanklägers und die Titelseite des Londoner Charta vorangestellt.

Mögliche Aufgabenstellungen

Anhand der Texte 4 und 5 wird der interlinguale Transfer zwischen den verwandten Sprachen Englisch und Deutsch geübt. Wird in der vorigen Aufgabe mit Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen gearbeitet, geht es in dieser Aufgabe zusätzlich darum, über Ähnlichkeiten auch interlinguale Unterschiede bewusst zu machen. Die Studierenden reflektieren und visualisieren Unterschiede zwischen mehreren Sprachen und erweitern dadurch ihren Spielraum, die Kompetenz des interlingualen Transfers für ein mehrsprachiges Textverstehen zu nutzen. Dazu leitet die folgende Aufgabe an:

Task:

1. Read article 6 and try to find the German equivalents for the given English words.
2. Mark the differences between English and German or another language that helped to find the equivalents. Try to explain the differences referring to other languages. See the examples below.

In einer Tabelle (s. Anhang 3) sind 14 englische Wörter aus dem Artikel des UN-Vertrags vorgegeben, zu denen jeweils die deutschen Entsprechungen aus dem Text herausgesucht und interlinguale Unterschiede beschrieben werden. Die ausgesuchten Wörter sind zentral für das Begreifen der in der UN-Charta festgelegten Rechtsmaterie. In die Beschreibung der Unterschiede werden auch Kenntnisse in anderen Sprachen mit einbezogen. Diese können in einer eigenen Spalte angegeben werden. Von dieser Aufgabe werden im Plenum zumindest die deutschen Entsprechungen und einige Unterschiede zusammengetragen. Die Aufgabe kann im Selbststudium weiterbearbeitet werden.

⁵ Der Originaltext ist der Vertrag der Vereinten Nationen Nr. 251 vom 8. August 1945 und hat den offiziellen Namen: Agreement by the Government of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, the Government of the United States of America, the Provisional Government of the French Republic and the Government of the Union of Soviet Socialist Republics for the prosecution and punishment of the major war criminals of the European Axis. Die deutsche Textversion des Vertrags stammt von den Internetseiten des Internationalen Forschungs- und Dokumentationszentrums Kriegsverbrecherprozesse (Marburg). Genaue Quellenangaben im Anhang.

In dieser Aufgabe geht es nicht darum, ein grammatisches Regelwissen induktiv aufzubauen, sondern um ein bewusstes Erkennen interlingualer Unterschiede. Indem sprachliche Ähnlichkeiten genauer angeschaut und in ihnen Unterschiede erkannt werden, erlernen die Studierenden eine Methode, Interferenzen zu vermeiden. Wichtiger ist hier aber die Entwicklung einer Sensibilität für Eigen- und Besonderheiten der Sprachen, wodurch der Sprachenbesitz und damit das plurilinguale Strategiewissen erweitert werden.

4) Kurzpräsentation der Lehrperson: Einordnung des Themas in den rechtswissenschaftlichen Kontext (Rechtstheoretische Grundlage der Prozesse)

Benötigte Ressourcen/Quellen

Für die Vorbereitung der mündlichen Kurzpräsentation wird das Material von der Lehrperson nach eigenem Interesse und Zeitressourcen ausgewählt. Literatur zum Thema ist leicht zu finden und zugänglich. Alternativ dazu kann der englische Text 6 „Radbruch Formula“ (s. Anhang 4: Text 6) als Einstieg für die Ausarbeitung herangezogen werden.

Aufgabenstellung für die Lehrperson

Am Schluss der Lerneinheit wird auf Finnisch bzw. in einer für alle verständlichen Sprache die rechtstheoretische Grundlage der Nürnberger Prozesse von der Lehrperson erläutert. Dazu wird ein kurzer mündlicher Vortrag vorbereitet, der die rechtliche Relevanz des Themas der Lerneinheit aus rechtstheoretischer Perspektive darstellt. Die Schlüsselfigur in diesem Zusammenhang ist der deutsche Strafrechtler Gustav Radbruch.

Dieser Input kann ebenso durch Einsatz von Folien mehrsprachig gestaltet werden, indem im mündlichen Vortrag und auf den Folien unterschiedliche Sprachen verwendet werden: z.B. Vortrag auf Finnisch, Folien mit zentralen Stichwörtern auf Deutsch und/oder in anderen Sprachen.

Begründung der Vorgehensweise

Die Nürnberger Prozesse sind gewählt worden, da anhand dieses Themas zum einen sich ein wichtiges Stück deutscher Geschichte erarbeiten lässt und zum anderen Bezüge zum Völkerrecht hergestellt werden können, die über Deutschland und deutsches Recht hinausweisen. Das Thema bildet nicht nur den Ausgangspunkt dieser Lerneinheit, sondern verleiht ihr dem tertiärsprachendidaktischen Prinzip der Inhaltsorientierung folgend auch eine kohärente Struktur. Der inhaltliche Aufbau wird wesentlich von den ausgewählten Texten bestimmt, aber auch von den Hintergrundinformationen mitgetragen, die in den Abschnittsüberschriften der Materialien sowie im Zitat und der Titelseite in der Originalsprache Englisch enthalten sind (s. Anhang 1–Anhang 4).

Diese Prozesse in Nürnberg haben entscheidend zur Entwicklung des Völkerstrafrechts und Einrichtung internationaler Strafgerichtshöfe beigetragen, vor denen z.B.

Völkermorde wie in Ruanda oder Jugoslawien verhandelt werden können. Die wesentliche rechtstheoretische Grundlage für die strafrechtliche Verfolgung von Kriegsverbrechen und staatlichem Unrecht geht auf den deutschen Strafrechtler Gustav Radbruch zurück. Wenn positives Recht im unerträglichen Widerspruch zu Gerechtigkeit und Gleichheit steht, verliert es mit Radbruch seinen Rechtscharakter und wird zu Unrecht. Hierin besteht auf Deutschland bezogen die entscheidende Legitimation für die Verfolgung von Naziverbrechen, aber auch in jüngerer Vergangenheit für die strafrechtliche Aufarbeitung von DDR-Unrecht. Somit lernen die Studierenden nicht nur die deutsche Strafrechtstheorie als Entstehungskontext eines international geltenden Rechtsgrundsatzes kennen, sondern können diesen Grundsatz auch in seinem historisch-kulturellem Umfeld verorten.

Bei diesem Thema können die Studierenden an ein Welt- und Fachwissen anknüpfen, da sie sowohl aus der Schule ein historisches Basiswissen hinsichtlich der Nazi-Diktatur, des Dritten Reichs, Zweiten Weltkriegs und Holocausts mitbringen als auch im Studium Grundkenntnisse im Internationalen Recht erworben haben. Ihr Interesse am Thema wird dadurch geweckt, dass in dieser Lerneinheit mit dem Fokus auf die weitreichende Bedeutung der Prozesse ein besonderer Aspekt hervorgehoben wird, der sonst in Sprach- und Fachkursen (eher) vernachlässigt wird.

Die intertextuelle Arbeit mit unterschiedlichen Textsorten ist die Grundlage juristischer Tätigkeiten, sodass Jurastudierende von Studienbeginn an lernen (müssen), Texte schnell zu erfassen. Deshalb können die ausgewählten Texte vom Umfang her in der Unterrichtszeit bewältigt werden. Ebenso sind entsprechend juristischer Textarbeit im Material unterschiedliche Textsorten repräsentiert.

In den Aufgaben steht das Leseverstehen im Mittelpunkt, eine für Jurist/innen berufsrelevante Fertigkeit im Umgang mit (fremdsprachigen) Rechtstexten. Die Studierenden sollen in unterschiedlichen Variationen vor allem die plurilingualen Strategien der rezeptiven Interkomprehension und des interlingualen Transfers anwenden und mit dem Ziel üben, auch Texte in einer schwächeren Sprache verstehen und fachbezogen nutzen zu können. Die Aufgaben sind in der Weise konzipiert, dass die eigenen Sprachenkenntnisse zunächst entdeckt und aktiviert werden sollen. Die Studierenden können bei dieser auf Kreativität angelegten Entdeckungsreise nicht auf schriftliche Textmaterialien in anderen Sprachen zurückgreifen, da die bestehende Sprachenvielfalt der Lerner/innen möglichst offengehalten und nicht durch Vorgaben eingeengt werden soll. Die Studierenden empfinden diese Aufgabe bisweilen als schwierig, da dieser mehrsprachige Ansatz für sie ungewohnt ist. In der Regel sind sie in ihrem Lernverhalten von einem monolingualen Fremdsprachenunterricht geprägt, in dem andere Sprachen als die Zielsprache (und die L1) ausgeblendet werden. Deshalb schaffen Paarbeit und unterstützende Ermunterung durch die Lehrperson Vertrauen in das eigene Können, das es ermöglicht, sich auf ein mehrsprachiges Arbeiten einzulassen, also ihr bisheriges Lernverhalten neuen Einflüssen auszusetzen. Die individuellen

plurilingualen Lernprozesse können beim Sammeln der Ergebnisse vor allem dann unterstützt werden, wenn Studierende Wortbedeutungen nicht erschließen konnten, aber in der Plenumsarbeit dazulernen und somit tertiärsprachendidaktisch gesehen sowohl ihren Sprachenbesitz als auch ihr Sprachlernbewusstsein erweitern.

Die Aufgabe zur Sprachenmittlung dient hier hauptsächlich dazu, das Verstehen bei den Studierenden zu sichern. Auch aus fachsprachendidaktischen Gründen bietet es sich an, Sprachenmittlung zu üben, da diese Fertigkeit doch zu den charakteristischen juristischen Tätigkeiten gehört.

Im nächsten Schritt bringen die bilingualen Texte neben Deutsch als zweite Sprache Englisch in den Unterricht, sodass hier nun im Gegensatz zum monolingual ausgerichteten Unterricht konkret eine andere Sprache nicht nur in Textform vorliegt, sondern sie aktiv durch interlingualen Transfer zum Verstehen des deutschen Textes genutzt wird. Fachlich gesehen ermöglichen die englischen Texte eine schnelle Fortsetzung des Themas, sodass das Interesse und die Bereitschaft zur Mitarbeit bei den Studierenden erhalten bleibt. In mehrsprachigkeitsdidaktischer Hinsicht unterstützt der englische Text gezielt das Erkennen von Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden zwischen den Sprachen, indem er Wissensbestände in der starken Sprache Englisch bewusst macht und dadurch aktiviert. Auf dieser Grundlage kann interlingualer Transfer vollzogen und für das Verstehen genutzt werden.

Die Texte vermitteln rechtliches Wissen, das abschließend von der Lehrperson in der Erläuterung des Rechtsprinzips mündlich zu einer größeren Einheit zusammengefügt wird und beispielsweise seine historisch entstandene Bedeutung und Geltung mit aktuellen internationalen Bezügen darlegt. So können die Studierenden das mehrsprachig erworbene fachliche Wissen in ihre vorhandenen Wissensbestände integrieren und erfahren mit dieser Erweiterung ihrer fachlichen Kompetenz einen Mehrwert des Sprachenlernens. Das ist Werbung für Deutsch.

Lerneinheit 3: Ein Fall aus dem Strafrecht: Mordurteil für Autoraser

Diese Lerneinheit ist für einen obligatorischen Rechtssprachekurs in Schwedisch konzipiert worden und ein Beispiel dafür, wie die Aufgabenstellungen der Lerneinheit 2 in einem anderen fachlichen Kontext und einer anderen Sprachenkonstellation angewendet werden können. Thematisch wird an das behandelte Kursthema ‚Strafrecht‘ angeknüpft und eine deutsche Auffassung zur Strafbarkeit illegaler Autorennen behandelt. Es geht um ein Gerichtsurteil des Landgerichts Berlin⁶, das in der Fachwelt wegen seiner Erstmaligkeit Aufmerksamkeit geweckt hat. Die Verurteilung von illegalen Autorasern wegen Mordes ist ein Novum in der Rechtsprechung und schreibt

⁶ Aktenzeichen 532 Ks 9/18. Pressemitteilung: <http://www.berlin.de/gerichte/presse/pressemitteilungen-der-ordentlichen-gerichtsbarkeit/2019/pressemitteilung.796501.php>.

deswegen Rechtsgeschichte. Diese Rechtsauffassung, nämlich illegale Autorennen mit tödlicher Folge für Dritte nicht mehr ‚nur‘ als verzeihbare Kavaliersdelikte, sondern als kapitales Verbrechen zu verurteilen, stößt auch außerhalb von Deutschland auf Interesse, da es hier um Grundsatzfragen im Strafrecht geht, die durch dieses Urteil neu beantwortet werden.

Ziele der Lerneinheit

Die Studierenden können themenbezogene Informationen des deutschsprachigen Textes plurilingual erschließen und seinen wesentlichen Inhalt erfassen.

Fachliche Lernziele:

- Kennt die Rechtsproblematik des Rechtsfalls
(Bestimmung des Tatbestandsmerkmals Vorsatz bei Mord)

Mehrsprachige Lernziele:

- Kann den wesentlichen Inhalt des deutschsprachigen Texts mit Strategien der rezeptiven Interkomprehension (eine Auswahl aus den *Sieben Sieben*) auf Wort- und Satzebene erschließen: Kann Internationalismen, Funktionswörter und Morphosyntax für das Verstehen nutzen.
- Kann ihr/sein Fach- bzw. Weltwissen für das Verstehen des wesentlichen Inhalts nutzen.
- Kann die Ähnlichkeiten in den verwandten Sprachen (Deutsch, Schwedisch, Englisch) durch interlingualen Transfer für das Erschließen von Bedeutungen der deutschsprachigen Texte nutzen.
- Kann den wesentlichen Inhalt des Textes in einer anderen Sprache wiedergeben.

Aufbau der Lerneinheit

Die Lerneinheit besteht aus zwei Teilen, die optional ergänzt werden können:

- 1) Strategien der rezeptiven Interkomprehension und interlinguale Mediation (Zentraler Inhalt des Gerichtsurteils: Urteil, Sachverhalt, Begründung)
Optionale Teile:
 - a) Interlingualer Transfer: Bewusstmachen von Ähnlichkeiten
 - b) Sprachenvergleich: Bewusstes Wahrnehmen interlingualer Unterschiede
- 2) Kurzpräsentation der Lehrperson: Einordnung des Themas in den rechtswissenschaftlichen Kontext (rechtstheoretische Legitimation)

Für diese Lerneinheit gilt, dass der Aufbau und die Vorgehensweise grundsätzlich derjenigen in der Lerneinheit 2 entsprechen. Abgewichen wird vom Aufbau aber insofern, als dass hier plurilinguale Fertigkeiten nur an einem Text erarbeitet werden. Deshalb liegt der Schwerpunkt auf der rezeptiven Interkomprehension und der Anwendung

ausgewählter *Siebe*. Interlingualer Transfer und Sprachenvergleich werden nicht explizit geübt, sondern können optional im Zusammenhang der Bedeutungserschließung mit einbezogen werden.

Eine weitere Abweichung in der Durchführung besteht darin, dass in dieser Lerneinheit die Schwedischkollegin aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligt ist und somit drei Unterrichtssprachen verwendet werden: Die Lehrpersonen (Lektorinnen für Schwedisch und Deutsch) sprechen untereinander Deutsch und mit den Studierenden wird nur Schwedisch (Schwedischlektorin) bzw. Finnisch (Deutschlektorin) gesprochen. Wenn Studierende über Deutschkenntnisse verfügen, wird auch dem Sprachniveau angepasst Deutsch verwendet.

1) Strategien der rezeptiven Interkomprehension und interlinguale Mediation (Zentraler Inhalt des Gerichtsurteils: Urteil, Sachverhalt, Begründung)

Benötigte Ressourcen/Quellen

Arbeitsblatt (s. Anhang 4): Text „Raserprozess in Berlin – Mord bleibt Mord“ mit Aufgaben. Der Text ist nach Textvorlagen (Medientexte) unter mehrsprachigkeitsdidaktischen Aspekten erstellt.

Mögliche Aufgabenstellungen

Der Text wird von der Lehrperson vorgelesen. Die folgenden Aufgaben werden zunächst gemeinsam bearbeitet und die Textsorte (Pressemitteilung zu einem Gerichtsurteil) geklärt. Anschließend setzen die Studierenden wie in der Lerneinheit 2 die Bearbeitung der Aufgaben zum mehrsprachigen Verstehen in Paaren fort:

Uppgifter / Tasks

1. Läs texten „Raserprozess in Berlin – Mord bleibt Mord“. Markera de ord eller delar av ord som du förstår / tror att du förstår.
Read the text below „Raserprozess in Berlin – Mord bleibt Mord“. Mark those words or part of words that you (think you) understand.
2. Hur kom du fram till betydelsen av de okända orden? Ge konkreta exempel.
How do you conclude the meaning of the unknown words? Please, give concrete examples.

Bei dieser Aufgabe aktivieren die Studierenden ihr Sprachen- und Fachwissen und nutzen es als Ressource für das Textverstehen: Der Text wird unter verschiedenen Aspekten gesiebt und erschlossene Wörter markiert. Die Bedeutungserschließung mit Hilfe der Methode des *Siebens* könnte wie folgt für alle sichtbar festgehalten werden:

Raserprozess in Berlin – **Mord bleibt Mord** English Svenska Suomi legal knowledge inference

Der **Prozess** um ein **illegales** **Autorennen** in der Berliner City **endet** erneut mit einer **lebenslänglichen Freiheitsstrafe**. ratkaisu

Das Landgericht **verurteilt** die beiden **Angeklagten** wegen **Mord**. asianlaita

H. (30) und N. (27) **hatten** sich in einer **Nacht** im **Februar** 2016 ein **illegales** Autorennen geliefert. H. **hatte** einen Audi mit 224 PS und N. einen Mercedes mit 380 PS, ihr **Höchsttempo** war 170 km/h. Mit ihren **Autos** rasten sie über **elf** Kreuzungen mit mehreren **toten** Ampeln. An der Kreuzung **Tauentzienstraße** / **Nürnberg**er **Straße** stieß H. mit einem **Jeep** zusammen, der **grün** hatte. Der Mann (69) war sofort **tot**. perustelu

Der Richter sieht **drei Mordmerkmale erfüllt**:

1. Niedrige **Beweggründe** zur kurzen Befriedigung des Raser-Egos bei H.
2. Heimtücke: Der **Jeep**fahrer war arglos, weil er grün hatte.
3. Gemeingefährliches **Mittel**: Das Auto war wie ein **Projektil**, also eine **Waffe**.

Der **Fall** **initiiert** eine **rechtspolitische Diskussion** über das Phänomen Raser. Sind Autoraser so zu **behandeln** wie **Auftragsmörder**? Die **Kritik** sieht in dem Urteil ein **populärpolitisches Projekt**.

Die finnischen Rechtsbegriffe (rot umrandete graue Kästen) auf Deutsch:
ratkaisu – Urteil; *asianlaita* – Sachverhalt; *perustelu* – Begründung.

An diesem Text kann im Plenumsgespräch anhand der grau markierten Wörter und Erklärungen die Bedeutung des fachlichen Wissens für das Bedeutungerschließen auf metakommunikativer Ebene thematisiert werden. Die Studierenden erweitern nicht nur ihr Sprachenwissen und -verstehen, sondern auch ihr fachliches Wissen über den Aufbau einer Gerichtsentscheidung im deutschen Rechtssystem (Urteilsspruch, Sachverhalt, Begründung). Anders als im finnischen Recht steht in einer deutschen Gerichtsentscheidung der Urteilsspruch am Anfang.

Optionale Teile:

a) Interlingualer Transfer: Bewusstmachen von Ähnlichkeiten

b) Sprachenvergleich: Bewusstes Wahrnehmen interlingualer Unterschiede

Für diese beiden Aufgaben können die entsprechenden Aufgabenstellungen aus der Lerneinheit 2 zur Bearbeitung des Textes zum Raserurteil aufbereitet werden. Sie können entweder in den Unterrichtsablauf integriert oder als Arbeitsblatt den Studierenden für das Selbststudium zur Verfügung gestellt werden.

Die Studierenden aktivieren ihre Sprachenkenntnisse und gehen den Text noch einmal im Hinblick auf Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen bewusst durch. Ausgehend von den Ähnlichkeiten können Unterschiede und Interferenzen entdeckt bzw. angesprochen werden, wodurch die Studierenden lernen, diese Phänomene bewusster wahrzunehmen.

Eine übersichtliche Darstellung dient der Vertiefung der plurilingualen Einsichten und könnte z.B. so aussehen:

Deutsch	Svenska	English	Other languages
Prozess	process	<i>process</i>	
Mord	mord	<i>murder</i>	
illegal		<i>illegal</i>	
<u>Freiheitsstrafe</u>	frihet straff		
Höchsttempo	högst		

2) Kurzpräsentation der Lehrperson: Einordnung des Themas in den rechtswissenschaftlichen Kontext (Bedeutung des Urteils)

Benötigte Ressourcen/Quellen

Für die Vorbereitung der mündlichen Kurzpräsentation wird das Material von der Lehrperson nach eigenem Interesse und Zeitressourcen ausgewählt. Lehrbücher zum Strafrecht (Besonderer Teil) bieten einen guten Überblick über die Vorsatzproblematik bei Mord. Der Kurzvortrag kann auch anhand von Medientexten zu dem Fall (Presse, Jura-Blogs) erstellt werden.

Aufgabenstellung für die Lehrperson

Der Kurzvortrag sollte die Bedeutung dieses Raserurteils herausstellen. Denn Fahrer, die bei einem illegalen Autorennen jemanden töten, wegen Mordes zu verurteilen, ist eine wegweisende Entscheidung, die nicht nur eine sorgfältige Begründung erfordert, sondern auch die zukünftige Rechtsprechung beeinflusst. Bei der Teilnahme an einem illegalen Autorennen kann ein Angeklagter in einem schweren Fall (Tod oder schwere Gesundheitsschädigung eines anderen) zu einer Freiheitsstrafe von einem Jahr bis zu zehn Jahren verurteilt werden. Wird die Verursachung des Todes eines anderen als Mord gewertet, liegt die Strafandrohung bei lebenslanger Freiheitsstrafe. Dieses Thema und vor allem die Darlegung der rechtlichen Argumentation in der deutschen Rechtsprechung regt zur rechtsvergleichenden und kriminalpolitischen Diskussion an.

Dieser Input kann ebenso durch Einsatz von Präsentationsfolien mehrsprachig gestaltet werden, indem im mündlichen Vortrag und auf den Folien eine oder mehrere andere Sprachen verwendet werden: z.B. Vortrag auf Finnisch, Folien mit zentralen Stichwörtern auf Deutsch und/oder in anderen Sprachen.

Begründung der Vorgehensweise

Dieser Fall ist aus rechtswissenschaftlicher Perspektive wegen seiner Aktualität und weitreichenden Bedeutung für die Rechtsprechung gewählt worden. Anhand dieses Falles können über den Fall hinaus Einblicke in die Systematik im Strafrecht vermittelt und Unterschiede zwischen den Rechtssystemen und Auffassungen herausgestellt werden. Die Begründung für das mehrsprachigkeitsdidaktische Vorgehen ist in der Lerneinheit 2 dargelegt.

Kursevaluation und Weiterentwicklung

Die Lerneinheiten bilden den Anfang einer Entwicklungsarbeit, als deren Endergebnis ein plurilingueller Kurs stehen soll. Deshalb sind in dieser Phase für diese plurilinguellen Lerneinheiten noch keine systematischen Evaluationen von den Studierenden gesammelt worden. Dennoch geben die Studierenden durch ihre Reaktionen und Äußerungen während des Unterrichts ein direktes Feedback. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass aus Sicht der Lerner/innen die plurilinguellen Lerneinheiten eine willkommene Abwechslung darstellen, die insgesamt positiv bewertet wird. Das plurilinguale Arbeiten wird einerseits als herausfordernd und anstrengend, aber andererseits als ‚doch nicht so schwer‘, lehrreich und sinnvoll empfunden.

Die Lerneinheiten scheinen auch ihren Zweck zu erfüllen, da Deutsch im plurilinguellen Kontext als Sprache gesehen wird, die sich effizient lernen ließe und im beruflichen Kontext von Nutzen ist. In einem Einzelfall hat eine Studierende unmittelbar nach einer Lerneinheit mit einem Anfängerkurs Deutsch begonnen.

Ausblick

Für die Weiterentwicklung ist ermutigend, dass die Studierenden mehr plurilinguellen Unterricht wünschen und aufgrund ihrer zukünftigen mehrsprachigen Berufsrealitäten plurilinguale Rechtssprachekurse sogar als notwendige Ergänzung der Sprachkurse sehen. Ein Schritt in diese Richtung könnte darin bestehen, diese plurilinguellen Lerneinheiten zunächst zu institutionalisieren, damit ihnen als Kursbestandteil auch Studienleistungspunkte (ECTS) zugeordnet werden können.

Als langfristiges Ziel wird die Entwicklung und Implementierung plurilingueller Rechtssprachekurse mit Deutsch als einer im Recht bedeutenden Sprache angestrebt. Im Hinblick auf die mehrsprachigkeitsdidaktische und fachliche Ausrichtung geht es darum, mehr Lernmaterialien zu erstellen, die sowohl rechtswissenschaftlich relevant sind als auch einen Bezug zum deutschsprachigen Recht bzw. Spezifika und/oder Besonderheiten des deutschen Rechts aufweisen. Ein konkretes Thema für eine weitere plurilinguale Lerneinheit ergibt sich aus dem Grundgesetz, das ohne seinen historischen Entstehungskontext nicht zu verstehen ist: Ein plurilingueller Vergleich der ersten Artikel in europäischen Verfassungen verbindet die rechtswissenschaftliche Disziplin der Rechtsvergleichung mit mehrsprachigem Lernen und vermittelt darüber hinaus Einsichten in die historisch-kulturellen Kontexte von Verfassungen. Derartige Lernangebote können dazu beitragen, Deutsch im Fremdsprachenkanon Gewicht zu verleihen: Deutsch ist ein wichtiger Schlüssel für plurilinguales und plurikulturelles Lernen (nicht nur) im Recht.

In die Entwicklung plurilingueller Lernangebote gehören ebenso Fragen der Digitalisierung und insbesondere die Auseinandersetzung damit, den Unterricht als (a)syn-

chronen Fernunterricht zu gestalten. Plurilinguales Lernen impliziert eine Gleichzeitigkeit komplexer und auf unterschiedlichen Ebenen stattfindender Lernprozesse, die durch ein direktes Agieren und Reagieren im Kontaktunterricht unterstützt werden. Hierin liegen die Maßstäbe für die Durchführung plurilingualen Unterrichts in einer Online-Umgebung.

Literatur

- 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.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (2014): *EuroComGerm – Die Sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*. 2. Aufl. Aachen: Shaker.
- Koivulehto, Jorma (1971): Germanisch-finnische Lehnbeziehungen. *Neuphilologische Mitteilungen* 72: 4, 577–607. <https://www.jstor.org/stable/43345445>.
- Meyer, Almut (2011): Wozu brauchen finnische Juristen Deutsch? Eine Bedarfsuntersuchung. In: Reuter, Ewald & Bonner, Withold (Hrsg.): *Umbrüche in der Germanistik. Ausgewählte Beiträge der Finnischen Germanistentagung 2009*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 333–345.
- Meyer, Almut (2013): Recht als Kultur. Theoretische Reflexionen zum Fachfremdsprachenunterricht Rechtsdeutsch. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 40: 5, 461–467.
- Meyer, Almut (2018): Auditorien des Rechts. Rechtstheoretische Konzeptionalisierung einer kulturgerechten Vermittlung von Rechtstexten. In: Engberg, Jan; Luttermann, Karin; Cacchiani, Silvia & Preite, Chiara (Hrsg.): *Popularization and Knowledge Mediation in the Law / Popularisierung und Wissensvermittlung im Recht*. Münster: LIT, 53–83.
- Neuner, Gerhard (2005): Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 13–34.
- Neuner, Gerd; Hufeisen, Britta; Kursiša, Anta; Marx, Nicole; Koithan, Ute & Erlenwein, Sabine (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache. Fernstudienstudieneinheit 26*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Internetquellen

- Text 1: https://www.lpb-bw.de/nuernberger_prozesse.html
<https://museen.nuernberg.de/memorium-nuernberger-prozesse/themen/das-erbe-von-nuernberg/geburtsstunde-des-voelkerstrafrechts/>
- Text 2: <http://www.von-nuernberg-nach-den-haag.de/en/?p=34>
- Text 3: <http://www.von-nuernberg-nach-den-haag.de/seite1/ein-historischer-meilenstein-der-nurnberger-prozess-1945-1946/>
- Text 4: <https://www.uni-marburg.de/de/icwc/zentrum/pdfs/imtcddeutsch.pdf>
- Text 5: <https://ihl-databases.icrc.org/applic/ihl/ihl.nsf/ART/350-530014?OpenDocument>
- Text 6: <http://theoryofjurisprudence.blogspot.com/2006/07/radbruch-formula.html>

Anhang 1

Materialien Lerneinheit 2:

Von Nürnberg nach Den Haag – Zur Entwicklung eines Internationalen Strafrechts

I. EINFÜHRUNG IN DAS THEMA

Text 1:

Nürnberger Prozesse

Die Alliierten gründen nach dem II. Weltkrieg im August 1945 in Nürnberg einen Internationalen Militärgerichtshof. Der ist zuständig für die Verurteilung von Kriegsverbrechen, Verbrechen gegen die Menschlichkeit und den Frieden.

Die USA, Großbritannien, die Sowjetunion und Frankreich bringen 24 nationalsozialistischen Hauptkriegsverbrecher vor das Internationale Militär Tribunal (IMT).

Die Prozesse gegen die Hauptkriegsverbrecher finden von November 1945 bis April 1949 statt. Am 1. Oktober 1946 werden 12 Angeklagte zum Tode verurteilt und exekutiert. Der Nürnberger Prozess war ein juristisches

Novum: Erstmals klagten Staaten gemeinsam einen besiegten Feind an. Keine willkürliche Rache, aber in einem rechtstaatlichen juristischen Verfahren mussten sich erstmals in der Weltgeschichte Individuen auf internationalrechtlicher Grundlage persönlich verantworten.

Der erste Prozess vor dem IMT war der Beginn für den heutigen Internationalen Strafgerichtshof (ICC) in Den Haag (Niederlande). So ist „Nürnberg“ eine der wichtigsten Etappen für die Entwicklung des modernen Internationalen Strafrechts seit dem späten 19. Jahrhundert.

Quellen:

https://www.lpb-bw.de/nuernberger_prozesse.html

<https://museen.nuernberg.de/memorium-nuernberger-prozesse/themen/das-erbe-von-nuernberg/geburtsstunde-des-voelkerstrafrechts/>

Anhang 2

Materialien zu Lerneinheit 2

II. DER WEG NACH NÜRNBERG

Text 2:

A historic milestone – The Nuremberg Trial 1945–1946

The Road to the Nuremberg Trial

Early in 1942, nine governments-in-exile of states occupied by Nazi Germany's armies were the first on the international stage to call for judicial proceedings against those responsible for the war.

The St. James Declaration was signed by Czechoslovakia, Poland, Norway, the Benelux states, France, Yugoslavia and Greece. The United Nations War Crimes Commission was established at the end of 1942.

It was charged with collecting evidence of war crimes committed by Germany, Italy and Japan. In November 1943, the principal Allied powers – the USA, the Soviet Union and Great Britain – signed the Moscow Declaration concerning German atrocities in occupied Europe, which contained two pledges: war criminals would be brought to trial in the countries in which they perpetrated their crimes, and that the major war criminals whose offences have “no particular geographical localization” would be punished by “joint decision of the governments of the Allies”.

<http://www.von-nuernberg-nach-den-haag.de/en/?p=34>

Text 3:

Ein historischer Meilenstein – Der Nürnberger Prozess 1945 – 1946

Der Weg zum Nürnberger Prozess

Anfang 1942 forderten als erste international vernehmbare Stimmen neun Exilregierungen, deren Staaten von den Armeen des nationalsozialistischen Deutschland okkupiert waren, die Verurteilung der für den Krieg Verantwortlichen durch ein Gericht.

Die Erklärung von St. James wurde von der Tschechoslowakei, Polen, Norwegen, den Benelux-Staaten, Frankreich, Jugoslawien und Griechenland unterschrieben. Ende 1942 wurde die „United Nations War Crimes Commission“ gegründet.

Sie sollte Beweismaterial für die Kriegsverbrechen Deutschlands, Italiens und Japans sammeln. Im November 1943 einigten sich die Hauptalliierten USA, Sowjetunion und Großbritannien auf die „Moskauer Erklärung über deutsche Grausamkeiten im okkupierten Europa“ mit zwei wesentlichen Prinzipien: Kriegsverbrecher sollten in den Ländern vor Gericht gestellt werden, in denen sie die Verbrechen begangen hatten. Die Hauptkriegsverbrecher sollten nach einem „gemeinsamen Beschluss der Alliierten“ verurteilt werden.

<http://www.von-nuernberg-nach-den-haag.de/seite1/ein-historischer-meilenstein-der-nurnberger-prozess-1945-1946/>

Anhang 3

Materialien zu Lerneinheit 2

III. WEGWEISER FÜR EIN NEUES VÖLKERRECHT

Robert H. Jackson, US Chief Prosecutor in his opening statement in Nuremberg on 21 November 1945:

"...we must never forget that the record on which we judge these defendants today is the record on which history will judge us tomorrow. To pass these defendants a poisoned chalice is to put it to our own lips as well."

<http://www.von-nuernberg-nach-den-haag.de/en/?p=45>

Robert H. Jackson, amerikanischer Chefankläger, in seiner Rede zur Eröffnung des Prozesses, Nürnberg 21. November 1945:

„...wir dürfen niemals vergessen, dass nach dem gleichen Maß, mit dem wir die Angeklagten heute messen, auch wir morgen von der Geschichte gemessen werden. Diesen Angeklagten einen vergifteten Becher reichen, bedeutet, ihn an unsere eigenen Lippen zu bringen.“

http://www.von-nuernberg-nach-den-haag.de/seite1/die_nuernberger_prinzipien/

Die Londoner Charta: Rechtliche Grundlagen für die Nürnberger Prozesse

No. 251

UNITED KINGDOM OF GREAT BRITAIN
 AND NORTHERN IRELAND,
 UNITED STATES OF AMERICA, FRANCE,
 UNION OF SOVIET SOCIALIST REPUBLICS

Agreement for the prosecution and punishment of the major war criminals of the European Axis. Signed at London, on 8 August 1945

Official texts: English, French and Russian.

Filed and recorded at the request of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland on 15 March 1951.

ROYAUME-UNI DE GRANDE-BRETAGNE
 ET D'IRLANDE DU NORD,
 ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE, FRANCE,
 UNION DES RÉPUBLIQUES SOCIALISTES SOVIÉTIQUES

Accord concernant la poursuite et le châtiment des grands criminels de guerre des Puissances européennes de l'Axe. Signé à Londres, le 8 août 1945

Textes officiels anglais, français et russe.

Classé et inscrit au répertoire à la demande du Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord le 15 mars 1951.

Londoner Charta: Artikel 6

Text 4:

II ZUSTÄNDIGKEIT UND ALLGEMEINE GRUNDSÄTZE

Artikel 6:

Der durch das in Artikel 1 genannte Abkommen eingesetzte Gerichtshof zur Aburteilung der Hauptkriegsverbrecher der der europäischen Achse angehörenden Staaten hat das Recht, alle Personen abzuurteilen, die im Interesses der der europäischen Achse angehörenden Staaten als Einzelpersonen oder als Mitglieder einer Organisation oder Gruppe eines der folgenden Verbrechen begangen haben: Die folgenden Handlungen, oder jede einzelne von ihnen, stellen Verbrechen dar, für deren Aburteilung der Gerichtshof zuständig ist. Der Täter solcher Verbrechen ist persönlich verantwortlich:

a) Verbrechen gegen den Frieden: Nämlich:

Planen, Vorbereitung und Einleitung oder Durchführung eines Angriffskrieges oder eines Krieges unter Verletzung internationaler Verträge, Abkommen oder Zusicherungen oder Beteiligungen an einem gemeinsamen Plan oder an einer Verschwörung zur Ausführung einer der vorgenannten Handlungen;

b) Kriegsverbrechen: Nämlich:

Verletzung der Kriegsgesetze oder -gebräuche. Solche Verletzungen umfassen, ohne jedoch darauf beschränkt zu sein, Mord, Misshandlungen oder Deportation zur Sklavenarbeit oder für irgendeinen anderen Zweck, von Angehörigen der Zivilbevölkerung von oder in besetzten Gebieten, Mord oder Misshandlungen von Kriegsgefangenen oder Personen auf hoher See, Töten von Geiseln, Plünderung öffentlichen oder privaten Eigentums, die mutwillige Zerstörung von Städten, Märkten oder Dörfern oder jede durch militärische Notwendigkeit nicht gerechtfertigte Verwüstung;

Text 5:

II. JURISDICTION AND GENERAL PRINCIPLES

Article 6.

The Tribunal established by the Agreement referred to in Article 1 hereof for the trial and punishment of the major war criminals of the European Axis countries shall have the power to try and punish persons who, acting in the interests of the European Axis countries, whether as individuals or as members of organizations, committed any of the following crimes.

The following acts, or any of them, are crimes coming within the jurisdiction of the Tribunal for which there shall be individual responsibility:

(a) CRIMES AGAINST PEACE: namely,

planning, preparation, initiation or waging of a war of aggression, or a war in violation of international treaties, agreements or assurances, or participation in a common plan or conspiracy for the accomplishment of any of the foregoing;

(b) WAR CRIMES: namely,

violations of the laws or customs of war. Such violations shall include, but not be limited to, murder, ill-treatment or deportation to slave labor or for any other purpose of civilian population of or in occupied territory, murder or ill-treatment of prisoners of war or persons on the seas, killing of hostages, plunder of public or private property, wanton destruction of cities, towns or villages, or devastation not justified by military necessity;

c) Verbrechen gegen die Menschlichkeit: Nämlich:

Mord, Ausrottung, Versklavung, Deportation oder andere unmenschliche Handlungen, begangen an irgendeiner Zivilbevölkerung vor oder während des Krieges, Verfolgung aus politischen, rassischen oder religiösen Gründen, begangen in Ausführung eines Verbrechens oder in Verbindung mit einem Verbrechen, für das der Gerichtshof zuständig ist, und zwar unabhängig davon, ob die Handlung gegen das Recht des Landes verstieß, in dem sie begangen wurde, oder nicht.

Anführer, Organisatoren, Anstifter und Teilnehmer, die am Entwurf oder der Ausführung eines gemeinsamen Planes oder einer Verschwörung zur

Begehung eines der vorgenannten Verbrechen teilgenommen haben, sind für alle Handlungen verantwortlich, die von irgendeiner Person in Ausführung eines solchen Planes begangen worden sind.

<https://www.uni-marburg.de/de/icwc/zentrum/pdfs/imtcddeutsch.pdf>

(c) CRIMES AGAINST HUMANITY: namely,

murder, extermination, enslavement, deportation, and other inhumane acts committed against any civilian population, before or during the war; or persecutions on political, racial or religious grounds in execution of or in connection with any crime within the jurisdiction of the Tribunal, whether or not in violation of the domestic law of the country where perpetrated.

Leaders, organizers, instigators and accomplices participating in the formulation or execution of a common plan or conspiracy to commit any of the

foregoing crimes are responsible for all acts performed by any persons in execution of such plan.

<https://ihl-databases.icrc.org/applic/ihl/ihl.nsf/ART/350-530014?OpenDocument>

Task:

1. Read article 6 and try to find the German equivalents for the given English words.
2. Mark the differences between English and German or another language that helped to find the equivalents. Try to explain the differences referring to other languages. See the examples below.

	English	German	Other languages	Differences
Art. 6	article	Artikel	artikel	a: A -cl: -kel, -kel
	European	europäisch	eupeisk	-ean: -isch, -isk
Art. 6a	namely			
	planning			
	preparation			
	war of aggression			
Art. 6b	murder			
	civilian population			
	sea			
	private			
Art. 6c	extermination			
	enslavement			
	political			
	racial			

Anhang 4

Materialien Lerneinheit 2:

IV. RECHTSTHEORETISCHE GRUNDLAGE DER PROZESSE

Text 6:

The 'mastermind' behind the Nuremberg principle is Gustav Radbruch (1878 – 1949):

Radbruch Formula

According to Radbruch:

The conflict between justice and legal certainty should be resolved in that the positive law, established by enactment, and by power, has primacy even when its content justice reaches an intolerable level that the law is supposed to give way as a 'false law' to justice. It is impossible to draw a sharper line between the cases of legalized injustice and laws which remain valid despite their false content. But another boundary can be drawn with the utmost precision. Where justice is not even aimed at, where equality is deliberately disavowed in the enactment of a positive law, then the law is not simple 'false law', it has no claim at all to legal status.

In short, Radbruch's formula can be express concisely as:

"Appropriately enacted and socially effective, norms lose their legal character or their legal validity when they are extremely unjust." (That

is: extreme injustice is no law).

Whoever supports this thesis has ceased to be a legal positivist. The great legal positivist Hans Kelsen expressed that: "any content whatsoever can be legal". This is the positivist thesis of the separation of law and morality. But for the anti-positivist who adopts Radbruch's Formula, there is nevertheless a limit, that of extreme injustice.

The conflict about Radbruch's Formula is a philosophical conflict because it is a conflict about the concept of law. The question left to be answered are: 'should one regard as continuing to be legally valid something which offended against fundamental principles of justice and the rule of law when it was legally valid in terms of positive law of the legal system which had perished? Can something be illegal today which in the past was legal? After 1945 German courts answered "yes" to this question.

<http://theoryofjurisprudence.blogspot.com/2006/07/radbruch-formula.html>

Anhang 5

Materialien Lerneinheit 3:

Ein aktueller Fall aus dem Strafrecht / Ett aktuell fall från straffrätten

Uppgifter / Tasks

1. Läs texten nedan „Raserprozess in Berlin – Mord bleibt Mord“. Markera de ord eller delar av ord du som förstår / tror att du förstår.
Read the text below „Raserprozess in Berlin – Mord bleibt Mord“. Mark those words or part of words that you (think you) understand.
2. Hur kom du fram till betydelsen av de okända orden? Ge konkreta exempel.
How do you conclude the meaning of the unknown words? Please, give concrete examples.

Raserprozess in Berlin – Mord bleibt Mord

Der Prozess um ein illegales Autorennen in der Berliner City endet erneut mit einer lebenslänglichen Freiheitsstrafe. Das Landgericht verurteilt die beiden Angeklagten wegen Mord.

H. (30) und N. (27) hatten sich in einer Nacht im Februar 2016 ein illegales Autorennen geliefert. H. hatte einen Audi mit 224 PS und N. einen Mercedes mit 380 PS, ihr Höchsttempo war 170 km/h. Mit ihren Autos rasten sie über elf Kreuzungen mit mehreren roten Ampeln. An der Kreuzung Tauentzienstraße / Nürnberger Straße stieß H. mit einem Jeep zusammen, der grün hatte.

Der Mann (69) war sofort tot.

Der Richter sieht drei Mordmerkmale erfüllt:

1. Niedrige Beweggründe zur kurzen Befriedigung des Raser-Egos bei H.
 2. Heimtücke: Der Jeepfahrer war arglos, weil er grün hatte.
 3. Gemeingefährliches Mittel: Das Auto war wie ein Projektil, also eine Waffe.
- 25 Der Fall initiiert eine rechtspolitische Diskussion über das Phänomen Rasen. Sind Autoraser so zu behandeln wie Auftragsmörder? Die Kritik sieht in dem Urteil ein populärpolitisches Projekt.

4 Technisches Deutsch plurilingual

Claudia Rehwagen

Universität Tampere, Sprachenzentrum

DOI: doi.org/10.31885/9789515150097.4

Rahmendaten

Kursname	Technisches Deutsch plurilingual
Universität	Universität Tampere
Fakultät, Studiengang, Fach	Studierende aller natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fakultäten + Austauschstudierende aus den deutschsprachigen Ländern (D-A-CH-L) als KursassistentInnen
Pflicht-, Wahlpflicht- oder freiwählbares Fach	Deutsch ist ein frei wählbares Fach, kann jedoch als Pflichtsprache (anstelle von Englisch) belegt werden.
Ausrichtung des Kurses (Wissen, Fertigkeiten, etc.)	Der Kurs ist ein fertigkeitenorientierter Sprachkurs für Studierende aller natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fachrichtungen. Ziel ist es, auf Deutsch Erfindungen und aktuelle Entwicklungen im eigenen Fach einem fachfremden Publikum vorzustellen.
Haupt- oder Nebenfach; BA-, MA-Niveau	<ul style="list-style-type: none"> • Deutsch kann als Pflichtsprache und Sprachen können generell als Nebenfach gewählt werden, deshalb ist dieser Kurs nebenschfachrelevant. • Je nach sprachlichen Vorkenntnissen kann der Kurs zu jedem Zeitpunkt im Studium belegt werden.
Leistungspunkte	3 ECTS
Angestrebte Gruppengröße	15 Studierende (max. 24)

Rehwagen, Claudia:

Technisches Deutsch plurilingual.

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, 69–100.

DOI: doi.org/10.31885/9789515150097

Kursname	Technisches Deutsch plurilingual
Umfang Kontaktunterricht und Selbststudium / Kursformat	Der Kurs umfasst 78 UE (Unterrichtseinheiten) (26 UE pro ECTS, 1 UE = 45 Min.). Davon werden ein ECTS im Online-Unterricht und zwei ECTS im kombinierten Kontaktunterricht (26 UE) mit Selbststudium (26 UE) durchgeführt.
Lehrpersonen (Sprachlehr- und Sprachenkompetenzen)	Lehrperson im Bereich Deutsch als Fremdsprache, die über Erfahrungen in CLILiG (Content and language integrated learning in German) verfügt und ein breites Interesse an technischen Themen mitbringt. Sprachlich sollte die Lehrperson über sehr gute Kenntnisse in Deutsch, Englisch und nach Möglichkeit auch Finnisch verfügen. Weitere Sprachen sind von Vorteil. Kooperation mit Professoren einzelner Fachrichtungen, die selbst sprachaffin sind, ist wünschenswert (z.B. Laborführungen).
Zielgruppe	Studierende aller natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fachrichtungen
Sprachen und Niveaus	Finnisch: Erstsprache, Deutsch: mindestens B1, Englisch: mindestens B1-B2, Schwedisch: A2-B1 Unterrichtssprachen: Deutsch mit unterstützendem Englisch und Finnisch
Benötigte Vorkenntnisse und Fachwissen	Grundkenntnisse im eigenen Hauptfach und breites Interesse an technischen Neuerungen und Erfindungen
Mehrsprachendidaktischer Ansatz	<ul style="list-style-type: none"> • Tertiärsprachendidaktik, DaFnE (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch) • Interkomprehension • kompetenzorientierter und sprachpraktischer Ansatz
Übergeordnetes Lernziel	<ul style="list-style-type: none"> • Ausrichtung des eigenen kommunikativen Handelns auf die fachlichen und sprachlichen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Zielgruppe • plurilinguale Kompetenz
Teillernziele	<ul style="list-style-type: none"> • mehrsprachige Lesekompetenz • plurilinguale Fachkommunikation im Bereich der Natur- und Ingenieurwissenschaften • an die jeweilige Situation angepasster Sprachenwechsel (zielgruppenorientiert) • interdisziplinäres und interkulturelles Lernen (KursassistentInnen aus D-A-CH-L im Kurs)

Kursname	Technisches Deutsch plurilingual
Inhalte, Themen	<p>Da die Studierenden selbst Einfluss auf die Themen nehmen können, gibt es je nach Gruppenformation andere fachinhaltliche Schwerpunkte. Es wird jedoch Wert darauf gelegt, dass möglichst unterschiedliche Themen vorkommen, die für viele Fachrichtungen Anknüpfungspunkte bieten (z.B. Energiewende, Nachhaltigkeit, Kreislaufwirtschaft, ...).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Infografiken mehrsprachig präsentieren 2. Sich aktuelle Nachrichten aus Wissenschaft und Technik erschließen und wesentliche Inhalte verstehen 3. Sich mit den KursassistentInnen und Angestellten der Hochschule über aktuelle Themen in Forschung und Wissenschaft austauschen 4. Einen Workshop halten (Thema aus dem eigenen Fachbereich einem fachfremden Publikum vorstellen)
Aufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Verbalisieren von Inhalten von Infografiken • Textverstehen unter Zuhilfenahme mehrsprachiger Lesestrategien • Anwenden von Sprachenwechsel sowie grafischer und mehrsprachiger Verstehenshilfen zur Verständnissicherung • Entwickeln eigener Aufgaben zu den Themen des Kurses • Planen und Durchführen eines Workshops • Peer-Feedback
Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> • Für die Textarbeit gibt es eine Materialbank auf der Lernplattform <i>Moodle</i> oder <i>DigiCampus</i> mit Links zu aktuellen Nachrichten aus Wissenschaft und Technik. Die Studierenden wählen aus diesem Materialpool die Texte nach ihren Fachbereichen oder persönlichen Interessen aus. • Übersetzungssoftware von <i>DeepL</i> (kostenlos) zur Herstellung von Paralleltexten • Mehrsprachige Webseiten zu einzelnen Projekten mit Infografiken (themen- und gruppenabhängig je nach Fachbereich und persönlichen Interessen der Studierenden)
Lernumgebung	Lernplattform <i>Moodle</i> oder <i>DigiCampus</i> , Online-Meeting-App <i>Zoom</i> oder <i>MS Teams</i> , Raum für Kontaktunterricht (interaktives Whiteboard) mit mobilen Tischen für verschiedene Gruppenarbeiten, eigenes mobiles Endgerät (<i>BYOD = bring your own device</i>)

Kursname	Technisches Deutsch plurilingual
Prüfen, Bewerten	<p>Fortlaufende Evaluation während des Kurses</p> <ul style="list-style-type: none"> • Infografiken einem internationalen Publikum erklären: Vermitteln der wichtigsten Inhalte und Absicherung des Verstehens durch mehrsprachige Verstehenshilfen • Abschluss der Online-Phase mit den KursassistentInnen: Präsentieren eines Projektes und Überzeugen potentieller Investoren nach dem Muster des TV-Formats <i>Höhle der Löwen</i> • Textzusammenfassung: Wiedergabe der Hauptinhalte, sprachliche Richtigkeit, mehrsprachige Vokabelliste • Aufgaben zum Text und Peer-Feedback • Workshop: Peer-Feedback und Selbstreflexion (Durchführung, unterstützendes Material, entdeckendes Lernen)
Kursevaluation und -weiterentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Über das standardisierte Kursfeedback der Universität • zusätzlich eigener Fragebogen nach der Pilotierungsphase zur inhaltlichen Weiterentwicklung • gegenseitiges Feedback innerhalb des PluriDeutsch-Projektes
Planung und Implementierung des Kurses	<p>Der Kurs mit der neuen Onlinephase wurde im Herbstsemester 2019 am Sprachenzentrum der Universität Tampere pilotiert. Der Online-Teil wurde auf Basis des Studierendenfeedbacks in überarbeiteter Form im Frühjahrssemester 2020 im Rahmen des <i>Kivako</i>-Projektes nochmals pilotiert und läuft im akademischen Jahr 2020/21 regulär im Kursprogramm.</p>
Unterstützende / behindernde Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> + Arbeitsstunden im Arbeitsplan für Projekte, innerhalb derer der Kurs entwickelt wird + gutes Klima für neue Kurskonzepte – vor allem im Bereich Online-Lernen + flexible Lernwege als Ziel von Erneuerungen der Kurskonzepte + neues Curriculum ab dem akademischen Jahr 2021/2022 mit einem verpflichtenden Einführungskurs zum akademischen Sprachenlernen mit plurilingualem Ansatz (<i>Monikielinen johdanto akatemisiin viestintä- ja kieliopintoihin</i>) für alle Fakultäten – mehrsprachige Kurskonzepte und Konzepte für CLIL werden in der Regel eher für Englisch und Schwedisch gefördert

Institutionelle Rahmenbedingungen und Implementierung

Das Sprachenzentrum der Universität Tampere bietet neben den beiden Landessprachen Finnisch und Schwedisch vor allem Englisch an, das bis zum Niveau C2 vertieft werden kann. Neben diesen Sprachen werden an der Universität Tampere Deutsch, Französisch, Spanisch, Russisch und Chinesisch (Mandarin) vom Niveau A1 bis maximal zum Niveau B2 angeboten. Die zweite Landessprache und eine weitere Fremdsprache müssen an finnischen Hochschulen verpflichtend weitergeführt werden. Da auch andere Sprachen als Englisch die Position der Pflichtsprache besetzen können, ist ein Lernpfad mindestens bis zum Niveau B2 notwendig. Werden diese Sprachen als Wahlkurse belegt, ist ihnen gemein, dass sie um die wenigen Zeitfenster im Studienplan der Studierenden konkurrieren. Die Studierenden wissen jedoch, dass sie ohne eine dieser Sprachen auf dem Arbeitsmarkt wenig Chancen haben. Deshalb haben auch diese anderen Fremdsprachen einen regen Zulauf.

Hinzu kommt, dass es für Studierende der natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fachrichtungen die Möglichkeit gibt, Sprachen als Nebenfach zu studieren. Das bedeutet, dass sie mindestens einen Kurs in interkultureller Kommunikation belegen müssen und das Nebenfach aus einer oder zwei Sprachen zusammensetzen können. Dabei kann die zweite Sprache auch mit Nullkenntnissen begonnen werden.

Derzeit wird im Sprachenzentrum vor allem einzelsprachlich gearbeitet sowie CLIL-Kurse (*Content and language integrated learning*) in Englisch und Schwedisch angeboten. Dass Studierende im Deutschunterricht oder -prüfungen beispielsweise hin und wieder schwedische oder englische Wörter verwenden, nehmen sie selbst als Manko wahr. Die Erziehung zur Einsprachigkeit und das Ausblenden anderer Sprachen ist tief im finnischen Schulsystem verankert und daher sind diese Reaktionen bei den Studierenden verständlich. Auch im derzeitigen Curriculum für Deutsch am Sprachenzentrum der Universität Tampere wird in den Deutschkursen hauptsächlich auf die Zielsprache Deutsch gesetzt. Finnisch und Englisch werden im Anfängerunterricht nur unterstützend verwendet. Schwedisch hingegen wird hin und wieder zum Sprachenvergleich herangezogen, in der Regel aber als potentielle Fehlerquelle empfunden.

Diese einzelsprachliche Ausrichtung wird mit einem neuen Curriculum ab dem Herbstsemester 2021 dadurch teilweise aufgehoben, dass ein sprachenübergreifender Einführungskurs, der auch ins mehrsprachige Arbeiten einführt, implementiert wird. Dieser Kurs wird Teil der verpflichtenden Sprachenstudien für alle Fächer und soll den Studierenden einen Einblick in modernes Sprachenlernen geben sowie ihnen die Möglichkeiten zeigen, die das Sprachenzentrum ihnen bietet. Das ist auch eine Chance für alle Sprachen, die nicht Finnisch, Schwedisch oder Englisch sind. Einen ersten Versuch eines plurilingualen Kurses gab es bisher nur für die beiden Landessprachen in Kombination mit Englisch und *Intercultural Communications*. Die Erfahrungen daraus und die Arbeit, einschließlich der Materialien aus dem PluriDeutsch-Projekt, stehen nun aber auch den anderen Fremdsprachen zur Verfügung und können für die Umsetzung im neuen Curriculum genutzt werden.

Der Kurs *Technisches Deutsch*, der hier genauer beschrieben werden soll, entstand ursprünglich als sogenannter Fachsprachenkurs für Architekturstudierende in den 1980er Jahren und wurde später für alle Studierenden der damaligen Technischen Universität geöffnet. Damit wuchs zum einen die Bandbreite der Themen und der Fokus änderte sich hin zum interdisziplinären Austausch über Themen des eigenen Fachbereiches der Kursteilnehmenden. Heute ist er der Kurs mit dem höchsten Niveau im Lernpfad für Deutsch. Er befindet sich auf dem Niveau B2 des europäischen Referenzrahmens und ist ein klassischer *CLILiG*-Kurs (*Content and language integrated learning in German*), der sich am ehesten der Spielform der Sprachimmersion zuordnen lässt (Haataja/Wicke 2015). Der Fokus folgt eindeutig dem *Fach-mit-Sprache*-Ansatz (Engberg 2016), die Spracharbeit ordnet sich also der Fachkommunikation eher unter. In diesem Kurs treffen Studierende verschiedener natur- und ingenieurwissenschaftlicher Fachrichtungen auf deutsche Austauschstudierende, die ähnliche oder die gleichen Fächer studieren. Die Kursteilnehmenden sollen dazu befähigt werden, sich über aktuelle Erfindungen im Bereich Technik auszutauschen. Die deutschen Austauschstudierenden werden im Sprachenzentrum als KursassistentInnen eingesetzt und erhalten für diese Arbeit Studienpunkte (ECTS). Da sie selbst natur- oder ingenieurwissenschaftliche Fächer studieren, sind sie eine wichtige Unterstützung der Lehrperson, denn sie verfügen über Fachvokabular und Fachwissen aus ihren Studiengängen.

Je nach individuellen Vorkenntnissen kann der Kurs *Technisches Deutsch* zu jeder Zeit innerhalb des Studiums belegt werden. Die Kursteilnehmenden sind überwiegend Studierende in höheren Semestern, nur wenige belegen den Kurs zu Beginn des Studiums. In jedem Falle haben sie bereits gute Fachkenntnisse, was sehr vorteilhaft für die *CLILiG*-Arbeit ist. Das mehrsprachige Arbeiten wird dadurch erleichtert, dass sie die Fachliteratur in ihren Hauptfächern in der Regel auf Finnisch und / oder Englisch lesen. Zudem kennen die Studierenden die *CLIL*-Arbeit bereits aus integrierten Englisch- und Schwedischkursen. All das erleichtert den Einstieg in diesen Deutschkurs. In Zukunft werden die finnischen Hochschulen außerdem Studierende haben, die *CLIL* und mehrsprachiges Arbeiten bereits aus der Schule kennen, denn im aktuellen Rahmenlehrplan der finnischen Schulen ist beides angelegt.

Eine Neuausrichtung des Kurses war im Studienjahr 2019/2020 aus finanziellen Gründen notwendig, um ihn überhaupt weiter anbieten zu können. Der Kurs hat drei ECTS und muss nun mit einem ECTS online angeboten werden, die anderen beiden dürfen weiterhin mit Kontaktunterricht unterrichtet werden. Das PluriDeutsch-Projekt ermöglichte es, mehrsprachiges Arbeiten in dieses neue Online-Modul einfließen zu lassen und eine Pilotphase zu starten.

Zukünftig ist angestrebt, die bestehende Zusammenarbeit mit der gymnasialen Oberstufe weiter auszubauen. Die Kooperation mit den Schulen ermöglicht es für SchülerInnen des Sekundarbereichs, einzelne Lehrveranstaltungen an der Universität zu besuchen und erste ECTS zu erwerben. Das erleichtert den Übergang an die Universität und verschafft mehr Zeit u.a. für weitere Sprachkurse. Die Zusammenarbeit mit den

KollegInnen an zwei Schulen der gymnasialen Oberstufe in Tampere funktioniert seit vielen Jahren sehr gut. Da im Kurs *Technisches Deutsch* verwandte Themen auf einem ähnlichen Sprachniveau unterrichtet werden wie bei den KollegInnen in den Schulen, ist die Möglichkeit für eine intensivere Kooperation von allen Seiten gewünscht. Zwei gemeinsame plurilinguale Unterrichtseinheiten konnten in der Pilotphase des neuen Unterrichtsmaterials bereits im Frühjahr 2020 durchgeführt werden.

Didaktisch-theoretischer Bezugsrahmen

Alle studienbegleitenden Sprachkurse des Sprachenzentrums sind sprachpraktisch angelegt und sollen Kompetenzen vermitteln, die auf Situationen im späteren Berufsleben vorbereiten. Demnach muss handlungs- und aufgabenorientiert gearbeitet werden. Sprachhandlungen sind zweckgebunden und dienen bei Studierenden natur- und ingenieurwissenschaftlicher Fachrichtungen dazu, Aufgaben gemeinsam zu lösen. In ihrer zukünftigen Arbeitswelt wird in internationalen Teams gearbeitet, deshalb ist Projekt- und Teamarbeit in allen Hauptfachkursen essentieller Bestandteil.

Die Studierenden sind es gewohnt, im Tagesverlauf mehr als eine Sprache zu nutzen, allerdings tun sie dies nicht immer besonders bewusst, zielgerichtet und effektiv. Konkret bedeutet das beispielsweise, dass sie in der Teamarbeit in internationaler Konstellation leicht ins Englische wechseln, da jedoch nicht immer alles Fachliche adäquat ausdrücken können und deswegen oft etwas unerklärt lassen, statt es auf anderem Wege mitzuteilen. Hierfür fehlen ihnen oft die sprachlichen Werkzeuge. Solche Situationen lassen sich mit den Mitteln der Mehrsprachigkeit gut lösen, müssen aber trainiert werden.

Plurilinguale Kompetenz und der fachliche Inhalt stehen im Fokus des Kurses *Technisches Deutsch*, wenngleich auch die einzelsprachliche Kompetenz für Deutsch weiter ausgebaut werden soll. Das fordern die Studierenden auch ein und das wird ja bereits durch den Kursnamen ausgedrückt. Dementsprechend ist Deutsch auch die Hauptsprache, jedoch werden Englisch und Finnisch je nach Situation und GesprächspartnerInnen mit einbezogen. Auch Schwedisch kann miteinbezogen werden, was sich einerseits aufgrund der Erfahrungen aus dem *CLIL*-Kurs Schwedisch sinnvoll erscheint, was aber andererseits dadurch begrenzt ist, dass die meisten Kursteilnehmenden besser Deutsch als Schwedisch können. Deshalb kommt Schwedisch nur in Ansätzen zum Einsatz. Da nur eine Lehrperson für den Kurs zur Verfügung steht, ist es nicht realistisch, dass alle Sprachen zu gleichen Teilen trainiert werden können, sondern die Aufgaben und Übungen so aufgebaut sind, dass ein Bewusstsein entsteht, an welchen Stellen das Verstehen anders gesichert werden muss als nur mit Deutsch und wann ein guter Punkt ist, zum Deutschen zurückzuwechseln, wenn Englisch oder Finnisch zum Einsatz kommen.

Das erfordert plurilinguale Aktivitäten wie Sprachenwechsel, Sprachenmittlung, Interkomprehension und Transfer. Die Anwesenheit der deutschen KursassistentInnen

schaft dabei eine authentische Situation, da die Studierenden nicht davon ausgehen können, dass die deutschsprachigen Studierenden Finnisch sprechen oder alles auf Englisch verstehen. Für die Deutschlernenden sind die KursassistentInnen ein großer Motivationsfaktor, denn gelungene Kommunikation über Fachthemen mit allen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln ist für sie ein Erfolgserlebnis und wird von ihnen im Kursfeedback höher eingestuft als die Kursnote. Für die KursassistentInnen hingegen ist der mehrsprachige Austausch über Fachthemen ebenfalls eine Herausforderung, die ihnen täglich auf dem Campus begegnet. Sie lernen, dass neben Englisch auch Deutsch eine Sprachoption ist, wenn sie beispielsweise durch Infografiken gestützt wird.

Da Themen oft auf Grundlage von vorbereitenden Texten, teilweise auch Infografiken oder Videos im Unterricht besprochen werden, sind hier vor allem zwei Bereiche wichtig: Textarbeit und mündliche Interaktion zum Thema. Beim Verstehen der Texte spielt das Fach- und Kontextwissen eine Rolle, wodurch sprachliche Lücken – nicht alle Studierende sind wirklich auf dem B2-Niveau – ausgeglichen werden können. Interkomprehension im Sinne der Tertiärsprachendidaktik und die Arbeit mit einigen der *Sieben Siebe* (Hufeisen/Marx 2014) geben hier gute Werkzeuge an die Hand, um auch das Verstehen komplexer Fachinhalte zu sichern.

Von Vorteil ist, dass Ingenieursstudierende meistens nach Konzepten nach dem Schema *Problem-Lösung* suchen und in der Regel Prozesse oder Funktionsweisen grafisch darstellbar sind. Diese Infografiken unterstützen zusätzlich das inhaltliche Erschließen von Texten.

Beschreibung der Kursstruktur und der Lerneinheiten

Der Kurs *Technisches Deutsch* ist ein interdisziplinärer Kurs für Studierende natur- und ingenieurwissenschaftlicher Fachrichtungen. Er hat einen Umfang von 3 ECTS. Der Kurs ist auf das Niveau B2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen ausgerichtet, was einem Niveau entspricht, das erreicht werden muss, wenn man in Deutschland ein Vollzeitstudium aufnehmen will. In der Kurspraxis bedeutet ein erforderliches B2-Niveau jedoch keineswegs, dass alle Studierenden das Sprachniveau haben. Über die Teilnahme am Kurs entscheidet oft der Zeitplan der Studierenden in einem Semester oder das nahende Studienende. Sprachlich bewegen sich die Deutschkenntnisse meistens zwischen einem unterem Mittelstufen- (beginnendes B1) und einem unteren Oberstufenniveau (C1). Es zeigt sich jedoch, dass möglicherweise fehlende Sprachkompetenz durch fachliche Kompetenz und allgemeine sprachliche Vorbildung ausgeglichen werden kann. Zumeist ist Finnisch Erstsprache (L1), Deutsch mindestens auf dem Niveau B1, Englisch auf dem Niveau B2 und Schwedisch in der Regel auf dem oberen Anfängerniveau A2-B1. Gewöhnlich verfügen die Studierenden auch über Kompetenzen in weiteren Sprachen.

Thematisch bieten sich in diesem Kurs vor allem Themen an, die fächerübergreifend, alltagsbezogen und allgemeingesellschaftlich sind sowie einen Bezug zu den deutschsprachigen Ländern aufweisen (z.B. Energiewende, Verkehrswende, Nachhaltigkeit etc.). Das spiegelt sich später auch in der Arbeitsrealität der Studierenden wider, egal ob sie an der Universität Karriere machen oder eine Stelle in einem Unternehmen haben. Die Arbeitsteams sind in jedem Falle international aufgestellt und Arbeitssprache ist oft Englisch, begleitet von weiteren Sprachen, z.B. verschiedenen Erstsprachen der MitarbeiterInnen oder gemeinsamen Fremdsprachen. Sehr oft müssen dabei auch fachfremden KollegInnen eigene Projekte vorgestellt werden, um zu sondieren, in welchen Bereichen eine Zusammenarbeit möglich wäre. Interessengebundene Schnittstellen entdecken, Projektpartner finden und interkulturell gut zusammenarbeiten sind wichtige Ziele der universitären Ausbildung und diese Kommunikationssituationen sollen auch im Kurs abgebildet werden.

Für die Lehrperson stellt dieser Kurs eine besondere Herausforderung dar, weil die Themen und Interessen je nach Gruppenzusammensetzung sehr unterschiedlich sein können. Jedoch ist genau das auch sehr spannend, denn so lernen Studierende, KursassistentInnen und Lehrperson gemeinsam, welche Themen, technische Lösungen, Technologien etc. auf dem Campus der Universität entstehen oder entwickelt werden, und sie erhalten Einblicke, die außerhalb dieses Kurses nicht möglich wären. Jeder / Jede (nicht nur die Lehrperson) kann die eigene fachliche Expertise einbringen und damit den Kurs zu einem ganz besonderen im persönlichen Lernpfad für Deutsch machen.

Das im Projekt PluriDeutsch entwickelte Material wurde im *Kivako*-Projekt¹ praktisch umgesetzt und steht auf der finnlandweit nutzbaren Lernplattform *DigiCampus*, wie alle Unterrichtsmaterialien, als *creative commons* den finnischen Hochschulen und gymnasialen Oberstufen zur freien Verfügung.

Die vier Lerneinheiten werden im Folgenden vorgestellt, wobei die Lerneinheiten 1 und 2 im Online-Modul eingeführt und verschränkt unterrichtet werden. Im späteren Kontaktunterricht werden beide fortgesetzt und weiter vertieft. Das Online-Modul umfasst 1 ECTS, was in Finnland ca. 26 UE entspricht. Für die beiden weiteren ECTS stehen 26 UE Kontaktunterricht und 26 UE Selbststudium zur Verfügung. Letzteres wird in Form von vor- und nachbereitenden Aufgaben zum Kontaktunterricht umgesetzt.

¹ Das *Kivako*-Projekt (<http://www.kivako.fi/>) ist ein vom finnischen Unterrichtsministerium finanziertes Projekt zum barrierefreien Zugang zu den in Finnland so genannten ‚kleinen‘ Fremdsprachen (Deutsch, Französisch, Spanisch, Russisch etc.) und zur digitalen Chancengleichheit unabhängig vom Wohn- und Studienort (Projektlaufzeit 2018-2021). Das im Projekt entstandene Online-Material steht auf der Lernplattform *DigiCampus* (<https://digicampus.fi/>) zur Verfügung, zu der jeder / jede Zugang hat, der / die einen Account an einer finnischen Fachhochschule oder Universität besitzt. Um das Material auch für gymnasiale Oberstufen zugänglich zu machen, wurde 2020 auch ein Zugang über Google-Accounts eingebaut.

Lerneinheit 1: Infografiken mehrsprachig präsentieren

Infografiken zu komplexen Sachverhalten sind eine wichtige Unterstützung beim Erklären von Prozessen und Funktionsweisen. Ingenieure nutzen diese im beruflichen Kontext sehr oft zur Veranschaulichung. Im besten Falle brechen Infografiken komplexe Prozesse und Funktionsweisen auf ein allgemein verständliches Mindestmaß herunter und benötigen nur wenige zusätzliche Erklärungen. Ist dies nicht der Fall, so muss mehr erläutert werden. Zudem haben diese grafischen Darstellungen oft auch Textanteile. Nicht immer ist die anschaulichste Infografik auch mit Textteilen in der Sprache des entsprechenden Zielpublikums versehen, sodass es hier auch aus diesem Grund weiteren Erklärungsbedarf geben kann.

Für die Lerneinheit wurde das Thema *Technologien zur Bekämpfung von Plastikmüll im Meer* ausgewählt, weil es Experten aus verschiedenen Fachbereichen braucht, um dieses komplexe Problem zu lösen. Im Speziellen lernen die Studierenden das deutsche Projekt *Pacific Garbage Screening* genauer kennen, über das die Projektwebseite auf Deutsch und Englisch mit leicht verständlichen Texten und unterstützenden Infografiken informiert. Das Gelernte wird dann auf zwei weitere ähnliche Plastikmüllprojekte angewendet. Klimawandel und Umweltverschmutzung sind aktuelle Themen, für die es Lösungen und innovative Ideen braucht, thematisch könnten aber auch andere interdisziplinäre Projekte ausgewählt werden, wie beispielsweise der Schweizer Gottard-Basistunnel als Umwelt- und Nachhaltigkeitsprojekt.

Ziel der Lerneinheit, Kann-Beschreibungen

Ziel ist es, die Studierenden für den Bedarf möglicher Verständnishilfen zu Infografiken beim Zielpublikum zu sensibilisieren, sodass sie auf Nachfragen nach Bedarf auch mit Sprachenwechsel reagieren oder das Verständnis beispielsweise mit mehrsprachigen Wortschatzhilfen sichern können.

Langfristiges Ziel ist es, die kursabschließenden Workshops vorzubereiten, in denen sehr häufig auch Prozesse oder Funktionsweisen verbalisiert werden müssen.

Ein weiteres Ziel ist es, das inhaltlich Gelernte aus dem Projekt *Pacific Garbage Screening* auf zwei weitere Projekte anzuwenden und diese drei Projekte beim Abschluss des Online-Moduls im Rollenspiel nach dem Fernsehformat *Höhle der Löwen*² zu präsentieren und potentielle Investoren für diese Erfindungen zu gewinnen.

Angepasst auf die Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens sind die Lernziele für diese konkrete Lerneinheit folgende:

² Das Format *Höhle der Löwen* ist einer der 28 nationalen Ableger der britischen Reality Show *Dragons' Den* und ist auch in Finnland unter dem Namen *Leijonan luola* bekannt. In der Sendung werden Erfindungen und Geschäftsideen vorgestellt, für die Investoren (Löwen) gesucht werden. Diese müssen durch einen *Business-Pitch*, also einen kurzen überzeugenden Vortrag, davon überzeugt werden, warum es sich lohnt, in dieses Projekt / in diese Firma zu investieren. Kommt es zum *Deal*, erwirbt der Investor Anteile am Projekt / an der Firma und unterstützt sie im Gegenzug auch mit dem eigenen Know-how und Kontakten. Das Fernsehformat ist den allermeisten Studierenden bekannt.

- Daten mündlich erklären: Kann auf Deutsch und Englisch detaillierte Informationen zu einem Thema, Informationen, die in komplexen Infografiken enthalten sind, mit Text in der jeweils anderen Sprache zuverlässig mündlich beschreiben.
- Komplexe Informationen in kleinere Einheiten aufgliedern: Kann komplexe Probleme leichter verständlich machen, indem einzelne Teile der Infografiken separat präsentiert werden.
- Auf einem plurilingualen Repertoire aufbauen: Kann zwischen Sprachen im eigenen plurilingualen Repertoire wechseln, um Fachinformationen oder Themen verschiedenen Gesprächspartnern/-partnerinnen zu vermitteln.

Im Referenzrahmen wird von eigenen Interessen- und Fachgebieten gesprochen. Hier muss einschränkend gesagt werden, dass das Thema *Bekämpfung von Plastikmüll im Meer* nicht in jedem Falle den eigenen Interessengebieten oder Fachgebiet eines / einer jeden Kursteilnehmenden entspricht. Es deckt jedoch ein breites Spektrum an Fachbereichen ab, die auch an der Universität Tampere studiert werden können.

Benötigte Ressourcen

- Webseite von *Pacific Garbage Screening*, zugänglich unter: <https://web.archive.org/web/20200818050819/https://www.pacific-garbage-screening.de/>
- *Kivako*-Material auf der Lernplattform *DigiCampus* (oder kopiert ins hochschuleigene *Moodle*)
- Internet zur Recherche über die Projekte *Ocean Cleanup* und *Seabin*
- Redemittel zur Verbalisierung von Grafiken auf Deutsch und Englisch

Aufbau der Lerneinheit

Die Lerneinheit besteht aus drei Schritten. Insgesamt werden ca. 15 UE im Online-Modul veranschlagt.

In der gesamten Lerneinheit wird mit der deutschen und englischen Sprachversion der Webseite des Projektes *Pacific Garbage Screening* gearbeitet. Die Sprachversionen unterscheiden sich zwar mittlerweile etwas, die für die im Kurs relevanten Teile sind jedoch fast identisch. Die englische Version ist insofern besonders, dass auch alle Infografiken Deutsch beschriftet sind.

Schritt 1:

Die erste Aufgabe ist es, die Infografiken abwechselnd auf Deutsch oder Englisch vorzustellen³ und in der jeweils anderen Sprache auf Fragen reagieren zu können. Hier wird die Situation simuliert, dass im Publikum Personen sein können, die eine der

³ Die Studierenden erklären sich gegenseitig die Infografiken „Warum verschwindet das Plastik nicht?“ und „Mikroplastik in der Nahrungskette“ (<https://web.archive.org/web/20200809113550/https://www.pacific-garbage-screening.com/problem>).

Sprachen nicht so gut verstehen, um alles zu erfassen. Hier wird dann in der Regel auch um eine kurze Zusammenfassung oder um Erklärung einzelner Teile in der anderen Sprache gebeten. Entsprechende Redemittel zur Vorstellung solcher Grafiken werden für Deutsch und Englisch bereitgestellt und die Studierenden sollen intensiv mit den fertigen sprachlichen Mitteln – auch denen der erklärenden Texte auf der Webseite – arbeiten, um so die erste Übungspräsentation mit dem Partner / der Partnerin gut meistern zu können. (siehe Anhang 1: mehrsprachiges Präsentieren Teil 1)

Schritt 2:

Eine weitere, komplexere Infografik⁴ ist dann Gegenstand der Präsentation, die zur Bewertung eingereicht wird. Hier wird jedoch nicht verlangt, dass die Grafik in beiden Sprachen vorgestellt wird, sondern die Studierenden müssen entscheiden, wie sie es beim Präsentieren lösen, dass das Verständnis gesichert wird, wenn sie auf Deutsch präsentieren. Sie bekommen vorab verschiedene Möglichkeiten wie mündliche Sprachmittlung oder mehrsprachige Vokabelhilfen auf der Präsentationsfolie erklärt und sollen entscheiden, wie sie diese Situation am besten lösen. Sie haben auch die Möglichkeit, alles einsprachig auf Deutsch zu erklären, müssen dann aber nach guten Beispielen suchen und gegebenenfalls leichtere Sprache verwenden. Diese Aufgabe wird in Partnerarbeit gemacht, als Video aufgezeichnet und online eingereicht (siehe Anhang 2: mehrsprachiges Präsentieren Teil 2). Welches Format die Studierenden dafür wählen, ist ihnen selbst überlassen. Sehr oft wird eine PowerPoint-Präsentation mit integrierter Tonaufnahme gewählt.

Schritt 3:

Im dritten und letzten Teil des Online-Moduls werden neben *Pacific Garbage Screening* auch *Ocean Cleanup* und *Seabin* als weitere Projekte zur Bekämpfung von Plastikmüll im Meer behandelt, deren Funktionsweise jeweils viel simpler ist und somit von den Studierenden nun eigenständig recherchiert und für den Modulabschluss vorbereitet werden kann.

In Anlehnung an das Fernsehformat *Höhle der Löwen* wird ein Rollenspiel vorbereitet, bei dem potentiellen Investoren (gespielt von den KursassistentInnen) die drei Projekte vorgestellt und erklärt werden sollen. Es stehen fiktiv maximal 50 Millionen Euro bereit, die anteilig in die Projekte investiert werden können. Dazu ist es notwendig, dass sich die Studierenden auch über den aktuellen Stand der einzelnen Projekte informieren, um zu wissen, was die nächsten Schritte sind, die weiterer Finanzierung bedürfen. In welcher Sprache sie diese Recherchearbeit machen, ist ihnen freigestellt. Präsentiert werden soll jedoch hauptsächlich auf Deutsch, mit der Option zum Ausweichen auf Englisch, wenn beispielsweise bestimmte Fragen zu speziell werden. Die Geldgeber im Rollenspiel sind die Austauschstudierenden aus den deutschsprachigen Ländern,

⁴ Nun wird in Partnerarbeit die Infografik „Klimawandel vs. Plastik“ vorgestellt (<https://web.archive.org/web/20200809113550/https://www.pacific-garbage-screening.com/problem>).

die an der Universität Tampere als KursassistentInnen arbeiten. Sie sind selbst Ingenieurstudierende und können in jedem Falle fachlich den Ausführungen folgen. Diese Rolle kann aber auch von der Lehrperson übernommen werden, wenn der Einsatz der KursassistentInnen aus irgendeinem Grund nicht möglich sein sollte.

Die Übungen aus Lerneinheit 1 bereiten gleichzeitig auf die Workshops am Ende des Kurses vor. Erfahrungsgemäß schafft diese Arbeit eine gute Sensibilität dafür, was bei der Gruppe sowohl fachlich als auch sprachlich vorausgesetzt werden kann und wo gegebenenfalls mit Infografiken und mehrsprachigen Techniken Verständnishilfen nötig sind. Die Studierenden beachten das tatsächlich später im Workshop, was sich in von ihnen selbst entworfenen Präsentationsfolien, Handouts und anderem Material widerspiegelt.

Begründung der Vorgehensweise

Im Unterschied zu *Ocean Cleanup* und *Seabin* ist *Pacific Garbage Screening* das komplexere Projekt zur Plastikbekämpfung im Meer, denn die Meeresplattform filtert auch Mikroplastik und kann an Flussmündungen eingesetzt werden. Dies gemeinsam vorzubereiten, erleichtert die Arbeit zur Funktionsweise der anderen beiden Erfindungen. *Pacific Garbage Screening* ist ein deutsches, interdisziplinäres, kooperatives Projekt, das als Masterarbeit einer Architekturstudierenden der RWTH Aachen entstanden ist. Die Studierenden sollen zusätzlich zur Funktionsweise der Meeresplattform entdecken, aus wie vielen Fachbereichen innerhalb einer Universität sich Studierende zusammenfinden können, um gemeinsam ihre Expertise zu bündeln und neue Wege zu gehen. Kooperationen unter den Fachbereichen finden sich in fast allen Strategiepapieren der finnischen Hochschulen und der Sprachunterricht spielt hier eine Schlüsselrolle, weil sich gerade in den Sprachkursen Studierende verschiedener Fachrichtungen treffen und auf B-Niveau auch in der Fremdsprache darüber austauschen lernen, was genau ihr Kompetenzbereich ist. Im Sprachenzentrum lernen sie, Fachliches sprachlich herunterzubrechen und zu vereinfachen und dafür verschiedene Sprachen zu nutzen. All dem wird auch im Kurs *Technisches Deutsch* Rechnung getragen.

In Lerneinheit 2 wird ebenfalls mit Paralleltexten auf Deutsch und Englisch gearbeitet und das wird hier zusätzlich durch den Einsatz von unterstützenden Infografiken vorbereitet. Die Texte sind in dieser Lerneinheit also nicht vordergründig der Lerngegenstand, sondern sollen dem Verständnis der grafischen Umsetzungen dienen. Die Infografiken sind sowohl in der deutschen als auch in der englischen Sprachversion mit deutschsprachigen Textanteilen versehen. Es müssen also Wege gefunden werden, wie diese einem Publikum vorgestellt werden können, das deutschsprachige Informationen nicht vollständig versteht. Die Studierenden werden hier mit möglichst vielen sprachlichen Mitteln ausgestattet, um ihnen den Einstieg zu erleichtern und das für sie oft erstmalige mehrsprachige Arbeiten zu entlasten.

Das Online-Abschlusstreffen mit dem Rollenspiel *Höhle der Löwen* stellt insofern eine authentische Situation dar, als dass die KursassistentInnen tatsächlich vom Fach sind

und auch gezieltere fachliche Fragen stellen können als beispielsweise die Lehrperson. Außerdem muss hier immer wieder auch ins Englische gewechselt werden, wenn die Studierenden etwas nicht auf Deutsch ausdrücken können. Es geht darum, dies nicht als Manko zu verstehen, sondern als gezielte Strategie einsetzen zu lernen, um den Inhalt effizient zu transportieren.

Bewertung

In die Bewertung fließen zwei Teile ein. Zum einen ist das die mehrsprachige Erläuterung der Infografik, die in der Partnerarbeit entstanden und zur Bewertung durch die Lehrperson auf die Lernplattform hochgeladen wurde. Bewertet werden folgenden Punkte:

- Wurde die Infografik so erklärt, dass das Prinzip erfasst werden kann?
- Gab es Verstehenshilfen und wie hilfreich waren diese? (Sprachenmittlung, mehrsprachige Vokabelhilfen, Beispiele, leichtere Sprache)

Der zweite Teil, der bewertet wird, ist das Rollenspiel *Höhle der Löwen*. Bewertet werden hier diese Aspekte:

- Wurde die Funktionsweise der jeweiligen Erfindung verständlich erklärt?
- Wie gut wurde auf Fragen eingegangen? (bei schwierigen Fragen eventueller Sprachenwechsel)
- Wurden die potentiellen Investoren überzeugt? (inhaltliche Vorbereitung)

Da der Fokus auf den Inhalten und dem Einsatz von plurilingualen Strategien liegt, wird Sprachrichtigkeit in den Einzelsprachen an dieser Stelle nicht bewertet.

Lerneinheit 2: Sich aktuelle Nachrichten aus Wissenschaft und Technik erschließen und wesentliche Inhalte verstehen

Interdisziplinäre und internationale Teams in natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fachbereichen sind auf eine funktionierende Kommunikation untereinander angewiesen. Dazu müssen sie sicherstellen, dass sie unter bestimmten Begrifflichkeiten und Konzepten das gleiche verstehen. Da jeder / jede nur ExpertIn im eigenen Fachbereich sein kann, sind häufig Gespräche und Diskussionen notwendig.

Texte sind sehr oft die Basis für den gemeinsamen Austausch über ein Thema und sie bereiten zudem auch sprachlich gut auf eine anschließende Diskussion vor.

Da die Studierenden an aktuellen Entwicklungen und Erfindungen (auch aus dem deutschsprachigen Raum) interessiert sind, bieten sich Nachrichten aus Wissenschaft und Technik in diesem Zusammenhang besonders gut an.

Ziel der Lerneinheit, Kann-Beschreibungen

Übergeordnetes Ziel der Lerneinheit ist das Verstehen von Texten unter Zuhilfenahme aller zur Verfügung stehenden Mittel, um aktuelle Nachrichten auf Deutsch aus Wissenschaft und Technik zu verstehen und die wichtigsten Inhalte zu erfassen.

Texte sollen zusammengefasst werden und wichtiger Wortschatz mehrsprachig erarbeitet werden.

Auch hinsichtlich der Vorbereitung auf die kursabschließenden Workshops erstellen die Studierenden Aufgaben zu einem Text, die jeweils auch eine Diskussionsaufgabe enthalten sollen.

Die auf diese Lerneinheit angepassten Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens sind die folgenden:

- Mediation allgemein: Kann die wesentlichen Inhalte von gut strukturierten, aber langen und anspruchsvollen Texten zu Themen der eigenen beruflichen, akademischen oder persönlichen Interessengebiete übermitteln.
- Einen Text straffen: Kann einen Ausgangstext vereinfachen und solche Teile streichen, die für eine bestimmte Leserschaft keine neuen und relevanten Informationen enthalten, um wesentliche Inhalte für diese zugänglicher zu machen.
- Gespräche über Konzepte und Ideen fördern: Kann Fragen und Feedback formulieren, um andere zu ermutigen, ihre Gedanken zu erläutern und ihre Meinung zu rechtfertigen oder zu erklären. Kann andere fragen, wie ein Gedanke zum Hauptthema der Diskussion passt.

Benötigte Ressourcen

In der Materialbank auf der Lernplattform stehen Links zu folgenden Medien zur Verfügung, aus denen Texte von den Studierenden selbst ausgewählt werden können:

- VDI-Nachrichten: <https://www.vdi-nachrichten.com/>
- Spektrum: <https://www.spektrum.de/>
- Forschung und Wissen: <https://www.forschung-und-wissen.de/>
- Spiegel Wissenschaft (besonders Rubrik Technik): <https://www.spiegel.de/wissenschaft/technik/>
- Trends der Zukunft: <https://www.trendsderzukunft.de/>

Die Texte samt selbst erstellten Aufgaben sollen online anderen Studierenden zugänglich gemacht werden. Hierfür bieten sich Arbeitsplattformen wie *MS Teams* an, aber auch Funktionen der Lernplattform *Moodle* wie z.B. Forum oder Workshop.

Aufbau der Lerneinheit

Diese Lerneinheit befindet sich hauptsächlich im Online-Modul und umfasst ca. 12 UE. Weitere 8–10 UE an Textarbeit sind für den Kontaktunterricht eingeplant. Insgesamt besteht die Lerneinheit aus vier Schritten.

Schritt 1:

Im ersten Schritt wird mit Paralleltexten auf Deutsch und Englisch gearbeitet (Neuner et al. 2009), um eine Textzusammenfassung vorzubereiten. Diese Paralleltexte sind maschinelle Übersetzungen des deutschen Originaltextes ins Englische mit der Übersetzungssoftware von *DeepL*⁵, die dem unterstützenden Lesen auf Deutsch dienen. Wichtig ist hierbei, dass die Studierenden die Texte nach den eigenen Interessen auswählen, um die Motivation zum Lesen zu sichern.

Die Texte sollen nach dem Lesen inhaltlich auf Deutsch zusammengefasst werden. Hierzu werden sie sehr kleinschrittig angeleitet, auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass sie dieses Vorgehen bereits aus anderen Sprachkursen kennen. Der Text wird mit Unterstützung durch den englischen Paralleltext gelesen, in sinnvolle Abschnitte unterteilt, jedem Abschnitt wird ein Titel gegeben und aus diesen Titeln wird eine Textzusammenfassung auf Deutsch geschrieben. Die Studierenden begründen zudem auch kurz die Wahl des Zeitungsartikels. Für die Textzusammenfassung werden dem Niveau entsprechend Redemittel bereitgestellt. Zusätzlich sollen am Ende die 5–10 wichtigsten neuen Wörter und Formulierungen als mehrsprachige Vokabelliste (Deutsch, Englisch und Finnisch) der Textzusammenfassung angefügt werden (siehe Anhang 3: Textzusammenfassung).

Schritt 2:

Im nächsten Schritt wählen die Studierenden wieder einen Text nach eigenem Interesse aus, diesmal jedoch sollen sie selbst Aufgaben für einen Kommilitonen / eine Kommilitonin erstellen. Dazu müssen sie zunächst den Text selbst verstehen, um dann sinnvolle Aufgaben zum Textverständnis und zu relevanten Informationen aus dem Text entwerfen zu können. Das Vorgehen beim Textverstehen ist das gleiche wie in Schritt 1 und die mehrsprachige Vokabelliste soll dem Kommilitonen / der Kommilitonin eine Verstehenshilfe sein. Zu möglichen Aufgabentypen gibt es wieder Hilfen und Vorlagen, aus denen sich die Studierenden bedienen können. Und es soll auch eine Diskussionsaufgabe zum Thema des Artikels dabei sein, um ein Gespräch anzuregen.

Die Texte und die dazugehörigen Aufgaben werden nun den KommilitonInnen über *Microsoft Teams* zur Verfügung gestellt. Nach ähnlichen Themengebieten nimmt nun die Lehrkraft eine Einteilung in Paare vor und die Studierenden bearbeiten gegenseitig die Aufgaben zu den Texten. Zusätzlich sollen sie überlegen, wie gut sie mit Hilfe der

⁵ *DeepL* ist ein Kölner Startup, dessen Übersetzungssoftware auf dem Webservice *Linguee* basiert. Die Software funktioniert, vereinfacht gesagt, wie ein künstliches neuronales Netz, das Wörterbuch- und Suchmaschinenfunktion kombiniert und durch ein Machine-Learning-System unaufhörlich trainiert wird, um immer bessere Übersetzungen anzubieten.

Vokabelliste und den Aufgaben die Hauptinhalte des Textes erfassen konnten, denn dazu werden sie in Schritt 3 auch Feedback geben.

Schritt 3:

Im dritten Schritt bearbeiten die Studierenden Text und Aufgaben eines Kommilitonen / einer Kommilitonin und geben sich gegenseitig mündliches Peer-Feedback. Das geschieht im Online-Meeting, bei dem sich die jeweiligen Paare selbstständig online treffen. Zunächst werden die Antworten zu den Aufgaben besprochen und eine kurze Diskussion auf Deutsch zur jeweils letzten Aufgabe geführt. Jeder / Jede gibt und bekommt Feedback und hat die Möglichkeit, einzelne Dinge genauer zu erklären, wenn das nötig ist. Ziel ist es, gutes Feedback zu geben und einen kleinen inhaltlichen Diskurs zu initiieren. Das Feedback wird weitestgehend auf Deutsch gegeben, andere Sprachen dürfen aber unterstützend zum Einsatz kommen. Das Gespräch wird aufgezeichnet.

Schritt 4:

Im Kontaktunterricht wird als vierter und arbeitsintensivster Schritt die Textarbeit mit einigen der *Sieben Siebe* (Hufeisen/Marx 2014) eingesetzt. Die Lehrperson wählt disziplinenübergreifende Texte aus, die ebenfalls aktuelle und gesellschaftlich relevante Themen der Zukunft aufgreifen. Hier werden vor allem Themen ausgewählt, die auch grafisch dargestellt werden können. Auch in der eigenen Erstsprache erschließen sich viele Themen nicht leicht, weil sie nicht zum eigenen Fachgebiet gehören, dennoch aber (gerade) gesellschaftsrelevant werden, wie beispielsweise Blockchains oder künstliche Intelligenz. Hier kommt nun das mehrsprachige Arbeiten mit den *Sieben Kognaten*, *Wortbildung*, *Funktionswörter*, *Morphosyntax* und *Syntax* zum Tragen, das sprachlich wie auch methodisch einen Wissenszuwachs liefern soll. Das Thema Blockchain und seine vielfältigen Anwendungsbereiche wird hier als Beispiel genutzt, es können aber auch andere Themen sein. Dazu kann Vorwissen der Studierenden zum Thema Kryptowährungen genutzt werden und allgemein ihr technisches Verständnis, das nach Problemlösungen sucht. Beim Entschlüsseln von Grafik und Text mit den *Sieben* kommen nun zusätzlich zum Deutschen weitere Fremdsprachen wie Englisch und teilweise auch Schwedisch zum Einsatz, um das Verständnis dieses sehr komplexen Sachverhaltes zu sichern. Wichtiger Wortschatz zum Thema wird mehrsprachig erarbeitet sowie wiederkehrende Strukturen besprochen.

Begründung der Vorgehensweise

Die Studierenden sollen zunächst einen Text frei nach ihren Interessen auswählen, sei es, weil er dem eigenen Fachbereich zuzuordnen ist oder weil sie sich persönlich für das Thema interessieren. Die Hemmschwelle, sich auch an schwierige, authentische Texte heranzuwagen, wird damit herabgesetzt, weil die Themen selbst für die Studierenden erfahrungsgemäß so interessant sind, dass der Motivationsfaktor überwiegt, den Inhalt verstehen zu wollen. Zudem haben sie eigene Fragen an den jeweiligen

Text, wenn sie ihn selbst auswählen dürfen. Dies soll in der Phase der Textverständnissarbeit ausgenutzt werden.

Online-Wörterbücher und Übersetzungssoftware sind über mobile Endgeräte immer verfügbar und werden von den Studierenden bei jeder Gelegenheit verwendet, unabhängig davon, ob die Lehrperson das steuert oder nicht. Ungeachtet dessen, dass sie in verschiedenen Deutschkursen an gute Online-Wörterbücher herangeführt werden, benutzen die Studierenden oft auch diejenigen, die gravierende Mängel aufweisen. Um dem zuvorzukommen, wird der Übersetzungsdienst *DeepL* bewusst eingesetzt, denn dieser stellt derzeit eine gute Qualität der maschinellen Übersetzung sicher. Diese ist zwar nicht perfekt, jedoch so gut, dass der Leseprozess durch die Paralleltexte nicht durch das Nachschlagen einzelner Wörter gestört wird. Bei Bedarf liefert *DeepL* durch Anklicken einzelner Wörter oder Ausdrücke weitere Informationen und Beispiele zu deren Verwendung. Auch wenn Finnisch dort keine Zielsprache ist, in die übersetzt werden kann, ist das für die Studierenden kein Problem, denn in Natur- und Ingenieurwissenschaften wird so viel auf Englisch gelesen, dass sie oft auch im normalen Deutschunterricht den Umweg über das Englische wählen, um Wörter nachzuschlagen. Manchmal sind auch die Wörterbücher Deutsch-Englisch besser als Deutsch-Finnisch, besonders bei speziellem Fachvokabular. Die Paralleltexte haben zusätzlich den Vorteil, dass sie neben den Inhalten den Weg zu Wortschatz und Strukturen ebnen, die vermehrt im jeweiligen Text vorkommen. Gerade bei Studierenden, die nach einer längeren Pause wieder ins Deutschlernen einsteigen, hilft dieser Schritt, denn sie erliegen sonst der Gewohnheit, jedes Wort, das sie beim ersten Lesen nicht verstehen, unverzüglich im Onlinewörterbuch nachzuschlagen. Dies kann jedoch schnell die Motivation, einen für sie interessanten Artikel zu lesen, aufbrauchen.

An den Leseprozess schließt sich die Vokabelarbeit an. Dabei werden dem eigenen Empfinden nach wichtige Wörter herausgefiltert, die zum Verstehen notwendig sind, und dann gemeinsam in der Gruppe besprochen. Aus dieser Liste werden je nach Textlänge maximal 10 Wörter oder Ausdrücke ausgewählt.

In Schritt 2 wird das Textverstehen gedanklich so weitergeführt, dass die Studierenden überlegen müssen, welche und wie viele Aufgaben es bräuchte, um sich die wichtigsten Inhalte aus dem Text zu erschließen. Die Aufgaben sollen zu interessanten und vor allem neuen Informationen führen, die der / die Lesende naturgemäß bei Nachrichtentexten sucht.

Das Peer-Feedback in Schritt 3 ist ein wichtiger Teil der Textarbeit. Jede/r hat selbst Aufgaben erstellt und ist – in Erwartung eines guten Feedbacks – erfahrungsgemäß feinfühlig und dennoch ehrlich, wenn es darum geht, selbst Feedback zu geben. Qualitativ gutes Feedback zu geben wird auch in anderen (Sprach-)Kursen geübt, denn im zukünftigen Berufsleben ist es wichtig, dies zu beherrschen. Welche Sprache(n) dazu in dieser Lerneinheit verwendet werden, ist zweitrangig. Die Studierenden haben je-

doch meistens selbst den Anspruch, möglichst viel Deutsch zu benutzen. Die Teilnehmenden sollen aber im gemeinsamen Dialog mit dem Partner / der Partnerin zu einem Notenvorschlag kommen und diesen auch begründen können.

In Schritt 4 wird ein mehrsprachiges Herangehen an komplexe Sachverhalte (Beispiel Blockchain) angestrebt. Das Thema ist fächerübergreifend angelegt, jeder / jede im Kurs kennt zumindest ein Anwendungsbeispiel aus der Praxis, jedoch nur wenige das gesamte Konzept der Blockchain mit all den Möglichkeiten. Gemeinsam mit den deutschen KursassistentInnen, die in der Regel das Konzept auch in ihrer Erstsprache Deutsch nicht in voller Gänze kennen, soll es durchleuchtet werden.

Die Arbeit mit den *Sieben* ist aufwendig, aber eine lohnenswerte Arbeit, bei der mehrsprachige Ansätze zur Texterschließung genutzt werden, um tiefer in die Spracharbeit vorzudringen, wichtigen Wortschatz zu erschließen, Wortbedeutungen und wiederkehrende Strukturen zu verstehen. Diesen Mehrwert im Vergleich zur Arbeit mit einer maschinellen Übersetzung zu zeigen, ist das Ziel. Nicht der ganze Text soll so bearbeitet werden, sondern nur ein wichtiger Abschnitt. Beinahe als Nebenprodukt zum inhaltlichen Verständnis werden die Lust und Freude an der Sprache entwickelt. Das technische Grundverständnis sowie Englisch und Schwedisch neben Deutsch helfen hier bei der Arbeit. Unterstützende Infografiken sollen und dürfen herangezogen werden, um das Prinzip zu verstehen und eine visuelle Verstehenshilfe zu geben. Trotz der intensiven Arbeit mit dem Wortschatz und einiger wichtiger Strukturen werden Lücken bleiben. Dies zu akzeptieren, ist Teil des Lernprozesses.

Dass nicht alle der *Sieben Siebe* verwendet werden, hat seine Ursache darin, dass der Fokus auf Wortschatz und Strukturen gerichtet bleiben soll. Dadurch werden bei der reinen Textarbeit phonetische und phonologische Aspekte ausgeblendet.

Bewertung

Die Textzusammenfassung wird von der Lehrkraft danach bewertet, wie gut die Hauptinhalte zusammengefasst wurden und wie kohärent der Text ist. Da bei der Textproduktion einsprachig Deutsch gearbeitet wird und Redemittel zur Verfügung stehen, ist Sprachrichtigkeit auch ein Bewertungskriterium.

Das Peer-Feedback wird mündlich von den Studierenden selbst gegeben und wird deshalb nicht noch einmal extra von der Lehrkraft bewertet, sondern die Studierenden verhandeln selbst über eine passende Teilnote. Die Lehrperson greift nur bei Konflikten ein. Die Studierenden sollen dabei aber überlegen, wie gut sie mit Hilfe der Aufgaben die wichtigsten Inhalte erfassen konnten sowie ob und wie gut die Diskussionsfrage zum Gespräch eingeladen hat. Es ist wichtig, dass sie gemeinsam reflektieren und zu einem Ergebnis kommen, deshalb ist hier die Sprachenwahl freigestellt, um sicherzustellen, dass das Gesagte auch so gemeint ist.

Nicht bewertet wird die mehrsprachige, durch Grafiken unterstützte Textarbeit mit den *Sieben* für die Interkomprehension, denn dieses Arbeiten ist neu für die Studierenden

und soll als Technik eingeführt werden, um nicht nur mit den Inhalten, sondern auch der Sprache aktiv zu arbeiten.

Lerneinheit 3: Sich mit den KursassistentInnen und Angestellten der Hochschule über aktuelle Themen in Forschung und Wissenschaft austauschen

Diese Lerneinheit kann nur mit drei Beispielszenarien umrissen werden, da es von den zur Verfügung stehenden (auch zeitlichen) Ressourcen abhängt, was in der jeweiligen Gruppe umgesetzt werden kann. Der intensive sprachliche und kulturelle Austausch mit den KursassistentInnen steht jedoch im Mittelpunkt.

Im Kurs finden sich Studierende aus den deutschsprachigen Ländern und Finnland zusammen, die ähnliche Fachbereiche studieren und potentiell gemeinsam einen Workshop vorbereiten werden. Der zeitliche Umfang dieser Lerneinheit richtet sich danach, wie viel Zeit für Workshops eingeplant werden muss.

Ziel der Lerneinheit, Kann-Beschreibungen

Die Studierenden sollen den kompletten Campus als Lernort wahrnehmen mit allen Möglichkeiten, die er bietet: Labore, Werkstätten, Orte (auch außerhalb des Sprachenzentrums), an denen Deutsch gesprochen und situativ gelernt werden kann. Die Vielfalt an Ressourcen und Perspektiven, die auch durch die Anwesenheit der KursassistentInnen im Kurs präsent sind, sollen nutzbar gemacht werden, um in Lerneinheit 4 einen guten Workshop vorzubereiten. Es soll zudem erkannt werden, dass Sprachunterricht nicht nur in den Räumen des Sprachenzentrums stattfinden muss und Fremdsprachen überall auf dem Campus genutzt werden können – auch über diesen Kurs hinaus.

Diese Lerneinheit verläuft hauptsächlich in der Zielsprache Deutsch, jedoch ist die Zuhilfenahme anderer Sprachen weiterhin gern gesehen und im Gruppengespräch mit den KursassistentInnen streckenweise auch notwendig, um das Verstehen zu sichern. Der Fokus liegt jedoch auf gruppendynamischen Vermittlungsprozessen in internationalen Teams.

Für diesen Teil können folgende angepasste Kann-Beschreibungen formuliert werden:

- Mediation allgemein: Kann mit Menschen aus einem anderen Kulturkreis gut zusammenarbeiten und eine positive Atmosphäre schaffen. Kann Ideen anderer weiterentwickeln, Fragen stellen, die zu Antworten aus verschiedenen Perspektiven einladen, und eine Lösung oder nächste Schritte vorschlagen.
- Interaktion und Zusammenarbeit in einer Gruppe erleichtern: Kann die Ziele einer Teamarbeit definieren und verschiedene Optionen miteinander vergleichen. Kann mit Fragen, welche Punkte als Nächstes zu beachten sind und wie das weitere Vorgehen aussehen kann, eine Diskussion neu ausrichten.

- Gemeinsame Konstruktion von Bedeutung: Kann Ideen und Meinungen anderer weiterentwickeln. Kann einer Gruppe die eigenen Gedanken präsentieren und Fragen stellen, die anderen Gruppenmitglieder zu Stellungnahmen einladen. Kann einen strittigen Punkt von zwei Seiten betrachten und eine Lösung bzw. einen Kompromiss vorschlagen.
- Plurikulturellen Raum fördern: Kann in interkulturellen Begegnungen Dingen aus anderen Perspektiven als der eigenen Weltsicht mit Wertschätzung begegnen und sich dabei dem Kontext angemessen ausdrücken. Kann mit Menschen unterschiedlicher kultureller Orientierung zusammenarbeiten und Ähnlichkeiten und Unterschiede in Ansichten und Perspektiven diskutieren.

Benötigte Ressourcen

Beispiel 1

- Die Materialbank aus Lerneinheit 2 wird wieder genutzt, um aktuelle Texte aus Wissenschaft und Technik als Ausgangstexte zu nutzen; Didaktisierung der Texte erfolgt durch die Lehrperson (Aufgaben zu Wortschatz und Strukturen)
- Material, um selbst Infografiken zu erstellen (Papier und Stift oder eine App für den Online-Unterricht)

Beispiel 2

- KursassistentInnen aus den deutschsprachigen Ländern und deren Bereitschaft, selbst Projekte ihrer Heimatuniversität vorzustellen

Beispiel 3

- Deutsch sprechende ProfessorInnen der eigenen Hochschule und deren Bereitschaft, aktuelle Projekte aus ihrem Fachbereich vorzustellen

Aufbau der Lerneinheit

Die benötigte Zeit bei den Workshops entscheidet darüber, ob der Unterricht ein, zwei oder drei Beispielszenarien beinhaltet, aber generell sind folgende Unterrichtsinhalte denkbar.

Beispiel 1

Aktuelle Texte aus der Materialbank werden von der Lehrperson für den Einsatz im Unterricht vorbereitet. Sie achtet bei der Textauswahl darauf, dass diese Anknüpfungspunkte für verschiedene natur- und ingenieurwissenschaftliche Fachbereiche bieten. Zusätzlich bereitet sie die Texte didaktisch auf, um die Arbeit mit Wortschatz und Strukturen zu unterstützen. Die Aufgaben zu den Texten sind nun einsprachig Deutsch angelegt. Nach Möglichkeit sollten die Themen interkulturelles Diskussionspotential bieten, wie beispielsweise Zahlungsmittel der Zukunft (Bargeld vs. Kartenzahlung in Deutschland) oder künstliche Intelligenz (KI-generierte Musik).

Letzteres sieht dann beispielsweise so aus, dass die Studierenden einen Text über zwei künstliche Intelligenzen (KI) lesen, die ihre Kommunikation immer weiter verschlüsseln, damit eine dritte KI diese nicht mehr entschlüsseln kann. Die Lernfähigkeit der KIs ist rasant und am Ende ist der Algorithmus so komplex und perfekt, dass weder die dritte KI sie versteht noch das Forscherteam ihn auflösen kann.

Nach dem Lesen sollen die Studierenden gemeinsam mit den KursassistentInnen – die den Text auch gelesen haben – eine grafische Darstellung zum Gelesenen anfertigen (diese Textarbeit kann auch anhand der Checkliste zur Entwicklung von Verstehensstrategien in Neuner et al. 2009 gestaltet werden). In gemischten Kleingruppen geht es nun darum, gemeinsam zu besprechen, was Bestandteil der grafischen Umsetzung wird, was weggelassen werden kann oder muss und was an Beschriftung notwendig ist, damit es jemand versteht, der / die den Text nicht gelesen hat. Die Grafiken werden im Unterrichtsraum ausgehängt und begutachtet, die beste Grafik bekommt einen Preis.

Anschließend erschließen sich die Studierenden in Lernstationen weitere Aspekte und Zukunftsszenarien mit künstlicher Intelligenz und diskutieren kritisch die Möglichkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. An einer Lernstation hören sie einen Titel aus dem ersten komplett KI-generierten Musikalbum „I am AI“ und sprechen darüber, ob sie solche Musik in Zukunft hören wollen, was für sie selbst und Menschen im Allgemeinen Musik bedeutet und was sie können muss, um uns zu berühren. An einer Station besprechen die Kursteilnehmenden, was in Zukunft KIs und Maschinen besser können werden als Menschen und welche Entscheidungen wir ihnen nicht überlassen dürfen – um nur zwei Lernstationen zu skizzieren.

Beispiel 2

Die KursassistentInnen halten in jedem Deutschkurs des Sprachenzentrums der Universität Tampere auch kleinere Vorträge. In diesem Kurs sind sie als ExpertInnen in ihrem Fachbereich eine Bereicherung für den Unterricht, denn sie können aktuelle Entwicklungen aus ihrem Fach an der Heimatuniversität vorstellen und die Kursstunden selbst mitgestalten. Sie werden gebeten, kleine Präsentationen vorzubereiten und sich einige Aufgaben zu überlegen, die einen Workshop-Charakter haben. Bei der Umsetzung ist die Lehrperson insofern behilflich, als dass sie sicherstellt, dass die Aufgabenstellungen variieren und die Workshops in Lerneinheit 4 einfacher umzusetzen sind. In jedem Falle soll auch eine Diskussionsaufgabe dabei sein und die finnischen Studierenden sollen auch die Möglichkeit haben, Fragen zu stellen.

Beispiel 3

An der Universität Tampere gibt es auch ProfessorInnen und wissenschaftliche MitarbeiterInnen auf dem Campus der ehemaligen Technischen Universität, die sehr gut Deutsch sprechen. Je nach Interesse der Gruppe und dem Zeitplan der KollegInnen der Fakultäten werden in dieser Phase auch ihre aktuellen Projekte vorgestellt.

Der Professor für „Future Electronics“ hat beispielsweise mit einer Lerngruppe eine Laborführung auf Deutsch durchgeführt. Er ist Amerikaner, hat aber viele Jahre in der Schweiz und Deutschland gelebt und spricht daher hervorragend Deutsch. Bei der Führung zeigt er den Teilnehmenden des Kurses *Technisches Deutsch plurilingual*, mit welchen Maschinen und Verfahren feinste Sensoren für die Haut hergestellt werden, über die in Zukunft Gesundheitsdaten elektronisch erfasst werden können. Hier dürfen die Studierenden Fragen stellen und selbst auch Körpermessungen vornehmen.

Begründung der Vorgehensweise

Wenn möglich, wird aus jedem Beispielszenario etwas im Kurs umgesetzt, das ist aus Zeitgründen jedoch nicht immer möglich.

In Beispiel 1 geht es darum, aussagekräftige grafische Umsetzungen gemeinsam zu erstellen und in Diskussionen zusammenzutragen, welche sprachlichen Hilfen zur schnellen Erfassung des Prinzips notwendig sind und was zusätzlich erklärt werden muss. Auch wenn Ingenieurstudierende unabhängig von ihrer Herkunft in ähnlichen Schemata denken, erschließen sich möglicherweise bestimmte grafische Lösungen für die KursassistentInnen nicht sofort, während aus finnischer Perspektive sie jedoch völlig logisch sein können. Hier muss erklärt und vermittelt werden und gemeinsam Lösungen gefunden werden, mit denen alle einverstanden sind. Im Hinblick auf die vorzubereitenden Workshops ist das wichtig, falls es für das eigene Thema keine oder nur schlechte Infografiken gibt.

Im zweiten Beispiel kommen die KursassistentInnen selbst zu Wort und werden dadurch als zukünftige internationale KollegInnen von den finnischen Studierenden wahrgenommen. Viel wichtiger als das ist jedoch der Umstand, dass viele Studierende, die Deutsch lernen, einen Austausch in ein deutschsprachiges Land planen. In diesem Zusammenhang die Möglichkeiten an der zukünftigen Austauschuniversität kennen zu lernen, etwas über Praktikums- oder Arbeitsmöglichkeiten in den deutschsprachigen Ländern zu lernen und etwas über die neuesten technischen Entwicklungen der zukünftigen deutschsprachigen KollegInnen zu erfahren, stößt immer auf großes Interesse. Während die Lehrperson ExpertIn für Sprache und Unterricht ist, dürfen die KursassistentInnen ihre Expertise in ihrem Fachbereich in den Kurs einbringen, was für beide Seiten gewinnbringend ist.

Der Grundsatz, zum Lernen den Unterrichtsraum öfter zu verlassen, findet sich seit einigen Jahren in den Strategiepapieren der finnischen Hochschulen. Im Beispiel 3 werden die Möglichkeiten des Campus genutzt. Den Studierenden soll bewusst werden, dass es für den eigenen Workshop durchaus sinnvoll sein kann, den Raum des Sprachkurses zu verlassen und die Orte auf dem Campus aufzusuchen, an denen sich bestimmte Prozesse besser zeigen lassen als durch Infografiken.

Außerdem ist den Studierenden oft nicht bewusst, dass Deutsch in Finnland durchaus als Wissenschaftssprache eine Rolle spielen kann, denn an den Hochschulen betreiben nicht nur deutsche MuttersprachlerInnen, sondern auch finnische und internationale

ProfessorInnen und wissenschaftliche MitarbeiterInnen Teile ihrer Forschung auf Deutsch. Dass es sich lohnt, Deutsch auch aus diesem Grund zu lernen, wird den Studierenden erst klar, wenn sie Beispiele in ihrer eigenen Lebenswelt entdecken.

Bewertung

Diese Lerneinheit wird nicht bewertet. Der Grund dafür sind einerseits der Zeitfaktor und andererseits die unterschiedlichen Formen ihrer Durchführung. Je mehr die KursassistentInnen und deutschsprechende KollegInnen der Universität Tampere zu Wort kommen können, desto besser wird Wissenschaft auf Deutsch erlebbar und desto mehr Einblicke und Ideen für die eigenen Workshops bekommen die Studierenden. Die Vorbereitungen dafür laufen zu dem Zeitpunkt schon und es ist sehr viel vorzubereiten und zu organisieren.

Auch wenn keine Bewertung oder Leistungsmessung im klassischen Sinne vorgenommen wird, müssen die Studierenden trotzdem Feedback geben oder reflektieren. Dies geschieht meistens mündlich am Ende jeder Unterrichtseinheit. Die Studierenden besprechen dann kurz, was sie für sich mitgenommen haben, und machen sich Notizen für neue Workshopideen.

Lerneinheit 4: Einen Workshop halten (Thema aus dem eigenen Fachbereich einem fachfremden und mehrsprachigen Publikum vorstellen)

Die klassische Präsentation verliert in Ingenieurteams an Wert. Eigenes Wissen muss zwar oft im Team weitergegeben werden und bedarf auch theoretischer Grundlagen, gleichzeitig muss aber sichergestellt werden, dass die anderen Teammitglieder bestimmte Handlungsschritte selbst ausführen, Dinge selbst testen und Position beziehen können. All das muss gut angeleitet werden. Der Karriereweg kann für die Studierenden aber auch an der Universität weitergehen. Spätestens dann müssen sie selbst unterrichten und Wissen vermitteln. Deshalb bietet sich der Workshop als Form des entdeckenden Lernens an. Alles bisher im Kurs Gelernte soll hier nun zur Anwendung kommen.

Durch die Zusammenarbeit mit zwei gymnasialen Oberstufen in Tampere ist es auch möglich, dass SchülerInnen am Workshop teilnehmen. Deren Sprachniveau entspricht in der Regel mindestens dem der Studierenden oder ist teilweise sogar höher, sodass es zumindest sprachlich keine Probleme gibt.

Ziel der Lerneinheit und Kann-Beschreibungen

Mündliches Präsentieren, bei dem das Publikum aktiv einbezogen werden soll, ist Thema eines anderen Deutschkurses des Sprachenzentrums der Universität Tampere und wird hier nur insofern beachtet, als dass je nach Workshopthema ein kurzer Präsentationsteil nötig sein kann. Ziel ist es aber, die KommilitonInnen während des Workshops aktiv am Thema arbeiten zu lassen und ihnen Aufgaben zu geben, mit deren Hilfe ein Thema entdeckend erschlossen werden kann. Alle vorbereitenden Lerneinheiten haben darauf hingearbeitet, dass am Ende ein erfolgreicher Workshop geleitet werden kann.

Es soll eine eigene Unterrichtsstunde in Form eines Workshops gestaltet werden. Die auf diese Lerneinheit angepassten Kann-Beschreibungen sind die folgenden:

- Gruppenarbeit anleiten, Interaktion organisieren: Kann kooperative Gruppenarbeit wirkungsvoll organisieren und anleiten. Kann Einzel- und Gruppenarbeit unaufdringlich überwachen und eingreifen, um eine Gruppe erneut auf die gestellte Aufgabe zu fokussieren. Kann mit gezielten Fragen unterstützend eingreifen, um die Aufmerksamkeit der Beteiligten auf Aspekte der gestellten Aufgabe zu lenken.
- Gruppenarbeit anleiten, Gespräche über Konzepte und Ideen fördern: Kann Gruppenmitglieder ermutigen, ihre Gedanken zu äußern und näher zu erläutern. Kann an die Ideen anderer anknüpfen und sie zu kohärenten Gedankengängen verknüpfen.
- Kann den Campus zweckgebunden als Lernort nutzen, um ein Thema anschaulich und praxisbezogen zu vermitteln.

Benötigte Ressourcen

Je nach Workshopthema werden Raumreservierungen für besondere Räume an der Universität (Virtual Reality Lab, 3D-Drucker, Computerräume, etc.) benötigt. In der Regel können das die Studierenden selbst machen, in jedem Falle aber die Lehrperson.

Gegebenenfalls organisieren die Workshopverantwortlichen auch spezielle Maschinen oder Geräte (Motoren, Schaltkreise, etc.), wenn diese themenabhängig für den Workshop benötigt werden.

Wenn Handouts oder Büromaterialien (Stifte, Post-its, etc.) für einen Workshop benötigt werden, stellt diese das Sprachenzentrum bereit. Die Lehrperson organisiert diesen Teil.

Aufbau der Lerneinheit

Der zeitliche Umfang dieser Lerneinheit richtet sich zum einen nach der Gruppenstärke, zum anderen aber danach, wie viele Studierende sich dazu entscheiden, einen Workshop alleine oder mit einem Partner / einer Partnerin zu halten.

Die Studierenden können entweder alleine oder mit einem Partner / einer Partnerin zusammen den Workshop gestalten. Wenn sie sich dafür entscheiden, das alleine zu machen, stehen ihnen mindestens 45 Min. zur Verfügung, bei der Partnerarbeit mindestens 60 Min. Die KursassistentInnen dürfen in der Vorbereitungsphase als FachexpertInnen konsultiert werden, ebenso wie die Lehrperson, um beispielsweise Handouts oder Präsentationsfolien auf Sprachrichtigkeit zu überprüfen. Die Studierenden sollen eine eigene Unterrichtsstunde halten und dafür sollen sie jede Hilfe bekommen, die vorab möglich ist. Wenn sich in der Vorbereitung abzeichnet, dass beispielsweise die Zeitplanung schwierig ist, kann hier durch die Lehrperson noch unterstützend eingegriffen werden.

Je nach Thema gibt es auch fertiges Material, beispielsweise für die gymnasiale Oberstufe, auf Deutsch, das sich nutzen und auf die Zielgruppe anpassen lässt. Fertige und funktionierende Unterrichtskonzepte dürfen und sollen gerne eingesetzt werden. Eventuell müssen sie auf die Zielgruppe und den Zeitrahmen angepasst werden. Ob die Studierenden ihren KommilitonInnen vorab eine Aufgabe (Video, Text o.ä.) geben wollen, können sie entscheiden. Manchmal hilft das, die Zeit im Unterricht effektiver zu nutzen und das Thema inhaltlich und sprachlich vorzuentlasten.

Nach dem jeweiligen Workshop ist Zeit für schriftliches Feedback von allen Beteiligten.

Begründung der Vorgehensweise

Einen Workshop zu leiten ist eine große Aufgabe, die über den gesamten Kurs hin vorbereitet wird. Die Studierenden übernehmen hier die LehrerInnenrolle und sollen schon alleine aus diesem Grund alle Ressourcen nutzen können, die ihnen zur Verfügung stehen. Da die Universität auch wissenschaftlichen Nachwuchs ausbildet, der später eventuell einmal selbst unterrichten wird und die traditionelle Vorlesung immer mehr von Seminaren, Workshops, Labor- und Projektarbeiten abgelöst wird, ist das ein erster Schritt in die Richtung einer Universitätskarriere.

Auch wenn es mittlerweile hochschuldidaktische Kurse gibt, in denen Didaktik und Methodik vermittelt werden, sind solche ersten Gehversuche für die akademische Laufbahn ein guter Weg, herauszufinden, ob einem das liegt. Und selbst wenn der Karriereweg in Wirtschaft und Industrie führt, muss Wissen an andere im Team weitergegeben werden. Die Studierenden haben später im Berufsleben oft Führungspositionen inne. Teammitglieder anleiten, ihnen Arbeitsanweisungen geben und Prozesse begleiten sind dann Alltag und können über so einen Workshop mit vorbereitet werden.

Der Universitätscampus im Stadtteil Hervanta ist in den letzten Jahren durch Anbauten und innenarchitektonische Veränderungen zu einem Ort geworden, der Teamarbeit begünstigt, und es wurden Räume geschaffen, die dazu einladen, beispielsweise auch Sprachen außerhalb des Sprachenzentrums weiter zu fördern und in andere Lernum-

gebungen zu transportieren. So ist auch der Brückenschlag zu den gymnasialen Oberstufen besser möglich, denn für Gymnasiasten sollen Barrieren zum Campus und zum Hochschulbetrieb abgebaut werden. Dazu können die Studierenden als VertreterInnen ihres Faches wesentlich beitragen. Die Workshops können dadurch gleichzeitig auch einen ersten Einblick in verschiedene Fachbereiche geben.

Bewertung

Die Bewertung des Workshops basiert auf Feedback von drei Seiten. Zuerst geben die KommilitonInnen und KursassistentInnen (eventuell auch die SchülerInnen der gymnasialen Oberstufe) direkt nach jedem Workshop schriftliches Feedback. Das ist wichtig, denn durch die Menge der Workshops ist es nur so möglich, die Eindrücke und Gedanken dazu noch unmittelbar präsent zu haben. Es handelt sich um ein freies Feedback, um möglichst viele Eindrücke festzuhalten und nicht durch fertige Fragen zu lenken. Es gibt nur einen Aspekt, zu dem sich die Workshop-Teilnehmenden in ihrem Feedback auf jeden Fall äußern sollen: Inwieweit hatten sie das Gefühl, das Thema wirklich entdeckend erarbeitet zu haben. Dieser Hinweis ist wichtig, weil es das erklärte Ziel ist, eben nicht nur einen Vortrag zu halten, dem sich eventuell ein Quiz anschließt.

In dieser Zeit sollen auch die Workshopverantwortlichen selbst Gedanken niederschreiben, die ihnen direkt nach dem eigenen Workshop kommen. Die Feedbackzettel ihrer KommilitonInnen bekommen sie gesammelt mit nach Hause und sollen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Eindrücke eine kurze schriftliche Reflexion auf Deutsch verfassen und per E-Mail an die Lehrperson schicken. Dabei sollen sie sich selbst auch bewerten und begründen, wie sie zu dieser Note kommen.

Nun schließt sich das Feedback der Lehrperson an, das auf einzelne Punkte eingeht, die beispielsweise ungerechtfertigte Kritik / Selbstkritik geraderückt und einordnet. Die Note für den Workshop wird dann entweder bestätigt oder auf Basis möglicherweise zu strenger (Selbst-)Kritik korrigiert. In der Regel sind gerade diejenigen Studierenden besonders kritisch, die zeitgleich zum Kurs *Technisches Deutsch* den Kurs zum mündlichen Präsentieren belegen oder vorher belegt haben.

Kursevaluation und Weiterentwicklung

Die Evaluation des Kurses hat nach jeder der beiden Pilotierungsphasen stattgefunden und ist bereits in die Kursbeschreibung eingeflossen. Neu ist vor allem das Online-Modul mit dem mehrsprachigen Ansatz, das nun auch in der Arbeitsweise in die anderen Teile des Kurses ausstrahlt und dort weitergeführt wird. Zuerst wurde es an der Universität Tampere im Rahmen des Kurses *Technisches Deutsch plurilingual* im Herbstsemester 2019 von den Studierenden getestet. Hier ergab sich, dass die berechnete Zeit für das Modul zu reichlich bemessen war. Damit konnten weitere Aufgaben integriert werden.

Die Studierenden wurden im Kursfeedback unter anderem gefragt, wie sie die bewusste mehrsprachige Arbeit empfanden und das Feedback dazu war durchweg positiv. Der Grundtenor war, dass im Kurs nun einfach bewusster damit gearbeitet wird, was sie ohnehin täglich machen. Einige Studierende fanden es sogar angenehmer, dass der Druck weg war, ausschließlich Deutsch benutzen zu müssen. Tatsächlich bemühten sich die Studierenden aber sogar mehr, Deutsch einzusetzen, weil ihnen bewusst war, dass dies ein Deutschkurs ist und der Rückgriff auf andere Sprachen nur der Entwicklung von Deutsch dienen sollte.

An die Arbeit mit den KursassistentInnen aus den deutschsprachigen Ländern sind sie bereits aus anderen Deutschkursen gewöhnt, sodass die Interaktion mit ihnen keine neue Herausforderung darstellte. Die Teilnahme der SchülerInnen der gymnasialen Oberstufe war jedoch neu, wurde aber ebenfalls positiv bewertet.

Im Frühjahr 2020 wurde das verbesserte Online-Modul im *Kivako*-Projekt finnlandweit mit Studierenden aus Universitäten und Fachhochschulen pilotiert. Das Feedback zu Unterrichtsinhalten und -verfahren war auch in dieser Pilotphase durchweg positiv. Änderungen wurden anschließend beim Layout vorgenommen, damit die Navigation im Online-Modul in Zukunft noch besser funktioniert.

Anzumerken ist hingegen, wie schwer es war, so ein mehrsprachiges Modul im LehrerInnenteam für Deutsch beim *Kivako*-Projekt durchzusetzen. Obwohl Mehrsprachigkeit bereits seit 2001 im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen verankert ist und im neulich erschienenen Begleitband (CEF-Companion Volume 2018, GeR-Begleitband 2020) besonders hervorgehoben wird, war festzustellen, dass es einfacher ist, die Studierenden für plurilinguales Lernen zu begeistern als die KollegInnen an den Hochschulen davon zu überzeugen. Mittlerweile ist jedoch ein zweites plurilinguales Modul für Deutsch für das Niveau B2 in Arbeit, wodurch es in Zukunft leichter sein wird, Module so zu kombinieren, dass *Kivako*-Deutschkurse von 2 oder 3 ECTS methodisch ähnliche Ziele verfolgen.

Weitere Veränderungen in den Lerneinheiten des Kurses *Technisches Deutsch plurilingual* hin zur Mehrsprachigkeit sind in folgenden Bereichen denkbar:

- Um die mehrsprachige Arbeit noch zu intensivieren, könnte die Textarbeit in den Lerneinheiten 2 und 3 so verändert werden, dass die Paralleltexte keine Übersetzungen sind, sondern Texte zum gleichen Thema, aber in verschiedenen Sprachen und aus verschiedenen Quellen. So könnten diese auch selbst noch mehr Gegenstand der Unterrichtsgespräche sein, weil sie höchstwahrscheinlich in Teilen andere oder mehr Informationen enthalten.
- Weiterhin ist es vorstellbar, in den Workshop beispielsweise zwei oder mehr Sprachenwechsel einzufordern. Beim Verbalisieren von Infografiken wird das geübt, im Workshop aber bisher nicht gefordert.

Die Lerneinheit 1 wird noch um ein weiteres Projekt erweitert, denn es gibt mit The Great Bubble Barrier bereits ein weiteres Konzept zur Bekämpfung von Plastikmüll.

Zudem lässt sich am Projekt *Pacific Garbage Screening* sehr gut sehen, wie kurzlebig Materialien sind, die sich auf Webseiten befinden. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieser Publikation ist *Pacific Garbage Screening* bereits in *Everweave* umbenannt worden (<https://everweave.de/>) und verfolgt nun eine komplett neue Strategie. Das hat zur Folge, dass die Aufgaben, die unter anderem einen Aktualitätsanspruch haben, ständig angepasst werden müssen,.

Durch die Covid-19-Pandemie gibt es einen erhöhten Bedarf an Online-Unterricht und die im *Kivako*- und *PluriDeutsch*-Projekt entwickelten Materialien stehen nun finnlandweit den Hochschulen als *creative commons* zur Verfügung.

Generell zeigt sich, dass Sprachenlernen in der Kombination von Lernplattformen und Online-Meeting-Werkzeugen funktioniert, kann aber im konkreten Fall des Kurses *Technisches Deutsch plurilingual* die Workshops nicht miteinschließen. Diese sind darauf ausgerichtet, dass der Campus als Lernort genutzt wird, dass entdeckend und experimentierend gearbeitet wird und dass auch für die SchülerInnen der gymnasialen Oberstufe die Hemmschwelle herabgesetzt wird, den Campus zu betreten. All das ist online nur sehr schwer zu lösen und würde die Workshopverantwortlichen de facto auf reine Präsentationsformen zurückwerfen.

Hingegen gelingt die Zusammenarbeit mit den KursassistentInnen tatsächlich online, wenn auch eingeschränkter. Im Zeitraum von Mitte März 2020 bis zum Kursende Anfang Mai waren die Studierenden aus den deutschsprachigen Ländern auf eigenen Wunsch weiter online in den Deutschkursen dabei, haben in den *Breakout Rooms* im Online-Meeting-Werkzeug *Zoom* die Gruppenarbeiten mit betreut und waren so eine wichtige Unterstützung der Lehrperson. Technisch ist es für die Lehrperson nicht möglich, beispielweise in einem *Breakout Room* zu sein und zu bemerken, dass in einem anderen eine Aufgabe unklar ist oder es Fragen gibt, wenn das nicht durch die Studierenden selbst angezeigt wird. Die oben genannte Einschränkung ist jedoch, dass sich Studierende und KursassistentInnen bereits aus dem Kontaktunterricht kannten, der von Anfang Januar bis Mitte März stattfand.

Dies sind nur zwei Aspekte zu Möglichkeiten und Grenzen des reinen Online-Unterrichts. Leicht ließen sich weitere diskutieren, was aber den Rahmen dieser Kursbeschreibung sprengen würde.

Literatur

- [CEF-Companion Volume] Council of Europe (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. <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-Begleitband] Council of Europe (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen Begleitband. Lernen, lehren, beurteilen; Begleitband mit Deskriptoren*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Haataja, Kim & Wicke, Rainer E. (2015): *Sprache und Fach. Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch*. München: Hueber.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.) (2014): *EuroComGerm – Die Sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. 2. Auflage, Aachen: Shaker.
- Neuner, Gerd; Hufeisen, Britta; Kursiša, Anta; Marx, Nicole; Koithan, Ute & Erlenwein, Sabine (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache. Fernstudienstudieneinheit 26*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Anhänge

Es wurden vor allem solche Anhänge ausgewählt, die das plurilinguale Arbeiten zeigen.

Anhang 1: mehrsprachiges Präsentieren Teil 1

Treffen Sie sich dann mit Ihrem Partner / Ihrer Partnerin (face-to-face oder via Zoom) und präsentieren Sie sich gegenseitig die Grafik. Spielen Sie bitte beide Situationen durch.

Situation 1:

PartnerIn A: Sie erklären die Grafik auf Deutsch, Ihr Partner / Ihre Partnerin fragt auf Englisch nach und Sie antworten auf Englisch.

PartnerIn B: You understood most of what your partner explained, but not all of it. Ask at least one question for clarification in English.

Situation 2:

PartnerIn A: You explain the graph in English, your partner will ask you something in German and you will answer her / him in German.

PartnerIn B: Sie haben viel, aber nicht alles verstanden. Stellen Sie mindestens eine klärende Frage auf Deutsch.

Anhang 2: mehrsprachiges Präsentieren Teil 2

Ganz unten auf der Webseite sehen Sie eine Grafik zum [Klimawandel und Plastik](#). Wie Sie sehen können, ist die Grafik auch in der englischen Version der Webseite auf Deutsch.

Bereiten Sie zusammen mit Ihrem Partner / Ihrer Partnerin eine kurze Präsentation dieser Grafik vor. Benutzen Sie wieder die Redemittel.

Ziel: Auch jemand, der nicht gut Deutsch versteht, sollte den Inhalt dieser Grafik verstehen (z.B. Vokabelhilfen, Erklärungen, Codeswitching, ...)

Sie müssen folgende Aspekte gemeinsam besprechen und entscheiden:

- In welcher Sprache / welchen Sprachen machen wir das?
- Wer übernimmt welchen Teil?

Laden Sie dann Ihre Präsentation im DigiCampus hoch.

Anhang 3: Textzusammenfassung

Wählen Sie einen Artikel aus einer der Quellen in der Materialbank aus. Kopieren Sie diesen in *DeepL* und lassen Sie sich die Übersetzung auf Englisch anzeigen. So brauchen Sie kein Wörterbuch und können die Texte parallel lesen.

Schreiben Sie eine Textzusammenfassung. Es kann sinnvoll sein, sich den Text auszudrucken und diese Arbeit mit Papier und Stift zu machen.

Schritt 1: Text lesen

Schritt 2: in thematische Abschnitte unterteilen

Schritt 3: jedem Abschnitt einen Titel geben

Schritt 4: Wörter oder Ausdrücke markieren, die Sie ohne die Übersetzung nicht verstanden hätten

Schritt 5: fünf bis zehn Wörter oder Ausdrücke auswählen (nach Wichtigkeit)

Schritt 6: diese Wörter und Ausdrücke bei *DeepL* anklicken und mögliche weitere Bedeutungen oder Synonyme notieren (Deutsch und Englisch)

Schritt 7: die Übersetzung ins Finnische ergänzen

5 MONI1 Plurilinguale Geschäftskommunikation *Monikielinen yritysviestintä*

Joachim Schlabach

Universität Turku,
Zentrum für Sprachen- und Kommunikationsstudien *KieVi* /
Wirtschaftsfakultät *Turku School of Economics*

DOI: doi.org/10.31885/9789515150097.5

Rahmendaten

Kursname	<i>MONI1 Monikielinen yritysviestintä</i> Plurilinguale Geschäftskommunikation
Institution (Universität, Einrichtung, Fakultät, Studiengang, Fach)	<ul style="list-style-type: none"> Universität Turku, Zentrum für Sprachen- und Kommunikationsstudien <i>KieVi</i> / Wirtschaftsfakultät <i>Turku School of Economics</i> Sprachenfach: <i>Monikielinen yritysviestintä</i> Mehrsprachige Geschäftskommunikation
Ausrichtung des Kurses (Wissen, Fertigkeiten etc.)	studienbegleitender Kurs mit kommunikativ-sprachenpraktischer Ausrichtung
Haupt- oder Nebenfach; BA-, MA-Niveau	studienbegleitender Sprachen- und Kommunikationsunterricht für Studierende der Wirtschaftswissenschaften, BA und MA
Pflicht-, Wahlpflicht- oder freiwählbares Fach	Wahlpflichtfach oder frei wählbarer Kurs
Leistungspunkte	3 ECTS
(angestrebte) Gruppengröße	16–24 Studierende
Kursformat / Umfang Kontaktunterricht und Selbststudium	<ul style="list-style-type: none"> Sprachkurs Geschäftskommunikation 24 h Kontaktunterricht (2+2 h/Woche) 57 h Selbststudium

Schlabach, Joachim:

MONI1 Plurilinguale Geschäftskommunikation | *Monikielinen yritysviestintä*.

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, 101–136.

DOI: doi.org/10.31885/9789515150097



Kursname	<i>MONII Monikielinen yritysviestintä</i> Plurilinguale Geschäftskommunikation
Unterrichtssprache	Mehrsprachig mit Englisch, Schwedisch und Deutsch
Lehrpersonen (Sprachlehr- und Sprachenkompetenzen)	Teamteaching mit drei Sprachlehrpersonen, die neben ihren Sprachen die anderen Sprachen zumindest rezeptiv beherrschen; verantwortlich ist Lehrperson Englisch mit 24 h Deputat, zudem Lehrperson Deutsch mit 14 h und Lehrperson Schwedisch mit 14 h
Zielgruppe	<ul style="list-style-type: none"> • Wirtschaftsstudierende • de facto offen für alle Studierenden der Universität
Sprachen und Niveaus	Englisch: C1, Deutsch: B1, Schwedisch: B1
Benötigte Vorkenntnisse, Fachwissen	Die Einstiegskurse in den jeweiligen Sprachen sollten bereits abgelegt sein.
Mehrsprachendidaktischer Ansatz	Kompetenzorientierter, plurilingualer sprachpraktischer Kurs nach dem Konzept <i>Plurilinguale Kompetenz für die mehrsprachige Geschäftskommunikation</i> (Schlabach 2019)
Übergeordnetes Lernziel	Plurilinguale Kompetenz mit Aktivitäten/Teilbereichen <ul style="list-style-type: none"> • Sprachenwechsel • Mediation / Sprachenmittlung • Transfer • Metasprachliches Bewusstsein
Teillernziele	Kann in mehrsprachigen Situationen erfolgreich sprachlich handeln. Bezogen auf die Inhalte in den Lerneinheiten u.a.: <ul style="list-style-type: none"> • Kann die zentralen Informationen eines wirtschaftlichen Schaubilds (einer Grafik oder Tabelle) und Einzelwerte in zwei / drei Sprachen flüssig und verständlich beschreiben und kommentieren. (Sprachenwechsel, Mediation) • Kann in mehrsprachigen Situationen Dialoge und Gruppengespräche in drei Sprachen führen und kann dabei flexibel zwischen den Sprachen wechseln. (Sprachenwechsel) • Kann eine mehrsprachige Präsentation halten, bei der zwei oder mehr Sprachen parallel verwendet werden (z.B. Sprechen Schwedisch und Präsentationsfolien Deutsch (bzw. Englisch). (Sprachenwechsel, Mediation)
Inhalte, Themen	Mehrsprachige kommunikative Aufgaben (aus dem Tätigkeitsbereich der internationalen Geschäftskommunikation) sprachpraktisch (<i>languageing</i>) bearbeiten und darüber reflektieren

Kursname	<i>MONII Monikielinen yritysviestintä</i> Plurilinguale Geschäftskommunikation
Aufgaben	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mehrsprachiges Verbalisieren von Schaubildern 2. Mehrsprachiges Netzwerken 3. Sprachenmittlung von Fachinformationen 4. Mehrsprachige Präsentationen 5. Reflexion über mehrsprachige Sprachenverwendung und Sprachenlernen <p>zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • einsprachige und mehrsprachige Übungen zur Vorentlastung der komplexeren Aufgaben • Übungen zum Training von Einzelfertigkeiten
Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> • Schaubilder mit wirtschaftlichen Informationen (Fi, De, En, Sv oder mehrsprachig) • Texte (aus fachbezogenen Medien und aus dem Internet, Fi, De, En, Sv oder mehrsprachig)
Lernumgebung	<ul style="list-style-type: none"> • Kontaktunterricht in einem Seminarraum mit runden Tischen und mit Raum für Platzwechsel und für Gruppengespräche im Stehen; Computer, Projektor • Kursplattform <i>Moodle</i> als Materialbank und Kommunikationskanal
Bewerten bzw. Prüfen	<ul style="list-style-type: none"> • Kontinuierliche Bewertung während des gesamten Kurses bezüglich Aktivität und Lernfortschritt • Bewertung von Leistungen bei einzelnen Aufgaben bezüglich <ul style="list-style-type: none"> – Bewältigung der Aufgabenstellung (Leistungen bei Verbalisierung von Schaubildern, Netzwerken, Sprachenmittlung von Fachinformationen, Präsentation) – Plurilinguale Aktivitäten Sprachenwechsel und Sprachenmittlung – Indirekt: Leistungen in Einzelsprachen • Reflexionsleistung im Lernportfolio • Bewertungskriterien sind abgeleitet von den Teillernzielen (Kann-Beschreibungen siehe Lerneinheiten) zu den Aufgaben (derzeit noch in Pilotierung) • Bewertungsverfahren: <ul style="list-style-type: none"> – Beobachtung im Kontaktunterricht und Diskussion im Lehrpersonenteam – (Laufende) Bewertung der schriftlich eingereichten Texte im Lernportfolio und – Diskussion im Lehrpersonenteam
Kursevaluation und -weiterentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Online mit standardisierten Fragen sowie kursspezifischen Fragen • ständige Diskussion der beteiligten Lehrpersonen

Kursname	<i>MONII Monikielinen yritysviestintä</i> Plurilinguale Geschäftskommunikation
Planung und Implementierung des Kurses	Der Kurs wurde im Studienjahr 2016-2017 parallel mit dem Sprachfach <i>Monikielinen yritysviestintä</i> Mehrsprachige Geschäftskommunikation eingeführt. Das Sprachfach hat einen eigenen Platz zwischen allen angebotenen Sprachfächern (siehe Sprachkurse an KieVi¹). Während der Implementierungsphase gab es Gastvorlesungen und Werbeaktionen (Poster, Flyer, Webseite: www.utu.fi/tse-multilingual) zum Europäischen Tag der Sprachen (26. Sep.).
Unterstützende / behindernde Faktoren	Bis 2016: <ul style="list-style-type: none"> + Förderung durch die damalige Institutsleitung, Mehrsprachigkeit war explizites Strategieziel im damaligen Institut + förderndes Klima in der Verwaltung (leitende Mitarbeiterin in der Studienverwaltung war selbst plurilingual und offen für neue Ansätze) + Förderung durch die Wirtschaftsfakultät: Genannt wird als <i>learning goals</i> im Bereich Kommunikation: „to communicate in multiple languages“ + Forschungsförderung durch das Institut und die Fakultät Seit 2017 (Zentralisierung des studienbegleitenden Sprachenunterrichts in einer zentralen Universitätseinheit <i>KieVi</i> , losgelöst von den Fakultäten): <ul style="list-style-type: none"> • keine Strategie und damit keine Förderung, bislang jedoch keine Reduktion der plurilingualen Kurse und keine Behinderung bei ihrer Weiterentwicklung.

Rahmenbedingungen und Implementierung

Die studienbegleitenden Sprachkurse für das Wirtschaftsstudium an der Universität Turku basieren auf nationalen bildungspolitischen Vorgaben und auf der Studienordnung der Wirtschaftsfakultät *Turku School of Economics*. Neben den beiden Landessprachen (Finnisch und Schwedisch) sind zwei Fremdsprachen (zur Auswahl stehen Englisch, Deutsch, Spanisch, Französisch, Russisch, Chinesisch, Japanisch und Italienisch) obligatorisch in einem Umfang von insgesamt mindestens 24 ECTS im Bachelor (gesamt 180 ECTS) und weiteren 10 ECTS im Master (120 ECTS). Zudem kann ein Sprachfach als Nebenfach mit 25 ECTS gewählt werden. Alle Kurse zielen auf Sprachhandlungskompetenz für die Geschäftskommunikation. Auch wenn an der

¹ Webseite Sprachkurse an KieVi: <https://www.utu.fi/en/university/centre-for-language-and-communication-studies/studying/multilingual%20communication>.

Wirtschaftsfakultät Sprachen bzw. Kommunikation nicht als Hauptfach studiert werden können, genießen Sprachen und Kommunikationskompetenz ein hohes Ansehen. Begründet wird das mit der Bedeutung von sprachlicher und insbesondere fremdsprachlicher Kommunikationskompetenz für das zunehmend internationalisierte Wirtschaftsleben. Zum Ausdruck kommt dies unter anderem in der Beschreibung der Lernziele für die Wirtschaftsstudien in der Fakultät: „Bachelor’s Program Learning Goals and Objectives, 2018: [...] COMMUNICATION SKILLS: 3.1 Our graduates are able to communicate orally in multiple languages. 3.2 Our graduates are able to communicate in writing in multiple languages.“ (TSE 2018)

Plurilinguale Kurse gibt es an der Fakultät seit 2007. Nach dem Vorliegen der mehrsprachig ausgerichteten Sprachenbedarfsanalyse im Projekt *Pluriling* (siehe Kapitel 2.1) und insbesondere nach der Entwicklung des Lernziels *plurilinguale Kompetenz* wurde 2016 an der Universität Turku als neues Sprachenfach *Mehrsprachige Geschäftskommunikation* (*Monikielinen yritysviestintä* / [Multilingual business communication](https://www.utu.fi/fi/yliopisto/kieli-ja-viestintaopintojen-keskus/opiskelu/opintotarjonta/monikielinen-viestinta)) eingeführt. Dieses Sprachenfach beinhaltet plurilinguale Kurse mit zwei oder drei Zielsprachen und hat einen eigenen Platz zwischen allen angebotenen Sprachfächern (siehe Kursangebot am Zentrum für Sprachen- und Kommunikationsstudien KieVi: <https://www.utu.fi/fi/yliopisto/kieli-ja-viestintaopintojen-keskus/opiskelu/opintotarjonta/monikielinen-viestinta>).

Während der Implementierungsphase gab es Gastvorlesungen und Werbeaktionen (Poster, Flyer, Webseite: www.utu.fi/tse-multilingual). Der Kurs *MONII Monikielinen yritysviestintä* / *Plurilinguale Geschäftskommunikation* ist diesem Sprachenfach zugeordnet. Der Kurs wurde in einer Entwicklungsgruppe (*Monikoodiryhmä*) mit VertreterInnen von sechs Sprachen konzipiert und im Team mit drei Sprachlehrpersonen² in den Jahren 2016–2017 konkret entwickelt.

Didaktisch-theoretischer Bezugsrahmen

Die studienbegleitenden Sprachlernangebote an der Wirtschaftsfakultät sind sprachpraktische und kompetenzorientierte Kurse und zielen auf den Aufbau einer bislang vor allem einzelsprachlich ausgerichteten Kommunikationskompetenz für erfolgreiches Handeln in vornehmlich internationalen Geschäftssituationen. Auch der Kurs *MONII Monikielinen yritysviestintä* / *Plurilinguale Geschäftskommunikation* ist kompetenzorientiert, jedoch auf die gelingende Bewältigung von mehrsprachigen Kommunikationssituationen ausgerichtet. Er zielt in erster Linie auf *plurilinguale Kompetenz* (Henning/Schlabach 2018) und erst nachgeordnet auf den Aufbau bzw. Entwicklung einzelsprachlicher Kompetenzen. Der Kurs ist dreisprachig mit Englisch, Schwe-

² Der hier dargestellte Kurs ist das Ergebnis von Teamwork mit den drei Lehrpersonen Helinä Lehmus, Esko Kukkasniemi und Joachim Schlabach. Kursstruktur, Aufgaben und Übungen wurden gemeinsam entwickelt.

disch und Deutsch, wobei alle drei Sprachen sowohl Ziel-, Arbeits- als auch Unterrichtssprachen sind. Der Unterricht ist durchgehend plurilingual, denn alle drei Sprachen werden kontinuierlich genutzt und es wird darauf geachtet, dass alle drei Sprachen auch zu gleichen Teilen verwendet werden. Plurilinguale Aktivitäten wie Sprachenwechsel, Codeswitching, Mediation / Sprachenmittlung und Transfer sowie zudem metakommunikative Reflexion werden von Anfang an angestrebt, trainiert und praktiziert. Die Studierenden erleben in dem Kurs einerseits ein Lernen, das sprachpraktisch das mehrsprachige Kommunizieren trainiert, sie erfahren andererseits auch ein kognitives, metakognitives und entdeckendes Lernen. Ihre zumeist positiven Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit werden bewusst gemacht und weiter bestärkt.

Die Lerneinheiten beinhalten vor allem mündlich und interaktiv zu bearbeitende Aufgaben zu mehrsprachigen Kommunikationssituationen im internationalen Geschäftsleben. Zu diesen Aufgaben werden als Teillernziele Kann-Beschreibungen formuliert, die für Bewertungsraster weiter abgeleitet werden (Schlabach 2019). Schriftliche Aufgaben dienen vor allem der Vorbereitung, Vertiefung und Wiederholung. In der praktischen Umsetzung ist zudem Bewusstheit wichtig: Da Mehrsprachige über ein hohes Maß an Sprachenbewusstheit verfügen, wird das im Kurs kontinuierlich mit Aufgaben und Fragen zur Reflexion über Sprachen, Sprachenverwendung, Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit gefördert.

Die wichtigsten Gründe für die Auswahl der drei Sprachen Englisch, Schwedisch und Deutsch sind:

1. Frequente Sprachenkombination an internationalen Arbeitsplätzen: In mehrsprachigen Situationen der internationalen Geschäftskommunikation sind Sprachenkombinationen mit Englisch besonders häufig. Englisch ist als Lingua Franca im internationalen Geschäftsleben einerseits dominierend, führt jedoch nicht zu monolingualen Situationen.
2. Schwieriger Wechsel in eine schwächere Sprache: Der Sprachenwechsel von einer stärkeren Sprache (in der Regel Englisch) in eine schwächere Sprache wie Schwedisch oder Deutsch ist häufig schwieriger als umgekehrt und sollte gerade deshalb trainiert werden.
3. Wirtschaftliche Bedeutung: Schwedisch und Deutsch sind die Sprachen der wichtigsten Handelspartner-Länder von Finnland.
4. Die Vorkenntnisse in den Sprachen: Alle Studierenden lernen bzw. können Englisch (die Sprache wird und wurde als (Schul-)Fremdsprache von praktisch allen belegt) und Schwedisch (sie ist als zweite Landessprache obligatorisch), während Deutsch im Studium an der Wirtschaftsfakultät nach Englisch die zweithäufigste Fremdsprache ist.
5. Sprachenkontrast: Alle drei Sprachen gehören zur germanischen Sprachenfamilie, sind also recht ähnlich, während die Erstsprache der Studierenden als finnougriische Sprache nicht den indoeuropäischen Sprachen zugerechnet wird. Zwischen den gewählten Sprachen bestehen wahrscheinlich aufgrund der Nähe

verschiedene Möglichkeiten für zwischensprachliche Interaktion, sei es als (unbeabsichtigte) Sprachenmischung oder als (beabsichtigter) zwischensprachlicher Transfer.

Beschreibung der Kursstruktur und der Lerneinheiten

Der Kurs *MONII Monikielinen yritysviestintä / Plurilinguale Geschäftskommunikation* läuft als Kontaktkurs mit 24 h (2x2 h/Woche) + 57 h Selbststudium und hat einen Umfang von 3 ECTS. Die Punkte können im BA- oder MA-Wirtschaftsstudium entweder als frei wählbare Sprache im Wahlpflichtfach angerechnet oder einer der drei Sprachen (ggf. als Teil des Nebenfachs) zugerechnet werden.

Der Kurs richtet sich an Studierende der Wirtschaftsfakultät *Turku School of Economics* der Universität Turku, steht jedoch allen Studierenden offen³. Die Studierenden sollen die obligatorischen Eingangskurse (teilweise Wahlpflichtkurse) in den jeweiligen Sprachen absolviert haben, wobei die Mindestanforderungen in den Sprachen in Englisch C1 sowie in Schwedisch und Deutsch B1 sind. Angestrebt wird eine Gruppe mit 16–24 Studierenden, es sollten jedoch aus didaktischen und praktischen Gründen mindestens 10 und maximal 24 Studierende sein.

Der Kurs wird von drei Sprachenlehrpersonen für Geschäftskommunikation mit Englisch, Schwedisch und Deutsch im Teamteaching unterrichtet; die Lehrperson in Englisch ist verantwortliche Kursleiterin. Alle haben ein besonderes Interesse an mehrsprachiger Kommunikation, sind offen für innovative Lehr-Lernformen und können die jeweils anderen Sprachen zumindest verstehen oder auch sprechen. Es ist vorteilhaft, wenn die Lehrpersonen dabei gut und offen miteinander kooperieren sowie flexibel mit unterschiedlichen Vorstellungen und Überzeugungen umgehen können. Die Studierenden schätzen in dem Kurs, dass drei Personen sie betreuen und aus unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Perspektiven im Unterricht agieren. Sprachlich kann dabei dem Prinzip aus der mehrsprachigen Erziehung *one person – one language* gefolgt werden, möglich ist aber auch, dass eine Lehrperson mehrere Sprachen aktiv verwendet und damit Beispiele für Sprachenwechsel und die anderen plurilingualen Aktivitäten gibt. Die Aufgaben der Lehrpersonen sind vor allem Vorbereitung und Planung des Unterrichts, im Kontaktunterricht Anleitung und Lernberatung und erst nachgeordnet Sprachexpertise.

Die Bewertung geschieht kontinuierlich und bei der Bewältigung von einzelnen Aufgaben, es gibt keine Abschlussprüfung. Im Vordergrund stehen die Bewältigung von mehrsprachigen kommunikativen Aufgaben sowie plurilinguale Aktivitäten wie Sprachenwechsel und Mediation / Sprachenmittlung und damit nur indirekt die Leistungen in Einzelsprachen, wiewohl natürlich die (einzel)sprachliche Korrektheit erwünscht

³ Die Teilnehmendenstruktur war bislang etwa 2/3 bis 3/4 Wirtschaftsstudierende + 1/4 bis 1/3 Sprachstudierende (überwiegend Germanistik).

und zu einem gewissen Maß notwendig bleibt. Einzelaspekte bei der Bewertung sind der Lernfortschritt, die Vorbereitung und sichtbare Aktivität sowie die Leistungen bei der mehrsprachigen Präsentation und im Lernportfolio. Die Kriterien werden von den Teillernzielen / Kann-Beschreibungen abgeleitet (derzeit noch in der Pilotierung). Die Bewertung läuft also konkret während der meisten Kurstermine durch Beobachtung mit anschließender Diskussion im Lehrpersonenteam.

Da durch die drei Sprachen Englisch, Schwedisch und Deutsch im Kontaktunterricht und im Selbststudium eine enorme Komplexität entsteht, wird kontinuierlich Komplexitätsreduktion angestrebt. Zum Beispiel wird, wenn möglich und didaktisch begründet, die Sprachenwahl angegeben: Beispielsweise sollen grundsätzlich alle drei Sprachen zu gleichen Teilen verwendet werden. Bei Gruppenarbeiten werden die Sprachenwahl und Sprachkombinationen in den ersten Kursterminen explizit vorgegeben. Bei schriftlichen Darstellungen werden die Sprachen, wenn möglich, mit unterschiedlichen Farben (**Englisch (En) blau**, **Schwedisch (Sv) grün**, **Deutsch (De) rot**) dargestellt.

Es gibt 4 Lerneinheiten mit auf die internationale Geschäftskommunikation ausgerichteten mehrsprachigen Aufgaben. Die Lerneinheiten bauen aufeinander auf und werden verschränkt unterrichtet. Die Lerneinheit 5 dient der Förderung des mehrsprachigen Bewusstseins und läuft kontinuierlich. Die Lerneinheiten sind wie folgt überschrieben:

1. Mehrsprachiges Verbalisieren von Schaubildern
2. Mehrsprachiges Netzwerken
3. Sprachenmittlung von Fachinformationen
4. Mehrsprachige Präsentationen
5. Reflexion über mehrsprachige Sprachenverwendung und Sprachenlernen

In Ergänzung zu den Lerneinheiten gibt es einsprachige und mehrsprachige Übungen zur Vorentlastung der komplexeren Aufgaben sowie Übungen zum Training von Einzel Fertigkeiten.

Die nachfolgende Tabelle zeigt die Verteilung der Lerneinheiten auf die 12 Kurstermine:

Kurs-termin	Unterrichtsinhalte, Aufgaben, Übungen	Lerneinheiten			
		1	2	3	4
1.	<ul style="list-style-type: none"> Einführung Mehrsprachiger Small Talk Hausaufgabe (HA): Portfolio-Aufgabe 1 		x		
2.	<ul style="list-style-type: none"> Vorbereitende Übungen zur Präsentation von Schaubildern und Sprechen von Zahlen En/Sv/De 	x			
3.	<ul style="list-style-type: none"> Feedback zu Portfolio und Hausaufgabe Schaubilder und Zahlen: abschließende Vorübungen: Schaubilder Präsentieren En/Sv/De HA: Wiederholung schriftlich 	x			
4.	<ul style="list-style-type: none"> Wiederholung und Vertiefung Schaubilder Präsentieren Vorbereitung Mehrsprachiges Netzwerken HA: Vorbereitung Netzwerken 1; Portfolio-Aufgabe 2 	x	x		
5.	<ul style="list-style-type: none"> Feedback zu Portfolio und Hausaufgabe Netzwerken 1 Aufgabenstellung Präsentationen Beispiel-Präsentation: Emmy E-Roller-Sharing HA: Vorbereitung Netzwerken 2 		x		x
6.	<ul style="list-style-type: none"> Netzwerken 2: Training 		x		
7.	<ul style="list-style-type: none"> Feedback zu Portfolio und Hausaufgabe Netzwerken 2 (Rollenspiel) HA: Vorbereitung Mediation Zeitschriftenartikel A in En + B in De Portfolio-Aufgabe 3 		x	x	
8.	<ul style="list-style-type: none"> Feedback zu Portfolio bez. Netzwerken Mediation 1: Zeitschriftenartikel A in En, B in De mündlich mitteln → Sv/De + En/Sv HA: Portfolio-Aufgabe 4 (Aufgabe zu Mediation schriftlich) 			x	
9.	<ul style="list-style-type: none"> Feedback zu Portfolio und Hausaufgabe Mediation 2: Zeitungsartikel in Fi ‚Die Zukunft der Arbeit?‘ Lesen mündlich mitteln → En/Sv/De 			x	
10.	<ul style="list-style-type: none"> Selbststudium: Mediation 3: Hören De+En schriftlich mitteln → Sv HA: Portfolio-Aufgabe 5 			x	
11.	<ul style="list-style-type: none"> Feedback zu Portfolio und Hausaufgabe Präsentationen + Diskussionen 1+2 				x
12.	<ul style="list-style-type: none"> Präsentationen + Diskussionen 3+4 Feedback, Kursabschluss HA: Portfolio-Aufgabe 6 (Präsentationen) + Reflexion & Kursfeedback 				x

Lerneinheit 1: Mehrsprachiges Verbalisieren von Schaubildern

Die Kommunikation von Zahlen und wirtschaftlichen Kennwerten ist ein zentraler Bestandteil von Geschäftskommunikation. Das Verbalisieren von Schaubildern ist ein didaktisch geschickter Zugang im kommunikativen Fachfremdsprachenunterricht, da Schaubilder mit wenig Sprache viel inhaltlichen Input für die weitere Informationsverarbeitung bieten. Im Unterricht in den Einzelsprachen ist dieser Einsatz von Schaubildern ein übliches Verfahren; die Lernenden sind damit vertraut.

Ziel der Lerneinheit, Kann-Beschreibungen

Das Ziel ist, dass die Studierenden mit Zahlen und Kennwerten in mehrsprachigen Situationen erfolgreich sprachlich handeln können. Dabei geht es darum, Zahlen und Kennwerte sowohl in mehreren Sprachen darzustellen, mehrsprachige Verbalisierungen zu verstehen und an mehrsprachigen Interaktionen erfolgreich teilzunehmen. Bei der Beschreibung der Lernziele dieser Lerneinheit wird auf die Vorarbeit im Projekt QualiDaF⁴ (Grasz et al. 2010) zurückgegriffen, wobei die vornehmlich einzelsprachlich ausgerichteten Kann-Beschreibungen durch die plurilingualen Aktivitäten Sprachenwechsel und Sprachenmittlung ergänzt werden.

- Kann die zentralen Informationen eines wirtschaftlichen Schaubilds (einer Grafik oder Tabelle) und Einzelwerte in zwei / drei Sprachen flüssig und verständlich beschreiben und kommentieren.
- Kann dabei relevanten bzw. fachsprachlichen Wortschatz und gebräuchliche Strukturen verwenden und verfügt über eine hinreichende Varianz an Redemitteln in zwei / drei Sprachen.
- Kann bei der Verbalisierung zwischen den Sprachen wechseln und kann wichtige Begriffe in die anderen Sprachen übertragen.

Aufbau der Lerneinheit

Die Lerneinheit wird an den Kursterminen 2–4 behandelt. Zudem wird eine Teilaufgabe als Hausaufgabe zur Vertiefung bearbeitet.

Vorbereitende Übungen: Die Aufgabe Verbalisieren von Schaubildern ist eine komplexe kommunikative Handlung, die durch Übungen vorentlastet wird. Diese Übungen sind zunächst je nach Kenntnisstand einsprachig und danach mehrsprachig. Darin werden unterschiedliche Teilbereiche, wie zum Beispiel Ländernamen, Zahlen sowie Rundungen von Zahlen, Redemittel zur Angabe von Einzelwerten und zur Angabe von Veränderungen wiederholt bzw. gelernt. Weiterführende und stärker inhaltsorientierte Aktivitäten fokussieren auf Einleitung, auf Vergleichen von Zahlen, auf Erläutern und

⁴ Das Projekt QualiDaF lief 2008–2010 als landesweites Projekt von Deutsch-Lehrpersonen an finnischen Universitätssprachenzentren, bei dem u.a. Kann-Beschreibungen und Beurteilungskriterien für den fachbezogenen Deutschunterricht (konkret für die mündlichen Kommunikationssituationen Präsentation, Bewerbungsgespräch und Verbalisierung von Schaubildern) erarbeitet wurden.

Kommentieren von Werten sowie auf Bewerten der Informationen. Wenn der Wortschatz einzelsprachlich gesichert ist, folgen entsprechende Übungen mehrsprachig:

- **Der Basiswortschatz**, der aus vorangegangenen Kursen bekannt sein soll, wird anhand von Wortschatztabelle dreisprachig zu Zahlwörtern und Redemitteln, die ergänzt und vervollständigt werden, wiederholt (siehe Anhang 1-1, S. 128).
- **Zahlen Sprechen**
Progression: Zunächst nur einfaches Zählen, danach Zahlenreihen (1, 2, 3, ...; 3, 6, 9, ...); zuerst immer einsprachig, dann mehrsprachig mit Sprachenwechsel **En–Sv–De–En– ...** (*three, sex, neun, twelve, femton, ...*), anschließend, falls möglich und nicht zu schwer, auch mit leichten Rechenoperationen. Diese Übung wird im Kreis in Kleingruppen mit 6–8 Teilnehmenden oder im Plenum durchgeführt, zunächst zählt man der Reihe nach, anschließend kann man mit dem Zuwerfen eines Balls die gewohnte Reihenfolge auflösen.
- **Ländernamen** dreisprachig, jeweils mit Ländername, Einwohner, Adjektiv (*Russia, Ryssland, Russland; Russian, en ryss, ein Russe; Russian, ryssisk, russisch*). Je nach Bedarf und Stimmung kann das mit Gesprächsrunden über Reiseerlebnisse oder mit einer Drillübung vertieft werden (Beispielsätzen wie: *Next week I'm going to Estonia to meet ten Estonians and we'll drink Estonian beer. Nästa vecka åker jag till Estland för att träffa tio ester och vi dricker estnisk öl. Nächste Woche fahre ich nach Estland und treffe dort zehn Esten und wir trinken estnisches Bier.*).

Nach diesen vorbereitenden Übungen gibt es vier Einzelaufgaben A–D zu drei bis fünf Schaubildern von Behörden, Verbänden, Unternehmen oder aus den Medien, ggf. adaptiert (siehe Anhang 1-2, S. 129 und Anhang 1-3, S. 130). Die Abfolge ist wie folgt:

Kurs-termin	Unterrichtsinhalte, Aufgaben, Übungen zu Lerneinheit 2
2.	<ul style="list-style-type: none"> • ... (andere Themen, Aufgaben oder Übungen) • Vorbereitende Übungen • Hausaufgabe: Basiswortschatz, Zahlen und Ländernamen wiederholen, Schaubilder inhaltlich vorbereiten
3.	<ul style="list-style-type: none"> • ... • Vorbereitende Übungen • A (Stationenlernen mit drei einsprachigen Gruppen) Schaubilder jeweils einsprachig besprechen und erste Verbalisierungen vornehmen • B in Kleingruppen: Schaubilder gemeinsam, interaktiv und mehrsprachig verbalisieren • C Hausaufgabe schriftlich: Informationen aus Schaubild 2 anhand von 3 Fragen in drei Sprachen formulieren • Gruppen- / Plenumsgespräch: Was war schwer? Wie sind Sie vorgegangen? (= Lerneinheit 5)
4.	<ul style="list-style-type: none"> • Feedback zur Hausaufgabe (interaktive Behandlung von typischen Fehlern und gelungenen Formulierungen, vor allem in Sv und De, dabei Sprachenvergleich und Entdeckenlassen von Transferbrücken zwischen En–Sv–De) • D in Kleingruppen: Verbalisierung von Schaubild 2 interaktiv und mehrsprachig (Sprachenwechsel bei Wechsel des Aspekts) • ...

Begründung der Vorgehensweise

Verbalisierung von Schaubildern ist eine typische Aufgabenstellung im Unterricht Geschäftskommunikation. Die Studierenden kennen die Vorgehensweise aus vorangegangenen einzelsprachlichen Kursen, können also in einer Sprache ein inhaltlich einfaches Schaubild darstellen. Hier geht es nun darum, solche Interaktionen mit Zahlen und Kennwerten mehrsprachig zu bewältigen. In den nachfolgenden Lerneinheiten 3 und 4 geht es in anderen Kontexten wieder um die Darstellung von Zahlen und Kennwerten; das Gelernte soll dabei in anderen Kontexten angewendet werden.

Bewertung

Bewertet werden die Bewältigung der kommunikativen Aufgaben sowie die plurilingualen Aktivitäten Sprachenwechsel und Sprachenmittlung. Die Bewertung erfolgt durch Beobachtung der Studierendenaktivität in den Gruppenarbeiten und durch die Leistung in der schriftlichen Hausaufgabe. Besonders im Fokus ist die Bewältigung der Teilaufgabe **D**; hier beteiligen sich bei Bedarf die Lehrpersonen an den Gesprächen der Kleingruppen. Die Bewertung der plurilingualen Leistungen basiert auf den Kann-Beschreibungen und ist derzeit noch in der Pilotierung. Indirekt sind die Leistungen in den Einzelsprachen für die Gesamtbewertung wichtig. Nach Kurstermin 4 tauschen sich die Lehrpersonen über ihre Bewertungen aus.

Lerneinheit 2: Mehrsprachiges Netzwerken

In der internationalen Geschäftskommunikation ist das Netzwerken bzw. *Networking* oder *Mingling* über Fachliches und Persönliches ein wichtiger Weg sowohl zur Aufnahme als auch zur Pflege von Kontakten sowie ganz allgemein zur Vertrauensbildung. Solche Gespräche finden häufig bei Geschäftsterminen sowie am Rande von Fachtagungen, Messen und Konferenzen statt. Für WirtschaftlerInnen gilt ein Netzwerk mit vielen Kontakten als Basis für erfolgreiche Geschäftstätigkeit. Die Textsorte Netzwerken ist ähnlich wie der Small Talk beziehungsorientiert, hat aber auch Anteile von Fachorientierung, besonders wenn es um bestimmte Themen und Projekte geht.

Ziel der Lerneinheit, Kann-Beschreibungen

Das Ziel ist, dass die Studierenden bei der Netzwerkkommunikation in mehrsprachigen Situationen erfolgreich sprachlich handeln können. Dabei geht es darum, Kontakte zu PartnerInnen aufzubauen, also sich selbst vorzustellen und die PartnerInnen in der Interaktion kennenzulernen, im Gespräch Vertrauen aufzubauen sowie Kooperationsmöglichkeiten für das eigene und das Partner-Projekt zu eruieren. In der Regel sind unter den KursteilnehmerInnen einige Studierende, die mit solchen *Networking*-Situationen vertraut sind, die also in den Rollenspielen die Gesprächsverläufe aktiv gestalten können. Zusätzliche Anforderungen ergeben sich dadurch, dass die Gespräche in verschiedenen Sprachen und schließlich auch mehrsprachig ablaufen. Kann-Beschreibungen sind hierfür:

- Kann in mehrsprachigen Situationen Dialoge und Gruppengespräche in drei Sprachen führen und kann dabei flexibel zwischen den Sprachen wechseln.
- Kann in mehrsprachigen Situationen das Nichtverstehen signalisieren und um Klärung bitten.
- Kann seine/ihre Äußerung in Abhängigkeit von Thema, Komplexität und von Sprachkompetenz des/der InteraktionspartnerIn inhaltlich (etwa durch Vereinfachung und Sprachenmittlung) und durch Wahl der Sprache (etwa Sprachenwechsel oder Codeswitching) anpassen.

Aufbau der Lerneinheit

Die Lerneinheit wird an fünf Kursterminen (1, 4–7) sowie in Hausaufgaben mit vorbereitenden Gesprächsrunden, Teilaufgaben zu Redemitteln, Wortschatz und zur Struktur der Kommunikationssituation behandelt. Zudem wird eine Teilaufgabe als Hausaufgabe zur Vertiefung bearbeitet. Die Abfolge ist wie folgt:

Kurstermin	Unterrichtsinhalte, Aufgaben, Übungen
1.	<ul style="list-style-type: none"> • ... • Mehrsprachiger Small Talk (Interkomprehension) nach vorgegebenen Fragen und zeitlich geregelter Sprachenwechsel • Reflexion • ...
4.	<ul style="list-style-type: none"> • ... • Einführung in die Lerneinheit Mehrsprachiges Netzwerken: Ziel, Struktur • Hausaufgabe: Vorbereitung Netzwerken 1 • ...
5.	<ul style="list-style-type: none"> • Feedback Hausaufgabe • Netzwerken 1 • Reflexion • ... • Hausaufgabe: Vorbereitung Netzwerken 2
6.	<ul style="list-style-type: none"> • ... • Netzwerken 2: gewählte Rollen in allen drei Sprachen einsprachig üben
7.	<ul style="list-style-type: none"> • Netzwerken 2: Rollenspiel • Gespräch und Hausaufgabe: Reflexion der Lerneinheit (= Portfolio-Aufgabe 3) • ...

Vorbereitende Aufgaben und Übungen: Im ersten Kurstermin gibt es als Kennenlernrunde den **mehrsprachigen Small Talk**, bei dem die Studierenden in Paaren auf Basis von vorgegebenen inhaltlich einfachen Fragen zum Studienalltag mehrsprachig nach dem Muster von Interkomprehension (beide PartnerInnen sprechen jeweils 10 Min. konsequent unterschiedliche Sprachen); nach jeweils 10 Min. ist Partner- und Sprachenwechsel (siehe Hinweise und Aufgabenblätter im Anhang 2-1 und Anhang 2-2, S. 131–132). Bei dieser Aufgabe steht allerdings weniger der Small Talk als solcher im Vordergrund, sondern es geht in dieser allerersten Aufgabe zunächst um das Erleben einer konsequent mehrsprachigen Situation sowie anschließend um die Reflexion (= Lerneinheit 5), in der die Aufgabe vor allem aber ihre Bewältigung und das individuelle Erleben (Probleme, Überraschungen, Emotionen) besprochen und bewusst gemacht werden.

In Kurstermin 4 beginnt die eigentliche Arbeit an der Lerneinheit 2 Mehrsprachiges Netzwerken mit einer Einführung in die Textsorte (Struktur und kommunikative Ziele) sowie der Präsentation der Aufgaben. In der Hausaufgabe wird die Aufgabe **Netzwerken 1** sprachlich (siehe Anhang 2-3, S. 133) und inhaltlich vorbereitet:

Homework: Study Phrases for networking / mingling. Networking 1: be prepared to discuss the following topics using all three languages in a mingling context next time:

- your summer job
- your leisure interests
- your major / minors at TSE
- a current event / a trend or phenomenon / media use & content (TV, Internet etc.).

In Kurstermin 5 wird Netzwerken 1 gespielt, die Studierenden sprechen jeweils zu zweit über die vorbereiteten und über andere Themen. Es gibt dabei drei Durchgänge mit jeweils ca. 10 Min. mit folgenden Hinweisen zu Gesprächspartner und Sprachwahl:

- A beide sprechen dieselbe Sprache;
- B Partner- und Sprachenwechsel: beide sprechen dieselbe Sprache;
- C Partnerwechsel: beide sprechen konsequent zwei verschiedene Sprachen (Interkomprehension).

Anschließend wird die Aufgabe im Plenum sowie im Lernportfolio ausgehend von den Leitfragen reflektiert: Wie haben Sie die Aufgabe erlebt? Was war schwierig, was war (überraschend) einfach? (= Lerneinheit 5) Hausaufgabe ist die Vorbereitung eines Rollenspiels in Netzwerken 2: Lesen von Kommunikationsratgebern zum Thema ‚Networking in Business Communication‘ sowie die Wahl einer fiktiven Rolle und eines angestrebten Projekts; dafür sollen in drei Sprachen die wichtigsten Informationen zur gewählten Rolle (Ausbildung, Tätigkeit, Vorlieben) sowie zum Projekt schriftlich formuliert werden, was die Basis für das Rollenspiel darstellt (siehe Aufgabenblätter im Anhang 2-4, S. 134f).

In Kurstermin 6 wird **Netzwerken 2** nach der Methode Stationenlernen mit drei Stationen jeweils einsprachig in allen drei Sprachen trainiert, wobei es jeweils drei unterschiedliche Gruppenzusammensetzungen je Station gibt (ca. 3 x 20 Min.).

In Kurstermin 7 findet das **Rollenspiel in Netzwerken 2** statt. Der Rahmen ist ein Empfang bei einer internationalen Konferenz für Manager *Top Management Forum*. Für die Durchführung der Aufgabe werden Arbeitsblätter mit Aufgabestellungen und leere Konferenz-Namenschilder benötigt. Die Aufgabenstellung ist wie folgt:

MONI1, Networking 2

Wir sind auf der internationalen Konferenz *Top Management Forum* hier an der Turku School of Economics. Auf dieser Konferenz treffen sich jedes Jahr ca. 200 Chefs und Geschäftsführer aus ganz unterschiedlichen Branchen. Es gibt Plenarvorlesungen, gemeinsame Mahlzeiten und Networking.

Ihre Aufgabe: Sprechen Sie mit möglichst vielen Personen und knüpfen Sie neue Kontakte besonders für Ihre Projekte.

Die Regeln fürs Netzwerken:

1. Sprechen Sie miteinander in Kleingruppen à 3 Personen.
2. Wechseln Sie PartnerIn und Sprache beim Klingelzeichen.

A Alle in den Kleingruppen sprechen die jeweils selbe Sprache (En, Sv oder De), ca. 15'

- KURZE PAUSE: Notieren Sie sich Ihre neuen Kontakte (Name und wichtige Informationen), 3'

B Gruppenwechsel und Sprachenwechsel: Alle in den Kleingruppen sprechen die jeweils selbe Sprache (En, Sv oder De), ca. 15'

- KURZE PAUSE: Notieren Sie sich Ihre neuen Kontakte, 3'

C Gruppenwechsel: In den Kleingruppen sprechen Sie konsequent zwei verschiedene Sprachen, ca. 20'

- Notieren Sie sich Ihre neuen Kontakte, 3'

D IN DER GRUPPE: Sie präsentieren und unterhalten sich über Ihre neuen Kontakte mit Ihrem Partner. Sie nutzen bei der Interaktion alle Sprachen. ca. 5'

Bewertung

Bewertet werden die Kursaktivität, die erfolgreiche Vorarbeit (erkennbar im Stationenlernen) sowie fokussiert in Netzwerken 2 die erfolgreiche Kommunikation und die plurilingualen Aktivitäten wie Sprachenwechsel (vor allem in Phase C) sowie Codeswitching und Sprachenmittlung bei aufgetretenen Problemen.

Lerneinheit 3: Sprachenmittlung von Fachinformationen

Sprachenmittlung bzw. Mediation / Sprachmittlung zwischen zwei Sprachen, ist eine relevante Aktivität in mehrsprachigen Settings innerhalb der internationalen Geschäftskommunikation. Anlass für Sprachenmittlung ist etwa der Bedarf für Informa-

tionsaustausch aufgrund von sprachlichen, kulturellen und / oder fachlichen Unterschieden, welcher dann durch eine sprachenmittelnde Aktivität wie Zusammenfassung und ggf. Erklärung in einer anderen Sprache (Übertragung) vollzogen wird. Im Kurs *MONII* geht es vornehmlich um diese mehrsprachige Form von Sprachenmittlung. Als Input werden Lese- oder Hörtexte verwendet, die wirtschaftliche Informationen (z.B. Entwicklungen oder Trends von Unternehmen oder Branchen) behandeln; diese können journalistisch sein und können auch Schaubilder enthalten. Kriterien für die Auswahl der Inputtexte sind das Thema (es soll für die Studierenden interessant und motivierend sein), die Art der Darstellung (konzis, inhaltslogisch und adäquat komplex) sowie Umfang (zeitlich bewältigbar) und adäquates Sprachniveau. Die Ausgangssprachen können eine der Kurssprachen oder die Erstsprache Finnisch sein, Zielsprachen sind dann eine der oder alle Kurssprachen.

Ziel der Lerneinheit, Kann-Beschreibungen

Im Vordergrund steht die Bewältigung der Aufgabenstellung der Sprachenmittlung bzw. zusammenfassenden Übertragung von fachlichen Informationen in einer oder mehreren anderen Sprachen. Zentral sind dabei Verständlichkeit, inhaltliche Angemessenheit und nachgeordnet sprachliche Korrektheit. Die Kann-Beschreibungen sind von den gegebenen Inhalten, den Ausgangs- und Zielsprachen sowie gegebenen Rahmenbedingungen abhängig. Hier exemplarisch die Kann-Beschreibungen für die Aufgaben im *MONII* Kurs im Studienjahr 2018–19:

- Kann Inhalte aus einem Lesetext in Finnisch in einer anderen Sprache (De, En oder Sv) bzw. mehrsprachig mündlich zusammenfassen und dazu Stellung nehmen.
- Kann Inhalte aus einem Hörtext in Deutsch, Schwedisch oder Englisch in einer anderen (Fremd-)Sprache mithilfe selbst erstellter Notizen mündlich zusammenfassen.
- Kann Inhalte aus einem mehrsprachigen englisch-deutschen Hörtext mithilfe selbst erstellter Notizen in Schwedisch schriftlich zusammenfassen.

Aufbau der Lerneinheit

In der Lerneinheit gibt es drei Aufgaben zum Sprachenmitteln genannt Mediation 1, 2 und 3⁵ in den Kursterminen 7–10. Für Mediation 1 werden zwei aktuelle und Kontroversen darstellende Artikel zum selben Themenkomplex „Abschaffung von Bargeld“ genutzt: Artikel A in Englisch ist ein Artikel aus dem Magazin *The Economist* „Emptying the tills; Europe's disappearing cash“ und Artikel B auf Deutsch ist ein Experteninterview aus dem Magazin *Fokus* „Die Bargeld-Abschaffung ist wahrscheinlich“; beide Artikel sind leicht bearbeitet. Für Mediation 2 wird eine längere Reportage aus der Tageszeitung *Helsingin Sanomat* auf Finnisch „Teknologia tuhoaa

⁵ Innerhalb des Kurses wird diese Aktivität nur mit dem Begriff *Mediation* bzw. *Zusammenfassung in einer anderen Sprache* bezeichnet.

ja luo työtä“ [Technologie zerstört und schafft Arbeit] im Original verwendet. Für Mediation 3 wird eine selbst erstellte englisch- und deutschsprachige Audioreportage verwendet, die auf Basis der Konzernabschlüsse zweier Unternehmen erstellt wurde. Es sprechen zwei Personen, die eine Englisch und die andere Deutsch. Darin sind Sprachenwechsel zu Beginn parallel zu den Satzgrenzen, während zum Ende hin auch Codeswitchings, also Wechsel innerhalb von Sätzen, auftreten.

Die Abfolge und Aufgabenstellungen in den Kursterminen ergeben sich aus der nachfolgenden Übersicht:

7.	<ul style="list-style-type: none"> • ... • Mediation 1: Basistexte sind zwei Texte zum selben Themenkomplex mit verschiedenen Ausrichtungen, Artikel A aus <i>The Economist</i> auf Englisch und Artikel B aus dem Magazin <i>Fokus</i> auf Deutsch <ol style="list-style-type: none"> 1. Hausaufgabe: Texte A und B lesen und für die Zusammenfassung und Diskussion vorbereiten
8.	<ul style="list-style-type: none"> • ... • Mediation 1: <ol style="list-style-type: none"> 2. Paararbeit mündlich: Den Inhalt der vorbereiteten Texte gemeinsam klären und zusammenfassen, A in En → Sv/De sowie B in De → Sv/En 3. Gruppendiskussion in drei Sprachen En/Sv/De mit vorgegebenen Diskussionsfragen 4. Hausaufgabe schriftlich: (Zusammenfassung der Diskussion) mit drei Leitfragen: <ol style="list-style-type: none"> a) Arguments for preservation of cash money (in English), b) Argumente für die Abschaffung von Bargeld (auf Deutsch), c) Era egna åsikter om hur det utvecklas här i Finland (på svenska) [Ihre eigenen Ansichten über die Entwicklung hier in Finnland (auf Schwedisch).]
9.	<ul style="list-style-type: none"> • Feedback Hausaufgabe Mediation 1 • Mediation 2: Basistext ist eine längere Reportage aus der Tageszeitung <i>Helsingin Sanomat</i> auf Finnisch zum Thema ‚Die Zukunft der Arbeit‘ <ol style="list-style-type: none"> 1. Text überfliegen / rasch lesen und dabei zentrale Inhalte erfassen 2. Paararbeit: Inhalt in drei Sätzen zusammenfassen auf En+Sv+De 3. Gruppenarbeit in drei einsprachigen Gruppen (En/Sv/De): Die Zusammenfassungen sich gegenseitig vortragen und vergleichen; dabei Ausdrücke klären und verbessern 4. Gruppenarbeit in mehrsprachigen Gruppen mit Repräsentanten aus allen drei Sprachen: Zusammenfassungen vortragen; dazu Notizen machen und die Informationen vergleichen; anschließend mehrsprachige Diskussion mit Leitfragen 5. Hausaufgabe: Schriftliche Zusammenfassung von 4.
10.	<p>Selbststudium, kein Kontaktunterricht</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mediation 3: Basis ist ein englisch-deutscher Hörtext mit Information über die Konzernabschlüsse von zwei finnischen Unternehmen: <ol style="list-style-type: none"> 1. Hören und Kennwerte in ein Aufgabenblatt (siehe Anhang 3-1) eintragen 2. Kategorienbegriffe in den anderen Sprachen ergänzen 3. Einen Text auf Schwedisch schreiben und darin die beiden Unternehmen und ihre Kennwerte darstellen.

Begründung der Vorgehensweise

Sprachenmittlung wird bewusst variierend mit verschiedenen Texten, Inhalten, Sprachen und Kanälen geübt, um möglichst viele sprachliche und inhaltliche Anknüpfungsprozesse zu nutzen. Es bleibt jedoch bei Sprachenmittlung, es wird explizit angegeben, dass keine Übersetzung trainiert und erwartet wird. In den Gruppenarbeiten und Feedbacks werden zudem sprachenvergleichende Aspekte thematisiert, um etwa zu zeigen, wo es Möglichkeiten für sprachenübergreifenden Transfer⁶ gibt bzw. wo es – dann eher selten – Risiken für Verwechslungen und so genannte falsche Freunde gibt.

Bewertung

Bewertet werden in Mediation 1 und 2 die mündlichen sprachenmittelnden Leistungen in den Zusammenfassungen und zudem die Sprachenwechsel bei den Gruppendiskussionen. Mediation 3 wird nicht bewertet.

Lerneinheit 4: Mehrsprachige Präsentationen

Mehrsprachige Präsentationen sind in der Geschäftskommunikation und in internationalen Settings recht häufig und können in ganz unterschiedlicher Weise mehrsprachig sein: Beispielsweise kann der gesprochene Teil in einer Sprache und die schriftlichen Präsentationsfolien in einer anderen Sprache sein; hierbei können es auch mehr als zwei Sprachen sein und die Sprachen können Konzernsprache, Sprache des Ziellandes, des Publikums oder die Sprachen des/der Präsentierenden sein. Hier sind verschiedene Kombinationen denkbar. In solchen mehrsprachigen Präsentationen treten damit häufig plurilinguale Aktivitäten wie Sprachenwechsel, Codeswitching, Sprachenmittlung auf, wobei diese und auch die Wahl der Sprache markiert und thematisiert werden kann. Mehrsprachig agieren dabei sowohl diejenigen, die präsentieren, als auch diejenigen, die rezipieren. Für die Studierenden ist die Textsorte Präsentation sehr gewöhnlich; neu ist für die meisten jedoch, die Präsentation konsequent mehrsprachig zu halten und dies zu erleben.

Ziel der Lerneinheit, Kann-Beschreibungen

Das Ziel ist, dass die Studierenden in einer Gruppe eine mehrsprachige Präsentation über ein selbst gewähltes allgemein wirtschaftliches Thema vorbereiten und halten sowie eine Diskussion darüber anleiten können. Die Vorbereitung von inhaltlicher Recherche über Aufbereitung und Strukturierung bis zur mehrsprachigen, visuellen Darstellung und Präsentation erarbeiten die Studierenden in Projektgruppen mit 3–4 Studierenden. Bei der Beschreibung der Lernziele dieser Lerneinheit wird wiederum auf die Vorarbeit im Projekt QualiDaF (Grasz et al. 2010) zurückgegriffen, wobei die vor-

⁶ Transfer zwischen den eng verwandten Sprachen Deutsch und Schwedisch wird im Kurs MONI2 ‚Flerspråkig affärskommunikation‘ geübt.

nehmlich einzelsprachlich ausgerichteten Kann-Beschreibungen durch die plurilingualen Aktivitäten Sprachenwechsel, Codeswitching und Sprachenmittlung ergänzt werden.

- Kann eine mehrsprachige Präsentation halten, bei der zwei oder mehr Sprachen parallel verwendet werden (z.B. Sprechen auf Schwedisch und Präsentationsfolien auf Deutsch (bzw. Englisch).
- Versteht Fragen auf Schwedisch, Englisch und Deutsch und kann in zumindest zwei Sprachen antworten.
- Kann Informationen in einer Sprache verstehen und darauf bezugnehmend Fragen in einer anderen Sprache stellen.

Aufbau der Lerneinheit

Die Lerneinheit 4 nimmt Bezug und baut auf die vorangegangenen Lerneinheiten auf. In jeder Präsentation gibt es Schaubilder, die mehrsprachig verbalisiert werden (Lerneinheit 1), ein Thema bzw. Projekt wird präsentiert ggf. dafür wird geworben und es wird sprachennittelnd dargestellt sowie in der anschließenden Gruppendiskussion thematisiert (Lerneinheiten 2 und 3). Die Präsentationen bieten innerhalb des Kurses die Bühne dafür, dass die präsentierenden Studierenden ihre (neu erworbenen) Fähigkeiten anwenden und zeigen können. Die Präsentationen stehen deshalb am Ende des Kurses.

In Kurstermin 5 wird in das Thema eingeführt, die Struktur und mögliche Themenfelder werden vorgestellt und die Gruppen gebildet. In dieser Einheit gibt auch eine der Lehrpersonen eine mehrsprachige Beispielpäsentation. In den nachfolgenden zwei Wochen arbeiten die Projektgruppen selbsttätig.

In den Kursterminen 11 und 12 werden die Präsentationen gehalten. Direkt vor der Präsentation werden die von der jeweiligen Gruppe erarbeiteten dreisprachigen Glossare mit 20–30 Schlüsselwörtern aus der Präsentation gelesen und besprochen. Nach den Präsentationen und Diskussionen geben die Lehrpersonen ein mündliches Feedback. Teil der letzten Aufgabe für das Lernportfolio ist a) die Reflexion der Arbeit in den Projektgruppen sowie der Eindrücke beim mehrsprachigen Präsentieren und b) die Reflexion als rezipierendeR StudierendeR.

5.	<ul style="list-style-type: none"> • ... • Einführung in die Lerneinheit, Hinweise zu mehrsprachigen Präsentationen • Beispielpäsentation: Emmy Elektroroller Sharing • ...
11.	<ul style="list-style-type: none"> • ... • Präsentationen + Diskussionsrunden, Gruppen 1+2 • Feedback zu den Präsentationen
12.	<ul style="list-style-type: none"> • Präsentationen + Diskussionsrunden, Gruppen 3+4 • Feedback zu den Präsentationen • Portfolio-Aufgabe 6 (Präsentationen) + Reflexion & Kursfeedback

In einer Projektgruppe mit jeweils 3 Studierenden soll ein aktuelles wirtschaftlich relevantes Thema recherchiert, aufgearbeitet und mehrsprachig dargestellt werden. Die Aufgabenstellung ist wie folgt:

Mehrsprachige Präsentation

- Machen Sie zu dritt eine Präsentation.
- Wahl des Themas in Kurstermin 5. Präsentationen in den Kursterminen 11 und 12.
- Mehrsprachig: Jeder spricht zwei Sprachen und die Slides sind in der dritten.
- Mehrsprachig: Jede Präsentation ist plurilingual, also gesprochen wird eine Sprache und auf den Slides ist eine andere Sprache, oder sie sind mehrsprachig. In der Präsentation sollen alle Sprachen (Deutsch, Schwedisch und Englisch) sowohl gesprochen werden als auch auf den Slides erscheinen.
- Glossar: Erstellen Sie ein dreisprachiges Glossar (En, De, Sv) mit ca. 25 Einträgen (entries) mit wichtigen (Fach-)Wörtern. Laden Sie das Glossar spätestens am Vortag bis 16 h ins Moodle hoch; die Kursleiter korrigieren mögliche Fehler und kopieren das Blatt für die Zuhörer.
- Powerpoint: Laden Sie die Powerpointpräsentation spätestens am Vortag bis 16 h ins Moodle hoch; die Kursleiter korrigieren mögliche Schreibfehler und speichern die Datei im Moodle.

STRUKTUR UND INHALT:

- Thema: Ein Projekt in einem Unternehmen oder ein Trend (like Health Tech, StartUps, digital marketing, FinTech)
- Illustration: Mit Charts, mit Zahlen und Trends
- Mit vorbereiteten Fragen zur anschließenden Diskussion in Kleingruppen

TIPPS:

- Präsentationsdauer: 10–15 Min. + 15 Min. Diskussion
- Wie macht man eine gute Präsentation:
 - auf den Slides Stichwörter und keine langen Sätze
 - Sprechen Sie so frei wie möglich, nutzen Sie stichwortartige Notizen (lesen Sie dabei keine fertig formulierten Sätze von einem Manuskript)
 - Planen Sie die inhaltliche Struktur gemeinsam
 - Denken Sie beim Präsentieren an Blickkontakt mit Ihrem Publikum
- Direkt nach der Präsentation Zeit für kurze Verständnisfragen (ca. 2 Min.)
- Diskussion in 3 Kleingruppen, jedeR SprecherIn leitet eine Gruppe:
 - Fragen und Antworten in drei Phasen:
 - Fragen, Antworten und Diskussion auf Deutsch oder Schwedisch (5 Min.)
 - Fragen, Antworten und Diskussion auf Schwedisch oder Deutsch (5 Min.)
 - Fragen, Antworten und Diskussion auf Englisch (5 Min.)

Bewertung

Bewertet werden die mündlichen und schriftlichen Leistungen bei der mehrsprachigen Präsentation sowie die Interaktion bzw. Gesprächsleitung, insbesondere plurilinguale Aktivitäten, bei der nachfolgenden Gruppendiskussion.

Lerneinheit 5: Reflexion über mehrsprachige Sprachenverwendung und Sprachenlernen

Die Reflexion über multiple Sprachenverwendung und Sprachenlernen ergänzt die kommunikativ-sprachpraktisch ausgerichteten Aufgaben und Übungen. Die Bewusstheit über Sprachenverwendung und Sprachenlernen ist bei Mehrsprachigen besonders ausgeprägt (Jessner 2006) und fungiert hier als didaktisches Instrument, um im kognitiv ausgerichteten Sprachen- und Kommunikationsunterricht den Lernprozess zu fördern. Durch die kontinuierliche Verwendung von drei (und mehr) Sprachen und von plurilingualen Aktivitäten ergeben sich ganz von selbst Gelegenheiten (im Sinne von *affordances*), um über Sprachen, Sprachenverwendung und Sprachenlernen nachzudenken, die Sprachen miteinander zu vergleichen und über die Reflexion das Bewusstsein für Verwendung, Lernen und Strategien zu fördern.

Ziel der Lerneinheit, Kann-Beschreibungen

Mögliche Kann-Beschreibungen sind:

- Kann die Herausforderungen von mehrsprachigen Situationen beschreiben und mit Beispielen dokumentieren.
- Kann Strategien zur Bewältigung mehrsprachiger Situationen beschreiben, über eigene Erfahrungen reflektieren und sie bewerten.

Aufbau der Lerneinheit und Begründung der Vorgehensweise

Die Lerneinheit 5 läuft während des gesamten Kurses und wird durch verschiedene Formate realisiert: Im Kontaktunterricht sind es Interaktionsphasen und im Selbststudium ist es das individuelle Lernportfolio. Im Kontaktunterricht gibt es nach Abschluss von Aufgaben und Übungen eine **Gesprächsrunde**, die meist mit den Fragen eingeleitet wird: „Was war schwer?, Wie sind Sie vorgegangen?“ Die Studierenden berichten dann in Kleingruppen bzw. im Plenum über Herausforderungen wie unbeabsichtigte Sprachenmischung, Wortfindungsschwierigkeiten oder darüber, dass eine Sprache nun besonders schwer erschien. Genannt werden dann immer wieder auch Hinweise und Strategien, wie man schwierig erscheinende Situationen bewältigen oder mit ihnen umgehen kann, wie etwa Codeswitching, wenn einzelne Wörter fehlen, Transfer aus anderen Sprachen oder Mut, sich zu etwas zu äußern, auch wenn man sich nicht sicher ist, ob Wörter und Grammatik korrekt sind.

Ähnliche interaktive Zugänge sind **Gespräche zwischen den Lehrpersonen**, wenn sie durch Sprachenvergleich (mit Fragen wie „Wie sagt man das in der anderen Sprache?“) auf Ähnlichkeiten in Wortschatz und Grammatik und damit auf Transfermöglichkeiten hinweisen. Solche Sprachenvergleiche gibt es geplant, beispielsweise bei **Feedbacks** zur Bewältigung der mündlichen und schriftlichen Aufgaben, aber auch spontan, wenn irgendwelche plurilingualen Phänomene (Sprachfehler, aber auch gelungene mehrsprachige Äußerungen) auftauchen und thematisiert werden.

Aufbauend auf den Gesprächen im Kontaktunterricht wird im **Lernportfolio** die mündliche Reflexion individuell schriftlich vertieft und weitergeführt. Nach jedem zweiten Kurstermin gibt es konkrete Fragen, die vor dem nachfolgenden Kurstermin bearbeitet und eingereicht werden. Die Fragen beziehen sich in der Regel auf die in den aktuellen Kursterminen behandelten Aufgaben, wie z.B. Lernportfolio-Aufgabe 2 am Ende der Lerneinheit 2: „**Beskriv utmaningar som ni upplevde i dag då ni beskrev tabellerna muntligt och mångspråkigt. Hur löste ni problemen?**“ [Beschreiben Sie die Herausforderungen, die Sie erlebten, als Sie die Schaubilder mündlich und mehrsprachig beschrieben. Wie lösten Sie die Probleme?] oder Aufgabe 3 in der Kursmitte: “**As mid-course evaluation**: 1. Wie fanden Sie die plurilingualen Aktivitäten bisher? Wie sind Sie damit zurechtgekommen (**have managed it**)? Was war leicht, was eher **a challenge**? 2. Haben Sie im Kurs auch einmal Ihre **comfort zone** verlassen? 3. **Hurdana framsteg har du gjort?** [Welche Fortschritte haben Sie bisher gemacht?] 5. **Vilka områden skulle du behöva utveckla mest?** [Welche Bereiche sollten Sie am stärksten weiterentwickeln?] 5. **Vilka är dina förväntningar när det gäller resten av kursen?** [Welche Erwartungen haben Sie an die zweite Kurshälfte?]

Während des Kurses wird nachverfolgt, ob alle etwas eingereicht haben, und zwei Mal werden einzelne Antworten im Kurs (anonym) thematisiert. Anliegen ist dabei, das Reflexionsniveau mit allen Kursteilnehmenden zu teilen – nicht zuletzt, um auch Studierende, die weniger Gedanken niederschreiben, zu umfangreicheren Äußerungen zu ermutigen – sowie einzelne Aspekte im Gespräch noch einmal zu vertiefen.

Bewertung

Sprachbewusstheit als solche kann anhand der geäußerten Reflexionen erkannt und bewertet werden. Neben Kriterien wie Länge und Aufwand sind bei der Bewertung die Inhalte der Lernportfoliotexte entscheidend, die anhand der Kann-Beschreibungen bewertet werden.

Kursevaluation und Weiterentwicklung

Studentisches Feedback zum Kurs *MONII* wird über verschiedene Kanäle gesammelt. Im Kursverlauf wird regelmäßig in den Reflexionsphasen im Rahmen der Lerneinheit 5 über die Sprachenverwendung und das Sprachenlernen gesprochen. Allein schon über die Gespräche, wie die Übungen, Aufgaben oder Teilschritte erlebt werden, ergibt sich ein Bild darüber, ob die gestellten Aufgaben als zu schwierig, zu leicht oder zu langweilig empfunden werden. Dieses direkte Feedback fließt unmittelbar in die Kursgestaltung und weitere Planung mit ein.

Zudem bietet das Portfolio mit den Aufgaben zur Reflexion einen ähnlichen Zugang, der dann allerdings erst für die Weiterentwicklung des Kurses eingesetzt werden kann. Die eigentliche Kursevaluation erfolgt nach Abschluss des Kurses über eine Online-

Befragung, in der auch Einzelaspekte für kursbegleitende Forschungsprojekte untersucht werden.

Wichtig aus dem direkten Feedback im Kurs sind beispielsweise Hinweise, inwieweit ungewohnt mehrsprachige Situationen in Kurstermin 1 als überraschend anstrengend empfunden werden. Ähnliche Hinweise aus den ersten beiden Jahrgängen haben auch dazu geführt, dass die Progression innerhalb der Lerneinheiten flacher und mit mehr entlastenden Vorübungen gestaltet wurde.

Die allgemeine Kursevaluation ist durchgehend positiv, sowohl bezüglich der Kursziele, -inhalte, der Methoden als auch bezüglich der Gestaltung. Ein Zitat mag dies verdeutlichen: „Kurssi, jossa opit kaikilla kielillä niitä taitoja, joita tulet oikeasti työelämässä tarvitsemaan.“ [Ein Kurs, in dem du in allen Sprachen die Fähigkeiten erlernst, die du im Berufsleben wirklich benötigst.] (Kursevaluation 2019) Einige ausgewählte Einzelaspekte, die mehrfach genannt werden, sind

- Teamteaching: Drei Lehrende stehen teilweise gleichzeitig im Kontaktunterricht für Beratung und Hilfen zur Verfügung;
- das Dreisprachige: Man kann gleichzeitig drei Sprachen trainieren;
- das Emotionale: Man wird zum einen bestärkt, zu kommunizieren, auch mit sprachlichen Fehlern, und zum anderen lernt man, die eigene Komfortzone zu erweitern.

Interessant wäre nun, nachdem der Kurs seit 2017 läuft, ein Feedback aus der Perspektive von nun berufstätigen ehemaligen KursteilnehmerInnen einzuholen. Da der Kurs auf den Ergebnissen einer Sprachenbedarfsanalyse beruht, erscheint es lohnend, zu erfragen, ob der Kurs auch wirklich auf die mehrsprachigen Kommunikationssituationen im Geschäftsleben vorbereitet.

Für die Weiterentwicklung der Kursstruktur stehen folgende drei Aspekte im Fokus: (1) Der Kurs läuft in Teamteaching mit drei Lehrpersonen mit je einer Person pro Sprache, wobei eine mit vollem Unterrichtsstundenbudget (24 h) und zwei mit reduziertem (14 h) zugeordnet sind. Es ist denkbar, die Anzahl der Lehrpersonen zu reduzieren und dabei Lehrpersonen mit der Lehrkompetenz für zwei oder drei der Sprachen einzusetzen. Verloren gingen dabei der persönliche Aspekt und die klare Differenzierung sowie Zuordnung von Person und Sprache. (2) Der Kurs ist mit seinem Kursnamen *Plurilinguale Geschäftskommunikation* für die Studierenden erklärungsbedürftig. Die meisten Studierenden wählen solche Kurse, die eindeutig einer einzelnen Sprache zuzuordnen sind, denn der Gedanke der Plurilingualität ist für viele nach wie vor neu. Zu entwickeln wären hier zusätzliche Möglichkeiten, den Kurs im Kursportfolio der Institution an prominenter Stelle zu platzieren und kontinuierlich den Gedanken von plurilingualem Lehren und Lernen zu kommunizieren. (3) Der Prozess der Digitalisierung der Kommunikation und der Lehre, gerne gefasst unter dem Schlagwort *21st century skills*, spielt auch für plurilinguale Kommunikation eine Rolle. Zum einen wer-

den die schnellen Übergänge von Sprachen mit dem raschen Takt von Videokonferenzen und der Nutzung von digitalen Übersetzungsdiensten zunehmen, was zum anderen dann auch die Fähigkeit erfordert, schnelle Sprachenwechsel vollziehen zu können, mit Unsicherheiten umzugehen und die Qualität der Übersetzung evaluieren zu können. Hier ist zu überlegen, ob und inwieweit die technischen Hilfsmittel wie Videokonferenztechnik und Übersetzungssoftware in die Aufgabengestaltung einfließen kann.

Der Kurs wurde bisher ausschließlich als Kontaktkurs und nicht als synchroner Fernkurs angeboten. Unter den Bedingungen von physischer Kontaktvermeidung könnte der Kurs mit gewissen Abstrichen und Ergänzungen auch als hybrider Fernkurs angeboten werden. Einige Teile lassen sich in asynchronen Lehrphasen vermitteln, während die meisten Aufgaben und Übungen auf angeleiteter und betreuter Interaktion beruhen, wofür sich synchroner Fernunterricht anbietet. Kommunikationsplattformen wie *Zoom* und *MS Teams* sind nach den im Frühjahr 2020 gemachten Erfahrungen dafür jedoch nur bedingt geeignet, es fehlen die Möglichkeiten für spontanen und direkten sowie visuellen und auditiven Austausch zwischen allen Beteiligten. Für eine Gestaltung als reiner Fernkurs wäre zudem zu überlegen, welche Möglichkeiten und Herausforderungen die Technologien für Videokonferenzen im mehrsprachigen Berufsalltag mit sich bringen und wie diese dann didaktisch sinnvoll integriert werden können.

Kursbegleitende Forschung

Im Kurs *MONII* – wie auch in den anderen plurilingualen Kursen – laufen kleinere kursbegleitende Forschungsstudien, die jeweils unterschiedliche Aspekte in den Blick nehmen. Ausgangspunkt dieser Studien ist der innovative Charakter der plurilingualen Kurse, denn bei ihnen gibt es – im Gegensatz zu den klassischen monolingual ausgerichteten Sprachkursen – zu vielen Bereichen noch wenig Erfahrung und Wissen. Die *MONI*-Kurse bieten die Möglichkeit, verschiedene Aspekte des plurilingualen Lehrens und Lernens zu untersuchen. Die Ergebnisse können dann ein Beitrag sein, sowohl die Theorie etwa des multiplen Sprachenlernens als auch die Praxis von Curricula und Kursen weiterzuentwickeln. Zum Kurs *MONII* wurden bisher drei kleinere Projekte verfolgt⁷:

- **Projekt Pluri-Des:** Seit der ersten Durchführung des Kurses im Jahr 2017 werden in Kombination mit der Kursevaluation einzelne Deskriptoren zu plurilingualen Aktivitäten hauptsächlich in Bezug auf ihre Relevanz und Umsetzung untersucht. Zumindest für den vorliegenden Kontext lässt sich nachweisen, dass die abgeleiteten Deskriptoren bedarfsentsprechende und realistische Lernzielbeschreibungen darstellen.

⁷ Siehe <https://www.utu.fi/en/university/centre-for-language-and-communication-studies/research-and-development/pluriling>.

- **Projekt Sprachenvergleich:** Im Kontext mit der Lerneinheit 5 (Reflexion), beim Feedback zu den Aufgaben und bei der Kursvorbereitung werden die Sprachen miteinander verglichen. Mit Analysen der Portfoliotexte zu Reflexion und von Aufnahmen von Unterrichtssequenzen werden die verschiedenen Formen und Funktionen von Sprachenvergleich ermittelt. Bezüglich Form können diese implizit oder explizit erfolgen: Bei impliziten Vergleichen werden die konkreten Sprachbeispiele nur genannt und nicht als ähnlich oder verschieden bezeichnet. Bei expliziten Vergleichen dagegen erfolgt eine konkrete Beschreibung der Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede teilweise mit Regelformulierung. Bezüglich Funktion spielt Sprachenvergleich eine zentrale Rolle bei der Bewusstmachung und Förderung der zwischensprachlichen Interaktion: Über Vergleiche können Transferstrategien bewusst gemacht werden und durch sie lassen sich lexikalische und strukturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede in den Sprachen lernerleichternd erkennen und beschreiben; zudem bilden und fördern sie die Entwicklung von metalinguistischem Bewusstsein (ausführlich in Schlabach 2020a).
- **Projekt Pluri-Challenge:** Ein Desiderat der Sprachenbedarfsanalyse, auf der das Sprachenfach *Mehrsprachige Geschäftskommunikation* und auch der Kurs *MONII* basieren, sind empirische Belege für Probleme und Bedarfe; es fehlen also Sprachdokumente aus mehrsprachigen Situationen. Solche Situationen gibt es standardmäßig im vorliegenden Kurs und diese müssen für eine Analyse erfasst und aufbereitet werden. In einer Pilotstudie wurde eine Sequenz (Bearbeitung der Aufgabe D in der Lerneinheit 1) aufgezeichnet, transkribiert und mit Blick auf plurilinguale Aktivitäten analysiert. Das Ergebnis der Analyse zeigt, dass auch in der Lehr-Lernsituation die bereits bekannten Probleme wie Wortfindungsschwierigkeiten auftreten. Die Studierenden bewältigen diese Schwierigkeiten allerdings recht unterschiedlich, eine Person scheint in ihrer Komfortzone zu verbleiben und wechselt ins vertraute Finnisch, während eine andere Person flüssig zwischen Sprachen wechselt, *codeswitcht*, um Wortfindungsprobleme zu bewältigen. Hier wären die bedingenden Faktoren zu klären, liegt es möglicherweise an psychischen Konstanten und am Lerntyp, wie Lernende mit Unsicherheit umgehen (ausführlich in Schlabach 2020b)?

Literatur

- [GeR-Begleitband] Council of Europe (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen Begleitband. Lernen, lehren, beurteilen; Begleitband mit Deskriptoren*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Grasz, Sabine; Schlabach, Joachim; Sormunen, Edeltraud & Huhta, Ari (Hrsg.) (2010): *QualiDaF – Qualitätssicherung, Lernziele und Beurteilungskriterien für den fachbezogenen Deutschunterricht*. Jyväskylä: Solki.
<https://www.utu.fi/sites/default/files/media/KieVi/QualiDaF%20final.pdf>
- Henning, Ute & Schlabach, Joachim (2018): Plurilinguale Kompetenz: Eine didaktische Begriffsbestimmung für die internationale Geschäftskommunikation. In: Merkelbach, Chris & Sablotny, Manfred (Hrsg.): *Darmstädter Vielfalt*. Baltmannsweiler: Hohengehren, 99–130.
- Jessner, Ulrike (2006): *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press
- 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>.
- Schlabach, Joachim (2019): Plurilinguale Kompetenz – ein Lernziel für die Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zu Theorie und ihrer praktischen Umsetzung im studienbegleitenden DaF-Unterricht an der Universität Turku. In: Barras, Malgorzata; Karges, Katharina; Studer, Thomas & Wieden Keller, Eva (Hrsg.): *IDT 2017 Brücken gestalten – Mit Deutsch verbinden. XVI. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 2017 in Freiburg, Schweiz*. Band 2. Berlin: ESV, 142–147.
- Schlabach, Joachim (2020a): Sprachenvergleich in plurilingualen Kursen zur internationalen Geschäftskommunikation an einer finnischen Hochschule. Ein Werkstattbericht. In: Salzmann, Katharina & Hepp, Marianne (Hrsg.): *Sprachvergleich in der mehrsprachig orientierten DaF-Didaktik. Theorie und Praxis*. Studi Germanici. Rom: Istituto Italiano di Studi Germanici, 43–58.
- Schlabach, Joachim (2020b): Herausforderungen einer mehrsprachigen Kommunikationssituation. Pilotstudie zu einem plurilingualen Kurs mit Englisch, Schwedisch und Deutsch. *German as a foreign language* 3. <http://www.gfl-journal.de/>.
- TSE Turku School of Economics (2018): Kandidaatin tutkinto-ohjelmien osaamistavoitteet / Bachelor's degree learning goals and objectives. (nur intern abrufbar unter <https://intranet.utu.fi/fi/yksikot/tse/faculty/akkreditointiprosessi/LearningGoals/Documents/Bachelor%20Program%20Learning%20Goals%20and%20Objectives.pdf>, 15.10.2019).

Anhang

Zu Lerneinheit 1:

Anhang 1-1

Arbeitsblatt zum Wortschatz (Ausschnitt; MONI1 2018–19)

MONI1, 2 Describing Trends		
Activity: Fill in the missing phrases		
Einzelwerte, Vergleichen/		
English	Svenska	Deutsch
to stand at	...	liegen bei, liegt bei, lag bei, hat gelegen bei
...	... är dubbelt / hälften så stor som	... ist doppelt / halb so groß wie
.. is the same as / is as high as	... är lika stor som	...
.. is higher / lower than	... är större / än	... ist / als
<p>The net sales of Orange Ltd stood at 10 million in January 2015. Den totala ökningen på omsättningen ligger på 0,5 procent årligen. Der Umsatz von Tech OY lag im Vorjahr bei 490 Mio. € (Millionen Euro).</p>		

Anhang 1-2

Aufgabenblatt (MONI1 2018–19)

MONI1, Schaubilder präsentieren mehrsprachig

A VORÜBUNG: Sie arbeiten in drei Gruppen, jede Gruppe arbeitet einsprachig En, Sv, De.

- Klären Sie die Wörter und verbalisieren Sie die wichtigsten Informationen.
- Entwickeln Sie Fragen zu den Informationen.
- Beginnen Sie mit Schaubild 1, dann 2 und danach evtl. 3 oder 4.
- Lehrkräfte helfen bei Bedarf
- Ca. 15 Minuten in einer Sprache, dann 15' in der anderen, schließlich 10' in der dritten

B Sie arbeiten in kleinen Gruppen à 3 Personen mehrsprachig, abwechselnd En, Sv und De.

- Beschreiben Sie gemeinsam ein Schaubild mehrsprachig und interaktiv.
- 2 Studierende fragen und 1 Studierender antwortet.
- Sprachenwechsel bei jeder neuen Frage / bei jedem neuen Aspekt:
REGEL FÜR SPRACHENWAHL: L1 → L2 → L3 → L1 → ... (L1 = Sprache eins)
Student 1 fragt in L1 – Student 3 antwortet in L1
Student 2 fragt in L2 – Student 3 antwortet in L2
Student 1 fragt in L3 – Student 3 antwortet in L3
Student 2 fragt in L1 – Student 3 antwortet in L1
⋮
- Beginnen Sie mit Schaubild 1, dann 2 und danach evtl. 3 oder 4.
- Wechseln Sie die Rollen, wer fragt und wer antwortet.
- Ca. 10 Minuten

C Hausaufgabe: Beschreiben Sie das Schaubild 2 mehrsprachig. Beschreiben Sie dabei drei verschiedene Aspekte (Themen). Schreiben Sie jeden Aspekt in einer anderen Sprache (En, Sv, De):

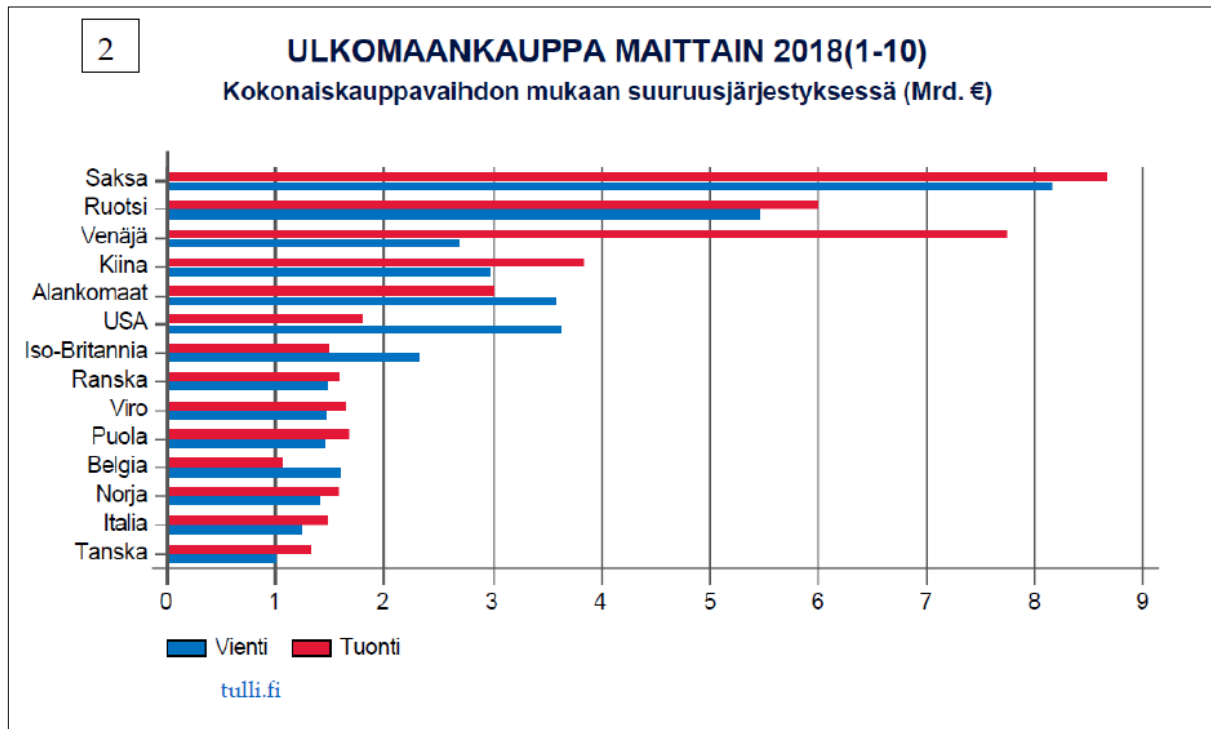
1. Die fünf wichtigsten Handelspartner von Finnland
2. Die Handelspartner mit einem finnischen Außenhandelsdefizit (passiv)
3. Die Handelspartner mit einem Außenhandelsüberschuss (aktiv).

D Sie arbeiten in neuen Gruppen à 3 Personen mehrsprachig En, Sv und De.

- Beschreiben Sie gemeinsam ein Schaubild mehrsprachig.
- Jeder beschreibt einen Aspekt in einer Sprache (also 1-2 Sätze), danach wechselt der Sprecher und die Sprache:
REGEL FÜR DIE SPRACHENWAHL: L1→L2→L3→L1 ODER 2→ ...
Student 1 macht eine Einleitung in L1 (zum Beispiel auf Schwedisch)
Student 2 nennt einen Aspekt (z.B. die wichtigsten Informationen) in L2 (z.B. auf Deutsch)
Student 3 präsentiert einen anderen Aspekt (z.B. Besonderheiten) in L3 (z.B. auf Englisch)
Student 1 präsentiert einen weiteren Aspekt in L2
⋮
Student x beendet die Präsentation mit einer kurzen Zusammenfassung in Lx
- Wiederholen Sie das mit einem anderen Schaubild.
- Ca. 10 Minuten

Anhang 1-3

Schaubild 2 (von insgesamt 4) (Ausschnitt; MONI1 2018–19)




Quelle: <https://tulli.fi/tilastot/avainluvut-ja-kuviot> (04.01.2019)


Zu Lerneinheit 2:

Anhang 2-1

Aufgabenblatt



MONI,1 Small talk mehrsprachig



Sv


1. Vilka kurser har du valt för den här perioden? Vilken kurs är den mest utmanande / intressantast?
2. Berätta om dina språkkunskaper. Vilka andra språk har du studerat förutom engelska, tyska och svenska?
3. Vad gör du helst på din fritid?
4. Hur bor du? Berätta om din bostad.
5. Vad åt du till lunch i går / i förrgår? Vad är din favoritmat? Vad brukar du laga själv?
6. Vad har du för planer för sommaren?


De

1. Welche Kurse hast du in dieser Periode gewählt? Welcher ist der anstrengendste, welcher ist besonders interessant?
2. Was machst du so in deiner Freizeit?
3. Welche Sprachen kannst du? Also neben Englisch und Schwedisch, welche andere Sprachen hast du gelernt?
4. Was hast du gestern / vorgestern zu Mittag / als Lunch gegessen? Was ist dein Lieblingsessen? Was kochst du selbst am liebsten? (gern – lieber – am liebsten)
5. Wie und wo wohnst du? Berichte ein bisschen über deine Wohnung.
6. Welche Pläne hast du für den nächsten Sommer?

En


1. Tell about your language skills. Which other languages have you studied in addition to English, German and Swedish?
2. Which courses have you chosen for this period? Which is the most challenging / interesting one?
3. What did you have for lunch yesterday / the day before? What's your favourite food? What do you like cooking yourself?
4. What do you like to do in your free time?
5. How do you live? Talk about your flat / house.
6. What plans do you have for next summer?






Anhang 2-2



Hinweise zur Gesprächsorganisation und Sprachenwahl








MONI1,1 Small talk mehrsprachig

- Besprechen Sie zu zweit die Fragen (ca. 10 Minuten), jeder spricht eine Sprache (En, Sv oder De) und hört eine andere.

Student 1		Student 2
	<i>Isst du gerne Pizza? Naturligtvis. Pizza med skinka är jättegott! Och du?</i>	
Sprache A		Sprache B


- Wechseln Sie den Partner und besprechen Sie zu zweit dieselben Fragen (ca. 10') in einer anderen Sprachenkombination (En, Sv oder De).

Student 3		Student 1
	<i>Do you like Pizza? Nej. Jag äter gärna makaronilåda. Det är gott.</i>	
Sprache A		Sprache B



Anhang 2-3

Hausaufgabe Übersicht Redemittel (Ausschnitt)



MONI Redemittel fürs Netzwerken und für den Small Talk

Kontaktaufnahme, Beginn


<p>En</p> <ul style="list-style-type: none"> • Have we met? • You are Marcus, aren't you? • Do you work here, too? • May I ask - what is your name? • 	<p>Sv</p> <ul style="list-style-type: none"> • Har vi träffats? • Är du inte Marcus? • Jobbar du också här? • Får jag fråga – vad heter du? • 	<p>De</p> <ul style="list-style-type: none"> • Haben wir uns schon einmal gesehen? • Sind Sie nicht der Herr Virtanen? • Arbeiten Sie auch hier bei Tech OY? • Darf ich fragen, wie Sie heißen? •
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Interesse zeigen

<p>En</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oh, really? • Yes, indeed! • That sounds interesting • No, actually I... • Of course. • 	<p>Sv</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verkligen! • Det låter intressant! • Egentligen inte. • Självklart. Naturligtvis. • 	<p>De</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ach, wirklich? • Oh ja! • Hm ... • Nein, eigentlich nicht. • Natürlich. •
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Anhang 2-4

Hausaufgabe Vorbereitung Netzwerken 2



MON1, 5 Plurilingual Networking 2 Vorbereitung

In unserer 6. und 7. Sitzung üben wir das mehrsprachige Networking für den Beruf. Bereiten Sie sich darauf vor. Lesson 6–7: we are going to practice plurilingual networking for business. Please prepare for the task following the instructions below.

1. Lesen Sie Tipps von Kommunikationsberatern, wie man effizient und professionell Networking macht. Hier ein paar Seiten im Netz (lesen Sie mind. die beiden ersten Tipps):
 - <https://www.themuse.com/advice/9-tips-for-navigating-your-first-networking-event>
 - <http://www.mingleforbusiness.co.uk/>
 - <http://www.csbsju.edu/xpd/career-planning-and-resources/howto/how-to-network-and-mingle-at-events>
 - <http://personalimpact.ca/networking-etiquette-how-to-mingle-like-a-pro/>
 - <https://www.entrepreneur.com/article/229440>
2. Für die Networking-Übung sollen Sie eine Rolle spielen, auf die Sie sich vorbereiten sollen: Wählen Sie eine Identität / Rolle, machen Sie sich dazu Notizen in allen drei Sprachen. Kopieren Sie dafür die Tabelle (S. 2) und notieren Sie darin stichwortartig Ihr Profil. Fügen Sie die Tabelle in Ihr Lernportfolio ein und bringen Sie diese zur Übung mit. Bereiten Sie sich vor allem auch sprachlich (De, Sv und En) darauf vor!

You should create a role / identity for the networking task. Make notes on the details given below in all three language. Also, create a document based on these details for your portfolio.

Skapa en ny identitet! Beskriv dig själv i rutorna nedan, på alla tre språk. Förbered dig på att presentera din nya identitet på alla tre språk.

→ → → Bringen Sie am Donnerstag die ausgefüllte Tabelle mit.


Kopiera sedan tabellen och bifoga den till din portfolio.

Schreiben Sie auch ein Namensschild mit Ihrer neuen Rolle.
3. Die Situation in unserer 7. Sitzung:

Wir sind auf dem **Top Management Forum** an der Turku School of Economics. Dort treffen sich jährlich ca. 200 Manager aus den verschiedensten Bereichen. Es gibt Vorträge, gemeinsame Mahlzeiten und Networking.

The context for the task will be **Top Management Forum at TSE**. It's an event where approximately 200 managers from various fields meet. The programme consists of presentations, shared meal times and networking.

Situationen är att vi deltar i **Top Management Forum vid Åbo handelshögskola**. Här träffas årligen ca 200 chefer och affärsledare från de mest olika branscher. Det ordnas föreläsningar, gemensamma måltider och Networking, nätverkande.



Use all your languages


EXPAND YOUR COMFORT-ZONE

	En	Sv	De
Mein Name / Mitt namn:			
Ausbildung und Schwerpunkte / Education and fields of expertise / Utbildning och expertis			
Arbeit: seit _____ Jahren als _____ bei der internationalen Firma / Job since ____; position; the name of the company / Arbetar sedan ____ år som _____ i det internationella företaget _____			
Tätigkeit(en) / Operations of the company / Företagets verksamhetsområde(n):			
Aktuelle Projekte / Current projects / Aktuella projekt:			
Interessen (beruflich / privat) / Intressen yrkesmässigt/privat:			
Mein Ziel für das Networking (z.B. neue Kooperationspartner für ... finden oder ...) / My aim for the task (finding a partner for a project or..) / Jag nätverkar för att ... (söker t.ex. en ny samarbetspartner för ...)			
Bevorzugte Sprachen / Language preferences / Vilka språkkunskaper värdesätts:			

Zu Lerneinheit 3:

Anhang 3-1

Aufgabenblatt Mediation 3



MONI1, 10 HÖRVERSTEHEN MULTILINGUAL
 Kurze Wirtschaftsnachricht über zwei finnische Unternehmen

- Hören Sie eine kurze Wirtschaftsnachricht / short news und bearbeiten Sie die Aufgaben auf diesem Aufgabenblatt.
- Präsentieren Sie beide Unternehmen auf Basis der Wirtschaftsnachricht auf Schwedisch.

En	Sv	De	Teleste	Metso
•	•	• -r Umsatz	• • •	• •
• Export	•	•	• %	•
•	• Rörelseresultat	•	• • •	• •
•	•	• Mitarbeiter	• Fi %, De %	• •
•	• Bransch	•	• Breitbandkabel(lösungen) •	• für Bergbau • •
• Vision	•	•	Geschäftsbasis:	• und

6 Mehrsprachigkeit und DaF-Unterricht

Sabine Grasz

Universität Oulu,
Studiengang „Deutsche Sprache und Kultur“

DOI: doi.org/10.31885/9789515150097.6

Rahmendaten

Kursname	Mehrsprachigkeit und DaF-Unterricht – Teil des Kurses „Sprachdidaktik“
Institution (Universität, Einrichtung, Fakultät, Studiengang, Fach)	Universität Oulu, Humanistische Fakultät Studienprogramm: Sprachen und Kultur Fach: Deutsche Sprache und Kultur
Ausrichtung des Kurses	Einführung in die Fachwissenschaft Fremdsprachendidaktik
Haupt- oder Nebenfach; BA-, MA-Niveau	Der Kurs ist Teil des Haupt- und Nebenfachstudiums im Fach „Deutsche Sprache und Kultur“ auf dem BA-Niveau
Pflicht-, Wahlpflicht- oder frei wählbares Fach	Pflichtkurs für Studierende der Studienrichtung Lehramt Deutsch. Studierende, die nicht Lehramt studieren, können den Kurs als Wahlpflichtkurs oder frei wählbaren Kurs absolvieren.
Leistungspunkte	5 ECTS für den gesamten Kurs
(angestrebte) Gruppengröße	10–15 Studierende
Kursformat / Umfang Kontaktunterricht und Selbststudium	Seminar Der gesamte Kurs „Sprachdidaktik“ umfasst 28 Stunden Kontaktunterricht + 102 Stunden Selbststudium. Der Unterricht findet wöchentlich während eines Semesters (14 Unterrichtswochen) statt. Die Themeneinheit „Mehrsprachigkeit und DaF-Unterricht“ umfasst 6 Stunden Kontaktunterricht und 25 Stunden Selbststudium.
Unterrichtssprache	Deutsch



Grasz, Sabine:

Mehrsprachigkeit und DaF-Unterricht.

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, 137–158.

DOI: doi.org/10.31885/9789515150097

Kursname	Mehrsprachigkeit und DaF-Unterricht – Teil des Kurses „Sprachdidaktik“
Lehrpersonen (Sprachlehr- und Sprachkompetenzen)	Lehrperson im Fach Deutsch (verantwortliche Person für Didaktik am Studienfach) Kompetenzen: Lehrqualifikation, Kenntnis des finnischen Schulsystems, Kenntnisse in Finnisch, Englisch und Schwedisch empfehlenswert.
Zielgruppe	Haupt- und Nebenfachstudierende im Lehramt Deutsch des Studienfachs „Deutsche Sprache und Kultur“. Studierende, die nicht Lehramt studieren, bzw. Austauschstudierende können bei Interesse auch daran teilnehmen.
Sprachen und Niveaus	Deutsch zumindest B1. Englisch: keine offizielle Niveauanforderung; das in der Schule normalerweise erzielte Niveau ist ausreichend für diesen Kurs. Finnisch: normalerweise als L1, falls nicht, sind Grundkenntnisse empfehlenswert, aber nicht unbedingt erforderlich (z.B. bei Austauschstudierenden). Weitere Sprachen sind von Vorteil, aber nicht Voraussetzung.
Benötigte Vorkenntnisse, Fachwissen	Der Kurs gehört zu den Fachstudien. Davor müssen also schon die Grundstudien in „Deutsche Sprache und Kultur“ (25 ECTS) absolviert sein. Keine weiteren Zugangsvoraussetzungen.
Mehrsprachendidaktischer Ansatz	Unterschiedliche Ansätze werden behandelt.
Übergeordnetes Lernziel	Kenntnis von zentralen Inhalten der Mehrsprachigkeitsdidaktik und Möglichkeiten der Umsetzung von mehrsprachendidaktischen Ansätzen im DaF-Unterricht

Kursname	Mehrsprachigkeit und DaF-Unterricht – Teil des Kurses „Sprachdidaktik“
Teillernziele	<ul style="list-style-type: none"> • Das Konzept Mehrsprachigkeit in seiner historischen und aktuellen Dimension begreifen und einordnen können. • Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik (v.a. Tertiärsprachendidaktik und Interkomprehension) kennen und verstehen. • Die Vorgaben in Bezug auf Mehrsprachigkeit der finnischen nationalen Lehrpläne für die Grundschule (Klassen 1–9) und die gymnasiale Oberstufe (POP 2014 und LOP 2019) (s.u.) kennen und sie in einen theoretischen Rahmen setzen können. • Sich mit Unterrichtsmaterialien, die das mehrsprachige Repertoire der Schüler/innen nutzen, auseinandersetzen und diese in Hinsicht auf ihre Einsetzbarkeit im finnischen FS-Unterricht beurteilen können. • (Fakultativ: Die im Unterricht behandelten Konzepte und Theorien in die Unterrichtspraxis umsetzen können.)
Inhalte, Themen	<p>Theoretische Auseinandersetzung mit Definitionen von Mehrsprachigkeit und Konzepten der Mehrsprachigkeitsdidaktik</p> <p>Sprachen(lern)biografien</p> <p>Mehrsprachigkeit in den nationalen Rahmenlehrplänen für die Grundschule (Klassen 1–9) und die gymnasiale Oberstufe (POP 2014 und LOP 2019)</p> <p>Analyse von Unterrichtsmaterialien, die das mehrsprachige Repertoire der Lernenden berücksichtigen</p>
Aufgaben	<p>Lesen, Zusammenfassen und Diskutieren von wissenschaftlichen Texten</p> <p>Erstellen einer eigenen Sprachen(lern)biografie</p> <p>Vorbereiten und Halten einer Kurzpräsentation</p> <p>Analyse von Unterrichtsmaterialien</p> <p>(Fakultativ: Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung einer Unterrichtseinheit)</p>
Ressourcen	<p>Handbucheinträge zur Theorie</p> <p><i>Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet</i> (POP) 2014</p> <p><i>Lukion opetussuunnitelman perusteet</i> (LOP) 2019</p> <p><i>Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen</i> 2001</p> <p><i>Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Begleitband</i> 2020</p> <p>Beispiele aus Lehrwerken</p>
Lernumgebung	<p>Seminarraum mit Computer, Projektor</p> <p><i>Moodle</i> als Kursplattform</p>

Kursname	Mehrsprachigkeit und DaF-Unterricht – Teil des Kurses „Sprachdidaktik“
Bewerten bzw. Prüfen	Aktive Teilnahme am Unterricht: Kursaktivitäten und Vorbereitungen/Hausaufgaben (Texte lesen etc.) Sprachen(lern)biografie Kurzpräsentation
Kursevaluation und -weiterentwicklung	Kursfeedback durch die Kursteilnehmer/innen (elektronisches Feedbacksystem)
Planung und Implementierung des Kurses	Testphase: Herbstsemester 2019. Danach Evaluierung durch Kursleiterin, Kursteilnehmer/innen und Überarbeitung des Konzepts. Ab Frühling 2021 ein fester Bestandteil des Kurses „Sprachdidaktik“, der einmal im Studienjahr stattfindet.
Unterstützende / behindernde Faktoren	Unterstützend: Mehrsprachigkeit spielt eine zentrale Rolle in POP und LOP. Passender Kurs für das Thema Mehrsprachigkeit ist schon im Studienplan vorhanden. Reform der Studienpläne, die in Zukunft gute Bedingungen für die Verbindung von Theorie und Praxis bedeuten, z.B. Möglichkeiten für Schulbesuche sind gegeben und diese können auch im Studium angerechnet werden. Behindernd: Beschränkte zeitliche Ressourcen

Institutionelle Rahmenbedingungen und Implementierung

Die Themeneinheit „Mehrsprachigkeit und DaF“ ist ein neu konzipierter Teil des bereits existierenden Kurses „Sprachdidaktik“ am Studienfach „Deutsche Sprache und Kultur“ der Universität Oulu. Das Studienfach gehört zum Studienprogramm „Sprachen und Literatur“ der humanistischen Fakultät und bietet neben einer allgemeinen Ausrichtung in Germanistik die Studienrichtungen Lehramt Deutsch und Internationale Wirtschaftskommunikation an.

Im Studienfach „Deutsche Sprache und Kultur“ werden jedes Jahr 12 Studierende im Hauptfach und ca. 15 Studierende im Nebenfach aufgenommen. Zirka ein Drittel der Hauptfach- und zwei Drittel der Nebenfachstudierenden studieren Deutsch im Lehramt, also insgesamt ca. 10–15 Studierende pro Studienjahr. Wie auch an den anderen finnischen Universitäten findet die eigentliche Lehramtsausbildung nicht an den Fächern selbst statt, sondern wird von der erziehungswissenschaftlichen Fakultät gemeinsam mit der Übungsschule der Universität organisiert. Zu dieser 60 ECTS umfassenden Ausbildung gehören allgemeine pädagogische Studien, Fachdidaktikseminare und ein Unterrichtspraktikum. Die Fachdidaktikseminare werden nicht für jedes Fach

getrennt organisiert, sondern für alle Fremdsprachenfächer (an der Universität Oulu sind das Englisch, Schwedisch, Deutsch) gemeinsam. Für die Lehramtsausbildung muss zu Beginn des Studiums ein Eignungstest bestanden werden.

Zusätzlich zu der 60 ECTS-Lehramtsausbildung bieten die meisten Studienfächer auch eigene Kurse an, die unterschiedliche Aspekte der Didaktik des spezifischen Faches behandeln. Im Studienfach „Deutsche Sprache und Kultur“ der Universität Oulu sind das folgende Kurse:

Sprachdidaktik, 5 ECTS: Pflichtkurs für Lehramtsstudierende in Deutsch im Haupt- und Nebenfach im Bachelor-Studium.

Deutsch lernen und lehren, 5 ECTS: Pflichtkurs für Lehramtsstudierende in Deutsch im Hauptfach- und Nebenfach¹ im Master-Studium.

Die Themeneinheit „Mehrsprachigkeit und DaF“ wurde in einer Testphase im Rahmen des Kurses „Sprachdidaktik“ im Herbst 2019 erprobt und anschließend evaluiert. Die Implementierung erfolgt im Frühling 2021. Es ist geplant, den Kurs einmal im Studienjahr anzubieten.

Didaktisch-theoretischer Bezugsrahmen

Bei der Planung und Durchführung des Kurses „Sprachdidaktik“ sind vielfältige didaktische und theoretische Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. So dient der Kurs einerseits als eine Einführung in das Thema DaF-Didaktik, in dessen Rahmen sich die Studierenden theoretisch/wissenschaftlich mit aktuellen Themen und Theorien auseinandersetzen sollen. Andererseits soll es aber im Rahmen der Ausbildung angehender Fremdsprachenlehrer/innen nicht bei der rein theoretischen Beschäftigung mit dem Thema bleiben, sondern auch um die konkrete Umsetzung in die Unterrichtspraxis gehen. Außerdem ist zu berücksichtigen, dass bei allen Kursen einer Fremdsprachenphilologie immer auch die Erweiterung und Festigung der Sprachkompetenz der Studierenden (z.B. in verschiedenen Fachsprachen) ein integraler Bestandteil ist, auch bei solchen Kursen, die keine sprachpraktischen Übungen im engeren Sinne sind.

Alle diese Aspekte werden auch im hier vorgestellten Kurs bzw. in der Themeneinheit berücksichtigt, was eine Vielschichtigkeit der Kursinhalte und Ziele mit sich bringt:

- Kennenlernen und Auseinandersetzung mit Theorien und Forschungsarbeiten zur Mehrsprachigkeitsdidaktik und zu verwandten Konzepten
- Auseinandersetzung damit, wie diese Theorien im konkreten institutionellen Kontext umgesetzt werden, also z.B. in den nationalen Curricula und in Lehrwerken
- Umsetzung (in eingeschränktem Rahmen) der von der Theorie und dem institutionellen Rahmen vorgegebenen Konzepte in die Unterrichtspraxis

¹ Nebenfachstudierende absolvieren aber nur selten Masterstudienkurse im Nebenfach.

- Reflexion des eigenen Sprachlernprozesses und Erweiterung des Sprachwissens und -könnens in Hinblick auf mehrsprachige Aktivitäten

Die Auswahl der Themeneinheit „Mehrsprachigkeit und DaF“ sowie der beiden anderen Themeneinheiten („Früher Fremdsprachenunterricht/Sprachduschen“ und „Digitale Medien im DaF-Unterricht“) im Kurs „Sprachdidaktik“ beruht auf den Bedingungen und Trends des Fremdsprachenunterrichts im Allgemeinen und des DaF-Unterrichts an finnischen Schulen im Besonderen. So spielt Mehrsprachigkeitsdidaktik und die Berücksichtigung des gesamten sprachlichen Repertoires der Lernenden als Ressource im Fremdsprachenunterricht schon länger eine zentrale Rolle in der Fremdsprachendidaktik. Diese spiegelt sich nun auch in den aktuellen Rahmenlehrplänen in Finnland wider (POP 2014 und LOP 2019). Gerade in Hinblick auf den Deutschunterricht in Finnland sind plurilinguale Ansätze zentral, da Deutsch fast immer neben und nach anderen Sprachen (vor allem Englisch und Schwedisch) gelernt wird. Ähnlich verhält es sich in Hinblick auf die Sprachenverwendung: Situationen, in denen Fremdsprachen verwendet werden, sind sehr häufig plurilingual – z.B. bei der Verwendung von Deutsch im Arbeitsleben, aber auch auf Reisen und im privaten Bereich. Deshalb ist es notwendig, nicht nur eine Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit zu fördern, sondern auch die Studierenden konkret auf plurilinguale Situationen vorzubereiten bzw. im Falle von zukünftigen Fremdsprachenlehrer/innen, sie dazu zu befähigen, ihre Schüler/innen darauf vorzubereiten. Das erscheint auch als besonders wichtig und notwendig, da im Zuge einer Umfrage unter Lehramtsstudierenden (Grasz 2020) herausgefunden wurde, dass diese selbst nur wenig Erfahrung mit Mehrsprachigkeitsdidaktik aus ihrer eigenen Schulzeit haben.

Beschreibung der Kursstruktur und der Lerneinheiten

Der Kurs „Sprachdidaktik“ umfasst insgesamt 28 Stunden Kontaktunterricht und 102 Stunden Selbststudium. Der Unterricht findet wöchentlich während eines Semesters (14 Unterrichtswochen) statt. Er gehört zu den Fachstudien, was bedeutet, dass die Grundstudien (25 ECTS) vor Besuch des Kurses schon absolviert sein müssen. Normalerweise wird der Kurs im zweiten Studienjahr besucht. Wie schon oben in der Übersicht erwähnt, ist der Kurs ein Pflichtkurs für Lehramtsstudierende in Deutsch im Haupt- und Nebenfach im Bachelor-Studium. Er kann auch von Studierenden, die nicht Lehramt studieren, als wahlfreier Kurs gewählt werden. Die übliche Teilnehmerzahl ist 10–15 Studierende und der Kurs wird einmal pro Studienjahr angeboten.

In der ersten Hälfte des Kurses wird ein Überblick über Prinzipien und Methoden des Fremdsprachenunterrichts (mit Schwerpunkt DaF) gegeben (10 Stunden Kontaktunterricht + 12 Stunden Selbststudium), im zweiten Teil werden drei Themen behandelt: Früher Deutschunterricht/Sprachduschen, digitale Medien im DaF-Unterricht und Mehrsprachigkeit und DaF. Ab dem Studienjahr 2020/2021 ist möglich, parallel zu

dem Kurs freiwillig einen Didaktik-Workshop zu absolvieren. In dessen Rahmen sollen die im Kurs theoretisch behandelten Themen auch praktisch umgesetzt werden. Konkret wird das bedeuten, dass die Studierenden selbst Unterrichtseinheiten zu einem der drei Themen vorbereiten und im Rahmen von Schulbesuchen umsetzen.

Für jedes Thema sind 6 Stunden Kontaktunterricht und 30 Stunden Selbststudium reserviert. Der Stundenumfang ist sehr knapp bemessen und kann – falls möglich – erweitert werden. Die Themeneinheit „Mehrsprachigkeit und DaF“, die im Rahmen des Pluri°Deutsch-Projektes entwickelt wurde, ist in drei thematische Lerneinheiten geteilt, die im Folgenden genauer beschrieben werden: Einführung in das Thema Mehrsprachigkeit; Mehrsprachigkeit als Ressource beim Lernen und Verwenden von Sprachen; Mehrsprachigkeit in der Unterrichtspraxis: die finnischen nationalen Rahmenlehrpläne, Unterrichtsmaterialien und plurilinguale Aktivitäten.

Lerneinheit 1: Einführung in das Thema Mehrsprachigkeit

Ziel der Lerneinheit

Die Studierenden sollen durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Definitionen von Mehrsprachigkeit in ihrer historischen Entwicklung die Komplexität und Vielschichtigkeit des Begriffs verstehen. Sie sollen die Definitionen mit ihren subjektiven Theorien darüber und Erfahrungen damit, was Mehrsprachigkeit bedeutet, spiegeln. Sie sollen ihr eigenes mehrsprachiges Repertoire sowie Sprachlern- und Sprachverwendungserfahrungen, die sie in formalen und informellen Kontexten gesammelt haben, reflektieren und sich dadurch der Vielfalt von mehrsprachigen Biografien bewusst werden.

Aufbau der Lerneinheit

Die Lerneinheit besteht aus den folgenden zwei Teilen:

- 1) Exemplarische Definitionen zur Mehrsprachigkeit und ihre historische Entwicklung
 - 2) Das eigene mehrsprachige Repertoire und vielfältige Sprachen(lern)biografien
- 1) Exemplarische Definitionen zur Mehrsprachigkeit und ihre historische Entwicklung

Benötigte Ressourcen/Quellen

Ein Arbeitsblatt mit Definitionen (bzw. Beschreibungen) von Mehrsprachigkeit aus verschiedenen Zeiten. Welche Definitionen und aus welchen Zeitperioden diese gewählt werden, kann je nach Zielgruppe entschieden werden. Für den betreffenden Kurs

werden Definitionen aus den letzten 100 Jahren verwendet (siehe Anhang 1), die deutlich die Entwicklung des Verständnisses von Mehrsprachigkeit dokumentieren. Eine zentrale Beschreibung stammt aus dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (2001), weil dieser einen großen Einfluss auf die finnischen Lehrpläne für den Fremdsprachenunterricht hat.

Mögliche Aufgabenstellung

Da der Kontaktunterricht im betreffenden Kurs sehr begrenzt ist, bekommen die Studierenden das Arbeitsblatt mit den Definitionen und folgendem Auftrag eine Woche vor der Stunde:

- *Lies die verschiedenen Textausschnitte und versuche die zentralen Kriterien für die Definitionen von Mehrsprachigkeit herauszuarbeiten.*
- *Welche Veränderungen im Verständnis von Mehrsprachigkeit lassen sich in den Definitionen erkennen?*
- *Welche der Definitionen entspricht am besten deinem eigenen Verständnis von Mehrsprachigkeit?*

Zu Beginn der Unterrichtsstunde werden die Studierenden in Kleingruppen geteilt, in denen sie die vorbereiteten Aufgaben vergleichen und danach diskutieren.

Wenn mehr Kontaktunterricht zur Verfügung steht, können die Texte auch in der Stunde gelesen werden und die Fragen gemeinsam in Partner- und Kleingruppenarbeit beantwortet und diskutiert werden.

Die Definitionen sind zum Teil komplex und es ist anzunehmen, dass das Verständnis von Sprache(n) als (zumindest im Gebrauch) nicht streng trennbare Einheiten, das zum Beispiel den Definitionen der letzten Jahre (Busch 2017) zugrunde liegt, für viele Studierende neu ist und Fragen aufwerfen kann. Deshalb ist empfehlenswert, die Ergebnisse und Diskussionen aus der Kleingruppenarbeit im Plenum zusammenfassend zu präsentieren. Dabei können mögliche offene Fragen gemeinsam geklärt werden.

Begründung der Vorgehensweise

Durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Definitionen zu Mehrsprachigkeit können die Studierenden einen guten Überblick darüber bekommen, was unter Mehrsprachigkeit verstanden wird. Die Verwendung von Definitionen aus unterschiedlichen Zeiten soll verdeutlichen, dass das Verständnis von individuellen und gesellschaftlichen Konzepten – wie Mehrsprachigkeit es ist – immer Veränderungen unterliegt. Diese Veränderungen beruhen auf neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen sowie auf Änderungen gesellschaftlicher Realitäten. Die Definitionen verdeutlichen außerdem sehr gut die zunehmende sprachliche Diversität, wie sie auch in Finnland zu erkennen ist und auf die gesellschaftlich wichtige Institutionen, wie Schulen, reagieren müssen.

2) Das eigene Sprachenrepertoire und vielfältige Sprachen(lern)biografien

Benötigte Ressourcen/Quellen

Material (Papier und Stift oder Laptop) für Notizen.

Mögliche Aufgabenstellung

Bei dieser Aufgabe sollen die Studierenden ihre eigene Mehrsprachigkeit reflektieren und sich der Vielfalt von Sprachen(lern)biografien bewusst werden. Sie sollen auch erste Überlegungen dazu anstellen, ob ihnen ihr mehrsprachiges Repertoire als Ressource beim Lernen und Verwenden von Sprachen dient.

Das geschieht, indem sie zuerst alle in Einzelarbeit ihr eigenes mehrsprachiges Repertoire und die eigenen Sprachenlern- und Sprachenverwendungserfahrungen reflektieren und dabei Notizen machen.

Folgende (oder ähnliche) Fragen können vorgegeben werden:

- *Welche Sprachen habe ich wann, wo und wie lange gelernt?*
- *Wie gut beherrsche ich die Sprachen (verschiedene Fertigkeiten berücksichtigen)?*
- *Welche Sprachen verwende ich derzeit regelmäßig? In welchen Kontexten?*
- *Welche Sprachen habe ich früher verwendet? In welchen Kontexten?*
- *Welche Rolle spielen die verschiedenen Sprachen bei meinem Sprachenlernen und in der Kommunikation in Fremdsprachen? Unterstützen sie sich gegenseitig? Verwende ich sie als Ressource? Stören sie?*

Nach der Reflexionsphase folgt ein Austausch und Vergleich der Erfahrungen in Kleingruppen. In diesem Zusammenhang sollen die Studierenden auch noch einmal auf die in der ersten Aufgabe behandelten Definitionen von Mehrsprachigkeit eingehen und diese mit den verschiedenen Formen von Mehrsprachigkeit, die in der Kleingruppe vertreten sind, vergleichen.

Auf der Basis der im Unterricht gemachten Notizen und der Diskussionen sollen die Studierenden zuhause ihre eigene Sprachen(lern)biografie verfassen, die der Kursleiterin abgegeben wird.

Begründung der Vorgehensweise

Das Verfassen einer Sprachen(lern)biografie soll die Studierenden zu einer Reflexion ihrer eigenen Mehrsprachigkeit und ihrer Sprachenlern- und Sprachenverwendungserfahrungen anregen. Durch die Diskussion mit den Kommiliton/innen wird angestrebt, dass sie sich der Vielfalt von mehrsprachigen Biografien bewusst werden. Dabei soll es – auch auf der Grundlage der zu Beginn der Lerneinheit kennengelernten Definitionen von Mehrsprachigkeit – zu einer kritischen Auseinandersetzung mit eigenen Auffassungen von und Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit und vielleicht auch zu einer Revision überkommener Vorstellungen kommen. Die Studierenden sollen sich

dabei auch erste Gedanken darüber machen, wie die eigene Mehrsprachigkeit als Ressource beim Lernen und Verwenden von Sprachen genutzt werden kann, was dann in der nächsten Lerneinheit genauer behandelt wird.

Gleichzeitig lernen die Studierenden durch das Verfassen einer eigenen Sprachen-(lern)biografie eine Aktivität kennen, die sie in Zukunft als Fremdsprachenlehrende selbst im Unterricht einsetzen können.

Bewertung

Die Aktivität der Studierenden in den Gruppendiskussionen und bei den Diskussionen im Plenum werden für die ganze Lerneinheit, aber nicht für jede einzelne Aktivität bewertet². Dabei wird berücksichtigt, ob die Studierenden die Texte zuhause gelesen haben, ob sie die Unterschiede zwischen den Definitionen herausarbeiten können und ob sie in der Diskussion versuchen, die Theorie mit ihrem eigenen Verständnis von Mehrsprachigkeit in Verbindung zu setzen. Auch die Sprach(lern)biografien fließen in die Benotung der Aktivität ein. Diese müssen eine Tiefe der Reflexion der eigenen Erfahrungen und eine gründliche Auseinandersetzung mit dem Thema spiegeln, um akzeptiert zu werden.

Lerneinheit 2: Mehrsprachigkeit als Ressource beim Lernen und Verwenden von Sprachen

Ziel der Lerneinheit

In dieser Lerneinheit sollen die Studierenden verstehen, wie das mehrsprachige Repertoire eines Individuums als Ressource einerseits beim Lernen von Fremdsprachen und andererseits beim Verwenden von Sprachen dienen kann. Sie kennen zentrale Theorien und Konzepte zum multiplen Sprachenlernen und zur Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie plurilinguale Kompetenzen.

Aufbau der Lerneinheit

Diese Lerneinheit besteht aus den folgenden zwei Teilen:

- 1) Theorien und Konzepte zur Mehrsprachigkeitsdidaktik
- 2) Plurilinguale Kompetenzen

² Aktivität im Kurs macht 20 % der Kursnote aus und wird mithilfe einer 5-teiligen Skala (5 = ausgezeichnet, 1 = ausreichend) bewertet.

1) Theorien und Konzepte zur Mehrsprachigkeitsdidaktik

Benötigte Ressourcen/Quellen

Handbuchtexte; die Studierenden benötigen Laptops (zumindest einen pro Kleingruppe) für die Aufgaben auf der Kursplattform *Moodle*.

In diesem Kurs werden die unten aufgelisteten Texte verwendet. Es handelt sich vorrangig um Texte aus Handbüchern, da diese vom Umfang her passend sind, einen guten Überblick über die Themen liefern und auf weiterführende Literatur hinweisen. Selbstverständlich können auch andere Texte verwendet werden und es empfiehlt sich, die Literaturliste in regelmäßigen Abständen zu aktualisieren.

- *Hans-Jürgen Krumm / Hans H. Reich (2016): Ansätze zum Mehrsprachigkeitsunterricht*
- *Franz-Joseph Meißner (2016): Interkomprehension*
- *Nicole Marx (2016): Lernen von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter*

Alternativ (oder ergänzend) bieten sich auch folgende Texte an:

- *Nicole Marx / Britta Hufeisen (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte*
- *Wolfgang Hallet / Frank G. Königs (2019, 3. Aufl.): Mehrsprachigkeit und vernetzendes Sprachlernen*

Mögliche Aufgabenstellung

Die drei ausgewählten Handbuchartikel werden den Studierenden zugeteilt. Je nach Gruppengröße sollen 3-4 Studierende denselben Text bis zur nächsten Stunde lesen. Außerdem müssen eine Kurzpräsentation (max. 10 Minuten) und ein Handout mit den wichtigsten Inhalten vorbereitet werden. Das Handout kann auch die Form einer Mindmap haben.

In der Stunde werden die Studierenden in Dreiergruppen (pro Text eine Person) geteilt, in denen sie sich gegenseitig als Experten die gelesenen Texte unter Verwendung der Handouts präsentieren. Danach sollen die einzelnen Ansätze verglichen werden und dabei ein Arbeitsblatt, das auf der Kursplattform zugänglich und direkt bearbeitbar ist, gemeinsam ausgefüllt werden. Im Arbeitsblatt sollen

- 1) die Hauptmerkmale der einzelnen Ansätze,
- 2) Gemeinsamkeiten zwischen den Ansätzen und
- 3) Unterschiede zwischen den Ansätzen festgehalten werden.

Nach den Kurzpräsentationen und Kleingruppendiskussionen folgt auf der Basis der Arbeitsblätter ein zusammenfassender Überblick über die Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik durch die Kursleiterin mit anschließender Diskussion bzw. Gelegenheit für Fragen.

Begründung der Vorgehensweise

Das Lesen der Handbuchtexte und die Vorbereitung der Kurzpräsentationen sollen die Studierenden zu einer aktiven Auseinandersetzung mit dem Thema anregen. Durch die begrenzt zur Verfügung stehende Zeit ist es nicht möglich, längere Texte bzw. Bücher zum Thema Mehrsprachigkeit im Kurs lesen zu lassen. Die kurzen Handbuchartikel können aber einen guten Überblick über das Thema liefern und sind aus diesem Grund für eine Einführungsveranstaltung passend. Gleichzeitig mit dem theoretischen Einblick in die Thematik werden Leseverständnis (von wissenschaftlichen Fachtexten) und Präsentationsfähigkeit geübt. Die gemeinsame Erarbeitung der Hauptmerkmale und der möglichen Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen den Ansätzen soll zu einem tieferen Verständnis der einzelnen Ansätze beitragen.

2) Plurilinguale Kompetenz

Benötigte Ressourcen/Quellen

Kurzvorlesung durch Kursleiterin (kann als Video auf der Kursplattform *Moodle* zur Verfügung gestellt werden)

Folgende Ausschnitte aus *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband* (GeR-Begleitband 2020)³:

„Mediation“ (S. 112–143), davon besonders die Deskriptoren „Spezifische Informationen weitergeben“ (S. 116–117), „Daten (in Grafiken, Diagrammen, Schaubildern usw.) mündlich oder in Gebärdensprache erklären“ (S. 118–119), „Mündliche Verarbeitung von Texten (oder in Gebärdensprache)“ (S. 120–121), „Einen geschriebenen Text mündlich oder in Gebärdensprache übersetzen“ (S. 124–125), „Als Mittler agieren in informellen Situationen (unter Freunden und Kollegen/Kolleginnen)“ (S. 137).

„Plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz“ (S. 144–151), davon besonders die Deskriptoren „Plurilinguales Verstehen“ (S. 148–149) und „Auf einem plurilingualen Repertoire aufbauen“ (S. 150–151).

Mögliche Aufgabenstellung

Für diesen Teil der Lerneinheit bietet sich eine Kurzvorlesung an, in der ein Überblick über den Begriff „Plurilinguale Kompetenz“ im GeR-Begleitband (2020) gegeben wird. Hierbei liegt also der Fokus mehr auf der Nutzung des plurilingualen Repertoires als Ressource in Sprachverwendungssituationen, insbesondere auf den Aktivitäten Mediation, plurilinguale Texterschließung und Sprachenwechsel.

³ In der Pilotphase 2019 wurde die im Internet frei zugängliche englische Ausgabe *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors* (2018) verwendet. Bei der Überarbeitung der vorliegenden Kursbeschreibung wurden die betreffenden Textstellen aus der im Jahr 2020 erschienenen deutschen Ausgabe angegeben.

Alternativ kann die Kurzvorlesung im Sinne der *flipped classroom*-Methode auch auf der Kursplattform *Moodle* bereitgestellt werden. Die Studierenden sehen sich diese Vorlesung vorab an und in der Stunde werden nur kurz eventuelle Fragen der Studierenden zum Thema geklärt.

Wenn noch Zeit bleibt, kann die Einheit mit einer kurzen Reflexionsphase in Kleingruppen abgeschlossen werden, bei der folgende Fragen dem Erfahrungsaustausch dienen können:

- *Habt ihr die in der Vorlesung und in den Deskriptoren beschriebenen plurilingualen Aktivitäten (Mediation, plurilinguale Texterschließung, Sprachenwechsel) schon verwendet? Wenn ja, gebt Beispiele!*
- *Wie würdet ihr eure eigene plurilinguale Kompetenz (also die Fähigkeit, mithilfe plurilingualer Strategien bestimmte Kommunikationssituationen zu meistern) einschätzen?*
- *Wie könnte plurilinguale Kompetenz im Sprachunterricht trainiert werden?*

Falls in der Stunde keine Zeit dafür ist, kann diese Reflexionsaktivität auch als Hausaufgabe gegeben werden. Diese Reflexionen können dann zum Beispiel in ein Diskussionsforum auf der Kursplattform *Moodle* gestellt und dort diskutiert werden.

Begründung der Vorgehensweise

Die Entscheidung, das Thema „Plurilinguale Kompetenz“ in Form von einer Kurzvorlesung zu behandeln, beruht hauptsächlich auf pragmatischen Gründen. Durch die Vorlesung kann das Thema in komprimierter Form präsentiert werden. Die Studierenden werden auch etwas entlastet, da die Einführung es ihnen erleichtern soll, die Deskriptoren schnell zu erfassen. Das erscheint auch deswegen als sinnvoll, da die Lesbarkeit der Deskriptoren nicht optimal ist und es keine scharfe Trennung zwischen interlingualen (=plurilingualen) und intralingualen Strategien gibt, was für Unklarheiten sorgen kann.

Bewertung

Die Kurzpräsentationen und die Handouts (müssen in der Kursplattform *Moodle* hochgeladen werden) werden benotet. Dabei wird bewertet, wie gut und verständlich die in den Handbuchttexten dargestellten Theorien und Konzepte wiedergegeben werden. Außerdem wird auch hier die Aktivität in den Diskussionen (in der Stunde und/oder im Diskussionsforum der Kursplattform) in Hinblick auf die Tiefe in der Auseinandersetzung mit den Fragen zur plurilingualen Kompetenz und den damit verbundenen Deskriptoren bewertet.

Lerneinheit 3:

Mehrsprachigkeit in der Unterrichtspraxis: die finnischen nationalen Rahmenlehrpläne, Unterrichtsmaterialien und plurilinguale Aktivitäten

Ziel der Lerneinheit

Die Studierenden setzen sich mit der Rolle von Mehrsprachigkeit in den aktuellen finnischen nationalen Rahmenlehrplänen (POP 2014 und LOP 2019) auseinander und sind fähig, diese in einem weiteren theoretischen Rahmen zu verorten. Sie sollen auch die Veränderungen, die sich seit ihrer eigenen Schulzeit vollzogen haben, reflektieren.

Die Studierenden sollen unterschiedliche Unterrichtsmaterialien und plurilinguale Aktivitäten kennen und die Einsetzbarkeit dieser Aktivitäten und Materialien beurteilen können.

Aufbau der Lerneinheit

Diese Lerneinheit besteht aus den folgenden zwei Teilen:

- 1) Mehrsprachigkeit in den finnischen nationalen Rahmenlehrplänen
- 2) Unterrichtsmaterialien.

1) Mehrsprachigkeit in den finnischen nationalen Rahmenlehrplänen

Benötigte Ressourcen/Quellen

Ein Handout mit Ausschnitten aus den aktuellen finnischen Rahmenlehrplänen (POP 2014 und LOP 2019), in denen auf Mehrsprachigkeit eingegangen wird. Anhang 2 zeigt, wie das Handout aussehen könnte. Die Textauszüge dafür wurden aus der englischsprachigen Version des nationalen Rahmenlehrplans für die Gemeinschaftsschule (Klassen 1–9) (POP 2014) genommen. Im Kurs wird normalerweise die finnische Originalversion verwendet, falls aber nicht Finnisch sprechende (Austausch-)Studierende teilnehmen, kann auch die englische Version herangezogen werden. Entsprechende Stellen können auch aus dem Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe (LOP 2019) verwendet werden. Das Handout kann ausgeteilt werden, in diesem Kurs ist es auf der Kursplattform *Moodle* zugänglich.

Mögliche Aufgabenstellung

Die Studierenden sollen die Textausschnitte aus dem Lehrplan zuhause lesen und sich stichwortartige Notizen zu den folgenden Fragen machen. (Falls im Kurs mehr Zeit zur Verfügung steht, kann das auch direkt im Unterricht geschehen.)

- *Sind euch Aspekte, wie sie in den aktuellen Lehrplänen beschrieben werden, aus eurer eigenen Schulzeit bekannt?*
- *War Mehrsprachigkeit in eurer Schulzeit ein Thema allgemein bzw. im Sprachenunterricht?*
- *Wenn ja, welche konkreten Beispiele dafür könnt ihr geben?*
- *Welchen Bezug zwischen der im Lehrplan beschriebenen Rolle von Mehrsprachigkeit und den im Kurs bisher behandelten Theorien und Konzepten zur Mehrsprachigkeit könnt ihr erkennen?*
- *Wie beurteilt ihr die in den Lehrplänen behandelten Aspekte (auch in Hinblick auf eigene Lern- und vielleicht auch Unterrichtserfahrungen)?*

In der Stunde werden die Studierenden in Gruppen von drei bis maximal vier Personen geteilt, in denen sie ihre Erfahrungen und Meinungen vergleichen. Nach den Kleingruppengesprächen werden die einzelnen Fragen im Plenum kurz gemeinsam durchgegangen.

Begründung der Vorgehensweise

Es kann davon ausgegangen werden, dass Mehrsprachigkeit zu der Zeit, als die Studierenden selbst die Schule besucht haben, eine kleine Rolle spielte, da diese in den früheren Rahmenlehrplänen nur wenig behandelt wurde. Deshalb erscheint es als wichtig, die Neuerungen in den Lehrplänen ausführlich zu reflektieren und in einen theoretischen Zusammenhang zu stellen. Da die Studierenden in Zukunft als Fremdsprachenlehrer/innen arbeiten werden, ist auch die Auseinandersetzung mit den Lehrplänen und den darin enthaltenen Vorgaben wichtig.

2) Unterrichtsmaterialien und plurilinguale Aktivitäten

Benötigte Ressourcen/Quellen

Stationentische mit Kopien von Aufgaben/Aktivitäten, die entweder auf das mehrsprachige Repertoire der Lernenden aufbauen oder die auch plurilingual (im Sinne einer parallelen Verwendung von mehreren Sprachen) ausgerichtet sind. Die Anzahl der Tische sollte je nach Kursgröße so berechnet werden, dass nicht mehr als zwei bis maximal vier Studierende gleichzeitig an einem Tisch sind.

Für diesen Kurs werden hauptsächlich Aufgaben aus der Materialiensammlung „Mehr als Deutsch! Mehrsprachiges Lehrmaterial für den Deutschunterricht“ (hrsg. v. Kursiša und Richter-Vapaatalo 2018) verwendet. Das Material ist für diesen Kurs besonders gut geeignet, weil es sich direkt auf den finnischen Schulkontext bezieht und neben der Erstsprache Finnisch die üblicherweise gelernten Fremdsprachen Schwedisch und Englisch berücksichtigt. Außerdem gibt es Hinweise auf die Niveaustufen und die Klassen, in denen das Material eingesetzt werden kann. Ergänzt wird das Material mit Aufgaben, in denen mehrere Sprachen parallel in einer Situation verwendet werden (bspw. aus Beiträgen im vorliegenden Band), da diese Aktivitäten in „Mehr als Deutsch!“ nicht enthalten sind.

Mögliche Aufgabenstellung

Die Studierenden gehen von Stationentisch zu Stationentisch, dabei probieren sie zuerst die Aufgabe selbst aus und diskutieren danach die Aufgabe mit den anderen Studierenden am Tisch. Folgende Fragen sind vorgegeben:

- *Welche Lernziele können mit der Aufgabe verfolgt werden?*
- *Wie wird dabei auf das mehrsprachige Repertoire der Lernenden zurückgegriffen?*
- *Wie findet ihr die Aufgabe?*

Begründung der Vorgehensweise

Aufgrund der wahrscheinlich fehlenden Erfahrung aus der eigenen Schulzeit, die auf älteren Lehrplänen basierte, ist anzunehmen, dass die Studierenden nicht mit auf mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen basierenden und schon gar nicht mit plurilingualen Unterrichtsmaterialien / Aktivitäten vertraut sind. Durch die Aktivitäten an den Stationentischen lernen sie nicht nur verschiedene Übungen kennen, sondern können sie auch selbst ausprobieren. Die authentische Lernerfahrung und die daran anschließende Reflexion sollen dazu beitragen, dass die Studierenden motivierter, sicherer und kompetenter werden, wenn es darum geht, selbst als Lehrperson ähnliche Materialien im Unterricht einzusetzen.

Bewertung

Die Ausführlichkeit und Qualität der Vorbereitung der ersten Aufgabe (Lesen der Ausschnitte aus dem Lehrplan und Beantwortung der Fragen) wird bewertet. Dabei wird Augenmerk darauf gelegt, ob die Studierenden fähig sind, die Vorgaben des Lehrplans in einen weiteren theoretischen und auch gesellschaftlichen Rahmen zu setzen und mit den bisher in diesem Kurs behandelten Informationen in Verbindung zu setzen. Beim zweiten Teil der Lerneinheit wird kontrolliert, ob sich die Studierenden aktiv beim Ausprobieren und Diskutieren der Unterrichtsmaterialien beteiligen. Außerdem wird beurteilt, ob die Studierenden begründete Urteile in Bezug auf die Einsetzbarkeit der Materialien im Deutschunterricht bilden können. Die (erfolgreiche) Bewältigung der Aufgaben bzw. die plurilinguale Produktion im Zusammenhang mit der Durchführung der Aufgaben wird hier aber nicht beurteilt.

Kursevaluation und Weiterentwicklung

Das vorliegende Konzept für die Themeneinheit wurde im Herbst 2019 pilotiert. Leider konnte aus zeitlichen Gründen nicht das gesamte Programm umgesetzt werden, sondern einige Aufgaben wurden gekürzt. Alle Themen konnten aber, wenn auch nicht immer so ausführlich wie hier dargestellt, behandelt werden. Der Kontaktunterricht von sechs Stunden ist für diesen Stoff sehr knapp bemessen und reicht nur aus, wenn

die Studierenden die Hausaufgaben gründlich machen und in den Stunden direkt darauf aufgebaut werden kann. Es wäre also sinnvoll, etwas mehr Kontaktunterricht für diese Themeneinheit zu reservieren, wenn das möglich ist. Zu sehen bleibt, ob der im Frühling 2020 im Zuge der „Coronakrise“ notwendig gewordene Fernunterricht auch in Zukunft fortgesetzt wird. Große Teile der hier vorgestellten Unterrichtseinheiten können mit nur wenigen Adaptionen auch online durchgeführt werden. Das gesamte Material und viele Aufgaben wurden auch schon in der Pilotphase auf der Kursplattform *Moodle* zur Verfügung gestellt bzw. dort durchgeführt. Vorlesungen, Präsentationen und (Gruppen-)Diskussionen können in geeigneten Applikationen (*Microsoft Teams* oder *Zoom*) gehalten werden. Größerer Adaptionen bedarf es beim Kennenlernen und Ausprobieren der Aufgaben / Aktivitäten in der Lerneinheit 3. Die Studierenden müssten sich zuerst selbstständig mit den Materialien auseinandersetzen und in einem Videotreffen könnten dann die Erfahrungen im Plenum oder in Kleingruppen diskutiert werden.

Aufgrund des von den Studierenden erhaltenen Feedbacks und durch die von der Kursleiterin selbst durchgeführte Evaluation lassen sich folgende Punkte festhalten:

Die Inhalte der Themeneinheit erwiesen sich als sehr relevant und aktuell. Ein Teil der Studierenden absolvierte parallel zu diesem Kurs die Fachlehrerausbildung bzw. studierte im Hauptfach Klassenlehrerausbildung. Gerade von diesen Studierenden wurde in den Diskussionen immer wieder angesprochen, dass auch im Rahmen dieser Studien die Neuerungen in den Rahmenlehrplänen und die Konsequenzen, die sich daraus für den Unterricht ergeben, diskutiert wurden. Sie empfanden es als sehr positiv, dass in dieser Themeneinheit konkret auf die Rolle der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht eingegangen wurde.

Es zeigte sich, dass die eigenen Auffassungen der Kursteilnehmenden von Mehrsprachigkeit – wie auch in der schon erwähnten Umfrage (Grasz 2020) – teilweise älteren Definitionen entsprachen. Außerdem waren Erfahrungen mit auf mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen beruhenden bzw. plurilingualen Aktivitäten nur beschränkt vorhanden, obwohl alle Studierenden über ein breites mehrsprachiges Repertoire verfügten.

Die Verbindung von Theorie und Praxis, die im Kurs „Sprachdidaktik“ ein wichtiger Bestandteil ist, hat sich insgesamt als gelungen erwiesen. In Herbst 2019 war es leider nicht möglich, die Themeneinheit „Mehrsprachigkeit und DaF“ konkret in die Unterrichtspraxis umzusetzen, da das Thema erst in den letzten Stunden vor der Weihnachtspause behandelt wurde und keine Zeit mehr für Schulbesuche blieb. Alle Kursteilnehmer/innen haben aber Sprachduschen in Grundschulen organisiert und fanden die Schulbesuche sehr gewinnbringend. Aufgrund dieser Erfahrung ist es unbedingt wünschenswert, auch das Thema Mehrsprachigkeit im Rahmen von Schulbesuchen ausprobieren zu lassen. Wie oben schon erwähnt wurde, ist geplant, in Zukunft den Anwendungsteil des Kurses „Sprachdidaktik“ zu erweitern. Durch eine Studienplanreform ist es möglich, ab dem Studienjahr 2020/2021 gemeinsam mit dem Kurs einen

Workshop anzubieten. Im Rahmen des Workshops bleibt mehr Zeit, die im Kurs behandelten Inhalte in die Praxis umzusetzen. Geplant ist dabei, dass die Studierenden eigene Unterrichtsstunden auch zum Thema Mehrsprachigkeit vorbereiten und in Partnerschulen halten – sofern Schulbesuche wieder möglich sind.

Literatur

- Bertrand, Yves & Christ, Herbert (1990): Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen* 43: 4, 208–213.
- Bloomfield, Leonard (1933): *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete u. erw. Aufl. Tübingen: A. Francke.
- Busch, Brigitta (2017): *Mehrsprachigkeit*. 2. Aufl. Wien: Facultas.
- [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>, (19.12.2019).
- [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.
- Grasz Sabine (2020): Die Rolle von Mehrsprachigkeit beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen aus der Sicht zukünftiger SprachenlehrerInnen in Finnland. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1, 483–505. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1042>.
- Grosjean, François (1982): *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press.
- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (2019): Mehrsprachigkeit und vernetzendes Sprachlernen. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 3. Aufl. Seelze: Klett / Kallmeyer, 302–307.
- Haugen, Einar Ingvald (1969): *The Norwegian language in America: a study in bilingual behavior*. Bloomington: Indiana University Press.
- Krumm, Hans-Jürgen & Reich, Hans H. (2016): Ansätze zum Mehrsprachigkeitsunterricht. In: Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.): 230–234.
- Kursiša, Anta & Richter-Vapaatalo, Ulrike (2018) (Hrsg.): *Mehr als Deutsch! Mehrsprachiges Lehrmaterial für den Deutschunterricht*. Helsinki: Goethe-Institut Finnland. <https://www.goethe.de/ins/fi/de/spr/unt/kum/dfj/eks.html>.
- [LOP 2019] Opetushallitus (Zentralamt für Unterrichtswesen) (2015): *Lukion opetussuunnitelman perusteet* [Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe] www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetusuunnitelman_perusteet_2019.pdf (19.12.2019).

- Marx, Nicole (2016): Lernen von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In: Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.): 295–300.
- Marx, Nicole & Hufeisen, Britta (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. Berlin: De Gruyter Mouton, 826–832.
- Meißner, Franz-Joseph (2016): Interkomprehension. In: Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.): 234–239.
- [NCCBE 2016] Finnish National Board of Education (2016): *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Helsinki.
- [POP 2014] Opetushallitus (Zentralamt für Unterrichtswesen) (2014): *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* [Lehrplan für die gemeinsame Gesamtschule]. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot> (8.1.2020).

Anhang 1

Exemplarische Definitionen zu Mehrsprachigkeit aus verschiedenen Zeiten:

In the cases where this perfect foreign-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in bilingualism, [the] native-like control of two languages. (Bloomfield 1933, zit. nach Grosjean 1982, S. 232)

Bilingualism ... may be of all degrees of accomplishment, but it is understood here to begin at the point where the speaker of one language can produce complete, meaningful utterances in the other language. From here it may proceed through all possible gradations up to the kind of skill that enables a person to pass as a native in more than one linguistic environment. (Haugen 1969, zit. nach Grosjean 1982, S. 232)

Als mehrsprachig darf schon der bezeichnet werden, der auf der Basis der Kenntnis seiner Muttersprache eingeschränkte Kenntnisse in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder in unterschiedlichen Diskursbereichen hat (um z.B. soziale Kontakte in gesprochener oder geschriebener Sprache aufnehmen oder Texte lesen oder Fachgespräche führen zu können). (Betrand & Christ 1990, S. 208)

„Mehrsprachigkeit“ unterscheidet sich von „Vielsprachigkeit“, also der Kenntnis einer Anzahl von Sprachen oder der Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft. Vielsprachigkeit kann man erreichen, indem man einfach das Sprachenangebot in einer Schule oder in einem Bildungssystem vielfältig gestaltet und indem man Schüler dazu anhält, mehr als eine Sprache zu lernen, oder indem man die dominante Stellung des Englischen in internationaler Kommunikation beschränkt. Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen. Zum Beispiel können Gesprächspartner von einer Sprache oder einem Dialekt zu einer oder einem anderen wechseln und dadurch alle Möglichkeiten der jeweiligen Sprache oder Varietät ausschöpfen, indem sie sich z.B. in einer Sprache ausdrücken und den Partner in der anderen verstehen. Man kann auch auf die Kenntnis mehrerer Sprachen zurückgreifen, um den Sinn eines geschriebenen oder gesprochenen Textes zu verstehen, der in einer eigentlich unbekannt Sprache verfasst wurde; dabei erkennt man zum Beispiel Wörter aus einem Vorrat an Internationalismen, die hier nur in neuer Gestalt auftreten. Jemand mit – wenn vielleicht auch nur geringen – Sprachkenntnissen kann diese benutzen, um anderen, die über gar keine verfügen, bei der Kommunikation zu helfen, indem er zwischen den Gesprächspartnern ohne gemeinsame Sprache sprachmittelnd aktiv wird. Auch wenn kein Sprachmittler zur Verfügung steht, können solche Menschen trotzdem bis zu einem gewissen Grad kommunizieren, indem sie ihren ganzen Vorrat an linguistischem Wissen ins Spiel bringen und mit alternativen Formen des Ausdrucks in verschiedenen Sprachen oder Dialekten experimentieren und dabei paralinguistische Mittel nutzen (Mimik, Gestik, Gesichtsausdruck usw.) und ihre Sprache radikal vereinfachen. (GER 2001, S. 17)

Mehrsprachigkeit – der Begriff ist nicht unproblematisch und wird innerhalb der angewandten Sprachwissenschaft zunehmend kritisch hinterfragt. Lange Zeit wurde die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit vor allem ausgehend vom englischen Sprachraum unter dem Begriff Bilingualismus-Forschung zusammengefasst, womit die Zweisprachigkeit als Sonderfall von der als Normalfall betrachteten Einsprachigkeit abgegrenzt wurde. Manche benützten in der Folge auch den Begriff Trilingualismus, um dem Umstand Rechnung zu tragen, dass oft mehr als zwei Sprachen im Spiel sind. Um die Reihenfolge des Spracherwerbs oder Hierarchisierung im individuellen sprachlichen Repertoire zu bezeichnen, hat man Begriffe wie Erstsprache, Zweitsprache, L1, L2, L3, Ln eingeführt. Das impliziert die Annahme, dass Sprachen klar voneinander abgrenzbar und somit zählbar sind.

Seit einigen Jahren wird in der angewandten Sprachwissenschaft darüber diskutiert, wie aus der Perspektive des Fachs Sprache gefasst und verstanden werden kann. Hinterfragt wird dabei vor allem die Vorstellung von Sprachen als voneinander klar abgegrenzten Entitäten, also die Annahme, dass Sprachen wie etwa Deutsch, Englisch, Russisch im Gebrauch trennscharf unterschieden werden können [...]. (Busch 2017, S. 9)

Quellen:

- Bertrand, Yves & Christ, Herbert (1990): Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen* 43: 4, 208–213.
- Bloomfield, Leonard (1933): *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Busch, Brigitta (2017): *Mehrsprachigkeit*. 2. Auflage. Wien: Facultas Verlag.
- Grosjean, François (1982): *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press.
- Haugen, Einar Ingvald (1969): *The Norwegian language in America: a study in bilingual behavior*. Bloomington: Indiana University Press.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.

Anhang 2

National Core Curriculum for Basic Education 2014/NCCBE 2014 (erschienen 2016):

The development of language proficiency begins in early childhood and continues as a lifelong process. Plurilingual competence develops at home, at school, and during leisure time. It comprises competences of different levels in mother tongues, other tongues, and their dialects. The basic principle of language instruction at school is using the language in different situations. It strengthens the pupils' language awareness and parallel use of different languages as well as the development of multiliteracy. The pupils learn to make observations on texts and interaction practices in different languages, to use the concepts of language knowledge in interpreting texts, and to utilize diverse ways of language learning. The pupils use their skills in different languages as support for all learning in different subjects. (S. 132–133)

The objective is to guide the pupils to appreciate different languages and cultures and to promote bilingualism and plurilingualism, thus reinforcing the pupils' linguistic awareness and metalinguistic skills. School work may include multilingual teaching situations where the teachers and pupils use all languages they know. (S. 90)

The instruction of languages is a part of language education and introduction to language awareness. [...] The instruction also connects and makes use of different languages [...]. (S. 135–136)

The pupil is able to make observations on the differences and similarities related to structures, vocabulary, and other features of the language he or she studies and his or her mother tongue or another language he or she knows. (S. 243)

Linguistic concepts that help the pupils in making comparisons between languages and studying the target language are utilised. (S. 381)

Quelle:

[NCCBE 2016] Finnish National Board of Education (2016): *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Helsinki.

7 Interkulturelle Kompetenz und plurilinguale Kommunikation

Anta Kursiša

Universität Helsinki,
Masterstudiengang „Deutsche Sprache und Kultur deutschsprachiger Länder“

DOI: doi.org/10.31885/9789515150097.7

Rahmendaten

Kursname	Interkulturelle Kompetenz und plurilinguale Kommunikation
Institution (Universität, Einrichtung, Fakultät, Studiengang, Fach)	Universität Helsinki, Humanistische Fakultät, Masterstudiengang „Deutsche Sprache und Kultur deutschsprachiger Länder“
Ausrichtung des Kurses	Fachwissenschaftlicher Kurs
Haupt- oder Nebenfach; BA-, MA-Niveau	Der Kurs wird im Masterprogramm angeboten, ist aber auch im Bachelor-Studienprogramm Sprachen anrechenbar. Zugänglich sowohl für Haupt- als auch Nebenfachstudierende
Pflicht-, Wahlpflicht- oder freiwählbares Fach	Wahlpflichtkurs im Rahmen des Moduls „Mehrsprachigkeit“; kann auch als frei wählbarer Kurs außerhalb des Moduls belegt werden.
Leistungspunkte	5 ECTS
(angestrebte) Gruppengröße	~ 8 (max. 12)
Kursformat / Umfang Kontaktunterricht und Selbststudium	Das Seminar umfasst 28 Stunden Kontaktunterricht + 102 Stunden Selbststudium. Der Kontaktunterricht findet wöchentlich während eines Semesters (14 Semesterwochen) statt.
Unterrichtssprache	Deutsch
Lehrpersonen (Sprachlehr- und Sprachenkompetenzen)	Lehrperson im Fach Deutsch, die über Kenntnisse in den Sprachen Deutsch und Englisch verfügt, (Grund-)Kenntnisse in Finnisch und Schwedisch sind empfehlenswert und in weiteren Sprachen bereichernd.



Kursiša, Anta:

Interkulturelle Kompetenz und plurilinguale Kommunikation.

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, 159–192.

DOI: <http://doi.org/10.31885/9789515150097>

Kursname	Interkulturelle Kompetenz und plurilinguale Kommunikation
Zielgruppe	Studierende des Master-Studienprogramms „Deutsche Sprache und Kultur deutschsprachiger Länder“ sowie des Bachelor-Studienprogramms „Sprachen“, Fachrichtung Deutsch. Der Kurs ist zugänglich für Studierende anderer Studienprogramme; Voraussetzung für die Teilnahme sind ausreichende Sprachenkenntnisse, vor allem der Unterrichtssprache Deutsch.
Sprachen und Niveaus	Deutsch B2, Englisch B2, weil in diesen Sprachen die Fachliteratur zu lesen ist, Kenntnisse in Finnisch und Schwedisch. Kenntnisse in weiteren Sprachen sind von Vorteil, aber keine Voraussetzung für die Teilnahme.
Benötigte Vorkenntnisse, Fachwissen	Idealerweise ist der Kurs „Einführung in die Mehrsprachigkeit“ bereits absolviert, jedoch keine Voraussetzung.
Mehrsprachendidaktischer Ansatz	Unterschiedliche Ansätze der plurilingualen Kommunikation: Interkomprehension rezeptiv und interaktional; plurilinguale Strategien, Sprachenmittlung/Mediation, Tertiärsprachendidaktik
Übergeordnetes Lernziel	Das Sprachenrepertoire mehrsprachiger Individuen als Ressource begreifen und auf der Grundlage theoretischer Konzepte plurilinguale Kommunikationssituationen gestalten können.
Teillernziele	<ul style="list-style-type: none"> • Das Sprachenrepertoire betrachten und reflektieren können; • Theoretische und didaktische Konzepte für plurilinguale und interkulturelle Kommunikation kennen; • Situationen und Aufgabenbereiche im beruflichen Umfeld der GermanistInnen identifizieren und mehrsprachiges Handeln in diesen Situationen umsetzen können.
Inhalte, Themen	Auseinandersetzung mit und Reflexion von Konzepten der <i>Interkomprehension rezeptiv und interaktional; plurilinguale Strategien, Sprachenmittlung/Mediation</i> Reflexion der eigenen plurilingualen Kompetenz
Aufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Lesen und Aufbereiten von wissenschaftlichen Aufsätzen, Zusammenfassungen und Diskussionen der Inhalte • Informationsbeschaffung und -aufbereitung in unterschiedlichen Sprachen • Vorbereitung und Durchführung mehrsprachiger Präsentationen • Zusammenfassungen von Gruppengesprächen oder Präsentationen (Sprachenmittlung) • Sprachenwechsel bei kurzen Vorstellungen, Gesprächen • Mündliche und schriftliche Reflexion des eigenen sprachlichen Verhaltens und Herausforderungen sowie Abstrahierungen

Kursname	Interkulturelle Kompetenz und plurilinguale Kommunikation
Ressourcen	Wissenschaftliche Aufsätze zu theoretischen Grundlagen Lese- sowie Hör-Seh-Texte aus dem WWW in mehreren germanischen Sprachen, z.B. Paralleltexte in mehreren Sprachen
Lernumgebung	Kontaktsitzungen: Raum, ausgestattet mit Computer, Projektor, Internetanschluss Online-/Distanz-Kontaktunterricht mit Möglichkeit der Kleingruppen-Kommunikation Kursplattform (im Kurs wird <i>Moodle</i> benutzt, andere Lernplattformen sind ebenso denkbar) für die Materialbank und die Organisation der Lernprozesse außerhalb der Kontaktsitzungen
Bewerten bzw. Prüfen	Vorbereitung auf und aktive Teilnahme an allen Aktivitäten im Kurs, Präsentation eines inhaltlichen Schwerpunktes, Beitrag zu Reflexionsgesprächen, Selbstreflexion im Kurstagebuch Mehrsprachige Kommunikation ist mitunter der Gegenstand des Kurses, wird jedoch nicht bewertet; es geht primär um die Erkenntnis, die Reflexion und Bewertung sowie die Stellungnahme unter Einbeziehung der eingeführten theoretischen Konzepte.
Kursevaluation und -weiterentwicklung	Relevanz der Kursinhalte anhand der Teilnehmenden-Evaluation, die zum Ende des Kurses erfolgt ist; Instrument: Kursfeedback und Einträge in den Kurstagebüchern
Planung und Implementierung des Kurses	Der Kurs wurde zum ersten Mal im Frühjahrssemester 2019 durchgeführt und sollte alle zwei Jahre wiederholt werden.
Unterstützende / behindernde Faktoren	Unterstützend: Mehrsprachigkeit ist als eines der thematischen Schwerpunkte im Studiengang festgelegt. Behindernd: Die personellen und zeitlichen Ressourcen; es wird sich erst im Laufe der Zeit zeigen, inwieweit es möglich ist, den Kurs in regelmäßigen Abständen oder überhaupt anbieten zu können.

Institutionelle Rahmenbedingungen und Implementierung

Der Kurs „Interkulturelle Kompetenz und plurilinguale Kommunikation“ wird im Master-Studienprogramm „Deutsche Sprache und Kultur deutschsprachiger Länder“ angeboten. Bei der Reform der Studienprogramme, die seit dem Studienjahr 2017/2018 wirksam ist, wurden für den Masterstudiengang mehrere Module erarbeitet. Eines, das gleichzeitig auch ein neues inhaltliches Angebot bedeutete, war das Modul „Mehrsprachigkeit“. Für die Belegung des Moduls mit 15 ECTS müssen neben dem obligatorischen Einführungskurs (5 ECTS) zwei Vertiefungskurse besucht werden. Vorgesehen sind die folgenden Vertiefungskurse: „Mehrsprachigkeitsforschung“, „Mehrsprachiges Lernen“, „Linguistische und soziolinguistische Aspekte der Mehrsprachigkeit“, „Interkulturelle Kompetenz und plurilinguale Kommunikation“. Studierende können jeden einzelnen Kurs auch außerhalb der Modulbelegung als einen frei wählbaren Kurs mit 5 ECTS belegen.

Der Kurs „Interkulturelle Kompetenz und plurilinguale Kommunikation“ wird wie alle anderen Kurse im Modul Mehrsprachigkeit im Rahmen des Masterstudiengangs angeboten. Da laut Studienrichtlinien auch Studierende des Bachelorstudiengangs bereits eine begrenzte Anzahl an Lehrveranstaltungen aus dem Masterstudiengang belegen können, können sie auch diesen Kurs besuchen. Der Kurs kann sowohl von Haupt- als auch Nebenfachstudierenden besucht werden. Die grundsätzliche Voraussetzung für die Teilnahme am Kurs sind ausreichende Kenntnisse der Unterrichtssprache Deutsch (B2-Niveau nach GER).

Die Rahmenbedingungen für die Implementierung des Kurses können grundsätzlich als positiv bezeichnet werden. Damit der Kurs jedoch über eine ausreichende Teilnehmendenzahl verfügt, empfiehlt es sich, den Kurs nicht häufiger als alle zwei Jahre anzubieten. Außerdem ist abzuwarten, inwieweit in Folge der Personalkürzungen im Fach in der Zukunft die personellen und zeitlichen Ressourcen ausreichen werden, um den Kurs regelmäßig bzw. überhaupt anbieten zu können.

Didaktisch-theoretischer Bezugsrahmen

Es handelt sich um einen Kurs in einem philologischen Studienprogramm, das darauf abzielt, SprachenexpertInnen auszubilden. Dies schließt die (Weiter-)Entwicklung der Sprachkompetenz stets mit ein. Im Zentrum der Ausbildung stehen jedoch das Kennenlernen von und die Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und deren praktische Umsetzung in beruflichen Kontexten. In der Regel unterscheiden sich die Studiengänge in einem Fach voneinander aufgrund der Spezialisierungen im Studienangebot. Die Einführung des neuen Moduls „Mehrsprachigkeit“ als Teil des oben genannten Masterstudiengangs zeugt von der Auffassung, dass heutzutage die Expertise der AbsolventInnen (auslands)philologischer Fächer sich nicht nur ausschließlich auf das eine Sprachfach bezieht, sondern auch die gesellschaftlichen Entwicklungen berücksichtigen muss und daher auch den Themenbereich Mehrsprachigkeit als einen

bedeutenden Teil der linguistischen Ausbildung sieht. Die Kurse im Modul Mehrsprachigkeit verfolgen unterschiedliche Ziele. Der vorliegende Kurs zielt darauf, dass Studierende das Sprachenrepertoire mehrsprachiger Personen als Ressource begreifen und auf der Grundlage theoretischer Konzepte plurilinguale Kommunikationssituationen gestalten können.

Das Konzept des Kurses sieht vor, die Teilnehmenden mit grundlegenden Ansätzen zur plurilingualen Kommunikation vertraut zu machen. Dazu gehören: Interkomprehension in ihren unterschiedlichen Ausführungen (Ollivier/Strasser 2013; Hufeisen/Marx 2014); plurilinguale Strategien in Anlehnung an Ausarbeitungen zur plurilingualen Kompetenz (Schlabach 2017; Henning/Schlabach 2018), Sprachenmittlung/Mediation (CEF-Companion Volume 2018; GeR-Begleitband 2020; Königs 2016; Reimann 2016). Genutzt werden auch Grundlagen der Tertiärsprachendidaktik (Neuner et al. 2009).

Anhand wissenschaftlicher Publikationen sollen die Studierenden die Ansätze kennenlernen, und die Diskussion soll vor allem dazu beitragen, diese auf die eigenen (sprachlichen und sozialen) Kontexte zu übertragen und so fassbar zu machen. Mit diesen Ansätzen sollen auch Situationen und Aufgabenbereiche im beruflichen Umfeld der GermanistInnen identifiziert und plurilinguales Handeln in diesen Situationen umgesetzt werden können. Schließlich dienen praktische Übungen eher dem Eintauchen in die Materie und helfen dabei, die Ansätze zu reflektieren und zu bewerten sowie eine fundierte Stellungnahme zu ermöglichen. Deswegen kann es sich – bspw. im Unterschied zu entsprechend konzipierten Sprachkursen – nur um exemplarisches sprachliches Üben handeln.

Die Studierenden im Fach „Deutsche Sprache und Kultur deutschsprachiger Länder“, die ihre Schulbildung in Finnland durchlaufen haben, sind mehrsprachig. Für sie ist Deutsch in der Regel mindestens die vierte Sprache, die sie erlernt haben. Die bisherigen Forschungsergebnisse zeigen jedoch, dass Studierende, ungeachtet dieser eindeutigen Sprachenlernbiographie und der durch die Wahl des Studiengangs anzunehmenden Affinität zu Sprachen, in ihrer Selbstauffassung dem sogenannten *monolingualen Habitus* folgen: Solange sie keinen Einblick in den Bereich Mehrsprachigkeit bekommen haben, sehen sie sich selber eher nicht als mehrsprachige Personen (Grasz 2017; Huhtala/Kursiša/Vesalainen 2019a, 2019b, in Vorbereitung). Die Berufswelt, wie gerade die Untersuchungen im finnischen Kontext zeigen, orientiert sich an der Formel „Englisch plus“, was neben der Verwendung von Englisch auch plurilinguale Kommunikationsabläufe miteinschließt (Schlabach 2017; Breckle 2019). Aus dem Grund ist von Bedeutung, den Kursteilnehmenden zunächst ihre eigene Mehrsprachigkeit bewusst zu machen, denn dies kann als eine wichtige Voraussetzung gesehen werden für die systematische Beschäftigung mit der Verwendung ihrer gesamten Sprachenressourcen auf der Basis relevanter plurilingualer Ansätze.

Bei dieser Zielsetzung orientiert sich die Kursgestaltung an hochschuldidaktischen Empfehlungen und Vorgehensweisen. Dazu gehören Lesen und Aufbereiten von wissenschaftlichen Aufsätzen sowie Zusammenfassungen und Diskussionen der Inhalte, ebenso die Informationsbeschaffung und -aufbereitung in unterschiedlichen Sprachen und Vorbereitung und Durchführung mehrsprachiger Präsentationen.

Die Bewertung der Leistungen im Kurs erfolgt fortlaufend. Erwartet wird in der Regel aktive Mitarbeit im Kurs bei maximal drei Fehlzeiten.

Auf ECTS bzw. den Workload umgerechnet, erhalten die Studierenden diese Information über die Anforderungen zum Bestehen des Kurses:

- Regelmäßige aktive Teilnahme an Sitzungen: Besprechen von Aufsätzen, Übungen und ihre Bewertung und Besprechung etc. (1 ECTS)
- Vor- und Nachbereitung der Unterrichtsinhalte, z.B. Lesen von Aufsätzen und Vorbereiten der Diskussionsbeiträge (1,5 ECTS)
- Leitung von einer Sitzung: Präsentation eines Themas sowie die Leitung der Diskussion sowie anschließende Reflexion (1 ECTS)
- Wöchentliche Reflexion und persönliche Bewertung der im Kurs behandelten Themen im Kurstagebuch (1,5 ECTS)

Die Studienleistungen umfassen im Rahmen der Teilnahme an den Kurssitzungen die aktive Teilnahme, die Vorbereitung auf alle Aktivitäten im Kurs, die Präsentation eines inhaltlichen Schwerpunktes einschließlich Erarbeitung von Aufgaben für die Mitstudierenden, Beitrag zu Reflexionsgesprächen, Selbstreflexion im Kurstagebuch. Bewertet wird also die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Konzepten sowie deren Evaluation. Die Leistungen in den sprachpraktischen Übungen sollen der Erkenntnis dienen und werden daher nicht bewertet.

Eine Besonderheit in diesem Kurs stellt das fortlaufende Führen eines Kurstagebuches zu den Inhalten und Methoden der Sitzung, Einordnen des Themas in den Kontext der Lehrveranstaltung, zu den eigenen Erkenntnissen und Neugelerntem dar: Teilnehmende verfassen nach jeder Präsenzsitzung einen Eintrag im Kurstagebuch. Die Studierenden zeichnen darin individuell nach, was sie gelernt haben, dabei setzen sie sich mit den Definitionen, Konzepten etc. auseinander; sie beziehen auch Stellung dazu, inwieweit sich die neuen Inhalte auf ihre Lebensrealität übertragen lassen etc. In den Beschreibungen der Lerneinheiten werden die Kurstagebücher nicht weiter thematisiert, sie müssen fortlaufend als eine begleitende Kursleistung mitgedacht werden. Je nach Wunsch der Teilnehmenden können die Tagebücher halb-öffentlich sein: Auf der Kursplattform veröffentlicht, können sie dann von allen Teilnehmenden gelesen werden. Genauso können sie auf Wunsch der Teilnehmenden so veröffentlicht werden, dass nur die Kursleitung Zugriff auf sie hat.

Zum Kursabschluss schreiben Studierende eine ca. fünfseitige Zusammenfassung zu inhaltlichen und methodischen Aspekten des Kurses mit einem kurzen Ausblick auf

die eigenen weiteren Interessen im Bereich Mehrsprachigkeit; damit wird der Bezug zum gesamten Modul hergestellt.

Es ist empfehlenswert, zum Kursbeginn einen Austausch in der Gruppe über das Vorverständnis der Begriffe „Interkulturelle Kompetenz“ und „mehrsprachige Kommunikation“ anzubieten sowie die Studierenden zu bitten, Erwartungen an den Kurs zu äußern. Das hilft unter anderem, eine offene Unterrichtsatmosphäre in der Gruppe zu schaffen, die die Interaktion zwischen den Studierenden fördert. Außerdem lassen sich dabei unter den Studierenden die Unterschiede bzgl. des Vorverständnisses des Themas sowie auch bzgl. der Interessen und der Erwartungen an den Kurs erkennen. Sinnvoll ist es auch, zum Abschluss des Kurses die Dokumentation dieser Eingangsdiskussion wieder zu präsentieren und damit ein abschließendes Gespräch zu initiieren in Bezug darauf, wie sich das Verständnis über die Kursthemen gewandelt hat.

Beschreibung der Kursstruktur und der Lerneinheiten

Der Kurs besteht inhaltlich aus zwei größeren Themenbereichen: Plurilinguale Kommunikation und interkulturelle Kompetenz, die jeweils im gleichen zeitlichen Umfang bearbeitet werden. Die Entscheidung, sich in der ersten Hälfte des Kurses mit der plurilingualen Kommunikation zu beschäftigen, basiert auf der konzeptionellen Idee, die Strategien, die im Rahmen dieses inhaltlichen Schwerpunktes kennengelernt und erworben werden, in der zweiten Hälfte bei der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Aspekten der Interkulturalität einzusetzen.

Der Themenbereich Plurilinguale Kommunikation besteht aus sechs Lerneinheiten, wobei eine Lerneinheit nicht unbedingt auf eine Kontaktsitzung mit zwei Semesterwochenstunden begrenzt sein muss. Die Länge der einzelnen Lerneinheiten kann je nach Vorerfahrungen und Wünschen der Teilnehmenden variieren. Ein Beispiel: Wenn alle bzw. die meisten Teilnehmenden bereits in einem anderen Kurs sich mit der eigenen Mehrsprachigkeit auseinandergesetzt haben, auch das Sprachenportrait und das Konzept der *Dominant Language Constellation* kennengelernt haben, dann können die Lerneinheiten 1 und 2 in einer reduzierten Variante angeboten werden, und es bleibt mehr Zeit für die Arbeit mit den Lerneinheiten 4–6.

Lerneinheit 1: Vorverständnis vs. Definitionen, erste Auseinandersetzung mit der eigenen Mehrsprachigkeit

Ziel der Lerneinheit

Sich das eigene Vorverständnis über das Thema des Kurses bewusst machen; Begriffe der Mehrsprachigkeitsforschung kennen und anwenden sowie dabei die eigene Mehrsprachigkeit beschreiben und reflektieren können.

Aufbau der Lerneinheit

Die Lerneinheit besteht aus drei Teilen:

- 1) Austausch über das Vorverständnis der eigenen Mehrsprachigkeit
- 2) Kennenlernen und Verstehen wichtiger Begriffe, Definitionen und Tendenzen im Bereich Mehrsprachigkeit
- 3) Anwenden des neu erworbenen Wissens beim Verfassen der eigenen Sprachenlernbiographie

1) Austausch über das Vorverständnis der eigenen Mehrsprachigkeit

Mögliche Aufgabenstellungen

Studierende werden gebeten, die Frage „Bin ich mehrsprachig?“ mit „ja“ oder „nein“ zu beantworten und diese Antwort zu begründen. In Abhängigkeit von der Gruppengröße kann das Gespräch entweder im Plenum oder in kleineren Gruppen geführt werden.

2) Kennenlernen und Verstehen wichtiger Begriffe, Definitionen und Tendenzen im Bereich Mehrsprachigkeit

Benötigte Ressourcen/Quellen

Auszüge aus einem (neueren) Einführungs- bzw. Übersichtsartikel über Mehrsprachigkeit, z.B. aus einem Handbuch; in diesen Auszügen sollen die wichtigsten Begriffe und Definitionen im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit erklärt werden. Mögliche Quellen: Hu 2016, 2017; Fäcke/Meißner 2019.

DINA3-Blätter oder DINA0-Poster und Stifte; für den Online-Unterricht eine beschreibbare Tafel, die anschließend im Plenum freigeschaltet werden kann.

Mögliche Aufgabenstellungen

Studierende lesen einen Textauszug und sammeln die wichtigsten Informationen zum Begriff „Mehrsprachigkeit“ aus dem Text auf dem Poster oder auf der Online-Tafel. Diese Aufgabe kann sowohl individuell als auch in der Paar- oder Gruppenarbeit erfolgen. Anschließend stellen sie in Paaren, Gruppen oder im Plenum die eigenen Ausarbeitungen vor. Durch die gegenseitigen Präsentationen treten offene Fragen oder Meinungsverschiedenheiten sowie kritische Betrachtungen der Begriffe zutage. Diese sollen in einem anschließenden Unterrichtsgespräch geklärt werden.

Eine Abwandlung dieser Aufgabe kann auch sein, zusätzlich Auszüge aus etwas älteren wissenschaftlichen Beiträgen zu Begriffen einzusetzen (denkbar sind hier bspw. Marx/Hufeisen 2010 oder entsprechende Lexikoneinträge aus Barkowski/Krumm 2010). Auf diese Art und Weise kann die Entwicklung des wissenschaftlichen Diskurses im Bereich Mehrsprachigkeit illustriert werden.

Anschließend werden die Studierenden gebeten, das Vorverständnis der eigenen Mehrsprachigkeit mit dem gewonnenen wissenschaftlichen Blick kritisch zu überprüfen. Z.B. „Wie war meine Begründung in Bezug auf die zustimmende oder ablehnende Antwort bei der Frage: Bin ich mehrsprachig?“

3) Anwenden des neu erworbenen Wissens beim Verfassen der eigenen Sprachenlernbiographie

Mögliche Aufgabenstellungen

Diese Aufgabe ist als Hausaufgabe geeignet. Studierende verfassen eine Sprachenlernbiographie (SLB). Sie bekommen dabei die folgende Information: In einer SLB werden die Sprachen, die eine Person im Laufe ihres Lebens gelernt oder erworben hat, aufgelistet. Es wird auch beschrieben, wie und wo man die Sprachen gelernt hat. Schließlich wird alles aufgeschrieben, was der Person in Bezug auf die einzelnen Sprachen oder das Sprachenlernen allgemein bedeutend erscheint. Dabei ist der beschreibende Charakter entscheidend.

In der Regel sollte es ermöglicht werden, die SLB unter den Teilnehmenden zu veröffentlichen. Das kann auf unterschiedlichen Wegen erfolgen. Bspw. können die Studierenden ihre SLB auf der Kursplattform veröffentlichen und die SLB von anderen Studierenden einsehen.

Sinnvoll ist auch eine kurze mündliche Zusammenfassung der eigenen SLB im Plenum oder in den Gruppen. Erfahrungsgemäß sind die Studierenden an einem Austausch auf der Grundlage der verfassten SLB sehr interessiert und erkennen im Laufe der Diskussionen die Vielfalt ihrer mehrsprachigen Biographien oder bekommen durch die Vorstellungen von den KommilitonInnen auch eine neue Sicht auf ihre eigene SLB.

Begründung der Vorgehensweise

Dieser Einstieg dient auf Seiten der Studierenden der Bewusstmachung des eigenen Vorverständnisses und des Kontextes, in dem sich diese Sichtweisen so entwickelt haben.

Das Kennenlernen von wichtigen Begriffen des Themenbereiches Mehrsprachigkeit schafft den Einstieg in die Thematik des Kurses. In den Auszügen der einführenden Artikel zeigen sich bereits die Komplexität des Themas sowie die Problematiken beim Definieren von Sachverhalten. Studierende können auf der Grundlage der kennengelernten Definitionen über das eigene Sprachenrepertoire nachdenken.

Durch das Hinzuziehen von etwas älteren Einführungsartikeln lässt sich auch eine Entwicklung von Begriffen und Definitionen im Laufe der Zeit nachzeichnen. Hier sind einige zusätzliche Erläuterungen zu den Zusammenhängen durch die Lehrperson notwendig.

Die Aufgabe, die eigene Sprachenlernbiographie zu verschriftlichen, vertieft die Auseinandersetzung mit der eigenen Sprachensituation. Nach der vorausgegangenen Diskussion der Begriffe und Definitionen befinden sich nicht wenige Studierende zum ersten Mal in der Situation, sich selbst als mehrsprachige Personen zu betrachten. Zudem stellt das schriftliche Verfassen der SLB oft das erste umfassende Nachdenken über die erlernten Sprachen, Sprachlernprozesse und -rahmenbedingungen auf Seiten der Teilnehmenden dar. Zahlreiche Studierende begreifen sich – auf der Grundlage des Wissens über die Definitionen – erst durch das Verfassen der SLB als mehrsprachig.

Der anschließende Austausch unter den Studierenden illustriert die Komplexität und die Vielfalt der mehrsprachigen Situationen, Lernwege oder Kontexte, die das Definieren von Prozessen und Sachverhalten im Bereich Mehrsprachigkeit erschweren.

Bewertung

Bewertet wird die Mitarbeit bei der Bearbeitung der Textauszüge sowie die Klarheit und Abgrenzung der Begrifflichkeiten im Rahmen der Präsentation.

Die SLB wird mit Bezug auf das Anwenden von dem neuen Wissen auf eigenes Sprachenlernen sowie die Reflexion im Sinne von Analyse und Evaluation bewertet.

Lerneinheit 2: Mehrperspektivische Betrachtung der einzelnen Sprachen im Sprachenrepertoire

Ziele der Lerneinheit

Etablierte Verfahren der sprachenbiographischen Forschung kennen; auf ihrer Grundlage die eigene Mehrsprachigkeit beschreiben und reflektieren können; die Verfahren in Bezug auf ihren Einsatz bewerten können.

In der Lerneinheit werden zwei Verfahren eingehend behandelt: Das Sprachenportrait (mit Bezug auf Arbeiten von Krumm 2001, 2010a, 2010b; Busch 2010, 2017) und die *Dominant Language Constellation* (Aronin/Singleton 2012).

Aufbau der Lerneinheit

Die Lerneinheit besteht aus folgenden Teilen:

- 1) Sprachenportrait erstellen
- 2) Ergebnisse und Nutzen der sprachenbiographischen Forschung unter Verwendung von Sprachenportraits
- 3) Forschungsmethode „Sprachenportrait“, im Besonderen die Bedeutung der Visualisierung
- 4) Eigene *Dominant Language Constellation* (DLC) bearbeiten

5) Ergebnisse und Nutzen der sprachenbiographischen Forschung unter Verwendung von DLC

1) Sprachenportrait erstellen

Benötigte Ressourcen/Quellen

Die Vorlage der Figur auf Papier aus Krumm 2001 + Buntstifte

Mögliche Aufgabenstellungen (in Anlehnung an Krumm 2010)

Für die Anfertigung des Sprachenportraits malen die Studierenden die eigenen Sprachen in die Figur. Jede Sprache erhält eine Farbe. Beim Malen sollen die Studierenden über die Bedeutung der Sprachen im eigenen Leben nachdenken und nach dem Ausmalen der Figur die gewählte Zuordnung beschreiben und erklären: sowohl die Verortung als auch die Farbe jeder Sprache. Die grundlegende Frage lautet: Welche Bedeutung haben die verschiedenen Sprachen im Leben einer Person? Diese Aufgabe eignet sich als Hausaufgabe, da Studierende so viel Zeit haben sollen, wie sie für das Nachdenken benötigen.

Der Text, den die Studierenden zu der ausgemalten Figur verfassen, ist gleichzeitig auch eine Vorbereitung, um anschließend das ausgemalte Sprachenportrait entweder im Plenum oder in den Gruppen ausführlich zu präsentieren. Es kann bereits während der Präsentation zum regen Austausch kommen, da Fragen gestellt werden.

Nichtsdestotrotz soll anschließend eine Reflexion erfolgen, bei der bspw. die folgenden Fragen helfen können: Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten sind während der Präsentationen aufgefallen? Was ist am eigenen Sprachenportrait durch das Kennenlernen von Sprachenportraits der Mitstudierenden aufgefallen? Diese Reflexion soll die Vielfalt der Auffassungen von Sprachen und die verschiedenen Einstellungen den gleichen Sprachen gegenüber bewusst machen und gleichzeitig die Individualität der Sprachensituation hervorheben.

2) Ergebnisse und Nutzen der sprachenbiographischen Forschung unter Verwendung von Sprachenportraits

Benötigte Ressourcen/Quellen

Auszüge aus Aufsätzen, in denen Ergebnisse sprachenbiographischer Forschung anhand von Sprachenportraits vorgestellt werden, bspw. Krumm 2010a und 2010b, Busch 2010

Mögliche Aufgabenstellung

Ausgewählte Aufsätze zu Forschungsergebnissen in Expertengruppen werden gelesen, für andere Teilnehmende aufbereitet und anschließend vorgestellt; alternativ können die Forschungsergebnisse auch durch einen Lehrendenvortrag vermittelt werden.

3) Forschungsmethode „Sprachenportrait“, im Besonderen die Bedeutung der Visualisierung

Benötigte Ressourcen/Quellen

Auszüge aus einem wissenschaftlichen Text, in dem die Grundzüge der Forschungsmethode beschrieben sind, bspw. Busch 2017

Mögliche Aufgabenstellung

Studierende lesen und exzerpieren einen Auszug aus dem wissenschaftlichen Text und arbeiten die Besonderheiten der Methode heraus. Anschließend werden die Besonderheiten der Forschungsmethode im Plenum oder in Gruppen besprochen und evaluiert, z.B. die Vor- und Nachteile, die Grenzen und Potentiale der Methode. Alternativ ist ein Lehrendenvortrag (auch als Video-Präsentation auf der Lernplattform) mit einer anschließenden Diskussion denkbar.

4) Eigene *Dominant Language Constellation* (DLC) bearbeiten

Benötigte Ressourcen/Quellen

Auszüge aus einem wissenschaftlichen Text, in dem das Konzept vorgestellt wird, bspw. Aronin/Singleton 2012; Buntstifte

Mögliche Aufgabenstellungen:

Studierende lesen einen Textauszug mit den Erläuterungen zur DLC. Es folgt zur Sicherung des Verständnisses eine kurze Besprechung im Plenum oder in Gruppen. Dann erstellen die Studierenden eigene DLC. Hierbei bietet es sich an, mehrere DLC, bspw. mit dem zeitlichen Abstand von einigen Jahren oder in unterschiedlichen Lebenssituationen zu erstellen. So könnten die Teilnehmenden bspw. DLC zu der Zeit auf dem Gymnasium, im Studium, auch in unterschiedlichen Studienjahren oder während des Austauschsemesters nachzeichnen. Auch die angefertigten DLC, ähnlich wie die Sprachenportraits werden anschließend im Plenum oder in Gruppen präsentiert. Nach den Präsentationen soll in einer gemeinsamen Reflexion die Wahrnehmung der sich verändernden Sprachensituation bewusst gemacht werden.

5) Ergebnisse und Nutzen der sprachenbiographischen Forschung unter Verwendung von DLC

Benötigte Ressource/Quellen

bspw. Aronin/Singleton 2012: 67–69 (oder neuere Quellen)

Mögliche Aufgabenstellungen

Nachdem die eigenen DLC besprochen worden sind, sollen in Gruppengesprächen (oder unter Verwendung von Methoden zu Ideengenerierung) Ideen dazu entwickelt werden, wie man diese Methode sinnvoll einsetzen kann.

Danach lesen die Studierenden den vorgeschlagenen Auszug und fassen zusammen: Worin besteht die Situationsproblematik? Wie genau lässt sich das Konzept der DLC in der Lebensgeschichte der präsentierten Person anwenden, um ihre Sprachenkompetenzen und -verwendung darzustellen?

Da diese Lerneinheit recht komplex ist, lohnt sich eine abschließende Zusammenfassung: In kleinen Gruppen können die Studierenden ihre Erkenntnisse zur Verwendung von den Konzepten des Sprachenportraits und der *Dominant Language Constellation* in der Forschung und ggf. in der pädagogischen Arbeit besprechen.

Begründung der Vorgehensweise

Das Sprachenportrait erfüllt zwei Funktionen: Zum einen ist es ein Instrument, mit dem die Sprachenlernenden ihre eigene Sprachenbiographie und die Rolle der Sprachen in ihrem Leben reflektieren können. Zum anderen dient das Sprachenportrait als ein Instrument für die Erforschung von Sprachenbiographien. Mit dem praxisorientierten Einstieg in die Lerneinheit, also mit dem Erstellen des eigenen Sprachenportraits, soll den Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben werden, in der Rolle der Lernenden das Instrument auszuprobieren, um es anschließend auch aus wissenschaftlicher Perspektive kennenzulernen.

Sowohl das Ausmalen der Figur als auch die anschließende Erklärung sind für die Bewusstwerdung über die Rolle einzelner Sprachen wichtig. Aber auch die Präsentation des Sprachenportraits ist von Bedeutung. So erfolgt ein Austausch über die vielfältige Wahrnehmung der Sprachen.

Nach der einleitenden praktischen Aufgabe erhalten die Studierenden einen Einblick in die sprachenbiographische Forschung, vor allem im deutschsprachigen Raum. Da es sich um einen fachwissenschaftlichen Kurs handelt, soll anschließend das Sprachenportrait als eine Forschungsmethode betrachtet und bewertet werden. Auch an dieser Stelle können Studierende jetzt auf ihre eigenen Erfahrungen mit diesem Forschungsinstrument zurückgreifen.

Mit dem Konzept der *Dominant Language Constellation* lernen Studierende eine weitere Forschungsmethode zur Erforschung der individuellen Mehrsprachigkeit kennen. Auch hier ist die Reihenfolge gewählt worden, nach der die Teilnehmenden zunächst die Methode auf ihre eigene Mehrsprachigkeit anwenden und diese anhand der DLC erkunden. Genauso wichtig ist wieder der Austausch, der durch die Präsentation der DLC die Sprachenverwendung in unterschiedlichen Lebenssituationen aufzeigt.

Ähnlich wie im Falle des Sprachenportraits geht es auch hier darum, sich mit der Verwendung der Forschungsmethode auseinanderzusetzen. Im vorgeschlagenen Textauszug werden jedoch nicht die Forschungsergebnisse präsentiert, sondern mit einem Beispiel eines Einwanderers aus dem afrikanischen Kontinent eine komplexe Sprachenverwendung und -kompetenz im Laufe seines Lebens aufgezeigt. Mit Hilfe des DLC-

Konzeptes kann das auf den ersten Blick (aus der europäischen Perspektive) verwirrende Bild bzgl. der Sprachen und der Sprachenverwendung verdeutlicht und erklärt werden. Den Teilnehmenden, die i.d.R. eine europäische Sicht auf das Sprachenlernen und -beherrschen mitbringen, kann so auch eine ganz anders gelebte Mehrsprachigkeit in anderen Teilen der Welt ein klein wenig nähergebracht werden.

Die abschließende Zusammenfassung ist als ein kurzer Rückblick auf diese recht umfangreiche Lerneinheit zu verstehen.

Zu erwähnen wäre an dieser Stelle, dass die zahlreichen weiteren theoretischen Modelle, die die individuelle oder die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit beleuchten, an dieser Stelle nicht behandelt werden. Da der vorliegende Kurs zum Modul Mehrsprachigkeit gehört, werden Modelle in anderen Kursen thematisiert.

Bewertung

Beim Erstellen und Präsentieren des Sprachenportraits und der DLC wird die Mitarbeit und Aktivität in der anschließenden Diskussion bewertet. Bei der Bearbeitung der ausgewählten Textauszüge wird das Verstehen, die vertiefende Exploration der Inhalte sowie die vergleichende Analyse und Evaluation der Methoden bewertet.

Lerneinheit 3: Plurilinguale Kompetenz

Ziel der Lerneinheit

Plurilinguale Kompetenz als einen notwendigen Bestandteil des heutigen beruflichen Lebens kennen, begreifen und reflektieren können.

Nachdem die Studierenden in den vorausgegangenen Lerneinheiten sich und die eigene Sprachensituation durchleuchtet haben, führt die vorliegende Lerneinheit in das Thema der plurilingualen Kommunikation ein.

Aufbau der Lerneinheit

Benötigte Ressourcen/Quellen

Ein Aufsatz über die plurilinguale berufliche Realität, Erforschung der Sprachen in beruflichen Kontexten bzw. international tätigen Unternehmen oder Einrichtungen, z.B. Schlabach 2017

Mögliche Aufgabenstellungen

Der ausgewählte Aufsatz wird mit dem Fokus auf Problematiken und Strategien in mehrsprachigen Kommunikationssituationen gelesen und exzerpiert. Diese Aufgabe bietet sich als Vorbereitung auf die kommende Kurssitzung an, in der die im Aufsatz aufgestellten Thesen im Plenum nachgezeichnet und diskutiert werden: (1) Bisherige Praktiken und Problematiken in mehrsprachigen Kommunikationssituationen, (2)

Multikompetenz bzw. Kompetenzbegriff im mehrsprachigen Kontext, (3) plurilinguale Strategien. Möglich ist die Bearbeitung dieser Aufgabe unter Verwendung von aktivierenden Methoden, z.B. kann sich in einer kleineren Gruppe jede/r Studierende Stichwörter notieren und anschließend können die Informationen auf einer gemeinsamen Mindmap zusammengeführt und bewertet werden.

Ggf. (abhängig von den Vorerfahrungen der Teilnehmenden) können die Sachverhalte, die im Aufsatz thematisiert werden, durch die eigenen Erfahrungen in entsprechenden beruflichen oder privaten Situationen bereichert werden.

Begründung der Vorgehensweise

Dieser Einstieg in das Thema plurilinguale Kommunikation ist gewählt worden, damit Teilnehmende einerseits einen Einblick in die bisherige Forschung in diesem Bereich erhalten und andererseits anhand von Ergebnissen einer empirischen Forschungsarbeit die Stimmen über die Erfahrungen im beruflichen Leben kennenlernen. Der gewählte Aufsatz eignet sich auch in der Hinsicht für diese Einführung in das Thema, als er die plurilinguale Kommunikation von finnischen MitarbeiterInnen in internationalen Unternehmen thematisiert.

Die Behandlung der einzelnen Themen im Aufsatz kann auch als Anlass fungieren, über die Erfahrungen der Teilnehmenden mit der plurilingualen Kommunikation in ihrem Umfeld, sei es in ihrem Studienalltag, während der Freizeitbeschäftigungen o.ä., zu sprechen. Oft kann es bei solchen Diskussionen auch um sprachpolitische und -ideologische Fragen gehen. Wichtig ist hier die Sensibilisierung für unterschiedliche Situationen und die Rolle der sprachlichen und der nichtsprachlichen Aspekte, die solche Situationen begleiten.

Da in den folgenden Lerneinheiten die einzelnen plurilingualen Strategien vertieft werden, lohnt sich eine kurze Umfrage in der Gruppe in Bezug auf die bisherigen Erfahrungen mit diesen Strategien.

Bewertung

Bewertet werden die Vorbereitung auf die Besprechung des Aufsatzes im Kurs, die erarbeiteten Exzerpte, die bspw. bis zu einem festgelegten Zeitpunkt in einem digitalen Format eingereicht werden müssen. Von Bedeutung ist auch der Einsatz bei der Vorbereitung der Präsentation und die Diskussionsbeiträge. Berücksichtigt werden des Weiteren die Meinungsäußerung und die Analyse der behandelten Themen.

Lerneinheit 4: Transfer und Interkomprehension

Ziele der Lerneinheit

Das Phänomen des interlingualen Transfers kennen und als Strategie in der Bewältigung von plurilingualen Kommunikationssituationen verwenden können.

Interkomprehension definieren und in ihren Ausprägungen verstehen sowie sie im Rahmen der germanischen Sprachenfamilie anwenden können.

Aufbau der Lerneinheit

Die Lerneinheit besteht aus drei Teilen:

- 1) Interkomprehension: Definition, Ausprägung, Nutzen und Grenzen des Konzeptes
- 2) EuroComGerm: Interkomprehension in den germanischen Sprachen
- 3) Interkomprehensionsstrategien beim Texterschließen in germanischen Sprachen einsetzen

- 1) **Interkomprehension: Definition, Ausprägung, Nutzen und Grenzen des Konzeptes**

Benötigte Ressourcen/Quellen

Wissenschaftliche Textauszüge zum Thema aus einem Handbuch oder einer Einführung, bspw. Ollivier/Strasser 2013, Kap. 2.8, 2.8.1, 2.8.2, 2.9.3

Mögliche Aufgabenstellungen

Studierende lesen (am besten als Vorbereitung auf die nachfolgende Kurssitzung) Textauszüge, die von den Definitionen von Interkomprehension (IK) und unterschiedlichen Ausprägungen (rezeptiv und interaktional) sowie von den Grenzen dieser Konzepte handeln. Auf der Grundlage der gelesenen Kapitel erstellen sie eine Mindmap zum Konzept Interkomprehension.

Die Mindmap wird anschließend mit eigenen Worten im Plenum oder in einer Gruppe vorgestellt und diskutiert. Hier können die Studierenden auch Situationen des beruflichen Lebens, des Studiums oder der privaten Domänen zusammentragen, in denen Transfer / Interkomprehension von Nutzen gewesen ist bzw. sein kann.

Anschließend üben Studierende Interkomprehension: Wenn die Sprachenbiographien der Teilnehmenden dies zulassen (z.B. zwei Personen, die jeweils eine slawische oder jeweils eine romanische Sprache gelernt haben), kann die interaktionale Interkomprehension geübt werden, indem jede der zwei Personen ein Gespräch in ihrer eigenen Sprache führt und die Aussagen des Gegenübers in dessen Sprache zu verstehen versucht.

Alternativ können die Schwedischkenntnisse der finnischen Studierenden ausgenutzt werden. Eine Studierende, die eine weitere germanische Sprache gelernt hat, kann in einer vorgegebenen Situation in dieser Sprache kommunizieren, und alle KommilitonInnen werden aufgefordert, ihre Schwedisch-, aber auch Deutsch- und Englischkenntnisse beim Verstehen aktiv einzusetzen. Mögliche Themen können sein: Über Aktivitäten am Wochenende berichten, eine Wegbeschreibung geben, über eine Sehenswürdigkeit erzählen o.ä. Sollte niemand bereit sein, dies zu tun, kann auch mit

kurzen Videos aus bekannten Formaten ausgeholfen werden. Ein Beispiel: Ein passendes, auf der Plattform YouTube verfügbares, auch wenn bereits etwas älteres Video handelt von einem Auszug der Sendung „Holland’s got talent!“, in dem die neunjährige Amira Willighagen auftritt. Interessant ist dabei, den Teilnehmenden aufzuzeigen, wie sie ohne Weiteres dem einleitenden Gespräch und genauso der Bewertung durch die Jury folgen können.

2) EuroComGerm: Interkomprehension in den germanischen Sprachen

Benötigte Ressourcen/Quellen

Erläuterungen zu den *Sieben Sieben*, Hufeisen/Marx 2014, Kap. 1.3; ein kurzer Text in einer germanischen Sprache, bestenfalls in einer, die die Studierenden noch nicht gelernt haben.

Mögliche Aufgabenstellungen

Studierende bekommen eine kurze Einführung in die EuroComGerm-Methode bzw. die *Sieben Siebe*. Dabei soll ein Text in einer fremden germanischen Sprache exemplarisch erschlossen werden. Hier kann ein Lehrendenvortrag mit einer Übung kombiniert werden; alternativ kann jedes *Sieb* samt Einsatzbeispielen von einer Gruppe erarbeitet und den KommilitonInnen vorgestellt werden; der gemeinsame fremdsprachige Text wird so in Zusammenarbeit erschlossen.

Nachdem das Verfahren und die *Siebe* kennengelernt worden sind, gilt es nun, den Umgang mit den *Sieben Sieben* zu trainieren. Zunächst kann bzw. sollte man die *Siebe* für alle oder ausgewählte germanische Sprachen, die man nicht gelernt hat, genau bearbeiten. Eine Möglichkeit kann sein, eine eigene Sammlung der *Sieben Siebe* anzulegen, für die die *Siebe* so aufbereitet werden, dass sie als Hilfe beim Leseverstehen fungieren. Auch hier kann die Bearbeitung der *Siebe* aufgeteilt werden, so dass jede Gruppe jeweils ein *Sieb* aufbereitet; es wird dann bspw. auch erklärt, wie das *Sieb* ggf. modifiziert worden ist. Ein Ziel dieses Arbeitsschrittes ist aufzuzeigen, dass ein solches Handbuch kein Muss ist, sondern eine Unterstützung für das plurilinguale Erschließen bedeutet.

Dazu gehört auch, in Paaren oder Gruppen die eigenen bisherigen rezeptiven Strategien zusammenzutragen und diese zu reflektieren. Auch solche, bereits erprobte und gut funktionierende individuelle Strategien sollten bewusst gemacht und ergebnisorientiert eingesetzt werden. Es ist sinnvoll, die Sammlung, die mit Strategien zum interkomprehensiven Arbeiten angelegt worden ist, auch durch weitere rezeptive Strategien zu ergänzen.

Aus Zeitgründen kann evtl. ein von der Kursleiterin erarbeitetes angepasstes Handbuch (z.B. nur ausgewählte Sprachen, Phänomene etc.) eingesetzt werden. Zu bedenken ist dann aber, dass die Teilnehmenden nicht selber aktiv mit dem Material gearbeitet haben.

3) Interkomprehensionsstrategien beim Texterschließen in germanischen Sprachen einsetzen

Benötigte Ressourcen/Quellen

Das von den Teilnehmenden oder von der Kursleiterin erarbeitete „Handbuch“ der germanischen Interkomprehension. Sollte weder das eine noch das andere vorliegen, müssen die Beschreibungen der *Sieben Siebe* in Hufeisen/Marx 2014 verwendet werden.

Eine Sammlung mit Texten in germanischen Sprachen: Kriterien der Textauswahl für diese Übungseinheit sollten sein: Authentizität und Kontext, inhaltliche Bereiche, die über überdurchschnittlich viele Kognaten bzw. Internationalismen verfügen können, grundsätzliches inhaltliches Vorwissen über das Thema des Textes, angemessene Länge des Textes (zwischen 140 und 200 Wörtern), gleiche bzw. ähnliche Inhalte in mehreren Sprachen.

Mögliche Aufgabestellungen

Studierende erhalten Lesetexte in germanischen Sprachen und die Aufgabe, Informationen den Lesetexten zu entnehmen. Die Auswahl der Texte und Sprachen sollte den sprachlichen Vorkenntnissen der Studierenden angepasst werden. Sie sollten den Text nur in einer Sprache bekommen, die sie nicht gelernt haben. Studierende werden außerdem aufgefordert, die Texte mit Hilfe der *Sieben Siebe* mehrmalig zu scannen. Die ersten Texte können gemeinsam erarbeitet werden, die weiteren Texte können dann individuell bearbeitet werden.

Auch hier wird die Aufgabe zur Texterschließung nicht nur zu Übungszwecken eingesetzt, sondern soll anschließend reflektiert und bewertet werden. Nach dem Bearbeiten von mehreren Texten lassen die Studierenden den Arbeitsprozess noch einmal Revue passieren. Sie werden gebeten, insbesondere darauf zu achten, mit welchen *Sieben* man gern gearbeitet und welche man vernachlässigt hat. Dieses Besprechen des Vorgehens kann individuelle Besonderheiten beim Einsatz einzelner *Siebe* aufzeigen. Auch wenn sich bereits an dieser Stelle zeigt, dass eine Person recht schnell eine Vorliebe für einzelne *Siebe* entwickelt hat bzw. ausgewählte *Siebe* verstärkt einsetzt, sollten die Studierenden darauf hingewiesen werden, immer noch allen *Sieben* eine Chance zu geben.

Beispiel:

Für erstes Arbeiten mit den Texten unter Verwendung von Interkomprehension können Nachrichten der Internetportale über die Konzerttourneen verwendet werden (siehe als Beispiel die Mitteilungen über die Konzerttournee von Pink jeweils auf Norwegisch und Niederländisch in den Anhängen 1 und 2).

Das Ziel des weiteren Übens ist das Erreichen eines routinierten Einsatzes von den *Sieben Sieben*. An dieser Stelle sind bspw. Texte in den gleichen Sprachen wie beim ersten Arbeiten über die Träger des Friedensnobelpreises ausgewählt worden. Das Erschließen der Texte kann erfolgen, indem man beide Texte abwechselnd bearbeitet

und auf diese Art und Weise immer mehr inhaltliches Wissen erwirbt, das wiederum das weitere Verstehen der Texte erleichtert. Weitere Texte sollten für die individuelle Bearbeitung im Rahmen der Hausaufgabe zur Verfügung gestellt werden.

Begründung der Vorgehensweise

Zu Beginn der Lerneinheit sollen Studierende anhand fundierter wissenschaftlicher Ausarbeitungen das Konzept der Interkomprehensionsmethode kennenlernen und verstehen, indem sie die Textinhalte aktiv erarbeiten. Der Festigung des neu erworbenen Wissens dient ein Gruppengespräch, in dem die Situationen aus dem eigenen Leben, die an Interkomprehension erinnern, soweit möglich, zusammengetragen werden. Wichtig erscheint hier auch, dass sich Studierende ihre Einstellung zu der Methode bewusst machen. Sehr einsichtsreich ist es dabei, die Interkomprehension auf der auditiven Ebene auszuprobieren. In der Beschreibung der Aufgabenstellungen sind mehrere Möglichkeiten aufgelistet, wie man das tun kann. Die Beispiele zur auditiven Interkomprehension können dazu beitragen, das breitere Spektrum der Methode kennenzulernen und auch mündlichen Interkomprehensionssituationen gegenüber offener zu werden.

Nachdem das Konzept der Interkomprehension in seinen Grundlagen verstanden worden ist, wird die germanische Interkomprehension vertiefend betrachtet. Hier sollen Studierende die *Siebe* kennenlernen und üben, wie man mit Hilfe von *Sieben* einen Textinhalt in einer bis dahin noch nicht gelernten Fremdsprache erschließen kann. Dabei soll auch vermittelt werden, dass man mit den *Sieben* kreativ umgehen kann bzw. soll und dass es keine Regeln dafür gibt, wie oder in welcher Reihenfolge man die einzelnen *Siebe* miteinander kombiniert. Des Weiteren sollte zur Diskussion gestellt werden, inwieweit jede/r in jedem der *Siebe* eine Hilfe sieht.

Die Aufgabe, ein eigenes Handbuch der *Sieben Siebe* anzulegen, entspringt den bisherigen Arbeiten um das EuroComGerm-Konzept herum, wonach didaktische Vereinfachungen des Konzeptes für den Einsatz mit bestimmten Zielgruppen erarbeitet worden sind (z.B. Kordt 2015). Die Sammlung zur germanischen Interkomprehension (Hufeisen/Marx 2014) beinhaltet ein sehr umfassendes Material zu jedem *Sieb*. Die Bearbeitung der *Siebe* mit dem Ziel, ein eigenes Handbuch anzulegen, verlangt von den Teilnehmenden zwangsläufig, sich eingehend mit den *Sieben* auseinanderzusetzen. Damit bereiten sie sich grundlegend darauf vor, in einem nächsten Schritt die *Siebe* in praktischen Aufgaben einzusetzen, erlangen aber auch eine gewisse Expertise in Bezug auf die Methode. Die Besprechung der Handbücher und der bisherigen rezeptiven Strategien kann den zweiten Teil der Lerneinheit abrunden.

Für den letzten, praktischen Teil der Lerneinheit, in dem es darum geht, die *Sieben Siebe* für die Erschließung von Texten einzusetzen und so Interkomprehensionsstrategien zu entwickeln, sollen eine Reihe an Texten in (ausgewählten) germanischen Sprachen zusammengetragen werden. Es empfiehlt sich, einen ersten Text in der Gruppe gemeinsam oder zumindest in kleineren Gruppen zu bearbeiten, um Hindernisse und

Schwierigkeiten zu diskutieren, Vermutungen zu besprechen. Auf diese Weise können sich einige Studierende auch von der Vorstellung lösen darüber, ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ vorzugehen.

Die individuelle Bearbeitung weiterer Texte soll bereits eine erste Routine im Umgang mit Texten in einer unbekannten Sprache entwickeln. Wenn diese Arbeit als Hausaufgabe erfolgt, ist eine anschließende Besprechung der erschlossenen Inhalte sowie des Arbeitsprozesses in der folgenden Sitzung unerlässlich.

Bewertung

Bewertet wird die Qualität der Mindmap und die Präsentation der wichtigsten Stichpunkte über die Interkomprehension, ebenso das eigenständig erarbeitete Interkomprehensionshandbuch, wobei die Beteiligung an den Diskussionen und die Reflexion der erfolgten Arbeiten stets mitberücksichtigt wird. Das gleiche gilt für das Erschließen der Texte: Es geht nicht um die Quantität der erschlossenen Inhalte, sondern um eine aktive und reflektierte Nutzung der interkomprehensiven Strategien.

Lerneinheit 5: Sprachenmittlung

Ziel der Lerneinheit

Sprachenmittlung als Strategie in der Bewältigung von mehrsprachigen Kommunikationssituation kennen und anwenden können. Es geht dabei um das Verständnis von dem Konzept der Sprachenmittlung, der Kriterien, die eine Sprachenmittlungssituation ausmachen und diese von dem Dolmetschen und Übersetzen abgrenzen.

Aufbau der Lerneinheit

Die Lerneinheit enthält folgende Teile:

- 1) Der Einsatz und die Funktion der Sprachmittlung
- 2) Der Unterschied zwischen Dolmetschen bzw. Übersetzen und Sprachmitteln
- 3) Kriterien für die Sprachmittlung und Anforderungen an die sprachmittelnde Person
- 4) Sprachenmittlung zwischen verschiedenen Sprachen.

Mit Bezug auf die Diskussion der Begriffe *Sprachmittlung* und *Sprachenmittlung* im Kap. 2 sei an dieser Stelle angemerkt, dass auch in diesem Kurs die Verwendung des Begriffes *Sprachenmittlung* angestrebt wird, um hervorzuheben, dass es sich um die Übertragung zwischen mindestens zwei Sprachen handelt. In der Lerneinheit werden jedoch Einführungsartikel und -texte verwendet, die den Begriff *Sprachmittlung* benutzen. Von diesen Artikeln ausgehend wird in den Teilen 1, 2 und 3 auch im Unterrichtsgespräch zunächst der Begriff *Sprachmittlung* verwendet. Zum Ende des Teils 3, wenn der Prozess des Sprachmittels mit Hilfe eines Rollenspiels veranschaulicht und Kriterien für die Sprachenmittlung und Anforderungen an die sprachmittelnde

Person besprochen worden sind, soll es zu einer Diskussion der Angemessenheit von beiden Begriffen kommen. Das Ziel ist dabei, ab da durchgehend den Begriff *Sprachenmittlung* zu verwenden. Diese Vorgehensweise spiegelt sich auch in der Benennung der einzelnen Teile in dieser Lerneinheit.

1) Der Einsatz und die Funktion der Sprachmittlung

Benötigte Ressourcen/Quellen

Wissenschaftliche oder didaktische einführende Aufsätze zum Thema, bspw. Königs 2016 und Auszüge aus dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR 2001) und dessen Erweiterung (CEF-Companion Volume 2018) sowie der deutschsprachige Begleitband (GeR-Begleitband 2020).

Mögliche Aufgabenstellungen

Studierende lesen Auszüge aus den ausgewählten Aufsätzen, exzerpieren Definitionen, Funktionen, Verfahren mündlicher und schriftlicher Sprachmittlung und bereiten diese für die folgende Diskussion auf. Die Fragen, an denen man sich orientieren kann, sind wie folgt: Was sind die zentralen Definitionen? Welche Funktionen hat Sprachmittlung? Wie bzw. in welchen Formen kann Sprachmittlung umgesetzt werden? Zusammenfassend: Was waren in den gelesenen Dokumenten bereits bekannte Informationen, was war neu? Die Aufsätze können samt den begleitenden Fragen für die individuelle Vorbereitung auf die Kurssitzung auf der Lernplattform zugänglich sein. Alternativ können die gleichen Fragen in der Sitzung bearbeitet werden, bspw. mit Hilfe von Stationenlernen.

Für die Ergebnissicherung sollen die wichtigsten Informationen über die Sprachmittlung zusammengefasst werden. Eine sinnvolle Variante, die Ergebnisse auch schriftlich festzuhalten und zu strukturieren, ist die Erarbeitung von einer gemeinsamen Mindmap. Die Besprechung lässt auch an konkrete Situationen aus der eigenen Erfahrung denken und noch offene Fragen generieren.

2) Unterschied zwischen Dolmetschen bzw. Übersetzen und Sprachmitteln

Benötigte Ressourcen/Quellen

Texte, z.B. eine Speisekarte eines finnischen Cafés oder Fotos von ausgewählten Gebäckstückchen

Mögliche Aufgabenstellungen

Erfahrungsgemäß bleiben trotz der Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen Fragen offen. Eine solche Frage ist bspw. der Unterschied zum Dolmetschen. Man kann annehmen, dass den Studierenden, die zum Teil den Studienschwerpunkt Übersetzen und Dolmetschen anstreben bzw. den sprachpraktischen Teil ihres bishe-

rigen Studiums als Übersetzungsübungen absolviert haben, die Vorstellung von Sprachmitteln als einer anders ausgerichteten Vorgehensweise schwerfällt. Mit dem Einsatz eines Rollenspiels soll dieser Unterschied bewusst gemacht werden. Das Agieren in einer konkreten Situation ist je nach Gruppengröße im Plenum, in Gruppen oder in Paaren durchführbar. Es wird die Situation beschrieben: Mit einer Tandempartnerin aus Deutschland, die gerade nach Finnland gekommen ist, besucht man ein Café und man muss der Tandempartnerin bei der Auswahl einer Kleinigkeit zum Kaffee helfen. Eine Person bekommt ein Arbeitsblatt, auf dem die Speisekarte abgebildet ist (alternativ kann das ein Bild von einer Theke sein), zusätzlich sollten Fotos von den Gebäckstücken vorhanden sein. Anderen Studierenden bleibt das Arbeitsblatt verborgen.

Die ‚finnische Tandempartnerin‘ bekommt die folgende Aufgabe: „Du bist in einem Café mit deiner gerade in Helsinki angekommenen Tandem-Partnerin. Du musst ihr helfen und erklären, welche Backwaren auf der Speisekarte aufgeführt sind, damit sie anschließend entscheiden kann, was sie zum Kaffee gerne bestellen möchte. Die Namen der Angebote brauchst Du nicht erwähnen, sie helfen deiner Tandempartnerin nicht weiter.“ Gerade der letzte Satz in der Aufgabenstellung ist recht ungewöhnlich und nimmt diesem Rollenspiel teilweise die Authentizität, er ist jedoch Voraussetzung für die Aufgabestellung für die zusehenden Studierenden, diese lautet: „Überlege, ob du anhand seiner/ihrer Erklärungen herausfinden kannst, um welches Essen es sich handelt.“

Auf dem Arbeitsblatt (Speisekarte oder Foto) genannt oder abgebildet sind: Karjalampiirakka ja munavoi; Korvapuusti; Voisilmäpulla; Laskiaispulla; Runebergin torttu (= in Finnland bekannte Backwaren auf Deutsch in etwa: Karelische Piroggen mit Eibutter, Zimtschnecke, süßes Hefeteilchen mit Butter, Fastnachtsgebäck, Runeberg-Törtchen).

Anschließend wird das Hörverstehen besprochen und die Person, die die Angebote beschrieben hat, wird gebeten, selbstreflexiv zu berichten, wie sie die Aufgabe bewältigen konnte und mit welchen Erkenntnissen diese Aufgabe verbunden war.

3) Kriterien für die Sprachmittlung und Anforderungen an die sprachmittelnde Person

Benötigte Ressourcen/Quellen

Wissenschaftlicher Aufsatz oder einführende Studienliteratur zum gegebenen Thema, bspw. Reimann 2016

Mögliche Aufgabenstellungen

Die im vorausgegangenen Teil erlebte Sprachmittlungssituation kann nun als ein konkretes Beispiel genutzt werden, um Kriterien für Sprachmittlung und Anforderungen an die sprachmittelnde Person zusammenzutragen. Für diese Aufgabe empfiehlt sich das Verfahren *think – pair – share*: Studierende denken zunächst alleine nach und machen sich Notizen, dann besprechen sie ihre Ideen zu zweit und ergänzen diese. Schließlich werden alle Ideen im Raum für alle sichtbar zusammengetragen.

Anschließend lesen Studierende einen Auszug eines wissenschaftlichen Aufsatzes und gleichen die darin enthaltenen Kriterien und Anforderungen mit den bereits zusammengetragenen Stichwörtern ab, die ergänzt oder modifiziert werden können. Auch hier ist je nach Gruppengröße ein variierender Einsatz von Sozialformen denkbar.

Dies ist auch der Zeitpunkt, um die Begriffe *Sprachmittlung* und *Sprachenmittlung* gegenüberzustellen. Mit dem bisher aufgebauten Wissen empfiehlt es sich beispielsweise, die Deskriptoren der Mediation in dem GeR-Begleitband (2020) noch einmal differenzierter anzuschauen. Auf dieser Basis kann besprochen werden, inwieweit die Begriffe trennscharf formuliert sind bzw. welche Bedeutungen ein Begriff letztlich impliziert.

4) Sprachenmittlung zwischen unterschiedlichen Sprachen üben

Benötigte Ressourcen/Quellen

Videsequenzen mit Aussagen unterschiedlicher Menschen zu einem Thema, bspw. zum Thema Klimawandel

Mögliche Aufgabenstellung

Hier eignet sich eine Situationssimulation als Grundlage für das Üben: Studierende können einen Kontext festlegen, in dem Aussagen zu einem bestimmten Thema fallen können; sie können ebenso überlegen, wer die Beteiligten sind. Einzelne Sequenzen werden dann vorgespielt und Studierende werden aufgefordert zu sprachmitteln. Dabei steht die Berücksichtigung der festgelegten Zielgruppe in der festgelegten Situation im Vordergrund. Auch im Anschluss an diese Übung sind die Besprechung und das Zusammentragen der Erkenntnisse der Beteiligten entscheidend.

Begründung der Vorgehensweise

Beim Einstieg in die Lerneinheit sollen Studierende wieder mit einem wissenschaftlichen Aufsatz arbeiten und überlegen, welche Informationen sie in einem solchen Artikel bekommen und welche offenen Fragen beim Bearbeiten der Inhalte entstehen. Das Besprechen bzw. der Austausch der gewonnenen Informationen dienen der Festigung des Wissens.

Eine der Fragen, die sich trotz der Beschreibungen in einem Einführungsartikel stellen, ist die nach der Abgrenzung der Sprachenmittlung vom Dolmetschen. Aus diesem Grund soll in einem nächsten Schritt auf diesen Aspekt eingegangen werden. Um den Unterschied aufzuzeigen, wird mit einer sehr konkreten Situation gearbeitet. Die ausgewählte Situation besteht aus einem Gespräch in einem Café, in dem typisch finnische Gebäckstücke angeboten werden. Direkte Übersetzungen sind nicht unbedingt möglich bzw. verlangen zusätzliche Erläuterungen. Erfahrungsgemäß ist dieses Situationsbeispiel sehr anschaulich und hat verbliebene Fragen beantworten können.

Nachdem die ZuhörerInnen die Backwaren, um die es ging, herausgefunden haben, und die sprachenmittelnde Person die Kommunikationssituation, vor allem die Herausforderungen reflektiert hat, soll die Perspektive der Sprachenmittlung noch einmal abstrahierend fokussiert werden. Durch die retrospektive Betrachtung der Situation im Café kann man zunächst Kriterien für die Sprachenmittlung und dann die Anforderungen an die sprachenmittelnde Person zusammentragen. Anschließend ist es für Teilnehmende interessant, zu vergleichen, wie ExpertInnen die Sprachenmittlung in einem wissenschaftlichen Einführungsartikel beschreiben.

Die Bedeutungsdivergenz, die zwischen den Begriffen Sprachmittlung und Sprachenmittlung besteht, soll erst zu diesem recht späten Zeitpunkt erläutert werden. Man kann davon ausgehen, dass die Studierenden zuerst inhaltlich das Konzept des Sprachmittels durchdringen sollten, bevor sie die Ausrichtung der Begriffe differenziert wahrnehmen und bewerten.

Da Sprachenmittlung nicht nur im privaten Bereich, sondern auch in beruflichen Situationen ausgeübt werden kann, geht es im letzten Teil der Lerneinheit darum, Sprachenmittlung in bestimmten thematischen Situationen zu üben. Manchmal kann es schwierig sein bzw. teilweise sogar realitätsfern wirken, Kommunikationssituationen zu schaffen, in denen Studierende im Kurs die Rollen einer Sprechenden Person, einer sprachenmittelnden Person und auch einer Person bzw. einer Gruppe, an die die Sprachenmittlung gerichtet wird, übernehmen können. Solche Kommunikationssituationen können in einem gemeinsamen Gespräch generiert werden. Wenn das nicht gelingt, sollen von der Lehrkraft im Voraus vorbereitete situative Einheiten eingesetzt werden. Helfen kann bspw. der Einsatz von einer Video-Reportage oder von einem Podcast, deren Inhalte in Teilen vorgespielt und dann z.B. in Kleingruppenarbeit von einer in die andere Sprache übertragen werden. Die anschließende Reflexion ist dabei bedeutend.

Bewertung

Bewertet wird die aktive Teilnahme an den Aktivitäten und in den Diskussionen in den Präsenzsitzungen. Geachtet wird auch auf die Arbeit mit den Lesetexten, z.B. Qualität, mit der die gelesenen Informationen aufbereitet worden sind. Da der GeR-Begleitband (CEF-Companion Volume 2018, GeR-Begleitband 2020) Deskriptoren für die Mediation anbietet, ist es auch denkbar, dass Studierende im Anschluss an die praktischen Übungen ihre eigene Sprachenmittlungsleistung bewerten und reflektieren.

Lerneinheit 6: Sprachenwechsel

Ziele der Lerneinheit

Sprachenwechsel als Strategie in der Bewältigung von mehrsprachigen Kommunikationssituationen kennen und mit wachsender Komplexität der Aufgaben einsetzen können. Dabei geht es nicht in erster Linie darum, den theoretischen Rahmen abzustecken. Diese Lerneinheit ist durchgehend praktisch angelegt und Aufgaben vereinen Sprachenwechsel mit Sprachenmittlung und mit Interkomprehension. Letztlich kann als eines der Ziele auch die Einsicht formuliert werden, wonach Sprachenwechsel als eine Strategie gesehen wird, die trainiert werden soll, um so den Umgang mit der Komplexität und Herausforderung der Kommunikationssituationen zu lernen.

Aufbau der Lerneinheit

Die Teile der Lerneinheit zeichnen eine Progression in der Komplexität und im Schwierigkeitsgrad der Aufgaben nach.

- 1) Sprachenwechsel in gewohnten Kommunikationssituationen
- 2) Spontaner Sprachenwechsel
- 3) Sprachenwechsel, kombiniert mit Sprachenmittlung
- 4) Sprachenwechsel, kombiniert mit Interkomprehension und Sprachenmittlung

Abgeschlossen wird die Lerneinheit mit einer umfassenden gemeinsamen Reflexion der Teilnehmenden.

1) Sprachenwechsel in gewohnten Kommunikationssituationen

Mögliche Aufgabenstellung/Situation

Für diesen Teil werden informelle Kennenlernsituationen genutzt, in denen folgende Themen angesprochen werden: woher kommt man, was studiert man, was mag man im Studium besonders, welche Interessen hat man, etwas Besonderes die Person betreffend. Sprachenwechsel erfolgt in jeder neuen Gesprächsrunde. Zunächst überlegen Studierende kurz, was sie erzählen und was sie fragen möchten; evtl. machen sie sich Notizen. Anschließend bewegen sich die Studierenden im Raum und sprechen mit einer Person; in der ersten Runde verwenden sie Deutsch, in der zweiten Englisch, in der dritten Schwedisch.

2) Spontaner Sprachenwechsel

Mögliche Aufgabenstellung/Situation

Gruppen à drei bis fünf Personen werden gebildet und erhalten einen Arbeitsauftrag: Das Gespräch in der Gruppe muss mit einem gemeinsamen Ergebnis enden. Vor dem Hintergrund einer angenommenen Sprachenvielfalt in der Gruppe, z.B. in einem Team in einem Unternehmen, sollen mind. folgende vier Sprachen verwendet werden: Finnisch, Schwedisch, Deutsch, Englisch. Bei jedem Sprecherwechsel erfolgt auch ein Sprachenwechsel.

Beispiel für einen möglichen Arbeitsauftrag: In den letzten Monaten haben sich einige neue MitarbeiterInnen dem Team angeschlossen, und bei einem Betriebsausflug sollen sich alle kennenlernen. Im Gespräch soll das Ziel des ganztägigen Ausflugs festgelegt werden. Zunächst soll jede/r Anwesende einen Vorschlag unterbreiten und anschließend werden die Vorschläge besprochen, bis ein Konsens erreicht ist.

Diese Aufgabe, bei der es vor allem darauf ankommt, spontan und mitten in der Kommunikationssituation die Sprache zu wechseln, kann insoweit modifiziert werden, dass bei jedem Sprecherwechsel der/die SprecherIn zunächst das gerade Gesagte in einer anderen Sprache zusammenfasst und erst dann den eigenen Gesprächsbeitrag leistet. Damit wäre bereits in diese Aufgabe auch Sprachenmittlung aufgenommen.

3) Sprachenwechsel, kombiniert mit Sprachenmittlung

Benötigte Ressourcen

Im Voraus ausgesuchte Zeitungs- oder Zeitschriftenartikel in der Erstsprache der Teilnehmenden. Das Thema könnte bspw. im kulturellen Bereich liegen.

Mögliche Aufgabenstellungen

Nach einer ausführlichen Besprechung der Aufgaben eignet sich das Lesen und die Vorbereitung der Präsentation auch gut als Hausaufgabe: Teilnehmende lesen einen relativ kurzen Artikel in einer Zeitung oder Zeitschrift (oder Internetquelle) in ihrer Erstsprache. Anschließend bereiten sie eine Zusammenfassung des Gelesenen vor; die Präsentation soll Sprachenwechsel beinhalten, sodass jemand, der eine der drei Sprachen nicht beherrscht, trotzdem genug Informationen über den Inhalt des Artikels erhält. Hier sollte der Hinweis gegeben werden, wie man Inhalte mehrmals präsentiert, ohne dabei diese einfach zu wiederholen. Präsentiert werden kann je nach der Gesamtgruppengröße im Plenum oder in Gruppen, bspw. bestehend aus drei bis vier Personen.

4) Sprachenwechsel, kombiniert mit Interkomprehension und Sprachenmittlung

Benötigte Ressourcen/Quellen

Informative Artikel über einen Themenbereich in mehreren germanischen Sprachen: Norwegisch, Dänisch, Niederländisch, ggf. Schwedisch, bspw. Artikel zum Thema Mehrsprachigkeit in unterschiedlichen Ländern

Mögliche Aufgabenstellungen

Studierende bekommen den Auftrag, unter der Verwendung von Interkomprehensionsstrategien dem Text Informationen zu entnehmen. Dabei soll ihnen ausreichend Zeit eingeräumt werden, um mit den *Sieben Sieben* ausführlich arbeiten zu können. Die Informationen müssen aus dem Text für eine Präsentation aufbereitet und sprachlich so vorbereitet werden, dass man in der Lage ist, das Thema in allen zur Verfügung stehenden Sprachen vorzustellen.

Im Plenum oder in einer Gruppe werden dann die zentralen Aussagen des bearbeiteten Textes präsentiert. Die Präsentation muss so vorbereitet sein, dass es während der Präsentation möglich ist, zwischen den Sprachen spontan zu wechseln. Man muss also in der Lage sein, jeden Teil der Präsentation in jeder zur Verfügung stehenden Sprache vorzutragen; man ist in der Situation, in der man selbst die Sprachenfolge nicht bestimmen kann. Um das zu gewährleisten, bekommen die Vortragenden kurz vor der Präsentation einen Zettel mit der Reihenfolge der Fremdsprachen, die als Vorgabe für den Sprachenwechsel während der Präsentation fungiert.

5) Reflexion der eigenen Sprachenverwendung im Rahmen der Übungen zum Sprachenwechsel

Erfahrungsgemäß ist nach diesen Aufgaben der Bedarf an einem Austausch über die erlebten Herausforderungen hoch, und für ein Gespräch darüber sollte genügend Zeit eingeräumt werden. Studierende berichten gern über die Herausforderungen, erwähnen ihre Strategien, mit der Situation umzugehen und nehmen auch Bezug zu den Emotionen. Oft ist das Fazit, dass man der Herausforderung begegnen kann, indem man begreift, dass solche Situationen einer fortlaufenden Übung bedürfen und dass man durch das Üben besser mit der Situation umgehen kann. Interessant ist auch, dass Studierende in der Regel einen gewissen Stolz verkünden, da sie erkennen, dass sie die Situationen gemeistert haben.

Sollte das Gespräch nicht auf Antrieb von Studierenden übernommen werden, können gezielte Fragen helfen, sich die erlebten mehrsprachigen Kommunikationsprozesse bewusst zu machen: Wie hast du die Progression in den Aufgaben erlebt? An welcher Stelle empfandest du die Situation als herausfordernd? Wie bist du vorgegangen? Wie bewertest du deine Strategie, die Situation zu meistern? Was ist dir beim Lösen der Aufgaben aufgefallen? Wann, in welcher Situation würdest du anders vorgehen? etc.

Solche Reflexionsrunden zeigen den Studierenden, dass es den KommilitonInnen ähnlich ergangen ist. Das kann als Selbstbewusstsein stärkend erachtet werden.

Begründung der Vorgehensweise

Der Aufbau der Lerneinheit orientiert sich an der Annahme, dass Studierende zwar mehrere Sprachen beherrschen und auch in ihrem Alltag verwenden, jedoch den Sprachenwechsel in ihrem Alltag wenig erlebt haben und evtl. unterschätzen.

Mit Hilfe der ersten Aufgabe sollen sich die Studierenden auf das Verwenden von mehreren Sprachen und damit Sprachenwechsel einstellen. Dazu wird eine recht bekannte Situation, das Kennenlernen und der damit üblicherweise verbundene Informationsaustausch, angeboten.

Nach dieser Aufwärmphase sollen die Teilnehmenden in der zweiten Aufgabe Bereitschaft zu einem spontanen Sprachenwechsel entwickeln. Eine wichtige Bedingung ist dabei, dass sie selber die Sprachenwahl nur bedingt beeinflussen können, da es durch den Sprecherwechsel auch zum Sprachenwechsel kommt. In dieser Aufgabe sollen

Teilnehmende also bereit sein, jede der vier Sprachen spontan nutzen zu können. Es geht dabei um das Sich-Verständlich-Machen und um das Verstehen im Gespräch als primäres Ziel. Beide Aufgaben sind teilweise authentisch: In der ersten Aufgabe können Teilnehmende über sich selber sprechen. In der zweiten Aufgabe können sie von sich aus Ausflugsziele vorschlagen und diskutieren.

Die dritte Aufgabe enthält auch Sprachenmittlung. Die erste zu erbringende Leistung ist das Erschließen der wichtigsten Textinhalte, die für die anderen vermittelt werden; die zweite Leistung ist der Sprachenwechsel im Rahmen der Präsentation. Die Teilnehmenden müssen aber nicht spontan reagieren, sondern können die Präsentation vorbereiten.

Die letzte Aufgabe vereint mehrere mehrsprachige Kommunikationsstrategien und ist somit sehr komplex. Sie zeigt den Teilnehmenden einerseits, wie anstrengend die Anwendung dieser Strategien sein kann, andererseits lernen die Teilnehmenden sich in solch komplexen sprachlichen Situationen zurechtzufinden. Da dies die letzte Lerneinheit zur plurilingualen Kommunikation ist, lohnt es sich, ein Zeitfenster für eine Abschlussreflexion einzuräumen, in dem Teilnehmende sich austauschen können und über ihre selbstwahrgenommenen Erfolge und Schwierigkeiten sprechen.

In diesem Rahmen kann all das Üben nur einen exemplarischen Charakter haben, und eine anschließende Reflexion, die zum Teil im Gruppengespräch, zum Teil individuell beim Schreiben des Kurstagebuches erfolgen muss, ist für die Einsicht unentbehrlich.

Bewertung

Die angebotenen Übungen können durch die Vorgaben des Sprachenwechsels zum Teil als unauthentisch gelten. Es geht um die Erkenntnis der Komplexität der mehrsprachigen Situation und um die Bewusstmachung der Strategien für den Umgang mit solchen Situationen.

Wichtig ist, dass sich Teilnehmende durch ihre Erfahrung mit den Kommunikationssituationen in den Aufgaben den plurilingualen Kommunikationsansätzen öffnen, um später, vor allem in beruflichen Situationen, die zur Verfügung stehenden Sprachen flexibel in der Kommunikation einzusetzen. Daher wird vor allem die Teilnahme an der anschließenden Reflexion und die Ausführungen im Kurstagebuch bewertet.

Weitere Lerneinheiten: Verschiedene Themen im Bereich interkulturelle Kompetenz

Im zweiten Teil des Kurses geht es um die Behandlung des Themenbereiches Interkulturelle Kompetenz. In diesem Teil werden die Themen einzelner Sitzungen bzw. Unterrichtseinheiten verteilt und die Studierenden bereiten die ausgewählten Themen so auf, dass sie eine Sitzung (ggf. zu zweit) leiten und ihre KommilitonInnen aktiv miteinbeziehen und aktivieren. Ein grundlegendes Prinzip ist dabei die Anwendung

der kennengelernten und geübten plurilingualen Strategien. Dazu gehört zum einen eine mehrsprachig vorbereitete Präsentation. Zum anderen müssen die Studierenden überlegen, wie sie Aktivitäten zum Erschließen eines Themas so umsetzen, dass auch die ZuhörerInnen mehrsprachig agieren.

In die Bewertung fließen in diesem Teil der Lehrveranstaltung sowohl die inhaltliche Aufbereitung und Präsentation des Themas als auch die Umsetzung der plurilingualen Kommunikation ein. Sinnvoll ist es daher, auch die Studierenden, die bereits Erfahrung mit dem Präsentieren oder gar der Sitzungsleitung mitbringen, darauf hinzuweisen, dass gerade das mehrsprachige Format einen größeren als sonst gewohnten Zeitaufwand in der Vorbereitung mit sich bringt.

Wie im Abschnitt „Didaktisch-theoretischer Bezugsrahmen“ erwähnt, entspricht diese Teilaufgabe 1 ECTS. Zu ihrer Vorbereitung sollen das Konzept für die Unterrichtseinheit samt der Präsentation, die für die Sitzung geplant ist, bereits mehrere Tage davor der Kursleitung zugänglich gemacht werden. In einem darauffolgenden Vorbereitungsgespräch werden dann evtl. Modifizierungen bzw. Ergänzungen im Sitzungskonzept diskutiert. Ein solcher Ablauf folgt dem sogenannten *Feed-Forward*-Konzept. Studierende erhalten Feedback und Verbesserungshinweise vor der Leistungserbringung (in diesem Fall die Präsentation und Sitzungsleitung) und können so bspw. auch Schwachpunkte erkennen und vermeiden. Eine solche Vorbereitung wird auf Seiten der Studierenden sehr geschätzt. Sie tragen die Verantwortung für eine Sitzung (die Lehrkraft nimmt in der Regel die Rolle einer Teilnehmenden in der Gruppe ein), aber sie sind in ihrem Vorgehen sicher, denn sie haben das, was sie den Mitstudierenden präsentieren und an Aufgaben und Aktivitäten anbieten, mit der Lehrkraft abgesprochen. Gerade diesen Aspekt heben Studierende auch in dem Kurs-Feedback als lernfördernd hervor.

Kursevaluation und Weiterentwicklung

Der Kurs ist in der vorliegenden Konzeption pilotiert worden. Für die Kursevaluation ist das Feedback mit dem sogenannten Fünf-Finger-Verfahren genutzt worden, da auf diese Art und Weise Seminarteilnehmende sich dazu äußern können, was ihnen besonders gut gefallen hat, was wiederum nicht, woran vom Gelernten sie sich festhalten möchten, was aus ihrer Sicht zu wenig behandelt worden ist und worauf sie ganz besonders hinweisen möchten. Der Umgang der Studierenden mit den Kursthemen und -aktivitäten im Einzelnen wird auch in den Kurstagebüchern sichtbar.

In der vorliegenden Evaluation zeigt sich, dass die im Kurs durchgeführten Aktivitäten zur plurilingualen Kommunikation erkenntnisreich gewesen sind. Dass man fremde Sprachen verstehen kann, wenn man die gelernten Sprachen zur Hilfe nimmt, finden die Studierenden ermutigend. Ein wichtiges Stichwort ist in diesem Zusammenhang das Selbstvertrauen, das sich erst durch das Bewältigen der plurilingualen Kommuni-

kationssituationen beim Üben entwickelt. Die Studierenden betonen, dass die germanische Interkomprehension gerade für die LinguistInnen eine Erweiterung ihrer Sprachexpertise bedeutet und die *Sieben Siebe* ein sehr konkretes Hilfsmittel für die Textarbeit bieten.

Durch das Verfassen der Kurstagebuch-Einträge mussten sich die Teilnehmenden eingehend mit den kennengelernten Theorien auseinandersetzen, um diese auf die eigene Sprachensituation zu beziehen. Daraus kann man entnehmen, dass es den Studierenden des Faches Germanistik wichtig war, neue Konzepte, sei es das Konzept der Interkomprehension, der Sprachenmittlung oder des Sprachenwechsels, kennenzulernen und zu diskutieren. Der stete Austausch unter den KommilitonInnen wurde als sehr bedeutend für die eigene Erkenntnissicherung gesehen.

Somit erweist sich der Kurs sowohl im Rahmen des Moduls *Mehrsprachigkeit* als auch als frei wählbarer Kurs als ein sinnvoller Teil des Studienprogramms. Das Konzept für die Arbeit im Kurs kann so beibehalten werden. Berücksichtigt werden muss dabei, dass gerade die Leitung einer Unterrichtseinheit durch Studierende, die im zweiten Teil des Kurses vorgesehen ist, einer intensiven Betreuung durch die Lehrperson bedarf. Ebenso müssen die Kurstagebücher fortlaufend gelesen werden, denn sie zeigen unter Umständen auf, an welchem Punkt evtl. eine wiederholende Erklärung notwendig ist.

Dieser Kurs ist auch als ein Online-Angebot unter der Verwendung von *Microsoft Teams* oder *Zoom* o.ä. denkbar. Der Fernunterricht muss so gestaltet werden, dass keine didaktischen Abstriche gemacht werden. Die Gruppenarbeit muss erhalten bleiben und der direkte, mündliche Austausch ist wichtig, denn er hilft oft, sich der eigenen Haltung zu einem Themenbereich bewusst zu werden. Diese wird dann anschließend im Kurstagebuch ausführlich thematisiert.

Literatur

- Aronin, Larissa & Singleton, David (2012): *Multilingualism*. Philadelphia: John Benjamins.
- Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*.
- Breckle, Margit (2019): Plurilinguale Aktivitäten im Fokus: Zur Sprachbewusstheit von Mitarbeiter/inne/n finnischer Unternehmen als L2-Nutzer/innen. *German as a Foreign Language* 1, 72–91. <http://www.gfl-journal.de/1-2019/Breckle.pdf>.
- Busch, Brigitta (2010): „Wenn ich in der einen Sprache bin, habe ich immer die andere auch im Blick“ – Zum Konnex von Politik und Spracherleben. In: de Cillia, Rudolf; Krzyzanowski, Michal; Gruber, Helmut & Menz, Florian (Hrsg.): *Diskurs - Politik - Identität Discourse - Politics - Identity: Festschrift für Ruth Wodak*, Tübingen: Stauffenburg, 235–244.
- Busch, Brigitta (2017): *Mehrsprachigkeit*. 2. Aufl. Wien: Facultas.
- [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>.
- Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) (2019): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- [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.
- 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.
- 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.
- Hu, Adelheid (2017): Mehrsprachigkeit. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze - Methoden – Grundbegriffe*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler, 246–248.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.) (2014): *EuroComGerm – Die Sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. 2. Auflage, Aachen.

- Huhtala, Anna; Kursisa, Anta & Vesalainen, Marjo (2019a): 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.
- Huhtala, Anna; Kursisa, Anta & Vesalainen, Marjo (2019b): Multilingualism of university language students. *The 4th international conference "Thinking, doing, learning: Usage based perspectives on second language learning"*, Universität Jyväskylä, Finnland, 18.06.2019.
- Huhtala, Anne; Kursiša, Anta & Vesalainen, Marjo (in Vorbereitung): "I'm in contact with foreign languages every day". University language students and their multilingualism.
- Königs, Frank G. (2016): Sprachmittlung. 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, 111–116.
- Kordt, Birgit (2015): Sprachdetektivische Textarbeit. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4, 4–9.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001): *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010a): Mehrsprachigkeit und Identität in Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 55–74.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010b): Mehrsprachigkeit in Sprachenportraits und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. *AkDaF Rundbrief* 61, 16–24.
- Marx, Nicole & Hufeisen, Britta (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 826–832.
- Neuner, Gerhard; Hufeisen, Britta; Kursiša, Anta; Marx, Nicole; Koithan, Ute & Erlenwein, Sabine (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache. Fernstudieneinheit* 26. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Ollivier, Christian & Strasser, Margareta (2013): *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens.
- Reimann, Daniel (2016): *Sprachmittlung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- 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>.

Anhang 1

1 Pink til Norge neste sommer

2 Skal på verdensturné.

3 23. oktober 2018 kl. 11.15

4 Av [Knut-Eirik Lindblad](#)

5 Popikonet Pink stopper i Norge på neste sommers verdensturné. Det blir
6 konsert i Telenor Arena 5. august neste år.

7 Pinks «Beautiful Trauma World Tour 2019» startet i Phoenix allerede i mars
8 2018, og har allerede gledet publikum i Amerika, Australia og New Zealand.

9 Siden debuten i 2000 har Pink sluppet sju studioalbum, et samlealbum, solgt
10 over 57 millioner album, over 2,4 millioner DVD-er og hatt 15 topp-ti-singler på
11 Billboard Hot 100, inkludert fire første plasser.

12 Hennes sjuende studioalbum, «Beautiful Trauma», gikk inn på førsteplass på
13 Billboards 200 Chart og hadde rekordstort salg den første uken.

14 Pink har med seg gjestene Vance Joy og DJ KidCutUp til Norge. Billetter til
15 konserten i Oslo legges ut for salg fredag 26. oktober, melder
16 konsertarrangøren Live Nation Norge.

17 <https://www.dagbladet.no/kultur/pink-til-norge-neste-sommer/70349940>

Anhang 2

1 **P!nk komt naar Europa in 2019**

2 21/05/2018 Door [Milan Bos](#)

3 **Tijdens de wereldtournee ter promotie van haar nieuwe album *Beautiful***
4 ***Trauma* doet zangeres P!nk ook Europa aan. Wanneer ze naar ons continent**
5 **komt is nog niet exact duidelijk, maar ze lijkt in Europa te zijn tijdens het**
6 **festivalseizoen.**

7 Haar nieuwste album is alweer een en half jaar oud en het was voor veel fans
8 wachten tot de aankondiging van een wereldtournee. Dat hoge woord is er nu
9 uit en de Amerikaanse zangeres trapt haar nieuwe tour in maart 2019 af vanuit
10 Florida. Data voor optredens buiten de VS en Canada zijn er nog niet, maar de
11 oversteek maakt ze zeker.

12 Voor alle informatie over haar nieuwe wereldtournee kan je terecht op de
13 website van P!nk.

14 Sinds haar debuut in 2000, heeft P!nk (Alicia Moore) maar liefst acht platen
15 uitgebracht en meer dan 60 miljoen albums, 130 miljoen singles en 2,4 miljoen
16 DVD's verkocht wereldwijd. Ook behaalden veertien van haar singles de top 10
17 in de Billboard Hot 100 charts, waarvan vier een nummer-1 hit werden. P!nk is
18 geen vreemde op Europese festivals en staat bekend om sterke shows die ze
19 daar neerzet. Tijdens haar nieuwe wereldtournee in 2019 zal ze ook Europa
20 aandoen en misschien op een aantal festivals te zien zijn.

21 <https://festileaks.com/2018/05/pink-komt-naar-europa-in-2019/>

8 Glossar

In diesem Glossar erklären wir zentrale Begriffe so, wie wir sie im PluriDeutsch-Projekt verstehen. Etliche Begriffe im Bereich der Mehrsprachigkeit werden sowohl geschichtlich als auch unterschiedliche Ansätze / Disziplinen betreffend verschieden verstanden. Das Glossar bietet Ihnen, liebe Leserin, lieber Leser, eine Möglichkeit, schnell nachzuschlagen. Die Begriffe sind in Kapitel 2 ausführlicher erläutert und dort bibliographiert.

Codeswitching bezeichnet den Wechsel von einer Sprache A zu einer Sprache B nur für ein Wort oder eine Phrase; nach dem Codeswitching setzt man mit Sprache A fort. (↗ Sprachenwechsel)

Erstsprache oder L1 ist die Sprache, die eine Person in den ersten Lebensjahren erwirbt. Wenn eine Person mit mehr als einer Sprache seit dem Babyalter aufwächst, spricht man von simultanem Erstspracherwerb. Dann hat die Person zwei (oder drei) Erstsprachen. Nicht in jedem Fall ist die Erstsprache auch die Schulsprache, was im Rahmen der hier beschriebenen Kurse von Bedeutung ist. Da die Erstsprache auch nicht in jedem Fall die Muttersprache ist, vermeiden wir in unserem Kontext den Begriff Muttersprache zugunsten des Begriffs Erstsprache.

EuroComGerm ist ein Ansatz der ↗ Interkomprehensionsdidaktik für die germanische Sprachfamilie. (↗ *Sieben Siebe*)

Fach-mit-Sprache-Ansatz bezeichnet ein Studium, das auf die Expertise in einem Fach ausgerichtet ist und fachbezogene Fremdsprachenkurse enthält oder zusätzlich anbietet, da sprachliche Kompetenz nicht zentral ist, jedoch eine wichtige Hilfsfunktion beinhaltet. Die in diesem Studienkontext angebotenen Kurse müssen daher bestimmte Fachinhalte und spezifische Textsorten sowie Kommunikationssituation berücksichtigen. (↗ Sprache-mit-Fach-Ansatz)

Interkomprehension bezeichnet das Verstehen in einer Sprache, die man nicht erworben oder nicht gelernt hat. Das Verstehen erfolgt aufgrund des interlingualen Transfers aus einer (oder mehreren) typologisch verwandten Sprache(n). Man unterscheidet zwischen interaktionaler und rezeptiver Interkomprehension. Interaktionale Interkomprehension beschreibt eine Kommunikationssituation, in der Beteiligte sich verständigen können, auch wenn sie die Sprache, die der/die KommunikationspartnerIn verwendet, nicht beherrschen oder nicht gelernt haben. Rezeptive Interkomprehension bezieht sich auf das Verstehen von Lese- oder Hörtexten in einer Sprache, die man nicht gelernt hat und nicht beherrscht.

Interkomprehensionsdidaktik zielt auf den Aufbau der Verstehenskompetenz in einer Sprache, die man nicht beherrscht oder nicht gelernt hat. Die Verwendung des Vorwissens zum Erschließen der zielsprachlichen Inhalte bildet den Ausgangspunkt für die interkomprehensiven Ansätze. (↗ EuroComGerm, ↗ *Sieben Siebe*)

Kann-Beschreibungen beschreiben im Kontext von Kompetenzorientierung typische zumeist handlungsorientierte Teillernziele für das Sprachenlernen; sie bilden die Basis für Bewertungskriterien. Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen werden sie auch (Beispiel-)Deskriptoren genannt, englisch *Can do-statements* sowie (*illustrative*) *descriptors*.

L1 ist die Bezeichnung für die Erstsprache (↗ Erstsprache)

L2 bezeichnet im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik zweierlei: entweder die erste Fremdsprache, die eine Person lernt, oder alle Sprachen, die eine Person gelernt hat, bevor sie mit dem Erlernen der aktuellen Zielsprache begonnen hat. Außerhalb der Mehrsprachigkeitsdidaktik wird L2-Lernen oft allgemein für das Fremdsprachenlernen verwendet.

L3 bezeichnet im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik zweierlei: Zum einen versteht man darunter eine ↗ Tertiärsprache. Mit dieser Bezeichnung wird auf die Besonderheiten beim Lernen einer Folgefremdsprache hingewiesen. Zum anderen wird mit L3 auch die Sprache gemeint, die man aktuell lernt und die man damit von allen zuvor gelernten Sprachen (↗ L2) abhebt.

Mediation ↗ Sprach(en)mittlung

Mehrsprachiges Bewusstsein umfasst ein Bewusstsein über Sprachen und ihre Verwendung sowie vergleichend bzw. zwischensprachlich über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen. In plurilingualen Kursen lässt sich damit ↗ Transfer bzw. zwischensprachliche Interaktion thematisieren und fördern. (Englisch *multilingual awareness*)

Mehrsprachigkeit wird in dieser Handreichung hauptsächlich als individuelle Mehrsprachigkeit (↗ plurilingual) aufgefasst. Es gibt unterschiedliche Auffassungen darüber, ab wie vielen Sprachen Mehrsprachigkeit vorliegt. Wir definieren eine Person als mehrsprachig, wenn sie Kompetenzen in drei oder mehr Sprachen auf verschiedenen Niveaus hat. In Bezug auf Finnland kann man von einem mehrsprachigen Land sprechen. In diesem Fall ist die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit gemeint. Diese kommt in Finnland dadurch zustande, dass es zwei Amtssprachen gibt: Finnisch und Schwedisch; darüber hinaus genießt Englisch einen Status, wonach die Sprache nicht mehr als Fremd- sondern als Zweitsprache gesehen werden kann.

Mehrsprachigkeitsdidaktik vereint zahlreiche didaktische Ansätze, denen gemeinsam ist, das mehrsprachige Repertoire der Lernenden als Ressource und Potential zu sehen und im Lehrprozess aktiv zu nutzen. Das Bild eines *native speakers* wird nicht mehr als Zielvorstellung beim Fremdsprachenlernen gesehen, sondern es geht darum, dass eine Person mit all den sprachlichen Ressourcen, die ihr zur Verfügung stehen, eine kommunikative Situation meistert.

Metasprachliche Reflexion ist eine Methode des Bewusstmachens, um die ↗ Sprachenbewusstheit zu fördern, beispielsweise im Unterricht oder im Lernportfolio, wenn die mehrsprachige Interaktion erläutert und evaluiert wird.

Plurilinguale Kompetenz beschreibt

a) die Fähigkeit, in drei oder mehr Sprachen zu kommunizieren, und beinhaltet integral mehrsprachige Aktivitäten ↗ Sprachenwechsel, ↗ Codeswitching, ↗ Sprachenmittlung und ↗ Transfer;

b) nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen umfasst **plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz** die Fähigkeit, das zusammenhängende, uneinheitliche plurilinguale Repertoire flexibel einzusetzen.

Plurilingual verweist auf die individuelle Mehrsprachigkeit einer Person, die auf verschiedenen Niveaus Kompetenzen in drei oder mehr Sprachen hat; im didaktischen Kontext, beispielsweise eines Sprachkurses, Curriculums oder Kompetenzbegriffs, bezeichnet plurilingual diese Ausrichtung.

Plurilingualler Kurs ist ein doppelt mehrsprachig ausgerichteter Sprachkurs: Zum einen werden die vorgelernten Sprachen (↗ Tertiärsprachendidaktik) für Produktion und Rezeption genutzt und zum anderen wird interaktiv die gelingende mehrsprachige Kommunikation mit zwei oder mehr Fremdsprachen mit dem Ziel ↗ plurilinguale Kompetenz trainiert.

Sieben Siebe stellen Transferbasen zwischen den Sprachen einer Sprachfamilie zur Verfügung. Diese Transferbasen unterstützen im Rahmen des ↗ EuroCom-Germ-Konzeptes das Verstehen der Texte in Sprachen, die man nicht beherrscht oder nicht gelernt hat. Die *Sieben Siebe* des EuroComGerm sind: Kognaten (Internationalismen und Germanismen), Lautentsprechungen, Graphien und Aussprachen, Wortbildung, Funktionswörter, Morphosyntax, Syntax. (↗ Interkomprehensionsdidaktik)

Sprache-mit-Fach-Ansatz steht für ein Studium, das auf fremdsprachliche Kompetenz als den zentralen Teil der Expertise ausgerichtet ist. Dazu gehört bspw. das Studium der Germanistik, wo die Expertise in der deutschen Sprache, im Umgang mit Texten und Kommunikationssituation unter Zuhilfenahme des Wissens über die kulturellen Hintergründe im Zentrum steht. Darüber hinaus, z.B. im Rahmen eines Nebenfach-Studiums, erwerben Studierende weiteres beruflich relevantes Wissen. Eine typische Konstellation ist das Studium der Germanistik und der Bildungswissenschaften. (↗ Fach-mit-Sprache-Ansatz)

Sprachenbewusstheit ist das ‚Sich-im-Klaren-Sein‘ über die Strukturen, die Verwendung (Gnutzmann 2017, 20) und über das Erlernen von Sprachen und als **Bewusstmachen** ein Grundprinzip der Tertiärsprachendidaktik. Dieser Erkenntnisprozess, gefördert beispielsweise durch ↗ metasprachliche Reflexion, dient als Lernhilfe, indem u.a. an dem Wissen über und an die Lernerfahrungen mit vorgelesenen Sprachen explizit angeknüpft wird.
(↗ mehrsprachiges Bewusstsein)

Sprachenwechsel bezeichnet den Wechsel von einer Sprache A zu einer Sprache B, wobei man mit der Sprache B fortsetzt. (↗ Codeswitching)

Sprach(en)mittlung (im GeR-Begleitband genannt Mediation) ist die zusammenfassende und ggf. erklärende Übertragung von Information in eine andere Sprache (Übertragung).

Tertiärsprache oder L3 ist eine Bezeichnung für Sprachen, die als 2., 3. oder 4. (usw.) Fremdsprache erworben oder gelernt werden. (↗ L3)

Tertiärsprachendidaktik berücksichtigt, dass Lernende, die die zweite Fremdsprache oder weitere Fremdsprachen erlernen, sowohl sprachliches als auch fremdsprachenlernstrategisches Wissen in den Unterricht mitbringen. Sie fördert eine aktive und zielgruppenorientierte Nutzung dieses Vorwissens für ein effizientes Erlernen der Zielsprache. Dazu gehören bewusstes Vergleichen der Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen, rasche Entfaltung der Verstehenskompetenz sowie Bewusstmachung der Lernprozesse zur Förderung des autonomen Lernens. Der Transfer und das Bekannte bilden den Ausgangspunkt für das Lernen.

Transfer bezeichnet Entlehnungen oder Übertragungen zwischen Sprachen bei Rezeption und Produktion; es ist ein zentrales Konzept in der Mehrsprachigkeitsdidaktik und in der Mehrsprachigkeitsforschung (Fachbegriff: zwischensprachliche Interaktion / *cross linguistic interaction*). Transfer als psycholinguistischer Prozess ist nicht beobachtbar, kann aber durch Sprachenvergleich thematisiert, bewusst gemacht und gefördert werden.