

IDT 2017

Band 2:

Sektionen

Herausgegeben von:

Malgorzata Barras

Katharina Karges

Thomas Studer

Eva Wiedenkeller

ERICH SCHMIDT VERLAG

Weitere Informationen zu diesem Titel finden Sie im Internet unter
ESV.info/978-3-503-18163-6



Dieses Werk ist lizenziert unter der
Creative-Commons-Attribution-Non-Commercial-NoDerivates 4.0 Lizenz
(BY-NC-ND).

Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung
und keine kommerzielle Nutzung.

Weitere Informationen finden Sie unter
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

IDT 2017

BRÜCKEN GESTALTEN – MIT DEUTSCH VERBINDEN:

Menschen – Lebenswelten – Kulturen

Beiträge der XVI. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und
Deutschlehrer

Fribourg/Freiburg, 31. Juli – 4. August 2017

Im Auftrag des IDV herausgegeben von Malgorzata Barras, Katharina Karges,
Thomas Studer und Eva Wiedenkeller



Der Internationale Deutschlehrerinnen-
und Deutschlehrerverband e.V.

Ergeben sich zwischen der Version dieses eBooks
und dem gedruckten Werk Abweichungen,
ist der Inhalt des gedruckten Werkes verbindlich.

Umschlagabbildung © Philippe, Fotolia.com

Gedrucktes Werk: ISBN 978-3-503-18162-9
eBook: ISBN 978-3-503-18163-6

Alle Rechte vorbehalten

© Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019
www.ESV.info

Satz: L101, Fürstenwalde

Plurilinguale Kompetenz – ein Lernziel für die Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zu Theorie und ihrer praktischen Umsetzung im studienbegleitenden DaF-Unterricht an der Universität Turku

Joachim Schlabach (Universität Turku, Finnland)

Das Lernziel plurilinguale Kompetenz leitet sich ab sowohl von Kompetenzbeschreibungen in der Mehrsprachigkeitsforschung als auch von Anforderungen in der internationalen Geschäftskommunikation und basiert auf den Ergebnissen der „Pluriling-Studie“, einer mehrsprachig ausgerichteten Sprachbedarfsanalyse bei 214 Alumni der Turku School of Economics (TSE). Mit der Umfrage konnte gezeigt werden, dass mehrsprachige Situationen im internationalen Geschäftsleben heute das Normale sind. Die finnischen Mitarbeitenden nutzen mehrere Sprachen gleichzeitig, wechseln zwischen den Sprachen und mitteln zwischen Sprachen und Kulturen. Die plurilinguale Kompetenz fokussiert solche Fertigkeiten, die die Brücke zwischen den Sprachen bilden.

Dieses Lernziel wird zunächst durch Deskriptoren und anschließend durch Beispiele aus drei plurilingualen Kursen konkretisiert, in denen die mehrsprachige Kommunikation von Deutsch mit Schwedisch/mit Französisch/mit Schwedisch und Englisch genutzt und trainiert wird. Desiderata sind die tiefergehende Erforschung der mehrsprachigen Situationen sowie die Weiterentwicklung des Kursangebots zu einem plurilingualen Curriculum.

1. Hintergrund

Plurilinguale Kompetenz ist ein neues Lernziel für die Mehrsprachigkeitsdidaktik, das die vorhandenen allgemeinen Lernzielbegriffe ergänzt und die traditionell monolinguale Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts aufhebt. Um die Genese, Bezüge und Reichweite des Begriffs darzustellen, werden zunächst sein Anwendungsgebiet an der Wirtschaftsfakultät Turku School of Economics (TSE) der Universität Turku/Finnland und seine Bezugsdisziplinen dargestellt.

In Finnland ist das Lernen von Sprachen wichtig. In dem offiziell zweisprachigen Land sind Finnisch und Schwedisch sowie eine Fremdsprache bis in die Hochschulen hinein generell ein obligatorischer Teil des Curriculums. Aufgrund der exportorientierten Wirtschaft sind Sprachen auch in der Wirtschaftsausbildung bedeutend. So sind an der TSE neben den beiden Landessprachen zwei Fremdsprachen obligatorisch.

Plurilinguale Kompetenz bezieht sich auf vorhandene Kompetenzbegriffe in der Mehrsprachigkeitsforschung. Wichtig ist zunächst der von Cook geprägte Begriff *multi-competence*. Cook wandte sich damit gegen einen unrealistisch einsprachig ausgerichteten Kompetenzbegriff, denn die meisten Menschen können ja nicht nur eine Sprache (1991, 112). Auch, wenn Cook damit keinen eigenen Kompetenzbegriff anstrebte, so hat der Begriff *multi-competence* sowohl die Angewandte Linguistik wie auch die Fremdsprachendidaktik nachhaltig beeinflusst. Franceschini betont beispielsweise in ihrer Definition von *multilingual competence* die sprachliche Entwicklung in der Interaktion und situationsadäquate Verwendung von Sprachen (2011, 351), während Berthele die Dynamik der mehrsprachlichen Entwicklung unterstreicht (2010, 237, ausführlich in Henning & Schlabach 2018).

In der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist das Faktorenmodell von Hufeisen (2011) zentral. Sie zeigt darin, dass die Lernenden ihre zweite (L3) und alle weiteren Fremdsprachen anders als ihre erste Fremdsprache lernen. Aufgrund früherer Sprachlernerfahrungen in der L2 verfügen sie über sprachliche und prozessuale Ressourcen, die im Lernprozess der L3 und L4 genutzt werden können. Sie plädiert dafür, den DaF-Unterricht konsequent mehrsprachig auszurichten (Hufeisen & Neuner 2005). Wichtig sind der Einbezug von bereits vorhandenem Sprachwissen und die Förderung von Transferleistungen. Im Unterricht lässt sich das mit der Thematisierung von Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen verbinden, wodurch das Sprachen(lern)bewusstsein gefördert werden kann. Denn nach Jessner (2006) haben mehrsprachige Menschen ein größeres Bewusstsein für Sprachenverwendung und Sprachenlernen.

Und schließlich wird der Begriff plurilinguale Kompetenz durch Ergebnisse aus dem Forschungsbereich der internationalen Geschäftskommunikation gestützt. Auch wenn in dieser Disziplin erst seit Kurzem Sprachen untersucht werden, so gibt es doch eindeutige Hinweise, dass die Kommunikation in internationalisierenden Unternehmen in der Praxis heute mehrsprachig ist (Piekkari et al. 2014, 9). Nach Lüdi et al. kommunizieren Mitarbeitende gerade durch die Verwendung von mehreren Sprachen effizient (2010, 231).

2. Pluriling-Studie und plurilinguale Kompetenz

Die Pluriling-Studie ist eine didaktisch ausgerichtete Bedarfsanalyse mit Fokus auf die Sprachenverwendung in der internationalen Geschäftskommunikation. Untersucht wurden darin die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten für die gelingende Kommunikation in mehrsprachigen Situationen. Die Basis dafür bildete eine Befragung von 214 im internationalen Geschäftsleben tätigen TSE-Alumni. Die Ergebnisse zeigen, dass mehrsprachige Situationen

heute das Normale sind. Die TSE-Alumni verwenden in ihrem Arbeitsalltag zwei, drei oder auch vier Sprachen gleichzeitig, wobei es nicht die *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 alleine wäre ausreichend, ab.

Ein besonderes Merkmal von mehrsprachiger Kommunikation ist Sprachenwechsel. Flüssig zwischen Sprachen zu wechseln, ist eine Basisfertigkeit. Auftretende Probleme sind Wortfindungsschwierigkeiten und Interferenzen zwischen den Sprachen, vor allem zwischen eng verwandten Sprachen und mit Sprachen, die man nicht so gut kann. Demgegenüber bieten mehrsprachige Ressourcen auch Lösungswege an: 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 kann. Und durch Sprachmittlung ist es möglich, auftretende Verständnisprobleme durch Umschreibung und Erklärung in einer anderen Sprache aufzulösen (ausführlich in Schlabach 2017).

Als zentrales Ergebnis kann nun mit Ausrichtung auf die Praxis an der TSE das Lernziel plurilinguale Kompetenz definiert werden:

Plurilinguale Kompetenz beschreibt die Fähigkeit, in drei oder mehr Sprachen zu kommunizieren, und beinhaltet integral Sprachenwechsel, Codeswitching, Sprachmittlung 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)

3. Implementierung

Als Verbindungsglied zur Praxis können nun Deskriptoren abgeleitet werden. Im Folgenden werden einige exemplarische Kann-Beschreibungen genannt, die je nach Kurs hinsichtlich Sprachen, Niveaustufen sowie Inhalten spezifischer formuliert werden können:

Sprachenwechsel:

- Kann in einem Gespräch zwischen zwei Sprachen (z.B. Deutsch und Schwedisch) flüssig hin- und herwechseln.
- Kann in einem Gespräch zwischen zwei Sprachen (z.B. Deutsch und Englisch) wechseln, wobei Partner A die eine Sprache und Partner B die andere

Plurilinguale Kompetenz – ein Lernziel für die Mehrsprachigkeitsdidaktik

Sprache spricht. Beide sprechen also jeweils eine Sprache und hören die andere (Interkomprehension).

Codeswitching:

- Kann in einer Äußerung für einen kleinen Teil (ein Wort oder eine Wortgruppe) eine andere adäquate Sprache verwenden.

Sprachenmittlung/Mediation:

- Kann Inhalte aus einem Lesetext/Hörtext in Sprache A (z.B. Englisch) in Sprache B (z.B. Deutsch) mündlich zusammenfassen.

Transfer:

- Kann sprachliche Ähnlichkeiten in beispielsweise deutsch- und schwedischsprachigen Texten erkennen und kann sie für das Verstehen und für eigene Sprachproduktion nutzen.

Von diesen Deskriptoren lassen sich unter Einbezug von Kategorien wie Flüssigkeit, Flexibilität oder Sprachniveau Bewertungskriterien ableiten.

An der TSE wurde für den studienbegleitenden Sprachen- und Kommunikationsunterricht unter dem Namen „Monikielinen yritysviestintä – Plurilinguale Geschäftskommunikation“ ein neues Sprachfach eingeführt, das sprachenübergreifende Kurse mit zwei oder mehr Sprachen umfasst. Diese Kurse zielen auf verschiedene Aspekte der plurilingualen Kompetenz. Sie sind kommunikativ auf geschäftliche Situationen ausgerichtet und setzen Vorkenntnisse in den jeweiligen Zielsprachen voraus. Die bislang entwickelten drei Kurse werden im Folgenden kurz vorgestellt.

A. „MONI1 – Plurilingual Business Communication“ ist dreisprachig mit Englisch (Vorkenntnisse etwa C1), Schwedisch und Deutsch (B1). Inhalte sind mehrsprachige Präsentation und Diskussion zu wirtschaftlichen Themen, Networking sowie Vorübungen zu Sprachenwechsel und Sprachenmittlung. In schriftlichen Aufgaben und im Lernportfolio werden die Aktivitäten vertieft und reflektiert.

B. „MONI2 – Mehrsprachige Geschäftskommunikation“ kombiniert Schwedisch und Deutsch (B1). Ausgehend von Ansätzen der Interkomprehensionsdidaktik (Hufeisen & Marx 2014) werden zunächst die Sprachen verglichen, wodurch die Basis für Transfer geschaffen wird. Produktiv geht es um die systematische Einübung von Sprachenmittlung mit Lese- und Hörtexten zu wirtschaftlichen Themen. Ziel ist, anhand aktueller Fallstudien komplexe Inhalte sprachenwechselnd und sprachenmittelnd bearbeiten zu können.

C. „MONI3 – Plurilinguale Studienreise“ kombiniert Deutsch und Französisch (B1/A1). Im Zentrum steht eine Studienreise mit Zielen in der deutsch- und französischsprachigen Schweiz. Trainiert werden allgemein Sprachenwechsel

sowie Sprachenmittlung als Verständnissicherung in authentischen Situationen, gefördert werden metasprachliches Bewusstsein und mehrsprachige Kommunikationsstrategien.

Alle Kurse werden beforscht und auf Basis der Evaluationen weiterentwickelt. Die wichtigste Erfahrung ist, dass es für einige Lernende anfangs ungewohnt ist, zwei und mehr Sprachen parallel zu verarbeiten. Denn auch wenn alle Studierenden mindestens vier Sprachen können, sind sie durch den bislang monolingual ausgerichteten Sprachunterricht monolingual geprägt. In der Regel wird diese Hürde jedoch über mehrsprachig ausgerichtete Aufgaben rasch überwunden, wie die durchweg positiven Evaluationen bestätigen.

4. Diskussion

Die auf Breite angelegte Pluriling-Studie hat empirisch belastbare Ergebnisse erbracht und die Grundlage für das Lernziel plurilinguale Kompetenz und die Deskriptoren gelegt. Nun gilt es in die Tiefe zu gehen und durch Interviews und Aufnahmen am Arbeitsplatz detailliert die Bedingungen für die mehrsprachige Kommunikation zu beschreiben. Zudem werden weitere plurilinguale Lerneinheiten entwickelt sowie langfristig eine mehrsprachige Ausrichtung für alle Sprachen als plurilinguales Curriculum angestrebt.

Literatur

Berthele, Raphael (2010): Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire. In: Bitter Bättig, Franziska & Tanner, Albert (Hrsg.): *Sprachen lernen – durch Sprache lernen*. Zürich: Seismo, 225–239.

Cook, Vivian (1991): The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research* 2, 103–117.

Franceschini, Rita (2011): Multilingualism and Multicompetence. *Modern Language Journal* 3, 344–355.

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*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 99–130.

Hufeisen, Britta (2011): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens. Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 200–207.

Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg., 2014): *EuroComGerm*. Aachen: Shaker.

Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (2005): *Mehrsprachigkeitskonzept, Tertiärsprachenlernen, Deutsch nach Englisch*. Straßburg: CoE/ECML.

Plurilinguale Kompetenz – ein Lernziel für die Mehrsprachigkeitsdidaktik

Jessner, Ulrike (2006): *Linguistic Awareness in Multilinguals*. Edinburgh: EUP.

Lüdi, Georges/Höchle Meier, Katharina & Patchareerat, Yanaprasart (2010): Plurilingual practices at multilingual workplaces. In: Meyer, Bernd & Apfelbaum, Birgit (Hrsg.): *Multilingualism at Work*. Amsterdam: Benjamins, 211–234.

Piekkari, Rebecca/Welch, Denice & Welch, Lawrence (2014): *Language in International Business*. Cheltenham: Elgar.

Schlabach, Joachim (2017): Probleme in mehrsprachigen Situationen. Zur Grundlegung des Lernziels plurilinguale Kompetenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22/2, 66–79.