

34

MÜNCHENER ARBEITEN ZUR
FREMDSPRACHEN-FORSCHUNG

Elisabeth Kolb

Sprachmittlung

Studien zur Modellierung einer
komplexen Kompetenz

WAXMANN

Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung

*herausgegeben von
Friederike Klippel*

Band 34

Elisabeth Kolb

Sprachmittlung

Studien zur Modellierung einer
komplexen Kompetenz



Waxmann 2016
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung, Band 34

herausgegeben von Friederike Klippel

ISSN 2196-4343

Print-ISBN 978-3-8309-3408-0

E-Book-ISBN 978-3-8309-8408-5

© Waxmann Verlag GmbH, 2016

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Druck: Hubert und Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Vorwort

Das vorliegende Buch entspricht weitestgehend meiner Habilitationsschrift, die im Dezember 2015 von der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften der Ludwig-Maximilians-Universität München angenommen wurde. Es ist das vorläufige Ergebnis meiner langjährigen Beschäftigung mit Sprachmittlung im Englischunterricht: als Referendarin und Lehrerin an verschiedenen bayerischen Gymnasien, als Referentin bei regionalen und überregionalen Lehrerfortbildungen und als Forscherin an der Universität. Das Verfassen dieser Arbeit wurde mir durch vielfältige Unterstützung erleichtert. Dem Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst danke ich für die Gewährung einer Abordnung an die LMU München, die mir ermöglichte, die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte, fremdsprachendidaktische Forschung und Tätigkeiten in der Lehrerfortbildung zu verbinden. Ganz besonders herzlich danke ich Frau Prof. Dr. Dr. h.c. Friederike Klippel, die mir – wie schon als Doktormutter – auch bei der Habilitation jederzeit und bei jedem Thema mit fachlichem und persönlichem Rat zur Seite stand. Dankbar bin ich auch meiner zweiten Fachmentorin, Frau Prof. Dr. Daniela Caspari, die von Anfang an Anteil an meiner Beschäftigung mit Sprachmittlung nahm und mir durch ihre eigenen Arbeiten wichtige Impulse gab. Frau Prof. Dr. Angela Hahn danke ich ebenfalls für ihre engagierte Unterstützung. Hilfreiche Kommentare erhielt ich auch von den beiden externen Gutachtern, Frau Prof. Dr. Bärbel Diehr und Herrn Prof. Dr. Frank G. Königs. All den Lehrkräften und Lernenden, mit denen ich in den vergangenen Jahren über Sprachmittlung diskutieren und Aufgaben erproben durfte, schulde ich ebenfalls Dank. Daher hoffe ich, dass meine Arbeit nun auch Anregungen für die Unterrichtspraxis liefern kann.

Inhalt

1	Einleitung	11
1.1	Erste Annäherung und Begriffsklärung.....	12
1.2	Relevanz des Themas	16
1.3	Methodologische Positionierung und Aufbau der Arbeit.....	18
2	Einordnung in den Forschungsstand und Ziele der Arbeit	21
2.1	Überblick über die Forschung	22
2.1.1	Englischdidaktik.....	22
2.1.2	Didaktiken der romanischen Sprachen.....	24
2.1.3	Didaktik des Deutschen als Fremdsprache.....	26
2.1.4	Allgemeine, übergreifende und translationswissenschaftliche Literatur	27
2.2	Forschungsperspektiven der vorliegenden Arbeit	27
3	Räumliche, zeitliche und konzeptuelle Kontextualisierung	37
3.1	Ein Blick auf den Rahmen: Bildungsadministration und Fremdsprachendidaktik	37
3.1.1	Das <i>Common European Framework of Reference for Languages</i> als Basis	38
3.1.2	Aussagen in den Bildungsstandards	40
3.1.3	Sprachmittlung in Lehrplänen der allgemeinbildenden Schulen	42
3.1.4	Sprachmittlung in Lehrplänen beruflicher Schulen und in beruflichen Fremdsprachenzertifikatsprüfungen	46
3.1.5	Exemplarische Sprachmittlungsaufgaben in den allgemeinbildenden Schulen.....	49
3.1.6	Fremdsprachendidaktische Definitionen von Sprachmittlung.....	53
3.1.7	Fazit: Divergente, weite und enge Begriffsbestimmungen.....	57
3.2	Ein Blick zurück: Wegbereiter für die Sprachmittlung im deutschen Fremdsprachenunterricht.....	59
3.2.1	Vom 19. Jahrhundert über die Richert'schen Richtlinien bis in die 1960er Jahre: Zunehmender Widerstand gegen das Übersetzen	60
3.2.2	Der kommunikative Ansatz: Differenzierte, aber auch widersprüchliche Aussagen zur Übersetzung.....	64
3.2.3	Etablierung von Sprachmittlung oder (kommunikativem) Übersetzen (1980er bis 2010er Jahre).....	67
3.2.4	Freie Formen der Wiedergabe als Vorläufer der Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht der DDR	69
3.2.5	Fazit: Vielfalt der Positionen zur Übersetzung und Sprachmittlung	71
3.3	Ein Blick in die Ferne: Sprachmittlung und Übersetzung im internationalen Kontext	72
3.3.1	Sprachmittlung in anderen Ländern	73

3.3.2	Gründe für die Zurückhaltung gegenüber Sprachmittlung.....	78
3.3.3	Die internationale Rückkehr der Übersetzung	80
3.3.4	Sprachmittlung im Kontext von <i>translanguaging</i>	83
3.3.5	Fazit: Unverbundene, aber relevante internationale Ansätze	84
3.4	Ein Blick in die Tiefe: Sprachmittlung im plurikulturellen und plurilingualen Kontext.....	85
3.4.1	Der interkulturelle Sprecher als Mittler.....	86
3.4.2	Modelle interkultureller (kommunikativer) Kompetenz	87
3.4.3	Sprachliche Aspekte plurikultureller und plurilingualer Kommunikation	93
3.4.4	Die interkulturelle Kompetenz des Sprachmittlers.....	95
3.4.5	Fazit: Komplexe Interdependenzen.....	99
3.5	Ein Blick zur Seite: Anleihen bei der Translationswissenschaft	99
3.5.1	Nichtprofessionelles Dolmetschen und Sprachmitteln.....	101
3.5.2	Funktionales Übersetzen	104
3.5.3	Die Bedeutung von Äquivalenz, Adäquatheit und Invarianz	107
3.5.4	Prozesse beim Übersetzen und Dolmetschen.....	110
3.5.5	Teilkompetenzen des Dolmetschens und Übersetzens.....	113
3.5.6	Probleme, Strategien, Techniken und Hilfsmittel beim Übersetzen und Dolmetschen.....	117
3.5.7	Fazit: Inspirationsquellen für die Didaktik und Methodik der schulischen Sprachmittlung.....	120
4	Sprachmittlung: Ein multifaktorielles Prozess- und Kompetenzmodell	122
4.1	Bestehende Modelle der Sprachmittlung.....	122
4.1.1	Explizite Modellierungen der Sprachmittlungshandlung	123
4.1.2	Allgemeine bis detaillierte Bestimmungen von Teilkompetenzen	127
4.1.3	Elemente in impliziten Modellierungen	131
4.1.4	Zwischenfazit zu den expliziten und impliziten Modellierungen.....	135
4.2	Entwurf eines Interaktionsmodells der Sprachmittlung	136
4.2.1	Akteure und Rollen	138
4.2.2	Ort und Zeit	140
4.2.3	Kommunikationsformen.....	142
4.2.4	Kommunikationsbereich	142
4.2.5	Kommunikationsanlass	144
4.2.6	Textfunktionen	144
4.2.7	Textsorten.....	147
4.2.8	Länge und Konstitution von ‚Texten‘	148
4.2.9	Weitere textinterne Kriterien.....	149
4.2.10	Der (inter-)kulturelle Kontext	151
4.3	Teilprozesse der Sprachmittlung	153
4.3.1	Auftragsanalyse.....	154

4.3.2	Rezeption: Sinnliches, sprachliches und inhaltliches Dekodieren und Verstehen	155
4.3.3	Transfer: Analyse von Problemen und Planung der Neuvertextung	156
4.3.4	Produktion: Redaktion und Realisierung des Zieltextes.....	158
4.3.5	Monitoring, Korrektur und Feedback.....	160
4.4	Teilkompetenzen der Sprachmittlung	161
4.4.1	Kompetenz: Facetten eines Begriffs.....	161
4.4.2	Sprachkompetenz	163
4.4.3	Diskurskompetenz.....	164
4.4.4	Pragmatische Kompetenz.....	166
4.4.5	Interaktionale Kompetenz	167
4.4.6	Soziolinguistische Kompetenz	168
4.4.7	Strategische Kompetenz.....	170
4.4.8	Sachlich-fachliche und (inter-)kulturelle Kompetenz	172
4.4.9	Instrumentelle Kompetenz	174
4.4.10	Persönlichkeitsbezogene und psychische Kompetenzen.....	175
4.4.11	Transferkompetenz.....	177
4.5	Fazit: Sprachmittlung zwischen Komplexität, Obligatorik und Fakultativität	179
5	Anstelle einer Progression: Variationen von Lernaufgaben	182
5.1	Bestehende Progressionsmodelle	182
5.1.1	Die Progression mit Bezug auf das <i>CEFR</i> und in <i>Profile deutsch</i>	183
5.1.2	Beispiele aus Lehrplänen, Fremdsprachendidaktik und Prüfungen.....	186
5.1.3	Progression in Übersetzungs- und Dolmetschportfolios	191
5.2	Progression: Ein ungeklärtes oder unklärbares Prinzip?	192
5.3	Eine Inspirationsquelle: Taxonomien kognitiver Operationen.....	194
5.4	Aufgaben im Fremdsprachenunterricht.....	197
5.5	Variationen von Sprachmittlungsaufgaben	202
5.5.1	Beispiel 1: Variationen über die Textsorte Wetterbericht	205
5.5.2	Beispiel 2: Variationen über das Thema Napoleon.....	214
5.5.3	Beispiel 3: Variationen über den Modus Mündlichkeit.....	224
5.6	Fazit: Der Auftrag als zentrales Variationskriterium	231
6	Schluss	233
6.1	Bilanz und Implikationen.....	233
6.2	Ausblick: Sprachmittlung – eine Frage der Authentizität?.....	235
	Literatur	239
	Materialien für Sprachmittlungsaufgaben	279
	Synopse der Lehrpläne für die Sekundarstufe I	287

Che cosa vuole dire tradurre? La prima e consolante risposta vorrebbe essere: dire la stessa cosa in un'altra lingua. Se non fosse che, in primo luogo, noi abbiamo molti problemi a stabilire che cosa significhi „dire la *stessa* cosa“, e non lo sappiamo bene per tutte quelle operazioni que chiamiamo parafrasi, definizione, spiegazione, riformulazione, per non parlare delle pretese sostituzione sinonimiche. In secondo lugo perché, davanti a un testo da tradurre, non sappiamo quale sia *la cosa*. Infine, in certi casi, è persino dubbio che cosa voglia dire *dire*.

Umberto Eco, *Dire quasi la stessa cosa: Esperienze di traduzione*

1 Einleitung

Auch wenn der Anstoß für die vorliegende Arbeit von der Unterrichtspraxis ausgeht, so ist sie doch als theoretische Grundlagenforschung konzipiert. In der eigenen Unterrichtserfahrung wurde Sprachmittlung als das sinngemäße Zusammenfassen und Paraphrasieren in der jeweils anderen Sprache durch den neuen bayerischen Gymnasiallehrplan (2004) relevant. Da es zu diesem Zeitpunkt wenig Unterrichtsmaterial und große Unsicherheit über die konkrete Umsetzung gab, war Sprachmittlung ein Thema, das besonders ReferendarInnen wie mir Gelegenheit zur Kreativität gab (vgl. Kolb 2009). Eine weitere Anregung geht von den Praxiseindrücken von Lehrkräften in ganz Deutschland aus, die sich in den letzten zehn Jahren vermehrt mit Sprachmittlung auseinandergesetzt haben und dies noch immer tun. Während bei der regionalen bayerischen GMF-Tagung 2008 in Regensburg mit dem „Forum: Mediation“ die wichtigsten Fragen für den bayerischen Fremdsprachenunterricht bereits geklärt schienen, ist Sprachmittlung erst in der Mitte des zweiten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts in *allen* Bundesländern zum Thema geworden. Dies zeigt sich daran, dass die Mitglieder des bundesweiten Fortbildungsnetzwerks des Cornelsen Verlags *Cornelsen English Network* Sprachmittlung für die Sekundarstufe I zum Thema für ihre zentrale Tagung in Berlin im Jahr 2016 erkoren haben (Cornelsen 2016). Genauso wie schon zu Beginn des 21. Jahrhunderts in Bayern stehen nun Lehrkräfte überall in Deutschland vor der Tatsache, dass sie in Unterrichts- und Prüfungspraxis Sprachmittlungsaufgaben stellen (und bewerten) sollen, die theoretischen Grundlagen jedoch teilweise noch als ungeklärt empfinden. Somit versucht die vorliegende Arbeit den Bogen zwischen Theoriebildung

und Praxisrelevanz zu schlagen,¹ indem sie möglichst breit verschiedene Konzepte untersucht und scheinbare Gewissheiten hinterfragt, die – wie auch das obige Zitat aus Umberto Ecos Buch zum Übersetzen zeigt – bereits bei den Begrifflichkeiten beginnen.²

1.1 Erste Annäherung und Begriffsklärung

Sprachmittlung, Mediation (deutsch), *mediation* (englisch), sinngemäßes Übertragen, Paraphrasieren, Zusammenfassen, Übersetzen, Dolmetschen – für das hier behandelte Thema finden sich all diese Benennungen mit wechselnder Häufigkeit, teilweise mit vorangestellter Negation als ‚kein Übersetzen/Dolmetschen‘ in Lehrplänen, anderen bildungsadministrativen und -politischen Dokumenten, Unterrichtsmaterialien und Lehrwerken, Lehrerforen und -blogs sowie fremdsprachendidaktischen Veröffentlichungen. Daneben wird sehr selten von ‚Sprachmitteilung‘ und ‚Sprachmediation‘ gesprochen,³ und in dem kritischen Blog eines bayerischen Gymnasiallehrers kann man die (nicht ganz ernstgemeinten) Verballhornungen ‚Sprachrüttelung‘ und ‚Sprachsetzen und übermitteln‘ lesen (Lüders 2009).⁴ Was steckt also hinter diesen unterschiedlichen Bezeichnungen, und v.a. wie lassen sie sich voneinander abgrenzen? Es stellt sich sogar die Frage, ob eine Abgrenzung überhaupt eindeutig und überschneidungsfrei möglich ist, wie Königs fordert: „Mediation und Sprachmittlung sind ebenso zu unterscheiden wie Sprachmittlung und Übersetzen“ (Königs 2013, 16).

Das englische Wort *mediation* wird in der englischsprachigen Version des *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* als Oberbegriff für *simultaneous interpretation, consecutive interpretation, informal interpretation, exact translation, literary translation, summarising gist within L2 or between L1 and L2* und

-
- 1 Zum komplexen Verhältnis von Theorie und Praxis in der fremdsprachendidaktischen Forschung vgl. grundlegend Caspari 2011.
 - 2 „Was heißt übersetzen? Die erste und einfachste Antwort könnte lauten: dasselbe in einer anderen Sprache sagen. Nur ist es leider so, daß wir erstens nicht ohne weiteres angeben können, was es heißt, das *selbe* zu sagen, und wir wissen es nur sehr ungenau bei all jenen Operationen, die wir Paraphrase, Definition, Erklärung, Umformulierung nennen, ganz zu schweigen von Ersetzungen durch angebliche Synonyme. Zweitens wissen wir angesichts eines zu übersetzenden Textes nicht immer, *was* eigentlich da gesagt werden soll. Und drittens ist in manchen Fällen auch ungewiß, was *sagen* heißt“ (Eco 2006, 9; Kursivdruck im Original).
 - 3 Erstgenannte Bezeichnung finden sich z.B. in der Online-Version der Englischlehrpläne der Sekundarschule in Sachsen-Anhalt (Sachsen-Anhalt 2012) und überrascht im Vergleich zu ‚Sprachmittlung‘ aufgrund ihrer Seltenheit. Im Vergleich mit der anderslautenden Druckversion muss man von einer ungewollten Verbesserung durch ein Autokorrekturwerkzeug ausgehen. Sprachmitteilung hat im Alltagsleben bereits eine andere Bedeutung, nämlich ‚auf einem Telefon o.Ä. aufgezeichnete Nachricht‘; auch sind im Fremdsprachenunterricht die meisten Tätigkeiten sprachliche Mitteilungen. Die Verwendung von ‚Sprachmediation‘ kritisiert Königs (2008, 303); sie lässt sich in der Tat in einem Blogbeitrag einer Internautin aus Hessen, in Verlagsmaterialien und einem schulinternen Curriculum eines niedersächsischen Gymnasiums nachweisen (Rau 2009; Estrada García/Wieser 2010; Gymnasium Bad Nenndorf 2008/2009).
 - 4 So im Blog von Jochen English 2012.

paraphrasing (CEFR 2001, 87) verwendet. Es findet sich auch im Sprachgebrauch von Englischlehrkräften, entweder in der englischen Form oder eingedeutscht als ‚Mediation‘. Vor eben diesem Sprachgebrauch warnt Königs, da ‚Mediation‘ im Deutschen aus der Psychologie stamme und Konfliktbearbeitung und -lösung oder Streitschlichtung bezeichne (Königs 2008, 304 und 2015, 32).⁵ Diese Polysemie und Mehrdeutigkeit scheint jedoch im Englischen, Schwedischen und in romanischen Sprachen nicht als problematisch empfunden zu werden: Die Fassungen des CEFR in den entsprechenden Sprachen verwenden *mediation* (englisch), *médiation* (französisch), *mediación* (spanisch), *mediazione* (italienisch), *mediação* (portugiesisch) oder *mediering* (schwedisch), obwohl in den jeweiligen Sprachen diese Substantive bereits für die Vermittlung in Konflikten etabliert sind. Byram weist sogar besonders auf diese primäre Bedeutung der Vermittlung in „contexts of (industrial) strife or (for example, military) conflict“ (Byram 2013, 456) hin. Er sieht die Vermittlung in Situationen, in denen zwei oder mehr Parteien miteinander in Kontakt treten wollen, die keine gemeinsame Sprache sprechen, als Sonderfall an. Sprecher einer Fremdsprache, die in derartigen Fällen vermitteln sollen, benötigen nicht nur (fremd-)sprachliche, sondern auch interkulturelle Kompetenzen, denn: „conflicts of interest and understanding arise in many everyday situations which language learners might encounter“ (Byram 2013, 457). Damit wendet sich Byram gegen eine unrealistische Vorstellung der Verständigung zwischen Sprachen und Kulturen, die ohne jegliche Schwierigkeiten, Spannungen und Konflikte abläuft. Dies mag auch der unausgesprochene Grund dafür sein, warum de Florio-Hansen von „Sprachmittlung (oder besser: Mediation)“ (de Florio-Hansen 2008, 3) spricht, auch wenn letztgenannte Bezeichnung nicht notwendigerweise ‚besser‘ ist.⁶

Tatsächlich hat sich im deutschen Sprachgebrauch in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht eher die Bezeichnung Sprachmittlung etabliert, die auch in der deutschen Fassung des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)* verwendet wird (Europarat 2001, 89f.).⁷ Allerdings problematisiert Königs auch die Verwendung dieses Begriffs, der „durch die Übersetzungswissenschaft belegt und dort auch etwas anders besetzt ist. Dort fungiert er nämlich als Oberbegriff für Übersetzen und Dolmetschen und bezieht sich [...] auf professionelles Übersetzen“ (Königs 2008, 303). Interessant ist also, dass die Verfasser der deutschen Version des *GER* aus ungeklärten Gründen die mehrdeutige Bezeichnung *mediation* (englisch) durch die ebenfalls bereits

5 Interessanterweise wird 2003 im *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* im thematischen Teil zu „Mediation und Vermittlung“ ohne Bezug auf das CEFR genau die Bedeutung der vermittelnden Tätigkeit aktiviert. Die Aufgabe von Mediation bzw. Vermittlung in inter- oder transkultureller Interaktion wird als „Verstehen erzeugen und Verständnis wecken“ (Eichinger 2003, 95) beschrieben. Sehr weite Verwendungen der Begriffe *médiation* oder *mediazione* finden sich auch bei Aden 2012; Lévy/Zarate 2003; Piccardo 2012 oder Saracino 2015.

6 Ungewöhnlicherweise verwendet de Florio-Hansen Sprachmittlung als Oberbegriff für Übersetzen und Dolmetschen, für Übersetzen als Lernhilfe im Fremdsprachenunterricht und für Mediation (de Florio-Hansen 2008, 3). Meist gelten Sprachmittlung und Mediation in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht jedoch als Synonyme.

7 Bei einigen Autoren wie Hamm 2007, Horn 2007 oder Haß 2011a finden sich beide Bezeichnungen.

in einem anderen Kontext etablierte Bezeichnung Sprachmittlung ersetzt haben. Dabei ist der Verweis auf die Übersetzungswissenschaft richtig; die Bedeutung lässt sich jedoch noch genauer fassen, denn von einer eindeutigen Begriffsverwendung kann auch dort nicht die Rede sein. Neben Königs' Feststellung müssen zum einen besondere, individuelle Definitionen und zum anderen Unterschiede zwischen dem Sprachgebrauch der Übersetzungswissenschaft in Westdeutschland und der damaligen DDR berücksichtigt werden.⁸

So wurde die Bezeichnung ‚Sprachmittler‘

bereits 1940 vom Leiter der Reichsfachschaft für das Dolmetscherwesen in Deutschland, Otto Monien, verwendet [...], der Bezeichnungen wie Dolmetscher, Übersetzer und Sprachkundiger unter dem Oberbegriff Sprachmittler zusammenfasste. (Sinner/Wieland 2013, 94)

Als individuelle Definition, die sich nicht mehrheitlich durchsetzen konnte, kann die spätere Verwendung von ‚Sprachmittlung‘ bei Knapp und Knapp-Potthoff angesehen werden, die damit das nichtprofessionelle, mündliche Vermitteln im Alltag gegenüber dem professionellen Dolmetschen verstehen (Knapp/Knapp-Potthoff 1985). Mit der Unterscheidung von professioneller und nichtprofessioneller Tätigkeit ergibt sich jedoch ein Berührungspunkt mit dem fremdsprachendidaktischen Diskurs zur schulischen Sprachmittlung. Eine weitere, individuelle Verwendung von Terminologie findet sich bei House, die Übersetzen als Oberbegriff zu schriftlichem Übersetzen und mündlichem Sprachmitteln (House 2010, 323) wählt.

Nicht ganz korrekt ist schließlich die Aussage, dass Sprachmittlung als Oberbegriff für Übersetzen und Dolmetschen im Westen eingesetzt wurde, während in der DDR dafür Translation verwendet wurde, so dass beide Begriffe Synonyme seien (so bei Bausch²1980, 797; Prunč 2002, 11; vgl. aber Sinner/Wieland 2013, 94ff.): Für den Westen mag dies zutreffen, wie auch noch in den 1990er Jahren gelegentlich Bände attestieren, die das Übersetzen und/oder Dolmetschen thematisieren und ‚Sprachmittlung‘ im Titel tragen (z.B. Schmitt 1991). In der DDR hingegen findet sich sehr wohl auch der Begriff der ‚Sprachmittlung‘, der eine andere Bedeutung als ‚Translation‘ hat. So belegen Sinner und Wieland anhand von ausführlichen Zitaten, dass der Leipziger Übersetzungswissenschaftler Gert Jäger zwischen ‚kommunikativ äquivalenter Sprachmittlung‘, d.h. ‚Translation‘, und ‚kommunikativ heterovalenter Sprachmittlung‘ unterscheidet, womit der „Unterschied zwischen Inhaltskonstanz und Inhaltsbearbeitung bzw. -veränderung, der in der Translationswissenschaft lange Zeit debattiert wurde“ (Sinner/Wieland 2013, 96), im Zentrum der Unterscheidung steht.

Die Grundlage für die heterovalente Sprachmittlung sieht Jäger in den Bereichen der Wissenschaft und Technik, in denen die große Zahl an Publikationen in unterschiedlichen Sprachen verschiedene Verfahren notwendig macht, damit interessierte Fachleute diese noch rezipieren können: Die Ausgangstexte werden durch Zusammenfassen oder

8 Die ausführlichste und am besten fundierte Darstellung der übersetzungswissenschaftlichen Terminologie liegt bei Sinner/Wieland 2013 vor. Vgl. auch Nied Curcio/Katelhö 2015.

‚Summieren‘ auf ihre wesentlichen Informationen reduziert, oder ihr kommunikativer Gehalt wird im Sekundärtext expandiert, wie in erweiterten Neuauflagen, oder es findet eine Kombination von Reduzierung und Expandierung statt, wie z.B. in überarbeiteten Neuauflagen (Jäger 1975, 31). Finden diese Prozesse innerhalb einer Sprache statt, spricht Jäger von ‚heterovalenter Transposition‘, bei einem Sprachwechsel von ‚heterovalenter Sprachmittlung‘ (Jäger 1975, 31ff.).⁹ Somit haben Sinner und Wieland vollkommen recht, wenn sie die heterovalente Sprachmittlung der Leipziger Schule und die damit verbundenen Prozesse als Parallele zur Sprachmittlung im gegenwärtigen Kontext des schulischen Fremdsprachenunterrichts sehen (Sinner/Wieland 2013, 99).

Dieser kurze Überblick zeigt, dass die Bezeichnung Sprachmittlung in verschiedenen Bereichen verwendet wird, und zwar

- als Terminus in bestimmten Schulen der Übersetzungswissenschaft, der verschiedene Aktivitäten der Vermittlung bzw. des Transfers zwischen Sprachen oder auch innerhalb einer Sprache bezeichnet.
- als Oberbegriff im *GER*, der ebenfalls verschiedene inner- und zwischensprachliche Aktivitäten bezeichnet.
- als eigenständige Aktivität im schulischen Fremdsprachenunterricht, die aufgrund der vielfältigen Terminologie und Definitionsversuche noch einer genaueren Bestimmung bedarf.

Als erste Orientierung können die folgenden Feststellungen dienen:

- Die intralinguistische Vermittlung soll hier eher nicht berücksichtigt werden, da derartige Tätigkeiten im schulischen Fremdsprachenunterricht aufgrund des Sprachgefälles zwischen Lernern, Lehrenden und Texten naturgemäß bereits immer an der Tagesordnung sind (vgl. Eichinger 2003; Hallet 2008a).
- Sprachmittlung im schulischen Kontext wird bezogen auf „Tätigkeiten und Handlungen [...], deren Ziel die Überführung eines ausgangssprachlichen Textes in einen zielsprachigen Text ist“ (Königs 2007, 315).
- Sie setzt eine mindestens triadische Konstellation voraus: Zwei der mindestens drei Akteure, die als Kommunikanten bezeichnet werden sollen, möchten sich verständigen, teilen jedoch keine gemeinsame Sprache; der Sprachmittler beherrscht deren jeweilige Sprachen mehr oder weniger gut und kann daher nichtprofessionell vermitteln und ggf. Missverständnisse klären.
- Gleichzeitig wird davon ausgegangen, dass die schulische Form der Sprachmittlung nicht trennschaft vom professionellen Übersetzen oder Dolmetschen abgegrenzt werden kann. Sie muss jedoch auch im Kontext der Tradition des schulischen Übersetzens, des wenig beachteten Dolmetschens im Unterricht und des ebenfalls bekannten sinngemäßen Übertragens gesehen werden. Zu fragen ist, wie bei den ver-

9 Daher ist das Fazit im Blog von Jochen Lüders gar nicht so weit hergeholt: „Sprachmittlung = Summary in der jeweils anderen Sprache“ (Lüders 2009).

schiedenen Aktivitäten jeweils mit Inhalt und Form des Ausgangstextes im Verhältnis zum Zieltext umgegangen wird. Daher erfolgen im Hauptteil dieser Arbeit genauere konzeptuelle Analysen zu Begriffen, Konzepten, Modellen und Prozessen.

1.2 Relevanz des Themas

Neben dem persönlichen Interesse gibt es drei Gründe, warum eine theoretische Beschäftigung mit dem Thema Sprachmittlung eine große Relevanz für die Englischdidaktik hat: Die Begründungszusammenhänge sind dabei bildungspolitischer, lebensweltbezogener und fremdsprachenunterrichtlicher Art. Erstens wurden Unterrichtspraxis und Fremdsprachendidaktik mit der Einführung der Sprachmittlung in bildungspolitischen und -administrativen Dokumenten vor vollendete Tatsachen gestellt. Im Gefolge des *CEFR* (2001), der verschiedene Formen der *mediation* (englisch) oder Sprachmittlung (deutsch) als eigenständige Aktivitäten anführt, ist Sprachmittlung zu einem wichtigen, neuen, teils umstrittenen Inhalt und Ziel im Fremdsprachenunterricht in deutschen Schulen geworden. Symptomatisch dafür ist auch die Einigung von sechs Bundesländern, ab 2014 eine gemeinsame Sprachmittlungsaufgabe im schriftlichen Englischabitur als länderübergreifenden Prüfungsteil zu stellen – ein Novum im föderalen Bildungssystem (vgl. Kolb 2014b). Dies ist eines der treffendsten Beispiele dafür, wie die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK 2003, 2004 und 2012a) und die Lehrpläne „Setzungen bis hinunter zur Mikroebene der Unterrichtsdiskurse und Aufgabenkonstrukte vorgenommen [haben], ohne an fremdsprachendidaktische Diskurse und Forschungen anzuknüpfen“ (Hallet 2011a, 65). Daraus ergibt sich die Verpflichtung der Englisch- oder Fremdsprachendidaktik, sich nachträglich mit der Sprachmittlung auseinanderzusetzen und didaktisch-methodische Konzepte zu entwickeln, die über rein unterrichtspraktische Vorschläge hinausgehen, wie sie die Schulbuchverlage schon in großer Zahl geliefert haben (z.B. Aumann et al. 2011; Möckel et al. 2012; Oesterreicher 2013; Flach et al. 2014).

Der zweite Grund wird klar, wenn man die Relevanz verschiedener Formen des Vermittelns zwischen zwei oder mehr Sprachen (und Kulturen) in außerschulischen Kontexten betrachtet (vgl. Bellos 2011; Kelly/Zetzsche 2012). Wie Kelly und Zetzsche ausführlich belegen, ist Übersetzen eine schon immer dagewesene, allgegenwärtige und notwendige Tätigkeit, die sich aus der Koexistenz vieler Sprachen ergibt:

[T]ranslation affects every aspect of your life – and we're not just talking about obvious things, like world politics and global business. Translation affects you personally, too. The books you read. The movies you watch. The food you eat. Your favorite sports team. The opinions you hold dear. The religion you practice. Even your looks and, yes, your love life. Right this very minute, translation is saving lives, perhaps even yours. (Kelly/Zetzsche 2012, xiii)

Andere Möglichkeiten zur Verständigung wären das Erlernen sehr vieler unterschiedlicher Sprachen, die Verwendung einer *lingua franca* in bestimmten Kontexten oder die Einführung einer einzigen gemeinsamen Sprache für alle Menschen (Bellos 2011, 7–

20). Dennoch würden durch diese – insgesamt wenig realistischen – Alternativen Inhalte und Bedeutungen verloren gehen, die durch das Übersetzen erhalten und weitergegeben werden. Dabei ist nicht nur an professionelles Übersetzen und Dolmetschen zu denken. Aufgrund der Zunahme von individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit¹⁰ durch gestiegene Mobilität, zunehmende internationale Kontakte und Begegnungen sowie kulturelle und sprachliche Mischung und Hybridität werden auch nichtprofessionelle Formen der Vermittlung zwischen Sprachen und Kulturen im Alltag, d.h. Sprach- und Kulturmittlung, immer wichtiger. Beiden Formen der zwischensprachlichen Vermittlung ist gemeinsam, dass sie den Schwerpunkt auf Bedeutungsinhalte und den Kontext legen (Bellos 2011, 71–77).

Dass der Fremdsprachenunterricht die Lernenden auch auf derartige zukünftige Realitäten vorbereiten muss, dürfte selbstverständlich sein. Damit hängt der dritte Grund für die Notwendigkeit der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Sprachmittlung zusammen: Fremdsprachenunterricht und -didaktik haben in neuester Zeit (wieder einmal) eine verstärkte Alltags- und Anwendungsorientierung gezeigt, die sich z.B. im Konzept des *task-based language teaching* realisiert. Sprachmittlung als realitätsnahes Aufgabenformat bietet sich in diesem Kontext nicht nur im (zunehmend mehrsprachigen) Klassenzimmer förmlich als Thema an (vgl. Rössler/Reimann 2013, 14; Caspari 2014, 32). Weitere fremdsprachendidaktische und -unterrichtliche Gründe hängen mit der Einstellung zur Verwendung der Erstsprache im Unterricht sowie mit der Spracherwerbsforschung zusammen (vgl. G. Cook 2010, 85–103). Erkenntnisse aus der Beobachtung bilingualer Menschen oder bilingual aufwachsender Kinder legen den Schluss nahe, dass die kognitiven und metalinguistischen Vorteile des Kontaktes mit zwei oder mehr Sprachen überwiegen (vgl. V. Cook 2002; Butzkamm 2004; Hummel 2014). Einleuchtend ist auch, dass sprachliche Vorkenntnisse in einer oder mehreren Sprachen Einfluss auf die Entwicklung der individuellen *interlanguage* haben (vgl. z.B. Ellis 1994; Lightbown 2003). Weiterhin liegen einige Studien zum mentalen Übersetzen (z.B. Kern 1994) und zur positiven Einstellung von Lernenden gegenüber dem Übersetzen (z.B. Scheffler 2013) als Hilfe beim Sprachenlernen vor. Lewis verweist zur Begründung des *lexical approach* auf die Unvermeidbarkeit des Übersetzens, die sich in typischen Fragen der Lernenden wie „What’s this called in (English)? How do you say ... in (English)?“ (Lewis 2008, 61) äußere. Schließlich hat die psycholinguistische Erkenntnis, dass sich die Erst- oder Muttersprache nicht deaktivieren lässt, dazu beigetragen, ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht teilweise wieder zu legitimieren (vgl. u.a. V. Cook 2001; Butzkamm 2003). Während diese spracherwerbstheroretischen und psycholinguistischen Ansätze zwar nicht Sprachmittlung propagieren, tragen sie doch zu einem Klima bei, in dem zwei- oder mehrsprachiges Vermitteln als eigenständige, realitätsnahe, nichtprofessionelle Aktivität im Fremdsprachenunterricht (wieder) hoffähig wird. Auch aus diesem Grund – und mit Blick auf die Tradition des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht – ist die Englischdidaktik gefordert, sich konzeptuell mit Sprachmittlung auseinanderzusetzen.

10 Vgl. dazu die komplexe Debatte in den Beiträgen in Bausch et al. 2004.

1.3 Methodologische Positionierung und Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit setzt es sich daher zum Ziel, einige Lücken der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Sprachmittlung, wie sie in der Praxis bereits umgesetzt wird bzw. werden muss, zu schließen und dabei im Besonderen Mythen, Gemeinplätze und scheinbare Gewissheiten des bisherigen Diskurses einer genauen Analyse zu unterziehen, um neue Ideen für den theoretischen und praktischen Umgang mit Sprachmittlung zu generieren. Damit handelt es sich um theoretische Forschung, die als einer der drei Forschungsansätze fachdidaktischer Forschung gelten kann. Während gegenwärtig empirische oder evidenzbasierte Forschung zu dominieren scheint,¹¹ zeigt der 2016 erscheinende Überblicksband *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (Caspari/Klippel/Legutke/Schramm 2016) die Gleichwertigkeit empirischer, theoretischer und historischer Forschung auf.¹² Dabei hängt die Auswahl des passenden Ansatzes vom Forschungsgegenstand und der Forschungsfrage ab.

Sprachmittlung ist in der Unterrichts- und Prüfungspraxis durch die Einführung von oben durch Bildungsverwaltung und -politik (*CEFR*, Bildungsstandards, Lehrpläne, Prüfungsordnungen) bereits fest verankert. Die Theoriebildung dagegen hinkt dieser rasanten Entwicklung noch hinterher.¹³ Im historischen Vergleich lässt sich damit eine Parallele zur Konsolidierungsphase der Englischdidaktik in den 1970er und 1980er Jahren ziehen, die im Anschluss an die konzeptuelle Neuerung der „kommunikativen Wende“ durch den hohen Stellenwert theoretischer Forschung gekennzeichnet ist (vgl. Doff 2008, 171–230). Auch wenn Sprachmittlung nicht unbesehen als konzeptuelle Neuerung bezeichnet werden kann, so darf sie nicht auf ihre methodische und unterrichtspraktische Umsetzung beschränkt werden, sondern muss auch theoretisch beleuchtet werden. Auch die Hauptforschungsfragen – nämlich:

- Inwieweit ist Sprachmittlung eine komplexe Kompetenz?
- Aus welchen Teilprozessen bestehen Sprachmittlungshandlungen, und welche Teilkompetenzen können bestimmt werden?
- Mit welchen Lernaufgaben kann diese Komplexität für verschiedene Lernstufen abgebildet werden?

11 Vgl. Doff 2012 und Settinieri et al. 2014 als aktuelle Einführungsbände. Siehe dazu auch Steininger 2014. Eine Problematisierung und Diskussion der Beschränkungen evidenzbasierter Forschung findet sich bei Tenorth 2012.

12 Vgl. auch Bayrhuber et al. 2012 mit dem eindeutigen Titel *Formate fachdidaktischer Forschung: empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen*, der aus der GFD-Fachtagung 2011 hervorgeht. Dazu kommt in den Erziehungswissenschaften noch vergleichende Forschung (vgl. Tenorth 2000; Göhlich et al. 2014). Zur theoretischen Forschung vgl. grundlegend Legutke 2016.

13 Dies gilt besonders für die Englischdidaktik, während für die Didaktiken der romanischen Sprachen mit dem Sammelband *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht* (Reimann/Rössler 2013) bereits ein wichtiger Beitrag zur konzeptuellen Aufarbeitung des Themas vorliegt.

erfordern eine Theorie- und Modellbildung. Erst wenn diese Grundlagenforschung geleistet ist, können sinnvollerweise empirische Arbeiten folgen, die z.B. untersuchen, welche Schwierigkeiten konkrete Sprachmittlungsaufgaben den Lernenden bereiten, welche mentalen Prozesse bei konkreten Sprachmittlungshandlungen tatsächlich ablaufen oder welche Kompetenzen aktiviert werden.¹⁴ Auch die Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften erkennt diese Aufgabe fachdidaktischer Forschung an, wenn sie als einen Forschungsbereich die Auseinandersetzung mit „der Auswahl, Legitimation und der didaktischen Rekonstruktion von Lerngegenständen“ (KVFF 1998, 14) bestimmt. Der in der Praxis bereits bestehende und bildungspolitisch legitimierte Lerngegenstand Sprachmittlung muss theoretisch und konzeptuell modelliert und bestehende Forschungsansätze müssen kritisch evaluiert und weiterentwickelt werden, auch unter Einbezug anderer Disziplinen wie der Translationswissenschaft.

Theorie wird dabei in der vorliegenden Arbeit mit Kalthoff auf drei verschiedene Arten verstanden, nämlich als beobachtungsleitende Annahme, als aus empirischem Material entwickelte Kategorie und als beobachtbares Phänomen (Kalthoff 2008, 12f.). Die Annahmen, welche die Auseinandersetzung mit dem Konzept der Sprachmittlung leiten, sind erstens, dass diese aufgrund der Vielzahl von enthaltenen Teilprozessen und -kompetenzen sehr komplex ist und zweitens, dass sie trotz einiger Unterschiede auch entscheidende Gemeinsamkeiten mit dem professionellen Übersetzen und Dolmetschen aufweist. Als empirisches Material für die Generierung eigener Theorie dienen Lehrpläne, andere curriculare Referenzdokumente und Prüfungsvorschriften und fremdsprachendidaktische Veröffentlichungen. Genau in diesen Dokumenten, v.a. wenn sie Praxisbeispiele enthalten, wird Theorie schließlich auch beobachtbar.

Für die konkrete Arbeit an Theorien bestimmt Tenorth neben der Exegese drei weitere Verfahren: Kritik, Analyse und Konstruktion (Tenorth 2010, 89). „Kritik problematisiert, [...] was unbefragt Gewissheit und Geltung für sich beansprucht“ (Tenorth 2010, 91). Die Auseinandersetzung mit der bestehenden wissenschaftlichen Literatur aus allen Fremdsprachendidaktiken deckt in der Tat Mythen und Gemeinplätze, aber auch Lücken auf, die aufgearbeitet werden sollen. Teil der Analyse ist es, aufzuzeigen, dass „Theorien, Argumentmuster oder Methoden [sich] in der Zeit und zwischen Kulturen und bei bestimmten Themen, Theoretikern oder Gruppen ausbilden und variieren“ (Tenorth 2010, 94). Auch in der vorliegenden Arbeit wird dieses Vorgehen verwendet, wenn z.B. das Konzept der Sprachmittlung bei verschiedenen Akteuren der Bildungsverwaltung und der Fremdsprachendidaktik(en) in verschiedenen Ländern analysiert wird oder Vorläufer der Sprachmittlung im Diskurs um die Rolle der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht ermittelt werden. Damit ergeben sich auch Überschneidungen zu historischer und empirischer Forschung.¹⁵ Konstruktion als drittes Verfahren schließlich bedeutet die „Entdeckung des Neuen in der Arbeit an Theorien“ (Tenorth 2010,

14 Vgl. Ferreira/Schwieter/Gile 2015 zu exakt dieser Abfolge in der translationswissenschaftlichen Forschung.

15 Zur Verbindung von Theorie und Empirie in den Sozialwissenschaften vgl. Kalthoff 2008. Zur Verbindung von theoretischer und historischer Forschung in der Fremdsprachendidaktik vgl. Doff 2008.

96). Durch die Integration von Erkenntnissen der Translationswissenschaft und Translationsdidaktik wird versucht, der Modellierung der Sprachmittlungscompetenz auf verschiedenen Niveaustufen zusätzliche Impulse zu geben.

Somit will die vorliegende Arbeit begonnene theoretische Konzepte, Modelle und Systeme diskutieren und auf ihrer Grundlage Sprachmittlung modellieren. Dabei verbindet sich ein beschreibender und erklärender Ansatz mit einem Vorschlag dazu, was Sprachmittlung sein könnte, d.h. wie ein komplexes Prozess- und Interaktionsmodell und eine Progressionsbildung aussehen könnte.¹⁶ Diese Arbeit ist somit ein Angebot an die Fremdsprachendidaktik zur Diskussion, an die empirische Forschung zu Studien und an die Praxis zur Inspiration und zur Beantwortung offener Fragen.

Aus dieser Zielsetzung ergibt sich auch der Aufbau der Arbeit. Im zweiten Kapitel werden in der bestehenden wissenschaftlichen Literatur zum Thema Sprachmittlung offene Fragen, Gemeinplätze und scheinbare Gewissheiten aufgedeckt, welche die weitere Theorie- und Modellbildung leiten. Im dritten Kapitel wird Sprachmittlung auf Grundlage dieser Forschungsdesiderate räumlich, zeitlich und konzeptuell verortet; v.a. wird sie an Theorien der interkulturellen Kompetenz und an Konzepte der Translationswissenschaft angebunden. Im vierten Kapitel wird unter Einbezug der bereits gewonnenen Erkenntnisse ein komplexes Interaktions- und Prozessmodell entworfen, das der exemplarischen Aufgabenprogression im fünften Kapitel zugrundeliegt.

16 Auch wenn Theorie aus erkenntnistheoretischer Perspektive grundsätzlich nicht normativ sein soll, so ist fremdsprachendidaktische Theoriebildung, ebenso wie pädagogische Forschung, ohne „Bezug auf die *normativen Implikationen* kaum sinnvoll“ (Schlömerkemper 2010, 34; Kursivdruck im Original).

2 Einordnung in den Forschungsstand und Ziele der Arbeit

Auch wenn seit ca. 2008 eine Vielzahl von Veröffentlichungen zur Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht erschienen ist, weist dieses Thema noch viele Forschungslücken auf. Dies liegt zum einen daran, dass neben theoriegeleiteten Publikationen v.a. Beiträge mit ausführlichen unterrichtspraktischen Vorschlägen vorliegen.¹⁷ Zum anderen zeigen bereits die Ergebnisse der Recherche im Fachportal Pädagogik und beim Informationszentrum für Fremdsprachenforschung in Marburg, dass in der Englischdidaktik im Gegensatz zu den Didaktiken der romanischen Schulsprachen und der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache bis 2015 insgesamt wenig und im Besonderen relativ wenig Grundlagenforschung betrieben wird. Während in den Didaktiken der romanischen Sprachen neben einzelnen Aufsätzen ein Sammelband mit grundlegenden Beiträgen (Reimann/Rössler 2013)¹⁸ und verschiedene Themenhefte der einschlägigen unterrichtspraktischen Zeitschriften (*Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 2010; *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 2013; *Französisch heute* 2014) vorliegen sowie in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache ein Hand- und Übungsbuch (Katelhön/Nied Curcio 2012) existiert, gibt es in der Englischdidaktik bisher neben zwei Themenheften (*Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 2008; *Englisch 5 bis 10* 2013) lediglich verschiedene Aufsätze.¹⁹ Daneben finden sich ein Themenheft von *Praxis Fremdsprachenunterricht* (2008) und zwei aktuelle Sammelbände, die theoretische und praktische Beiträge aus verschiedenen Fremdsprachendidaktiken bzw. Bezugsdisziplinen vereinen (Nied Curcio/Katelhön/Bašič 2015; de Florio-Hansen/Klein 2015),

17 Nicht alle rein unterrichtspraktischen Veröffentlichungen können hier berücksichtigt werden; es erfolgt eine Beschränkung auf Artikel, die auch ein Mindestmaß an theoretischen Überlegungen enthalten oder die in den einschlägigen Themenheften erschienen sind.

18 Vgl. zu diesem Sammelband Rezensionen von Nied Curcio 2014; Kolb 2014c; Leitzke-Ungerer 2014; Bösch 2014 und Schöpp 2015b.

19 Auch wenn die Didaktiken der romanischen Sprachen sich inzwischen stärker mit Sprachmittlung befassen, so stammen die ersten Veröffentlichungen doch aus der Englischdidaktik (vgl. das Themenheft von *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* von 2008). Gründe dafür, warum die Didaktiken der romanischen Sprachen ein großes Interesse an der Sprachmittlung zeigen, könnten z.B. die folgenden sein: Sprachmittlung bietet eine Chance zur Stärkung der Mündlichkeit im Französischen (vgl. Caspari 2014; Reimann 2014c), das unter dem Desinteresse der Lernenden aufgrund seiner Schwierigkeit (vgl. Küster 2007) leidet; die Didaktik des Spanischen als noch in der Etablierung befindliche Disziplin ist möglicherweise offener gegenüber Neuerungen; einige Autoren haben ein starkes persönliches Forschungsinteresse an der Sprachmittlung entwickelt.

und schließlich eine größere Anzahl an Staatsexamensarbeiten.²⁰ Aus der Russischdidaktik stammen neben einigen Unterrichtsvorschlägen, die hier nicht aufgeführt werden, lediglich zwei kurze Aufsätze und ein Kapitel in einem Einführungsband (Behr/Wapenhans 2008 und 2014; Wapenhans 2011). Die fremdsprachendidaktische Literatur zur Sprachmittlung in anderen Ländern ist mit einigen Aufsätzen und einer englischdidaktischen Monographie eher spärlich vertreten. Aus den Lücken, die in der vorhandenen Fachliteratur offensichtlich werden, ergeben sich somit Ansätze zu weiterer Forschung.

2.1 Überblick über die Forschung

Der folgende Überblick über die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema Sprachmittlung führt die verschiedenen Fremdsprachendidaktiken getrennt auf, um Unterschiede nicht zu verwischen, während in den weiteren Kapiteln der Arbeit dagegen alle wissenschaftlichen und unterrichtspraktischen Veröffentlichungen gemeinsam verwendet werden. Die Artikel, die Englisch im Zusammenhang mit weiteren Schulfremdsprachen behandeln, werden im Kapitel zur Englischdidaktik erfasst, Veröffentlichungen, die verschiedene Fremdsprachen gleichwertig untersuchen, werden gesondert aufgeführt. Außerdem finden sich einige Beiträge, die sprachenübergreifend angelegt sind oder aus translationswissenschaftlicher Außenperspektive auf die Sprachmittlung blicken. Insgesamt erfolgt eine Beschränkung auf Literatur, die explizit von ‚Sprachmittlung‘ oder ‚Mediation‘ spricht.

2.1.1 Englischdidaktik

Außer in Thalers *Englisch unterrichten* (Thaler 2012, 209–214) wird in den in Deutschland erschienenen Einführungsbänden in die Englischdidaktik Sprachmittlung nur sehr knapp oder gar nicht genannt (vgl. Klewitz 2015, 31). Dies verwundert, da seit der Jahrtausendwende mehrere Einführungen veröffentlicht worden sind. In englischsprachigen, englischdidaktischen Einführungs- und Überblicksbänden erscheint Sprachmittlung überhaupt nicht; Tony Lynch erwähnt Sprachmittlung nur nebenbei in einem Artikel über „traditional and modern skills“ (Lynch 2012). Neben einigen wenigen empirischen, datengeleiteten Beiträgen dominieren in den einschlägigen Aufsätzen und Examensarbeiten zwei Vorgehensweisen, die meist gemeinsam auftreten: erstens Ausführungen zur terminologischen Definition von Sprachmittlung zusammen mit didaktischen Über-

20 Die Vergabe von Examensarbeiten zeigt einerseits die Praxisbedeutung und Aktualität des Themas Sprachmittlung an; andererseits ist sie ein Indiz dafür, dass Sprachmittlung als ‚neues‘ Thema wahrgenommen wird, zu dem sich noch unbearbeitete Fragestellungen finden lassen. Im vorliegenden Forschungsüberblick können nur diejenigen Examensarbeiten berücksichtigt werden, die als Online-Versionen zugänglich oder in Verlagen erschienen sind.

legungen zu ihrem Potential und ihrer Modellierung und zweitens praxisbezogene Konkretisierungen mit Aufgabenbeispielen.

So werden unter Bezug auf das *CEFR* bzw. in Deutschland auch die Bildungsstandards immer wieder mehr oder weniger identische Begriffsbestimmungen gegeben (Horn 2007 und 2013; Hallet 2008a; de Florio-Hansen 2008; Bischoff 2008; Weskamp 2008; Haß 2011a; Siepmann 2013; Raith 2013a; Hämmerling 2014; Mayer 2014; Kolb 2009, 2014a, 2014b und 2015; Stathopoulou 2009, 2013a und 2015; Dendrinou 2006 und 2013; Neagu 2008). Dabei werden wiederholt Unterschiede zwischen einer meist nicht näher bestimmten Aktivität namens Übersetzung und der Sprachmittlung im engeren Sinne schematisch gegenübergestellt (Hallet 2008a; de Florio-Hansen 2008; Bischoff 2008; vgl. aber Siepmann 2013 für eine andere Position) und gelegentlich für den schulischen Fremdsprachenunterricht die Relevanz der letztgenannten Tätigkeit als realitätsnahe Tätigkeit in einer mehrsprachigen Welt begründet (Hallet 2008a; Haß 2011a; Dendrinou 2006). Die Rolle von Mutter- und Fremdsprachen im Fremdsprachenunterricht wird gelegentlich angeschnitten (Dendrinou 2006; Kolb 2009). In vielen Beiträgen finden sich Ausführungen zu Interaktions- oder Prozessmodellen sowie zu den bei der Sprachmittlung aktivierten bzw. benötigten Teilkompetenzen oder Teilfertigkeiten (Hallet 2008a; Kolb 2009 und 2014b; Raith 2013a; Hämmerling 2014; de Florio-Hansen 2015; HIBB 2010). Auch liegen einige, sehr ähnliche Aufgabentypologien im Schriftlichen und Mündlichen vor (Bischoff 2008; Kolb 2009; Mayer 2014). Zu den Grundsatzüberlegungen gehören ebenfalls Veröffentlichungen, die sich auf Teilaspekte konzentrieren: So gibt es zwei Aufsätze zur Relevanz von Pragmatik und Diskurskompetenz in Sprachmittlungssituationen (Sarter 2008 und 2010); in einigen wenigen Beiträgen wird das Verhältnis von interkultureller Kompetenz und Sprachmittlung genauer thematisiert (Camerer 2008; Senkbeil/Engbers 2011; Kolb 2012; Siepmann 2013).

Die zweite große Gruppe von englischdidaktischen Beiträgen, die sich mit den theoretischen Überlegungen überschneidet, umfasst unterrichtsmethodische Beiträge. Es werden Aufgabenbeispiele für verschiedene Typen der mündlichen und schriftlichen Sprachmittlung und für verschiedene Lernniveaus vorgestellt (Hamm 2007; Horn 2007 und 2013; Royle 2007; Kolb 2008a und 2009; Gebauer/Kieweg 2008; Kieweg 2008b; Laserstein 2013; Raith 2013b und 2013c; Brose 2012; Platt-Fingas 2013; Pontinus 2013). Auch gibt es einige Beispiele für Aufgaben mit interkulturellem Schwerpunkt (Engbers/Senkbeil 2011), mit Fokus auf Mehrsprachigkeit (Leitzke-Ungerer 2005 und 2008; Hallet 2008b; Rössler 2012) oder zur Verbindung von Sachfächern und Englischunterricht durch Sprachmittlung (Raith 2013b; Klewitz 2015). Kriterien zum Entwurf von Lernaufgaben (Bischoff 2007; Wunderlich 2011; Mayer 2014) bzw. zur Erstellung von Prüfungsaufgaben und deren Bewertung (Gebauer/Kieweg 2008; Schnitter 2008; Gregorzewski 2010; Haß 2011b und 2013; HIBB 2010) werden erläutert. Außerdem werden methodische Überlegungen zur Phasengestaltung mit *pre-, while-, post-mediation activities* (Kolb 2009; Engbers/Senkbeil 2011) oder zur Entwicklung von Sprachmittlungsstrategien bei den Lernenden (Kolb 2008a; Kieweg 2008a und 2008b; Leitzke-Ungerer 2008; Straukamp 2011) vorgestellt.

Zu den wenigen datenbasierten Arbeiten gehören Beiträge, in denen Aufgaben aus Lehrwerken oder Abschlussprüfungen und Bewertungsraster für Prüfungsaufgaben analysiert werden (Kolb 2011, 2014a, 2014b und 2015). Im Bereich der Unterrichtsforschung liegt bisher eine einzige, nur ganz knapp erwähnte Befragung von Lernenden zu Schwierigkeiten bei der Sprachmittlung aus dem Deutschen bzw. ins Deutsche vor (Hämmerling 2014). In diese Kategorie fallen aber auch die Arbeiten der Griechin Maria Stathopoulou, die immer wieder die Aufgabenstellungen zur schriftlichen Sprachmittlung in den griechischen Sprachzertifikatsprüfungen (*KPG*) mit verschiedenen Kategorien analysiert sowie Prüfungsskripte auf die verwendeten Produktionsstrategien untersucht (Stathopoulou 2009, 2013a, 2013b und 2015; vgl. auch Dendrinis 2013).

2.1.2 Didaktiken der romanischen Sprachen

In den Didaktiken der romanischen Sprachen stammen die meisten Veröffentlichungen zur Sprachmittlung aus der Französisch- und Spanischdidaktik mit einer leichten Dominanz der Ersteren; nur wenige Veröffentlichungen beziehen sich auf das Italienische oder das Portugiesische. Dies entspricht dem Stellenwert, der den entsprechenden Sprachen als Schulfächern zukommt. Von den Einführungsbänden in die verschiedenen Fremdsprachendidaktiken enthält nur Leupolds *Französisch lehren und lernen* (Leupold 2010) in nennenswertem Umfang Ausführungen zur Sprachmittlung. Bei den spezialisierten Publikationen liegt auch hier eine Dreiteilung in theoretische, praxisorientierte und empirisch-datenbezogene Veröffentlichungen vor, wobei Quantität und Qualität etwas anders als in der Englischdidaktik verteilt sind.

Zu den theoretischen Abhandlungen gehören auch hier zahlreiche Definitionsversuche und Terminologiediskussionen, die in den meisten Fällen auf dem *CEFR* bzw. den Bildungsstandards basieren (Rössler 2008; Pořarkova 2009; Philipp/Rauch 2010a; Kolb 2010; Schöpp 2010; Alègre 2012; Bohle 2012; Rössler/Reimann 2013; Schrader 2013; Reimann 2013b und 2014a; Plath 2014), und verschiedene Aufgabentypologien (Rössler 2008; Schöpp 2010; Caspari 2013; Plath 2014). Auch hier finden sich ausführliche Kontrastierungen von ‚Übersetzung‘ und ‚Sprachmittlung‘ (Philipp/Rauch 2010a und 2014; Fäcke 2013; Gardenier 2015). Gelegentlich werden Verbindungen zur Translationswissenschaft hergestellt (Bohle 2012; de Florio-Hansen 2013a und 2013b; Reimann 2013a und 2013b) und Konzepte wie Adäquatheit und Äquivalenz erläutert (Plath 2014; Reimann 2013b). Eine ausführlichere Auseinandersetzung mit der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht sowie übersetzungswissenschaftlichen Ansätzen findet sich in der Examensarbeit von Bohle (2012). Teilkompetenzen (Schöpp 2010; Philipp/Rauch 2010a und 2014; Caspari/Schinschke 2012; Bohle 2012) bzw. Komponenten (Caspari 2013) werden ausdifferenziert; und es liegt ein erster Entwurf eines Kompetenzmodells vor (de Florio-Hansen 2013a), der allerdings dadurch entstanden ist, dass lediglich in den Kann-Beschreibungen von *Profile deutsch* (Glaboniat et al. 2005) das Adjektiv ‚deutsch‘ durch ‚französisch‘ ersetzt wurde.

Stärker als in der Englischdidaktik wird Sprachmittlung mit anderen Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts verknüpft, um ihre Relevanz zu betonen: Das interkulturelle oder – teilweise modischer ausgedrückt – das transkulturelle Potenzial der Sprachmittlung wird erläutert (Rössler 2008; Caspari/Schinschke 2010; Grünewald 2012; Kräling et al. 2013; Reimann 2013b und 2014b); eine ganze B.A.-Arbeit zeigt für die Italienisch-Didaktik auf, wie die Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz durch Sprachmittlungsaktivitäten realisiert werden können (Seidel 2012). Konzepte wie Handlungs- und Lernerorientierung (Kolb 2010), Authentizität (Kolb 2010), Differenzierung (Philipp/Rauch 2010a) und die Rolle von Muttersprache und Mehrsprachigkeit oder Sprachvernetzung (Philipp/Rauch 2010a; Erdmann 2012; Rössler 2012; Rössler/Reimann 2013; Jeske 2013a und 2013b) werden zumindest in Grundzügen diskutiert. Auch finden sich Plädoyers für einen Einbezug der Sprachmittlung bereits in den Anfangsunterricht (Kolb 2008b; Michler 2012 und 2013). Wie die Forderung nach Mündlichkeit durch Sprachmittlung realisiert werden kann, ist ein wichtiges Thema der Französisch- bzw. Spanischdidaktik (Caspari 2014; Reimann 2013b), das in der Englischdidaktik nicht angesprochen wird.

Die eher unterrichtspraktisch ausgerichteten Beiträge bieten wieder, wie auch in der Englischdidaktik, vielfältige Beispiele für kleinschrittige Teilaufgaben oder komplexere Lernaufgaben (Rössler 2008; Leupold 2008; Kolb 2010; Nöth 2010; Reimann 2010; Giese 2010; Bohle 2012; Caspari/Schinschke 2012; Grünewald 2012 und 2013; Philipp/Rauch 2014; Gardenier 2015) und auch den Versuch einer Progressionsbildung in einem Aufgabenzyklus (Michler 2013). Für die Spanischdidaktik gibt es eine Vielzahl von Unterrichtsvorschlägen nur für die mündliche Sprachmittlung (Ostermeier 2013; Jacobsen 2013; Jeske 2013b; Kräling et al. 2013; Pfeiffer 2013). Eine sehr spezielle Teilaufgabe kommt mit kontrastiver Lexik im mehrsprachigen Unterricht in den Blick (Konecny/Konzett 2013). Auch längere komplexe Unterrichtseinheiten zur Förderung der Mündlichkeit durch Sprachmittlung im Französischunterricht (Heindl 2009 in seiner Examensarbeit) oder zur Mehrsprachigkeit im Spanischunterricht sind bereits entwickelt worden (Erdmann 2012; Rössler 2012; Klein/Wilneder 2015), von denen einer weit über die Interkomprehensionsdidaktik hinausgeht (Jeske 2013a). Zahlreiche Unterrichtsvorschläge für das Strategietraining liegen vor (Kolb 2008b; Rössler 2009; Lück-Hildebrandt 2009; Zweck 2010; Giese 2010; Obeling 2011; Michler 2013; Philipp/Rauch 2014; Hoch 2015), wobei der Einsatz von Spiegeltexten (Philipp/Rauch 2010b) besonders interessant ist. Auch werden praxisorientierte Vorschläge zur Bewertung gemacht (Giese 2010; Philipp/Rauch 2010b). Präskriptive Kriterienkataloge sollen helfen, ‚gute‘ Sprachmittlungsaufgaben zu erstellen (Schöpp 2010; Philipp/Rauch 2010a; Rössler 2012; Pfeiffer 2013 und 2014).

Dagegen stellt Caspari ein deskriptives Modell von Sprachmittlung vor, das sie empirisch aus vorhandenen Lehrwerksaufgaben gewinnt (Caspari 2013). Insgesamt ist die empirische Forschung in den Didaktiken der romanischen Sprachen bereits stärker vertreten als in der Englischdidaktik. Es liegen verschiedene Analysen von griechischen *KPG*-Aufgaben (Alègre 2012) sowie deutschen Spanisch-, Französisch- und Italienisch-Lehrwerken oder auch von Lehrplänen und Prüfungsaufgaben vor (Schöpp 2010 und

2015a; Schädlich 2012; Fäcke 2013). Weiterhin gibt es eine Erprobung der hessischen Abituraufgaben zur Sprachmittlung im Fach Französisch (Schrader 2013). Außerdem existieren eine Fragebogenstudie bei Italienischlehrenden zur Bedeutung von Sprachmittlung und zur Aufgabenentwicklung (Otten 2013) sowie eine kombinierte Studie mit Interviews, Fragebögen und Schülerarbeiten, die sich mit dem Stellenwert der Sprachmittlung in der Sekundarstufe II befasst (Schädlich/Ramisch 2013). Auch die bestehenden Deskriptoren zur Bewertung von Sprachmittlungsleistungen werden analysiert und auf translationswissenschaftlicher Grundlage für die schriftliche (Reimann 2015) bzw. mündliche Sprachmittlung (Reimann 2013a und 2014a) weiterentwickelt.

2.1.3 Didaktik des Deutschen als Fremdsprache

Zwar liegen in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache (DaF) deutlich weniger Beiträge vor als in den anderen Fremdsprachendidaktiken, aber dafür bereichern die vorhandenen Publikationen die Forschungslandschaft deutlich. Bereits aus dem Jahr 2000 stammen Überlegungen zum „Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders!“ (Königs 2000), die auf das Sprachmitteln verweisen. Auch in dieser Disziplin finden sich die einschlägigen Definitionen mit Bezug auf den *GER* (Curci 2008; Weissmann 2012a und 2012b; Katelhön/Nied Curcio 2012 und 2013; Katelhön 2013 und 2015; Rega 2015). Mit *Profile deutsch* (Glaboniat et al. 2005) existieren für verschiedene Niveaus ausführliche Kann-Beschreibungen für die mündliche und schriftliche Sprachmittlung. Diese werden in dem *Hand- und Übungsbuch zur Sprachmittlung Italienisch-Deutsch* (Katelhön/Nied Curcio 2012) anhand von Beispielen sehr gut illustriert; dazu stellt dieser Praxisband die Verbindung zu kontrastiver Linguistik (vgl. auch Nied Curcio 2012), Textlinguistik, handlungsorientierten Ansätzen, der Bedeutung von Strategien sowie sprachlich basierter Interkulturalität her. Außerdem liegen auch Aufgabentypologien vor (Katelhön/Nied Curcio 2012; Katelhön 2015).

Die meisten Beiträge aus dem Bereich DaF beschäftigen sich mit der Rolle der Sprachmittlung im universitären Fremd- oder Fachsprachenunterricht und zeigen entsprechende Beispiele auf (Weissmann 2012a und 2012b; Katelhön 2013; Cinato 2015; Bickert 2015). Wie auch bei den Fremdsprachendidaktiken der deutschen Schulfremdsprachen finden sich in der Literatur Kriterien zur Aufgabenerstellung (Nied/Katelhön 2013). Darüber hinaus werden die Bedeutung von Textmusterwissen im produktiven Teil von Sprachmittlungsaufgaben (Katelhön 2015) und die Relevanz von Wörterbüchern bei der Sprachmittlung diskutiert (Nied Curcio 2015). Das Verhältnis von Übersetzung und Sprachmittlung wird je nach Blickwinkel unterschiedlich gefasst (Weissmann 2012a und 2012b; Katelhön 2015) bzw. in einer brasilianisch-deutschen Masterarbeit in Bezug zur historischen Rolle der Muttersprache und zur Skopostheorie der Translationswissenschaft gesetzt (Fischer 2012).

2.1.4 Allgemeine, übergreifende und translationswissenschaftliche Literatur

Einige Publikationen lassen sich nicht einer bestimmten Fremdsprachendidaktik zuordnen, sei es, weil sie allgemein gehalten sind, sei es, weil sie Aufgabenbeispiele für verschiedene Fremdsprachen liefern. Letzteres ist der Fall bei den Handreichungen einiger Bundesländer, die neben Beispielaufgaben meist auch auf das *CEFR* und die Bildungsstandards bezogene Definitionen der Sprachmittlung in Abgrenzung zur ‚Übersetzung‘ und u.U. auch Ausführungen zur Strategieentwicklung oder zur Bewertung enthalten (ISB 2005 und 2011; Thillm 2011a; LISUM 2006; HIBB 2010). Ersteres gilt für die Verbindungen, die Byram zur interkulturellen Kompetenz herstellt (Byram 2012), oder für ganz weite Auffassungen von ‚Mediation‘ (Lévy/Zarate 2003; Piccardo 2012; Aden 2012). Dies trifft auch auf Stichwörter in Handbüchern und Lexika und allgemeine Beiträge zu, die allesamt von Königs stammen und die Sprachmittlung definieren, ihr Verhältnis zur Übersetzung darstellen, Übungen zur Entwicklung der Sprachmittlung präsentieren oder ihre Bedeutung im Fremdsprachenunterricht und -erwerb erläutern (Königs 2007, 2010a, 2010b, 2010c, 2013 und 2015). Schließlich gehören in diesen Bereich auch Beiträge von Translationswissenschaftlern, die sich mit dem Begriff und dem Konzept der Sprachmittlung auseinandersetzen (B. Nord 2002; Sinner/Wieland 2013; Krause 2013); Bommel tut dies in ihrer B.A.-Arbeit ausführlich in Bezug auf die Sprachmittlung im schulischen Französischunterricht und vergleicht Definitionen und Aufgaben mit Positionen der funktionalen Translationswissenschaft (Bommel 2009).

2.2 Forschungsperspektiven der vorliegenden Arbeit

Der Überblick über die Veröffentlichungen, die sich explizit mit Sprachmittlung auseinandersetzen, könnte den Eindruck erwecken, dass es sich – neben den zahllosen unterrichtspraktischen, methodischen Vorschlägen – um ein gut erforschtes Thema der Fremdsprachendidaktik handelt. Allerdings sind die meisten Veröffentlichungen Aufsätze, in denen so viele Aspekte gleichzeitig angesprochen werden, dass ein Großteil der Themen nur angeschnitten wird. Auch zeigt der Literaturüberblick, dass ähnliche Positionen von denselben und neuen Autoren immer wieder vertreten und gegenseitig zitiert werden. So gilt für die Englischdidaktik noch mehr als für die Didaktik der romanischen Sprachen oder des Deutschen als Fremdsprache Leitzke-Ungerers Feststellung: „Sprachmittlung hat sich im Fremdsprachenunterricht mittlerweile fest etabliert; die wissenschaftliche Aufarbeitung lässt jedoch noch zu wünschen übrig“ (Leitzke-Ungerer 2014, 115). Daher ist es nicht verwunderlich, dass Rössler und Reimann in der Einleitung zu ihrem Sammelband eine Reihe von Forschungsdesideraten nennen (Rössler/Reimann 2013; vgl. auch de Florio-Hansen 2013a und Caspari 2014). Bei der eingehenden Lektüre der bestehenden Literatur werden ganz besonders einige Gemeinplätze, die durch Wiederholung fast schon zu Mythen werden, und Lücken des fremdsprachendidaktischen Mehrheitsdiskurses derart auffällig, dass eine räumliche, zeitliche und konzeptuelle Fundierung der Sprachmittlung immer noch nötig erscheint. Auch die Forde-

rung nach einer Progression von Sprachmittlungsaufgaben (vgl. Caspari 2014) lenkt die Aufmerksamkeit auf ein wichtiges Desiderat. Damit sind die Aspekte, denen sich die vorliegende Arbeit widmet, umrissen. Sie werden im Folgenden zuerst pointiert genannt, dann in der fremdsprachendidaktischen Literatur belegt und ausführlicher erläutert, um im Hauptteil der vorliegenden Arbeit ausgiebig untersucht, widerlegt bzw. geschlossen zu werden.²¹

Mythen und Lücken des fremdsprachendidaktischen Diskurses

1. Sprachmittlung ist genau definiert.
2. Sprachmittlung ist eine neue Aktivität, die durch das *CEFR* Eingang in den deutschen Fremdsprachenunterricht gefunden hat.
3. International ist Sprachmittlung kaum verbreitet.
4. ‚Sprachmittlung‘ ist von ‚Übersetzung‘ zu unterscheiden.
5. Sprachmittlung kann Anleihen bei der Translationswissenschaft nehmen.
6. Mit Sprachmittlung realisiert sich interkulturelle Kompetenz.
7. Sprachmittlung ist eine komplexe Tätigkeit.
8. Nötig ist eine Progression von Sprachmittlungsaufgaben über alle Niveaustufen hinweg.

Mythos: Sprachmittlung ist genau definiert.

Bereits die Frage, was ‚Sprachmittlung‘ im Fremdsprachenunterricht genau bedeutet, ergibt keine eindeutigen und klaren Antworten. Dabei sind zwei Unterfragen zu berücksichtigen: Die erste bezieht sich auf die Kategorisierung der Sprachmittlung; die zweite umfasst die tatsächliche Definition von Sprachmittlung. Eine Ursache für die unterschiedlichen Ansätze dürfte darin zu suchen sein, dass sich viele verschiedene Akteure mit Sprachmittlung beschäftigen. Rössler und Reimann ziehen in Bezug auf die zweite Frage folgendes Fazit: „‚Sprachmittlung‘ ist [...] präzise definiert worden“ (Rössler/Reimann 2013, 11). Während diese Feststellung für die fremdsprachendidaktische Literatur weitgehend zutrifft,²² ergibt sich, wenn man das *CEFR* als übergreifendes Referenzdokument, die Bildungsstandards bzw. Lehrpläne als nationale bzw. regionale Steuerungsdokumente, Lehrwerke und Muster- oder Prüfungsaufgaben betrachtet (vgl. Schrader 2013; Caspari 2013; Kolb 2014a, 2014b und 2015), ein vielfältigeres Bild. Bei Lehrplänen und Aufgaben in Abschluss- oder Zertifikatsprüfungen zeigen sich außerdem je nach Alters- oder Niveaustufe und Schulform weitere Unterschiede. Daher werden in Kapitel 3.1 unterschiedliche explizite und den existierenden Aufgaben implizit zugrundeliegende Definitionen ausführlich dargestellt und auf ihre Stimmigkeit untereinander untersucht.

21 Dabei sind Überschneidungen der Mythen und Forschungslücken unvermeidbar. Deshalb wird nicht jeder der aufgeführten acht Punkte in einem eigenen Kapitel bearbeitet.

22 Vgl. aber den Überblick über Definitionen bei Schrader 2013, 185.

Auch die Frage danach, „welcher fachdidaktischen Kategorie [...] die Sprachmittlung zuzuordnen [ist]“ (Rössler 2008, 59), hat schon viele verschiedene Antworten gefunden. In den Bildungsstandards wird sie neben den vier bekannten Fertigkeiten zuerst als weitere „Fertigkeit“ (KMK 2003, 8 und 2004, 8), später als eine der fünf „funktionalen kommunikativen Teilkompetenzen“ (KMK 2012a, 15) erfasst, und auch in der fremdsprachendidaktischen Literatur wird sie gelegentlich als „fünfte (Grund-)Fertigkeit“ (Haß 2011a, 42), als „komplexe Fertigkeit“ (Reimann 2013a, 197) oder auch mit Fragezeichen als „sechste Fertigkeit?“ (Rössler 2008, 53) bezeichnet.²³ Im *CEFR* selbst ist sie als eine der „communicative language activities“ neben Produktion, Rezeption und Interaktion geführt (*CEFR* 2001, 57). Allerdings kann Sprachmittlung durchaus auch interaktiv sein, so dass Rössler bei ihrer Definition der Sprachmittlung als „komplexe, unter Umständen auch interaktive Aktivität“ (Rössler 2008, 61) zustimmen ist. Außerdem wird Sprachmittlung immer wieder deutlich definitorisch und konzeptuell von den Fertigkeiten abgegrenzt (so bei Hallet 2008a, 3 und Rössler 2008, 59ff.). Daher gilt Sprachmittlung im fremdsprachendidaktischen Diskurs meist als „(komplexe) Kompetenz“ (Hallet 2008a, 3; Philipp/Rauch 2010a, 5), als „Makro-Kompetenz“ (Kolb 2014b, 97), als „fünfte Kompetenz“ (Siepmann 2013, 189; Bösch 2014, 13; Koch 2014, 67) oder – wieder mit Fragezeichen – als „sechste Kompetenz?“ (Caspari/Schinschke 2012, 40). Es finden sich auch Definitionen als „transversale‘ Fertigkeit“ (Reimann 2013a, 197), die verschiedene Fertigkeiten im Mündlichen und Schriftlichen integriert, und als „kommunikative Aktivität, die rezeptive und produktive Grundfertigkeiten kombiniert“ (Pfeiffer 2014, 19). Katelhön und Nied Curcio nennen Sprachmittlung in Anlehnung an die Kategorien des *GER* die „vierte Kompetenz in der DaF-Didaktik“ (Katelhön/Nied Curcio 2013, 153). Während die Nummerierung der Sprachmittlung als Fertigkeit oder als Kompetenz eher eine unbedeutende Zahlenspielerei ist, sind Überlegungen dazu, ob Sprachmittlung eine Fertigkeit oder eine Kompetenz ist und v.a. inwiefern Sprachmittlung mehr ist als eine Kombination von rezeptiven und produktiven Teilfertigkeiten, sehr wichtig. Sie sind Thema des vierten Kapitels.

Mythos: Sprachmittlung ist eine neue Aktivität, die durch das CEFR Eingang in den deutschen Fremdsprachenunterricht gefunden hat.

Immer wieder ist die Feststellung zu lesen, dass Sprachmittlung eine neue Aktivität im Fremdsprachenunterricht sei (so z.B. de Florio-Hansen 2008, 3; Sarter 2008, 9 und 2010, 85; Rössler 2012, 138; Rössler/Reimann 2013, 17; Bösch 2014, 13) und auf dem *CEFR* und/oder auf den Bildungsstandards beruhe (Hallet 2008a, 2; Schnitter 2008, 34; Kolb 2009, 70; Haß 2011a, 42; Katelhön/Nied Curcio 2013, 151; Reimann 2013b, 4). Diese Aussage wird am besten durch dieses Fazit illustriert: „Gut zehn Jahre nach dem Erscheinen des *GeR* sind Sprachmittlungsaufgaben im Fremdsprachenunterricht angekommen“ (Rössler/Reimann 2013, 17). Damit stellt diese Feststellung aber auch ein

23 Wenn Sprachmittlung als sechste Fertigkeit gilt, so liegt die Annahme zugrunde, dass die fünfte Fertigkeit das Hör-Seh-Verstehen ist.

weiteres Beispiel für den Topos der Neuheit dar, der eine lange Tradition hat und nicht nur in der Fremdsprachendidaktik weit verbreitet ist.

Eine historische Perspektive, die den Mythos des Neuen widerlegen oder zumindest relativieren könnte, nehmen nur Bohle (2012) und Plath (2014) ein, die allerdings beide einen stark vereinfachenden Blick auf die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts werfen, wie die folgenden zwei Zitate zeigen:

War es lange Zeit die GMÜ [Grammatik-Übersetzungs-Methode], durch die das Übersetzen und somit auch die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht repräsentiert wurde, schaffte Wilhelm Viëtor mit seiner Publikation und der Aussage ‚Übersetzen ist eine Angelegenheit, die im Fremdsprachenunterricht nichts zu suchen hat‘ das Übersetzen nachhaltig ab. [...] Unter anderem durch Wolfgang Butzkamm, der der Muttersprache wieder einen Stellenwert im fremdsprachlichen Lernen zuwies, wurde die Relevanz des Übersetzens im Fremdsprachenlernen neu überdacht. Das Resultat war eine flammende Diskussion über das Pro und Kontra von Übersetzen im Fremdsprachenunterricht. Die Debatte fiel zugunsten des Übersetzens aus. (Bohle 2012, 46f.)

und:

Tatsache ist, dass mit der Ausdehnung der neueren Sprachen an den höheren Schulen gegen Ende des 19. Jahrhunderts im Zeichen der neusprachlichen Reformbewegung zunehmend Zweifel an manchen Mittler- und Zielfunktionen der Übersetzung aufkamen [...], sodass eine kontroverse Diskussion über den Sinn oder Unsinn des Übersetzens im Rahmen schulischen Fremdsprachenunterrichts einsetzte. Diese Auseinandersetzung beruhigte sich in den Phasen des 20. Jahrhunderts, in denen die vermittelnde Methode dominierte. Es kann festgehalten werden, dass im Fremdsprachenunterricht allgemein [...] die Fertigkeit des Übersetzens im schulischen Kontext über Jahrzehnte hinweg weder konzeptionell noch programmatisch in breitem Umfang thematisiert wurde. Gegen Jahrhundertende traten jedoch erneut Formen der Übersetzung in den Vordergrund – diesmal allerdings im Kontext der kommunikativen Methode –, die unter der harmlos klingenden Bezeichnung ‚Sprachmittlung‘ wieder auflebten, nunmehr jedoch kaum noch auf größere grundsätzliche Bedenken stießen. (Plath 2014, 5)

Im Anschluss stellt Plath eine „Wiedergeburt der Sprachmittlung“ (Plath 2014, 6) fest, wobei offenbleibt, ob er diese auf die Rolle der Übersetzung im schulischen Unterricht der Vergangenheit oder auf die Übernahme der Bezeichnung ‚Sprachmittlung‘ aus der Translationswissenschaft bezieht. Auch andere Autoren sprechen ohne weitere Erklärungen von einer „Renaissance“ (Rössler 2008, 56) oder einer „Wiederentdeckung“ (Wapenhans 2011, 23). Letztgenannte Feststellung einer Russisch-Didaktikerin könnte auf eine Besonderheit des Fremdsprachenunterrichts der DDR anspielen, in dem sinngemäßes Übertragen ein wichtiges Ziel war; es gibt dafür jedoch keine Hinweise in Wapenhans’ Aufsatz (vgl. aber Philipp/Rauch 2010a, 3). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Aussagen über die Neuheit bzw. Wiedereinführung der Sprachmittlung bisher recht oberflächlich bzw. ahistorisch sind, so dass ein Überblick über die Geschichte des Unterrichts der modernen Fremdsprachen vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart interessante Erkenntnisse verspricht: So werden in Kapitel 3.2 frühe Vorläufer der heute etablierten Form von Sprachmittlung ausfindig gemacht.