Inez De Florio-Hansen

# Sprachmittlung in alltagsweltlicher Kommunikation Eine komplexe Herausforderung für Fremdsprachenlehrer und -lerner

- 1. Professionelle Sprachmittlung wider die Einengung eines Begriffs
- 1.1 Über Vorlagengebundenheit und Funktionsäquivalenz hinaus

Während eines Staatsbesuchs in Afrika fuhr der damalige Bundespräsident Heinemann mit dem afrikanischen Staatsoberhaupt durch die Hauptstadt.

Afrikanischer Führer (in der Landessprache):

»Das da drüben ist das Gefängnis, in dem ich jahrelang eingesperrt war.« Übersetzer:

»In dem Gefängnis dort drüben habe ich jahrelang eingesessen.« Heinemann (scherzhaft):

»Wenn Sie dort eingesperrt waren, werden Sie es verdient haben.« Übersetzer (in der Landessprache):

»Das muss eine schwere Zeit für Sie gewesen sein.«

Mit dieser Anekdote, die auf einer wahren Begebenheit beruht, möchte ich Missverständnisse in Bezug auf die professionelle Sprachmittlung, d.h. die Dolmetscher- und Übersetzertätigkeit, ausräumen. Bevor Sprachmittlung vor allem auf kommunikative Aktivitäten im Zusammenhang mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen bezogen wurde (vgl. Abschnitt 2), bezeichnete der Begriff jedwede Aktivität der Übertragung von einer in eine oder mehrere andere Sprachen. Die translatorische Kompetenz des Dolmetschers bzw. des Übersetzers entscheidet darüber, wie sie oder er mit dem Grad an Formalität, der Vorlagengebundenheit, der Äquivalenz sowie dem Situationsund Adressatenbezug im Hinblick auf die jeweilige Übertragungsaufgabe umgeht. Die obige Anekdote zeigt, dass der Dolmetscher aus leicht verständlichen Gründen bei Heinemanns scherzhafter Äußerung dem Adressatenbezug den Vorrang vor anderen Charakteristika gegeben hat.

#### 1.2 Jenseits von >wortwörtlichem \( \text{Übersetzen} \)

Bei der Beschreibung sprachmittelnder Lern- und Testaufgaben ist häufig davon die Rede, dass es bei diesen Aktivitäten, die sich auf alltagsweltlichen Austausch zwischen und für Menschen unterschiedlicher sprachlicher Zugehörigkeit beziehen, nicht um die »wortwörtliche« Übersetzung gehe (vgl. Haß 2006, 112). Das ist richtig, wenn man dabei an maschinelle Übertragungen denkt, z.B.:

Pendant une visite d'État en Afrique, le Président de la République de l'époque Heinemann avec le chef d'État africain est allé par la capitale. Chefs africains (dans la langue nationale): C'est là là la prison, dans laquelle j'ai été enfermé pendant des années. Traducteur: Dans la prison j'ai là pendant des années eingesessen là. Hein-homme (drôle): Si vous avez été enfermé là, devenez vous lui avoir gagné. Traducteur (dans la langue nationale): Cela doit avoir été un temps lourd pour vous. (http://de.babelfish.com)

Auf die evidenten Unzulänglichkeiten der Computerübersetzung (z. B. là là; j'ai là pendant des années eingesessen là; devenez vous lui avoir gagné etc.) gehe ich nicht im Einzelnen ein. Sicher wird die Verständlichkeit solcher Übertragungen aufgrund der technischen Entwicklung deutlich zunehmen. Bei der Analyse der Übersetzung von babelfish sieht man den Unterschied zwischen künstlicher und menschlicher translatorischer Kompetenz sehr deutlich. Hinzukommt, dass ich durch die Eingabe des deutschen Textes dem Computerprogramm die Übertragung der scherzhaften Bemerkung von »Hein-homme« abgenommen habe. Es ist vollkommen klar, dass künstliche Intelligenz nicht in der Lage ist, durch eine »diplomatische« Übertragung – wie in diesem Fall – einen Eklat zu vermeiden.

# 1.3 Translatorische Kompetenz – zwei Modellierungen

Die Sprachmittlungskompetenz professioneller Dolmetscher und Übersetzer lässt sich außerdem nur zum Teil an folgendem Ansatz festmachen:

Ausgangssprache ↔ Zielsprache Äquivalenz

In der Translationswissenschaft sowie der Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern geht es in erster Linie um einen »interkulturellen« Transfer (vgl. den Beitrag von Alexandra Krause in diesem Band sowie Krause 2009):

Ausgangskultur(en) ↔ Zielkultur(en) Adäquatheit

Die Qualität einer literarischen Übersetzung zeigt sich zum einen an der ausgangs- und zielsprachlichen Kompetenz des Übersetzers. Vor allem aber erfordert die gelungene Übertragung eines literarischen Textes, wie z.B. ei-

nes Romans, herausragende Kenntnisse der Ausgangs- und der Zielkulturen. Denn jede Übersetzung beinhaltet eine Interpretation. Vergleicht man einen Romantext in der Ausgangssprache mit der Übertragung in die Zielsprache, so entfernen sich beide Texte hinsichtlich der »wortwörtlichen« Übersetzung je nach kultureller Verortung voneinander. Das kann man erkennen, wenn man Orhan Pamuks Roman *Kar* (2002) mit der deutschen Übersetzung vergleicht (2005). Aber selbst wenn ein afghanischer Autor für ein europäisches, genauer gesagt für ein französisches, Publikum schreibt (vgl. Atiq Rahimi: *Synguésabour – Pierre de patience*; Prix Goncourt 2008), ist Einfühlungsvermögen in die beschriebene Kultur unerlässlich (vgl. die deutsche Übersetzung von Lis Künzli 2011):

[Eine Ehefrau wacht am Bett ihres todkranken, bewusstlosen Mannes.]

Confuse, elle se retourne, revient à sa place pour jeter un regard sur la page ouverte du Coran. Elle vérifie. «Seize jours ... aujourd'hui c'est le seizième nom de Dieu que je dois citer. *Al-Qahhâr*, le Dominateur. Voilà, c'est bien ça, le seizième nom ...» Pensive. «Seize jours!» Elle recule. «Seize jours que je vis au rythme de ton souffle.» Agressive. «Seize jours que je respire avec toi.» Elle fixe l'homme. «Je respire comme toi, regarde.» Elle aspire l'air profondément, puis l'expire douloureusement. Au même rythme que lui. «Même si je n'ai pas la main sur ta poitrine, je peux maintenant respirer comme toi.» Elle se courbe vers lui. «Et même si je ne suis pas à tes côtés, je respire au même rythme que toi. «Elle s'écarte de lui. «Tu m'entends?» Elle lance des cris: «*Al-Qahhâr*», et recommence à égrener le chapelet. Toujours à la même cadence. Elle sort de la pièce. On l'entend : «*Al-Qahhâr*, *Al-Qahhâr*...» dans le couloir et ailleurs ...

```
« Al-Qahhâr ... » s'éloigne.
« Al-Qahhâr ... » devient faible.
« Al ... » imperceptible.
Disparaît.
(Rahimi 2008, 21)
```

Verwirrt dreht sie sich um und kehrt an ihren Platz zurück, um einen Blick in den aufgeschlagenen Koran zu werfen. Sie vergewissert sich. »Sechzehn Tage ... heute ist es der sechzehnte Name Gottes, den ich aufsagen muss. Al-Qahhar, der Überlegene. Doch, doch, genau, der sechzehnte Name...« Nachdenklich. »Sechzehn Tage!« Sie weicht zurück. »Sechzehn Tage, die ich im Rhythmus deines Atems lebe.« Aggressiv. »Sechzehn Tage, die ich mit dir atme.« Sie fixiert den Mann. »Ich atme wie du, schau!« Sie saugt die Luft tief ein, atmet sie schmerzlich wieder aus. Im selben Rhythmus wie er. »Inzwischen kann ich sogar atmen wie du, wenn meine Hand nicht auf deiner Brust liegt.« Sie beugt sich zu ihm. »Und selbst wenn ich nicht bei Dir bin, atme ich im selben Rhythmus wie du. « Sie rückt etwas von ihm ab. »Hörst Du mich? « Sie fängt an zu schreien: »Al-Qahhar, Al-Qahhar, ... « und betet wieder die Gebetskette herunter. Immer im selben Takt. Sie verlässt das Zimmer. Ihr »Al-Qahhar, Al-Qahhar, ... « ist erst im Flur, dann weiter weg zu hören ...

```
»Al-Qahhar...« entfernt sich.
»Al-Qahhar...« wird schwächer.
»Al-Qahhar...« undeutlich.
Verstummt.
(Rahimi 2011, 24–25)
```

#### 1.4 Professionelles Dolmetschen und Übersetzen – kein Sonderfall

Dass Übertragungen zwischen Sprachen in alltagsweltlicher Kommunikation die weltweit häufigste Form der Sprachmittlung sind, ist vermutlich zutreffend, vor allem wenn man an Länder mit mehreren Erst- und Zweitsprachen denkt. Dass das professionelle Dolmetschen und Übersetzen jedoch ein »seltener Sonderfall« sei – so z.B. Hallet (2008a, 2) – ist nicht haltbar. Allein der Sprachendienst der EU mit 23 offiziellen Sprachen und über 500 Übersetzungsrichtungen beschäftigt 550 feste und über 2000 freie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Das Budget des EU-Sprachendienstes übertrifft die Agrarsubventionen bei weitem. Seit einiger Zeit gehen der EU aber die Dolmetscher aus, sowohl solche deutscher, englischer und französischer Muttersprache als auch für die sogenannten selteneren Sprachen. In der Bundesrepublik sind die Ministerien und die Industrie wichtige Konkurrenten; in den USA werben UNO und Weltbank die Spitzenkräfte ab.

Selbst wenn man an den Simultandolmetscher in seiner Kabine denkt, kommt es nicht nur auf Vorlagengebundenheit und sprachliche Äquivalenz an. Ohne Zweifel ist die exakte Wiedergabe von Fachtermini äußerst wichtig; sie kehren aber für eine gewisse Zeit immer wieder und liegen meist in entsprechenden Auflistungen vor. Alexander Drechsel, Absolvent des IALT (Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie) der Universität Leipzig, überträgt aus dem Englischen, Französischen und Rumänischen ins Deutsche und ist einer der jüngsten Mitarbeiter des EU-Sprachendienstes.

Doch Vokabeln sind für einen Dolmetscher nicht alles. Drechsel muss die »Kunden«, wie er die zu Dolmetschenden nennt, auch im Auge behalten. Nur so bekommt er Gesten und Gesichtsausdrücke mit und kann den richtigenTon treffen, zum Beispiel »Ironie rüberbringen«. Meist sitzt er in einem jener Kämmerlein am Rande des Sitzungssaals, die abgedunkelt oder mit Spiegelglas versehen sind (www.sueddeutsche.de – Zugriff 15. Mai 2012). [Dabei werden ihm die Redebeiträge auf einen Monitor in die Kabine übertragen.]

Definitionen des Begriffs >Sprachmittlung< im Zusammenhang mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen gelten auch für professionelle Übersetzer- und Dolmetschertätigkeiten. Das verdeutlicht eine Definition von Philipp und Rauch (2010a), die weitgehend derjenigen des LISUM (2006) folgt. Dabei habe ich die aus meiner Sicht überflüssigen Passagen in Klammern gesetzt:

Wir definieren Sprachmittlung (in Abgrenzung zur Übersetzung) als die adressaten-, sinn- und situationsgerechte Übermittlung von (ausgewählten) mündlichen oder schriftlichen Informationen von einer Sprache in eine andere mit dem Ziel, fremdsprachige Informationen für Kommunikationspartner nutzbar zu machen, welche sie aufgrund fehlender Fremdsprachenkenntnisse nicht oder nur unzureichend verstehen. (Philipp/Rauch 2010a, 4)

# 2. Plädoyer für den Erwerb translatorischer Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

#### 2.1 L'état des lieux

Bis zur Jahrtausendwende wurde die Übersetzung im Fremdsprachenunterricht hauptsächlich als Lernhilfe und zur Leistungsüberprüfung eingesetzt (vgl. den Überblick bei De Florio-Hansen 2008). Gegen beide Funktionen ist im Prinzip nichts einzuwenden. Lernhilfen in der Muttersprache müssen aber den Unterrichtszielen dienen und sollten nur maßvoll genutzt werden. Paraphrasierungen in der Zielsprache sind ein Grundbestandteil jeden Fremdsprachenunterrichts. Kein Überprüfungsverfahren (außer Cloze- und C-Tests) vermittelt einen so umfassenden Eindruck von der Performanz eines Sprachverwendenden wie die Übersetzung. Das kann man leicht feststellen, wenn man einen kurzen Text zu einem selbstgewählten Thema auf Deutsch schreibt und anschließend versucht, ihn ins Französische (oder eine andere Fremdsprache) zu übersetzen. Zu Recht gilt die Übersetzung als hohe Anforderung im schulischen Fremdsprachenunterricht, und nur noch Bayern hat sie bisher in Form der Herübersetzung (version) als Prüfungsformat im Abitur beibehalten.

### 2.2 Die bildungspolitischen Vorgaben

Mit dem Erscheinen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens gewinnt die Sprachmittlung einen besonderen Stellenwert als kommunikative Tätigkeit:

Bei sprachmittelnden Aktivitäten geht es den Sprachverwendenden nicht darum, sein/ihre eigenen Absichten zum Ausdruck zu bringen, sondern darum, Mittler zwischen Gesprächspartnern zu sein, die einander nicht direkt verstehen können, weil sie Sprecher verschiedener Sprachen sind (was der häufigste, aber nicht der einzige Fall ist). Zu den sprachmittelnden Aktivitäten gehören Dolmetschen und Übersetzen sowie das Zusammenfassen und Paraphrasieren von Texten in derselben Sprache, wenn derjenige, für den der Text gedacht ist, den Originaltext nicht versteht (Europarat 2001, 89f.).

Bei der Überführung der Sprachmittlung in die Zielvorgaben für den Fremdsprachenunterricht erfolgte eine deutliche Einengung (vgl. auch zum Folgenden Kolb 2011, 178) unter starker Betonung alltagsweltlicher Kommunikation. Das erkennt man an den hinreichend bekannten Vorgaben der KMK-Bildungsstandards sowie den Lehrplänen und Handreichungen der einzelnen Bundesländer.

Warum ein so deutliches Abrücken vom Dolmetschen und Übersetzen? Warum ein solches Insistieren auf den kommunikativen Aspekten von Sprachmittlung? Folgende Gründe sind plausibel:

- Sprachenpolitiker, Didaktiker und Fremdsprachenlehrkräfte möchten die kommunikative Ausrichtung des Fremdsprachenlehrens und -lernens besonders unterstreichen.
- Das Fehlen von Niveaustufen mit Deskriptoren für das Sprachmitteln im GeR begünstigt eine einseitige Ausrichtung auf sinngemäßes Übertragen in kommunikativ relevanten Routinesituationen (vgl. Haß 2006, 112).
- Die Beteiligten wollen die als Relikt des altsprachlichen Unterrichts empfundene (Her-)Übersetzung nicht wieder aufleben lassen.
- Da die meisten Fremdsprachenlernenden, auch Lehramtsstudierende, an der Übersetzung scheitern oder zumindest deutlich schlechtere Leistungen erbringen als bei anderen sprachlichen Aktivitäten, hält man die Übersetzung für zu anspruchsvoll.
- Der mit dem Lehren fremder Sprachen befasste Personenkreis orientiert sich zu Recht am Lebensbezug sprachmittelnder Aktivitäten, engt diese jedoch zu stark auf Austausch- und Reisesituationen ein.

### 2.3 Zur kommunikativen Ausrichtung

Lange vor dem Erscheinen des GeR hat Hallet (1995) die kommunikative Ausrichtung der Übertragung von einer Sprache in eine andere herausgestellt. Dafür hat er den Begriff kommunikatives Übersetzen gewählt. Diese Bezeichnung hat ihre Berechtigung, wenn man vor allem die fremdsprachenunterrichtliche Perspektive einnimmt: Übersetzungen mit dem Ziel, alltagsweltliche Kommunikation zwischen Gesprächspartnern verschiedener Sprachen, die einander nicht verstehen können, zu ermöglichen versus Übersetzung als Lernhilfe bzw. zur Leistungsüberprüfung.

Der Begriff kommunikatives Übersetzen« ist m. E. dennoch nicht glücklich gewählt, weil jede Übersetzung wie auch jede Dolmetschertätigkeit der Kommunikation dient. Dass bei einer literarischen Übersetzung bzw. dem professionellen Dolmetschen andere kommunikative Aspekte im Vordergrund stehen als bei sprachmittelnden Aktivitäten zwischen einem französischen und einem deutschen Austauschschüler, ist unbestritten. Daraus eine Opposition zwischen der translatorischen Kompetenz (des professionellen Dolmetschers und Übersetzers) und einer kommunikativen sprachmittelnden Kompetenz von Fremdsprachenlernenden zu konstruieren (vgl. Königs 2010, 286), ist meiner Ansicht nach nicht zielführend. Es klammert sprachmittelnde Tätigkeiten aus, die von Sprachverwendenden u. a. im späteren Berufsleben erwartet werden, wenn sie ihre Fremdsprachenkenntnisse bei Bewerbungen ins Feld führen (vgl. z. B. die Übertragung eines Mahnschreibens an einem Wirtschaftsgymnasium, siehe Kieweg 2008).

Wenn ich gegen eine Einengung der Auslegung des Terminus »sprachmittelnde Aktivitäten« mit Blick auf Lernen und Anwendung fremdsprachlicher Kenntnisse im Alltags- und im Berufsleben plädiere, ist dennoch ein

Unterschied zwischen der translatorischen Kompetenz des professionellen Dolmetschers und Übersetzers und derjenigen des sprachmittelnden ›Laien‹ nicht zu übersehen. In einer empirischen Untersuchung hat Krings (1986) wesentliche Prozesse zeigen können, die bei der Übertragung von Inhalten aus einer Sprache in eine andere bei fortgeschrittenen Französischlernenden ablaufen. Einen Schwerpunkt seiner Forschungsarbeit bilden die Korrekturvorgänge bzw. das Editing beim Erstellen einer Jugendzeitschrift. Das, was man an Krings richtungsweisender Untersuchung bemängeln könnte, ist der Titel: Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Krings untersucht die Struktur der Übersetzungsprozesse von sprachmittelnden Französischlernenden. Diese unterscheiden sich wesentlich von den mentalen Prozessen, die bei professionellen Übersetzern (und Dolmetschern) ablaufen. Sie können auf eine ganz andere Erfahrung bzw. Routine sowie vielfältige Ressourcen – u.a. eigene und fremde Textvorlagen (die sogenannten Spiegeltexte der Fremdsprachendidaktik; vgl. Philipp/Rauch 2010b) zurückgreifen.

Trotz dieser Unterschiede trete ich dafür ein, sprachmittelnde Aktivitäten innerhalb und außerhalb des Unterrichts auf translatorische Kompetenz zu gründen. Man möge mir die Banalität des Beispiels verzeihen: Wenn jemand in seinem Garten arbeitet oder aber ein Gartenbaubetrieb tätig wird, sind im Wesentlichen die gleichen Teilfähigkeiten gefragt. Vor allem aber halte ich die Bezeichnung ›translatorische Kompetenz‹ beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen für angemessen, weil es sich nicht um eine schlichte Fertigkeit, sondern eine komplexe Fähigkeit handelt. Während die Fremdsprachendidaktik Ubersetzen und Dolmetschen – zumindest was die Termini und ihre vermeintliche Bedeutung angeht - als zu schwierig zurückweist, erwartet man von den Lernenden, dass sie eine höchst anspruchsvolle kommunikative Aufgabe bewältigen, die sie eigentlich nur aufgrund einer besonderen Kompetenz bewältigen können. Dabei ist es letztlich gleichgültig, ob man von translatorischer oder Sprachmittlungskompetenz spricht, vorausgesetzt, man führt sich die hohen Anforderungen vor Augen, die Fremdsprachenlernende erfüllen sollen und die bisweilen diejenigen, die an professionelle Sprachmittler gestellt werden, übertreffen: Denn durch größere Vorlagengebundenheit, wiederkehrenden Kontext, sich wiederholende Situationen und einen distanzierteren Adressenbezug kann sich der professionelle Dolmetscher und Übersetzer vor allem auf sprachengebundene Komponenten konzentrieren.

### 2.4 Besondere Anforderungen an sprachmittelnde Fremdsprachenlerner

Was macht nun die translatorische Kompetenz von Fremdsprachenlernenden aus?

Rössler (2009, 160 f.) beschreibt in Anlehnung an Hallet (2008a) die wichtigsten Teilkompetenzen, und zwar:

- sprachlich-kommunikative Kompetenz
- interkulturelle Kompetenz
- interaktionale Kompetenz
- strategisch-methodische Kompetenz

Die genannten Teilkompetenzen kommen bei allen sprachlichen Aktivitäten zum Tragen und stehen in enger Wechselbeziehung. Um zu zeigen, welche Herausforderung die Sprachmittlung in lebensweltlichen Alltagssituationen für Fremdsprachenlernende darstellt, zitiere ich aus den Ausführungen von Rössler (ebd.: 160):

Unter *interaktionaler Kompetenz* versteht Hallet (2008: 5) die Fähigkeit des Sprachmittlers, »nicht nur die Anforderungen und Besonderheiten einer sozialen Situation erfassen [zu] können, sondern auch das Verhältnis der beteiligten Personen zueinander, deren Handlungs- und Kommunikationsziele, deren Interessen oder deren Vorwissen«. [...] Dazu bedarf es eines beträchtlichen Einfühlungsvermögens in fremde Positionen und der Fähigkeit, diese sachlich richtig und unter Berücksichtigung kulturspezifischer Einstellungen und Haltungen sowohl des Empfängers als auch des Adressaten zu vermitteln. Interaktionale und interkulturelle Kompetenz greifen also ineinander.

Allein schon die Beschreibung dieser Teilkompetenz (vgl. auch De Florio-Hansen 2008 in Anlehnung an Knapp 2006) zeigt, dass translatorische Kompetenz im Zusammenhang mit schulischem Lehren und Lernen von Fremdsprachen einen mindestens ebenso hohen Komplexitätsgrad aufweist wie professionelles Dolmetschen und Übersetzen. Betrachtet man die anderen oben genannten Teilkompetenzen, wird m. E. deutlich, dass die Anforderungen an sprachmittelnde Kinder und Jugendliche nicht niedriger sind als die Ansprüche, die an professionelles Dolmetschen und Übersetzen in formalen Kontexten gestellt werden. Schon allein deshalb ist ein Kompetenzmodell mit Niveaustufen, Deskriptoren und Beispielen von besonderer Bedeutung.

# 3. Ein Kompetenzmodell der Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht

## 3.1 Die beiden Fassungen von *Profile deutsch*

Wie bereits angedeutet, fehlen im GeR eine Modellierung der sprachmittelnden Aktivitäten der Niveaustufen A1 bis C2 sowie entsprechende Deskriptoren.

Im Jahre 2002 erfolgte bereits die (erste) Publikation von *Profile deutsch*. Dabei handelt es sich um eine ausführliche Konkretisierung der Kann-Beschreibungen sowie der sprachlichen Mittel für Deutsch als Fremdsprache. *Profile deutsch* ist auf Initiative des Goethe-Instituts und des Europarats in trinationaler Zusammenarbeit (Deutschland, Österreich, Schweiz) entstanden. An der Ausarbeitung waren neben den Autoren und Autorinnen (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz, Wertenschlag; Projektleitung: Müller, Wertenschlag) ein Ex-

pertengremium sowie zahlreiche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den drei Ländern beteiligt.

Die erste Fassung aus dem Jahre 2002, also ein Jahr nach dem Erscheinen des GeR, lieferte eine Konkretisierung der Vorschläge des Europarats für die Niveaustufen A und B. Im Vorwort zur überarbeiteten und deutlich ergänzten Fassung von *Profile deutsch* (2005) schreibt J. Sheils, der Leiter der Abteilung für Sprachenpolitik des Europarats (ebd., 5):

Die jetzt vorliegende neue Fassung als Referenzbeschreibung für die deutsche Sprache wurde durch Niveaubeschreibungen, Lernzielbestimmungen und sprachliche Mittel auf den Niveaus C1 und C2 ergänzt und auf den Niveaus A und B angereichert. Sie bildet eine unschätzbare Handreichung für alle, die mit Sprachunterricht und Sprachenlernen befasst sind:

- · bei der Lehrplanentwicklung,
- · bei der inhaltlichen Gestaltung von Lehrbüchern und Prüfungen,
- bei der Planung und Durchführung von Sprachkursen.

Sheils lobt die innovative Intention, den theoretischen Anspruch und die methodologisch begründete Auswahl der beiden Fassungen von *Profile deutsch* und fährt fort (ebd.):

Die Besonderheit von *Profile deutsch* liegt in der Konzeption. Das Werk besteht aus einer CD-ROM und einem begleitenden Handbuch [240 S.]. Die CD-ROM enthält in einer Datenbank als Kern der Niveaubeschreibungen Kannbeschreibungen für alle Niveaus und zu diesen sprachliche Mittel sowie weitere Informationen.

### 3.2 Kannbeschreibungen und sprachliche Aktivitäten

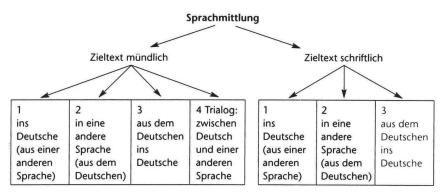
Im Detail geht es in *Profile deutsch* (2005, 58) um die folgenden vier Aktivitäten:

- Interaktion
- Produktion
- Rezeption
- Sprachmittlung

Da alle diese Aktivitäten sowohl in mündlicher als auch schriftlicher Form vorkommen können, lautet bezüglich der Sprachmittlung die Angabe der Fertigkeiten wie folgt:

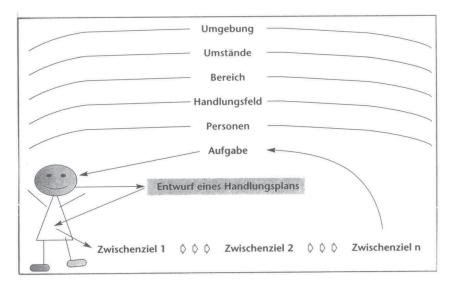
Sprachmittlung	mündlich	Dolmetschen	
	schriftlich	Übersetzen	

Es werden folgende Situationen der Sprachmittlung in *Profile deutsch* beschrieben (2005, 59):



Szenarien und Kannbeschreibungen sind die Basis eines handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts, d.h. kommunikative Aufgaben sollen von einem realen sozialen Kontext ausgehen. Dabei spielen folgende Faktoren eine Rolle, die auch für sprachmittelnde Aktivitäten volle Gültigkeit haben (vgl. *Profile deutsch* 2005, 60 f.):

- z.B. ein bestimmtes Land, ein bestimmter Kulturraum (Umgebung),
- z.B. eine politische bzw. eine Finanzkrise (Umstände),
- z.B. persönlich, öffentlich, beruflich (Lebensbereich),
- z.B. in einer Diskussion, bei einem Gespräch am Telefon (*Handlungsfeld*),
- Rollen und Funktionen der Interaktionspartner (Personen)



### 3.3 Ein Beispiel: Kannbeschreibungen Sprachmittlung B1

Es würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen, wollte ich die detaillierten Kannbeschreibungen für sprachmittelnde Aktivitäten auch nur für ein einziges Niveau, nämlich für B1 (*Profile deutsch* 2005, 144–151), vollständig wiedergeben. Das wäre zudem nicht zielführend, weil in den Beispielen häufig Situationen beschrieben werden, die für Kinder und Jugendliche außerhalb des Unterrichts (noch) nicht von Belang sind. Die Zielgruppe von *Profile deutsch* sind in erster Linie erwachsene Sprachverwendende und -lerner. Das bedeutet freilich nicht, dass das vorliegende Kompetenzmodell nicht für jeden Fremdsprachenunterricht adaptiert werden kann.

Ich beschränke mich im Folgenden auf die Globalbeschreibungen Sprachmittlung mündlich und Sprachmittlung schriftlich und füge ausgewählte Deskriptoren für die Niveaustufe B1 an, die mir für den Französischunterricht geeignet erscheinen. Dabei ersetze ich zum besseren Verständnis die Fremdsprache Deutsch etc. durch Französisch etc.:

### 3.3.1 Sprachmittlung mündlich aus dem Französischen

### 3.3.1.1 Globale Kannbeschreibung

Kann wichtige Inhalte und Teile aus *französischen* Äußerungen zu Themen des Alltagslebens (z.B. Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, Tagesereignisse), die langsam und in Standardsprache gesprochen werden, anderen Personen in der gemeinsamen Sprache erklärend weitergeben.

Kann wichtige Inhalte aus mündlichen *französischen* Texten über aktuelle und vertraute Themen, die langsam und in Standardsprache gesprochen werden, anderen Personen in der gemeinsamen Sprache erklärend weitergeben.

Kann eventuell mit Hilfe eines Wörterbuchs wichtige Inhalte und Teile schriftlicher *französischer* Texte zu Themen des Alltagslebens (z. B. Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, Tagesereignisse) anderen Personen in der gemeinsamen Sprache erklärend weitergeben.

Kann eventuell mit Hilfe eines Wörterbuchs Meinungen und wichtige Inhalte aus klar strukturierten längeren schriftlichen *französischen* Texten, die von persönlichem oder aktuellem Interesse sind, anderen Personen in der gemeinsamen Sprache erklärend weitergeben (ebd., 144).

# 3.3.1.2 Detaillierte Kannbeschreibungen mit Beispielen:

Kann auf einer Stadtrundfahrt einige französischsprachige Informationen zu bestimmten Bauwerken einem Mitreisenden in der gemeinsamen Sprache weitergeben.

Kann aus einer Zeitschrift eine einfache französischsprachige Bastelanleitung einem befreundeten Kind Schritt für Schritt in der gemeinsamen Sprache weitergeben (ebd., 145).

3.3.2 Sprachmittlung mündlich aus einer anderen Sprache

### 3.3.2.1 Globale Kannbeschreibungen

Kann die wichtigsten Aussagen von längeren schriftlichen Texten einer anderen Sprache, die ein Thema aus dem persönlichen Interessengebiet betreffen, mit einfachen Formulierungen oder mit Hilfe eigener Notizen an Französischsprachige auf Französisch weitergeben.

Kann die wichtigsten Inhalte von anderssprachigen schriftlichen Texten, die von persönlichem oder aktuellem Interesse sind, mit einfachen Formulierungen und manchmal mit Hilfe von Umschreibungen an Französischsprachige auf Französisch weitergeben, auch wenn er/sie manchmal für präzise Formulierungen die Hilfe der französischsprachigen Partner oder ein Wörterbuch braucht.

Kann aus anderssprachigen mündlichen Texten zu Themen von persönlichem oder aktuellem Interesse wichtige Aussagen mit einfachen Formulierungen oder mit Hilfe von Umschreibungen an Französischsprachige auf Französisch weitergeben, wenn er/sie manchmal für präzise Formulierungen die Hilfe der französischsprachigen Partner oder ein Wörterbuch braucht (ebd.: 146).

# 3.3.2.2 Detaillierte Kannbeschreibungen mit Beispielen:

Kann im Rahmen eines Austauschprogramms anderssprachige Erklärungen zum Programm und zur Organisation einem französischsprachigen Gast sinngemäß auf Französisch weitergeben (ebd., 146).

Kann die Hauptaussagen einer anderssprachigen Internetseite zum Thema »Freizeit« (z.B. Rangliste wichtiger Freizeitbeschäftigungen) einer französischsprachigen Freundin auf Französisch wiedergeben (ebd., 147).

3.3.3 Sprachmittlung mündlich zwischen dem Französischen und einer anderen Sprache

### 3.3.3.1 Globale Kannbeschreibungen

Kann in einfachen Gesprächen zwischen französischsprachigen und anderssprachigen Gesprächspartnern wichtige Fragen und Antworten zu Themen des Alltagslebens (z.B. Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, Tages-

ereignisse) in beiden Sprachen wechselseitig weitergeben, wenn der französischsprachige Gesprächspartner deutlich in Standardsprache spricht.

Kann in Gesprächen zwischen französischsprachigen und anderssprachigen Gesprächspartnern wichtige Aussagen mit einfachen Wörtern und manchmal mit Hilfe von Umschreibungen in beiden Sprachen wechselseitig weitergeben, auch wenn der französischsprachige Partner manchmal klärend nachfragen muss (ebd., 148).

### 3.3.3.2 Detaillierte Kannbeschreibungen mit Beispielen:

Bei dieser und den folgenden Globalbeschreibungen zur schriftlichen Sprachmittlung verzichte ich aus Raumgründen auf die Wiedergabe der detaillierten Kannbeschreibungen mit Beispielen.

# 3.3.4 Sprachmittlung schriftlich aus dem Französischen – globale Kannbeschreibungen

Kann eventuell mit Hilfe eines Wörterbuchs wichtige Punkte schriftlicher französischer Texte, die von persönlichem oder aktuellem Interesse sind, für andere Personen in der gemeinsamen Sprache zusammengefasst in Stichworten notieren.

Kann wichtige Punkte einfach strukturierter französischsprachiger Äußerungen, die von persönlichem oder aktuellem Interesse sind und langsam und in der Standardsprache gesprochen werden, für andere Personen in der gemeinsamen Sprache in einfachen Stichworten notieren (ebd., 149).

# 3.3.5 Sprachmittlung schriftlich aus einer anderen Sprache – globale Kannbeschreibungen

Kann die wichtigsten Inhalte von anderssprachigen schriftlichen Texten, die von persönlichem oder aktuellem Interesse sind, mit einfachen Formulierungen oder mit Hilfe eines Wörterbuchs für Französischsprachige auf Französisch notieren.

Kann aus anderssprachigen mündlichen Texten zu Themen von persönlichem oder aktuellem Interesse wichtige Aussagen mit einfachen Formulierungen in Stichworten für Französischsprachige auf Französisch notieren (ebd., 150).

Es ist m. E. lohnend, das in *Profile deutsch* (2002; 2005) vorgelegte Kompetenzmodell mit Blick auf sprachmittelnde Aktivitäten einer genauen Analyse zu unterziehen (vgl. Abschnitt 6). Dabei sollten zunächst die Kritikpunkte, die im Zusammenhang mit dem GeR diskutiert wurden (z. B. Konkretheit der Beschreibungen und Beispiele, »Äquidistanz« zwischen den einzelnen Ni-

veaus, Einlösung des Lebensbezugs) untersucht werden. Erst dann bietet es sich an, das vorgestellte, sehr detaillierte Modell für den schulischen Fremdsprachenunterricht zu adaptieren. Dabei ist ein Vergleich mit existierenden Vorschlägen und Teilmodellierungen, die von der Fremdsprachendidaktik und speziell der Didaktik der Schulsprachen Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch und Russisch vorgelegt wurden (z.B. Hallet 2008a; 2008b), unerlässlich. Das gilt auch für die Bildungsstandards der KMK (Sekretariat der KMK 2004, 2005) sowie für die curricularen Vorgaben und Empfehlungen der einzelnen Bundesländer.

Aus meiner Sicht könnten die Ergebnisse eines entsprechenden empirischen Forschungsprojekts erheblich dazu beitragen, die recht disparaten Vorschläge der Fachdidaktiken einer kritischen Revision zu unterziehen, sie zu systematisieren und zu erweitern. Anregungen aus den zahlreichen und vielfältigen Beispielen der Kannbeschreibungen von *Profile deutsch* erlauben es, den Horizont über die üblichen Austausch- und Reisesituationen hinaus zu erweitern. Berufs- bzw. studienvorbereitende Aspekte könnten einbezogen werden. Am wichtigsten aber ist das deutliche Bekenntnis zur Mehrsprachigkeit, welches im Kompetenzmodell des Goethe-Instituts sowie des Europarats zum Ausdruck kommt.

### 4. Aufgabenformate für den Fremdsprachenunterricht Französisch

# 4.1 L'état des lieux

Da sich allein in den letzten Jahren drei Themenhefte einschlägiger Fachzeitschriften – nämlich *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93/2008, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5/2008 sowie *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 108/2010 – mit der Sprachmittlung beschäftigt haben, gibt es eine Fülle interessanter Vorschläge für die Unterrichtspraxis.

Um den Lehrkräften die Auswahl und vor allem die eigenständige Gestaltung entsprechender Aufgaben zu erleichtern, gibt es Textsorten-Listen für »Sprachmittlungsbeispiele aus dem Alltag« (vgl. z. B. Gebauer/Kieweg 2008, 21). Sie reichen von Anzeigen über Flyer, Geschäftsbriefe und Rezepte bis zu Verträgen sowie Zeitschriften und Zeitungsartikel. Schon allein diese Auswahl aus der 27 Items umfassenden Liste zeigt, dass auch berufsbezogene Aspekte in die Aufgabenformate einbezogen sind, ohne dass dies deutlich gesagt wird.

Auch Sprachmittlungssituationen werden in Zusammenfassungen dargestellt (z. B.: Haß 2006, 112):

Typische Gesprächssituationen sind u. a. Hilfe für englischsprachige [französischsprachige] Touristen in Deutschland, Verkaufsgespräche unterschiedlichster Art, Wegbeschreibungen, die Erklärung eines Plans oder einer Skizze, Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel, Besuch öffentlicher Einrichtungen (z. B. Benutzung eines Schwimmbads, Badeordnung), Restaurantbesuch (Speisekarte, Bestellung, Reklamation), Erklärung

eines Kochrezepts, einer Gebrauchsanweisung oder statistischer Angaben. Im Bereich der schriftlichen Kommunikation gilt es, zu vertrauten Themen zusammenhängende sprachliche Äußerungen und Texte von einer Sprache in die andere zu übertragen (z. B. Instruktionen, Verhaltensregeln, Besuchsprogramme, Inhalt von Fax- oder E-Mail-Botschaften, Buchungen, Reservierungen und entsprechende Bedingungen). Auch dabei geht es nicht um eine wortwörtliche Übersetzung, sondern um sinngemäßes Übertragen.

In den folgenden Abschnitten (4.2 – 4.4) lenke ich die Aufmerksamkeit auf Aspekte, die m. E. im Zusammenhang mit Sprachmittlungsaufgaben einer weiteren Klärung bedürfen. Anschließend (Abschnitt 4.5) stelle ich ein Beispiel mit zugehöriger Schülerlösung vor. In Abschnitt 4.6 gehe ich kurz auf die Überprüfung und Bewertung translatorischer Kompetenz ein.

### 4.2 Strategietraining für die Sprachmittlung

Wenn ich Publikationen lese, die ein explizites Strategietraining vorschlagen, fällt mir die 1810 veröffentlichte Schrift »Über das Marionettentheater« von Heinrich von Kleist ein. Es geht im Kern um die Frage, wie Bewusstsein das menschliche Verhalten beeinflusst. Ein besonders anmutiger Tänzer habe – so der Erzähler – unter der Kontrolle des Verstandes seine Bewegungen nicht mehr in gleicher Schönheit ausführen können. Es gebe nämlich menschliches Verhalten, das sich in völliger Abwesenheit von Bewusstsein manifestiere. Vollendete Natürlichkeit käme zustande, wenn sich jemand völlig unbefangen und unbewusst wie ein Kind verhält oder aber sein Verhalten durch völlige rationale Kontrolle steuere (Scholz 2003, passim; zur Künstlichkeit im Allgemeinen vgl. Ikonomu 2010).

Was hat die unbewusste oder bewusste Anmut eines Tänzers mit der Bewusstmachung und dem Üben von Strategien zu tun? Diese Frage ist mehr als berechtigt. Voilà:

- Die Sprachmittlungsaufgaben, die Fremdsprachenlernende bewältigen sollen, sind derart komplex, dass in jeder konkreten Situation vielfältige Strategien in ganz unterschiedlichen Kombinationen benötigt werden.
- Da es hauptsächlich auf situations- sowie adressatenbezogene Teilkompetenzen ankommt, dürfte es bei unterrichtlichen Simulationen oder Inszenierungen ohnehin schwierig sein, geeignete Strategien ausfindig zu machen.
- Ein in Teilaufgaben im Unterricht antrainiertes Verhalten ist m. E. in realen Sprachverwendungszusammenhängen eher hinderlich, weil die Lernenden, jedenfalls zum Teil, versuchen werden, die »Strategien-Liste«
- Ein explizites Training, z B. wichtige Informationen des Ausgangstextes identifizieren, ohne Einbettung in ein komplexes Aufgabenformat führt

- dazu, dass die antrainierten Strategien nur in Ausnahmefällen in konkreten Situationen der Sprachmittlung zur Verfügung stehen.
- Es hat sich in empirischen Untersuchungen gezeigt, dass schwächere Schülerinnen und Schüler zwar von Arbeitstechniken profitieren können, mit dem bewussten Einsatz von Strategien aber überfordert sind.

Wie können Schülerinnen und Schüler im Französischunterricht ihre translatorische Kompetenz möglichst selbsttätig und eigenständig auf- und ausbauen?

- Als eine Art Lernstandserhebung können sie von ihren bisherigen Erfahrungen mit dem Übertragen aus und in Fremdsprachen, also auch dem Englischen und weiteren Sprachen, berichten. Wenn es vor kurzem einen Austausch oder eine sonstige Begegnung mit Sprechern anderer Sprachen gegeben hat, kann eine solche Befragung schriftlich erfolgen. Dabei sollten die Schülerinnen und Schüler auch darüber berichten, inwieweit ihre sprachmittelnden Hilfestellungen erfolgreich waren. Entscheidend ist dabei der kommunikative Erfolg.
- Fremdsprachenlernende mit Migrationsgeschichte haben in der Regel umfangreiche Erfahrungen mit der Übertragung aus der Muttersprache ihrer Eltern ins Deutsche und umgekehrt. Sie begleiten sehr häufig die Eltern bei Behördengängen und insbesondere ihre Mütter bei Arztbesuchen. Es bleibt dem Fingerspitzengefühl der jeweiligen Lehrkraft überlassen, diese Berichte für die betroffenen Schülerinnen und Schüler nicht peinlich werden zu lassen. Zudem ergibt sich so eine Gelegenheit, ihnen Anerkennung für ihre individuelle Mehrsprachigkeit zu zollen.
- Es bieten sich Rollenspiele an, bei denen die Lernenden zunächst innerhalb relativ enger Vorgaben eine einfache Sprachmittlungssituation bewältigen. Später kann man z. B. die Aufgabenstellung unter Beibehaltung des Ausgangstextes »erschweren«. Die Lerngruppe diskutiert über das Verhalten der Gesprächsteilnehmer, auch über die erfolgte oder nicht erfolgte »Kooperation« der Person oder der Personen, für die gedolmetscht bzw. übersetzt werden soll. Nach und nach kann der Komplexitätsgrad der Aufgaben gesteigert werden bis hin zur Ausgabe von Rollenkarten, die so angelegt sind, dass die Lernenden nicht wissen, in welcher Rolle sich die anderen Gesprächspartner befinden.
- Die Lernenden können auch unterschiedliche Lösungen derselben Aufgabe, die sie in schriftlicher Form erhalten, bezüglich ihrer Qualität in Tandems oder Teams zu mehreren untersuchen. Das ist besonders sinnvoll, wenn es sich um eine Sprachmittlungsaufgabe handelt, bei der Teile schriftlich erfolgen. Zunächst diskutieren sie in den Kleingruppen ihre Eindrücke. Anschließend werden im Plenum die nach Ansicht der Lernenden gelungensten Lösungen vorgestellt und besprochen.
- Bei allen diesen Aktivitäten legen die Schülerinnen und Schüler nach und nach eine Liste mit Kriterien an, die für die (erfolgreiche) Sprach-

mittlung wichtig sind. Diese Auflistung wird immer wieder überarbeitet und enthält schließlich mindestens eine Unterteilung in:

Mündlich aus einer Fremdsprache ins Deutsche: ...

Mündlich aus dem Deutschen in eine Fremdsprache: ...

Schriftlich aus einer Fremdsprache ins Deutsche: ...

Schriftlich aus dem Deutschen in eine Fremdsprache: ...

- Die Lernenden werden mit der Zeit selbst feststellen, dass sich viele sprachmittelnde Aktivitäten nicht so einfach klassifizieren lassen und es über die Einteilung in vier Rubriken hinaus eine Reihe von Mischformen gibt.
- Da es bei der Sprachmittlung in alltagsweltlicher Kommunikation hauptsächlich auf das Erfassen der Situation und den Adressatenbezug ankommt, würde ich auf Vorgaben (wie z. B.: Nenne zwei Einzelheiten!) verzichten. Die grundlegende Anforderung an Fremdsprachenlernende, die sprachmittelnd Hilfestellung leisten wollen, besteht doch gerade darin, die Situation selbstständig zu beurteilen und zu entscheiden, was für den bzw. die jeweiligen Adressaten interessant und nützlich sein könnte (vgl. Abschnitt 5).

### 4.3 Text - Bild - Ton

Bisher beziehen sich Aufgaben für die Sprachmittlung, insbesondere »Testformate«, noch zu sehr auf Printmedien. In einer Zeit, in der durch den *iconic turn* in den Kultur- und Sozialwissenschaften das »Lesen« von Bildern, d. h. *visual literacy*, immer wichtiger geworden ist und die digitalen Medien im Alltagsleben der Lernenden dominieren, dürfen Bild- und Tondokumente, auch in der Kombination von Text – Bild – Ton, bei sprachmittelnden Aktivitäten nicht zu kurz kommen. Sie spielen gerade in touristischen Situationen eine wichtige Rolle. Vor allem aber ist es schwieriger, die wichtigsten und interessierenden Informationen für den jeweiligen Adressaten herauszufiltern (vgl. De Florio-Hansen 2011; hier auch weitere Beispiele für den Französischunterricht der Sekundarstufe I). Bei den beiden folgenden Text-Bild-Kombinationen aus Frankreich könnte die allgemeine Aufgabe lauten:

Tu es en vacances en France, plus précisément en Vendée sur l'Atlantique. Il y a beaucoup de touristes allemands qui ne parlent pas le français.

Beispiel 1: Show moto



Un jeune motard allemand voudrait connaître les informations les plus importantes.
Motard:
Toi:
Motard:
<i>Toi</i> :etc.

Anspruchsvoller ist die folgende Sprachmittlungsaufgabe.

Beispiel 2: Concours Renault



Une dame allemande qui connaît quelques mots français (par ex.: griller, feu dans le sens de Feuer) voudrait connaître plus de détails.
Dame allemande :
Toi:
Dame allemande :
<i>Toi</i> : etc.

Als Kombination von Text – Bild – Ton sind Musikvideoclips für Sprachmittlungsaufgaben besonders geeignet, weil der Zugriff über *YouTube* deutschen und anderssprachigen *Peers* gleichermaßen zur Verfügung steht.¹ Warum also nicht einem deutschen Freund, der kein Französisch kann, anhand des Videos erklären, worum es in »Je veux« von Zaz geht? Weitere Aufgaben

<sup>1</sup> Zu Musikvideoclips im Unterricht der romanischen Sprachen einführend und mit Verweisen auf Aktivitäten zur Sprachmittlung ausgehend von Musikvideos vgl. Reimann 2010a, bes. 129f.; letztere stehen im Zentrum des Beitrags Reimann 2010b.

können und werden die Schülerinnen und Schüler gerade in diesem Bereich selbst finden.

### 4.4 Mehrsprachigkeit

Immer wieder wird in Publikationen zur Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht darauf hingewiesen, dass sprachmittelnde Aktivitäten im Zusammenhang mit der wünschenswerten Mehrsprachigkeit einen besonderen Stellenwert haben (sollten) (vgl. u.a. Kolb 2011, 191). Da Französischlernende in der Regel auch Englisch lernen, bietet es sich an, mindestens das Englische in entsprechende Aufgaben einzubeziehen.

Da es wenig Beispiele für den Französischunterricht gibt, greife ich auf einen meiner Vorschläge zurück (vgl. De Florio-Hansen 2008, 8).

Beispiel: Eine schwierige Situation

In einer Jugendherberge etwas außerhalb von Dijon hast du dich mit einem Mädchen aus England angefreundet. Sarah kann so gut wie kein Französisch, spricht aber akzeptabel Deutsch. Sie bittet dich um Hilfe: Sie ist mit einem der französischen Jungen, die abends aus der Stadt in die Jugendherberge kommen, um Kontakte zu knüpfen, ins Kino gegangen. Dort ist Patrick sehr zudringlich geworden, und obgleich sie sich zur Wehr gesetzt hat, hat er auch auf dem Rückweg in die Jugendherberge immer wieder versucht, sie zu küssen. Sie ist darauf nicht eingegangen, wollte aber nicht unhöflich sein.

Nun wird Patrick am Abend wieder in die Jugendherberge kommen. Du sollst zwischen beiden vermitteln, weil Patrick so tut, als verstünde er kein Englisch. Im Gespräch zu dritt bist du die Mediatorin bzw. der Mediator. Patrick führt zu seiner Entschuldigung an, dass Sarah seine Einladung ins Kino ohne Zögern angenommen hat, obwohl sie ja kaum Französisch spricht.

```
Patrick: Salut, les filles!
Sarah: Hello ...
...
```

### Die ausführliche Arbeitsanweisung lautet (ebd.):

Im klärenden Gespräch mit Patrick können die Sprachen Französisch, Englisch und Deutsch eingesetzt werden. Versuche, das Gespräch möglichst realitätsnah zu gestalten. Dabei ist freigestellt, ob es tatsächlich gelingt, zwischen Sarah und Patrick, den eigentlichen Gesprächspartnern, zu vermitteln oder ob es zum Bruch kommt.

Teilt die Rollen untereinander auf! Besser noch: Ihr schreibt vorab ein kleines Treatment, in dem ihr festlegt, was die beiden primären Gesprächspartner sagen und wann M (der/die Mediator/in) sich wie und in welcher Sprache einschaltet. Vermutlich braucht ihr Hilfen. Überlegt, wo ihr sie bekommen könnt. Auf alle Fälle benötigt ihr Zeit und Ge-

duld für die notwendigen Überarbeitungen, denn ihr müsst ja versuchen, den beiden Gesprächspartnern gerecht zu werden und euch sprachlich so auszudrücken, dass die Kommunikation gelingt. Schließlich könnt ihr eure Ergebnisse im Plenum präsentieren, sie vergleichen und darüber diskutieren, nach welchen Kriterien man ein solches »Vermittlungsgespräch« bewerten kann.

Diese Aufgabe, die in Ausnahmefällen von Schülerinnen und Schülern, die mit mehrsprachigen Situationen vertraut sind, schon gegen Ende der Sekundarstufe I bewältigt werden kann, ist für die Oberstufe konzipiert. Sie ist m. E. lebensnah, hat sich jedoch in der Praxis besonders auf der sprachlichen Ebene als anspruchsvoll erwiesen. Die Wahl des bzw. der angemessenen Sprachregister und vor allem deren Füllung mit passenden Sprachmitteln stellen entscheidende Hürden dar. Schließlich ist es mit: *Vatecoucher!* nicht getan. Spiegeltexte, insbesondere Auszüge aus der französischen (und englischen) Jugendliteratur, können weiterhelfen.

Was mir selbst an meinem Vorschlag aus aktueller Sicht fehlt, ist ein weiter gespannter Bezug zur Mehrsprachigkeit. Inzwischen sind die Internationalisierung und Globalisierung der Lebensumstände so rasant fortgeschritten, dass es bei zukünftigen sprachmittelnden Aktivitäten darauf ankommen wird, weitere Fremdsprachen in einer sinnvollen Form sowie eine von den Beteiligten festzulegende Arbeitssprache einzubeziehen. Bei internationalen Kooperationsprojekten und Jugendkonferenzen müssen nicht nur (Internet-) Recherchen in verschiedene Sprachen übertragen werden, sondern es ist durch *interlingual loops* – darunter versteht Hallet (2008b, 41) die »Klärung der Inhalte des Plenums durch Sprachmittlung in Kleingruppen« – dafür Sorge zu tragen, dass alle Gesprächs- bzw. Diskussionsteilnehmer weitgehend auf dem gleichen Stand sind.

#### 4.5 Ein Beispiel mit Schülerlösung

Bisher war hauptsächlich davon die Rede, was hinsichtlich der Sprachmittlung geschehen müsste und wie sprachmittelnde Aktivitäten für den schulischen Fremdsprachenunterricht gestaltet sein sollten. Es stellt sich die bisher so gut wie ungeklärte Frage, wie Fremdsprachenlernende solche Aufgaben bewältigen bzw. wie ihre Lösungen aussehen.

Als Beispiel führe ich die Lösung eines Schülers zu einer schriftlichen Sprachmittlungsaufgabe an (vgl. De Florio-Hansen 2011). Der Ausgangstext ist die Adaption eines Artikels aus *Spiegel online*, der aus rechtlichen Gründen nicht im Original verwendet werden konnte.

### Sprachmittlung schriftlich: Un dessinateur de BD

### Die Besessenheit des Art Spiegelman

Der international bekannte und vielfach ausgezeichnete Comic-Künstler vergleicht die eigene Besessenheit mit der der Deutschen: besessen vom Thema Holocaust.

In seinem weltberühmten Comic »Maus - Die Geschichte eines Überlebenden« («Maus. A survivor's tale«) erzählt Spiegelman die Geschichte seiner Eltern, die mehrere Konzentrationslager überlebt haben. Sein älterer Bruder und die übrigen Verwandten wurden von den Nazis ermordet. Nach dem Krieg wanderten die Eltern zunächst nach Schweden aus, wo Art 1948 in Stockholm geboren wurde. 1951 ließen sich die Spiegelmans dauerhaft in New York nieder, einer Stadt, der der Künstler bis heute treu geblieben ist. »Maus« wurde 1992 mit dem Pulitzer-Preis ausgezeichnet – als erster Comic überhaupt. Das liegt nicht zuletzt an der vielschichtigen Struktur dieser Graphic Novel: Spiegelman schildert nicht einfach nur das schreckliche Geschehen: Er fügt eigene Reaktionen ein und zeigt den Vater auch als wohlhabenden, unglücklichen alten Mann. Ein Kunstgriff, der auf Spiegelmans Humor hinweist, besteht darin, dass er seinem Comic die Form einer Fabel gibt: Die Juden sind die Mäuse und die Deutschen die Katzen. Auch für die anderen Nationen hat Spiegelman Tiere gewählt: Hunde für die US-Amerikaner, Frösche für die Franzosen und Schweine für die Polen - aufgebrachte Polen haben Spiegelmans Werk öffentlich verbrannt.

Überhaupt ist der Humor ein prägender Charakterzug des Künstlers: Wenn er in der Greene Street in Soho, Lower Manhattan, etwas zum Essen kaufen will, kann es schon vorkommen, dass das italienische Lebensmittelgeschäft von einem zum anderen Tag einem Schuhladen weichen musste. »Dann esse ich eben Schuhe!« sagt Spiegelman lachend.

Ohne seine Distanz zu den Dingen hätte er einen weiteren Schicksalsschlag nicht überwinden können. Im Jahre 1968 beging seine Mutter, die sich niemals von den traumatischen Erlebnissen im Konzentrationslager erholt hat, Selbstmord – ohne irgendeine Nachricht zu hinterlassen. Art Spiegelman hätte erwartet, dass sie ihn von Schuld freispricht oder aber, dass sie in einem Abschiedsbrief gesagt hätte: »Wenn Du Dir öfter die Zähne geputzt hättest, würde ich noch leben.« Aber dieses 'tödliche' Schweigen, das durch nichts mehr zu durchbrechen war, traf ihn zutiefst. Das dunkle Geschehen hat er in dem kurzen Comic »Gefangener auf dem Höllenplaneten« («Prisoner on the Hell Planet«) aufgearbeitet.

Auch wenn der Holocaust das Thema seines Lebens ist und Spiegelman deshalb gern mit Deutschen spricht, ist er durch und durch New Yorker. Hier lebt er, hier zeichnet er, hier hält er gleichsam die Linse, durch die er die Welt sieht, auf vergangene und aktuelle Ereignisse und verdichtet sie zu komplexen *Graphic Novels*. Schon kurz nach dem Anschlag vom 11. September 2001 auf das World Trade Center entstand aus Protest gegen die Politik der Bush-

Administration die zehnteilige Comic-Serie »In the Shadow of No Towers«, die unter dem Titel »Im Schatten keiner Türme« in der deutschen Wochenzeitung *Die Zeit* veröffentlicht wurde.

Irgendwie erinnert Spiegelmans Streitbarkeit an die Positionen des über 90 Jahre alten Stéphane Hessel: Er hat als einziger aus seiner Familie unter wirklich grauenhaften Umständen den Holocaust überlebt und lebt in Frankreich. In seiner 2010 erschienenen kurzen Streitschrift ruft er uns zu: »Indignezvous!« (»Empört Euch!«).

### Die zugehörige Aufgabenbeschreibung:

Ton ami français, Émanuel, est un fan des Bandes Dessinées, surtout de celles de Art Spiegelman, un Américain juif d'origine allemande. Émanuel t'a envoyé comme pièce jointe l'article ci-dessus. Il voudrait savoir les informations les plus importantes et surtout les détails qui concernent le rapport de Spiegelman avec les Allemands. Travaillez en équipe de trois ou quatre.

- Lisez d'abord le texte (chacun pour soi) et notez en marge de chaque paragraphe un mot-clé ou un titre. De quoi parle le journaliste? Comparez (et, peut-être, améliorez) vos notes.
- Sans doute, selon le journaliste tous les détails servent à caractériser Spiegelman. Mais sont-ils tous intéressants pour Émanuel?
- Qu'est-ce qu'on pourrait omettre dans le courriel à l'ami français?
- Quelles informations ne devraient être mentionnées que brièvement?
- Quels passages du texte sont vraiment intéressants pour Émanuel (et donc à traiter plus en détail)?
- Après avoir comparé la liste de votre équipe avec celle d'une autre équipe ou en discutant en plénière, écrivez ensemble le courriel (une version par équipe). Il n'est pas nécessaire de formuler toujours des phrases complètes; parfois il suffit d'énumérer les points que vous avez choisis.
- Corrigez vos courriels (per ex. à l'aide d'un dico et/ou de votre professeur) et exposez les versions finales en classe. Sont-elles semblables ou différentes? Pourquoi diffèrent-elles? Parlez-en en plénière.

Ohne Zweifel hätte man weitere Informationen, eventuell versehen mit einem Bild von Émanuel, vorgeben können, weil man davon ausgehen kann, dass Daniel, der deutsche Freund, viel mehr über Émanuel weiß, als aus der spärlichen Beschreibung vor der Aufgabenstellung hervorgeht.<sup>2</sup> Das würde einigen Schülerinnen und Schülern sicher helfen, ist aber m. E. aus zwei Gründen nicht sinnvoll. Einige Fremdsprachenlernende fühlen sich bei solchen Vorgaben irgendwie verpflichtet, sie in ihre Lösung einfließen zu lassen.

<sup>2</sup> In diese Richtung gingen auch Anregungen während der Diskussion nach meinem Vortrag beim XXXII. Romanistentag 2011 in Berlin.

Außerdem ist es bei sprachmittelnden Aktivitäten oft so, dass man über den oder die Interaktionspartner nicht allzu viel weiß.

Die Lösung des Schülers zeigt, dass er auch ohne weitere Angaben sehr gut mit der Aufgabe zurechtgekommen ist. Damit die Leserinnen und Leser die Leistung angemessen einschätzen können, muss gesagt werden, dass der Schüler (10. Jg., 4. Lernjahr Französisch) eine besondere Beziehung zum Französischen hat, weil er die Ferien häufig in Frankreich verbringt. Nach eigenen Aussagen hat er Informationen und sprachliche Formulierungen in französischen und deutsch-französischen Quellen, z.B. Online-Wörterbüchern, »gegoogelt«. Die Endfassung hat er am PC erstellt und mit einem französischen Rechtschreibprogramm korrigiert.

# Lösung

### Cher Émanuel,

merci beaucoup de ton courriel. J'étais très content d'avoir de tes nouvelles.

C'est avec beaucoup d'intérêt que j'ai lu l'article que tu m'as envoyé en pièce jointe. Je ne connaissais que le nom de ce dessinateur de BD. Mais tu es un expert; c'est pourquoi j'omets tous les détails biographiques (origine, destin de la famille, l'émigration) et les références au contenu de «Maus». Savaistu que le prix Pulitzer que Spiegelman a remporté était le premier attribué pour une Bande Dessinée et que les Polonais ont brûlé le livre publiquement parce que Spiegelman les a représentés comme des cochons dans sa fable?

Le journaliste allemand donne un exemple de l'humour du dessinateur dans la vie quotidienne à New York, ville en changement perpétuel. Mais l'auteur de l'article voit dans ce sens de l'humour et de la distance surtout le moyen par lequel Spiegelman a réussi à surmonter un terrible choc, le suicide de sa mère. Tu connais sans doute la BD «Prisoner on the Hell Planet» dans laquelle le dessinateur aborde un sujet encore plus terrible, le fait que sa mère n'a laissé aucun message pour le consoler ou même pour l'accuser. Spiegelman ajoute qu'elle aurait pu dire : «Si tu t'étais lavé les dents plus souvent, je serais encore en vie» – autre signe de l'humour de l'artiste.

L'engagement politique de Spiegelman qui ne se limite pas à l'Holocauste est important pour le journaliste. Il prend position face à l'actualité mondiale, mais surtout à celle de New York, par exemple avec la BD «In the Shadow of No Towers» publiée peu après le 11 septembre par l'hebdomadaire «Die Zeit» en Allemagne.

L'engagement politique et le destin de la famille sont probablement les ressemblances que le journaliste voit entre Spiegelman et Stéphane Hessel, un survivant de l'Holocauste.

Amicalement Daniel Im folgenden Abschnitt gehe ich kurz darauf ein, ob eine Unterteilung in Inhalt und Sprache bei der Überprüfung und Bewertung von Sprachmittlungsaufgaben ausreicht, um die Leistungen von Fremdsprachenlernenden zu würdigen und die Entwicklung translatorischer Kompetenz im Französischunterricht zu fördern.

### 4.6 Evaluation translatorischer Kompetenz

Verschiedentlich wird in fachdidaktischen Publikationen die summative Bewertung sprachmittelnder Aktivitäten behandelt. Aus der Zusammenfassung für die Sekundarstufe I von Philipp und Rauch (2010a: 6) geht hervor, dass dem Inhalt große Bedeutung beigemessen wird. Im Fokus stehen »die situations- und adressatengerechte Auswahl der Informationen und ihre Strukturierung« (ebd.), während sprachliche Normverstöße beim Übertragen aus der Fremdsprache ins Deutsche im Wesentlichen unberücksichtigt bleiben. Sprachliche Unebenheiten bei der Sprachmittlung in die Zielsprache werden dann negativ in die Bewertung einbezogen, wenn sie den Erfolg der Kommunikation in Frage stellen. Obgleich solche Evaluationskriterien noch weiter differenziert werden müssen, ist das Hauptaugenmerk auf inhaltliche Aspekte zu begrüßen.

Betrachtet man jedoch Aufgaben für die Sekundarstufe I, z.B. bei den Abschlussarbeiten am Ende der 10. Jahrgangsstufe, näher, stellt man fest, dass wegen der leichteren Korrigierbarkeit und der damit verbundenen Vergleichbarkeit der Leistungen die Inhalte vorstrukturiert werden. Meistens geht es um eine Information nach dem Motto: Eine Freundin/ein Freund oder aber deine Eltern/Großeltern möchten wissen ... Nenne zu diesem Punkt zwei Einzelheiten ... Gib zu jenem Punkt das und das an ... (vgl. das *evaluation sheet* bei Schnitter 2008, 31). Durch solche Vorgaben werden vornehmlich das Textverstehen und die Sprachproduktion, nicht aber die translatorische Kompetenz überprüft.

In einem Überblicksartikel stellt Kolb (2011) derzeitige Bewertungsmaßstäbe für sprachmittelnde Aktivitäten dar. Dabei geht die Autorin ausführlich auf die Modelle zur Bewertung von Prüfungsaufgaben und die Vorgaben der EPA ein (ebd., 184 ff.).

Letztlich handelt es sich auch hier um das Zusammenspiel von Inhalt und Sprache, wobei die Bewertungsmaßstäbe in den einzelnen Bundesländern variieren, z. B. 40:60 (z. B. Bayern), 50:50 (z. B. Berlin) oder 1:1:1 (Inhalt, Ausdrucksvermögen, Sprache; Hessen). Kolb schlägt ein Modell der Komponenten und Prozesse bei sprachmittelnden Aktivitäten vor (ebd., 181 ff.): Sie unterscheidet zwischen drei Kategorien, nämlich

 Komplexität der Aufgabe (d.h. Situation, Übertragungsrichtung L1, L2, andere Sprache, formell/informell, notwendiges Hintergrund- bzw. Weltwissen, erforderlicher rezeptiver und produktiver Wortschatz)

- Zeit (d.h. Länge eines schriftlichen oder mündlichen Textes zur Sprachmittlung und somit »wie viel Zeit zur Rezeption benötigt wird« [ebd.,182])
- Modus (d. h. mündlich/schriftlich sowohl auf Ausgangs- als auch auf Zieltext bezogen)

Diese Kriterien sind für die Evaluation translatorischer Kompetenz ohne Zweifel hilfreich, aber unzureichend, zumal Kolb sie nicht an einer Aufgabe zur Sprachmittlung konkretisiert.

Was bisher weitgehend fehlt, sind Anregungen und Hinweise zur formativen Evaluation sprachmittelnder Aktivitäten. Man kann an ein *Portfolio Médiation* denken oder aber daran, dass die Lernenden in einem bereits angelegten und genutzten Portfolio eine Rubrik für die Sprachmittlung nutzen. Insbesondere bei schriftlichen Aufgabenformaten bietet sich u.a. die Adaption eines Modells aus der Translationswissenschaft an:

- Analyse des Auftrags
- Analyse des Ausgangstextes
- Entwicklung von Lösungsstrategien
- Recherchen
- Produktion des Zieltextes

(in Anlehnung an Nord 1997)

In jedem Fall muss durch unterrichtliche Fördermaßnahmen sichergestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler individuelle sprachmittelnde Kompetenz(en) entwickeln und nach und nach möglichst selbstbestimmt ausbauen können.

### 5. Forschungsdesiderate

Die bisherigen Überlegungen zeigen, dass ein großer Mangel an empirischer Forschung zur Sprachmittlung im und außerhalb des Fremdsprachenunterrichts besteht. Besonders dringlich sind aus meiner Sicht folgende Forschungsprojekte:

- Erstellung (und soweit möglich empirische Überprüfung) eines Kompetenzmodells in Anlehnung an die Ausarbeitungen von Profile deutsch (vgl. Abschnitt 3);
- mündliche und schriftliche Befragungen von Fremdsprachenlernenden bezüglich ihrer Erfahrungen mit sprachmittelnden Aktivitäten im und außerhalb des Unterrichts;
- Analysen der Struktur von Übersetzungsprozessen durch Lautdenk-Protokolle und/oder durch Sichtbarmachen der Korrekturvorgänge bei schriftlichen Übertragungsaufgaben am PC (vgl. Krings 1986);

- Erarbeitung von Aufgabenformaten jenseits touristischer Situationen, möglichst unter Einbezug von mindestens drei Sprachen (auch der Herkunftssprachen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte);
- Erarbeitung von differenzierten Modellen für die summative Evaluation von Sprachmittlungsaufgaben (vgl. das Bewertungsraster Sprachmittlung des LISUM, siehe Philipp/Rauch 2010b, 40);
- Ergänzung von Bewertungsrastern durch Möglichkeiten der formativen Evaluation (auch der Selbstevaluation von Zweit- und Fremdsprachenlernern).

Im Rahmen von Forschungen und vor allem im Unterricht ist zu berücksichtigen, dass Sprachmittlung schon jetzt eine Hauptaktivität im Bereich fremdsprachlicher Aktivitäten und translatorische Kompetenz folglich eine Schlüsselqualifikation darstellt.

# Bibliographie

De Florio-Hansen, Inez. 2008. »Sprachmitteln. Überlegungen zur Mediation im Fremdsprachenunterricht «, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5, 3–8, 13.

De Florio-Hansen, Inez. 2011. Mündliche Kompetenzen A1, A2, B1. Freising: Stark.

Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 93/2008: Sprachmittlung.

Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 108/2010: Sprachmittlung.

Europarat. Hrsg. 2001. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin et al.: Langenscheidt.

Gebauer, Stephanie/Kieweg, Werner. 2008. »Frag ihn bitte mal für mich, ob...« Sprachmittlungsaufgaben erstellen und bewerten«, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 20–27.

Glaboniat, Manuela et al. 2002. *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen.* Berlin et al.: Langenscheidt.

Glaboniat, Manuela et al. 2005. Profile deutsch. Berlin et al.: Langenscheidt.

Hallet, Wolfgang. 1995. »Interkulturelle Kommunikation durch kommunikatives Übersetzen. Lernziele des Übersetzens im schulischen Englischunterricht«, in Beyer, Manfred. Hrsg. Realities of Translating. Anglistik/Englischunterricht 55/56. Heidelberg: Winter, 277–312.

Hallet, Wolfgang. 2008a. »Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe«, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 2–7.

Hallet, Wolfgang. 2008b. »Die mehrsprachige Schule. Sprachmittlung im schulischen Kontext«, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 40–42.

Haß, Frank. Hrsg. 2006. Fachdidaktik Englisch. Stuttgart: Klett.

Ikonomu, Demeter Michael. 2010. Regeln und kein Ende. Mehrsprachigkeit funktioniert anders: Plädoyer gegen die Künstlichkeit im Fremdsprachenunterricht. Bern et al.: Lang.

Kieweg, Werner. 2008. »Sprachmittlungsstrategien anwenden«, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 8–10.

Knapp, Karlfried. 2006. »Dolmetschen im Fremdsprachenunterricht«, in: Jung, Udo O.H. Hrsg. *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/Main et al.: Lang, 175–180.

Königs, Frank G. 2010. »Sprachmittlung«, in: Surkamp, Carola. Hrsg. *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 285–287.

Kolb, Elisabeth. 2011. »Wie stuft und prüft man Sprachmittlung? Einige Fragen und Antworten aus Forschung und Unterrichtspraxis«, in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF) 22.2, 177–194.

Krause, Alexandra. 2009. Kulturbasierte Übersetzungsdidaktik: Deutsch-Italienisch/Italienisch-Deutsch. Wien: praesens.

Krings, Hans Peter. 1986. Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern. Tübingen: Narr.

LISUM (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin). 2006. Handreichungen zur Sprachmittlung in den modernen Fremdsprachen: Englisch, Französisch, Spanisch. (http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de – Zugriff 15. Mai 2012)

Nord, Christiane. 1997. »Verstehen – Deuten – Vermitteln: Übersetzen als ›Kulturtechnik‹ unserer Zeit‹, in: *Hispanorama* 76, 117–122.

Pamuk, Orhan. 2002. Kar. Istanbul: Iletişim.

Pamuk, Orhan. 2005. Schnee. München: Hanser.

Philipp, Elke/Rauch, Kerstin. 2010a. »Verständigung durch Austausch. Grundlagen, Bedeutung und Potenzial der Sprachmittlung«, in: *Der fremdsprachliche Unterricht-Französisch* 108, 2–7.

Philipp, Elke/Rauch, Kerstin. 2010b. »Sprachmittlung mit Spiegeltexten. Themengleiche Texte als Wortschatzquelle nutzen«, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 108, 34–40.

Praxis Fremdsprachenunterricht 5/2008: Sprachmitteln.

Rahimi, Atiq. 2008. Synguésabour. Pierre de patience. Paris: P.O.L.

Rahimi, Atiq. 2011. Stein der Geduld. München: List.

Reimann, Daniel. 2010a. »Musikvideoclips. Authentische Zugänge zu Sprache, Text und Bild aus Zielkulturen des Fremdsprachenunterrichts«, in: Frings, Michael/Leitzke-Ungerer, Eva. Hrsg. Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen. Stuttgart: ibidem, 113–136.

Reimann, Daniel. 2010b. »Von Aurélie bis Tour de Franz. Transkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung«, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 105, 18–22.

Rössler, Andrea. 2009. »Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht«, in: Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) 38, 158–174.

Sekretariat der KMK. 2003. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache Englisch/Französisch für den Mittleren Schulabschluss. München: Luchterhand.

Sekretariat der KMK. 2004. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache Englisch/Französisch für den Hauptschulabschluss. München: Luchterhand.

Schnitter, Tobias. 2008. »Welcome to Pirate Cove Hotel. In einer Prüfung schriftlich ins Deutsche sprachmitteln«, in: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 93, 34–39.

Scholz, Ingeborg. 2003. Heinrich von Kleist: Über das Marionettentheater. Analysen und Reflexionen, Bd. 33. Hollfeld: Beyer.