

GiF:on

Giessener Fremdsprachendidaktik: online 3

Inez De Florio-Hansen
Erwin Klein
(Hrsg.)

**Sprachmittlung im
Fremdsprachenunterricht
Akten des GMF-Sprachentages
Aachen 2013**

Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Akten des Aachener GMF-Tages 2013

GIESSNER FREMDSPRACHENDIDAKTIK: ONLINE 3

Herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer, Hélène Martinez und Franz-Joseph Me   ner

GiF:online

Giessener Fremdsprachendidaktik: online

Inez De Florio Hansen

Erwin Klein

(Hrsg.)

Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht

Akten des GMF-Sprachentages, Aachen 2013

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie. Detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.de> abrufbar.



Diese Veröffentlichung ist im Internet unter folgender Creative-Commons-Lizenz publiziert: <http://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/3.0/de>

ISBN: 978-3-944682-03-7

URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2015/11300>

URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:26-opus-113007>

Inhalt

Inez De Florio-Hansen & Erwin Klein

Vorwort: Von der Übersetzung zur kommunikativen Sprachmittlung 3

Inez De Florio-Hansen

Interlinguale Kompetenz:

von der informellen zur berufsbezogenen Sprachmittlung 7

Bernd Klewitz

Sprachmittlung als Lernaufgabe: Teaching English through Mediation 29

Christoph Hoch

Sprachmittlungsstrategien im Italienischunterricht –

Bausteine für die Spracherwerbs- und Übergangstufe 59

Frauke Gardenier

„Ich bin da gestern wieder über was gestolpert...“ – Sprachmittlung im

Italienischunterricht 83

Erwin Klein & Judith Wilneder

Sprachmitteln in einem europäischen Kontext – ein fächerverbindendes Lyrikprojekt

im fortgeschrittenen Spanischunterricht 99

Autoren

126

Vorwort:

**Von der Übersetzung zur kommunikativen
Sprachmittlung**

Inez De Florio-Hansen & Erwin Klein

Internationalisierung und Globalisierung haben dazu geführt, dass der Bedarf an informellen Übertragungen von einer Sprache in eine oder mehrere andere rasant zugenommen hat. Es gibt immer mehr Menschen, die mündlich und/oder schriftlich miteinander kommunizieren wollen, ohne dass sie die Sprache der Gesprächspartner beherrschen. Dabei können sie aus naheliegenden Gründen meist nicht auf professionelle Dolmetscher oder Übersetzer zurückgreifen. Folglich gilt das sogenannte Laiendolmetschen inzwischen als die häufigste Form des interlingualen Transfers.

In Europa haben Migrationsbewegungen zusätzlich dazu beigetragen, die kommunikative Vermittlung zwischen Angehörigen verschiedener Sprachen und Kulturen aufzuwerten. Dem trägt der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen dadurch Rechnung, dass er die Übertragung zwischen Sprachen als wichtige kommunikative (Teil-) Kompetenz ausweist. Diese Form der Mediation – im Deutschen hat sich der Terminus Sprachmittlung eingebürgert – geht über das Laiendolmetschen zweisprachiger Personen, die natürliche Bilingualität, deutlich hinaus.

Während die Übersetzung nach wie vor für Lernzwecke genutzt wird, ist Sprachmittlung eine anspruchsvolle kommunikative Aufgabe, die im Fremdsprachenunterricht in vielfältiger Weise geübt werden muss. Dabei geht der Gemeinsame europäische Referenzrahmen weiter als die Bildungsstandards der KMK und die daraus abgeleiteten Curriculum-Vorgaben einzelner Bundesländer. Der GeR schließt nämlich auch Dolmetschen und Übersetzen in formalen (beruflichen) Kontexten ein, freilich ohne dabei die Anforderungen zu stellen, die für einen professionellen Dolmetscher und Übersetzer gelten.

Im Fremdsprachenunterricht stellt bereits die informelle Übertragung von einer Sprache in eine andere eine beachtliche Herausforderung dar, denn der Transfer soll adressaten- und situationsgerecht erfolgen. Daher haben sich die Fremdsprachendidaktik und in deren Gefolge die Verlage bisher darauf beschränkt, Übungsmaterial zur Sprachmittlung vorzugeben, das über informelle Kontexte nicht hinausgeht. Viele sogenannte Mediationsaufgaben beschränken sich zudem auf die Schulung des Hör- bzw. des Leseverstehens, ohne den Adressaten- bzw. den Situationsbezug hinreichend zu berücksichtigen.

Daher bleiben die Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer trotz einiger gelungener Materialvorgaben weitgehend auf sich selbst gestellt.

Die folgenden Beiträge, die mit einer Ausnahme alle im Jahre 2012 auf der Tagung des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen in Aachen als Vorträge gehalten wurden, zeigen deutlich, dass Sprachmittlung in einem mehrsprachigen Europa weitaus komplexer und anspruchsvoller ist als der interlinguale Transfer in touristischen Situationen.

Der Aufsatz von Inez De Florio-Hansen, die den sprachenübergreifenden Eröffnungsvortrag in Aachen hielt, befasst sich mit der wachsenden Bedeutung, die der Sprachmittlung nicht nur im schulischen Kontext, sondern auch in semiformalen Situationen in der Berufswelt zukommt. Nach einem Überblick über die wesentlichen aktuellen Entwicklungen der Übersetzungswissenschaften liefert die Autorin eine erweiterte Definition der Sprachmittlungskompetenz von Fremdsprachenlernenden. Ein Beispiel aus der beruflichen Bildung verdeutlicht, welche Ziele in der Schule erreicht werden können. Der Schlussteil benennt wichtige Aspekte, denen beim Lehren und Lernen fremder Sprachen in Zukunft mehr Beachtung geschenkt werden muss.

Seit der Verankerung im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen hat Sprachmittlung (im englischen Original Mediation) Einzug in den Fremdsprachenunterricht gefunden. Sie erweitert die herkömmlichen sprachlichen Skills um eine vergleichsweise neue Fertigkeit vor allem dann, wenn sie adressaten- und kontextorientiert in Lernaufgaben integriert werden kann. In dem Beitrag von Bernd Klewitz wird Sprachmittlung in eine Aufgabentypologie eingebettet, die von common

events zu critical incidents reicht und insbesondere den bilingualen Fachunterricht um eine anspruchsvolle Dimension bereichert.

Zur Förderung der Sprachmittlungskompetenz im Italienischunterricht schlägt Christoph Hoch ein die Progression berücksichtigendes Training vor, das in mehreren Stufen von isolierten Strategieübungen zu komplexen Anwendungsaufgaben führt. Der Autor diskutiert dieses Modell im Kontext der fremdsprachendidaktischen Debatte zur Sprachmittlung und stellt im Anhang erprobte Arbeitsmaterialien für die unterrichtliche Implementierung zur Verfügung.

Ausgehend von der Tatsache, dass Sprachmitteln in Nordrhein-Westfalen seit Inkrafttreten des neuen Kernlehrplans für die Sekundarstufe II auch für das Fach Italienisch abiturrelevant ist, geht Frauke Gardenier der Frage nach, welche Gegenstände und Aufgaben geeignet sind, um im Schulkontext authentisch und praktikabel zum Kompetenzaufbau im Bereich Sprachmittlung zu führen. Die Aufgabenbeispiele akzentuieren den Aufbau der strategischen Sprachmittlungskompetenz in monologischen und dialogischen Sprachmittlungssituationen.

Der Aufsatz greift die Vorstellung von Sprachmittlung als eine verschiedene Teilkompetenzen integrierende Sprachhandlung auf, die den schulischen Kontext bereichert und zugleich herausfordert. Im Kontext des Schüleraustausches werden exemplarische Situationen und Textsorten aufgegriffen und didaktisch- methodisch so aufbereitet, dass ein interkulturelles Lernen in heterogenen Lerngruppen ermöglicht wird.

In ihrem fächerverbindenden Lyrikprojekt für den fortgeschrittenen Spanischunterricht stellen Erwin Klein und Judith Wilneder ein Unterrichtsvorhaben vor, in dem Sprachmitteln auf der Basis von anspruchsvollen themengleichen Gedichten erfolgt. Ihr Vergleich verdeutlicht die europäische Intrakulturalität und gipfelt in einer Interkomprehensionsaufgabe, die die romanische Mehrsprachigkeit bewusst macht und fördert. Dadurch werden insgesamt nicht nur literaturhistorische Kenntnisse erworben, sondern es werden neben der Schulung des Könnens – ganz im Sinne des Kompetenzbegriffs – auch Ressourcen mobilisiert und Haltungen und Einstellungen verändert.

Wir sind davon überzeugt, dass die Überlegungen und Vorschläge der unterschiedlichen Beiträge auch auf die jeweils anderen Schulfremdsprachen übertragen werden können.

Kassel und Aachen, im Oktober 2014

Interlinguale Kompetenz: von der informellen zur berufsbezogenen Sprachmittlung

Inez De Florio-Hansen

Schlüsselbegriffe: Community Interpreting, Übersetzungstheorien, Sprachmittlungsaufgaben, professionelle Translationskompetenz, Mediation
Competence of L2-Learners

1 Einleitung

Seit dem Erscheinen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (Europarat 2001; GeR) haben Dolmetschen und Übersetzen im Fremdsprachenunterricht zusätzliche Bedeutung erlangt. Sie werden nicht länger nur als Lernhilfe bzw. als Mittel zur Überprüfung der Kompetenz in der Zweit- oder Fremdsprache angesehen. Sprachmittlung, d.h. informelles und berufsbezogenes Dolmetschen und Übersetzen, ist seit über einem Jahrzehnt Teil der Interkulturellen Diskursfähigkeit. Bisher beschränkt sich die Fremdsprachendidaktik in Theorie und Praxis bei der Sprachmittlung jedoch auf informelle Situationen, während formale Übertragungen von einer Sprache in eine andere professionellen Dolmetschern und Übersetzern vorbehalten bleiben.

Auch wenn die Sprachmittlung oder besser gesagt die Mediation in informellen Situationen für Fremdsprachenlernende bereits eine große Herausforderung darstellt, gibt es gute Gründe, sie auf mehr als die sprachliche Übertragung in Alltagssituationen vorzubereiten. Aufgrund der wachsenden Bedeutung von mündlichen und schriftlichen Übersetzungen in Europa und in der Welt müssen viele Fremdsprachennutzer für ihren Beruf Kompetenzen ausbilden, die dem professionellen Dolmetschen und Übersetzen nahe kommen. Andererseits gibt es auch beim professionellen Übersetzen grundlegende Veränderungen, insbesondere die stärkere Ausrichtung auf den Zieltext, die Einblicke in die Übersetzungswissenschaft

sinnvoll erscheinen lassen. Es ist zu prüfen, ob und wie die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung von der Translationswissenschaft profitieren kann. Dabei geht es um Definitionen von Translatorischer Kompetenz und ihren Ausprägungen.

In Kapitel 2 gehe ich darauf ein, in welcher Form sich vor allem in Europa die wachsende Bedeutung des Dolmetschens und Übersetzens zeigt.

Kapitel 3 ist den veränderten Zielen hinsichtlich des Dolmetschens und Übersetzens beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen als Folge der neuen (zusätzlichen) Akzentsetzung im GeR gewidmet.

Auf der Grundlage einer repräsentativen Definition von Mediation, die in der Fremdsprachendidaktik entwickelt wurde, zeige ich an einem Beispiel aus dem schulischen Kontext die Herausforderung, die eine informelle schriftliche Sprachmittlung für die Lernenden darstellen kann (Kapitel 4).

Nicht nur in informellen Kontexten, sondern auch in (semi-)formalen Situationen am Arbeitsplatz ist es für Fremdsprachenlernende und Fremdsprachennutzer eine große Hilfe zu wissen, dass man denselben Ausgangstext auf unterschiedliche Weise mündlich und schriftlich in eine andere Sprache übertragen kann, dass es also die „richtige“ Übersetzung nicht gibt. In Kapitel 5 geht es um wesentliche Entwicklungen der Übersetzungswissenschaft, die eine Annäherung zwischen beiden Disziplinen sinnvoll erscheinen lässt.

In Kapitel 6 werden Definitionen von Mediationskompetenz, die auf der Basis des GeR entstanden sind, mit der Beschreibung professioneller Translatorischer Kompetenz in der Erarbeitung von PACTE (Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation) verglichen. Diese Gegenüberstellung führt zu einem veränderten und erweiterten Modell der Sprachmittlungskompetenz von Fremdsprachenlernenden und -nutzern. Anhand eines Beispiels aus der beruflichen Bildung zeige ich, welche diesbezüglichen Ziele im fremdsprachlichen Klassenzimmer erreicht werden können.

Im Schlussteil (Kapitel 7) benenne ich zusammenfassend wichtige Aspekte, denen in Zukunft beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen mit Blick auf Sprachmittlungs-

kompetenz als Teil Interkultureller Diskursfähigkeit (noch) größere Beachtung geschenkt werden muss.

2 Die wachsende Bedeutung von Dolmetschen und Übersetzen in Europa

Mehrsprachigkeit charakterisiert Europa in besonderem Maß. Der Erhalt und die Förderung europäischer Sprachen ist ein wichtiges Ziel der Europäischen Union (EU). Der Europäische Kommissar für Bildung, Kultur, Mehrsprachigkeit und Jugend ist nicht nur für die Sprachenpolitik zuständig. Er/sie leitet auch den umfangreichen Sprachendienst, der für die Übertragungen von und in die 23 offiziellen Sprachen (einschließlich der drei Arbeitssprachen) der EU zuständig ist. Im Rahmen des Sprachendienstes werden jährlich nicht nur Hilfsmittel für Dolmetscher und Übersetzer veröffentlicht. Unter den 10 bis 12 Publikationen gibt es auch Rechenschaftsberichte, die zukünftige Anforderungen in den Blick nehmen. Im Jahre 2012 wurde der Abschlussbericht zu *The Status of the Translation Profession in the European Union* vorgelegt. Eine wesentliche Veränderung im Vergleich zu früheren ähnlichen Papieren besteht in der anvisierten Angleichung von Qualifikationen und Zertifizierungen im Bereich des Dolmetschens und Übersetzens: „It should be coordinated with certification systems operative in other countries (particularly the United States, Canada, Australia and China)“ (European Commission 2012: 5). Weiter heißt es: „It should address the paraprofessionals who are translating and interpreting in many ‘immigrant’ languages” (ibid.: 4), d.h. es sollen in Zukunft über die 23 offiziellen Sprachen der EU weitere Sprachen in die Betrachtung einbezogen werden.

Mit ‚paraprofessionals‘ ist der große Personenkreis gemeint, der in medizinischen und sozialen Kontexten sprachmittelnd agiert, um Migranten, die die Landessprache (noch) nicht beherrschen, bei Arztbesuchen oder wichtigen Behördengängen behilflich zu sein. Für diese sprachmittelnde Tätigkeit hat sich der Terminus ‚Community Interpreting‘ eingebürgert. Personen, die als community interpreter tätig werden, müssen beide Sprachen, den Arbeitskontext sowie die kulturellen Prägungen der Migranten gut kennen. Während professionelle Dolmetscher in offiziellen Kontakten

in der Regel konsekutiv dolmetschen, wird beim Community Interpreting das simultane Dolmetschen erwartet. Bisher fehlen eine Anerkennung dieser wichtigen Tätigkeit und vor allem eine entsprechende Ausbildung. Es liegen jedoch wissenschaftliche Untersuchungen zu diesem Bereich vor, von denen ich exemplarisch auf die Forschungsarbeit von Ashamer (2012) kurz eingehe. Die Forscherin hat 42 Interviews mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte geführt, die häufig für Familienmitglieder bei Gesprächen mit medizinischem Personal gedolmetscht haben. In ihrem Fazit unterstreicht Ashamer das große Potential dieser zweisprachigen Kinder und Jugendlichen und fordert eine angemessene Ausbildung sowie berufliche Perspektiven für junge Migranten als community interpreters.

Die Mehrsprachigkeit in Europa befördert aber nicht nur das professionelle und para-professionelle Dolmetschen und Übersetzen. Nach Knapp (2006: 175) ist das Laiendolmetschen die häufigste Form von interlingualem und interkulturellem Transfer weltweit. Aufgrund seiner zunehmenden Bedeutung in mehrsprachigen Gesellschaften verleiht der GeR Sprachmittlung den Status einer wichtigen Teilkompetenz des privaten und beruflichen Lebens. Die entsprechende Passage des Referenzrahmens macht deutlich, dass Sprachmittlung nicht auf informelle Kontakte beschränkt werden soll, sondern dass auch formale mündliche und schriftliche Übertragungen von einer Sprache in eine andere im Europa der Zukunft und in der Welt ein wichtiges Ziel für Fremdsprachenlernende darstellt, und das nicht nur im Fremdsprachenunterricht beruflicher Schulen.

Beispielsweise hat Nord, eine Übersetzungswissenschaftlerin, schon in den 1990er Jahren erkannt, dass der Bedarf an Übertragungen von einer Sprache in eine andere in vielen Bereichen des beruflichen Lebens so groß sein wird, dass gar nicht immer auf professionelle Dolmetscher und Übersetzer zurückgegriffen werden kann. Daher stellt sie dem „Übersetzungsexperten mit Fachkompetenz“ den „Fachexperten mit Übersetzungskompetenz“ gegenüber (Nord 1997: 117). Ein solcher Fachexperte, z.B. ein Techniker in einem international operierenden Unternehmen, braucht nach Nord folgende Kompetenzen, wenn er im beruflichen Kontext erfolgreich dolmetschen und übersetzen will:

- das Bewusstsein, dass Verstehen kulturabhängig ist;
- Wissen über kulturspezifische Formen des Verhaltens im Kontrast zur eigenen Kultur;
- methodische Skills bei der Analyse des (Ausgangs-)Textes;
- Kenntnisse der wichtigsten Ansätze der Übersetzungswissenschaft und ihrer Anwendung auf die Übersetzungspraxis;
- die Fähigkeit, Übersetzungsprobleme zu erkennen und adäquate Lösungen zu finden;
- die Fähigkeit, Kenntnisse über Genres bei der Erstellung einer funktionsgerechten Übersetzung anwenden zu können.

3 Veränderte Zielsetzungen für das Dolmetschen und Übersetzen im Fremdsprachenunterricht

Auf die Muttersprache der Lernenden wurde im Fremdsprachenunterricht vor dem Erscheinen des GeR dann zurückgegriffen, wenn die Einsprachigkeit zu Unklarheiten, z.B. bei der Semantisierung, führen würde oder die Erklärung schwieriger grammatischer Strukturen in der Zielsprache zu zeitaufwendig wäre. Oft findet man in Lehrwerken Anweisungen auf Deutsch, wenn vermieden werden soll, dass die Schülerinnen und Schüler das wichtige Vokabular bereits in der Arbeitsanweisung finden und „abschreiben“. Diese Funktionen – und es gibt zahlreiche andere Beispiele – werden mit Lernhilfe umschrieben. Darüber hinaus diente die Übersetzung auch zur Überprüfung der zielsprachlichen Performanz. Diese Funktion hat sie im schulischen Fremdsprachenunterricht weitgehend verloren. Im universitären Bereich, insbesondere in der Ausbildung zur Fremdsprachenlehrerin oder zum Fremdsprachenlehrer wird vielerorts zur Leistungsfeststellung noch in die und aus der Fremdsprache übersetzt.

Der Referenzrahmen brachte substantielle Veränderungen beim Lehren und Lernen von Zweit- und Fremdsprachen, vor allem im Bereich der Evaluation, aber auch hinsichtlich kommunikativer Kompetenzen wie beispielsweise beim Dolmetschen und Übersetzen. Im Folgenden zitiere ich die einschlägigen Passagen des GeR in voller Länge im englischen Original, um zu verdeutlichen, dass Sprachmittlung (engl.

mediation, frz. médiation) nach den Intentionen der Autoren keineswegs auf informelles Laiendolmetschen beschränkt ist. Im GeR heißt es (Council of Europe 2001: 87-88):

4.4.4 Mediating activities and strategies

In mediating activities, the language user is not concerned to express his/her own meanings, but simply to act as an intermediary between interlocutors who are unable to understand each other directly – normally (but not exclusively) speakers of different languages. Examples of mediating activities include spoken interpretation and written translation as well as summarizing and paraphrasing texts in the same language, when the language of the original text is not understandable to the intended recipient e.g.:

4.4.4.1 oral Mediation:

- simultaneous interpretation (conferences, meetings, formal speeches, etc.);
- consecutive interpretation (speeches of welcome, guided tours, etc.);
- informal interpretation:
 - of foreign visitors in their own country
 - of native speakers when abroad
 - in social and transactional situations for friends, family, clients, foreign guests, etc.
 - of signs, menus, notices, etc.

4.4.4.2 written Mediation:

- exact translation (e.g. of contracts, legal and scientific texts, etc.);
- literary translation (novels, drama, poetry, libretti, etc.);
- summarising gist (newspaper and magazine articles, etc.) within L2 or between L1 and L2;
- paraphrasing (specialized texts for lay persons, etc.).

4.4.4.3 Mediation strategies reflect ways of coping with the demands of using finite resources to process information and establish equivalent meaning.

- Planning

 - Developing background knowledge;

 - Locating supports;

 - Preparing a glossary;

 - Considering interlocutors' needs;

 - Selecting unit of interpretation.

- Execution

 - Previewing: processing input and formulating the last chunk simultaneously in real time;

 - Noting possibilities, equivalences;

 - Bridging gaps.

- Evaluation

 - Checking congruence of two versions;

 - Checking consistency of usage.

- Repair

 - Refining by consulting dictionaries, thesaurus;

 - Consulting experts, sources.

No illustrative scales are yet available.

Diesem Text kann man im Wesentlichen zwei Haupttendenzen entnehmen: 1. Sprachmittlung hat nicht länger dienende Funktion im Unterricht, sondern ist ein wichtiges Teilziel interkultureller Diskursfähigkeit. 2. Im GeR wird Sprachmittlung sowohl hinsichtlich der Aktivitäten als auch der Strategien denjenigen von professionellen Dolmetschern und Übersetzern angenähert.

4 Gegenwärtige Sprachmittlungsaktivitäten im Fremdsprachenunterricht

Nach einer weithin akzeptierten Definition der Fremdsprachendidaktik bezeichnet Sprachmittlung den Transfer (ausgewählter) mündlicher oder schriftlicher Informationen von einer Sprache in eine andere unter besonderer Berücksichtigung des/der Adressat(en), des Sinns, des Zwecks und der Situation. Das folgende Beispiel zeigt, was das konkret heißen kann und wie ein Schüler die Aufgabe bewältigt hat.

Un dessinateur de BD

(Der folgende Text ist die Adaption eines Artikels in Spiegel online www.spiegel.de vom 15. 10. 2008, letzter Zugriff 06. 10. 2013).

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, dem 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 Spiegelmann 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: « Indignez-vous » („Empört Euch!“).

Beschreibung der Sprachmittlungsaufgabe

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 ?

1. Qu'est-ce qu'on pourrait omettre dans le courriel à l'ami français ?
2. Quelles informations ne devraient être mentionnées que brièvement ?
3. Quels passages du texte sont vraiment intéressants pour Emanuel (et donc à traiter plus en détails) ?

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 différent-elles ? Parlez-en en plénière.

Diese Sprachmittlungsaufgabe wurde für eine Klasse 10 (mit Französisch als 2. Fremdsprache ab Klasse 6, also im 5. Lernjahr) konzipiert. Die folgende Lösung zeigt, wie ein Schüler den Artikel der online-Zeitschrift für seinen jüdischen Freund in Frankreich zusammengefasst und paraphrasiert hat. Nach Angaben des Schülers hat er Informationen im Internet recherchiert und einige französische Formulierungen in eine

Suchmaschine eingegeben. Die Endfassung hat er mithilfe eines französischen Rechtschreibprogramms korrigiert.

Lösung der Sprachmittlungsaufgabe

Cher Emanuel,

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 ». Savais-tu 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

5 Konzepte der Übersetzungswissenschaft

Die Übersetzungswissenschaft folgte seit ihrer Konstitution Mitte des vergangenen Jahrhunderts zunächst vorrangig linguistischen Ansätzen. Entscheidend war die Gegenüberstellung von Sprachpaaren, eine Ausrichtung, der auch die ältere Fremdsprachendidaktik folgte. Der Schlüsselbegriff dieser kontrastiv-linguistischen Konzepte war ‚Äquivalenz‘. Als sich herausstellte, dass das Ideal der Äquivalenz zwischen Ausgangstext und Zieltext schwer zu erreichen war, führte Koller, ein bekannter Übersetzungswissenschaftler, ein differenzierendes Modell der Äquivalenz ein (Koller 1997: passim). Er unterschied zwischen 1. denotativer, 2. konnotativer, 3.

text-normativer, 4. pragmatischer und 5. formal-ästhetischer Äquivalenz. Dabei stelle er es dem Übersetzer anheim, aufgrund des Ausgangstextes und der Adressaten des Zieltextes selbst Schwerpunkte hinsichtlich des einen oder anderen Typs der Äquivalenz zu setzen. Besonders im Bereich der literarischen Übersetzung hat der Äquivalenz-Begriff immer noch Gültigkeit. In anderen Bereichen ist er vom Begriff der ‚Adäquatheit‘ abgelöst worden, die stärker auf eine angemessene Übertragung hinsichtlich der kulturellen Gegebenheiten der Ausgangs- und der Zielkulturen ausgerichtet ist.

Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass die Zahl nicht-literarischer Übersetzungen in den letzten Jahrzehnten stark zugenommen hat. Übersetzungswissenschaftler richteten ihr Forschungsinteresse mehr und mehr auf die Gestaltung des Zieltextes und verfolgten vornehmlich funktionale Ansätze. Dies gilt umso mehr, seit es durch globalisierte digitale Medien die Notwendigkeit ergibt, Texte zu lokalisieren. Unter localisation versteht man den Prozess der „Übersetzung“ eines Produkts in verschiedene Sprachen und/oder seine Anpassung an ein bestimmtes Land oder eine Region. Beispiele für diese Form der Lokalisation sind Computer Software, Videospiele, Filme oder TV-Serien. Eine besondere Form der localisation ist die sofortige Übersetzung einer aufgerufenen Website. Diese Entwicklungen haben zu grundlegenden Veränderungen im Verständnis von Dolmetschen und Übersetzen geführt, die auch für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen relevant sind.

Stärker als zuvor sind beim Dolmetschen und Übersetzen in Zeiten der Globalisierung und Digitalisierung kreative Übertragungen gefragt. Sie werden nicht nur von professionellen Dolmetschern und Übersetzern, sondern mehr und mehr auch von ‚Laien‘ erwartet.

6 Interlinguale Kompetenz: ein Bündel von Teilkompetenzen

Interlinguale Kompetenz darf nicht auf sprachliche Fertigkeiten und emphatische, mediatorische Fähigkeiten eingeschränkt werden. Auch bei dieser kommunikativen Teilkompetenz hat Weinerts umfassender Kompetenzbegriff volle Gültigkeit (vgl. Lersch 2007: 36 auf der Grundlage von Weinert 1999). Interlinguale

Sprachkompetenz besteht aus einer Kombination von Wissen, Können und Einstellungen. Darüber herrscht in der Fremdsprachendidaktik und in der Übersetzungswissenschaft Übereinstimmung.

Dennoch ist die Fremdsprachdidaktik mit einer Beschreibung der Subkompetenzen, die die interlinguale Sprachkompetenz ausmachen, bisher nicht sehr weit gekommen. Obwohl Hallet bereits Mitte der 1990er Jahre – also lange vor dem Erscheinen des GeR dem kommunikativen Übersetzen große Bedeutung beigemessen hat (vgl. Hallet 1995), bleibt seine Unterteilung in vier Subkompetenzen bei gängigen Vorstellungen. Hallet (2008: 4) unterscheidet folgende Teilbereiche:

- linguistisch-kommunikative Kompetenz,
- interkulturelle Kompetenz,
- interaktionale Kompetenz,
- strategisch-methodologische Kompetenz.

Ohne Zweifel spielen alle vier von Hallet genannten Kompetenzen auch bei der Sprachmittlung eine wichtige Rolle, bzw. interlinguale Sprachkompetenz ist ohne diese Subkompetenzen nicht denkbar, gelten sie doch für jede Diskursfähigkeit. Hallets Unterscheidung ist aber viel zu unspezifisch, um Lehrpersonen in die Lage zu versetzen, die interlinguale Sprachkompetenz ihrer Lernenden gezielt auf- und auszubauen. Es kann nicht länger nur darum gehen, die „natürliche“ Übertragungsfähigkeit, die Mehrsprachige meist ohne Training mitbringen, durch einige Anweisungen und Übungsaufgaben zu verbessern. Sprachmittlung ist eine komplexe Aufgabe für Fremdsprachenlernende und für die Nutzer fremder Sprachen in Zeiten der internationalen und globalisierten Zusammenhänge in der Welt. Zudem geht es nicht nur um spezielle Fertigkeiten und Fähigkeiten, sondern vor allem um eine Haltung, die ein wichtiger Bestandteil jeder Kompetenz ist, die diesen Namen wirklich verdient.

Welche Subkompetenzen im Einzelnen erforderlich sind und wie eine entsprechende Einstellung gefördert werden kann, zeigt das folgende Beispiel für den Englischunterricht in einer Berufsschule. Die Aktivität stammt aus einer umfänglicheren

Unterrichtseinheit mit dem Titel: How to deal with complaints? (GeR B1) (vgl. De Florio-Hansen 2013b).

The context of the unit: a simulation

Nina Seidl and Aryan Avendi work together in the secretary of HighTechSolar, a worldwide operating German company that produces solar collectors. In comparison to Nina Seidl who finished her vocational training only some month ago, the young man from India has a longer experience with business relationships due to the background of his family, his studies and his working period in Great Britain. In general, we can expect him to be more conciliatory than Nina because of its Asian origin. In dealing with complaints – justified or unjustified ones – Aryan will be more professional, more factual and more considerate. Nina, on the other hand, has an undeniable asset, her mediating ability. She translates from German into English and vice versa.

Damaged goods – how to formulate a written complaint via e-mail

Task 1

On checking the delivery of an Asian supplier, Mr Lehmann, the sales manager of HighTechSolar, found that most goods were unusable. As he wanted to complain immediately, he called Nina and Aryan to his office.

Please, help Nina to translate Mr Lehmann's specifications into English so that Aryan can take notes.

Vocabulary: to meet sth. or to correspond to sth. (etw. entsprechen); due to sth. (zurückzuführen auf etw.); replacement (Ersatz, Ersatzlieferung); to enclose sth. (etwas beifügen)

Mr Lehrmann: Insgesamt entsprechen die gelieferten Waren nicht unseren Qualitätsstandards.

Mr L.: 3 Items sind kaputt und 10 sind verkratzt.

Mr L.: 2 weitere Items sind feucht geworden und verschmutzt.

Mr L.: Das ist auf mangelnde Verpackung zurückzuführen.

Mr L.: Wir dokumentieren das alles durch Fotos, die wir beifügen.

Mr L.: Wir erwarten schnellstens Ersatz. Außerdem soll die Firma uns sagen, was wir mit den beschädigten Waren machen sollen.

Mr L.: Es sollte deutlich werden, dass wir die Geschäftsbeziehung nicht fortsetzen, wenn die Ersatzlieferung nicht zu unserer Zufriedenheit ausfällt.

Task 2

Write a draft of an e-mail complaint to Mr Chung on the basis of Aryan's notes. Work in pairs, please.

delivered goods do not meet the quality standards of our company;
3 items broken, 10 scratched;
further 2 items damaged by moisture and dirt;
the damages are caused because of poor packing;
enclosure: photographs;
request of immediate replacement of the damaged goods; what to do with the damaged items?
If next delivery not to full satisfaction, HTS will not continue the business relationship with the supplier.

To: Kim.Chung@AsianPacificTechnology.com

From: Lehmann.M@HighTechSolar.de

Subject: complaint, order no. 16459

Dear Mr Chung

We are sorry to inform you, but

Task 3

As the complaints are numerous, it would be better to give the body of the e-mail a clearer structure. Please add expressions like: first, second, third, fourth or first of all, second/ secondly etc. and rewrite the whole e-mail complaint in your notebook.

Solution of the task

In the following, I reproduce the solution elaborated by a student tandem in a vocational school in the context of dual vocational education and training in Germany:

To: Kim.Chung@AsianPacificTechnology.com
From: Lehmann.M@HighTechSolar.de
Subject: complaint, order no. 16459

Dear Mr Chung

We are sorry to tell you that on checking the delivered goods we have several complaints.

First of all, the goods do not meet our quality requirements.

Furthermore, we found that 3 items are broken, 10 are scratched, 2 are damaged by moisture and dirt because of insufficient packing.

We regret to inform you that the delivered goods are unusable. Please find enclosed photographs of the damaged items for your information. We are holding them for your instructions.

Please let us know by return when you will replace the damaged items.

If you want us to continue our new business relationship, we shall expect your immediate action.

Markus Lehmann

Sales Manager

HighTechSolar AG
Heinrich-Hertz-Str. 29
D – 34123 Kassel
Germany
info@HighTechSolar.de

Einwände, dass diese Sprachmittlungsaufgabe zu schwer bzw. zu speziell für den Fremdsprachenunterricht an allgemeinbildenden Schulen sei, kann man leicht entkräften: Viele Schülerinnen und Schüler in der dualen Ausbildung bringen in den Englischunterricht der beruflichen Schulen allenfalls Niveau A2 mit. Außerdem ist eine berufsbezogene Fremdsprachenausbildung für alle Lernenden auch deshalb angesagt, weil nicht nur im Beruf, sondern auch im Privatleben zunehmend interlinguale Sprachkompetenz vonnöten ist. Eine in der Fremdsprache verfasste

Beschwerde wird sicher eher zu einer positiven Reaktion des Anbieters führen und oft die einzige Möglichkeit sein, berechtigte Reklamationen deutlich zu machen.

7 Ein erweitertes Modell interlingualer Kompetenz für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen

Betrachtet man die Modelle, welche die Übersetzungswissenschaft für die translatorische Kompetenz erarbeitet hat, so reichen sie von äußerst knapp gehaltenen Darstellungen bis hin zu detaillierteren Modellierungen. Shreve beispielsweise fasst professionelles Dolmetschen / Übersetzen unter dem Begriff der kommunikativen Kompetenz und bezeichnet diese spezielle Kommunikationskompetenz als „both knowing about translation and knowing how to do translation“ (Shreve 1997: 120). Für Pym beruht translatorische Kompetenz auf zwei Subkompetenzen: „the ability to generate a series of more than one viable target text for a pertinent source text, and the ability to select only one target text from this series“ (Pym 2003, zitiert nach Hurtado Albir 2010: 58). So treffend diese beiden Definitionen auch für den professionellen Dolmetscher und Übersetzer sein mögen, so wenig helfen sie im Zusammenhang mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen weiter.

Besser geeignet für die detailliertere Beschreibung der im Fremdsprachenunterricht anzustrebenden interlingualen Kompetenz ist das revidierte Modell, welches PACTE (Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation) nach sorgfältiger empirischer Überprüfung vorgelegt hat:

1. Bilingual subcompetence: pragmatic, sociolinguistic, textual, grammatical and lexical knowledge in the two languages + inference control when alternating between the two languages;
2. Extralinguistic subcompetence: bicultural knowledge, encyclopedic knowledge (about the world in general), subject knowledge (in special areas);
3. Knowledge about translation subcompetence: mainly knowledge about how translation functions;
4. Instrumental sub-competence: knowledge related to the use of documentation sources and information and communication technologies applied to translation;

5. Strategic sub-competence: procedural knowledge to guarantee the efficiency of the translation process and solve the problems encountered: a. to plan the process and carry out the translation project; b. to evaluate the process and partial results obtained in relation to the final purpose; c. to activate the different subcompetences and compensate for deficiencies in them; d. to identify translation problems and apply procedures to solve them. (PACTE group 2003: 58-59).

Auf der Grundlage der in den vorangegangenen Kapitel angestellten Überlegungen, der Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht und verschiedener Modellierungen von interlingualer Sprachkompetenz folgt ein erweitertes Modell, das einem umfassenden Kompetenzbegriff verpflichtet ist und sich sowohl auf informelle als auch auf berufsbezogene Übertragungen von einer Sprache in eine andere bezieht. Es ist ein wichtiger Teil von Diskursfähigkeit in der Fremdsprache (vgl. De Florio-Hansen 2013a: 32-34).

MEDIATION COMPETENCE OF (SECOND/FOREIGN) LANGUAGE LEARNERS AND USERS

Knowledge: Foreign language learners and users

- know that there are different approaches to Translation;
- know that the same source text can be translated and interpreted in different ways;
- know that comprehension depends on the cultural background of the interlocutors involved in the Mediation activity;
- are aware of the fact that there are close to never one-to-one correspondences between linguistic features of two languages;
- know that communicative success, not equivalence is the overall aim of Mediation;
- are aware of the impossibility and inadequacy of literal Translation;
- know that summarizing and paraphrasing are important activities in the Mediation context;
- know that there is a risk of inferences when alternating between two or three languages,
- are aware that strategies are needed to gap their insufficient knowledge of the foreign language(s) concerned;
- have adequate knowledge of the main web-based translation tools and documentation sources (besides print and online dictionaries).

Skills/Ability: Foreign language learners and users

- can, in a given informal or formal Mediation activity, take the needs and interests of the addressee(s) or interlocutor(s) into adequate account;
- can analyze the source text in order to prepare Mediation;
- are able to select from an oral or written source the units to translate in a more or less “exact” way, those to summarize or paraphrase and those to leave out with regard to the communicative affordances;
- can choose on the basis of the communication purpose the adequate form of translating and interpreting regarding the type of text and the genre;
- can detect culture bound expressions which need to be explained and/or commented;
- can, if time permits and if necessary, take notes and/or prepare a glossary;
- can use tools and sources in order to gap insufficient knowledge regarding language and culture;
- are able to select, especially in oral Mediation, the unit of interpretation by intervening between the turns or by limiting the utterances of the interlocutors in a polite way;
- can ask, if necessary, the addressees or interlocutors for explanation of the meaning they want to convey;
- can apply strategic sub-competence to identify translation problems and apply procedures to solve them;
- have recourse to metacognitive sub-competence in order to evaluate the Mediation process and the partial results obtained in relation to the purpose;
- are able to check the consistency of usage;
- can bridge linguistic, cultural and situational gaps by reconciling differences;
- can evaluate the congruence of two versions;
- can draw on strategic and metacognitive sub-competences to activate the relations between all necessary sub-competences involved in the Mediation processes of a given task.

Attitude: Foreign language learners and users:

- are willing to engage in interpreting and translating activities with the aim to facilitate intercultural communication;
- have respect of others and do their best to understand the needs and interests of the counterparts that lack sufficient knowledge of the language(s) involved;
- consider Mediation as a support of others, i.e. do not impose their opinions on the interlocutors or addressees;
- have sufficient intellectual curiosity, creativity and emotion to engage in Mediation;

– have developed an adequate self-concept, e.g. are critical, but at the same time confident of their own abilities to carry the Mediation tasks to a satisfactory result.

8 Konsequenzen

Um Fremdsprachenlernende auf eine große Bandbreite von Sprachmittlungsaktivitäten in informellen und formalen Kontexten angemessen vorzubereiten, sollte die Fremdsprachendidaktik in Theorie und Praxis mit Blick auf die Übersetzungswissenschaft folgende Ziele berücksichtigen:

- Übersetzungstheorien und ihre praktische Anwendung finden Eingang in fremdsprachliche Curricula.
- Vorhandene Aufgabenformate aus der Ausbildung zum professionellen Dolmetscher und Übersetzer tragen zur Gestaltung herausfordernder Sprachmittlungsaktivitäten beim Lehren und Lernen von Zweit- und Fremdsprachen bei.
- Ein Vergleich zwischen den Subkompetenzen beider Disziplinen kann der Fremdsprachendidaktik helfen, einzelne Komponenten der interlingualen Sprachkompetenz in Aufgabenformate aufzunehmen, die der Realität Rechnung tragen.
- Fremdsprachenlernende profitieren besonders von Komponenten der (professionellen) strategischen Kompetenz.
- Die Übersetzungswissenschaft sollte Can do-Beschreibungen zumindest für drei Niveaus (A, B, C) erarbeiten, um größere Transparenz zu schaffen.
- Community Interpreting sollte insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte im Fremdsprachenunterricht thematisiert werden.

Diese Zielvorstellungen sind von entscheidender Bedeutung sowohl für die Forschung als auch für die Praxis des „Übersetzungsunterrichts“.

Literatur

Ahamer, Vera (2012). *Unsichtbare Spracharbeit. Jugendliche Migranten als Laiendolmetscher. Integration durch "Community Interpreting"*. Bielefeld: transcript.

- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
- De Florio-Hansen, Inez (2013a): Sprachmittlung in alltagsweltlicher Kommunikation. Eine komplexe Herausforderung für Fremdsprachenlehrer und -lerner. In Reimann, Daniel & Rössler, Andrea (eds.) *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 65-92.
- De Florio-Hansen, Inez (2013b): How to deal with complaints – writing adequate letters and e-mails. Stuttgart: Raabe.
- European Commission (2012). *The Status of the Translation Profession in the European Union. Studies on translation and multilingualism 7/2012* (Final Report, 24 July 2012). Strasbourg: European Commission.
- Glaboniat, Manuela et al. (2005). *Profil deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1-A2, B1-B2, C1-C2*. Berlin & München: Langenscheidt.
- Hallet, Wolfgang (1995). Interkulturelle Kommunikation durch kommunikatives Übersetzen. Lernziele des Übersetzens im schulischen Englischunterricht. In Beyer, Manfred (ed.). *Realities in Translating. Anglistik & Englischunterricht* 55/56. Heidelberg: Winter, 277-312.
- Hallet, Wolfgang (2008). Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe. In *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 2–7.
- Hurtado Albir, Amparo (2010). Competence. In Gambier, Yves & van Doorslaer, Luc (eds.). *Handbook of Translation Studies*. Vol. 1. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins, 55-59.
- Knapp, Karlfried (2006). Dolmetschen im Fremdsprachenunterricht. In Jung, Udo O. H. (ed.) in Zusammenarbeit mit Heidrun Jung, *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik Bd. 2). Frankfurt am Main et al.: Lang, 175-180.
- Koller, Werner (1997). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Wiesbaden: Quelle und Meyer.
- Nord, Christiane (1997). Verstehen – Deuten – Vermitteln: Übersetzen als „Kulturtechnik“ unserer Zeit. In *Hispanorama* 76, 117-122.
- PACTE group (2003). Building a translation competence model. In Alves, Fabio (ed.). *Triangulating Translation. Perspectives in process oriented research*. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins, 43-66.
- Pym, Antony (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In *Defense of a Minimalist Approach. Meta* 48/4, 481-497.
- Shreve, Gregory M. (1977). Cognition and the Evolution of Translation Competence. In Danks, Joseph H. et al. (eds.). *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Thousand Oaks: Sage, 120-136.
- Weinert, Franz Emanuel (1999). *Konzepte der Kompetenz*. Paris: OECD.

Sprachmittlung als Lernaufgabe: Teaching English through Mediation

Bernd Klewitz

Seit der Verankerung im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen hat Sprachmittlung (im englischen Original Mediation) in den Fremdsprachenunterricht Einzug gefunden. Sie erweitert die herkömmlichen sprachlichen Skills um eine vergleichsweise neue Fertigkeit vor allem dann, wenn sie Adressaten- und Kontext orientiert in Lernaufgaben integriert werden kann. Sprachmittlung wird innovativ in einer Aufgabentypologie eingebettet, die von common events zu critical incidents reicht und insbesondere den bilingualen Fachunterricht um eine neue Dimension bereichert.

Schlüsselwörter: Mediation, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, common events, critical incidents, Kompetenzorientierung

1 Situative Hinführung

Im australischen Bundesstaat Victoria werden Fremdsprachen als LOTE Programme angeboten – languages other than English. Diese sind zwar nicht verbindlich, aber ihre Belegung bringt den Schülern Sonderpunkte im Abschlussexamen eines Secondary College. Deutsch als Fremdsprache gehört in Victoria zahlenmäßig nicht zu den Spitzenreitern, ist aber an zwei Schulen in Melbourne besonders stark vertreten – dem McKinnon Secondary College und dem privaten Luther College. Die relativ starke und stabile Nachfrage nach dem Unterrichtsfach Deutsch¹ ist erkennbar der Tatsache geschuldet, dass beide Colleges seit vielen Jahren ein intensives Austauschprogramm mit der Alfred-Wegener-Schule (AWS) im Landkreis Marburg unterhalten, bei dem jährlich 40 bis 45 Schüler in die eine bzw. andere Richtung unterwegs sind, am Unterricht der Partnerschule teilnehmen und vier Wochen in den Gastfamilien leben.

Bereits vor einigen Jahren wurde vereinbart, dass das Programm dieses Austausches in das jeweilige Schulcurriculum vollständig integriert wird und somit deutsche und

¹ gefördert vom Goethe-Institut (o.J.)

australische Schüler gemeinsam arbeiten und lernen. Ein Schwerpunkt dabei ist, dass über Email-Projekte hinaus die Schüler jeweils ein Gastgeschenk im Gepäck haben – eine ausgearbeitete Präsentation über die sozio-kulturellen Besonderheiten des Herkunftslandes. Im AWS-Englischunterricht sind diese Präsentationen ein wertvoller Bestandteil des Sprachenlernens geworden, aber die deutschen Schüler stehen in Melbourne vor einem Dilemma: Sie haben ihre Angebote für den australischen Deutschunterricht mit großem Rechercheaufwand und unter Berücksichtigung vieler Themen (vom hessischen Trachtentanz bis zur Mountain Bike Ralley in deutschen Mittelgebirgen²) erarbeitet, und ihre Gastgeber bei McKinnon und Luther College stellen regelrechte Hitparaden dazu auf. Aber deren Deutschkenntnisse sind – im Kontrast zu den Englischkenntnissen ihrer Partner – nicht sehr ausgeprägt, sodass sie häufig Schwierigkeiten haben, den Inhalten der Präsentationen zu folgen.

Damit diese Angebote als Unterrichtsmaterialien funktionieren, haben die AWS-Schüler zusätzlich eine „Kurzversion“ in englischer Sprache ausgearbeitet, die mit Kerninformationen das Verständnis erleichtert, an die Vorkenntnisse der Adressaten anknüpft und kulturelle Besonderheiten vermittelt. In den anschließenden Gesprächen kommt es zu spannenden Diskussionen, in denen ein sehr konkretes Bild über die andere Kultur- und Landeskunde entsteht, gerne auch in der Zielsprache – also Deutsch. Aber auch hier muss an Stellen in der anderen Sprache vermittelt werden, insbesondere wenn es um unbekanntes oder kontroverse Informationen geht. Im aktuellen Austausch ist dies zum Beispiel das Thema „Inklusion“.

Zurück an ihrer eigenen Schule haben es die AWS-Schüler mit einer Mehrsprachigkeit anderer Art zu tun. In der Nachbarschaft internationaler Firmen besuchen viele Schüler mit Migrationshintergrund die Gesamtschule. Oft erst in der zweiten Generation, müssen sie bei Lernberatungen und Elternabenden zwischen ihrer Familiensprache und Deutsch vermitteln, wobei sie in ihrer Schullaufbahn erhebliche Kompetenzen erwerben – z.B. auch wenn es um die Abmilderung von Lehrerbeurteilungen oder Mediation im konfliktlösenden Sinn geht. Dass diese community skills sich gut in den Fremdsprachenunterricht (FSU) integrieren lassen,

² Beispiele sind zu finden auf der Webseite des Programms:
<http://www.australienaustausch.de/index.php/presentationen-2012/koalas>

zeigt sich an der Tatsache, dass eine große Zahl der Teilnehmer der AWS der bilingualen Kurse (in Politik und Wirtschaft) eben jene Schüler mit Migrationshintergrund sind.

Beide Szenarien haben eines gemeinsam – sie zeigen „die Vermittlung zwischen verschiedenen Sprachen und Personen wird immer wichtiger“ (Thaler 2012: 209) und sie ist ein wesentliches Vehikel, man könnte auch sagen: eine immer wichtiger werdende Kompetenz in direkten interkulturellen Kontaktsituationen. Im Falle der Austauschpartner oder Schüler mit Migrationshintergrund ist der Handlungsrahmen dabei vorgegeben, die Interessen der Adressaten sind berücksichtigt und die erforderlichen sprachlichen Mittel ergeben sich aus langfristig entwickelten Routinen.

Wie letztere angebahnt werden können, welche weiteren Situationen (nicht jeder Schüler nimmt an einem Austauschprogramm teil oder muss seine schulischen Leistungen erklären) der Vermittlung bedürfen und welche interkulturellen Kenntnisse dazu notwendig sind, lässt sich am besten klären, wenn ein analytischer Blick auf die damit verbundenen Veränderungen von language activities im Fremdsprachenunterricht gerichtet wird, insbesondere auf die ebenfalls erforderliche Erweiterung der traditionellen vier sprachlichen Fertigkeiten.

Die Verlage haben auf diese relativ neue Situation vorausseilend reagiert, indem sie solche Aktivitäten in den Mittelpunkt einzelner Units stellen oder zum Bestandteil von größeren Projekten (tasks oder Lernaufgaben; vgl. Kapitel 9.) machen. Auch die neueren Didaktiken formulieren – wenn auch zögerlich – einige kurze Kapitel dazu, am ausführlichsten z. Zt. Thaler, der ausführliche Tipps bereithält und eine Unterrichtsstunde dazu gefilmt hat (vgl. ebd: DVD 1).

Bei aller Ausweitung und fachbezogener Diskussion bleiben aber einige Vorbehalte, was die Integration dieser Sprachaktivitäten in die Neuentwicklung der Kerncurricula betrifft, denen zunehmender Inhaltsverlust angelastet wird. Insgesamt bestätigt die Fremdsprachendidaktik in diesem Kontext der bundesdeutschen Unterrichtspraxis einen erheblichen Nachholbedarf. Bei deren bürokratischer Umsetzung – sowie sie beispielsweise durch das Hessische Kultusministerium in den letzten Jahren betrieben wurde – sind bei Lehrkräften allerdings eher Widerstände erzeugt worden, als sie

inhaltlich bei der Umorientierung auf diesen Kompetenz basierten Unterricht mitzunehmen, zumal sie sich allzu oft dem als Zumutung empfundenen Anspruch ausgesetzt sahen, nun ihr eigenes Schulcurriculum selbst schreiben zu dürfen.

Um den Fallstricken einer erneuten Baustelle im Fremdsprachenunterricht zu entgehen, ist es notwendig, die durchaus neueren Aspekte dieser interkulturellen Sprachaktivitäten in einer Reihe von Schritten genauer zu klären und dabei Fragen wie den folgenden nachzugehen:

- Wo liegen Vor- und Nachteile?
- Welche Folgen hat der Einsatz der Muttersprache für den Fremdsprachenunterricht?
- Welchen Beitrag können die Lehrwerke leisten?
- Welche Rolle spielt der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR)?
- Handelt es sich hier um eine eigenständige Erweiterung der vier traditionellen language skills?
- In welcher Weise profitieren die Schüler davon und wie gehen sie mit den neuen Sprachaktivitäten um?
- Welche Lernschritte sind notwendig und sinnvoll, um die erforderlichen Teilkompetenzen zu entwickeln?
- Gibt es eine gestufte Aufgabentypologie und lässt sich eine Taxonomie im Kontinuum zwischen common events und critical incidents darstellen?
- Wo können diese Sprachaktivitäten im task cycle des priming and training und damit in einer Förderspirale des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts platziert werden?
- Und schließlich und übergreifend: Wie können authentische und realistische Lernaufgaben gestaltet werden, um eine kontextlose Situierung zu vermeiden?

2 Begriffserklärungen

Im o.g. Beispiel der Konzeption Thalers in „Englisch unterrichten“ (Thaler 2012) wird zunächst ein terminologisches Problem erkennbar: In der auf der DVD präsentierten Unterrichtsstunde „Shopping in London“, in der wichtige Teilkompetenzen einer

Mediation gezeigt werden, wird nämlich nicht unterschieden zwischen Translation und Sprachmittlung, und die Lehrkraft verwendet die beiden Begriffe synonym, sodass bei den Schülern der Eindruck entstehen kann, sie werden mit einer Übersetzung von Dialogen beschäftigt.

Wenn Sprachmittlung etwas ganz anderes ist als Dolmetschen und Übersetzen, sollte das Begriffspaar Mediation-Sprachmittlung (so wie es der GeR in seiner englischen und deutschen Variante benutzt) zunächst genauer betrachtet werden. Häufig beziehen sich Mediation und Sprachmittlung auf die gleichen Sprachaktivitäten, so wenn im gleichen Fortbildungsinstitut (Landesakademie Baden-Württemberg) im Fachportal Englisch Mediation, für Spanisch Sprachmittlung als Modul gesetzt wird.

Dabei hat Mediation – zumal im schulischen Kontext – ursprünglich die Konnotation der Konfliktvermeidung und -regelung und bezieht sich mithin auf soziale Lernprozesse. Dem stellt Thaler seinen Begriff Sprachmittlung „im engeren Sinn“ zur Seite, an der immer drei Personen beteiligt seien und unter der „die adressaten-, sinn- und situationsgerechte Übertragung von mündlichen, schriftlichen oder graphischen Informationen von einer Sprache in eine andere“ (Thaler 2012: 210) verstanden werden soll. Im anglo-amerikanischen Sprachgebrauch wird dem Terminus mediation eine dritte, vermittelnde Bedeutung zugeschrieben, auch als peer mediation bezeichnet:

“(Peer Mediation is) in its full form, a way of involving learners in the resolution of conflicts arising from such behaviours as name-calling, rumour-mongering and physical intimidation. In the foreign language class, peer mediation ... serves the additional purpose of developing a wide range of communication skills, particularly ones to do with fruitful discussion.“ (Lindstromberg 2004: 27)

Hier liegt auch die Erklärung, warum beide Begriffe häufig miteinander identifiziert werden. Allerdings setzt sich in der Diskussion mittlerweile die Wortwahl Sprachmittlung durch (vgl. Surkamp 2010: 287), die hier zusammenfassend als sinngemäße und adressatenorientierte Übertragung von mündlichen und schriftlichen Textsorten in eine andere Sprache definiert wird und die Aktivitäten umfasst, mit denen Lernende häufig konfrontiert werden. Auch eine negative Definition ist sinnvoll: Sprachmittlung

ist nicht eine neue, verbrämte Form des Übersetzens³ und nicht der Einzug von Zweisprachigkeit im language classroom.

3 Praxisteil I: Sprachmittlung statt Übersetzung

Das Problem, das bei der Präsentation von Sprachmittlungsaufgaben auch noch in der neueren Lehrwerksgeneration (hier bezogen auf Englisch) auftritt, ist allerdings keines der Definition, sondern des Kontextes. Bei genauerer Betrachtung handelt es sich bei Sprachmittlungsaufgaben in Textbüchern häufig um verkappte Grammatikübungen oder Übersetzungen ohne Realitätsbezug. Erstere werden kaum in einen Kontext bzw. Handlungsrahmen eingebunden, Übersetzungen besitzen darüber hinaus keine wirkliche kommunikative Funktion (vgl. Surkamp 2010: 286). Auch einschlägige Übungshefte und Workbooks reduzieren Sprachmittlung häufig auf mechanische Arbeitssequenzen und tragen nicht zur Integration der verschiedenen sprachlichen Teilkompetenzen bei, weil diese beziehungslos nebeneinander stehen.

Die gebräuchlichen Stimuli „tell your English friend who doesn't have any German ...“ oder auch „write a postcard to your Granny ...“ zeigen ein falsches Verständnis von Sprachmittlung, weil sämtliche Umschreibungen und Erschließungsstrategien fehlen. Aber die folgenden Aufgaben unter der Bezeichnung „Translation“ erwecken noch nicht einmal den Anschein, irgendetwas mit Kommunikation zu tun zu haben und stehen isoliert im sonstigen Übungsgeschehen.⁴

(1) „Translation

Peter flüsterte „Müssen wir wirklich jetzt ins Bett gehen?“ „Natürlich! Es ist zwanzig nach acht“, antwortete seine Mutter ...

Braucht Vater noch etwas für das Mittagessen? ...

Die Kellnerin musste in die Küche gehen, um den Kartoffelsalat zu holen ...“ (usw.)

³ zur gleichwohl vorbereitenden und flankierenden Funktion der Translation vgl. De Florio-Hansen 2013: 60-62, die ein wissenschaftlich fundiertes und sehr differenziert ausgelegtes Modell einer „*Mediation Competence of L2 Learners*“ präsentiert.

⁴ Die Beispiele sind aus den folgenden Publikationen des Stark Verlages (Cleary: 2011, Haas: 2012, Riedl: 2014) entnommen: Klassenarbeiten Englisch 7. Klasse (Beispiel 1); Training Grundwissen Englisch 7. Klasse (2-6); Klassenarbeiten Englisch 8. Klasse (7-12)

(2) „Translating.

How would you translate these sentences into English without using one(s)? Find a suitable noun to go with the adjective which you have already got.

a) Es gefällt mir nicht, wie die Katze aussieht. Die Arme muss zum Tierarzt. ...

b) Das einzig komplizierte an diesem Spiel ist der Anfang. ...“ (usw.)

(3) „Translation.

Translate the following text into English...

Fred ist gerade bei seiner Großmutter zu Hause (in ihrer Wohnung), weil seine Mutter im Krankenhaus ist. Normalerweise ...“ (usw.).

Am liebsten würde man die höfliche Frage in Beispiel 2 mit der Antwort versehen „I wouldn't!“, aber diese Beispiele (Überschrift „rund um das Nomen“) dienen ganz offen grammatischem Drill („take special care with the tenses“) und könnten allenfalls einen Platz im Boxen-Stopp des task-cycle finden (vgl. Kapitel 7.).

Eine ähnliche Problematik, der rein kontextlose und adressatenfreie Grammatikdrill, wird auch in den folgenden Übungen deutlich; an Stellen wird hier sogar der pädagogische Zeigefinger gehoben („take special care with the present tense“, „be careful with the gerund constructions“) und es werden, als kommunikativer Neben- oder Nebeneffekt, Verhaltensregeln transportiert:

(4) „Translation into English.

Meine Mutter ging auf ein Internat für Mädchen. Sie mussten sich an viele strenge Regeln halten.

- Du darfst auf dem Flur nicht rennen.
- Du musst aufstehen und ‚Guten Morgen‘ oder ‚Guten Tag‘ sagen, sobald ein Lehrer ins Klassenzimmer kommt.“ (usw.)

Vielleicht soll diese Hausordnung die heutige Schülergeneration um das Wissen der eigenen Freiheiten – im Vergleich zu früher – bereichern; damit wäre sie immerhin von historisch-landeskundlichem Interesse.

Eine deutlich weiter entwickelte Variante – im Sinne der oben definierten Sprachmittlung – nutzt Stimuli zu language activities auf der Basis von Simulationen, die an reale Ereignisse anknüpfen und deren Lebensbezug dem der Schüler angenähert ist:

(5) „Dos and don’ts.

A friend of yours is going to stay with a Scottish family. You’ve been to Britain before and can give your friend a few useful tips about how life is different. Complete the sentences using mustn’t, needn’t or must.

(pictogram car on right)

You drive on the right.

(pictogram id card)

You carry an ID card.“ (usw.)

Bei anderen – immer noch auf grammatische Einzelphänomene bezogenen – Sequenzen wird immerhin ein Handlungsrahmen genauer beschrieben und der Adressat – der nicht(s) verstehende American exchange student – mit ins Boot geholt. Und hier geht’s auch gleich zum Test:

(6) „Test 15 – Schwerpunkt Mediation ...

Mediation: Rules in the classroom

The following rules are on a poster in your classroom but the American exchange student who is in your class doesn’t understand them. Please explain in English.

Alle Schüler müssen pünktlich zu Stundenbeginn im Klassenzimmer sein.

Alle Bücher und Hefte müssen mitgebracht werden. Zwei Schüler dürfen sich ein Englischbuch teilen.

Wer die Hausaufgabe vergessen hat, ...“ (usw).

Auf der ganz praktischen Seite von Sprachmittlung finden sich (Hinweis-) Schilder, Pictogramme und dergleichen:

(7) „Signs and instructions.

What do these signs and instructions tell you not to do?

Pictogramme von Verkehrsschildern“ (usw)

Für die o.g. Austauschprogramme ließen sich diese prompts sehr sinnvoll durch länderspezifische Hinweise ergänzen (Australia: koalas, kangaroos ahead; USA: speed limits; GB – Highlands: sheep crossing, single lane).



Weitere Beispiele des „Schwerpunktes Mediation“ grenzen sich immerhin von der „Übersetzung“ ab:

(8) „Bei dieser Übung musst du daran denken, dass es sich hier nicht um eine Übersetzung handelt. Deine Aufgabe ist es, den Sinn des Satzes zu vermitteln.“.

Mediation

Rita from Scotland and Petra from Germany are on holiday together in England. They meet Stefan, a friend of Petra's. Stefan speaks very little English and Rita doesn't speak German. Therefore Petra has to interpret. Pretend you are Petra.

Rita: Can you ask Stefan if he knows his way around London?

Petra: ...

Stefan: Ich kenne mich überhaupt nicht aus, aber ich habe einen guten Stadtplan.

Petra: ...“ (usw).

Auch bei der schriftlichen Sprachmittlung wird der Grammatikschwerpunkt nicht aufgegeben, aber immerhin creative writing als Fertigkeit gefordert:

(9) “Mediation: Jamestown.

You and your family are visiting Jamestown, the first English colony in America. They have got a leaflet with all the necessary information, but it is in English, of course. Read the text carefully and answer your parents’ questions.

Leaflet The History of Jamestown“ (usw).

(10) Mediation: The Metropolitan Tower.

(11) Harry Potter Cartoon.

(12) Visiting the Bavarian Forest National Park. In diesem Beispiel werden die für Sprachmittlung wesentlichen Teilfertigkeiten „select and explain“ akzentuiert: „only explain the most important information to her in English“.

Bei diesen positiven Weiterentwicklungen wird nicht nur deutlich, dass die Komplexität von Sprachmittlungsaufgaben (SM-Aufgaben) je nach Handlungsrahmen und Adressaten eine ganze Reihe von Teilkompetenzen anbahnen kann und aktivieren muss, sondern auch, dass diese durchaus erfolgreich in einen kommunikativen task-cycle integrierbar sind. Weitere Beispiele aus der neueren Lehrwerk-Entwicklung können diesen Trend insgesamt bestätigen, wenngleich dabei einige grundsätzliche Bedenken gegen sprachmittelnde Aktivitäten nicht außer Acht gelassen werden können.

Kritische Stimmen beschäftigen sich mit der Frage, ob die Sprachmittlung mitunter Aufgaben konstruiert, die realitätsfern bleiben, – oder polemisch gewendet:

„In welchen real life Situationen braucht man das, mal abgesehen von der des Englischen nicht mächtigen Großmutter, die sich so

brennend für einen New York Times Artikel interessiert, dass sie ihn sogar schriftlich haben möchte?“ (Lüders 2009).

Gelegentlich werden solche Aufgaben sogar als banana ware bezeichnet, wo das Produkt erst beim Käufer reife, und wann bitte habe man zuletzt gedolmetscht – vielleicht als Fremdenführer?

Eher Unterhaltungswert haben Vorschläge, die aus Mediation gerne Prädiation (Übergang zur Übersetzung durch präzise Mediation) oder Melidation machen möchten, bei der der kommunikative Rahmen wieder „die interessierte, aber des Englischen nicht mächtige Großmutter sein (wird), mit der man in der Welt herumreist“ (ebd. 2011).

Ernster zu nehmen sind Bedenken, ob SM-Aufgaben überhaupt für den FSU förderlich sind, nicht zu viel Zeit auf Kosten anderer language activities beanspruchen und tatsächlich relevant für den FSU sind. Auch der Realitätsbezug wird – zu Recht, wie weiter oben gezeigt werden konnte – infrage gestellt, nicht nur bei den „Stell dir vor ...“-Stimuli, sondern vor allem auch bei den schriftlichen Zusammenfassungen von Texten, hier von L2 zu L1.

Bei aller Polemik und kritischen Betrachtung ist aber Sprachmittlung als Teil der interkulturellen Interaktion mittlerweile auch in der Fachdidaktik angekommen, wenn auch mit unterschiedlicher Akzentsetzung oder Priorisierung – z.B. in der Frage, ob es sich dabei tatsächlich um eine neue, fünfte sprachliche Teilkompetenz handelt oder ob sie in die vier traditionellen Fertigkeiten integriert bleibt (vgl. dazu: Surkamp 2010: 285ff; Haß 2006:112f; Decke-Cornil 2010:192; am ausführlichsten Thaler 2012:209ff).

4 Startschuss im GeR und Nachhaltigkeit der Sprachmittlung

Wenngleich die Skills-4-oder-5-Frage eher akademischen Charakter behält, allerdings in der stufenweisen Umsetzung dann doch praktische Folgen hat, ist Sprachmittlung seit der Veröffentlichung des GeR (Europarat 2001) ins „Zentrum des Interesses“ (Kolb 2009: 71) gerückt und wird in der Folge in Lehrpläne, Kerncurricula und Einheitliche Prüfungsanforderungen im Abitur aufgenommen.

Denn „sprachmittelnde Aktivitäten, also die Umformung eines schon vorhandenen Textes, nehmen eine wichtige Stellung im alltäglichen sprachlichen Funktionieren unserer Gesellschaften ein.“ (Europarat 2001: 26)

In Abschnitt 4.4.4 werden Aktivitäten und Strategien der Sprachmittlung unter „Übersetzen, Dolmetschen“ subsumiert und zwar als:

- „Mündliche Sprachmittlung (nach Dolmetschen)
- für ausländische Besucher im eigenen Land;
- für Muttersprachler im Ausland;
- in sozialen und in Dienstleistungssituationen für Freunde, Familienangehörige, Kunden, ausländische Besucher usw.;
- von Schildern, Speisekarten, Anschlägen usw.
- „Schriftliche Sprachmittlung (nach Übersetzung)
- Zusammenfassung der wesentlichsten Punkte (Zeitungs- und Zeitschriftenartikel usw) in der L1 oder zwischen L1 und L2;
- Paraphrasieren (Fachtexte für Laien usw)“ (ebd. 90)

Um zu ermitteln, „in welchen sprachmittelnden Aktivitäten die Lernenden aktiv werden sollen und was von ihnen in dieser Hinsicht erwartet wird“, ist eine 4-Schritte-Strategie vorgesehen. Allerdings wird betont: „Es gibt hierzu noch keine Skalen.“ (ebd. 90-91)

Damit wurde ein Entwicklungsbedarf eingeräumt, der eine stufenweise Anbahnung der notwendigen Teilkompetenzen, z.B. in einer Aufgabentypologie, und ihre Integration in komplexere Lernaufgaben für den FSU beschrieb (vgl. dazu Kapitel 7. und 9.).

In „Profile Deutsch“ (Globiniat 2005) hat das Goethe Institut mit einer inhaltlichen Konkretisierung des GeR für Deutsch als Fremdsprache einen Teil dieses Entwicklungsbedarfes eingelöst und mit einer Skalierung von Kann-Beschreibungen (von A1 ab Seite 114 bis C2 ab Seite 208) einen konkreten Handlungsrahmen geschaffen. Er ist auch auf andere Fremdsprachen übertragbar und kann für komplexere Lernaufgaben adaptiert werden.

Sowohl im GeR als auch in Profile Deutsch steht zwar Sprachmittlung als Teil 4 der „Kommunikativen Aktivitäten und Strategien“ bzw. der Kann-Beschreibungen nicht im Mittelpunkt von language activities, kann aber als wesentlicher Bestandteil der interkulturellen Kommunikation als ein Startschuss für die Entwicklung von kompetenzorientierten SM-Aufgaben gelten. Solche Lernaufgaben können die Unterrichtsentwicklung im FSU nachhaltig steuern und die interlinguale Kompetenz erheblich bereichern, wenn eine Reihe von Bedingungen erfüllt ist. Insgesamt wird in diesem Kontext die interlinguale Kompetenz durch den GeR aufgewertet.

5 Praxisteil II: Grundsätze und Beispiele

Im handlungsorientierten Ansatz des GeR, der Sprachlerner als sozial Handelnde versteht, werden Domänen als Lebensbereiche definiert, in denen die Bereiche des öffentlichen Lebens und der private Bereich für die Sprachmittlung besonders prädestiniert erscheinen (Europarat 2001: 22). Wenn dabei Sprachmittlung, verkürzt ausgedrückt, bedeutet, Informationen adressatengerecht in die andere Sprache zu übertragen (vgl. HKM 2011), sind, neben dem Handlungsrahmen, d.h. den Situationen, in denen Sprachmittlung stattfindet, vor allem die Dimensionen von Informationen und Adressaten Kriterien für zielfördernde SM-Aufgaben. Im Kontinuum von Anfänger- und Fortgeschrittenen-FSU sind diese beiden Beispiele illustrativ:

5.1 Dress Code of an Australian School

Als Teilnehmer am Schüleraustausch mit dem australischen Luther College triffst Du mit deiner Familie die letzten Reisevorbereitungen. An der Schule ist das Tragen einer Schuluniform Vorschrift; sie kann zwar vor Ort ausgeliehen werden, aber es gibt einige Bestimmungen, die dir die Lehrerin der Partnerschule geschickt hat und die du mit deinen Eltern besprechen musst. Deren Englisch ist leider nicht so gut, so dass du die wichtigsten Passagen für sie übersetzen musst. Die Vorschriften bei „jewellery, hair, make up, appearance“ usw. sind ziemlich streng und ungewöhnlich. Deine Eltern müssen auch noch einige Kleidungsstücke besorgen. Mache sie bitte vertraut mit den Erfordernissen, auch um Missverständnisse zu vermeiden.

Anhang 1: Luther College Uniform Policy

5.2 Abiturprüfung Hessen 2014 – Englisch Leistungskurs

Vorschlag C – Kombinierte Aufgabe: Immigration

Anhang 2: Hessische Abiturprüfung

In den beiden SM-Aufgaben (JgStufen 9 und 13) sind die Bestimmungen des hessischen Kerncurricula beachtet:

„Die Lernenden können zusammenhängende mündliche Äußerungen und Texte sinngemäß von der Zielsprache in die Ausgangssprache übertragen“ (und umgekehrt) (HKM 2013:51)

Diese Aufgaben zeigen auch, worauf es bei den assignments ankommt und wie Handlungsrahmen, Mitteilungsabsicht, Adressierung des Zieltextes und interkulturelles Orientierungswissen miteinander verbunden sind. Damit sind Situation – Rolle – Wissen – Zweck – Produkt festgehalten und entsprechen (im 2. Beispiel mindestens als Rollenspiel) der Lebenssituation der Schüler.

Hilfreich bei der Lösung der beiden Aufgaben sind auch die im GeR angelegten Strategien der Sprachmittlung in 4.4.4.3 als „Planung, Ausführung, Evaluation, Korrektur“. (Europarat 2001: 90f)

Dem entspricht der in Profile Deutsch beschriebene Einsatz von kommunikativen Strategien als metakognitives Schema:

„Planung – sich einstellen, vorbereiten auf die kommunikative Aufgabe

Durchführung – durch den Einsatz von Techniken die kommunikative Aufgabe effizient und erfolgreich erfüllen; Kontrolle – Vorannahmen und Wirkungen der eingesetzten kommunikativen Mittel und Techniken überprüfen; Reparatur – falls nötig: Vorannahmen revidieren, Missverständnisse klären“. (Glaboniat 2005: 98)

Die Austauschsituation ist authentisch und lebensnah, interkulturelles Wissen (uniform policy) zu erwerben und Missverständnisse sind vermeidbar. In der Abituraufgabe ist Phantasie gefragt, aber im Praktikum bei einer englischsprachigen Firma sind Aufgabenstellung und Zielorientierung ebenfalls vorstellbar.

6 The Early Bird Catches the Worm: Aufgabentypologie

An den bisher analysierten Beispielen konnte bereits verdeutlicht werden, dass Sprachmittlung eine komplexe, interkulturell und linguistisch geprägte Aktivität ist. Sie erfordert u.a. Wissen im interkulturellen Umgang miteinander aufzubauen, in realitätsbezogenen Situationen zielgerichtet handeln zu können und eine handlungsorientierte Motivation der Interlocutors aufzubauen. Dies ist auch ein Hinweis darauf, dass SM-Aufgaben in besonderem Maße der Triade des kompetenzorientierten FSU als Wissen-Können-Wollen entsprechen und für komplexere Lernaufgaben geeignet sind (vgl. 9.). Hier muss nicht entschieden werden, ob language activities der Sprachmittlung als neue, fünfte sprachliche Teilkompetenz ein Eigenleben erhalten (vgl. 4.), aber sie müssen für den gegebenen Handlungsrahmen gleichwohl – und zwar in der Verschränkung mit anderen sprachlichen Fertigkeiten – stufenweise vorbereitet und umgesetzt werden.

An dieser Stelle wird die Frage wichtig, ob eine Aufgabentypologie, gleichsam als Taxonomie der SM-Aufgaben, für den FSU entwickelt werden kann, um die Anbahnung der notwendigen Teilkompetenzen in einem kooperativen Lernprozess zu gestalten. In der fachdidaktischen Literatur entstehen z.Zt. interessante Vorschläge, die der Lehrkraft bei der Umsetzung von SM-Aufgaben hilfreich sein können und Sprachmittlung als Unterrichtselement nachhaltig etablieren werden. Dabei werden unterschiedliche Kriterien formuliert, die eine Priorisierung auf verschiedenen Ebenen vorschlagen:

- nach Textsorten
- nach Kompetenzen
- nach Anforderungsprofilen
- nach Situationen/Domänen
- nach interkulturellen Wissensbereichen. (vgl. insbesondere Pfeiffer 2013: 52 und Caspari 2013: 32)

Eine pragmatische Matrix, die die vorstehenden Prioritäten inkorporiert, soll hier dem Kontinuum von common events zu critical incidents (zur Definition vgl. Kapitel 8.) folgen und dabei die interkulturelle Sprachkompetenz als Leitmotiv verwenden.

Matrix: from common events to critical incidents

	Knowledge	skills	volition	
common events	context (situations, roles, addressees)	task verbs SM specific competencies	text types genre	grade/ motivation
	every day life	<i>para-phrase</i> identify describe	poster	beginner/ inter-mediate personal preference
	every day life	name <i>present</i> outline	hobby	dito
	commodities	<i>identify</i> name <i>render</i>	labels wrapper	dito interest
	school exchange	explain outline <i>bridge</i> <i>present</i>	class room rules	dito involvement
	every day life	<i>illustrate</i> <i>put</i> <i>into</i> <i>context</i> explain <i>render</i>	signs pictograms instructions	dito practical issues
	traveling information	describe <i>render</i> characterise <i>compare</i> <i>scan</i>	flyer leaflets landmarks	dito & advanced pers. pref.
	eating habits	describe present <i>illustrate</i>	menu recipe	dito pers. interest
	etc			
critical incidents				
	public domain	describe <i>present</i> analyse <i>illustrate</i> discuss <i>evaluate</i>	cartoons statistics graphs graffiti	advanced pers. interest public issues
	country profiles	describe <i>compare</i>	school health	advanced public

Sprachmittlung als Lernaufgabe:
Teaching English through Mediation

		<i>assess</i>	system	issues
	cultural studies	<i>scan</i> <i>bridge</i> <i>assess</i>	reports coverage	advanced public issues

Die vollständige Matrix ist einzusehen unter:

<http://www.australienaustausch.de/index.php/fachberatung-fremdsprachen-bk>.

Mit der Matrix wird als Leitgedanke der stufenweise Übergang von common events zu critical incidents aus zwei Gründen verfolgt. Es entspricht den im GeR skizzierten Domänen und deren für die Sprachmittlung relevanten Bereichen des praktischen (personal interest) und des öffentlichen Lebens (public issues) (Europarat 2001: 22). Es gibt, zweitens, zwar keine Grammatik der interkulturellen Teilkompetenzen für Sprachmittlung, aber ihre Komplexität steigt in diesem Übergang kontinuierlich, so dass sie so früh wie möglich – im Zusammenspiel mit den traditionellen Sprachkompetenzen – angebahnt werden sollten: the early bird ...

Da die rubrics in der hier vorgeschlagenen Matrix keine zwingende Reihenfolge beinhalten, kann der Blick – je nach Unterrichtszusammenhang und Interessenlage – durchaus zunächst auf die Textsorten/Genres gerichtet werden, um von da aus zu entscheiden, welche Operatoren (task verbs) und welcher Handlungsrahmen ausgewählt werden: auch Motivation und Lernstufe (grade) können Ausgangspunkte werden. In der Matrix sollen alle wesentlichen Elemente der Sprachmittlung auftreten; es geht dabei um reale Situationen, die authentischen Rollen der Interlocutors, den Einbezug der Adressaten, Interessen geleitetes und zielorientiertes Handeln, das die interkulturellen Besonderheiten (von common events bis critical incidents) als eigenständiges Wissensziel zur Sprache bringen kann.

Soll eine Priorität bei den sprachlichen Teilkompetenzen liegen, so werden Kompetenzen mit Hilfe der „Anforderungsverben“ (vgl. Operatoren, HKM 2013) skizziert und dabei solche mit besonderer Relevanz für SM-Aufgaben hervorgehoben, z.B. als: paraphrase – bridge – reduce – render – summarise – scan – put into context – scaffolding.

Wichtig bleibt der Hinweis, dass bei aller Zusammenschau immer nur eine begrenzte Zahl von Teilkompetenzen trainiert werden kann, sodass auch der Handlungsrahmen (context) entsprechend zu gestalten ist:

- Ausgewählte Situationen müssen von den Schülern sprachlich und kulturell zu bewältigen sein;
- Die Rollen dürfen nicht zu weit von der Lebenswirklichkeit der Handelnden entfernt sein;
- Die Adressaten sollen klar identifiziert und mit ihrer Interessenslage beschrieben werden;
- Die Textsorten/Genres sind überaus vielfältig, sollten aber stets interkulturelle Lernmöglichkeiten und Kontraste enthalten;
- Die Aufgabenstellung (assignments) hat einen mündlichen oder informell-schriftlichen Schwerpunkt mit einer oder reziproker Sprachrichtung.

Welche Stimuli aus einem in dieser Weise situierten assignment erwachsen und wie sie typischer Weise auf den kommunikativen Zweck bezogen werden können, wird für den französischen FSU mit einem dialogischen und einem kreativen Textbeispiel von Caspari beschrieben:

- bei einem Arztbesuch („Unwohlsein“) muss die Tochter zwischen deutschem Vater und französischem Arzt in beide Richtungen sprachmitteln;
- bei der Übertragung eines Tagesprogramms für den französischen Gast Schüler geht es nicht um Sehenswürdigkeiten und ihre Beschreibung, sondern um die erfolgreiche Einbindung des Gastes in das Vorhaben. (vgl. Caspari 2013: 32)

Solche Beispiele sind ohne Weiteres auch auf den englischen FSU übertragbar.

7 Funktionen der Sprachmittlung im FSU

In Anlehnung an die bei Elisabeth Kolb vorgeschlagene Aufgabentypologie für Sprachmittlung (vgl. Kolb 2009: 73) kann der systematische Ort für Sprachmittlung im FSU graphisch wie folgt dargestellt werden:

Anhang 3: Systematischer Ort für SM im FSU

Dabei bezeichnet das Akronym RATING die englischsprachige Variante von Merkmalen eines Kompetenzen fördernden FSU, die im Kontext der Diskussion über die Bildungsstandards entwickelt wurden, und zwar als Lebensbezug, Authentizität, Aufgabenorientierung, Individualisierung, Kooperation, Evaluation. (LAAIKE-Prinzipien in De Florio-Hansen 2010: 111)

RATING umfasst:

- **R** Real life situations
- **A** Authentic materials
- **T**ask-based learning
- **I**ndividualisation
- **N**etworking in cooperative learning
- **G**eneral evaluation

Wie Hör-/Sehverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben kann Sprachmittlung als interlinguale und interkulturelle Teilkompetenz im FSU angebahnt werden. Wie alle anderen werden diese in der Unterrichtspraxis nicht isoliert trainiert, können aber durchaus als skills im Sprachtraining des task-cycle gelegentlich im Fokus stehen – in der neuesten Lehrwerk-Entwicklung, in der sie bislang eher ein Schattendasein gefristet hatten, werden sie als Sprachmittlung sogar in den Mittelpunkt ganzer Units gestellt.

„Task-based approaches draw on task-based learning ... and develop a great variety of outcome-oriented activities. This is a claim for tasks that follow the task cycle and comprise a wide range of activities“. (De Florio-Hansen 2013: 64)

Als Möglichkeiten des „Andockens“ von Sprachmittlung im FSU können so benannt werden:

Writing: summary, structuring, purpose, register;

Speaking: purpose, agreeing, disagreeing, register (nach Selz 2014).

In einer Förderspirale des Kompetenzen fördernden FSU, angelegt als task-cycle, können SM-Aufgaben in nahezu allen Einzelschritten eingesetzt werden, ihr jeweils präziser Ort wird in einer konkreten Lernaufgabe (vgl. Kapitel 9.) näher zu bestimmen sein.

Anhang 4 Förderspirale

Damit kann Sprachmittlung verschiedene Aufgabenformate umfassen und lässt sich im Kontinuum von Sprach- und Schreibenlässen entwickeln, die – gleichsam idealtypisch – an Komplexität, Realitätsbezug und Verwertbarkeit zunehmen.

Generell zeigt die Förderspirale deutliche Passungsmöglichkeiten in den Schritten „Planung und Einstieg“ (priming the task) und „Durchführung“ (training and implementing). „Differenzierendes Üben“ kann als Boxen-Stopp für die Lernenden besonders interessant werden, weil hier mit – für die private und berufliche Zukunft – sinnvollen Aktivitäten die Mitteilungsfreude im FSU erhöht wird und in der Anwendung von paraphrasing, summarising, selecting, reducing, bridging usw. Auswirkungen für die anderen sprachlichen Teilkompetenzen zu erwarten sind – gerade an dieser Stelle wird auch zum ersten Mal die „Gelenkfunktion“ von SM-Aufgaben im FSU nachvollziehbar.

Die für die SM-Aufgaben erforderlichen spezifischen Kompetenzen (wie rendering, reducing – vgl. Matrix „Aufgabentypologie“ S. 17-18) umfassen ja Hör-/Sehverstehen, Selektion von wichtigen Informationen, sowie – in der Sprachproduktion – Kompensations- und Ausweichstrategien, insgesamt bezogen auf interkulturelle Kompetenz. Die dafür erforderlichen sprachlichen Mittel beziehen sich u.a. auf structuring, tenses, questions, statements, exclamations, reported speech, modal verbs (nach Selz 2014). Nicht nur im Boxen-Stopp verweisen also die angewandten sprachlichen Fertigkeiten auf die nachhaltige Gelenkfunktion, die Sprachmittlung im FSU einnehmen kann und wird.

8 Die Sonderrolle im CLIL (Content and Language Integrated Learning)

In der Diskussion über das fremdsprachendidaktische Potenzial der Sprachmittlung erstaunt ein Befund besonders, wenn ihm auch unbedingt zuzustimmen ist:

„Weitgehend unbeachtet ist dieses innovative Aufgabenformat bisher auch in der Theorie und Praxis des bilingualen Sachfachunterrichts geblieben, obwohl sich hier, z.B. in bilingualen Geschichts- oder Geographiemodulen, vielfältige Einsatzmöglichkeiten eröffnen“ (Rössler 2013: 20).

Der bilinguale Unterricht (hier in der Betrachtung erweitert auf Politik und Wirtschaft bilingual Englisch) bietet dabei nicht nur erweiterte Möglichkeiten für SM-Aufgaben, sondern ist in seiner curricularen Anbindung geradezu angewiesen auf die interkulturelle Sichtweise:

„Das bilinguale Sachfach Politik und Wirtschaft betrachtet die Inhalte aus internationaler Perspektive und arbeitet verstärkt exemplarisch und vergleichend“. (HKM 2013)

Im Unterricht des bilingualen Sachfaches – als CLIL= Content and Language Integrated Learning – geht es auch regelmäßig um interkulturelle sprachliche Aktivitäten. Daher wird hier vorgeschlagen, den Begriff Sprachmittlung in diesen Programmen zu erweitern unter bewusster Einsetzung des code-switching:

„Here the lessons involve systematic use of both the CLIL language and the first language. For example, sometimes one language might be used for outlining and summarizing the main points, and the other for the remaining lesson functions“ (Coyle 2010: 16)

Damit findet Sprachmittlung als translanguaging im bilingualen Unterricht einen besonderen, vor allem systematischen Ort:

„Translanguaging refers to a systematic shift from one language to another for specific reasons.“ (ebd. Hervorhebung im Original)

So entwickelt Sprachmittlung – als translanguaging – eine dynamische Arbeitsform im Unterricht, die bereits in der Begründung für CLIL angelegt ist:

„Common reasons for introducing CLIL ... Culture

- Building intercultural knowledge, understanding and tolerance, e.g. module of psychology on causes of ethnic prejudice.
- Developing intercultural communication skills, e.g. students collaborating on joint projects across nations.
- Learning about specific neighbouring countries/regions and/or minority groups, e.g. ‚school hopping‘, which engages students and teachers in border regions in sharing resources and curricular objectives.
- Introducing a wider cultural context, e.g. comparative studies involving video links or internet communications.“ (ebd. 17)⁵

In der Dualfunktion des bilingualen Unterrichts von Sprache und Inhalt wird die Rolle der Lernenden als aktiv Handelnde, gerade in Bezug auf vergleichende interkulturelle Arbeitsweisen, besonders betont und SM-Aufgaben können zum regelmäßigen Handwerkszeug gehören. Dies gilt z.B. für die Bearbeitung von critical incidents, die neben interkulturellem Wissen Ideen für Problemlösungen und Handlungsstrategien erfordern, um Situationen sprachlich erfolgreich zu bewältigen.

Critical incidents, in diesem Beispiel auf dem International Campus der Universität von Edmonton diskutiert, können sich sowohl auf den Alltag der Lerner beziehen (wie ist es bei uns, wie bei den anderen?):

„In Canada students make lots of mistakes but the teacher says ‚good‘. Teachers should criticize children (students); it is good for children to remember their mistakes.“

„When a student makes a mistake here, the teacher says ‚good, good‘ and doesn’t correct. If it is wrong, it is wrong, and the teacher’s job is to correct our mistakes.“ (Apedaile 2008: 35)

Discuss: do you agree?

⁵ Der Autor ist selbst an einem solchen Internetportal aktiv beteiligt für die Northwestern University, Chicago – mit dem iCollaboratory Project (<http://new.icollaboratory.net/>)

-als auch auf allgemeine Lebenssituationen, z.B. in anderen Ländern:

„A young woman had recently arrived in Canada ready to start a new life. She found the weather a little cold but still enjoyed wearing the same style she wore at home: tight skirts and tight tops that had low necklines. After about a month she began to notice people staring at her. She thought they were looking at her because she was a foreigner. Then one day someone told her that only prostitutes dressed that way. She felt angry and insulted.“
(ebd. 31)

Render: what is your advice for her?

In diesen Situationen wird Sprache, über die sprachlichen Teilkompetenzen hinaus, zum Lernmedium selbst und ermöglicht language socialization in unterschiedlichen Gesellschaften:

„This perspective suggests that a learner’s languages – first language, second language, foreign language, heritage language and so on – all connect and can all be exploited as tools for learning. It also introduces salient points regarding the interrelationship between a learner’s different languages – for example:

- the relationship between first-language literacy and the development of oracy in other languages
- the effects of code-switching between languages in CLIL settings as a positive pedagogic strategy, rather than a default position to address breakdowns in comprehension.“ (Coyle 2010: 159)

SM-Aufgaben im bilingualen Sachfach entwickeln nicht nur dessen Eigendynamik, sondern zielen auf den intercultural speaker:

„Intercultural skills involve: the ability to bring the culture of origin and the foreign culture into relation with each other ... the capacity to deal effectively with intercultural misunderstanding and conflict situations.“ (Byram 2008)

Diese Erfahrung wird auch in einem Deutsch-Amerikanischen Projekt „Spurensuche Midwest“ seit einigen Jahren gemacht, wo bilinguale landmarks und cultural events der German-speaking communities in den USA (Deutsche, Österreicher, Schweizer) zu vergleichenden Studien einladen und die bis zu Daniel Barenboim und der Geschichte der Lippizaner aufgefächert sind (<http://spurensuchemidwest.org>).



Spurensuche Midwest

9 Sprachmittlung als Bestandteil von Lernaufgaben

Eine berechtigte Kritik an – vor allem in älteren Lehrwerken vorgefundenen – SM-Aufgaben bestand darin, dass sie isoliert und ohne authentischen Handlungsrahmen eingesetzt wurden. Seit der Initialzündung durch den GeR hat aber eine erhebliche Ausweitung von SM-Aktivitäten im FSU stattgefunden. Von einem „Siegesszug“ zu sprechen, wäre euphemistisch, aber deutlich ist dennoch, dass SM-Aufgaben noch viel zu wenig in ein aufgabenorientiertes Lernszenario eingebettet sind.

Auf der Grundlage der Förderspirale für den FSU (vgl. Anhang 4) sollen an einem Beispiel solche Möglichkeiten der Passung vorgestellt werden. Zunächst sind die

Kriterien für einen Kompetenzen fördernden FSU genauer zu bestimmen, dabei sind Lernaufgaben „...komplexe Settings im Sinne des task-based learning. Ihr Charakteristikum besteht im Unterschied zu formal-sprachlichen und fertigungsbezogenen Übungen darin, im Unterricht möglichst realistische sprachliche Interaktionssituationen zu schaffen“ (Decke-Cornil 2010: 194).

Im „Cambridge Coursebook English Unlimited B1+“ (Rea 2011) werden solche Lernaufgaben als target activities in die 14 Units, die auch zusätzlich häufiger across cultures Sektionen enthalten, integriert. Die dort präsentierten mündlichen und schriftlichen Sprachaktivitäten folgen dem task-based learning als: pre-task, task-cycle, language focus. (zitiert nach De Florio-Hansen 2010: 235)

In den task-cycle lassen sich an mehreren Stellen SM-Aufgaben integrieren, wie mit der Unit 9: Make up your mind gezeigt werden kann:

Synopsis (Rea 2011: 70-77)

Teaching goals:

- describe problems in the house
- discuss solutions
- talk about decision making
- discuss the consequences of decisions
- negotiate
- write a web posting explaining an argument
- organise ideas

Target activity:

- reach a compromise
- Imagine you live with friends. What disagreements can you imagine about: cleaning, washing up, noise, the shower, cooking, shopping, eating

Anhang 5: Task-cycle

Ein weiteres Beispiel bezieht sich auf die Geschichte und aktuelle Situation in Schottland. Auf der Basis von Songtexten und Romanauszügen besteht die Lernaufgabe darin, einen bilingualen podcast für die Partnerschule in Edinburgh mit dem Titel „Scottishness versus Germanness“ zu entwickeln. (ausführlich in De Florio-Hansen 2010: 225ff.)

10 Schlussbemerkungen

Nach diesem Verständnis beruht Sprachmittlung auf realitäts- und alltagsnahen Situationen, erfüllt die Bedingungen eines authentischen Lernszenarios und bereitet damit auf interlinguale und interkulturelle Lebenswirklichkeit auch jenseits der Schule vor. Im CLIL wird sie um translanguaging erweitert und leistet einen essentiellen Beitrag zur global literacy. (vgl. UNESCO 2004, zitiert nach Coyle 2010: 160) Sie befindet sich seit ihrer Verankerung im GeR auf einem nachhaltigen Weg in den FSU und fördert Sprachlernbewusstheit wie kulturelles Wissen.

Im FSU der angelsächsischen Länder spielt Sprachmittlung keine herausgehobene Rolle und wird allenfalls als code-switching (im CLIL) genutzt, wenngleich erste Ansätze zu einem pragmatischen Einsatz beispielsweise im Victorianischen Abschlussexamen praktiziert werden. Nach Auskunft von Lehrkräften wird dort mittlerweile im Sprach-Training zum VCE (Victorian Certificate of Education) den Prüfungsabschnitten „Section 2: Reading and responding; Section 3: Writing in the language“ (vgl. VCAA 2005-2014) das Verfassen einer Zusammenfassung durch die australischen Deutschlerner in ihrer Muttersprache vorgeschaltet, ehe der Test „in the language“, also auf Deutsch, geschrieben wird.

Aber auch in einem FSU, der sich auf den GeR bezieht, sind Weiterentwicklungen in der Sprachmittlung notwendig und in Ansätzen auch sichtbar. Erste Skalen zur Evaluation von Teilkompetenzen sind entwickelt, desgleichen Deskriptoren zur Bewertung der mündlichen Sprachleistung (vgl. LABW 2014), und auf der Plattform der Konferenz der Kultusminister (kmk.format) wird das „Planungsraster einer

Fortbildungsveranstaltung, Fachkonferenz – Fertigkeit: Mediation“ (vgl. ebd.) angeboten.

In den Abiturvorschlägen (z.B. in Hessen) ist Sprachmittlung als kombinierte Aufgabe im Leistungskurs etabliert, wird allerdings von Schülern seltener ausgewählt. Ganz anders verhält es sich in der Unterrichtspraxis, wo insgesamt ein merklicher Siegeszug der Mündlichkeit zu verzeichnen ist und in der Qualifikationsphase sogar eine schriftliche Klausur durch eine mündliche Kommunikationsprüfung (Hessen in Q 4) ersetzt wurde. Mündlichkeit und SM-Aufgaben werden beide von Schülern als innovativ empfunden, bereiten auf den bevorstehenden Schüler-Austausch vor und sind ganz allgemein viel beliebter als die leidigen Simulationsspiele im Unterricht, also die Geburtstagsparty oder die Fahrradtour, die dann doch nicht stattfinden. Pragmatisch einsetzbar und wirkungsvoll (z.B. am Boxen-Stopp der Förderspirale) sind Handlungsraster, die SM-Aufgaben als interessante und abwechslungsreiche Tätigkeiten erfahrbar machen.

Warum das so ist, wird am besten deutlich, wenn man den Youtube Clip „Do you speak English?“ (<http://www.youtube.com/watch?v=fijBUeqiW0g>) einmal gemeinsam mit Schülern betrachtet. Hier wird spaßhaft illustriert, was man mit Sprache in Kommunikationssituationen noch so alles anstellen kann – sozusagen ein Appell an die Experimentierfreudigkeit der Schüler: denn if you never never go, you will never never know!

Literatur

- Apedaile, Sarah & Schill, Lenina (2008): Critical Incidents for Intercultural Communication. In: <https://www.norquest.ca/NorquestCollege/media/pdf/centres/intercultural/CriticalIncidentsBooklet.pdf> (Zugriff: 22.6.2014).
- Byram, Michael (2008): Translation and Mediation – objectives for language teaching. In: http://vigdis.hi.is/translation_and_mediation_objectives_language_teaching (Zugriff: 22.6.2014).
- Caspari, Daniela (2013): Sprachmittlung als kommunikative Situation. Eine Aufgabentypologie als Anstoß zur Weiterentwicklung eines Sprachmittlungsmodells. In Reimann, Daniel & Rössler, Andrea (Hrsg.): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 27-43.
- Cleary, Liam (2011): *Klassenarbeiten. Englisch 7. Klasse*. Freising: Stark.

- Cornelsen (Hrsg.) (2014): *English G access 2*. Berlin: Cornelsen.
- Coyle, Do & Hood, Philip et al. (2010): *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: University Press.
- De Florio-Hansen, Inez (2013): Translation Competence in Foreign Language Learning. In: *Journal of Linguistics and Language Teaching* 2/2, 39-68.
- De Florio-Hansen, Inez & Klewitz, Bernd (2010): *Fortbildungshandreichung zu den Bildungsstandards Englisch und Französisch*. Kassel: university press.
- Decke-Cornill, Helene & Küster, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin (u.a.): Langenscheidt.
- Goethe Institut (o.J.): „German is 4U!“
<http://www.goethe.de/ins/us/pro/german4u.pdf> (Zugriff: 22.6.2014)
- Glaboniat, Manuela et al. (2005): *Profile deutsch*. Berlin & München: Langenscheidt.
- Haas, Lindsey (2012): *Training Grundwissen Englisch. Englisch 7. Klasse*. Freising: Stark.
- Haß, Frank (2006): *Fachdidaktik Englisch*. Stuttgart: Klett.
- HKM (Hessisches Kultusministerium) (2011): *Kerncurriculum Moderne Fremdsprachen*.
http://lsa.hessen.de/irj/LSA_Internet?uid=44540e7a-7f32-7821-f012-f31e2389e481
(Zugriff: 22.6.2014).
- HKM (Hessisches Kultusministerium) (2013): *Erlasse Landesabitur*. In:
http://verwaltung.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=7388db05b384685df864b4cb5b6c4abc. (Zugriff: 22.6.2014).
- KMK (Kultusminister Konferenz) (2014): Sprachmittlung (Mediation). In:
<http://www.kmk-format.de/FS-Mittlung.html> (Zugriff: 22.6.2014).
- Kolb, Elisabeth (2009): Finite Resources – Infinite Communication: Sprachmittlung im Englischunterricht der Unterstufe. In: *Forum Sprache* 1/2009, 69-87.
- LABW (Landesakademie Baden-Württemberg für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen) (2014): Teilkompetenzen Checkliste. In:
http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/spanisch/gym/fb2/2_aufg/0_check/
(Zugriff: 22.6.2014).
- Lindstromberg, Seth (Hrsg.) (2004): *Language Activities for Teenagers*. Cambridge: University Press.
- Lüders, Jochen (2009): Tiefe Relevanz. In:
<http://www.jochenenglish.de/?p=2818> (Zugriff: 22.6.2014).
- Lüders, Jochen (2011): Aufgeklärte Zweisprachigkeit. In:
<http://www.jochenenglish.de/?p=7727> (Zugriff: 22.6.2014).
- Pfeiffer, Alexander (2013): Was ist eine sinnvolle Sprachmittlungsaufgabe? Ein Instrument zur Evaluation und Erstellung von Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht. In Reimann, Daniel & Rössler, Andrea (Hrsg.) *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 44-64.
- Rea, David & Clementson, Theresa et al. (2011): *English Unlimited B1+*. Cambridge: University Press.
- Riedl, Xenia (2014): *Klassenarbeiten. Englisch 7. Klasse*. Freising: Stark.

- Rössler, Andreas & Reimann, Daniel (2013): Wozu Sprachmittlung? Zum fremdsprachlichen Potenzial einer komplexen Kompetenz. In: dies. (Hrsg.) *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 11-26.
- Selz, Ulrike (2014): Impulsreferat Sprachmittlung. In: http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/englisch/gym/fb1/mediation/1_impuls/ (Zugriff: 22.6.2014).
- Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Thaler, Engelbert (2012): *Englisch unterrichten*. Berlin: Cornelsen.
- VCAA (Victorian Curriculum and Assessment Authority) (Hrsg.) (2005-2014). In: <http://www.vcaa.vic.edu.au> (Zugriff: 22.6.2014).
- YouTube (2014): Video-Titel, <http://www.youtube.com/watch?v=fijBUeqiW0g>, Zugriff: 22.6.2014.

Sprachmittlungsstrategien im Italienischunterricht – Bausteine für die Spracherwerbs- und Übergangstufe

Christoph Hoch

Zur Förderung der Sprachmittlungskompetenz im Italienischunterricht wird ein die Progression berücksichtigendes Training vorgeschlagen, das in mehreren Stufen von isolierten Strategieübungen zu komplexen Anwendungsaufgaben führt. Der Autor diskutiert dieses Modell im Kontext der fremdsprachendidaktischen Debatte zur Sprachmittlung und stellt im Anhang erprobte Arbeitsmaterialien für die unterrichtliche Implementierung zur Verfügung.

Schlüsselbegriffe: Sprachmittlung / Mediation, Strategien, Mehrsprachigkeit, interkulturelles Lernen, Aufgabenformate, Mediation als Kompetenz

1 Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht

Sprachmittlung verstanden als „die adressaten-, sinn- und situationsgerechte Übermittlung von Inhalten geschriebener und gesprochener Texte von einer Sprache in die andere“ (so etwa Rössler 2008: 58) ist maßgeblich durch den Einfluss des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) zur festen Größe des schulischen Fremdsprachenunterrichts geworden. Im GeR wird Sprachmittlung als eine in Alltag und Beruf relevante kommunikative Aktivität gefasst, die die „Kommunikation zwischen Menschen, die aus irgendwelchen Gründen nicht direkt miteinander kommunizieren können“ (GeR 2001: 26), ermöglicht. Als eine Art Oberbegriff umfasst der Terminus im Referenzrahmen – wie bereits in der Übersetzungswissenschaft und ihrer Didaktik – sowohl das textadäquate „Dolmetschen und Übersetzen“ als auch das auf situative und kommunikative Adäquatheit gerichtete „Zusammenfassen und Paraphrasieren von Texten“ in Wort und Schrift (GeR 2001: 89f.). Die bundeslandübergreifenden Einheitlichen Prüfungsanforderungen Italienisch übernehmen und bestätigen dieses weite Begriffsverständnis (EPA 2004: 15).

Für den Italienischunterricht relevant ist dieser Zusammenhang, weil er die Grundlage für die aktuelle Lehrplangeneration bildet. Vergleicht man bspw. die in den NRW-Kernlehrplänen formulierten Kompetenzerwartungen zur Sprachmittlung mit dem GeR und den EPA, wird aber auch deutlich, dass die Kernlehrpläne eine Fokussierung vornehmen: (mündliches) Dolmetschen oder (schriftliches) Übersetzen sind nicht vorgesehen, sondern ausschließlich die sinngerechte Zusammenfassung von Inhalten mündlicher und schriftlicher Texte unter Berücksichtigung des pragmatischen Kontextes und der adressatenorientierten Ausdrucksweise. Der Kernlehrplan für die Sek I formuliert entsprechend die Erwartung, dass Lerner am Ende der Jahrgangsstufe 9 in „Begegnungssituationen des Alltags soweit vermitteln [können], dass Informationen grundlegend verstanden werden“ (KLP SI 2009: 51). Von Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe wird verlangt, dass sie „in zweisprachigen Kommunikationssituationen wesentliche Inhalte von Äußerungen und authentischen Texten [...] sinngemäß für einen bestimmten Zweck [...] adressatengerecht und situationsangemessen mündlich und schriftlich in der jeweils anderen Sprache wiedergeben [können]“ (KLP SII 2013: 20 et passim). Insgesamt bestätigen diese Vorgaben eine Tendenz, die für die fremdsprachendidaktische Diskussion zur Sprachmittlung der letzten Jahre prägend war und die Hallet auf den Punkt bringt, wenn er vorschlägt, zwischen Übersetzungs- und Dolmetschkompetenz einerseits und Sprachmittlungskompetenz andererseits zu unterscheiden (2008: 5) und für letztere in der „kommunikativen Adäquatheit“ der Informationsübertragung ein ausschlaggebendes Kriterium erkennt (ebd.).

2 Sprachmittlung: Chance und Herausforderung

Dieses Verständnis von Sprachmittlung, das mit der Präferenz für realitätsnahe, situativ eingebettete und an der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern orientierte Aufgabenstellungen einhergeht, macht deutlich, welche Anforderungen an Fremdsprachenlerner in der Mediatorenrolle gestellt werden: Sie sollen zwar nicht in Wort oder Schrift textadäquat übersetzen können, müssen aber sprachlich-kommunikativ, interkulturell, interaktional und strategisch-methodisch kompetent sein, wenn die Mittlungsaufgabe gelingen soll. Die Vielzahl dieser von Hallet (2008:

4-6) zusammengestellten Teilkompetenzen verdeutlicht, wie komplex die *mediazione linguistica* ist. Sie verdeutlicht aber auch, dass Sprachmittlung nicht lediglich als eine weitere Fertigkeit oder Kompetenz neben dem Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben kategorisiert werden sollte (bspw. KLP SI 2009: 11 et passim; KLP SII: 15 et passim). Treffender lässt sich von einer übergeordneten Kompetenz sprechen, die alle anderen für das kommunikative Handeln erforderlichen (Teil-)Kompetenzen integriert, oder im Sinne des GeR von einer komplexen Aktivität¹. Als „die ‚Königsdisziplin‘ des Fremdspracherwerbs“ (Philipp & Rauch 2010a: 5) ist die Sprachmittlung im Unterricht Chance und Herausforderung zugleich: Sie leistet einen besonderen Beitrag zur Förderung interkultureller Kompetenzen sowie zur Stärkung des Handlungs- und Realweltbezugs des Unterrichts² sie fordert die Lerner aber auch in besonderer Weise. Mit Blick auf die unterrichtliche Praxis in Schule stellt sich daher die Frage, wie Schülerinnen und Schüler darauf am besten vorbereitet werden können.³ Für den Italienischunterricht stehen – neben Handreichungen aus einigen Bundesländern – nur wenige unterrichtspraktische Materialien zur Verfügung (Schöpp 2010; Schöpp, Katelhön & Nied Curcio 2013; Banzhaf et al. 2013: 32-47) sowie sporadische Hinweise und Aufgaben in gängigen Lehrwerken, die aber nicht ausreichen, um die notwendige Sprachmittlungskompetenz aufzubauen.

Dem gegenüber steht die Forderung, die „systematische Übung der sprachmittelnden Tätigkeit“ im Sinne „eines kumulativen Aufbaus der interlingualen Kompetenz“ (Hallet 2008: 6) von Beginn an in den Spracherwerbsunterricht zu integrieren und, orientiert an der „Konzeption eines Stufenmodells“ (Tesch 2010: 100), den „sukzessiven Aufbau und die allmähliche Vertiefung der Sprachmittlungskompetenz von der Sekundarstufe I bis zum Abitur“ (Rössler 2008: 74) curricular abzubilden. Nicht nur für den Italienischunterricht bleibt dies vorläufig ein Desiderat.

¹ Zur umstrittenen Kategorisierungsfrage vgl. Hallet (2008: 3); Rössler (2009: 59-61).

² Viele Schülerinnen und Schüler reagieren positiv auf Sprachmittlungsaufgaben; Bonin (2009) zeigt, dass dies im Französischunterricht besonders für Jungen gilt.

³ Bereits der GeR (2001: 91) mahnt zu bedenken, wie Lerner auf sprachmittelnde Aktivitäten vorbereitet werden sollen.

3 Strategie di mediazione linguistica in drei Bausteinen

Einen Beitrag zu Verbesserung dieser Situation können gezielte und von Beginn an progressionsorientiert in den Spracherwerbsunterricht integrierte Übungen und Aufgaben zur Sprachmittlung leisten, die den Schwerpunkt zunächst auf das Strategietraining legen und dieses mit Anwendungssituationen in Form von Sprachmittlungsaufgaben verbinden. Der Fokus der im Anhang vorgelegten, für den Tertiärsprachenunterricht geeigneten Sprachmittlungsbausteine wird aus gutem Grund auf das Strategietraining gelegt⁴. Zeigt sich in der Praxis doch immer wieder, dass Sprachmittlungs-Novizen dazu neigen, unter Vernachlässigung des situativen, sozialen, interkulturellen Kontextes wörtlich zu übersetzen anstatt die gefragten Inhalte zu mitteln und dabei Irrelevantes bewusst auszulassen (Reduktion), Missverständliches zu erklären (Expansion) und gleichzeitig auf eigene Meinungen oder Interpretationen zu verzichten. Zudem stehen ihnen regelmäßig eigene sprachliche Defizite im Wege, die nur durch den gezielten Strategieeinsatz (bspw. in Form von Reduktionsstrategien: Vereinfachen, Umschreiben etc.) überwunden werden können.

Strategietraining in diesem Sinne umfasst ein breites Spektrum. Es ist – wie die Sprachmittlung insgesamt – nicht spezifischer Natur, sondern greift ausgewählte Verfahren auf, die u.a. in der fremdsprachenbezogenen Lese- und Schreibdidaktik etabliert sind. Aufgrund der Beschränkung auf die Sprachmittlungsfolge Deutsch-Italienisch in den vorgelegten Arbeitsmaterialien wird dabei der Produktion gegenüber der Rezeption ein Vorrang eingeräumt. Die Systematik orientiert sich an dem von Rössler (2009) für den Spanischunterricht vorgelegten Programm. Die im Materialanhang für die unterrichtliche Praxis aufgearbeiteten Sprachmittlungsstrategien, die auf der Grundlage eigener Unterrichtserfahrungen sowie einschlägiger fremdsprachendidaktischer Publikationen zum Thema zusammengestellt wurden, lassen sich diesem Ansatz gemäß in kommunikative, fertigkeitenbezogene und soziale Strategien untergliedern.

⁴ Wie Rössler (2009: 160) hervorhebt, „bedürfen Sprachmittlungsaufgaben aufgrund ihres Komplexitätsgrades zu ihrer erfolgreichen Lösung eines besonders hohen Maßes an *strategischer Kompetenz*“

Zur ersten Gruppe zählen die Strategien 1-6 aus dem ersten Baustein. Dabei handelt es sich um Umschreibungsstrategien, die bei Defiziten auf lexikalischer Ebene hilfreich sind (Synonyme verwenden, das Gegenteil verneinen oder Paraphrasen, Beispiele, Oberbegriff bzw. ein anderes Wort aus derselben Wortfamilie gebrauchen), die aber auch zur Vermeidung morphosyntaktischer Schwierigkeiten bspw. bei der Wiedergabe von Aussagen in indirekter Rede herangezogen werden können (strategia 9 in Baustein B). In den Bereich der Reduktionsstrategien fällt strategia 7 im ersten Baustein (inhaltlich und sprachlich Kompliziertes vereinfachen, Irrelevantes auslassen).

Mit fertigkeitenbezogenen Strategien sind hier mit Wolff rezeptive und produktive Sprachverarbeitungsstrategien gemeint. Dazu zählen Erschließungsstrategien wie die Erschließung von Wortbedeutungen mittels Kontext, Wortfamilie oder interlingualem Transfer, der für F3-Lerner des Italienischen besonders relevant ist (Baustein C: 1 Tabelle). Ferner sind an dieser Stelle instrumentelle Verfahren aufzuführen wie das Gliedern und Markieren von Texten, das an verschiedenen Stellen des Unterrichtsmaterials eine Rolle spielt, sowie Bereitstellungsstrategien bspw. in Form der Arbeit mit Spiegeltexten (Baustein C: 2).

Meist erfolgt die *mediazione linguistica* im Dialog und erfordert somit auch soziale Strategien. Das Sich-Hineinversetzen in ein Gegenüber impliziert in der Sprachmittlung die Berücksichtigung der Kommunikationssituation sowie des inhaltlichen und sprachlichen Niveaus der Beteiligten (Baustein C: 1). Außerdem sollten gute Mediatorinnen und Mediatoren “kulturspezifische Wortbedeutungen erklären oder Verhaltensweisen und Erwartungshaltungen explizit erläutern und kommentieren und somit aktiv zur Vermeidung von kulturbedingten Missverständnissen beitragen“ (Rössler 2009: 164). Die strategia 9 im zweiten Baustein führt im Sinne der interkulturellen Wortschatzdidaktik (Brunzel 2002: 105) auf der Wortebene in diesen Zusammenhang ein und bereitet die Lerner damit auf die folgende Transferaufgabe vor.

4 Der Übungs- und Aufgabenapparat

Das im Anhang zur Verfügung gestellte, vom Autor im Unterricht erprobte Unterrichtsmaterial gliedert sich in drei Bausteine, bei deren Konzeption folgende Überlegungen berücksichtigt wurden, die auch beim unterrichtlichen Einsatz Beachtung finden sollten:

- Zur nachhaltigen Vermittlung von Strategien wurde – unter Berücksichtigung von Ergebnissen der fremdsprachenbezogenen Strategieforschung (Kleppin & Tönshoff 1998; Stork 2003) – ein explizites und kognitives Vorgehen gewählt⁵: Auf die Präsentation einzelner Strategien folgen isolierte Übungen und am Ende jedes Bausteins realistische Anwendungssituationen in Form von Aufgaben. Die Schülerinnen und Schüler können auf diese Weise selbstständig das zuvor Erlernte bzw. Erprobte im Sinne eines Transfers in komplexen Sprachhandlungen verwenden (vgl. Bimmel & Rampillon 2000: 92). Im Unterricht sollten explizite Rückbezüge auf bereits gesammelte Sprachmittlungserfahrungen sowie Reflexionsphasen (vornehmlich auf Deutsch)⁶ am Ende jedes Bausteins eingeplant werden.
- Die vorgeschlagenen Aufgaben folgen insgesamt anerkannten Qualitätskriterien:⁷ Sie bieten erstens eine authentische Handlungssituation („situazione“) mit Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Zweitens formulieren sie einen klaren, auf authentisches Input-Material bezogenen Arbeitsauftrag („compito“), dem auch zu entnehmen ist, welche Inhalte und Informationen in der gegebenen Kommunikationssituation relevant sind. Lediglich der Dialog am Ende von Baustein B ist ein

⁵ Die Autoren von *In piazza* (alte und neu Ausgabe) gehen im Kontext ihres *strategia*-Apparates auf die „mediazione – Sprachmittlung“ ein, belassen es aber bei Ratschlägen: „Wenn dir bestimmte Vokabeln oder Wörter nicht einfallen, umschreibe oder beschreibe, was du sagen möchtest.“ (Schmiel & Stöckle 2012: 298). Damit ist es in der Praxis ebenso wenig getan wie mit einer Auflistung von „Strategien“ und Tipps wie dem folgenden: „Lassen Sie sich von unbekanntem Wörtern nicht abschrecken. Sie brauchen ja nicht wortwörtlich zu übersetzen, sondern vielleicht können Sie das eine oder andere notwendige Wort umgehen, bzw. paraphrasieren.“ (Banzhaf et al. 2013: 33).

⁶ Auf die positive Rolle der Muttersprache verweist Rössler (2009: 172f.).

⁷ Philipp & Rauch (2010a: 4); Hallet (2008); Obeling (2011).

fabrizierter Text, der sich nach dem Muster eines Flussdiagramms mit Gesprächsstruktur auch für den mündlichen Einsatz in Form eines Rollenspiels eignet.

- Sprachmittlungsübungen und -aufgaben sollten zur notwendigen Vorentlastung von Lexik sowie Themen-, Kontext- und ggf. Textsortenwissen jeweils aktuellen Unterrichtskontexten entstammen. Um diese „Einbettung in die alltägliche Unterrichtsarbeit“ (Hallet 2008: 6) zu ermöglichen und Sprachmittlung bereits auf der Spracherwerbsstufe zu implementieren, wurden die Bausteine auf ausgewählte Lektionsthemen des verbreiteten Lehrwerks *In piazza* (alte und neue Ausgabe)⁸ bezogen.
- Wünschenswert ist eine Progression von Baustein zu Baustein bei gleichzeitiger Vernetzung im Sinne des Spiralcurriculums. Die drei Bausteine sollten daher nicht en bloc behandelt, sondern mit den vorgesehenen Abständen von jeweils drei bis vier Lektionen eingesetzt werden, so dass Sprachmittlung bis zur Übergangsstufe zu einem kontinuierlich wiederkehrenden Bestandteil des Unterrichts wird.

Baustein A

Thema: Wohnungsannonce (dt. → ital.)

Textsorte: E-Mail (schriftlich)

Strategien 1-7 (Produktion): Synonyme, Verneinung des Gegenteils, Paraphrase, Beispiele, Oberbegriff, Wörter aus derselben Wortfamilie, Vereinfachung bzw. Auslassung

Unterrichtl. Voraussetzungen: *In piazza* (2003): Lekt. 3/4 oder *In piazza. Ausgabe A* (2012): Lekt. 4

⁸ Schmiel & Stöckle (2003) und Schmiel & Stöckle (2012). Vgl. für den Französischunterricht den Sprachmittlungsband zum Lehrwerk *Découvertes* (Bruckmayer, Kunert & Rösner 2009).

Baustein B

Thema: Schule (dt. → ital.)

Textsorte: Informeller Dialog (schriftlich/mündlich)

Strategien 8-9 (Produktion): kulturspezifische Wortbedeutungen und Konnotationen erklären; direkte Rede durch Vermeidung, informelle oder formelle indirekte Rede der Gegenwart wiedergeben

Unterrichtl. Voraussetzungen: *In piazza* (2003): Lekt. 7/8 oder *In piazza. Ausgabe A* (2012): Lekt. 6/7

Baustein C

Thema: Soziales Engagement (dt. ↔ ital.)

Textsorte: Zeitungsartikel (schriftlich)

Strategien (Rezeption): Leseverstehen, Wortbedeutungen erschließen, Texte markieren

Strategien (Produktion): Spiegeltexte als Verbalisierungshilfe nutzen, Textsortenmerkmale beachten

Unterrichtl. Voraussetzungen: *In piazza* (2003): Lekt. 11/12; *In piazza. Ausgabe A* (2012): Lekt. 11/12

Baustein A: annuncio (tedesco (italiano))⁹

Quando devi riportare delle informazioni dal tedesco in italiano, spesso ti mancano dei vocaboli o delle espressioni. Ci sono delle strategie che ti possono aiutare. Ecco le strategie più utili e alcuni esercizi per diventare un esperto mediatore linguistico/ un'esperta mediatrice linguistica.

⁹ Vgl. zu diesem Baustein LISUM (2006: 4); Kieweg (2008a: 8f.); Kieweg (2008b: 33); Kolb (2008: 14); Zweck (2010: 8-11).

1^a strategia: sinonimi / Synonyme

► Sostituisci le parole sottolineate con delle parole che hanno lo stesso significato. / Ersetze die unterstrichenen Wörter durch Wörter mit gleicher Bedeutung. (esempio: Fa tre euro. → Costa tre euro.)

- a. Io amo questo film. → ...
- b. Accanto all'albergo si trova una pizzeria. → ...
- c. Lucia studia l'inglese. → ...

2^a strategia: la negazione del contrario / die Verneinung des Gegenteils

► Trova il contrario (l'antonimo) della parola sottolineata ed esprimi l'idea della frase con la negazione del contrario. / Finde das Gegenteil (Antonym) des unterstrichenen Wortes und gib die Satzaussage sinngemäß mit der Verneinung des Gegenteils wieder. (esempio: Das Zimmer ist dunkel. → La camera non è luminosa.)

- a. Er ist arbeitslos. → ...
- b. Das Restaurant ist geschlossen. → ...
- c. Die Möbel sind alt. → ...

3^a strategia: la parafrasi / die Umschreibung

► Segna la parafrasi giusta. / Kreuze die richtige Umschreibung an.

a. Il bar

► Un posto dove gli italiani vanno la sera per bere per esempio una Caipirinha

► Un posto dove la mattina molti italiani bevono un caffè e dove mangiano un cornetto.

b. durstig

► ... quando devi bere qualcosa.

► ... quando sei stato/a troppo tempo al sole.

c. un vicino

► Qualcuno che incontri per le scale.

(di casa)

- ▶ Una persona che abita nella casa/ nell'appartamento accanto.
- ▶ Spiega le parole seguenti. / Umschreibe die folgenden Wörter auf Italienisch.

- a. Der Informatiker → ...
- b. Der Stift → ...
- c. verliebt → ...
- d. Der Nachbarschaftstreff → ...

- ▶ Esprimi le frasi e i modi di dire in italiano. / Gib die folgenden Sätze auf Italienisch wieder und umschreibe dabei die unterstrichenen Redewendungen sinngemäß.

- a. „Nichts für ungut, aber dein Vorschlag bringt uns nichts.“ → ...
- b. „180 Euro für die Hose?! Die nehmen's echt von den Lebenden.“ → ...
- c. „Ich habe so viele Probleme, dass ich nicht mehr weiter weiß.“ → ...

4^a strategia: dare degli esempi / Beispiele geben

- ▶ Spiega le seguenti parole con degli esempi. / Erkläre die folgenden Wörter mit Beispielen/Beispielsätzen. (esempio: Sänger → per esempio Nek, Jovanotti o Eros Ramazzotti)

- a. Ein Engländer → ...
- b. La salumeria → ...
- c. Der Beruf → ...

5^a strategia: l'iperonimo / der Oberbegriff (Hyperonym)

- ▶ Riassumi con un iperonimo. / Fasse die aufgezählten Dinge unter einem Obergriff zusammen. (esempio: un pantalone, una giacca, le scarpe, la maglietta → i vestiti)

- a. Lidl, Aldi, Netto, Rewe → ...
- b. il tavolo, l'armadio, il letto, la sedia → ...
- c. il naso, la bocca, gli occhi → ...

6^a strategia: parole della stessa famiglia lessicale / Wörter aus derselben Wortfamilie

► Trova per ogni termine due parole della stessa famiglia lessicale. / Finde für jedes Wort zwei Wörter aus derselben Wortfamilie. (esempio: Musik [la musica]: musicale, musicista)

- a. Studium [lo studio]: ...
- b. Bäckerei [la panetteria]: ...
- c. singen [cantare]: ...
- d. Foto [la foto]: ...

► Spiega con delle parole della stessa famiglia lessicale / Erkläre mit Hilfe von Wörtern aus derselben Wortfamilie (esempio: Studienaufenthalte im Ausland sind teuer. → studiare in un altro paese costa molto.)

- a. Das Sprachenstudium ist schwierig. → ...
- b. Wir sind auf der Suche nach einem Zimmer. → ...

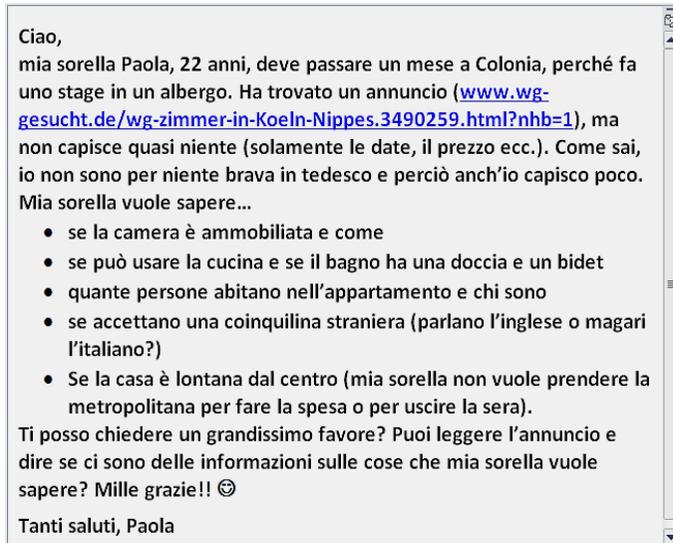
7^a strategia: Semplificare frasi ed espressioni complicate / Komplizierte Sätze und Ausdrücke vereinfachen, Unwichtiges weglassen

► Semplifica le frasi senza cambiare il senso. Scrivi in italiano. / Gib die Sätze vereinfacht auf Italienisch wieder, ohne den Sinn zu verändern. (esempio: Alles im allem bin ich sehr einverstanden. → Sono d'accordo. / esempio: Das Zimmer wird an ausländische Studenten vermietet. → Studenti stranieri possono affittare/prendere in affitto la camera. [Passiv vermeiden!])

- a. Echt?! Das gibt's doch gar nicht! →
- b. Top Lage! Die Wohnung liegt sehr zentral in einer ruhigen Seitenstraße in der Kölner Altstadt. → ...
- c. Es wäre mir lieb, wenn du mich anrufen könntest. → ...
- d. Auch wenn gegenüber gerade Bauarbeiten durchgeführt werden, ist das Zimmer ziemlich ruhig. → ...

Compito¹⁰

Situazione: Gianna Tripodi, la tua partner dello scambio scolastico, ti scrive questa e-mail. Gianna non è molto brava in tedesco, perciò ha bisogno del tuo aiuto.



¹⁰ (Schmiel & Stöckle 2012: 42).

- Compito: Leggi l'annuncio che ha trovato Paola, la sorella di Gianna. Scrivi un'e-mail a Gianna con le informazioni che vuole avere. Usa le strategie quando servono.

DRUCKEN VERSENDEN     ZU FAVORITEN

   **Ruhiges, helles 23-qm Zimmer in Köln-Nippes**

23m² Zimmer in 3er WG in	Miete: 350 €
50733 Köln Nippes	Nebenk.: n.a.
Bülöwstraße 15	Umzugsfirma beauftragen¹
STADTPLAN 	Sonstige Kosten: n.a.

Zimmergröße: 23m² frei ab: **01.09.2012** **Gesamtmiete: 350 €**
frei bis: **01.10.2012**

3er WG (1 Frau und 1 Mann), **Gemischte-WG.**
Sprache/n:   

Gesucht wird:
Frau zwischen 20 und 30 Jahren, rauchen nicht erwünscht.

Anzeigentext:

Zimmer:



Hallo,
wir (Gisa, Spanischstudentin, und Jochen, Informatiker) sind auf der Suche nach einer netten Zwischenmieterin, da unsere Mitbewohnerin im September für einen vierwöchigen Sprachkurs ins Ausland geht. Anzubieten haben wir ein schönes, helles Zimmer (23 qm), das mit Bett, Kleiderschrank, Schreibtisch, Bücherregal, TV, kleinem Tisch und Sessel voll möbliert ist. Seht euch am besten die Fotos an!

Die 3-Zimmer-Wohnung liegt im 3. Stock unterm Dach. Die Bülöwstraße ist zum Glück ruhig. Euch stehen eine Gemeinschaftsküche und ein großes Tageslichtbad mit Dusche zur Verfügung. Wir sind übrigens eine Nichtraucher-WG.

Lage:

Gute Einkaufsmöglichkeiten findet ihr ca. 3 min entfernt auf der Neusser Straße: Rewe, Kaisers, Lidl, Gemüseladen, Bäcker, Sparkasse, super Eisdiele etc. Die In-Kneipe Gernots liegt gleich dahinter. Die U-Bahn-Station Florastraße ist auch um die Ecke (Linien 12 und 15), 5 min bis Dom/Hbf. Was will man mehr?

Sonstiges:

Wenn ihr Fragen oder Interesse an dem Zimmer habt, meldet euch einfach per E-Mail bei mir. Studenten oder Praktikanten aus dem Ausland sind herzlich willkommen. Wir sprechen beide Englisch und ich auch Spanisch.

Hoffentlich bis bald
Gisa

Quelle: www.wg-gesucht.de/wg-zimmer-in-Koeln-Nippes.3490259.html?nhb=1

(18.8.2012)

Baustein B: scuola/scambio (tedesco (italiano))¹¹

8^a strategia: il discorso indiretto / die indirekte Rede

Spesso il mediatore linguistico/la mediatrice linguistica deve aiutare persone che vogliono dire o chiedere qualcosa, ma non parlano o non capiscono l'altra lingua (l'italiano o il tedesco). Come riportare il discorso diretto? Ecco tre soluzioni:

1. Se è possibile, evita il discorso indiretto! (esempio: Sei a Roma in un negozio di scarpe. Una turista tedesca che non parla l'italiano ha bisogno del tuo aiuto. Vuole dire: "Die roten Schuhe gefallen mir. Kann ich die anprobieren?") Tu riporti: "Le scarpe rosse piacciono alla signora. Le può provare?" Anmerkung: Die Information, dass die Schuhe der Touristin gefallen, kann hier auch entfallen, weil ihr Wunsch, die Schuhe anzuprobieren, ihr Interesse schon deutlich ausdrückt. Hier reicht also: "La signora vuole/vorrebbe provare le scarpe rosse.")
2. Usa un discorso indiretto informale (esempio: Tu dici: "La signora ha chiesto: 'Posso provare le scarpe rosse?'.")
3. Usa il discorso indiretto del presente. In italiano è facile! (esempio: "La signora ha detto che [dass] le scarpe rosse le piacciono. Lei chiede/vuole sapere se [ob] le può provare.")

9^a strategia: spiegare il significato e le connotazioni culturali / fremdkulturelle Inhalte und Konnotationen erklären

Ci sono parole che non si possono riportare, perché in un'altra cultura hanno un altro significato o non esistono (per esempio: il bar in italiano (die Bar in tedesco). In questi casi bisogna spiegare il significato e/o le connotazioni che hanno.

► Spiega le seguenti parole a un italiano della tua età che non studia il tedesco:

- a. Leistungskurs → ...
- b. (nachmittägliches) Kaffeetrinken → ...

¹¹ Vgl. zu diesem Baustein Maurer (2006: 58-60); Rössler (2009: 168, 170f.); Schmiel & Stöckle (2012: 106).

► Spiega le seguenti parole in tedesco a una tua amica che non studia l'italiano:

a. il bar → ...

b. il liceo classico → ...

c. la Befana → ...

Compito

Situazione: Durante le vacanze fai un viaggio a Firenze con un tuo amico/una tua amica. Andate da Giulia, la tua partner dello scambio scolastico. Nella sua camera il tuo amico/la tua amica, che non parla l'italiano, vede uno stendardo (→ foto). Vuole sapere che cos'è.

► Compito: Fai l'interprete. Sottolinea le parole che bisogna spiegare. Usa le strategie per la mediazione linguistica (1-9).



Amico/a: „Ist das das Abzeichen eines Sportvereins ... oder hat das was mit der Kirche zu tun? Der Mann da sieht aus wie ein Mönch.“

Tu: ...

Giulia (ride): “No, è lo stendardo della mia scuola. Frequento il liceo classico Galileo. Il nome viene dal famoso fisico e filosofo Galileo Galilei. È un antico istituto fiorentino che sta vicino al duomo e che ha una lunga storia. Ma a me non piace. Io preferirei un liceo linguistico.”

Tu: ...

Amico/a: „Warum gefällt dir die Schule denn nicht? Hast du schlechte Noten in Latein und Griechisch?“

Tu: ...

Giulia: “No, in greco sono brava. Nell’ultima interrogazione di latino ho preso un 6. Ma non sopporto la prof di matematica. Forse mi boccherà alla fine dell’anno. E soprattutto vorrei imparare le lingue moderne per parlare con la gente di altri paesi. Qui a Firenze ci sono tanti turisti e il mio inglese è pessimo!”

Tu: ...

Amico/a: „Das kann ich gut verstehen. Ich habe Englisch als Leistungskurs gewählt. Letztes Jahr war ich für einen sechsmonatigen Auslandsaufenthalt in den USA. Das war super und hat mir total viel gebracht! In Englisch habe ich jetzt eine 1, aber in Mathe und Französisch bin ich nicht so gut.”

Tu: ...

Giulia: “Eh sì... andare all’estero piacerebbe anche a me... Ragazzi, sono le vostre vacanze! Basta con la scuola! Vi va di prendere qualcosa al bar? Usciamo insieme?”

Tu: ...

Amico/a: „Gerne, aber ich würde lieber ein Eis essen.“

Tu: ...

Giulia: “Ottimo! Allora andiamo al bar sotto casa mia. Vendono anche il gelato. È un bar-gelateria. D’accordo?”

Tu: ...

Baustein C: impegno civile (tedesco ↔ italiano)¹²

1

Situazione: A scuola nell’ora di religione state parlando del volontariato in Europa. Vi interessa sapere chi s’impegna nei diversi paesi europei, per quali motivi lo fa e che tipo di lavoro o aiuto offre.

Tu studi l’italiano, allora hai scelto il compito di presentare la situazione in Italia.

¹² Vgl. im Allgemeinen zu diesem Baustein Zweck (2010: 13f.) sowie im Besonderen zur Arbeit mit Spiegeltexten LISUM (2006: 4); Philipp & Rauch (2010b); Giese (2010: 23).

► **Compito:** Leggi l'articolo "Anno europeo del Volontariato" e prepara un handout con le informazioni necessarie in tedesco. Tieni presente quali informazioni sono importanti (chi? perché? che cosa? ecc.) e pensa alle conoscenze degli altri alunni.

1. Prima di scrivere: Leggi il testo senza usare il dizionario!

a. Che tipo di testo è? → ...

b. Riassumi con una frase ciò che hai capito! → ...

2. Prima di scrivere: Leggi il testo una seconda volta e cerca di capire il significato delle parole che non conosci. Usa la tabella.

unbekanntes Wort	Ich erschließe mir die Bedeutung durch...		
	den Kontext	die Wortfamilie	eine andere Sprache
<i>celebrati</i> (r. 2)	Volontariat + „Millionen Personen“	Partizip Perfekt des Verbs <i>celebrare</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>celebrate</i> (engl.) • <i>célébrer</i> (frz.) • <i>zelebrieren</i> (dt.)
<i>il continente</i> (r. 2)	<i>l'Anno europeo del Volontariato</i>		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kontinent</i> (dt.)
<i>istituzioni</i> (r. 7)		<i>l'istituto</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Institution</i> (dt.) • <i>institution</i> (engl.)
...			

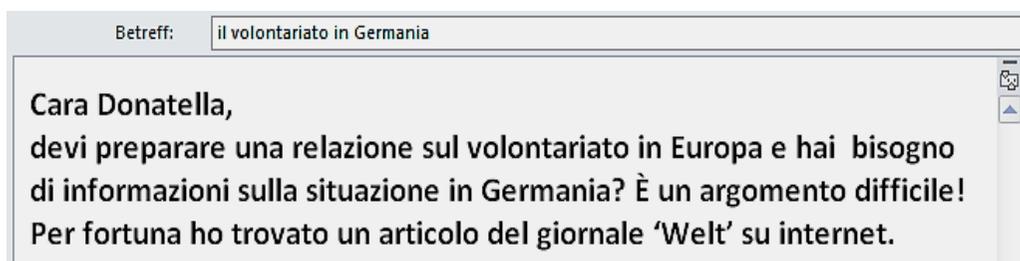


Situazione: Donatella, la tua partner dello scambio, deve scrivere una relazione sul volontariato in Europa. Ti chiede delle informazioni sulla situazione in Germania.

► **Compito:** Leggi l'articolo "Gut jeder Dritte hat ein Ehrenamt – Tendenz steigend" e scrivi un'e-mail a Donatella. Lei ha bisogno di

- dati statistici sul volontariato in Germania
- informazioni sull'impegno sociale dei giovani tedeschi

- informazioni sui motivi per cui i tedeschi s'impegnano
1. Contenuto: Leggi l'articolo in tedesco e sottolinea le parole/ frasi importanti. Pensa a ciò che Donatella vuole sapere.
 2. Lingua: Rileggi l'articolo "Anno europeo del volontariato". Sottolinea le parole/espressioni/frasi che sono utili per esprimere in italiano le informazioni che hai trovato nel testo tedesco.
 3. Scrivi l'e-mail a Donatella. Usa le strategie di mediazione linguistica 1-9. Ecco l'inizio della tua e-mail:



③

Situazione: Navigando su internet hai trovato un annuncio della rivista onde. Decidi di partecipare con un articolo intitolato "Il volontariato in Italia e in Germania a confronto".

„Concorso 2012 – Liebe Schülerinnen und Schüler, liebe onde-Fans, eure Kreativität ist gefragt! [...] Schickt uns eure Artikel, Kurzgeschichten, Berichte, Interviews, Reportagen, Gedichte – jede Textform ist erlaubt! Was das Thema betrifft, sind euch keine Grenzen gesetzt. Euer Text sollte für den onde-Schülerwettbewerb aber einen Bezug zu Italien haben und möglichst auf Italienisch geschrieben sein. Die besten Texte veröffentlichen wir in den nächsten Ausgaben der onde und auf unserer Homepage unter www.onde.de. Als Hauptgewinn winkt eine zweiwöchige Sprachreise auf Sizilien in der Sprachschule Solemar Sicilia.“

Quelle: <http://www.onde.de/page/concorso-2012> (17.8.2012)

► **Compito:** Scrivi l'articolo. Usa i due testi sull'argomento, quello italiano e quello tedesco. Sottolinea nei due testi le informazioni sulle cose che sono simili in Italia e in

Germania e – con un altro colore – le cose che sono diverse. Scrivi in uno stile adatto ad un articolo di giornale.



Anno europeo del Volontariato. Indagine sulla realtà italiana

Il 2011 è stato l'Anno europeo del Volontariato. In tante occasioni sono stati celebrati in tutto il continente milioni di persone che offrono prestazioni gratuite a favore della collettività. Puoi trovarli a lavorare nelle città, nelle scuole, negli ospedali, nei centri sportivi, nelle agenzie per la protezione dell'ambiente, persino sotto casa tua a raccogliere le cicche di sigarette. I loro sforzi sono ripagati dall'orgoglio di essere cittadini responsabili e utili nei confronti di persone e di istituzioni che ne hanno bisogno.

Ecco qualche numero: nell'ultimo sondaggio, realizzato da FEO-FIVOL (Fondazione Europea Occupazione e Volontariato), sono state stimate in Italia 12.686 organizzazioni di volontariato e più di un milione di volontari che corrisponde al 2,2% dell'intera popolazione. Comparando questi dati con quelli rilevati dall'ISTAT (Istituto nazionale di statistica), si nota un forte incremento dei numeri: dal 1995 al 2011 la quantità dei volontari è cresciuta del 71%.

A fare volontariato nelle associazioni sono soprattutto uomini (nel 2011 il 25,1% contro il 19,4% di donne), mentre le donne sono sempre più attive negli aiuti informali, cioè in quelle azioni di tutti i giorni che non sono pagate. Inoltre, le donne hanno un livello di istruzione più elevato rispetto agli uomini (il 14,6% delle donne possiede una laurea contro l'11,3% degli uomini).

L'età più rappresentata è quella degli over 50 (36,8%); segue la popolazione tra i 30 e i 50 anni (41,1%) ed infine gli under 30 (22,1%). Ma il dato interessante è che nel mondo del volontariato la presenza di giovani sta diminuendo. Questo è un sintomo: sempre più giovani si sentono scoraggiati dal sistema sociale ed economico che li accompagna nella vita di tutti i giorni.

Il Nord ha un tasso di partecipazione pari al 58,8% del totale, mentre il Sud solo il 15,2%. Ma il dato più interessante riguarda il tempo impiegato in attività di volontariato: ben 3,2 milioni di ore a settimana che corrispondono al lavoro full time di 80 mila impiegati. L'Italia è dunque una nazione che va avanti anche grazie a "tanti volontari che sono promotori della società civile [...]. Il volontariato è una delle colonne portanti della società italiana e della nostra democrazia." Questo è stato dichiarato dal Forum del Terzo Settore (il Forum rappresenta oltre 100 organizzazioni

italiane che operano nei campi del volontariato, della cooperazione sociale e della solidarietà.).

Quelle: La Repubblica 27.2.2011 (gekürzt, geringfügig adaptiert)

VOCABOLI

<i>la prospettiva</i>	Perspektive	<i>scoraggiato</i>	<i>senza coraggio</i>
<i>rilevare dati</i>	Daten erheben	<i>una cicca di</i>	Zigarettenkippe
<i>possedere</i>	<i>to possess</i>	<i>sigarette</i>	
<i>riguardare</i>	betreffen	<i>stimare qc.</i>	etw. schätzen
<i>la prestazione</i>	Leistung	<i>un tasso</i>	Rate, Anteil
<i>l'incremento</i>	quando qc diventa meno	<i>la colonna</i>	tragende Säule
		<i>portante</i>	

WELT  ONLINE

13.01.11 | Engagement

Gut jeder Dritte hat ein Ehrenamt – Tendenz steigend

Ob

Sportverein, Sozialprojekt oder Umweltschutz: In Deutschland wächst die Bereitschaft, sich freiwillig zu engagieren. Wer es tut, profitiert in vieler Hinsicht.

Über zu wenig Arbeit kann Stefanie Kespohl nicht klagen. Beim Medizingerätehersteller Biotronik hat sie als Senior Marketing Manager viel zu tun. Trotzdem engagiert sie sich neben ihrem Vollzeitjob bei der Lebenshilfe Berlin für Menschen mit Behinderung. Rund 20 Stunden im Monat plant die 41-Jährige dort Plakatwettbewerbe, Sportevents und den jährlichen Down-Syndrom-Tag. „Ich bin überzeugt, dass ehrenamtliches Engagement etwas fürs Leben bringt“, sagt Kespohl.

Das glauben auch viele andere. Laut Monitor Engagement der Bundesregierung leisten 36 Prozent aller Bundesbürger über Jahre hinweg freiwillige Arbeit. Sie engagieren sich bei Umweltschutzorganisationen, Kulturstätten, Schulen, Sportvereinen oder in sozialen Einrichtungen. Deutschland liegt weit über dem EU-Durchschnitt von 23 Prozent.

Die Ehrenamtlichen haben verschiedene Gründe, mit anzupacken: Menschen zu helfen, die Gemeinschaft zu stärken, Gleichgesinnte zu treffen. „Früher hat man Gutes getan, um in den Himmel zu kommen“, sagt Ursula Erb von der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freiwilligenagenturen (bagfa). Heute wollen die Leute sich selbst verwirklichen, Kontakte knüpfen und Anerkennung in ihren Kreisen bekommen. „Man entwickelt sich persönlich weiter“, sagt Stefanie Kespohl, „das wirkt sich auch positiv auf die Arbeit aus.“

Das ist eine Tatsache. Kontaktfähigkeit, Teamgeist und Verantwortungsbereitschaft in der Zivilgesellschaft gehören zu den Soft Skills, die Unternehmen unentwegt fordern. „Menschen, die sich ehrenamtlich engagieren, stellen Flexibilität, Einfühlungs-

vermögen und Organisationsfähigkeit unter Beweis. All diese Fähigkeiten sind auch wichtige Führungsqualitäten“, sagt Jürgen Grenz von der Personalberatung personal total.

Als Mitarbeiter werden Freiwillige von Unternehmen geschätzt. Doch Vorsicht: Ein Freifahrtschein für den beruflichen Aufstieg sei das Ehrenamt nicht, sagen Experten. „Gute Personaler bekommen schnell heraus, ob der freiwillige Einsatz nur ein Feigenblatt ist oder mehr“, so Grenz. Entscheidend ist, ein individuell passendes Ehrenamt zu finden und nicht nur etwas zu tun, weil man glaubt, irgendwo Charity machen zu müssen. „Wer schon beim dritten Einsatz das Gefühl hat – oh je, da muss ich heute schon wieder hin, ist bei dieser Tätigkeit fehl am Platz“, sagt Ursula Erb. Die Einsatzfelder für soziales Engagement sind vielfältig. Helfer setzen sich im Sportverein, Kindergarten oder Altenheim ein, in der Kirche, Politik oder im Katastrophenschutz, für Kinder, Kranke oder die Natur. Sie musizieren mit alten Menschen oder beaufsichtigen Schüler bei den Hausaufgaben.

Im Vergleich zu den Vorjahren sind immer mehr Jugendliche sozial engagiert: 39 Prozent setzen sich häufig für soziale oder gesellschaftliche Zwecke ein. Aktivität und Engagement sind allerdings bildungs- und schichtabhängig. Je gebildeter und privilegierter die Jugendlichen sind, desto häufiger sind sie im Alltag aktiv für den guten Zweck.

Auch Unternehmen von Hewlett-Packard bis Siemens bieten ihren Mitarbeitern Sozialpraktika an. Der Outdoor-Händler Globetrotter ermöglicht Mitarbeitern eine soziale Auszeit als Standortbestimmung. In Berlin haben Commerzbank-Mitarbeiter im Botanischen Garten Unkraut gezupft und Wege geharkt, Coca-Cola-Mitarbeiter haben für die Familien schwer kranker Kinder gekocht und Sony-Angestellte haben in der Integrationskita Hummelflug mit den Kindern Baumhütten gebaut. [...]

Marketingfrau Stefanie Kespohl sagt, ihr Engagement habe sie Geduld und Demut gelehrt. „Wenn ich die Freude in den Augen der Menschen mit Behinderung sehe, geht mir das sehr nahe“, so Kespohl. „Und auch der dankbarste Geschäftspartner im Job kann mir dieses Gefühl kaum geben.“

Quelle: www.welt.de/wirtschaft/karriere/leadership/article12105523/

(18.8. 2012)

Literatur

- Banzhaf, Michaela; Maurer, Isabella; Schmiel, Sonja & Vetrano, Paolo (2013): *Abi Italienisch. Kompetenztraining für die Oberstufe*. Stuttgart: Klett.
- Bimmel, Peter & Rampillon, Ute (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin: Langenscheidt.
- Bonin, Jan (2009): Jungenförderung im Französischunterricht? In: *Französisch heute* 40 (1), 15-23.
- Bruckmayer, Birgit; Kunert, Dieter & Rösner, Jutta (2009): *Découvertes Atelier Sprachmittlung*. Stuttgart: Klett.

- Brunzel, Peggy (2002): *Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität: zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- EPA (2004) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Italienisch*.
- Finkenbeiner, Claudia (2003): Lernstrategien und Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englischunterricht*. Tübingen/Basel: Francke, 225-252.
- GeR (2001) = Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen*. Berlin u. München et al.: Langenscheidt.
- Giese, Agnes (2010): Que faire à Berlin le week-end? Schriftliche Sprachmittlung vorbereiten und bewerten. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 108, 22-29.
- Hallet, Wolfgang (2008): Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 2-7.
- Kieweg, Werner (2008a): Sprachmittlungsstrategien anwenden. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, S. 8-10.
- Kieweg, Werner (2008b): „Where Are In-line Skates Allowed? Inhalte einer Infobroschüre ins Englische sprachmitteln.“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, S. 28-33.
- Kleppin, Karin & Tönshoff, Wolfgang (1998): Lernstrategientraining? Was noch alles in den paar Stunden Französischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 34, 52-56.
- KLP SI (2009) = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen: Italienisch*.
- KLP SII (2013) = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Italienisch*.
- Kolb, Elisabeth (2008): Almatrieb is something like a cattle drive. Sprachmittlungskompetenz systematisch schulen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 11-19.
- LISUM (2006) = Landesinstitut für Schule und Medien Berlin (Hrsg.): *Handreichung zur Sprachmittlung in den modernen Fremdsprachen: Englisch, Französisch, Spanisch*.
- Maurer, Isabella (2006): *Panoramica. Italia, Germania e Europa*. Bamberg: Buchner.
- Obeling, Steffen (2011): Sprachmittlung gelingt durch Strategie. Authentische Textesituationen- und adressatengerecht mitteln. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 114, 8-11.
- Philipp, Elke & Rauch, Kerstin (2010a): Verständigung im Austausch. Grundlagen, Bedeutung und Potenzial von Sprachmittlung. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 108, 2-7.
- Philipp, Elke & Rauch, Kerstin (2010b): Sprachmittlung mit Spiegeltexten. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 108, 34-40.

- Rössler, Andrea (2008): Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht. In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 2/1, 53-77.
- Rössler, Andrea (2009): Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 38, 158-174.
- Schmiel, Sonja & Stöckle, Norbert (Hrsg.) (2003): *In piazza. Italienisch in der Oberstufe*. Bamberg: Buchner.
- Schmiel, Sonja & Stöckle, Norbert (Hrsg.) (2012): *In piazza. Ausgabe A. Unterrichtswerk für Italienisch*. Bamberg: Buchner.
- Schöpp, Frank (2010): Mediation als praxisrelevante Kompetenz im Italienischunterricht. In: *Italienisch* 32/63, 88-109.
- Schöpp, Frank; Katelhön, Peggy & Nied Curcio, Martina (2013): *Kommunikativ stark – Sprachmittlung Italienisch. 33 Aufgaben Niveau A1-B1*. Stuttgart: Klett.
- Stork, Antje (2003): *Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen: Narr.
- Tesch, Bernd: *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- ThILLM (2008) = Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.): *Anregungen für die Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe II*.
- Zweck, Corinna (2010): Umschreiben, vereinfachen, Beispiele geben. Strategien zur Sprachmittlung trainieren. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 114, 8-19.

„Ich bin da gestern wieder über was gestolpert...“ – Sprachmittlung im Italienischunterricht

Frauke Gardenier

Der Aufsatz geht zunächst auf die auch für den Schulunterricht wesentliche Unterscheidung zwischen Sprachmittlung und Dolmetschen/Übersetzen ein, um daraufhin situativ eingebettete und progressiv sowie binnendifferenziert angelegte Aufgaben für den Italienischunterricht vorzuschlagen, über die man auch im Alltag „stolpern“ kann und die insofern auch auf andere Sprachen übertragbar sind. Auch wenn durch die Textsortenvielfalt bereits verschiedene Teilkompetenzen aktiviert werden, ist allen Aufgaben die Schulung der Mündlichkeit gemeinsam.

Schlüsselbegriffe: Authentisches Sprachhandeln, integrative Kompetenzschulung, Strategientraining, progressive Lernaufgaben, kooperatives Lernen

1 Verortung

Die jüngsten Publikationen und Fortbildungsangebote zum Thema „Sprachmittlung“ sind ein Indikator für die Relevanz dieser Kompetenz im Italienischunterricht. In NRW ist dies spätestens seit Inkrafttreten des Kernlehrplans für die Sekundarstufe I der Fall, in dem Sprachmittlung in den Kompetenzkanon aufgenommen wurde; für die Sekundarstufe II wird diese Kompetenz durch den Kernlehrplan nun abiturrelevant¹.

¹ Vgl. hierzu die auf das Fach Italienisch fokussierte Literaturliste im Anhang. Die Kernlehrpläne finden sich als Download im Internet. Für die Sekundarstufe I:
http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_italienisch.pdf

Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 9 (I8): „Die Schülerinnen und Schüler können in vertrauten Begegnungssituationen des Alltags so weit vermitteln, dass Informationen grundlegend verstanden werden. Sie können in der jeweils anderen Sprache das Wesentliche von einfacheren Äußerungen sinngemäß wiedergeben...“ (KLP Sek I: 51)

Für die Sekundarstufe II:

http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/i/GOSt_Italienisch_Endfassung4_Korrektur_2014_05_08.pdf

Kompetenzerwartungen im Bereich Sprachmittlung am Ende der Qualifikationsphase: „Sie können als Sprachmittler unter Einsatz ihrer eigenen interkulturellen Kompetenz in informellen und formellen Kommunikationssituationen Aussagen sinngemäß in die jeweilige

Aber welches sind geeignete Gegenstände und Aufgaben, die im Schulkontext authentisch und praktikabel zum Kompetenzaufbau im Bereich Sprachmittlung führen?

Hierzu möchte der folgende Aufsatz einige Anregungen geben. Der im Folgenden verwendete Sprachmittlungsbegriff stützt sich auf die Definition von Andrea Rössler².

Die Autorin stellt in ihrem Aufsatz ebenfalls die zu schulenden Strategien heraus, die eine erfolgreiche Bewältigung von Sprachmittlungsaufgaben im Unterricht voraussetzen. Ihre Aufgabenbeispiele für den Spanischunterricht akzentuieren den Aufbau der Sprachmittlungskompetenz in monologischen und dialogischen Sprachmittlungssituationen.

2 Übersetzen vs. Sprachmitteln in authentischen Situationen

Ein beliebter Gegenstand für den Italienischunterricht sind „*modi di dire*“: Fundgruben für kulturspezifische Konzepte. So findet man im Italienischen z.B. zahlreiche Sprichwörter und Redewendungen, die dem Wortfeld „*mangiare e bere*“ angehören: „*Guida sempre a tutta birra!*“ Im Deutschen könnte man entsprechend mit „volle Pulle“ übersetzen. Nimmt man den Kontext hinzu, dass besagter Fahrer wegen erheblicher Geschwindigkeitsüberschreitung und Verkehrsgefährdung von der Polizei zum wiederholten Male angehalten wurde, oder, dass es sich um eine Mutter von zwei Kindern handelt, die sich auf dem Weg zum Kindergarten befindet, erhält die „rasante Fahrweise“ im Gesamtkontext einen anderen Beigeschmack.

Zielsprache mündlich wie schriftlich übertragen, bei der Vermittlung von Informationen auf eventuelle Nachfragen eingehen, bei der Sprachmittlung auf der Basis ihrer grundlegenden interkulturellen Kompetenz Informationen adressatengerecht ergänzen und bündeln.“ (KLP Sek II: 59).

² Rössler (2009: 160): „Sprachmittlung ist eine komplexe, unter Umständen auch interaktive Aktivität in einer mindestens zweisprachigen Sprechhandlungssituation, zu deren Realisierung sowohl rezeptive als auch produktive kommunikative Fertigkeiten beherrscht und angewandt werden müssen. Die dafür nötige Kompetenz beinhaltet die adressaten-, sinn- und situations- gerechte Übermittlung von Inhalten geschriebener und gesprochener Texte von einer Sprache in die andere, nicht aber eine textadäquate Übersetzung bzw. ein ebensolches Dolmetschen.“

Die Übersetzungskompetenz ist ebenfalls gefragt, wenn das herauf beschworene Bild der Redewendung nicht mit einem gleichen oder anderen übersetzt werden kann, sondern „sinngemäß“ übertragen werden muss, z.B. im Falle von „È buono come il pane“ – „Er ist herzensgut!“ Zur Mittlungsaufgabe kann dies werden, wenn im Kontext z.B. noch nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten aktiviert werden, ein Augenzwinkern reicht zuweilen schon, so dass der Ausspruch u.U. eine andere Bedeutung erhält, ebenso kann die Modifikation der Intonation sinntragend sein. Kennt man den Kontext des Gesagten und den Adressaten genauer, so kann die Mittlung des „modo di dire“ durchaus auch anders ausfallen als bei der wörtlichen Übersetzung, vielleicht schenkt man sich die Mittlung des Ausspruches ganz und überträgt die Gesamtaussage, in die sie eingebettet ist, sinngemäß, um eine Person nicht zu verletzen. So kann die Redewendung, über die man gerade zufällig „gestolpert“ ist, zur „Stolperfalle“ werden, zum „Fettnäpfchen“, wenn neben den rein sprachlichen Kompetenzen nicht auch andere hinzugezogen werden, um adressaten- und situationsangemessen zu kommunizieren.

Solche Zusatzinformationen, die über die verbale Aussage hinausgehen, können also eine Mittlungsaufgabe motivieren, die sinngemäßes Übertragen notwendig machen. Umgekehrt können Aussprüche, die mehr transportieren, als es der unmittelbare Kontext zunächst offenbart, u.U. das Einbringen von Hintergrundinformationen sinnvoll werden lassen.

“Conosco i miei polli!“- „Ich kenne meine Pappenheimer!“ Man wird wiederum von der Situation abhängig machen müssen, wieviel Zusatzinformationen über die „Pappenheimer“, ihrem literarischen Ursprung und der ursprünglichen Intention des Ausspruchs ergänzt werden sollten, um sprachlich adressaten- und situationsangemessen zu handeln.

Die Übersetzung der „modi di dire“ ist an sich schon spannend, da deutlich wird, wie einzelne Kulturen ganze Situationen oder menschliche Verhaltensmuster in eine Phrase gießen, und welche Bilder dadurch entstehen. Richtig interessant wird es jedoch, wenn man – wie zuvor dargestellt - durch Einbezug von Kontext und Adressat

zusätzliche Strategien aktivieren muss, die über eine Übersetzungskompetenz hinausgehen, um interkulturell angemessen zu kommunizieren.

Dies im Unterricht in verschiedenen Kontexten immer wieder zu erfahren, ist ein Anliegen des interkulturellen Lernens und gleichzeitig ein Aspekt von Sprachmittlungserfahrung.³

3 Authentische Gegenstände und Gelingensbedingungen für Sprachmittlungsaufgaben

Wenn man nun im Alltag häufig über Sprachmittlungsanlässe „stolpert“, sei es durch ein Hinweisschild am Bahnhof, einen Werbespot im Fernsehen, ein Lied im Radio, ein Wahlplakat auf dem Autobahnzubringer oder einem Bild im Internet, so wird deutlich, dass sich hieraus zahlreiche authentische Sprech- und Schreibenanlässe für Schülerinnen und Schüler entwickeln können. Mit der angesprochenen Textsortenvielfalt sind gleichzeitig verschiedene Kompetenzen angesprochen, die eine Sprachmittlungsaufgabe zu einer komplexen Aufgabe für Schülerinnen und Schüler werden lassen.

Um mit der Aufgabe zu einer angemessenen Passung zur eigenen Lerngruppe zu kommen und den zuvor beschriebenen Komplexitätsgrad nicht zur „Stolperfalle“ werden zu lassen, ist eine Diagnose der Lernvoraussetzungen wesentlich. Überträgt man nun die zuvor gemachten Ausführungen konkret auf z.B. die mündliche Mittlung eines Liedes im Italienischunterricht, so müssen u.a. folgende Fragen geklärt werden: Ist den Schülerinnen und Schülern das Wortfeld des ausgewählten Liedes überhaupt vertraut? Wie viel Hörverstehen und welche Formen wurden bislang trainiert? Gab es bislang eine Schulung der Sprachmittlungskompetenz in kleineren Formaten, so z.B. in Form von Reaktivierungsübungen zu allgemeinen einsprachigen Semantisierungsstrategien?⁴ Beim hier gelegten Fokus auf mündliche Produktionen ist aber auch die Reaktivierung von Diskursstrategien, wie die Bitte um Wiederholung des Gesagten, die Paraphrasierung zur Vergewisserung des Gesagten oder das

³ Zugunsten einer besseren Lesbarkeit wird auf die Aufzählung maskuliner und femininer Formen verzichtet.

⁴ Hierzu zählen u.a.: Umschreibungen oder Beispiele zu einem Begriff geben; Synonyme, Antonyme oder Oberbegriffe nutzen.

Einflechten von Entschleunigungen, wie z.B. Füllwörtern, wesentlich. Verfügen die Schülerinnen und Schüler ferner über ausreichendes Hintergrundwissen zum Thema, um angemessen mitteln zu können? Die Diagnoseergebnisse bestimmen dabei den Umfang des Arbeitsauftrages und machen deutlich, welcher support und welche Hinführungsübungen bei einzelnen Schülerinnen und Schülern ggf. notwendig werden.

Wie ebenfalls am Beispiel der „modi di dire“ deutlich wurde, kann eine erfolgreiche Mittlung vor allem dann stattfinden, wenn der Mittler zuvor möglichst genaue Angaben über den Kontext, den Adressaten und das anzufertigende „Produkt“ hat: In welcher Situation befinden wir uns? An wen ist die Mittlung adressiert? In welcher Zielsprache soll gemittelt werden? Soll eine schriftliche oder mündliche Produktion entstehen? Welches Format, welche Textsorte ist mit dem Produkt verbunden? Und: Bin oder bleibe ich als Mittler der Schüler oder schlüpfe ich selbst in eine andere Rolle?

4 Beispiele aus dem Italienischunterricht

Die folgenden Einzelaufgaben sind alle in den klassischen Kontext des Schüleraustausches eingebettet, vergleichbar einer simulation globale, und konkretisieren die zuvor beschriebene Aktivierung von verschiedenen Teilkompetenzen innerhalb einer Sprachmittlungsaufgabe. Die Progression innerhalb der Aufgaben erfolgt von einzelnen Wörtern hin zu Bildern bis zur komplexeren Lesekompetenzaufgabe in Form von Sätzen in Kombination mit Bildern. Darauf folgt ein Beispiel zum Hörverstehen, um dann mit dem komplexeren Hör-/Sehverstehen abzuschließen. Die einzelnen situativen Aufgaben können in ein zusammenführendes Lernprodukt münden. Hierzu folgendes Beispiel aus dem Italienischunterricht, drittes Lernjahr: Meine Schülerinnen und Schülern erhielten die Lernaufgabe, gemeinsam mit den italienischen Austauschgästen eine Website zu konzipieren, die die Vorbereitung und Durchführung des Schüleraustausches mit Venedig dokumentiert. Neben Bildern vom Austausch in Italien und Deutschland sowie Tagebucheinträgen der italienischen Gäste wurden hier auch die Produkte zweier Unterrichtssequenzen eingestellt, die im Vorfeld des Austausches durchgeführt wurden. Die Schülerinnen und Schüler hatten

dabei den Auftrag, auf der Basis von angegebenen Links einen Reader zu Köln als Dom-, Medien- und Museumsstadt zu erstellen. In einer weiteren Sequenz schrieben sie Kölnkrimis mit den Schauplätzen Dom, Medien und Museen für die Austauschgäste. Während des Austausches nahmen alle gemeinsam an einer Fortbildung der SK- Medienstiftung in Köln teil, so dass sämtliche Produkte in eine Website aufgenommen wurden.⁵

Während innerhalb dieses Projektes der Fokus auf dem Aufbau von Lese- und Schreibkompetenzen lag, ist den nun folgenden Sprachmittlungsaufgaben gemeinsam, dass der Schwerpunkt auf der Mündlichkeit liegt, die in der Italienischdidaktik der letzten Jahre zu Recht akzentuiert wurde. Denkbar ist auch hier, die einzelnen situativen Aufgaben wieder in eine Lernaufgabe münden zu lassen, indem die deutsch-italienischen Austauschteams am Abschlussabend z.B. eigene Sprachmittlungssituationen vom Austausch vorstellen. Dies kann mündlich im Rahmen einer Kurzpräsentation erfolgen oder aber auch im Rahmen eines schriftlich vorbereiteten Gallery Walks ausgestellt werden.

Der Schüler bleibt bei den im Folgenden dargestellten Sprachmittlungsaufgaben stets in seiner Rolle. Variationen in den Aufgaben, z.B. auch im Sinne der Differenzierung, können dadurch erfolgen, dass der Schüler eine andere, auf einer Rollenkarte ausgewiesenen Rolle übernimmt, so dass eine fiktive Klasse entsteht, die in unterschiedlichen Situationen des Austausches sprachmittelnd handelt.

Ein Beispiel:

Julius, 16 anni

Sei Julius, un ragazzo tedesco, a cui piace viaggiare per il mondo. Hai anche già partecipato a vari scambi. Stai facendo la patente per la moto.

Il tuo sogno è di lavorare un giorno all'estero, magari a Londra e di girare per il mondo.

Umgekehrt könnte zuweilen eine Reduktion in der Progression sinnvoll sein, indem wichtige Strategien durch isolierte Übungen zunächst reaktiviert und gefestigt werden.

⁵ Das Produkt findet sich auf:
<http://www.landrat-lucas.de/faecher/italienisch/clickcolonia/colonia.htm>

Die deutschen Ausgangstexte der Unterrichtsbeispiele eignen sich dabei jeweils auch zur Mittlung in andere Sprachen. Es wurde zudem darauf geachtet, dass möglichst exemplarische Situationen und Textsorten als Grundlage gewählt wurden. Die Beispiele beziehen sich primär auf den fortgeschrittenen Italienischunterricht, können dabei zur Vorbereitung eines Austausches genutzt werden oder aber auch Anlass sein, im Nachhinein authentische eigene Beispiele vom Austausch einzubringen.

Beispiel 1: *„Immagina di essere in Italia, in Sicilia. Il fine settimana vai da Palermo in campagna per la cresima della cugina della tua amica italiana/ del tuo amico italiano. Sei contenta/o di incontrare alla festa un altro tedesco, ospite della famiglia. Dopo aver fatto due chiacchiere, lui ti chiede: „Was ist das eigentlich für ein Säckchen hier? Sieht ja kitschig aus.“ La zia della tua amica/ del tuo amico sembra aver capito qualcosa e resta a bocca aperta. Rispondi al tuo interlocutore in tedesco riferendoti anche alla tradizione italiana della bomboniera.“*

An diesem Beispiel wird deutlich, dass der Schüler hier nicht nur zu einer knappen Übersetzung des Wortes „bomboniera“ aufgerufen ist, sondern auch auf die damit verbundene italienische Tradition eingehen sollte. Hierzu kann z.B. die Angabe folgender Links hilfreich sein:

<http://www.latuabomboniera.ch/> oder <http://www.bombonierashop.com>.

Gleichzeitig zeigt sich, dass es unterschiedliche Strategien gibt, um die unachtsame Kommentierung des fiktiven Gesprächspartners aufzufangen.

Was also zunächst wie eine leichte Übersetzungsaufgabe daherkommt, kann durch den Kontext zu einer komplexen Anforderung werden, die eines expliziten Übens im Unterricht bedarf. Im Sinne des Übens im Schonraum kann man z.B. unterschiedliche Situationen dieser Art erstellen – und dann in einem zweiten Schritt von Schülerinnen und Schülern erstellen lassen, so auch zur eigenen Kultur –, um Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Mittlungsmöglichkeiten „trainieren“ zu lassen und darüber in einen Austausch zu kommen⁶.

⁶ Man kann sich hierzu ein Lernspiel vorstellen, so in Form eines Plakatkartons mit einem Italienstiefel, auf dem verschiedene Punkte eingezeichnet sind, die Aufgabenfelder markieren. Den roten Feldern sind rote Karten zugeordnet, die isoliertes Strategietraining für Sprachmittlungsaufgaben schulen, so z.B. die Umschreibung eines Begriffes. Die grünen Felder stehen für grüne Karten, auf denen kurze Situationen skizziert sind, auf die der Schüler spontan reagiert. Die Kleingruppe entscheidet über die Angemessenheit der Reaktion. Ferner

Beispiel 2: *Adesso la tua amica italiana/ il tuo amico italiano è da te in Germania. Il fine settimana fate una gita in campagna. Aspettando il treno per il ritorno in città la tua amica italiana/ il tuo amico italiano vede un cartello e legge:*



Poi dice: „Beh, allora qui è vietato comunicare?”

Neanche tu sai esattamente che cosa significa questa parola e che cosa vuole far notare questo cartello. Per fortuna hai il tuo cellulare e così puoi verificare in internet che cosa significa “Unterhaltungsgrenze” in questo contesto. Poi rispondi alla tua amica/ al tuo amico...”

An diesem Beispiel wird deutlich, dass auch der Muttersprachler selbst in Situationen kommen kann, in denen zunächst Zusatzinformationen eingeholt werden müssen. Hilfreich für Schüler und Schülerinnen ist hierzu z.B. folgender Link:

http://www.kbs607b.hunsrueckquerbahn.de/.../Bahnhof_Buechenbeuren_fram

Gleichzeitig zeigt das Beispiel, dass keine professionelle Übersetzungskompetenz im schulischen Kontext gefordert wird, sondern eine Umschreibung mit einfachen Worten durchaus reicht.

Beispiel 3: *Ritornati alla stazione di Colonia passate davanti ad una foto molto impressionante: Ti ricorda qualcosa che hai già visto da qualche parte, però non hai il tempo di parlarne, perché dovete prendere il tram. Nel tram chiedi alla tua amica italiana/ al tuo amico italiano se ha visto questa foto.*

könnten weiße Karten für Joker stehen. Zur Spielbeschreibung für die Spracherwerbsphase (vgl. Gardenier 1995).

In due. Inventate un dialogo che poi presentate in classe. Prima tu descrivi la foto alla tua amica/ al tuo amico. La tua amica/ il tuo amico dice che questo le/gli fa ricordare la “Pietà” di Michelangelo. Poi ti spiega di quale scultura si tratta e dove si trova.

A scelta: Finite il dialogo riferendovi al titolo “Die globalisierte Pietà”. Consultate, eventualmente, internet per ulteriori informazioni.

O: Infine discutete se la foto provocherebbe gli stessi sentimenti se uno non conoscesse la “Pietà” di Michelangelo.

Sito utile:

<http://www.cicero.de/salon/die-globalisierte-pieta/48293>

Cambiate il partner: Trova un altro partner che ha anche già finito il compito. Continuate con il seguente compito: Arrivati a casa tua madre chiede che cosa avete fatto di bello oggi. Racconta in tedesco che cosa avete visto oggi e di cosa avete parlato. Poi scambiate i ruoli.

In dieser Aufgabe wird nochmals deutlich, dass in eine Sprachmittlungsaufgabe verschiedene Teilkompetenzen integriert sind. Hier sind es z.B. die Bildbeschreibung, das dialogische Sprechen, der Einbezug deutscher oder italienischer Zusatzinformationen per Internet, die Bewertung der Relevanz kulturspezifischer Kenntnisse/ Reminiszenzen für die Einordnung tagespolitischer Geschehnisse, die Einstellung auf verschiedene Gesprächspartner, die Integration beider Teilaufgaben (Beispiel 2 und 3) in einen deutschen Zieltext etc. Letzteres kann auch als Ergebnissicherung genutzt werden. Gleichzeitig motiviert das Lerntempoduett mit dem integrierten Rollentausch auch den Austausch unterschiedlicher Ergebnisse zur Ausgangsaufgabe, während die Wahlaufgabe sowie das Lerntempoduett als Differenzierungsaufgaben fungieren.

Beispiel 4: Il giorno dopo andate a scuola in bici. Strada facendo vedete un cartello delle elezioni tedesche. La tua amica italiana/il tuo amico italiano ti chiede di spiegarle/ spiegarli la pubblicità. Con l'aiuto delle immagini spiega prima di chi è la pubblicità e che cosa vuole esprimere. Poi spiega lo slogan del partito.



Hier wird deutlich, dass die Mehrfachkodierung des Werbeplakats erneut verschiedene Teilkompetenzen voraussetzt, so eine Erläuterung der wesentlichen Bildelemente sowie die Dekodierung des Slogans, der als Wortspiel erneut Hintergrundwissen voraussetzt, hier zu den Parteien, den Grundzügen ihres Wahlprogramms und den angesprochenen Wahlkandidaten. Gleichzeitig soll diese Aufgabe im Sinne der Dekodierung eines „Standbildes“ die Dekodierung der bewegten Bilder des späteren Werbespots vorbereiten.

Beispiel 5: Oggi avete preparato voi la cena per la famiglia. È un misto tra piatti italiani e tedeschi. Apparecchiando il tavolo ascoltate una canzone inglese sulla radio. Si chiama "Father and Son" di Cat Stevens. La tua amica italiana/ il tuo amico italiano non capisce molto bene l'inglese e ti chiede di dirle/ dirgli di che cosa si tratta.

In due: Inventate il dialogo in cui riassumi le parti più importanti della canzone.

Das Besondere dieser Aufgabe besteht darin, dass hier eine dritte Sprache und Zielkultur einbezogen wird. Auch handelt es sich nicht um ein aktuelles Lied, wodurch die Überzeitlichkeit des Generationskonfliktes deutlich wird. Das Wortfeld

sollte den Schülerinnen und Schülern vertraut sein; so wurde diese Aufgabe z.B. als Transferaufgabe in einer Klasse 11.2, 2. Lernjahr, im Rahmen eines Dossiers zu „Conflitti generazionali“ gestellt, der u.a. Lieder, wie „Ciao pa“ von Eros Ramazzotti, „A mio padre“ von Andrea Bocelli und „Mi dispiace“ von Laura Pausini vorausgingen. Während Bocelli in seinem Lied den Brief an seinen Vater geradezu spricht, stellt Stevens, auch stimmlich voneinander zu unterscheiden, die Perspektive des Sohnes und des Vaters abwechselnd in Form eines Gespräches vor. Er füllt damit die Leerstelle des fiktiven Telefonates von Ramazzotti, der nur die Perspektive des Sohnes darstellt, so dass das Lied von Cat Stevens im Sinne der Zusammenführung beider Perspektiven in einem neuen Kontext auch im Sinne einer sprachlichen und inhaltlichen Ergebnissicherung zu verstehen ist.

Auch hier sind verschiedene Formen von Hilfen möglich. So kann man aus der reinen Hörverstehensaufgabe eine kombinierte Hör- und Leseaufgabe machen, indem die Schülerinnen und Schüler ins Internet gehen und den Text zum Lied nochmals nachlesen. Nachteilig ist hier sicherlich, dass dies zur Übersetzung verführt. Möglich wäre auch, ein Flussdiagramm zum Gespräch mit bestimmten Stichworten vorzugeben und somit den anzufertigenden Gesprächsverlauf durch Kästchen und Pfeile zu visualisieren. In den Kästchen könnten z.B. die von dem italienischen Partner aufgeschnappten englischen Schlüsselwörter stehen, die im Sinne eines Wortgeländers eine Hilfe für die Paraphrase bieten. Denkbar ist auch, wie übrigens auch für Beispiel 3, einen Tandembogen zu konzipieren, der den Gesprächsverlauf durch deutsche Aufforderungen steuert und dabei gleichzeitig eine Selbstkontrolle ermöglicht.

Da Tandempartner A als Fragender einen kleineren Part übernimmt als der paraphrasierende Tandempartner B, ist auch diese Partnerübung im Sinne der Binnendifferenzierung geeignet.

Beispiel 6: *Dopo cena guardate insieme la TV. Nell'intervallo trasmettono lo spot pubblicitario della LBS "Ode an die Spießigkeit"*

Sito utile:

<http://www.youtube.com/watch?v=B1XSXB0JpIE>

La tua amica/ il tuo amico qualche volta si mette a ridere e alla fin fine dice: „Buffo, ho capito che parlano di voi tedeschi. Ma le parole?! Certe parole non le ho mai sentite, mi potete spiegare più o meno che cos'è per esempio uno „Spießer“ e chi fa la pubblicità per che cosa?“

La tua famiglia risponde.

Lavorate in tre o quattro. Guardate l'intero spot pubblicitario e decidete poi chi si concentra su che cosa.

Ognuno per conto suo (Think): Concentrati su un episodio con cui riesci a spiegare che cos'è uno „Spießer“ e chi fa la pubblicità per che cosa.

In due (Pair): Presentate i vostri risultati l'un con l'altro. Decidete insieme quale dei due esempi scegliete per la presentazione in quattro.

In quattro: Presentate gli esempi scelti e preparate una piccola risposta alla domanda dell'amica italiana/ dell'amico italiano.

In diesem Beispiel wird über die Sozialform der Gruppenarbeit differenziert, die nach dem Think- Pair-Share-Prinzip gestaltet ist. Dies hat zudem den Effekt, dass der eigentlichen Präsentation verschiedene mündliche Übungsschleifen im Schonraum vorangehen, welches der Komplexität der Aufgabe Rechnung trägt. Eine hilfreiche Strategie bei der Bewältigung dieser Aufgabe ist der Fokus auf eine Episode, wie es sich durch den Aufbau des Werbespots anbietet. Die in den Episoden aufgerufenen Bilder sind jeweils einzelne Stereotype zum deutschen „Spießer“, der hier in Form der „Ode“ gefeiert wird. Damit erhält die ursprüngliche negative Konnotation des Wortes „Spießer“ eine positive Wendung, erhalten bleibt jedoch die durch Ironie erreichte Komik. Das Spiel mit dem Selbst- und Fremdbild einer Nation ist hier die Basis für die Werbeintention. Es bieten sich Anschlussaktivitäten an, wie z.B. die Konzeption eines Spots für die Italiener. Möglich ist auch, auf die Entwicklung des Selbst- und Fremdbildes zu den Deutschen zu schauen, wie dies z.B. im Rahmen der vergangenen Fußballweltmeisterschaften in der Presse wiederholt erfolgt ist.

5 „Ich bin da gestern wieder über was gestolpert...“

Fazit und Ausblick

Wie die Beispiele zeigen, stolpert man buchstäblich strada facendo im eigenen Land wie im Ausland über verschiedenartige Sprachmittlungsanlässe. Für den Italienischunterricht erscheint es wesentlich, authentische Textsorten und Situationen jeweils in

Kombination mit vielfältigen Sprachmittlungsaufgaben so aufzubereiten, dass sich Schülerinnen und Schüler motiviert den z.T. sehr komplexen Sprachmittlungsanforderungen stellen und diese bewältigen können. Gleichzeitig wurde deutlich, dass diese Aufgaben gestern wie heute einen wesentlichen Beitrag zum interkulturellen Lernen liefern, da sie Einblicke in die fremde Kultur/ fremde Kulturen gewähren und gleichzeitig Rückschlüsse und Reflexionen zur eigenen Kultur ermöglichen. Im Sinne der Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz zeigte sich auch, dass es mehr als sprachlichen Wissens bedarf, um „bella figura“ zu machen. Dies durch Selbstreflexionsaufgaben begleitend zu unterstützen, zeigt das folgende, abschließende Beispiel, das im Sinne eines Sequenzrahmens zu Beginn und zum Abschluss einer Unterrichtssequenz zum interkulturellen Lernen eingesetzt und im fortgeschrittenen Italienischunterricht auch in der Zielsprache gestellt werden kann:

Ballonfahrt

Stellen Sie sich vor, Sie verlassen Deutschland und besteigen dazu einen Heißluftballon. Sie können zehn liebgewonnene Dinge sowie zehn Ihrer Kompetenzen mitnehmen, von denen Sie glauben, dass Sie sie in Ihrem Zielland gut einbringen können.

Liebgewonnenes	Meine Kompetenzen

Bevor Sie in den Ballon steigen, schreiben Sie noch einen Brief an sich selbst, den Sie nach Ihrer Rückkehr erneut lesen und mit Ihren Erfahrungen abgleichen wollen. Hier

machen Sie sich einige Notizen zu Ihrem „Gepäck“ und zu dem, was Sie von Ihrer Reise mitbringen möchten...

Literatur

- Gardenier, Frauke (1995): Zur Gestaltung von Plateauphasen im Italienischunterricht am Beispiel des Einsatzes von Spielen. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* (48). Hrsg. v. FMF. Berlin: Cornelsen, 116- 119.
- Giese, Agnes (10/ 2010): Que faire à Berlin le week-end? Schriftliche Sprachmittlung vorbereiten und bewerten. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 10, 22-29.
- Hallet, Wolfgang (2008): Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 42, 2-7.
- Katelhön, Peggy, Nied Curcio, Martina & Schöpp, Frank (2013): *Sprachmittlung Italienisch*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Rössler, Andrea (2009): Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 38, 158-74.
- Schöpp, Frank (2010): Mediation als praxisrelevante Kompetenz im Italienischunterricht. In: *Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Kultur* 63. 88-109.
- Seidel, Juliane (2012): *Das Potential der Kompetenz „Sprachmittlung“ zur Förderung der interkulturellen Kompetenz im Italienischunterricht*. Berlin: Freie Universität, 1-98.
http://edocs.fu-berlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDOCS_derivate_000000002242/MA_Juliane_Seidel_komplett.pdf?hosts=

Internetquellen:

- http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_italienisch.pdf
- http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/i/G_OSt_Italienisch_Endfassung4_Korrektur_2014_05_08.pdf
- <http://www.landrat-lucas.de/faecher/italienisch/clickcolonia/colonia.htm>
- www.latuabomboniera.ch/
- <http://homepage.ruhr-uni-bochum.de/Andrea.Roessler/Strategisch%20sprachmitteln>
- http://www.kbs607b.hunsrueckquerbahn.de/.../Bahnhof_Buechenbeuren_fram
- <http://www.n24.de/n24/Nachrichten/Panorama/d/1460514/pressefoto-2012-kommt-aus-dem-jemen.html>
- <http://www.cicero.de/salon/die-globalisierte-pieta/48293>
- http://edocs.fu-berlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDOCS_derivate_000000002242/MA_Juliane_Seidel_komplett.pdf?hosts=

Hinweis: Alle Internetquellen wurden am 22.07. 2014 gelesen und überprüft.

Fotos privat: Schild „Unterhaltungsgrenze“ am Bahnhof; Wahlplakat am Straßenrand.

Sprachmitteln im europäischen Kontext – ein fächerverbindendes Lyrikprojekt im fortgeschrittenen Spanischunterricht

Erwin Klein & Judith Wilneder

*Die Grenzen meiner Sprache
sind die Grenzen meiner Welt.“
(Ludwig Wittgenstein)*

Sprachmittlung ist eine komplexe Aktivität in einer mindestens zweisprachigen Sprechhandlungssituation, zu deren Realisierung sowohl rezeptive als auch produktive kommunikative Fertigkeiten und Ressourcen erforderlich sind. Sprachmittlungskompetenz verlangt bekanntlich die adressaten-, sinn- und situationsgerechte Übermittlung von Inhalten geschriebener und gesprochener Texte von einer Sprache in eine andere. Zur Sprachmittlung sind neben Ressourcen der volitionalen Dimension common grounds zwischen Sendern, Mittlern und Empfängern notwendig, zu deren Konstruktion der Fremdsprachenunterricht beiträgt. Spiegelt man dieses geteilte Wissen auf die europäische Koine, so kommt die europäische Literatur in den Blick. Sie umfasst das, was Europäer an gemeinsamem, vielleicht gar identitätsstiftendem Wissen teilen. Vor diesem Hintergrund erscheint es gerechtfertigt, ein Unterrichtsmodell vorzustellen, das Gedichte mit verwandten Themen aus unterschiedlichen europäischen Ländern und Sprachen zur Grundlage von Sprachmittlung macht.

Schlüsselwörter: Literaturunterricht, Lyrik, europäisches Bewusstsein, europäische Identitätsbildung, interkulturelles Lernen, Interkomprehension, Weltliteratur im Spanischunterricht, ‘common grounds‘

Sprachmittlung im Unterricht

Im Spanischunterricht und im FU überhaupt werden (Lern-)Aufgaben und Übungen mit Elementen der Sprachmittlung zumeist in Zusammenhang mit kommunikativen Alltagssituationen gebracht (Caspari 2008: 69; passim: Rössler 2009). Das geht auf einen Blick zum Beispiel aus entsprechenden Schaubildern oder Listen hervor, die in der Fachliteratur zu finden sind, welche bestimmte Textsorten als besonders geeignete Materialgrundlage für Sprachmittlungsaufgaben erscheinen lassen. Um eine kleine Auswahl zu nennen, werden für Sprachmittlungsaufgaben im Bereich des

Schriftlichen beispielsweise Eintritts- oder Fahrkarten, Gebrauchsanweisungen, Glückwunschkarten, Einkaufszettel und Ähnliches vorgeschlagen. Als gesprochene Textgrundlagen dienen z.B. Durchsagen, Ansagen, Nachrichten und Wetterberichte. Für die Sprachmittlung im dialogischen Sprechen werden Gesprächssituationen zur Kontaktaufnahme, beim Einkauf oder im Restaurant empfohlen (Philipp & Rauch 2010: 5). Die Kommunikation, welche auf dieser Basis im Unterricht im Zusammenhang mit Sprachmittlung stattfinden sollte, beschränkt sich somit auf Alltagssituationen, also eher triviale Inhalte, die im Einklang mit den curricularen Vorgaben vornehmlich in der Spracherwerbsphase im Rahmen von Simulationen bearbeitet werden.

Hierbei mag das Material noch so authentisch sein, die eigentliche Sprachmittlungssituation im Klassenraum ist fast nie echt, sondern höchstens eine Probe für den Ernstfall. Die Schülerinnen und Schüler reagieren zwar zunächst oft positiv auf solche Unterrichtseinheiten, welche als Einzelelemente in (Teil-)Sequenzen integriert oder als Projekte durchgeführt werden können. Doch solange diese Übungsformate nicht systematisch in das Unterrichtsgeschehen eingebettet werden, ist es eher zweifelhaft, ob solche Settings den Lernprozess nachhaltig beeinflussen. Sollten Sprachmittlungsaufgaben zukünftig fest im alltäglichen Fremdsprachenunterricht verankert und häufiger durchgeführt werden, ist es zudem fraglich, ob sie dann trotz ihrer situativen Künstlichkeit von den Lernenden immer noch ernst genommen werden.

Dabei sind wir uns der Tatsache bewusst, dass dem Fremdsprachenunterricht zur „echten“ Sprachmittlung im Klassenraum in der Regel die heterokulturellen Partner fehlen. Wenn homokulturelle deutsche Schüler heterokulturell im Sprachspiel miteinander interagieren sollen, ist das lediglich Simulation, denn sie unterscheiden sich aufgrund ihrer primären Zugehörigkeit zu einer einzelnen Kultur in den *common grounds* nicht wesentlich voneinander. Unsere deutschen Schülerinnen und Schüler bleiben auch bei diesen Simulationen eigenkulturell verankert, simulieren dabei allerdings heterokulturelle Sprachpartner.

Manche Schulen bieten sehr günstige äußere Rahmenbedingungen für Sprachmittlungsaufgaben an: eine Kurs- oder Klassenfahrt nach Spanien, einen

Schüleraustausch mit einer spanischen Partnerschule, der unter Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler vorbereitet werden kann, ein internationales Zeitungsprojekt, etc. Sollte das nicht der Fall sein, gibt es auch engagierte Kolleginnen und Kollegen, die z.B. Brieffreundschaften, Chat-Rooms oder E-Mail-Projekte ins Leben rufen und begleiten. So gelingt es, reale Sprachmittlungssituationen, so wie sie in der außerschulischen Wirklichkeit häufig auftreten, im schulischen Kontext zu entfalten. Um Sprachmittlung auf überzeugende Weise in den FU zu integrieren, müssten folglich immer wieder unterschiedliche und möglichst authentische Gelegenheiten dafür geschaffen werden. Dafür müssten allerdings auch von institutioneller Seite erst entsprechende Voraussetzungen geschaffen werden. Eine davon ist sicherlich die pflichtgemäße Einführung mündlicher Prüfungen ab 2014. Solche Vorgaben könnten allerdings von unterstützenden curricularen Vorschlägen flankiert werden, die die Fachkollegien dann aufgreifen und konkretisieren sollten. Von schulischer Seite müsste teilweise wesentlich mehr Raum für Fahrten und Austauschprojekte in spanischsprachige Länder zur Verfügung gestellt werden.

Angesichts dieses Mangels an inhaltlicher Komplexität bei Sprachmittlungsaufgaben im Unterricht allgemein und der gleichzeitigen Gefahr einer Banalisierung von Lernstoffen im fortgeschrittenen späteinsetzenden Spanischunterricht stellt es eine Herausforderung für die Lehrkräfte dar, oberstufenadäquate Unterrichtsarrangements zur Sprachmittlung für die Aufbauphase im zweiten Halbjahr der Stufe Q1 und vor allem in der Q2 anzubieten.

2 Sprachmittlung in der Qualifikationsphase

Deshalb möchten wir mit unserem Lyrikprojekt im mehrsprachigen Kontext einen Beitrag für die Umsetzung von möglichst authentischer Sprachmittlung im explizit schulischen Kontext leisten, der sich an Lehrende und Lernende im fortgeschrittenen Spanischunterricht richtet. Das Kernstück der Lerneinheit bilden Vergleiche von europäischen Gedichten aus verschiedenen Epochen, die zwar in unterschiedlichen Sprachen verfasst sind, jedoch große Ähnlichkeiten in Struktur und Aussage aufweisen. Bei den Textvorlagen handelt es sich durchweg um dem jeweiligen Kanon zugehörige Sonette zur Thematik der Vergänglichkeit und des daraus folgenden

Motivs des *carpe diem*. Alle ausgewählten Sonette entstammen dem literarischen Kanon der jeweiligen europäischen Länder (Klein 1996: 163–175, 2001: 191–214). Dabei machen wir uns bewusst die Erkenntnis zunutze, dass der Vergleich – auch zunächst komplex erscheinender – themengleicher Texte aufgrund des Wiedererkennungseffektes Motivationspotenzial besitzt und die literarische Analysekompetenz nachvollziehbar, da indikatorengeleitet, aufzubauen vermag.

Und schließlich: Thematisch eng verwandte Gedichte, die allesamt der Gattungsform Sonett angehören, erleichtern erheblich das Verständnis der Texte, wurde der Prototext erst einmal einer mikroskopischen Lektüre unterzogen. Dann wird die nachfolgende Sprachmittlung im mündlichen Austausch über das Wiedererkennen gleicher Themen und Motive sowie durch den Vergleich der poetischen Codierungen rasch ein vertieftes Verständnis europäischer literarischer Beziehungen ermöglichen und dadurch eine überaus anspruchsvolle, aber zu bewältigende Aufgabe sein.

2.1 Sprachmittlung und „Weltliteratur“

Zudem soll unser Lyrikprojekt dazu beitragen, vermeintliche, aber in vielen Köpfen noch vorhandene Grenzen nationaler Literaturen zu überwinden und die interkulturelle Kompetenz der Lernenden im Sinne einer Stärkung des Europagedankens zu fördern. So gewinnen die Schülerinnen und Schüler im Sinne von Goethes Konzept der Weltliteratur (Birus 1995: 5-28) Einblick in die gemeinsame literarische Vergangenheit Europas (Boubia 1985: 280-284).

Überhaupt erweist sich ein Rückgriff auf bedeutende Vertreter der Weimarer Klassik als äußerst ergiebig. Ein Blick in die Werke von Wieland¹ und Herder, die ja auch bedeutende Übersetzer waren, lohnt im Zusammenhang mit dem Thema der Sprachmittlung hinsichtlich der Vorstellung eines universellen Austauschs der Kulturen. Den Terminus des Nationalcharakters verdanken wir Herder, derjenige der Weltliteratur

¹ Interessant ist besonders Wielands 1771 erschienenes Werk *Der neue Amadis*, in dessen als „Vorbericht“ bezeichnetem Vorwort der Autor eine kurze Genealogie des europäischen Ritterromans liefert, natürlich nicht, ohne die Bedeutung des *Don Quijote* herauszustreichen. Siehe in diesem Zusammenhang: Die Deutsche Gedichtbibliothek:
http://gedichte.xbib.de/gedichtband_Der+neue+Amadis_Wieland,30,0.htm

findet sich übrigens zuerst bei Wieland und nicht bei Goethe, wie oftmals irrtümlich behauptet wird (Weitz 1987: 206ff). Andererseits ist nicht von der Hand zu weisen, dass letzterer diese Idee am differenziertesten entfaltet hat. Ein Beispiel:

„Vielleicht überzeugt man sich bald: daß es keine patriotische Kunst und patriotische Wissenschaft gebe. Beide gehören, wie alles Gute, der ganzen Welt an und können nur durch allgemeine, freie Wechselwirkung aller zugleich Lebenden, in steter Rücksicht auf das was uns vom Vergangenen übrig und bekannt ist, gefördert werden.“ (Birus 1995: 7)

An anderer Stelle wird Goethe terminologisch noch deutlicher:

„[...] daraus kann endlich nur die allgemeine Weltliteratur entspringen, daß die Nationen die Verhältnisse aller gegen alle kennen lernen und so wird es nicht fehlen daß jede in der Andern etwas Annehmliches und etwas Widerwärtiges, etwas Nachahmenswerthes und etwas zu Meidendes antreffen wird.

Auch dieses wird zu der immer mehr umgreifenden Gewerks- und Handelsthätigkeit auf das wirksamste beytragen; denn aus uns bekannten übereinstimmenden Gesinnungen entsteht ein schnelleres, entschiedenes Zutrauen. Dagegen wenn wir mit entschieden anders denkenden Personen im gemeinen Leben zu verkehren haben, werden wir einerseits vorsichtiger, andererseits aber duldender und nachsichtiger zu seyn, uns veranlaßt finden.“ (Birus 1995: 12)

Wie selbstverständlich verknüpft Goethe an dieser Stelle die Konzeption der Weltliteratur mit dem Gedanken der Interkulturalität, welche sich über den grenzüberschreitenden kulturellen Austausch hinaus auf den alltäglichen Umgang erstreckt und dadurch in einen friedensstiftenden Dialog einzumünden vermag.

Dergestalt verortet, erhält die Vanitas-Thematik als Unterrichtsgegenstand nicht nur in der Lyrik, sondern auch in den unterschiedlichsten Genres und Künsten in Geschichte und Gegenwart exemplarischen und bildungsrelevanten Charakter.

2.2 Sprachmitteln in einem Lyrikprojekt

Die Schulung komplexer sprachmittellender Kompetenz entsteht in unserem Lyrikprojekt durch den in spanischer Sprache erfolgenden Austausch der Lernenden über die formalen und inhaltlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedensprachigen Gedichte, die zuvor in arbeitsteiliger Gruppenarbeit untersucht

wurden. Dabei geht es keinesfalls um eine wortwörtliche Übertragung der jeweiligen literarischen Textvorlage in eine andere Sprache, eine Tätigkeit, die dem Bereich der Literaturübersetzung zugeordnet werden müsste und die die Lernenden vollkommen überfordern würde (Caspari 2008: 60). In Abgrenzung zum Konzept der Mehrsprachigkeits- oder Interkomprehensionsdidaktik, die schwerpunktmäßig zunächst rezeptive sprachliche Fertigkeiten ins Zentrum stellt, um das gegenseitige Verstehen in mehrsprachigen Kontexten ohne den Einsatz einer *lingua franca* zu gewährleisten (Bär 2012: 12) greifen wir in unserem Projekt auf das Spanische als gemeinsame Arbeitssprache zurück. Es bieten sich dafür vornehmlich Spanischkurse mit fortgeschrittenen Lernern an, vor allem natürlich ein Kurs mit Spanisch als früh einsetzender und fortgeführter Fremdsprache.

2.2.1 Unterschiedliche Lernerbiographien – eine Chance

Aufgrund der zunehmenden sprachlichen und kulturellen Hybridität unserer Gesellschaft und der unterschiedlichen und differenzierten schulischen Angebote in der Sprachenfolge verfügen Oberstufenschüler in der Qualifikationsphase in der Regel über recht unterschiedliche Sprachlernbiographien und dadurch über unterschiedliche Kompetenzen in mehreren Sprachen, die fruchtbar gemacht werden können. Diese individuell ausgeprägte Mehrsprachigkeit dient als Grundlage für die Zusammensetzung verschiedener Arbeitsgruppen im Klassenraumen, die den Auftrag erhalten, arbeitsteilig Texte in deutscher, englischer, französischer und evtl. sogar lateinischer Sprache zu bearbeiten.

2.2.2 Zum Aufbau des Projekts

Die vorgeschlagene Lerneinheit ist grob in vier bis fünf Arbeitsschritte zu gliedern. Ausgehend von einem lyrischen Prototext in spanischer Sprache, welcher exemplarisch im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch nach dem gängigen analytisch-interpretatorischen Dreischritt-Verfahren bearbeitet wird, führen die Schülerinnen und Schüler eine erste Transferleistung durch, indem sie selbstständig ein weiteres spanisches Gedicht analysieren. Durch den anschließenden Gedichtvergleich, dessen Ergebnisse in tabellarischer Form festgehalten werden, erwerben die

Schülerinnen und Schüler grundlegende Kenntnisse über Sonettstruktur, Reimschemata und Metrik sowie über Sprache und Bildhaftigkeit der Liebeslyrik.

Nach dieser Vorarbeit schließt sich die schwerpunktmäßige Beschäftigung mit den Gedichten in unterschiedlichen Ausgangssprachen im Sinne einer sprachmittelnden Aktivität an. Die Kursteilnehmer werden verschiedenen Gruppen zugeteilt. Maßgeblich hierfür sind die unterschiedlichen Sprachbiographien sowie die Sprachkenntnisse der Lerner. Jede Gruppe widmet sich einem oder – bei deutschsprachigen Texten – zwei Gedichten einer Sprache und präsentiert ihre Arbeitsergebnisse im Plenum auf Spanisch. In einer anschließenden Metadiskussion erhalten die Lernenden die Gelegenheit zum Vergleich der einzelnen Gruppenergebnisse. Anschließend formulieren die Schülerinnen und Schüler gemeinsam eine Schlussfolgerung und einigen sich auf eine zusammenfassende Aussage über die geleistete Arbeit. An dieser Stelle könnte das Projekt durchaus beendet werden.

2.2.3 Erreichte Lernziele:

Die Schülerinnen und Schüler haben gelernt,

➤ **im Bereich Sprache:**

- exemplarische Lexik der Liebeslyrik zu verstehen und ggf. anzuwenden (vornehmlich Leseverstehen);
- über lyrische Texte, ihre Form und ihre mögliche Aussage metasprachlich zu kommunizieren (vornehmlich mündliche Sprachproduktion);
- die Ergebnisse ihrer Beschreibung und Analyse zu resümieren (mündliche und schriftliche Sprachproduktion);
- deutsche, englische, französische, evtl. lateinische und spanische Gedichte sprachmittelnd mithilfe des Spanischen als *lingua franca* zu beschreiben und zu vergleichen (mündliche und schriftliche Sprachproduktion);

➤ **im Bereich des interkulturellen Lernens:**

- durch die analytische Auseinandersetzung mit Texten unterschiedlicher nationaler Provenienz eine Synopse der inhaltlichen und formalen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erstellen;

- Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen unterschiedlichen europäischen Literaturen zu erkennen und zu versprachlichen;
- den Appellcharakter des *Carpe diem*-Topos zu erfassen und zu belegen;
- die Vanitas-Thematik als tradiertes Phänomen gesamteuropäischer Kultur zu erfassen und zu bewerten;
- **im Bereich des Umgangs mit Texten und Medien:**
 - unterschiedliche Sonettstrukturen zu identifizieren;
 - die sprachliche und inhaltliche Gestaltung der Gedichte zu analysieren und darzustellen;
 - verschiedensprachige Sonette kriteriengeleitet zu vergleichen;
 - im Sinne der ästhetischen Bildung die Qualität literarischer Texte nicht vornehmlich an Inhalten, sondern an ihrer sprachlichen und formalen Gestaltung festzumachen.
- **Im Bereich Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens:**
 - die traditionelle Textanalyse mit ihrem Dreischritt von Informationsaufnahme, Informationsverarbeitung und Informationsbewertung ausgehend von einer modellhaften Vorgabe auf Spanisch auf andere Sonette zu transferieren;
 - dieses Verfahren in Gruppenarbeit auf ein anderssprachiges Gedicht zu übertragen und die Arbeitsergebnisse auf Spanisch vorzustellen;
 - die Präsentationsergebnisse im Sinne der Sicherung des Lernertrags selbstständig in einer Tabelle zusammenzutragen;
 - die gesicherten Ergebnisse auszuwerten und die Essenz des Projektes in einer zusammenfassenden Aussage zu formulieren.

2.3 Die konkrete Gestaltung des Lyrikprojekts:

➤ Der Prototext

Luis de Góngora y Argote (1561-1627)

Soneto 149

Mientras por competir con tu cabello,
oro bruñado al sol relumbra en vano;

mientras con menosprecio en medio el llano
mira tu blanca frente el lilio bello;

mientras a cada labio, por cogello.
siguen más ojos que al clavel temprano;
y mientras triunfa con desdén lozano
del luciente cristal tu gentil cuello:

goza cuello, cabello, labio y frente,
antes que lo que fue en tu edad dorada
oro, lilio, clavel, cristal luciente,

no sólo en plata o víola troncada
se vuelva, mas tú y ello juntamente
en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.

(Góngora 1969: 230).

2.1.3 Grafische Darstellung zur Verdeutlichung der Sonettstruktur und des gongorinischen *conceptismo*

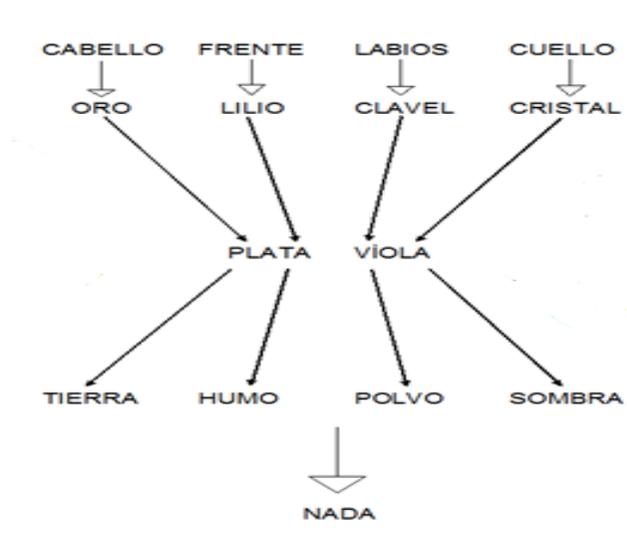


Abbildung 1

Unabhängig von den in der unten stehenden Tabelle (Abb. 4) aufgelisteten Aspekten zur Struktur, Syntax, Grammatik und lyrischen Sprache sei an dieser Stelle auf die in unserem Prototext verborgenen *conceiti* verwiesen, die bekanntlich für die Barocklyrik konstitutiv sind und gemäß der Poetik des *Siglo de Oro* zur Verblüffung

auch der Eingeweihten dienen (Gracián 1969). Vergegenwärtigt man sich die in Abb. 1 veranschaulichte Gleichsetzung der der weiblichen Büste zugehörigen Körperteile mit Elementen aus der belebten und unbelebten Natur, so springt ins Auge, dass der anfänglich evozierte exquisite Glanz zunehmend an Wert und Schein verliert, um sich schließlich im Sinne einer Antiklimax in nichts aufzulösen. Hierbei wird ersichtlich, dass die geraden Aufzählungen von jeweils vier bzw. zwei Elementen am Ende des Sonetts in eine Fünfgliedrigkeit einmünden, an deren Ende eine völlige Entmaterialisierung steht.

Die Sanduhr

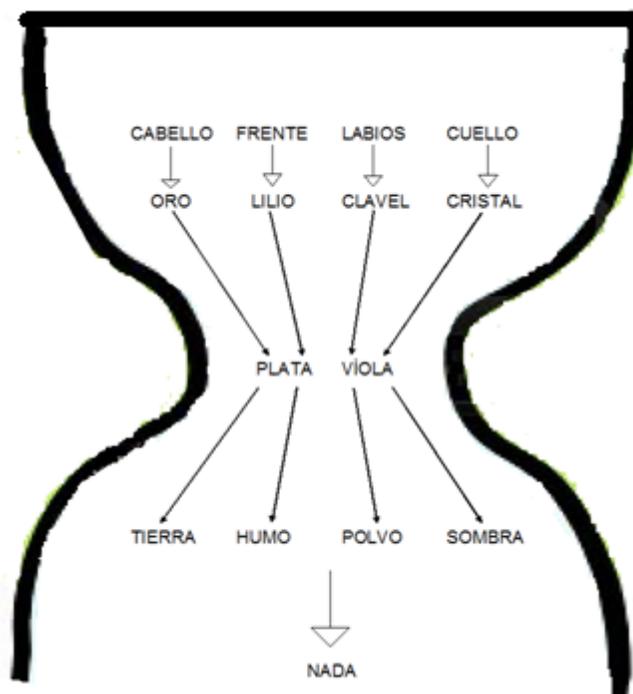


Abbildung 2

Fasst man nun diese grafische Darstellung (Abb. 1) ein, so ergibt sich fast wie von selbst die Form einer Sanduhr, die konsequenterweise aufgrund der Vanitas-Thematik und des letzten Elementes *nada* nach unten offen ist und ihren Inhalt unwiederbringlich verliert. Eine plastischere Darstellung der Vergänglichkeit lässt sich schwerlich finden.

2.3.3 Ein christliches *conchetto*

Es ist, mit Verlaub, recht gewagt, wenn ein dichtender Geistlicher, wie Góngora einer war, im ausgehenden *Siglo de Oro* ein Gedicht über die Vergänglichkeit schreibt, das im Nichts endet und jede christliche Jenseits-Erwartung zu leugnen scheint. Deshalb zur Rettung von Ehre und Seele des berühmten Poeten hier ein christliches *conchetto*: Folgt man der Blickrichtung des Betrachters in den beiden Quartetten, so wird eine Vertikale sichtbar: vom Haar zum Hals. Im ersten Terzett hingegen finden sich die vier Körperteile der begehrten Frau in einem Vers, also linear auf einer Horizontalen, und zwar in Leserichtung von links nach rechts. Daraus folgt, dass es die Blickrichtung von rechts nach links als nächstes zu entdecken gilt. Und hierbei erhält das zusätzliche fünfte Element eine herausragende Bedeutung, handelt es sich dabei doch um ein Palindrom: Aus *NADA* wird *ADAN*, und über diesem Adam erhebt sich ein Kreuz. Der exegetischen Tradition folgend, wird an dieser Stelle ersichtlich, dass sich Christus über Adam erhebt und letztendlich im Sinne der Figuraldeutung die Verkörperung des perfekten Adams darstellt.

Die Figuraldeutung wird auch als Typologie, „[...] eine Sonderform der christlich-allegorischen Textdeutung bezeichnet, die auf einer bereits frühchristlichen, im Mittelalter aus gestalteten Auffassung vom universalen göttlichen Heilswirken im Kontinuum der gesamten Menschheitsgeschichte beruht, nach der sich die vorchristliche Zeit in Christus und der ihm mystisch verbundenen Kirche gesteigert erfüllt. In einem zunächst innerbiblischen, im Kern christusbezogenem Deutungsverfahren werden alttestamentliche Personen, Ereignisse und Einrichtungen aus der Epoche vor dem mosaischen Gesetz (*ante legem*) oder unter dem Gesetz (*sub lege*) zu Stationen des Lebens Jesu und der mit ihm beginnenden Zeit der Gnade (*tempus sub gratia*) in Bezug gesetzt.“ (Vgl.: Ueding 2009: Spalte 842 f).

C
A
B
E
L
L
O
F
R
G O Z A C U E L L O C A B E L L O L A B I O Y F R E N T E
N
T
E
L
A
B
I
O
S
C
U
E
L
L
O

(Abbildung 3)

2.4 Die weitere Textauswahl

Garcilaso de la Vega (1501-1536)

Soneto XXIII

En tanto que de rosa y de azucena
se muestra la color en vuestro gesto,
y que vuestro mirar ardiente, honesto,
con clara luz la tempestad serena;

Y en tanto que el cabello, que en la vena
del oro se escogió, con vuelo presto
por el hermoso cuello blanco, enhiesto,
el viento mueve, esparce y desordena:

Coged de vuestra alegre primavera
el dulce fruto antes que el tiempo airado
cubra de nieve la hermosa cumbre.

Marchitará la rosa el viento helado,
todo lo mudará la edad ligera
por no hacer mudanza en su costumbre.

(Garcilaso de la Vega 1972: 59)

Pierre de Ronsard (1524-1585)

Sonnets pour Hélène

Quand vous serez bien vieille, au soir à la chandelle,
Assise auprès du feu, dévidant et filant,
Direz chantant mes vers, en vous émerveillant :
« Ronsard me célébrait du temps que j'étais belle. »

Lors vous n'aurez servante oyant telle nouvelle,
Déjà sous le labeur à demi sommeillant,
Qui au bruit de Ronsard ne s'aïlle réveillant,
Bénissant votre nom de louange immortelle.

Je serai sous la terre, et fantôme sans os
Par les ombres myrteux je prendrai mon repos;
Vous serez au foyer une vieille accroupie,

Regrettant mon amour et votre fier dédain.
Vivez, si m'en croyez, n'attendez à demain:
Cueillez dès aujourd'hui les roses de la vie.

(Ronsard 1950: 260)

William Shakespeare (1564 – 1616)

Sonnet 18:

Shall I compare thee to a summers day?

Shall I compare thee to a summer's day?
Thou art more lovely and more temperate.
Rough winds do shake the darling buds of May,
And summer's lease hath all too short a date.

Sometime too hot the eye of heaven shines,
And often is his gold complexion dimmed;
And every fair from fair sometime declines,
By chance, or nature's changing course untrimmed.

But thy eternal summer shall not fade
Nor lose possession of that fair thou ow'st;
Nor shall death brag thou wand'rest in his shade,
When in eternal lines to time thou grow'st,

So long as men can breathe or eyes can see,
So long lives this, and this gives life to thee.

(Shakespeare 1964: 1311)

Christian Hoffmann von Hoffmannswaldau (1616 – 1679)

Vergänglichkeit der Schönheit

Es wird der bleiche Tod mit seiner kalten Hand
Dir endlich mit der Zeit um deine Brüste streichen.
Der liebliche Korall der Lippen wird verbleichen;
Der Schultern warmer Schnee wird werden kalter Sand.

Der Augen süßer Blitz, die Kräfte deiner Hand,
Für welchen solches fällt, die werden zeitlich weichen.
Das Haar, das itzund kann des Goldes Glanz erreichen
Tilgt endlich Tag und Jahr als ein gemeines Band.

Der wohlgesetzte Fuß, die lieblichen Gebärden,
Die werden teils zu Staub, teils nichts und nichtig werden,
Denn opfert keiner mehr der Gottheit deiner Pracht.

Dies und noch mehr als dies muss endlich untergehen,
Dein Herze kann allein zu aller Zeit bestehen
Dieweil es die Natur aus Diamant gemacht.

(Conrady 2008: 198)

Berthold Brecht (1898 – 1956)

Entdeckung an einer jungen Frau

Des Morgens nüchterner Abschied, eine Frau
Kühl zwischen Tür und Angel, kühl besehn.
Da sah ich: eine Strähn in ihrem Haar war grau
Ich konnt mich nicht entschließen mehr zu gehn.

Stumm nahm ich ihre Brust, und als sie fragte
Warum ich, Nachtgast, nach Verlauf der Nacht
Nicht gehen wolle, denn so war's gedacht
Sah ich sie unumwunden an und sagte:

Ist's nur noch eine Nacht, will ich noch bleiben
Doch nütze deine Zeit; das ist das Schlimme
Dass du so zwischen Tür und Angel stehst

Und lass uns die Gespräche rascher treiben
Denn wir vergaßen ganz, dass du vergehst.
Und es verschlug Begierde mir die Stimme.

(Reich-Ranicki 1995: 247)

2.5 Mögliche Arbeitsergebnisse

	aspectos estructurales, sintácticos y gramaticales	lengua poética
Góngora	<p>Soneto tradicional: dos cuartetos y dos tercetos.</p> <p>Versos endecasilábicos (explicación de sinalefas e hiatos)</p> <p>Esquema de la rima: abba, abba, cdc, dcd</p> <p>En vez de cinco hay solamente cuatro rimas lo que es una complicación formal voluntaria, típica de la poética barroca.</p> <p>Cinco oraciones temporales („mientras en los cuartetos, „antes de lo que“ en el primer terceto), deducción: el tema del soneto es el tiempo que se refleja en el movimiento fraseológico</p> <p>Oración principal: imperativo (goza): invitación al goce en el tiempo actual.</p> <p>Al analizar los verbos utilizados (competir, relumbrar, mirar, seguir, triunfar, gozar, ser, volverse) se puede observar que todos estos verbos reflejan la quinta esencia de la poética barroca. Es decir, la tarea del poeta consiste en imitar a los autores clásicos para superarlos mediante un juego competitivo.</p>	<p>Descripción metafórica de una mujer desde el cabello hasta el cuello en los dos cuartetos</p> <p>Las metáforas para subrayar la belleza y preciosidad femeninas son del ámbito de la naturaleza. Hay dos elementos animados (florales) y dos inanimados (oro/cristal).</p> <p>Disminución del valor en el primer terceto (un elemento animado y otro inanimado). Disminución creciente en el segundo terceto hasta la descomposición total (gradación negativa)</p> <p>Mientras que en los dos cuartetos y en el primer terceto se encuentran cuatro o dos elementos metafóricos (número par), en el último verso hay cinco. El quinto elemento “nada” se presenta como la síntesis del poema que lleva a la conclusión de que la vida se convierte en nada (transcendencia vacía en un poema de un autor cristiano).</p>
Garcilaso	<p>Soneto tradicional: dos cuartetos y dos tercetos;</p> <p>esquema de la rima:</p>	<p>Generalización del aspecto de la cabeza femenina en los dos cuartetos: empleo de metáforas florales (dos primeros versos: la rosa en su sentido metafórico significa el amor carnal</p>

**Sprachmitteln im europäischen Kontext –
ein fächerverbindendes Lyrikprojekt im fortgeschrittenen Spanischunterricht**

	<p>abba/abba/cde/dce.</p> <p>Las frases temporales reflejan la temática del tiempo: 1^{er} cuarteto: 3 x <i>en tanto que</i>, 1^{er} terceto: <i>antes que</i></p> <p>Imperativo en la oración principal (en el 1^{er} terceto: <i>coged</i>).</p> <p>Tratamiento lírico que se dirige a la mujer como tal y no a una mujer en especial (tratamiento despersonalizado).</p> <p>Sintaxis latinizante en la 1^{era} estrofa, 4^o verso: verbo (serenar) al final.</p> <p>Tiempo verbal: los dos cuartetos están en presente, después empleo del futuro o del subjuntivo con valor de futuro: <i>cubra, marchitará, mudará</i>.</p>	<p>(labios), en el sentido simbólico es la Venus. La azucena blanca significa nobleza, inocencia, virginidad y representa a María.) Este motivo se repite (tercer verso: adjetivos: mirada ardiente corresponde al significado de la rosa, honesto al de la azucena (también: tempestad / clara luz, 4^o verso)</p> <p>A los ojos de la mujer se les atribuye un poder sobrenatural (<i>con clara luz ... serena</i>) que alude tanto al Amor como a la Virgen María</p> <p>2^o cuarteto: comparación indirecta del cabello con el oro, dinamismo en torno a la descripción del cabello. El cuello blanco (3^{er} verso) es un tópico de la belleza femenina que expresa su nobleza y es el elemento estable en medio de una naturaleza agitada (cabello, tempestad, viento). Clímax: <i>mueve, esparce, desordena</i>.</p> <p>1er terceto: contraste (alegre primavera / tiempo airado que a su vez simboliza el invierno).</p> <p>Este valor metafórico se manifiesta en verso 11: la nieve como metáfora para la vejez.</p> <p>Generalización: todo lo mudará a causa de una ley natural.</p> <p>Conclusión del soneto: la vanidad de la rosa como pars pro toto para la belleza femenina</p>
<p>Ronsard</p>	<p>Soneto tradicional: dos cuartetos y dos tercetos.</p> <p>Esquema de la rima: abba/abba/ccd/eed.</p> <p>Cuartetos y tercetos: rimas femeninas y masculinas.</p>	<p>Descripción pintoresca y expresiva de la vejez femenina.</p> <p>Orgullo consciente de si mismo del poeta.</p> <p>Objetivo: invitación al goce inmediato del amor.</p>

	<p>Oraciones temporales. Descriptivos: participios del presente.</p> <p>Visión del futuro.</p> <p>Imperfecto (célébrai) – aspecto iterativo.</p> <p>Imperativos al final</p>	
Shakespeare	<p>Soneto de forma inglesa: tres cuartetos y un cuplé</p> <p>Esquema de la rima: abab/cdcd/fgfg/hh.</p> <p>Exclusivamente rimas masculinas (brusquedad).</p> <p>Modalización: <i>shall</i>. Pregunta inicial. Frecuentes adverbios (gradación) y adjetivos temporales.</p> <p>Al final predominan negaciones: <i>but, nor</i></p>	<p>Comparaciones.</p> <p>Imágenes contrastivas.</p> <p>Símbolos de la naturaleza.</p> <p>Metáforas: eye of heaven.</p> <p>Generalización: <i>every fair</i>.</p> <p>Excepción.</p> <p>Los verbos expresan la decadencia: <i>dimmed, declines, change</i>.</p>
Hoffmannswaldau	<p>Soneto tradicional: dos cuartetos y dos tercetos.</p> <p>Esquema de la rima: abba/abba/ccd/eed</p>	<p>Empleo del futuro</p> <p>Acumulación de adjetivos.</p> <p>Símbolos de la naturaleza.</p> <p>Juego de colores y temperaturas.</p> <p>Oxímoron: <i>warmer Schnee</i>.</p> <p>Descripción del cuerpo femenino empezando por el pecho llegando hasta el pelo (en los dos cuartetos), en el primer terceto: decadencia del pie hasta la nada: descomposición.</p> <p>Connotaciones eróticas y tópicas.</p> <p>Alusión al tópico de la muerte y la doncella.</p> <p>Divinización de la belleza efímera: <i>Gottheit deiner Pracht</i>.</p>

Sprachmitteln im europäischen Kontext –
ein fächerverbindendes Lyrikprojekt im fortgeschrittenen Spanischunterricht

		<p>Ambigüedad de la metáfora del diamante (preciosidad y frialdad).</p> <p>Silogismo lírico. Conclusión: insulto a la mujer querida que no corresponde a la invitación al amor del poeta</p>
Brecht	<p>Soneto tradicional: dos cuartetos y dos tercetos. Esquema de la rima: abab/cddc/efg/egf estructura dialógica.</p> <p>Dos imperativos que hacen de manera directa referencia al motivo del carpe diem: <i>Nutze deine Zeit, lass uns..</i>”.</p> <p>Los dos cuartetos: verbos en el pasado.</p> <p>Tercetos: presente, imperativo y pasado.</p>	<p>Ambigüedad y contrastividad en el lenguaje metafórico (l.1).</p> <p>Distanciación: sexualidad sin amor anticipación y luego repetición de la colocación <i>zwischen Tür und Angel</i> que describe el momento de transición entre juventud y vejez.</p> <p>Lenguaje directo y brusco.</p> <p>Símbolos de temperatura, oscuridad, muerte.</p>

3 Mögliche Weiterführung des Lyrikprojekts

Lohnenswert erscheint uns allerdings ein weiterführender Schritt, nämlich die Ergänzung des Unterrichtsvorhabens um ein Gedicht in italienischer Sprache, welches die Lerner im Sinne der Interkomprehensionsdidaktik unter Ausnutzung ihrer rezeptiven Fähigkeiten, fremdsprachige, aber sprachlich, strukturell und inhaltlich verwandte Texte zu verstehen, erschließen und analysieren. Als Pointe und sozusagen Zirkelschluss wird sich am Ende erhellend herausstellen, dass dieses italienische Gedicht als Vorlage für das im ersten Schritt behandelte spanische Gedicht von Góngora diente und das Sonett als Gattungsform ja ohnehin seinen Ursprung in Italien hat. Hier der italienische Text:

3.1 Bernardo Tasso (1493 – 1569)

Mentre che l'aureo crin

Mentre che l'aureo crin v'ondeggia intorno
a l'ampia fronte con leggiadro errore;
mentre che di vermiglio e bel colore
vi fa la primavera al volto adorno.

Mentre che v'apre il ciel puro il giorno,
cogliete, o giovinette, il vago fiore
de vostri più dolci anni; e con amore
state sovente in lieto e bel soggiorno.

Verrà poi'l verno, che di bianca neve
soul i poggi vestir, coprir la rosa
e le piaggie tornar aride e meste.

Cogliete, ah stolte, il fior, ah siate preste,
che fugaci son l'ore, è'l tempo lieve
e veloce a la fin corre ogni cosa.

(Getto / Sanguineti 1980: 207)

Wie könnten fortgeschrittene Fremdsprachenlerner diesen Text nun erschließen? Eine naheliegende Möglichkeit sehen wir in der farblichen Markierung aller derjenigen Lexeme, deren Bedeutungen aus anderen Sprachen oder dem Kontext abgeleitet werden können.

Dabei springt ins Auge, dass nur noch erstaunlich wenige „weiße Inseln“ übrig bleiben. Man muss allerdings bedenken, dass das zu erwartende Ergebnis nur das Produkt einer zunächst in Einzelarbeit und dann in Gruppenarbeit und im Plenum ergänzten Version sein kann. Zur systematisierenden Veranschaulichung bietet es sich in einem weiteren Schritt an, mit den Schülerinnen und Schülern eine Tabelle zu entwickeln und auszufüllen, die die Erschließungsstrategien verdeutlicht. Die Tabelle sollte folgende Spalten enthalten:

Versnr.	italien. Wort	Wortart / Wortfamilie	span. Wort	Wort aus anderen Sprachen	Kontext /andere Texte
V 1	mentre	Konjunktion	mientras	-	vgl. Góngora
...

Die Besonderheit des anschließenden Resümees besteht nun darin, dass sie ohne eine Semantisierung der verbleibenden „weißen Inseln“ erfolgen kann. Dabei gewinnen die Schülerinnen und Schüler die Erkenntnis, dass wesentliche Aussagen über den Text auch ohne vollständige Semantisierung gemacht werden können, was mit Sicherheit motivierend ist. Noch überraschender könnte die Entdeckung sein, dass sich einige der wenigen verbliebenen „weißen Inseln“ nun auch noch aus dem sprachlichen und literarischen Kontext erschließen lassen: Im Zusammenhang mit *aureo* und *ampia fronte* können die beiden unbekannt Lexeme *crin* und *ondeggia* dem semantischen Bereich „Kopf“ zugeordnet werden. In Kenntnis des Góngora-Sonetts könnte *crin* mit „güldenem Haar“ in Verbindung gebracht und somit in der Bedeutung *cabello* erkannt werden. Und was tut Haar zuweilen? – Es bewegt sich und flattert wogend im Winde. Dies drückt die Verbform *ondeggia* aus, deren Bedeutung über das spanische *onda*, das französische *onde* und das lateinische *unda* abgeleitet werden kann. Obwohl an dieser Stelle klar ist, dass die erste Strophe der Beschreibung des Kopfes dient, ist nicht zu erwarten, dass die Lexeme *vermiglio* und *volto* selbstständig abgeleitet werden können. Ein Ratespiel könnte die Schülerinnen und Schüler zunächst kontextuell kreativ werden lassen; ein nachfolgender Blick ins italienische Wörterbuch und der Verweis auf das spanische *bermejo* verweisen gleichzeitig auf eine rotblonde Haarfarbe und auf die rötlich-frischen Wangen im Gesicht einer jungen Frau. Und mithilfe eines intermedialen Verweises auf das berühmte Gemälde *La Primavera* des florentinischen Malers Sandro Botticelli (1445–1510) kann das

Schönheitsideal der Renaissance verdeutlicht werden, das sowohl Tasso als auch Góngora in beiden Gedichten aufgreifen.

Das Lexem *lieto* im letzten Vers der zweiten Strophe wird durch Verbindung mit *bel* positiv konnotiert. Es kann über seine lateinische Wurzel *laetus* (freudig, fröhlich, heiter) abgeleitet werden.

Die Bedeutung von *poggi* als Plural von *poggio* wird sich wohl kaum aus anderen Sprachen herleiten lassen, womöglich aber doch im Sinne schneebedeckter Hügel aus dem Kontext. Erfreulicherweise erleichtert das fehlende „s“ am Anfang des Wortes *piagge*, im heutigen Italienisch *spiagge*, die Erschließung über das Spanische und das Französische. Das Adjektiv *meste* lässt sich problemlos aus dem lateinischen Etymon *maetus*, *-a*, *-um* (traurig, wehmütig, tief betrübt) ableiten.

Auch das substantivierte und als Anrede dienende Adjektiv *stolte* im ersten Vers des zweiten Terzetts ist lateinischen Ursprungs und geht zurück auf *stultus*, *-a*, *-um* (töricht, einfältig, albern). Das Lexem *ogni* schließlich, das auf lateinisch *omnis* zurückgeht, müsste sich auch aus dem Kontext herleiten lassen.

Nach dieser lexikalischen Entschlüsselung wird der Vergleich der lyrischen Gestaltungsmittel zwischen Tassos und Góngoras Sonetten keine Schwierigkeiten mehr bereiten, und die Schülerinnen und Schüler werden unschwer erkennen, dass Góngora auf Tasso aufbaut, diesen aber ästhetisch überbietet. Und wenn nach dieser Mehrsprachigkeitserfahrung im Zusammenhang mit der Analyse des Tasso-Gedichts bei einigen Schülerinnen und Schülern das Interesse am Italienischen geweckt wird, so wäre dies ein erfreulicher Nebeneffekt des dargestellten Lyrikprojekts.

Um den Gegenwarts- und Lebensbezug zu verdeutlichen, bietet es sich darüber hinaus an, von den Schülerinnen und Schülern weitere klassische, zeitgenössische² Gedichte

² Vgl. z.B. Ann Cotton 2010:

Nein
Sie glühen ver – ver – ver-
teufelt und zum Heulen
they're losing it

und/oder Pop- und Rocksongs suchen zu lassen, die sich in kaum abgewandelter Weise mit der Thematik der Vergänglichkeit befassen.

3.1 Einige weitere Gedichte zur Vanitas-Thematik:

- Góngora: *Ilustre y hermosísima María*
- Quevedo: *Amor constante más allá de la muerte*
- Bernardo de Balbuena: *Mientras que por la limpia y tersa frente*
- Lope de Vega: *La prudente venganza*
- Sor Juana Inés de la Cruz: *Este que ves engaño colorido*
- Sor Juana Inés de la Cruz: *Rosa divina*
- Diego de Torres Villarroel: *A una dama*
- José de Cadalso: *Todo lo muda el tiempo, Filis mía*
- Luis Cernuda: *Amando en el tiempo*
- Pierre de Ronsard: *Mignonne, allons voir si la rose*
- Martin Opitz: *Ach Liebste lass uns eilen*
- Andreas Gryphius: *Es ist alles eitel*
- Heinrich Heine: *Alte Rose*

4 Fazit

Es war das Ziel unserer Ausführungen, ein anspruchsvolles literarisches Vorhaben für den fortgeschrittenen Spanischunterricht vorzustellen. Es stellt Sprachmittlung in einen europäischen Kontext und macht die Schülerinnen und Schüler mittels des Spanischen als *lingua franca* mit einer literarischen Tradition vertraut, die für die westliche Zivilisation bedeutsam war und ist. Das Projekt gipfelt in einer Interkomprehensionsaufgabe, die die romanische Mehrsprachigkeit zu befördern imstande ist und im günstigsten Fall auch zur Beschäftigung mit dem Italienischen animiert.

blühen sie heut Morgen
weiter und heut Nacht
aus heute Nacht blühen sie
aus.
Meine liebe Frau, sei
nicht wie Tulpen
sie sind zu schnell sie
sie machen etwas
nicht richtig.

Was nun das Lateinische anbetrifft, so ist es bei entsprechenden Lernerbiographien ohne Weiteres möglich, die in den Gedichten verarbeiteten Topoi des *carpe diem* (Horaz 1993: 24) und des *Collige, virgo, rosas* (in Waddell: 1977) in die Gedichtvergleiche einzubeziehen und dem gesamten Projekt dadurch eine zusätzliche literaturhistorische Dimension zu verleihen. Und wenn die Diskussion über ein kleines Florilegium mit ausgewählten Zitaten von Goethe, Herder und Wieland den Abschluss der selbstverständlich auf Spanisch erfolgenden Ergebnissicherung bildet, dann können die Schülerinnen und Schüler darüber hinaus die grenzüberschreitende Rezeption von Literatur nachvollziehen und die Konzeption der „Weltliteratur“ als Glücksfall begreifen.

5 Literatur

- Bär, Marcus (2012): Einführung in die (romanische) Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Hildenbrand, Elke. Martin, Hannelore & Vences, Ursula (Hrsg.): *Mehr Sprache(n) durch Mehrsprachigkeit. Erfahrungen aus Lehrerbildung und Unterricht*. Berlin: edition tranvía, 7-22.
- Barnard, Frederic M. (2003): *Herder on nationality, humanity, and history*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Birus, Hendrik (1995): Goethes Idee der Weltliteratur. Eine historische Vergegenwärtigung. In: Schmeling, Manfred (Hrsg.): *Weltliteratur heute. Konzepte und Perspektiven*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 5-28.
- Boubia, Fawzi (1985): Goethes Theorie der Alterität und die Idee der Weltliteratur. Ein Beitrag zur neueren Kulturdebatte. In: Thum, Bernd (Hrsg.): *Gegenwart als kulturelles Erbe. Ein Beitrag zur Kulturwissenschaft deutschsprachiger Länder*, München, 269-301.
- Buchloh, Ingrid. Christ, Herbert. Klein, Erwin & Mäsch, Nando (Hrsg.) (1996): *Fremdsprachenunterricht: Planung – Praxis – Theorie*. Festschrift für Ingeborg Christ aus Anlaß ihres 60. Geburtstags. Tübingen: Narr.
- Caspari, Daniela (2008): Sprachmittlung. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht 60* (Didaktisches Lexikon).
- Conrady, Carl Otto (Hrsg.) (2008): *Der Große Conrady. Das Buch deutscher Gedichte*. Düsseldorf: Artemis und Winkler.
- Cotton, Ann (2010): *Florida-Räume*, Suhrkamp.
- Craig, W.J. (Hrsg.) (2000): *The Complete Works of William Shakespeare*. London: Oxford (University Press: 1914); Bartleby.com.
- Deutsche Gedichtbibliothek (o.J.):
http://gedichte.xbib.de/gedichtband_Der+neue+Amadis_Wieland,30,0.htm.
- EPA Spanisch 2004.
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_02_05_EPA_Spanisch.pdf.

- Fehrmann, Georg & Klein, Erwin (Hrsg.) (2001): *Literarischer Kanon und Fremdsprachenunterricht*. Bonn: Romanistischer Verlag.
- Getto, Giovanni & Sanguineti, Edoardo (Hrsg.) (1980): *Il Sonetto. Cinquecento sonetti dal Duecento al Novecento*. Milano: Mursia Editore.
- Góngora, Luis de: *Sonetos completos*. Edición de Biruté Cipliauskaitė. Madrid: Clásicos Castalia, 1969.
- Gracián, Baltasar: *Agudeza y Arte de Ingenio*. Edición de Evaristo Correa Calderón. Madrid: Clásicos Castalia, 1969.
- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.) (2009): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze: Friedrich Verlag.
- Herder, Johann Gottfried (1770): *Abhandlung über den Ursprung der Sprache*. Stuttgart: Reklam, 1993.
- Herder, Johann Gottfried (1774a): Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit, Stuttgart: Reklam, 1990.
- Hildenbrand, Elke, Martin, Hannelore & Vences, Ursula (Hrsg.) (2012): *Mehr Sprache(n) durch Mehrsprachigkeit. Erfahrungen aus Lehrerbildung und Unterricht*. Berlin: edition tranvía.
- Horaz: *Werke*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 11/1993.
- Klein, Erwin (2001): Alarcóns Erzählung *La Comendadora* und das Problem des literarischen Kanons im neuen Lehrplan Spanisch. In: Fehrmann & Klein, 13-33.
- Klein, Erwin (1996): Kreatives Schreiben im Spanischunterricht: Von der Rezeption zur Produktion lyrischer Texte. In: Buchloh et al., 163-175.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/abiturgost/fach.php?fach=32>.
- Philipp, Elke & Rauch, Kerstin (2010): Verständigung im Austausch. Grundlagen, Bedeutung und Potenzial von Sprachmittlung. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 108, 2-6.
- Reich-Ranicki, Marcel (Hrsg.) (²1995): *1000 Deutsche Gedichte und ihre Interpretationen*. Frankfurt am Main und Leipzig: Insel.
- Rodríguez Rodney (2004): *Momentos Cumbres de las literaturas hispánicas*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Ronsard, Pierre de: *Œuvres complètes 1 et 2*. Édition établie et annotée par Gustave Cohen. Paris: Gallimard (Bibliothèque de la Pléiade), 1950.
- Rössler, Andrea (2009): Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht. In: *Fremdsprachen Lehrern und Lernen* 38, 158 – 174.
- Shakespeare, William: *The Complete Works* (The Tudor Edition), ed. by Peter Alexander. London and Glasgow: Collins 1951 (Repr. 1964).
- Waddell, Helen (1977): *Mediaeval Latin Lyrics*. New York: W.W. Norton.
- Weitz, Hans-Joachim (1987): 'Weltliteratur' zuerst bei Wieland. In: *Arcadia* 22, 206 - 208.

Autoren

Inez De Florio-Hansen, Dr. phil ist bereits in ihrer Zeit als Fremdsprachenlehrerin durch praxisbezogene Veröffentlichungen für Lehrpersonen bekannt geworden. Nach der Habilitation war sie als Professorin für Fremdsprachenforschung und interkulturelle Kommunikation zunächst an der Universität Erfurt und seit 1996 an der Universität Kassel tätig. Im Rahmen ihrer Publikationen hat sie sich mehrmals mit dem Thema „Sprachmittlung“ in Theorie und Praxis auseinandergesetzt. Zurzeit liegt ihr besonderer Schwerpunkt auf der Umsetzung empirischer Forschungsergebnisse im (Fremdsprachen-)Unterricht. Darüber hinaus ist sie in der Lehrerfortbildung sowie als wissenschaftliche Beraterin am Hessischen Kultusministerium tätig.

Korrespondenzadresse: deflorio@t-online.de

Frauke Gardenier, studierte Germanistik, Anglistik und Italianistik an der Universität Bonn. Sie unterrichtet seit 1986 Deutsch als Mutter- und Fremdsprache sowie Englisch und Italienisch an Schulen und in der Erwachsenenbildung. Seit 2002 arbeitet sie als Fachleiterin für Italienisch und seit 2005 als Kernseminarleiterin am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung in Leverkusen. Bis 2013 Dozentin für Fachdidaktik am Romanischen Seminar der Universität Köln, seit 2014 Zertifizierung zum "Systemischen Coaching", anerkannt vom DBVC.

Korrespondenzadresse: f.gardenier@agnes-architektur.de

Christoph Hoch, Dr. phil. unterrichtet Italienisch, Französisch und Deutsch. Bis 2011 Dozent für Fachdidaktik am Romanischen Seminar der Universität Köln. Fachleiter für Italienisch und Autor von Veröffentlichungen zur Didaktik und Literatur-/Kulturwissenschaft des Italienischen und Französischen.

Korrespondenzadresse: info@christoph-hoch.de

Erwin Klein. Studium der Romanischen Philologie und der Kunstwissenschaften in Aachen, Lille, Sevilla und Lüttich. Ist als Studiendirektor Fachleiter für Spanisch und Kernseminarleiter am Seminar für Gymnasien und Gesamtschulen des Zentrums für schulpraktische Lehrerbildung in Aachen. War lange Jahre Lehrbeauftragter für Spanische Didaktik und Literatur am Institut für Romanische Philologie der RWTH Aachen und ist seit 2014 erneut Vorsitzender des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen (Nordrhein). Ist neben Georg Fehrmann der Herausgeber der Aachener Schriften zur Fremdsprachendidaktik, von denen bereits zehn Bände vorliegen. Weist eine umfangreiche Vortrags- und Publikationstätigkeit zur fremdsprachlichen Literaturdidaktik vor. Ist darüber hinaus seit acht Jahren der Vorsitzende des Vereins zur Förderung der Städtepartnerschaft zwischen Aachen und Toledo.

Korrespondenzadresse: erwinklein.aachen@t-online.de

Bernd Klewitz, Dr. phil. studierte in Marburg, Edinburgh und Sheffield, promovierte zum Thema „Oral History“ und unterrichtet heute als Oberstufenlehrer an der Alfred-Wegener-Schule in Kirchhain. Er verbrachte 9 Jahre im Auslandsschuldienst, wo er als DAAD-Lektor in Sheffield, als Fachberater in Melbourne (Erziehungsministerium von Victoria) und Chicago (Goethe Institut) tätig war. In der Lehreraus- und Fortbildung ist er in der Region Mittelhessen engagiert und leitete dort zuletzt, im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums die Teilprojektgruppe „Von Kern- zum Schulcurriculum“ sowie die Fortbildungsreihe KUNS (kompetenzorientiert unterrichten in den Neuen Sprachen). Er ist als Schulentwicklungsberater beim Landesschulamt Hessen registriert und weist – als Autor zahlreicher fremdsprachlicher Veröffentlichungen – eine umfangreiche Vortrags- und Seminartätigkeit auf.

Korrespondenzadresse: b.klewitz@web-horizon.de

Judith Wilneder ist Fachleiterin für Spanisch am Seminar für Gymnasien und Gesamtschulen des Zentrums für schulpraktische Lehrerbildung in Aachen und unterrichtet am Ritzefeld-Gymnasium in Stolberg (NRW). Sie war nach Abschluss ihres Studiums der Romanischen Philologie sowie der Mittleren und Neueren Geschichte mit dem Schwerpunkt der Geschichte Spaniens und Lateinamerikas in Köln und Sevilla zunächst als Aufnahmeleiterin im ‘Spanischen und Lateinamerikanischen Programm der Deutschen Welle’ (ILAP) tätig und danach Lehrbeauftragte für die Didaktik der spanischen Sprache und Literatur am Institut für Romanische Philologie der RWTH Aachen. Seit einigen Jahren führt sie in Zusammenarbeit mit Erwin Klein Lehrerfortbildungen für den *Gesamtverband Moderne Fremdsprachen* (Nordrhein) durch.

Korrespondenzadresse: jwilneder@ritzefeld-gymnasium.de

Der vorliegende Band versammelt die wesentlichen Beiträge des Aachener Fremdsprachentages 2013 des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen/ Nordrhein. Im Fokus steht die 'Sprachmittlung'. Die Artikel gehen die Thematik aus verschiedenen Perspektiven an. Den Adressaten des GMF-Tages entsprechend, tun sie dies für verschiedene Fremdsprachen: Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch. Der Bogen ist auch inhaltlich weit gespannt: von schulischen Erfahrungen mit dem Sprachmitteln in internationalen Begegnungssituationen bis hin zur Erarbeitung von Ressourcen für europäische common grounds im Literaturunterricht, die interkulturelles Verstehen und das Sprachmitteln erleichtern. Auch die Erarbeitung von Strategien der Sprachmittlung wird erfahrungsbasiert aufgezeigt. Die Herausgeber der GiF:on-Reihe wünschen den Lesern eine ansprechende Lektüre.