

Beata Kołodziejczyk-Mróz (<https://orcid.org/0000-0002-6657-6120>)

Marta Zachariasz-Janik (<https://orcid.org/0000-0003-1207-8908>)

Pädagogische Universität, Kraków

Einer anderen Kultur in der Sprachmittlung begegnet sein

ZUSAMMENFASSUNG: 2017 sind endlich Skalen zur Beurteilung der Sprachmittlung ausgearbeitet worden. Demzufolge erfreut sich dieses Thema wieder großer Beliebtheit in der Fremdsprachendidaktik. Der folgende Beitrag versucht der Frage nach der praktischen Umsetzung der Sprachmittlungsaufgaben im DaF-Unterricht näher zu kommen. Ausgehend von der Begriffsdefinierung über die Stellung der Sprachmittlung im Klassenraum bis hin zu konkreten Aufgabentypen wird von den Autorinnen ein ziemlich detailliertes Bild dieser komplexen Kompetenz geschaffen. Da eine der Grundlagen der Sprachmittlung die interkulturelle Kompetenz ist, gilt der Klassenraum als ein geeigneter Begegnungsort von zwei (oder mehr) Kulturen und der Lehrperson wird die wichtige Rolle zugewiesen, den Lernenden das Üben dieser alltagstauglichen Kompetenz zu ermöglichen.

1. Sprachmittlung – Gegenstandsbestimmung

Die Sprachmittlung ist seit zwei Jahren in aller Munde, seit endlich Skalen zu ihrer Beurteilung ausgearbeitet worden sind (vgl. Council of Europe 2017, 105–131). Der Begriff selbst ist aber nicht neu, und seine Definierung weist eine Mehrzahl von Bedeutungen auf, die mit verschiedenen Anwendungsbereichen zusammenhängen. Bereits 1985 beschreiben Knapp und Knapp-Potthoff Sprachmittlern idealtypisch als Kommunikation, bei der sich zwei Kommunikationspartner, die Sprecher verschiedener Sprachen sind, eines Sprachmittlers bedienen, um miteinander zu kommunizieren. Diese Kommunikation kommt zustande, indem der Mittler die Äußerungen des einen Kommunikationspartners in die Sprache des anderen überträgt und umgekehrt (vgl. Knapp-Potthoff 1985). Hallet beschreibt im Jahr 1995 das kommunikative Übersetzen als Lernziel des Fremdsprachenunterrichts und betrachtet die Sprachmittlung als eine komplexe Handlung, „deren Erfolg nicht allein von sprachlichen, sondern auch von personalen, sozialen und sachlichen Kompetenzen aller Beteiligten abhängig ist“ (Hallet 1995, 277–312). Byram bezeichnet im selben Jahr einen Sprachmittler als nicht bloß einen „Hinübersetzer“ von Informationen, sondern als einen „intercultural speaker“, der zwischen Erfahrungen der eigenen Kultur und denen der Gesprächspartner vermitteln kann (vgl. Byram 1995, 270).

Als ein eigener Teilkompetenzbereich neben dem herkömmlichen Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben hat sich die Sprachmittlung im Jahre 2001 nach der Veröffentlichung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (im Folgenden GER genannt) etabliert. Sie wurde im GER als eine kommunikative Sprachaktivität bezeichnet, in der die kommunikative Sprachkompetenz eines Lernenden aktiviert ist. Im GER heißt es:

Bei sprachmittelnden Aktivitäten geht es den Sprachverwendenden nicht darum, seine/ ihre eigenen Absichten zum Ausdruck zu bringen, sondern darum, Mittler zwischen Gesprächspartnern zu sein, die einander nicht direkt verstehen können, weil sie Sprecher verschiedener Sprachen sind. (Europarat 2001, 89)

Ferner unterscheidet der GER zwischen der mündlichen und schriftlichen Sprachmittlung und den Sprachmittlungsstrategien. Bei allen Formen der Sprachmittlung sind verschiedene Sprachrichtungen möglich: von der Muttersprache in die Fremdsprache, von der Fremdsprache in die Muttersprache oder auch von einer Fremdsprache in eine andere.

In der Praxis ergeben sich auch viele Varianten der Sprachmittlung, das heißt mündliche Äußerungen können mündlich, schriftliche Texte können mündlich, mündliche Äußerungen können schriftlich und letztendlich schriftliche Texte können schriftlich in die jeweils andere Sprache übertragen werden.

Mündliche Sprachmittlung umfasst Simultan-Dolmetschen (Konferenzen, Besprechungen, Reden etc.), Konsekutiv-Dolmetschen (Begrüßungsansprachen, Führungen etc.) und informelles Dolmetschen (für ausländische Besucher im eigenen Land, für Muttersprachler im Ausland, in sozialen und Dienstleistungssituationen für Freunde, Familienangehörige, Kunden, ausländische Besucher usw., von Schildern, Speisekarten, Anschlägen usw.) (vgl. Europarat 2001, 90). Schriftliche Sprachmittlung umfasst genaue Übersetzung (von Verträgen, Sachtexten etc.), literarische Übersetzung (von Büchern, Gedichten, Libretti etc.), Zusammenfassung der wesentlichsten Punkte in der Fremdsprache oder zwischen Muttersprache und Fremdsprache (Zeitungs- und Zeitschriftenartikel etc.), Paraphrasieren (Fachtexte für Laien etc.) (vgl. Europarat 2001, 90).

Darüber hinaus werden im GER Sprachmittlungsstrategien genannt, die widerspiegeln, wie mit begrenzten Mitteln Information verarbeitet und eine äquivalente Bedeutung hergestellt werden kann. Der Mittler muss nämlich in der Planungsphase vorausplanen und Hilfsmittel organisieren, indem er sein Hintergrundwissen entwickelt, Unterstützung sucht oder etwa ein Glossar vorbereitet. Er muss überlegen, wie er die Aufgabe lösen kann, indem er die Bedürfnisse des Gesprächspartners abwägt und den Umfang der Übersetzungseinheit bestimmt. Er muss in der Ausführungsphase während der Formulierung des Gesagten voraussehen, was als Nächstes kommt. Er muss viele Ausdrucksmöglichkeiten kennen und das eigene „Wörterbuch“ erweitern sowie sich „sichere Inseln“ in Form von formelhaften Wendungen schaffen. Er muss auch entsprechende Techniken einsetzen, die einen eventuellen Zusammenbruch der Kommunikation verhindern. In der Evaluationsphase muss er die Kongruenz und die

Konsistenz zweier Versionen prüfen. In der Korrekturphase muss er Wörterbücher zum Verfeinern heranziehen, Quellen nutzen oder auch Experten befragen (vgl. Europarat 2001, 90).

Der Sprachmittlung wird also nicht mehr eine dienende Funktion im Unterricht zugewiesen, sondern sie wird zum wichtigen Teilziel interkultureller Diskursfähigkeit. Nach dieser Verselbstständigung der Sprachmittlung sind zahlreiche Fremdsprachendidaktiker näher auf den Begriff eingegangen. So beschreibt Königs 2003 Sprachmittlung als diejenigen Tätigkeiten und Handlungen, die sowohl auf schriftliche als auch auf mündliche Überführung eines Ausgangstextes in einen Zieltext von einer Ausgangssprache in eine Zielsprache zielen (vgl. Königs 2003, 315). Bei Knapp (2006) steht es:

Sprachmitteln lässt sich idealtypisch beschreiben als Kommunikation, bei der sich zwei primäre Interaktionspartner (PIs), ein Sprecher mit der Sprache A (Sa) und einer mit der Sprache B (Sb), eines sekundären Interaktionspartners, d.h. eines Mittlers (M), bedienen. Dabei macht Sa eine oder mehrere Äußerungen in seiner Sprache, die einen abgegrenzten Redebeitrag (engl. *turn*) bilden, der dann von M in die Sprache B übertragen und an Sb gerichtet wird. Daraufhin macht Sb einen Redebeitrag in der Sprache B, der von M in die Sprache A übertragen und an Sa gerichtet wird. (Knapp 2006, 176)

Hallet hebt 2008 hervor, dass zwischen der Übersetzungs- und Dolmetschkompetenz mit ihrer translatorischen Adäquatheit und der Sprachmittlungskompetenz mit ihrer kommunikativen Adäquatheit unterschieden werden soll, betrachtet die Sprachmittlung allerdings nicht als die nächste Kompetenz, weil die vier Fertigkeiten selbst ein integraler Bestandteil der Sprachmittlung sind (vgl. Hallet 2008, 3–5). Rössler ordnet die Sprachmittlung dem interaktiven Sprachgebrauch zu und definiert sie 2009 auch nicht als Kompetenz, sondern als eine Aktivität, „die adressaten-, sinn- und situationsgerechte Übermittlung von Inhalten geschriebener und gesprochener Texte von einer Sprache in die andere, nicht aber eine textadäquate Übersetzung bzw. ein ebensolches Dolmetschen“ darstellt (Rössler 2009, 160). Sie unterscheidet nach Hallet (2008) zwischen vier folgenden die Sprachmittlungskompetenz konstituierenden Komponenten: der sprachlich-kommunikativen Kompetenz, der interkulturellen Kompetenz, der interaktionalen Kompetenz und der strategischen Kompetenz. Kolb definiert 2016 Sprachmittlung als „eine sehr komplexe Kompetenz, die sich in unterschiedliche Teilprozesse unterteilen lässt und eine große Anzahl von Teilkompetenzen erfordert.“ (Kolb 2016, 122).

2. Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht

Die Sprachmittlung spiegelt den mehrsprachigen Alltag der multikulturellen Gesellschaften wider und ist „eine der Säulen der Mehrsprachigkeitsdidaktik“ (Hallet 2008, 4). In den Zeiten der Globalisierung, Internationalisierung, der Migrationsbewegungen und der wachsenden Mobilität ist eine mehrsprachige Gesellschaft heutzutage nicht nur wünschenswert, sondern auch erforderlich. Dies

prägt in besonderem Maße Europa, weswegen der Erhalt und die Förderung europäischer Sprachen zu wichtigen Zielen der Europäischen Union gehören (vgl. de Florio-Hansen u.a. 2013, 9). In dem mehrsprachigen Europa ist die Sprachmittlung weitaus komplexer und anspruchsvoller als der interlinguale Transfer in touristischen Situationen (vgl. ebda, 4). Die Zahl der Menschen, die miteinander sowohl informell in interkulturellen Begegnungssituationen als auch im Berufsleben kommunizieren wollen oder müssen, steigt. Nicht immer können sie auf professionelle Dolmetscher oder Übersetzer zurückgreifen, daher wird die Sprachmittlung dem professionellen Dolmetschen und Übersetzen als eine paraprofessionelle Tätigkeit gegenübergestellt. Die Sprachmittlung stellt somit ein wichtiges Ziel für Fremdsprachenlernende im Europa und in der Welt der Zukunft dar (vgl. ebda, 10).

Dass Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht gefördert werden soll, steht außer Zweifel und ergibt sich aus der fremdsprachendidaktischen und der Spracherwerbsforschung (vgl. Muñoz 2014, 121). Mehrsprachigkeitsdidaktische und somit auch sprachmittlerische Anteile im Fremdsprachenunterricht unterstützen das Sprachbewusstsein, also die Bewusstheit für die Funktionsweise und Bedeutung von Sprachen und somit die Sensibilisierung für Sprachen auf der kognitiven, affektiven, sozialen und politischen Ebene (vgl. Gnutzmann 2010, 118). Stark gefördert wird außerdem auch die interkulturelle Kompetenz, die dem mehrsprachigen Menschen ermöglicht, in vielen kulturellen Situationen und Kontexten erfolgreich zu handeln. Es wird auch die Lernmotivation der Fremdsprachenlernenden gesteigert, weil sie affektiv und motivational angesprochen werden (vgl. Nieweler 2002; Bär 2010, in: Muñoz 2014, 123). Indem die Herkunftssprachen der Lernenden aufgewertet werden, wird auch ihre Persönlichkeitsentwicklung positiv beeinflusst (vgl. Abendroth-Timmer & Fäcke 2011, 22, in: Muñoz 2014, 123). Letztlich wird das gesamte Sprachenlernen gefördert, weil Lernende sich neue Sprachen auf Basis der früher erworbenen oder erlernten Sprachen schneller aneignen können (vgl. Munoz 2014, 124).

Mit der erzielten Aneignung der Sprachmittlungskompetenzen kehrt nach Zeiten der vorherrschenden Einsprachigkeit die Muttersprache in den Fremdsprachenunterricht zurück. Sie wird nun als „Chance und Gelegenheit für nachhaltiges kontrastives Lernen“ (Rössler 2009, 158) gesehen und wird explizit zum Ausgangs- oder Zielpunkt kommunikativen Handelns. In vielen Übungen zur Mediation ist ihr Nutzen nicht nur erlaubt, sondern wird zum zentralen Teil der Übung (vgl. Weskamp 2008, 7, in: Senkbeil/Engbers 2011, 44). Die Förderung der muttersprachlichen Kompetenz hat viele Vorteile. Psycholinguistische Studien haben ergeben, dass nicht nur in den ersten Fremdsprachenlernjahren, sondern auch bei fortgeschrittenen Lernern die Muttersprache bei der Planung fremdsprachlicher Äußerungen nicht ausgeblendet wird. Die Fremdsprachenlerner greifen bei der Transformation einer muttersprachlich geplanten Äußerung in die Fremdsprache unbewusst auf verschiedene Reduktions- und Kompensationsstrategien zurück (vgl. Wolff 2000, 11–16, in: Rössler 2009, 172). Laut Rössler ist es daher sinnvoll, den sowieso zustande kommenden Prozess des Transfers von der Muttersprache in die Fremdsprache zum direkten Gegenstand des Unterrichts zu machen.

Gerade für (zumeist auch strategisch) schwache Fremdsprachenlerner dürfte es hilfreich sein, die Strategien, die bei mündlichen Produktionen in der L2 weitgehend unbewusst und in unterschiedlicher Qualität und Intensität zum Einsatz kommen, ins Bewusstsein zu heben, ihre Anwendung zu reflektieren und zu verbessern und das Strategienrepertoire zu verfeinern und zu erweitern. Damit erweitern gerade auch schwächere Fremdsprachenlerner sowohl ihre Fremdsprachenkompetenz als auch ihre kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache (Rössler 2009, 172).

Laut Knapp ist das sogenannte „Laiendolmetschen“ zur häufigsten Form von interlingualem und interkulturellem Transfer geworden (vgl. Knapp 2006, 175). „Sprachmittlern liegt vor, wenn in alltäglichen Situationen in Gesprächen zwischen Personen, die einander mangels gemeinsamer Sprache sonst nicht verstehen können, ein Dritter (oder eine Dritte) ad hoc dolmetscht, der (oder die) die jeweiligen Sprachen zufällig mehr oder weniger gut beherrscht, und eine nur sinngemäße Wiedergabe des Gesagten ist gewöhnlich ausreichend“ (Knapp 2006, 175). Es geht dabei also um eine zwar freiere, aber adäquate Überführung, und zu den sprachmittelnden Aktivitäten gehören neben Dolmetschen und Übersetzen das Zusammenfassen und Paraphrasieren von Texten.

Sprachmittlung stellt in diesem Sinne eine komplexe, übergeordnete Kompetenz dar, die alle anderen für das kommunikative Handeln erforderlichen Teilkompetenzen integriert. Philipp und Rauch bezeichnen die Sprachmittlung sogar als „die Königsdisziplin des Fremdspracherwerbs“ (Philipp/Rauch 2010a, 5).

Dadurch stellt sie komplexe Anforderungen an den Mittler, der kommunikative Inhalte von einer in eine andere Sprache übertragen, gegebenenfalls erläutern und adressantengerecht vermitteln soll (vgl. Kolb 2008, 11). Dem Sprachmittler kommt also eine Rolle zu, die mit der Rolle des Mediators im Streitschlichtungsverfahren zu vergleichen ist, darum soll er auch ähnliche Kompetenzen aufweisen, wie etwa Situationen schnell erfassen und aktiv zuhören können, sowie Sprechabsichten erkennen.

Durch ihre Komplexität spricht die Sprachmittlung die interlinguale Kompetenz an, unter der, wie bereits oben erwähnt, ein ganzes Bündel von Teilkompetenzen (die linguistisch-kommunikative, interkulturelle, inter-aktionale und strategisch-methodologische) verstanden wird (vgl. Hallet 2008, 4). Zur Realisierung der Sprachmittlung müssen sowohl rezeptive als auch produktive kommunikative Fertigkeiten beherrscht und angewandt werden (vgl. Rössler 2009, 160). Andererseits aber bedingen die Sprachmittlungsaufgaben einen Kenntniszuwachs in den klassischen Kompetenzen, es kann also von einer positiven Rückkopplung gesprochen werden (vgl. Costa/Katelhön 2013, 15).

Um sich der Komplexität der Sprachmittlung bewusst zu werden, sollte man sich die Teilbereiche des Sprachmittlungsprozesses anschauen. Im Bereich der Textrezeption sind es im Falle eines mündlichen Ausgangstextes: partielles Nichtverstehen überbrücken, Schlüsselwörter identifizieren, Sprechabsicht erkennen, redundante Elemente herausfiltern, Gesten, Gesichtsausdruck, Tonfall interpretieren. Im Falle eines schriftlichen Ausgangstextes: wesentliche bzw. relevante Textinhalte

erkennen, Kommunikationsabsicht erkennen, Bilder, Überschriften, Aufmachung des Textes zur Informationsentnahme nutzen, Visualisierungsmöglichkeiten sinnvoll nutzen (z. B. Schlüsselwörter markieren), Nachschlagewerke nutzen. Im Bereich der Textverarbeitung sollen die Lernenden Kürzungen vornehmen (z. B. bei sich wiederholenden Aussagen), Entscheidungen über eventuell notwendige Zusatzinformationen treffen, Umstellungen vornehmen (z. B. bei unlogischer Reihenfolge der Aussagen), formale Umformungen vornehmen (z. B. Pronomen, direkte in indirekte Rede), zu verwendende Textsorte festlegen. Im Bereich der Textproduktion müssen unbekannte Wörter umgeschrieben oder ersetzt (z. B. durch Synonyme oder Antonyme), komplexe grammatische und syntaktische Strukturen vereinfacht (z. B. komplizierte passivische Formen in aktivische umwandeln), nicht-sprachliche Mittel (z. B. Mimik, Gestik) eingesetzt werden. Im Bereich der Interaktion müssen die Lernenden soziale Besonderheiten der Sprachmittlungssituation erkennen und sprachlich steuern (z. B. Verhältnis der beteiligten Personen zueinander), eigene Kommunikationsabsichten zurückstellen (nur übermitteln, nicht interpretieren), Signale für Irritationen wahrnehmen, Höflichkeitsnormen kennen und beachten (z. B. Frage oder Imperativ für eine Bitte, Negativ- oder Positivformulierung), Registerunterschiede erkennen und selbst ausdrücken. Zu beachten ist auch das interkulturelle Problembewusstsein, wobei die Lernenden Bewusstsein für kulturelle Unterschiede entwickeln, interkulturell bedingte Verständnisschwierigkeiten zwischen den Gesprächspartnern erkennen und darauf reagieren sowie kulturell bedingte Erwartungshaltungen oder Verhaltensweisen der Gesprächspartner mitteln sollen.

Um Sprachmittlungsaufgaben bewältigen zu können, müssen die Lernenden sprachlich-kommunikativ, interkulturell, interaktional und strategisch-methodisch kompetent sein. Darauf sollen sie im Fremdsprachenunterricht stufenweise im Sinne „eines kumulativen Aufbaus der interlingualen Kompetenz“ (Hallet 2008, 6) vorbereitet werden. Die Sprachmittlungsaufgaben sollen sich immer an der Lebenswelt der Lernenden orientieren und situativ eingebettet sein. Aufgrund der Lebensnähe und der Komplexität stellt die Sprachmittlung „eine für einen kompetenz- und aufgabenorientierten neokommunikativen und inter- bzw. transkulturellen Fremdsprachenunterricht prädestinierte Palette an Aktivitäten zur Verfügung“ (Reimann 2013, 212). Eine der Grundlagen der erfolgreichen Sprachmittlung ist die interkulturelle Kompetenz. Der Sprachmittler mittelt nämlich nicht nur zwischen zwei Sprachen, sondern auch zwischen zwei Kulturen. Er soll „kulturspezifische Wortbedeutungen erklären oder Verhaltensweisen und Erwartungshaltungen explizit erläutern und kommentieren und somit aktiv zur Vermeidung von kulturbedingten Missverständnissen beitragen“ (Rössler 2009, 164). Die Sprachmittlungsaufgaben sollen daher Einblicke in die fremde Kultur und Reflexionen zur eigenen Kultur ermöglichen. Um sozial adäquat auf fremde Situationen zu reagieren, sollen die Lernenden lernen, „offen und neugierig auf eine andere Kultur zuzugehen, andere Einstellungen und Meinungen zuzulassen und die fremde Kultur wertschätzen zu lernen“ (Müller-Hartmann/Grau 2004, 3). Die Fähigkeit, die Perspektive zu wechseln und sich in die Lage einer anderen Person hineinzuversetzen ist nämlich die Grundlage sozialen Handelns.

Laut Byram (vgl. Byram 2001, 6, in: Senkbeil/Engbers 2011, 48) stellt das Einfühlungsvermögen die höchste Form von interkultureller Kompetenz dar. Der Sprachmittler soll sich in den Adressaten seiner Tätigkeit „einfühlen“, dabei aber auch nicht vergessen, dass die Person aus der anderen Kultur auch als ein Individuum handelt und so zu betrachten ist. Diese Tatsache, dass Individuen im Mittelpunkt des triadischen Informationsaustauschs stehen, erfordert vom Sprachmittler eine interaktionale Kompetenz (vgl. Hallet 2008, 5). Damit die Lernenden den situativen, sozialen, interkulturellen Kontext nicht vernachlässigen und die Inhalte sinngemäß mitteln, bedürfen sie also eines gezielten Strategientrainings. Es handelt sich in erster Linie um kommunikative Strategien, die es ermöglichen, Defizite in der Lexik sowie morphosyntaktische Schwierigkeiten mittels Umschreibungs- oder Reduktionsstrategien umzugehen oder zu vermeiden.

Bei fertigkeitenbezogenen Strategien geht es um rezeptive und produktive Sprachverarbeitungsstrategien (vgl. Hoch 2013, 63), wie beispielsweise den Lesestil (global/detailliert) wählen, Bilder, Überschriften oder Textstruktur zur Erschließung nutzen, Schlüsselwörter finden, komplexe Strukturen reduzieren, Informationen stichwortartig festhalten usw. Auch solche Verfahren aus dem Bereich der Arbeitstechniken wie das Gliedern von Texten oder das Markieren schwieriger Wörter und Kollokationen gehören dazu (vgl. ebda, 63). Die nötigen Strategien und Techniken sollen von Anfang an in die Übungen und Aufgaben im Fremdsprachenunterricht integriert und schrittweise mit der Zeit mit komplexen Sprachmittlungsaufgaben verbunden werden. Es bietet sich auch grundsätzlich an, „Sprachmittlungsaktivitäten in komplexe Lernaufgaben einzubetten“ (Reimann 2014, 5).

Nach den Ausführungen von Pfeiffer kennzeichnen sich gute Sprachmittlungsaufgaben durch folgende zehn Kriterien: Orientierung an Interessen der Lernenden, Passung des Anforderungsniveaus, Klarheit der Handlungssituation, Klarheit des Adressatenbezugs, Klarheit der Aufgabenstellung, interkultureller Gehalt, Einbettung in den Unterricht, (weitgehender) Verzicht auf Vokabelhilfen, Transparenz der Bewertungskriterien, ggf. Textsortendifferenz (vgl. Pfeiffer 2013, 52).

Heutzutage ist in der Fremdsprachendidaktik in Bezug auf das Training der vier Fertigkeiten eine dreigliedrige Struktur von Aufgaben (pre-, while-, post-tasks) üblich, die auch für das Training der Sprachmittlungskompetenz übernommen wird. Vor der zentralen sprachmittlerischen Aufgabe sollen demzufolge die vorgeschalteten Pre-Mediation-Aktivitäten eingesetzt werden, und nach der Lösung der Aufgabe die nachgeschalteten Post-Mediation-Aktivitäten.

Pre-Mediation-Aktivitäten

Mittels der vorgeschalteten Aktivitäten werden sprachliche Strategien eingeführt, die es den Lernenden erlauben, Probleme bei den Aufgaben zu bewältigen. Dazu zählen u.a. Umschreibungsübungen von Strukturen und von unbekanntem Wortschatz, die Erschließung unbekannter Wörter aufgrund der Wortfamilie, die kontrastive Sprachbetrachtung, das Zusammenfassen/ Paraphrasieren in der Muttersprache, das Zusammenfassen/Paraphrasieren in der Zielsprache. Vor allem für Lernende

mit geringem Wissen über interkulturelle Situationen eignen sich hier z.B. einfache schriftliche Aufgaben, mittels derer sie auf die besonderen Anforderungen sensibilisiert werden können. Zu den Vorübungen zur eigentlichen Sprachmittlung zählt auch die kontrastive Sprachbetrachtung und kontrastives Arbeiten am Wortschatz und der Idiomatik. Zu erwähnen sind hier auch das Paraphrasieren graphischer Vorlagen (Seh- und Leseverstehen), Zusammenfassen und nicht-interaktives mündliches Sprachmitteln (Hörverstehen), interaktives mündliches Sprachmitteln (Hörverstehen und Sprechfertigkeit), Zusammenfassen und Paraphrasieren in die Muttersprache (Leseverstehen), Zusammenfassen und Paraphrasieren in die Zielsprache (Schreib- und Sprechfertigkeit). Für diese schwierige Fertigkeit des Paraphrasierens wird von Kolb vorgeschlagen, den Lernenden „Strukturschablonen“ zur Verfügung zu stellen, wie z.B. *ein Gegenstand, der ... / eine Person, die ... / ein Ort, wo ...* (vgl. Kolb 2009, 75). Den Lernenden soll in dieser Phase klar gemacht werden, dass es jedes Mal nicht um die wortgetreue Wiedergabe des Inhalts geht und dass es viele akzeptable Lösungen geben kann. Ansonsten sollten sie für die speziellen Anforderungen sensibilisiert werden, die in der Sprachmittlungsaufgabe zum Vorschein kommen (vgl. Senkbeil/Engbers 2011, 51).

Post-Mediation Aktivitäten

Bei den Post-Mediation Aktivitäten handelt es sich um kurze Reflexionsphasen, die jeweils nach bzw. schon während einer Sprachmittlungsübung stattfinden können und auf die Prüfung der Sprachmittlung zielen. Zu empfehlen sind hier z.B. kurze schriftliche Mediationsaufgaben, „in denen dieselben interkulturellen Lerninhalte, die in der mündlichen Mediation vorkamen, wiederaufgegriffen und gefestigt werden. Schriftliches Arbeiten (auch als Hausaufgabe) ermöglicht es den Lernenden ‚in aller Ruhe‘, das heißt ohne den realitätsnahen Zeitdruck in der mündlichen Mediation, das erfahrene intersoziale und interkulturelle Wissen zu rekapitulieren“ (Senkbeil/Engbers 2011, 51). Die Lösungen der Mittlungsaufgaben können auch in der Lerngruppe besprochen werden: dabei kann auf Probleme in Lexik oder Strukturen sowie auf Verbesserungsvorschläge eingegangen werden. „Als Fazit für die Lernenden sollte sich ergeben, dass es oft mehrere, beinahe gleichwertige Übertragungsmöglichkeiten gibt und dass situative Einbettung und kommunikativ geschicktes Agieren in anwendungsbezogenen Situationen mindestens genauso wichtig sind wie grammatische Korrektheit und inhaltliche Vollständigkeit“ (Kolb 2009, 83).

3. Sprachmittlung im DaF-Unterricht – Beispiele: Deutsch–Polnisch-Englisch (die Stufe A2)

Die unten erwähnten Beispiele wurden den Tests sowie den schriftlichen Aufsätzen der Studenten auf dem Niveau A2 entnommen. Die Studenten wurden gebeten, die folgenden Sätze aus dem Deutschen ins Polnische und Englische zu übersetzen. In den Klammern wurde die Muttersprache des jeweiligen Probanden angegeben. Es

hat sich erwiesen, dass die Lernenden selbst nach zwei Jahren Deutschunterricht immer noch auf Schwierigkeiten sowohl beim Verstehen als auch beim Übertragen der Inhalte stoßen, woraus zu folgern ist, dass die Sprachmittlungsaufgaben ein fester Bestandteil des Unterrichts sein sollten.

I. Kennen Sie die Kneipe „Alte Apotheke“?

Znasz knajpę „Stara Apteka“? (MS Polnisch)

Do you know the bar „The Old Pharmacy“?

Wiesz bar „Alte Apotheke“? (MS Ukrainisch)

Do you know the bar „Alte Apotheke“?

II. Sie ist in der Nähe vom Goetheplatz.

Ona mieszka w pobliżu placu Goethego. (MS Polnisch)

She lives near Goetheplatz.

Ona jest za Goetheplatz. (MS Polnisch)

She is behind the Goetheplatz.

III. Die Wohnung ist leer. Es gibt auch einen Balkon.

Mieszkanie jest wolne. Jest też balkon. (MS Polnisch)

The flat is free. There is a balcony too.

Rachunek jest wysoki. (MS Polnisch)

The bill is high.

Mieszkanie jest jasne. Ma balkon. (MS Polnisch, ZS Spanisch)

The apartment is light. It has a balcony.

IV. Ich finde den Deutschkurs interessant.

Myślę Niemieckiego jest ciekawy. (MS Persisch)

I think German is interesting.

Kurs Niemieckiego jest dla mnie ciekawy. (MS Polnisch)

The German lessons are interesting for me.

Muszę że Niemiecki kurs jest ciekawy. (MS Ukrainisch)

I think this German course is interesting.

V. Ich komme sofort.

(keine Übersetzung) (MS Russisch)

Coming.

Przyjdę za chwilę. (MS Ukrainisch)

I'll be in a minute.

Wracam. (MS Polnisch)

I go back.

VI. Das macht nichts.

To nie pomaga. (MS Polnisch)

It doesn't work.

To nie przejdzie. (MS Polnisch)

It's not gonna work.
To nic nie robi. (MS Polnisch)
It doesn't do anything.
To nie pasuje. (MS Polnisch)
It is not appropriate.
To nic. (MS Polnisch)
It's nothing.
To nic nie znaczy. (MS Ukrainisch)
This means nothing.

VII. der Studienplatz

biblioteka, study place (MS Persisch);
miejsce nauki, the study place (MS Schwedisch);
miejsce do nauki, study place (MS Polnisch, ZS Spanisch);
miejsce na studiach, the place at Uni (MS Polnisch);
miejsce studiów, studying place (MS Ukrainisch);
uczelnia, University (MS Russisch);
plac nauczania, place to study (MS Polnisch)

Literaturverzeichnis

- Byram, Michael. „Reflecting on ‘Intercultural Competence’ in Foreign Language Learning.” *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Lothar Bredella. Hrsg. Bochum: Brockmeyer, 1995. 269–275.
- Costa, Marcella und Peggy, Katelhön. “Einleitende Bemerkungen zum berufsbezogenen Deutschunterricht an (ausländischen) Universitäten”. *Mit Deutsch in den Beruf. Berufsbezogener Deutschunterricht an Universitäten*. Peggy Katelhön, Marcella Costa, Maria-Antonia de Libero, Lucia Cinato. Hrsg. Wien: Praesens-Verlag, 2013. 7–19.
- Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. 2017. [Online: <https://rm.coe.int/cefrcompanion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>, für die französischsprachige Fassung: rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5] [Letzter Zugriff am 15.09.2019].
- Europarat. *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. Lernen. Lehren. Beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt. 2001.
- Gnutzmann, Claus. “Language Awareness”. *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Hallet, Wolfgang und Frank, Königs. Hrsg. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 2010. 115–119.
- Hallet, Wolfgang. “Interkulturelle Kommunikation durch kommunikatives Übersetzen. Lernziele des Übersetzens im schulischen Englischunterricht”. *Realities in Translating. Anglistik & Englischunterricht* 55/56. Beyer, Manfred (ed.). Heidelberg: Winter, 1995. 277–312.
- . „Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 2008. 2–7.

- Knapp, Karlfried und Annelie, Knapp-Potthoff. „Sprachmittlertätigkeit in interkultureller Kommunikation.“ *Interkulturelle Kommunikation*. Rehbein, Jochen. Hrsg. Tübingen: Narr, 1985. 450–463
- . „Dolmetschen im Fremdsprachenunterricht.“ *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Udo O. H., Jung. Hrsg. Frankfurt: Peter Lang, 2001. 376 – 380.
- . „Dolmetschen im Fremdsprachenunterricht“. *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Udo O. H., Jung. Hrsg. Frankfurt/Main et al.: Lang, 2006. 175–180
- Kolb, Elisabeth. „Almabtrieb is something like a cattle drive. Sprachmittlungskompetenz systematisch schulen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 2008. 11–19.
- . „Finite Resources – In nite Communication: Sprachmittlung im Englischunterricht der Unterstufe.“ *Forum Sprache* 1/2009, 2009. 69–87.
- . *Sprachmittlung. Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz*. Münster, Waxmann, 2016.
- Königs, Frank G. Übungen zur Sprachmittlung. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Bausch, Karl-Richard u.a. Hrsg. Tübingen u.a.: Francke, 2003. 315–317.
- Muñoz, Sandra. „Implementierung schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in ein aufgabenorientiertes Unterrichtskonzept im Spanischunterricht der Sekundarstufe II.“ *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Jahrgang 19, Nummer 1, 2014. 119–137.
- Müller-Hartmann, Andreas und Maïke, Grau. „Nur Tourist sein oder den Dialog wagen? Interkulturelles Lernen in der Begegnung?“ *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 38.70, 2004. 2–11.
- Pfeiffer, Alexander. „Was ist eine sinnvolle Sprachmittlungsaufgabe? Ein Instrument zur Evaluation und Erstellung von Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht.“ *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*.
- Philipp, Elke und Kerstin, Rauch. „Verständigung im Austausch. Grundlagen, Bedeutung und Potenzial von Sprachmittlung.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 108, 2010a. 2–7.
- Reimann, Daniel und Andrea, Rössler. Hrsg. Tübingen: Narr Francke Attempo, 2013. 44–64.
- Reimann, Daniel. „Mündliche Sprachmittlung im Spanischunterricht.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 43, 2013. 4–11.
- . „Sprachmittlung“. *proDaZ, Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*. Universität Duisburg-Essen, Stiftung Mercator, 2014. (online: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_sprachmittlung.pdf. [Letzter Zugriff am 18.09.2019])
- Rössler, Andrea. „Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht“. *Fremdsprachen Lehren und Lernen, Themenschwerpunkt: Strategien im Fremdsprachenunterricht*. Gnutzmann, Claus, Frank G.Königs und Ekkehard Zöfgen. Hrsg. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2009. 158–174.
- Senkbeil, Karsten und Simona, Engber. „Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz – Interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung.“ *Forum Sprache* 6, 2011. 41–56.
- Wolff, Dieter. „Sprachproduktion als Planung: ein Beitrag zur Psychologie des Sprechens.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 47, 2000. 11–16.

Schlüsselwörter

Sprachmittlung, Mehrsprachigkeit, DaF-Unterricht, Aufgaben

Abstract

Cultural Acquaintance Through Language

The following article aims to familiarize the reader with the practical dimension of tasks for language mediation in foreign language classes, as well as the difficulties arising from the specifics of mediation. The first chapter introduces the concept of language mediation in the German-language area of glottodidactic research. The second chapter is devoted to the role of linguistic mediation in a multicultural and multilingual world, the comprehensiveness of mediation and the competencies needed for its „Bewältigung“. The third chapter presents specific examples from German language classes with non-philological students.

Keywords

language mediation, multilingualism, GFL lessons, tasks