

Übersetzung, Sprachmittlung und Mediation:

Historische Aspekte der Übertragung und Bearbeitung von Texten im Fremdsprachenunterricht vom 19. bis ins 21. Jahrhundert

<https://doi.org/10.18452/26878>

Daniel Reimann (HU Berlin)

1. Fragestellung, Zielsetzung, Corpus und Methode

Während die Übersetzung v.a. in Form der Version ins Deutsche über Jahrzehnte, je nach Bundesland, eine mehr oder weniger unumstrittene Stellung im schulischen und erst recht im universitären Fremdsprachenunterricht genoss, haben freiere Formen der Sprachmittlung / Textübertragung in den letzten 15 Jahren seit der Veröffentlichung des GeR verstärkt Einzug in den Fremdsprachenunterricht gerade auch an deutschen Schulen gehalten. Sie verdanken dies auch der Einführung als „fünfte Fertigkeit“ in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss des Jahres 2003 (als solche werden sie auch in den Abiturstandards des Jahres 2012 geführt, vgl. KMK 2003, 8, KMK 2012, 12). Beispielsweise in Bayern, aber auch in anderen Bundesländern, hat die schriftliche Sprachmittlung in die Fremdsprache nunmehr die Version im Abitur abgelöst. Die Frage, die diesem Aufsatz zugrunde liegt, lautet wie folgt: Wie haben sich Bedeutung und Formen der Übersetzung / Übertragung im Fremdsprachenunterricht seit Beginn des institutionalisierten schulischen Fremdsprachenunterrichts im 19. Jahrhundert entwickelt, in welcher Relation stehen sie zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Perspektivierungen von Fremdsprachenunterricht und wie wird Sprachmittlung / Mediation heute in Deutschland und auf internationaler Ebene konzipiert?

Ziel dieses Aufsatzes ist also einerseits, gegenwärtige Konzeptionen des Konstrukts von Sprachmittlung / Mediation zu umreißen, andererseits aber vor allem, diese vor der Folie historischer Erscheinungsformen von Übersetzung und Übertragung sowie vor dem Hintergrund der Entwicklung einer mehrsprachigen Öffnung des Fremdsprachenunterrichts so zu kontextualisieren, dass die heutigen Ausprägungen von Sprachmittlung / Mediation besser verstanden werden können. Der Beitrag folgt dabei folgender Gliederung:

1. Fragestellung, Zielsetzung und Methode

2. Geschichte der Übersetzung und früher Formen der Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht

2.1 Geschichte der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht (19. / 20. Jahrhundert)

2.2 Formen der freieren Übertragung seit den 1920er Jahren

3. Entwicklungen der Mehrsprachigkeitsdidaktik

4. Aktuelle Konzeptionen von Sprachmittlung und Mediation

4.1 Sprachmittlung in Deutschland seit 2000

4.2 Mediation im GeR (2001) und im „Companion“ zum GeR (2018)

5. Zusammenfassung und Perspektiven

Als Ansatzpunkte für den historischen Teil dienten die Forschungsberichte Ettinger 1988, Königs 2009, 2010 und 2016, Weller 1981 und 1991 sowie die Studie Kolb 2016. Darüber hinaus wurde ein exemplarisches Corpus einschlägiger historischer Handbücher und Nachschlagewerke zur Fremdsprachendidaktik des 19. und 20. Jahrhunderts ausgewertet. Es handelt sich um folgende elf zwischen 1888 und 1977 erschienene Publikationen: Wendt 1888, Münch 1895, Aronstein 1921, Otto 1925, Schmidt 1932, Schröter /

Ladwein 1962, Leisinger 1966, Köhring / Beilharz 1973, Arnold 1973, Gutschow 1974, Schröder / Finkenstaedt 1977. Zusätzlich wurden als Folie ausgewählte aktuelle Handbücher und Überblicksdarstellungen aus den Bereichen Fremdsprachenforschung allgemein, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Englisch, Französisch, Spanisch, Russisch und Niederländisch auf im Rahmen dieser Darstellung relevante Informationen zu den Bereichen Übersetzung und Sprachmitteln ausgewertet.¹ Die historische Darstellung zur Mehrsprachigkeitsdidaktik greift auf in Reimann 2016c und d dargelegte Ergebnisse, die Ausführungen in 4.1 auf die Forschungsberichte Reimann 2016a und b, 4.2 auf die Untersuchung Reimann 2019 und die jeweils weiterführende Bibliographie zurück. Der Aufsatz versteht sich mithin als Beitrag zur historischen Fremdsprachenforschung, der Elemente des Forschungsberichts mit hermeneutisch durchgeführten Quellenstudien (v.a. in Kapitel 2.) verbindet.

¹ Es handelt sich um folgende 26, seit dem Jahr 2000 erschienene Buchveröffentlichungen (in chronologischer Reihenfolge): Leupold 2002, Cuq 2003, Palacios Martínez 2007, Martín Peris 2008, Jung 2009, Klippel / Doff 2009, Gehring 2010, Huneke / Steinig 2010, Leupold 2010, Rösch 2011, Eisenmann / Summer 2012, Rösler 2012, Byram / Hu 2013, Ahrenholz / Oomen-Welke 2014, Bergmann 2014, Wenzel 2014, Decke-Cornill / Küster 2015, Grimm / Meyer / Volkmann 2015, Burwitz-Melzer et al. 2016, Bär / Franke 2016, Haß 2016, Hoffmann et al. 2017, Fäcke 2017, Nieweler 2017, Surkamp 2017, Grünewald / Küster 2018.

2. Geschichte der Übersetzung und früher Formen der Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht

2.1 Geschichte der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht (19. / 20. Jahrhundert)

In der neueren Geschichte des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts in Deutschland kommt der Übersetzung als sprachlicher Aktivität in verschiedenen Konzeptionen vom Lehren und Lernen von Fremdsprachen unterschiedliche Bedeutung zu. Vereinfacht gesprochen kann man zwischen vier Phasen unterscheiden:

1. Prä-reformdidaktische Konzeptionen vor der neusprachlichen Reformbewegung / der Direkten Methode, in denen der Übersetzung tendenziell eine größere Rolle zukam,
2. (Post-) reformdidaktische Konzeptionen, in denen die Einsprachigkeit dominant war und der Übersetzung keine Bedeutung mehr zukommen sollte,
3. Vermittelnde Methode und kommunikativer Ansatz, in dem in einigen Bundesländern die Übersetzung praktiziert wurde,
4. neokommunikative Phase, in der seit etwa 2005 verstärkt Sprachmittlung mit dem Ziel einer vor allem sinngemäßen Übertragung von Texten zum Tragen kommt.

Königs 2009 erinnert daran, dass lange Zeit die „Muttersprache in großen Teilen auch die Unterrichtssprache“ war (Königs 2009, 167) und fasst Einsatzfelder und Funktionen der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht in der Zeit vor der neusprachlichen Reformbewegung wie folgt zusammen (Königs 2009, 168):

- Semantisierung
- bewusste Erfassung des fremdsprachlichen Materials

- Form der aktiven Sprachproduktion (im Falle der Übertragung in die Fremdsprache).

So bildet etwa in der synthetischen Methode des frühen 18. Jahrhunderts (Arnold), in der das Verstehen geschriebener Sprache ein zentrales Unterrichtsziel ist, die Übersetzung in der Abfolge 1) Her-Übersetzung aus der Fremdsprache ins Deutsche und 2) Rückübersetzung aus dem Deutschen in die Fremdsprache einen bedeutenden Baustein (Schröder / Finkenstaedt 1977, 276). In der etwa zeitgleich entwickelten synthetisch-deduktiven Methode (Meidinger), die ursprünglich produktive Sprachkompetenzen anvisiert, spielt die Hin-Übersetzung in die Fremdsprache ausgehend von einzelnen Wörtern und grammatikalischen Regeln eine zentrale Rolle (art. cit., 276f.). In deren Weiterentwicklung als Grammatik-Übersetzungsmethode, die sich im Sinne einer formalen Bildung am altsprachlichen Unterricht orientiert (z.B. Ploetz) (vgl. z.B. Schröder / Finkenstaedt 1977, 277), spielen sowohl Her- als auch Hin-Übersetzung, im Extremfall ausschließlich an der grammatischen Progression orientierter dekontextualisierter Einzelsätze, eine große Rolle (vgl. Reinfried 1992, 91). Königs 2010 beschreibt Funktion und Verfahrensweisen der Übersetzung in der Grammatik-Übersetzungsmethode wie folgt:

„Dieses ursprünglich aus dem Unterricht der klassischen Sprachen stammende und später auf die modernen Sprachen übertragene Verfahren bestand in der Übersetzung eines zu Lehrzwecken ausgesuchten oder verfassten Textes, dessen Merkmale u.a. darin lagen, dass er gerade zu lernende grammatische oder lexikalische Strukturen gehäuft enthielt. Durch das Übersetzen sollten die Lernenden einen Einblick in die fremdsprachlichen Strukturmuster erhalten und dadurch Zugang zur eigenen Verfügbarkeit der Strukturen erlangen“ (Königs 2010, 97).

Die neusprachliche Reform der „Direkten Methode“ versucht dann, nicht nur den „Umweg“ über die „Muttersprache“ in der Sprachaneignung, sondern – konsequenterweise – auch die „Übersetzung“ als Aktivität auszublenden

(„Das Übersetzen in fremde Sprachen ist eine Kunst, welche die Schule nichts angeht“, Viëtor 1882, vgl. Schröder / Finkenstaedt 1977, 277). In zahlreichen fremdsprachendidaktischen Beiträgen aus der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wird daher sprachvergleichendes Arbeiten gar nicht erst in Erwägung gezogen und die in der klassischen Grammatik-Übersetzungsmethode zentrale Übersetzung zurückgedrängt. Leisinger 1966 weist allerdings mit Recht darauf hin, dass verschiedene Autoren der Reformbewegung, angefangen von Viëtor selbst, die Übersetzung als Aktivität durchaus akzeptierten (Leisinger 1966, 237, vgl. auch 90). Weitsichtige Autoren gestehen ihr punktuell nach wie vor ihren Raum im Fremdsprachenunterricht zu. So schreibt etwa Gustav Wendt in seinem Beitrag *Die Reformmethode in den oberen Klassen der Realanstalten* im Jahr 1898:

„4. Das *Übersetzen* in die Muttersprache beschränkt sich auf die Fälle, wo formelle Schwierigkeiten dazu zwingen [...] Und die schöne Zeit, welche zumal in den neuern Sprachen mit der oft geistlosen, tötend langweilenden Herunterübersetzung kinderleichter Sätze und ganzer Satzreihen hingebraucht wird, [...]. Liegen aber *wirkliche formelle* Schwierigkeiten vor, dann rücke man ihnen zu Leibe [...]. Zum Teil aus diesem Grunde empfehle ich [...] von Zeit zu Zeit eine Musterübersetzung von Stellen, welche aus inneren und äußeren Gründen zu einem Vergleich der beiden Idiome geeignet sind; [...] Solche *ad hoc*-Übersetzungen sind höchst wertvoll, aber im übrigen bleibe man durchaus im *fremden* Fahrwasser“ (Wendt 1898 / 1965, 182) (vgl. Reimann 2014b, 13).

Alternative Verfahren des Umgangs mit literarischen Texten, auf die sich die Her-Übersetzung bzw. Version ins Deutsche im Oberstufenunterricht meist bezog, weisen seit der neusprachlichen Reformbewegung auf ein weites Konzept von „Mediation“ hin, wie es in Deutschland ganz selbstverständlich praktiziert, aber nicht unter dem Stichwort „Sprachmittlung“ gefasst wird – während der GeR und der Companion des Jahres 2018 hier von „Mediation“ sprechen:

„Sollte es nicht möglich sein, auf die Übersetzung im allgemeinen zu verzichten, an ihre Stelle Fragen über das Gelesene, Inhaltsangaben, Umformungen aus indirekter in direkte Rede u.ä. zu setzen und sich dadurch zu überzeugen, daß das Gelesene in der Tat verstanden ist?“ (Aronstein 1926, 126f.).

Mit diesen Worten resümiert Philipp Aronstein 1926 alternative Entwürfe der Reformer. Nach der Dominanz der Direkten Methode wird auch in anderen, ebenfalls einsprachig zielsprachlich konzipierten Ansätzen wie der audiolingualen und der audiovisuellen Methode die Übersetzung aus dem Fremdsprachenunterricht weitgehend verbannt, Frank G. Königs formuliert prägnant wie folgt: „Dogmatische Einsprachigkeit schloss die Ablehnung des Übersetzens ein“ (Königs 2009, 168).

Parallel zu diesen Entwicklungen kehrt die Übersetzung mitunter im Kontext der sog. „Vermittelnden Methode“ punktuell in den Fremdsprachenunterricht zurück, ihr kommt dann aber primär „dienende Funktion“ zu (Schröder / Finkenstaedt 1977, 277). Vor allem der Her-Übersetzung wird eine Bedeutung bei der kognitivierenden Auseinandersetzung mit Sprachstrukturen der Zielsprache, bei „der rationalen Sprachbildung, der Interpretation und als sprachliche Fertigkeit“ zugesprochen (Schröder / Finkenstaedt 1977, 277).

In den 1960er Jahren listet Leisinger in seiner Überblicksdarstellung *Elemente des neusprachlichen Unterrichts* etwa folgende sieben Funktionen des Übersetzens auf:

1. Hilfen zur Sinnerhellung,
2. Bewußtmachung der Bedeutungen zur Selbstvergewisserung,
3. Gebrauch zum Verständnistest,
4. Hilfe zur sprachlichen Durcharbeitung,
5. Dolmetschen,
6. Sprachvergleich zum Bewußtmachen sprachlicher Parallelen und Kontraste,

7. Übertragung (Leisinger 1966, 239 und 239-249, vgl. Reimann 2014b, 17).

Seit den 1960er Jahren wird auch auf das Potential von Dolmetschübungen und deren Lebensnähe hingewiesen und hier ein weiteres Einsatzfeld für das Sprachlabor vorgeschlagen (Schröder / Finkenstaedt 1977, 277, vgl. unten Abschnitt 2.2). Köhring / Beilharz 1973 etwa formulieren ziemlich ausführlich wie folgt:

„Die eifrigsten Verfechter der ausschließlichen Anwendung der sog. direkten Methode haben nicht bedacht, daß das Sprechen in der Fremdsprache und das Übersetzen zwei verschiedene Fertigkeiten darstellen, die beide aus lebenspraktischen Gründen (z.B. Geschäftsleben, Tourismus) geübt werden müssen. In diesem Zusammenhang ist vor allem die *Dolmetschübung* zu nennen, die sehr lebensnah und daher motivierend ist: Es läßt sich beispielsweise denken, daß der Lehrer sich als Ausländer ausgibt, der mit Hilfe eines Dolmetschers einen Dialog mit einem Einheimischen zu führen wünscht; das Spiel läßt sich dadurch noch entwickeln, daß der Schüler, der den Einheimischen darstellt, die Fremdsprache nicht zu beherrschen vorgibt und sich seinerseits einen Mitschüler als Dolmetscher nimmt. [...]. Bei dieser freien Form der mündlichen *Übertragung* müssen die Schüler daran gewöhnt werden, einen Gedanken richtig zu erfassen und ihn dann frei wiederzugeben. Bei der *Dolmetschübung* kommt es entscheidend auf die Echtheit der Situation an (situatives Lernen; z.B. Vermittlung zwischen Einheimischem und Ausländer am Fahrkartenschalter, beim Einkaufen, im Restaurant).“ (Köhring / Beilharz 1973, 242f.).

In der gerade auch durch Butzkamms Postulat einer „aufgeklärten Einsprachigkeit“ mit geprägter kommunikativer Methode wird die Übersetzung wieder zunehmend im Fremdsprachenunterricht rehabilitiert und Übersetzen als eigenes Lernziel formuliert, das teilweise sogar als „translatorische Kompetenz“ bezeichnet wird (Weller 1981, vgl. Kolb 2016, 66). Untersuchungen in den frühen 1970er Jahren ergeben, dass auch Lehrkräfte, die sich in Befragungen gegen die Übersetzung aussprechen, in

der beobachtbaren Praxis durchaus auf Verfahren des Übersetzens rekurrieren (Grotjahn / Klevinghaus 1975, vgl. Ettinger 1988, 16f.). Die Diskussion über „Pro und Contra“ des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht wurde gerade in den 1970er und 1980er Jahren sehr intensiv geführt (einführend Königs 2009, 168-170, vertiefend Ettinger 1988). Weller 1991 konstatiert, dass dieser Diskussion – bis auf wenige Ausnahmen – im Grunde keine empirische Forschung zugrunde liegt. Ungeachtet aller Debatten sind Übersetzungsübungen auch in den 1970er und 1980er Jahren nie gänzlich aus den Lehrwerken verschwunden (z.B. Königs 2016, 112).

In der Diskussion der zweiten Nachkriegszeit wird immer wieder darauf hingewiesen, dass die Übersetzung zusammenhängender Texte eher eine Aktivität für den Unterricht der gymnasialen Oberstufe und an den Realschulen der ausgehenden Sekundarstufe I sei (vgl. Schröder / Finkenstaedt 1977, 277-279). In den 1960er Jahren war die Her-Übersetzung Teil des Abiturs in Bayern, Baden-Württemberg und im Saarland, nach der Oberstufenreform 1972 / 1973 in Bayern, Baden-Württemberg und im Saarland, optional in Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein (Schröder / Finkenstaedt 1977, 278), seit 1976 war sie auch in den *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung* verankert (Weller 1981). Als Vorteil bei der Übersetzung als Prüfungsform wird angesehen, „daß bei gleicher Textvorgabe Verständnis- und Ausdrucksmängel nicht in dem Maß verborgen bleiben, wie das bei freien Äußerungen der Fall sein kann“ (Schröder / Finkenstaedt 1977, 278). Langfristig kann sich die (Her-) Übersetzung in Bayern und Baden-Württemberg etablieren (Leupold 2010, 231).

An den Universitäten sind Her- und teilweise Hin-Übersetzungen im Unterschied zu vergangenen und gegenwärtigen Entwicklungen an den Schulen bis in die heutige Zeit häufige Prüfungsformen in den Staatsexamina (vgl. schon Schröder / Finkenstaedt 1977, 278, aber auch aktuelle Prüfungsordnungen).

In der zweiten Hälfte der 1970er Jahre verzeichnet das *Reallexikon der englischen Fachdidaktik* (Schröder / Finkenstaedt 1977) folgende vier Formen der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht:

1. Her-Übersetzung (E unseen (translation), F version):
Übersetzung eines Textes in die Muttersprache
2. Hin-Übersetzung (E prose composition, F thème):
Übersetzung eines muttersprachlichen Textes in die Fremdsprache
3. Rück-Übersetzung (E retroversion, F re-translation):
Wiedergabe einer Her-Übersetzung in der Ausgangssprache
4. Dolmetschen (E interpreting):
mündliches Übersetzen in einer (gestellten) Kommunikationssituation mit wenigstens zwei Sprechern verschiedener Sprachen (Schröder / Finkenstaedt 1977, 276).

Diesen kommen in der zitierten Darstellung u.a. folgende Funktionen zu (Schröder / Finkenstaedt 1977, 278f., vgl. auch Köhring / Beilharz 1973, 234; zu Formen und Funktionen der Übersetzung vgl. auch Weller 1981):

- Her-Übersetzung:

- Erklärung von Wörtern und idiomatischen Wendungen
- Kontrolle des Leseverstehens (v.a. in der Literaturdidaktik)
- Sinnerschließung
- Lernziel Sprachwissen
- Sprachvergleich: kognitive Lernform, um „sprachvergleichend Einsichten in Stil, Sprachbau und Denkformen zu vermitteln“ (Schröder / Finkenstaedt 1977, 279)

- Hin-Übersetzung:

- Einüben lexikalischer und grammatikalischer Erscheinungen im Anschluss an die Textarbeit

- Überprüfen lexikalischer und grammatikalischer Erscheinungen im Anschluss an die Textarbeit
- Lernziel Sprachwissen
- Sprachvergleich: kognitive Lernform, um „sprachvergleichend Einsichten in Stil, Sprachbau und Denkformen zu vermitteln“ (Schröder / Finkenstaedt 1977, 279)

Köhring / Beilharz formulieren im *Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -methodik* ausführlicher zur „Herübersetzung“:

„[...] bei fortgeschrittenen Schülern, die schon ein gewisses Sprachgefühl in ihrer Muttersprache haben, ein hervorragendes Mittel zur Stilbildung, das hauptsächlich der Muttersprache zugute kommt. [...] Da aber die Herübersetzung durchaus praktischen Bedürfnissen im Berufsleben usw. entspricht, sollte sie gewiß nicht ganz aus der Schule verbannt werden, wie dies die extremen Vertreter der sog. direkten Methode versucht haben. Ganz abgesehen davon, daß sie wie jede Form der Übersetzung mehr oder minder bewusst einen Sprachvergleich anstellt und damit die Einsicht in die Unterschiedlichkeit sprachlicher Systeme weckt als notwendige Voraussetzung für das Verstehen der Lebensweise und der Weltsicht eines anderen Volks (Landeskunde), kann sie gelegentlich bei der Vokabeleinführung oder einzelnen Phasen der Grammatikbehandlung auch zeitersparend sein. [...]“ (Köhring / Beilharz 1973, 112f.).

Und zur Hinübersetzung:

„[...] An Schwierigkeit übertrifft die Hinübersetzung die Herübersetzung, weil man für sie über einen aktiven Wortschatz und einen Mindestbestand an *patterns* und Idiomen verfügen muß. [...] Die Hinübersetzung, eine durchaus lebensnahe Übung, eignet sich außerdem zur Kontrolle der Schülerleistungen bei schwierigen Texten, in denen Muttersprache und Fremdsprache verschieden stark divergieren [...] Im weitesten Sinn trägt sie

zur Verwirklichung landeskundlicher Lernziele bei, weils sie über das wachsende Verständnis für das Anderssein der sprachlichen Systeme, d.h. im implizierten Sprachvergleich, letztlich auch den Abbau etwa vorhandener Vorurteile dient. Dafür ist allerdings Voraussetzung, daß es dem Lehrer gelingt, den Schülern das allzu wörtliche Übersetzen, das aus dem falschen Glauben an stets übereinstimmende Wortinhalte und an die allgemeine Gültigkeit zweisprachiger Wortgleichungen resultiert, mehr und mehr abzugewöhnen. [...]“ (Köhring / Beilharz 1973, 113f.).

Sowohl der Her- als auch der Hinübersetzung wird damit eine pädagogische Dimension, die man heute am ehesten mit den Begriffen der inter- und transkulturellen Bildung bezeichnen würde, zugesprochen. Die Rückübersetzung wird im zitierten Lexikon zwar erwähnt, aber für den schulischen Bereich als wenig relevant bezeichnet, da sie sehr anspruchsvoll und wenig lebensnah sei:

„[...] Nicht nur wegen der praktischen Nutzlosigkeit für die Kommunikation, sondern vor allem wegen ihrer hohen Schwierigkeit wird die Rückübersetzung in der Schule selten gepflegt. [...] Durch das sie charakterisierende zweimalige Übersetzen schärft sie den Blick für die unterschiedlichen sprachlichen Systeme und dient somit dem Sprachvergleich“ (Köhring / Beilharz 1973, 205).

Seit den 1990er Jahren treten „übersetzerische Aktivitäten“, wenn auch je nach Bundesland in unterschiedlicher Modellierung, wieder zunehmend in Lehrplänen auf (Königs 2010, 98).

2.2 Formen der freieren Übertragung seit den 1920er Jahren

Schon früh sind in der fremdsprachendidaktischen Literatur die Kritik an Interlinearversionen, „Übersetzungsdeutsch“ (vgl. Aronstein 1926, 128) und Erörterungen über zielsprachenorientiertes Übersetzen belegt (vgl. z.B. Otto 1925, bes. 327ff., Aronstein 1926, 126-129). Darüber hinaus sind parallel zu den oben beschriebenen Entwicklungen schon früh punktuell Ansätze belegt, die tatsächlich freieren Formen der Übertragung, wie sie heute im Zentrum des Sprachmittlungs-Diskurses stehen, den Weg bahnen. Elisabeth Kolb hat darauf hingewiesen, dass bereits in den Richert'schen Richtlinien von 1925 neben traditionellen Formen der Hin- und Her- Übersetzung und der Rückübersetzung eine Aktivität der „freie[n] Nacherzählungen auf Grund eines vorgetragenen oder vorgelesenen deutschen oder englischen Textes“ genannt war (Kolb 2016, 62f.). Bei dieser Aktivität, die etwa auch in Strohmeyers *Methodik des neusprachlichen Unterrichts* des Jahres 1928 belegt ist, sollten keine zentralen inhaltlichen Aspekte ausgelassen werden, auch fehlen Kontextualisierungen zu Situation und Adressat. Dennoch kann sie als – entfernter – Vorläufer einer der freien Formen der Wiedergabe eines Textes in einer anderen Sprache (vgl. Typ 2 der unten stehenden Klassifizierung) gelten (vgl. Kolb 2016, 63, mit weiterführender Bibliographie).

Sehr anschauliche Beispiele für frühe Formen einer freien, den Ursprungstext verkürzenden Übertragung in die Fremdsprache bietet etwa auch die *Methodik des französischen Unterrichts* von Julius Schmidt (Schmidt 1932). Schmidt verhandelt unter dem Stichwort „Übersetzung“ einzig die Hin-Übersetzung und empfiehlt für die Unterprima „gelegentliche freie Wiedergabe kurzer deutscher Textstücke, etwa das, was man in Frankreich *thème d'imitation* nennt“ (Schmidt 1932, 63). Dafür gibt er Beispiele mit Musterlösungen („imitation française“), in denen Verkürzungen und Umformulierungen deutlich werden (Schmidt 1932, 65-68). Er schreibt über eine solche Musterlösung in einer Fußnote erklärend: „Sie ist absichtlich frei und kurz

gehalten, um die Art deutlich werden zu lassen. Man beachte, wie hier wieder der Inhalt im Vordergrund der sprachlichen Übung steht!“ (Schmidt 1932, 66).

Allerdings fehlen auch hier aus heutiger Perspektive Kontextualisierung, Situations- und Adressatenbezug. In der Folge distanziert Schmidt sich auch von der Her-Übersetzung und regt für sie einen Platz eher im Deutschunterricht an – ein sehr fortschrittlicher Vorschlag, der sicherlich bedenkenswerte Argumente gegen die traditionelle Version beinhaltet:

„Man erwarte nicht, daß wir nun die Übersetzungen aus der Fremdsprache hier anschließen. Sie haben nichts zu tun mit neusprachlichen Übungen, unbeschadet dessen, daß wir gelegentlich die „Herübersetzung“ zur Texterschließung anwenden werden. [...] Dagegen empfehlen wir dem Germanisten gelegentlich statt eines Aufsatzes eine Übersetzung ins Deutsche machen zu lassen; das ist eine hervorragende deutsche Stilübung.“ (Schmidt 1932, 71). Ansätze, Formen des informellen Dolmetschens in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren, sind, wie oben angedeutet, bereits seit den 1960er Jahren belegt, seinerzeit teilweise unter Einbeziehung der Sprachlabore (vgl. Arnold 1973, Schröter / Ladwein 1962, Leisinger 1966, Friedrich 1965, 1971, Walter 1974, Zydatiś 1974f., Reinke 1977, vgl. Reimann 2016b, 54).

Günter Schröter und Hans Ladwein beschreiben beispielsweise bereits Anfang der 1960er Jahre unter dem Stichwort „Dolmetschübungen“ Aktivitäten der mündlichen und der schriftlichen Sprachmittlung (Schröter / Ladwein 1962, 31). An erster Stelle stehen bei ihnen Formen des informellen Dolmetschens, die wie folgt beschrieben werden:

„Neben dem Dialog in der fremden Sprache bietet sich zum Sprachenlernen durch Eigentätigkeit auch die Unterhaltung mit Hilfe eines Dolmetschers zwischen einem fingierten Ausländer und einem deutschen Schüler an, der angeblich die Fremdsprache nicht versteht. Auch in dieser Tätigkeit liegt eine

Aktionskette vor, die sprachfördernd und lebensnahe ausgenutzt werden kann.“ (Schröter / Ladwein 1962, 31).

Sie regen an, die Rollen nach Leistungsniveau der Schüler:innen zu vergeben, sehen in dieser Aktivität also eine Form der Binnendifferenzierung (ebd.). Leisinger 1966 schreibt über das Dolmetschen:

„Dolmetschen ist bis in die private Sphäre notwendig, also doch eine Kunst, die die Schule angeht [...] Für die Schule ist das Dolmetschen darüber hinaus eine der Lebenswirklichkeit entsprechende Spiel- und Rollenform, die dank dieser Eigenschaft auch noch von 12-16jährigen gern übernommen wird, wenn die früheren Rollensituationen als zu kindlich abgelehnt werden. [...] In zunehmendem Maße werden auch diese Gespräche von den ursprünglich gebundenen Formen als Dolmetscher-Übungen um soviel freier, wie die Schüler beginnen, die erworbenen Formen zu kombinieren“ (Leisinger 1966 245).

Diese Charakterisierung trifft, auch in ihrer pädagogischen Dimension, durchaus den Kern dessen, was heute als „informelles Dolmetschen“ bezeichnet wird. Arnold 1973 (u.ö.) weist ebenfalls auf die Alltagsrelevanz des Dolmetschens hin und unterstreicht unter „Methodische Ansätze“ die Bedeutung von „schnelle[m] Auffassen, Reaktionsfähigkeit und Sprechbereitschaft“ (Arnold 1977, 139) – Aspekte, die auch im aktuellen Konstrukt der Sprachmittlung besonders betont werden (z.B. Reimann 2013a, bes. 204f., 208f.). Arnold stellt sodann unter „Arbeitsgänge“ eine Art Abfolge der Aktivitäten zur Vorbereitung einer Dolmetsch-Aufgabe vor:

1. Zusammenstellen des sprachlichen Materials (Vokabular, idiomatische Wendungen, Strukturen).
2. Bericht- oder Erzählform.
3. Dialog.
4. Dolmetschen (Arnold 1977, 139).

Als „schriftliche Dolmetschertätigkeit“ führen Schröter / Ladwein 1962 darüber hinaus die sinngemäße schriftliche Übertragung eines deutschen Textes in der Fremdsprache („den Sinn eines deutschen Textes in der Fremdsprache wiederzugeben“), die sie als Alternative neben die klassische Hinübersetzung stellen (Schröter / Ladwein 1962, 31).

In der Translationswissenschaft der „Leipziger Schule“ wurde bereits in den 1970er Jahren der Begriff der „Sprachmittlung“ als inhaltsbearbeitende, d.h. freiere, Übertragung in Abgrenzung zur Translation als „wörtlicher Übersetzung“ geprägt (einführend Reimann 2016a, 18ff., mit weiterführender Bibliographie). Vor diesem Hintergrund wurde im Russischunterricht der DDR bereits seit den 1960er / 1970er Jahren neben der Übersetzung auch die „sinngemäße Übertragung“ praktiziert (Behr / Wapenhans 2014, 159f.). Sie wird auch als „das fremdsprachige Reagieren auf muttersprachig vorgegebene Sachverhalte“ (Ledebur 1976, 17, zit. bei Kolb 2016, 69) bezeichnet. Elisabeth Kolb hat vertiefend herausgearbeitet, dass die sinngemäße Übertragung in schriftlicher oder mündlicher Form erfolgen konnte, die mündliche Wiedergabe aber offensichtlich bevorzugt wurde (und auch Ende der 1960er Jahre Teil der Abiturprüfung im Fach Russisch war) (Kolb 2016, 69f., u.a. unter Berufung auf Wolter 1961). Hier wurde, anders als bei den Vorläufer-Aktivitäten etwa der 1920er Jahre, auch auf Situations- und Adressat:innenadäquatheit geachtet, womit sich diese Formen dem Konstrukt der heutigen schulischen Sprachmittlung bereits sehr weit annähern:

„[...] das fremdsprachige Reagieren [verlangt] das Erfassen des oft nur Angedeuteten und seine situationsgerechte Umsetzung zur Lösung einer kommunikativen Aufgabe. Beim sinngemäßen Übertragen muß der Sprecher das Wesentliche herausfinden und dieses unter Verwendung der von ihm für geeignet befundenen und zu gegebenem Zeitpunkt auch zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel an den Kommunikationspartner übermitteln“ (Reinke 1981, 145, zit. in Kolb 2016, 70 (= Reinke 1977)).

Nach Reinke 1977 sind folgende Fertigkeiten und Fähigkeiten Grundvoraussetzung für die sinngemäße Übertragung:

- relativ umfassende Kenntnisse in Lexik und Grammatik
- Fähigkeit, Wesentliches vom Unwesentlichen unterscheiden zu können
- Fähigkeit, im Einzelnen das Allgemeine zu erkennen
- Fähigkeit, Kompliziertes vereinfachen zu können
- Fähigkeit, komplexe Sachverhalte umschreiben zu können
- Fähigkeit zur Definition
- Fähigkeit zum Vergleichen, Identifizieren, Differenzieren, Selektieren, Verallgemeinern und Abstrahieren (vgl. Reinke 1977, 180).

Damit werden wesentliche Aspekte benannt, die auch in der aktuellen Diskussion um Kriterien für die Beurteilung von Sprachmittlungskompetenz eine zentrale Rolle spielen (s.u., Abschnitt 4.1). Es wird bereits damals erkannt, dass es sich um Fähigkeiten und Fertigkeiten handelt, die schon im Erstsprachenunterricht angeeignet werden sollten („Die fremdsprachige Tätigkeit hängt in hohem Maße vom Funktionieren muttersprachlicher Mechanismen ab“, Reinke 1977, 180). Die Formen der freien Übertragung werden im fremdsprachendidaktischen Diskurs der DDR immer wieder mit ihrer Alltagsnähe und -relevanz begründet, womit sie dem heutigen Sprachmittlungsdiskurs in der Tat sehr nahestehen (vgl. Kolb 2016, 70).

Einen zentralen Meilenstein auf dem Weg zur heutigen Sprachmittlung stellt weiterhin die Einführung des Konzepts „Sprachmitteln“ durch Knapp / Knapp-Potthoff 1985 dar (vgl. auch den frühen überblickend einführenden Beitrag Knapp 2009).

Meinert Meyer hat seinerseits 1986 neben der Erstellung eines fremdsprachlichen Briefes auf der Grundlage deutscher Stichwörter insbesondere auf „triadische Dialogsituationen“ verwiesen, die dem heutigen informellen Dolmetschen im Rollenspiel entsprechen (Meyer 1986, 273-279 u.ö., vgl. die Ausführungen in Kolb 2016, 67f.). Damit greift er Anregungen wie die von

Schröter / Ladwein, Leisinger und Arnold aus den 1960er und 1970er Jahren auf. Auch Heuer / Klippel 1987 verweisen auf die Bedeutung des „sinn-gemäßen“ Dolmetschens (Heuer / Klippel 1987, 98f.), Wolfgang Hallet wiederum greift die Anregungen Meyers ab Mitte der 1990er Jahre auf (Hallet 1995, Hallet 2008, vgl. Kolb 2016, 68). Seit den 1980er Jahren werden verschiedene Formate der Sprachmittlung im Sinne einer freieren Übertragung im Bundeswettbewerb Fremdsprachen implementiert (z.B. Schröder / Stütz 1988, 99f., 113, Hertel et al. 1991, 46, 174f., 185f., 197f., 209ff.).

Klippel / Doff 2009 reflektieren die Entwicklung des informellen Dolmetschens seit den 1980er Jahren im Kontext des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts wie folgt:

„Der Stellenwert des sinn-gemäßen Dolmetschens wurde im Zuge der Kommunikationsorientierung in den 1980ern wieder neu entdeckt und gewinnt gerade auch im Zusammenhang mit der Ausbildung von Kommunikationsstrategien (Reduktions-, Kompensations-, Abrufungsstrategien [...] zunehmend an Gewicht. Das Dolmetschen dient der Förderung metasprachlichen und -kognitiven Wissens und steht daher auch in einem engen Begründungszusammenhang mit neueren fremdsprachendidaktischen und -politischen Konzepten wie beispielsweise der Sprachbewusstheit [...] und der Zielvorstellung der europäischen Mehrsprachigkeit“ (Klippel / Doff 2009, 114).

3. Entwicklungen der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht gewinnen offenere, alltagsnahe Formen der Übertragung im Sinne des Abschnitts 2.2 zunehmend an Bedeutung. Tatsächlich haben Formen der Übersetzung und der Übertragung aus einer Sprache in eine andere Sprache immer dann ihren Platz im Fremdsprachenunterricht, wenn dieser nicht dogmatisch einsprachig, sondern „aufgeklärt einsprachig“ (Butzkamm 1973, 2009) oder sogar mehrsprachig konzipiert wird. Die Interdependenz zwischen sprachvergleichenden Konzeptionen des Fremdsprachenlehrens und -lernens, Einbeziehung der Übersetzung und Mehrsprachigkeitsorientierung wurde in Reimann 2014b herausgearbeitet. Sprachmittlung zwischen zwei oder sogar mehreren Sprachen gewinnt daher in einem neokommunikativen Fremdsprachenunterricht, der nicht nur durch Aufgabenorientierung, sondern auch durch Mehrsprachigkeitsdidaktik – Vernetzung von Schulfremdsprachen und Einbeziehung von Herkunftssprachen – geprägt ist, zunehmend an Bedeutung (vgl. z.B. Reimann 2016d, 2018, 127f.). Um aktuelle Ansätze zwei- und mehrsprachiger Sprachmittlung zu verstehen, sei daher an dieser Stelle ein kurzer Abriss über die Entwicklung der Mehrsprachigkeitsdidaktik gegeben:

Ansätze multilingualer Sprachvermittlung sind in der europäischen Tradition bereits seit dem Mittelalter belegt. Schon damals finden sich beispielsweise mehrsprachige Glossare (vgl. Glück 2002, 412). Aus der Zeit um 1425 ist etwa in Norditalien ein lateinisch-venezianisch-alttschechisch-frühneuhochdeutsches Gesprächsbuch belegt (op. cit., 416). Solche Vokabulare und Sprachbücher sollten dem Erlernen der Volkssprachen, insbesondere zum Zwecke des Handelsaustausches, dienen (op. cit., 413). Vor allem in der Folge des ursprünglich deutsch-italienischen Sprachbüchleins von Adam von Rottweil vom Ende des 15. Jahrhunderts sind zahlreiche mehrsprachige Vokabulare entstanden (op. cit., 420ff.). Die erste fünfsprachige Ausgabe aus dem Jahr 1513 enthält neben dem Lateinischen

vier lebende Volkssprachen, darunter u.a. das Italienische, Spanische und Deutsche (op. cit., 429f.). Im 17. Jahrhundert tritt wieder eindeutig das Lateinische und sogar das Griechische an die erste(n) Stelle(n) solcher Glossare, d.h. die zuvor für pragmatische Zwecke konzipierten Lehrwerke werden nunmehr wieder für die gebildete Schicht entwickelt, die sich auch Kenntnisse in den modernen Sprachen aneignen will. So gibt es Glossare, in denen auf das Lateinische und ggf. Griechische das Niederländische, Französische, Italienische und Spanische folgen (op. cit., 431). Aus dem Jahr 1617 stammt die viersprachige Ausgabe der *Janua linguarum* von William Bathe in den Sprachen Lateinisch, Französisch, Spanisch und Englisch (vgl. Weller 1998, 70). Auch mehrsprachige Dialogbücher aus dieser Zeit sind überliefert, so z.B. die *Gemulae linguarum: Dialogues en quatre langues: français, espagnol, italien et allemand* (Amsterdam 1656, vgl. op. cit., 70). Diese Tradition setzt sich bis ins 19. Jahrhundert fort, so ist aus dem 18. Jahrhundert ein Lehrwerk *L'arte di insegnare la lingua francese per mezzo dell'italiana. Comprenant dans une nouvelle Méthode la Théorie et la Pratique générale de ces deux langues* überliefert (Jacques Contois 1737, vgl. Meißner 1998, 97). Ein erster Bruch mit diesen mehrsprachigen Ansätzen ist – wie auch die weitgehende Abkehr von der Praxis der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht (s.o., Abschnitt 2.1) – in der Direkten Methode des 19. Jahrhunderts begründet, welche die absolute Einsprachigkeit propagierte. Dennoch gab es weiterhin einzelne mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze, insbesondere an den Gymnasien, beispielsweise ist aus dem Jahr 1921 eine „Einführung in das Spanische für Lateinkundige mit der Marcón'schen Novelle El Capitán Veneno und Vokabular dazu“ eines Studienrats Dr. Eberhard Vogel überliefert, der Oberlehrer am Realgymnasium und Lektor an der Technischen Hochschule in Aachen war (Vogel 1921). Die „unaufgeklärte Einsprachigkeit des Behaviourismus“, die bis weit in die kommunikative Phase hinein, d.h. bis in die 1980er Jahre, wirksam war, unterbindet jedoch das Weitergreifen solcher mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze. Nichtsdestoweniger sind ab den 1970er Jahren einzelne frühe Veröffentlichungen und eine Praxis der Mehrsprachigkeit *avant la lettre* festzustellen (z.B. Abel 1971, Ernst 1975,

Zapp 1979, 1983). Ansonsten ist bis in die 1980er Jahre hinein eine Vorreiterrolle der Lateindidaktik und des Lateinunterrichts in Sachen Mehrsprachigkeit unstrittig (z.B. Reimann 2016c, 19-21). Mit dem Postulat der aufgeklärten Einsprachigkeit (Butzkamm 1973), der kognitiven Wende und dem neokommunikativen Fremdsprachenunterricht ist ab den 1990er Jahren der Grundstein für die Entwicklung der Mehrsprachigkeitsdidaktik im heutigen Sinne gelegt (vgl. Reinfried 1998: 24-27, Reimann 2014b, 23-27).

Unter den zahlreichen Modellen zum Mehrsprachenerwerb und -lernen sind die folgenden beiden für das schulische Fremdsprachenlernen besonders relevant: das dynamische Modell von Herdina / Jessner 2002 (*Dynamic Model of Multilingualism*) unterstreicht die Bedeutung verschiedener Faktoren, die beim Mehrsprachigenlernen miteinander interagieren, u.a. (Mehr-) Sprach(en)lernfähigkeit, selbst wahrgenommene Sprachkompetenz, Selbstbewusstsein, Ängstlichkeit / Angst und Motivation. Das metasprachliche Wissen und ein Mehrsprachen-Monitor spielen eine zentrale Rolle beim mehrsprachigen Lernfortschritt. Das ökologische Modell von Aronin / O'Laoire 2004 stellt die individuelle Aushandlung der Bedürfnisse eines/r Lernenden in den Bereichen Identität, Umwelt und (sprachliche) Interessen in den Vordergrund. Dabei können für das mehrsprachige Individuum verschiedene Erfordernisse in verschiedenen Sprachen zu einer jeweils unterschiedlichen Kompetenzentwicklung (einschließlich Kompetenzverlust – *attrition*) führen, die u.a. in Transfers und Code-Wechsel münden können. An anderer Stelle habe ich den Versuch unternommen, zentrale Begriffe und Konzepte der mehrsprachigen Bildung aufzuarbeiten und die Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts und innerhalb der jüngeren fremdsprachendidaktischen Theoriebildung zu verorten (z.B. Reimann 2016c). Dabei konnte u.a. das Ergebnis erzielt werden, dass Mehrsprachigkeitsdidaktik bei ihrer, gerade auch in der romanistischen Fremdsprachenforschung intensiv vorangetriebenen, theoretischen Begründung in den 1990er Jahren durchaus weit gedacht war und sowohl den Bereich des Sprachverstehens (Rezeption) als auch die

produktiven Fertigkeiten und Teilkompetenzen im Blick hatte; auch war kulturelle Bildung im Sinne von „Mehrkulturalität“ impliziert (vgl. Christ 2011, Christ 2015, in Ansätzen auch Schädlich 2013). Etwa während des ersten Jahrzehnts des neuen Jahrtausends konzentrierten sich die Bemühungen der Forschung v.a. auf eine vertiefte Ergründung der rezeptiven Fertigkeiten (und hier insbesondere der schriftlichen Rezeption) im Rahmen der so genannten Interkomprehensionsdidaktik. Seit etwa 2010 lassen sich verstärkt Veröffentlichungen festzustellen, welche sowohl die Produktion als auch die kulturelle Bildung, weitere Fremdsprachen sowie zusätzliche Aspekte wieder bzw. neu ins Visier nehmen: Nicht zuletzt angesichts der – durch die jüngsten Zuwanderungsbewegungen nochmals massiv verstärkten – zunehmenden sprachlichen Heterogenität der Lerngruppen sind z.B. auch weitere Sprachen als die klassischen Schulfremdsprachen in mehrsprachige Lehr- / Lernprozesse mit einzubinden, dem Deutschen kommt nunmehr eine veränderte Stellung zu, Sachfachunterricht kann nicht nur bilingual, sondern auch multilingual gedacht werden usw. Insgesamt bin ich zu der Einsicht gelangt, dass Mehrsprachigkeitsdidaktik, wie sie etwa bis 2010 verstanden wurde, um sieben Diskurs- und Handlungsfelder erweitert wurde oder werden sollte. Dies habe ich – in Anlehnung an Butzkamms Konzept der „aufgeklärten Einsprachigkeit“ (vgl. Butzkamm 1973), als „aufgeklärte Mehrsprachigkeit“ zu bezeichnen vorgeschlagen (vgl. Reimann 2016c). Die sieben Diskurs- und Handlungsfelder einer „aufgeklärten Mehrsprachigkeit“ sind demnach:

1. produktive Fertigkeiten und Teilkompetenzen
2. Englisch, Latein, Griechisch und weitere Schulfremdsprachen
3. Deutsch als Muttersprache / Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
4. Herkunfts- und Familiensprachen
5. rezeptive Varietätenkompetenz in der Zielsprache
6. multilingualer Sachfachunterricht
7. transkulturelle kommunikative Kompetenz.

Dies kann wie folgt veranschaulicht werden:



Es versteht sich von selbst, dass in einem Fremdsprachenunterricht, der sich in zunehmendem Maße als Mehrsprachen-Unterricht, mitunter auch als bi- oder multilingualer Sachfachunterricht (CLIL) konstituiert, Aktivitäten der Sprachmischung, des *code-switching* und *code-mixing*, des *translanguaging*, der transkulturellen kommunikativen Kompetenzentwicklung und eben der Sprachmittlung, wenigstens zwischen zwei, vielleicht sogar zwischen mehr als zwei Sprachen, ihren festen Platz haben (zu diesen Konzepten im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeitsdidaktik und Sprachmittlung vgl. Reimann 2016a, 10-12. 41f. sowie 2018, zur Affinität von Sprachbewusstheit, gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit und Sprachmittlung Klippel / Doff 2009, 114 (s.o., 2.2), zum Bezug zwischen Sprachbewusstheit, Mehrsprachigkeit, *translanguaging* und Sprachmittlung auch Kolb 2016, bes. 72, 82ff.). Tatsächlich gibt es in der deutschen Fremdsprachendidaktik bereits einige konzeptionelle Anregungen, wie Settings und Aktivitäten mehrsprachiger Sprachmittlung geschaffen werden können, z.B. Leitzke-Ungerer 2008 und

Reimann, Historische Aspekte der Sprachmittlung

2011a, Erdmann 2012 oder Jeske 2013 zur Vernetzung von Schulfremdsprachen in der Sprachmittlung, Reimann / Siems 2015, Reimann 2017b zur Integration von Herkunftssprachen in Aktivitäten der Sprachmittlung.

4. Aktuelle Konzeptionen von Sprachmittlung und Mediation

4.1 Sprachmittlung in Deutschland seit 2000

4.1.1 Definition und Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht

In der aktuellen deutschen fremdsprachendidaktischen Konzeption wird Sprachmittlung in der Regel als ein Oberbegriff für jede Art der Übertragung eines Textes aus einer Sprache in eine andere verstanden. Dabei kommt der freieren Übertragung bei konsequenter Beachtung der Situation und der Adressat:innen zunehmend eine besondere Bedeutung zu. Der Begriff umfasst aber auch die „klassische wörtliche“ Übersetzung, die freilich immer seltener praktiziert wird, meist nur noch, um sprachliche Strukturen kontrastierend zu beleuchten.

Freiere Formen der Sprachmittlung werden zusätzlich im Fremdsprachenunterricht immer dann sinnvoll eingesetzt, wenn Erstsprachen oder *heritage languages* von Schüler:innen mit einbezogen werden können – sei es zur Verständnissicherung, sei es, um realistische Sprachmittlungssituationen zu schaffen, welche die sprachlichen Kompetenzen aller Schüler:innen aufwerten und somit in jeglicher Hinsicht (quasi-authentische Mittlungssituation, Valorisierung von *heritage languages*) motivierend wirken.

Während die Übersetzung z.B. in Form der Version ins Deutsche über Jahrzehnte, je nach Bundesland, im Fremdsprachenunterricht eine mehr oder weniger unumstrittene Stellung genoss, haben freiere Formen der Sprachmittlung / Textübertragung in den letzten Jahrzehnten seit der Veröffentlichung des GeR 2001 verstärkt Einzug in den Fremdsprachenunterricht gehalten. Sie verdanken dies auch der Einführung als „fünfte Fertigkeit“ in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss des Jahres 2003 (als solche werden sie auch in den Abiturstandards des Jahres 2012 geführt, vgl. KMK 2003, 8, KMK 2012, 12).

Der Referenzrahmen unterscheidet die Formen der Sprachmittlung zunächst nach den Kategorien „schriftlich“ und „mündlich“ und führt sodann unter den schriftlichen Formen folgende Typen auf (Europarat 2001, 90): „genaue Übersetzung“, „literarische Übersetzung“, „Zusammenfassung der wesentlichsten Punkte in der L2 oder zwischen L1 und L2“ sowie „Paraphrasieren“. Dabei fällt auf, dass die „genaue“ und die „literarische Übersetzung“ für den gegenwärtigen allgemeinbildenden Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland keine wesentlichen Bezugsgrößen mehr darstellen, und dass die „Zusammenfassung eines Textes in der L2“ im deutschsprachigen Raum kaum als Sprachmittlungsaktivität rezipiert wird, handelt es sich hierbei doch um das klassische Format der Textzusammenfassung. Verstärkt wird im schriftlichen Bereich in den vergangenen Jahren auf die Zusammenfassung und die Paraphrase eines Textes zwischen zwei Sprachen fokussiert – jenen Sprachmittlungstypus, der in Grundzügen bereits seit den 1980er Jahren im Bundeswettbewerb Fremdsprachen erfolgreich erprobt wurde (s.o., Abschnitt 2.2). Die Paraphrase bezeichnet dabei im Unterschied zur einfachen Zusammenfassung einen Text, in dem u.a. terminologische Umformulierungen stattgefunden haben (z.B. vereinfachte Zusammenfassung eines Fachtextes, vgl. Europarat 2001, 90). Unter den Formen der mündlichen Sprachmittlung listet der GeR zunächst wiederum zwei für den schulischen Bereich weniger relevante Aktivitäten, namentlich die professionellen Formen des Simultan- bzw. des Konsektivdolmetschens, sodann aber auch das sog. „informelle Dolmetschen“: Darunter ist die mündliche, freie Zusammenfassung wesentlicher Inhalte der Aussagen zweier der jeweils anderen Sprache nicht mächtiger Gesprächspartner durch einen „Sprachmittler“ zu verstehen, der beide Sprachen spricht.

Mithin sind für den gegenwärtigen allgemeinbildenden Fremdsprachenunterricht in Deutschland wie auch für den bilingualen Sachfachunterricht (CLIL) und für auf die Entwicklung von DaZ-Kompetenzen ausgerichtete

sachfachliche Unterrichtseinheiten v.a. die freieren Formen der Sprachmittlung Textzusammenfassung bzw. Paraphrase, ggf. einschließlich einer Textsortenumformung (schriftlich), sowie das informelle Dolmetschen (mündlich) relevant. Dabei vereint der aktuelle Sprachmittlungsbegriff Bedeutungskomponenten zweier historischer Sprachmittlungskonzepte, namentlich des der sog. Leipziger Schule der 1970er Jahre und des von Knapp / Knapp-Potthoff in den 1980er Jahren im Kontext der Interkulturalitätsdebatte geprägten: ersterem ist der Aspekt der „inhaltsbearbeitenden Übertragung“ („kommunikativ heterovalente Sprachmittlung“) entlehnt, letzterem die Aspekte, dass es sich bei Sprachmittlung um eine nicht-professionelle, alltagspraktische Tätigkeit handelt, bei welcher Sprachmittler:innen im Unterschied zu Dolmetscher:innen, die hier eher als „Medium“ verstanden werden, als Kommunikationspartner:innen unmittelbar an der Interaktion beteiligt sind (vgl. Situationen vom Typus „Du bist mit Deinen Eltern in Spanien und dolmetschst für sie an der Rezeption des Hotels“) (vgl. Sinner / Wieland 2013, Reimann 2013a).

Die schulische Sprachmittlung vollzieht somit etwa seit dem Jahr 2000 einen Schritt von einem Postulat der Äquivalenz (vgl. die klassische Forderung der altsprachlichen Didaktik, aber auch der Versionsdidaktik: „So frei wie nötig, so wörtlich wie möglich“) zu einem Postulat der Adäquatheit, das seine theoretische Begründung in der funktionalen Translationstheorie der Translationswissenschaft finden kann: Unter dem Oberbegriff der „Skopostheorie“ (gr. σκοπός – u.a. „Ziel“, „Zweck“) formuliert diese bereits 1984 „Adäquatheit“ als Maßstab für eine konsequent am Ziel der Übertragung ausgerichtete Textproduktion (vgl. Reiss / Vermeer 1984), wobei sich für den schulischen Bereich besonders Situations- und Adressat:innenbezug als bedeutsam erweisen.

Wichtige Beiträge zur Entwicklung des Konstrukts der Sprachmittlung waren etwa die Bände Katelhön / Nied Curcio 2012 und 2015 sowie Reimann / Rössler 2013. Eine Einführung in den Forschungsstand zur Sprachmittlung

bietet die Einführung Reimann 2016a, eine ausführliche Auseinandersetzung mit den bisherigen Entwürfen zur Entwicklung des Konstrukts, zur Umsetzung in der Unterrichtspraxis und zur Evaluation leistet die Habilitationsschrift Kolb 2016. Vor dem Hintergrund der umfassenden theoretisch-konzeptionellen Forschung zur Sprachmittlung fällt auf, dass es bislang nur wenig empirische Forschung zur Sprachmittlung in Deutschland gibt. Ausnahmen stellen z.B. die Beiträge Otten 2013, Schädlich / Ramisch 2013 oder auch – in Kurzform – Reimann / Franke 2018 sowie Reimann 2019b dar. Aus letzteren Untersuchungen zu Schüler:innenproduktionen geht hervor, dass den Lernenden bei der Sprachmittlung immer wieder v.a. lexikalische und pragmatische Aspekte Schwierigkeiten bereiten.

4.1.2 Begründung freierer Formen der Sprachmittlung

Im Alltag mehrsprachiger Schüler*innen bzw. der Absolvent:innen schulischer Fremdsprachenlehrgänge sind Situationen der Sprachmittlung im Vergleich zur einsprachigen Konversationssituation nur mit L1-Sprechenden einer anderen Sprache wohl mindestens ebenso häufig, wenn nicht häufiger: Während letztere ihnen als Fremdsprachenlernenden nur in wenigen Gelegenheiten begegnen, etwa beim Austauschaufenthalt in einer Familie des zielsprachigen Landes oder im Auslandsstudium, werden sie als einzige Sprachkundige – insbesondere im Falle weniger verbreiteter Sprachen – sowohl beruflich als auch privat – immer wieder als Sprach- und Kulturmittler:innen herangezogen werden. Dabei wird von Sprachkundigen in den seltensten Fällen eine wörtliche Übersetzung verlangt, sondern tendenziell eher eine freie Zusammenfassung wichtiger Textinhalte in der jeweils anderen Sprache – die Eltern verlangen ebenso wenig ein wörtliches Dolmetschen der Situation in einer Behörde (DaZ) oder am Empfang einer Ferienanlage (Fremdsprache) wie Abteilungsleiter:innen ein eingehendes Fax oder E-Mail schriftlich und wortwörtlich übersetzt haben möchten: in vielen Fällen reicht

die schnelle, wesentliche Inhalte ggf. auch kulturmittelnd zusammenfassende mündliche Wiedergabe des schriftlich vorliegenden Textes usf. Wörtliche Übertragungen indes werden im Alltag eigentlich nur von Studierenden der Philologien (insbesondere von angehenden Lehrer:innen) als sprachpraktische Fingerübung, bis vor kurzem von Oberstufenschüler:innen oder – mit Einschränkungen – von professionellen Übersetzer:innen und Dolmetscher:innen erwartet (vgl. Reimann 2013a, 194). Insofern ist es nur konsequent, dass in Zeiten der Kompetenz- und Aufgabenorientierung, in denen ein größtmöglicher lebensweltlicher Bezug des schulischen Lernens angestrebt wird, die freieren Formen der Sprachmittlung für den Fremdsprachenunterricht erschlossen wurden.

Das Agieren ggf. sogar zwischen mehreren Sprachen bietet darüber hinaus im schulischen Unterricht günstige Gelegenheiten für mehrsprachigkeitsdidaktische Settings; dabei bietet sich auch die Möglichkeit, Herkunftssprachen und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in den Fremdsprachenunterricht einzubeziehen. Da nicht nur sprach-, sondern auch kulturmittelnd agiert werden muss, wird Sprachmittlung zu einem privilegierten Feld inter- (vgl. bereits Rössler 2008) und transkulturellen Lernens. Diese Lebensnähe birgt wiederum ein hohes Motivationspotential, das genutzt werden sollte. Nicht zuletzt stellt der Bereich der Sprachmittlung das einzige schwerpunktmäßig sprachbezogene Berufsfeld neben dem der Fremdsprachenlehrkraft dar, für das der Fremdsprachenunterricht unmittelbar Informationen vermitteln und daher zum übergeordneten Erziehungs- und Bildungsauftrag der Berufsorientierung beitragen kann; auch diese Möglichkeit sollte punktuell genutzt werden. Alles in allem stellt die Sprachmittlung aufgrund ihrer Lebensnähe und ihrer Komplexität eine für einen kompetenz- und aufgabenorientierten neokommunikativen und inter- bzw. transkulturellen Fremdsprachenunterricht prädestinierte Palette an Aktivitäten zur Verfügung (s.u., vgl. Reimann 2013a, 212, 2016a, 10-12).

4.1.3 Typologie der Sprachmittlungs-Aktivitäten

Um das Potential der Sprachmittlung aktueller Prägung auszuschöpfen, ist bei der Konstruktion von Sprachmittlungsaktivitäten darauf zu achten, dass sie eine Bezugnahme auf Situation und Adressaten ebenso einfordern wie idealerweise eine Auseinandersetzung mit einer (inter-) kulturellen Fragestellung; ggf. wird zusätzlich eine Textsortenumformung eingefordert.

Dadurch unterscheiden sich gelungene Sprachmittlungsaktivitäten von Übersetzungsübungen oder Übertragungen zum „Selbstzweck“ – vor dekontextualisierten Aufgabenstellungen vom Typus "Fasse den folgenden Text auf [SPRACHE] zusammen." ist ebenso zu warnen wie vor in zahlreichen älteren Lehrwerken enthaltenen sog. "Dolmetschübungen", die in schriftlicher Form und oft unter engmaschigen Vorgaben zu bewältigen sind, somit bereits der Definition von Dolmetschen als mündlicher Übertragung widersprechen und häufig nur wörtliche Übersetzungen provozieren. Solche Aktivitäten können allenfalls der Hinführung zum informellen Dolmetschen dienen.

Im Wesentlichen können drei Grundformen der freieren Sprachmittlung unterschieden werden: Zusammenfassung, Paraphrase und informelles Dolmetschen. Im Falle von Zusammenfassung und Paraphrase sind jeweils die Kombinationen schriftlich -> schriftlich, mündlich -> mündlich, schriftlich -> mündlich und mündlich -> schriftlich denkbar. Daraus ergeben sich insgesamt neun Typen möglicher Sprachmittlungsaktivitäten (vgl. Tabelle s.u.). Ist die schriftliche Zusammenfassung eines schriftlich vorgelegten Textes die derzeit etablierteste Form, so kann z.B. die mündliche Zusammenfassung eines schriftlich vorgelegten Textes als Hinführung zur späteren mündlichen Sprachmittlung in Form des informellen Dolmetschens eingesetzt werden. Formen der Paraphrase ermöglichen die Einbeziehung von Fachtexten, werden mithin also insbesondere im bilingualen Sachfachunterricht (CLIL) und im Oberstufenunterricht zum Einsatz kommen.

Grundsätzlich bietet es sich an, Sprachmittlungsaktivitäten in komplexe Lernaufgaben einzubetten. So sind Kontext, sachliche Hintergrundinformationen und Verfügung über sprachliche Mittel, die als Voraussetzungen für die erfolgreiche Bewältigung einer Sprachmittlungsaufgabe gelten dürfen, weitgehend gegeben.

lfd. Nr.	Operation	Ausgangstext (AT)	Zieltext (ZT)	Beispiel / Erläuterungen (ZT in der jeweils anderen Sprache)
1	Zusammenfassung	schriftlich	schriftlich	“klassische Sprachmittlung” vom Typus “Fasse den Text auf Deutsch / Fremdsprache zusammen”; Sonderform: “audio-visuelle Translation” – Untertitelung eines Filmes (z.B. als Projekt). Auf (1) Kontextualisierung (Situations- und Adressatenbezug), (2) inter- und transkulturelle Aspekte sowie (3) ggf. auf Anforderungen der Textsortenumformung sind bei der Aufgabenstellung besonders zu achten.
2	Zusammenfassung	mündlich	schriftlich	schriftliche Zusammenfassung eines Hör- oder Hörsehtextes: in der Sprachrichtung Fremdsprache -> Deutsch relativ valide Form der HV- / HSV-Überprüfung, weiterhin als methodische Variante und zum Training des Switchens zwischen Sprachen und Kodes (schriflich / mündlich) der Kommunikation geeignet
3	Zusammenfassung	schriftlich	mündlich	mündliche Zusammenfassung eines schriftlichen Dokuments: als Vorbereitung auf das informelle Dolmetschen (mündliche Produktion zwischen Sprachen) geeignet
4	Zusammenfassung	mündlich	mündlich	mündliche Zusammenfassung eines Hör- oder Hörsehtextes: ebenfalls als Vorbereitung auf das informelle Dolmetschen

				geeignet, und zwar als unmittelbare, aber noch in monologisches Sprechen mündende Vorstufe auf die in diamesischer Perspektive am ehesten vergleichbare Operation (mündlich -> mündlich) in der Interaktion
5	Paraphrase	schriftlich	schriftlich	paraphrasierende Wiedergabe eines diskontinuierlichen Textes oder eines Fachtextes; "Textsortenumformung"
6	Paraphrase	schriftlich	mündlich	s.o.
7	Paraphrase	mündlich	mündlich	z.B. paraphrasierende Wiedergabe (der Aufzeichnung) eines kurzen Fachvortrags
8	Paraphrase	mündlich	schriftlich	s.o.
9	informelles Dolmetschen	mündlich	mündlich	mündliches Sprachmitteln in der Interaktion, z.B. im Rollenspiel

Alle Operationen sind sowohl zwischen zwei als auch zwischen mehreren Sprachen möglich.

4.1.4 Methodische Aspekte: Aufgabenformate

Die Ausführungen Alexander Pfeiffers (Pfeiffer 2013, 52) abstrahierend und auf das Wesentliche reduzierend können folgende zehn Kriterien einer "guten Sprachmittlungsaufgabe" angeführt werden:

- Orientierung an Schüler:inneninteressen
- 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. Reimann 2016a, 39).

Für den Anfangsunterricht schlägt Kolb 2008 (41) u.a. folgende Aktivitäten vor: Zweisprachige Wortschatzabfrage aus dem Deutschen, wobei im Deutschen Synonyme zu den im Lehrwerk abgedruckten Begriffen verwendet werden, um die Flexibilität der Schüler*innen zu fördern (41), Einsatz zielkultureller diskontinuierlicher Texte (z.B. Plakate), die – teils ratend – im Deutschen paraphrasiert werden sollen (ebd.), nach Einführung der Relativsätze auch "Paraphrasieren mithilfe von Strukturschablonen" (ebd.). Auch ist die gezielte Vorbereitung auf für die Bewältigung einer Aufgabe notwendige lexikogrammatische Einheiten und ggf. – v.a. im Falle des informellen Dolmetschens – morphosyntaktische Strukturen (indirekte Rede) empfehlenswert: dies kann z.B. durch die der eigentlichen Sprachmittlungs-Aktivität vorgeschaltete Sammlung entsprechender Redemittel (vgl. Michler 2013) oder durch die Arbeit mit so genannten

"Spiegeltexten", d.h., Texten aus demselben thematischen Zusammenhang, erfolgen (vgl. Philipp / Rauch 2010b).

4.1.5 Methodische Aspekte: Entwicklung von Strategien

Zur weiteren Vorbereitung auf die Sprachmittlung ist auf eine ausreichende Schulung sprachlicher Kompensationsstrategien zu achten; Corinna Zweck führt unter dem programmatischen Titel "Umschreiben, vereinfachen, Beispiele geben" insgesamt sieben Strategien für die Sprachmittlung auf:

1. Gebrauch von Synonymen
2. Gebrauch von [negierten: Schöpp 2013, 12] Antonymen
3. Umschreibungen bzw. Erklärungen
4. Verwendung von Beispielen
5. Verwendung von Oberbegriffen
6. Gebrauch anderer Wortarten aus der gleichen [sc. Wort-] Familie
7. Vereinfachung von Sätzen (Zweck 2010, 9).

Diese Sprachmittlungs-Strategien sollten gezielt eingeübt werden (art. cit., vgl. Schöpp 2013, 12). Reimann 2016a, 74 und Reimann / Franke 2018,7 bieten exemplarische sprachliche Mittel für Kompensations- und Interaktionsstrategien für die Sprachmittlung Spanisch bzw. Französisch.

4.1.6 Methodische Aspekte: Inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenz sowie Mehrsprachigkeitsdidaktik

Bei der Gestaltung von Sprachmittlungs-Aktivitäten kann mit zunehmender Progression auch die Notwendigkeit (inter-) kulturelle Vermittlung einbezogen werden. Denn Interaktionspartner:innen mit verschiedener Erstsprache haben im Regelfall auch einen unterschiedlichen kulturellen Hintergrund, so dass Situationen der Sprachmittlung von Natur aus für das (inter-) kulturelle Lernen prädestiniert sind (vgl. z.B. Rössler 2008, Caspari / Schinschke 2010).

Weiterhin können Sprachmittlungs-Settings, wie bereits angedeutet, gerade auch in mehrsprachigkeitsdidaktischer Perspektive ausgestaltet werden, insofern zwischen verschiedenen Schulfremdsprachen gemittelt werden soll oder auch mehr als ein Sprachenpaar z.B. in einer Dolmetsch-Situation auftritt (vgl. Leitzke-Ungerer 2008, 2011a und b v.a. zur Einbeziehung des Englischen, Erdmann 2012 und Jeske 2013 auch zur Sprachmittlung zwischen romanischen Sprachen). Auch können in einer Lerngruppe präsenste *heritage languages* einbezogen und so zum einen beinahe authentische Situationen geschaffen, zum anderen die in der Lerngruppe vorhandenen Sprachen gewürdigt und aufgewertet werden (vgl. Reimann / Siems 2015, Reimann 2017b).

4.1.7 Evaluation von Sprachmittlungskompetenz

Wenn bei den freieren Formen der Sprachmittlung im Bereich der präzisen Verfügung über die sprachlichen Mittel vielleicht tatsächlich niedrigere Anforderungen zum Tragen kommen als in der klassischen Version, so erhöhen sich die Anforderungen gegenüber der wörtlichen Übersetzung bei entsprechender Aufgabenstellung in den Bereichen der kognitiven Leistung (z.B. Erkennen und Zusammenfassen des in einer Situation und für eine bestimmte Person Wesentlichen), der inter- und transkulturellen Leistung (z.B. Vermittlung bei kulturell bedingten Missverständnissen) und der interaktionalen Leistung (Vermittlung in einer konkreten Situation) (vgl. Reimann 2013a, 2014c, 2015). Das Vorurteil, Sprachmittlung sei einfacher als die traditionelle Übersetzung, muss daher bei entsprechender Aufgabenstellung hinterfragt werden.

Da bei Sprachmittlungsaktivitäten zudem mehrere kommunikative Fertigkeiten zum Tragen kommen (z.B. Hören und Sprechen), spricht die Forschung zunehmend und begründet, anders als die Bildungsstandards (s.o.), nicht von einer Fertigkeit, sondern von einer eigenen Sprachmittlungs-

Kompetenz (z.B. Hallet 2008, Rössler 2008, Rössler 2009, Philipp / Rauch 2010a, Schöpp 2010, Caspari / Schinschke 2012). Um zu einer komplexen Sprachmittlungskompetenz zu gelangen, müssen Fertigkeiten in den verschiedenen Arten sprachmittelnden Handelns mit ihren spezifischen Anforderungen erworben werden. Wolfgang Hallet postuliert, dass sich Sprachmittlungskompetenz über die Bereiche

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

artikuliert (Hallet 2008, 4ff.). Alexander Pfeiffer hat in seiner Reflexion über sinnvolle Sprachmittlungsaufgaben in einem ersten Schritt vier Kriterien festgehalten, die eine Aufgabe erfüllen muss, um überhaupt als Sprachmittlungsaufgabe gelten zu dürfen. Nach seinen Untersuchungen muss sie von den Schüler:innen verlangen,

- eine Mittlerfunktion einzunehmen
- sinngemäß zu übertragen
- eine Situation zu respektieren
- einen Adressaten zu berücksichtigen (Pfeiffer 2013, 51).

Valide Sprachmittlungsaufgaben müssen diesen Aspekten unbedingt in ihrer Aufgabenstellung Rechnung tragen; konsequenterweise müssen sie dann auch als Kriterien in die Evaluation der Schüler:innenleistungen einfließen.

Für die Evaluation von Sprachmittlungskompetenz ist die Erstellung von Kriterienkatalogen und von Deskriptoren wünschenswert, die über das von verschiedenen Staats- und Landesinstituten bisher Geleistete und überwiegend auf schriftliche Sprachmittlungsaufgaben vom Typ (1) Bezogene hinausgehen (einführend Kolb 2011, zu einer Übersicht vgl. Reimann 2015, 70-72, 2016a, 47-50). Um den spezifischen Anforderungen der

Sprachmittlung Rechnung zu tragen, scheint es sinnvoll, grundsätzlich folgende Kriterien für die Bewertung anzusetzen:

- sprachliche Kompetenz (v.a. sprachliche Mittel)
- kognitive Kompetenz
- interaktionale Kompetenz
- inter- und transkulturelle Kompetenz
- textpragmatische Kompetenz (v.a. bei der schriftlichen Zusammenfassung und der Paraphrase)
- Aufgabenerfüllung qua Skopos-Orientierung.

Entsprechende Deskriptoren werden in Reimann 2013a, b, 2014c, 2015 und 2017a zur Verfügung gestellt.

4.2 Mediation im GeR (2001) und im „Companion“ zum GeR (2018)

Tatsächlich sind die Anregungen des GeR zur Mediation in Deutschland insgesamt stärker rezipiert worden als in anderen europäischen Bildungssystemen (vgl. Kolb 2016, 72-83), wo häufig in der Folge des GeR allenfalls eine Rückkehr der Übersetzung festzustellen war (exemplarisch z.B. González Davies 2014). Das in der deutschen Fremdsprachendidaktik und Sprachenpolitik der vergangenen ca. 15 Jahre sehr differenziert entwickelte Konstrukt der Sprachmittlung als Vermittlung zwischen mindestens zwei Sprachen fokussiert nur auf Teilaspekte dessen, was der GeR (2001) unter Mediation verstand und was nunmehr im „Companion“ des Jahres 2018 noch deutlicher betont wird. Das deutsche Konstrukt der Sprachmittlung geht daher einerseits weiter als das des GeR, andererseits bleibt es auch in gewisser Hinsicht hinter den – weniger spezifisch auf den Fremdsprachenunterricht zu beziehenden als im allgemein persönlichkeitsbildenden Bereich angesiedelten – Potentialen des GeR und vor allem des „Companion“ zurück. Daher sollen im folgenden Abschnitt die genannten beiden Dokumente der europäischen Sprachenpolitik bezogen auf die Mediation kurz in Erinnerung gerufen werden.

4.2.1 Mediation im GeR von 2001

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen des Jahres 2001 führt Sprachmittlung wie folgt ein:

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 summarising and paraphrasing texts in the same language, when the

language of the original text is not understandable to the intended recipient [...] (Europarat 2001, 87).

Beachtenswert ist, dass auch die Wiedergabe eines Textes in der Sprache des Ausgangstextes als eine Form der Sprachmittlung eingeführt, aber explizit festgehalten wird, dass die (Ver-) Mittlung zwischen verschiedenen Sprachen der "häufigste" Fall sei (Europarat 2001, 89).

Die Ausführungen des Referenzrahmens gingen der Integration der Sprachmittlung in die fremdsprachlichen Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz unmittelbar voraus, erwiesen sich für den schulischen Fremdsprachenunterricht in Deutschland allerdings u.a. insofern als nur mittelbar relevant, als die literarische Übersetzung weitgehend eine Sonderform der nunmehr nicht mehr im Vordergrund stehenden relativ textnahen Übertragung ist, die Zusammenfassung eines Textes in ein- und derselben Sprache im bundesdeutschen Kontext allenfalls als auf die Sprachmittlung vorbereitende Aktivität gilt und Simultan- sowie Konsektivdolmetschen als professionelle Formen des mündlichen Sprachmittels für den allgemeinbildenden Bereich nicht relevant sind (vgl. Abschnitt 4.1.1).

4.2.2 Mediation im *Companion* von 2018

Wie der GeR des Jahres 2001 (Europarat 2001, 25f.), regt der *Companion* des Jahres 2018 an, die Betrachtung kommunikativer Sprachaktivitäten (*communicative language activities*, 2018, 31) weniger an den traditionellen vier Fertigkeiten zu orientieren, sondern an einer Typologie folgender vier Modi (*modes*) von Kommunikation: Rezeption – Produktion – Interaktion – Mediation (Europarat 2018, 31):

Table 1 – Macro-functional basis of CEFR categories for communicative language activities

	RECEPTION	PRODUCTION	INTERACTION	MEDIATION
Creative, Interpersonal Language Use	e.g. Reading as a leisure activity	e.g. Sustained monologue: Describing experience	e.g. Conversation	Mediating communication
Transactional Language Use	e.g. Reading for information and argument	e.g. Sustained monologue: Giving information	e.g. Obtaining goods and services Information exchange	Mediating a text
Evaluative, Problem-solving Language Use	<i>(Merged with reading for information and argument)</i>	e.g. Sustained monologue: Presenting a case	e.g. Discussion	Mediating concepts

Abb. 2: Makro-funktionale Grundlagen von Kategorien kommunikativer Sprachaktivitäten im GeR

Stärker als im GeR wird im Companion 2018 hervorgehoben, dass diese Reihenfolge auch einer Progression im Sprachaneignungsprozess entspreche, womit Mediation als komplexester Modus der fremdsprachlichen Aktivität eingeführt wird: "the distinction Reception, Interaction, Production, Mediation actually marks a progression of difficulty and so might aid the development of the concept of partial qualifications" (Europarat 2018, 31).

Im ersten großen Abschnitt des Companion, "Key aspects of the CEFR for teaching and learning" (Europarat 2018, 25-44), verweist ein eigener Abschnitt "Mediation" auf Spezifika der Sprachmittlungs-Konzeption des GeR, die im Companion weiter Berücksichtigung finden sollen. Neben der expliziten Kontextualisierung in der o.g. Typologie von Modi der Kommunikation wird besonders daran erinnert, dass "Mediation" im Sinne des GeR u.a.

- Vermittlung zwischen jeglichen Personen, die einander nicht verstehen (nicht zwingend nur aufgrund sprachlicher Verständnisschwierigkeiten)
- Vermittlung eines Textes auch innerhalb ein und derselben Sprache

sein kann (Europarat 2018, 33). Insbesondere wird also betont, dass jegliche Überarbeitung eines Textes in dieser Konzeption eine Aktivität der Sprachmittlung oder der "Mediation" sei ("Mediating language activities – (re)processing an existing text – occupy an important place in the normal linguistic functioning of our societies.", Europarat 2001, 14). Mithin wird auf zwei Aspekte abgehoben, die selbst im GeR 2001 nur kurz angedeutet wurden, in der deutschsprachigen Fremdsprachenforschung, v.a. aber von der deutschen Bildungspolitik (Bildungsstandards, Lehrpläne) bisher weitgehend ausgeklammert wurden. Tatsächlich liest sich der fragliche Abschnitt im weiteren Verlauf wie eine Exegese des GeR 2001, die Notwendigkeiten einer Vertiefung der damaligen Ausführungen anerkennt und zugleich die Aspekte unterstreicht, die für das Konzept von "Mediation" im Sinne des GeR und nunmehr des Companion zentral sind:

Although the 2001 CEFR text does not develop the concept of mediation to its full potential, it emphasises the two key notions of co-construction of meaning in interaction and constant movement between the individual and social level in language learning, mainly through its vision of the user / learner as a social agent. In addition, an emphasis on the mediator as an intermediary between interlocutors underlines the social vision of the CEFR. In this way, although it is not stated explicitly in the 2001 text, the CEFR descriptive scheme de facto gives mediation a key position in the action-oriented approach, similar to the role that other scholars now give it when they discuss the language learning process (Europarat 2018, 33).

In der tabellarischen Übersicht über die Veränderungen und Ergänzungen gegenüber dem GeR von 2001 (v.a. auch Einführung eines Prä-A1-Levels, Modifikation der C2-Deskriptoren, Präzisierungen zur Aussprachekompetenz, neben den Skalen zur Mediation auch Einführung von Skalen zu plurilingualer und plurikultureller sowie zu literarischer und textanalytischer Kompetenz und zu Gebärdensprachen, außerdem Berücksichtigung jüngerer Lernender, vgl. Europarat 2018, 50f.) wird zu Neuerungen in Bezug auf das Konzept "Mediation" Folgendes festgehalten:

The approach taken to mediation is broader than that presented in the CEFR book. In addition to a focus on activities to mediate a text, scales are provided for mediating concepts and for mediating communication, giving a total of 19 scales for mediation activities. Mediation strategies (5 scales) are concerned with strategies employed during the mediation process, rather than in preparation for it. (Europarat 2018, 50).

Mediation wird an anderer Stelle im Companion 2018 wie folgt definiert:

In mediation, the user / learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation). The focus is on the role of language in processes like creating the space and conditions for communicating and / or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form. The context can be social, pedagogic, cultural, linguistic or professional (Europarat 2018, 103).

Zentral ist also der Aspekt der Hilfe zur Konstruktion von Bedeutung im sozialen Handeln (durch Umformung von Texten bzw. Arbeit mit Sprache). Mittlung zwischen Sprachen, wie sie im deutschen fremdsprachendidaktischen Diskurs zentral ist, wird ganz bewusst nur als eine Variante ("sometimes") eingeführt. Auffällig ist, dass die denkbare Mittlung zwischen mehr als zwei Sprachen, wie sie eigentlich naheliegend ist und im deutschen fremdsprachendidaktischen Diskurs immer wieder angeregt wurde (s.o., Abschnitte 3. und 4.1.6) trotz der plurilingualen und plurikulturellen Ausrichtung des Companion überhaupt nicht erwähnt wird. Der Companion verweist in seinen einleitenden Passagen (Europarat 2018, 52) vielmehr darauf, dass aufgrund der sprachlichen Heterogenität von Lerngruppen sich Hinweise auf die Mittlung zwischen Sprachen erübrigen würden. Zwar ist selbstverständlich, dass Hinweise auf eine "mother tongue" (Europarat 2018, 52)

u.ä. müßig sind, ein Fokus auf eine Mittlung über mehrere Sprachsysteme hinweg könnte das Konstrukt dennoch schärfen. Verdienstvoll ist indes der Einbezug von Varietäten einer Sprache als Anlass der "Mediation" (z.B. Europarat 2018, 28, 52, hierzu vgl. das Konstrukt einer rezeptiven Varietätenkompetenz und einen Vorschlag für entsprechende Deskriptoren in Reimann 2017c).

Sprachhandlungen bzw. Aktivitäten der "Mediation" werden im Companion 2018 in folgenden drei Bereichen angesiedelt: (Ver-) Mittlung von Texten, Konzepten und Kommunikation (*text, concepts, communication*, z.B. Europarat 2018, 46). Neben "mediation activities" in den genannten drei Bereichen *mediating a text, mediating concepts* und *mediating communication* führt der Companion 2018 auch Strategien der Mediation in folgenden zwei Bereichen ein: *strategies to explain a new concept* und *strategies to simplify a text* (Europarat 2018, 104). Ganz klar wird hier der in der deutschsprachigen fremdsprachendidaktischen Konzeption dominante Aspekt der Mittlung zwischen Sprachen zu Gunsten der oben bereits erwähnten Orientierung an (Ver-) Mittlung in einem allgemeineren Sinn aus dem Fokus genommen.

Vor der Folie des oben in Grundzügen rekapitulierten Forschungsstands in Deutschland und dem dort differenziert entwickelten, spezifischen Konstrukt der Sprachmittlung zwischen Sprachen fällt der Ansatz des Companion insofern ab, als sein Konzept der "Mediation" deutlich weiter greift und mithin auch schwieriger operationalisierbar ist. Insbesondere in dem Bereich *mediating communication*, aber auch in der Überwindung von Sprachgrenzen in dem Sinne, dass es für den Companion gar keine Rolle mehr spielt, ob innerhalb ein und derselben oder zwischen mehreren Sprachen gemittelt wird, bestärkt er indes die enge Verbindung von Sprachmittlung, (inter- / trans-) kulturellem Lernen und Mehrsprachigkeitsdidaktik, die in der deutschen Forschung immer wieder postuliert wurde (z.B. Rössler 2009, Caspari / Schinschke 2010, Reimann / Siems 2015). Insgesamt kann festgehalten werden, dass der weitgreifende Ansatz in Europarat 2018 interessante Anregungen zur Ausgestaltung von

Sprachmittlungsaufgaben auch zwischen Sprachen im Sinne eines allgemeinen, demokratischen und auf wechselseitige Hilfe in heterogenen Gesellschaften zielenden Bildungsauftrags bietet.

5. Zusammenfassung und Perspektiven

Der Beitrag hat die Geschichte der Übersetzung und früher Formen der Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht seit dem 19. Jahrhundert untersucht und auf der Grundlage eines Rückblicks in die Entwicklungen der Mehrsprachigkeitsdidaktik aktuelle Konzeptionen von Sprachmittlung und Mediation in Deutschland und in Europa vorgestellt. Es konnten vier, sich teilweise überlagernde, Phasen festgestellt werden, in denen Übersetzung und Sprachmittlung jeweils anders konzipiert wurden: vor der neusprachlichen Reformbewegung, in und nach der Direkten Methode, Phase vermittelnder und kommunikativer Methoden, neokommunikative Phase (Abschnitt 2.1). Es konnte nachgewiesen werden, dass schon früh, seit den 1920er Jahren, punktuell immer wieder freiere Formen der Übertragung von einer Sprache in eine andere diskutiert und auch exemplarisch ausgeführt wurden (z.B. Schmidt 1932). Auch war eine Modellierung des informellen Dolmetschens, das in den letzten etwa fünfzehn Jahren seit ca. 2003 stark in den Fokus des schulischen Fremdsprachenunterrichts in Deutschland gerückt ist, bereits in den 1960er Jahren recht weit fortgeschritten (z.B. Schröter / Ladwein 1962). Auch gab es in der damaligen DDR eine Tradition der sinngemäßen Übertragung von einer Sprache in eine andere Sprache (vgl. jeweils Kapitel 2.2). Der aktuelle Fremdsprachenunterricht ist stark vom Paradigma der Mehrsprachigkeitsdidaktik geprägt, die nicht mehr nur im Sinne einer Vernetzung erlernter Fremdsprachen, sondern auch im Sinne einer Integration von Herkunftssprachen in den Fremdsprachenunterricht gedacht wird (vgl. Abschnitt 3). Es zeigt sich, dass Verfahren der Übersetzung, der Übertragung, der Sprachmittlung und der Mediation, die immer auch sprachkontrastierend arbeiten, immer dann in der Geschichte

des Fremdsprachenunterrichts relevant wurden und werden, wenn Fremdsprachenunterricht nicht ausschließlich einsprachig, sondern zwei- oder – wie heute – mehrsprachig gedacht wird. Angesichts der Tatsache, dass wir uns in einer Phase der mehrsprachigen Öffnung und der Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht befinden, wundert es nicht, dass in der aktuellen Zeit mit der Sprachmittlung lebensnahe, freie Formen der Übertragung in den Fremdsprachenunterricht eingeführt werden (vgl. Abschnitt 4). Dabei fällt auf, dass in Deutschland bis dato der Fokus vor allem auf der Mittlung zwischen zwei (oder im mehrsprachigkeitsdidaktischen Sinne sogar mehreren) Sprachen lag, während im GeR und im „Companion“ des Jahres 2018 ein sehr weit gefasster Begriff von „Mediation“ angesetzt wird, der auch Textumformungen innerhalb ein und derselben Sprache umfasst (Abschnitte 4.1 und 4.2).

Es kann sich hierbei im Rahmen eines Handbuchs nur um einen ersten, einführnden Zugang zur Thematik handeln. Der Blick in die historischen Quellen konnte weit über das in den aktuellen Handbüchern zur Thematik Referierte hinausführen (vgl. das Corpus aktueller Handbücher und Nachschlagewerke seit 2000, in denen nicht selten Fehlanzeige bezüglich der Bereiche Übersetzung und Sprachmittlung besteht oder nur sehr oberflächliche Einträge vorliegen) und könnte in weiterführenden Studien auf der Grundlage eines größeren Corpus sicherlich vertieft werden.

Bibliographie:

Abel, Fritz (1971): Die Vermittlung passiver Spanisch- und Italienischkenntnisse im Rahmen des Französisch-Unterrichts., in: *Die Neueren Sprachen* 70, 355-359.

Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (³2014): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Arnold, Werner (²1977, ¹1973): *Fachdidaktik Französisch*. Stuttgart: Klett.

Aronin, Larissa / O’Laoire, Muriel (2004): „Exploring multilingualism in cultural contexts: towards a notion of multilinguality“, in: Hoffmann, Charlotte / Ytsma, Jehannes (Hrsg.) (2004): *Trilingualism in family, school, and community*. Clevedon et al.: Multilingual Matters, 11-29.

Aronstein, Philipp (²1926, ¹1921): *Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Erster Band*. Leipzig / Berlin: Teubner.

Bär, Marcus / Franke, Manuela (Hrsg.) (2016): *Spanisch-Didaktik*. Berlin: Cornelsen.

Behr, Ursula / Wapenhans, Heike (2014): Sprachmittlung als kommunikative Aktivität im Russischunterricht, in: Bergmann 2014, 158-170.

Bergmann, Anka (Hrsg.) (2014): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.) (⁶2016, ¹1988). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.

Butzkamm, Wolfgang (1973): *Aufgeklärte Einsprachigkeit*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Butzkamm, Wolfgang (2009): *The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr.

Byram, Michael / Hu, Adelheid (Hrsg.) (²2013, ¹2000): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London / New York: Routledge, 428-431.

Caspari, Daniela / Schinschke, Andrea (2010): Sprachmittlungsaufgaben gestalten. Zum interkulturellen Potenzial von Sprachmittlung, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 108, 30-33.

Caspari, Daniela / Schinschke, Andrea (2012): Sprachmittlung: Überlegungen zur Förderung einer komplexen Kompetenz, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 41, 1, 40-53.

Christ, Herbert (2011): „Lehren und Lernen von Mehrkulturalität (auch) im Fremdsprachenunterricht“, in: Reinfried, Marcus / Rück, Nicola (Hrsg.) (2011): *Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 205-220.

Christ, Herbert (2015): „Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Perspektive für europäische Bürgerinnen und Bürger“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 44, 2, 115-129.

Cuq, Jean-Pierre (Hrsg.) (2003): *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.

Decke-Cornill, Helene / Küster, Lutz (³2015, ¹2010): *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.

Eisenmann, Maria / Summer, Theresa (Hrsg.) (2012): *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*. Heidelberg: Winter

Erdmann, Lena (2012): Multilinguale Sprachmittlung im Spanischunterricht, in: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 52, 62-95.

Ernst, Gerhard (1975): Zur Fehleranalyse in einer Spätfremdsprache Italienisch, in: Hüllen, Werner / Raasch, Albert / Zapp, Franz Joseph (Hrsg.) (1975): *Lernzielbestimmung und Leistungsmessung im modernen Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main u.a.: Diesterweg, 84-104.

Ettinger, Stefan (1988): „Kehrt der Sprachunterricht wieder um? Die Übersetzung im schulischen und universitären Fremdsprachenunterricht der letzten Jahre“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 17, 11-27.

Europarat (Hrsg.) (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge : Cambridge UP.

Europarat (Hrsg.) (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Fäcke, Christiane (2017, 2010): *Fachdidaktik Französisch*. Tübingen: Narr.

Friedrich, Wolf (1965): *Dolmetschdialoge. Englisch und Deutsch*. München: Hueber.

Friedrich, Wolf (1971): „Übungen zum Reagieren auf muttersprachig vorgegebene Sachverhalte im Französischunterricht“, in: *Fremdsprachenunterricht* 5, 257f.

Gehring, Wolfgang (2010): *Englische Fachdidaktik*. Berlin: Schmidt.

Glück, Helmut (2002): *Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit*. Berlin / New York: De Gruyter.

González Davies, María (2014): Competencia Intercultural y Traducción en Contextos Formales de Aprendizaje, in: Reimann 2014a, 275-291.

Grimm, Nancy / Meyer, Michael / Volkmann, Laurenz (2015): *Teaching English*. Tübingen: Narr.

Grotjahn, Rüdiger / Klevinghaus, Ursula (1975): *Zum Stellenwert der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht. Eine Pilotstudie*. Heidelberg: Groos.

Grünewald, Andreas / Küster, Lutz (2018, 2009): *Fachdidaktik Spanisch*. Stuttgart: Klett.

Gutschow, Harald (1974) (Hrsg.): *Englisch. Didaktik, Methodik, Sprache, Landeskunde*. Berlin: Cornelsen – Velhagen & Klasing.

Hallet, Wolfgang (1995): „Interkulturelle Kommunikation durch kommunikatives Übersetzen im schulischen Englischunterricht“, in: Beyer, Manfred et al. (Hrsg.): *Realities of Translating. Anglistik & Englischunterricht*. Heidelberg: Winter, 277-312.

Hallet, Wolfgang (2008): Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 42, 2-7.

Haß, Frank (Hrsg.) (2016, 2008): *Fachdidaktik Englisch*. Stuttgart: Klett.

Herdina, Philip / Jessner, Ulrike (2002): *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hertel, Elke et al. (1999): *Der Bundeswettbewerb Fremdsprachen. Aufgaben, Lösungen, Kommentare. Zweite Dokumentation: 1987-1990*. Berlin: Cornelsen.

Heuer, Helmut / Klippel, Friederike (1987): *Englischmethodik. Problemfelder, Unterrichtswirklichkeit und Handlungsempfehlungen*. Berlin: Cornelsen.

Hoffmann, Ludger et al. (Hrsg.) (2017): *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: Erich Schmidt.

Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang (2010): *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Schmidt.

Jeske, Claire-Marie (2013): Sprachmittlung zwischen romanischen Sprachen als Bestandteil einer praxisorientierten Mehrsprachigkeitsdidaktik, in: Reimann / Rössler 2013, 244-260.

Jung, Udo O.H. (⁵2009, ¹1998) (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Katelhön, Peggy / Nied-Curcio, Martina (2012): *Hand- und Übungsbuch zur Sprachmittlung Italienisch – Deutsch*. Berlin: Frank & Timme.

Katelhön, Peggy / Nied-Curcio, Martina / Bašić, Ivana (Hrsg.) (2015): *Sprachmittlung – Mediation – Mediazione linguistica. Ein deutsch-italienischer Dialog*. Berlin: Frank & Timme.

Klippel, Friederike / Doff, Sabine (²2009, ¹2007): *Englisch-Didaktik. Praxisbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.

KMK. 2003: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland ed.: Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch / Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschlussfassung vom 4.12.2003. Neuwied: Luchterhand.

KMK. 2012: Ständige Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland ed.: Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012).

Knapp, Karlfried (2009): Dolmetschen im Fremdsprachenunterricht, in: Jung 2009, 175-180.

Reimann, Historische Aspekte der Sprachmittlung

Knapp, Karlfried / Knapp-Potthoff, Annelie (1985): Sprachmittlertätigkeit in interkultureller Kommunikation“ in: Rehbein, Jochen (Hrsg.) (1985): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr, 450-463.

Köhring, Klaus H. / Beilharz, Richard (1973): *Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -methodik*. München: Hueber.

Königs, Frank G. (2009): Ein „altes“ Thema bleibt aktuell: theoretische Erwägungen und praktische Anregungen zum Übersetzen im Fremdsprachenunterricht, in: *Jung 2009*, 167-174.

Königs, Frank G. (2010): Sprachmittlung, in: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer, 96-100.

Königs, Frank G. (2016): Sprachmittlung, in: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.) (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 111-116.

Kolb, Elisabeth (2008): 'Se débrouiller avec des ressources limitées'. Sprachmittlung im Anfangsunterricht Französisch, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5, 40-44.

Kolb, Elisabeth (2011): Wie stuft und prüft man Sprachmittlung? Einige Fragen und Antworten aus Forschung und Unterrichtspraxis, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 22, 2, 177-194.

Kolb, Elisabeth (2016): *Sprachmittlung. Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz*. Münster / New York: Waxmann.

Ledebur, Ruth, Freifrau von (1976): „Die Übersetzung im Englischunterricht der DDR“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht* 40, 17-28.

Leisinger, Fritz (1966): *Elemente des neusprachlichen Unterrichts*. Stuttgart: Klett.

Leitzke-Ungerer, Eva (2008): Informelles Dolmetschen zwischen zwei Fremdsprachen – Vorschläge für Mehrsprachigkeit im Unterricht, in: Frings, Michael / Vetter, Eva (Hrsg.) (2008): *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*. Stuttgart: ibidem, 239-255.

Leitzke-Ungerer, Eva (2011a): Crossing borders – Pasando fronteras. Kontaktsituationen und Kompetenzförderung im Fremdsprachenunterricht, in: Abendroth-Timmer, Dagmar et al. (Hrsg.) (2011): *Kompetenzen beim Lernen und Lehren des Spanischen*. Frankfurt am Main et al.: Lang, 161-179.

Leitzke-Ungerer, Eva (2011b): English into Spanish: Interlinguale Strategien für den Spanischunterricht, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 35, 18-26.

Leupold, Eynar (2002): *Französisch unterrichten*. Seelze: Kallmeyer.

Leupold, Eynar (2010): *Französisch lehren und lernen*. Seelze: Klett-Kallmeyer.

Martín Peris, Ernesto et al. (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.

Meißner, Franz-Joseph (1998): Mehrsprachigkeit in Richtlinienentwicklung und Aus- und Fortbildung von Lehrenden fremder Sprachen, in: Meißner / Reinfried 1998, 93-108.

Meißner, Franz-Joseph / Reinfried, Marcus (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.

Meyer, Meinert A. (1986): *Shakespeare oder Fremdsprachenkorrespondenz? Zur Reform des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe II*. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Michler, Christine. 2013: „Sprachmittlung im Anfangsunterricht am Beispiel des Französischen. Frühe Strategie- und Kompetenzentwicklung“, in: Reimann / Rössler 2013, 169-183.

Reimann, Historische Aspekte der Sprachmittlung

Münch, Wilhelm (1895): *Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts*. München: C.H. Beck.

Nieweler, Andreas (²2017, ¹2006). Hrsg. *Fachdidaktik Französisch*. Stuttgart: Klett.

Otten, Wiebke (2013): "Bei der Sprachmittlung schwebt man stets zwischen zwei Sprachen". Einschätzung von Sprachmittlungsaufgaben durch Italienischlehrende und Stand der Aufgabenentwicklung, in: Reimann / Rössler 2013, 131-152.

Otto, Ernst (1925): *Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts. Versuch einer wissenschaftlichen Unterrichtslehre*. Bielefeld / Leipzig: Velhagen & Klasing.

Palacios Martínez, Ignacio M. (Hrsg.) (2007): *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Madrid: enCLAVE-ELE.

Pfeiffer, Alexander (2013): Was ist eine sinnvolle Sprachmittlungsaufgabe? Ein Instrument zur Evaluation und Erstellung von Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht, in: Reimann / Rössler 2013, 44-64.

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. Themengleiche Texte als Wortschatzquelle nutzen“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 108, 34-40.

Reimann, Daniel (2012): Klassiker der hispanophonen Literaturen im Unterricht. Original und *ediciones adaptadas*, in: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 6, 1, 93-130.

Reimann, Historische Aspekte der Sprachmittlung

Reimann, Daniel (2013a): Evaluation mündlicher Sprachmittlungskompetenz. Entwicklung von Deskriptoren auf translationswissenschaftlicher Grundlage, in: Reimann / Rössler 2013, 194-226.

Reimann, Daniel (2013b): Mündliche Sprachmittlung im Spanischunterricht, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 43, 4-11.

Reimann, Daniel (2014a) (Hrsg.): *Kontrastive Linguistik und Fremdsprachendidaktik Iberoromanisch – Deutsch*. Tübingen: Narr.

Reimann, Daniel (2014b): Kontrastive Linguistik *revisited* oder: Was kann Sprachvergleich für Linguistik und Fremdsprachenvermittlung heute leisten?, in: Reimann 2014a, 9-35.

Reimann, Daniel (2014c): „Wie evaluiert man Sprachmittlungskompetenz? Zur (Weiter-) Entwicklung diagnostischer Instrumente. In: *Französisch heute*, 1, 27-33.

Reimann, Daniel (2015): Diagnose und Evaluation von Sprachmittlungskompetenz. In: Nied-Curcio / Katelhön 2015, 65-97.

Reimann, Daniel (2016a): *Sprachmittlung*. Tübingen: Narr.

Reimann, Daniel (2016b): Sprachmittlung. In: Bär, Marcus / Franke, Manuela (Hrsg.): *Spanisch-Didaktik. Praxisbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, 53-60.

Reimann, Daniel (2016c): „Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-) Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: Rückl, Michaela (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Inter- / Transkulturalität im Sprachenunterricht und in der Lehrer_innenbildung*. Münster: Waxmann, 15-33.

Reimann, Daniel (2016d): „Zur „mehrsprachigen Wende“ des Fremdsprachenunterrichts“, in: Bär, Marcus / Bernecker, Walther L. / Lüning, Marita

Reimann, Historische Aspekte der Sprachmittlung

(Hrsg.) (2016): *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. Festschrift für Ursula Vences zum 75. Geburtstag*. Berlin: tranvía, 117-129.

Reimann, Daniel (2017a): Wie evaluiert man Sprachmittlungsleistungen?, in: *Hispanorama* 155, 42-48.

Reimann, Daniel (2017b): Multilinguale Sprachmittlung: Herkunftssprachen in den Spanischunterricht integrieren (Beispiel: Griechisch), in: *Hispanorama* 158, 30-36.

Reimann, Daniel (2017c): Rezeptive Varietätenkompetenz im Spanischen – Modellierung einer Teilkompetenz zwischen funktionaler kommunikativer Kompetenz und Sprachbewusstheit, in: Leitzke-Ungerer, Eva / Polzin-Haumann, Claudia (Hrsg.) (2017): *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: ibidem 2017, 69-95.

Reimann, Daniel (2018): „Herkunftssprachen im mehrsprachigen Fremdsprachenunterricht – Theorie, Empirie und Praxis“, in: Kramer, Johannes / Thiele, Sylvia / Willems, Aline (Hrsg.) (2018): *Schulische Mehrsprachigkeit in traditionell polyglotten Gesellschaften*. Stuttgart: ibidem, 127-162.

Reimann, Daniel (2019a): Sprachmittlung / Mediation in den neuen Skalen und Deskriptoren des Referenzrahmens, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 30, 2, 163-180.

Reimann, Daniel (2019b): Pragmatische Aspekte mündlicher Sprachmittlungssituationen am Beispiel des Sprachenpaares Deutsch – Spanisch. Eine empirische Untersuchung, in: Reimann, Daniel / Robles i Sabater, Ferran / Sánchez Prieto, Raúl (Hrsg.) (2019): *Kontrastive Pragmatik und ihre Vermittlung: Deutsch, Spanisch, Portugiesisch und Katalanisch im Vergleich*. Tübingen: Narr, 343-381.

Reimann, Daniel / Franke, Manuela (2018): Pragmatisches *scaffolding* zur Sprachmittlung. Gezielte Hilfen zur Verbesserung der Kommunikation im informellen Dolmetschen. *Praxis Fremdsprachenunterricht Französisch* 1, 4-8.

Reimann, Daniel / Rössler, Andrea (Hrsg.) (2013): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

Reimann, Daniel / Siems, Maren (2015): Herkunftssprachen im Spanischunterricht – Sprachmittlung Spanisch – Türkisch – Deutsch. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 51 33-43.

Reinfried, Marcus (1992): *Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts*. Tübingen: Narr.

Reinfried, Marcus (1998): „Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache“, in: Meißner / Reinfried 1998, 23-43.

Reinke, Katharina. 1977: „Überlegungen zum sinngemäßen Übertragen“, in: *Fremdsprachenunterricht* 21, 179-185.

Reiss, Katharina / Vermeer, Hans J. (1984): *Grundlegung einer allgemeinen Translations-theorie*. Tübingen: Niemeyer.

Rösch, Heidi (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie.

Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.

Rössler, Andrea (2008): Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht. *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.

Reimann, Historische Aspekte der Sprachmittlung

Schädlich, Birgit (2013): Ansätze zu einer Didaktik der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Unterricht der romanischen Sprachen, in: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 7, 2, 25-45.

Schädlich, Birgit / Ramisch, Friederike (2013): Sprachmittlung und interkulturelle Kompetenz in empirischer Perspektive, in: Reimann / Rössler 2013, 153-166.

Schmidt, Julius (1932): *Methodik des französischen Unterrichts*. Jena / Leipzig: Gronau (= *Supplement XIC der Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*).

Schöpp, Frank (2010): Mediation als praxisrelevante Kompetenz im Italienischunterricht, in: *Italienisch* 63, 88-109.

Schöpp, Frank (2013): Grundlagen, in: Rojas Riether, María Victoria / Schöpp, Frank (2013): *Kommunikativ stark: Sprachmittlung Spanisch*. Stuttgart: Klett.

Schröder, Konrad / Finkenstaedt, Thomas (1977): *Reallexikon der englischen Fachdidaktik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Schröder, Konrad / Stütz, Wolfgang (Hrsg.) (1988): *Der Bundeswettbewerb Fremdsprachen. Aufgaben, Lösungen, Kommentare*. Berlin: Cornelsen.

Schröter, Günter / Ladwein, Hans (2¹⁹⁶²): *Der neusprachliche Unterricht*. Frankfurt am Main / Berlin / Bonn: Diesterweg.

Surkamp, Carola (Hrsg.) (2^{2017, 12010}): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler.

Viëtor, Wilhelm (1882, 1984): *Der Sprachunterricht muss umkehren*. München: Hueber.

Vogel, Eberhard (1921): *Einführung in das Spanische für Lateinkundige mit der Marcón'schen Novelle El Capitán Veneno und Vokabular dazu*. Paderborn: Bonifacius.

Reimann, Historische Aspekte der Sprachmittlung

Walter, Heribert (1974): Dolmetschen als Fertigkeit im Französischunterricht der Mittelstufe, in: *Französisch heute* 3, 1974, 107-126.

Weller, Franz-Rudolf (1981): Formen und Funktionen des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht. Aspekte einer schulischen Übersetzungslehre am Beispiel des Französischen, in: Bausch, Karl-Richard / Weller, Franz-Rudolf (Hrsg.) (1981): *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, 233-296.

Weller, Franz-Rudolf (1991): „Vom Elend schulischer Übersetzungslehre. Anmerkungen zur Rolle der Übersetzung in neueren Lehrwerken für den Französischunterricht“, in: *Die Neueren Sprachen* 90, 497-524.

Weller, Franz Rudolf (1998): Über Möglichkeiten und Grenzen praktizierter Mehrsprachigkeit im Unterricht und außerhalb, in: Meißner / Reinfried 1998, 69-80.

Wendt, Otto (†1895, †1888): *Encyklopädie des französischen Unterrichts. Methodik und Hilfsmittel für Studierende und Lehrer der französischen Sprache mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis*. Hannover: Carl Meyer.

Wenzel, Veronika (Hrsg.) (2014): *Fachdidaktik Niederländisch*. Münster: LIT

Wolter, Inge (1961): „Zum sinngemäßen Übertragen von in der Muttersprache formulierten Sachverhalten in die Fremdsprache“, in: *Fremdsprachenunterricht* 5, 278-289.

Zapp, Franz Josef (1979): Verzahnung von Zweit- und Drittsprachenerwerb. In: Walter, Gertrud / Schröder, Konrad (Hrsg.): *Englisch. Handbuch der Fachdidaktik. Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung*. München: Oldenbourg, 9-14.

Zapp, Franz Josef (1983): Sprachbetrachtung im lexikalisch-semantischen Bereich: eine Hilfe beim Zweit- und Drittsprachenerwerb, in: *Der fremdsprachliche Unterricht* 17, 193-199.

Reimann, Historische Aspekte der Sprachmittlung

Zweck, Corinna (2010): „Umschreiben, vereinfachen, Beispiele geben. Strategien zur Sprachmittlung trainieren“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 108, 8-17.

Zydati, Wolfgang (1974): „A Car Breaks Down – Ein Unterrichtsbeispiel zur Ausnutzung zufälliger Begegnungen mit englischsprechenden Ausländern“, in: *Englisch* 2, 63.

Zydati, Wolfgang (1975): „Dolmetscherbungen im Sprachlabor“, in: *Englisch* 10, 41-44.

Hinweis zur Genese des Manuskripts:

Der Aufsatz wurde 2018 als eingeladener Beitrag für einen geplanten anglistisch-didaktischen Band zum Thema Mediation erstellt. Er war angefragt als „From Translation Via Plurilingual Education to Mediation: Historical Framework“. Das Projekt wurde 2023 von den Herausgebenden aus verschiedenen Gründen (Covid-19, Emeritierung eines der Herausgeber) eingestellt. Insofern spiegelt der Beitrag nicht in jeder Hinsicht den aktuellen Forschungsstand wieder, soll aber insbesondere wegen der noch uneingeschränkt aktuellen historischen Abschnitte hier der weiteren Forschung zur Verfügung gestellt werden. Es handelt sich mithin um eine Erstveröffentlichung.