

## Inhalt / Contents

Tushar Chaudhuri	
Multilingual perspectives on German as a foreign language in India	6
Torben Schmidt	
Mündliche Lernertexte auf der 2.0-Bühne – Mediale Inszenierungen im Englischunterricht am Beispiel eines Schulpodcast-Projekts	24
Jean-Georges Plathner	
La « conscientisation » dans la classe de français : Compte-rendu d'une étude empirique	44
Rita Franceschini	
Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven	62
<b>Elisabeth Kolb</b>	
<b>Finite Resources – Infinite Communication: Sprachmittlung im Englischunterricht der Unterstufe</b>	<b>69</b>
Nathalie Rau	
A Teddy Bear Project – Ein Klassenkorrespondenzprojekt im Fremdsprachenunterricht der Grundschule	88

## Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

### Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

### Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-056100-1

aus Ausgabe 01 / 2009 [ISBN 978-3-19-006100-6]

1. Jahrgang, No 1, 2009

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv.

Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

# Finite Resources – Infinite Communication : Sprachmittlung im Englischunterricht der Unterstufe

Elisabeth Kolb

## Abstracts

Ausgehend vom *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* weisen die Lehrpläne der deutschen Bundesländer als ein Lernziel Sprachmittlung aus, d.h. die sinngemäße Übertragung oder Zusammenfassung von Texten zwischen L1 und L2. Sprachmittlung erfordert die Verwendung der vier Grundfertigkeiten und den Einsatz von Kompensationsstrategien und trägt zur kommunikativen und interkulturellen Kompetenz der Lernenden bei. Nach didaktisch-methodischen Überlegungen stellt der folgende Artikel eine Aufgabentypologie vor; dabei liegt ein Schwerpunkt auf Vorübungen, durch die bereits Anfänger trotz ihrer beschränkten sprachlichen Mittel in anspruchsvollen authentischen Situationen sprachmitteln können. Alle Aufgaben wurden mit einer Klasse eines bayerischen Gymnasiums im zweiten Jahr Englisch als zweiter Fremdsprache (Niveau A1 bzw. A2), erprobt.

As a result of the *Common European Framework of Reference*, mediation, i.e. summarising or paraphrasing texts between L1 and L2, has made its way into German national curricula. Mediation tasks require learners to use the four basic skills as well as compensation strategies, thus simulating real-life situations outside school. Mediation skills therefore contribute to learners' communicative and intercultural competence in authentic situations. Based on didactic and methodological principles, this article gives a systematic survey of complex mediation activities, which have been tested on EFL learners acquiring English as a second foreign language in a Bavarian *Gymnasium* (levels A1 and A2). It puts special emphasis on pre-mediation activities that help beginners to become mediators despite their limited resources.

A l'instar du *Cadre commun de référence*, les programmes scolaires de l'Allemagne ont adopté la médiation, c'est-à-dire les résumés et les reformulations de textes entre L1 et L2. Elle demande aux apprenants d'utiliser les quatre compétences langagières ainsi que des stratégies de compensation. Comme la médiation permet d'imiter des situations authentiques d'usage, elle est bénéfique à la compétence communicative et interculturelle des apprenants. Après une analyse didactique et méthodologique, l'article suivant présentera des activités de médiation de haut niveau testées sur des élèves en deuxième année d'anglais de *Gymnasium* en Bavière (niveaux A1 et A2). Ce sont surtout les activités de pré-médiation qui aident les apprenants à se débrouiller dans des situations complexes malgré leurs ressources limitées.

Elisabeth Kolb  
Blütenstraße 11  
90522 Oberasbach  
Tel.: 0911 / 9645768  
Mail: [elisakolb@gmx.de](mailto:elisakolb@gmx.de)

## Finite Resources – Infinite Communication: Sprachmittlung im Englischunterricht der Unterstufe

Ne croyez pas que j'aie rendu ici l'anglais mot pour mot; malheur aux faiseurs de traductions littérales, qui en traduisant chaque parole énervent le sens! C'est bien là qu'on peut dire que la lettre tue, et que l'esprit vivifie. (Voltaire, Lettre philosophique XVIII)

Schon im 18. Jahrhundert wandte sich Voltaire mit deutlichen Worten gegen wörtliche Übersetzungen; anhand einer selbst sehr frei übersetzten Passage aus *Hamlet* illustrierte er seine These, dass nicht der Buchstabe bzw. das einzelne Wort entscheidend sei, sondern der Sinn. In Anlehnung an den *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* und die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz haben knapp dreihundert Jahre später freiere Formen der Übersetzung unter der Bezeichnung „Sprachmittlung“ oder „Mediation“ ihren Weg auch in die Lehrpläne der Bundesländer gefunden. Während es an anspruchsvollen Aufgaben für fortgeschrittene Lerner inzwischen nicht mehr mangelt – besonders hervorzuheben ist hier die vom LISUM herausgegebene Handreichung zur Sprachmittlung in der Sekundarstufe II (LISUM 2006) – gibt es nur wenige sinnvolle Aufgaben für die ersten beiden Lernjahre der Sekundarstufe I. Die hier vorgestellten Aufgaben, die in einer siebten Klasse im zweiten Lernjahr (Englisch als zweite Fremdsprache) eines bayerischen Gymnasiums durchgeführt wurden, möchten diese Lücke schließen.<sup>1</sup>

### Was ist Sprachmittlung?

Der Begriff Sprachmittlung stammt ursprünglich aus der Sprachwissenschaft, in der er, genauso wie sein Synonym Translation, „Prozesse des Übersetzens und des Dolmetschens“ (Bausch 1980: 797) bezeichnet. Sprachmittlung im schulischen Fremdsprachenunterricht meint dagegen etwas anderes: Hier ist Sprachmittlung in Abgrenzung zu eigenständiger Sprachproduktion, besonders aber in Abgrenzung zum traditionellen, möglichst wortgetreuen Übersetzen, zu sehen. Es geht den Lernenden nicht darum,

ihre eigenen Absichten zum Ausdruck zu bringen, und auch nicht darum, eine perfekte Wiedergabe des Ausgangstextes anzufertigen, sondern nur darum, den (beiden) Gesprächspartnern die Sprechabsichten des jeweils anderen verständlich zu machen. Es handelt sich also erst auf sehr fortgeschrittenem Niveau um Dolmetschen und Übersetzen im klassischen Sinn; für Lernende auf der Grundstufe geht es viel eher um das Zusammenfassen und Paraphrasieren von Texten. (Quetz 2002)

Aufgrund der unterschiedlichen Ansätze in Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik ist verständlich, warum Fachwissenschaften wie Translationswissenschaft und -didaktik für den schulischen Unterricht wenig hilfreich sind.<sup>2</sup>

Auffällig ist nun allerdings, dass auch die aktuelle Fremdsprachendidaktik Sprachmittlung noch recht stiefmütterlich behandelt: Zwar gibt es seit langem rege Diskussionen über die Rolle der (Hin-)Übersetzung, aber das Dolmetschen wird meist nicht oder nur am Rande erwähnt; freiere Formen der Übertragung werden beinahe völlig ausgeklammert. Die meisten Einführungen in die Fachdidaktik Englisch gehen auf Sprachmittlung kaum oder überhaupt nicht ein. Nur Timm (1998: passim), die Methodik

- 1 Es handelt sich hier um eine gekürzte und überarbeitete Version einer Schriftlichen Hausarbeit für die Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien in Bayern (2006). Vgl. auch Kolb 2008: 11–19.
- 2 Die Erkenntnisinteressen der Translationswissenschaft, die z.B. nach der Übersetzbarkeit von Texten überhaupt oder nach der Äquivalenz von Ausgangs- und Zieltext fragt, unterscheiden sich sehr von denen einer Didaktik des schulischen Sprachmittels, die davon auszugehen hat, dass der Sinn einer Aussage in andere Sprachen übertragen werden kann. Auch die Translationsdidaktik ist nur sehr begrenzt hilfreich, da sie sich überwiegend mit Fragen der Ausbildung von professionellen Übersetzern und Dolmetschern auseinandersetzt (vgl. Fleischmann 1997: passim), während in der Fremdsprachendidaktik bereits die Frage, ob so etwas wie „translatorische Kompetenz“ in der Schule erreicht werden könne bzw. sollte, strittig ist (Kautz 2000: 440–444). Zur Abgrenzung von professioneller und schulischer Sprachmittlung vgl. auch Caspari 2008: 60.

von Heuer und Klippel (1987: 98ff.) und der Nachfolgeband *Englischdidaktik* von Doff und Klippel (2007: 113ff.) enthalten Hinweise zum Übersetzen und Dolmetschen im schulischen Rahmen; die von Haß herausgegebene *Fachdidaktik Englisch* (2006: 112f.) gibt zum ersten Mal einen Überblick über alle Teilbereiche. Dem ausführlichen Aufsatz von Hallet, der „kommunikatives Übersetzen“ als Lernziel des Englischunterrichts beschreibt (1995: 277–312), gelang es nicht, die Debatte bereits 1995 anzustoßen.

Erst mit der Veröffentlichung des *CEFR* und der darauf folgenden Erarbeitung offizieller Dokumente der Kultusministerkonferenz (KMK), die den Lehrplänen der Länder und damit dem Englischunterricht aktuell als Richtschnur dienen, rückt Sprachmittlung ins Zentrum des Interesses. Im *CEFR* umfasst Sprachmittlung oder *mediation* anders als in obiger Definition sowohl „informal interpretation“, „summarising gist“ und „paraphrasing“ als auch „simultaneous interpretation“, „consecutive interpretation“, „exact translation“ und „literary translation“ (2001: 87).<sup>3</sup> Die *Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung Englisch (EPA)* der Kultusministerkonferenz definieren Sprachmittlung demgegenüber enger als die „sinngemäße (schriftliche oder mündliche) Übertragung oder Zusammenfassung des wesentlichen Gehaltes“ (2002: 13) eines Ausgangstextes in eine Zielsprache.

Auch der Lehrplan für das bayerische Gymnasium aus dem Jahre 2004 zielt auf diese Art des bedeutungs-, nicht aber formäquivalenten zweisprachigen Arbeitens ab, wenn es dort heißt:

Im Bereich der Sprachmittlung üben die Schüler das sinngemäße, freiere Dolmetschen und Übertragen in die bzw. das Zusammenfassen in der jeweils anderen Sprache. Die Übersetzung in die Fremdsprache hingegen wird nur punktuell und gezielt kontrastiv eingesetzt. (Fachprofil Moderne Fremdsprachen)

Ausgehend von diesen Vorbemerkungen weist der bayrische Gymnasiallehrplan ab Klasse 5 eine Progression von einfacheren, kürzeren, sich auf bekannte Texte und Themen beziehenden Aufgaben zu komplexeren, längeren, mehr Transferleistungen erfordernden Aufgaben auf. Für Englisch als zweite Fremdsprache in der Jahrgangsstufe 7 hält der Lehrplan beispielsweise folgende Aufgaben fest:<sup>4</sup>

- ▶ in typischen Alltagssituationen dolmetschen
- ▶ die wesentlichen Informationen aus Texten über vertraute Themen in der jeweils anderen Sprache wiedergeben
- ▶ kurze, situativ eingebettete Vorgaben sinngemäß ins Englische übertragen
- ▶ ggf. auf kontrastive Sprachbetrachtung angelegte Textvorgaben ins Englische übersetzen

Der letzte Unterpunkt ist eng mit dem Lehrplanbereich Sprachreflexion verbunden, in dem u.a. gefordert wird, dass die Lernenden „Unterschiede zum Deutschen und zur ersten Fremdsprache kennen“ (Jahrgangsstufe 6: Englisch 2. Fremdsprache) und „die Problematik von Wortgleichungen und Wort-für-Wort-Übersetzungen erkennen“ (Jahrgangsstufe 5: Englisch 1. Fremdsprache) sollen. Die Einbindung in Situationen verweist auf das oberste Ziel des Englischunterrichts, die kommunikative Kompetenz.

### Für und Wider den Einbezug der Muttersprache

Die Zurückhaltung, die der Sprachmittlung teilweise noch entgegengebracht wird, lässt sich nur im Gesamtrahmen des Fremdsprachenunterrichts verstehen. In der Grammatik-Übersetzungs-Methode wurden konstruierte Texte übersetzt, um neue Grammatik und Lexik zu lehren. Im Gefolge von Viëtor, der ursprünglich nur die Hinübersetzung ablehnte, erfolgte eine Abkehr von der Übersetzung generell. In der Audiolingualen Methode kam es im Rahmen der absoluten Einsprachigkeit zur endgültigen Verbannung der Übersetzung aus dem Fremdsprachenunterricht, da davon ausgegangen wurde, dass

<sup>3</sup> Letzteres schließt im *CEFR* auch das Vermitteln innerhalb von L2 ein, das jedoch den deutschsprachigen Lehrplänen folgend aus dieser Arbeit ausgeschlossen wird.

<sup>4</sup> Nachfolgende Zitate aus dem Lehrplan stammen, wo nicht anders angegeben, aus dem Lehrplan für die Jahrgangsstufe 7: Englisch 2. Fremdsprache.

bei strukturellen Unterschieden zwischen Mutter- und Fremdsprache der Erwerb der Fremdsprache durch negativen Transfer gehemmt werde; stattdessen setzte man auf behavioristische Imitation der Zielsprache. Ab den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts brachte die kommunikative Methode eine neue Entwicklung; inzwischen wird die gelegentliche Verwendung der Muttersprache in Situationen, in denen sie die Erreichung eines Unterrichtszieles erleichtert, kaum mehr dogmatisch abgelehnt.<sup>5</sup>

Ohne die Verwendung der Muttersprache zu verurteilen, richtet sich die Kritik am schulischen Übersetzen daher heute v.a. gegen die zusammenhanglose Häufung von Schwierigkeiten in sinnarmen Texten, die in die Fremdsprache übersetzt werden sollen. Außerdem wird die Praxisferne dieser Übersetzungen kritisiert: Die Übersetzung fördere nicht das oberste Lernziel, die Kommunikationsfähigkeit, sondern eher Wissen über Sprache. Oft werde diese Aufgabenform auch eingesetzt, um den Lernenden ihre – teilweise unvermeidbaren – Defizite im Bereich der Lexik vorzuführen (Stöblein 2004: 26). Übersetzungsbefürworter halten dagegen, dass gerade textnahe Übersetzungen die Genauigkeit der Lernenden schulen und sie für kontrastive Probleme sensibilisieren würden. Kritik an der Sprachmittlung wie die Belastung von Dolmetschsituationen mit „künstlichen Erschwernissen“ oder „Schlampigkeit“ beim ungefähren Übertragen (Stöblein 2004: 25ff.) ist allerdings spitzfindig, da sie nicht den Ansatz an sich, sondern dessen Umsetzung betrifft. Beide Formen – die klassische (Hin-)Übersetzung und die freiere Übertragung – schließen sich nicht gegenseitig aus; nur ihre Ziele und v.a. ihre Gewichtung in den Lehrplänen sind unterschiedlich. Durch die Wahl des neuen Begriffs „Sprachmittlung“ wird eben diese Verlagerung zu mehr kommunikativ orientiertem zweisprachigem Arbeiten deutlich gemacht, während der alte Begriff „Übersetzung“ weitgehend auf kontrastive Phänomene beschränkt werden soll.

Der Anwendungsbezug im beruflichen und privaten Alltag erklärt die nun in den Lehrplänen aller Jahrgangsstufen festgeschriebene Forderung nach der Konzentration auf freiere Formen der Übertragung: Bereits für Anfänger besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, in Situationen zu geraten, in denen sie mit ihrer beschränkten Sprachkompetenz zwei- oder gar mehrsprachig tätig werden müssen – sei es, um Auskünfte einzuholen, Aufschriften, Schilder oder Speisekarten zu erklären oder um den Inhalt von Nachrichten oder Gesprächen wiederzugeben. Nur zu oft zeigt sich allerdings in der Unterrichtspraxis, dass selbst Lernende in der Oberstufe nach einem Einzelwort fragen oder eine Lücke in ihren Textproduktionen lassen, anstatt eine Paraphrase mit bekanntem sprachlichem Material zu versuchen. Gerade durch frühe Schulung der Sprachmittlungsfähigkeit – wenn begrenzte sprachliche Mittel die Lernenden automatisch zu Umschreibungen zwingen – kann die Fixierung auf wörtliche Übersetzungen und das eine „richtige“ Wort verhindert werden. Das Training von Sprachmittlung erlaubt auch, im Unterricht schon früh einen starken Realitätsbezug herzustellen: Authentische Materialien lassen sich im Anfangsunterricht wohl häufig nur unter teilweiser Verwendung des Deutschen bearbeiten.

### Didaktik und Methodik der Sprachmittlung

Es handelt sich bei Mediation um eine anspruchsvolle Aufgabe, da sie immer rezeptive und produktive Elemente einschließt. Auf rezeptiver Ebene spielt, je nach Aufgabenstellung, Hör- oder Leseverstehen eine wichtige Rolle. Vor allem erfordert der rezeptive Teil einer sprachmittelnden Aktivität die grundlegende Fähigkeit, die wesentlichen Informationen in Texten zu erschließen und aufgabengerecht zusammenzufassen. Dies setzt Methodenkompetenzen voraus, da dafür Techniken wie Wortschließung, Suche von Schlüsselwörtern und die Verwendung von Wörterbüchern wichtig sind.

Auf produktiver Ebene sind neben der Sprech- oder Schreibfertigkeit kommunikativ-pragmatische Aspekte wichtig: Es stellt sich die Frage, ob die Aussagen inhaltlich verständlich sind und ob die Lernenden sich der Situation und dem Gesprächspartner

<sup>5</sup> Dabei ist v.a. Wolfgang Butzkamm zu nennen, der Erkenntnisse der Psycholinguistik, der Spracherwerbsforschung und der kontrastiven Linguistik anführt und zweisprachiges Arbeiten zur Aktivierung von Lexik und Strukturen für nützlich hält (2004: 95–161).



gemäß ausdrücken können. Daher hat man auch bei der Erstellung von Sprachmittlungsaufgaben auf deren Einbettung in realistische Situationen zu achten (vgl. LISUM 2006: 7).

Auch Lernstrategien sind von Bedeutung, da bei der Übertragung in die Zielsprache Umschreibungs- und Vermeidungsstrategien nötig werden. Je nach Ausgangstext tritt der Sprachmittler auch als Kulturmittler auf, so bei der Wiedergabe kulturspezifischer Sachverhalte, die in der jeweils anderen Sprache bzw. Kultur nicht existieren. Dann genügt es nicht, sprachliche Informationen in die andere Sprache zu übertragen; dem Gesprächspartner müssen gegebenenfalls auch Hintergrundinformationen und Erklärungen mitgeliefert werden.

Alle sprachmittelnden Aktivitäten setzen die Schulung der vier *skills* sowie kontinuierliche Arbeit an den sprachlichen Mitteln voraus. Im Detail ist an die Schulung des *understanding/listening for gist* bzw. *scanning* zu denken, bei längeren Hörtexten, die sprachmittelnd wiedergegeben werden sollen, auch an die Technik des *note-taking*. Auch wenn diese Techniken in der Lehrbucharbeit häufig erforderlich sind, ist es wichtig, sie vor der Durchführung von Sprachmittlungsaufgaben noch einmal gesondert zu thematisieren, da sonst die Gefahr einer Überforderung durch die bei der Mediation geforderte Vielzahl von sprachlichen Teilaufgaben besteht.

Als grober Bezugsrahmen für eine Aufgabentypologie können die Angaben sowohl im *CEFR* als auch in den *EPA* dienen. Die vollständigste und für die schulische Praxis nützlichste Übersicht findet sich in der ISB-Veröffentlichung *Time to talk* (2005: 184f.). Die der folgenden Unterrichtsreihe zugrunde liegende Kategorisierung ist an diese Handreichung angelehnt, berücksichtigt darüber hinaus allerdings folgende Aspekte: Die Version wird hier der Systematik des bayerischen Lehrplans folgend erwähnt, auch wenn sie nicht zur Sprachmittlung nach obiger Definition gehört. Ein weiterer Unterpunkt der Sprachmittlung ist laut bayerischem Lehrplan in begrenztem Umfang die kontrastive Übersetzung im Bereich von Lexik und Grammatik. Ebenso wird beim mündlichen Sprachmitteln – das in Anbetracht der schulischen Lernsituation auf die konsekutive Wiedergabe beschränkt bleiben muss – die Unterscheidung in nicht-interaktives Mitteln, bei dem die Sprachmittler nur in eine Sprache übertragen, und interaktives Mitteln, bei dem zwischen Gesprächsteilnehmern mit verschiedenen Sprachen hin- und herübertragen wird, aufgenommen. Gliedern lassen sich die Aufgabentypen daher nach folgender Aufgabentypologie sowie nach den weiteren hauptsächlich beteiligten kommunikativen Fertigkeiten.

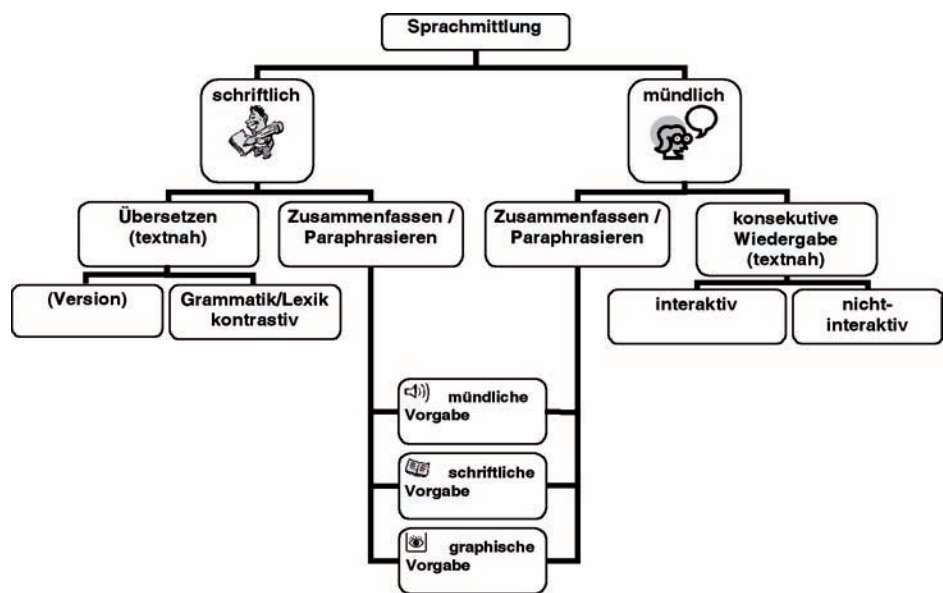


Abb 1: Aufgabentypologie zur Sprachmittlung

Obwohl inzwischen eine Vielzahl von Aufgaben formal alle Teilbereiche der Sprachmittlung abdecken, haben die aktuellen Lehrwerke verschiedene Schwächen. Was sich an vielen älteren Lehrwerken kritisieren ließ, nämlich die fehlende Einbettung in realistische Situationen (Hallet 1995: 284), gilt auch heute noch. Häufig sollen ursprünglich mündliche Äußerungen schriftlich gesprachmittelt werden:

Fred is visiting relatives in Germany. His cousin Dieter can't speak much English, but Dieter's daughter Anne talks to Fred. Can you tell Dieter in German what Fred and Anne are talking about? You don't need to translate every word, just the main points, but write complete sentences. (*Green Line [GL] 2 Workbook: 92*)

In einer außerschulischen Situation wäre hier allerdings gerade eine schnelle mündliche Reaktion des Sprachmittlers verlangt. Deutsche Dialoge zwischen zwei eigentlich englischsprachigen Kommunikationspartnern, die ins Englische übertragen werden sollen, lassen den Realitätsbezug vermissen und verstehen Sprachmittlung falsch. So heißt es z.B.: „Gib die folgenden Gespräche [zwischen zwei amerikanischen Lehrwerksfiguren] auf Englisch wieder. Ergänze dabei, was fehlt.“ (*GL2: 120*). Ähnlich liegt der Fall, wenn die Aufgabe folgendermaßen lautet: „Du bist im Urlaub auf einem Bauernhof in Yorkshire. Du schreibst deiner Oma eine Karte, die mindestens den folgenden Inhalt haben sollte: [...]“ (*GL1: 124*). Häufig sind die Aufgaben außerdem so nahe an das jeweilige Lehrwerk angelehnt, dass sie vollständig mit dem bereits erlernten Wortschatz bearbeitet werden können (z.B. *GL2 Workbook: 91*) und damit nicht einer realen Verwendungssituation außerhalb der Schule entsprechen. Es handelt sich vielmehr häufig um kaum verkappte Übersetzungen im traditionellen Sinn oder aber muttersprachlich gesteuerte Textproduktionen. Dazwischen eingestreut sind ohne jegliche Progression vereinzelte deutsche Texte, die die Lernenden sprachlich überfordern, da sie aus dem Lehrwerk sonst nur stark vereinfachte, didaktisierte Texte gewohnt sind – so z.B. *GL2: 118*, wo es ohne Vorbereitung plötzlich um „Kaution“, „Schlüsselrückgabe“, „Telefonkosten pro angefangene Minute“ etc. geht.

Die Lehrwerke der Sekundarstufe I bieten generell viel zu wenig Aufgaben an, die das Zusammenfassen wichtiger Informationen und das Paraphrasieren unbekanntes Vokabular erfordern.<sup>6</sup> Andererseits werden genau diese Kompetenzen in höheren Klassen vorausgesetzt. Hier offenbart sich eine Lücke in der Progression, die umso störender ist, als gerade in den ersten gymnasialen Lernjahren die begrenzten sprachlichen Mittel Umschreibungs- bzw. Texterschließungsstrategien geradezu unentbehrlich machen. Eine Schulung der Sprachmittlungsfähigkeit an realistischen Aufgaben bereits im ersten oder zweiten Lernjahr der Sekundarstufe I ist nötig, um dieser Schwäche abzuweichen. Gerade das zweite Lernjahr bietet sich besonders an, da zu diesem Zeitpunkt die Relativsätze erlernt werden, so dass unbekanntes Vokabular auf Englisch umschrieben werden kann. Wie im Folgenden gezeigt wird, müssen anspruchsvolle Aufgaben gestellt werden, die bewusst nicht mit dem bekannten Vokabular gelöst werden können. Ein weiteres Manko der Lehrwerke soll hier ebenfalls behoben werden: Die Sprachmittlungsfähigkeit muss systematisch entwickelt werden, und so werden – in Analogie zum Training der vier *skills* – auch *pre-* und *post-mediation activities* vorgestellt.

### Pre-Mediation Activities

Gerade in der Sekundarstufe I muss den Lernenden klar gemacht werden, dass nicht unbedingt die wortgetreue Wiedergabe die beste, geschweige denn eine akzeptable Lösung darstellt. Es zeigt sich nämlich in der Praxis, dass Anfänger, vielleicht aufgrund des teilweise sehr ähnlichen Wortschatzes im Deutschen und Englischen, ohne Hemmungen wörtlich ins Englische übersetzen. Die Praxis belegt, dass es fraglich ist, ob gut gemeinte Hinweise ausreichen wie „Es ist überhaupt nicht schlimm, wenn du für einzelne Ausdrücke keine englische Übersetzung kennst, solange du ihre Bedeutung

<sup>6</sup> Auch im Konkurrenzlehrwerk *English G* stellt sich die Situation zur Sprachmittlung sehr ähnlich dar, worauf hier jedoch nicht eingegangen werden kann.

verstehst.“ (GL2: 118). Stattdessen müssen Umschreibungsübungen für unbekanntes Wortschatz erstellt werden, die auch der allgemeinen Ausdruckfähigkeit in der Fremdsprache dienen. Derartige *pre-mediation activities* fehlen in den Lehrwerken allerdings beinahe völlig,<sup>7</sup> was umso mehr überrascht, als für die vier Grundfertigkeiten Übungstypologien vorliegen – man denke nur an *pre-/while-* und *post-reading activities*. Auch der CEFR nennt zwar *mediation strategies*, führt diese jedoch kaum aus (2001: 87f.).<sup>8</sup>

Es lassen sich mit den Lernenden systematisch semantische Relationen erarbeiten, wobei auf Fachbegriffe (Antonym, Hyperonym/Hyponym, Meronym) verzichtet werden kann außer auf den aus dem Deutschunterricht bekannten Begriff „synonym“ (Kolb 2008: 14):

- ▶ Opposites: *spannend* → *nicht langweilig* → not boring
- ▶ Synonyms: *Straßenkreuzer* is another word for car
- ▶ Special and general words: *kreischen, grölen, johlen* are all words that mean to cry out loud
- ▶ Parts and the whole: *Felge, Speiche, Schlauch* are all parts of a wheel of a bike
- ▶ Paraphrasing: *Zahnsperre* is a thing that..., *Hausmeister* is a person who..., *Friseursalon* is a place where..., When you are *fleißig*, that's when...

Im Laufe der Progression ist besonders auf das Paraphrasieren mit Hilfe der Struktur-schablonen „a thing that / a person who / a place where“ bzw. „that's when“ einzu-gehen. Die Erprobung im Unterricht erbrachte beispielsweise folgende Lösungen für „Zahnsperre“: a thing that you put (or: the doctor puts) on your teeth and that makes your teeth look better later (or: that puts your teeth in the right place).

Außer semantisch orientierten Techniken kann auch die Umschreibung von Struk-turen geübt werden. Der typisch deutsche Nominalstil lässt sich reverbalisieren: Nach Erlernen der *if*-Sätze Typ I können Bildungen wie „beim Kauf eines Autos“ mit „if you buy a car“ wiedergegeben werden.

Auch die Möglichkeit, unbekannte englische Wörter aufgrund der Wortfamilie zu erschließen, sollte bereits zu Beginn der Sekundarstufe I bewusst gemacht werden, möchte man der Lähmung vieler fortgeschrittener Lerner vor Texten mit unbekanntem Vokabular entgegenwirken. So ist der Satz „When his wife left him, he felt an emptiness in his heart.“ vom, den Lernenden bereits bekannten, Adjektiv *empty* her erschließbar.

Ebenso kann das Wörterbuch bei der Sprachmittlung in begrenztem Umfang seinen Platz haben: Natürlich ist es nicht Ziel des Fremdsprachenunterrichts, dass die Lernenden jedes ihnen unbekanntes Wort nachschlagen. Im Hinblick auf außerschuli-sche Verwendungssituationen sollte jedoch das Suchen einzelner Wörter, die für das Verständnis eines Textes wichtig sind, und das Auswählen der dem Kontext angemessenen Bedeutung eingeübt werden. Als vorbereitende Übung zur Mediation lässt sich zuerst der Aufbau eines Wörterbucheintrags erarbeiten. Eine weitere lohnende Aufgabe ist das alphabetische Ordnen von englischen Wörtern, das am motivierendsten ist, wenn es als Wettbewerb auf Zeit durchgeführt wird. Anschließend lassen sich an Wörter-buchauszügen beispielhaft verschiedene englische Übersetzungen eines deutschen Wortes erarbeiten.

Complete the sentences with the correct word for „einziehen“:

1. The cat ... its claws. [to draw in]
2. We've got new neighbours: they have just ... next door. [to move in]
3. Mr Smith is smoking: he ... the smoke from his cigarette. [to inhale]
4. The principal ... the pupil's mobile phone. [to confiscate]

Im Unterricht zeigte sich, dass das Auffinden der richtigen englischen Entsprechung von „einziehen“ nicht nur von der Gründlichkeit der Lernenden, sondern auch von dem jeweils verwendeten Wörterbuch abhing. Ähnliche Aufgaben sind auch aus dem Englischen ins Deutsche möglich.

<sup>7</sup> Die Ausnahme ist *GL2 Workbook*, 93/9, wo Wörter wie *Mehrwegflasche* und *Schnäppchenjäger* auf Englisch erklärt werden sollen. Diese Aufgabe steht leider auf der letzten Seite des zweiten Bandes, so dass sich der Eindruck aufdrängt, es sei ein Seitenfüller, obwohl es sich doch um eine **Vor**-Übung handelt.

<sup>8</sup> Vgl. allerdings Königs 2003: 315ff.



Zu den Vorübungen zur eigentlichen Sprachmittlung gehört auch kontrastive Sprachbetrachtung, denn es ist ein generelles Problem des Englischunterrichts, dass wörtlich übersetzte Sätze wie „It’s nice to lie on the lazy skin“ für *native speakers* unverständlich sind. Gelegentliches kontrastives Arbeiten ist einerseits im Bereich der Strukturen, andererseits im Bereich des Wortschatzes bzw. der Idiomatik durchaus zweckmäßig. Nicht nur in der Kollokationsforschung ist seit langem bekannt, dass das Lernen von isolierten Wörtern, wie sie in zweisprachigen Wörterlisten am Ende des Schulbuchs stehen, nicht sinnvoll ist; stattdessen sollten Wortgruppen bzw. Sinneinheiten gelernt werden, die in der Fremdsprache mit erhöhter Häufigkeit auftreten (Lewis 2000, 132). Im Bereich des Wortschatzes lassen sich in jedem Lehrbuchtext *idioms*, *collocations*, *phrasal verbs* oder *false friends* finden, wobei es sich nicht zwingend um das im Wörterverzeichnis neu angegebene Vokabular handeln muss, so z.B.:

- ▶ Don’t worry. I’ll look after the kids tomorrow. I’m looking for Steve. Have you seen him?
- ▶ Das kannst du nicht machen! Du machst zu viel Lärm!

Auch manche Strukturen bereiten den Lernenden in der Sekundarstufe I gerade aufgrund der Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Englischen Schwierigkeiten, z.B. die unterschiedliche Verwendung von *present perfect* und *simple past* (vgl. „Gestern bin ich ins Kino gegangen.“ „Ich war noch nie in den USA.“) oder die Verwendung der Modalverben (vgl. „Ich darf ins Kino gehen.“ „Ich darf nicht lange wegbleiben.“). Ziel ist es, dass – auch durch Reihenbildung (vgl. Butzkamm 2004: 174–187) – bestimmte Wendungen so präsent sind, dass sie von den Lernenden automatisch auch in anderen Kontexten abrufbar sind. Damit stellt richtig gehandhabtes kontrastives Übersetzen eine Vorübung zu komplexeren Sprachmittlungsaufgaben dar.

### Paraphrasieren graphischer Vorlagen (Seh- bzw. Leseverstehen)

Im engeren Sinn handelt es sich bei diesem Aufgabentyp um das Arbeiten mit rein graphischen Vorgaben, z.B. Verkehrsschilder. Im weiteren Sinn schließt er auch graphische Vorgaben ein, die mit Kurztexten kombiniert sind. Für die Übertragung deutscher Bildsymbole ins Englische wurden im Rahmen des Themas *travel and transport* einige deutsche Verkehrsschilder ausgewählt; ihre Bedeutung musste dann in Partnerarbeit auf Englisch erklärt werden. Es handelte sich hierbei um eine recht punktuelle Aufgabe im Sinne der Paraphrasierungsübungen, da z.T. nur ein Wort umschrieben werden musste. Außerdem ließen sich amerikanische Straßenschilder, die mit bereits bekanntem Vokabular oder durch die begleitenden Bilder und Weltwissen zu erschließen waren, von den Lernenden in einem kurzen Quiz erraten, wobei „Ped Xing“ sie sehr lange beschäftigte:

You're hiking with your friend Sam from Ohio. Explain the following signs to him:

Du fährst mit deinen Großeltern durch die USA. Erkläre ihnen folgende Schilder:



Abb. 2: Schilder

Diese Art der paraphrasierenden Übertragung in die jeweils andere Sprache unterscheidet sich insofern von der Arbeit an reinen Textvorgaben, als sie aufgrund des optischen Reizes ansprechender ist. Aus methodischer Sicht bietet sie sich aufgrund der Kürze besonders für Einschübe an, da die Lernenden weniger ermüden als bei längeren Sprachmittlungsaufgaben. Auch eventuell enthaltene graphische Elemente wie Pfeile, Fahrräder oder Figuren haben eine Bedeutung, die versprachlicht werden muss. Ein lohnender Aspekt ist hier auch der kontrastive Vergleich der Darstellungskonventionen für Verkehrssituationen in deutsch- bzw. englischsprachigen Ländern. Reine Bildvorgaben haben dabei den Vorteil, dass die Lernenden weniger in Versuchung geraten, Wort für Wort zu übersetzen, als wenn ihnen bereits deutsche Formulierungen vorgegeben sind; andererseits setzen sie jedoch Wissen über ihre konventionelle Bedeutung voraus. Auch bietet sich ihnen hier die Gelegenheit, Informationen aus alltäglichen Lebensbereichen informell wiederzugeben (vgl. CEFR 2001: 87).

Diese Aufgabenstellung ermöglicht darüber hinaus interkulturelles Arbeiten, wenn mit Hilfe von Bildern wie dem folgenden speziell deutsche Kulturphänomene wie „Schultüte“ situativ verankert erklärt werden müssen:

On the first day after the summer holidays you're walking to school with Sally, your exchange partner from Aberdeen. She wants to know why some small children are carrying colourful cones like the child in this picture:



Abb. 3: Der erste Schultag in Deutschland

Es genügt nicht, das Bild zu beschreiben, sondern es müssen für den Gesprächspartner auch eigenkulturelle Hintergrundinformationen ergänzt werden. Dem Sprachmittler muss bewusst sein, dass Bräuche kulturspezifisch sein können und eine Übersetzung des Wortes „Schultüte“ nicht ausreicht. Derartige Aufgaben funktionieren natürlich am besten, wenn sie im tatsächlichen Kontakt mit englischsprachigen Schülern durchgeführt werden; denn dann wird den Lernenden klar, dass sie sprachliche und kulturelle Verständigungsschwierigkeiten überwinden müssen.

### Zusammenfassen und nicht-interaktives mündliches Sprachmitteln (Hörverstehen)

Auch Hörverstehen, dem in einem kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht ein erhöhter Stellenwert zukommt, kann gut mit Sprachmittlung kombiniert werden: Besonders Hörtexte, in denen eine oder wenige Personen sprechen, bieten sich zur Sprachmittlung an; es ist hier an Durchsagen am Flughafen oder Bahnhof, Wetterberichte, Verkehrsnachrichten, Veranstaltungshinweise im Radio etc. gedacht. Statt zielsprachige Verständnisfragen zu stellen, kann beinahe jeder Hörtext in eine sinnvolle Sprachmittlungssituation eingebunden werden. Mögliche Aufgabenstellungen könnten lauten:

- ▶ Du hast gerade im Radio den Wetterbericht für den nächsten Tag gehört. Sage deinen Eltern, was ihr für eure geplante Wanderung einpacken solltet.
- ▶ Während deines Aufenthaltes bei deiner Gastfamilie in Colorado hast du einen interessanten Vortrag über die Arbeit auf einer Ranch gehört. In einer E-Mail möchtest du deinen Freunden zu Hause möglichst genau von diesem Vortrag berichten.

Abhängig vom Arbeitsauftrag kann also eine knappe Zusammenfassung der für die jeweilige Situation relevanten Informationen erforderlich sein, oder es muss das Gehörte möglichst detailliert und vollständig wiedergegeben werden. Für letztere Aufgabe ist in der Sekundarstufe I eine kurze Einführung in *note-taking* nötig: Erarbeitet werden muss, dass nur wichtige Informationen festzuhalten sind, also v.a. Substantive sowie Verben und Adjektive. Außerdem sind Möglichkeiten zu sammeln, Wörter graphisch oder abgekürzt festzuhalten, z.B.: ≠ (*is not the same as*), → (*so, that's the reason why*), & (*and*), ? (*the question is*) oder imp. (*important*). Sobald den Lernenden derartige Strategien bewusst sind, werden sie diese selbstständig für ihre Zwecke anwenden: So fand sich in den Schülernotizen zu einer derartigen Aufgabe eine gezeichnete Glühbirne für „exciting experience“.

Die sprachmittelnde Bearbeitung von Hörverstehensaufgaben eliminiert die Schwierigkeiten, die bei der Wiedergabe auf Englisch in der Produktionsphase auftreten. Weiterhin sind die Ergebnisse umso besser, je präziser die Aufgabenstellung nach Informationen des Ausgangstextes fragt und – wie generell bei Hörverstehensaufgaben – je weniger Ablenkungsmöglichkeiten es gibt. Dies zeigt sich besonders deutlich, wenn man keine reinen Hörtexte verwendet, sondern Bild-Ton-Kombinationen, z.B. kurze Werbevideos. Im Unterrichtsversuch wurde ein kurzer Werbespot angesehen: Die Lernenden waren von den Bildern im Videoclip fasziniert, nahmen jedoch teilweise keinerlei sprachliche Informationen zum Produkt auf.

### Interaktives mündliches Sprachmitteln (Hörverstehen und Sprechfertigkeit)

Während bei der Sprachmittlung ins Deutsche Hörverständnis und Informationsauswahl besonders wichtig sind, kommt bei der Übertragung ins Englische die Sprechfertigkeit mit ins Spiel. Außerdem muss schnelles Umschalten zwischen den beiden Sprachen erfolgen. Heuer und Klippel schlagen daher vor, in der Anfangsphase je einen Dolmetscher für eine Richtung einzusetzen (1987: 99). Wird dieses Vorgehen zugunsten größerer Realitätsnähe nicht gewählt, muss vermehrt darauf geachtet werden, dass die zu übertragenden Elemente kurz sind und – zumindest zu Beginn – eine Verkomplizierung durch die Verwendung von indirekter Rede vermieden wird. Dies erscheint auch nicht zwingend notwendig, da z.B. die Bitte der Eltern, am Flughafen zu fragen, ob dies der richtige Schalter für den Flug nach Denver sei, sowohl mit „My parents would like to know if this is the right check-in desk for the flight to Denver.“ oder „Excuse me, is this the right check-in desk for the flight to Denver?“ situativ richtig wiedergegeben werden kann.

Methodisch besonders lohnend ist es, die Lerngruppe jeweils in Dreiergruppen aufzuteilen und die Rollen deutschsprachiges Elternteil (*Parents*), englisch sprechender Angestellter (*Clerk*) und Sprachmittler (*Interpreter*) übernehmen zu lassen, wobei letztere natürlich die schwierigste Rolle ist. Jedes Gruppenmitglied erhält nur seinen jeweiligen Rollentext; der *Interpreter* findet auf seiner Rollenkarte außer seinen durch Punkte gekennzeichneten Einsätzen nur englische oder deutsche Einzelwörter als Gedächtnisstütze. (s. Abb. 4)

RENT A CAR – PARENTS	RENT A CAR – INTERPRETER	RENT A CAR – CLERK
Du spielst die Rolle des Vaters/der Mutter. Achte auf deine Einsätze.	Mediate between your parents and the clerk. Speak when it's your turn.	You are the clerk. Speak when it's your turn.
CLERK:	CLERK:	<b>CLERK: Good morning. Can I help you?</b>
<b>PARENTS: Sage ihm, dass wir ein Auto für vier Personen für eine Woche mieten möchten. Und frage, wie viel das kostet.</b>	PARENTS:	PARENTS:
INTERPRETER:	<b>INTERPRETER:</b> ...	INTERPRETER:
CLERK:	CLERK:	<b>CLERK: There are a lot of prices, I need to know the size of the car. A Ford is 58 dollars a day.</b>
INTERPRETER:	<b>INTERPRETER:</b> ...	INTERPRETER:
CLERK:	PARENTS:	<b>CLERK: Ah you mean a trailer. Well, that's 90 dollars a day. [ˈtreɪlə]</b>
INTERPRETER:	<b>INTERPRETER:</b> ...	INTERPRETER:
<b>PARENTS: Und was ist mit einem Wohnwagen?</b>	<b>Wohnwagen?</b>	PARENTS:
INTERPRETER:	CLERK:	INTERPRETER:
CLERK:	<b>INTERPRETER:</b> ...	<b>CLERK: What about insurance? That would be 8 dollars a day. [ɪnˈʃʊəns]</b>
INTERPRETER:	PARENTS:	PARENTS:
<b>PARENTS: Gut, das nehmen wir.</b>	<b>INTERPRETER:</b> ...	INTERPRETER:
INTERPRETER:	CLERK:	<b>CLERK: If you have an accident and you crash into another person's car, you don't have to give your own money.</b>
CLERK:	<b>INTERPRETER:</b> ...	INTERPRETER:
INTERPRETER:	PARENTS:	PARENTS:
CLERK:	<b>INTERPRETER:</b> ...	INTERPRETER:
INTERPRETER:	CLERK:	<b>CLERK: Ok, please come with me then.</b>
<b>PARENTS: Ja, eine ..... brauchen wir. Wir zahlen mit Kreditkarte.</b>	<b>INTERPRETER:</b> ...	INTERPRETER:
INTERPRETER:	PARENTS:	PARENTS:
CLERK:	<b>INTERPRETER:</b> ...	INTERPRETER:
INTERPRETER:	CLERK:	<b>CLERK: Ok, please come with me then.</b>
CLERK:	<b>INTERPRETER:</b> ...	INTERPRETER:
INTERPRETER:	PARENTS:	PARENTS:
CLERK:	<b>INTERPRETER:</b> ...	INTERPRETER:
INTERPRETER:	CLERK:	<b>CLERK: Ok, please come with me then.</b>
CLERK:	<b>INTERPRETER:</b> ...	INTERPRETER:
INTERPRETER:	PARENTS:	PARENTS:
CLERK:	<b>INTERPRETER:</b> ...	INTERPRETER:
INTERPRETER:	CLERK:	<b>CLERK: Ok, please come with me then.</b>
CLERK:	<b>INTERPRETER:</b> ...	INTERPRETER:
INTERPRETER:	PARENTS:	PARENTS:
CLERK:	<b>INTERPRETER:</b> ...	INTERPRETER:
INTERPRETER:	CLERK:	<b>CLERK: Ok, please come with me then.</b>

Abb 4: Rollenspiel zur Sprachmittlung

Bedingung der Aufgabenstellung ist es, nicht bei den anderen Gruppenmitgliedern in das Blatt zu sehen, so dass – wie in der realen Kommunikationssituation auch – in besonderem Maße Gedächtnis und Hörverstehen gefordert sind. Für den Umgang mit unbekanntem Vokabular ist einerseits auf die Standardfrage: „Excuse me, but what’s ...?“ hinzuweisen und andererseits an die Strategien zur Paraphrasierung unbekannter englischer Wörter zu erinnern. Es sollte darauf geachtet werden, dass die Sprachmittlungsdialoge – anders als die Lehrwerksaufgaben für die ersten Lernjahre – tatsächlich unbekanntes Vokabular mit gegebenenfalls zu wiederholender Lautschrift (hier: Wohnwagen und *insurance*) enthalten, denn nur so ist eine realitätsnahe Simulation gewährleistet, die die Lernenden wirklich fordert. Je nach Stärke der Lerngruppe kann eine Einarbeitungszeit gewährt oder sofort mit dem Vorspielen der Dialoge vor der Klasse begonnen werden.

Erwartungsgemäß traten im Unterrichtsversuch Verständnis- und Umschreibungsschwierigkeiten bei unbekanntem Wörtern auf. Die Lernenden selbst wiesen darauf hin, dass in den deutschen Sätzen teilweise Höflichkeitsfloskeln fehlten, die vom *Interpreter* als kulturellem Mittler eingefügt werden müssten. Insgesamt wurden die Kurzszenen recht flüssig vorgetragen; nur in einer Situation war der *Interpreter* so verunsichert, dass das Gespräch zum Stillstand kam. Hier mussten die Lernenden daran erinnert werden, dass es – wie in realen Kommunikationssituationen auch – absolut legitim ist, um eine Wiederholung des Gehörten zu bitten. Aus Lehrersicht bietet dieser Aufgabentyp ein hohes Maß an Schüleraktivierung, während die Handlungsorientierung gleichzeitig die Lernenden motiviert und ihnen das Vorspielen der Dialoge oder gar deren digitaler Aufnahme zusätzlich Spaß bereitet. Durch diese Aufgabenstellung ist gesichert, dass alle Lernenden aktiv werden müssen, wobei zwei der drei Gruppenmitglieder jeweils fremdsprachliche Fertigkeiten trainieren. Die Komplexität dieses Aufgabentyps bringt allerdings auch eine sehr hohe Fehlerquote in allen Bereichen der sprachlichen Mittel – Phonetik, Strukturen, Wortschatz/Idiomatik und Pragmatik/Situationsangemessenheit – mit sich, so dass es manchmal schwierig ist, zu beurteilen, ob ein rein englischsprachiger Interaktionspartner die Übertragungen tatsächlich verstehen würde. Korrekturen dürfen dennoch nur äußerst sparsam vorgenommen werden, um die handlungsorientierten Sprechphasen der Lernenden nicht zu unterbrechen.

### Zusammenfassen / Paraphrasieren ins Deutsche (Leseverstehen)

Der bayerische Lehrplan verlangt unter dem Punkt „Umgang mit Texten und Medien“, dass die Lernenden „eine Vielfalt von zunehmend längeren, auch einfachen authentischen Lese- und Hörtexten“ erschließen. Nach Einführung in die Wörterbucharbeit können zu Lehrwerksthemen auch Texte verwendet werden, die die vom Lehrwerk vorausgesetzte sprachliche Kompetenz der Lernenden leicht übersteigen. Es handelt sich hierbei um eine Tätigkeit, die in außerunterrichtlichen Situationen, z.B. auf einer Urlaubsreise, oft gefordert ist. Wichtig ist dabei, dass Aufgaben gestellt werden, die präzise, relativ punktuelle Informationen des Ausgangstextes erfragen, damit die Lernenden vor der Menge englischen Textes nicht kapitulieren. Als Einstieg sollte mit den Lernenden gemeinsam durch Lesen der Überschriften (*skimming*) ein Überblick geschaffen werden, bevor sie dann gezielt nach Informationen zu einzelnen Fragen (*scanning*) suchen sollen.

---

Du bist im Mai mit deinen Großeltern, die kein Englisch sprechen, im Lake District unterwegs. Beantworte ihre Fragen zu der Broschüre, die ihr im Tourismusbüro erhalten habt:

- Können wir einfach wandern, wo wir wollen?
- Brauchen wir eine Hundeleine für Waldi?
- Dürfen wir dort Picknick machen?
- Wo gibt es Informationen über die Wetteraussichten?
- Können wir notfalls unterwegs mit dem Handy Hilfe rufen?



## All you need to know

**What does CROW allow me to do?**  
It gives you the right to walk across miles of spectacular Lake District landscape. We call this access land.

**Does it mean I can walk wherever I want?**  
No it doesn't.

You're welcome to walk on open access land but there is not a 'right to roam' through gardens, parks, buildings, working quarries and arable land.

It does extend areas available for walking. In the Lake District, access land covers nearly 55 per cent of the National Park, that's around 500 square miles. The map on this leaflet shows all the open access land. You can, of course, still walk on permitted paths and rights of way.

**Where can I walk?**

Where you see the open access symbol – a walker in brown on a white background – it means the land is usually open for public access on foot.

Access areas are normally mountain, moor, heath and down and registered common land.

To find out more you can:

- Get up-to-date Ordnance Survey Explorer maps, which will be available at our information centres, outdoor clothing and equipment stores and bookshops, or direct from OS on 0845 200 2712
- Visit the 'places to go' section on [www.countrysideaccess.gov.uk](http://www.countrysideaccess.gov.uk)
- Call the Open Access Contact Centre on 0845 100 3298
- Contact our information centres



**How can I find out if there are any restrictions to access land?**

From time to time, access may be restricted in certain areas to protect wildlife, farm livestock, or yourself. This might be for land management, public safety, fire prevention, or nature and heritage conservation.

Please take notice of any signs showing land is closed.

Restrictions can be seen on [www.countrysideaccess.gov.uk](http://www.countrysideaccess.gov.uk) and are updated daily.

Call the Open Access Contact Centre on 0845 100 3298 or email [openaccess@countryside.gov.uk](mailto:openaccess@countryside.gov.uk)

Public rights of way are not affected by these local access restrictions.



**What can I do on the access land?**

- walk
- run
- climb
- picnic
- take photographs
- paint
- view historic remains
- watch wildlife
- above all, appreciate the views across some of the wildest, most impressive landscapes in the country



**Can I take the dog?**

Yes, in many areas, if kept under close control. From 1 March until 31 July, dogs must be on a two-metre lead, so that breeding animals and birds are not disturbed. Leads should also be used where there is livestock.

**Do I need special equipment?**

Yes, sturdy footwear and weatherproof clothes – carry extra layers in case it turns cold – a map and compass. Mobile phone coverage is patchy in the National Park's remote areas, so make sure someone knows where you are going and when you are due back.

Visitors to access land are primarily responsible for their own safety, and for taking care of any children or dogs who accompany them.

It is always worth checking weather forecasts before setting out by calling 0870 055 0575 or visiting [www.lake-district.gov.uk/weatherline](http://www.lake-district.gov.uk/weatherline)

[www.countrysideaccess.gov.uk](http://www.countrysideaccess.gov.uk)

<http://www.lake-district.gov.uk> (Zugriff: 09.04.09)

Abb. 5: Sprachmittlung aus dem Englischen (Footpath und Baum © Tony West, Wanderer und Schuhe zubinden © Charlie Hedley)

Im Unterrichtsversuch zeigten sich hier Unterschiede in der Detailliertheit der Antworten. Fragen, die Nachschlagen im Wörterbuch erforderten, wurden häufiger falsch beantwortet, entweder weil eine falsche Bedeutung ausgewählt oder auf das Nachschlagen aus Bequemlichkeit ganz verzichtet wurde.

### Zusammenfassen / Paraphrasieren ins Englische (Schreib- oder Sprechfertigkeit)

Die zusammenfassende Wiedergabe deutscher Informationen auf Englisch stellt die Lernenden vor andere Schwierigkeiten als die Sprachmittlung ins Deutsche: Sinnentnehmendes Lesen im Deutschen und Versprachlichung in der Fremdsprache mit lexikalischen, strukturellen und pragmatischen Schwierigkeiten kommen hier zusammen. In interlingualen Sprachverwendungssituationen außerhalb der Schule wird diese Aktivität von deutschen Muttersprachlern sehr häufig gefordert werden, wovon wohl auch das LISUM ausgeht, da es nur Aufgabenbeispiele dieses Typs als Beispiele anführt. Wie auch für die Zusammenfassung englischsprachiger Texte auf Deutsch ist die Auswahl an Ausgangsmaterial nahezu unbegrenzt. Nicht nur in der Sekundarstufe I wird man jedoch darauf achten, dass eine gewisse inhaltlich-thematische Anlehnung an Lehrwerksthemen gegeben ist (vgl. Hallet 2008: 6). Als Beispiele bieten sich eine sprachmittelnde Übertragung der Schulwebseite zum Thema *school*, touristische Informationen zum Thema *travel* oder Beschreibungen von Brauchtum zum Thema *holidays* an.

Im Folgenden sei ein Aufgabenbeispiel aus der Unterrichtsreihe exemplarisch vorgestellt: Ausgehend von einem Auszug aus einem Wikipedia-Artikel soll zum Unterrichtsthema *customs and traditions* eine E-Mail an einen fiktiven Austauschpartner verfasst werden:

**Tom, your e-mail pal from New York, has asked you if you know any truly German customs. This makes you think of „Sankt-Martins-Umzug“. Write an e-mail to Tom in which you tell him about this custom. Use the following information that you found on the internet:**

#### Sankt-Martins-Zug bzw. Umzug

In vielen Regionen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz sind Umzüge zum Martinstag üblich. Bei den Umzügen ziehen Kinder zum Gedenken mit Laternen durch die Straßen der Dörfer und Städte. Begleitet werden sie häufig von einem auf einem Schimmel sitzenden und als römischer Soldat verkleideten Reiter, der mit einem roten Mantel den Heiligen Martin darstellt. In Bregenz wird dieser Brauch „Martinsritt“ genannt. Gelegentlich wird auch die Schenkung des Mantels an den Bettler nachgestellt. Bei dem Umzug werden traditionelle Martinslieder gesungen. Die Laternen werden oft vorher im Unterricht der Grundschulen und in Kindergärten gebastelt. Zum Abschluss gibt es häufig ein großes Martinsfeuer. Vielerorts erhalten die Kinder einen Weckmann aus Hefeteig mit Rosinen. In Süddeutschland sind auch Laugenbrezeln üblich.

#### Martinssingen

Im Anschluss an den Martinszug oder auch an einem leicht abweichenden Termin wird vielerorts auch das Martinssingen (auch „Martinlieder“) praktiziert, bei dem die Kinder mit ihren Laternen bzw. Lampions von Haus zu Haus ziehen und mit Gesang Süßigkeiten, Gebäck, Obst und andere Gaben erbitten. Ein ähnlicher Brauch ist das Martinisingen in Ostfriesland und anderen evangelischen Gegenden, das am 10. November stattfindet, aber auf Martin Luther anstatt auf den heiligen Martin zurückgeht.

zitiert aus <http://de.wikipedia.org/wiki/Martinstag> (Zugriff 31.05.08)

Abb. 6: Aufgabenbeispiel: E-Mail

Hier waren die Lernenden gefordert, die wichtigen Informationen selbst zu finden, auszuwählen und zu übertragen. Als Einstieg wurde im Unterrichtsgespräch auf die „6 Ws“ (*who, where, what, when, why, how*) hingewiesen, die aus dem Deutschunterricht bekannt sind. Gemeinsam wurden dann im deutschen Text mit Farbe relevante Stellen markiert. Besonders gut zeigt sich hier, inwieweit die Lernenden außer Mediation auch die schriftliche Ausdrucksfähigkeit beherrschen: Ziel im bayerischen Lehrplan ist es schon im zweiten gymnasialen Lernjahr, dass Lernende „zunehmend längere, klar strukturierte Texte zu Themen aus den eigenen Interessensbereichen verfassen“; dies wird als „erzählende und berichtende Texte“ spezifiziert. Vorteilhaft ist hier, dass unter starker inhaltlicher Lenkung sprachlich relativ große Freiheit besteht. So gab es Arbeiten, in denen selbst die Anrede fehlte; andere Lernende fügten Einleitungs- und Schluss-Sätze ein und erwähnten eigene Erlebnisse. Während einige Lernende den deutschen Textaufbau einschließlich der Überschrift sklavisch imitierten, veränderten leistungsstärkere Lernende die Reihenfolge der Informationen und verketteten einzelne Elemente logisch.

#### Post-Mediation Activities

Kürzere Evaluationsphasen lassen sich jeweils nach bzw. während einer Mediationsaufgabe einschieben: Dabei werden Lösungen in der Lerngruppe besprochen und Probleme in den Bereichen Lexik, Strukturen oder Pragmatik geklärt; ausführlichere Verbesserungs- und Reflexionsphasen bieten sich nach Prüfungen zur Sprachmittlung an. Es können beispielsweise Listen mit guten, weniger guten und falschen Lösungen aus den Arbeiten der Lernenden vorgelegt werden. So wurden in der Unterrichtseinheit z.B. die folgenden Varianten für „schönes Fell [eines Pferdes]“ gegenübergestellt: „so beautiful/such a beautiful skin/\* fell/beautiful skin with hairs/beautiful hair/? beautiful thing that warms horses up“. Gemeinsam mit den Lernenden können die jeweiligen Lösungen in Hinblick auf ihre inhaltliche Adäquatheit bewertet und eine Begründung für die Beurteilung gesucht werden. Der Einsatz des Wörterbuchs erlaubt den Lernenden

hier selbstständig festzustellen, was das tatsächlich in einigen Schülerlösungen vorgeschlagene *fell* wirklich bedeutet.

Auch die Vergabe von Pluspunkten für besonders gelungene Lösungen kann so gemeinsam nachvollzogen werden: Genannt seien hier nur Höflichkeitsfloskeln, die Verwendung indirekter Rede beim mündlichen Sprachmitteln, der Einsatz von *question tags* oder *fillers*, aber auch höfliches Nachfragen bei Verständnisschwierigkeiten. So wird man folgende Lösungen verschieden werten wollen (vgl. Kolb 2008: 13):

- ▶ a car you can live in/a car where you can sleep (für „Wohnwagen“)
- ▶ We would like to have a car for four persons for one week, please./Can we have a car for four people for one week?/We need a car for four people for one week.
- ▶ What's „insurance“, please?/Sorry, can you explain what „insurance“ is?/I don't know what „insurance“ is.
- ▶ Er sagt, es gebe verschiedene Preise und er müsse die Größe des Autos kennen./Es gibt verschiedene Preise. Er braucht die Größe des Autos.

Zu den *post-mediation activities* gehört auch, Lösungen der Lernenden mit von *native speakers* verfassten Texten zu vergleichen: Dies ist beispielsweise bei der sprachmittelnden Wiedergabe von Rezensionen zu deutschen Übersetzungen englischsprachiger Jugendbücher möglich. Als Fazit für die Lernenden sollte sich ergeben, dass es oft mehrere, beinahe gleichwertige Übertragungsmöglichkeiten gibt und dass situative Einbettung und kommunikativ geschicktes Agieren in anwendungsbezogenen Situationen mindestens genauso wichtig sind wie grammatische Korrektheit und inhaltliche Vollständigkeit.

Diesen Grundsatz muss sich auch die Lehrkraft ständig vor Augen halten. Gerade in der Unterstufe tritt aufgrund der begrenzten sprachlichen Mittel eine erhöhte Zahl an Verstößen gegen die Sprachnormen auf. Wichtig ist, dass die Lernenden verschiedene Strategien einsetzen, um den Inhalt von Aussagen verständlich wiederzugeben; ein starres Beharren auf absoluter sprachlicher Korrektheit würde die Erreichung dieses Zieles eher behindern. Werden Sprachmittlungsaufgaben als Prüfungsform eingesetzt, sind diese Prinzipien natürlich auch zu beachten.<sup>9</sup> In Abhängigkeit vom Niveau der Lernenden und davon, ob es sich um mündliche oder schriftliche Sprachmittlung handelt, wird man verschiedene Teilbereiche verschieden zu gewichten haben (vgl. De Florio-Hansen 2008: 4–6).

### Wertung und Ausblick

Aus Lehrersicht erwies sich Sprachmittlung zu Beginn als anstrengend, da die Lernenden dazu neigten, Aufgaben mit der Aussage, dass sie die nötigen Wörter nicht kennen würden, zu verweigern. Aus der Sicht der Lernenden mögen die Sprachmittlungsaufgaben vielleicht frustrierend gewesen sein, da der Umgang mit unbekanntem Wörtern die Akteure in ihren Sprechabsichten behinderte. Nach den Vorübungen zeigten sich dann große Fortschritte bei den meisten Lernenden, auch wenn bis zum Schluss einige einfach das deutsche Wort verwendeten oder Lücken ließen. Manche Teilbereiche stellten die Lernenden von Anfang an vor geringere Anforderungen, z.B. eher punktuelle Aufgaben oder die Übertragung ins Deutsche bei bekanntem Wortschatz. Bis zum Schluss schwieriger blieben die Bereiche, die zusätzliche Arbeit – wie Einsatz des Wörterbuchs oder Anwendung von Umschreibungstechniken – erforderten. Fehler fanden sich, je nach Aufgabe, im Bereich von Aussprache, Wortstellung, Verwendung der *tenses*, Wortschatz oder idiomatischer Sprache. Da diese Fehler jedoch genauso bei einsprachig konzipierten Aufgaben auftreten, ist zu bezweifeln, dass der explizite Einbezug der Muttersprache der fremdsprachlichen Kompetenz schadet. Es ist zu hoffen, dass die

<sup>9</sup> Bei der Bewertung von Sprachmittlungsleistungen mangelt es allerdings noch an einheitlichen Kriterien. Während der *CEFR* feststellt, „No illustrative scales are yet available“ (2001: 88), gibt es inzwischen verschiedene Bewertungsvorschläge (z.B. Gebauer/Kieweg 2008: 23; ISB 2005: 186ff.; ISB, Hinweise oder LISUM 2008: Anlage 1). Interessanterweise geht bei der Sprachmittlung ins Englische die Gewichtung von Inhalt zu Sprache in diesen Vorschlägen z.T. weit auseinander, wobei letztere zwischen 33% und 70% der Gesamtleistung ausmacht.

Arbeit mit *collocations* bzw. *chunks* (Lewis 2000: 133) diesem Problem langfristig entgegenwirkt. Im Unterrichtsversuch wurde – trotz der teilweise sehr anspruchsvollen, nicht-didaktisierten Texte – weder eine Hemmung der Kompetenz im Englischen noch eine Überforderung der Lernenden festgestellt. Stattdessen stachelten die Sprachmittlungsaufgaben häufig die Mitteilungsfreude im Englischen noch an. In einem Auswertungsgespräch nach der Unterrichtseinheit merkten die meisten Lernenden an, dass Mediationsaufgaben für ihre private oder berufliche Zukunft sinnvoll sein können. Das explizite Training von Umschreibungen wurde von beinahe allen Lernenden der Klasse für hilfreich oder sehr hilfreich gehalten; viele der Lernenden hatten so viel Selbstvertrauen zu denken, sie könnten alles auf Englisch ausdrücken, wobei viele einschränkten: „with mistakes“ oder „maybe“.

Abschließend sei daran erinnert, dass es übertrieben wäre, Sprachmittlung als eine sensationelle Neuerung anzusehen, da Teilaspekte dieser Aufgabenform schon früh diskutiert bzw. in Lehrplänen und Lehrwerken zumindest genannt wurden.<sup>10</sup> Die Konzentration auf die traditionelle Übersetzung, Kritik daran, aber auch deren Obligatorik beispielsweise im bayrischen Abitur oder in Staatsexamensprüfungen für das Lehramt haben lange Zeit eine Beschäftigung mit freieren Formen des zweisprachigen Vermittelns behindert. Die durch den CEFR und die neue Generation der Lehrpläne gestärkte Handlungs- und Anwendungsorientierung hat diese Situation geändert. Gerade für die Sekundarstufe I kann allerdings auch aktuell noch von einem vernachlässigten Teilbereich der „communicative language activities“ (CEFR 2001: 57) gesprochen werden, der auf den vier Grundfertigkeiten beruht und ebenso gut trainier- und prüfbar ist wie diese. Die in der Abiturprüfung erwartete Sprachmittlungsleistung, welche die Zusammenfassung von Texten aus Zeitungen wie Handelsblatt oder International Herald Tribune (EPA 2002: 56/58) verlangt, setzt anspruchsvolle Sprachmittlungsaufgaben schon in der Unterstufe des Gymnasiums voraus. Mit den entsprechenden, aufwändigen, aber notwendigen *pre-* und *post-mediation tasks* ist nicht zu befürchten, dass Lernende der Anfangsjahre diesen Aufgabentyp schlechter meistern als andere Aufgaben. Bewusst machen muss man sich allerdings, dass je nach Text vielleicht nicht neu erlernte Strukturen und Wortschatz geprüft werden, sondern im großen Rahmen der Kommunikationsfähigkeit die Sprachbeherrschung allgemein und – gerade in der Sekundarstufe I – der geschickte Umgang mit begrenzten sprachlichen Mitteln. Somit gehören Sprachmittlungsaufgaben zu den komplexeren Aufgaben, in denen Lernende, wie es der Lehrplan für das bayerische Gymnasium fordert, „unterschiedliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten anwenden und die Fremdsprache in anwendungsbezogenen Situationen gebrauchen“ (Fachprofil Moderne Fremdsprachen).

<sup>10</sup> Vgl. bereits die Veröffentlichungen von Meyer (1975) und Reinke (1977) sowie die Aufgaben „Say it in English“ in *English G Ausgabe A* oder der Dolmetschkurs in *English G Ausgabe C* (vgl. auch Hallet 1995: 285f.).



## Bibliographie

- Bausch, K.-R. (1980). Sprachmittlung. In: Althaus, H. P. (Hrsg.). *Lexikon der germanistischen Linguistik*. (2. Aufl.) Tübingen: Niemeyer, 797–802.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2004). *Lehrplan Gymnasium G8*. <http://www.isb-gym8-lehrplan.de> (Zugriff am 29.12.08)
- Butzkamm, W. (2004). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Caspari, D. (2008). Didaktisches Lexikon: Sprachmittlung. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 6 (5), 60.
- [CEFR] Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. <http://culture2.coe.int/portfolio//documents/0521803136txt.pdf> (Zugriff am 29.12.08)
- De Florio-Hansen, I. (2008). Sprachmitteln: Überlegungen zur Mediation im Fremdsprachenunterricht. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 6 (5), 3–8 und 13.
- Fleischmann, E. (Hrsg.) (1997). *Translationsdidaktik: Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Narr.
- Gebauer, S. & Kieweg, W. (2008). Frag ihn bitte mal für mich, ob...: Sprachmittlungsaufgaben erstellen und bewerten. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 20–27.
- [GL1] *Green Line new E2*. Schülerbuch Band 1. Stuttgart: Klett 2003.
- [GL2] *Green Line new E2*. Schülerbuch Band 2 und *Workbook*. Stuttgart: Klett 2005.
- Hallet, W. (1995). Interkulturelle Kommunikation durch kommunikatives Übersetzen: Lernziele des Übersetzens im schulischen Englischunterricht. In: *Realities of Translating Anglistik & Englischunterricht* 55/56, 277–312.
- Hallet, W. (2008). Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln: Interlinguale Kommunikation als Aufgabe. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 2–7.
- Haß, F. (Hrsg.) (2006). *Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Heuer, H. & Klippel, F. (1987). *Englischmethodik: Problemfelder, Unterrichtswirklichkeit und Handlungsempfehlungen*. Berlin: Cornelsen.
- Kautz, U. (2000). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium.
- Klippel, F. & Doff, S. (2007). *Englischdidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Scriptor.
- Königs, F. G. (2003). Übungen zur Sprachmittlung. In: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (4. Aufl.) Tübingen: Francke, 315–317.
- Kolb, E. (2008). ‚Almabtrieb‘ is something like a cattle drive: Sprachmittlungskompetenz systematisch schulen. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 11–19.
- [EPA] Kultusministerkonferenz. *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Englisch*. Beschluss der KMK vom 1.12.1989 i.d.F. vom 24.5.2002. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1989/1989\\_12\\_01-EPA-Englisch.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Englisch.pdf) (Zugriff am 27.04.09)
- [LISUM] Landesinstitut für Schule und Medien (2006). *Handreichungen zur Sprachmittlung in den modernen Fremdsprachen: Englisch, Französisch, Spanisch*. [http://www.bildung-brandenburg.de/fileadmin/bbs/service/bebis/uh/englisch/zusatzmaterial/hr\\_sprachmittlung\\_2.pdf](http://www.bildung-brandenburg.de/fileadmin/bbs/service/bebis/uh/englisch/zusatzmaterial/hr_sprachmittlung_2.pdf) (Zugriff am 29.12.08)
- [LISUM] Landesinstitut für Schule und Medien (2008). Anlage 1: Kriterien für die Bewertung von Schreibaufgaben in der Sek I–1. Fremdsprache (freie Textproduktion und Mediation). *Fachbrief Nr. 16 Englisch*. [http://www.bildung-brandenburg.de/fileadmin/bbs/service/bebis/uh/englisch/fb\\_anl\\_bewertung/FB\\_16\\_An1\\_1\\_Bew-R\\_FS\\_1.pdf](http://www.bildung-brandenburg.de/fileadmin/bbs/service/bebis/uh/englisch/fb_anl_bewertung/FB_16_An1_1_Bew-R_FS_1.pdf) (Zugriff am 29.12.08)
- Lewis, M. (Hrsg.) (2000). *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Hove: LTP.
- Meyer, E. (1975). *Die Übersetzung im neusprachlichen Unterricht*. (Diss.) Frankfurt/M.
- Quetz, J. (2002). *Die 5. Fertigkeit: Sprachmitteln*. [http://www.cornelsen.de/sixcms/media.php/8/bd1\\_3\\_sprachmitteln\\_vorlage.87781.pdf](http://www.cornelsen.de/sixcms/media.php/8/bd1_3_sprachmitteln_vorlage.87781.pdf) (Zugriff am 29.12.08)
- Reinke, K. (1981). Überlegungen zum sinngemäßen Übertragen. In: Bausch, K.-R. & Weller, F.-R. (Hrsg.). *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M.: Diesterweg, 145–154.
- [ISB] Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2005). *Time to talk! Parlons! Parliamo!...: Eine Handreichung zur Mündlichkeit im Unterricht der modernen Fremdsprachen*. Berlin: Cornelsen.



- [ISB] Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Hinweise zu unterschiedlichen Aufgabenformen im Bereich der Sprachmittlung und deren Bewertung. *Link-Ebene zum Lehrplan 2004*. <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1/g8.de/index.php?StoryID=26737> (Zugriff am 29.12.08)
- Stößlein, H. (2004). Forum: Mediation und Hinübersetzen: Eine vernachlässigte Fertigkeit in Bayern? In: *Mitteilungen des FMF Landesverbandes Bayern* 23 (4), 21–29.
- Timm, J.-P. (Hrsg.) (1998). *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- Voltaire. Lettre XVIII: Sur la tragédie. *Lettres philosophiques*.  
[http://www.voltaire-integral.com/Html/22/11\\_Lettre\\_18.html](http://www.voltaire-integral.com/Html/22/11_Lettre_18.html) (Zugriff am 29.12.08)