

*Lehrerforschung – Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen*

---

Cathedra Magistrorum

2021/2022

# Kompetenzen und Standards



Herausgegeben von Ilona Feld-Knapp

Eötvös-József-Collegium

Budapest

2022



LEHRER-DENKEN UND LEHRER-WISSEN

---

CATHEDRA MAGISTRORUM –  
LEHRERFORSCHUNG  
2021/2022

# Kompetenzen und Standards



HERAUSGEGEBEN  
VON  
ILONA FELD-KNAPP

EÖTVÖS-JÓZSEF-COLLEGIUM  
BUDAPEST  
2022

# CM-BEITRÄGE ZUR LEHRERFORSCHUNG

BEGRÜNDET VON DER LEHRERAKADEMIE CATHEDRA MAGISTRORUM  
DES EÖTVÖS-JÓZSEF-COLLEGIUMS

## BAND VI KOMPETENZEN UND STANDARDS

### Herausgeber der Reihe

László HORVÁTH und Ilona FELD-KNAPP C.M.

Herausgeber des Bandes: Ilona FELD-KNAPP

Schriftleiter: Balázs SÁRA

### Wissenschaftlicher Beirat

Sabine DENGSCHERZ	Dóra FAIX	Krisztina KÁROLY
Ínci DIRIM	Ilona FELD-KNAPP	Hans-Jürgen KRUMM
Marion DÖLL	Gabriele GRAEFEN	Erwin P. TSCHIRNER
Erzsébet DRAHOTA-SZABÓ	László HORVÁTH	~

Die CATHEDRA MAGISTRORUM wird durch das  
Österreichische Kulturforum Budapest gefördert.

osztrák kulturális fórum<sup>bud</sup>

Die Reihe unterliegt dem Peer-Review-Verfahren.

### Verantwortlicher Herausgeber

László Horváth, Direktor des Eötvös-József-Collegiums  
ELTE Eötvös-József-Collegium, H-1118 Budapest, Ménesi út 11-13

© Eötvös-József-Collegium und die einzelnen Verfasser:innen

ISBN 978-615-5897-58-0

ISSN 2063-837X

DOI: <https://doi.org/10.59813/CM6>

Herausgegeben im Rahmen des vom Ministerium für Nationale Ressourcen  
geförderten Projekts für ungarische Fachkollegien (NTP-SZKOLL-22-0018).

  
EMBERI ERŐFORRÁSOK  
MINISZTERIUMA

 EMBERI ERŐFORRÁS  
TÁMOGATÁSKEZELŐ  
 Nemzeti  
Tehetség Program

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>Vorwort der Herausgeberin</b> .....	18
--	----

Ilona Feld-Knapp

<b>Lernen und Lehren von Fremdsprachen im Spannungsfeld der Kompetenzorientierung und Standardisierung</b> .....	20
--	----

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Begriff der Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht und setzt sich mit der widersprüchlichen gegenwärtigen Situation, die durch das Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Standardisierung geprägt wird, auseinander. Zuerst wird der Prozess der Etablierung der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht diskutiert, dann wird der Wandel der curricularen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts von den Anfängen bis zur Entstehung der Bildungsstandards in einem Überblick reflektiert. Im Fazit wird auf die besondere Verantwortung der Lehrenden bei der Wahrnehmung unterschiedlicher Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts im Kontext der Standardisierung sowie auf die spezifischen Aufgaben der universitären Fremdsprachenlehrausbildung eingegangen.

Wolfgang Hallet

<b>Kompetenzentwicklung im Fremdsprachen- unterricht. Welche Kompetenzen?</b> .....	66
---	----

Die Zielbestimmungen für das Kompetenzlernen im Fremdsprachenunterricht gehen immer noch, jedenfalls weitgehend und in den meisten Curricula, auf Sprachlernkonzepte und Deskriptoren zurück, die im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) aus dem Jahr 2001 niedergelegt sind. Diese wiederum gehen auf Theoretisierungen zurück, die weit ins

20. Jahrhundert zurückreichen. Mittlerweile ist eigentlich klar, dass die Skills-Orientierung, die den Kern des GER bildet und die einen globalen Siegeszug in den Fremdsprachencurricula und im Testwesen begründet hat, reduktiv ist und der Komplexität sprachlich-diskursiver Interaktion nicht Rechnung trägt. An diese kritische Wahrnehmung schließt sich die Frage an, wie man zu einer neuen, komplexeren Zielbestimmung der Kompetenzen des Sprachenlernens gelangen kann. Der vorliegende Beitrag versucht eine solche Zielbestimmung auf drei verschiedenen Wegen. Der erste betrifft die Modi der Kommunikation und ihr multimodales Zusammenspiel, sodass auch kulturell bedeutsame Modi wie die visuelle Kommunikation ins Blickfeld rücken. Zum zweiten soll die Zielebene diskutiert werden, auf die sich die Operatoren in den Könnensbeschreibungen richten; und drittens sollen Zielfelder jenseits des sprachlichen Lernens bestimmt werden, damit auch das kulturelle und das literarisch-ästhetische Lernen als ein integraler Bestandteil des kompetenzorientierten Sprachenlernens verstanden werden.

Thomas Fritz

**Kompetenzen: woher kommen sie, was können sie –  
und was wir mit ihnen tun können und was nicht?**

**Ein kritischer Essay . . . . . 83**

In diesem Beitrag soll das Konzept der „Kompetenzen“ – seine Ursprünge und seine Wirkungsweisen sowie die möglicherweise vorhandenen Schwächen – kritisch hinterfragt werden. Ausgehend vom Kompetenzbegriff bei Noam Chomsky bis hin zu soziologischer Kritik am „Catch-All-Term“ und neueren Kompetenzmodellen, die die Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt stellen, soll der Begriff der Kompetenzen in seiner Bedeutung für einen demokratischen und „modernen“ Sprachunterricht untersucht werden. Es soll auch der Frage nachgegangen werden, inwieweit die „Kann-Beschreibungen“ des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen auch eine sprach-erwerbsfundierte Bedeutung haben können. Nicht zuletzt bedeutet ja „kompetent sein“ bzw. über „Kompetenzen verfügen“ etwas sehr Positives und sind handlungsbezogene Beschreibungen des „Könnens“ nachvollziehbarer und damit auch einfacher zu evaluieren als streng linguistische, grammatikorientierte Beschreibungen.

Tolcsvai Nagy Gábor

**A szövegértés művelleti tényezőiről . . . . . 96**

Az emberi kommunikáció legáltalánosabb megvalósulási formája a beszéd-esemény. A kommunikáció alapegysége a beszélgetés. Minden emberi megszólalás szöveg. A nyelvi kommunikációs tevékenység ismeretei sémákba rendeződnek. Általánosságban nézve a beszélő a szövegben fogalmilag megkonstruál valamely dolgot, eseményt egy adott nézőpontból, amelyet a hallgató feldolgoz. A szöveg nyelvi összetevői különböző funkciókat töltenek be, amelyek párhuzamosan, együtt és egymásra hatva járulnak hozzá a szöveghez. A szöveggel mind alkotója, mind befogadója három fő formában találkozhat, ezek a szöveg fizikai megvalósulása, a szöveg művelleti feldolgozása és a szöveg értelemszerkezete. A szövegértést a művelleti szerkezet, vagyis a művelleti feldolgozás nyelvi művelettípusainak elkülönítésével és jellemzésével lehet megközelíteni. A szövegértés mentális koherenciaépítés, a szövegről való ismeret időben történő fokozatos felépítése – olyan műveletsor, amelynek során a szöveg befogadója a szöveg egyes nyelvi elemei között az értelmi összefüggéseket felismeri (vagy jórészt felismeri, vagy nem ismeri fel), és azokat folyamatosan összegezve, tehát a fő szereplőkre, jellemzőikre, folyamataikra és körülményeikre vonatkoztatva mentálisan elrendezi. A szövegértés sémákon alapuló alapvető megértő műveleteit a befogadó a szöveg alábbi koherenciátényezőin végzi el: dologfolytonosság (koreferencia), esemény-egymásrakövetkezés, a mondat mint kontextualizált jelenet, a dialógus fordulószerkezete, a monológ bekezdése, az összegző értelemszerkezet.

Raátz Judit

**A szövegértés fogalma, fejlesztési területei, lehetőségei és gyakorlati megvalósítása az oktatásban . . . . . 121**

Az elmúlt évtizedekben megváltozott az olvasás, a szövegértés definíciója, valamint számos nemzetközi és hazai mérés igyekezett föltérképezni az egyes korosztályok szövegértési képességeit. A felmérések eredményei, az egyre szaporodó kutatások alapján mind kidolgozottabbá, összetettebbé, tágabbá vált a szövegértés fogalma és bővültek annak tartalmi keretei. Bővültek az ide sorolható tanulói készségek és azok fejlesztési feladatai is, valamint gazdagodott a gyakorlatban használható módszerek tárháza. Az iskolai oktatás egyik, tantárgyi kereteken is átívelő célja és feladata lett a különböző típusú szövegek értésének fejlesztése. Jelen tanulmány a meglévő kutatásokat, ered-

ményeket figyelembe véve azt igyekszik meghatározni és áttekinteni, mit is értünk ma a szövegértés fogalmán, a szövegértés mely fejlesztési területeit tartja számon a szakirodalom, milyen módszertani alapelvei, gyakorlatitípusai léteznek a gyakorlati szövegértés fejlesztésének, hogyan jelennek meg ezek az iskolai oktatásban, vagyis a tantervekben, a tankönyvekben, a tanítási gyakorlatban, illetve milyen lehetőségek, módszertani eszközök és kiadványok állnak ma a tanárok rendelkezésére a szövegértés fejlesztésére.

Károly Krisztina

**A tudományos szakfordítási makrokompetencia:  
elméleti kérdések és modellalkotás . . . . . 150**

A tudományos szakfordítás a történelem során mindig meghatározó tényező volt a tudomány és az emberiség gondolkodásának fejlődésében, ma pedig – a globalizációnak és a technika gyors fejlődésének köszönhetően – minden eddiginél nagyobb méreteket ölt. Tudományos területen fordítást vagy szakemberek/tudósok végeznek, vagy fordítók, akik bár jártasak a fordítói szakmában, a diszciplínában elmarad a felkészültségük a szakmabeliektől. E területen ezért a fordítási tevékenységet végzők kompetenciái és a fordítások minősége eltérő. Nem véletlen így, hogy a fordítások minőségét gyakran kritika éri. Tanulmányom a tudományos szakfordítási kompetencia egyedi sajátosságait járja körül és kísérletet tesz annak elméleti alapú modellezésére, mint összetett, nyelvi és nem nyelvi, fordítási és egyes diszciplináris kompetenciákat egyaránt magába foglaló makrokompetencia. E komplex, de a fordítás egy konkrét fajtájára (a szakfordításon belül a tudományos szakszövegek célnyelvi átültetésére) kidolgozott elméleti megközelítés megoldást kínál a fordítási kompetenciamodellekkel kapcsolatosan általánosságban megfogalmazott egyes problémákra. Bár a legtöbb kísérlet számos kompetencia vagy alkompetencia kombinációjaként határozza meg a fordítási kompetenciát, megválaszolatlan maradt az a lényeges kérdés, hogy a modellekben azonosított tudás, képességek és attitűdök a fordítások mely körére terjeszthetők ki: csak a „profli” fordításokra, vagy bármely fordítási tevékenységre? A különféle megközelítések arra sem adnak egyértelmű választ, hogy vajon minden fordítási helyzetben és minden műfajú szöveg fordítására alkalmazható-e a modell, illetve hogy ezek esetében szükség van-e a kompetenciák mindegyikére. A tudományos szakfordítási kompetencia modellezésével e kérdésekre is választ keresek a tudomány fordítása vonatkozásában. A modell alapjául szolgálhat a szakterület kutatási eredményei rendszerezésének, a tudományos szak-

fordításra vonatkozó elméletek finomításának, hipotézisek alkotásának és tesztelésének, majd a kutatási eredmények fordítóképzésbe és a fordítási gyakorlatba történő hatékonyabb visszavezetésének, s ezáltal – hosszú távon – a fordítások minősége javulásának.

Sabine Dengscherz

**Schreibfunktionen und Schreibkompetenz(en)  
im Kontext DaF/DaZ. Reflexive Perspektiven . . . . . 178**

Schreiben ist Mittel oder Zweck, Tätigkeit oder Fertigkeit und erfüllt vielfältige Funktionen im Kontext DaF/DaZ. Dementsprechend hat auch Schreibkompetenz viele Facetten, die in engem Zusammenhang mit diesen Funktionen zu sehen sind. Der Beitrag versucht, Muster in diesen Zusammenhängen systematisch zu fassen. Ausgehend von einigen Besonderheiten des Schreibens, die für unterschiedliche Ziele fruchtbar gemacht werden können, werden drei Funktionen des Schreibens genauer betrachtet: Schreiben als Sprachlernaktivität, Schreiben als Erkenntnisgewinnung und Schreiben als Textproduktion. Auf dieser Basis werden Reflexionen über Schreibkompetenzen aus unterschiedlichen Blickwinkeln angestellt. Dabei werden insbesondere das Verhältnis von Sprachkompetenz und Textkompetenz, prozessorientierte Kompetenzen und Schreibstrategien sowie das Zusammenspiel von Kompetenzen beim wissenschaftlichen Schreiben im Kontext DaF/DaZ behandelt. Betrachtungen zur Entwicklung von Schreibkompetenzen sowie Überlegungen zu schreibdidaktischen Implikationen schließen den Beitrag ab.

Ursula Hirschfeld

**Zur Entwicklung von Aussprachekompetenzen  
bei ungarischen Deutschlernenden . . . . . 210**

Hören und Lesen, Sprechen und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch sind eng mit phonetischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verbunden, die jede/r Deutschlernende beherrschen muss, um mündlich oder schriftlich erfolgreich kommunizieren zu können. Im Beitrag werden inhaltliche, fachliche und methodische Aspekte des Lehrens und Lernens der deutschen Aussprache im schulischen Deutschunterricht in Ungarn erörtert und Schlussfolgerungen für die Aus- und Weiterbildung angehender und praktizierender Lehrpersonen gezogen.

Bernhard Offenhauser

**Deutungsmuster in der Landeskunde und Sinus-Milieus®:  
Förderung der interkulturellen Kompetenz – Identitäts-  
konstruktionen sichtbar machen und hinterfragen . . . . . 231**

Unter Sinus-Milieus® versteht man die Bezeichnung für Gruppen gleichgesinnter Personen, deren Lebensführung ähnliche Grundwerte und Prinzipien gemein sind. Dementsprechend zeichnen sich diese Milieus durch erhöhte Binnenkommunikation gegenüber jener mit anderen Gruppen aus. Mit Sinus-Milieus® wird somit die individuelle subjektive (Alltags-)Wirklichkeit abgebildet. Objektiv lassen sich diese Lebenswelten nicht messen, sie können vielmehr nur über das Alltagsbewusstsein eines Individuums erfasst werden. In einem jüngeren Ansatz der Landeskundevertretung wird die kritisch-reflexive Herausarbeitung von Deutungsmustern, die nicht zuletzt sozialen Mustern entspringen, angestrebt. Selbst- bzw. Fremdzuschreibungen zu verschiedenen Sinus-Milieus® ermöglichen somit ein Reflektieren der Lebenswelten und der Lebensstile auf Basis der selbst- bzw. fremddefinierten Werteorientierung und AlltagsEinstellung. Ziel ist daher, etablierte Denk- und Deutungsmuster zunächst kennenzulernen, diese zu reflektieren und sie schließlich aufzubrechen. Ferner soll ein Beitrag zum theoretischen Hintergrund für zuschreibungsreflexive Ansätze der Landeskunde geleistet werden. Es sollten Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie das breite Spektrum der eigenen, ähnlichen und anderen Lebenswelten respektive Kulturen sein kann, und somit ein Versuch unternommen werden, der Erfüllung der Deskriptoren C-1 bis C-3 aus dem REPA entgegenzukommen. Konkret findet das Deutungslernen mittels Sinus-Milieus® Anwendung in Gebieten, welche die Gesellschaft und das Individuum im Wandel zum Thema haben. Somit wird gemäß dem REPA die Deutung und das Verstehen eigener und anderer kultureller Phänomene angestrebt und zum Ziel gesetzt, Kontaktsituationen, an denen Individuen mit unterschiedlichen Kulturen beteiligt sind, vorzuentlasten, kennenzulernen und zu reflektieren.

Ildikó Lázár

**Intercultural competence in language teaching:  
Changes in beliefs and practice? . . . . . 250**

A review of the role and status of intercultural competence development in the curriculum and practice of English language teacher education programs

is followed by a presentation of the results of a survey administered after a cooperative learning (CL) workshop for teachers (Lázár 2020) as well as the insights gained from a follow-up interview-based study concerning language teachers' professional development experiences and the impact these had on their self-reported views on changes in their thinking about teaching intercultural competence in foreign language classes. The results of these two studies enrich our understanding of what makes teachers' beliefs change, which underscores the need for reforms in language teacher education with special attention to the development of the attitude, skill and knowledge components of intercultural competence in foreign language teaching.

Perge Gabriella

**A magyarországi intézményes idegennyelv-  
oktatás tartalmi szabályozása . . . . . 277**

A tanulmány a magyarországi intézményes idegennyelv-oktatás tartalmi szabályozásának kérdésével foglalkozik. Az oktatás tartalmi szabályozásában kulcsfontosságú szerepet töltenek be a különböző szinteken megjelenő tantervek. Hazánkban 1995 óta a legfontosabb curriculum a Nemzeti alaptanterv, mely makroszinten az intézményes keretek közötti idegennyelv-oktatás alapelveit és célkitűzéseit is meghatározza. A Nemzeti alaptanterv a magyarországi köznevelés tartalmi szabályozásának legfőbb eszköze, mely oktatáspolitikai szempontból is rendkívül nagy jelentőséggel bír. A tanulmány célja a Nemzeti alaptanterv fejlődése és alakulása állomásainak áttekintését követően a 2020-ban életbe lépett dokumentum és a hozzá kapcsolódó kerettantervek elemzése és reflektálása különös tekintettel az élő idegen nyelvek tanítására és tanulására vonatkozóan.

Tünde Sárvári

**Evaluation im frühen Fremdsprachenunterricht . . . . . 312**

Evaluation ist ein wichtiger und unerlässlicher Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses und dementsprechend des Spracherwerbs. Unter Evaluation verstehe ich in Anlehnung an Grotjahn und Kleppin einen Oberbegriff zu Testen und Prüfen, der sich auch auf unterrichtliche Bewertungsformen wie Beobachtungen, Korrekturen, Lob und Tadel bezieht. Im Fremdsprachenunterricht liegt eine Evaluation vor, wenn eine Bewertung der Sprachkompeten-

zen vorgenommen wird. Die kommunikative Sprachkompetenz von Lernenden wird in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten aktiviert. Im Frühbeginn, den ich als ein Spezialgebiet des Fremdsprachenlernens betrachte, das eigenständige Ziele und Methoden hat, haben die mündlichen Sprachaktivitäten das Primat. Aus dieser Überlegung heraus wird im vorliegenden Beitrag nach einem kurzen theoretischen Einstieg anhand von repräsentativen Beispielen aus der Unterrichtspraxis erörtert, wie Lernstand und Lernfortschritt im frühen Fremdsprachenunterricht kindgemäß eingeschätzt und evaluiert werden können.

Dóra Pantó-Naszályi

**Sprachmittlung im Spiegel der Unterrichtspraxis . . . . . 331**

Sprachmittlung ist ein etablierter eigener Kompetenzbereich im europäischen Fremdsprachenunterricht. Ihre Bedeutung wird auch dadurch untermauert, dass im 2020 erschienenen Begleitband zum Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen neu entwickelte Beispielskalen für Sprachmittlung eingeführt worden sind. Selbst im ungarischen Nationalen Grundlehrplan (Nat 2020) enthalten die Richtlinien für den Unterricht der lebenden Fremdsprachen einen erweiterten Kompetenzbegriff in Anlehnung an den GER. Um den didaktisch-methodischen Handlungsraum von DaF-Lehrenden in Ungarn in dieser Hinsicht zu erweitern, wird im Beitrag zunächst ein kurzer definitorischer Exkurs geboten, wo Sprachmittlung im Kontext allgemeiner Zielsetzungen des institutionellen DaF-Unterrichts beschrieben und positioniert wird. Für die Überlegungen ist in erster Linie das fremdsprachendidaktische Verständnis der Sprachmittlung relevant. Im Kontext der Förderung der verschiedenen Kompetenzbereiche der Fremdsprachenlernenden sollen Möglichkeiten und konkrete praktische Beispiele von Sprachmittlung im DaF-Unterricht gezeigt werden. Im Beitrag steht die Fragestellung im Fokus, wie Fremdsprachenlehrende ihre Praxis im Sekundärbereich durch eine bewusste Förderung der Sprachmittlungskompetenz bereichern können. Dazu werden Anregungen zur aufgabenorientierten Kompetenzförderung gegeben, die aus fachdidaktischer Perspektive reflektiert werden. Die Beispiele zur Unterrichtsplanung und -durchführung, sowie zur Aufgaben- und Übungsgestaltung werden je nach Sprachniveau – unter Berücksichtigung des Online-Unterrichts – aus der eigenen Unterrichtspraxis angeführt.

Krisztina Kórosi

**Immer wieder Lieder? Überlegungen zur Förderung der Hörverstehenskompetenz mittels deutschsprachiger Popsongs** ..... 354

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, das Potenzial der deutschsprachigen Lieder zur Förderung des Hörverstehens der Lernenden aufzuzeigen und ihre Potenziale den DaF-Lehrenden bewusst zu machen. Am Anfang der Arbeit wird kurz darauf hingewiesen, was sich die Lernenden in Bezug auf Hörverstehen im DaF-Unterricht aneignen sollten, dann der Frage nachgegangen, wie dies erreicht werden kann. Die Grundhypothese der Studie ist, dass mithilfe von deutschsprachigen Popsongs (die als authentische Hörtexte betrachtet werden) die Hörverstehenskompetenz aller DaF-Lernenden besonders gut gefördert werden kann. Danach wird gründlich untersucht, welche Lieder sich für den DaF-Unterricht eignen und wie sie in den Stunden eingesetzt werden können. Ausgehend von dem Schülerwissen wird auch das Lehrerwissen unter die Lupe genommen. Mit dem Ziel, dass diejenigen, die diesen Beitrag lesen, in der Zukunft im Unterricht selbstsicherer und bewusster mit Songs umgehen werden, wird auch ein konkreter deutscher Popsong ausgewählt, nach textgrammatischen und didaktischen Aspekten analysiert und anhand der Ergebnisse dieser Analysen auch eine Hörverstehensaufgabe zum Lied erstellt.

Herta Márki

**Die Konzeptualisierung von Menge. Zur Entwicklung der Sprachkompetenzen von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen** ..... 370

Der Beitrag stellt ein fremdsprachendidaktisch angelegtes Dissertationsprojekt vor, das sich zum Ziel setzte, die Besonderheiten der individuellen Mehrsprachigkeit von Lernenden mit unterschiedlichen L1 am Beispiel der Konzeptualisierung von Menge zu beschreiben und zu untersuchen. In der hier vorgelegten Studie sollen die Ergebnisse der Dissertation im Allgemeinen sowie – um auch in die empirische Untersuchung einen Einblick zu gewähren – exemplarisch am Beispiel der Reflexionen einer Probandin referiert werden.

Anna Daróczy

**Textkompetenz angehender ungarischer DaF-Lehrender.  
Ein Dissertationsprojekt** ..... 400

Der Beitrag stellt ein Dissertationsprojekt zum Thema Textkompetenz von ungarischen DaF-Lehramtsstudierenden vor, das die Autorin seit 2017 an der ELTE Budapest durchführt. Der Schwerpunkt des Dissertationsprojekts liegt auf den Besonderheiten der Kompetenz bezüglich Rezeption von Fachtexten, die angehende ungarische DaF-Lehrende benötigen, um ein philologisches Studium in deutscher Sprache in nicht zielsprachiger Umgebung erfolgreich zu absolvieren. Der Bericht zielt darauf ab, nach der ersten Phase des Doktorandenstudiums und der Forschung eine Zwischenbilanz zu ziehen und über die bisher geleistete Arbeit zu reflektieren.

Vivien Ropoli-Szabó

**Lexikalische Kompetenz: Eine Studie zur Untersuchung  
der Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-  
Lernenden mit Muttersprache Ungarisch** ..... 429

Der Beitrag stellt das Forschungskonzept eines Dissertationsprojektes vor, das sich zum Ziel setzt, die Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-Lernenden mit Muttersprache Ungarisch zu untersuchen, und dabei die Besonderheiten der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz in den Mittelpunkt stellt. In der Arbeit wird in erster Linie eine durchgeführte Pilotstudie, in der die verwendeten Instrumente getestet wurden, behandelt; darüber hinaus gewährt der Beitrag eine Übersicht über den aktuellen Stand der Forschung sowie einen Einblick in die ersten Ergebnisse der empirischen Datenerhebung.

**Autorinnen und Autoren des Bandes** ..... 455

Dóra Pantó-Naszályi (Budapest)

## Sprachmittlung im Spiegel der Unterrichtspraxis

*Cikkemet a kiváló némettanár,  
Brettner Éva emlékének ajánlom.*

### 1 Einleitung

Die zentrale Aufgabe des modernen institutionellen Fremdsprachenunterrichts ist, die kommunikative Handlungsfähigkeit der Lernenden auszubilden. Zu den Sprachhandlungskompetenzen werden traditionell die vier sprachlichen Fertigkeiten gezählt. Im GER (2001) wurde eine fünfte sprachliche Fertigkeit, die Sprachmittlung beschrieben, deren Bedeutung bei der Kommunikation nicht zu übersehen ist. Bei der Förderung der Sprachmittlungskompetenz kommt der Kontrastivität zwar eine wichtige Rolle zu, sie ist aber keine verkappte Form des Übersetzens.

Die sprachlichen Handlungskompetenzen können im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht effektiv gefördert werden. **Im vorliegenden Beitrag steht die Fragestellung im Fokus, wie Fremdsprachenlehrende ihre Praxis im Sekundärbereich durch eine bewusste Förderung der Sprachmittlungskompetenz bereichern können.** Das Ziel meines Schreibens ist, den didaktisch-methodischen Handlungsraum der Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrenden in Ungarn in dieser Hinsicht zu erweitern, und damit zusätzlich Voraussetzungen für die Etablierung der Sprachmittlung in der ungarischen Deutsch-als-Fremdsprache-Praxis zu schaffen.

Der Beitrag lässt sich nach folgenden Themenschwerpunkten gliedern:

- kurzer Exkurs zur definitorischen Auslegung des Sprachmittlungsbegriffs
- problemorientiertes Reflektieren der Unterrichtspraxis
- konkrete Anregungen zur Kompetenzförderung
- Beispiele zur Unterrichtsplanung und -durchführung, sowie zur Aufgaben- und Übungsgestaltung.

## 2 Definitiorische Auslegung des Sprachmittlungsbegriffes<sup>1</sup>

In der Fachliteratur wird die Sprachmittlungskompetenz vor allem von Reimann (2013, 2016), Rössler (2008, 2009,), Caspari (2008, 2013), De Florio Hansen (2013), Hallet (2008), Katelhön/Nied Curcio (2012), Katelhön (2013a, 2013b), Kolb (2008, 2011, 2016), Michler (2013), Pfeiffer (2013) und Sinner/Wieland (2013) erforscht und definiert. Von diesen verschiedenen Sprachmittlungsdefinitionen, die einander teilweise ergänzen und erweitern, wählte ich für meine Dissertation diejenigen Kernaspekte aus, die für meinen Forschungskontext von Bedeutung waren. Demnach soll unter Sprachmittlung Folgendes verstanden werden:

**Sprachmittlung bedeutet die adressaten-, sinn- und situationsgerechte Übermittlung von Inhalten geschriebener oder gesprochener Texte. In der Fremdsprachendidaktik wird sie im engeren Sinne verstanden, auf alltagsrelevante, nicht-professionelle Formen des Übertragens reduziert und eindeutig vom ausgangstextgetreuen Übersetzen abgegrenzt.**

**Sprachmittlung ist neben Hörverstehen, Hör- und Sehverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben ein eigener Kompetenzbereich im Fremdsprachenunterricht, andererseits gilt sie auch als eine eigenständige sprachliche Aktivität neben Interaktion, Produktion und Rezeption.**

Im Kontext der fremdsprachenerwerblichen bzw. fremdsprachendidaktischen Fragestellungen knüpft sich die Sprachmittlung an den Problemkreis der Mehrsprachigkeit, die durch die prinzipiell mögliche Anwesenheit zweier Sprachen der Sprachmittlungsaufgaben für die Fremdsprachenlernenden im Unterricht fassbar wird. **Sprachmittlung bildet den einzigen Kompetenzbereich, wo Aufgaben mit Kodewechsel relevant sind**, wodurch eine praktische Mehrsprachigkeit für die DaF-Lernenden im Unterricht deutlich erkennbar sein kann (Feld-Knapp 2014a: 23).

Die fremdsprachendidaktische Auffassung der Sprachmittlung steht der translationswissenschaftlichen „heterovalenten Sprachmittlung“<sup>2</sup> sehr nahe. Das bedeutet das **inhaltsbearbeitende Übertragen** eines mündlichen oder

---

1 Sie lehnt sich an meine Dissertation an, die unter dem Titel „Sprachmittlung: Perspektiven ihrer Entwicklung im ungarischen DaF-Unterricht“ in der Doktorandenschule für Sprachwissenschaft der Philosophischen Fakultät der Eötvös-Loránd-Universität Budapest im Jahr 2019 verteidigt wurde. Für die Überlegungen des vorliegenden Beitrags ist in erster Linie das fremdsprachendidaktische Verständnis der Sprachmittlung relevant und daher in den Fokus gerückt.

2 Dieser Begriff wurde von der Leipziger Schule der Translationswissenschaft bereits in den 1970er Jahren geprägt (Rössler/Reimann 2013: 12).

schriftlichen Ausgangstextes aus einer L1 in L2 und die **adressatengerechte Reduktion** und die **Paraphrasierung von Inhalten** (Rössler/Reimann 2013: 12, zitiert in Sinner/Wieland 2013; eigene Hervorhebungen). Damit tritt bei sprachmittelnden Aktivitäten an die Stelle der sprachlichen Äquivalenz die **kommunikative Äquivalenz** (Hallet 2008: 5).

Die Sprachmittlung zwischen zwei verschiedenen Sprachen – die **interlinguale** Sprachmittlung – nimmt bei den sprachmittelnden Tätigkeiten zwar eine dominierende Stellung ein (GER 2001: 26, zitiert in Katelhön 2013: 134), aber Sprachmittlung ist auch ohne Kodewechsel (Sprachwechsel, Codeswitching) vorstellbar (Europarat 2001: 90).

Unter dem Begriff der **intra lingualen** Sprachmittlung werden die sprachmittelnden Aktivitäten ohne Kodewechsel zusammengefasst. Dazu gehören **Paraphrasieren, inhaltliches Zusammenfassen und Berichten** (GER 2001: 26). Katelhön (2013: 134) zählt zur intra lingualen Sprachmittlung auch die Übertragung von Texten in eine andere Sprachvariante, wenn Sprachmittlung zwischen Sprechern oder Sprecherinnen unterschiedlicher Sprachvarietäten erfolgt oder wenn sich die Gesprächspartner auf verschiedenen Kompetenzniveaus befinden und sie einander aus diesem Grund nicht direkt verstehen können.

### 3 Problemorientiertes Reflektieren der Unterrichtspraxis

Um mögliche, adäquate Fragen oder eventuelle Probleme unmittelbar aus der Unterrichtspraxis zur Förderung der Sprachmittlungskompetenz von DaF-Lernenden an ungarischen Schulen veranschaulichen zu können, wandte ich mich an meine junge Deutschlehrerkollegin<sup>3</sup> Gabriella Takács. Im Gedankenaustausch haben wir uns damit auseinandergesetzt, welche konkreten Fragen sich seitens der Unterrichtspraxis am häufigsten aufdrängen können, wenn man über die tatsächliche Verwirklichung der Schulung der Sprachmittlungskompetenz – Lernziel, Aufgabe, Förderung, Umgang mit den Ressourcen – nachdenkt. Unsere möglichen Fragen wurden „aus der vertrauten Lehrerzimmerperspektive“ formuliert, wobei meine Antworten nicht nur das aktuelle fremdsprachendidaktische Verständnis der Sprachmittlung berücksichtigen, sondern auch meine eigenen Unterrichtserfahrungen (methodische Überlegungen) reflektieren:

---

3 Sie war meine ehemalige Schülerin sowie Praktikantin am Madách-Imre-Gymnasium in Budapest (VII. Bezirk). Auch an dieser Stelle danke ich meiner Kollegin für ihre wertvollen Anregungen.

- 1) Bei was für Aufgabentypen erscheint Sprachmittlung im Deutschunterricht?
- 2) In welcher Phase der Deutschstunde sind die Sprachmittlungsaufgaben am wirksamsten? Gibt es überhaupt einen Zusammenhang?
- 3) Können wir in den benutzten Lehrwerken<sup>4</sup> genügend Sprachmittlungsaufgaben finden?
- 4) Braucht man sich auf die Sprachmittlungsschulung extra vorzubereiten?
- 5) Wie ist Sprachmittlung zu bewerten? Ist Sprachmittlung überhaupt (gerecht) zu bewerten?
- 6) Wie können wir den Lernenden bewusst machen, dass Sprachmittlung eine wichtige Kompetenz ist?
- 7) Wie kann ich den Lernenden erklären, dass Sprachmittlung mit Übersetzung nicht gleichgesetzt werden kann?
- 8) Kann Sprachmittlung bereits in der Grundschule geschult werden? Gibt es eine „Mindestniveaugrenze“ für Sprachmittlung?

### Problem 1 – Frage der Aufgabentypen

Wir können über Sprachmittlung reden, wenn bestimmte Inhalte (z. B. von Lesetexten, Hörtexten, Kurzvideos) den Kommunikationspartner:innen übermitteln, weitergegeben werden (*Aufgabe*).<sup>5</sup>

**Förderung, Umgang mit den Ressourcen:** Es ist wichtig zu bemerken, dass es sich dabei nicht um die Formulierung eigener Mitteilungsabsichten handelt. Die Übermittlung kann sowohl aus dem Ungarischen ins Deutsche als auch aus dem Deutschen ins Ungarische erfolgen, also mit Sprachwechsel, aber auch, wenn die Lernenden das Gelesene oder das Gehörte in deutscher Sprache zusammenfassen, paraphrasieren, vereinfachen. (In diesem Fall also ohne Sprachwechsel.)

**Methodische Überlegungen:** Es liegt auf der Hand, eine typische Aufgabeninstruktion heranzuziehen: „Fasst den Inhalt, die wichtigsten Informationen des Textes / des Abschnittes / der Nachricht (kurz) zusammen!“ Der Spielraum in der Aufgabenstellung ist unermesslich groß, wenn man die die Aufgabe determinierenden Elemente in Betracht zieht: mit/ohne Sprachwechsel, Textsorte des Ausgangstextes und des Zieltextes, Kanal des Ausgangs-

4 Hierbei beschränke ich mich auf die in Ungarn offiziell genehmigte Lehrwerkliste.

5 Es ist hinzuzufügen, dass bei den Mediation-Deskriptoren des neuen Begleitbandes sogar auch „Daten (in Grafiken, Diagrammen usw.) schriftlich/mündlich erklären“ erscheint. Vgl. Anhang 5 („Beispiele für den Gebrauch der Deskriptoren für Online-Interaktion und Mediationsaktivitäten“) unter der URL: <https://www.klett-sprachen.de/gemeinsamer-europaeischer-referenzrahmen-fuer-sprachen/t-1/9783126769990> (S. 18 ff.).

textes und des Zieltextes (schriftlich oder mündlich), sowie Adressat des Zieltextes. Bei einer möglichen Instruktion, wie „Fass für einen Gast Schüler zusammen, was er vom Festtagsprogramm der Schule (unbedingt) wissen soll!“ werden z. B. aus einem geschriebenen Informationstext für einen Gleichartigen informell in der Fremdsprache zusammengefasst, entweder schriftlich, in einer kurzen E-Mail/Nachricht, oder in einer kurzen mündlichen Mitteilung, was die Gäste vom Festtagsprogramm der Schule (z. B. Beginn/Ende, Räumlichkeiten, Veranstaltungen) wissen sollen.

### **Problem 2 – Frage des Einsatzes**

Sprachmittlungsaufgaben sind durch ihre Komplexität, durch die **Verbindung der sprachlichen Rezeption und Produktion** (*Lernziel, Aufgabe*) gekennzeichnet.

**Förderung, Umgang mit den Ressourcen:** Als komplexe Aufgaben, die gleichzeitig über eine kommunikative Zielsetzung verfügen, können sie am besten gegen Ende einer thematischen Einheit eingesetzt werden, z. B. um den gelernten Wortschatz verwenden, aktivieren oder sich einprägen zu können und/oder bestimmte kommunikative Äußerungsformen zu üben (*Ressourcen der Lernenden aktivieren, Verarbeitungsphase*). Oft kann aber Sprachmittlung auch zur thematischen Vorentlastung bzw. zum Einstieg in ein Thema verwendet werden, z. B. wenn wir den Basisinhalt von einem gelesenen oder gehörten Ausgangstextes (kurz) zusammenfassen oder paraphrasieren lassen (*Vorwissen der Lernenden aktivieren*).

**Methodische Überlegungen:** Als Einstieg verende ich in meiner eigenen Praxis gern Kurzvideos zur thematischen Vorentlastung. Nach dem Ansehen sollen die Informationen zunächst einmal in deutscher Sprache zusammengefasst werden. Falls die Zusammenfassung in der Fremdsprache noch zu schwer wäre, kann sie auch in der Muttersprache erfolgen.<sup>6</sup> Nach der muttersprachlichen Zusammenfassung soll bei manchen Themen oft auch das Weltwissen der Lernenden erweitert werden. In diesen Fällen bildet die sprachmittelnde Aktivität den Ausgangspunkt zur Arbeit<sup>7</sup> (*Ressourcen der Lernenden werden gemeinsam erweitert*).

---

6 Dabei werden die entsprechenden fehlenden fremdsprachlichen Vokabeln an der Tafel schriftlich festgesetzt.

7 Zum Thema Stress / Stressbehandlung zum Beispiel das Video „Krank durch Stress – Was tun, wenn alles zu viel wird?“ unter der URL <https://www.zdf.de/verbraucher/wiso/krank-durch-stress-was-tun-wenn-alles-zuviel-wird-100.html> (zuletzt gesehen am 30.01.2022).

### Problem 3 – Frage der Lehrwerke

In den benutzten Lehrwerken können wir nur teilweise genügend Sprachmittlungsaufgaben finden. Für meine Dissertation hielt ich es für relevant, neben den anderen Faktoren des Unterrichtskontextes auch die durch die Lehrmaterialien angebotenen Möglichkeiten, die Reichweite des Kompetenzentwicklungsangebotes zu recherchieren (Pantó-Naszályi 2019: 82 ff.). In den in Ungarn entwickelten Lehrwerken erscheinen Sprachmittlungsaufgaben (eher mit Codeswitching) rar und untergeordnet. In den internationalen Lehrwerken gehörten Sprachmittlungsaufgaben (eher ohne Codeswitching) zur den Routine-Aufgaben. In Ungarn werden der Befragung nach mindestens bis zur Hälfte internationale Lizenzausgaben verwendet, in denen verschiedene Sprachmittlungsaufgaben regelmäßig vorkommen. Eine andere Frage bleibt jedoch, inwieweit diese von den Lehrenden wahrgenommen und zweckmäßig eingesetzt werden. Im Folgenden werden zwei konkrete Beispiele für Sprachmittlungsaufgaben in Lehrwerken gezeigt sowie aus fachdidaktischer Perspektive reflektiert:

The image shows a page from a textbook with the following content:

**Vielfältig und bunt!**

a Such dir eine der Generationsbezeichnungen aus und lies sie genau. Erkläre sie dann deinen Mitschülern mit deinen eigenen Worten.

**Generation Konsum:**  
 Markenbewusstsein zählt nach wie vor. Die Werbeindustrie interessiert sich sehr für die jungen Konsumenten. Egal, ob Puma, Nike oder Adidas: Schuhe kosten schon mal 150 Euro. Klamotten sind genauso wichtig, und dann immer wieder: das Handy.

*In dem Text steht, dass Jugendliche wichtige Kunden für Firmen sind, die Markenartikel produzieren. Die Produkte sind ziemlich teuer. Für Jugendliche sind vor allem Schuhe, Kleidung und Handy wichtig. Dabei kommt es außerdem immer noch auf die Marke an.*

**LEKTION 1**

Abb. 1: Sprachmittlungsaufgabe des B2-Lehrwerks *Ausblick 2* (S. 8, Lektion 1, A2/a)

**Charakteristika der Sprachmittlungsaufgabe B2**, deren Instruktion mit Rot eigens hervorgehoben wurde: Diese Sprachmittlungsaufgabe

- verlangt die selektive Informationsentnahme
- verlangt und fördert den Einsatz von Kompensationsstrategien
- verlangt wegen der genannten Adressatenspezifik („Mitschüler“) eine Vereinfachung der (teilweise neu zu lernenden) Ausdrucksmittel des kur-

zen Textabschnittes und fördert dadurch die sprachlich-kommunikative Kompetenz

- steht ohne Sprachwechsel (Deutsch–Deutsch), bietet aber auch die Möglichkeit, die Aufgabe mit Sprachwechsel zu lösen
- ist transversal, steht also mit Kanalwechsel: **schriftlich** (Rezeption) – **mündlich** (Produktion).



Abb. 2: Sprachmittlungsaufgabe des A2-Lehrwerks *Beste Freunde 2* (S. 65, Lektion 28, 4c)

**Charakteristika der Sprachmittlungsaufgabe A2**, deren Instruktion mit Rot eigens hervorgehoben wurde: Diese Sprachmittlungsaufgabe

- verlangt die selektive Informationsentnahme
- verlangt die sinngemäße Übertragung wesentlicher Inhalte und fördert dadurch die sprachlich-kommunikative Kompetenz
- verlangt wegen der genannten Adressatenspezifika („Mitschüler“) die Reflexion der (selbst ausgewählten) Informationsquelle
- steht mit Sprachwechsel (Deutsch–Ungarisch), wobei **die Lösung der Aufgabe ohne Codeswitching (wegen der Schranken des A2 Sprachniveaus) nicht relevant ist**
- ist transversal, steht mit Kanalwechsel: **schriftlich** (Rezeption) – **mündlich** (Produktion).

#### Problem 4 – Didaktisches Vorgehen, Vorbereitungen

Sprachmittlungsaufgaben findet man einerseits selbst in den Lehrwerken; andererseits, wenn die Sprachmittlung zum Teil der eigenen Kompetenzschulungsroutine geworden ist, kann man leicht Lese- bzw. Hörtexte (auch) des benutzten Lehrwerkes zu sprachmittlenden Aktivitäten in den Prozess der Lernstoffverarbeitung kreativ einbetten. Bei diesem letzteren Fall muss man sich natürlich darauf vorbereiten und immer (wie gewöhnlich) die Unterrichtseinheit planen. Es hat auch Sinn, längere Unterrichtssequenzen/ Projekte

zur Sprachmittlungsschulung zu entwerfen. Diese benötigen natürlich etwas mehr, aber grundsätzlich keine überbelastende Vorbereitung. Das Internet ist eine wichtige und sehr nützliche Quelle dabei. Eigenes Recherchieren kann die Lernenden gut motivieren.

### Problem 5 – Frage der Bewertung

Sprachmittlung lässt sich natürlich bewerten, Sprachmittlungsaufgaben werden vielerorts auch als Prüfungsformat eingesetzt. In einigen akkreditierten Sprachprüfungsinstituten<sup>8</sup> in Ungarn haben die Kandidaten schon die Möglichkeit, sich entweder zu einer Sprachprüfung (auf den Niveaustufen B1, B2 und C1) ohne Sprachmittlungsaufgabe oder zu einer Sprachprüfung mit Sprachmittlungsaufgabe mit Sprachwechsel anzumelden. In Deutschland werden Sprachmittlungsaufgaben in den Bundesländern zunehmend als Prüfungsformat im schriftlichen Zentralabitur eingesetzt. Die Frage zur Bewertung (*Auswertung, Lernerfolg prüfen*) ist durchaus berechtigt: Die Leistungsmessung der Sprachmittlungs-kompetenz, die Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Bewertung im mündlichen wie auch im schriftlichen Bereich gehören heutzutage zweifellos zu den aktuellsten Fragen des Themas. Wie einleitend bereits erwähnt wurde, wurde der 2020 erschienene Begleitband zum GER mit der Ausformulierung neuer Kompetenzskalen für den Bereich der Mediation ergänzt und vertieft.<sup>9</sup> Beispiele für den Gebrauch der Deskriptoren für Mediationsaktivitäten sind im neuen Begleitband zum GER 2020 (S. 11 ff., siehe die in Anm. 5 angeführte Webseite) zu finden.

### Problem 6 – Frage zum metakognitiven Wissen

Sprachmittlung „erarbeitet sich ihre Anerkennung“ selbst: Sie verdankt ihre Eigenständigkeit ihrer Komplexität und ihrem besonderen praktisch-kommunikativen Charakter, der – meinen Erfahrungen nach – auch von den Lernenden wahrgenommen wird, genau wie ihr „Nutzwert“.

**Förderung, Umgang mit den Ressourcen:** Auch das Problem eines möglichen Förderungspotenzials der Sprachmittlung motivierte mich zur Forschung im Bereich des ungarischen DaF-Unterrichts: Was für eine (optimierende) Rolle kann oder könnte die Sprachmittlungskompetenz im Fremdsprachenerwerb ungarischer Deutschlernender spielen? Die Ergebnisse des

8 Vgl. <http://www.euroexam.org/vizsgatipusok-es-szintek/b2-kozepfok> (11.01.2015).

9 Vgl. dazu <https://www.goethe.de/de/spr/eng/koo/22285744.html>; <https://www.telc.net/verlagsprogramm/ueber-telc/daf-wissensportal/lernen-lernen/was-ist-neu-im-begleitband-zum-ger.html> (02.02.2022).

empirischen Forschungsprojektes meiner Dissertation haben meine Hypothesen über die **lernfördernde Wirkung der Sprachmittlung** untermauert. Selbst die Lerner-Reflexionen über die Sprachmittlung zeugen davon, dass die Lernenden die Komplexität der Sprachmittlungsaufgaben größtenteils nicht als Bürde, sondern als Bereicherung des Unterrichtsalltags wahrgenommen haben.

**Methodische Überlegungen:** Die Lernenden nannten teils einen positiven Einfluss auf die bei der Aufgabenlösung relevanten Teilkompetenzen, teils unterstrichen sie die fördernde Wirkung der Sprachmittlungsaufgaben auf die Erweiterung ihres Wortschatzes. Sie hielten das mit der Aufgabe verbundene selbstständige Recherchieren, sowie alle anderen, **auf die richtige Aufgabenlösung zielenden Bewusstmachungsgespräche** (*Förderung der metakognitiven Strategien*), die sprachliche Reflexion im Unterricht für sehr nützlich.

### **Problem 7 – Die Grenze zwischen Sprachmittlung und Übersetzung**

Die Grenze zwischen Sprachmittlung und Übersetzung lässt sich in der Genauigkeit und der Zielsetzung der „Endprodukte“ entdecken. Wenn wir die für den Fremdsprachenunterricht relevanten Aspekte der Sprachmittlung und der Übersetzung im Blickfeld behalten, überwiegt bei einer **Sprachmittlungsaufgabe** das kommunikative Handeln (*Lernziel, Aufgabe*). Eine **Übersetzungsübung** dagegen wäre durch den analytischen Umgang mit Mutter- und Fremdsprache für die Bewusstmachung von Lernoperationen relevant.

**Methodische Überlegungen:** Die Übungs- bzw. Aufgabeninstruktionen der Lehrenden (wie z. B. ‚Informationen wiedergeben / umformulieren / [nicht] wortwörtlich übersetzen‘) können den Lernenden den Sinn von Sprachmittlungsaufgaben und den Unterschied erläutern. Abschließend möchte ich noch darauf hindeuten, dass partielle Übersetzungsübungen zur Bewusstmachung struktureller Unterschiede/Ähnlichkeiten beitragen können.

### **Problem 8 – Frage zur Einstimmung**

Je früher man mit Sprachmittlung beginnt, desto selbstverständlicher kann ihre Kompetenzschulung (*Lernziel*) werden.

**Förderung, Umgang mit den Ressourcen:** Von der Fachliteratur wird empfohlen,<sup>10</sup> die Sprachmittlung bereits in den früheren Phasen des Fremdsprachenlernens zu schulen, weil durch die Schulung der Sprachmittlungs-

---

10 Kolb 2008: 41, zitiert in Schrader 2013: 191.

fähigkeit – und damit durch das Erlernen vom Paraphrasieren – den Lernenden **eine wichtige Kompensationsstrategie** beigebracht werden kann, die ihre krampfhaftige Fixierung auf wörtliche Übersetzungen verhindern kann.

**Methodische Überlegungen:** Selbst Nullanfänger können (zuerst) die in der Fremdsprache wahrgenommenen Instruktionen in ihrer Muttersprache wiedergeben, besonders wenn diese zusätzlich durch Gebärden unterstützt werden. Neben dem Paraphrasieren als Kompensationsstrategie kann auch der mögliche Sprachwechsel (Codeswitching) mit seiner Kontrastivität im Erwerbkontext des ungarischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts eine fördernde Rolle spielen.

## 4 Beispiele zur Unterrichtsplanung und -durchführung

Schließlich möchte ich mithilfe der folgenden Vorschläge einige Anregungen zur bewussten Sprachmittlungsschulung liefern. Die Unterrichtsentwürfe bzw. die methodischen Vorgehensweisen zur Sprachmittlungsschulung stammen aus der eigenen DaF-Praxis im Sekundärbereich.

### Für das Sprachniveau A1–A2

Lernende mit **Grundkenntnissen**, sogar Anfänger erhalten die direkten **Instruktionen** im Unterricht in der Fremdsprache – langsam, deutlich, einfach formuliert, mit Gebärden unterstützt (z. B. „Nimm dein Buch, Seite 12, Aufgabe 1.“ / „Jetzt arbeiten die Paare zusammen. Ihr macht einen Dialog.“) **Um das Verständnis zu überprüfen**, stelle ich nach dem Instruieren die Frage: „Wer versteht mich/die Aufgabe?“ (Immer melden sich einige.) „Összefoglalhatod magyarul, mi is a teendő, hogy biztosak legyünk benne.“ („Du kannst in der Muttersprache **zusammenfassen**, damit wir genau wissen, was zu tun ist.“)

#### Charakteristika der Sprachmittlungsaufgabe:

- verlangt die selektive Informationsentnahme
- verlangt die sinngemäße Übertragung wesentlicher Inhalte
- Adressatenspezifisch: ‚Mitschüler‘
- kein Kanalwechsel (mündlich – mündlich)
- steht mit Sprachwechsel.

Bei DaF-Nullanfängern in den NYEK<sup>11</sup>-Vorbereitungsgruppen, **die als erste Fremdsprache Englisch gelernt hatten**, hilft und motiviert auch der **Sprachvergleich mit dem Englischen** (vgl. Deutsch als Fremdsprache nach Englisch, DaFnE) durch punktuelle Wortübersetzungen viel: z. B. „Wie lautet *singen / haben / bekommen* auf Englisch? Hat das englische Wort die gleiche Bedeutung? Haben euch jetzt / bei diesem Satz / beim Verstehen die englischen Vorkenntnisse geholfen? Wie?“<sup>12</sup>

**Charakteristika der Sprachmittlungsaufgabe:** Die sprachmittelnde Tätigkeit dient zur Sprachreflexion und Bewusstmachung, zur Schulung des analytischen Denkens beim Fremdsprachenlernen. Diese geschehen in der Muttersprache im Unterricht und dauern höchstens 2–3 Minuten, um dadurch auch mit etwas Abwechslung den Unterricht zu bereichern bzw. zu entlasten.

### Für das Sprachniveau B1 – Darstellung eines Projektes

Für die untere Mittelstufe möchte ich ein Projekt darstellen, dessen Ziel in erster Linie die konsequente, **in den Unterricht für jede Deutschstunde eingebettete Sprachmittlungsschulung** war. Das Projekt bildete einen Teil der empirischen Forschung meiner Dissertation. (Im Rahmen des vorliegenden Beitrags möchte ich mich ausschließlich auf die Darstellung des didaktisch-methodischen Vorgehens in Bezug auf Sprachmittlung beschränken.) Am Projekt haben Deutschlernende des 10. Jahrgangs<sup>13</sup> teilgenommen. Die Lernenden hatten im Schuljahr wöchentlich einmal eine extra Deutschstunde, eine sogenannte „Wahlpflichtstunde Deutsch“, zur Vorbereitung für den Leistungskurs Deutsch des 11. Jahrganges. Das Sprachmittlungsprojekt habe ich für das Curriculum dieser „Wahlpflichtstunde Deutsch“ entworfen.

Bei der Planung der Thematik der „Wahlpflichtstunde Deutsch“ habe ich mich für ein übergreifendes Projekt, **für die gemeinsame, systematische Aufarbeitung eines Lernkrimis** entschieden. Als sprachlicher Input wurde das Lese- und Hörmaterial eines B1 DaF-Leseheftes des Hueber Verlags, ein „Hörkrimi“ von Franz Specht mit dem Titel *Die Angst und der Tod. Carsten Tsara*

11 Die Abkürzung 'NYEK'-Gruppe (*Nyelvi előkészítő*: ‚fremdsprachliche Vorbereitungsgruppe‘) steht für Lerngruppen, die ihre gewählte Fremdsprache (als absolute Nullanfänger) im ersten Schuljahr der Sekundarstufe in einer wesentlich erhöhten Stundenzahl (bei uns am Budapester Madách-Imre-Gymnasium im VII. Bezirk mit 13 Deutschstunden pro Woche) lernen.

12 Vgl. dazu auch „die aufgeklärte Mehrsprachigkeit“ bei Boócz-Barna 2007 und 2013 sowie Perge 2014: 267.

13 Es handelte sich um eine sogenannte ‚Fortgeschrittenengruppe‘ (B1) mit 5 Deutschstunden pro Woche.

*macht sich Sorgen*, ausgewählt (Hueber Verlag, 2011).<sup>14</sup> An der Arbeit haben sich die Lernenden einmal in der Woche im Laufe der Wahlpflichtstunde Deutsch (unabhängig von der Thematik der curricularen Deutschstunden) beteiligt. Neben der integrierten und gezielten Sprachmittlungs kompetenzförderung haben vor allem die Wortschatzerweiterung und auch die Sprachproduktion eine große Rolle gespielt. Besonders die sprachproduktiven Aufgaben eigneten sich oft auch als hervorragende Sprachmittlungsaufgaben: Neben verschiedenen Zusammenfassungsaufgaben (Zusammenfassen der früheren Ereignisse, Motive im Krimi) und Dramatisierungsaufgaben des Erzähltextes boten sich zahlreiche Möglichkeiten, mannigfaltige mündliche und schriftliche Mitteilungen verschiedener Personen der Handlung für andere Personen der Handlung formulieren zu lassen und auch selbst zu Personen der Krimihandlung zu werden. Durch die Verarbeitung des niveaugerechten Lernkrimis gelang es auch, die Lernenden mit authentischer deutschsprachiger Literatur gewissermaßen vertraut zu machen.

**Ein Beispiel für eine zusätzlich integrierte Sprachmittlungsaufgabe im Projekt:** Im Hörkrimi handelte es sich einmal um einen anonymen Brief. Da das Thema ‚Briefe schreiben, aufgeben, erhalten‘ auftauchte, bot sich die Gelegenheit, das Thema ‚Post/Dienstleistungen‘ zu wiederholen. In diesem Rahmen kam es zur folgenden Sprachmittlungsaufgabe. Nach dem Anschauen eines kurzen deutschen Werbefilms der Deutschen Post (1’53”) in der Deutschstunde wurde in ungarischer Sprache mündlich zusammengefasst, welche Dienstleistungen von der Deutschen Post Urlaubern angeboten werden. Als Hausaufgabe bekamen die Lernenden eine diese Aufgabe ergänzende schriftliche Aufgabe: Nach individuellem Recherchieren (zu Hause) auf der Webseite der ungarischen Post mussten die Lernenden in deutscher Sprache schriftlich zusammenfassen, ob von der Ungarischen Post eine vergleichbare Dienstleistung angeboten wird bzw. wie sie ist. Die Ergebnisse wurden in der nachfolgenden Stunde besprochen bzw. kontrolliert.

**Charakteristika der 1. Sprachmittlungsaufgabe** ‚Wichtige Aussagen deutscher informierender mündlicher Texte zu Themen von aktuellem Interesse für anderssprachige Personen in der gemeinsamen Sprache notieren/mündlich weitergeben‘:

- verlangt selektive Informationsentnahme
- verlangt die sinngemäße Übertragung wesentlicher Inhalte
- Adressatenspezifik

---

14 <https://shop.hueber.de/de/catalog/product/view/id/18551/s/lesehefte-daf-die-angst-und-der-tod/category/16265/> (06.11.2017).

- ohne Kanalwechsel (mündlich – mündlich)
- steht mit Sprachwechsel.

**Charakteristika der 2. Sprachmittlungsaufgabe** ‚Aus anderssprachigen schriftlichen informierenden Texten wichtige Inhalte zu Themen von aktuellem Interesse Deutschsprachigen einfach und verständlich auf Deutsch schriftlich weitergeben‘:

- verlangt selektive Informationsentnahme
- verlangt die sinngemäße Übertragung wesentlicher Inhalte
- Adressatenspezifik
- kein Kanalwechsel (schriftlich – schriftlich)
- steht mit Sprachwechsel.

### **Für das Sprachniveau B2–C1 – Darstellung eines Projektes**

Während Sprachmittlungsaufgaben auf der Grund- oder Mittelstufe den Ausbau anderer fremdsprachlicher Kompetenzen begünstigen können, schafft die Sprachmittlung auf der Oberstufe viel Raum für den kreativen Umgang mit der Fremdsprache und die Gelegenheit zur Förderung der interkulturellen Kompetenz sowie für den Erwerb von landeskundlichen Kenntnissen. Auch mit dieser Zielsetzung habe ich **während der Zeit des Online-Unterrichts** ein Projekt für eine Oberstufengruppe geplant.

Ich versuchte andererseits, durch das Projekt die negativen Effekte des digitalen Lernens zu kompensieren und in dieser Phase der „Omnimedialität“ differenzierte, computerunterstützte Unterrichtsaktivitäten zu planen. Ich persönlich habe den Distanzunterricht anstrengend und verfremdend wahrgenommen. Erst nachher, im Präsenzunterricht, fiel mir auf, wie viele wichtige Informationen wir aus der sofortigen non-verbale Rückmeldung der Lernenden für die Unterrichtssteuerung gewinnen können (*Lehrerseite*). Trotz aller erhöhten Bemühungen war der Distanzunterricht auch weniger effektiv (*Lernerseite*: Ablenkung, technische Probleme zu Hause, Motivationschwierigkeiten). Während des Distanzunterrichts versuchte ich deshalb **emotionale und motivationale Aspekte meines Unterrichts zu stärken und kollaborative Lernprozesse zu steuern bzw. zu unterstützen**.

Dieses Projekt war für den 12. Jahrgang, für die Leistungsgruppe Deutsch, absichtlich für eine zweiwöchige Zeitspanne, für die Zeit nach den mündlichen DSD II Prüfungen und nach dem Halbjahresschluss geplant.<sup>15</sup> Die Ler-

---

<sup>15</sup> Zum Sprachniveau: Alle Lernenden der Gruppe haben bei der DSD II-Prüfung die Niveaustufe C1 erreicht.

nenden waren in dieser Zeit nach ihren Prüfungen äußerst erschöpft. Das primäre Ziel des Projektes, das zwar viele Sprachmittlungsaufgaben enthielt, aber nicht ausschließlich aus diesen bestand, war, den Lernenden eine besonders gestaltete **Entspannungs- und Auflockerungsphase** zu bieten, die nicht nur den Fremdspracherwerb, sondern gleichzeitig auch die **interkulturelle Kompetenz**, sowie den **Erwerb von landeskundlichen Kenntnissen** fördern sollte. Zu jener Zeit gab es nur Distanzunterricht und **jede Aktivität des Projektes war computerunterstützt**.

Das Projekt hieß „Barbaren“, denn den Ausgangspunkt des Projektes bildete die gleichnamige deutsche Netflix-Serie,<sup>16</sup> in der es sich um die berühmte Varusschlacht im Teutoburger Wald im Jahr 9. n. Chr. handelt. Die sechs Folgen wurden – außer der ersten Szenen – außerhalb der Deutschstunden angeschaut.

Die Aktivitäten des Projektes möchte ich nicht in chronologischer Reihenfolge darstellen, sondern dem Lernziel nach geordnet vorführen. In den Fußnoten gebe ich auch die Quellen der von mir benutzten informativen Kurzvideos bzw. Webseiten an. Für das Projekt arbeiteten die Lernenden in Gruppen, und jede Gruppe hatte eine eigene Aufgabe, die sie selbst für sich auswählen durfte, nachdem die Lernenden alle Themen kennengelernt hatten.

**Sprachmittlungsaufgaben:** Um den geschichtlichen und kulturellen Kontext der Barbaren-Serie kennenzulernen, gab es für die Gruppen **Rechercheaufgaben mit anschließenden kleineren Präsentationen**. Mithilfe von PPTs sollten sie die Informationen der Lernergruppe (online) vortragen. Die Informationsquellen repräsentierten verschiedene Textsorten: z. B. Informationstexte des Internets, Kurzvideos und die Webseite des Museums vor Ort in Kalkriese, im Ort der Schlacht. Die Videos, die wir uns gemeinsam in den Online-Stunden angesehen hatten, waren nie länger als 10–15 Minuten, und vor bzw. nach dem Anschauen hatten wir auch den Wortschatz vorentlastet bzw. verarbeitet.

Die besprochenen landeskundlichen Themen waren die folgenden: die Römerzeit („Kampf um Germanien“), die berühmte Varus-Maske, Tacitus und die Kurzvorstellung seines Werkes *Germania*, Götter der Germanen, Pflanzen und Tiere in der germanischen Mythologie und das Kalkriese-Museum als Sehenswürdigkeit.<sup>17</sup>

16 Vgl. <https://www.netflix.com/watch/81024039?trackId=14277281&tctx=-97%2C-97%2C%2C%2C%2C> (12.01.2021).

17 <https://www.youtube.com/watch?v=zuVc-Y0qwOM>; <https://www.ndr.de/geschichte/chronologie/Mythos-Varusschlacht-Germanen-gegen-Roemer,varusschlacht124.html>; <https://www.grin.com/document/81786>; <https://www.topmania.de/2019/02/10/die-top->

### Sprachfördernde, kreativ-spielerische Aufgaben:

- „Tacitus, der Reiseblogger“ – wie er in heutiger Sprache über Deutschland und über die Deutschen schreiben würde. Einen Blogbeitrag verfassen.
- Die Hauptpersonen der *Barbaren*-Serie darstellen, Wortschatz zu Eigenschaften sammeln.



Abb. 3: Beispiele zur Darstellung der Hauptpersonen von *Barbaren*

- Die Darstellung von Thusnelda, der weiblichen Hauptfigur.
- Einen Minidialog zu einer beliebig ausgewählten Szene/Stillbild der Serie schreiben und (online) vortragen.
- Eine Hörverstehensaufgabe und Arbeitsblätter zu den germanischen Göttern bearbeiten.<sup>18</sup>
- Einen „Dialog der römischen und germanischen Götter vor der entscheidenden Schlacht“ schreiben und vortragen – vgl. einige authentische Ausschnitte von den Ergebnissen:

„Athene: Ich sage nur das, dass die Römer uns besser ehren. Die Germanen haben noch niemals eine Statue von mir gemacht. Sie sind Barbaren.“

„Freya: Guck mal, die Schlacht beginnt jetzt! Wem drückst du die Daumen?“

„Thor: Ich bin so ein großer Schlachtenbummler, dass ich sogar einen Tippmix gekauft habe, und mein ganzes Vermögen auf Rom gesetzt habe, also sie müssen einen Sieg durchführen, sonst werde ich ganz sauer und schicke ich einen vernichtenden Sturm auf sie. Na, und du?“

---

10-der-wichtigsten-germanischen-goetter/; <https://www.topmania.de/2019/02/10/die-top-10-der-wichtigsten-germanischen-goetter/>; <https://www.kalkriese-varusschlacht.de/museum/museum-online/>.

18 <https://unterricht.schule/1%C3%BCckentext-aufgabe/germanische-g%C3%B6tter/>; [https://online-lernen.levrai.de/geschichte\\_uebungen/germanen/35\\_germanen\\_goetter\\_uebung.htm](https://online-lernen.levrai.de/geschichte_uebungen/germanen/35_germanen_goetter_uebung.htm).

- Einen formellen Brief an das Kalkriese-Museum<sup>19</sup> schreiben, in dem sich die Lerngruppe bei dem Museum über eine mögliche Online-Führung informieren bzw. eine Führung buchen möchte – vgl. einige authentische Ausschnitte von den Ergebnissen:

*„[...] Wir möchten wissen, wie viel die Online-Führung kosten würde oder hätten wir die Möglichkeit, entweder Schülerermäßigung zu bekommen oder vielleicht das Museum online kostenlos zu besuchen. Wie lange dauert eine solche Führung und was enthält dieses Programm genau? [...] Wichtig ist, dass wir wegen des Online-Unterrichts an der Online-Führung nur während einer Deutschstunde teilnehmen können. Unsere Deutschstunden finden immer in den folgenden Zeiterminen statt: Montag 7.30–9.00, Dienstag 13:25–14:10, Mittwoch 12:25–13:10, Donnerstag 13:25–14:10.*

*[...]*

*Wir danken dafür auch im Voraus.*

*Mit freundlichen Grüßen*

*[...]“*

Diese E-Mail haben wir tatsächlich an das Museum verschickt, es gab einen richtigen E-Mail-Wechsel. Den Höhepunkt des Projekts bildete eine „echte“ exklusive 60-minütige Online-Führung im Museum für unsere Deutschgruppe.

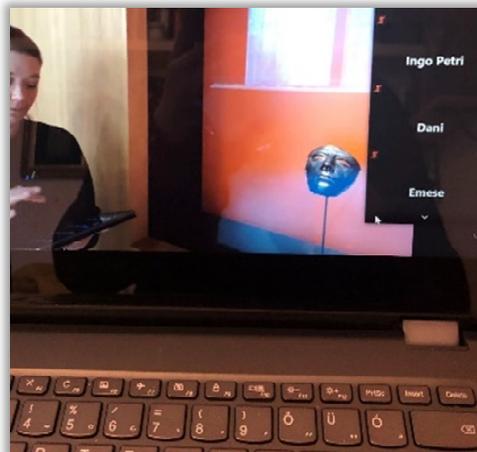


Abb. 4: Ein Screenshot von unserer Führung, mit der berühmten Varusmaske

19 <https://www.kalkriese-varusschlacht.de/museum/museum-online/>.

Eine weitere und die letzte sprachfördernde Aufgabe für die Lernenden war, in einem Beitrag eine Zusammenfassung, eine eigene Reflexion zum Projekt zu schreiben – vgl. folgende authentische Beispiele:

*„Die Serie handelt kurz von der berühmten Schlacht am Teutoburger Wald und seine Vorgeschichte, in der germanische Krieger 9 nach Chr. drei Legionen des Römischen Reiches stoppten. Eine sehr leidenschaftliche und ereignisreiche Serie.“*

*„Mit der Hilfe der Serie konnten wir wirklich einen Einblick in das Leben der Germanen haben, darunter verstehe ich die Bräuche, den Wohnort, und die Charakter der Leute.“*

*„Ich glaube, dass durch das Projekt wir uns mit viele neuen Informationen bereichert haben. Ehrlich gesagt, war ich am Anfang ein bisschen skeptisch, weil ich mir solche historische Serien nie anschau, trotzdem konnte ich kaum nicht vertragen, nicht alle Episode anzugucken. Darüber hinaus hat es auch wohl getan, nach der DSD Prüfung etwas besonders zu machen.“*

*„In meiner Gruppe sollten wir über Thusnelda sprechen. [...] Im 20. Jahrhundert sind aus dem Wort „Thusnelda“ Schimpfwörter entstanden (Tussi, Tusse). Diese Wörter bedeuten, dass eine Frau oberflächlich ist.“*

*„Ich muss zugeben, dass ich mich am Anfang geweigert habe, denn ich schaue solche gewaltsame historische Filme nicht gern an. Aber die Serie war eine sehr angenehme Enttäuschung, ich musste mir alle Episoden sofort ansehen!“*

## 5 Fazit

Fremdsprachendidaktisch aufgefasste Sprachmittlungsaufgaben sind auch im ungarischen DaF-Unterricht relevant. Im Allgemeinen halte ich die folgenden Funktionen der Sprachmittlung im Deutsch-als-Fremdsprache-Erwerb für sehr wichtig:

- Sprachmittlungstätigkeiten sind lebensnah, sie gehören zu echten kommunikativen Sprachhandlungen.
- Sprachmittlungsaufgaben bieten im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht eine besonders gute Möglichkeit, die Teilkompetenzen des Fremdsprachenunterrichts aufeinander bezogen in einem echten Kommunikationsprozess ausführen zu lassen, und das bereits auf bzw. ab den Niveaustufen der elementaren oder selbständigen Sprachverwendung.
- Sprachmittlungstätigkeiten trainieren durch ihre Komplexität die kognitive Leistungsfähigkeit der Lernenden und fördern ihr Sprachbewusstsein.

- Die Kontrastivität der Sprachmittlung ohne Kodewechsel, der intralingualen Sprachmittlung (z. B. Unterschiede zwischen Stilebenen, Sprachvarianten oder Kompetenzniveaus), kann zur bewussteren und nuancierten Betrachtung der Zielsprache beitragen.
- Für die Schulung des Kompetenzbereiches Sprachmittlung ist auch die Schulung des Kompetenzbereiches Textkompetenz erforderlich, was wechselseitig nutzbringend ist und sich positiv auf die allgemeine kommunikative Handlungsfähigkeit der Fremdsprachenlernenden auswirken kann.
- Sprachmittlung erfordert die aktive Handhabung weiterer wesentlicher Teilkompetenzen (wie z. B. die der interkulturellen Kompetenz), die im mehrsprachigen europäischen Lebenskontext unabdingbar ist.
- **Für den ungarischen Kontext** gilt besonders Folgendes:

Der kontrastive Charakter der Sprachmittlung mit Kodewechsel (interlinguale Sprachmittlung) birgt ein großes Förderungspotenzial, denn die L<sub>1</sub> der Deutschlernenden ist in Ungarn beinahe ausschließlich ein- und dieselbe Sprache: das Ungarische, eine nicht-indoeuropäische Sprache, die sich gravierend von allen europäischen (Fremd)sprachen, so natürlich auch vom Deutschen, unterscheidet.

Außerdem kann (auch) in Ungarn die mehrsprachigkeitsdidaktische Perspektive zum Tragen kommen, dass Lernende bereits vorhandenes sprachliches (und nicht nur muttersprachliches) Wissen nutzbringend verwenden können (siehe Königs 2015: 6; Boócz-Barna 2007 und 2013: 36; Perge 2014: 267).

Gerade in der integrierenden Komplexität der Sprachmittlung sehe ich ein großes Förderungspotenzial für die angestrebte kommunikative Handlungsfähigkeit und teile die Meinung von Koeppel (2010: 36) in seiner holistischen Formulierung: „Vielmehr entwickelt sich das Kommunikationsmittel Fremdsprache dadurch, dass man es zur Kommunikation verwendet, und es entwickelt sich, während man es verwendet.“

## Literaturverzeichnis

Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke.

DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838584225>

- Boócz-Barna, Katalin (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3. Psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Aspekte der Mehrsprachigkeit (=Budapester Beiträge der Germanistik 53). Budapest: ELTE.
- Boócz-Barna, Katalin (2013): Überlegungen zur transferbasierten Reflexion im Unterricht des Deutschen als zweite Fremdsprache. In: Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): 25 Jahre DUfU: Deutschunterricht für Ungarn. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 108–116.
- Boócz-Barna, Katalin (2015): Reflexion der Lern- und Lehrprozesse. Erwerbsfördernde Dimension von Fehlern und Transfererscheinungen im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona / Kárpáti, Zsófia / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen (=Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok 6). Budapest: ELTE. S. 52–68.
- Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2016): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke.  
DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838586557>
- Butzkamm, Wolfgang (1973): Aufgeklärte Einsprachigkeit: Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang (1989): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Francke.
- Butzkamm, Wolfgang (2003): Die Muttersprache als Sprach-Mutter: ein Gegenentwurf zur herrschenden Theorie. In: Französisch heute 34/2, S. 174–192. Online unter der URL:  
[http://www.jochenenglish.de/misc/butzkamm\\_muttersprache.pdf](http://www.jochenenglish.de/misc/butzkamm_muttersprache.pdf) (15.12.2022).
- Butzkamm, Wolfgang (2012): Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten. Tübingen: Narr/Francke/Attempto.
- Caspari, Daniela (2008): Sprachmittlung (Didaktisches Lexikon). In: Praxis Fremdsprachenunterricht 6/5, S. 60–61.
- Caspari, Daniela (2013): Sprachmittlung als kommunikative Situation. Eine Aufgabentypologie als Anstoß zur Weiterentwicklung eines Sprachmittlungsmodells. In: Reimann, Daniel / Rössler, Andrea (Hrsg.): Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr. S. 27–44.
- De Florio-Hansen, Inez (2013): Sprachmittlung in alltagsweltlicher Kommunikation. Eine komplexe Herausforderung für Fremdsprachenlehrer und -lerner. In: Reimann, Daniel / Rössler, Andrea (Hrsg.): Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr. S. 65–93.
- Fandrych, Christian (2008): Sprachliche Kompetenz im „Referenzrahmen“. In: Fandrych, Christian / Thonhauser, Ingo (Hrsg.): Fertigkeiten – separiert oder in-

- tegriert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens. S. 13–33.
- Feld-Knapp, Ilona (2011): *Cathedra Magistrorum. Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen*. In: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 14. Schwerpunkt: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung Deutsch*. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag. S. 143–157.
- Feld-Knapp, Ilona (2014a): *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht*. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2)*. Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 15–31.
- Feld-Knapp, Ilona (2014b): *Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen*. In: Bassola, Péter / Drewnowska-Varga, Ewa / Kispál, Tamás / Németh, János / Scheibl, György (Hrsg.): *Zugänge zum Text (=Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3)*. Frankfurt a. M.: P. Lang. S. 127–150.
- Feld-Knapp, Ilona (2015): *Texte als grundlegende Bausteine des DaF-Unterrichts*. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona / Kárpáti, Zsófia / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen (=Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok 6)*. Budapest: ELTE. S. 23–38.
- Feld-Knapp, Ilona (2016): *Textkompetenz und Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht*. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik: Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Hildesheim: Olms. S. 244–257.
- GER (2000): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband mit neuen Deskriptoren*. Stuttgart: Klett.
- GER (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Übersetzt von Jürgen Quetz*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Glaboniat, Manuela / Müller, Martin / Rusch, Paul / Schmitz, Helen / Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile Deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Hallet, Wolfgang (2008): *Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 93*, S. 2–7.
- Katelhön, Peggy / Nied Curcio, Martina (2012): *Hand- und Übungsbuch zur Sprachmittlung Italienisch-Deutsch*. Berlin: Frank & Timme.
- Katelhön, Peggy / Nied Curcio, Martina (2013): *Sprachmittlung – die vernachlässigte Kompetenz in der DaF-Didaktik? Theoretische und sprachpraktische Überlegungen zur Sprachmittlung in der Germanistik an italienischen Universitäten*. In: *Deutsch als Fremdsprache 3*, S. 150–159.

DOI: <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2013.03.04>

- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2003): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003).
- Knapp, Karlfried / Knapp-Potloff, Annelie (1985): Sprachmittlertätigkeit in interkultureller Kommunikation. In: Rehbein, Jochen (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation. Tübingen: Narr. S. 450–463.
- Koepfel, Rolf (2010): Deutsch als Fremdsprache. Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kolb, Elisabeth (2008): „Se débrouiller avec des ressources limitées“. Sprachmittlung im Anfangsunterricht Französisch. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 5/5, S. 40–44.
- Kolb, Elisabeth (2011): Wie stuft und prüft man Sprachmittlung? Einige Fragen und Antworten aus Forschung und Unterrichtspraxis. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 22/2, S. 177–194.
- Kolb, Elisabeth (2016): Sprachmittlung: Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz (=Münchener Arbeiten zur Fremdsprachenforschung 34). Münster: Waxmann.
- Königs, Frank G. (2000): Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders! In: Fremdsprache Deutsch 23, S. 6–13.
- Königs, Frank G. (2003): Übungen zur Sprachmittlung. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Tübingen: Francke. S. 315–317.
- Königs, Frank G. (2010): Übersetzen und Sprachmitteln im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). S. 1040–1047.
- Königs, Frank G. (2015): Keine Angst vor der Muttersprache – vor den (anderen) Fremdsprachen aber auch nicht! Überlegungen zum Verhältnis von Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 20/2, S. 5–14.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Deutsch als Fremdsprache. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 47–48.
- Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1–2). Berlin/New York: de Gruyter.

DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110240252>

- Leupold, Eynar (2008): Veni, medi, vici... Mit Lernaufgaben die Mediationskompetenz fördern. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch*, 96, S. 16–19.
- Marx, Nicole (2000): Denglisch bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern? In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 5/1. Online unter der URL:  
[http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_05\\_1/beitrag/marx.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_05_1/beitrag/marx.htm) (01.05.2000).
- Michler, Christine (2013): Sprachmittlung im Anfangsunterricht am Beispiel des Französischen. Frühe Strategie- und Kompetenzentwicklung. In: Reimann, Daniel / Rössler, Andrea (Hrsg.): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr. S. 169–184.
- Pantó-Naszályi, Dóra (2019): *Sprachmittlung: Perspektiven ihrer Entwicklung im ungarischen DaF-Unterricht [Dissertation]*. Budapest: ELTE.
- Perge, Gabriella (2014): Interkomprehension. Gemeinsamkeiten verwandter Sprachen beim Erwerb der fremdsprachlichen Lesefähigkeit nutzen lernen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2)*. Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 267–310.
- Perge, Gabriella (2015): Die Rolle des Textverstehens bei der Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen. In: *Annual Journals: Transfer „Forschung ↔ Schule“*. Themenheft: Sprachsensibel Lehren und Lernen 1/1. S. 125–135.
- Perge, Gabriella (2018): *Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung, Sonderreihe B, Bd. 1)*. Budapest: Eötvös-József-Collegium.
- Pfeiffer, Alexander (2013): Was ist eine sinnvolle Sprachmittlungsaufgabe? Ein Instrument zur Evaluation und Erstellung von Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht. In: Reimann, Daniel / Rössler, Andrea (Hrsg.): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr. S. 44–65.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (1997): Deutsch als Fremdsprache – Was tun wir, wenn wir Didaktik machen? In: *Germanistische Linguistik* 137–138, S. 211–229.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2002): Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lehren und Lernen*. Innsbruck: StudienVerlag. S. 13–43.
- Prunč, Erich (2007): *Entwicklungslinien der Translationswissenschaft. Von den Asymmetrien der Sprachen zu den Asymmetrien der Macht*. Berlin: Frank & Timme.
- Reimann, Daniel (2013): Evaluation mündlicher Sprachmittlungskompetenz. Entwicklung von Deskriptoren auf translationswissenschaftlicher Grundlage. In: Rei-

- mann, Daniel / Rössler, Andrea (Hrsg.): Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr. S. 194–229.
- Reimann, Daniel / Rössler, Andrea (Hrsg.) (2013): Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.
- Reimann, Daniel (2016) : Sprachmittlung. Tübingen: Narr.
- Riemer, Claudia (2006): Aufgaben: Orientierungen in Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenforschung. In: Bausch, Karl Richard / Burwitz-Meltzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr. S. 201–209.
- Rössler, Andrea (2008): Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht. In: Zeitschrift für romanische Forschungen und ihre Didaktik 2/1, S. 53–77.
- Rössler, Andrea (2009): Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht. In: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. / Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): Fremdsprachen lehren und lernen. Themenschwerpunkt: Strategien im Fremdspracheunterricht. Tübingen: Narr. S. 158–174.
- Rössler, Andrea / Reimann, Daniel (2013): Wozu Sprachmittlung? – Zum fremdsprachen-didaktischen Potenzial einer komplexen Kompetenz. In: Reimann, Daniel / Rössler, Andrea (Hrsg.): Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr. S. 11–27.
- Schrader, Heike (2013): Schriftliche Sprachmittlung im Abitur Französisch. Eine Aufgabe mit Anspruch. In: Reimann, Daniel / Rössler, Andrea (Hrsg.): Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr. S. 184–194.
- Senkbeil, Carsten / Engbers, Simona (2011): Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz – interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung. In: Forum Sprache 6, S. 41–58. Online unter der URL:  
[http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-546100-9\\_ForumSprache\\_62011.pdf](http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-546100-9_ForumSprache_62011.pdf) (15.05.2014).
- Sinner, Carsten / Wieland, Katharina (2013): Eine translationswissenschaftliche Sicht auf Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. In: Reimann, Daniel / Rössler, Andrea (Hrsg.): Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr. S. 93–117.