

**Zur Konzeption von Progression innerhalb des Kompetenzbereiches
Sprachmittlung in Lehrplänen**

Ein Vergleich verschiedener Bundesländer

Masterarbeit

in der Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen

am Institut für Romanische Philologie

Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften

der Freien Universität Berlin

eingereicht von

Christina Pilk



Wintersemester 2016/17

Erstgutachterin: Prof. Dr. Daniela Caspari

Zweitgutachterin: Katharina Kräling

Selbständigkeitserklärung

zur Abschlussarbeit

Ich erkläre ausdrücklich, dass es sich bei der von mir eingereichten schriftlichen Arbeit mit dem Titel

Zur Konzeption von Progression innerhalb des Kompetenzbereiches Sprachmittlung in Lehrplänen

Ein Vergleich verschiedener Bundesländer

um eine von mir selbst und ohne unerlaubte Beihilfe verfasste Originalarbeit handelt.

Ich bestätige überdies, dass die Arbeit als Ganze oder in Teilen nicht zur Abgeltung anderer Studienleistungen eingereicht worden ist.

Ich erkläre ausdrücklich, dass ich sämtliche in der oben genannten Arbeit enthaltenen Bezüge auf fremde Quellen (einschließlich Tabellen, Grafiken u.Ä.) als solche kenntlich gemacht habe. Insbesondere bestätige ich, dass ich nach bestem Wissen sowohl bei wörtlich übernommenen Aussagen (Zitaten) als auch bei in eigenen Worten wiedergegebenen Aussagen anderer Autorinnen oder Autoren (Paraphrasen) die Urheberschaft angegeben habe.

Ich nehme zur Kenntnis, dass Arbeiten, welche die Grundsätze der Selbständigkeitserklärung verletzen – insbesondere solche, die Zitate oder Paraphrasen ohne Herkunftsangaben enthalten –, als Plagiat betrachtet werden können.

Ich bestätige mit meiner Unterschrift die Richtigkeit dieser Angaben.

Datum, Name

INHALTSVERZEICHNIS

Abbildungsverzeichnis	4
1. Einleitung	5
2. Die Kompetenz Sprachmittlung	8
2.1 Definition und Abgrenzung	10
2.2 Konzeption und Modellierung	12
2.2.1 Allgemeine Modelle	13
2.2.2 Identifikation der Teilkompetenzen	19
2.2.3 Strategien	21
2.2.4 Evaluation und Bewertung	23
2.3 Zwischenfazit: Ausgangslage und Anhaltspunkte	24
3. Sprachmittlung in aktuellen Lehrplänen	25
3.1 Auswahl der Lehrpläne	26
3.2 Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz	27
3.3 Darstellung in verschiedenen Bundesländern	30
3.3.1 Berlin	30
3.3.2 Bayern	32
3.3.3 Schleswig-Holstein	34
3.3.4 Rheinland-Pfalz	35
3.4 Zwischenfazit: Progression innerhalb der Kompetenz Sprachmittlung in ausgewählten Lehrplänen	37
4. Konzeption von Progression innerhalb der Kompetenz Sprachmittlung	40
4.1 Progressionsmodell von Kolb (2016) - Dimensionen	41
4.1.1 Beschreibung des Modells in Hinblick auf die Faktoren	42
4.1.2 Besonderheiten des Modells – Mehrwert und Potenzial	45
4.2 Variation des Arbeitsauftrags zur Umsetzung von Progression	47
5. Implikationen für die Darstellung von Progression innerhalb des Kompetenzbereiches Sprachmittlung in Lehrplänen	50
5.1 Spezifika von Lehrplänen	51
5.2 Variationsfaktoren zur Darstellung von Progression in Lehrplänen	53
5.2.1 Das Potenzial von Kolbs Variationsfaktoren in Bezug auf Lehrpläne	54
5.2.2 Zusammenstellung geeigneter Variationsfaktoren für Lehrpläne	56
5.3 Änderungsvorschläge für die Darstellung von Progression für die Kompetenz Sprachmittlung in Lehrplänen	57
6. Schlussbetrachtung	61
Literaturverzeichnis	66
Lehrpläne	66
Literatur	68
Anhang	72
1. Auszüge aus den Lehrplänen	72

1.1 Berlin	72
1.2 Bayern	73
1.3 Schleswig-Holstein	75
1.4 Rheinland-Pfalz	77

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Der Sprachmittlungsprozess bei Hallet (Hallet 2008: 4).....	14
Abb. 2: Der mentale Prozess der Sprachmittlung bei Hallet (Hallet 2008: 6f.).....	15
Abb. 3: Interkulturelle Kommunikationssituation zwischen zwei Partnern (Sarter 2010: 86f.).....	16
Abb. 4: Interkulturelle Kommunikationssituation als Sprachmittlung mit drei Sprechern bzw. Hörern (Sarter 2010: 86f.).....	16
Abb. 5: Komponenten und Prozesse bei der Sprachmittlung (Kolb 2014: 100).....	17
Abb. 6: Modell der Sprachmittlung (Caspari 2013: 39).....	18
Abb. 7: Strategisches Vorgehen bei Kieweg (2008), schematische Darstellung.....	22
Abb. 8: Variierbare Faktoren bei der Erstellung von Sprachmittlungsaufgaben (Kolb 2016: 203).....	43

ZUR KONZEPTION VON PROGRESSION INNERHALB DES KOMPETENZBEREICHES SPRACHMITTLUNG IN LEHRPLÄNEN

EIN VERGLEICH VERSCHIEDENER BUNDESLÄNDER

1. EINLEITUNG

Sprachmittlung ist eine komplexe Kompetenz, die auf mehrere Teilkompetenzen zurückgreift. Seit der Veröffentlichung der Bildungsstandards 2003/2004 ist diese Kompetenz in den Lehrplänen ausführlich vertreten und die Forschung interessiert sich vermehrt für sie. Unter Sprachmittlung versteht man eine interkulturelle Kommunikationssituation, in der eine Person zwischen zwei weiteren, die sich aufgrund verschiedener Ausgangssprachen nicht direkt verstehen können, mitteln muss. Dies kann mündlich oder schriftlich und in beide Sprachrichtungen erfolgen. Die mittelnde Person muss dabei adressatengerecht und der Situation angemessen agieren sowie auf kulturelle Besonderheiten eingehen. Zudem selektiert der Sprachmittelnde die zu mittelnden Informationen nach Wichtigkeit und fügt ggf. Erläuterungen hinzu, damit der Empfänger den Sachverhalt versteht. Es sollten dabei keine persönlichen Intentionen einfließen.

Das zentrale Anliegen der Masterarbeit ist es, zur Konzeption der Progression innerhalb des Kompetenzbereiches Sprachmittlung in Lehrplänen beizutragen. Die Auseinandersetzung mit diesem Thema ist relevant, da es bisher weder Skalen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GeR) noch wissenschaftliche Forschungen gibt, die sich mit der Progression innerhalb der komplexen Kompetenz Sprachmittlung beschäftigen. Die Entwicklung von Progression verlangt in der Sprachmittlung sowohl die Schulung rezeptiver (Hör- und Leseverstehen) als auch produktiver (Sprechen und Schreiben) Fertigkeiten und gleichzeitig muss ein gewisses Sprachbewusstsein sowie Weltwissen vorhanden sein, um Inhalte zu verstehen und sprachlich angemessen, an den Adressaten und die Situa-

tion ausgerichtet mitteln zu können. Wie lässt sich Progression unter diesen Bedingungen konzipieren? Wie lassen sich hier Skalen erstellen? Wie kann man ein Spektrum von ‚einfach‘ zu ‚fortgeschritten‘ bei einer so komplexen Kompetenz anwenden? Sind solche Spektren überhaupt sinnvoll und für alle Faktoren, die bei der Sprachmittlung zusammenspielen, angemessen?

Progression meint die fortschreitende Entwicklung der Schülerinnen und Schüler und somit den Prozess der Leistungssteigerung – in dieser Masterarbeit in Hinblick auf Sprachmittlung. Um einen Lernfortschritt in der Sprachmittlung zu erreichen, spielen drei große Konzepte eine Rolle: Sprachmittlung als für die Schule modellierte Kompetenz, die Abbildung dieser Kompetenz wie sie in Lehrplänen konzipiert ist sowie Vorschläge zur Modellierung von Progression innerhalb der Kompetenz. Das Zusammenspiel dieser Konzepte ist wegweisend, um eine Antwort darauf finden zu können, wie sich Progression innerhalb der Kompetenz Sprachmittlung konzipieren lässt und auf welche Weise sich dies in Lehrpläne integrieren lässt. In Hinblick auf das erste Konzept, die Konzeption der Kompetenz Sprachmittlung, ist zentral, wie diese definiert und modelliert ist und welche Forschungstendenzen sich abzeichnen. Ein gezielter Vergleich der Lehrpläne ausgewählter Bundesländer, der einen besonderen Fokus auf die Darstellung von Progressionsstufen zur Kompetenz Sprachmittlung legt, kann offenbaren, wie Progression verstanden, konzipiert und verdeutlicht wird. Eben diese Progressionsstufen und die ihnen zugrundeliegenden Vorstellungen von Progression machen den dritten großen Bereich aus, der von einer theoretisch-konzeptionellen Perspektive begutachtet werden sollte, um letztlich Implikationen für eine angemessene Darstellung von Progression in Lehrplänen festhalten zu können. Auf diese Weise werden alle drei Bereiche zunächst einzeln behandelt und anschließend miteinander verknüpft, sodass aus diesem Zusammenspiel neue Erkenntnisse gewonnen werden können.

Bislang wurde die Konzeption von Progression innerhalb der Kompetenz Sprachmittlung in der Forschung nicht oder nur unzureichend beachtet. Inzwischen liegt der erste systematische Vorschlag mit der Habilitationsschrift von Elisabeth Kolb (2016) vor, der hier als Grundlage für meine Auseinandersetzung dienen soll. Sie

geht unter dem Titel *Sprachmittlung: Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz* den Fragen zur Progression in einem eigenen Kapitel nach und findet nach einer ausführlichen Analyse der bisherigen Ansätze zur Progressionskonzeption Antworten, die sie in einem Modell veranschaulicht. Ihr Modell ist das erste seiner Art zum Thema Progression innerhalb der Kompetenz Sprachmittlung und bietet erstmals eine solide theoretische Grundlage für die Konzeption von Progression. Andere Publikationen gewähren hingegen wenige bis keine Ansätze zur Progression innerhalb der Sprachmittlung, obwohl dieser Kompetenz in den letzten zehn Jahren immer mehr Bedeutung in der Forschung seitens der Fremdsprachendidaktik zuteil geworden ist. Es bleibt jedoch zu prüfen, ob Kolbs Modellierung sich für die Konzeption von Lehrplänen eignet. Die Masterarbeit soll dementsprechend den Bereich der Progression innerhalb der Kompetenz weiter aufschließen und gleichzeitig um den Aspekt der Lehrpläne und der dortigen Umsetzung erweitern.

Um zu erarbeiten, wie Progression innerhalb des Kompetenzbereiches Sprachmittlung in Lehrplänen realisiert werden kann, ist das funktionale Zusammenspiel des Konzepts von Sprachmittlung und des Konzepts von Progression innerhalb der ‚Textsorte‘ Lehrplan bedeutsam. Daher soll in dieser Masterarbeit zunächst die Konzeption der Kompetenz Sprachmittlung aus wissenschaftlicher Perspektive näher ergründet werden, wobei nicht nur Bezug auf allgemeine Modelle genommen wird, sondern auch Aspekte wie die Unterteilung in Teilkompetenzen, Strategien und Evaluation zum Tragen kommen. All diese Aspekte tragen dazu bei, die Kompetenz und ihre Besonderheiten besser zu verstehen, und können für die Bestimmung von Progression wichtig sein. Ziel ist es, ein umfassendes Verständnis der Kompetenz zu schaffen und mögliche Ansatzpunkte für Progression zu finden. Im Anschluss daran steht die bildungspolitische Perspektive am Gegenstand der Lehrpläne im Fokus. Nachdem ein Einblick in die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) als zentrales Dokument zeigt, auf welche Basis sich die Lehrpläne stützen (sollten), werden einzelne Lehrpläne exemplarisch für die Fremdsprache Französisch beleuchtet. Ziel ist es dabei herauszufinden, welche

Darstellungsweise das jeweilige Bundesland wählt und ob bzw. auf welche Weise dabei Progression abgebildet wird. Die Auswahl der Lehrpläne erfolgt entsprechend der Diversität der Darstellungsweisen und der zugrundeliegenden Konzeptionen, um ein differenziertes Spektrum zu erhalten. Ein Zwischenfazit stellt die gewählten Darstellungsweisen gegenüber und hebt Erkenntnisse zum Schwerpunkt Progression hervor. In einem dritten Schritt soll der Fokus ganz zentral auf der Progression innerhalb der Kompetenz Sprachmittlung liegen, um dadurch auf wissenschaftlicher Basis zu erarbeiten, auf welche Art und Weise Progression konzipiert werden kann. Zentral ist dabei der Vorschlag von Kolb (2016), der auf die Variation des Arbeitsauftrages anhand bestimmter Faktoren setzt, um Progression zu konzipieren. Vor diesem Hintergrund und mit Einbezug der zuvor erarbeiteten didaktischen Erkenntnisse sowie der Gegebenheiten der Lehrpläne ist es in einem vierten Schritt möglich, Implikationen für die Darstellung von Progression innerhalb des Kompetenzbereiches Sprachmittlung in Lehrplänen herzuleiten. Dabei soll ergründet werden, ob sich die Variationsfaktoren für die Abbildung in Lehrplänen eignen und wenn ja, welche der Faktoren dort umgesetzt werden könnten. Um zu verstehen, welche Besonderheiten und Einschränkungen für Lehrpläne gelten, wird diesem Kapitel ein Exkurs zu Bedingungen und Zielsetzungen von Lehrplänen und den sich daraus ergebenden Spezifika hinsichtlich der ‚Textsorte‘ vorangestellt. So wird es in einem letzten Schritt möglich, Anregungen und Vorschläge zur Abbildung von Progression in Lehrplänen hervorzubringen. Den Abschluss der Masterarbeit bildet die Schlussbetrachtung, die nicht nur zusammenfassenden Charakter hat, sondern auch Probleme thematisiert und einen Ausblick mit Bezug auf die einzelnen Lesergruppen, z.B. Referendarinnen und Referendare, Lehrplanautorinnen und -autoren sowie Studierende, beinhaltet.

2. DIE KOMPETENZ SPRACHMITTLUNG

Sprachmittlung ist im Vergleich zu den anderen funktionalen Fertigkeiten des Fremdsprachenunterrichts eine relativ junge Kompetenz. Daher setzt eine intensivere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Sprachmittlung erst nach der Jahr-

tausendwende ein. Das Informationszentrum für Fremdsprachenforschung (IFS) bietet eine Reihe an Einträgen ab 2005 für die Schlagworte Sprachmittlung, Französisch FU und Englisch FU. Eine Fokussierung soll auf dem Französischunterricht liegen, eine Ausweitung auf den englischen Fremdsprachenunterricht ist jedoch für die Literaturrecherche sinnvoll, da viele der für den Englischunterricht erschienen Publikationen auf den Französischunterricht übertragbar sind oder zumindest wichtige Hinweise für den Unterricht in anderen Fremdsprachen liefern. So ist ebenso eine Ausweitung auf die Fremdsprachen Spanisch, Italienisch und Russisch denkbar. Für eine erste Analyse ist jedoch die Listung zu den genannten Schlagworten ausreichend. Mehrheitlich stammen die Ergebnisse aus der Englischdidaktik.

Ein Großteil der Ergebnisse verweist auf unterrichtspraktische Vorschläge. Darunter fallen viele Arbeiten zur Aufgabenkonzeption wie Unterrichtsreihen mit Fokus auf Sprachmittlung in einem bestimmten thematischen Rahmen und Zusammenstellungen von Aufgaben zu einem bestimmten Sprachmittlungsaspekt (Kolb 2008a, 2008b, 2009, 2010). Dabei steht oft die interkulturelle Kompetenz als zweites Konzept in Verbindung mit der Sprachmittlung (Brose 2013; Engbers and Senkbeil 2011; Seidel 2012; Caspari and Schinschke 2010), sodass das Potenzial der Vermittlung von interkultureller Kompetenz durch Sprachmittlungsaufgaben ergründet wird und entsprechende Aufgabenstellungen vorgestellt werden. Aufgabenkonzeptionen gibt es sowohl für Englisch als auch Französisch, oftmals in Bezug auf landestypische Bräuche und Feiertage, z.B. Weihnachten, Guy Fawkes Day.

Neben diesen unterrichtspraktischen Publikationen gibt es jedoch auch eine Reihe definitorischer Veröffentlichungen, die sich hauptsächlich auf Abgrenzungen von der Translationswissenschaft und Ausdifferenzierungen dessen, was unter Sprachmittlung im schulischen Kontext zu verstehen ist, konzentrieren (Caspari 2008; Hass 2011; Königs 2010). Translationswissenschaftliche Ansätze sollen allerdings in dieser Masterarbeit keine Rolle spielen. Besonders hervorzuheben sind stattdessen Monographien und Sammelbände, die sich in deren Mittelpunkt mit

Sprachmittlung beschäftigen und somit auch konzeptionelle Arbeit für den schulischen Kontext leisten (Kolb 2016; Reimann 2016; Reimann and Rössler 2013). Zwar sind derartige Publikationen eine Ausnahme und Zeitschriftenartikel eher die Regel, doch auch unter den Zeitschriftenartikeln finden sich Arbeiten, die über die definitorische Absicht hinausgehen. Diese lassen sich in die Bereiche allgemeine Modellierung (Hallet 2008; Philipp and Rauch 2010)¹, Methodik (Caspari and Schinschke 2012; De Florio-Hansen 2008; Raith 2013), Strategien (Kieweg 2008; Obeling 2011) und Evaluation (Gebauer and Kieweg 2008; Gentsch 2016; Kolb 2015) gliedern. Dieses Kapitel soll zentrale Publikationen aus den jeweiligen Bereichen aufgreifen, um wichtige Aspekte zur Konzeption der Kompetenz Sprachmittlung zusammenzustellen. Dabei kommen die Modelle von Hallet (2008) und Caspari (2013) genauso zum Tragen wie die Ansätze zur geeigneten Methodik und Strategien. Der Bereich der Evaluation ist von besonderem Interesse in Hinblick auf die Erstellung von Lehrplänen, da diese Anhaltspunkte zur Überprüfung der einzelnen Kompetenzen bieten sollen.

2.1 DEFINITION UND ABGRENZUNG

Was verlangt Sprachmittlung? Ist Sprachmittlung mehr als ein Zusammenspiel der Kompetenzen? Um diese Fragen beantworten zu können, ist es zunächst wichtig, sich die verschiedenen parallel existierenden Begriffe vor Augen zu führen, die für ähnliche Kontexte verwendet werden. So wird häufig von „Mediation (deutsch), *mediation* (englisch), sinngemäßes Übertragen, Paraphrasieren, Zusammenfassen, Übersetzen, Dolmetschen“ (Kolb 2016: 12) gesprochen. Im schulischen Kontext findet allerdings oft eine Abgrenzung besonders vom Übersetzen und Dolmetschen statt, denn diese Tätigkeiten „bedürfen einer professionellen Schulung und sind daher keine Ziele des schulischen Fremdsprachenunterrichts“ (Caspari 2008: 60). Letztlich hat der Begriff Sprachmittlung seine Wurzeln jedoch in der Übersetzungswissenschaft, auch wenn eine derartige Komplexität, die hinter dem professionellen Übersetzen und Dolmetschen steht, für den Fremdsprachenunterricht

¹ Aufgrund der Verwendung eines auf Englisch programmierten Literaturverarbeitungsprogrammes (Endnote X7[®]) kommt es zur englischen Aufzählung, sobald mehrere Autoren beteiligt sind. Das englische *and* ist daher im Folgenden als deutsches *und* zu verstehen.

nicht angestrebt ist (vgl. Königs 2010: 96). Als eine weitere wichtige Abgrenzung führt Königs an, dass Sprachmittlung keineswegs in der Tradition der Grammatik-Übersetzungsmethode steht. Hierbei werden Texte mit dem Ziel übersetzt, sich einzelnen grammatischen sowie lexikalischen Phänomenen zu nähern, die im Text vermehrt vorkommen, und die Strukturen zu analysieren, damit sie so den Lernenden verfügbar gemacht werden (vgl. Königs 2010: 97). Sprachmittlung hingegen ist eine kommunikationsorientierte Kompetenz, die sich Lexik und Grammatik als dienende Mittel hinzunimmt anstatt sich den Erwerb dieser Strukturen zum Ziel zu nehmen. Zudem ist Sprachmittlung um Authentizität bemüht, was den mit Phänomenen angereicherten Texten der Grammatik-Übersetzungsmethode widerspricht. Vielmehr werden die Schülerinnen und Schüler mit Situationen konfrontiert, die ihnen im Alltag so oder in ähnlicher Form begegnen könnten, z.B. während eines Schüleraustausches oder während eines Urlaubs.

Im 2001 vom Europarat veröffentlichten *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GeR) wird folgende Definition für die Fertigkeit Sprachmittlung vorgeschlagen:

Bei **sprachmittelnden Aktivitäten** geht es den Sprachverwendenden nicht darum, seine/ihre eigenen Absichten zum Ausdruck zu bringen, sondern darum, Mittler zwischen Gesprächspartnern zu sein, die einander nicht direkt verstehen können, weil sie Sprecher verschiedener Sprachen sind (was der häufigste, aber nicht der einzige Fall ist). Zu den sprachmittelnden Aktivitäten gehören Dolmetschen und Übersetzen sowie das Zusammenfassen und Paraphrasieren von Texten in derselben Sprache, wenn derjenige, für den der Text gedacht ist, den Originaltext nicht versteht [...]. (89f.)

Aus dieser Definition geht hervor, welche Aspekte gegeben sein müssen, damit es sich um eine Sprachmittlungssituation handelt. Es muss einen Mittler geben, der zwischen mindestens zwei Personen mittelt, die eine jeweils andere Sprache sprechen, sodass sie sich nicht in einer gemeinsamen Sprache unterhalten können. Der Mittler muss in dieser Situation der beiden Sprachen genügend mächtig sein, um die wesentlichen mündlich oder schriftlich vorliegenden Inhalte adressatengerecht und, ohne eigene Intentionen einfließen zu lassen, in beide Sprachrichtungen

mündlich oder schriftlich mitteln zu können. Dabei kommen Strategien der Sprachmittlung zum Einsatz, die zur Planung, Ausführung, Evaluation und Korrektur des Sprachmittlungsprozesses beitragen. Mit dieser Definition soll in dieser Arbeit gearbeitet werden.

2.2 KONZEPTION UND MODELLIERUNG

Der GeR führt verschiedene Formen der Sprachmittlung an. Im schriftlichen Bereich gibt es demzufolge die genaue Übersetzung, die literarische Übersetzung, die Zusammenfassung der wesentlichsten Punkte sowie das Paraphrasieren. Für die mündliche Sprachmittlung nennt der GeR Simultan-Dolmetschen, Konsektiv-Dolmetschen und informelles Dolmetschen (vgl. Europarat 2001: 89). Ob bzw. auf welche Weise Aktivitäten wie das Simultan-Dolmetschen und literarische Übersetzungen für die unterrichtliche Praxis geeignet sind, bleibt fraglich, sodass erneut die Abgrenzung zwischen professioneller und schulischer Sprachmittlung in den Vordergrund rückt. In vielen der definitorischen Arbeiten ist eine klare Unterteilung in Formen nicht vordergründig, sondern der Verweis auf die Sprachmittlungsrichtung, die durch die Gegebenheiten der jeweiligen Kommunikationssituation variiert. Allgemein sind als Richtungen Erstsprache zu Fremdsprache, Fremdsprache zu Erstsprache sowie Fremdsprache zu Fremdsprache denkbar (vgl. Caspari and Schinschke ohne Jahr: 179). Je nach Aufgabenstellung im Unterricht bzw. je nach tatsächlicher Kommunikationssituation im Alltag kann es vorkommen, dass mehrere Richtungen gleichzeitig gefragt sind. Für die Modellierung der Kompetenz ist weiterhin die Unterscheidung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit wichtig. So kann der Ausgangstext für die Sprachmittlung mündlich oder schriftlich vorliegen und der Zieltext ebenfalls mündlich oder schriftlich produziert werden. Daraus ergeben sich erneut verschiedene richtungsweisende Kombinationen: mündlich zu mündlich, mündlich zu schriftlich, schriftlich zu schriftlich und schriftlich zu mündlich.

Bereits durch die verschiedenen Formen, die möglichen Sprachmittlungsrichtungen sowie das Zusammenspiel von Mündlichkeit und Schriftlichkeit wird deutlich, dass die Modellierung der Kompetenz Sprachmittlung nach komplexen Darstel-

lungsmöglichkeiten verlangt und sich die Konkretisierung einer Konzeption durch ihre Komplexität schwierig gestaltet. Im Folgenden sollen aussagekräftige Modelle zur Darstellung des Sprachmittlungsprozesses analysiert werden. Anschließend werden die Teilkompetenzen, die für die Modellierung von Sprachmittlung wichtig sind, näher bestimmt. Weiterhin sollen die relevanten Bereiche der Strategien und der Evaluation beleuchtet werden, da sie wichtige Anhaltspunkte für die Konzeption der Kompetenz bieten.

2.2.1 ALLGEMEINE MODELLE

Ein erstes Modell, das Bezug auf den GeR sowie auf die Bildungsstandards nimmt, ist ein geradliniges, einfaches Modell von Wolfgang Hallet (2008). Er arbeitet mit einem zirkulären Fließdiagramm (Abb. 1), in dessen Mitte der „kommunikative[...] Akt der Sprachmittlung“ (Hallet 2008: 4) steht. Linksseitig befindet sich der mündliche oder schriftliche Text in der Ausgangssprache, rechtsseitig eben dieses für die Zielsprache. Verbunden werden diese Bausteine durch beschriftete Pfeile in beide Richtungen. Hierbei wird deutlich, dass zum einen in beide Richtungen gemittelt werden kann und zum anderen, dass dabei sowohl rezeptive als auch produktive Prozesse zum Tragen kommen. Um diese Prozesse zu beschreiben, verwendet er die Adjektive „verstehend“ für die Rezeption und „adäquat“ für die Produktion (ebd.). Diese Adjektive scheinen so gewählt zu sein, da sie Adressatenbezug, Situationsbezug und interkulturelles Verständnis einschließen können. Schließlich sind diese Aspekte unabdingbar für das Verständnis (fremd-)sprachlicher Äußerungen sowie für die Produktion einer angemessenen Rückmeldung bzw. Übermittlung von Informationen. Dennoch muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass das Modell nicht explizit die Umstände der Sprachmittlungssituation sowie die beteiligten Personen und/oder Medien abbildet. Aus diesem Grund wird nicht das Bedürfnis nach einer mittelnden Instanz verdeutlicht, was jedoch für die Kommunikationssituation zentral ist.

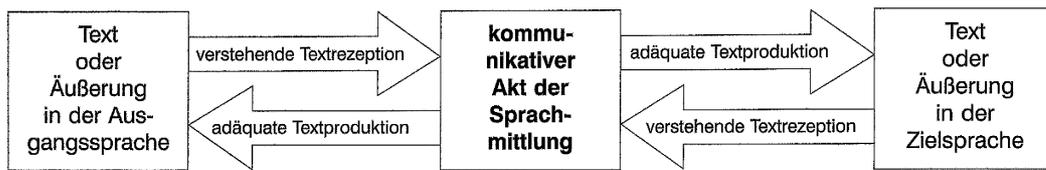


Abb. 1: Der Sprachmittlungsprozess bei Hallet (Hallet 2008: 4)

In einem weiteren Schema (Abb. 2), das in Zusammenarbeit mit Werner Kieweg entstanden ist, versucht Hallet erneut, den Prozess der Sprachmittlung abzubilden. Bei dieser Darstellung werden die drei Instanzen durch Partner/in A, Partner/in B und den unterhalb des Fließdiagramms aufgeführten Sprachmittler verdeutlicht. Obwohl der mentale Prozess bei einer Sprachmittlungssituation veranschaulicht wird, wird hier nicht die Verschiedenheit der zu mittelnden Medien bedacht. Denn Sprachmittlung kann auch zwischen einem Text oder anderweitigem Medium, einem Sprachmittler und einer Person stattfinden, sodass nicht zwingend immer von einer Interaktion zwischen zwei Personen und einem Sprachmittler ausgegangen werden darf. Die Text- und Medienkompetenz bleibt hier vernachlässigt. Dennoch ist positiv hervorzuheben, dass die gewählten Schritte im Prozess explizit und gut gewählt sind, um zu veranschaulichen, dass eingangs eine Dekodierung nötig ist, um dann Strategien der Vereinfachung, Verkürzung etc. anzuwenden, sodass letztlich eine angemessene Versprachlichung in der Zielsprache stattfinden kann. Auch die Wirkung der zielsprachigen Aussage auf den Empfänger wird bedacht, was impliziert, dass unter Umständen vom Sprachmittler nachgebessert oder umformuliert werden muss. Ebenfalls kommt hier der Aspekt der Notwendigkeit zur Sprachmittlung hinzu, der im vorherigen Modell fehlt.

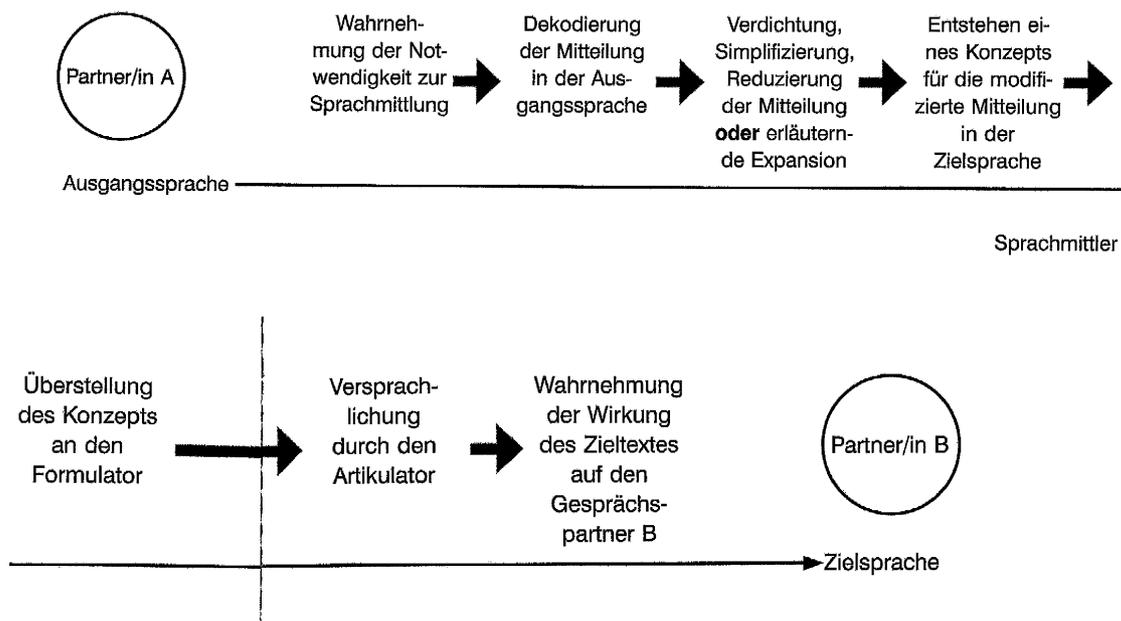


Abb. 2: Der mentale Prozess der Sprachmittlung bei Hallet (Hallet 2008: 6f.)

In anderen, jüngeren Modellen, wie dem von Heidemarie Sarter (2010), tritt die Situation, in der Sprachmittlung stattfinden soll und muss, mehr in den Vordergrund. Dabei kommt der interkulturelle Aspekt zur Sprache, während die mentalen Prozesse nur noch angedeutet werden. Besonders Sarter (2010) stellt die interkulturelle Kommunikationssituation in den Mittelpunkt ihrer beiden Modelle (Abb. 3 und 4, aus Gründen der Lesbarkeit getrennt). Durch die Ovale um die jeweiligen Sprecher/Hörer illustriert sie, wie in der Schnittmenge die interkulturelle Situation als drittes bzw. viertes Oval entsteht und welche Aspekte die Gesprächspartner jeweils mitbringen, die entsprechend in den Sprechakten verarbeitet werden müssen. Neben dem interkulturellen Aspekt spielen daher auch der persönliche Hintergrund und die Absichten der Gesprächspartner eine wichtige Rolle. Schriftliche Sprachmittlung sowie der mentale Prozess finden allerdings hier keine Beachtung, sodass es sich nur um eine teilweise Abbildung der Kompetenz handelt.

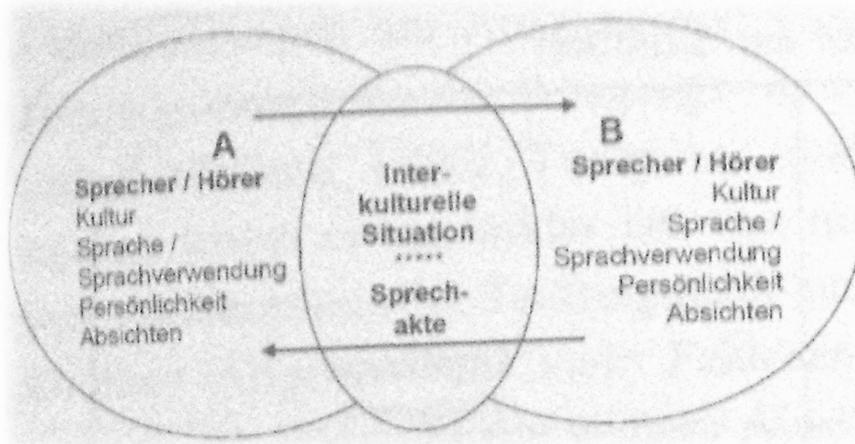


Abb. 3: Interkulturelle Kommunikationssituation zwischen zwei Partnern (Sarter 2010: 86f.)

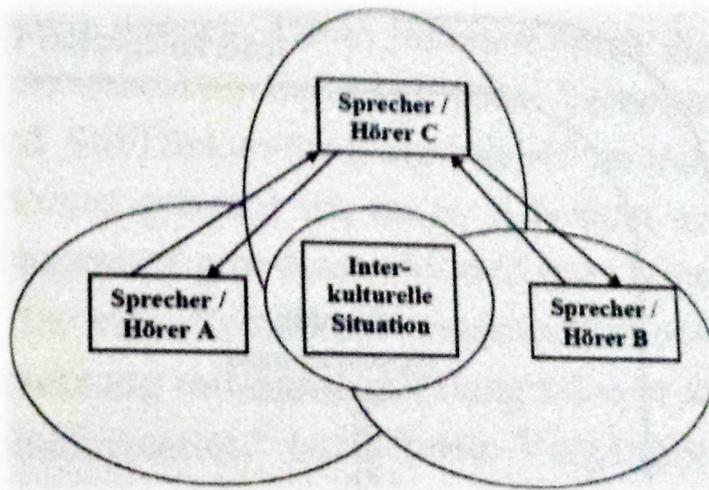


Abb. 4: Interkulturelle Kommunikationssituation als Sprachmittlung mit drei Sprechern bzw. Hörern (ebd.)

Einem von Elisabeth Kolb (2014) entwickeltem Modell (Abb. 5), gelingt es erstmals, sowohl den Prozesscharakter als auch die Einbettung in eine interkulturelle Kommunikationssituation darzustellen. Die Komplexität der Kompetenz wird im Modell durch Rahmen für Kontext und Situation sowie Rechtecke für die Instanzen aufgefangen. Ovale greifen Rezeption und Produktion seitens des Sprachmittlers auf und Gedankenblasen zeigen die Tatsache auf, dass Absichten hinter den Gesprächspartnern stehen. Die wesentlichen Elemente für die Abbildung der Kompetenz sind daher gegeben. Kolb (2014) beachtet außerdem die Unterscheidung in

Mündlichkeit und Schriftlichkeit und verweist darauf, dass die Kompetenz Sprachmittlung durch Teilkompetenzen charakterisiert ist.

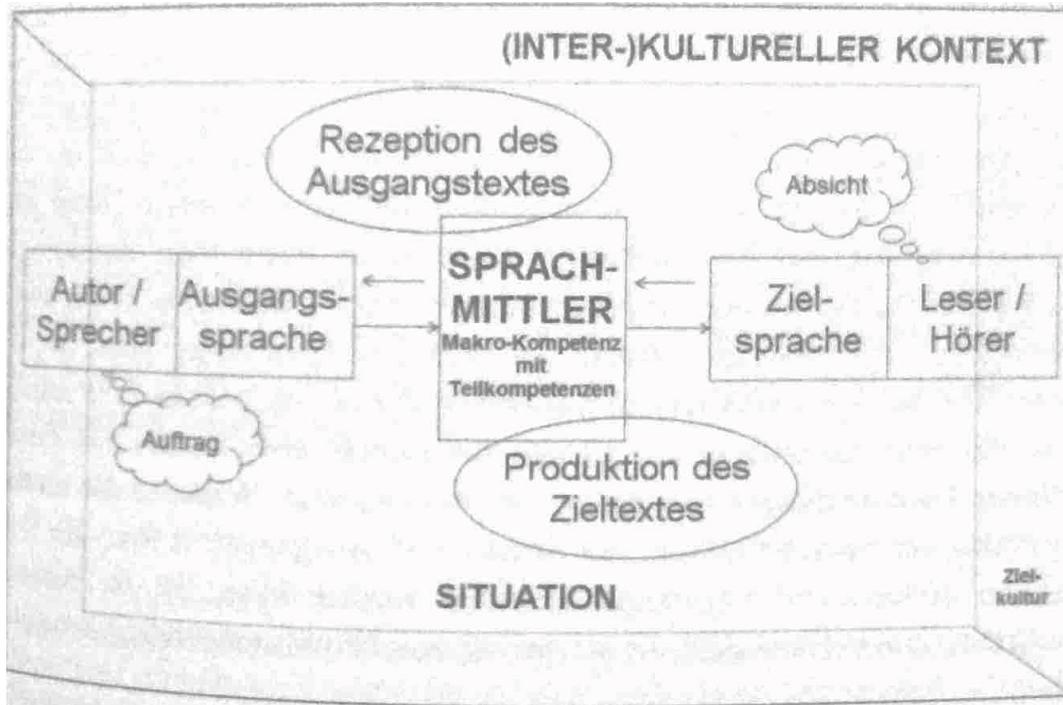


Abb. 5: Komponenten und Prozesse bei der Sprachmittlung (Kolb 2014: 100)

Dass bei Kolb (2014) noch nicht alle denkbaren Komponenten in das Modell aufgenommen wurden, zeigt das Modell von Daniela Caspari (2013), das bereits ein Jahr zuvor im Sammelband von Reimann/Rössler (2013) erschienen ist (Abb. 6). Dieses Modell konzentriert sich erneut auf die kommunikative Situation, indem der interkulturelle Charakter, Ort, Anlass und Zeit den Rahmen bilden (vgl. ebd.). Sender, Empfänger und Sprachmittler werden näher bestimmt durch den Verweis auf Ausgangs- und Zielsprache sowie Ausgangs- und Zielkultur, jedoch fehlen hier noch einige personenspezifische Aspekte, wie das Modell von Sarter (2010) zeigt (vgl. Abb. 3).

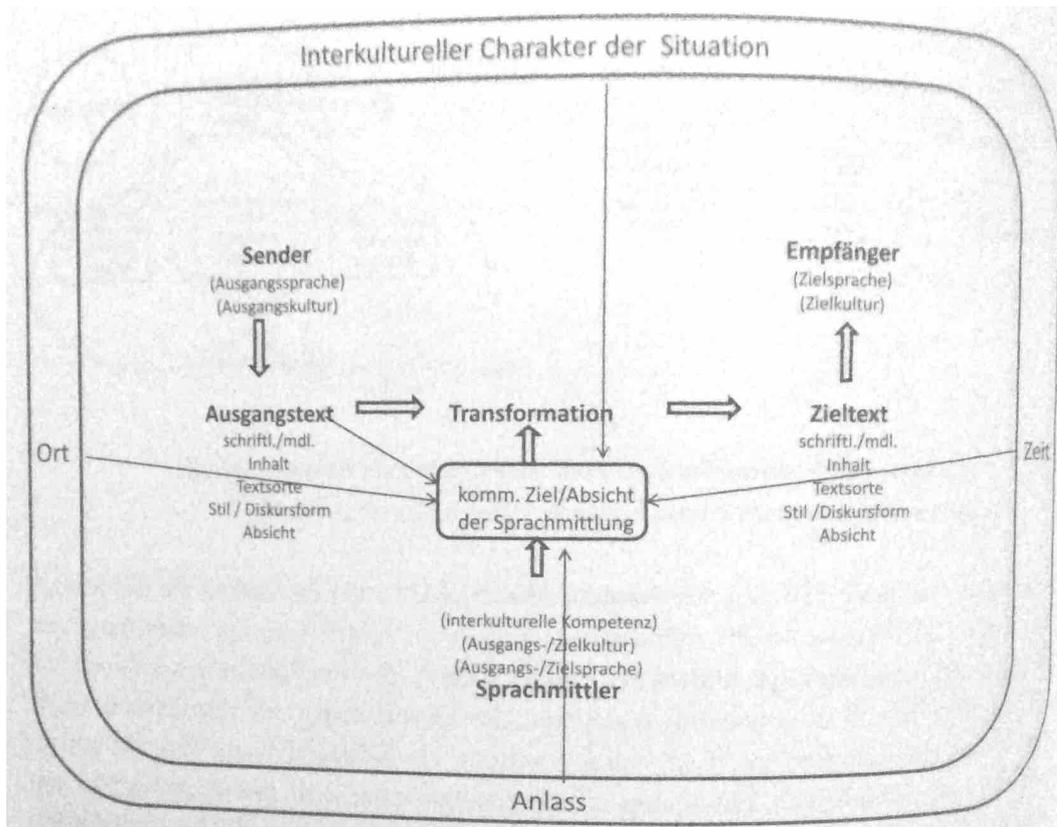


Abb. 6: Modell der Sprachmittlung (Caspari 2013: 39)

Der Sprachmittlungsprozess wird sehr anschaulich dargestellt und Ausgangs- sowie Zieltext mit sinnvollen Attributen versehen. So bleibt es nicht bei der Unterscheidung in schriftlich und mündlich, sondern auch Textsorte, Inhalt, Stil/Diskursform und Absicht werden als charakteristisch für den jeweiligen Text aufgelistet. Auf diese Weise wird auch zum ersten Mal die Text- und Medienkompetenz sowie Sprachbewusstheit explizit in ein Modell integriert. Definitiv bietet dieses Modell die Möglichkeit, die verschiedenen denkbaren Kommunikationssituationen, in denen es der Sprachmittlung bedarf, in ihrer individuellen Ausprägung abzubilden und gleichzeitig nachvollziehen zu können, welche mentalen Prozesse bei der Umsetzung ablaufen, auch wenn der hier gewählte Terminus „Transformation“ (Caspari, 2013: 39) noch näher bestimmt werden könnte. Sicherlich lässt sich aber auch an diesem Modell noch einiges verbessern oder ergänzen, schließlich ist die Kompetenz Sprachmittlung hochkomplex. Letztlich hilft der Vergleich der verschiedenen Modelle dabei, die Kompetenz besser zu verstehen, indem sich aus dem Kollektiv ein Gesamtbild formen lässt. In jeder Hinsicht wird deutlich, wie

komplex die Kompetenz ist und wie viele Faktoren und Aspekte die kommunikative Situation sowie den mentalen Prozess der Sprachmittlung bedingen.

2.2.2 IDENTIFIKATION DER TEILKOMPETENZEN

Die Tatsache, dass Sprachmittlung durch das Zusammenspiel von Teilkompetenzen bestimmt ist, begründet die hohe Komplexität der Kompetenz, die auch durch den Überblick über verschiedene Modelle deutlich wird. So sind rezeptive und produktive Fertigkeiten ebenso nötig wie nicht funktional kommunikative Kompetenzen, z.B. die interkulturelle Kompetenz und Sprachbewusstheit, um eine Sprachmittlungsaufgabe zu bewältigen. Caspari und Schinschke nennen als Teilkompetenzen im Detail „Hör- bzw. Hörsehverstehen oder Leseverstehen sowie Sprechen oder Schreiben, dazu Text- und Medienkompetenz, interkulturelle kommunikative Kompetenz, Sprachbewusstheit und oft auch Sprachlernkompetenz“ (2012: 41). Bezüglich der funktionalen kommunikativen Kompetenzen kommt es entsprechend auf die Realisierungsform der Sprachmittlungsaufgabe an, welche der Kompetenzen benötigt wird (vgl. ebd.). Hierbei spielt daher die Variation von Mündlichkeit und Schriftlichkeit die tragende Rolle. Ist der Ausgangstext mündlicher Art, sei es im Original oder über eine Ton- oder Videosequenz, so wird zunächst Hör- bzw. Hörsehverstehen verlangt. Liegt der Ausgangstext jedoch schriftlich vor, kommt vorerst das Leseverstehen zum Tragen. Ähnlich verhält es sich für die Zieltexte, deren verlangte Mündlichkeit oder Schriftlichkeit die entsprechende produktive Kompetenz, Sprechen oder Schreiben, bedingt.

Neben den sprachlich funktionalen Kompetenzen, die für Sprachmittlung wichtig sind, sind auch weitere Kompetenzen am Sprachmittlungsprozess beteiligt. Eng verbunden mit den sprachlich funktionalen Kompetenzen ist die Text- und Medienkompetenz. Diese ist in der Sprachmittlung nötig, um den mündlichen oder schriftlichen Ausgangstext zu dekodieren. Das bedeutet, dass die Textsorte verstanden werden muss und die zugrundeliegenden Konzepte und Ideen dieser Textsorte gemittelt oder ggf. in der Zielsprache erklärt werden müssen. Ein Zeitungsartikel lässt sich zum Beispiel anders erschließen als eine Internetseite über Freizeitaktivitäten, da jeweils andere Intentionen, andere Informationsdichte und

ein anderer Grad von Seriosität herrschen. Weiterhin sind die verschiedenen Textsorten an unterschiedliche Adressaten gerichtet, was ebenso einen Einfluss auf die Beschaffenheit des Textes hat. Selbiges gilt für alternative Medien wie Videos, Kurzfilme oder Hörbücher. Letztlich gilt es dann, in der Sprachmittlungssituation den Ausgangstext in eine neue, für den Empfänger verständliche und adressatengerechte Textform zu bringen, d.h. es findet eine Transformation der Textsorte statt (vgl. Caspari and Schinschke ohne Jahr: 189). Um Sprachmittlungsaufgaben zu entlasten, können daher Vorübungen zur Text- und Medienkompetenz sinnvoll sein.

Sprachmittlung findet innerhalb eines interkulturellen Kontextes statt, sodass die interkulturelle kommunikative Kompetenz in der Lösung von Sprachmittlungsaufgaben eine wichtige Rolle einnimmt. Schließlich müssen kulturelle Besonderheiten genauso gemittelt werden wie die Informationen an sich. „Dies betrifft sowohl eine besondere Sensibilität für sprachliche und soziale Gewohnheiten in beiden Sprachen [...] als auch ein Gespür dafür, wann sprachliche Äußerungen zu ihrem Verständnis ein kulturelles Wissen voraussetzen“ (Hallet 2008: 5), sodass je nach kulturellem Kenntnisstand des Empfängers der Sprachmittler zusätzliche Informationen zu den kulturellen Aspekten geben muss. Dies fängt, wie Hallet (2008) anmerkt, bereits bei den Höflichkeitsformen an (vgl. ebd.). Soziokulturelles Wissen und Wissen über Sprachkonventionen sind daher eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Sprachmittlung (vgl. Philipp and Rauch 2010: 5).²

Sprachbewusstheit ist eine Kompetenz, die mithilfe von Sprachmittlungsaufgaben gewinnbringend geschult werden kann, sodass beide Kompetenzen voneinander profitieren. So können zunächst Übungen am Ausgangstext durchgeführt werden, die beispielsweise den Schülerinnen und Schülern bewusst machen, welche lexikalischen Elemente besonders aufschlussreich für die folgende Sprachmittlung sind. Generell lässt sich Sprachmittlung gut mit Sprachreflexionen verbinden. Es ist sinnvoll, Reflexionsphasen voran- aber auch nachzustellen. Als weitere Möglichkeit

² Zur Vertiefung: Caspari und Schinschke (2010) ergründen das interkulturelle Potenzial von Sprachmittlung und geben Aufgabenvorschläge an die Hand.

nennen Caspari und Schinschke einen Vergleich verschiedener Lösungsansätze miteinander, bei dem eine englische Buchkritik als Ausgangstext mit drei verschiedenen deutschen Varianten verglichen und letztlich die beste Lösung ermittelt wird (vgl. ohne Jahr: 191).

Sprachlernkompetenz kann gut in die Kompetenz Sprachmittlung integriert werden, was besonders in Lerngruppen mit mehrsprachigem Hintergrund sinnvoll sein kann. Dies kann durch eine transparente Unterrichtsweise realisiert werden (vgl. Caspari and Schinschke ohne Jahr: 194). Das bedeutet, dass die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern stets verdeutlicht, wozu die einzelnen Schritte, die zur Lösung der Sprachmittlungsaufgabe nötig sind, beitragen. Auf diese Weise erlangen die Schülerinnen und Schüler einen tieferen Einblick in den Prozess des Sprachenlernens und erweitern so ihre Sprachlernkompetenz. Weiterhin können Anmerkungen am fremdsprachigen Text sowie Hinweise auf sprachliche Besonderheiten hilfreich sein, um die Sprachlernkompetenz auszubilden. Zudem trägt ein solches Vorgehen zur Ausbildung von Sprachmittlungsstrategien bei.

Nicht zuletzt ist für eine erfolgreiche Sprachmittlung auch das Weltwissen von großer Bedeutung, damit Zusammenhänge geschlossen und spezifische Kontexte verstanden werden können. So hilft es, Kenntnisse im Prinzip des *bottom-down* auf den Ausgangstext anwenden zu können, um diesen besser verstehen und somit auch besser mitteln zu können.

2.2.3 STRATEGIEN

Sprachmittlung ist nicht ohne das Anwenden bestimmter Strategien möglich. Diese stehen im Einklang mit den Teilkompetenzen und sollten zum Aufbau der Kompetenz Sprachmittlung gezielt geschult werden. Zu den für das Sprachmitteln relevanten Strategien gehören zunächst fertigkeitsbezogene Strategien, die für das Leseverstehen sowie das Hör- bzw. Hörsehverstehen und die produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen genutzt werden. Ein besonderes Augenmerk liegt bei der Sprachmittlung allerdings auf den Kommunikationsstrategien, die vor allem dann nötig sind, wenn die sprachlichen Mittel des Sprachmittelnden begrenzt

sind. „Antizipationsstrategien, Reduktionsstrategien, Umschreibungsstrategien, Kompensationsstrategien oder Strategien zum Füllen von Lücken“ (Caspari and Schinschke ohne Jahr: 198) helfen dem Mittler dabei, die Kommunikationssituation zu bewältigen, auch wenn sie ungeplant entsteht. Je nach Aufgabenstellung können auch Strategien zur Anwendung von Hilfsmitteln wie Wörterbüchern oder die Zuhilfenahme von Spiegeltexten Anwendung finden. Dies ist vor allem bei schriftlicher Sprachmittlung der Fall. Hinzu kommen soziale Strategien, die sich aus der Interaktion ergeben, da besonders bei mündlicher Sprachmittlung mit einem direkten Gegenüber Nachfragen möglich sind oder um zusätzliche Erklärungen gebeten werden kann (vgl. ebd.).

Kieweg (2008) unterteilt die für Sprachmittlung nötigen Strategien in die Ebenen von Wortschatz, Syntax, Inhalt und nicht-sprachliche Unterstützungsmöglichkeiten (vgl. 8). Für eine konkrete strategische Vorgehensweise im Unterricht schlägt er folgende Abfolge von Strategien vor, die ich hier schematisch illustrieren möchte:

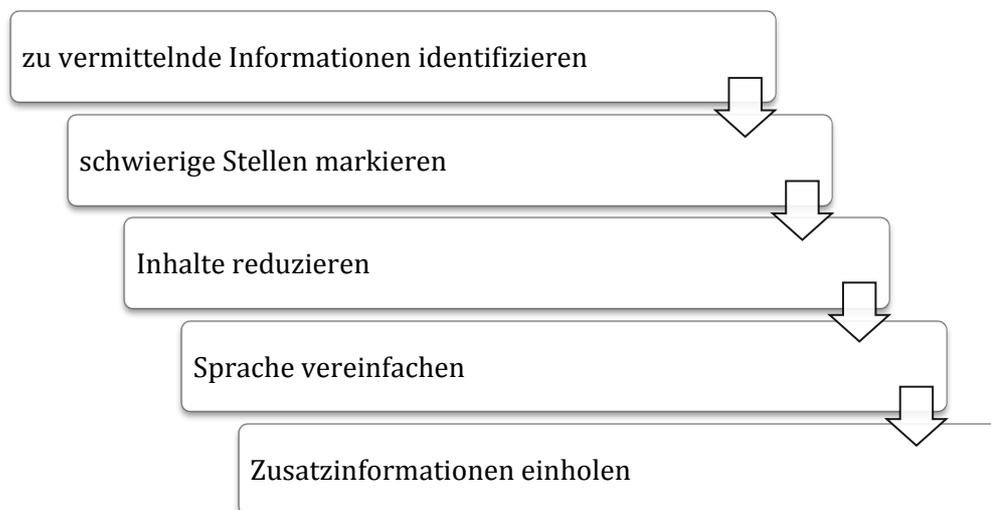


Abb. 7: Strategisches Vorgehen bei Kieweg (2008), schematische Darstellung

Diese Strategien können im Unterricht gezielt geübt werden, sodass die Umsetzung von Sprachmittlungsaufgaben erleichtert wird und durch die strategische Herangehensweise eine Automatisierung des Prozesses stattfinden kann. Wertvolle Hinweise zur Strategieschulung finden sich auch bei Zweck (2010).

2.2.4 EVALUATION UND BEWERTUNG

Die Evaluation spielt für jede Kompetenz eine wichtige Rolle. In der Regel kann sich dazu an den Bildungsstandards, Lehrplänen und dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GeR), die jeweils verschiedene Stufen und Skalen anbieten, angelehnt werden. Allerdings ist im GeR explizit vermerkt, dass zur Sprachmittlung noch keine Skalen vorliegen (vgl. Europarat 2001: 91). Dies hat zur Folge, dass es schwierig ist, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler allgemeingültig zu bewerten, da konkrete Anhaltspunkte fehlen. Einige wissenschaftliche Arbeiten setzen sich mit dem Bereich der Bewertung und Evaluation auseinander, um diese Problematik zu lösen. Konsens herrscht dabei darüber, dass die hohe Komplexität der Kompetenz die Erstellung von Bewertungsrastern erschwert. Eine allgemeingültige Lösung erscheint daher unrealistisch, weil die Aufgaben durch ihre realitätsnahe Konzeption individuell beurteilt werden müssen und somit die Erwartungshorizonte auf die jeweiligen Aufgaben zugeschnitten werden sollten.

Eine Erleichterung für die Bewertung kann es sein, wenn die Aufgabenstellung umfangreich und präzise ausgearbeitet wird. So sollten „Informationen über die Situation, den Empfänger, die Textsorte und den Zweck der Sprachmittlung“ (Caspari and Schinschke ohne Jahr: 199) enthalten sein, sodass eine Bewertung an die Berücksichtigung dieser situationellen Aspekte geknüpft werden kann. Als Hauptkriterium führt Kolb (2008a) das Erreichen des Kommunikationsziels an, wobei Vollständigkeit, Notwendigkeit sowie Verständlichkeit der gemittelten Informationen im Vordergrund stehen (vgl. 13). Weiterhin schlägt sie als ein Kriterium vor, ob und auf welche Weise die Lerner Bezug zur Situation und zum Adressaten genommen haben, was unter „Interaktion“ oder „Strategie“ gefasst werden könnte (vgl. ebd.). Es kann hier auch von „Adressaten-, Sinn- und Situationsgerechtigkeit [sic]“ (Philipp and Rauch 2010: 6) gesprochen werden, was den Erwartungshorizont maßgebend bestimmen sollte. Auch Umfang und Schwierigkeitsgrad des Textes sowie die Richtung der Sprachmittlung sollten bei der Bewertung bedacht werden (vgl. Gentsch 2016: 5).

Generell erscheint ein *focus on meaning* bei der Evaluation und Bewertung sinnvoll, zumal die Funktionalität der Kommunikation bei der Kompetenz Sprachmittlung im Vordergrund steht. Das Erreichen des Kommunikationsziels ist dabei weniger von grammatikalischer Korrektheit abhängig, sondern davon, ob alle wesentlichen inhaltlichen Aspekte übermittelt werden konnten. Wird ins Deutsche gemittelt, sollte jedoch von einer formalen Korrektheit ausgegangen werden, so dass hier Punktabzüge durchaus denkbar sind (vgl. Kolb 2008a: 13). Giese (2010) weist ebenfalls darauf hin, dass „eine hohe Fehlertoleranz erforderlich“ (23) ist, zumal authentische Sprachmittlungsaufgaben nah an der Realität und somit komplex sind. Dies zeige sich auch am Bewertungsraster für den Mittleren Schulabschluss in Berlin, in dem 60 Prozent (6 von 10 Punkten) auf die Bewertung des Inhalts fallen und entsprechend 40 Prozent der Sprache beigemessen werden (vgl. ebd.).

2.3 ZWISCHENFAZIT: AUSGANGSLAGE UND ANHALTSPUNKTE

Die Kompetenz Sprachmittlung zeigt sich komplex und anspruchsvoll, bietet aber gleichzeitig viele Möglichkeiten zur Umsetzung und Einbettung im Unterricht. Dadurch, dass mehrere Teilkompetenzen gefragt sind, ist es einerseits nicht leicht, die Kompetenz als Ganzes zu schulen, andererseits jedoch sehr gewinnbringend für die Entwicklung der jeweiligen Teilkompetenzen an sich. Sprachmittlung ist allerdings nicht nur ein Konglomerat der verschiedenen Fertigkeiten, die sie fordert, sondern eine eigene kommunikative Kompetenz, in der es darauf ankommt, vieles zu beachten und gleichzeitig umsetzen zu können. Dies ist nur mithilfe von Strategien möglich, die im Unterricht erlernt werden müssen, um den mentalen Prozess zu entlasten und zu automatisieren. Auch an der Problematik der Bewertung und Evaluation zeigt sich die Komplexität der Kompetenz, denn eine allgemeingültige Lösung lässt sich nicht finden. Jede Sprachmittlungsaufgabe benötigt individuelle Maßstäbe. Einigkeit herrscht nur darüber, dass der Fokus nicht auf der sprachlichen Korrektheit, sondern auf der gelungenen Informationsübermittlung liegen sollte – mit der Maxime einer funktionierenden Kommunikationssituation.

Es zeigt sich daher bereits an der Problematik der Evaluation, für die keine allgemeingültigen Skalen existieren, dass das Festsetzen von Niveaus und Kompetenzstufen für die Sprachmittlung anspruchsvoll ist. Sprachmittlung fordert und fördert gleichermaßen. Diese Tatsache sollte sich daher auch in der Progression innerhalb der Kompetenz widerspiegeln. Eine Progression muss sicherlich nicht linear erfolgen und sich an ein festes Schema halten, sondern kann ganz individuell an die Lerngruppe angepasst werden und über verschiedene Faktoren, die sich aus den Teilkompetenzen ergeben, reguliert werden. Es liegt nahe, die Progression individuell an Aufgabenstellungen zu knüpfen. Doch wie lässt sich ein so individueller Prozess in bildungspolitischen Dokumenten wie Lehrplänen abbilden? Ein Vergleich unterschiedlicher Darstellungsweisen soll darüber Aufschluss bringen.

3. SPRACHMITTLUNG IN AKTUELLEN LEHRPLÄNEN

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GeR) weist explizit darauf hin, dass zur Sprachmittlung noch keine Skalen vorliegen (vgl. Europarat, 2001: 91), die eine gezielte Kategorisierung der Kompetenz ermöglichen würden. Die Lehrpläne der einzelnen Bundesländer können daher nicht auf den GeR zurückgreifen, wenn sie Sprachmittlung auf verschiedenen Anforderungsniveaus beschreiben möchten. Vielmehr bieten die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK), die die Regelstandards für den mittleren Schulabschluss und das Abitur abbilden und auch im Bereich der Fremdsprachen die Kompetenz Sprachmittlung thematisieren, wichtige Anhaltspunkte. Die Arbeit wird sich hier vor allem auf die entsprechenden Publikationen für den mittleren Schulabschluss (Ende der Sekundarstufe I) in Bezug auf die erste Fremdsprache Französisch sowie für die Allgemeine Hochschulreife (Ende der Sekundarstufe II) für die fortgeführte Fremdsprache Französisch beziehen. Mit den Bildungsstandards als Ausgangslage hat jedes Bundesland unterschiedliche Formen der Darstellung in ihren Lehrplänen realisiert. Es herrscht hier daher keineswegs ein einheitliches Bild. Dieses Kapitel soll die unterschiedlichen Realisierungen für die Darstellung der Kompetenz Sprachmittlung im Fach Französisch in verschiedenen Lehrplänen thematisieren.

Ein besonderer Fokus soll dabei auf der Progression liegen und aufzeigen, ob bzw. wie diese in aktuellen Lehrplänen dargestellt wird.

3.1 AUSWAHL DER LEHRPLÄNE

Da die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) die Grundlage für die jeweiligen Lehrpläne der einzelnen Bundesländer bilden und auf eben diese Abschlussstandards hingearbeitet werden soll, sollen diese zunächst näher studiert werden. Die Auswahl der Lehrpläne für diese Arbeit erfolgt auf der Grundlage, dass möglichst unterschiedliche Darstellungsweisen analysiert werden sollen. Der auslaufende Rahmenlehrplan für Berlin-Brandenburg orientiert sich sehr stark an den Bildungsstandards, sodass es sinnvoll ist, die dortige Darstellung zu analysieren. Der Lehrplan des Freistaates Bayern kommt infrage, da hier sehr differenziert und kleinschrittig vorgegangen wird und das Bundesland einen hohen Anspruch an Bildung stellt. Schleswig-Holstein hat durch die Implementierung eines neuen Lehrplans einen starken Wandel vollzogen und bietet unter dem Begriff „Fachanforderungen“ ausführliche Angaben zu allen Kompetenzen. Durch die Neuartigkeit des Lehrplans erscheint eine Analyse sinnvoll. Als viertes Bundesland tritt Rheinland-Pfalz in Erscheinung, zumal die hier verwendeten Lehrpläne sich durch ihr Alter abheben und die geographische Nähe zu frankophonen Gebieten der Sprache möglicherweise einen anderen Stellenwert als in anderen Teilen Deutschlands zuteilwerden lässt. Dies könnte sich in der Konzeption des Lehrplans niederschlagen. Gleichzeitig sollte untersucht werden, welche Veränderungen eine Lehrplanänderung vom älteren Modell unterscheiden. Ein weiterer Aspekt, der für die Wahl der jeweiligen Lehrpläne spricht, ist die geographische Verteilung der Bundesländer. Schleswig-Holstein repräsentiert den Norden, Berlin den Osten, Rheinland-Pfalz den Westen und Bayern den Süden Deutschlands.

Analysiert werden nicht nur die Darstellungsweisen für die Kompetenz Sprachmittlung jeweils für das Ende der Sekundarstufe I bzw. dem Mittleren Schulabschluss und für die Sekundarstufe II bzw. dem Allgemeinen Hochschulabschluss, um dort gezielt den Unterschied zwischen den Bildungsstandards und den Lehrplänen herauszuarbeiten. Vielmehr wird ebenfalls auf die Zwischenstufen eingegangen, so-

fern diese vorhanden sind. Diese Niveaustufen sind einerseits charakteristisch für die Unterscheidung zwischen Standards und Lehrplänen und andererseits ein wichtiger Indikator dafür, ob bzw. auf welche Weise Progression innerhalb einer Kompetenz dargestellt wird. Hauptsächlich soll der Fokus auf Französisch als zweiter Fremdsprache an Gymnasien liegen. Dies ist jedoch nicht in allen Bundesländern uneingeschränkt möglich, da teilweise mehrere Fremdsprachen in einem Lehrplan zusammenfallen oder es für die Sekundarstufe II nur allgemein für die fortgeführte Fremdsprache Lehrpläne gibt, sodass nicht mehr in erste, zweite und dritte Fremdsprache unterschieden wird.

3.2 BILDUNGSSTANDARDS DER KULTUSMINISTERKONFERENZ

Die *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*, wie die Kultusministerkonferenz (KMK) in Langform heißt, soll als koordinierende Instanz länderübergreifend bildungs- und kultuspolitische Angelegenheiten behandeln und darüber entscheiden. Es besteht zwar keine Rechtssetzungsbefugnis, jedoch sind die Beschlüsse der Konferenz maßgebend für die Bildungs- und Kultuspolitik der einzelnen Länder, die sie landesrechtlich in den Lehrplänen umsetzen können. Nach Veröffentlichung der PISA-Studie und weiterer Studien sah sich die KMK in der Verantwortung, bundesweite Standards zu entwickeln, um Abschlüsse und Lernstände vergleichbar zu machen. Während die KMK derartige Bildungsstandards beschließt, liegt die (Weiter-)Entwicklung und Überprüfung im Tätigkeitsfeld des speziell dafür gegründeten Instituts zur Qualitätssicherung im Bildungswesen (IQB). Wie die Wortwahl nahelegt, handelt es sich bei den Bildungsstandards nicht um lehrplanähnliche Vorgaben im Sinne der *input*-Orientierung, sodass zu vermittelnde Inhalte festgelegt würden, sondern um *output*-orientierte Abschlusststandards, die angeben, was die Schülerinnen und Schüler bei Erreichen eines jeweiligen Abschlusses können sollten. So findet hier „die Markierung einer Differenz zwischen Erfolg und Nicht-Erfolg“ (Zeitler 2013: 38) statt.

Bereits 2003 sind die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (MSA) erschienen, die somit das Ende der Sekundarstufe I abbilden. Die Bildungsstan-

dards für die Allgemeine Hochschulreife folgten 2012. Für den MSA gibt es in Bezug auf Fremdsprachen nur einen Beschluss für die erste Fremdsprache, die entweder Englisch oder Französisch sein kann. Sprachmittlung gehört dort zu den kommunikativen Fertigkeiten, wobei auffällig ist, dass die Standards für diese Fertigkeit am kürzesten gefasst sind. Die Ausführung lautet wie folgt:

Die Schülerinnen und Schüler können mündlich in Routinesituationen und schriftlich zu vertrauten Themen zusammenhängende sprachliche Äußerungen und Texte sinngemäß von der einen in die andere Sprache übertragen.

Die Schülerinnen und Schüler können

- in Alltagssituationen sprachmittelnd agieren,
- persönliche und einfache Sach- und Gebrauchstexte sinngemäß übertragen.

(Kultusministerkonferenz 2004: 14)

Nach Beendigung der Sekundarstufe I wird dementsprechend erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler auf funktionale, grundlegende Art und Weise die Kompetenz Sprachmittlung für die erste Fremdsprache anwenden können und dabei in beide Richtungen mitteln. Ausschlaggebend sind hier die Worte „Routinesituationen“, „Alltagssituationen“ und „vertraute Themen“ (ebd.), die ein grundlegendes Niveau indizieren. Auch die Adjektive „persönlich“ und „einfach“ (ebd.) deuten daraufhin, dass wenig Komplexität verlangt wird. Jedoch wird mit Erreichen dieses Standards eine solide Grundlage für den weiteren Ausbau der Kompetenz geschaffen.

Der Beschluss für die Allgemeine Hochschulreife, der für die fortgeführte Fremdsprache, d.h. erneut Englisch, Französisch oder eine weitere denkbare Fremdsprache, konzipiert ist, fällt deutlich differenzierter aus. Schließlich muss hier zwischen grundlegendem und erhöhtem Anforderungsniveau unterschieden werden.

Die Schülerinnen und Schüler können – auch unter Verwendung von Hilfsmitteln und Strategien – wesentliche Inhalte authentischer mündlicher oder schriftlicher Texte, auch zu weniger vertrauten Themen, in der jeweils anderen Sprache sowohl schriftlich als auch mündlich adressatengerecht und situationsangemessen für einen bestimmten Zweck wiedergeben.

Grundlegendes Niveau

Die Schülerinnen und Schüler können mündlich und schriftlich

- Informationen adressatengerecht und situationsangemessen in der jeweils anderen Sprache zusammenfassend wiedergeben
- interkulturelle Kompetenz und entsprechende kommunikative Strategien einsetzen, um adressatenrelevante Inhalte und Absichten in der jeweils anderen Sprache zu vermitteln
- bei der Vermittlung von Informationen gegebenenfalls auf Nachfragen eingehen
- Inhalte unter Nutzung von Hilfsmitteln, wie z. B. Wörterbüchern, durch Kompensationsstrategien, wie z. B. Paraphrasieren, und gegebenenfalls Nutzung von Gestik und Mimik adressatengerecht und situationsangemessen sinngemäß übertragen

Erhöhtes Niveau

Die Schülerinnen und Schüler können darüber hinaus

- für das Verstehen erforderliche Erläuterungen hinzufügen
- zur Bewältigung der Sprachmittlung kreativ mit den beteiligten Sprachen umgehen

(Kultusministerkonferenz 2012: 18)

Im Vergleich zu den Bildungsstandards für den MSA kommen hier die wichtigen Aspekte der Hilfsmittel und Strategien hinzu sowie der Anspruch der Authentizität der Texte. Gleichzeitig nimmt die Vertrautheit der Themen, die gemittelt werden sollen, ab, sodass auch die zu mittellnden Texte komplexer werden. Ein wesentlicher Unterschied betrifft den situationellen Rahmen der Sprachmittlung, denn nun werden der Adressatenbezug, die Situationsangemessenheit sowie die Zweckgebundenheit in den Vordergrund gestellt. Zuvor fanden diese äußerst tragenden Aspekte keine Erwähnung, obwohl sie die Kompetenz maßgeblich prägen. Es lässt sich daher erahnen, wie viel Kompetenzzuwachs in den zwei Jahren zwischen MSA und Allgemeiner Hochschulreife erfolgen soll bzw. muss. Weiterhin rückt die enge Verbundenheit zur interkulturellen Kompetenz in das Blickfeld und auch der Interaktionscharakter wird durch das erwünschte Nachfragen betont. Erst durch den Zusatz all dieser Teilaspekte kann die Kompetenz Sprachmittlung in ihrer Komplexität abgebildet werden. Fraglich ist an dieser Stelle, ob diese wesentlichen Teilkompetenzen und Faktoren erst in der Sekundarstufe II zum Tragen kommen sollten.

Die Bildungsstandards geben also mehr oder weniger ausführlich Hinweise auf den Umfang der Kompetenz Sprachmittlung und auf die Bewertung und Evaluation der Schülerleistungen auf Grundlage der angegebenen Abschlusstandards. Andererseits können die Bildungsstandards nicht darstellen, wie diese Kompetenzziele erreicht werden sollen und wie die Kompetenz sinnvoll aufgebaut und geschult werden soll, da dies außerhalb der Intention von Standardbeschlüssen liegt. Dennoch dienen die Bildungsstandards als Grundlage für die Erstellung der Lehrpläne der einzelnen Bundesländer, da sie die Maßstäbe setzen und somit auch mehr Anhaltspunkte offerieren als der GeR, der keinerlei Skalen zur Orientierung vorweist.

3.3 DARSTELLUNG IN VERSCHIEDENEN BUNDESLÄNDERN

Die Kultusministerien bzw. Landesinstitute der einzelnen Bundesländer konzipieren unter Berücksichtigung der Bildungsstandards die Lehrpläne für ihr Land. Dabei werden die unterschiedlichen Schulformen genauso unterschieden wie die Jahrgangsstufen. Hinsichtlich weiterer Unterteilungen variieren die Länder bezüglich ihrer jeweiligen Bedürfnisse und bildungspolitischer Grundideen die Darstellung der Inhalte. Daher ist es interessant zu analysieren, welche verschiedenen Darstellungsweisen für die Kompetenz Sprachmittlung die einzelnen Bundesländer wählen und welche Schlüsse daraus gezogen werden können. Dies soll mit Fokus auf die Darstellung von Progression geschehen. Wie wird die Kompetenz Schritt für Schritt aufgebaut, um die jeweiligen Bildungsstandards zu erreichen? Geben die Lehrpläne dahingehend Aufschluss? Wie wird das Fortschreiten in der Kompetenz abgebildet? Die Bundesländer Berlin, Bayern, Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz sollen beispielhaft einen Einblick in verschiedene Darstellungsweisen ermöglichen. Relevante Auszüge aus den Lehrplänen finden sich im Kapitel 1 des Anhangs.

3.3.1 BERLIN

Bei der Lehrplankonzeption arbeiten die Länder Berlin und Brandenburg sehr eng zusammen, sodass insbesondere im Primarbereich und für die Sekundarstufe I derselbe Rahmenlehrplan für beide Länder gilt. Dennoch beziehen sich die Ausfüh-

rungen in dieser Arbeit primär auf das Land Berlin. Zum Schuljahr 2017/2018 wird für die Jahrgangsstufen 1-10 ein neuer Rahmenlehrplan implementiert, der sich aus drei Teilen zusammensetzt – Bildung und Erziehung, fächerübergreifende Kompetenzentwicklung sowie Fächer. Um die Kompetenzentwicklung für Sprachmittlung zu beleuchten, ist Teil C für die Fächer interessant. Eine weitere Neuerung ist, dass der Rahmenlehrplan alle modernen Fremdsprachen zusammenfasst. Zudem wurde ein neues System zur Angabe der Niveaustufen entwickelt (vgl. Berlin 2017: 14).³ Wird Niveau H zum Ende der Jahrgangsstufe 10 erreicht, ist der Übergang in die Qualifikationsphase möglich, zum Erwerb des MSA reicht Niveau G. Es wird zudem darauf verwiesen, dass der Fremdsprachenerwerb zu verschiedenen Zeitpunkten einsetzt, diese Tatsache jedoch nicht daran hindert, in allen Fremdsprachen das Niveau H am Ende der Sekundarstufe I zu erreichen (vgl. ebd.).

Entsprechend dieser Niveaustufen ist auch die Kompetenz Sprachmittlung gegliedert, wobei Niveau A lediglich das Erkennen von Sprachmittlungselementen im Alltag voraussetzt. Darauf aufbauend finden in den Stufen B, C und D erste sprachmittelnde Tätigkeiten statt, die zwar einfache und alltägliche Informationen betreffen, jedoch bereits adressaten- und situationsgerecht je mündlich oder schriftlich in beide Sprachrichtungen gemittelt werden sollen (vgl. Berlin 2017: 28). Zusätzlich soll bereits zwischen Übersetzung und Sprachmittlung unterschieden werden können (vgl. ebd.). Gesteigert wird fortan über die zunehmende Authentizität, Länge und Komplexität der zu mittelnden Informationen bzw. Texte. Begleitet wird die Niveausteigerung durch den wichtigen Strategieerwerb, der hier explizit aufgeführt und als solches ebenfalls in einer Progression steht – von simplen Umschreibungstechniken bis hin zu kommunikativen Strategien der Sprachmittlung. Auf der gleichen Achse kommt der Umgang mit Absichten und letztlich bei Niveau H auch das Handeln im interkulturellen Kontext hinzu. Es wird bei dieser tabellarischen Darstellungsweise deutlich, welche Grundlagen geschaffen werden müssen, um im nächsten Schritt eine weitere Schwierigkeit hinzuzunehmen. Es

³ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit sind die Lehrpläne jeweils mit dem Namen des Bundeslandes, dem Erscheinungsjahr und evtl. zusätzlichen Unterscheidungsmerkmalen angegeben. Die Quellenangaben finden sich im Literaturverzeichnis separat in der Rubrik Lehrpläne.

lässt sich somit auch ableiten, dass die Schülerinnen und Schüler anfangs nicht mit Absichten und interkulturellen Besonderheiten konfrontiert werden sollten, damit sie zunächst die Grundzüge der Kompetenz Sprachmittlung erwerben.⁴ Sobald gewisse Strategien verinnerlicht wurden, kann das Niveau dann mithilfe der Texte und des Kontextes gesteigert werden.

Eine derartige Nivellierung findet sich nicht in den Ausführungen für die Sekundarstufe II, die auf den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife vorbereitet. In der Fassung, die seit dem Schuljahr 2014/2015 in Kraft ist, kann sich eine Progression nur anhand der Gegenüberstellung der Eingangsvoraussetzungen und der abschlussorientierten Standards ergeben. Die abschlussorientierten Standards sind hierbei gleichzusetzen mit den Bildungsstandards der KMK für die Allgemeine Hochschulreife, da die entsprechende tabellarische Darstellung inhaltlich identisch ist (vgl. Berlin 2014: 24). Daher erweitern die Schülerinnen und Schüler ihre Sprachmittlungskompetenz in der Sekundarstufe II eher in Hinblick auf Strategien, Umgang mit Hilfsmitteln sowie Text- und Medienkompetenz, da die Inhalte komplexer werden sollen. Ein Denken im Sinne der Teilkompetenzen wird hierbei sehr deutlich.

3.3.2 BAYERN

Der Freistaat Bayern unterscheidet sich in Hinblick auf die Lehrpläne wesentlich von den anderen Bundesländern, da es statt fachspezifischer Lehrpläne jahrgangsstufenspezifische und daher fächerübergreifende Lehrpläne gibt. Diese sind sehr fein gegliedert und unterscheiden jede angebotene Sprache in die erste, zweite oder dritte Fremdsprache, für die jeweils unterschiedliche, an den Lernstand angepasste Vorgaben ausgearbeitet wurden. Es ist allerdings dadurch nötig, zunächst die relevanten Passagen herauszusuchen und direkt gegenüberzustellen, um herauszufinden, ob und wie hier Progression dargestellt wird und ob ein bestimmtes Konzept zugrunde liegt.

⁴ Eine solche Konzeption, bei der die interkulturelle Kompetenz und weitere situationsbezogene Aspekte erst später eingebunden werden, erachte ich als nicht sinnvoll, zumal Sprachmittlung grundsätzlich als interkulturelle Kommunikationssituation gilt. Vielmehr kann die interkulturelle Kompetenz parallel aufgebaut und von Anfang an mitgeschult werden.

Ab Jahrgangsstufe 6 wird Französisch an Gymnasien als zweite Fremdsprache unterrichtet. Von Anfang an finden sich Vorgaben für die Kompetenz Sprachmittlung, die stichpunktartig aufgebaut sind. Ein Stichpunkt bezieht sich durchgängig auf die Kommunikationssituation auf mündlicher Ebene, ein zweiter beschreibt in der Regel die Beschaffenheit der schriftlich zu mittellnden Texte. Gern wird sich hier der Begrifflichkeit des Dolmetschens bedient. In den meisten Fällen kommt ein dritter Stichpunkt hinzu, der sich jedoch auf die Tätigkeit des Übersetzens bezieht und somit nicht konkret zur Sprachmittlung gezählt werden sollte. Im Wesentlichen wird der Fortschritt, den die Schülerinnen und Schüler innerhalb eines Schuljahres machen, anhand der verwendeten Adjektive ausgedrückt. So werden „sehr einfache Dolmetschleistungen“ (Bayern 2004a: 27) in der 6. Klasse zu „einfachen“ (Bayern 2004b: 28) in Jahrgang 7. Aus den anfänglichen *Dolmetschleistungen* werden schließlich *Gespräche*, aus *Textvorgaben* werden *Texte* und später *Äußerungen*. Das bedeutet, dass hauptsächlich mit der Terminologie gearbeitet wird, um Progression auszudrücken. Auf diese Weise werden die Beschaffenheit der zu mittellnden Inhalte und die Themensetzung differenziert sowie die zunehmende Komplexität verdeutlicht. Die durch die Situation gegebenen Bedingungen bleiben unerwähnt.

Zusätzlich wird in den einzelnen jahrgangsbezogenen Ausführungen Bezug auf die Sprachrichtung genommen. Bis einschließlich Jahrgangsstufe 7 soll „ins Französische übertragen“ (Bayern 2004a: 27, 2004b: 28, 2004c: 31) werden, ab der 8. Klasse sind beide Richtungen erwähnt. An diesem Aspekt scheint daher eine Progression festgemacht zu werden. Interessant ist zudem, dass der „idiomatische Sprachgebrauch“ (Bayern 2004e) erst ab der 10. Klasse wichtig wird und dass erst in der gymnasialen Oberstufe Selektion von Informationen sowie Adressatenbezug eine Rolle spielen (vgl. Bayern 2004f). So wird erst sehr spät ein Bezug zu den Bildungsstandards hergestellt. Wichtige Faktoren, die den Prozess der Sprachmittlung beeinflussen, werden zuvor vernachlässigt. Dadurch entsteht der Eindruck, dass Sprachmittlung als komplexe, aber eigenständige Kompetenz erst in der Sekundarstufe II vollständig geschult wird.

3.3.3 SCHLESWIG-HOLSTEIN

Schleswig-Holstein wählt eine tabellarische Darstellungsweise mit erläuterndem Text für die Sekundarstufe I und einen tabellarisch geordneten Text für die Sekundarstufe II. In den Fachanforderungen sind Sekundarstufe I und II gemeinsam in einem Dokument aufgeführt. Die Fachanforderungen von 2015 lösen die Vorgaben von 1997 für die Sekundarstufe I und von 2002 für die Sekundarstufe II ab, die jeweils noch nicht Sprachmittlung als Kompetenz aufführen, sondern mit den Begriffen Übertragen und Dolmetschen arbeiten. Hierzu gibt es jeweils lediglich kurze, stichwortartige Erläuterungen, was genau unter diesen Tätigkeiten verstanden wird, sodass Parallelen zur späteren Kompetenz Sprachmittlung deutlich werden. Die Fachanforderungen von 2015 unterscheiden sich daher stark von den älteren Lehrplänen, die über eine Dekade ihre Gültigkeit nicht verloren haben.

Für die Sekundarstufe I gibt es eine Vorbemerkung definitorischer Art sowie eine dreigeteilte Tabelle. Im Kopf der Tabelle wird der zu erreichende Abschlusstandard angegeben, darunter gliedern sich die Spalten in die Art der zu mittelnden Inhalte, „[g]eeignete Kommunikationsanlässe, -situationen, -produkte und Textsorten“ (Schleswig-Holstein 2015: 26) sowie Strategien, die vor, während und nach der Sprachmittlung angewendet werden sollten (vgl. ebd.). Dies zeigt, dass Sprachmittlung hier als ein Prozess wahrgenommen wird, der vor- und nachbereitet werden sollte. In dieser Spalte ist für die jeweiligen Lernstrategien durch verschiedene parallele Formulierungen angezeigt, wie sich der Schwierigkeitsgrad steigern lässt, sodass die Schülerinnen und Schüler zunehmend selbstständig Strategien anwenden und dadurch auch komplexe Sprachmittlungssituationen bewältigen können. Eine Progression findet hier also über die zunehmende Selbstständigkeit statt. Gleichzeitig weist der dieser Tabelle vorangestellte Text einen Hinweis auf die Steigerung der Anforderungen auf, die „mit der Komplexität der Inhalte [steigen] und [...] vom Bekanntheitsgrad des Themas [abhängen]“ (ebd.). Hier lässt sich erkennen, dass eine Progression innerhalb der Kompetenz hauptsächlich an den Inhalten und thematischen Schwerpunkten festgesetzt wird.

Wie in Berlin lehnt sich die Maßgabe für den Abschluss der Sekundarstufe II an die Bildungsstandards an. Allerdings wird um einen entscheidenden Satz erweitert, der besagt, dass die Schülerinnen und Schüler „ihr sprachliches, thematisches und interkulturelles Wissen sowie ihr Weltwissen“ (Schleswig-Holstein 2015: 54) bei der Sprachmittlung anwenden. Weiterhin sind dort Angaben zu den zu mittelnden Textsorten sowie der Zusatz von eventuell für die Kommunikationssituation nötigen Erläuterungen für den Adressaten zu finden, die über die Bildungsstandards hinausgehen. Allerdings lässt sich hier feststellen, dass wieder keine explizite Progression erkennbar ist, jedoch erneut aus der Steigerung der Komplexität der Inhalte und sicherer Anwendung weiterer kommunikationsrelevanter Strategien im Vergleich zum Abschlusstandard für die Sekundarstufe I ersichtlich wird.

3.3.4 RHEINLAND-PFALZ

Rheinland-Pfalz ist in diesem Ländervergleich dahingehend sehr interessant, da es mit den ältesten Lehrplänen arbeitet. Die Version für die Sekundarstufe I stammt aus dem Jahr 2000, während die Veröffentlichung für die Sekundarstufe II bereits 1998 stattfand. Jedoch gibt es für letzteren Lehrplan seit 2014 eine Ergänzung, die die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife einbindet, die schließlich erst nach Erscheinen der rheinland-pfälzischen Lehrpläne entwickelt und veröffentlicht wurden. Im rheinland-pfälzischen Lehrplanmodell wird zunächst im Rahmen der kommunikativen Fertigkeiten in der Sekundarstufe I nicht von Sprachmittlung gesprochen, sondern „sinngemäßes Übertragen und Zusammenfassen mündlicher, schriftlicher oder visueller Mitteilungen“ (Rheinland-Pfalz 2000: 6) angeführt. Aus den sogenannten Lernprofilen geht besser hervor, dass das sinn-gemäße Übertragen durchaus Sprachmittlung meint. Hier spricht man von „Mittlerinnen und Mittler[n]“ (Rheinland-Pfalz 2000: 15), die in den Jahrgängen 7 und 8 an Gymnasien „in realen oder simulierten Situationen sinngemäß einfach muttersprachliche mündliche oder schriftliche Äußerungen und Sachverhalte in die französische Sprache bzw. entsprechende französische Äußerungen in die Muttersprache“ (ebd.) übertragen. Welche Strategien dazu nötig sind, geht aus den Lern- und Arbeitstechniken für das sinngemäße Übertragen hervor (vgl. Rheinland-Pfalz

2000: 21). Allerdings wird hier nur auf dienliche Techniken aus den anderen kommunikativen Fertigkeiten verwiesen. Für die Klassen 9 und 10 ergibt sich bezüglich der Methodenkompetenz bzw. Strategien ein ähnliches Bild. Eine Steigerung in Bezug auf das sinngemäße Übertragen zeigt sich erneut an den Adjektiven, die die Tätigkeit beschreiben. Nun sollen „zusammenhängende, umfangreiche [...] Äußerungen“ (Rheinland-Pfalz 2000: 23) in beide Richtungen gemittelt werden. Daher findet die Progression über die zunehmende Komplexität und größeren Umfang der zu mittelnden Inhalte statt.

In Hinblick auf die Sekundarstufe II bzw. gymnasiale Oberstufe gibt der Lehrplan von 1998 erneut eine Definition für sinngemäßes Übertragen, schließt dabei aber auch Übersetzen und Dolmetschen ein. Ähnlich wie bei der Sekundarstufe I ist die gegebene Definition des Lernbereichs ähnlich einer Definition von Sprachmittlung. Im Gegensatz zu der Formulierung für die Sekundarstufe I werden hier allerdings die Aspekte „landesspezifischer Besonderheiten und Hintergründe“ (Rheinland-Pfalz 1998: 16) einbezogen. Die Themenbereiche und Situationen orientieren sich an „privaten, gesellschaftlichen und beruflichen“ (ebd.) Lebensfacetten. Hinweise auf die Schulung der Kompetenz oder auf Formen der Progression fehlen, da der einzige Unterschied zur Darstellung für die 9. und 10. Klasse die Berücksichtigung interkultureller Aspekte ist. Erwartungsgemäß sollte die Lehrplanänderung mit ausführlicheren Zusätzen zu den Teilkompetenzen und eventuell zu den Strategien aufwarten. Schließlich findet so noch keine explizite Nennung des Adressatenbezugs statt. Dieser findet nur implizit durch die erwünschte Berücksichtigung kultureller Hintergründe Erwähnung, obwohl der Adressatenbezug und die Situationsangemessenheit ausschlaggebend für die Definition von Sprachmittlung sind.

Der deutlichste Sprung zwischen dem Lehrplan von 1998 und der Lehrplanänderung von 2014 ist die Umbenennung der Kompetenz, die jetzt offiziell als Sprachmittlung geführt wird. Gleichzeitig findet im Absatz zur Sprachmittlung ein Verweis auf das sinngemäße Übertragen statt, was aufgrund der Benennung im Lehrplan für die Sekundarstufe I sinnvoll ist, da auf diese Weise eine Verbindung entsteht. Die Erläuterungen zur Kompetenz sind in der Lehrplanänderung zwar nicht deut-

lich ausführlicher als im Lehrplan von 1998, jedoch eingängiger formuliert und dadurch präziser. Es handelt sich tatsächlich um eine Umformulierung der bisherigen Angaben nach Maßstäben und Terminologie der Bildungsstandards, was schließlich auch Anliegen der Lehrplanänderung ist. Generell wird hier aber deutlicher, welche Teilkompetenzen und Kenntnisse zur gelungenen Sprachmittlung erforderlich sind. So wird hier erstmals explizit die Verbindung zur interkulturellen Kompetenz aufgezeigt (vgl. Rheinland-Pfalz 2014: 12). Eine Progression wird jedoch auch hier nicht erkennbar. Dies liegt zum einen daran, dass die Angaben nicht umfangreicher sind als die ursprünglichen von 1998, und zum anderen daran, dass ein Vergleich zum Abschlusstandard der Sekundarstufe I, um eine Progression feststellen zu können, angesichts der großen Zeitspanne zwischen den Publikationen nicht sinnvoll erscheint. Dementsprechend fehlt ein Vergleichswert, der der Lehrplanänderung angemessen ist. Eine weitere Lehrplanänderung für die Sekundarstufe I wäre daher wünschenswert, zumal die Bildungsstandards auch dort eingebunden werden sollten. Sowohl für die Sekundarstufe I als auch für die Sekundarstufe II sollte außerdem erwogen werden, die Erläuterung der Kompetenz denen des GeR und der Bildungsstandards mehr anzunähern, um das Gesamtkonzept der Kompetenz in ihrer Komplexität besser zu verdeutlichen.

3.4 ZWISCHENFAZIT: PROGRESSION INNERHALB DER KOMPETENZ SPRACHMITTLUNG IN AUSGEWÄHLTEN LEHRPLÄNEN

Die hier vorgestellten Lehrpläne unterscheiden sich in ihrer Darstellungsweise der Kompetenzen bzw. Kompetenzziele. Generell handelt es sich entweder um eine tabellarische Darstellungsweise oder um Fließtexte. Beides kann mit Stichpunkten zu den *Can do*-Standards⁵ gepaart sein. Unabhängig von der gewählten Darstellungsweise wäre es möglich aufzuzeigen, wie sich innerhalb der Kompetenz Sprachmittlung eine Progression abzeichnet. Die Analyse der ausgewählten Lehrpläne zeigt jedoch, dass dies nicht immer geschieht und falls doch, dies unter Umständen nicht konsequent von Beginn der Sekundarstufe I bis zur Allgemeinen

⁵ Mit *Can do*-Standards ist die Formulierung der Standards mithilfe des Hilfsverbs *können* gemeint, z.B. „Die Schülerinnen und Schüler können...“, auch Kann-Beschreibungen genannt.

Hochschulreife umgesetzt wird. In den meisten Fällen äußert sich die Steigerung der Schwierigkeit an den Adjektiven, die die Zielsetzungen näher umschreiben. Dies fällt insbesondere an den Lehrplänen Bayerns auf. Besonders häufig wird Progression über die Beschaffenheit der zu mittelnden Texte und Äußerungen angestrebt. Diese steigern sich dann in ihrer Komplexität sowie Länge und verlangen ggf. ein spezielles Textsortenverständnis. Als zweiter wichtiger Faktor für die Konzeption von Progression zeichnen sich in den Lehrplänen die Themenbereiche ab, die sich anfangs im Alltäglichen bewegen und dann zunehmend spezieller und ebenfalls komplexer werden können. Sowohl die zu mittelnden Texte und Äußerungen als auch die Themenbereiche stehen in einem starken Zusammenhang mit der Kommunikationssituation, die durch deren Beschaffenheit schließlich auch mehr oder weniger schwierig zu bewältigen ist.

Eine Kommunikationssituation, in der Sprachmittlung gefordert ist, ist einerseits geprägt von den zu mittelnden Inhalten, d.h. Beschaffenheit der Texte sowie Themen, verlangt gleichzeitig aber auch, dass sie in Bezug auf Adressaten, interkulturellem Kontext und persönlichen Hintergründen analysiert wird, sodass das Sprachmittlungsprodukt letztlich der Situation angemessen ist. Diese Anforderungen im Umgang mit einer Kommunikationssituation werden allerdings nicht oder nur kaum in allen Lehrplänen bedacht. Rheinland-Pfalz drückt die Wichtigkeit des Adressaten- und Situationsbezugs in der Sekundarstufe I nicht explizit aus und die enge Verbindung zur interkulturellen Kompetenz wird nur für die Sekundarstufe II deutlich. Auch in Bayern wird der Adressatenbezug erst in der gymnasialen Oberstufe wichtig. Obwohl dieser Entscheidung ein Progressionsgedanke zugrunde liegen könnte, ist es dennoch nicht sinnvoll, diesen Teilaspekt der Kompetenz erst so spät auszubilden, wenn er doch von Anfang an für Sprachmittlung eine wichtige Rolle spielt. Rheinland-Pfalz und Bayern scheinen daher eine vollständige Ausbildung der Kompetenz erst in der Sekundarstufe II anzustreben. Dies zeugt zwar von einem Progressionsgedanken, sorgt aber auch dafür, dass unverzichtbare Teilaspekte der Sprachmittlung in den Hintergrund rücken statt von Anfang an in eigenständiger, sinnvoller Progression mitgeschult zu werden. Berlin klammert zwar

ebenfalls anfangs die kulturellen Besonderheiten aus, jedoch wirkt diese Entscheidung hier deutlich bewusster und ist konzeptionell darin begründet, die Schülerinnen und Schüler nicht zu überfordern. Dieses Vorgehen ist hier besser gerechtfertigt, da es kleinschrittigere Niveaustufen gibt. Schon nach kurzer Zeit werden die Teilaspekte schließlich auch langsam eingeführt.

Nicht nur Themenbereiche und Inhalte spiegeln die Konzeption von Progression in Lehrplänen wider, auch weitere Aspekte des Kompetenzbereiches Sprachmittlung werden bedacht. Bayern ist das einzige Bundesland, das über die Sprachrichtung eine Progression zu konzipieren versucht. Das bedeutet, dass zunächst nur ins Französische gemittelt werden soll, bevor dann beide Sprachrichtungen bedient werden müssen. Am Beispiel Berlin zeigt sich, dass außerdem eine zunehmende Authentizität der Texte und Äußerungen für eine Progression sorgen kann und nicht nur deren Themen und Inhalte. Wünschenswert wäre, wenn diese Teilaspekte der Kompetenz in allen Lehrplänen einbezogen würden.

Als beste Darstellung in Hinblick auf Progression möchte ich den Lehrplan Schleswig-Holsteins hervorheben. Die 2015 erschienenen Fachanforderungen umfassen sowohl Sekundarstufe I als auch die gymnasiale Oberstufe. Möglicherweise sorgt diese Herangehensweise dafür, dass die Kompetenzen ganzheitlicher betrachtet werden und somit eine Progression von Anfang bis Ende ins Blickfeld gerät. Allerdings muss auch angemerkt werden, dass bei der Sekundarstufe II weiterhin Bedarf besteht, Progression mehr zu integrieren, da – wie auch in den anderen Bundesländern üblich – hier nur Abschlussstandards angebracht werden. Dennoch überzeugt Schleswig-Holstein mit mehr Details zur Kompetenz als andere Bundesländer, wodurch diese besser ausdifferenziert wird. Auf diese Weise heben sich die Fachanforderungen außerdem von den Bildungsstandards der KMK ab, sodass der Eindruck entsteht, dass es in den Fachanforderungen um mehr geht als um die Festsetzung von Abschlussstandards. Allein dadurch, dass ausformuliert wird, welche Textsorten beispielsweise infrage kommen, kann besser erschlossen werden, welche Kenntnisse in der Teilkompetenz Text- und Medienkompetenz vorhanden sein und entsprechend geschult werden müssen. Sehr überzeugend ist zudem die

tabellarische Darstellung der Kompetenz Sprachmittlung für die Sekundarstufe I, die auch Strategien und Methoden im Sinne von *pre-, while- und post-mediation* aufgreift, sodass der Prozesscharakter der Kompetenz betont wird. An diesen Strategien zeigt sich eine Progression, indem auf eine zunehmende Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler gesetzt wird. Im Berliner Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I offenbart sich ein ähnlicher Ansatz, sich über den Strategieerwerb einer Progression anzunähern. Nicht zuletzt wird aber auch in Schleswig-Holstein als wesentliche Progressionsfaktoren auf die zunehmende Komplexität der Inhalte und Situationen gesetzt.

Insgesamt konnte durch die Analyse verschiedener Lehrpläne gezeigt werden, dass Progression innerhalb der Kompetenz Sprachmittlung bisher nur in groben Zügen ersichtlich wird. Hauptsächlich scheint eine zunehmende Komplexität in Hinblick auf Inhalte und Situationen der Konzeption von Progression in Lehrplänen zugrunde zu liegen. Dass Progression nicht immer aus den Lehrplänen hervorgeht kann einerseits daran liegen, dass ein solches bildungspolitisches Dokument eher eine Konkretisierung von Standards verlangt. Andererseits kann eine fehlende wissenschaftliche Grundlage, auf die sich eine Konzeption von Progression innerhalb des Kompetenzbereiches Sprachmittlung stützen kann, dies begründen. Fehlt eine wissenschaftliche Grundlage, sehen sich die Autoren der Lehrpläne in der misslichen Lage, entweder selbst ein Konzept zur Progression zu entwickeln und einzuarbeiten oder aber die Progression gänzlich außen vor zu lassen.

4. KONZEPTION VON PROGRESSION INNERHALB DER KOMPETENZ SPRACHMITTLUNG

Die Problematik der Progression innerhalb des Kompetenzbereiches Sprachmittlung wurde bisher in der Forschung vernachlässigt. Die Überblicksartikel zur Kompetenz widmen der Progression häufig nur wenige Sätze. So beschränkt sich Hallet (2008) beispielsweise auf folgende Aussage:

Über die Lernjahre hinweg und bei kontinuierlicher Übung steigert sich der Schwierigkeitsgrad der Sprachmittlungsaufgaben. Dieser misst sich am inhaltlichen und sprachlichen Schwierigkeitsgrad der Ausgangs- und der Zieltexte sowie am zunehmenden Verzicht auf Hilfen und sprachstützende Maßnahmen (*scaffolding*). (Hallet 2008: 7)

Der erste Satz stellt dabei nur fest, dass es eine Progression gibt bzw. geben sollte. Der zweite Satz gibt an, dass sich diese Progression auf inhaltlicher sowie sprachlicher Ebene manifestiert und das Reduzieren von Hilfsmitteln ebenfalls Sprachmittlungsaufgaben erschwert. Hallet (2008) drückt sich dementsprechend vage aus und konkretisiert nicht, auf welche Weise der inhaltliche und sprachliche Schwierigkeitsgrad variiert werden kann – geschweige denn, welche Aspekte und Faktoren sich hinter dieser Umschreibung verbergen. Lediglich der Verweis auf die allmähliche Reduktion von Hilfsmitteln bzw. dem Prinzip des *scaffolding*, wie es aus anderen Kompetenzen bekannt ist, ist ein konkreter Anhaltspunkt, der für die Konzeption einer Progression ausschlaggebend sein kann. Überlegungen wie diese zur Progression innerhalb der Kompetenz Sprachmittlung schaffen es nicht, der Komplexität eben dieser gerecht zu werden, da eine Ausdifferenzierung in die Teilkompetenzen und in weitere die Sprachmittlungssituation bedingende Faktoren fehlt. Dieses Kapitel soll zeigen, wie sich Progression innerhalb des Kompetenzbereiches Sprachmittlung konzipieren lässt. Dazu dient die Habilitationsschrift von Elisabeth Kolb (2016) als Grundlage, da Kolb als erste ein systematisches Modell zur Progression entwickelt hat.

4.1 PROGRESSIONSMODELL VON KOLB (2016) - DIMENSIONEN

In ihrer Habilitationsschrift (2016) in der Englischdidaktik widmet sich Elisabeth Kolb unter anderem der Progression innerhalb der Kompetenz Sprachmittlung. Dabei bezieht sie sich zwar auf das Fach Englisch, jedoch lassen sich die Ergebnisse problemlos für den Fremdsprachenunterricht in anderen Sprachen generalisieren und Implikationen für den Französischunterricht herleiten. Bei ihrer Analyse einiger Kann-Beschreibungen⁶ in der Sprachmittlung konnte sie ableiten, dass zur Il-

⁶ Kolb bezieht sich hier konkret auf *Profile deutsch* für erwachsene Lerner der deutschen Sprache.

Illustration oft auf bestimmte Kategorien zurückgegriffen wird: „Länge, Struktur und Komplexität, Realisierung und Thema des Ausgangstextes, Umfang und Art der Informationen im Zieltext sowie Hilfsangebote“ (Kolb 2016: 185). In ihrem Modell differenziert sie diese Kategorien weiter aus und führt sie als voneinander weitgehend unabhängige Faktoren, die in ihrem Zusammenspiel die Kompetenz ausmachen, an. Ihr Analyseergebnis, dass die bisherigen Modelle vor allem auf dem „Prinzip des Fortschreitens vom Leichten zum Schwierigen, vom Allgemeinen zum Besonderen, vom Einfachen zum Komplexen oder vom Bekannten zum Unbekannten“ (ebd.: 192) beruhen, steht im Einklang mit der Analyse der Lehrpläne im vorherigen Kapitel. Diesem Vorgehen steht sie durchaus kritisch gegenüber und möchte mit der Entwicklung ihres Modells eine Alternative bieten. Im Folgenden soll zunächst ihr Modell, das sie den bisherigen entgegenstellt, mit dessen Dimensionen beschrieben werden und im Anschluss daran in einer Analyse Besonderheiten, Vor- und Nachteile der Darstellungsweise herausgearbeitet werden.

4.1.1 BESCHREIBUNG DES MODELLS IN HINBLICK AUF DIE FAKTOREN

Grundsätzlich listet Kolbs Modell (Abb. 8) einzelne Faktoren, die hinsichtlich der Sprachmittlung wichtig sind, auf der y-Achse, sodass Kolb entlang der x-Achse die Variationen der jeweiligen Faktoren abbilden kann (vgl. Kolb 2016: 203)⁷. Dadurch ähnelt die Darstellungsweise einer Matrix. Visuell unterstützt wird das Modell durch drei Pfeile oberhalb der Variationsfaktoren. Ein dicker Pfeil zeigt nach rechts, ein dünner Pfeil darunter weist in beide Richtungen und ein zweiter dünner Pfeil zeigt nach links. Auf diese Weise illustriert Kolb, dass eine Progression durch Variation in alle Richtungen (kleine Pfeile) stattfinden kann, auch wenn die Pfeilrichtung nach rechts dominiert (dicker Pfeil), da „tendenziell die Komplexität und die Schwierigkeit von links nach rechts als zunehmend eingestuft wird“ (ebd.: 202). So ist es je nach Situation durch mehrere Faktoren bedingt verschieden, ob Sprachmittlung von mündlich zu mündlich leichter fällt als schriftlich zu schriftlich oder umgekehrt.

⁷ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden die von Kolb verwendeten Termini im Folgenden nicht als Zitate ausgewiesen. Sie werden stattdessen durch Fett- und Kursivdruck hervorgehoben und finden sich alle in der Abb. 23 auf S. 203 der Monographie bzw. in Abb. 8.



Richtung	E → D	D → E	D ↔ E		
Modus/Kanal	v → s/m	s → m	m → m	s → m	s → s
Konzeptuelle Sprache	gesprochen		geschrieben		
Akteure/Rollen	drei symmetrisch Zielsprache ⊗ vertraut Laien		mehr asymmetrisch Zielsprache ☑ bekannt unbekannt Experten		
Ort	identisch		getrennt		
Zeit	versetzt		(fast) gleichzeitig		
Bereich	privat	öffentlich	offiziell		
Anlass/Funktion/Zweck	vom Sender konstant explizit einzelne Info, Details		vom Empfänger verändert implizit gesamte Info, Überblick		
Auftrag	remember understand analyze apply evaluate create				
Rolle des Sprachmittlers	Übermittlung	Erklärung	interkult. Vermittlung	Konfliktvermittlung	
Textsorte	nicht normiert konstant		normiert verändert		
Textinterna	alltäglich		speziell		
– Thema	wenig, konkret, explizit, relevant		viel, abstrakt, implizit, irrelevant		
– Länge, Struktur Wortschatz	kurz, einfach beschränkt, allgemein		lang, komplex breit, speziell		
Kultur	Realia		Überzeugungen		
– Elemente	Denotate/ Konnotate		Stereotype Verhalten		
– Unterschiede	offensichtlich		verborgen		
Hilfsmittel	ohne	Wörterbücher	Experten/Texte		

Abb. 8: Variierbare Faktoren bei der Erstellung von Sprachmittlungsaufgaben (Kolb 2016: 203)

Der erstgenannte Faktor ist die **Richtung**, mit der die Sprachmittlungsrichtung gemeint ist. Da Kolb sich auf die englische Sprache bezieht, sind hier die Kürzel *D* für

Deutsch und *E* für Englisch angegeben. Diese Kürzel lassen sich aber beliebig durch andere Sprachen austauschen. Wünschenswert wären allerdings Kürzel, die sich schlicht auf Muttersprache bzw. Erstsprache und Fremdsprache bzw. Zweitsprache beziehen, um das Modell zu generalisieren. Es folgen **Modus/Kanal**, wobei wieder Richtungen angegeben sind, die sich aus den Variationsmöglichkeiten von visuell (*v*), mündlich (*m*) und schriftlich (*s*) ergeben, und **konzeptuelle Sprache**, die sich in *gesprochen* und *geschrieben* aufteilt. Denn Konzept und Realisierung des Textes können sich unterscheiden. So ist eine SMS zwar ein schriftlicher Text, gehört aus konzeptueller Sicht jedoch zur Mündlichkeit. Der Faktor **Akteure/Rollen** bietet verschiedene untergeordnete Achsen zur Variation. Beispielsweise kann die Anzahl der Akteure aus *drei* oder *mehr* bestehen und die Vertrautheit zwischen ihnen reicht von *vertraut* über *bekannt* zu *unbekannt*. Als nächstes listet Kolb **Ort** (*anwesend* oder *abwesend*) und **Zeit** (*versetzt* oder *gleichzeitig*), worauf **Bereich** (*privat*, *öffentlich* und *offiziell*) und **Anlass/Funktion/Zweck** folgen. Letzterer Faktor unterteilt sich wiederum in mehrere bipolare⁸ Achsen, z.B. *konstant* oder *verändert* und *explizit* oder *implizit*. Hierbei wird deutlich, dass auch die charakteristische Zweckgebundenheit die Umsetzbarkeit einer Sprachmittlung beeinflusst und erschweren kann. Kolb geht weiterhin auf den **Auftrag**, d.h. das Kontinuum an Arbeitsaufträgen vom simplen Abruf bis hin zur kreativen Gestaltung, ein. Zur Darstellung verwendet sie die englischen Operatoren *remember*, *understand*, *analyze*, *apply*, *evaluate* und *create*, die einer Aufgabe einen schrittweise komplexeren Auftrag beifügen und somit stark an einer Progression beteiligt sind. Die **Rolle des Sprachmittlers**, sprich ob bloß eine *Übermittlung*, doch eine *Erklärung*, eventuell eine *interkulturelle Vermittlung* oder gar eine *Konfliktvermittlung* nötig ist, sorgt ebenfalls in dieser Reihenfolge für eine Steigerung der Anforderungen. Schließlich müssen zunehmend mehr situationsspezifische Aspekte beachtet werden.

Auch die **Textsorte** wird als Faktor genannt, da zwischen *nicht normiert* und *normiert* variiert werden kann. Wichtig ist in diesem Kontext sicherlich, ob sich die

⁸ Definition hier: Es liegen zwei sich gegenüberstehende Pole an den jeweiligen Enden der Achsen vor. Für den Faktor ergibt sich ein ‚entweder-oder-Verhältnis‘.

Textsorte des Ausgangstextes von der des Zieltextes unterscheidet (*verändert*) oder gleich bleibt (*konstant*), da dementsprechend verschiedene Vorarbeiten geleistet werden müssen, um die Sprachmittlung gelungen umsetzen zu können. Es folgen die **Textinterna**, die sich in **Thema** (*alltäglich* oder *speziell*), **Inhalt** (*wenig, konkret, explizit, relevant* gegenüber *viel, abstrakt, implizit, irrelevant*) sowie **Länge, Struktur, Wortschatz** (*kurz – lang, einfach – komplex, beschränkt – breit, allgemein – speziell*) als Faktoren einteilen lassen. Diese Textinterna können sowohl auf den Zieltext als auch auf den Ausgangstext bezogen werden. Dieser Bereich des Modells greift auf, was sonst allgemein in den Lehrplänen zur Progression innerhalb der Sprachmittlungscompetenz genannt wird, d.h. dass die Äußerungen und Texte komplexer werden sollen, um die Anforderungen zu erhöhen. Der Faktor **Kultur** wird in **Elemente** von *Realia* über *Denotate/Konnotate, Stereotype* und *Verhalten* bis *Überzeugungen* und **Unterschiede**, die *offensichtlich* oder *verborgen sein können*, unterteilt. Den Abschluss bildet der Faktor **Hilfsmittel**, der von *ohne* über *Wörterbücher* bis hin zu *Experten/Texten* reicht und der sich auch schon bei Hallet (2008) findet. Hier wird besonders deutlich, dass Kolb sich gegen eine durchgängig von links nach rechts zunehmende Anforderungsprogression entscheidet, da der schwierigste Fall, ohne Hilfsmittel auskommen zu müssen, im Modell links platziert ist. Schließlich nimmt die Anzahl und Qualität der Hilfsmittel zwar von links nach rechts zu, die Schwierigkeit, die Sprachmittlungsaufgabe zu lösen, jedoch in diese Richtung eher ab.

4.1.2 BESONDERHEITEN DES MODELLS – MEHRWERT UND POTENZIAL

Da Kolbs Modell die bisher einzige systematische Darstellung von Progression innerhalb des Kompetenzbereiches Sprachmittlung ist, ist der Vergleich zu den vorherigen Überlegungen bzw. Modellen einerseits nicht leicht, andererseits aber sehr sinnvoll. Zu analysieren, ob und auf welche Weise sich das Modell von den bisherigen abhebt, trägt dazu bei, Stärken und Schwächen festzustellen. Kolb selbst sieht ihr Modell eher als ein Variationsmodell und nicht zwingend als ein Progressionsmodell, wie es in der Masterarbeit genannt wird (vgl. Kolb 2016: 202). Schließlich basiert das Modell auf der Annahme, Progression innerhalb der Kom-

petenz Sprachmittlung am ehesten über die Variation des Arbeitsauftrags konzipieren zu können. Die gelisteten Faktoren sollten daher in die Aufgabenstellung einfließen und somit die Sprachmittlungssituation genau definieren. Das größte Unterscheidungsmerkmal im Vergleich zu bisherigen Aussagen zur Progression innerhalb der Sprachmittlung ist die Ausdifferenziertheit, die sich aus der ausführlichen Auseinandersetzung mit der Thematik ergibt. Zuvor wurde nicht so intensiv und kleinschrittig auf einzelne Faktoren eingegangen, die eine Progression bedingen und konstruieren können. Doch nur so kann ein Progressionsmodell der Komplexität der Kompetenz Sprachmittlung gerecht werden. Sicherlich sind Überblicksartikel dafür nicht das richtige Medium. Artikel in Fachzeitschriften mit speziellem Fokus auf Progression innerhalb der Kompetenz Sprachmittlung wären sicherlich eher geeignet, um differenziert auf einzelne Faktoren einzugehen oder alternative Vorschläge anzubringen, aber derartige Publikationen liegen zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht vor. Daraus ergibt sich, dass der größte Vorteil des Modells von Kolb (2016) wohl dessen Existenz und Publikation in Form einer Monographie ist. Schließlich konnte auf diese Weise ein Anfang für weitere Forschungen in diese Richtung gemacht werden. Kolb hat eine Basis geschaffen, auf die sich weitere Autoren in Zukunft berufen können. Ein weiteres Alleinstellungsmerkmal des Modells ist die visuelle Umsetzung mithilfe der drei Pfeile. Kolb gelingt es hier, eindringlich darauf hinzuweisen, dass Progression nicht immer nur in eine Richtung und erst recht nicht linear verläuft. Die gelisteten Faktoren lassen sich in beide Richtungen variieren, sodass beispielsweise auch einzelne Teilkompetenzen bzw. Aspekte der Sprachmittlung gezielt geschult werden können, indem andere Faktoren zurückgenommen werden.

Obwohl Kolbs Modell bereits sehr viele Faktoren und Aspekte aufgreift, gelingt es auch hier nicht, alles in die Matrix einzubeziehen, was Sprachmittlung ausmacht. So fehlen beispielsweise Faktoren, die sich individuell auf die Schülerinnen und Schüler beziehen, was Kolb allerdings auch selbst als Schwäche anführt (vgl. ebd.). Es ist ihr nicht gelungen, „(fremd-)sprachliche Kenntnisse, (inter-)kulturelles Wissen, Können und Einstellungen [zu] erfassen“ (ebd.). Generell ist es jedoch nicht

einfach und ggf. auch nicht sinnvoll individuelle Voraussetzungen der Lernenden in ein systematisches Modell zu integrieren, da sich Individualität und Systematik diametral gegenüberstehen. Durch den Aufbau des Modells sollte es aber möglich sein, dieses jederzeit um weitere Faktoren zu erweitern, sofern dies sinnvoll erscheint. Dadurch, dass das Modell noch so jung ist, ist seine Funktionsweise leider noch nicht hinlänglich bei Lernenden erprobt worden und somit noch nicht empirisch belegt. Kolb zeigt sich jedoch an empirischen Folgestudien interessiert (vgl. ebd.: 235), sodass sie auch zur Weiterentwicklung ihres Modells motiviert. In diesem Sinne wäre eine Ausweitung auf weitere Sprachen wünschenswert, da Kolb sich nur auf Deutsch als Ausgangssprache und Englisch als Zielsprache bezieht. Dies könnte leicht durch allgemeingültigere Kürzel anstelle konkreter Sprachkürzel ausgeglichen werden. Interessant wäre auch zu prüfen, ob und auf welche Weise Vor- und Nachbereitung der Sprachmittlung in das Modell einfließen könnten, und ob der große, wichtige Bereich der Strategien, die sich innerhalb einzelner Faktoren bereits festmachen ließen, noch weiter in den Vordergrund rücken könnte. Schließlich beeinflusst der individuelle Strategieverwerb auch die Progression in den jeweiligen Fertigkeiten, für die diese Strategien unabdingbar sind. Da für die Kompetenz Sprachmittlung allerdings viele Strategien, die bereits für weitere Kompetenzen ausgebildet werden, zusammenfließen und ein Modell unnötigerweise verkomplizieren könnten, lässt sich rechtfertigen, dass diese nicht ausgebildet werden.

4.2 VARIATION DES ARBEITSAUFTRAGS ZUR UMSETZUNG VON PROGRESSION

Das Prinzip, das Kolbs Modell zugrunde liegt, ist die kleinschrittige Variation des Arbeitsauftrags. Philipp und Rauch (2010) verweisen in ihrem Überblicksartikel bereits auf das Differenzierungspotenzial, das Sprachmittlungsaufgaben mit sich bringen (vgl. 7). Sie nehmen an, dies vor allem über die Aufgabenstellung umsetzen zu können. Kolbs Variationsmodell beweist, dass tatsächlich über die vielfältigen Faktoren differenziert werden kann, sodass nicht nur eine kollektive Progression realisiert werden kann, sondern auch denkbar ist, eine Aufgabenstellung anhand der Faktoren ganz individuell an einzelne Lernende anzupassen. Dies ist

zwar auch in anderen Kompetenzen möglich, doch bietet die Sprachmittlung besonders viele Faktoren, anhand derer die Aufgabenstellung verändert und an individuelle Lernstände angepasst werden kann. Doch welche konzeptionellen Überlegungen stehen hinter diesem Modell?

Das Variationsmodell ist entstanden, nachdem Kolb sich sehr intensiv mit der Problematik der Progression auseinandergesetzt hat. Dazu konsultierte sie unter anderem einschlägige Handbücher der Fremdsprachendidaktik mit dem Ergebnis, dass Progression sich gemeinhin durch das „allgemeinpädagogische[...] Prinzip des Fortschreitens vom Leichten zum Schwierigen, vom Allgemeinen zum Besonderen, vom Einfachen zum Komplexen oder vom Bekannten zum Unbekannten“ (Kolb 2016: 192) beschreiben lässt. Diesen Grundgedanken lässt sie auch in ihr Modell einfließen, verdeutlicht aber, dass für die komplexe Kompetenz Sprachmittlung eine solche Konzeption von Progression nicht ausreicht, um ihr gerecht zu werden und um allen Teilkompetenzen Tribut zu zollen. So trifft das grundsätzliche Prinzip von Progression beispielsweise sehr gut auf die Textmerkmale von Ausgangs- und Zieltext bei der Sprachmittlung zu, da hier über zunehmende Komplexität Progression aufgebaut werden kann. Dies liegt vor allem daran, dass hier ähnliche Prozesse greifen und geschult werden müssen wie bei den isolierten Fertigkeiten Lesen, Hören bzw. Hör-Sehverstehen, Schreiben und Sprechen. Wirken diese Fertigkeiten aber zusammen, wie es bei der Sprachmittlung der Fall ist, kommen Faktoren hinzu, die bei der Progression der isolierten Kompetenzen nicht nötig sind.

Ein wesentlicher Faktor, auf den dies zutrifft, ist zum Beispiel der Wechsel der **Textsorte**. Eine Sprachmittlungsaufgabe verlangt in den meisten Fällen, dass ein solcher Wechsel zwischen Ausgangs- und Zieltext stattfindet. So muss beispielsweise ein schriftlich auf Deutsch vorliegender Flyer in einen mündlichen Dialog auf Französisch umgewandelt werden, wobei natürlich jeweils unterschiedliche Textmerkmale vorliegen, die wiederum über jeweils unterschiedliche Komplexität verfügen. Diese Tatsache macht den Wechsel der Textsorten besonders anspruchsvoll für die Lernenden, da sie nur selten bei der Schulung der anderen kommunikativen Fertigkeiten mit einem derartig komplexen, der interkulturellen Kommunikations-

situation geschuldeten Vorgang konfrontiert werden.⁹ Dieser Faktor des Textsortenwechsels unterliegt zwar in den Grundzügen auch einer Progression vom Einfachen zum Komplexen, doch gibt es auch Faktoren, bei denen dies nicht zutrifft. Ein Beispiel dafür sind die **Hilfsmittel**, denn je umfangreicher, d.h. komplexer, diese ausfallen desto leichter sollte es den Lernenden fallen, die Sprachmittlung umzusetzen. Hier ist die Progression eher in einem zunehmenden Grad von Selbstständigkeit begründet. Manche Faktoren wie der Faktor **Konzeptuelle Sprache** lassen sich dem Schema vom Einfachen zum Komplexen etc. auch nicht unterwerfen, da sie anderen Parametern folgen. Gesprochene Sprache kann schließlich nicht prinzipiell als einfacher als geschriebene Sprache angesehen werden. Das ‚allgemeinpädagogische‘ Progressionsprinzip greift auch nicht, wenn in Bezug auf den Faktor **Bereich** eine Sprachmittlung im als weniger komplex angesiedelten privaten Bereich stattfindet, jedoch der Umfang der zu mittelnden Informationen sehr hoch ist und zugleich unterschiedliche Absichten der beteiligten Personen vorliegen. In diesem Fall ist es deutlich einfacher, einen Auszug aus dem Grundgesetz, das in den offiziellen Bereich fällt, zu mitteln, obwohl dieser Bereich sonst als komplexer zu erachten sein könnte. Die Progression innerhalb der Kompetenz Sprachmittlung ergibt sich daher vielmehr aus dem Zusammenspiel bzw. der Interdependenz der einzelnen Faktoren. Die Aufgabenstellung einer Sprachmittlungsaufgabe muss daher gezielt und präzise formuliert sein, damit deren Schwierigkeitsgrad bestimmt werden kann – und selbst dann ist es nicht leicht, eine genaue Aussage zum Schwierigkeitsgrad zu treffen, da die Aufgabe auf verschiedenen Ebenen unterschiedlich ‚schwierig‘ sein kann.

Das Variationsmodell von Kolb (2016) schafft eine neue Grundlage für die Konzeption von Progression innerhalb des Kompetenzbereiches Sprachmittlung. Es ist ein komplexes Modell, das einer komplexen Kompetenz weitgehend gerecht wird und

⁹ Denkbar wären Aufgaben zur Schulung der Schreibkompetenz, bei denen ein Ausgangstext der einen Textsorte in einen Zieltext der anderen Textsorte umgewandelt wird, z.B. eine Postkarte zu einem Tagebucheintrag. Hierbei bewegt man sich allerdings nur innerhalb der Fremdsprache und nur auf der Ebene des Schreibens, interkulturelle Kompetenz ist nicht unbedingt gefragt. Solche Aufgaben könnten jedoch sehr dienlich sein, um der Schulung der Sprachmittlungskompetenz zuzuarbeiten und das Textsortenverständnis zu entlasten.

aufzeigt, welche Faktoren genutzt werden können, um durch deren Variation in Arbeitsaufträgen Progression realisieren zu können. Es geht Kolb dabei darum, dass im Kontext von Sprachmittlung „Progression viel weiter zu fassen ist, als im Fremdsprachenunterricht traditionell üblich war“ (ebd.: 193), zumal die Kompetenz viel weitreichendere Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler stellt. Sie zeigt auf, dass eine Progression nach dem ‚allgemeinpädagogischen‘ Prinzip „zu simpel und schematisch“ (ebd.: 231) wäre. Für den unterrichtspraktischen Umgang mit ihrem Modell, das zugegebenermaßen überfordernd wirken kann, schlägt sie vor, bei der Erstellung von Sprachmittlungsaufgaben einige wenige Faktoren konstant zu lassen und mithilfe der anderen Faktoren zu variieren, um verschiedene Niveaustufen zu erreichen. Besonders Zweck, Situation und Adressat kämen für die Variation infrage, da sie ganz entscheidend die Sprachmittlungssituation definieren und die Abgrenzung von der Fertigkeit des Übersetzens verdeutlichen (vgl. ebd.). Dementsprechend gibt Kolb sehr gute Hinweise für die Erstellung von Aufgaben anhand ihres Modells. Darüber, welche Implikationen sich nun daraus für die Darstellung von Progression innerhalb von Sprachmittlung in Lehrplänen ergeben, soll das folgende Kapitel Aufschluss geben.

5. IMPLIKATIONEN FÜR DIE DARSTELLUNG VON PROGRESSION INNERHALB DES KOMPETENZBEREICHES SPRACHMITTLUNG IN LEHRPLÄNEN

Nun ist es fraglich, ob die Variation des Arbeitsauftrags als Form der Konzeption von Progression dazu geeignet ist, um in Lehrpläne integriert zu werden. Schließlich sind die von Kolb vorgeschlagenen Faktoren bereits sehr vielfältig und könnten sogar noch ausgeweitet werden. Ein derartig detailliertes Progressionsmodell erscheint schwierig in Lehrpläne zu integrieren. Wünschenswert wäre aber, die Faktoren, die besonders charakteristisch für die Kompetenz Sprachmittlung sind, einfließen zu lassen. Die Ausarbeitung des Modells bzw. der Faktoren könnte die Darstellung in Lehrplänen durchaus verbessern. Um zu erarbeiten, ob und auf welche Weise dies möglich ist, sollen zunächst die Spezifika von Lehrplänen hervorge-

hoben werden, da diese maßgeblich für jegliche Änderungsvorschläge sind und stets berücksichtigt werden müssen. Anschließend sollen die Variationsfaktoren, die Kolb nennt, dahingehend analysiert werden, ob sie sich für die Integration in Lehrpläne eignen. Auf dieser Grundlage können letztlich Änderungsvorschläge für die Darstellungsweise von Progression innerhalb der Kompetenz Sprachmittlung in Lehrplänen entwickelt werden.

5.1 SPEZIFIKA VON LEHRPLÄNEN

Bei Lehrplänen handelt es sich um bildungspolitische Dokumente mit normierender Funktion und rechtsverbindlichem Charakter, sodass sie zusammen mit den Bildungsstandards die Grundlage für Unterricht bilden (vgl. Zeitler 2013: 35). Deswegen unterliegen sie entsprechenden Bedingungen, müssen bestimmte Erwartungen erfüllen und weisen daher spezielle Merkmale auf, die sie von anderen Arten von Dokumenten unterscheidet. Zunächst ist für Lehrpläne charakteristisch, dass sie politisch-rechtliche Rahmenbedingungen für den Unterricht festlegen und dabei in verschiedene Geltungsbereiche, d.h. verschiedene Schultypen und der damit verbundene institutionelle Rahmen, differenzieren müssen. Aufgrund des rechtsverbindlichen Status kursieren je nach Bundesland und Kontext verschiedene Bezeichnungen für das Dokument, darunter „Richtlinie“, „Bildungsplan“ (ebd.: 36) oder „Rahmenlehrplan“ wie in Berlin und „Fachanforderungen“ wie in Schleswig-Holstein.

Die Umsetzung und **Autorschaft** liegt bei den Kultusministerien der Bundesländer, die in der Regel Kommissionen gründen, die sich eingehend mit der Lehrplanentwicklung beschäftigen. Die Formulierung von Lehrplänen ergibt sich zuerst auf schulartspezifischer Ebene, danach entfaltet sich die Fächerebene. Das bedeutet, dass zunächst die Bildungsziele der Schulart genannt werden, dann der Bildungsauftrag der jeweiligen Fächer und letztlich die fachbezogenen Unterrichtsziele. Letztere sind generell chronologisch nach Jahrgangsstufen aufgebaut, sodass eine zeitliche Progression entsteht. Es handelt sich bei einem Lehrplan also um ein sehr stark strukturiertes Dokument. Aus Perspektive des Bildungssystems wird vor al-

lem der Anspruch gestellt, dass sie wie die Bildungsstandards „zu seiner Qualitätsentwicklung beitragen“ (Scholl 2009: 147).

Doch nicht nur die Autorenschaft, sondern auch der **Adressatenkreis** beeinflusst die Beschaffenheit von Lehrplänen. Sie müssen nicht nur von Lehrkräften verstanden, berücksichtigt und umgesetzt werden, sondern sollen auch Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern einen Einblick in die Anforderungen und Ziele der jeweiligen Fächer geben. Daher müssen sie so nachvollziehbar und verständlich formuliert sein, dass sie eine Orientierungshilfe für alle Adressaten mit ihren unterschiedlichen Perspektiven bieten. *Nachvollziehbarkeit* und *Transparenz* sind dementsprechend wesentliche Charakteristika von Lehrplänen. Auch die Schule bzw. Schulleitung möchte durch die Lektüre einen Gewinn aus den Lehrplänen ziehen, da sie zur Ausrichtung und Qualitätssicherung beitragen können. Schließlich können sie Anhaltspunkte zur Strategieentwicklung beinhalten und so das Schulkonzept verbessern. Dies haben sie allerdings mit den Bildungsstandards gemein (vgl. Scholl 2009: 146).

Als **Funktion** von Lehrplänen im Bildungssystem lässt sich festlegen, dass sie zum einen den Unterricht steuern und zum anderen auch eine Orientierungshilfe darstellen. Daraus ergibt sich, dass es sich in der Regel um eine Kombination von Lernzielen, ähnlich der Bildungsstandards, und vor allem Lerninhalten, zur Abgrenzung von den Bildungsstandards, handelt. Die Lernziele sind häufig in Form von Kann-Beschreibungen formuliert. Es können auch „Hinweise über einzusetzende Methoden und Medien sowie [...] Tests zur Überprüfung“ (Zeitler 2013: 37) hinzukommen. Dabei soll stets die Kompetenzorientierung widerspiegelt werden, was jedoch nach Alter bzw. Erscheinungsjahr der Lehrpläne variieren kann. Lehrpläne bilden nicht die Wirklichkeit ab, sondern zeigen auf, wie diese sein sollte – Bildungsstandards jedoch auch.

Um nun die Lehrpläne weiter von den Bildungsstandards zu unterscheiden, ist vor allem ausschlaggebend, was jenseits von Lernzielen in die Lehrpläne einfließt. In diesem Sinne wäre schließlich auch die Darstellung von Progression mit einem

Fokus darauf, wie man von einem Lernziel zum nächst höheren gelangt, in Lehrplänen sinnvoll. Ausführungen zur Progression können Lerninhalte (*Wie sollten die Inhalte aufeinander aufbauen?*), Methoden (*Wie kann die Methodenkompetenz progressiv geschult werden und wie trägt sie zur Progression innerhalb anderer Kompetenzen bei?*) und Hinweise zur Überprüfung (*Wie überprüfe bzw. messe ich den Lernzuwachs und woran kann ich diesen festmachen?*) jeweils ergänzen und bereichern. Nicht zuletzt haben Lehrpläne schließlich auch eine pädagogisch-didaktische Funktion, indem sie als Orientierungshilfe fungieren, sodass zusätzliche Hinweise zur Progression sinnvoll erscheinen.

5.2 VARIATIONSFAKTOREN ZUR DARSTELLUNG VON PROGRESSION IN LEHRPLÄNEN

Der vorangegangene kurze Exkurs zu den Charakteristika von Lehrplänen, die als eine normierende Textsorte beschrieben werden können, zeigt, welche Aspekte bei ihrer Entwicklung und Überarbeitung zu beachten sind. Nun gilt es herauszufinden, ob und auf welche Weise das Progressionsmodell von Kolb (2016) Anreize für die bessere Integration von Progressionsmerkmalen in Lehrpläne bieten kann. Dadurch, dass Kolbs Modell sehr viele Faktoren aufführt, die auf unterschiedliche Weise variiert werden können, erscheint es zunächst schwierig, diese in Lehrpläne zu integrieren. Schließlich muss hierbei die wissenschaftlich-theoretische Perspektive auf eine bildungspolitische Ebene übertragen werden. Beide Domänen weisen bei Veröffentlichungen unterschiedliche Ansprüche vor: Die Forschung strebt in ihren Publikationen einen Erkenntnisgewinn an, der idealerweise systematisch dargestellt werden und somit in der Praxis Anwendung finden kann. In der Bildungspolitik überwiegt die normierende Funktion von Veröffentlichungen, sodass der Anspruch eher darin besteht, Vorschriften zu kommunizieren, die in der Praxis Anwendung finden müssen. So unterscheiden sich nicht nur die Zusammensetzung der Autorenschaft, sondern auch die Adressatenkreise der beiden Domänen voneinander. Nichtsdestotrotz können sie voneinander profitieren, indem die Bildungspolitik neue wissenschaftliche Erkenntnisse in ihre Entscheidungen einfließen lässt und gleichzeitig die fremdsprachendidaktische Forschung die Analyse bildungspolitischer Dokumente in Betracht zieht.

Generell lässt sich sagen, dass Lehrpläne bereits eine Funktion als Schnittstelle zwischen beiden Ebenen einnehmen, da sie einerseits eine normierende Funktion seitens der bildungspolitischen Steuerung besitzen, andererseits aber auch über eine didaktisch-pädagogische Funktion im Sinne einer Orientierungshilfe verfügen. Um nun eine solche Kombination von fremdsprachendidaktischer und bildungspolitischer Ebene in Bezug auf Progression innerhalb der Kompetenz Sprachmittlung zu erzielen, soll zunächst ermittelt werden, welche Variationsfaktoren bereits in den Lehrplänen verarbeitet wurden. Danach soll diskutiert werden, welche weiteren Faktoren in Betracht gezogen werden könnten, um Progression in Lehrplänen abzubilden.

5.2.1 DAS POTENZIAL VON KOLBS VARIATIONSFAKTOREN IN BEZUG AUF LEHRPLÄNE

Die Analyse einiger ausgewählter Lehrpläne hat gezeigt, dass Progression am häufigsten über den Gebrauch von Adjektiven und in Bezug auf zunehmende Komplexität der Ausgangs- und Zieltexte ausgedrückt wird. Gleichet man diese Feststellung mit Kolbs Modell ab, deckt sie sich mit einigen Faktoren, die dort angeführt werden. Zunehmende Komplexität von Ausgangs- und Zieltext findet sich in den Variationsfaktoren **Textsorte**, **Bereich**, **Anlass/Funktion/Zweck** und **Textinterna** wieder. Schließlich lassen sich Aufgabenstellungen bezüglich der textbezogenen Aspekte anhand dieser Faktoren beliebig variieren, sodass sich der Schwierigkeitsgrad steigern lässt. So könnte auch der Faktor der **konzeptuellen Sprache** bereits in den Lehrplänen mitbedacht worden sein. Diese Faktoren werden also schon genutzt, um Progression darzustellen. Allerdings gehen die Lehrpläne nicht detailliert auf diese Faktoren ein, sodass nicht deutlich wird, auf welche Weise hier Variation stattfinden kann. Dies geschieht nur in Kolbs Modell. In Lehrplänen wird häufig auf Adjektive zurückgegriffen, um die verschiedenen Niveaustufen voneinander zu unterscheiden. Einige Adjektive bleiben aber in der Regel gleich und sind bei jeder Niveaustufe zu finden. Dazu gehören die Adjektive, die die **Richtung** der Sprachmittlung sowie **Modus/Kanal** betreffen. In den bayerischen Lehrplänen wird zwar die Sprachmittlungsrichtung zur Variation genutzt, doch in der Regel setzen Lehrpläne voraus, dass bereits von Anfang an in beide Richtungen gemittelt

wird. Gleichzeitig wird auch davon ausgegangen, dass schriftlich und mündlich inklusive aller Kombinationsmöglichkeiten der Kanäle gemittelt wird. Kolb führt hier zusätzlich den visuellen Kanal an, der bisher in Lehrplänen noch nicht angesprochen wird. Diese Variationsfaktoren werden dementsprechend zwar eingebunden, allerdings nicht zu Zwecken der Darstellung von Progression genutzt.

Einige der von Kolb aufgeführten Faktoren werden in den hier analysierten Lehrplänen gar nicht oder nur ungenügend eingebunden. Diese Faktoren bewegen sich hauptsächlich auf Ebene der interkulturellen Kommunikationssituation. Die Analyse der Lehrpläne hat gezeigt, dass die Einbindung der interkulturellen Kompetenz in die Sprachmittlung häufig erst in der Sekundarstufe II konkret vollzogen wird. Dabei ist es vollkommen unverständlich, warum dies nicht schon früher geschieht, da Sprachmittlungssituationen von Anfang an interkulturelle Kommunikationssituationen sind. Diesbezüglich nennt Kolb den Faktor **Kultur**, der sich in *Elemente* und *Unterschiede* aufteilt. Dadurch zeigt sie zum einen, welche Aspekte der interkulturellen Kompetenz für Sprachmittlung ausschlaggebend sind, und zum anderen, wie innerhalb dieses Faktors Progression durch Variation vollzogen werden kann. Ihre Darstellungsweise spricht dafür, interkulturelle Aspekte von Anfang an bei der Schulung von Sprachmittlung miteinzubeziehen, was in den Lehrplänen bisher nicht immer umgesetzt wird.

Ort und **Zeit** bedingen ebenso die Kommunikationssituation, in der Sprachmittlung stattfinden soll, und können den Schwierigkeitsgrad beeinflussen. Diese Faktoren sind allerdings schwierig zur Verdeutlichung von Progression in Lehrpläne einzubinden, da sie sehr spezifisch für die jeweilige Aufgabenstellung sind. Vielmehr könnte hier ein allgemeiner Verweis auf den Umstand, dass Ort und Zeit bzw. der situationsspezifische Kontext Progression bedingen kann, stattfinden. Ebenfalls wichtig für die situationelle Einbettung sind die **Akteure/Rollen**, die an der Sprachmittlung beteiligt sind. Hier fließen auch teilweise individuelle Voraussetzungen der Lernenden ein. Generell wird in den Lehrplänen jedoch nicht darauf eingegangen, in welchem Verhältnis die Beteiligten zueinander stehen können oder dass es einen wesentlichen Unterschied macht, ob drei oder mehr Personen

in der jeweiligen Situation in Erscheinung treten. Eng mit diesem Faktor verbunden wird auch die **Rolle des Sprachmittlers** in den Lehrplänen vernachlässigt. Dabei herrschen bei der Konfliktvermittlung, die im Rahmen einer Sprachmittlung denkbar ist, viel höhere Anforderungen als bei einer einfachen Übermittlung von Informationen. Das Spektrum zwischen diesen beiden Extremen verlangt jeweils unterschiedliche soziale und auch interkulturelle Kompetenzen und Kommunikationsstrategien von den Schülerinnen und Schülern, was bisher aus den hier analysierten Lehrplänen nicht hervorgeht.

Der noch verbleibende Variationsfaktor **Auftrag** findet bis dato auch keine Erwähnung in den Lehrplänen. Dies ist jedoch sehr nachvollziehbar, da es sich bei diesem Faktor um die Verwendung von Operatoren und somit um die konkrete Beschaffenheit von verschiedenen Sprachmittlungsaufgaben handelt. Selbstverständlich lässt sich darüber maßgeblich Einfluss auf die Progression innerhalb der Kompetenz nehmen, jedoch ist es nicht im Sinne eines bildungspolitischen Dokuments, auf konkrete Operatoren einzugehen. Nicht zuletzt ist dieser Faktor auf alle Kompetenzen anwendbar und müsste nicht explizit für Sprachmittlung hervorgehoben werden.

5.2.2 ZUSAMMENSTELLUNG GEEIGNETER VARIATIONSAKTOREN FÜR LEHRPLÄNE

Aufgrund der bisherigen Erkenntnisse können folgende Variationsfaktoren für die Darstellung von Progression innerhalb der Kompetenz Sprachmittlung in Lehrplänen verwendet werden oder werden bereits verwendet:

- **textbezogene Faktoren:** Textsorte, Bereich, Anlass/Funktion/Zweck, Text-interna, konzeptuelle Sprache, Richtung, Modus/Kanal
- **situationsbezogene Faktoren:** Ort, Zeit, Kultur, Akteure/Rollen, Rolle des Sprachmittlers

Die Faktoren lassen sich dementsprechend in zwei Kategorien einteilen, nämlich textbezogene und situationsbezogene Faktoren. Textbezogene Faktoren meint diejenigen Variationsfaktoren, die sich aus Ausgangs- und Zieltext ergeben und so den Schwierigkeitsgrad der jeweiligen Sprachmittlungsaufgabe bedingen. Situati-

onsbezogene Faktoren beziehen sich hingegen auf den Rahmen der Kommunikationssituation, in der Sprachmittlung stattfinden soll. Eine Ausweitung auf personenbezogene Faktoren würde bedeuten, auf die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Solche Faktoren in Lehrpläne einzubinden scheint aufgrund der individuellen Ausprägung nicht realistisch. Vielmehr liegt es bei den Lehrkräften sich dieser Faktoren bewusst zu machen und sie bei der Erstellung von Sprachmittlungsaufgaben zu beachten.

5.3 ÄNDERUNGSVORSCHLÄGE FÜR DIE DARSTELLUNG VON PROGRESSION FÜR DIE KOMPETENZ SPRACHMITTLUNG IN LEHRPLÄNEN

Aus Kapitel 5.1 geht hervor, dass Lehrpläne unter anderem eine Orientierungshilfe sein sollen und somit im Zuge dieser pädagogisch-didaktischen Ausrichtung mehr auf Progression eingehen könnten. Dies käme auch der Rückmeldefunktion, die Lehrpläne innehaben, zugute, da die Einordnung der eigenen Leistungen leichter fiele. Bisher sind Hinweise auf Progression innerhalb des Kompetenzbereiches Sprachmittlung in Lehrplänen nur durch den direkten Vergleich der jeweiligen Abschlussstandards nach Jahrgangsstufe erkennbar, wobei einige Teilaspekte der Kompetenz unerwähnt bleiben. Schließlich wird hier analog zu den anderen sprachlich-funktionalen Kompetenzen verfahren, bei denen es leichter ist, eine Progression abzubilden, da sie nicht wie Sprachmittlung auf so viele Teilkompetenzen zurückgreifen. Umso wichtiger erscheint es, mit der Kompetenz Sprachmittlung anders zu verfahren und sich von den bewährten Mustern zu lösen. Wie es aussehen kann, wenn man sich vom bewährten Muster löst, zeigt Kolb (2016) mit ihrem Progressionsmodell. Sie illustriert anschaulich, dass Progression im Kontext von Sprachmittlung nicht auf allen Ebenen gleich und in ein und dieselbe Richtung verläuft. Schon die Vielzahl an Faktoren offenbart, dass Progression innerhalb dieser Kompetenz nicht einfach zu konzipieren ist, sondern der Komplexität der Kompetenz gerecht werden muss. Die Uneinigkeit über die Konzeption der Kompetenz an sich, die sich beispielsweise durch die verschiedenen Herangehensweisen und Ausprägungen der Modelle zur Sprachmittlung manifestiert, bestätigt Sprachmittlung in ihrer Komplexität. Wenn bereits die Konzeption der Kompetenz

Schwierigkeiten bereitet, sind diese auch bei der Konzeption von Progression innerhalb dieser zu erwarten. Kolb (2016) strebt daher keine Perfektion mit ihrem Modell an, sondern möchte eine Grundlage für weitere Forschung schaffen. In der Tat konnte sich ihr Modell als sehr hilfreich erweisen, um zu erarbeiten, welche Variationsfaktoren für die Darstellung von Progression in Lehrplänen einbezogen werden könnten.

Zunächst war es wichtig, sich einen Überblick darüber zu verschaffen, ob und wie die Lehrpläne bereits auf Variationsfaktoren zurückgreifen. Tatsächlich finden sich auch einige der von Kolb aufgeführten Faktoren in den Lehrplänen wieder. Diese sind jedoch ausschließlich textbezogener Natur, d.h. Variation findet nur auf Ebene der mündlichen und schriftlichen Textgrundlagen statt. Das bestätigt die Annahme, dass in Lehrplänen die Progression innerhalb der Sprachmittlung nur an den Ausgangs- und Zieltexten festgemacht wird. Sicherlich ist es ein wesentlicher Aspekt der Progression, dass diese Texte mit steigendem Schwierigkeitsgrad zunehmend komplexer werden. Doch hierbei wird vergessen, dass die Rahmenbedingungen der interkulturellen Kommunikationssituation, die bei Sprachmittlung vorliegt, ebenso wichtig sind wie die Beschaffenheit und Themenbereiche der Texte. Situationsbezogene Faktoren der Progression sollten daher in die Lehrpläne einfließen.

Nun gilt es zu überlegen, auf welche Weise sich diese zusätzlichen Variationsfaktoren integrieren ließen und welche Darstellungsweisen sich dafür anbieten. Die Länder Berlin und Schleswig-Holstein arbeiten in ihren Lehrplänen mit tabellarischen Übersichten, die von einer Erläuterung definitorischer Art begleitet werden. Diese Darstellungsform eignet sich besonders gut für eine übersichtliche Erweiterung der Informationen. Besonders die Tabelle für die Sekundarstufe I in Schleswig-Holstein bietet Potenzial für die Erweiterung in Hinblick auf situationsbezogene Aspekte, da bereits eine entsprechende Spalte vorgesehen ist. Diese wird jedoch bisher nicht umfassend genutzt, zumal nur ein allgemeiner Hinweis zur Möglichkeit der Einbindung von Sprachmittlung in alle Kommunikationsanlässe und Kommunikationssituationen vorzufinden ist (vgl. Schleswig-Holstein 2015:

26f.). Hier könnte deutlich detaillierter auf situationsbezogene Faktoren eingegangen werden, indem expliziert wird, wodurch die Sprachmittlungssituation bedingt ist. Im Sinne von Progression wäre zusätzlich wichtig, dass deutlich hervorgeht, dass die Situation anhand eben dieser bedingenden Faktoren variiert werden kann und dadurch verschiedene Niveaus angesprochen werden können. Es muss keineswegs auf die verschiedenen Möglichkeiten, die sich z.B. im Rahmen von Ort und Zeit ergeben, ausführlich eingegangen werden. Allerdings sollte Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern bei der Lektüre erkenntlich werden, dass diese und weitere Faktoren eine wichtige Rolle für die Kompetenz Sprachmittlung spielen und maßgeblich an der Konzeption von Progression beteiligt sind. Nur so können Lehrpläne der Orientierungsfunktion in Bezug auf Sprachmittlung gerecht werden.

In allen Lehrplänen wird auf Fließtexte und/oder Stichpunkte zur Erläuterung der Kompetenz zurückgegriffen. Erneut sticht Schleswig-Holstein hervor, da ein Satz zur Anforderungsprogression enthalten ist. Jedoch liegt auch hier der Fokus auf der Beschaffenheit der Texte, d.h. zunehmende Komplexität und Wahl der Themenbereiche (vgl. Schleswig-Holstein 2015: 26). Die naheliegende Lösung, um eine umfassendere Aussage zur Progression auf allen Ebenen zu erzielen, ist, den Satz entsprechend um die situationsbezogenen Faktoren zu erweitern. Wird in den Lehrplänen jedoch wie in Bayern nach Jahrgangsstufen vorgegangen und entsprechend mit Textbausteinen gearbeitet, ist es nicht immer möglich, eine progressionsbezogene Vorbemerkung einzubinden. Vielmehr müssten zusätzliche Textbausteine entwickelt werden, die sich durch Kürze, Präzision und Prägnanz leicht integrieren lassen. Die Problematik liegt dabei in der fehlenden Linearität der Progression, da schließlich die Faktoren unabhängig voneinander variiert werden können. Für die textbezogenen Faktoren ist die Arbeit mit Textbausteinen möglich, wie Bayern bereits zeigt. Es ist jedoch fraglich, ob ein solches Vorgehen auch für die situationsbezogenen Faktoren denkbar und sinnvoll ist. Die Stichpunkte, die sich in den bayerischen Lehrplänen noch nicht auf die Kommunikationssituation beziehen, sind bisher nicht sehr ausführlich und variieren nur in kleinem Spek-

rum. Dies könnte auf eben diese Problematik der Textbausteine zurückzuführen sein. Denn Kolbs Modell illustriert eigentlich, wie individuell variabel mit den Faktoren umgegangen werden kann und sollte. Ein solcher Gedanke zur Variation auf verschiedenen Ebenen in unterschiedliche Richtungen je nach Lerngruppe oder sogar Individuum steht in starkem Gegensatz zur Arbeit mit Textbausteinen. Dies gilt zumindest, wenn die Textbausteine von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe leicht abgeändert werden sollen und eine ‚allgemeinpädagogische‘ Progressionsrichtung vom Leichten zum Schwierigen und Einfachen zum Komplexen abbilden sollen. Dementsprechend wäre der Zusatz eines gesonderten Satzes zur Progression möglicherweise die bessere Lösung, obwohl dadurch ggf. die gewählte Darstellungsweise optisch unterbrochen würde.

Ein weiterer Aspekt, bei dem Änderungsbedarf besteht, ist die Einbindung und Verflechtung von interkultureller Kompetenz. Durch die Analyse der Lehrpläne konnte festgestellt werden, dass diese häufig erst ab der gymnasialen Oberstufe Beachtung findet oder ihr eine untergeordnete, nebensächliche Rolle zugewiesen wird. Rheinland-Pfalz zollt der Wichtigkeit der interkulturellen Kompetenz im Kontext von Sprachmittlung allerdings in den neueren Ausführungen zur Sekundarstufe II von 2014 bereits mehr Tribut als zuvor (vgl. Rheinland-Pfalz 2014: 12). Dies sollte jedoch auch für die Sekundarstufe I und in allen Bundesländern umgesetzt werden. Schließlich ist die interkulturelle kommunikative Kompetenz auch im Anfangsunterricht bereits als Teilkompetenz der Sprachmittlung zu sehen. Dementsprechend vertrete ich die Position, dass dies nicht nur in der Unterrichtspraxis umgesetzt, sondern auch von Anfang an in Lehrplänen thematisiert werden sollte. Dies kann entweder in einem speziellen Unterpunkt oder analog zu den Ausführungen zu den weiteren situationsbezogenen Faktoren geschehen.

Letztlich führt eine detaillierte, präzise ausgearbeitete Definition von Sprachmittlung unweigerlich dazu, Faktoren, die zur Progression innerhalb der Kompetenz beitragen, identifizieren zu können und alle Facetten einbinden zu können. Es wäre deswegen durchaus denkbar, dass in Lehrplänen ein separater Absatz zur Progression innerhalb der Kompetenz Sprachmittlung aufgeführt wird, statt für jede

Niveaustufe explizit darauf einzugehen. In diesem Absatz sollten dann die Faktoren genannt werden, die einer Progression zugrunde liegen. Sofern möglich, sollte hier auch darauf eingegangen werden, wie diese Faktoren variiert werden können, um Progression zu erzielen. Dies ist deshalb relevant, da sich die Progression innerhalb der Kompetenz Sprachmittlung anders verhält als in den anderen sprachlich-funktionalen Kompetenzen. Denn sie kann nicht in allen Punkten dem üblichen Schema vom Leichten zum Schwierigen, vom Einfachen zum Komplexen nachkommen (vgl. Kolb 2016: 192). Begründet ist dies wiederum in der komplexen Beschaffenheit der Kompetenz, die schließlich durch eine angemessene Definition erläutert werden sollte. Es wäre daher wünschenswert, dass Lehrpläne entsprechende Definitionen enthielten, sodass nicht nur das Verständnis der komplexen Kompetenz erleichtert, sondern auch eine mögliche Progression mithilfe von Variationsfaktoren nachvollziehbarer für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern wird.

6. SCHLUSSBETRACHTUNG

Der forschungstheoretische Einblick in die bisherigen Erkenntnisse zur Kompetenz Sprachmittlung konnte aufzeigen, wie komplex der Kompetenzbereich ausgestaltet ist. Denn Sprachmittlung ist kommunikative Kompetenz, die auf mehrere Teilkompetenzen angewiesen ist. Die Schwierigkeit, Bewertungsskalen zu entwickeln, deutet bereits darauf hin, dass eine allgemeingültige Lösung unrealistisch ist. Die Komplexität überträgt sich somit auch auf die Konzeption von Progression innerhalb der Kompetenz und muss daher bedacht werden. Generell kann man sich dieser Problematik auf zwei Wegen nähern: Entweder schult man die Teilkompetenzen isoliert voneinander, widerspricht dabei aber dem Konzept von Sprachmittlung, oder man sieht die Kompetenz als Ganzes, das vom Zusammenspiel der Teilkompetenzen lebt, jedoch nicht auf die in anderen Kompetenzen übliche Weise geschult werden kann. Generell ist der ganzheitliche Blick zu bevorzugen sowie ein Konzept für die Progression innerhalb der Kompetenz zu entwickeln ist, das die verschiedenen Parameter einbezieht statt sie zu isolieren. Die Konzeptionen von

Progression in anderen Kompetenzen lassen sich nicht einfach auf Sprachmittlung übertragen.

Möchte man sich als Schülerin oder Schüler, Lehrkraft oder Elternteil über die Schulung der einzelnen Kompetenzen informieren, greift man in der Regel zunächst auf die gültigen Lehrpläne zurück. Daher war eine Analyse dieser in Hinblick auf die Schulung der Kompetenz Sprachmittlung sinnvoll. Der Fokus lag dabei auf der Progression, die nur begrenzt eine Rolle in den hier ausgewählten Lehrplänen spielt. Es konnte ein gewisser Konsens darüber identifiziert werden, dass Progression hauptsächlich über die zunehmende Komplexität der Ausgangs- und Zieltexte sowie steigendem Anspruch der Themenbereiche erzielt werden soll. Hierbei wird zwar versucht, die Kompetenz als Ganzes zu schulen, jedoch gelingt es nicht, der Kompetenz gerecht zu werden, da einige Parameter bzw. Faktoren außer Acht gelassen werden. Schließlich kann nicht nur über die Texte eine Anforderungsprogression entwickelt werden, sondern auch über situationsbezogene Faktoren. Progression im Kontext von Sprachmittlung sollte alle Faktoren einbeziehen, damit das Zusammenspiel der Teilkompetenzen im Vordergrund steht.

Entscheidet man sich für den Weg des Zusammenspiels, werden die Forschungsergebnisse von Kolb (2016) wichtig. Ihm ist es als erstes gelungen, ein systematisches Modell zu entwickeln, mit dem Einfluss auf die Progression innerhalb der Kompetenz durch die Variation der Aufgabenstellung genommen werden kann. Das Variationsmodell bildet die Komplexität der Kompetenz ab, ohne dabei die Teilkompetenzen zu isolieren. Vielmehr betont es sogar die Verflechtung der einzelnen Aspekte, die eine Kommunikationssituation bedingen, wenn Sprachmittlung nötig ist. Hierbei kommen also auch neben den textbezogenen Parametern die situationsbezogenen Faktoren zum Tragen, die in den Lehrplänen bisher vernachlässigt werden. Aus dem Abgleich von Kolbs Faktoren mit den in den Lehrplänen vertretenen Faktoren konnten Änderungsvorschläge für die Darstellungsweise von Progression innerhalb des Kompetenzbereiches Sprachmittlung in Lehrplänen entwickelt werden. Schließlich ging deutlich hervor, dass sich die situationsbezo-

genen Faktoren in Lehrpläne integrieren lassen, und zwar unabhängig davon, welche Darstellungsweise in den jeweiligen Bundesländern bevorzugt wird.

Dass Lehrpläne Angaben zur Progression machen sollten, lässt sich durch die ‚Textsorte‘ begründen. Sie haben nicht nur eine steuernde Funktion, sondern sollen auch als Orientierungshilfe dienen. Gleichzeitig bringen bildungspolitische Dokumente Einschränkungen mit sich, da sie z.B. jeder Kompetenz nur einen begrenzten Platz bieten können. In diesem Sinne ist es nachvollziehbar, dass den Kompetenzziele mehr Platz eingeräumt wird als vertiefenden Hinweisen zur Progression innerhalb einer Kompetenz. Letztlich müssen die jeweiligen Instanzen entscheiden, wie die Prioritäten verteilt sind und was sie unter Orientierungshilfe verstehen. Dennoch möchte ich dazu anregen, in den Lehrplänen über die Lernziele hinauszugehen und weitere Informationen einzubeziehen, damit sie sich zwar an die Bildungsstandards anlehnen, sich jedoch auch von ihnen abheben.

Nicht nur die Spezifika von Lehrplänen können für die Einbindung von Progression problematisch sein, auch die fehlende theoretisch-konzeptionelle Grundlage erschwert bisher den Erkenntnisgewinn im Bereich Progression. Vor Kolb (2016) setzte sich niemand intensiv mit dieser Thematik auseinander, sodass es für die Autorenschaft der Lehrpläne nahezu unmöglich war, relevante Informationen zur Progression einzubinden. Fehlen Erkenntnisse, können sie nicht publiziert oder beachtet werden. Kolb (2016) setzte sich auch mit den bisherigen Kompetenzmodellen auseinander und konnte noch kein zufriedenstellendes Modell identifizieren. Alle haben ihre Vor- und Nachteile. Wenn in der Konzeption der Kompetenz an sich noch Uneinigkeit oder Unzufriedenheit herrscht, fällt es umso schwerer ein Modell zur Progression zu entwickeln. Dennoch gelingt es Kolb, eine wissenschaftliche Grundlage zu konzipieren, die nun erprobt und weiterentwickelt werden kann.

Die Erkenntnisse, die im Rahmen dieser Masterarbeit gewonnen wurden, sind für verschiedene Lesergruppen relevant. Für Studierende des Lehramts können die Ergebnisse Anreize bieten, um sich zum einen intensiver mit der Kompetenz

Sprachmittlung auseinanderzusetzen und zum anderen selbst ein Forschungsinteresse für diesen Bereich zu entwickeln. Für Referendarinnen und Referendare bietet diese Masterarbeit einerseits neue Erkenntnisse zum Kompetenzbereich Sprachmittlung in Bezug auf die systematische Schulung, die so ihre Unterrichtsentscheidungen besser begründen können, andererseits Anregungen für die Umsetzung von Progression im Unterricht durch die progressionsorientierte Anpassung von Aufgabenstellungen. Ähnlich verhält es sich für Lehrerinnen und Lehrer, die durch die neuen Erkenntnisse zur Progression innerhalb der Kompetenz Sprachmittlung und Informationen, die über die Lehrpläne hinausgehen, ihren Unterricht bereichern können. Gleichzeitig kann diese Arbeit auch dazu anregen, Lehrpläne kritischer zu hinterfragen und ein Lösungsdenken zu entwickeln. Auf diese Weise sind Lehrkräfte in der Lage, selbst einen Weg zu finden, wenn es keine entsprechenden Angaben oder Vorschläge zur erkannten Problematik gibt. Für die Landesinstitute bzw. Autorinnen und Autoren der Lehrpläne kann die Masterarbeit in erster Linie Anregungen zur Überarbeitung und/oder Neuentwicklung von Passagen zur Sprachmittlung bieten. Denn es wurde aufgezeigt, an welcher Stelle Informationen fehlen und wie diese ergänzt werden könnten.

Die intensive Auseinandersetzung mit der Kompetenz Sprachmittlung sowie mit der Konzeption von Progression in diesem Zusammenhang zeigt mir, dass dieses komplexe Feld durchaus reges Forschungsinteresse weckt, welches in die bisherigen Forschungsergebnisse mündet. Die Komplexität ist es jedoch auch, die Geduld und ständige Überarbeitung verlangt. So zeigt sich beispielsweise an den Modellen zur Kompetenz Sprachmittlung, dass sie Schritt für Schritt und über Jahre hinweg modifiziert und verbessert wurden. Dies ist ein langwieriger Prozess, der auch für die Konzeption von Progression innerhalb der Kompetenz zu erwarten ist. Daher ist es wünschenswert, dass sich weiterhin dieser Thematik angenommen wird. Insbesondere empirische Forschungen fehlen. Dies kann daran liegen, dass sie mit viel Aufwand verbunden sind. Jedoch wäre es sinnvoll, den Umgang mit den Faktoren aus dem Variationsmodell von Kolb (2016) in der Praxis zu untersuchen, um Bestätigung für die Konzeption des Modells zu erhalten oder aber Erkenntnisse zur

Verbesserung zu gewinnen. Schließlich ist es die empirische Bestätigung theoretisch-konzeptioneller Forschungsergebnisse, die es ermöglicht, den Unterricht zu verbessern, indem die Ergebnisse beispielsweise von der Bildungspolitik aufgegriffen werden. Die Autorinnen und Autoren der Lehrpläne könnten dann mit einer gesicherten Grundlage arbeiten und vertiefende Informationen in den Lehrplänen veröffentlichen. Auf diese Weise würde ein breites Publikum von den neuen Erkenntnissen profitieren.

Aus persönlicher Perspektive hat mir die intensive Auseinandersetzung mit der Problematik gezeigt, vor welche Herausforderungen die Autorinnen und Autoren von Lehrplänen gestellt sind, wenn sie sowohl dem aktuellen Forschungsstand als auch den Maßgaben durch die Bildungsstandards und nicht zuletzt den Erwartungen der Leserschaft gerecht werden möchten. Generell weiß ich nun den Aufwand mehr zu schätzen, der hinter einer jeden konzeptionellen Arbeit steht – ob auf forschungstheoretischer oder bildungspolitischer Ebene. Die Verflechtung dieser beiden Ebenen ist langfristig nur durch intensive Zusammenarbeit möglich und ist ebenso mit viel zeitlichem Aufwand verbunden. Denn die Erstellung von Lehrplänen verlangt viel Zeit und Mühe, um ein zufriedenstellendes Produkt zu erhalten. Besonders schwierig ist es, wenn manche Aspekte noch nicht hinreichend erforscht wurden, sodass sich keine theoretische Grundlage für die Konzeption neuer Lehrpläne anbietet. Man kann zudem nicht erwarten, dass neue Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung sofort in Lehrpläne einfließen. Stattdessen wäre es schlicht wünschenswert, wenn jene zu gegebener Zeit aufbereitet und integriert werden könnten. Ich hoffe daher, dass meine Masterarbeit dahingehend einen Beitrag leisten konnte und eine Hilfestellung bei der Weiterentwicklung von Lehrplänen darstellen kann.

LITERATURVERZEICHNIS

LEHRPLÄNE

Bayern

Anm.: Es gibt für jede Jahrgangsstufe pro Fach eine Unterseite auf der Website des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung München, zu denen man über die Seite „III Jahrgangsstufen-Lehrpläne“ und ein Seitenmenü oder über eine Navigationsleiste oben gelangt. URL: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26414>. Nur für die Jahrgangsstufen 5-9 stehen Lehrpläne zum Download zur Verfügung. Sie sind nach Jahrgang gegliedert, sodass alle Fächer in einem Lehrplan pro Jahrgangsstufe zusammengefasst sind.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. 2004a. *Lehrplan Jahrgangsstufe 6.* http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26418/Lehrplaene/Jgst_6.pdf, 24.01.2017.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. 2004b. *Lehrplan Jahrgangsstufe 7.* http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26418/Lehrplaene/Jgst_7.pdf, 24.01.2017.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. 2004c. *Lehrplan Jahrgangsstufe 8.* http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26418/Jgst_8.pdf, 24.01.2017.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. 2004d. *Lehrplan Jahrgangsstufe 9.* http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26418/Lehrplaene/Jgst_9.pdf, 24.01.2017.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. 2004e. *10. Französisch (1. und 2. Fremdsprache).* <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26216>, 24.01.2017.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. 2004f. 11/12.

Französisch. <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26499>,
24.01.2017.

Berlin

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin. 2014. *Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Gymnasium Integrierte Sekundarschulen mit gymnasialer Oberstufe Berufliche Gymnasien Kollegs Abendgymnasien.* *Französisch.* http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2_franzoesisch_neu2014.pdf, 18.01.2017.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin. 2017. *Teil C. Moderne Fremdsprachen. Jahrgangsstufen 1-10.* http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Mod_Fremdsprachen_2015_11_16_web.pdf, 18.01.2017.

Rheinland-Pfalz

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung. 2000. *Lehrplan. Französisch als zweite Fremdsprache (Klassen 7-10). Realschule Gymnasium Regionale Schule Gesamtschule.* http://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache/gehezu/startseite.html?tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bcontroller%5D=Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Baction%5D=forceDownload&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bfileid%5D=NzQ0MDQ%3D, 27.01.2017.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung. 1998. *Lehrplan Französisch Sekundarstufe II.* http://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache/gehezu/startseite.html?tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bcontroller%5D=Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Baction%5D=forceDownload&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bfileid%5D=NzQ0MTQ%3D, 27.01.2017.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung. 2014. *Lehrplan Französisch. Grund- und Leistungsfach in der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe). Anpassung an die Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife*. http://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache/gehezu/startseite.html?tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bcontroller%5D=Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Baction%5D=forceDownload&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bfileid%5D=NzQ0NzM%3D, 27.01.2017.

Schleswig-Holstein

Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein. 2015. *Fachanforderungen Französisch. Allgemein bildende Schulen Sekundarstufe I Sekundarstufe II*. <http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?DownloadID=790>, 20.01.2017.

LITERATUR

- Brose, Claudia. 2013. 'How to explain 'Karneval': Ein kulturelles Phänomen erklärend sprachmitteln', *Englisch 5 bis 10*, 4 (24): 18-21.
- Caspari, Daniela. 2008. 'Didaktisches Lexikon "Sprachmittlung"', *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 5 (5): 60.
- . 2013. 'Sprachmittlung als kommunikative Situation. Eine Aufgabentypologie als Anstoß zur Weiterentwicklung eines Sprachmittlungsmodells.' in Daniel Reimann and Andrea Rössler (eds.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht* (Narr: Tübingen).
- Caspari, Daniela, and Andrea Schinschke. 2010. 'Sprachmittlungsaufgaben gestalten. Zum interkulturellen Potenzial von Sprachmittlung', *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch*, 44 (108): 30-33.
- . 2012. 'Sprachmittlung: Überlegungen zur Förderung einer komplexen Kompetenz', *Fremdsprachen lehren und lernen*, 41 (1): 40-53.
- . ohne Jahr. '2.8 Sprachmittlung', Manuskriptversion.

- De Florio-Hansen, Inez. 2008. 'Sprachmitteln: Überlegungen zur Mediation im Fremdsprachenunterricht', *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 5 (5): 3-8.
- Engbers, Simona, and Karsten Senkbeil. 2011. 'Materialien zur Schulung interkultureller Kompetenz durch Sprachmittlungsaktivitäten. Eine Unterrichtsreihe für die 8. Klasse', *Forum Sprache*, 3 (6): 90-105.
- Europarat. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. (Langenscheidt: Berlin).
- Gebauer, Stephanie; , and Werner Kieweg. 2008. "'Frag ihn bitte mal für mich, ob...": Sprachmittlungsaufgaben erstellen und bewerten', *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 42 (93): 20-27.
- Gentsch, Danuta. 2016. 'Bewertung von Sprachmittlungsaufgaben: Ein Beispiel für die Sekundarstufe I', *Praxis Fremdsprachenunterricht. Russisch*, 13 (1): 4-6.
- Giese, Agnes. 2010. 'Que faire à Berlin le week-end? Schriftliche Sprachmittlung vorbereiten und bewerten', *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch*, 44 (108): 22-23.
- Hallet, Wolfgang. 2008. 'Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln: Interlinguale Kommunikation als Aufgabe.', *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 42 (93): 2-7.
- Hass, Frank. 2011. 'Sprachmittlung (Mediation)', *Englisch 5 bis 10*, 3 (15): 42-43.
- Kieweg, Werner. 2008. 'Sprachmittlungsstrategien anwenden', *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 42 (93): 8-10.
- Kolb, Elisabeth. 2008a. "'Almabtrieb" is something like a cattle drive. Sprachmittlungskompetenz systematisch schulen', *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 42 (93): 11-19.
- . 2008b. "'Se débrouiller avec des ressources limitées". Sprachmittlung im Anfangsunterricht Französisch', *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 5 (5): 40-44.
- . 2009. 'Finite Resources - Infinite Communication: Sprachmittlung im Englischunterricht der Unterstufe', *Forum Sprache*, 1 (1): 69-86.

- . 2010. 'Den kommunikativen Ernstfall proben: aufgabenorientierte Sprachmittlung', *Französisch heute*, 41 (4): 177-83.
- . 2014. 'Sprachmittlung: Eine Kompetenz mit Zukunft.' in Wolfgang Gehring and Matthias Merkl (eds.), *Englisch lehren, lernen, erforschen* (BIS: Oldenburg).
- . 2015. 'Sprachmittlung prüfen: Konstrukt und Bewertungsraster auf dem Niveau B2.' in Martina Nied Curcio, Peggy Katelhön and Ivana Bašić (eds.), *Sprachmittlung - Mediation - Mediazione linguistica: Ein deutsch-italienischer Dialog* (Frank & Timme: Berlin).
- . 2016. *Sprachmittlung. Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz* (Waxmann: Münster).
- Königs, Frank. 2010. 'Kapitel 19 - Sprachmittlung.' in Wolfgang Hallet and Frank Königs (eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (Kallmeyer / Klett: Seelze).
- Kultusministerkonferenz, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. 2004. *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*
http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf.
- . 2012. *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*.
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf.
- Obeling, Steffen. 2011. 'Sprachmittlung gelingt durch Strategie: Authentische Texte situations- und adressatengerecht mitteln', *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch*, 45 (114): 8-11.
- Philipp, Elke, and Kerstin Rauch. 2010. 'Verständigung im Austausch. Grundlagen, Bedeutung und Potenzial von Sprachmittlung', *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch*, 44 (108): 2-7.

- Raith, Thomas. 2013. 'Sprachmittlung als Lernaufgabe', *Englisch 5 bis 10*, 4 (24): 30-33.
- Reimann, Daniel. 2016. *Sprachmittlung* (Narr: Tübingen).
- Reimann, Daniel, and Andrea Rössler. 2013. *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht* (Narr: Tübingen).
- Sarter, Heidemarie. 2010. 'Sprachmittlung und pragmlinguistische Aspekte interkulturellen Fremdsprachenunterrichts.' in Daniela Caspari and Lutz Küster (eds.), *Wege zu interkultureller Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit* (Peter Lang: Frankfurt/M.).
- Scholl, Daniel. 2009. *Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig? Zur lehrplantheoretischen Problematik von Bildungsstandards und Kernlehrplänen* (VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden).
- Seidel, Juliane. 2012. 'Das Potenzial der Kompetenz "Sprachmittlung" zur Förderung der interkulturellen Kompetenz im Italienischunterricht', Masterarbeit, Freie Universität Berlin.
- Zeitler, Sigrid. 2013. 'Lehrpläne und Bildungsstandards.' in Ludwig Haag, Sibylle Rahm, Hans Jürgen Apel and Werner Sacher (eds.), *Studienbuch Schulpädagogik* (Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn).
- Zweck, Corinna. 2010. 'Umschreiben, vereinfachen, Beispiele geben. Strategien zur Sprachmittlung trainieren', *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch*, 44 (108): 8-17.

ANHANG

1. AUSZÜGE AUS DEN LEHRPLÄNEN

1.1 BERLIN

Sekundarstufe I

Sprachmittlung	
Die Schülerinnen und Schüler können	
A	Elemente verbaler und nonverbaler Sprachmittlung in Alltagssituationen erkennen
B C D	einzelne, sprachlich einfach erschließbare Informationen aus Texten zu vertrauten Alltagssituationen adressaten- und situationsangemessen auswählen und sinngemäß mündlich und zunehmend schriftlich in die jeweils andere Sprache übertragen zunehmend den Unterschied zwischen Sprachmittlung und Übersetzung erkennen und damit umgehen
E F	einfach zu entnehmende Informationen aus authentischen Texten zu vertrauten Alltagssituationen und -themen adressaten- und situationsangemessen sinngemäß in die jeweils andere Sprache übertragen grundlegende Techniken der lexikalischen Umschreibung und syntaktischen Vereinfachung anwenden
G	Informationen aus authentischen Texten zu vertrauten Alltagssituationen und -themen adressaten- und situationsangemessen sinngemäß in die jeweils andere Sprache übertragen kommunikative Strategien zur Vermittlung von Inhalten und Absichten zunehmend selbstständig anwenden
H	Informationen aus längeren bzw. komplexeren authentischen Texten zu Alltagssituationen sowie zu Themen, die im Zusammenhang mit eigenen Interessen oder bekannten Sachgebieten stehen, sinngemäß, situations- und adressatengerecht in die jeweils andere Sprache übertragen Strategien zur Sprachmittlung selbstständig anwenden und Inhalte interkulturell angemessen erklären

(Berlin 2017: 28)

Sprachmittlung

Die Schülerinnen und Schüler können – auch unter Verwendung von Hilfsmitteln und Strategien – wesentliche Inhalte authentischer mündlicher oder schriftlicher Texte, auch zu weniger vertrauten Themen, in der jeweils anderen Sprache sowohl schriftlich als auch mündlich adressatengerecht und situationsangemessen für einen bestimmten Zweck wiedergeben.

Grundkursfach und Leistungskursfach

Die Schülerinnen und Schüler können mündlich und schriftlich

- Informationen adressatengerecht und situationsangemessen in der jeweils anderen Sprache zusammenfassend wiedergeben
- interkulturelle Kompetenz und entsprechende kommunikative Strategien einsetzen, um adressatenrelevante Inhalte und Absichten in der jeweils anderen Sprache zu vermitteln
- bei der Vermittlung von Informationen gegebenenfalls auf Nachfragen eingehen
- Inhalte unter Nutzung von Hilfsmitteln, wie z. B. Wörterbüchern, durch Kompensationsstrategien, wie z. B. Paraphrasieren, und gegebenenfalls Nutzung von Gestik und Mimik adressatengerecht und situationsangemessen sinngemäß übertragen

Zusätzlich: Leistungskursfach

Die Schülerinnen und Schüler können darüber hinaus

- für das Verstehen erforderliche Erläuterungen hinzufügen
- zur Bewältigung der Sprachmittlung kreativ mit den beteiligten Sprachen umgehen

(Berlin 2014: 24)

1.2 BAYERN

Bayern präsentiert die jeweiligen Lehrpläne online auf der Website des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung München¹⁰, unterteilt in Jahrgangsstufen und Fächer. Für Französisch als zweite Fremdsprache (FS2) ergibt sich daraus folgende Aufstellung zur Kompetenz Sprachmittlung:

Jahrgang 6

FS2 (S. 27)

- sehr einfache Dolmetschleistungen [sic] in einfachen, altersgemäßen Kommunikationssituationen erbringen
- sehr einfache und kurze, situativ eingebettete Textvorgaben sinngemäß ins Französische übertragen

¹⁰ Es gibt für jede Jahrgangsstufe pro Fach eine Unterseite, zu welcher man über die Seite „III Jahrgangsstufen-Lehrpläne“ und ein Seitenmenü oder eine Navigationsleiste oben gelangt. URL: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/content/serv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26414>

- ggf. auf kontrastive Sprachbetrachtung angelegte Textvorgaben ins Französische übersetzen

Jahrgang 7

FS2 (S. 28)

- einfache Dolmetschleistungen [sic] in alltäglichen, altersgemäßen Kommunikationssituationen erbringen
- einfache und kurze, situativ eingebettete Texte sinngemäß ins Französische übertragen
- ggf. auf kontrastive Sprachbetrachtung angelegte Textvorgaben ins Französische übersetzen

Jahrgang 8

FS2 (S. 31)

- in einem einfachen Gespräch in typischen Alltagssituationen dolmetschen bzw. dessen Inhalt zusammenfassen
- relativ einfache schriftliche Äußerungen in der jeweils anderen Sprache sinngemäß wiedergeben

Jahrgang 9

FS2 (S. 27)

- in einem etwas längeren, einfachen Alltagsgespräch dolmetschen bzw. dessen Inhalt zusammenfassen
- wenig komplexe schriftliche Äußerungen in der jeweils anderen Sprache sinngemäß wiedergeben
- geeignete Textpassagen ins Deutsche übersetzen (Vorübungen zur Version)

Jahrgang 10

FS1/2

- in einem etwas komplexeren Gespräch zu vertrauten Themen dolmetschen bzw. dessen Inhalt zusammenfassen
- etwas komplexere Inhalte aus verschiedenen Themenbereichen in der jeweils anderen Sprache zusammenfassen
- Textpassagen ins Deutsche übersetzen, dabei auf idiomatischen Sprachgebrauch achten (Version)

Jahrgang 11/12 (FS1/2/3)

- in zweisprachigen Situationen verschiedenster Art dolmetschen
- Inhalte aus verschiedenen Themenbereichen in die jeweils andere Sprache übertragen, dabei in der Regel zusammenfassen oder selektiv wiedergeben, z. B. abhängig von Arbeitsauftrag oder Adressat

1.3 SCHLESWIG-HOLSTEIN

In Schleswig-Holstein gelten seit dem Schuljahr 2015/16 die folgenden Fachanforderungen für die Kompetenz Sprachmittlung:

Sekundarstufe I

Unter Sprachmittlung ist die sinngemäße (schriftliche oder mündliche) Übertragung von Inhalten aus einer schriftlichen oder mündlichen Darstellung in die jeweils andere Sprache zu verstehen. Sie ist authentisch, situations- und adressatenbezogen, zielt auf die Realisierung der Kommunikationsabsicht und ist nicht mit Formen des wörtlichen Dolmetschens/Übersetzens gleichzusetzen. Zur Bewältigung von Sprachmittlungssituationen gehört es wesentlich, interkulturell bedingte Missverständnisse zu antizipieren und durch das Anbieten von Verständnishilfen zu überwinden. Die Anforderungen steigen mit der Komplexität der Inhalte und hängen vom Bekanntheitsgrad des Themas ab.

(Tabelle auf nächster Seite)

Am Ende der Sekundarstufe I geben die Schülerinnen und Schüler Äußerungen in Begegnungssituationen sowie Informationen zu im Unterricht erarbeiteten Themenbereichen in der jeweils anderen Sprache wieder.		
Die Schülerinnen und Schüler können Inhalte übertragen von	Geeignete Kommunikationsanlässe, -situationen, -produkte und Textsorten:	Exemplarische Lernstrategien
einfachen Informationstafeln, Durchsagen, Sachtexten, Broschüren, Programmen, Fahrplänen, Briefen / Gesprächen mit persönlichem Inhalt, Klärungsgesprächen und Reklamationen, jeweils bezogen auf eine konkrete Situation und einen bestimmten Adressaten.	Sprachmittlung kann im Rahmen aller bei den anderen Kompetenzen aufgeführten Kommunikationsanlässe und -situationen erfolgen.	<p>avant la médiation</p> <ul style="list-style-type: none"> · wenige einfache / eine Auswahl / vielfältige Strategien zum Lese-, oder Hör- / Hörsehverstehen zunehmend selbstständig anwenden · zentrale Informationen unter Anleitung / zunehmend selbstständig herausarbeiten und strukturieren
		<p>pendant la médiation</p> <ul style="list-style-type: none"> · eine Auswahl einfacher Strategien zur Sprachproduktion anwenden · mit Hilfe konkreter Redemittel / weitgehend selbstständig sprachliche Strukturen vereinfachen · Wortschatzlücken (z. B. durch Umschreibungen, Oberbegriffe, Beispiele) kompensieren · Gestik und Mimik einsetzen · mit Hilfe vorgegebener Redemittel / zunehmend selbstständig Verständnisfragen stellen · unter Rückgriff auf konkrete Hilfsmittel / weitgehend selbstständig soziokulturelles Wissen nutzen und kulturelle Unterschiede berücksichtigen · mit Hilfe vorgegebener Redemittel / mit einfachen sprachlichen Mitteln spontan reagieren
		<p>après la médiation</p> <ul style="list-style-type: none"> · mit Hilfe vorgegebener Redemittel / mit einfachen sprachlichen Mitteln / selbstständig Rückfragen stellen · mit Hilfe vorgegebener Redemittel / mit einfachen sprachlichen Mitteln / selbstständig Verständnis des Gesprächspartners sicherstellen · sich gegenseitig kriterienorientiert Rückmeldung geben

(Schleswig-Holstein 2015: 26f.)

Sekundarstufe II

Sprachmittlung

Am Ende der Einführungsphase können die Schülerinnen und Schüler – auch unter Verwendung von Hilfsmitteln und Strategien – wesentliche Inhalte authentischer mündlicher oder schriftlicher Texte zu Alltagssituationen und zu Themen von allgemeiner Bedeutung in der jeweils anderen Sprache sowohl schriftlich als auch mündlich adressatengerecht und situationsangemessen für einen bestimmten Zweck wiedergeben. Dabei wenden sie ihr sprachliches, thematisches und interkulturelles Wissen sowie ihr Weltwissen an.

Die Schülerinnen und Schüler übertragen Inhalte von ...

- umfangreichem Textmaterial, indem sie die Kernaussagen wiedergeben.
- Nachrichten, Zeitungstexten, Orientierungs- und Beratungsgesprächen, Briefen, Diskussionen und Streitgesprächen unter Verzicht auf Redundantes und geben gegebenenfalls Erläuterungen zu Begriffen / Sachverhalten, die dem Adressaten nicht vertraut sind.

(Schleswig-Holstein 2015: 52)

1.4 RHEINLAND-PFALZ

Sekundarstufe I

Klassen 7 und 8

Sinngemäßes Übertragen

Die Schülerinnen und Schüler

übertragen als Mittlerinnen und Mittler in realen oder simulierten Situationen sinngemäß einfache muttersprachliche mündliche oder schriftliche Äußerungen und Sachverhalte in die französische Sprache bzw. entsprechende französische Äußerungen in die Muttersprache.

(Rheinland-Pfalz 2000: 15)

Lern- und Arbeitstechniken, die sich auf das sinngemäße Übertragen beziehen

Die zum sinngemäßen Übertragen notwendigen Techniken, z. B. das Zusammenfassen und Wiedergeben einer mündlichen, schriftlichen oder visuellen Information, finden sich in den Ausführungen zu Hör-, Lese- und Sehverstehen bzw. zu den entsprechenden Lern- und Arbeitstechniken.

(Rheinland-Pfalz 2000: 21)

Klassen 9 und 10

Sinngemäßes Übertragen

Die Schülerinnen und Schüler

übertragen als Mittlerinnen und Mittler in realen oder simulierten Situationen zusammenhängende, umfangreiche muttersprachliche mündliche oder schriftliche Äußerungen und Sachverhalte sinngemäß in die französische Sprache bzw. entsprechende französische Äußerungen in die Muttersprache.

(Rheinland-Pfalz 2000: 23)

Lern- und Arbeitstechniken, die sich auf das sinngemäße Übertragen beziehen

Die zum sinngemäßen Übertragen notwendigen Techniken, z. B. das Zusammenfassen einer mündlichen, schriftlichen oder visuellen Information (Telefongespräch, Briefinhalt) finden sich in den Ausführungen zu Hör-, Lese- und Sehverstehen bzw. zu den entsprechenden Lern- und Arbeitstechniken.

(Rheinland-Pfalz 2000: 27)

Sekundarstufe II

Version von 1998

Sinngemäßes Übertragen und Übersetzen sowie entsprechende Formen des Dolmetschens (Deutsch - Französisch, Französisch - Deutsch) sind weitere Formen der Sprachproduktion. Sie zeichnen sich durch einen hohen Praxisbezug aus, etwa in Kontakt- und Begegnungssituationen des privaten, gesellschaftlichen und beruflichen Lebens, in denen Fremdsprachensprecherinnen und -sprecher eine wichtige Vermittlungsfunktion zufällt. Dabei steht die Übermittlung von Informationen im Vordergrund, was auch die Erläuterung landesspezifischer Besonderheiten und Hintergründe erfordern kann.

(Rheinland-Pfalz 1998: 16)

Lehrplanänderung von 2014

Sprachmittlung als sinngemäßes Übertragen von Informationen vom Deutschen ins Französische und umgekehrt ist eine weitere Form der Sprachproduktion. Sie kann in schriftlicher und mündlicher Form erfolgen. Die Kompetenz Sprachmittlung zeichnet sich durch einen hohen Praxisbezug aus, etwa in Kontakt- und Begegnungssituationen des privaten, gesellschaftlichen und beruflichen Lebens, in denen Fremdsprachensprecherinnen und -sprecher eine wichtige Vermittlungsfunktion zufällt. Dabei steht die Übermittlung von Informationen im Vordergrund, was auch die Kenntnis und ggf. Erläuterung landes- und kulturspezifischer Besonderheiten und Hintergründe erfordert. Dem Aufbau der interkulturellen Kompetenz kommt aus diesem Grund eine besondere Bedeutung zu.

(Rheinland-Pfalz 2014: 11f.)

