
Fremdsprachen Lehren und Lernen

Herausgegeben von
Claus Gnutzmann, Frank G. Königs und Ekkehard Zöfgen

Themenschwerpunkt:

**Strategien im
Fremdsprachenunterricht**

koordiniert von Manfred Raupach

SONDERDRUCK / OFFPRINT / TIRÉ À PART

ANDREA RÖSSLER *

Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht

Abstract. The activity 'mediation' is currently gaining ground in foreign language classes. This is due to the fact that it is part of the Common European Framework of Reference for Languages and that it has been integrated in National Educational Standards (Bildungsstandards). Furthermore, it has been incorporated in curricula for foreign language learning. In this paper, I focus on potential specifics of strategy instruction and application that lies in mediation tasks. For this reason, the article presents the different strategies that can be taught by applying mediation tasks, including an example for ELE (Español como Lengua Extranjera). Finally, I argue that there is an urgent need for more empirical research committed to the potential and impact of tasks such as mediation, which, among other things, explicitly includes the mother tongue in the foreign language classroom.

1. Einleitung

Die Aktivität der Sprachmittlung hat in den letzten fünf Jahren eine erhebliche Aufwertung erfahren. Das liegt vor allem daran, dass sie im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR), den Einheitlichen Prüfungsanforderungen im Abitur für die modernen Fremdsprachen (EPA) und infolgedessen mittlerweile auch in den aktuellen curricularen Vorgaben für den modernen Fremdsprachenunterricht aller Bundesländer einen festen Platz einnimmt. Auch in der fremdsprachendidaktischen Diskussion, in der sie lange wenig beachtet wurde, wird sie deshalb neuerdings zunehmend berücksichtigt (vgl. DE FLORIO-HANSEN 2008a, HALLET 2008, KÖNIGS 2008 und RÖSSLER 2008).

Die fachdidaktische Auseinandersetzung mit dem Aufgabenformat der Sprachmittlung hat die Diskussion um die Rolle der Muttersprache beim Fremdsprachenlernen (vgl. z. B. BUTZKAMM 2006) noch einmal intensiviert. Über Jahrzehnte war es möglichst zu vermeiden, im Fremdsprachenunterricht die Muttersprache(n) außerhalb von Vokabelerklärungen, Grammatik- und Aufgabenerläuterungen zu verwenden. Die sogenannte „aufgeklärte Einsprachigkeit“ galt als Richtschnur für Fremdsprachenlehrer und -lerner gleichermaßen: so wenig Muttersprache wie möglich, so viel Muttersprache wie (unbedingt) nötig. Der Einsatz der Muttersprache wurde mithin eher als Notlösung bzw. als notwendiges Übel denn als Chance und Gelegenheit für nachhaltiges kontrastives Lernen angesehen.

* **Korrespondenzadresse:** Dr. Andrea RÖSSLER, Freie Universität Berlin, Institut für Romanische Philologie, Didaktik der romanischen Sprachen, Habelschwerdter Allee 45, 14195 BERLIN.

E-Mail: aroessle@zedat.fu-berlin.de

Arbeitsbereiche: Bildungsstandards und Kompetenzorientierung, Bilingualer Unterricht, Literatur und Film im Fremdsprachenunterricht, Interkulturelles Lernen.

Mit der Aktivität Sprachmittlung dagegen kehrt die Muttersprache nicht nur in (vermeintlichen) Notsituationen in den Fremdsprachenunterricht zurück, sondern wird explizit zu dessen Gegenstand bzw. zum Ausgangs- oder Zielpunkt kommunikativen Handelns. Sprachmittlung ist dabei nicht gleichzusetzen mit Hin- oder Her-Übersetzen; sie schließt das (schriftliche oder mündliche) Übersetzen zwar nicht aus, stellt diese Form der Überführung eines Textes oder einer Äußerung in eine andere Sprache, die die Kriterien der semantischen, pragmatischen und textuellen Äquivalenz erfüllen muss (vgl. HOUSE 2003), aber nicht in den Mittelpunkt. An die Stelle der translatorischen Adäquatheit tritt jetzt vielmehr die kommunikative Adäquatheit. Sprachmittlungsaufgaben verlangen in der Regel, dass Inhalte in einer der jeweiligen Kommunikationssituation entsprechenden Weise paraphrasierend und adressatengerecht von einer Sprache in die andere transferiert werden, nicht aber, dass sie nahezu wortwörtlich und textäquivalent in Umfang, Stil und Inhalt reproduziert werden. Zu Recht unterscheidet HALLET (2008: 5) deshalb zwischen Übersetzungs- und Dolmetschkompetenz einerseits und Sprachmittlungskompetenz andererseits. Was aber genau meint der Begriff der Sprachmittlungskompetenz? Welche Komponenten zeichnen die Aktivität der Sprachmittlung aus? Und worin liegt das besondere didaktische Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben? Um diese Fragen wird es im folgenden Abschnitt gehen.

2. Die Aktivität Sprachmittlung im Kontext eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts

An anderer Stelle habe ich bereits darauf hingewiesen, dass sich Sprachmittlung nicht – wie es beispielsweise die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache und curriculare Vorgaben verschiedener Bundesländer tun – als Fertigkeit kategorisieren lässt (vgl. RÖSSLER 2008: 59–61). Vielmehr empfiehlt es sich, der Kategorisierung des GeR zu folgen, der die Sprachmittlung als eigenständige kommunikative Aktivität einordnet und sie damit ausdrücklich von dem nur rezeptiven Sprachgebrauch einerseits und dem nur produktiven Sprachgebrauch andererseits abgrenzt. Auch HALLET (2008: 3) kommt zu diesem Ergebnis: „Sprachsystematisch und didaktisch ist es wenig befriedigend, die Sprachmittlung als ‚Fertigkeit‘ einzustufen, wie es die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache tun. Denn die *four skills* sind selbst integraler Bestandteil der Sprachmittlung [...].“ Sprachmittlungsaufgaben bedürfen in der Tat zu ihrer Lösung eines kombinierten bzw. integrierten Einsatzes verschiedener produktiver und rezeptiver Fertigkeiten und lassen sich nicht durch den Gebrauch einer einzigen Fertigkeit angemessen bearbeiten. Nicht zuletzt darin liegt im Übrigen ihr besonderer didaktischer Reiz. Die Fähigkeit, diese Aktivität im Sinne der jeweils gestellten Aufgabe rezeptiv und produktiv erfolgreich auszuführen, kann somit als Sprachmittlungskompetenz bezeichnet werden.

Im Unterschied zum GeR ordne ich die Sprachmittlung zumindest potenziell dem interaktiven Sprachgebrauch zu (vgl. RÖSSLER 2008: 61) und definiere diese Aktivität dementsprechend folgendermaßen:

Sprachmittlung ist eine komplexe, unter Umständen auch interaktive Aktivität in einer mindestens zweisprachigen Sprechhandlungssituation, zu deren Realisierung sowohl rezeptive als auch produktive kommunikative Fertigkeiten beherrscht und angewandt werden müssen. Die dafür nötige Kompetenz beinhaltet die adressaten-, sinn- und situationsgerechte Übermittlung von Inhalten geschriebener und gesprochener Texte von einer Sprache in die andere, nicht aber eine textadäquate Übersetzung bzw. ein ebensolches Dolmetschen.

Das besondere didaktische Potenzial dieses Aufgabentyps für den Fremdsprachenunterricht ergibt sich aus den Komponenten, die die Sprachmittlungskompetenz konstituieren. Mit HALLET (2008) unterscheidet ich hier zwischen den Komponenten *sprachlich-kommunikative Kompetenz*, *interkulturelle Kompetenz*, *interaktionale Kompetenz* und *strategisch-methodische Kompetenz*.

Zur *sprachlich-kommunikativen Kompetenz* gehören die dem Sprachniveau der Aufgabe jeweils korrespondierenden rezeptiven und produktiven Fertigkeiten in beiden Sprachen, aber auch die „Fähigkeit, den Kommunikationszweck zu erkennen [...], auf dieser Grundlage rasch und spontan eine angemessene zielsprachliche Textsorte sowie den Grad der Reduktion, ggf. auch der Expansion festzulegen und zu nutzen“ (HALLET 2008: 4). Hier wäre insbesondere die Fähigkeit zu ergänzen, die kommunikativen Fertigkeiten nicht nur isoliert, sondern auch integriert bzw. kombiniert in komplexen (vor allem) mündlichen Kommunikationssituationen anzuwenden (vgl. RÖSSLER 2008: 64–66).

Die *interkulturelle Kompetenz* beinhaltet unter anderen die Sensibilität für kulturspezifische Konventionen des Kommunizierens einerseits und kulturell aufgeladene Wortbedeutungen andererseits. Als Mittler zwischen zwei Sprachen und zwei Kulturen kann nur erfolgreich agieren, wer um kulturbedingte Konventionen des Gesprächsverlaufs (wie zum Beispiel Begrüßungsformeln, Gesprächsbeendigungsformen, Länge von Redepausen und Arten des Sprecherwechsels), Tabuzonen, Grade der Direktheit/Indirektheit und paraverbale und non-verbale Faktoren sowie um die kulturspezifische Prägung sowohl konnotativer als auch denotativer Wortbedeutungen weiß (vgl. LÜSEBRINK 2005: 49ff).

Unter *interaktionaler Kompetenz* versteht HALLET (2008: 5) die Fähigkeit des Sprachmittlers, „nicht nur die Anforderungen und Besonderheiten einer sozialen Situation erfassen [zu] können, sondern auch das Verhältnis der beteiligten Personen zueinander, deren Handlungs- oder Kommunikationsziele, deren Interessen oder deren Vorwissen“. Die *interaktionale Kompetenz* ist also im Kern eine soziale Kompetenz; sie verlangt vor allem Sensibilität für die Art der Kommunikationssituation (z. B. symmetrisch oder asymmetrisch, formell oder informell) und die jeweils verfolgte Kommunikationsabsicht. Dazu bedarf es eines beträchtlichen Einfühlungsvermögens in fremde Positionen und der Fähigkeit, diese sachlich richtig und unter Berücksichtigung kulturspezifischer Einstellungen und Haltungen sowohl des Empfängers als auch des Adressaten zu vermitteln. Interaktionale und interkulturelle Kompetenz greifen also ineinander.

Nicht zuletzt bedürfen Sprachmittlungsaufgaben aufgrund ihres Komplexitätsgrades zu ihrer erfolgreichen Lösung eines besonders hohen Maßes an *strategischer Kompetenz* (vgl. HALLET 2008, KIEWEG 2008 und RÖSSLER 2008). Das gilt insbesondere für mündliche Sprachmittlungsaufgaben, in denen der Mediator zwischen zwei Sprachen und mindestens zwei Individuen aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten direkt, also von

Angesicht zu Angesicht, und mit so geringer zeitlicher Verzögerung wie möglich vermitteln muss. Der Mediator muss in solchen Fällen die jeweils eingehenden Informationen sprachlich und inhaltlich sehr rasch verarbeiten, adressatengerecht auswählen, reduzieren und sach- und situationsgerecht in der jeweils anderen Sprache reproduzieren. Sowohl rezeptive und produktive fertigkeitsbezogene Strategien als auch Kommunikationsstrategien müssen hier gekonnt und zügig – wenn nicht automatisch bzw. habitualisiert – angewandt werden. Die direkte mündliche Sprachmittlungssituation bietet indes für den Mediator den Vorteil, bei den Interlokutoren nachfragen, um Wiederholung oder Klärung bitten oder Gefühlsäußerungen, Betonung, Gestik und Mimik als Ausdrucks- und Verständnishilfen nutzen bzw. gezielt zur Verständnissicherung oder im Falle von (potenziellen) Missverständnissen zur Deeskalation einsetzen zu können. Aber auch solche sozialen Strategien müssen bewusst gemacht und eingeübt werden.

3. Sprachmittlungsaufgaben als kommunikative Aktivität zur Erprobung von Strategien

Sprachmittlungsaufgaben weisen also ein besonderes Potenzial für die Vermittlung und Erprobung unterschiedlicher für den Sprachlernprozess bedeutsamer Strategien auf. Mündliche Sprachmittlungsaufgaben, auf die ich mich im Folgenden konzentrieren werde, bieten sich dabei insbesondere zur Anwendung von Kommunikationsstrategien und von sozialen Strategien an. Fertigkeitsbezogene Strategien, unter denen ich mit WOLFF (1998) vor allem rezeptive und produktive Sprachverarbeitungsstrategien verstehe, bilden – wie in einsprachigen Kommunikationssituationen auch – die unabdingbare Grundlage, damit die Sprachmittlungsaktivität überhaupt in Gang gesetzt und Kommunikationsstrategien und affektiv-soziale Strategien zur Kompensation von Defiziten und zur Vermeidung oder Ausräumung von Missverständnissen zum Einsatz kommen können.¹

Im Folgenden lege ich zunächst dar, welche Substrategien der oben genannten drei Strategiebereiche bei der erfolgreichen Bewältigung mündlicher Sprachmittlungsaufgaben eine besonders hohe Relevanz haben (3.1 bis 3.3), um dann die Frage zu diskutieren, wie diese Strategien am effektivsten zu vermitteln sind (4.). Schließlich skizziere ich (5.) ein Unterrichtsszenario für den fortgeschrittenen Spanischunterricht zu Beginn der Sekundarstufe II, das zeigt, wie ein anwendungsorientiertes Strategientraining mit dem Ziel der Bewältigung einer mündlichen Sprachmittlungsaufgabe aussehen könnte. Im abschließenden Fazit und Ausblick (6.) stelle ich noch einmal dar, welche Vorteile der explizite Einbezug der Muttersprache in den Fremdsprachenunterricht gerade im Hinblick auf den

¹ Ich verzichte im Zusammenhang dieses Beitrags auf die Unterscheidung zwischen Strategien und Techniken. Zwar gibt es gute Gründe – wie etwa FINKBEINER (2003) und RAMPILLON (2003a) dargelegt haben –, Strategien und Techniken voneinander abzugrenzen, indem man unter Techniken Einzelmaßnahmen versteht, die gebündelt und in einer variablen Reihenfolge eingesetzt erst eine Strategie, also einen übergeordneten, sequenzierbaren Handlungsplan ergeben. Ich greife hier jedoch auf den weiten Strategiebegriff zurück, um die in der Fachliteratur gängige Rede von kognitiven und metakognitiven Strategien, direkten und indirekten Strategien und Sprachverarbeitungs- und Kommunikationsstrategien beibehalten zu können.

Erwerb von Strategien bietet; zudem zeige ich auf, welche Forschungsfragen sich aus diesen theoretischen Darlegungen ergeben und welches Forschungsdesign zu deren Beantwortung entwickelt werden müsste.

3.1 Fertigungsbezogene Strategien

Zu den fertigungsbezogenen Strategien zähle ich im Wesentlichen Sprachverarbeitungsstrategien, die sowohl die rezeptive als auch die produktive Sprachverarbeitung einschließen. Zur erfolgreichen Lösung mündlicher Sprachmittlungsaufgaben muss man im rezeptiven Bereich vor allem Hör-, aber auch ausgewählte Sehstrategien und im produktiven Bereich Sprechstrategien einsetzen. Auf Lese- und Schreibstrategien gehe ich deshalb hier nicht ein.

Hörstrategien, die für die Lösung mündlicher Sprachmittlungsaufgaben besonders relevant sind, sind z. B. die folgenden:

- *Predicting*: Sprachmittler stellen sich vorausschauend auf das Thema eines Redebeitrags ein, zum Beispiel durch das Aktivieren von Assoziationsfeldern im Gedächtnis (vgl. RAMPILLON 2003b: 47). In dialogischen Kommunikationssituationen mit schnellen Themenwechseln wird das nicht immer möglich sein, wohl aber bei der Wiedergabe eines längeren monologischen Redebeitrags, auf dessen Thema und Tenor man sich vorab kurz einstellen kann.
- *The given-new-strategy*: Sprachmittler hören auf verbale und non-verbale Signale, um die Bezugswörter zu erkennen, die die Beziehung zwischen Satzaussagen herstellen, das sind zum Beispiel Konnektoren, deren Bedeutung durch Gestik/Mimik oder Betonung unterstrichen werden kann (vgl. RAMPILLON 2003b: 48).
- *Sequentielles Kombinieren*: Hier kann zum Beispiel das Wissen um gängige Kollokationen in der Zielsprache hilfreich sein (wenn auch gelegentlich in die Irre führen), wenn es darum geht, die nicht verstandenen Teile eines Syntagmas oder eines Satzes zu rekonstruieren und dadurch auf die Gesamtbedeutung zu schließen.
- *Paraverbale und non-verbale Elemente berücksichtigen*: Beim Erfassen des Sinns eines Redebeitrags und der Intention achtet der Sprachmittler auf besondere Betonungen und die Satzmelodie und bezieht Gestik und Mimik des Sprechers in die Deutung von dessen Äußerung mit ein.
- *Note-taking*: Bei längeren (meist monologischen) Redebeiträgen, die nicht oder nicht mehrfach unterbrochen werden können, kann das Notieren von Schlüsselwörtern in Kombination mit Zeichen, die für Konnektoren stehen und damit Satzzusammenhänge und Argumentationsstrukturen markieren, sinnvoll sein.

Nach dem Hören muss der Sprachmittler relativ schnell selbst produzieren, d. h. die aufgenommenen Aussagen und wahrgenommenen Sprecherintentionen sach-, adressaten- und situationsgerecht in die jeweilige Zielsprache mitteln. Das ist vor allem bei der Mittlung von der Mutter- in die Fremdsprache eine äußerst anspruchsvolle Aufgabe, zumal in mündlichen Sprachmittlungskontexten, wo wenig Zeit für die Planung der Sprachproduktion bleibt. Hier können deshalb unter anderen die folgenden Strategien zum Einsatz kommen:

- Der Sprachmittler kann auf sogenanntes „Inselwissen“ zurückgreifen, um Zeit zu gewinnen, d. h. auf automatisierte Strukturen und vorgefertigte sprachliche Routinen, die auf die wesentliche Satzaussage vorbereiten (z. B. *si no me equivoco lo que quiere decir es ..., no sé exactamente adonde va pero tengo la impresión que ..., hablando en líneas generales se puede resumir...*).
- Er kann formale Reduktionsstrategien anwenden, also gehörte Redebeiträge sprachlich vereinfachen, freilich ohne die wesentlichen Aussagen und Intentionen zu verfälschen oder auszusparen.
- Er kann zudem inhaltliche Reduktionsstrategien anwenden, also gehörte Redebeiträge inhaltlich so vereinfachen, dass ihre Kernaussagen und die wesentliche Sprecherintention erhalten bleiben, was meistens mit formalen Reduktionen einhergeht.
- Er kann auf *achievement*-Strategien zurückgreifen, die sich unterscheiden lassen in Kompensations- und *retrieval*-Strategien. Erstere kompensieren Mängel im sprachlichen Ausdrucksvermögen durch Paraphrasieren, Definieren und Umschreiben, letztere meinen Formen des Nachfragens beim Gesprächspartner, mit denen um Klärung oder andere Formulierung gebeten wird. *Achievement*-Strategien sind auch den Kommunikationsstrategien und *retrieval*-Strategien den sozialen Strategien zuordenbar (s. u.).

3.2 Kommunikationsstrategien

Kommunikationsstrategien spielen in mündlichen Sprachmittlungssituationen eine besonders große Rolle, denn mündliche Sprachmittlungsaktivitäten sind in der Regel nicht planbar.² Der Mediator muss übermitteln, was er selbst nicht sagen will und/oder so nicht sagen würde. Das verlangt ein hohes Maß an spontansprachlichen Fertigkeiten und an Flexibilität. Da er weder den Inhalt bzw. die Kommunikationsabsicht noch die Lexik und Syntax der zu mittelnden Aussage selbst bestimmen kann, wird er sich zudem je nach Sprachkompetenz zumindest gelegentlich auch vor das Problem gestellt sehen, zunächst nur teilweise zu verstehen und gegebenenfalls nachfragen bzw. um Klärung oder eine andere Art der Formulierung bitten zu müssen. Und selbst wenn er das Wesentliche verstanden hat, wird er, zumal bei der Wiedergabe einer Aussage in der Fremdsprache, zum Teil nicht unerhebliche Produktionsprobleme haben. Auf Reduktionsstrategien wie Umgehen oder Weglassen bestimmter Themen oder Inhalte kann der Sprachmittler dann allerdings nur insoweit zurückgreifen, als dadurch wesentliche Aussagen und Kommunikationsabsichten weder verfälscht werden noch ganz unter den Tisch fallen, denn andernfalls würde der Gesprächsverlauf grundlegend gestört oder verliefte in wesentlichen Punkten nicht mehr im Sinne der Interlokutoren.³ Der Sprachmittler, der nicht einfach

² Eine mögliche Ausnahme stellt die Wiedergabe fremdsprachiger Redebeiträge (z. B. Kurzvorträge oder Begrüßungsworte) in der Sprache der Zuhörer dar, die dem Sprachmittler vorab in schriftlicher Form zur Kenntnisnahme und Vorbereitung vorliegen.

³ Die von KLEPPIN/TÖNSHOFF (1998: 55) für einsprachige Kommunikationen in der Zielsprache, in denen der Lerner für sich selbst spricht, vorgeschlagenen Reduktionsstrategien greifen in Sprachmittlungssituationen also nur bedingt: z. B. sich auf das beschränken, was man sagen kann, oder zu einem anderen Thema überleiten, in dem man sprachlich ‚überleben‘ kann.

sagen kann, was er will oder im ersten Anlauf auszudrücken vermag, muss also insbesondere solche Kommunikationsstrategien beherrschen, deren Einsatz es ihm erlaubt, so nah wie kommunikativ nötig an dem Inhalt und der Intention der jeweils zu mittelnden Aussage zu bleiben.

Grundlegend ist die Kenntnis von Umschreibungsstrategien, die bei fehlender fremdsprachiger Lexik (Mittlung von der Muttersprache in die Fremdsprache) zum Einsatz kommen können: z. B. Definitionen und Paraphrasen oder die Negierung des Gegenteils. Solche Umschreibungsstrategien sind nicht nur auf lexikalischer Ebene relevant, sondern greifen auch bei zielsprachigen syntaktischen Defiziten (z. B. wenn bestimmte Modi oder komplexe Nebensatzkonstruktionen umgangen werden sollen).

Ersetzungsstrategien können insbesondere bei lexikalischen Defiziten helfen. Zu ihnen gehören z. B. kreative Wortneuschöpfungen (unter Rückgriff auf Wortbildungskenntnisse) oder das Ersetzen eines nicht bekannten Wortes in der Zielsprache Spanisch etwa durch ein englischsprachiges oder französischsprachiges Äquivalent oder der Rückgriff auf Internationalismen.

Der Einsatz non-verbaler Strategien sollte zwar nicht die Regel sein, Gestik und Mimik oder auch Geräuschimitationen (vgl. KLEPPIN/TÖNSHOFF 1998: 55) können aber gelegentlich dazu genutzt werden, sprachliche Ausdrucksdefizite – auch hier wohl vor allem im lexikalischen Bereich – zu kompensieren.

3.3 Soziale Strategien

Die mündliche Sprachmittlungssituation erfordert das direkte Vermitteln zwischen Fremdem und Eigenem, zwischen fremder und eigener Sprache und Kultur und nicht zuletzt zwischen zwei Personen mit sowohl kulturspezifischen als auch individuellen Kommunikationsstilen, Einstellungen und Haltungen, die sich mit Hilfe eines Dritten, auf den sie angewiesen sind, zu verständigen suchen. Damit diese schwierige Aufgabe erfolgreich gelöst werden kann, bedarf es auch und gerade sozialer Strategien. Unter sozialen Strategien verstehe ich in diesem Zusammenhang mit BIMMEL/RAMPILLON (2000: 74) Strategien des Nachfragens und des Bittens um Erklärung und Strategien des Sich-Hinein-Versetzens in die Situation der Gesprächsteilnehmer. Daraus ergeben sich für die erfolgreiche Bewältigung einer mündlichen Sprachmittlungssituation die folgenden Strategien:

- Der Sprachmittler muss sich auf die Kommunikationssituation und das sprachliche Niveau der Interaktanten einstellen.
- Er muss sensibel sein für interkulturell differente Konzepte des Kommunizierens und des verbalen und non-verbalen Ausdrucks. Beispielsweise muss er kulturspezifische Wortbedeutungen erklären oder Verhaltensweisen und Erwartungshaltungen explizit erläutern und kommentieren und somit aktiv zur Vermeidung kulturbedingter Missverständnisse beitragen. Daraus folgt, dass er gelegentlich nicht ‚nur‘ Informationen ungefiltert weitergeben, sondern auch interpretieren und kommentieren, also gegebenenfalls etwas hinzufügen muss.
- Er muss um Wiederholung und Klärung bitten können, zum Beispiel durch Nachfragen

bei idiomatischen Wendungen, deren Bedeutung nicht richtig verstanden worden ist, oder darum bitten, Aussagen sicherheitshalber noch einmal anders zu formulieren, sodass Sprecherintentionen für ihn deutlicher hervortreten.

4. Explizites Strategietraining oder selbst bestimmte Strategieerprobung?

Die fremdsprachenlernorientierte Strategieforschung kategorisiert nicht nur unterschiedliche übergeordnete Strategiebereiche und Einzelstrategien, sondern beschäftigt sich auch mit der Frage, wie Strategien am nachhaltigsten zu vermitteln sind. Oberstes Ziel ist dabei, Lernstrategien so zu vermitteln, „dass der Lernende sie selbständig in neuen Aufgaben verwenden kann (Transfer)“ (BIMMEL/RAMPILLON 2000: 92). Die Gretchenfrage lautet hier wie in anderen Bereichen des Fremdsprachenlernens auch: Wieviel explizites Strategietraining braucht der Fremdsprachenlerner?⁴ Ist es sinnvoll, Strategien zunächst lehrerzentriert zu präsentieren und dann isoliert einzuüben, bevor die Lerner sie in komplexen Sprechhandlungssituationen integriert anwenden und übertragen müssen? Oder ist es effektiver, die Lerner autonom Strategien entwickeln und erproben zu lassen, ohne bestimmte Maßnahmen und Lösungswege vorzugeben?⁵

Wie so häufig beim Fremdsprachenlernen scheint es auch hier keinen Königsweg zu geben. Die Beantwortung der Frage dürfte unter anderen von Lernervariablen wie Alter, Lernertyp, methodisches Vorwissen, Niveau der fremd- und muttersprachlichen Sprachkompetenz, individuelle Sprachlernbiographie und Interesse und Motivation abhängen (vgl. z. B. GROTHJAHN 1998 und FINKBEINER 2003). Empirische Studien aus den letzten anderthalb Jahrzehnten zu ausgewählten Lernstrategiebereichen geben allerdings begründeten Anlass zu der Annahme, dass ein bewusster Strategieeinsatz bei allen Fremdsprachenlernern effektives Sprachenlernen fördert, dass aber insbesondere schwache und unerfahrene Fremdsprachenlerner von einem expliziten Strategietraining profitieren (vgl. u. a. STORK 2003, NEVELING 2004 und ENDER 2007). Strategische Kompetenz muss demzufolge bewusst und sukzessive aufgebaut werden. Dazu gehört je nach Lerneralter und sprachlichem Niveau eine Reflexion über bereits bekannte, auch weitgehend unbewusst eingesetzte Strategien, die vom Lehrer vorstrukturierte Präsentation unbekannter Strategien, deren gesteuerte Einübung und Anwendung in isolierten bzw. wenig komplexen Sprachhandlungskontexten und deren retrospektive Evaluation (individuell und in der Lerngruppe). Erst im Anschluss daran erfolgt der Transfer des Gelernten in einer komplexeren Anwendungssituation.⁶

Eine solche Phasierung kann aber auch modifiziert werden, zum Beispiel bei erfahrenen Fremdsprachenlernern, die eine relativ hohe Sprachkompetenz in der Zielsprache

⁴ Die Frage ist formuliert in Anlehnung an einen Aufsatz von RAABE (2005): „Wieviel Grammatik braucht der Mensch?“

⁵ Diese und ähnlich grundlegende Fragen wirft RAABE (1998) auf.

⁶ Diese Vorgehensweise entspricht den Phasen des Strategietrainings, die KLEPPIN/TÖNSHOFF (1998) vorschlagen; vgl. auch den Beitrag von TÖNSHOFF in diesem Band (S. 89–106).

erreicht haben und über ein breites Methodenwissen und dementsprechend bereits über ein hohes Maß an Lernerautonomie verfügen. Bei solchen Lerngruppen kann es eine sinnvolle Alternative darstellen, mit einer Anwendungsphase zu beginnen, also zum Beispiel eine konkrete Sprachmittlungsaufgabe zu stellen und kooperativ in Kleingruppen lösen zu lassen. Die Lerner erhalten dann zusätzlich den Auftrag, den Prozess der Aufgabenlösung im Hinblick auf eingesetzte Strategien zu beobachten und ihn im Anschluss zu protokollieren und zu reflektieren. Je nach strategischem Vorwissen kann in der Kleingruppe auch bereits über alternative oder zusätzliche Strategien nachgedacht werden. Die angewendeten Strategien werden dann im Plenum vorgestellt und diskutiert. Mit einer weiteren (ggf. auch von den Lernern selbst gestellten) Sprachmittlungsaufgabe kann das neue bzw. reflektierte Strategiewissen dann abermals oder erstmalig erprobt werden.

Unabhängig von dem Weg, den man als Lehrer einschlägt, und dem Grad der Selbststeuerung, den man den Lernern zugesteht, ist zu beachten, dass Strategien nicht nur präsentiert und eingeübt werden müssen, sondern vor allem, dass für die Lerner von Anfang an transparent sein muss, welchen Nutzen und zugleich welchen Sprachlernerfolg diese Strategien haben, wenn sie situationsädaquat eingesetzt werden. So kann isoliertes Strategientraining zwecks Habitualisierung bestimmter Prozesse zwar phasenweise sinnvoll sein. Es darf aber nicht zum Selbstzweck werden. Vielmehr muss es für die Lerner nachvollziehbar eingebunden sein in einen größeren situativen Kontext, aus dem erhellt, welche Funktion diese Strategie in einer konkreten Kommunikationssituation erfüllen kann. Das fördert nicht zuletzt die auch für den Erfolg des Strategientrainings so wichtige Motivation der Lerner. Komplexe Sprachmittlungsaufgaben bieten dafür einen idealen kommunikativen und zudem realitätsnahen Rahmen.

5. Ein Beispiel für die Praxis des Spanischunterrichts: Der sukzessive Aufbau von strategischer Sprachmittlungskompetenz

Je nach Lernalter, Vorwissen und bereits erreichter Sprachkompetenz in der Zielsprache ist ein explizites, zunächst isoliertes Strategientraining, das auf einen situationsädaquaten Strategieeinsatz in komplexen Sprechsituationen vorbereitet und diesen dann auch einübt, sinnvoll. Ein diesem Phasenmodell entsprechendes Beispiel für den fortgeschrittenen Spanischunterricht zu Beginn der Sekundarstufe II und des 5. oder 6. Lernjahres (also in der 11. Klasse mit Spanisch als 2. Fremdsprache ab der 6. oder 7. Klasse) wird im Folgenden skizziert. Dieses Unterrichtsszenario ist so strukturiert, dass Strategiekompetenz zur Bewältigung komplexer Sprachmittlungsaufgaben sukzessive aufgebaut wird. Dabei erweitern die Lerner – wie sich zeigen wird – zugleich ihr Sprachwissen und ihre Sprechkompetenz und werden sensibilisiert für Probleme interkultureller Kommunikation, die auch in einsprachigen kommunikativen Kontexten in der Zielsprache von Belang sind. Ein explizites und zunächst isoliertes Strategientraining scheint hier nicht nur wegen des Alters und der wahrscheinlichen Sprechkompetenz der Lerner sinnvoll – die auf dem Niveau B1 bzw. B2 des GeR anzusiedeln sein dürfte –, sondern auch, weil mündliche Sprachmittlungsaufgaben ein besonders hohes Maß an Flexibilität und Spontaneität

erfordern. Eine Habitualisierung bzw. Automatisierung bestimmter Strategien und damit auch deren isolierte Einübung ist hier deshalb besonders gerechtfertigt und kann gegebenenfalls Frustrationen bzw. dem Abbruch von Sprachmittlungsaktivitäten vorbeugen.

5.1 Erster Schritt: Isoliertes Strategietraining zur Vorbereitung einer mündlichen Sprachmittlungsaktivität

Für das isolierte Strategietraining als Vorbereitung auf eine mündliche Sprachmittlungsaktivität habe ich zwei Strategien ausgewählt: aus den Kommunikationsstrategien Beispiele für Kompensationsstrategien und aus den sozialen Strategien mit dem Einüben von Erklärungen kulturspezifischer Lexik ein Beispiel für Strategiewissen zur Förderung interkultureller Kompetenz. Die Kenntnis dieser Strategien und ihr situationsadäquater Einsatz sind fundamental für die erfolgreiche Bewältigung einer mündlichen Sprachmittlungsaufgabe, bei der aus der Muttersprache in die Zielsprache gemittelt werden muss. Sie werden deshalb vorab explizit und isoliert eingeübt.⁷

Einübung von Kompensationsstrategien bei Defiziten in der Beherrschung fremdsprachiger Lexik

1. Si no conoces el equivalente español de una palabra clave o una expresión importante puedes
 - a) negar el contrario (si no conoces el equivalente de „bei einem Examen durchfallen“ puedes decir „no aprobar un examen“) [Utiliza el contrario para explicar „kurzweilig“, „unwissend“, „etwas bezweifeln“ und „etwas geheimhalten“.]
 - b) dar una definición (en vez de „azafata“ se puede decir „una persona que sirve la comida en los aviones“) [Explica en español el significado de: „abwechslungsreiches Kulturprogramm“, „schulübergreifende Projekte“, „Gastgeber“.]
 - c) simplificar la expresión (en vez de traducir al pie de la letra „es erfüllt uns mit großer Freude“ puedes decir „nos alegramos de que“) [Simplifica primero y traduce después: „etwas hat sich als nicht durchführbar erwiesen“, „eine Entwicklung mit großer Sorge verfolgen“ und „etwas übersteigt die eigene Vorstellungskraft“].
2. A veces los interlocutores usan locuciones verbales que no sabes traducir. En muchos casos se trata de expresiones fijas que funcionan a base de imágenes verbales como, por ejemplo, en alemán „ein Auge auf jemanden werfen“ cuyo equivalente en español es „echar el ojo a alguien“. Desgraciadamente, en muchos casos las traducciones literales no funcionan o bien porque la imagen que se usa en la lengua materna es otra en la lengua meta, o bien porque el concepto correspondiente no se expresa en español por una locución verbal. Entonces, se tiene que parafrasear el concepto en la lengua meta.
 - a) *Parafrasea el concepto de las siguientes locuciones verbales alemanas en español:* „etwas gehört zum guten Ton“, „mit allen Wassern gewaschen sein“ und „aus dem letzten Loch pfeifen“.

⁷ Ein vergleichbares isoliertes Training von (zum Teil anderen) Kompensationsstrategien für den Englischunterricht schlägt KOLB (2008) vor.

Kulturspezifische bzw. kulturell besonders aufgeladene Lexik erläutern

Je nachdem, wer der Adressat einer zu mittelnden Äußerung ist, kann es notwendig sein, einzelne kulturspezifische Begriffe explizit zu erklären bzw. die Bedeutung, die diese in einem bestimmten kulturellen Kontext haben, zu kommentieren. Hier handelt es sich also nicht um eine Reduktionsstrategie, sondern um eine Expansionsstrategie. Der Sprachmittler fügt der ursprünglichen Äußerung etwas hinzu, um zum Beispiel auf kulturspezifische Konnotationen aufmerksam zu machen oder um Begriffe, die nicht übersetzbar sind, weil entsprechende Phänomene oder Konzepte in der jeweils anderen Kultur so nicht vorkommen, zu erläutern und ihren Stellenwert und semantischen Gehalt in ihrem kulturellen Ursprungskontext zu verdeutlichen. Für solche Begriffe müssen Lerner sensibilisiert werden, und die Art des Umgangs mit ihnen im Prozess der Sprachmittlung muss eingeübt werden. Dieses Ziel wird mit den folgenden Aufgabenstellungen angestrebt:

Explica las siguientes palabras/expresiones a un hispanohablante de la Península Ibérica que tiene más o menos tu edad (entre 16 y 18 años).

1. Gymnasium und Gesamtschule,
2. Grund- und Leistungskurs,
3. Bildungsdebatte
3. PISA-Schock.

Explica las siguientes palabras/expresiones a un alemán de tu edad que no sabe español.

1. la ESO,
2. un colegio religioso concertado,
3. la enseñanza infantil/preescolar,
4. la recuperación de suspensos.

5.2 Zweiter Schritt: Situationsgebundenes Anwenden von Strategien in einer monologischen Sprachmittlungssituation

Nach der Bewusstmachung bzw. Vermittlung und isolierten Einübung ausgewählter, für mündliche Sprachmittlungssituationen relevanter Strategien sollen die Lerner diese in einem begrenzten kommunikativen Kontext anwenden und damit festigen. Hierzu wird folgendes Szenario vorgegeben: An einer deutschen Gesamtschule ist im Rahmen eines Comenius-Programms eine Schüler- und Lehrergruppe einer Partnerschule aus Sevilla zu Gast. Die Schüler sind im Alter von 12 bis 17 Jahren. Der Rektor der deutschen Schule spricht kein Spanisch, die Gäste aus Sevilla sprechen kein Deutsch und nur zum Teil und auf recht unterschiedlichem Niveau Englisch. Der Rektor entschließt sich deshalb, die spanischen Gäste im Rahmen einer offiziellen Begrüßungszeremonie auf Deutsch zu empfangen und einen deutschen Schüler seiner Schule zu bitten, seine Begrüßungsrede in die Muttersprache der Gäste zu mitteln. Dem Schüler liegt die Begrüßungsrede nicht in schriftlicher Form vor, denn dem Rektor gelingt es erst in letzter Minute, ein paar Stichwörter für seine Ansprache und Willkommensworte zu notieren, die er dann ad hoc ausformulieren will. Er vereinbart aber mit dem Sprachmittler ein Zeichen, mit dem dieser

ihn um eine Pause für die Sprachmittlung eines Redeabschnittes ins Spanische bitten kann.

Bei dieser Aufgabe sehen sich die Schüler also mit einem monologischen Sprachmittlungskontext konfrontiert, bei dem von der Mutter- in die Fremdsprache, aber nicht umgekehrt zu mitteln ist. Der zu mittelnde Redebeitrag wird auf der Basis von Stichpunkten weitgehend frei formuliert. Aufgrund des klar umrissenen kommunikativen Kontextes kann der Schüler sich im Sinne des *predicting* auf wahrscheinliche Inhalte, den Tenor und gängige, textsortenspezifische sprachliche Routinen und Formeln zumindest ansatzweise einstellen und vorbereiten. Trotzdem kann er die Sprachmittlung nicht im Detail vorplanen und muss u. a. spontan entscheiden, wann er den Schulleiter um eine Pause bittet. Die Begrüßungsrede, die der Schulleiter dann letztlich frei formuliert, könnte folgendermaßen lauten:

Liebe Gäste aus Sevilla, liebe Schüler und Kollegen der Anne-Frank-Gesamtschule, es erfüllt uns mit großer Freude, heute wieder einmal Schüler und Lehrer unserer Partnerschule aus Sevilla hier in XX begrüßen zu können. Unsere Schulen stehen seit nunmehr drei Jahren in engem Kontakt miteinander und pflegen ein freundschaftliches Verhältnis auf Schüler- und auf Lehrerebene. E-Mail-Projekte, Schüleraustauschprogramme und schulübergreifende Lektüreprojekte gehören schon fast zum guten Ton. Doch diesmal haben wir uns etwas ganz Besonderes vorgenommen. In Kooperation mit einer weiteren Schule in Italien wollen wir im kommenden Jahr eine dreisprachige Ausstellung auf die Beine stellen, in der künstlerische Objekte aus allen drei Schulen zum Thema „Wasser“ gezeigt werden sollen. Das ist eine große Herausforderung für uns alle und wir hoffen, dass wir diese Aufgabe gemeinsam bewältigen und viele neue Erfahrungen sammeln werden. Mal sehen, ob ihr mit allen Wassern gewaschen seid. Aber natürlich wollen wir auch gemeinsam Spaß haben. Deshalb haben unsere Schüler und Lehrer ein abwechslungsreiches Kulturprogramm und Zeit für gemeinsame Ausflüge und Feste eingeplant. Es geht ans Meer und ins Theater, zum Fußball- oder Volleyballspielen, in die Disco oder ins Kino. Spiel und Spaß werden also neben der Kunst auch nicht zu kurz kommen. Aber zunächst heißt euch jetzt unser Schulorchester mit Pauken und Trompeten willkommen! Eine gute Zeit uns allen und viel Erfolg bei der Durchführung dieses Riesenprojekts!

Diese Rede kann vom Lehrer oder, falls die Schüler in Gruppen arbeiten, von einem Mitschüler vorgetragen werden. Der Sprachmittler bestimmt selbst durch ein Zeichen, wann der ‚Schulleiter‘ eine Pause für ihn macht. Es wird vorab zudem noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen, dass nicht wortwörtlich zu übersetzen ist, sondern inhaltliche und sprachliche Reduktionen, die den Gesamtsinn nicht verfälschen bzw. nichts Wesentliches aussparen, eingesetzt werden sollen. Die vorher eingeübten Kompensationsstrategien können auf diese Weise zum Teil am selben Wortmaterial noch einmal wiederholt, zum Teil auf neue Lexik übertragen angewendet werden. Je nach gewählter Sozialform kann die Lösung der Aufgabe in der Kleingruppe oder im Plenum evaluiert werden. Es findet also ein anwendungsorientiertes Strategientraining in einem als authentisch akzeptierbaren kommunikativen Kontext statt, das abschließend metakognitiv reflektiert und ausgewertet wird.

5.3 Dritter Schritt: Situationsgebundenes Anwenden von Strategien in einer dialogischen Sprachmittlungssituation

Als Sprachmittler in einer dialogischen Sprechsituation zu agieren ist zweifellos eine besonders anspruchsvolle Aufgabe. Es gilt hier aus der Muttersprache in die Zielsprache und umgekehrt zu mitteln, wiederum unter hohem zeitlichem Druck, aber immerhin mit der Möglichkeit, direkt nachzufragen oder um eine andere Formulierung oder nähere Erläuterung zu bitten. In einer dialogischen Sprachmittlungssituation sind zudem soziale und interaktionale Kompetenzen in besonderer Weise gefragt.

Trabajad en grupos de 4 o 5.

- a) *La situación es la siguiente. Durante la visita del grupo sevillano en el instituto alemán (v. a.) un profesor del grupo se deja entrevistar para el periódico escolar. El redactor (un alumno alemán de 17 años) no habla español y el profesor sevillano no habla alemán, por eso un alumno alemán que domina bastante bien el español se ofrece como mediador.*
- b) *Repartid los roles en cuestión: un/a profesor/a español/a, un/a alumno/a alemán/a, un/a mediador/a y uno/a o dos observadores que controlan el proceso de mediación y dan un feedback al mediador después de la entrevista.*

Redactor/a

Vielen Dank, dass Sie bereit sind, sich für ein Interview für unsere Schülerzeitung zur Verfügung zu stellen.

Mediador/a

.....

Profesor/a

No hay de qué, yo encantado/a. Trátame de tú, por favor.

Mediador/a

.....

Redactor/a

Aha, ok, ehm... Welche Fächer unterrichtest du an deiner Schule in Sevilla?

Mediador/a

.....

Profesor/a

Pues, imparto clases de historia en la ESO y en los dos cursos del bachillerato. Además a veces doy clases particulares a alumnos de un colegio religioso concertado que no está muy lejos del nuestro.

Mediador/a

.....

Redactor/a

Was überzeugt dich am spanischen Schulsystem? Und wo siehst du dessen größte Probleme?

Mediador/a

.....

Profesor/a

Uff, no sé qué decirte, es difícilísimo valorar un sistema en el que estás metido todos los días y que es el único que conoces de cerca. Pues, lo que sí me convence es la educación infantil. Me parece bien que los niños ya puedan entrar con 3 años de edad en el sistema escolar, además es gratuito, pero no obligatorio. Pero el problema está en que en algunas Autonomías, como por ejemplo en Madrid, no hay suficientes plazas. También la estructura de la ESO me convence, hay asignaturas obligatorias y otras facultativas, pero la idea es que todos están juntos hasta el final del bachillerato. Luego, lo de los suspensos en la ESO me parece un lío, sobre todo el hecho de que los alumnos tengan que recuperar las asignaturas en septiembre. Primero nos torea a nosotros y luego a sus padres.

Mediador/a

.....

Redactor/a

Wie hat Spanien auf den PISA-Schock reagiert?

Mediador/a

.....

Profesor/a

Choque de Pisa, vaya, vaya, qué gracioso. Pues, choque choque no creo que hubiera. Será porque nunca hemos estado tan orgullosos de nuestro sistema educativo como los alemanes, si no me equivoco. Pero con Zapatero y su gobierno llegaron muchas reformas, p. ej. lo de la educación preescolar gratuita.

Mediador/a

.....

Redactor/a

Vielen Dank für das Interview und eine gute Zeit für dich und deine Schüler in Deutschland.

Mediador/a

.....

Der Sprachmittler ist in diesem Interview sprachlich und inhaltlich vielfältig gefordert. Je nach Sprachkompetenz und soziokulturellem Wissen über das spanische Schulsystem wird er nachfragen müssen, um dem deutschen Schülerzeitungsredakteur die Positionen des spanischen Lehrers angemessen erläutern zu können (wie zum Beispiel „la ESO, el bachillerato, los suspensos“ etc). Unter anderen darauf werden die Schüler in dem vorangestellten Strategientraining vorbereitet. In sprachlicher Hinsicht muss der Mediator eine Reihe von umgangssprachlichen Ausdrücken und Redewendungen bewältigen (zum Beispiel „me parece un lío“ oder „torear“) und Kenntnisse haben über Besonderheiten der spanischen Syntax und deren Bedeutung (in diesem Fall etwa über die Voranstellung und Verdoppelung des Objektes in „choque choque no creo que hubiera“). Auch Kenntnisse über Konventionen des Kommunizierens – wie die Tatsache, dass sich Schüler und Lehrer in Spanien duzen – sind hier gefragt. Umgekehrt muss der Sprachmittler dem spanischen Lehrer gegebenenfalls erläutern, was mit „PISA-Schock“ gemeint ist und welche Bedeutung dieser für die deutsche Bildungsdebatte hatte. Damit der Sprachmittler erfolgreich bei dem Schüler, der die Rolle des spanischen Lehrers übernimmt, nachfragen kann, muss dieser gegebenenfalls durch sprachliche und inhaltliche Zusatzinformationen auf seine Rolle vorbereitet werden, die auch den beiden Beobachtern zur Verfügung gestellt werden

müssen. Wie bei der vorherigen monologischen Sprachmittlungsaufgabe arbeiten die Schüler auch hier am besten in Kleingruppen (siehe die Aufgabenstellung), in denen auch das Feedback erfolgt. Der Lehrer kann als Berater hinzugezogen werden, wenn die Schüler den Eindruck haben, einzelne Sprachmittlungsbeiträge nicht angemessen bewerten zu können.

6. Fazit und Ausblick

Mündliche Sprachmittlungsaufgaben – seien sie nun monologisch oder dialogisch – erfordern die Realisierung äußerst komplexer mentaler und sprachlicher Aktivitäten in denkbar knapper Zeit. Aus psycholinguistischer Perspektive ist das Sprechen die schwierigste Kompetenz, zumal das Sprechen in einer Fremdsprache. Zudem haben psycholinguistische Forschungen gezeigt, dass „Zweitsprachensprecher in hohem Maße dazu tendieren, die Muttersprache zum Ausgangspunkt der Formulierungen in der L2 zu machen“ (WOLFF 2000: 15). Das gilt vor allem für die ersten Fremdsprachenlernjahre; von einer kompletten Ausblendung der Muttersprache bei der Planung fremdsprachlicher Äußerungen kann aber selbst bei fortgeschrittenen Lernern mit *near-native*-Kompetenz in der L2 nicht ausgegangen werden. Psycholinguistische Studien haben überdies ergeben, dass L2-Lerner bei der Transformation einer muttersprachlich geplanten Äußerung in die Zielsprache mehr oder minder unbewusst verschiedene Reduktions- und Kompensationsstrategien einsetzen, um die in der L1 vorgeplante mündliche Äußerung in die L2 transferieren zu können (vgl. WOLFF 2000). Die Muttersprache ist also auch dann (und vielleicht gerade dann) in den Köpfen der Schüler und bei der Planung von mündlichen Redebeiträgen in der L2 präsent, wenn sie aus dem vermeintlich einsprachigen Unterricht in den meisten Phasen explizit ausgeschlossen wird.

Es scheint somit sinnvoll, den ohnehin stattfindenden Prozess des Transfers von der Mutter- in die Fremdsprache zum expliziten Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts zu machen. Gerade für (zumeist auch strategisch) schwache Fremdsprachenlerner dürfte es hilfreich sein, die Strategien, die bei mündlichen Produktionen in der L2 weitgehend unbewusst und in unterschiedlicher Qualität und Intensität zum Einsatz kommen, ins Bewusstsein zu heben, ihre Anwendung zu reflektieren und zu verbessern und das Strategienrepertoire zu verfeinern und zu erweitern. Damit erweitern gerade auch schwächere Fremdsprachenlerner sowohl ihre Fremdsprachenlernkompetenz als auch ihre kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache. Sprachmittlungsaufgaben bieten dafür einen realitätsnahen kommunikativen Rahmen. Um sie herum lassen sich – wie gezeigt – unterrichtliche Szenarien entwickeln, die von den Schülern im Sinne eines „willing dispense of disbelief“ als quasi-authentisch akzeptiert werden können. In einem solchen klar umrissenen situativen Kontext, der die Muttersprache ausdrücklich mit einschließt, kann Strategiewissen – so meine These – besonders effektiv vermittelt und strategisches Können handelnd erprobt und damit gefestigt und erweitert werden.

Diese These bedarf allerdings noch der empirischen Überprüfung. Hier ist ein Forschungsdesign denkbar, in dessen Zentrum Sprachmittlungsaufgaben im Sinne von

Lernaufgaben stehen, deren spezifisches Potenzial im Hinblick auf den nachhaltigen Erwerb von Strategienkompetenz zu erforschen wäre. Ein solches Forschungskonzept wäre im Kontext der Lernaufgabenforschung einerseits und der Erforschung der Effektivität von Strategientraining andererseits anzusiedeln. Eine entsprechende Studie müsste so zum einen zu ermitteln versuchen, welche Löse- und Lernprozesse bei Lernern mit bestimmten Eigenschaften/Einstellungen (Lernertyp, Motivation), Erfahrungen (Lerneralter) und bestimmtem Methodenwissen durch spezifische Sprachmittlungsaufgaben initiiert werden. Zum anderen müsste sie die Effektivität eines expliziten Lernstrategientrainings erforschen, das auf die erfolgreiche Lösung solcher Sprachmittlungsaufgaben abzielt. Angesichts der Komplexität dieses Forschungsgegenstandes und der Schwierigkeit, die mentalen Prozesse, um deren Initiierung und Realisierung es hier geht, zu fassen und zu dokumentieren, wäre im Hinblick auf das Forschungsdesign an ein Triangulieren verschiedener Datensätze zu denken (z. B. an eine Kombination aus theoriegeleiteten Interviews, Lernertagebüchern und audiovisuellen Mitschnitten von mündlichen Aufgabenlösungen). Sowohl für unterschiedliche Arten von Lernaufgaben (vgl. z. B. BÖRNER 2002 und ECKERTH 2003) als auch für explizites Lernstrategientraining liegen empirische Studien eines ähnlichen Zuschnittes bereits vor, nicht aber für Sprachmittlungsaufgaben und damit für Lehr- und Lernkontexte, in denen die Muttersprache explizit zum Gegenstand und Ausgangspunkt des Fremdsprachenunterrichts gemacht wird. „Ausgearbeitete zweisprachige Lehrtechniken wurden und werden von der *mainstream*-Didaktik nicht gefördert und gepflegt“, bilanzierte BUTZKAMM (2006) unlängst. Das gilt auch für die empirische fremdsprachendidaktische Forschung.

Literatur

- BIMMEL, Peter / RAMPILLON, Ute (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- BÖRNER, Wolfgang (2002): „Lernprozesse in grammatischen Lernaufgaben“. In: BÖRNER, Wolfgang / VOGEL, Klaus (Hrsg.): *Grammatik und Fremdspracherwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr, 231–259.
- BUTZKAMM, Wolfgang (2006): „*Quo usque tandem* – Die Einsprachigkeit in der gegenwärtigen Praxis und ihre Korrektur“. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 59.1, 12–20.
- DE FLORIO-HANSEN, Inez (2008a): „Sprachmitteln. Überlegungen zur Mediation im Fremdsprachenunterricht“. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 05/2008, 3–8.
- DE FLORIO-HANSEN, Inez (2008b): „Selbstbestimmtes Lernen: Essentials für die Konstruktion kompetenzorientierter Lernaufgaben“. In: *Französisch heute* 39.3, 230–248.
- ECKERTH, Johannes (2003): *Fremdspracherwerb in aufgabenorientierten Interaktionen*. Tübingen: Narr.
- ENDER, Andrea (2007): *Wortschatzerwerb und Strategieinsatz bei mehrsprachigen Lernenden*. Hohengehren: Schneider.
- FINKBEINER, Claudia (2003): „Lernstrategien und Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht“. In: BACH, Gerhard / TIMM, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englischunterricht*. Tübingen und Basel: Francke, 225–252.
- GROTJAHN, Rüdiger (1998): „Lernstile und Lernstrategien: Definition, Identifikation, unterrichtliche Relevanz“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 34, 11–16.

- HALLET, Wolfgang (1995): „Interkulturelle Kommunikation durch kommunikatives Übersetzen. Lernziele des Übersetzens im schulischen Englischunterricht“. In: BEYER, Manfred / DILLER, Hans-Jürgen / KORNELIUS, Joachim / OTTO, Erwin / STRATMANN, Gerd (Hrsg.): *Realities of translating. Anglistik und Englischunterricht*. Heidelberg: Winter, 277–312.
- HALLET, Wolfgang (2008): „Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 2–7.
- HOUSE, Juliane (2003): „Übersetzen im Unterricht“. In: SCHNEIDER, Günter / CLALÜNA, Monika (Hrsg.): *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*. München: Iudicium, 153–164.
- KIEWEG, Werner (2008): „Sprachmittlungsstrategien anwenden“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 8–10.
- KLEPPIN, Karin / TÖNSHOFF, Wolfgang (1998): „Lernstrategientraining? Was noch alles in den paar Stunden Französischunterricht?“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 34, 52–56.
- KÖNIGS, Frank G. (2003): „Übungen zur Sprachmittlung“. In: BAUSCH, Karl-Richard [et al.] (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen und Basel: Francke, 315–317.
- KÖNIGS, Frank G. (2008): „Vom Kopf auf die Füße stellen? Vom Sinn und Unsinn des Sprachmittlens im Fremdsprachenunterricht“. In: MYCZKO, Kazimiera [et al.] (Hrsg.): *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa*. Poznań 2008, 297–312.
- KOLB, Elisabeth (2008): „‘Almabtrieb’ is something like a cattle drive“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 11–19.
- LÜSEBRINK, Hans-Jürgen (2005): *Interkulturelle Kommunikation*. Stuttgart: J.B.Metzler.
- NEVELING, Christiane (2004): *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Narr.
- RAABE, Horst (1998): „Lernstrategien (nicht nur) im Französischunterricht“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 34, 4–10.
- RAABE, Horst (2005): „Wieviel Grammatik braucht der Mensch? – Reflexionen aus Praxis und Forschung“. In: DUXA, Susanne / HU, Adelheid / SCHMENK, Barbara (Hrsg.): *Grenzen überschreiten. Menschen. Sprachen. Kulturen*. Tübingen: Narr, 269–284.
- RAMPILLON, Ute (2003a): *Better in English*. Seelze: Kallmeyer.
- RAMPILLON, Ute (2003b): „Lernerstrategien beim Hören und Verarbeiten englischer Texte“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* Nr. 64/65, 46–50.
- RAMPILLON, Ute / ZIMMERMANN, Günther (Hrsg.) (1997): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. München: Hueber.
- RÖSSLER, Andrea (2008): „Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht“. In: *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik* 2.1, 53–77.
- STORK, Antje (2003): *Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen: Narr.
- TÖNSHOFF, Wolfgang (1997): „Training von Lernerstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewußtmachender Verfahren“. In: RAMPILLON, Ute / ZIMMERMANN, Günther (Hrsg.), 203–215.
- WENDT, Michael (1997): „Strategien und Strategieebenen am Beispiel von Lernaktivitäten im Spanischunterricht“. In: RAMPILLON, Ute / ZIMMERMANN, Günther (Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. München: Hueber, 77–94.
- WOLFF, Dieter (1998): „Lernerstrategien beim Fremdsprachenlernen“. In: TIMM, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren*. Berlin: Cornelsen, 70–77.
- WOLFF, Dieter (2000): „Sprachproduktion als Planung: ein Beitrag zur Psychologie des Sprechens“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 47, 11–16.