

© Daniel Reimann (Oktober 2014)

## Sprachmittlung

### 1. Definition und Bedeutung für Fremdsprachen und DaZ

Sprachmittlung ist ein Oberbegriff für jede Art der Übertragung eines Textes aus einer Sprache in eine andere. Dabei kommt der freieren Übertragung bei konsequenter Beachtung der Situation und des Adressaten zunehmend eine besondere Bedeutung zu. Der Begriff umfasst aber auch die "klassische wörtliche" Übersetzung, die freilich immer seltener praktiziert wird, meist nur noch, um sprachliche Strukturen kontrastierend zu beleuchten.

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

Während die Übersetzung z.B. in Form der Version ins Deutsche über Jahrzehnte, je nach Bundesland, im Fremdsprachenunterricht eine mehr oder weniger unumstrittene Stellung genoss, haben freiere Formen der Sprachmittlung / Textübertragung in den letzten 15 Jahren seit der Veröffentlichung des GeR verstärkt Einzug in den Fremdsprachenunterricht gehalten. Sie verdanken dies auch der Einführung als "fünfte Fertigkeit" in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss des Jahres 2003 (als solche werden sie auch in den Abiturstandards des Jahres 2012 geführt, vgl. KMK 2003, 8, KMK 2012, 12).

Der Referenzrahmen unterscheidet die Formen der Sprachmittlung zunächst nach den Kategorien "schriftlich" und "mündlich" und führt sodann unter den schriftlichen Formen folgende Typen auf (Europarat 2001, 90): "genaue Übersetzung", "literarische Übersetzung" sowie "Zusammenfassung der wesentlichsten Punkte in der L2 oder zwischen L1 und L2"

sowie "Paraphrasieren". Dabei fällt auf, dass die "genaue" und die "literarische Übersetzung" für den gegenwärtigen allgemeinbildenden Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland keine wesentlichen Bezugsgrößen mehr darstellen, und dass die "Zusammenfassung eines Textes in der L2" im deutschsprachigen Raum kaum als Sprachmittlungsaktivität rezipiert wird, handelt es sich hierbei doch um die klassische Form der Textzusammenfassung. Verstärkt wird im schriftlichen Bereich in den vergangenen Jahren auf die Zusammenfassung und die Paraphrase eines Textes zwischen zwei Sprachen fokussiert - ein Sprachmittlungstypus, der bereits seit den 1980er Jahren im Bundeswettbewerb Fremdsprachen erfolgreich erprobt wurde (vgl. Schröder & Stütz 1988, 99f.). Die Paraphrase bezeichnet dabei im Unterschied zur einfachen Zusammenfassung einen Text, in dem u.a. terminologische Umformulierungen stattgefunden haben (z.B. vereinfachte Zusammenfassung eines Fachtextes, vgl. Europarat 2001, 90). Unter den Formen der mündlichen Sprachmittlung listet der GeR zunächst wiederum zwei für den schulischen Bereich weniger relevante Typen, namentlich die professionellen Formen des Simultan- bzw. des Konsektivdolmetschens, sodann aber auch das sog. "informelle Dolmetschen": Darunter ist die mündliche, freie Zusammenfassung wesentlicher Inhalte der Aussagen zweier der jeweils anderen Sprache nicht mächtiger Gesprächspartner durch einen "Sprachmittler" zu verstehen, der beide Sprachen spricht.

Mithin sind für den gegenwärtigen allgemeinbildenden Fremdsprachenunterricht in Deutschland wie auch für den bilingualen Sachfachunterricht (CLIL) und für auf die Entwicklung von DaZ-Kompetenzen ausgerichtete sachfachliche Unterrichtseinheiten v.a. die freieren Formen der Sprachmittlung Textzusammenfassung bzw. Paraphrase, ggf. einschließlich einer Textsortenumformung (schriftlich), sowie das informelle Dolmetschen (mündlich) relevant. Dabei vereint der aktuelle Sprachmittlungsbegriff Bedeutungskomponenten zweier historischer Sprachmittlungskonzepte, namentlich des der sog. Leipziger Schule der 1970er Jahre und des von Knapp/Knapp-Potthoff in den 1980er Jahren im Kontext der Interkulturalitätsdebatte geprägten: ersterem ist der Aspekt der "inhaltsbearbeitenden Übertragung" ("kommunikativ heterovalente Sprachmittlung") entlehnt, letzterem die Aspekte, dass es sich bei Sprachmittlung um eine nicht-professionelle, alltagspraktische Tätigkeit handelt, bei welcher der Sprachmittler im Unterschied zum

Dolmetscher, der hier eher als "Medium" verstanden wird, als Kommunikationspartner unmittelbar an der Interaktion beteiligt ist (vgl. Situationen vom Typus "Du bist mit Deinen Eltern in Spanien und dolmetschst für sie an der Rezeption des Hotels") (vgl. Sinner & Wieland 2013, Reimann 2013a).

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

## **2. Warum Sprachmittlung?**

Im Alltag mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler bzw. der Absolventinnen und Absolventen schulischer Fremdsprachenlehrgänge sind Situationen der Sprachmittlung im Vergleich zur einsprachigen Konversationssituation nur mit Muttersprachlern einer anderen Sprache wohl mindestens ebenso häufig, wenn nicht häufiger: Während letztere ihm als Fremdsprachenlernendem nur in wenigen Gelegenheiten begegnen, etwa beim Austauschaufenthalt in einer Familie des zielsprachigen Landes oder im Auslandsstudium, wird er als einziger Sprachkundiger – insbesondere in einer weniger verbreiteten Sprachen – sowohl beruflich als auch privat – immer wieder als Sprach- und Kulturmittler – die französische Bezeichnung *médiation linguistique et culturelle* ist hier treffender als der deutsche Begriff „Sprachmittlung“ – herangezogen werden. Dabei wird vom Sprachkundigen in den seltensten Fällen eine wörtliche Übersetzung verlangt, sondern tendenziell eher eine freie Zusammenfassung wichtiger Textinhalte in der jeweils anderen Sprache – die Eltern verlangen ebenso wenig ein wörtliches Dolmetschen der Situation in einer Behörde (DaZ) oder am Empfang einer Ferienanlage (Fremdsprache) wie der Abteilungsleiter ein

eingehendes Fax schriftlich und wortwörtlich übersetzt haben möchte: in vielen Fällen reicht die schnelle, wesentliche Inhalte ggf. auch kulturmittelnd zusammenfassende mündliche Wiedergabe des schriftlich vorliegenden Textes usf. Wörtliche Übertragungen indes werden im Alltag eigentlich nur von Studierenden der Philologien (insbesondere von angehenden Lehrerinnen und Lehrern) als sprachpraktische Fingerübung, bis vor kurzem von Oberstufenschülerinnen und -schülern oder – mit Einschränkungen – von professionellen Übersetzern und Dolmetschern erwartet (vgl. Reimann 2013a, 194). Insofern ist es nur konsequent, dass in Zeiten der Kompetenz- und Aufgabenorientierung, in denen ein größtmöglicher lebensweltlicher Bezug des schulischen Lernens angestrebt wird, die freieren Formen der Sprachmittlung für den Fremdsprachenunterricht erschlossen wurden.

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

### **3. Typologie der Sprachmittlungs-Aktivitäten**

Um das Potential der Sprachmittlung aktueller Prägung auszuschöpfen, ist bei der Konstruktion von Sprachmittlungsaktivitäten darauf zu achten, dass sie eine Bezugnahme auf Situation und Adressaten ebenso einfordern wie idealerweise eine Auseinandersetzung mit einer (inter-) kulturellen Fragestellung; ggf. wird zusätzlich eine Textsortenumformung eingefordert. Dadurch unterscheiden sich gelungene Sprachmittlungsaktivitäten von Übersetzungsübungen oder Übertragungen zum "Selbstzweck" – vor dekontextualisierten Aufgabenstellungen vom Typus "Fasse den folgenden Text auf [SPRACHE] zusammen." ist ebenso zu warnen wie vor in zahlreichen älteren Lehrwerken enthaltenen sog. "Dolmetschübungen", die in schriftlicher Form und oft unter engmaschigen Vorgaben zu bewältigen sind, somit bereits der Definition von Dolmetschen als mündlicher Übertragung widersprechen und häufig nur wörtliche Übersetzungen provozieren. Solche Aktivitäten können allenfalls der Hinführung zum informellen Dolmetschen dienen.

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

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

<b>lfd. Nr.</b>	<b>Operation</b>	<b>Ausgangstext (AT)</b>	<b>Zieltext (ZT)</b>	<b>Beispiel/Erläuterungen (ZT in der jeweils anderen Sprache)</b>
1	Zusammenfassung	schriftlicher Text	Schriftlich	“klassische Sprachmittlung” vom Typus “Fasse den Text auf Deutsch/Französisch zusammen”; Sonderform: “audiovisuelle Translation” – Untertitelung eines Filmes (z.B. als Projekt). Auf (1) Kontextualisierung (Situations- und Adressatenbezug), (2) inter- und transkulturelle Aspekte sowie (3) ggf. auf Anforderungen der Textsortenumformung sind bei der Aufgabenstellung besonders zu achten.
2	Zusammenfassung	mündlicher Text	Schriftlich	schriftliche Zusammenfassung eines Hör- oder Hörsehtextes: in der Sprachrichtung Sp -> D relativ valide Form der HV-/HSV-Überprüfung, weiterhin als methodische Variante und zum Training des Switchens zwischen Sprachen und Kodes (schriftlich/mündlich) der Kommunikation geeignet
3	Zusammenfassung	schriftlicher Text	Mündlich	mündliche Zusammenfassung eines schriftlichen Dokuments: als Vorbereitung auf das informelle Dolmetschen (mündliche Produktion zwischen Sprachen) geeignet
4	Zusammenfassung	mündlicher Text	Mündlich	mündliche Zusammenfassung eines Hör- oder Hörsehtextes: ebenfalls als Vorbereitung auf das informelle Dolmetschen geeignet, und zwar als unmittelbare, aber noch in monologisches Sprechen mündende Vorstufe auf die in diamesischer Perspektive am ehesten vergleichbare Operation (mündlich -> mündlich) in der Interaktion
5	Paraphrase	schriftlicher Text	Schriftlich	paraphrasierende Wiedergabe eines diskontinuierlichen Textes oder eines Fachtextes; “Textsortenumformung”
6	Paraphrase	schriftlicher Text	Mündlich	s.o.
7	Paraphrase	mündlicher Text	Mündlich	z.B. paraphrasierende Wiedergabe (der Aufzeichnung) eines kurzen Fachvortrags
8	Paraphrase	mündlicher Text	Schriftlich	s.o.
9	informelles Dolmetschen	mündlicher Text	Mündlich	mündliches Sprachmitteln in der Interaktion, z.B. im Rollenspiel

#### **4. Methodische Aspekte (I): Aufgabenformate**

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

- Orientierung an Schülerinteressen
- Passung des Anforderungsniveaus
- Klarheit der Handlungssituation
- Klarheit des Adressatenbezugs
- Klarheit der Aufgabenstellung
- Interkultureller Gehalt
- Einbettung in den Unterricht
- (weitgehender) Verzicht auf Vokabelhilfen
- Transparenz der Bewertungskriterien
- ggf. Textsortendifferenz.

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

(vgl. Michler 2013) oder durch die Arbeit mit so genannten "Spiegeltexten", d.h., Texten aus demselben thematischen Zusammenhang, erfolgen (vgl. Philipp & Rauch 2010b).

## **5. Methodische Aspekte (II): Strategien**

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

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

Diese Sprachmittlungs-Strategien sollten gezielt eingeübt werden (art. cit., vgl. Schöpp 2013, 12).

## **6. Methodische Aspekte (III): Inter- und Transkulturelle Kompetenz sowie Mehrsprachigkeitsdidaktik**

Bei der Gestaltung von Sprachmittlungs-Aktivitäten kann mit zunehmender Progression auch die Notwendigkeit (inter-) kulturelle Vermittlung einbezogen werden. Denn Interaktionspartner mit verschiedener Muttersprache haben selbstverständlich auch einen unterschiedlichem kulturellen Hintergrund, so dass Situationen der Sprachmittlung von Natur

aus für das (inter-) kulturelle Lernen prädestiniert sind (vgl. z.B. Rössler 2008, Caspari & Schinschke 2010).

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

## **7. Evaluation von Sprachmittlungskompetenz**

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

Da bei zahlreichen Sprachmittlungsaktivitäten zudem mehrere kommunikative Fertigkeiten zum Tragen kommen (z.B. Hören und Sprechen), spricht die Forschung zunehmend und begründet, anders als die Bildungsstandards (s.o.), nicht von einer Fertigkeit, sondern von einer eigenen Sprachmittlungs-Kompetenz (z.B. Hallet 2008, Rössler 2008, Rössler 2009, Philipp/Rauch 2010a, Schöpp 2010, Caspari/Schinschke 2012). Um zu einer komplexen Sprachmittlungskompetenz zu gelangen, müssen Fertigkeiten in den verschiedenen Arten sprachmittelnden Handelns mit ihren spezifischen Anforderungen erworben werden. Wolfgang Hallet postuliert, dass sich Sprachmittlungskompetenz über die Bereiche

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

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

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

Valide Sprachmittlungsaufgaben müssen diesen Aspekten unbedingt in ihrer Aufgabenstellung Rechnung tragen; konsequenterweise müssen sie dann auch als Kriterien in die Diagnostik und Evaluation der Schülerleistungen einfließen.

Für die Diagnose von Sprachmittlungskompetenz ist die Erstellung von Kriterienkatalogen und von Deskriptoren wünschenswert, die über das von verschiedenen Staats- und Landesinstituten bisher Geleistete und überwiegend auf schriftliche Sprachmittlungsaufgaben vom Typ (1) Bezogene hinausgehen (einführend Kolb 2011, zu einer Übersicht vgl. Reimann 2014a, 28). Um den spezifischen Anforderungen der Sprachmittlung Rechnung zu tragen, scheint es sinnvoll, grundsätzlich folgende Kriterien für die Bewertung anzusetzen:

- sprachliche Kompetenz (v.a. sprachliche Mittel)
- kognitive Kompetenz

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

Entsprechende Deskriptoren werden in Reimann 2013a und b sowie 2014 a und b zur Verfügung gestellt.

## **Literatur**

- ARNOLD, Werner. 21977 (11973): Fachdidaktik Französisch. Stuttgart: Klett.
- CASPARI, Daniela & SCHINSCHKE, Andrea. 2010: „Sprachmittlungsaufgaben gestalten. Zum interkulturellen Potential von Sprachmittlung“, in: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 108, 30-33.
- CASPARI, Daniela & SCHINSCHKE, Andrea. 2012: „Sprachmittlung: Überlegungen zur Förderung einer komplexen Kompetenz“, in: Fremdsprachen Lehren und Lernen 41, 1, 40-53.
- ERDMANN, Lena. 2012: „Multilinguale Sprachmittlung im Spanischunterricht“, in: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 52, 62-95.
- EUROPAT. ed. 2001 : Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Berlin et al.: Langenscheidt.
- FRIEDRICH, Wolf. 1971: „Übungen zum Reagieren auf muttersprachlich vorgegebene Sachverhalte im Französischunterricht“, in: Fremdsprachenunterricht 5, 257f.
- HALLET, Wolfgang. 2008: „Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe“, in: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 42, 2-7.
- JESKE, Claire-Marie. 2013: „Sprachmittlung zwischen romanischen Sprachen als Bestandteil einer praxisorientierten Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: Reimann/Rössler 2013, 244-260.
- KMK. 2003: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland ed.: Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschlussfassung vom 4.12.2003. Neuwied: Luchterhand.

- KMK. 2012: Ständige Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland ed.: Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012).
- KOLB, Elisabeth. 2008: „Se débrouiller avec des ressources limitées“. Sprachmittlung im Anfangsunterricht Französisch“, in: Praxis Fremdsprachenunterricht 5, 40-44.
- KOLB, Elisabeth. 2011: „Wie stuft und prüft man Sprachmittlung? Einige Fragen und Antworten aus Forschung und Unterrichtspraxis“, in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 22, 2, 177-194.
- LEISINGER, Fritz. 1966: Elemente des neusprachlichen Unterrichts. Stuttgart: Klett.
- LEITZKE-UNGERER, Eva. 2008: „Informelles Dolmetschen zwischen zwei Fremdsprachen – Vorschläge für Mehrsprachigkeit im Unterricht“, in: Frings, Michael/Vetter, Eva. Hrsg. Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten. Stuttgart: ibidem, 239-255.
- LEITZKE-UNGERER, Eva. 2011a: „Crossing borders – Pasando fronteras. Kontaktsituationen und Kompetenzförderung im Fremdsprachenunterricht“, in: Abendroth-Timmer, Dagmar et al. Hrsg. Kompetenzen beim Lernen und Lehren des Spanischen. Frankfurt am Main et al.: Lang, 161-179.
- LEITZKE-UNGERER, Eva. 2011b: „English into Spanish: Interlinguale Strategien für den Spanischunterricht“, in: Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch 35, 18-26.
- MICHLER, Christine. 2013: „Sprachmittlung im Anfangsunterricht am Beispiel des Französischen. Frühe Strategie- und Kompetenzentwicklung“, in: Reimann/Rössler 2013, 169-183.
- PFEIFFER, Alexander. 2013: „Was ist eine sinnvolle Sprachmittlungsaufgabe? Ein Instrument zur Evaluation und Erstellung von Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht“, in: Reimann & Rössler 2013, 44-64.
- PHILIPP, Elke & RAUCH, Kerstin. 2010a: „Verständigung im Austausch. Grundlagen, Bedeutung und Potenzial von Sprachmittlung“, in: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 108, 2-7.
- PHILIPP, Elke & RAUCH, Kerstin. 2010b: „Sprachmittlung mit Spiegeltexten. Themengleiche Texte als Wortschatzquelle nutzen“, in: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 108, 34-40.
- REIMANN, Daniel. 2013a: „Evaluation mündlicher Sprachmittlungskompetenz. Entwicklung von Deskriptoren auf translationswissenschaftlicher Grundlage“, in: Reimann & Rössler 2013, 194-226.
- REIMANN, Daniel. 2013b: Mündliche Sprachmittlung im Spanischunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch 43, 2013, 4-11.
- REIMANN, Daniel. 2014a: „Wie evaluiert man Sprachmittlungskompetenz? Zur (Weiter-) Entwicklung diagnostischer Instrumente“, in: Französisch heute, 1, 2014, 27-33.
- REIMANN, Daniel. Im Druck. 2014b: „Diagnose und Evaluation von Sprachmittlungskompetenz“, in: Nied-Curcio, Martina & Katelhön, Peggy & Basic,

- Ivana edd.: Sprachmittlung – Mediation – Mediazione linguistica. Ein deutsch-italienischer Dialog. Berlin: Frank & Timme 2014.
- REIMANN, Daniel & RÖSSLER, Andrea. edd. 2013: Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.
- REINKE, Katharina. 1977: „Überlegungen zum sinngemäßen Übertragen“, in: Fremdsprachenunterricht 21, 179-185.
- REISS, Katharina & VERMEER, Hans J. 1984: Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie. Tübingen: Niemeyer.
- RÖSSLER, Andrea. 2008: „Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht“, in: Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik 2, 1, 2008, 53-77.
- RÖSSLER, Andrea. 2009: „Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht“, in: Fremdsprachen Lehren und Lernen 38, 158-174.
- SCHÖPP, Frank. 2010: „Mediation als praxisrelevante Kompetenz im Italienischunterricht“, in: Italienisch 63, 88-109.
- SCHÖPP, Frank. 2013: Grundlagen. In: ROJAS RIETHER, María Victoria & SCHÖPP, Frank. 2013. Kommunikativ stark: Sprachmittlung Spanisch. Stuttgart: Klett.
- SCHRÖDER, Konrad & STÜTZ, Wolfgang. edd. 1988: Der Bundeswettbewerb Fremdsprachen. Aufgaben, Lösungen, Kommentare. Berlin: Cornelsen.
- SCHRÖTER, Günter & LADWEIN, Hans. 21962: Der neusprachliche Unterricht. Frankfurt am Main/Berlin/Bonn: Diesterweg.
- SINNER, Carsten & WIELAND, Katharina. 2013: „Eine translationswissenschaftliche Sicht auf Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht“, in: Reimann & Rössler 2013, 93-113.
- WALTER, Heribert. 1974: „Dolmetschen als Fertigkeit im Französischunterricht der Mittelstufe“, in: Französisch heute 3, 1974, 107-126.
- ZWECK, Corinna. 2010: „Umschreiben, vereinfachen, Beispiele geben. Strategien zur Sprachmittlung trainieren“, in: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 108, 8-17.
- ZYDATIß, Wolfgang. 1975: „Dolmetscherübungen im Sprachlabor“, in: Englisch 10, 41-44.