

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 20, Nummer 2 (Oktober 2015)

Keine Angst vor der Muttersprache – vor den (anderen) Fremdsprachen aber auch nicht! Überlegungen zum Verhältnis von Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit im Fremdsprachenunterricht

Frank G. Königs

Philipps-Universität Marburg
Informationszentrum für Fremdsprachenforschung
Hans-Meerwein-Str.
D-35032 Marburg
Tel. +49 6421/282-3806 (-2141)
E-Mail: koenigs@staff.uni-marburg.de

Abstract: Die heute vorliegenden Forschungsergebnisse erlauben einen differenzierteren Blick auf die Rolle der Muttersprache bei der Aneignung einer fremden Sprache. Im vorliegenden Beitrag wird versucht, dieses differenzierte Bild nachzuzeichnen und die Rolle der Muttersprache aus unterschiedlichen Perspektiven auszuleuchten: Welche Erkenntnisse zur Sprachverarbeitung und zum Spracherwerb und welche vermittlungsmethodische Einsichten erlauben uns, die Rolle der Muttersprache zu bestimmen? Welche Bedeutung haben dabei der Bezug zur außerunterrichtlichen Realität der Lernenden und die dem scheinbar gegenüberstehende natürliche Künstlichkeit des Fremdsprachenunterrichts? Was bedeutet dies alles für den Umgang mit Sprachen im fremdsprachlichen Klassenzimmer und im bilingualen Sachfachunterricht?

Recent research allows a more nuanced view of the role of the mother tongue in acquiring a foreign language. In this paper, an attempt is made to trace this differentiated image and illuminate the role of the mother tongue from different perspectives: What helps us to determine the role of the mother tongue given findings on language processing, language acquisition and (foreign language) teaching methods? How do these results relate to the extracurricular realities of learners and the seemingly opposing natural/artificiality of language teaching? What are the implications of this when dealing with languages in the foreign language classroom and CLIL?

Schlagwörter: Sprachverarbeitung, Bewusstmachung, Strategien, Mehrsprachigkeit, Sprachmittlung, Lernerautonomie, Üben; awareness-raising, exercise, language processing, learner autonomy, mediation, multilingualism, strategies

Es ist noch gar nicht so lange her, da konnte man auf Lehrerfortbildungsveranstaltungen das Publikum rasch dadurch für sich gewinnen, dass man Erklärungsmuster für die Verwendung der Muttersprache anbot. Nicht selten reagierten Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer auf die Darstellung eines potentiell mehrsprachig angelegten mentalen Lexikons oder auf den Hinweis, dass neuere vermittlungsmethodische Konzepte die Muttersprache nicht mehr so streng aus dem Unterricht verbannt wissen wollten, wie ihre Vorgänger das noch taten, mit Sätzen wie ‚Ich danke Ihnen dafür, dass Sie mir das schlechte Gewissen genommen haben, wenn ich ab und zu mal die Muttersprache im Unterricht verwende‘. Und in der Tat sind wir heute in der Lage, einen differenzierte(re)n Blick auf die Frage zu werfen, ob und wenn ja: wieviel Muttersprache im Fremdsprachenunterricht erlaubt ist. Das betrifft auch den bilingualen Sachfachunterricht, der sich in diesem Aspekt zwar auch, aber nicht so sehr vom herkömmlichen Fremdsprachenunterricht unterscheidet wie in anderen Aspekten.

Dieser differenzierte Blick auf die Rolle anderer Sprachen im Fremdsprachenunterricht speist sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln: Das ist zum einen die Betrachtung der Sprachverarbeitung, die uns zeigt, wie facettenreich sich Aneignungsvorgänge aus der Sicht der lernenden Individuen modellieren und bewerten lassen (vgl. Kap. 1). Das ist des Weiteren die Frage der Methodenentwicklung und die ihr innewohnende Berücksichtigung der am Aneignungsvorgang beteiligten Sprachen (vgl. Kap. 2). Nicht selten wird gerne auf die Welt außerhalb des Klassenzimmers verwiesen, um fremdsprachliches Lernen bedarfsgerecht zu gestalten (vgl. Kap. 3). Gewissermaßen das Gegenstück bilden die Künstlichkeit des fremdsprachlichen Klassenzimmers und die daraus resultierenden Folgen für das fremdsprachliche Lernen (vgl. Kap. 4). Auf diese Tour d'Horizon möchte ich den Leser im Folgenden mitnehmen, um zum Abschluss dann zu einem Fazit zu gelangen (vgl. Kap. 5).

1. Sprachverarbeitung

Überblickt man die letzten vier Jahrzehnte in der Erforschung fremdsprachlicher Lernprozesse, so waren die ersten Jahre vor allem durch Theorien und Modellierungen gekennzeichnet, die aus heutiger Sicht extrem anmuten: Entweder maß man der Muttersprache einen übergroßen und damit schädlichen Einfluss auf den Spracherwerb bei (wie in der sogenannten Kontrastivhypothese) oder man ignorierte ihren Einfluss weitgehend und hielt ihn, falls man ihn überhaupt annahm, für gering und der Sprachaneignung wenig dienlich (so etwa die Position der sogenannten Identitätshypothese). Genährt wurde diese Position u.a. durch die Annahme von Entwicklungssequenzen: Spracherwerb vollzieht sich, so die Theorie, durch das Durchlaufen mehr oder weniger unveränderlicher Algorithmen. Diese sind nicht nur durch eine Progression vom Einfachen zum Schweren gekennzeichnet – zuerst werden einfachere, anschließend komplexere Strukturen erworben –, sondern auch durch eine gewisse Unveränderlichkeit und damit verbunden durch eine Resistenz gegenüber (insbesondere unterrichtlichen) Versuchen, diese natürliche Erwerbsreihenfolge zu unterlaufen. Lehren wird also nur dann erfolgreich sein, wenn es den Bedingungen des Lernens und seinen Algorithmen Rechnung trägt. Zu den Protagonisten dieses Ansatzes gehören u.a. Pienemann (1998) und Keßler (2006). In ihren Modellierungen des fremdsprachlichen Aneignungsvorgangs spielt die Muttersprache eine untergeordnete Rolle: Fremdsprachenunterricht wird u.a. dann erfolgreich sein, wenn er den störenden Einfluss der Muttersprache so weit wie möglich unterbindet oder ignoriert und dazu beiträgt, dass sich die Entwicklungssequenzen möglichst natürlich entfalten können. Dieser Ansatz geht zurück auf Ergebnisse der *morpheme order studies*, die eine relativ feste Reihenfolge bei der Aneignung morphologischer Strukturen nachzuweisen glaubten, sowie auf Konzepte wie den *Language Acquisition Device*, eine Art Mechanismus im menschlichen Gehirn, der seine Aktivitäten beginnt, sobald ‚Sprache‘ bei ihm ankommt.

Die Gegenposition dazu speiste sich aus anderen Ergebnissen der Zweitspracherwerbsforschung: Aus Selinkers *Interlanguage*-Konzept (1972), das ja schon in gewisser Weise als Kompromiss zwischen den beiden oben genannten extremen Gegenpositionen verstanden werden kann, erwuchs eine intensive Beschäftigung mit fremdsprachlichen Strategien, verstanden als bewusste oder unbewusste Pläne zur Lösung eines Problems. Dieses ursprünglich aus der Psychologie stammende Konzept wurde nun ausdifferenziert, wobei es zu den durchaus problemlösenden Strategien eines erfolgreichen Lerners gehören kann, dass er z.B. auf die Muttersprache zurückgreift, um ein Kommunikationsproblem in der Fremdsprache zu lösen. Damit wird der Muttersprache eine partiell lernfördernde Wirkung zugeschrieben. Noch weiter gehend argumentieren diesbezüglich Vertreter der Schwellenhypothese (vgl. z.B. Cummins 1978): Erfolgreiches Fremdsprachenlernen setzt eine fundierte muttersprachliche Kompetenz voraus, und dort, wo sie (noch) nicht gegeben ist, muss sie angestrebt werden, damit der fremdsprachliche Aneignungsvorgang einigermaßen erfolgreich angebahnt werden kann. Dieses Argument spielt – wie wahrscheinlich unmittelbar einleuchtend ist – eine wichtige Rolle bei der Sprachförderung von Zweitsprachenlernern mit Migrationshintergrund. Aus dieser Position ergeben sich Forderungen, wonach eine Förderung der Zweitsprachenkompetenz nur erfolgversprechend ist, wenn entweder ein bestimmtes muttersprachliches Kompetenzniveau bereits erreicht ist oder aber parallel zur Zweitsprachenkompetenz weiter aufgebaut wird.

Letztlich wird diese Position durch die Mehrsprachigkeitsdidaktik noch ein Stück weiter getrieben: Sie setzt darauf, dass Lernende vorhandene sprachliche Wissensbestände – und das müssen ja keineswegs nur muttersprachliche sein – nutzbringend verwenden können, um mindestens die rezeptive Kompetenz in einer ihnen unbekanntem Sprache aufzubauen. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik geht hier insbesondere von sprachtypologisch verwandten Sprachen aus,

Frank G. Königs (2015), Keine Angst vor der Muttersprache – vor den (anderen) Fremdsprachen aber auch nicht! Überlegungen zum Verhältnis von Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 2, 5-14. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

aber Überlegungen zum vernetzenden Sprachenlernen sind hier nicht zu sehr an den sprachtypologischen Verwandtschaftsgrad gebunden, sondern beziehen auch typologisch distantere Sprachen in die Überlegungen mit ein.

In einer Zwischenbilanz lässt sich also konstatieren, dass Arbeiten zum Spracherwerb die Muttersprache nicht unbedingt ausklammern, sondern ihr einen potentiellen Nutzen für die Fremdsprachenaneignung attestieren. Allerdings – das muss klar festgehalten werden – sind wir weit von einer Generalisierbarkeit dieser Aussage entfernt. Vielmehr lassen sich gegenwärtige Forschungsaktivitäten auch dahingehend interpretieren, dass sie einen Beitrag zur Beantwortung der Frage leisten, unter welchen Bedingungen und bei welchem Lernertyp der Rückgriff auf die Muttersprache hilfreich sein **kann**. Hier muss allerdings ergänzt werden, dass die Erarbeitung einer Lernertypologie in der aktuellen Forschung allenfalls eine untergeordnete Rolle spielt. Wie es scheint, hat man sich von der Vorstellung verabschiedet, Lernende in mehr oder weniger klar unterscheidbare Kategorien einteilen zu können, je nach ihrer Präferenz oder Disposition für bestimmte Vorgehensweisen im Rahmen der Fremdsprachenaneignung.

Die bisherige Argumentation erweckt den Anschein, dass es vor allem die Sprachsysteme sind, auf deren Grundlage die Frage nach Nutzen oder Schaden durch die Muttersprache beantwortet wird. Gerade die differenzierten Einsichten der Zweitsprachenerwerbs- und der Fremdsprachenforschung zeigen indes, dass wir es mit grundsätzlichen kognitiven Operationen zu tun haben, deren Beachtung hier geboten ist. Ich möchte dies anhand dreier Stichworte verdeutlichen: ‚Bewusstmachung‘, ‚*Language Awareness*‘, ‚Fremdsprachen lernen lernen und Fremdsprachenlernkompetenz‘. Stichwortartig mögen dazu die folgenden Ausführungen genügen:

Ein beträchtlicher Teil der empirischen Forschung zeigt, dass die Bewusstmachung von Lernoperationen lernförderlich sein **kann**. So zeichnen sich erfolgreiche Fremdsprachenlernende z.B. dadurch aus, dass sie ihren Lernvorgang kontinuierlich und systematisch kognitiv überwachen und dass sie selbst nach lernfördernden Regularitäten suchen (vgl. exemplarisch die differenzierte Aufarbeitung der einschlägigen Fachliteratur dazu bei Hoffmann 2014). Lernerseitige Bewusstmachung stellt also ein wichtiges Element erfolgreicher Fremdsprachenaneignung dar. Damit ist nicht das aus der Grammatik-Übersetzungstradition bekannte Auswendiglernen (meta-)sprachlicher Regeln gemeint, sondern das Monitoring des lernerseitigen Kontakts mit der Fremdsprache in seinen vielfältigen Dimensionen. Dieser Kontakt kann sich auf die Zielsprache selbst beziehen, auf die Zielsprache in ihrem Verhältnis zur Muttersprache, aber auch auf den lernerseitigen Umgang mit ihr – was ja keineswegs identisch ist. Mit dieser Charakterisierung wird die Anleihe beim Konzept der *Language Awareness* deutlich: Es geht nicht nur um Sprache und Sprachgebrauch, sondern auch um das Erlernen und das Unterrichten von Sprache (so ähnlich Gnutzmann 2013: 115), denn es wird davon ausgegangen, „dass erhöhte Sprachbewusstheit zu einer Verbesserung der Kenntnis von Sprache, der Sprachhandlungsfähigkeit, der Sprachlernfähigkeit und der Fähigkeit, Sprache(n) zu unterrichten, führt“ (ebd.). M.a.W.: Die Muttersprache sitzt immer mit im Boot, wenn Lernende ihre Ressourcen aktivieren, die sie für das Lernen einer Fremdsprache zur Verfügung haben.

Die Forschung hat aus dieser Rolle der Reflexion und der Bewusstmachung geschlossen, dass Lernen gelernt sein will. Der Rückgriff auf die möglichen und auf die tatsächlich zur Verfügung stehenden mentalen Ressourcen bedarf einer gewissen Schulung, soll er denn erfolgreich sein. Nicht von ungefähr thematisieren fremdsprachliche Lehrwerke das ‚Lernen Lernen‘ und zeigen auf, welche mentalen Operationen zur Optimierung des Aneignungsvorgangs hilfreich sein können. Interessant dabei scheint Folgendes: Nicht selten wird darauf abgehoben, dass erfolgreiche Lernende sich aller möglichen Ressourcen für das Lernen bedienen, auch der Muttersprache und anderer zur Verfügung stehender Fremdsprachen, aber dass sie auch zu erkennen lernen, wann und unter welchen Bedingungen diese Rückgriffe nicht erfolgreich sind. Die eigenen Sprachlernerfahrungen und die Bewusstmachung derselben spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Sie kommen auf unterschiedlichen Ebenen zum Tragen: Sie beeinflussen das je individuelle Motivationskonzept (vgl. z.B. Riemer 2013) und geben Auskunft darüber, unter welchen Bedingungen sich ein Individuum durch welche Maßnahmen, Ereignisse, Lernanlässe und Lerngegenstandsstrukturen beeinflussen lässt. Introspektive Daten zeigen, in welchem Umfang je nach Lernertyp die eigenen Sprachlernerfahrungen reflektiert werden und den aktuellen Sprachlernvorgang beeinflussen. Studien wie die von Sabine Hoffmann (2014) machen u.a. deutlich, wie die Muttersprache je nach Lernertyp und eigenen Sprachlernerfahrungen diesen Aneignungsvorgang fördern oder hemmen kann.

Frank G. Königs (2015), Keine Angst vor der Muttersprache – vor den (anderen) Fremdsprachen aber auch nicht! Überlegungen zum Verhältnis von Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 2, 5-14. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Das Fazit aus der Beschäftigung mit Ansätzen zur Sprachverarbeitung zeigt, dass ein muttersprachlicher Einfluss auf den fremdsprachlichen Aneignungsvorgang bedeutsam werden kann. Er muss es aber nicht immer und unter allen Umständen sein. Dabei lässt sich nicht verallgemeinernd darstellen, ob dieser Einfluss immer und unter allen Bedingungen nützlich oder eher schädlich ist. Aber er ist auf unterschiedlichen Ebenen gegeben, und es scheint allgemeinen Prinzipien des Spracherwerbs zu entsprechen, sich bei der Verarbeitung neuer fremdsprachlicher Informationen an vorhandenen Informationen zu orientieren (vgl. zu den Prinzipien Königs 2013). Zu fragen ist, ob diese Offenheit auch für methodische Aspekte der Fremdsprachenvermittlung gelten kann.

Der bilinguale Sachfachunterricht nimmt auf diesen Umstand mehrfach Bezug: Zum einen handelt es sich bei ihm um eine – wenngleich besondere – unterrichtliche Form der Förderung in einer fremden Sprache. Zum anderen will er insbesondere Sachfachwissen aufbauen, und dieses Sachfachwissen **muss** in aller Regel auch in der Mutter- bzw. Bildungssprache aufgebaut werden und vorhanden sein, nicht zuletzt, weil staatliche und institutionelle Bildungsvorgaben dies – mit vollem Recht – verlangen.

2. Methodische Entwicklungen

Die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts zeigt, dass die Zeit geschlossener vermittlungsmethodischer Konzepte vorüber ist. Dabei lässt sich die Zeit bis in die neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts noch überwiegend als eine Epoche widerstreitender geschlossener Vermittlungskonzepte darstellen. So kann man die Grammatik-Übersetzungsmethode mit ihrer Konzentration auf grammatisches Regelwissen und wort- bzw. satzweises Übersetzen von Textabschnitten auf der einen Seite des Kontinuums ansiedeln. Den diametralen Gegensatz dazu bilden die Direkte Methode, die Audiolinguale und die Audiovisuelle Methode, in denen die Muttersprache mit aller Macht aus dem Unterricht ferngehalten werden sollte und in denen Bewusstmachungen keine Rolle spielen sollten. Mit der von Butzkamm (1973) propagierten Aufgeklärten Einsprachigkeit und mit dem kommunikativen Ansatz wurden diese bis dato extremen Gegenpositionen aufgebrochen und durch nicht mehr geschlossene, gegenüber dem Einsatz der Muttersprache zumindest tendenziell offenere Konzepte ersetzt. Begründet wurde diese Entwicklung insbesondere mit der viel zitierten Lernerautonomie (vgl. z.B. Martinez 2008). Fremdsprachliches Lernen gehe letztlich auf eine – bewusste oder unbewusste – Entscheidung des Lernenden zurück, wie er den Aneignungsprozess gestaltet und welche Ressourcen er dabei einsetzt bzw. auf welche er zurückgreifen kann. Das Konzept der Lernerautonomie ist – denkt man dies konsequent weiter – mit dafür verantwortlich, dass die Entwicklung ganzheitlicher und/oder umfassender neuer Vermittlungskonzepte ihr Ende gefunden hat und dass wohl auch (zumindest vorläufig) nicht mit weiteren methodischen Innovationen zu rechnen ist, jedenfalls nicht auf der Ebene ganzer Methoden mit ihren vielfältigen, aufeinander abgestimmten Einzelschritten und Phasen (vgl. zu dieser Argumentation Königs 2004). Interessant ist in diesem Zusammenhang die Beobachtung, dass die Muttersprache in den zeitlich letzten Entwicklungen nie ganz ausgeblendet wird: Verfahren wie der interkulturelle Ansatz oder der kommunikative Ansatz regen gezielt zum Vergleichen an und beziehen darin auch die beteiligten Sprachen unter der Voraussetzung ein, dass dieser Vergleich aus Lernericht zur Effektivierung des Aneignungsvorgangs dient. M.a.W.: Diese Verfahren propagieren nicht den systematischen Blick in die Muttersprache um deren Willen oder aus der – in der Grammatik-Übersetzungsmethode vorhandenen – Einsicht, dass man nur so Sprachen lernen könne, sondern sie sehen das Vergleichen, das Abgleichen mit vorhandenen Wissensbeständen als eine wichtige Möglichkeit zur Aneignung von Fremdsprachen an, nicht als die wichtigste und nicht als die einzige. Und sie klammern die Muttersprache diesbezüglich nicht aus. Welchen Weg der individuelle Lerner letztlich geht, überlassen diese methodischen Konzepte seiner Entscheidung – eben der Entscheidung eines autonomen Lerners.

An die Stelle weitergehender vermittlungsmethodischer Konzepte ist u.a. das Konzept der Aufgabenorientierung getreten (vgl. dazu Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2011; Hallet & Legutke 2013). Es basiert auf der Grundannahme, dass erfolgreiche Lernende im Unterricht nicht nur lernen müssen, außerunterrichtliche Situationen (fremd-)sprachlich zu meistern, sondern dass sie gleichzeitig auch lernen, über die Lösungswege zu reflektieren, die sie zur Bewältigung eines sich in einer Situation stellenden Problems einschlagen können oder müssen. In diesem Rahmen geht es um die Abarbeitung des Aufgabenzirkels, in dem Lernende sich, als Mitglieder einer Gruppe, nicht nur darüber verständigen, wie sie die gestellte Aufgabe lösen wollen, sondern auch mit welchen sprachlichen Mitteln sie das am angemessensten tun können. Auch hier kann sich durchaus zeigen, dass die Muttersprache eine wich-

Frank G. Königs (2015), Keine Angst vor der Muttersprache – vor den (anderen) Fremdsprachen aber auch nicht! Überlegungen zum Verhältnis von Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 2, 5-14. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

tige, den Prozess der Aufgabenbewältigung fördernde Rolle spielen kann – aber sie muss es nicht zwangsläufig tun, und es unterliegt der Entscheidung in der Gruppe, in welchem Umfang sie die Muttersprache als hilfreich ansieht und in die Aufgabenbearbeitung mit integriert. Dass die Präsentation des Ergebnisses der Aufgabenbearbeitung in der Fremdsprache stattfindet, schließt dabei keineswegs aus, dass die Muttersprache zuvor eine wichtige Rolle spielen kann (aber keineswegs spielen muss). Aus dem bilingualen Sachfachunterricht kennen wir Aufgabenstellungen, die fremd- und muttersprachliches Wissen und Können gemeinsam zu aktivieren versuchen.

Wir sehen an den vorangehenden Bemerkungen, dass sich methodische Überlegungen heute nicht mehr auf die Frage nach einem umfassenden, in sich fest gefügten Ablauf des Unterrichts mit fest determinierten Phasen konzentrieren, sondern stattdessen nach Möglichkeiten suchen, den Lernenden einer Gruppe die Möglichkeit zu bieten, ihre eigenen Lernwege zu entdecken, zu evaluieren und zu optimieren. Dabei sollen sie lernen, diesen Prozess der Aufgaben- und Problembewältigung zu erfassen und selbstständig nach ihren Bedürfnissen zu gestalten. Sie bewegen sich damit auf zwei Ebenen gleichzeitig, nämlich auf der Ebene der (Fremd-)Sprache und auf der metakognitiven Ebene des ‚Betrachters‘ und ‚Evaluators‘ ihres eigenen Vorgehens. Diese Präsenz auf zwei Ebenen soll ihnen u.a. ermöglichen, Ausmaß und Nutzen der Integration der Muttersprache selbst festzulegen. Dabei wird häufig angenommen, dass die Fremdsprachenaneignung dann besonders erfolgreich ist, wenn sie auf die Muttersprache weitgehend verzichten kann. Aber es gilt auch, dass die Muttersprache bei dieser Aneignung je nach Lernertyp eine förderliche Rolle spielen kann, deren Ausmaß von den Dispositionen und Entscheidungen des individuellen Lernalters abhängt.

Hält man sich diese Entwicklung vor Augen, so lässt sich mit Blick auf die Entwicklung vermittlungsmethodischer Konzepte in den letzten drei Jahrzehnten die These aufstellen, dass es im Wesentlichen zwei Entwicklungen waren, die dafür verantwortlich sind, dass die Entwicklung gesamthafter vermittlungsmethodischer Konzepte ins Stocken oder gar zum Erliegen gekommen ist: das Aufkommen und das Gewicht des Konzepts der Lernerautonomie und die Erkenntnis, dass sich generalisierbare Aussagen über Nutzen oder Schaden der Muttersprache beim Erlernen einer Fremdsprache kaum treffen lassen. Für den bilingualen Sachfachunterricht hat dies u.a. zu diametral unterschiedlichen Ansätzen geführt: auf der einen Seite wird die Muttersprache an der Oberfläche vermieden; auf der anderen Seite wird sie systematisch einbezogen und fach(sprach)lich gepflegt.

3. Die Realität außerhalb des fremdsprachlichen Klassenzimmers

Wer aktuelle fremdsprachliche Lehrwerke mit ihren Vorgängern von vor 30 oder 40 Jahren vergleicht, stößt unmittelbar auf sichtbare Veränderungen. Diese betreffen die äußere Gestaltung und die Texte, sicherlich auch zum Teil, wenn auch vielleicht weniger markant, die grammatischen Beschreibungen, die zumeist im Anhang oder in separaten grammatischen Begleitheften zu finden waren und sind. Mit am deutlichsten, so scheint mir, lässt sich der konzeptuelle Wandel in der Fremdsprachendidaktik und -methodik an der Lehrbuchwelt ablesen. Stärker als in vorangehenden Lehrwerkgenerationen suchen aktuelle Lehrwerkkonzeptionen nach einer realistischen, realitätsnahen außerunterrichtlichen Lebenswelt. Es geht in ihnen darum, Szenarien für die Anwendung der Fremdsprache bzw. von Fremdsprachen zu entwickeln bzw. darzustellen, auf die Lernende außerhalb des Unterricht bzw. der Institution Schule tatsächlich stoßen können. Zwar hat dieser Gedanke auch in vorangehenden Epochen der fremdsprachenunterrichtlichen Forschung existiert, aber erst jetzt, d.h. in den letzten zwei Jahrzehnten, ist er so prominent geworden, dass er zu einem der Dreh- und Angelpunkte curricularer Planung und Entwicklung geworden ist. Er geht so weit, dass die Beschäftigung mit literarischen Texten um ihrer selbst willen unter Rechtfertigungsdruck gerät und führt aus literaturdidaktischer Perspektive zu ausholenden und argumentativ breit entfaltetten Begründungen dafür, warum gerade literarische Texte geeignet sind, interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht anzuregen und Lernende an die reflektierende Beschäftigung mit der Wirklichkeit heranzuführen. Mit diesen Argumentationen wird einer Kritik der Boden entzogen, die dem Fremdsprachenunterricht vorwarf, weit von der Lebenswelt seiner Teilnehmerinnen und Teilnehmer entfernt zu sein, und die ihm gleichzeitig vorwarf, nur auf unmittelbare außerunterrichtliche Verwertbarkeit, nicht aber auf Allgemeinbildung und Erziehung zur Mündigkeit beizutragen. Und so haben wir es heute im Wesentlichen mit Begründungen zu tun, die dem Fremdsprachenunterricht bescheinigen, die Lernenden auf die fremdsprachige und interkulturell vielgestaltige Welt außerhalb des fremdsprachlichen Klassenzimmers vorzubereiten. Für unseren Zusammenhang lässt sich dies an zwei Aspekten nachhaltig zeigen: an den

Frank G. Königs (2015), Keine Angst vor der Muttersprache – vor den (anderen) Fremdsprachen aber auch nicht! Überlegungen zum Verhältnis von Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 2, 5-14. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Kompetenzen, wie sie im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen angesprochen werden, und am Wiedererstarben bzw. Aufkommen der Sprachmittlung als wichtiger unterrichtlicher Aktivität.

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen zielt auf der Ebene der Kann-Beschreibungen darauf zu beschreiben, was Lernende im Fremdsprachenunterricht an bestimmten Stellen ihrer unterrichtlichen Laufbahn fremdsprachlich können (sollen). Er beschreibt folglich das, was die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können, und nicht das, was der Unterricht auf einer bestimmten Stufe ihnen ‚anbietet‘. Diese Kompetenzen weisen aus, dass Lernende sich kontinuierlich in die fremde Sprache ‚einleben‘, sich mit ihren Strukturen, Besonderheiten und textuellen wie pragmatischen Normen vertraut machen und die Verfügbarkeit darüber erlangen. Dabei wird den Lernenden zumindest nahegelegt, diesen Prozess selbst zu beobachten und durch Selbstvergewisserungen zu gestalten. Lernende werden z.B. dazu angeregt, ihren eigenen Erfahrungen und Kontakte mit der Fremdsprache zu beobachten, zu erweitern und die textuellen Bedingungen der Fremdsprache – auch und gerade in Abgrenzung zu denen ihrer Muttersprache – zu reflektieren, um auf diese Weise die fremdsprachlichen Kompetenzen zu automatisieren und auszubauen. Es geht also nicht um die leblose Automatisierung sprachlicher Grundstrukturen, sondern um das Konfrontiertwerden mit unterschiedlichen textuellen Mustern und Regeln, deren Beherrschung die Lernenden durch den reflektierenden Umgang mit der fremden Sprache erlernen und abrufbar halten sollen. Ein Durchdringen fremdsprachlicher textueller Strukturen, wie sie durch den Referenzrahmen für einzelne Textsorten, aber auch für sprachliche Realisierungsformen (Mündlichkeit, Schriftlichkeit) in Kompetenzrastern gebündelt werden, ist letztlich nur durch mindestens impliziten, bisweilen zweifelsohne auch expliziten Vergleich mit vorhanden sprachlichen Wissensbeständen leistbar. Wenn Lernende erkennen sollen, welche Anforderungen an das Erreichen bestimmter sprachlicher Kompetenzstufen gestellt werden („Der Lerner kann ...“), dann ist das die Einladung zum – zumindest impliziten – Vergleich mit anderen sprachlichen Systemen, über die sie bereits verfügen. Für den bilingualen Sachfachunterricht gehört das angesichts der mit ihm verbundenen Bildungsziele zum ‚Alltag‘, denn Lernende sollen das Fachwissen auch in der Muttersprache sach- und sprachgerecht angemessen thematisieren können.

Lernzielbeschreibungen, Kompetenzraster und Lehrbücher zeigen, dass die Bedeutung der Sprachmittlung in den letzten Jahren zugenommen hat. Das Mitteln zwischen zwei (oder mehreren) Sprachen macht einen wichtigen Teil einer umfassenden fremdsprachlichen Kompetenz aus. Es ist wichtiger Bestandteil nicht nur der Vermittlung, sondern der fremdsprachlichen Interaktion insgesamt. Nicht zufällig mehrten sich die Publikationen, in denen es zum zentralen Gegenstand auch wissenschaftlicher Erörterungen geworden ist (vgl. z.B. Katelhön & Nied Curcio 2012; Reimann & Rössler 2013; Nied Curcio, Katelhön & Basič 2015). Diese Publikationen zeigen, dass erfolgreiche Sprachmittlung auch an den bewussten, partiell analytischen Umgang mit Mutter- und Fremdsprache gekoppelt ist. So existieren z.B. Sprachmittlungssituationen, deren Bewältigung vom Lernenden verlangt, Sprach- und Textstrukturen aus unterschiedlichen Sprachen miteinander zu vergleichen, gerade um zu erkennen, welche lernerseitigen Aktivitäten nötig sind, um das angestrebte kommunikative Ziel zu erreichen. Sprachmittlung ist dabei eine eigenständige sprachliche Fertigkeit (die freilich nicht losgelöst von anderen sprachlichen Fertigkeiten zu sehen ist) und die als natürlicher Bestandteil fremdsprachiger Interaktion und nicht als überdimensionierte Lernhilfe (wie in der Grammatik-Übersetzungsmethode) angesehen wird¹. Oder anders ausgedrückt:

„Mit der terminologischen Wende hin zum Sprachmitteln und dem damit einhergehenden Versuch, das Übersetzen in einen kommunikativ-funktionalen Kontext einzubinden, ist die Diskussion um das Übersetzen als Teil des Sprachunterrichts wieder in ruhigeres Fahrwasser gelangt: abwägende Texte, die die Vor- und Nachteile der Integration von Übersetzungen in den Unterricht gegenüberstellen, zeigen, dass die Diskussion sich nicht auf das Ob, sondern auf das Was und das Wie konzentrieren sollte.“

Alternativen zum traditionell lehrerzentrierten Übersetzungsunterricht konzentrieren sich auf

- die Einbettung der Übersetzungsaktivitäten in kommunikative Kontexte, die das Übersetzen funktional erscheinen lassen,
- eine Änderung der Arbeitsformen hin zu mehr kooperativem Arbeiten,
- den Beitrag zum Fremdsprachenlernen, den durch Übersetzungen beförderte Sprachreflexionen leisten, und

Frank G. Königs (2015), Keine Angst vor der Muttersprache – vor den (anderen) Fremdsprachen aber auch nicht! Überlegungen zum Verhältnis von Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 2, 5-14. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- eine stärkere Fokussierung auf den Übersetzungsprozess als Teil des Sprachlernprozesses“ (Rösler 2015: 248-249).

Überdies lässt sich zeigen, dass es eine Reihe von Gründen gibt, aus denen Sprachenlernen und Sprachmitteln nicht voneinander los kommen (vgl. Königs 2015). Nicht nur – aber auch – zweisprachig aufwachsende Kinder sind hierfür eine interessante Belegquelle.

Die Orientierung an außerunterrichtlichen Verwendungszuständen der Fremdsprache hat bisweilen eine Diskussion über den Bildungsauftrag von Fremdsprachenunterricht ausgelöst. In dieser Diskussion ist seitens der Verfechter umfassender Bildungsziele – nicht ganz zu Unrecht – ins Feld geführt worden, dass Unterricht allgemein, aber auch die Institution Schule mehr als alltagstaugliche Lebensbewältigung für Routinesituationen schaffen müssen. Die Diskussion über den Beitrag des Fremdsprachenunterrichts zur Bildung kann an dieser Stelle nicht geführt werden. Wohl aber kann für unseren Zusammenhang der Frage nachgegangen werden, in welchem Verhältnis die Künstlichkeit des fremdsprachenunterrichtlichen Klassenzimmers zur Verwendung der Muttersprache steht.

4. Die Künstlichkeit des fremdsprachlichen Klassenzimmers

Der anglistische Fremdsprachendidaktiker Wolfgang Butzkamm hat in zahlreichen Aufsätzen und in etlichen Büchern dafür geworben, bei allem berechtigten Bemühen um einsprachige Unterrichtsführung nicht das Kind mit dem Bade auszuschütten und der seiner Meinung ohnehin nicht ausschaltbaren Muttersprache einen funktional klar definierten Raum im fremdsprachlichen Klassenzimmer zu lassen. Das Konzept der Aufgeklärten Einsprachigkeit (Butzkamm 1973) und noch stärker seine Überlegungen zur psycholinguistischen Absicherung des potentiellen und partiellen Nutzens der Muttersprache für die Fremdsprachenaneignung (Butzkamm 1989) setzen sich durchaus distanziert mit den gebetsmühlenartig wiederholten Bekenntnissen für einen authentischen, die außerunterrichtlichen Situationen möglichst natürlich einbindenden Fremdsprachenunterricht auseinander. Seiner Überzeugung nach wohnt dem Fremdsprachenunterricht eine gewisse Künstlichkeit inne, die man ihm auch nicht nehmen könne, und es sei besser, diese Künstlichkeit zu tolerieren und zu nutzen als sie zu ignorieren und mehr oder weniger unreflektiert die Natürlichkeit des Fremdsprachenunterrichts zu reklamieren. Dies gilt in besonderer Weise für den bilingualen Sachfachunterricht: Für die überwiegende Verwendung der Fremdsprache zum Aufbau von Sachfachwissen gibt es nur im Ausnahmefall das Kriterium der Natürlichkeit, das man ins Feld führen kann. Mit der hier skizzierten Anschauung von Natürlichkeit und Künstlichkeit geht das Votum einher, dass die Aneignung einer fremden Sprache mühevoll und u.a. mit beständigem Üben verbunden sei. Dieser Vorstellung schließen sich auch andere Forscherinnen und Forscher an (vgl. z.B. Klippel 2013). Damit wird der Auffassung eine Absage erteilt, wonach die Imitation fremdsprachlicher Realität mit möglichst großem Authentizitätsgehalt automatisch zu guten und hinreichenden Lernergebnissen führt. Die Schulpädagogik sieht das ebenso. Sie diskutiert u.a. die Frage, was denn einen guten Unterricht ausmacht und kennt als eines seiner wichtigsten Merkmale ‚Intelligentes Üben‘, das dem Automatisieren, Vertiefen und Transferieren des Gelernten dient. Intelligentes Üben zeichnet sich nach Meyer (2004: 104-105) dadurch aus, dass „ausreichend oft und im richtigen Rhythmus geübt wird, die Übungsaufgaben passgenau zum Lernstand formuliert werden, die Schüler/innen Übungskompetenz entwickeln und richtige Lernstrategien nutzen und die Lehrer/innen gezielte Hilfestellungen beim Üben geben“. Diese Charakterisierung intelligenten Übens macht den Einsatz der Muttersprache nicht zwingend erforderlich – aber sie schließt ihn auch nicht aus. Die Kriterien, an denen sich entscheidet, ob dieser Einsatz ggf. sinnvoll und lernfördernd ist oder nicht, liegen im Lernenden selbst. Damit verlangt intelligentes Üben nach einer Lernertypologie, die Aussagen darüber zulässt, ob in einem konkreten Fall der Rekurs auf die Muttersprache hilfreich ist oder nicht. Von einer solchen – empirisch validierten – Lernertypologie sind wir derzeit noch ein gutes Stück entfernt. Erfahrungen mit einer konkreten Lernergruppe bzw. einem konkreten Lerner kompensieren diese Lücke ein Stück weit.

Aus dieser Bestandsaufnahme resultiert die Anforderung an die fremdsprachliche Lehrkraft, Lernimpulse zu schaffen. Diese können durchaus – zumindest phasenweise – künstlich anmuten. Es gehört ein Stück weit zur natürlichen Künstlichkeit des Fremdsprachenunterrichts dazu, dass diese Lernimpulse auch künstlich geschaffen werden. Die Notwendigkeit des Übens im Fremdsprachenunterricht ist deshalb nicht gleichzusetzen mit der ausschließlichen Fokussierung auf automatisierende Drillübungen – aber sie schließt derartige Übungen eben auch nicht völlig aus.

Frank G. Königs (2015), Keine Angst vor der Muttersprache – vor den (anderen) Fremdsprachen aber auch nicht! Überlegungen zum Verhältnis von Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 2, 5-14. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Und sie gestattet auch den partiellen und funktional definierten und begründbaren Einsatz der Muttersprache, sofern damit das Kriterium der Förderung fremdsprachlichen Lernens erfüllt wird. All dies kommt im bilingualen Sachfachunterricht vor – und ihm auch entgegen!

Wie es scheint, führt das Nachdenken über Alternativen zum fachgebundenen Unterricht in Bildungsinstitutionen zu Reformideen, die auf den ersten Blick befremden: So machten in deutschen Zeitungen Anfang April 2015 die Meldung die Runde, dass Finnland die Fächer zugunsten von Themengebieten abschaffen wolle (z.B. Focus Online 2015). Träfe dies zu, hätten wir es demnächst nicht mehr mit Englisch-, Französisch-, Deutsch als Fremdsprache- oder Spanischunterricht zu tun, sondern es würden Themengebiete in unterschiedlichen Sprachen behandelt, wobei zu klären wäre, welchen Status dann einzelne Sprachen überhaupt hätten und wie die Schülerinnen und Schüler sich die hinreichenden Kenntnisse überhaupt aneignen könnten. Ganz so abstrus, wie dieser Vorschlag auf den ersten Blick erscheinen mag, ist er dann aber vielleicht gar nicht: Immerhin werden in Deutschland zunehmend englischsprachige Studiengänge proklamiert und auch eingerichtet. Dabei handelt es sich um ein Fachstudium im Medium der Fremdsprache. Blickt man indes auf einschlägige Untersuchungen dazu, wie Studierende nichtsprachlicher Fächer diese Fokussierung auf Englisch empfinden, so findet man häufig bei den ‚Abnehmern‘ eine gewisse Skepsis (vgl. dazu einige Beiträge in Gnutzmann 2012 und 2015): Sie stellen nämlich für sich fest, dass die inhaltliche Differenzierung unter dem Fremdsprachengebrauch leidet und erst durch Einbezug der Muttersprache kompensiert wird. Fachliches Lernen braucht also die – möglichst systematische und gezielte – Unterstützung durch die Muttersprache. Auch das sollte uns zu denken geben! Interessant an den finnischen Überlegungen – will man sie denn überhaupt für den Kontext des Fremdsprachenlernens diskutieren – finde ich indes, dass man dadurch tatsächlich Sprache zu einem Themengebiet machen könnte, unabhängig von Einzelsprachen. Es müsste m.E. nicht zwangsläufig zu einer Aufhebung des sprachspezifischen Sprachunterrichts führen: Wir wissen z.B. aus der Diskussion um die Förderung von Sprachlern- und Kommunikationsstrategien, dass sprachübergreifendes Training, wie z.B. von Kleppin & Tönshoff (2000) vorgeschlagen, allenfalls eingeschränkt funktioniert. Es könnte aber im Rahmen der Entwicklung von Gesamtsprachencurricula der Idee neue Nahrung geben, auch bisher nicht im Blick befindliche Sprachen zu integrieren und damit so etwas wie Sprachlichkeit als übergreifendes Unterrichtsfach zu erwägen (Hufeisen 2015 diskutiert eine solche mögliche Rolle ein Stück weit für das Lateinische).

5. Fazit

Die vorausgehenden Überlegungen zeigen, dass die Zeit des ‚Schwarz-Weiß-Denkens‘ bzw. der apodiktischen Pro- und Contra-Debatten im Zusammenhang mit der Rolle der Muttersprache beim Fremdsprachenlernen vorüber ist. Ein uneingeschränktes ‚Verbot‘ des Rückgriffs auf die Muttersprache verbietet sich ebenso wie ein überdimensioniertes Einbeziehen der Muttersprache, wie es im Rahmen der Grammatik-Übersetzungsmethode übliche Praxis war. Vielmehr spricht viel für eine funktional, durchaus auch mit Blick auf das lernende Individuum und seine Erfahrungen und Präferenzen erfolgende Entscheidung ‚ad personam‘. Das macht die praktische Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts nicht leichter, aber es sollte all denen das schlechte Gewissen nehmen, die sich dem Zwang ausgesetzt sehen, gegen ihre eigene Überzeugung, vor allem aber gegen den Nutzen für einen individuellen Lerners die Muttersprache zu umgehen. Hier spricht mehr für deren reflektierten, limitierten und funktional begründeten Einbezug als für ihren unterschiedslosen und unkontrollierten Ausschluss aus fremdsprachlichem Lernen. Also: Keine Angst vor der Muttersprache – aber vor anderen Fremdsprachen auch nicht! Auch der bilinguale Sachfachunterricht sollte hieran denken.

Literaturverzeichnis

- Butzkamm, Wolfgang (1973), *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang (1989), *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürlich Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke.

Frank G. Königs (2015), Keine Angst vor der Muttersprache – vor den (anderen) Fremdsprachen aber auch nicht! Überlegungen zum Verhältnis von Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 2, 5-14. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- Cummins, James (1978), Educational Implications of mother tongue maintenance in minority-language groups. *The Canadian Modern Language Review* 34/3, 395-416.
- Focus Online (2015), Keine Schulfächer mehr: So will Finnland sein Schulsystem reformieren [Online unter http://www.focus.de/politik/ausland/reform-des-schulsystems-finnland-will-schulfaecher-abschaffen_id_4566089.html. 27. April 2015].
- Gnutzmann, Claus (Koordinator) (2012), *Fremdsprachen in nichtsprachlichen Studiengängen. Themenheft der Zeitschrift Fremdsprachen Lehren und Lernen* 41: 2.
- Gnutzmann, Claus (2013), Language awareness. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 2. Aufl. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 115-119.
- Gnutzmann, Claus (Koordinator) (2015), *Wissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache. Themenheft der Zeitschrift Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43: 1.
- Hallet, Wolfgang & Legutke, Michael K. (Koord.) (2013), *Tasks revisited. Themenheft der Zeitschrift Fremdsprachen Lehren und Lernen* 42: 2.
- Hoffmann, Sabine (2014), *Mündliche Kompetenz und Bewusstsein beim unterrichtlichen Fremdsprachenlernen*. Tübingen: Narr.
- Hufeisen, Britta (2015), Zur möglichen Rolle der sog. Klassischen Sprachen für Gesamtsprachencurriculumskonzepte. In: Hoffmann, Sabine & Stork, Antje (Hrsg.), *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 45-57.
- Katelhön, Peggy & Nied Curcio, Martina (2012), *Hand- und Übungsbuch zur Sprachmittlung Italienisch-Deutsch*. Berlin: Frank & Timme.
- Keßler, Jörg-U. (2006), *Englischerwerb im Anfangsunterricht diagnostizieren: Linguistische Profilanalysen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Kleppin, Karin & Tönshoff, Wolfgang (2000), Autonomiefördernde Strategievermittlung als Gegenstand und Verfahren in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. In: Helbig, Beate; Kleppin, Karin & Königs, Frank G. (Hrsg.), *Sprachlehrforschung im Wandel. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg.
- Klippel, Friederike (2013), Übung macht den Meister – practice makes perfect. Von den langweiligen Aspekten des Sprachenlernens. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 42: 1, 38-49.
- Königs, Frank G. (2004), Ruhe sanft oder Ruhe vor dem Sturm? Oder: Wie steht es um die zukünftige Entwicklung fremdsprachlicher Vermittlungsmethoden? In: Annas, Rolf (Hrsg.), *Deutsch als Herausforderung. Fremdsprachenunterricht und Literatur in Forschung und Lehre. Festschrift für Rainer Kussler*. Stellenbosch: Sun Press, 11-24.
- Königs, Frank G. (2013), Lernpsychologische und psycholinguistische Grundlagen des Fremdsprachenlernens. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 2. Aufl. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 326-329.
- Königs, Frank G. (2015), Sprachen lernen – Sprachen mitteln: Warum das eine nicht ohne das andere geht. In: Nied Curcio, Katelhön & Bašić (Hrsg.), 9-40.
- Martinez, H el ene (2008), *Lernerautonomie und Sprachlernverst andnis. Eine qualitative Studie bei zukunfftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Meyer, Hilbert (2004), *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Difturth, Marita (2011), *Teaching English. Task Supported Language Learning*. Paderborn: Schöningh.

- Nied Curcio, Martina; Katelhön, Peggy & Bašić, Ivana (Hrsg.) (2015), *Sprachmittlung - Mediation - Mediazione linguistica: Ein deutsch-italienischer Dialog*. Berlin: Franke & Timme.
- Pienemann, Manfred (1998), *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Reimann, Daniel & Rössler, Andrea (Hrsg.) (2013), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Riemer, Claudia (2013), Motivation. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 2. Aufl. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 168-172
- Rösler, Dietmar (2015), Übersetzen und Übersetzungen als sprachdidaktische und kulturkundliche Herausforderungen für den Fremdsprachenunterricht. In: Hoffmann, Sabine & Stork, Antje (Hrsg.), *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 247-258.
- Selinker, Larry (1972), Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10: 2, 209-231.

Anmerkungen

- ¹ Hier sei übrigens erwähnt, dass eine häufig anzutreffende sprachmittlerische Situation in anderen Ländern weitaus häufiger an der Tagesordnung ist als in Deutschland: Ich meine hier medial transportierte Mittlungssituationen. Während in deutschen Medien in aller Regel Interviews oder Reden simultan gedolmetscht bzw. synchronisiert werden, ist die diesbezügliche Praxis in anderen Ländern anders: Hier werden fremdsprachige Äußerungen häufig ohne Übertragung in die Landessprache oder allenfalls mit Untertiteln wiedergegeben, und mitunter erlebt man auch Interviews, in denen der Fragende zwar die Umgebungssprache des Senders benutzt, der Gefragte jedoch ‚seine‘ Sprache verwendet, ohne dass diese Äußerungen in die Umgebungssprache überführt würden.