

Adaptierte Grammatik-Übersetzungsmethode im modernen Fremdsprachenunterricht: Textarbeit und literale Kompetenzen

Método de traducción gramatical adaptado en la enseñanza moderna de lenguas extranjeras: trabajo con textos y habilidades literarias

Denis-Belyaev^a

Abstract:

Der Beitrag stellt eine Übersicht über die Adaptierte Grammatik-Übersetzungsmethode als modifizierte Form der klassischen Grammatik-Übersetzungsmethode dar. Behandelt werden die Möglichkeiten des Methodeneinsatzes im Unterricht, Übungsformen, Erweiterungen, die auf einer langjährigen unterrichtlichen Praxis basieren und durch die jüngsten Forschungsergebnisse zum Fremdsprachenunterricht untermauert sind. Näher betrachtet werden Aktivitäten im Rahmen der adaptierten Grammatik-Übersetzungsmethode auch im Kontext des modernen Forschungsstandes. Als Ausgangssprache dient die russische Sprache und Deutsch ist hierbei die Zielsprache. Im Artikel finden sich auch Beispiele und Übungsvorschläge.

Keywords:

Deutsch, Grammatik, Methode, Russisch, Unterricht, Übersetzen

Resumen:

The paper is about the adapted variant of the grammar translation method. The possible uses of the method and its application in modern teaching contexts are discussed. In addition, the possibilities for expanding the method with other instruments are considered. The new approach within the method as well as some possible approaches in the classroom are presented. Russian is used as the source language (L1), with examples being translated verbatim into German for better understanding. The target language (L2) is German.

Palabras Clave:

German, Grammar, method, Russian, teaching, translation

Einleitung

Jegliche Erwähnung der Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) im modernen Sprachunterricht stößt in der Regel auf bedingungslose Ablehnung. Sie wird pauschal als überholt und nicht zeitgemäß betrachtet. 1

Tatsächlich reifte diese Methode im 19. Jhd. in den Kategorien der lateinischen und griechischen Grammatik aus. Die Lernenden wurden angehalten die grammatischen Regeln einer Sprache zu lernen und dann auch anzuwenden. Das Hauptziel bestand in der allgemeinen Geistesbildung. 2

Aus heutiger Sicht erscheint die Vorgehensweise nicht (genügend) handlungs- und produktionsorientiert, also didaktisch veraltet. Jedoch wurden zwei wichtige Sprachen-Lernprinzipien aus dieser Methode übernommen: Erstens, dass das Sprachenlernen einen kognitiven Prozess darstellt und, zweitens, dass jede andere Sprache/Fremdsprache durch die Erstsprache gelernt wird. 3

Dies scheint zumindest unbestritten zu sein. An der Stelle könnte man pauschal behaupten, dass Sprachen im Fremdsprachenunterricht (FSU) durch die Erstsprache(n) gelernt werden und dass jeder Lerner dabei (wenigstens mental) auf die GÜM wohl mehr oder weniger permanent zurückgreift.

^a Denis Belyaev, Universität Rostock, Deutschland, <https://orcid.org/0000-0003-4630-7940>, Email: denis.belyaev@uni-rostock.de

Dieser Beitrag basiert auf eigenen mehrjährigen Erfahrungen aus dem DaF-Unterricht.

Adaptierte Grammatik-Übersetzungsmethode (eine Übersicht)

Die Adaptierte Grammatik-Übersetzungsmethode (AGÜM) findet im Fremdsprachenunterricht (FSU) Anwendung. Die AGÜM ist in dem Zusammenhang so zu verstehen, dass sie in der modernen, transformierten, an neue Theorien, Umstände und Gegebenheiten angepassten Form Anwendung findet und stets danach bestrebt ist, sich in dieser Hinsicht passende Instrumente sowie Methoden als mögliche Erweiterungen eigener Grenzen zunutze zu machen. Im Rahmen des Konzeptes des modernen FSU handelt es sich auch darum, dass Methoden und Strategien flexibel eingesetzt werden können/sollten. Kommunikative und kognitive Ansätze sollen sich z.B. nicht gegenseitig ausschließen. Die Lehrkraft übernimmt nicht nur die Rolle des Moderators, der den Lernprozess von rezeptiven bis hin zu produktiven bzw. kreativen Aktivitäten begleitet, sondern auch eine unterstützende Rolle, die es ihr ermöglicht, u.a. auch grammatisches Wissen (auch in Form einer „didaktisierten“ Grammatik) in das problemlösende, entdeckende Lernen einzubinden. 4

In dem Sinne wird im Rahmen der AGÜM permanent danach gesucht, wie ihre Instrumente erweitert, vervollständigt, transformiert werden können. In dem Zusammenhang wird u.a. auf die kreative (im breiteren Sinne des Wortes) Komponente zurückgegriffen. Kreativität als Konzept und als Teil menschlicher Natur ist aus dem Unterricht nicht wegzudenken. 5

Die AGÜM ist insofern kreativ, als unter „Kreativität“ nicht unbedingt und auch nicht in erster Linie solche Tätigkeiten wie basteln, malen, zeichnen, ausschneiden etc. verstanden werden. Mit dem Begriff werden vielmehr an dieser Stelle mentale und sprachliche Handlungen, Findungen verstanden, vor allem wenn es um unerwartete Problemlösungsstrategien geht, die unentbehrlich für jeden kommunikativen Akt sind.

Wodurch unterscheidet sich die AGÜM noch von der traditionellen GÜM bzw. welche Vorgehensweisen wurden im unterrichtlichen Rahmen erprobt?

- Eine für die Lerngruppe einheitliche Muttersprache ist zwar keine Voraussetzung, erleichtert aber die Moderation sowie Differenzierung im Unterricht. Auch kann in einer Zweitsprache unterrichtet und erklärt werden, wenn sie auf einem hohen Niveau beherrscht wird. Andernfalls wird die Erstsprache für Erklärungen herangezogen;
- Diktate werden nicht geschrieben, Nacherzählungen werden als Sonderaufgaben angeboten und haben in dem Sinne mit der AGÜM nichts zu tun. Dies betrifft auch die aus der heutigen Sicht kreative Methode „Texte weiterschreiben“;
- Im Rahmen der AGÜM werden explizit keine Grammatikkenntnisse vermittelt. Die Grammatik ist auch kein favorisierter Bestandteil der Methode mehr. Vielmehr geht es um die Vermittlung von Sprachkompetenzen und Kenntnissen à la „wie es angemessen in der Zielsprache (L2) gesagt wird“ sowie um Sprachmittlung, die als 5. Kompetenz im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) behandelt

wird. Die Sprachmittlung wird dabei im Sinne von Philipp und Rauch definiert: „Wir definieren die Sprachmittlung (in Abgrenzung zur Übersetzung) als die adressaten-, sinn- und situationsgerechte Übermittlung von (ausgewählten) mündlichen oder schriftlichen Informationen von einer Sprache in eine andere mit dem Ziel, fremdsprachige Informationen für Kommunikationspartner nutzbar zu machen, welche sie aufgrund fehlender Fremdsprachenkenntnisse nicht oder nur unzureichend verstehen“. 6

Diese Definition soll an dieser Stelle um Folgendes erweitert werden: Sprachmittlung kann auch innersprachlich/intralingual sein. Zwar wird dabei nicht gedolmetscht oder übersetzt im eigentlichen Sinne, jedoch wenn wir Inhalte in eine andere Form übertragen (z.B. Nacherzählung) oder das Nicht-Verstandene mit anderen Worten versuchen zugänglich zu machen, dann ist wohl nichts anderes als auch eine Form der Sprachmittlung;

Wenn es im FSU um die Grammatik gehen soll, dann soll entsprechendes Wissen eher erworben und nicht erlernt werden. Hierfür bieten sich separate Übungen an, ähnlich wie es in modernen Lehrwerken üblich ist. Dabei kann grammatisches Wissen nicht nur implizit, induktiv erschlossen werden, sondern auch explizit, deduktiv, was manchmal und bei komplizierteren oder wichtigen Themen im FSU sogar notwendig und empfehlenswert wäre. Es empfiehlt sich, sämtliche Grammatikerklärungen in der Muttersprache (L1) abzuhalten. Der Prozess könnte durch Parallelen zwischen L1 und L2 oder sogar kontrastive Vergleiche auf einem zugänglichen Niveau erweitert werden. Wozu ist es nützlich? Der kontrastive Vergleich steigert die Multiperspektivität der Schülerrinnen und Schüler (SuS), indem unbekannte Aspekte, Phänomene, Sichtweisen aufgezeigt werden. Dies wiederum begünstigt die Transkulturalität. Die Grammatik ist offensichtlich der Schlüssel zur Sprache und ohne dieser kann keine Kommunikation zustande kommen, ganz gleich, was man davon im modernen FSU hält. 7

Selbstverständlich besitzt der Mensch von Geburt an quasi eine innere Grammatik, diese allein macht aber aus meiner Sicht einen gebildeten Menschen heutzutage nicht aus, denn man muss einerseits viel mehr kommunizieren als früher, vor allem auch mehr schreiben, andererseits kann man das Volumen an Informationen sogar mit dem vor 5 Jahren kaum vergleichen, geschweige denn vor 20 oder gar 30 Jahren. 8

Welche Konsequenzen ziehe ich als Sprach- /Sprechproduzent und Rezipient daraus? Das heißt für mich als Schreiber bzw. Leser, ich muss mit den Infos, die ich lese/schreibe, auch etwas anfangen können. Ich muss sie erstmal aufnehmen und dabei sortieren bzw. aussortieren, verarbeiten und weitervermitteln können (sic!). Und ganz wichtig, ich muss sie erst gar nicht im Kopf behalten, wie früher, muss aber wissen, wo ich die finde und wie ich das Falsche vom Richtigen trenne. Es geht also um praktische Anwendung von erworbenen Kompetenzen. Dies ist eine der wichtigsten – aus meiner Sicht – Fertigkeiten und Fähigkeiten heutzutage. Und diese Kompetenz, diese Fähigkeit wird u. a. mit der AGÜM und dadurch geschult und ausgebildet. Selbst wenn nur still übersetzt wird. Die od. der Übersetzende versucht nicht nur er- und vermitteln, sie/er versucht zu verstehen, was gesagt wird, was erwartet wird. Sie/er prüft, ob alles richtig verstanden wurde und/ oder ob Informationen auch richtig/ angemessen weitergegeben bzw. wiedergegeben wurden bzw. werden. Eine enorm wichtige Kompetenz für Übersetzende und für andere. Angemessen verstehen und verstanden werden, könnte eines der Mottos der AGÜM sein;

- Die AGÜM begleitet nicht nur die Hauslektüre, sondern kann grundsätzlich immer (sinngemäß) eingesetzt werden. Entschieden darüber wird aus der Lehr-/Lernsituation heraus. Es darf kein Zwang oder Selbstzweck entstehen bzw. verfolgt werden;
- Dementsprechend wird nicht ausschließlich an (literarischen) Texten geübt, sondern auch einzelne Übungen oder Sätze im Lehrbuch od. sogar Schülerfragen können den Einsatz der Methode auslösen (s.u. u.a. Bsp.);
- Eine Hinübersetzung, also aus L1 in L2, ist anspruchsvoller, weil die SuS zuerst verstehen müssen, was der Satz in L1 besagt, dann mentale Muster abrufen und versuchen dabei festzustellen, wie es in L2 heißen könnte. 9
Anschließend an die Übersetzungsaufgaben wurde im DaF-Unterricht das Gesagte geprüft ggf. Fehler (evtl. mithilfe von Lehrkraft (LK) identifiziert und behoben. Hierbei sollten die SuS sich bewusst machen, was und warum anders war sowie was, wie wird a.d.S. anders gesagt und evtl. warum (sofern bestimmte Phänomene erklärbar sind);
- Die zu übersetzenden Sätze stammten meistens aus einer Lektüre od. bauten auf diese. Lexikalische Erweiterungen od. Varianten nahmen meistens, jedoch nicht ausschließlich Bezug darauf, was im Text gegeben war. Bestimmte lexikalische Phänomene konnten zu Wortclustern, Wortfamilien etc. erweitert werden. Beispiel: *An der Baustelle wurden wir durchgewunken.* – Wurde mit den Verben *herauswinken* (*Wir wurden aus der Parklücke herausgewinkt*), *abwinken* und mit dem Antonym hierzu *abnicken* ergänzt bzw. erweitert;
- Übersetzt wurde fast ausschließlich aus L1 in L2. Den Ausgangspunkt für diese Art des Übersetzens bildete die Annahme, dass die entsprechenden (literalen) Kompetenzen in der Erstsprache bereits ausgebildet waren und dass die Lernenden dementsprechend zusammenhängende Sätze und Texte in ihrer Muttersprache angemessen bauen konnten. Nur selten und anfangs, wenn die SuS etwas im Zielsprachentext nicht verstanden od. sich vergewissern wollten, wurde auch umgekehrt übersetzt;
- Demnach dient die AGÜM nicht für die „Geistesschulung“, sondern für Kompetenzschulung und -entwicklung;
- Die AGÜM kann auch ganz gut in soziale Arbeitsformen wie Partner- od. Gruppenarbeit eingebunden werden;
- Eine weitere Vorgehensweise folgte dem Prinzip „über Sprache reflektieren“, wobei Sprachbewusstheit sowie sprachliches Wissen erworben werden sollten. Dabei arbeitet man Routinen bzw. Muster aus. Den Musterbestand wird einerseits als eine Art mentaler „Bibliothek“ od. mentalen Katalog, andererseits als Werkzeug genutzt, um die Realität in der Zielsprache anders, d.h. angemessen fragmentieren und segmentieren zu können;
- Angestrebt wird also im Rahmen der AGÜM vorrangig die praktische Beherrschung der Sprache;
- Im Zentrum der Methode stehen nicht nur das Leseverstehen, die Fähigkeit zum Übersetzen und das Schreiben, sondern auch das praktische Anwenden, welches im Mündlichen z.B. aus Diskussionen in Partnerarbeit oder in Gruppe hervorgeht;
- Die für die GÜM traditionellen Übungsformate wie Lückensätze/ -texte oder diverse Umformungen von Sätzen können bei Bedarf zur Festigung und Einübung integriert werden;
- Vokabellisten wurden je nach Bedarf von SuS individuell (auch je nach Lerntyp) angelegt. 10
I.d.R. brauchten die SuS dazu keine Anleitung oder Empfehlung;

- Die Entwicklung von Schreibkompetenzen ist bekanntlich eines der Hauptziele im modernen Sprachunterricht. 11
Dem Erreichen dieses Ziels ist die AGÜM dienlich, denn Sprache kommt nicht nur und womöglich auch nicht in erster Linie von Sprechen, sondern auch von Schreiben. Es scheint inzwischen eine gewisse Einigkeit in der Frage zu herrschen, dass alle Kompetenzen miteinander auf Engste verweben sind und einander direkt wie indirekt beeinflussen. 12
- A.d.S. wird die Ansicht vertreten, dass die äußere Mehrsprachigkeit auch die innere Mehrsprachigkeit fördert, indem die Sichtweisen auf muttersprachliche Phänomene transformiert werden, aber auch indem das mentale Lexikon ausgebaut und neue Sprachregister angeeignet werden.

Auch steuern die schriftsprachlichen Kompetenzen ihren Beitrag dazu bei. Die Förderung von schriftlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten wird aktuell öfters vernachlässigt. Sie sind aber ausschlaggebend auch für die Formierung von mündlichen Fertigkeiten, Lesestrategien und Leseverhalten sowie kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten. 13

Die AGÜM ist in dem Sinne nicht nur ein schriftliches, sondern auch ein mündliches Instrument.

Kurze Zwischenbilanz

Mit der AGÜM werden Tätigkeiten wie Sprechen, Schreiben und über Sprache reflektieren in erster Linie verbunden. Die Methode wird durch neue Zielsetzungen überdacht und fungiert dabei als sinnvolle Ergänzung im handlungs- und produktionsorientierten Unterricht. Bezugnehmend auf authentische moderne Texte, die einen hohen Anteil an umgangssprachlichen Strukturen sowie Lexik aufweisen, wird ausschließlich kontextgebunden in die Zielsprache übersetzt. Eine Lektüre, ein (Lehrbuch-)Text od. eine Situation bilden dabei einen sprachlichen Hintergrund. An die zu übersetzenden Sätze kann thematisch angeknüpft werden, um freies Sprechen zu fördern. Priorisiert wird die Ausbildung einer angemessenen Sprech- und Sprachkompetenz, die z.T. dadurch ausgebildet wird, dass Unterschiede im sprachlichen Usus nachvollzogen, eingepägt und bei eigener Sprachproduktion eingesetzt werden. Die für die GÜM traditionelle Form des Frontalunterrichts kann u.U. um soziale Arbeitsformen wie Partner- und Gruppenarbeit od. „Expertenkreis“ erweitert werden. Der eigene langjährige erfolgreiche Einsatz der AGÜM im Fremdsprachenunterricht Deutsch bestätigt die These.

Die AGÜM und literale Kompetenzen

Welchen Beitrag leistet nun die AGÜM für die Entwicklung von literalen Kompetenzen (LKM)? Beim Fremdspracherwerb werden LKM in der Zielsprache quasi neu erworben und aus Sicht aller anderen zuvor gelernten oder erworbenen Sprachen erweitert.

Die AGÜM ist funktional. Sie verfolgt das Lernziel, Sprachkompetenzen bzw. Ausdruckskompetenzen zu fördern. Dabei werden zwar überwiegend einzelne Sätze übersetzt, dennoch werden sie im Anschluss in Kontexten erläutert und

verwendet, wobei die SuS eigenaktiv werden dürfen. Die zu übersetzenden Sätze werden in bestimmten Situationen sowie mit bestimmten Absichten verknüpft. Die Funktionalität der AGÜM kommt dabei zum Ausdruck. Dies ermöglicht sowohl ein selbstbewusstes sprachliches Handeln, wie auch einen reflektierten Umgang mit eigenen Sprachprodukten. Der Fokus liegt zwar primär auf der Förderung von Sprach- bzw. Ausdruckskompetenzen sowie auf der Vermittlung von Alltags- und Bildungssprache, jedoch werden grundsätzlich durch entdeckendes und situatives Lernen alle LKM gefördert. Was sind diese Kompetenzen? „Literale Kompetenzen, das sind die sozialen, emotionalen, kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten, die zur Kommunikation mit Texten gebraucht werden. *Literalität* setzt also *literacy* voraus, ist aber mehr als die bloße Möglichkeit, sich schriftlich mitzuteilen. Sie schließt ein verändertes Verhältnis der Menschen zur Sprache, zu sich selbst und zur Gesellschaft ein.“ 14

Die AGÜM ist maßgeblich an der Formierung von kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten beteiligt. Andere Fähigkeiten werden freilich auch mit weiterentwickelt. Eine wesentliche Rolle kommt hierbei dem sprachlichen Strukturaspekt zu und das nicht nur im Schriftlichen, sondern auch im Mündlichen. 15

Bei der Sprachförderung im FSU wären in dem Zusammenhang zwei Ansätze zu erwähnen, wobei eine scharfe Trennung zwischen den beiden didaktisch und methodisch gesehen eher unbegründet wäre, denn die Schwerpunkte der beiden Ansätze überschneiden bzw. vervollständigen sich gegenseitig. Die Rede ist von den Ansätzen *Focus on Form*, der sich mit der formalen Seite der Sprache beschäftigt, und *Focus on Meaning*, der semantische, pragmatische und diskurs-funktionale Komponenten anspricht. 16

An und mit den Inhalten der beiden Ansätze arbeitet auch die AGÜM. Interessant dabei ist, was mithilfe der Grammatik od. Lexik od. Strukturen im Satz und weiter im Text zum Ausdruck gebracht wird. Mit anderen Worten, jeder Satz, jede Aussage will auch pragmatisch und diskurs-funktional verstanden werden. Das wollen die einzelnen Sätze, die übersetzt werden ja auch, denn die sind keineswegs außerhalb eines Diskurses existent, sondern sie sind ständig in ihm drin. Die AGÜM betrachtet sowohl einzelne Sätze, wie auch Satzverbindungen, wie auch Textauszüge situativ, isoliert oder eigenständig, wie auch erarbeitet diese integrativ. Sie verfährt dabei aber auch nicht (nur) rein formal, sondern viel mehr funktional. 17

Dies kann u.a. durch die Heranziehung des generativen Schreibens etc. gewährleistet werden. Das Prinzip heißt: Aus einem Kontext in viele neue Kontexte.

Übersetzungsaufgaben und AGÜM

Was genau können die Übersetzungsaufgaben denn leisten? Dank der Übersetzungsaufgaben können die Möglichkeiten beider Sprachen, Ähnlichkeiten sowie Unterschiede aufgezeigt sowie miteinander verglichen werden. Die kontrastive Betrachtungsweise kommt zur Geltung, was u.a. für die Kompetenz Sprachmittlung enorm wichtig ist. Sich gezielt, aufmerksam und bewusst damit auseinanderzusetzen, was eine Sprache - sei es die Muttersprache, Zweit- oder Drittsprache - leisten kann, ist für Kompetenzerwerb förderlich. Das dabei

erworbene Wissen begünstigt nicht nur Sprachbewusstheit, sondern auch Sprachbewusstsein, die sich in der sprachlichen Handlungsfähigkeit unmittelbar ausdrücken, was beiden Sprachen (L1 u. L2) zugute kommt. Außerdem ist – wenn man an die kommunikativen Ansätze und Didaktiken denkt, die sich vehement dafür einsetzen – den anfänglichen Fremdsprachenerwerb auf den Stufen A1 bis B1 komplett oder überwiegend ungesteuert zu gestalten, nicht immer ohne weiteres umsetzbar, u.a. auch deswegen – aber freilich nicht nur, – weil es um den DaF- und nicht DaZ-Unterricht geht. Bei der subordinierten Zweisprachigkeit im Rahmen des DaF-Unterrichts müssen die gesteuerten Spracherwerbsprozesse Berücksichtigung finden, da der L1 diverse Rollen wie interne und externe Erklärsprache, interne „Mittlersprache“ und Quellsprache bei den gruppen- und individuell unterschiedlichen kognitiven Verarbeitungsprozessen zukommen. 18

Auf den Stufen A1 bis B1 wird - wenn nicht ständig, dann überwiegend, bevor eine gewisse Kapazität an Routinen abgespeichert bzw. ausgearbeitet wird – im Kopf hin und herübersetzt. Diese Übersetzungsprozesse haben nicht zwingend etwas mit Übersetzungsaufgaben im Klassenraum zu tun. Die Strategie wird individuell auch im Mündlichen und im Gedanklichen genutzt, bevor ein Satz im Kopf gebildet und anschließend zum Ausdruck gebracht wird.

Die AGÜM fördert des Weiteren den Wortschatz, woran auch im muttersprachlichen Sprach- und Fachunterricht permanent gearbeitet wird. 19

Eine Erweiterung des mentalen Lexikons um diverse Satzmuster begünstigt neben einem kompetenteren Sprechen, Schreiben und einer kompetenten Sprachmittlung auch lautes und stilles Lesen. Die sprachanalytischen Fähigkeiten werden eigenaktiv angeeignet. 20

Darüber hinaus kann mittels der AGÜM auch der Erwerb elaborierter Fachsprachlichkeit sowie der Bildungssprache unterstützt werden. Wenn es um die Erweiterung des mentalen Lexikons geht, ist es ratsam, sich unterschiedliche Wortnetze zunutze zu machen, wie Sachfelder, Begriffsnetze, Assoziationsnetze, Wortfelder, Wortfamilien, Kollokationen, Klangnetze. Je vielfältiger man dabei vorgeht, desto spannender wird es für die Lernenden; desto motivierter sie sind, desto besser können Vokabeln im Langzeitgedächtnis abgespeichert und bei Bedarf abgerufen werden. 21

Zu beachten bei einer solchen Arbeit wäre bspw., dass wenn mit Wortnetzen gearbeitet wird, beim Anlegen von Wortlisten ein kontextueller - im breiteren Sinne des Wortes - Bezug hergestellt werden sollte, indem Beispiele oder die zu übersetzenden Sätze als Beispiele angeführt werden. Empfehlenswert ist hierbei auch, dass Wortbedeutungen, Worterklärungen nicht nur einsprachig, in der Zielsprache gehalten werden, sondern auch in der Erstsprache, wodurch ein ausreichendes und detailliertes Verständnis gewährleistet werden kann.

Der GER liefert eine weitere konzeptionelle Bestätigung für die AGÜM, indem die Relevanz der Sprachmittlung betont wird. Der Sprachmittlung kommt im GER die Rolle der 4. Form der kommunikativen Aktivitäten neben Rezeption, Produktion, Interaktion zu. „Zu den sprachmittelnden Aktivitäten gehören Dolmetschen und Übersetzen sowie das Zusammenfassen und

Paraphrasieren von Texten in derselben Sprache, wenn derjenige, für den der Text gedacht ist, den Originaltext nicht versteht.“ 22

Hier sind für die AGÜM im unterrichtlichen Kontext, besonders im Schriftlichen, zwei Aspekte relevant: Das Zusammenfassen der wesentlichsten Punkte und Paraphrasieren, und im Mündlichen – das informelle Dolmetschen. Um diese Aktivitäten wird die AGÜM erweitert. Durch diese Erweiterung erfährt sie neue Perspektiven beim unterrichtlichen sprachlichen Gestalten. Diese Art des Dolmetschens ist in erster Linie dann interessant, wenn man still, also für sich dolmetscht oder für seine MitschülerInnen. Dabei kommen freilich auch alle anderen Aktivitäten ins Spiel (Rezeption, Produktion, Interaktion), denn sie existieren nicht separat voneinander. Um anderen etwas mitteilen zu können, müssen SuS Informationen rezipieren, um anhand dieser dann eigene Äußerungen oder sprachliche Handlungen produzieren zu können. Damit diese Handlungen auch erfolgreich sind, müssen SuS mit- und untereinander interagieren (können). Damit ihre Interaktionen dann gelingen, müssen SuS auch das Implizite verstehen können. Mit anderen Worten, ihre pragmatischen Kompetenzen müssen gut genug entwickelt werden, sowohl in L1 wie auch in L2. Das geht aber nur dann, wenn sie eine Aussage erst einmal so verstehen, wie diese ist, und nicht missverstehen. Ein Hindernis dabei können Interferenzen zwischen L1 und L2 darstellen. Um diese möglichst effizient zu vermeiden, gibt es die AGÜM. Demnach ist die Fähigkeit zum Übersetzen eine Kompetenz, die auch im Sinne der AGÜM eine der Schlüsselqualifikationen darstellt, die man wiederum im Fremdsprachenunterricht erwirbt. 23

Im Alltag kann diese Qualifikation von einer essenziellen Bedeutung sein, denn „im Alltag mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler bzw. der Absolventinnen und Absolventen schulischer Fremdsprachenlehrgänge sind die Situationen der Sprachmittlung im Vergleich zur einsprachigen Konversationssituation nur mit Muttersprachlern einer anderen Sprache mindestens ebenso häufig, wenn nicht häufiger.“ 24

Die Kompetenz zum Übersetzen hat im Wesentlichen mit zwei weiteren Kompetenzen zu tun: Mit der schriftlichen Kompetenz od. Kompetenzen und mit den mündlichen. Dabei werden diese sowohl in der Fremd- wie auch in der Muttersprache geschult und gefordert. Besonders herausfordernd und gleichzeitig spannend, motivierend, denn das weckt Interesse an Sprache, scheint es für die SuS zu sein, wenn sie hinübersetzen, also aus L1 in L2. Hierbei laufen mehrere Prozesse nahezu parallel ab. Zuerst muss verstanden werden, was der Ausgangssprachliche Satz besagt, und das nicht nur wortwörtlich. Es muss auch u.a. geprüft werden, ob pragmatisch gesehen noch etwas anderes vermittelt wird. Dies ist bei schriftlichen Informationen umso schwieriger, als uns dabei zusätzliche Hilfestellungen, die Intonation, Betonung, Gestik, Mimik liefern, fehlen. Dies fordert den Sprecher mehr als bei einer mündlichen Konversation heraus. Der/die LeserIn/ÜbersetzerIn verlässt sich dabei nicht nur auf den Sinn des Satzes, Interpunktion und die LK, sondern auch auf die Kontexte, die Lehrbuchtexte oder zusätzliche Lektüren sowie Weltwissen liefern. Auf diese kann man sich stützen, wenn eigene sprachliche Produkte analysiert werden oder wenn nach möglichen Lösungen bzw. Varianten einer Übersetzung gesucht wird. In dem Kontext sind Textarbeit sowie Frontalunterricht unabdingbar, sollen aber nicht den gesamten Unterricht ausmachen.

Ein Problem könnte die Einsprachigkeit, also L2, insofern darstellen, als sich die SuS meistens dazu nicht äußern, etwas nicht ganz oder gar nicht verstanden zu haben. Dies könnte u.U. auch mit der Denkweise zu tun haben, sich in den Augen der Mitschülerinnen und Mitschüler durch Verständnisfragen nicht bloßstellen zu wollen. Diese Annahme ließ sich (zumindest teilweise) im Rahmen der schulischen Lehrer-Schüler-Gespräche bestätigen. Im Erwachsenenunterricht wurde dieses Problem ebenso festgestellt. Der Unterschied dabei ist erfahrungsgemäß der, dass sich die Erwachsenen im Nachhinein eher trauen, zu fragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben als Kinder. Dies kann auch der Fall sein, wenn mit der AGÜM gearbeitet wird. Helfen dabei können diverse Sozialformen der Arbeit, wie Partner- oder Gruppenarbeit in Form von Teams, Expertenkonferenzen usw. Man lässt dabei die SuS nicht nur einander helfen, sondern ermöglicht auch einen Wissensaustausch sowie die Ausarbeitung von Lern- bzw. Übersetzungsstrategien. Das Vorteilhafte hierbei scheint zu sein, dass auch soziale Kompetenzen geschult werden. Bei mangelhaften Fremdsprachenkenntnissen ist die Muttersprache bei Erläuterungen z.B. der Grammatik od. grammatisch-lexikalischer Phänomene sogar empfehlenswert und bei Übersetzungen sowieso unentbehrlich.

Wie funktioniert denn das Ganze? Wenn Sätze aus L1 in L2 übersetzt werden, können Unterschiede in den beiden Sprachen gleich an einem Beispiel veranschaulicht werden. Diese Unterschiede können lexikalisch-grammatisch, struktursprachlich, usuell-sprachlich sein. So kann z.B. die Differenz zwischen *kennen* und *wissen* (*den Weg kennen* vs. *den Weg wissen*) aufgearbeitet werden, wo das Russische nur ein Verb kennt. Nach gleichem Muster kann bei vielen synonymen Verben wie *öffnen* und *eröffnen* oder *warten*, *abwarten*, *erwarten* etc. vorgegangen werden. Wenn solche oder ähnliche sprachliche Phänomene in einem Text vorkommen, können sie gleich aufgegriffen und bearbeitet bzw. diskutiert und durch Übersetzungsbeispiele gefestigt werden.

Das Hauptziel des AGÜM ist hierbei, die SuS möglichst sensibel und effizient vom muttersprachlichen Denken abzubringen und das mentale Lexikon auszubauen, dessen Bestand nicht nur einzelne, kontextungebundene Vokabeln ausmachen, sondern es operiert auch mit paraten Beispielsätzen. Dieses Ziel mag im Rahmen des FSU nie erreicht werden können, jedoch wird sie als Ideal angestrebt. Bei sprachlichen Handlungen seitens der SuS gibt es bekanntlich zwei Extreme im FSU, deren sie sich gern bedienen. Beim Übersetzen, wenn es um komplexere Texte wie Aufsätze geht, werden die Texte zuerst in der Muttersprache verfasst und dann in die Zielsprache übersetzt. Hierbei kann man i.d.R. besonders im Anfangsunterricht fremdsprachliche Strukturen und die Ausgangssprachliche Logik des Aufbaus in der Zielsprache mühelos erkennen. Diese Merkmale (Kalkierungen) bleiben auch bis in die höheren Kompetenzstufen teilweise erhalten. Andererseits finden sich auch „tapfere“, selbstsichere SuS, was im Rahmen kommunikativer Ansätze willkommen wäre, die gleich in der Zielsprache loslegen, ganz gleich, wie gut oder weniger gut diese beherrscht wird. Im Deutschen, in dem die Grammatik eine bedeutende Rolle für eine erfolgreiche Kommunikation spielt, müssen sie oft kommunikative Misserfolge einstecken, was auf Dauer verständlicherweise demotivierend wirken kann.

Die AGÜM ist in dem Sinne ein guter Mittelweg. Erstens, werden die SuS mit dem Schreiben längerer Texte, die dann möglicherweise auch mehrere Fehler enthalten, nicht überfordert. Zweitens, bekommen sie in Form von vorformulierten Sätzen in der Ausgangssprache bereits fertig formulierte Aufgaben, die durch Nebenaufgaben präzisiert werden können, z.B. sollen in einem zu übersetzenden Satz Passiv od. Passiversatzformen vorkommen und keine *man*-Sätze gebildet werden. Außerdem könnte darauf hingewiesen werden, dass nur Wörter aus einem gelesenen Text verwendet werden dürfen. Man könnte auch andersrum vorgehen und die Aufgabe erweitern, indem man die SuS dazu anhält, so viele Übersetzungsvarianten zu schreiben, wie ihnen einfallen. Anschließend wird kontrolliert, ob neue Lexika oder grammatische Strukturen in diesen Übersetzungen überhaupt zu finden sind, die man als LK finden wollte, sprich, ob dort auch Strukturen, Phänomene, Lexeme aus der Lektüre, Übung, Unterrichtssituation zu sehen sind, die mit der jeweiligen Übung konzeptionell in Verbindung gebracht werden können oder diese Übung sogar verursacht haben. Sollte das nicht der Fall sein, könnte man kleinschrittig, jedoch mit gezielten Tipps vorgehen und dadurch die SuS auf die gewünschte Variante bringen. Entdeckendes Lernen in dieser Form wirkt nie demotivierend, selbst bei mehreren „falschen“ Varianten, weil die SuS in den Prozess involviert und nur darauf konzentriert sind, die „richtige“ Lösung zu finden. Die Arbeit in Gruppe kann den Effekt eines Wettbewerbs mit sich selbst und mit anderen verstärken.

Mit lexikalischen, stilistischen und grammatischen Fehlern wird folgendermaßen umgegangen. Zuerst wird gesagt oder – wenn Übersetzungen in Schriftform abgegeben wurden – markiert, wo die Fehler überhaupt zu finden sind. Es wird auch benannt, welcher Art Fehler das sind, eben stilistisch, lexikalisch, grammatikalisch oder orthographisch. Bei schriftlichen Aufgaben kann man dabei diverse Farben nehmen und für diese dann eine Legende zusammenstellen, damit die SuS die Farben entschlüsseln können. Die SuS sollen zuerst in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit – je nachdem wie die Aufgabe gemacht worden war – auf die „Fehler-Schnitzeljagd“ gehen und versuchen die Fehler zu „jagen“ bzw. „wegzujagen“. Aus eigener Erfahrung kann bestätigt werden, dass man damit ganz gute Effekte u. Resultate erzielt. Das Verfahren wird von mir das Ampel-Prinzip genannt und schließt somit drei Phasen mit ein: Rot – Fehler werden markiert, Gelb – Fehler werden identifiziert, Grün – Fehler werden besprochen/ nachvollzogen/ korrigiert. Auf Wunsch könnten die Aufgaben auch ausgetauscht werden. Die SuS würden dann versuchen, Fehler bei anderen zu korrigieren. Diese Vorgehensweise wirkt auch motivierend, da die SuS solche Korrekturen selbst vornehmen dürfen. Um den „Random-Effekt“ bei Korrekturen auszuschließen, empfiehlt es sich – wenn das kein Zufallsfehler war, wie „Verschreiber“ o.ä. – nachzufragen, was falsch war und warum, um einen bewussten Umgang wie auch einen kognitiven Zugang zum Material herzustellen. Klar dabei ist, dass sich die LK auch eigene Erfahrungen zunutze machen muss, um feststellen zu können, ob eine Korrektur ohne ihr direktes Eingreifen überhaupt möglich wäre oder ob der „Fall“ gleich erklärt werden soll. Bei Unsicherheit könnte man so verfahren, dass die SuS eine Minute Zeit oder einen bis drei Freiversuche bekommen, um sich selbst zu verbessern. Gelingt es nicht, dann ist der „Fall“ höchstwahrscheinlich ohne Hilfe und anschließenden Erklärungen der LK nicht lösbar. Dies

sollte allerdings nie negativ bewertet werden, denn die Lernenden befinden sich im Lern- wie auch im Entdeckungsprozess, bei dem Fehler durchaus zulässig sind. Die SuS sollte man dazu animieren, am „Entdeckungsprozess“ teilzuhaben. Hierbei braucht es auch die Kreativität der LK. Demnach schließt die AGÜM auch die Methode „entdeckendes Lernen“ mit ein. Eine solche Vielfältigkeit und Vielschichtigkeit der AGÜM lässt von ihrer ressourcetechnischen Multimodalität sprechen.

Kurze Zwischenbilanz: Die AGÜM lässt die LK in verschiedenen Rollen (Lehrer, Moderator, Berater etc.) auftreten, fördert Interaktion im Unterricht – die übrigens je nach Niveau durchaus in der Zielsprache angebracht wäre, – aktiviert Lernende, fördert Fähigkeiten und Kompetenzen, ist handlungsorientiert, wirkt motivierend, berücksichtigt und fördert eigenständiges, eigenverantwortliches Lernen sowie soziale Lernformate, intelligentes Üben, transkulturelles Lernen. Sie macht es möglich, die erbrachten Resultate unmittelbar danach zu evaluieren. Demnach folgt die AGÜM modernen didaktisch-methodischen Prinzipien.

Ein Beispiel für unterrichtliche Praxis

Diese Vorgehensweise im Rahmen der AGÜM nenne ich „interessante Sätze finden und übersetzen“. Dabei müssen diese nicht zwingend kontextgebunden übersetzt werden, da ihre Bedeutung und konversationelle Potentiale entweder auf der Hand liegen od. leicht erschlossen werden können. „Interessant“ wird dabei zwar subjektiv verstanden, jedoch begründen sprachliche Erfahrungen der LK deren Wahl und werden als Findungsinstrument genutzt. Übersetzt wird, wie bereits erwähnt, aus L1 in L2 übersetzt. Erwartet werden gleiche oder ähnliche Strukturen wie im Original(kon)text.

Untenstehend werden ein paar Beispiele aus zwei Lernkrimis, erschienen bei Huber, angeführt. Zum einen geht es um „Mord in der Popakademie – Lina Lindberg ermittelt wieder“ für die Niveaustufe A2 und zum anderen um „Tod einer Diva – Fenders dritter Fall“ für B1. 25

Krimis sind bekanntermaßen bei vielen SuS unabhängig vom Geschlecht beliebt und beinhalten in Dialogen reichlich umgangssprachliches Material, worauf in der Praxis direkt und indirekt zurückgegriffen werden kann. Da im Unterricht die Ausgangssprache Russisch war, werden wortörtliche Übertragungen ins Deutsche angeboten, wobei versucht wurde, die Syntax und weitere strukturelle Besonderheiten beizubehalten, damit die Unterschiede zwischen Russisch und Deutsch von Lesern, die kein Russisch sprechen, besser nachvollzogen werden können. Entsprechende Übertragungen sind mit einem Asterisk markiert und stehen in eckigen Klammern. Folgende Abkürzungen und Markierungen werden für die Beispiele vorgeschlagen: *[...] - wortwörtliche Wiedergabe einer möglichen russischen Entsprechung; UÜ – Schülerübersetzungen. Diese können authentische Fehler oder Abweichungen beinhalten; **fett hervorgehoben** – Strukturen, Vokabular, die erwartet werden; S. - steht für Seite(n) im jeweiligen Buch.

Wie bereits angesprochen, können diverse Übungsmöglichkeiten diskutiert werden:

- Soll das Endprodukt auf das Gelesene eingegrenzt werden, dann pass nur eine Übersetzung, bei der auf eine bestimmte Struktur oder Strukturen oder bestimmtes Vokabular hingearbeitet wird. Um dies anschaulicher darzustellen, werden einige Beispiele aus dem unterrichtlichen Übersetzen hinzugefügt (UÜ);
- Umgekehrt kann es auch darum gehen, alle Möglichkeiten zu berücksichtigen, die den gleichen Inhalt (mit stilistischen Abweichungen) wiedergeben. Danach kann geprüft werden, ob auch die zu erwartende Übersetzung mit dabei ist. Zur Not kann diese nochmal thematisiert werden (auch unabhängig davon, ob sie in den vorgeschlagenen Übersetzungen vorkommt oder nicht).
In der Stunde werden Beispiele im Kontext benutzt und erklärt.

Beispiele für das Niveau A2 aus dem oben erwähnten Buch:

1. (S. 6) **Der Eintritt ist frei** - * [Eingang frei] – UÜ – Die Eintritt ist kostenlos/ Sie können kommen. Der Eingang ist frei.
Beim Besprechen dieses Beispiels könnte nicht nur der Unterschied zwischen „Eingang“ u. „Eintritt“ erklärt, sondern auch mit Wortfamilien gearbeitet werden, bspw.: Eintritt/Austritt, Eingang/Ausgang; Vorgang, Aufgang, Zugang, Abgang + die entsprechenden Verben: vorgehen, ausgehen etc.
2. (ebd.) **unter Strom (stehen)** - * [unter Anstrengung sein] – UÜ
Angespannt sein, nervös sein, aufgebracht sein;
3. (S.7) Hi, Fred. **Alles klar bei dir?** - * [Alles in Ordnung mit/bei dir?] – UÜ Geht’s dir gut?
4. (S. 8) **mit schnellen Schritten** kommen/Sie steht auf und **geht auf das Mikrofon zu**.
In Anlehnung darauf: Er ging mit schnellen Schritten auf sie zu. *Hier wird ein Satz aus textuellen Vorlagen modelliert und zur Übersetzung vorgeschlagen.* Rus.: *Быстрыми шагами он подошел к ней.*
In der Ausgangssprache ist im Satz ein anderer Kasus, eine andere Präposition. Außerdem gibt es im Russischen nur eine Vergangenheitsform, dafür aber die Kategorie Aspekt, die im Deutschen fehlt.
5. (S. 20) Der große Konzertsaal ist **bis auf den letzten Platz besetzt** - *[Alle Plätze besetzt bis letzten] – UÜ: alle Plätze sind besetzt; es gibt keine freien Plätze; keine Plätze sind frei; Der große Konzertsaal war (brechend) voll;
6. (ebd.) Ihr Team ist **vor Ort** - * [auf dem Ort] – UÜ: am Ort.
Das Besondere an dem Beispiel ist, dass Interferenzen innerhalb der Zielsprache erwartet werden und auch vorkommen. Verwechselt werden die Präpositionen *vor* und *an*: *vor Ort* vs. *an diesem Ort*. In der Ausgangssprache wird hier die Präposition „auf“ verwendet: * [Auf dem Ort];
7. (S. 21) „Ihr probt doch gleich, oder?“
„**Das ist der Plan.** Wenn die anderen auch kommen.“
„**Wird schon.** Ist es okay, wenn ich zuhöre?“
„**Bist du privat hier?**“
„Ja und nein.“
„Ist auch egal.“
Der Dialog stellt die Basis für eine Diskussion dar. Anknüpfend daran können Dialoge in L1 modelliert werden, in denen die Strukturen vorkommen sollen;
8. (S. 23) **Da stimmt was nicht** (mögliche Erweiterung: Da ist was im Busch; Da ist was faul) - * [Hier etwas nicht so].

An dieser Stelle kann mit synonymen Wendungen gearbeitet werden.

9. (ebd.) **Ich sehe zu**, was ich da **tun** kann. - * [ich werde (nach)sehen, was kann man tun/machen] – UÜ Ich sehe, was ich machen kann.
Diskutiert werden können hier u.a. die Verben (*zu*)*sehen* und *tun/machen*. Anschließend können mit den Verben weitere (konversationsrelevante) Übersetzungsübungen konzipiert werden.
10. (S. 32) **Der Anschluss** ist zurzeit nicht erreichbar (*Möglich*: die (von Ihnen) gewählte (Ruf-) Nummer ist zurzeit nicht erreichbar) - * [Nummer nicht erreichbar].
„Anschluss“ im Russischen ist in dem Kontext nicht möglich. An der Stelle können sprachlich-kulturelle Unterschiede thematisiert werden wie auch in den nächsten zwei Beispielen;
11. (ebd.) **Du hast was gut bei mir!** - * [ich dein Schuldner/ *hinter mir Schuldchen];
12. (ebd.) Felix **streichelt** Bobby (Hund) **über das Fell**. Sofort **lässt sich** der Hund auf den Rücken **fallen**. - * [F. streichelt B. auf Fell. Sofort Hund fällt auf Rücken.]
Markant sind hier gewisse Ähnlichkeiten in beiden Sprachen, z.B. bei der Verwendung von Präpositionen.
Für Beispiele 10-12 sind neben Übersetzungen kontrastive Gegenüberstellungen und Reflexionen empfehlenswert.

Nun ein paar Beispiele für die Niveaustufe B1 aus dem zweiten Krimi (s.o.):

13. (S. 16) „Komm bitte mit zum **Buffet**, dann können wir **in Ruhe reden**.“ - * [Lass uns zu schwedischem Tisch gehen, dann wir können ruhig reden.]
Hier spielen auch kulturspezifische Unterschiede eine Rolle. Im russischen hat das Wort „Buffet“ (Geschirrschrank; Theke, Ausschank) eben eine Bedeutung weniger als im Deutschen. Das Lexem ist des Weiteren konversationell essenziell;
14. (S. 27) „Viele im Dorf waren **wütend auf** Alma. Es gab **Drohungen gegen** sie. Sie **bekam Angst** (...) und **ging nach** Buenos Aires. Und weißt du“, sagte Jan dann und **nahm noch einen kleinen Schluck Kaffee**, „**vielleicht hatte das auch etwas Gutes für sie**.“
„**Wie meinst du das?**“
Themen, die hier u.a. behandelt werden können, sind vielfältig: Adjektive, Substantive, Verben mit Präpositionen, (Rede)Wendungen, die typisch im Deutschen und untypisch im Russischen sind, können in Dialogen trainiert werden, in denen das hervorgehobene Material individuell gestaltet vorkommen soll. Eine mögliche Aufgabenformulierung könnte lauten: *Inszenieren Sie in Partner- oder Gruppenarbeit einen Dialog, in dem Sie entsprechende deutsche Vokabeln und Wendungen gebrauchen. Besprechen und begründen Sie anschließend auf Deutsch ihre (Un-) Wichtigkeit für Ihren Alltag;*
15. (S. 21) „**Ich kann mir schon denken**, wie das aussieht“, sagte sie. - * [ich kann mir vorstellen, wie das aussieht] – UÜ Ich kann mir vorstellen, wie das aussieht;
16. (ebd.) (Sie) sprach wieder – vielleicht **einen Tick** zu schnell. – UÜ (...) – vielleicht etwas zu schnell/ ein (kleines) bisschen zu schnell/ eine Idee zu schnell/ ein wenig.
All diese Beispiele stellen die zu erwartenden Endprodukte bzw. Endübersetzungen dar.

Mit all diesen Beispielen können konversationelle, handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben konzipiert und verknüpft werden.

Fazit

Das in dem Artikel dargestellte Material sowie Erläuterungen sollen veranschaulichen, dass die AGÜM einerseits im FSU vielfältig eingesetzt werden kann, andererseits macht die Methode bei Weitem nicht den gesamten Unterricht aus, sondern ergänzt diesen lediglich nur. Im FSU ist die Muttersprache entweder implizit oder explizit ständig präsent und stellt dabei eine Ressource dar, die nicht vergeudet werden sollte. Die AGÜM ist zielsprachenorientiert und fordert und fördert mehr als nur grammatische sowie schriftsprachliche Kompetenzen. Im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik wäre es zumindest angebracht, Kenntnisse aus allen mehr oder weniger erworbenen oder erlernten Sprachen als facettenreiche Basis im Lernprozess zu nutzen. Übersetzungen von Wortverbindungen und Sätzen können mit vielfältigen pädagogisch-didaktischen Zielsetzungen im Unterricht verbunden werden. Übersetzungsvariationen und -vorschläge können verglichen, besprochen und reflektiert werden. Das dabei erworbene Wissen und Fertigkeiten werden als Instrumentarium für die Bewältigung von alltäglichen Situationen genutzt und ermöglichen dadurch eine vollwertige Teilhabe am gesellschaftlichen Geschehen. Die AGÜM begünstigt und bereichert außerdem auch das Erlangen von Language Awareness. 26

Dies geschieht nämlich auf allen Ebenen: auf der affektiven Ebene durch die positive Einstellung gegenüber dem Deutschen; auf der sozialen Ebene dient die Methode wie bereits erwähnt – der Bewältigung von diversen Situationen und Kommunikationsproblemen. 27

Auf der kognitiven Ebene ermöglicht die AGÜM einen bewussten Umgang mit zielsprachlichen Phänomenen, Strukturen und Mustern, wodurch auch metasprachliches Wissen ausgebaut werden kann. Die bei der Arbeit mit der Methode erworbenen Fertigkeiten und Fähigkeiten können die SuS dafür sensibilisieren, dass Sprache auch auf der Machtebene als Instrument von manipulativen Handlungen genutzt werden kann, selbst und im Besonderen dann, wenn es um alltägliche Konversationen geht. Die Förderung von Textualität, Sprachbewusstsein und Transkulturalität ist neben der Förderung von Language Awareness, pragmatischen und diskursiven Fähigkeiten, die „zum komplexen zweckgerichteten sprachlichen Handeln mit anderen“ befähigen, sowie von semantischem und morpho-syntaktischem Wissen, sind wesentliche Bestandteile der AGÜM. 28

In dem Sinne ist eine Reduzierung der Sprache in ihrem Rahmen auf reines grammatisches Wissen und Wortschatzarbeit buchstäblich Schnee von gestern.

References

- [1, 2, 3] Edmondson W. J, House J. Einführung in die Sprachlehrforschung. 4. Auflage. A. Francke Verlag Tübingen und Basel 2011.
- [4] Roche J. Kognitionswissenschaften und Fremdsprachenunterricht: Einführung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online] 2008; 2: 4.

- [5] Krumm H-J, Fandrych Ch, Hufeisen B, Riemer C. (Hrsg.). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 1 u. 2. De Gruyter Mouton 2010.
- [6] Philipp E, Rauch K. Verständigung durch Austausch. Grundlagen, Bedeutung und Potential der Sprachmittlung. In: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 2010; 108: 4.
- [7] Rösch H. Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Akademie Verlag 2011: 70ff.
- [7] Steinig W, Huneke H-W. Sprachdidaktik Deutsch: Eine Einführung. ESV – Erich Schmidt Verlag 2015:165ff.
- [8, 12] Steinig W, Huneke H.-W. Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. ESV – Erich Schmidt Verlag 2015:165ff.
- [9] Roche J. Fremdspracherwerb Fremdsprachendidaktik. A. Francke Verlag Tübingen und Basel 2013: 64 ff.
- [10] Brash L, Pfeil A. Unterrichten mit digitalen Medien. Bd. 9. Ernst Klett Sprachen 2017.
- [11,12] Pompe A, Spinner K. H, Ossner J. Deutschdidaktik Grundschule. Eine Einführung. ESV: Erich Schmidt Verlag 2020.
- [13] Fix, M. Kompetenzerwerb im Bereich „Texte schreiben“. In: Rösch, H (Hrsg.). Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt/M. 2005: 111-124.
- [14] Feilke H. Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. In: www.forumlecture.ch – 1/2011: 5.
- [15] Feilke H. Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. In: www.forumlecture.ch – 1/2011: 2.
- [16] Rösch H, Rotter D. Formfokussierte Förderung in der Zweitsprache als Grundlage der BeFo-Interventionsstudie. In: Rost-Roth, M. (Hrsg.): DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Freiburg i. B.: Fillibach 2010: 217-235.
- [16] Rotter D. Focus on Form in der Praxis: Herausforderung für die Lehrkraft. In: Rösch, H.; Webersik, J. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik. Stuttgart: Fillibach bei Klett 2015: 183-195.
- [16] Merkert A, Wildemann A. Sprachdiagnose, Sprachförderung und Sprachbildung in der Grundschule. Grundlagen, Methoden und Praxis. Klett, Kallmeyer 2020: 147 ff.
- [17] Goer C, Köller K. Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik. Wilhelm Fink 2019/Hrsg.: 297ff.
- [18] Lengyel D. Kindliche Zweisprachigkeit und Sprachbehindertenpädagogik. Eine empirische Untersuchung des Aufgabenfeldes innerhalb der sprachheiltherapeutischen Praxis. Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen Nordrhein-Westfalen (LAGA NRW). 2001: 18.
- [19] Steinig W, Huneke H.-W. Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. ESV – Erich Schmidt Verlag 2015: 185ff.
- [20] Steinig W, Huneke H.-W. Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. ESV – Erich Schmidt Verlag 2015: 121ff.
- [21] Steinig W, Huneke H.-W. Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. ESV – Erich Schmidt Verlag 2015: 186ff.
- [22] Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (GER): lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt 2001: 89ff
- [23] De Florio-Hansen I. Sprachmittlung in alltagsweltlicher Kommunikation. Eine komplexe Herausforderung für Fremdsprachenlehrer und -lerner. In: Reimann, D.; Rössler, A. (Hrsg.): Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Verlag 2013: 91.
- [24] Reimann D. Sprachmittlung. ProDaZ, Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. 2014. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_sprachmittlung.pdf
- [25] Luger U. Tod einer Diva – Fenders dritter Fall. B1. Spannender Lernkrimi. Lektüre mit Audios online. Hueber Verlag 2020.

[25] Schieckel A. Mord in der Popakademie – Lina Lindberg ermittelt wieder. A2. Spannender Lernkrimi. Lektüre mit Audios online. Hueber Verlag 2020.

[26] Gürsoy E. Language Awareness und Mehrsprachigkeit. In: *Kompetenzzentrum ProDaZ* 2010. <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>

[27] James C, Garrett P. *Language Awareness in the Classroom*. London/New York: Longman 1991.

[27] Luchtenberg S. Language Awareness. In: Ahrenholz, B.; Oomen-Welke, I. (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014: 107-117.

[28] Ehlich K, Bredel U, Reich, H. H. Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In: Ehlich, K.; Bredel, U.; Reich, H. H. (Hrsg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bd. 29/I. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008: 20.

Bibliography

Brash, L., & Pfeil A. (2017). *Unterrichten mit digitalen Medien*. Bd. 9. Ernst Klett Sprachen.

Brill, L. M. (2005). *Lehrwerke/Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Aachen: Shaker.

De Florio-Hansen, I. (2013). Sprachmittlung in alltagsweltlicher Kommunikation. Eine komplexe Herausforderung für Fremdsprachenlehrer und -lerner. In D. Reimann, & A. Rössler (Ed.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Verlag.

Edmondson, W. J., & House, J. (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 4. Auflage. A. Francke Verlag Tübingen und Basel.

Ehlich, K.; Bredel, U.; Reich, H. H. (2008). Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In K. Ehlich, & U. Bredel, & H.H. Reich (Ed.). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bd. 29/I. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (pp. 9 – 34).

Feilke, H. (1/2011). Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. In www.forumlecture.ch (pp. 1-18).

Fix, M. (2005). Kompetenzerwerb im Bereich „Texte schreiben“. In: Rösch, H (Hrsg.). *Kompetenzen im Deutschunterricht*. Frankfurt/M. (pp. 111-124).

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (GER): lernen, lehren, beurteilen (2001). Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

Goer, C., & Köller, K. (2019/Ed.). *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*. Wilhelm Fink.

Gürsoy, E. (2010). Language Awareness und Mehrsprachigkeit. In *Kompetenzzentrum ProDaZ*. <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>

James, C., & Garrett, P. (1991). *Language Awareness in the Classroom*. London/New York: Longman.

Königs, F.G. (2003): Übungen zur Sprachmittlung. In K.-R. Bausch, & H. Christ, & H.-J. Krumm (Ed.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4., vollst. neu bearb. Auflage, Tübingen/Basel: A. Francke Verlag (pp. 315-317).

Krumm H-J, Fandrych Ch, Hufeisen B, Riemer C. (2010/Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 1 u. 2. De Gruyter Mouton.

Lengyel, D. (2001). *Kindliche Zweisprachigkeit und Sprachbehindertenpädagogik. Eine empirische Untersuchung des Aufgabenfeldes innerhalb der sprachheiltherapeutischen Praxis*. Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen Nordrhein-Westfalen (LAGA NRW)

Luchtenberg, S. (2014). Language Awareness. In B. Ahrenholz, & I. Oomen-Welke (Ed.), *Deutsch als Zweitsprache*. 3. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (pp. 107-117).

Luger, U. (2020). *Tod einer Diva – Fenders dritter Fall. B1. Spannender Lernkrimi. Lektüre mit Audios online*. Hueber Verlag.

Merkert, A., & Wildemann, A. (2020). *Sprachdiagnose, Sprachförderung und Sprachbildung in der Grundschule. Grundlagen, Methoden und Praxis*. Klett, Kallmeyer.

Neuner, G., & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin/München: Langenscheidt.

Philipp, E., & Rauch, K. (2010). Verständigung durch Austausch. Grundlagen, Bedeutung und Potential der Sprachmittlung. In *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 108, 2-7.

Pompe, A., & Spinner, K. H., & Ossner, J. (2020). *Deutschdidaktik Grundschule. Eine Einführung*. ESV: Erich Schmidt Verlag.

Reimann, D. (2014). *Sprachmittlung*. ProDaZ, Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_sprachmittlung.pdf

reimann_sprachmittlung.pdf

Reimann, D. (2016). *Sprachmittlung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Roche, J. (2008). Kognitionswissenschaften und Fremdsprachenunterricht: Einführung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 2: 4.

Roche, J. (2013). *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. A. Francke Verlag Tübingen und Basel.

Rösch, H., & Rotter, D. (2010). Formfokussierte Förderung in der Zweitsprache als Grundlage der BeFo-Interventionsstudie. In M. Rost-Roth (Ed.): *DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache*. Freiburg i. B.: Fillibach (pp. 217-235).

Rösch H. (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Akademie Verlag.

Rotter, D. (2015). Focus on Form in der Praxis: Herausforderung für die Lehrkraft. In H. Rösch, & J. Webersik (Ed.): *Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett (pp. 183-195).

Schieckel, A. (2020). *Mord in der Popakademie – Lina Lindberg ermittelt wieder. A2. Spannender Lernkrimi. Lektüre mit Audios online*. Hueber Verlag.

Steinig, W., & Huneke, H.-W. (2015). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. ESV – Erich Schmidt Verlag.