

# Wie stuft und prüft man Sprachmittlung? Einige Fragen und Antworten aus Forschung und Unterrichtspraxis

Elisabeth Kolb<sup>1</sup>

Following the adoption of the CEFR, mediation, i.e. summarizing and paraphrasing texts between L1 and L2, has been included into nearly all German curricula for secondary schools. In some German states mediation is also a task in school leaving exams, especially in the Abitur. While there are no scales for this activity in the CEFR, some researchers have attempted to define levels of mediation and school authorities have prescribed rating scales. The present article explains, reviews and critically evaluates some of these models, drawing also on results from applied translation studies. It thus wants to add some systematic thoughts on testing mediation to the research on learning tasks, which has dominated the field so far.

## 1. Was ist Sprachmittlung, und welche Rolle spielt sie im Fremdsprachenunterricht?

### 1.1 Sprachmittlung im GeR

Im Unterschied zu den meisten anderen europäischen Ländern wurden in Deutschland in allen Bundesländern sehr rasch die Aussagen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) zur sprachlichen Aktivität des Sprachmittels rezipiert und in die bundesweiten Bildungsstandards und die regionalen Lehrpläne aufgenommen. Während die englische Version des GeR von *mediation* spricht, herrscht im deutschen Sprachgebrauch die Bezeichnung 'Sprachmittlung' vor, die ursprünglich aus der Sprach- und Übersetzungswissenschaft stammt (vgl. dazu Bausch 1980). Zwar hätte 'Mediation' ebenfalls zur Verfügung gestanden, aber dieser Terminus wird wegen seiner primären Bedeutung 'Vermittlung in Konfliktsituationen' meist vermieden. Dennoch verweist die Definition des GeR sehr wohl auf den Aspekt des Vermittelns:

---

<sup>1</sup> Korrespondenzadresse: Elisabeth Kolb, Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Didaktik der Englischen Sprache und Literatur, Schellingstr. 3, 80799 München, Tel. 089 / 2180-5398, E-mail: e.kolb@lmu.de

Bei **sprachmittelnden Aktivitäten** geht es den Sprachverwendenden nicht darum, seine/ ihre eigenen Absichten zum Ausdruck zu bringen, sondern darum, Mittler zwischen Gesprächspartnern zu sein, die einander nicht direkt verstehen können, weil sie Sprecher verschiedener Sprachen sind (was der häufigste, aber nicht der einzige Fall ist). Zu den sprachmittelnden Aktivitäten gehören Dolmetschen und Übersetzen sowie das Zusammenfassen und Paraphrasieren von Texten in derselben Sprache, wenn derjenige, für den der Text gedacht ist, den Originaltext nicht versteht (Europarat 2001: 89f.; Fettdruck im Original).

Im Anschluss an diese sehr weite Definition, die sowohl die möglichst textnahe als auch die zusammenfassende und paraphrasierende Wiedergabe zwischen Sprachen sowie Vermittlungsprozesse innerhalb einer Sprache umfasst, nennt der GeR verschiedene Beispiele für mündliche und schriftliche Sprachmittlung wie Simultan- und Konsekutivdolmetschen, literarische Übersetzung oder Paraphrasieren (ebd.: 90).

## **1.2 Einengung der Definition in deutschen Bildungsstandards und Lehrplänen**

Die bundesweiten deutschen Referenzdokumente wählen eine eher enge Definition von Sprachmittlung. Es handelt sich bei diesen Dokumenten um die 2003 bzw. 2004 beschlossenen Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (KMK 2003) bzw. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss (KMK 2004). Während erstere für einen Abschluss nach zehn Jahren Schulzeit gelten und für die Fremdsprachen das Kompetenzniveau B1 beschreiben, betreffen letztere das Ende der Pflichtschulzeit von neun Jahren und geben das Niveau A2 an (ausführlicher vgl. Leupold 2010). Bereits 2002 wurde eine überarbeitete Version der Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) beschlossen, die für das Fach Englisch für das Ende der Sekundarstufe II sprachliche Kompetenzen zwischen den Stufen B2 und C1 beschreibt.

In all diesen Dokumenten wird Sprachmittlung verstanden als die "sinn-gemäße (schriftliche oder mündliche) Übertragung oder Zusammenfassung des wesentlichen Gehaltes eines oder mehrerer Ausgangstexte" ins Englische/Französische oder ins Deutsche sowie "die sukzessive Wiedergabe von mündlichen Aussagen" (beispielhaft EPA 2002: 13). Nur in den EPA wird der "Übersetzung als einer spezifischen Form der Sprachmittlung" (EPA 2002: 13) ebenfalls eine gewisse Relevanz zugesprochen. Im Vergleich zum GeR erfolgt also insgesamt eine Begrenzung auf eine sinn-gemäße und zu-

sammenfassende Wiedergabe schriftlicher oder mündlicher Texte in einer anderen Sprache als der Ausgangssprache.

Während die traditionelle Übersetzung ('Version') von den meisten Bundesländern außer Bayern zumindest als Prüfungsform abgelehnt wird, ist Sprachmittlung in ihrer speziellen, eingegrenzten Definition in allen Bundesländern akzeptiert.<sup>2</sup> Die ersten Bundesländer – z.B. Bayern, Berlin, Brandenburg, Hessen und Sachsen – haben auch bereits Abituraufgaben und Bewertungsschemata erstellt. Dabei nehmen diese Prüfungen eine weitere Einengung vor, da sie sich bisher auf die schriftliche zusammenfassende Wiedergabe eines schriftlichen deutschen Textes in der Fremdsprache beschränken. In anderen Abschlussprüfungen der allgemeinbildenden Schulen, aber auch in den Fremdsprachenzertifikaten der beruflichen Bildung finden sich zum Teil auch andere Aufgabentypen wie das mündliche Vermitteln zwischen Gesprächspartnern mit verschiedenen Sprachen oder die präzise Wiedergabe von Texten wie Bedienungsanleitungen (vgl. KMK 2003; KMK 2004; ISB 2006).

### **1.3 Sprachmittlung in der fremdsprachendidaktischen Forschung**

Dieser breiten Rezeption in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts steht eine relativ schmale Forschungsbasis gegenüber: Die sowohl für den Englisch- als auch den Französischunterricht veröffentlichten Themenhefte von "Der fremdsprachliche Unterricht" (2008 und 2010) und "Praxis Fremdsprachenunterricht" (2008) enthalten neben knappen didaktischen Überlegungen v.a. konkrete methodische Umsetzungsbeispiele. Daneben liegen bisher einige Aufsätze (z.B. Kolb 2010; Rössler 2008) vor, jedoch keine Monographie zur Sprachmittlung. Dabei ist Sprachmittlung keine völlige Neuheit im deutschen Fremdsprachenunterricht, denn einige ältere Lehrpläne enthielten bereits Teilaspekte dieser kommunikativen Tätigkeit, und Hallet versuchte für den Englischunterricht bereits in der Mitte der 1990er Jahre, die Diskussion um "kommunikatives Übersetzen" anzustoßen (vgl. Hallet 1995). Auffällig ist allerdings besonders die rasche Übernahme in die Abiturprüfungen, denn auch in Veröffentlichungen zur Überprüfung der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen wird Sprachmittlung ausgespart oder zu den "schwer messbare[n] Kompetenzen" (Hu & Leupold

---

<sup>2</sup> Zur langen Diskussion um die Übersetzung im Fremdsprachenunterricht, welche u.a. mit der Debatte um den Einbezug der Erstsprache in den Unterricht zusammenhängt, vgl. Kautz (2000: 435-444) und Königs (2009).

2008: 64) gerechnet. Der vorliegende Beitrag möchte daher sowohl Vorschläge zu einer Progressionsbildung bei der Sprachmittlung machen als auch einige der bundeslandspezifischen Bewertungsschemata der Abiturprüfung kritisch analysieren.

## **2. Wie lassen sich Niveaustufen und Progression bei der Sprachmittlung bestimmen?**

### **2.1 Bestehende Ansätze zur Abstufung der Sprachmittlung**

Trotz der Erläuterung im GeR werden auch dort im Vergleich mit anderen Sprachaktivitäten sehr wenige Aussagen gemacht. Die Niveaustufen A1 bis C2 sind nicht spezifiziert, sondern es heißt vielmehr: "Es gibt hierzu noch keine Skalen" (GeR 2001: 91). Dies ist sicherlich dadurch bedingt, dass für den GeR überwiegend auf bestehende Skalen internationaler Sprachtests zurückgegriffen wurde, die keine zweisprachigen Prüfungsteile enthalten. Als Anhaltspunkte können zwar, je nach Sprachmittlungsrichtung vom Deutschen in die Fremdsprache oder umgekehrt, die Skalen für die rezeptiven, produktiven oder interaktiven Aktivitäten, aber auch für Textsorten- und Sprachkompetenzen dienen; keine dieser Skalen kann jedoch die Sprachmittlungskompetenz vollständig abdecken. Die Beschränkung auf Textsorten und Situationen des Sprachmittels sowie die wenig elaborierten Aussagen zu Strategien der Sprachmittlung lassen folgende Kritik am GeR verständlich werden:

Auch die Ausführungen zum Sprachmitteln (Übersetzen, Dolmetschen) entbehren [...] jeder psycholinguistischen Basis – es scheint nur um Produkte, nicht um Prozesse zu gehen – eine in der heutigen Forschungslandschaft zu eingeschränkte Perspektive (House 2003: 98).

Auch in den aktuellen Lehrplänen der Länder und den bundesweiten Bildungsstandards wird nicht auf eine stringente Progression im Aufbau der Sprachmittlungsfähigkeit geachtet. Vielmehr begnügen sich letztgenannte Dokumente mit relativ allgemeinen Aussagen zur Sprachmittlung "in Routinesituationen" (KMK 2003: 14), zur Übertragung von "einfache[n] sprachliche[n] Äußerungen" (KMK 2004: 13) sowie zu Textsorten und Aufgabenformen (KMK 2003 und KMK 2004). Die Lehrpläne gehen ähnlich vor und nennen teilweise, wie in Bayern, zunehmende Textlänge als ein mögliches Kriterium (BY 2009a) oder, wie in Berlin, ein stufenweises Ansteigen von

der Sprachmittlung von "kurzen, sprachlich gesicherten [...] Äußerungen" hin zur Übertragung von Aussagen aus "komplexeren Texten" (BE 2006: 41).

Für die Englischdidaktik hat Hallet die bisher ausführlichste Darstellung einer Progression geliefert. Er geht von der Annahme aus, dass Sprachmittlung bzw. "kommunikatives Übersetzen" – der Begriff, den Hallet verwendet – "bereits im Anfangsunterricht möglich und notwendig [ist], wenn die Aufgabenstellung sich am Stand des Alltags- und landeskundlichen Wissens, der Kenntnis grammatischer Strukturen und des Wortschatzes, insgesamt also am jeweiligen Stand der interkulturellen Kompetenz und der zielsprachlichen Kommunikationsfähigkeit orientiert" (Hallet 1995: 298). Auf der Basis dieser Prämisse gibt er Beispiele für Sprachmittlungsaufgaben vom ersten Lernjahr bis zur Oberstufe, wobei er vorgegebene bzw. zu produzierende Textsorten, Aufgabenstellung, Situation und Schwierigkeit des Themas variiert. Zwar werden zahlreiche Beispiele für Aufgabentypen aus Ausgangs- und Zielsprache gegeben, so z.B. ab dem dritten Lernjahr "einfache Gebrauchsanleitung – Erläuterung der Bedienung des Geräts" oder "längerer Dialog im Gastland oder in der Gastfamilie – dolmetschen" bzw. ab dem fünften Lernjahr "längere schriftliche Texte (z.B. Zeitungsartikel, *stories*) – zusammenfassen, Kernstellen wörtlich übersetzen" (Hallet 1995: 301); doch bleiben Kriterien wie Situation, Länge oder Schwierigkeitsgrad auch hier noch relativ unbestimmt.

## **2.2 Ein Vorschlag zur Erfassung der Komplexität der Sprachmittlungskompetenz**

Durch die Darstellung des Sprachmittlungsprozesses (vgl. Abb. 1) im Vergleich mit der traditionellen Übersetzung lassen sich Kriterien zur Beschreibung der Schwierigkeit von Sprachmittlungsaufgaben bestimmen. Sprachmittler müssen rezeptive Fertigkeiten einsetzen, da sie zuerst einen mündlichen oder schriftlichen Text rezipieren und diesen dann in einer anderen Sprache wiedergeben, d.h. sie benötigen auch produktive Fertigkeiten. Während dies durchaus auch für die Übersetzung gilt, so findet Sprachmittlung jedoch in einer konkreten Situation statt, in der ein realistischer und im Idealfall sogar realer Sender und Empfänger existieren, die über keine gemeinsame Sprache verfügen, z.B. ein ausländischer Besucher in Deutschland, ein fremdsprachiger Partner in einem Email-Projekt, ein deutscher Arbeitgeber, der nur geringe Englischkenntnisse hat usw. Diese Vermittlungssituation findet in dem kulturellen Kontext einer fremden oder der

eigenen Kultur statt, sei es, dass bestimmte Textsorten- oder Höflichkeitskonventionen berücksichtigt oder dass gegebenenfalls kulturspezifische inhaltliche Elemente erläutert oder umschrieben werden müssen, die das ergänzen, was der Autor/Sprecher der Ausgangssprache explizit vorgibt. Im traditionellen schulischen Übersetzungsunterricht wird dagegen häufig ein kontextloser Textauszug vorgelegt, der ohne Vorgabe einer Situation oder eines Senders/Adressaten mit konkreten Informationsabsichten bzw. -bedürfnissen übersetzt werden soll.<sup>3</sup>

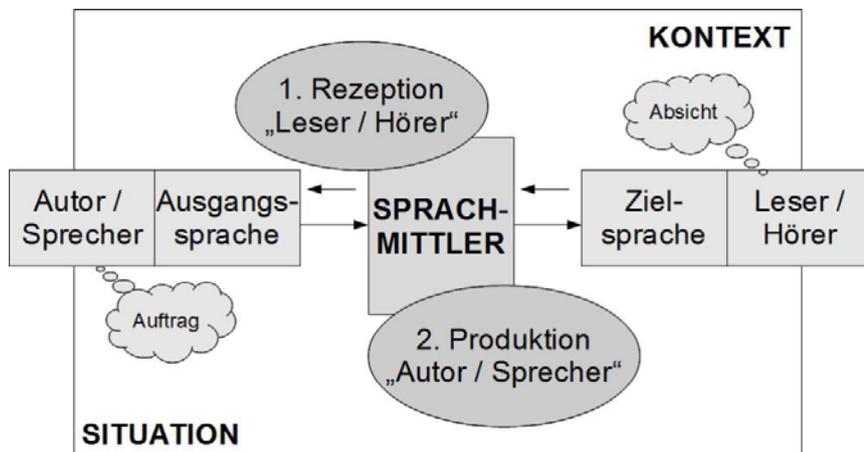


Abbildung 1: Modell der Komponenten und Prozesse bei sprachmittelnden Aktivitäten

Unter Bezugnahme auf dieses Modell können die drei Kategorien Komplexität, Zeit und Modus unterschieden werden, anhand derer sich die Schwierigkeit einer Sprachmittlungsaufgabe näher bestimmen lässt. Zeit ist der erste Aspekt, der zu berücksichtigen ist. Dies bezieht sich darauf, welche Länge ein mündlicher oder schriftlicher Text zur Sprachmittlung hat und wie viel Zeit damit zur Rezeption benötigt wird. Zu bedenken ist dabei auch, wie viel Ein-, Be- und Überarbeitungszeit in der Produktionsphase zur Verfügung steht oder ob aus dem Stegreif gemittelt werden soll. Der zweite

<sup>3</sup> Diese Unterscheidung zur Übersetzung ist allerdings v.a. auf die schulische Praxis beschränkt: Auch aus der Übersetzungswissenschaft wird Kritik an kontext- und situationslosen Aufgabstellungen wie "Translate into (idiomatic) German" geäußert, denn wie die funktionalistische Translationstheorie festhält, haben Übersetzer einen situativen und adressatenbezogenen Auftrag und handeln somit kommunikativ (vgl. B. Nord 2007, C. Nord 2002).

Aspekt betrifft den Modus von Ausgangs- und Zieltext. In Abhängigkeit davon, ob der Ausgangstext schriftlich fixiert ist oder gehört wird (mit Möglichkeit der Wiederholung bzw. Nachfrage oder ohne diese), verändert sich der Schwierigkeitsgrad. Dieser hängt auch davon ab, ob ein kohärenter, schriftlicher Zieltext verfasst, der evtl. mit Hilfsmitteln erstellt und überarbeitet werden kann, oder eine mündliche Sprachmittlungsleistung erbracht werden soll, in der z.B. eher Toleranz gegenüber gesprochener Grammatik bestehen wird.

Das Kriterium der Komplexität bezieht sich erstens auf die konkrete Situation: Für wen – einen Freund, einen Fremden, einen Vorgesetzten usw. – wird in welche Sprache – in die L1 und/oder L2 oder gar in eine dritte Sprache – gemittelt? Auch stellt sich die Frage, ob eine eher informelle oder eine formelle Sprachmittlungsleistung gefordert ist, wobei letztere höhere Anforderungen an linguistische und pragmatische Kompetenz stellt. Zweitens meint Komplexität auch den Auftrag, den Sender oder Empfänger gegeben haben, so z.B. eine detaillierte sprachliche Vermittlung, die auch Nuancen wiedergibt, oder eine knappe, zusammenfassende Mittlung, die einen Überblick verschafft. Drittens ist zu fragen, wie komplex der Ausgangs- und Zieltext inhaltlich und sprachlich sind, d.h. beispielsweise welches Hintergrund- und Weltwissen bestehen oder welcher produktive bzw. rezeptive Wortschatz vorhanden sein bzw. umschrieben werden muss. Im Gegensatz zu anderen, freieren, produktiven Aktivitäten können Sprachmittler wenig Einfluss auf die Komplexität nehmen, da vorgegebene Inhalte in vorgegebener Absicht zu mitteln sind.

Erst im Zusammenspiel dieser drei Faktoren kann vom Schwierigkeitsgrad einer Sprachmittlungsaufgabe gesprochen werden. Damit wird auch deutlich, dass ein Entwurf von Kompetenzniveaus zur Sprachmittlung mehr Aspekte berücksichtigen müsste, als die Skalen für andere sprachliche Aktivitäten im GeR gegenwärtig enthalten. Wünschenswert wäre ein derartiges Modell auch im Hinblick darauf, dass den anspruchsvollen Abituraufgaben in den verschiedenen Bundesländern häufig noch ein entsprechender 'Unterbau' fehlt, der die Sprachmittlungskompetenz in der Sekundarstufe I systematisch entwickeln würde (vgl. Kolb 2009). Einbezogen werden könnte dabei z.B. ein bereits bestehender Vorschlag zu einem Übersetzungsportfolio mit den auf verschiedenen Niveaus beschriebenen Kategorien Auftragsanalyse, Ausgangstextanalyse, Strategieentwurf, Zieltextproduktion und Recherche (B. Nord 2007: 155f.). So lautet beispielsweise Niveau I der Ausgangstextanalyse folgendermaßen:

Ich kann einen in sich abgeschlossenen logisch aufgebauten und kohärenten, stilistisch unauffälligen Ausgangssprachlichen Text mit mir vertrauter Thematik, einfachem Wortschatz und einfacher Syntax verstehen und mit Anleitung in Bezug auf die Übersetzungsrelevanten Faktoren analysieren (B. Nord 2007: 155).

Niveau III der Zieltextproduktion enthält folgende Kann-Beschreibung:

Ich kann unter Zeitdruck einen dem Zieltextprofil entsprechenden Text erstellen, der noch sprachlich und/oder in Bezug auf das Layout überarbeitet wird (B. Nord 2007: 156).

### **3. Welche Modelle zur Bewertung von Prüfungsaufgaben zur Sprachmittlung gibt es bisher?**

#### **3.1 Allgemeines zur Bewertung und die Vorgaben der EPA**

Verbunden mit der Erstellung von Aufgabentypologien und Niveaustufen, die aufgrund der Komplexität des Sprachmittlungsprozesses jedoch kaum eindeutig und abschließend sein kann, ist die Frage nach der Möglichkeit, Sprachmittlungsaufgaben in zentralen Abschlussprüfungen wie dem Abitur zu stellen und zu bewerten. Soweit Sprachmittlung in die bundeslandspezifischen Abiturprüfungen aufgenommen wurde, beschränkt sich die Aufgabenstellung bisher darauf, dass ein situativ verankerter deutscher Sachtext für einen konkret benannten Adressaten in die Fremdsprache, in diesem Fall ins Englische, gemittelt werden muss.<sup>4</sup> Daher sind die folgenden Ausführungen ebenfalls ausschließlich auf diesen Untertyp der Sprachmittlung bezogen. Die EPA als zentrales Bezugsdokument stellen für die zusammenfassende, sinngemäße Wiedergabe deutscher Texte im Englischen einige Musteraufgaben vor und geben kurze Leistungsbeschreibungen. Aus den Bundesländern werden v.a. die Bewertungsschemata von Bayern und Berlin herangezogen, da diese erstens besonders detailliert sind und zweitens einige interessante Unterschiede aufweisen.

Als Vorbemerkung muss vorangeschickt werden, dass Vorgehensweisen und Resultate der (internationalen) Forschung zu *testing* und *assessment* hier kaum direkt verwendbar sind, da diese sich nicht mit Formen der Sprach-

---

4 Die EPA präsentieren allerdings auch ein Aufgabenbeispiel, bei dem ein Text über Chinas Wirtschaft aus der *International Herald Tribune* für ein deutsches Unternehmen ins Deutsche übertragen werden soll (EPA 2002: 58f.).

mittlung beschäftigen.<sup>5</sup> Am ehesten ist die Bezugnahme auf die Beurteilung von Schreibaufgaben möglich, da ein Teil der Sprachmittlungsaufgaben darin besteht, einen schriftlichen Text in der Zielsprache zu produzieren. Es muss auch eingestanden werden, dass das Einhalten von Gütekriterien wie Reliabilität und Objektivität keine große Rolle spielt: So sind zumindest in Bayern bisher beispielsweise weder Versuche unternommen worden, Sprachmittlungsaufgaben zu standardisieren, noch gab es Prüferschulungen zur Anwendung der Bewertungsschemata.<sup>6</sup> Inwieweit ausführliche Überlegungen zur (Konstrukt-)Validität, die häufig für das wichtigste Gütekriterium gehalten wird (vgl. Bachman 1990: 254-256; Quetz 2008: 6), angestellt wurden, ist nicht nachweisbar. Allerdings lassen umgekehrt die einzelnen Deskriptoren der Bewertungsschemata Rückschlüsse auf das möglicherweise zugrunde liegende Konstrukt von Sprachmittlung zu.

Die EPA sind hierbei nur von begrenztem Nutzen, da sie außer ihrer knappen, sehr allgemeinen Definition (vgl. 1.2) lediglich holistische Beschreibungen für eine gute bzw. ausreichende Leistung anbieten:<sup>7</sup>

Eine gute Leistung liegt vor, wenn auch detailliertere Informationen aus einer fremdsprachlichen bzw. muttersprachlichen Quelle (erweiterter Textbegriff) in der jeweils anderen Sprache gut verständlich, richtig, zusammenhängend und in geordneter Weise wiedergegeben werden.

Eine ausreichende Leistung liegt vor, wenn die Informationen aus einer fremdsprachlichen bzw. muttersprachlichen Quelle (erweiterter Textbegriff) in der jeweils anderen Sprache insgesamt verständlich, richtig, zusammenhängend und in geordneter Weise wiedergegeben werden (EPA 2002: 18).

Diese holistische Skala erweckt den Eindruck, v.a. auf inhaltliche Vollständigkeit und Organisation (Ordnung, Kohärenz) fokussiert zu sein und lässt das Merkmal der Richtigkeit vage erscheinen. Dagegen umfasst der allgemeine Hinweis zur Bewertung neben sprachlicher Angemessenheit – nicht Korrektheit – auch die charakteristischen Merkmale der Gebundenheit an Situation und Sender/Empfänger:

5 Alderson beispielsweise steht der Übersetzung zur Bewertung der *language proficiency* ablehnend gegenüber und sieht die Gefahr, dass diese Testverfahren unter der Bezeichnung *mediation* weitergeführt werden könnten (Alderson 2007: 662).

6 Vgl. im Gegensatz dazu die Beschreibung des Vorgehens bei der Normierung von Schreibaufgaben bei Harsch (2010).

7 Eine ausreichende bzw. gute Leistung wird mit fünf bzw. elf von 15 Punkten bewertet. In der Abiturprüfung sowie in den beiden letzten Schuljahren des Gymnasiums werden statt der Schulnoten eine bis sechs Punktzahlen vergeben mit den Entsprechungen 15-13 sehr gut, 12-10 gut, 9-7 befriedigend, 6-4 ausreichend, 3-1 mangelhaft, 0 ungenügend.

Bewertet wird die sprachlich angemessene Übertragung von Informationen aus einer fremdsprachlichen bzw. muttersprachlichen Quelle in die jeweils andere Sprache bezogen auf die spezifische Aufgabenstellung und mögliche Adressatengruppen (EPA 2002: 16).

Auch Skalen zur Bewertung der Schreibfertigkeit in internationalen Prüfungen wie dem TOEFL-Test oder den Cambridge ESOL-Zertifikaten sind häufig holistisch (vgl. Weigle 2002).<sup>8</sup> Die nachfolgenden Bewertungsschemata aus den Bundesländern Bayern und Berlin dagegen sind analytisch.<sup>9</sup>

### 3.2 Bayern: Knappes zu Sprache und Strategie

Das bayerische Bewertungsschema für die Sprachmittlung auf dem Niveau B2, das zum ersten Mal in der Abiturprüfung im Juni 2011 zur Anwendung kam, lehnt sich an das bereits seit den 1990er Jahren verwendete Raster zur Bewertung der *text production* an und ist mit nur zwei Kriterien – Inhalt/Strategie und Sprache – nur schwach analytisch. Dies zeigt sich daran, dass wie bei der Textproduktion eine Gewichtung von Inhalt/Strategie und Sprache im Verhältnis von 4:6 Bewertungseinheiten (BE) gewählt wird. Es werden jeweils Deskriptoren für jede ganze BE angeführt; es können jedoch auch halbe BE vergeben werden. Die Sprachmittlungsaufgabe selbst ist eine Teilaufgabe einer kombinierten Prüfung, die außerdem Hörverstehen, eine Textaufgabe und Textproduktion umfasst. Der Fachlehrplan Englisch erwartet von Lernenden der Sekundarstufe II, dass sie

Inhalte aus verschiedenen Themenbereichen in die jeweils andere Sprache übertragen, dabei in der Regel zusammenfassen oder selektiv wiedergeben, z.B. abhängig von Arbeitsauftrag oder Adressat (BY 2009a).

Wie die Musterabiturprüfungen zeigen, wird ein breites Spektrum an Themen (z.B. nationale Identität, Einwanderung, der Status Berlins) und Textsorten (Rede, Zeitungsartikel, Email) zugrundegelegt (vgl. ISB 2009).

Das Kriterium Sprache besteht aus den beiden Teilaspekten Richtigkeit und Ausdrucksvermögen, die jedoch nur gemeinsam bewertet werden können. Der Deskriptor für sechs BE lautet folgendermaßen:

---

8 Eine ebenfalls holistische Skala verwenden die beruflichen Fremdsprachenzertifikate der Kultusministerkonferenz (vgl. ISB 2006: 122-124).

9 Es werden jeweils nur Auszüge aus den Deskriptoren zitiert. Die vollständigen Bewertungsraster sind *online* einzusehen (vgl. Literaturverzeichnis).

[Der Lernende] verfügt über ein sehr breites Repertoire an Wortschatz, grammatischen Strukturen und sprachlichen Mitteln zur Textstrukturierung und setzt dieses sicher und wirksam bei der Gestaltung der geforderten Textart ein (BY 2009b).

Die Merkmale *range* und *accuracy* werden über die BE abgestuft. Die Textsorte erscheint im Text der Deskriptoren zusätzlich, aber nur an nachgeordneter Stelle, obwohl sie durchaus entscheidend für den Erfolg in einer realistischen Sprachmittlungssituation sein kann (vgl. 2.2). Die Höherbewertung der Sprache gegenüber dem Inhalt kann durchaus kritisch gesehen werden: In realen Sprachmittlungssituationen käme es den Gesprächspartnern, zwischen denen gemittelt wird, wohl eher darauf an, dass der Zweck des Informationsaustausches erreicht wird und nicht, dass diese Informationsweitergabe unbedingt mit großer sprachlicher Korrektheit erfolgt.

Auch das Kriterium Inhalt/Strategie besteht aus verschiedenen Teilkategorien, denn für die Vergabe der vollen vier BE gilt:

Aufgabenstellung und Textmaterial werden voll erfasst und in überzeugender, klar strukturierter Weise erfüllt bzw. wiedergegeben; die kommunikative Absicht wird uneingeschränkt erreicht. Sprachliche Defizite werden geschickt kompensiert, ggf. auch durch gekonnten Umgang mit dem Wörterbuch (BY 2009b).

Hier lassen sich mindestens die Kategorien *task fulfillment* bzw. *content* und *organisation* bzw. *rhetorical structure* (vgl. Cohen 1994; Weigle 2002) ausmachen. Ein erläuternder Satz, der den Deskriptoren vorangestellt ist, nennt außerdem "Angemessenheit der Übertragung sowie Adressaten- und Situationsbezug" (BY 2009b), welche im Deskriptor allerdings nicht mehr prominent erscheinen. Besonders interessant ist der abschließende Satz des Deskriptors: Bei der Mittlung eines anspruchsvollen deutschen Textes, der beispielsweise aus der 'Süddeutschen Zeitung' oder der 'Zeit' stammt, werden sicherlich sprachliche Defizite auftreten. Es ist charakteristisch für Sprachmittler, dass sie mit "begrenzten Mitteln Information verarbeiten und eine äquivalente Bedeutung herstellen" (Europarat 2001: 90) müssen: Damit ist das Kriterium Strategie(n) angeschnitten, das auch der GeR nennt. Das bayerische Bewertungsraster erkennt also einen wichtigen Aspekt der Sprachmittlungskompetenz; allerdings ist nicht ganz einsichtig, wie diese Strategien zusammen mit dem Inhalt bewertet werden sollen. Es stellt sich v.a. die Frage, wie die geschickte Verwendung des Wörterbuchs festgestellt werden soll und wie Lernertexte bewertet werden, in denen keine sprachlichen Defizite auftreten.

### 3.3 Berlin: Differenziertes zu Sprache und Kulturmittlung

In Berlin zeigt sich, dass bereits Differenzierungen und Überarbeitungen der Bewertungsraster für Sprachmittlungsaufgaben stattfinden: So gibt es leichte Unterschiede bei den Deskriptoren für die sprachliche Leistung in Abhängigkeit davon, ob Englisch Basis- bzw. Grundkurs oder Profildbereich und Leistungskurs ist, wobei diese v.a. in beschreibenden und wertenden Adjektiven liegen. Es wird im Folgenden nur auf die Kriterien des Basis- und Grundkurses eingegangen, da diese eher dem bayerischen System, das die Unterscheidung von Grund- und Leistungskurs mit der Verkürzung der gymnasialen Schulzeit auf acht Jahre aufgegeben hat, entsprechen dürften. Die Überarbeitung zeigt sich daran, dass seit dem Abitur 2010 Inhalt zu Sprache im Verhältnis 40:60 Prozent und nicht mehr 1/3 zu 2/3 gewertet werden.<sup>10</sup> Damit ist der Inhaltsaspekt zwar aufgewertet, aber immer noch, wie in Bayern, schwächer gewertet als die Sprache.

Die situativ angemessene schriftliche Wiedergabe eines deutschen Textes in englischer Sprache stellt einen Teilaspekt der im Rahmenlehrplan genannten Abschlusstandards dar:

Die Schülerinnen und Schüler geben unter Verwendung von Hilfsmitteln den Inhalt mündlicher oder schriftlicher Äußerungen zu vertrauten Themen in der jeweils anderen Sprache sowohl schriftlich als auch mündlich adressatengerecht wieder. Dies kann sich auf den gesamten Text, auf Hauptaussagen oder Details beziehen. [...] Dabei kommt es auf die korrekte Wiedergabe des wesentlichen Inhalts und eine angemessene sprachliche Gestaltung an (BE 2006: 15).

Musteraufgaben für die Abiturprüfung zeigen, dass deutsche Texte aus verschiedenen Zeitungen gemittelt werden sollen, wobei die Aufgabenstellung eine Situation vorgibt, die meist ein *summary* notwendig macht (LISUM 2006; BE / BB 2009). Dabei besteht die Möglichkeit, nur eine längere Textaufgabe ohne Sprachmittlung oder eine kürzere Textaufgabe, die mit einer Sprachmittlungsaufgabe kombiniert ist, zu bearbeiten.

Für die inhaltliche Bewertung gibt es insgesamt sechs Deskriptoren, die den einzelnen Notenstufen entsprechen. Da jedoch zwischen null und 15 Punkten zu vergeben sind, ist die Möglichkeit zu differenzieren größer als in Bayern. Für die Spanne von 15 bis 13 Punkten lautet der Deskriptor folgendermaßen:

---

10 Dies fällt mit der Einführung des gemeinsamen Zentralabiturs mit dem Bundesland Brandenburg zusammen, das allerdings etwas andere Bewertungsraster verwendet.

- Die Aspekte der Aufgabenstellung werden lückenlos beachtet
- Alle für die Aufgabenstellung wichtigen Informationen werden im Vergleich zum Ausgangstext präzise wiedergegeben
- Darstellung berücksichtigt eindrucksvoll die Elemente der in der Aufgabe vorgegebenen Situation/den vorgegebenen Adressaten; gegebenenfalls werden relevante kulturspezifische Erläuterungen präzise formuliert, wie z.B. Erklärung von Eigennamen, kulturspezifischer Begriffen [sic!]
- straffe, widerspruchsfreie Darstellung und Gliederung (BE 2011a).

Hier wird neben *content*, *task fulfillment* und *organisation* deutlicher als im bayerischen Raster der Situations- und Adressatenbezug betont. Entscheidend ist aber der Bezug auf den kulturellen Kontext, in dem die Sprachmittlung stattfindet (vgl. 2.2). Wenn es sich beispielsweise um deutsche Texte handelt, die Begriffe wie 'Grundgesetz', 'Vertrauensfrage' oder 'Hessentest' (LISUM 2006) ohne Erklärung verwenden, kann bei der englischen Wiedergabe eine Erläuterung durch den Sprachmittler, der immer auch Kulturmittler ist, nötig werden.

Für die sprachliche Bewertung des Lernertextes wird ebenfalls in sechs Stufen differenziert. Diese Differenzierungen werden für Wortschatz/Idiomatik/Orthographie, Satzbau/Grammatik und Textgestaltung/Sprachfluss jeweils einzeln vorgenommen, die Punkte werden addiert und durch drei dividiert. Damit ist dieses Raster deutlich analytischer als das bayerische Gegenstück. Im Bereich von Grammatik und Syntax fällt der lernerfreundliche Ansatz auf, denn selbst für die Notenstufe 'sehr gut' gilt im Basis- und Grundkurs:

- überwiegend sichere und korrekte Verwendung typischer, auch komplexer Satzbaumuster
- geringfügige Grammatikfehler behindern weder Verständnis noch Lesefluss, sprachliche Bezüge eindeutig (BE 2011b).

Leichte Fehler fallen also nicht ins Gewicht. Allerdings ist festzuhalten, dass die sprachliche Bewertung nicht für die Sprachmittlungsaufgabe getrennt, sondern für die gesamte Abituraufgabe erfolgt, so dass Verzerrungen zwischen den Teilaufgaben auftreten können.

### 3.4 Fazit und Ergänzungen aus anderen Bundesländern

Ein Vergleich der beiden Bewertungsraster zeigt, dass ein gewisser Konsens über die Wichtigkeit der inhaltlichen Vollständigkeit, Korrektheit und Präzision besteht. Auch die stärkere Gewichtung der sprachlichen Leistung stimmt in Bayern und Berlin überein. Sachsen hingegen hat sich für eine

gleichwertige Gewichtung von Inhalt und Textstruktur sowie Sprache entschieden (SN 2009). Das Berliner Raster betont den im bayerischen Raster eher nebenbei genannten Situations- und Adressatenbezug etwas stärker. Bemerkenswert ist das bayerische Bewusstsein für die Notwendigkeit von Kompensationsstrategien. Zu den Strategien der Sprachmittlung gehören neben der Ausführung aber auch Techniken bei der Planung, Evaluation und Korrektur (Europarat 2001: 90f.), die nicht in die Raster eingeflossen sind. In Berlin ist der Verweis auf den kulturellen Kontext wichtig, auch wenn die Beispielaufgaben und Erwartungshorizonte dies bis jetzt nicht immer bestätigen.

Insgesamt liegt im Moment bei Sprachmittlungsaufgaben im schulischen Kontext der Schwerpunkt noch auf der sprachlichen Kompetenz, wenn auch einige soziolinguistische, pragmatische und interkulturelle Kompetenzen genannt werden. Es ist natürlich verständlich, dass die Abiturprüfung ein Fazit zum Spracherwerb ziehen möchte, doch sowohl die Inhaltskomponente als auch Textsorten- und Situations- bzw. Kulturbezug könnten im Rahmen einer realitätsnahen Aufgabe wie Sprachmittlung durchaus mehr Prominenz erhalten. Hessen allerdings schätzt den sprachlichen Aspekt noch höher ein, da Sprachrichtigkeit, Ausdrucksvermögen und Inhalt jeweils 1:1:1 bewertet werden sowie, zumindest bis einschließlich der Abiturprüfung im Jahr 2011, weiter ein Fehlerquotient ermittelt wird (HE 2007). Im Vergleich dazu ist die kriterienorientierte Bewertung Bayerns und Berlins durchaus positiv zu sehen. Dass die inhaltliche Eigenleistung weniger hoch eingeschätzt wird, mag daran liegen, dass ein *summary* gefordert ist (Berlin) oder durch Leitfragen die Wiedergabe gesteuert wird (Bayern). Die stärker analytischen Skalen in Berlin mögen ein differenzierteres Bild der Sprachmittlungskompetenz ermöglichen; sie sind jedoch mit erheblichem Aufwand bei ihrer Anwendung verbunden.<sup>11</sup>

#### **4. Welche Fragen bleiben weiterhin offen?**

Es ist lobenswert, dass so viele Bundesländer sich der im GeR relativ vernachlässigten Aktivität Sprachmittlung angenommen haben und Aufgaben und Bewertungsschemata entwickeln. Im *washback*-Effekt wird diese in der außerschulischen Realität wichtige und häufige Tätigkeit so stärker in

---

11 Zu Vor- und Nachteilen analytischer und holistischer Skalen allgemein vgl. z.B. Cohen (1994) und Weigle (2002).

den Unterricht integriert. Die Prüfungsaufgaben und Bewertungsraster erfassen allesamt verschiedene wichtige Teilaspekte der Sprachmittlungskompetenz. Insgesamt ist Sprachmittlung jedoch so komplex, dass die Bewertungsraster, die bewertungsrelevanten Kriterien und deren Gewichtung durchaus weiter überdacht werden könnten. Gerade bei der Gewichtung sprachlicher, inhaltlicher, situativer und kultureller Teilaspekte besteht noch Reflexionsbedarf. Die Überlegungen zu Sprachmittlung als einer kommunikativen Lernaufgabe sind dagegen schon weiter fortgeschritten, und viele Bundesländer beschränken sich (noch) darauf, Sprachmittlung als Übungs- und nicht als Prüfungsform einzusetzen.

Zur Schwierigkeit der adäquaten Bewertung der Komplexität von Sprachmittlung tritt ein Validitätsproblem: Nicht nur bei Lernenden, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, stellt sich die Frage, ob sie den deutschen Ausgangstext inhaltlich und sprachlich völlig verstanden haben. Damit wird bei Defiziten im Sprachmittlungsprodukt nicht zu klären sein, ob diese aus der fehlerhaften Rezeption oder aus Schwächen in der fremdsprachlichen Produktion resultieren. Dies bedeutet, dass ein komplexes Literalitätskonzept entwickelt werden müsste, das Prozesse des Lesens in deutscher Sprache und des Schreibens in einer Fremdsprache integriert, um eventuell zu entsprechenden Kriterienrastern zu gelangen. Gerade auch Fragen der Mehrsprachigkeitsdidaktik bleiben bisher bei der Betrachtung von Sprachmittlung weitgehend ausgeblendet, auch wenn der bayerische Lehrplan für die Oberstufe vorsieht, "ggf. Texte aus anderen Sprachen in englischer Sprache zusammenfassen" (BY 2009a) zu lassen. Dies würde in besonderem Maße Zarates Beschreibung von *mediation* als "an area for bringing together new partners" (Zarate 2003: 95) entsprechen.

Eingang des revidierten Manuskripts 27.10.2011

## Literaturverzeichnis

- Alderson, Charles J. (2007), The CEFR and the Need for More Research. *The Modern Language Journal* 91, 659-663.
- Bachman, Lyle F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bausch, Karl-Richard (1980), Sprachmittlung. In: Althaus, Hans Peter (Hrsg.) (1980), *Lexikon der germanistischen Linguistik* (2. Aufl.). Tübingen: Niemeyer, 797-802.

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus [= BY] (2009a), *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern (G8): Fachlehrplan Englisch* [Online: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de> 07.12.2011].
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus [= BY] (2009b), *Abitur-KMS Moderne Fremdsprachen (G8), Anlage 4a: Bewertungsraster Sprachmittlung (B2)* [Online: <http://www.isb.bayern.de> 25.10.2011].
- Berlin Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport [= BE] (2006), *Rahmenlehrplan für die Grundschule und die Sekundarstufe I: Englisch 1./2. Fremdsprache* [Online: [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1\\_englisch.pdf?start&ts=1291886392&file=sek1\\_englisch.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_englisch.pdf?start&ts=1291886392&file=sek1_englisch.pdf) 25.10.2011].
- Berlin Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport [= BE] (2011a), *Kriterien für die inhaltliche Bewertung schriftlicher Arbeiten in der Qualifikationsphase für alle modernen Fremdsprachen*, [Online: [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/englisch/pdf/Inhalt\\_Bew\\_FS\\_0808\\_20112.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/englisch/pdf/Inhalt_Bew_FS_0808_20112.pdf) 25.10.2011].
- Berlin Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport [= BE] (2011b), *Kriterien für die sprachliche Bewertung schriftlicher Arbeiten in der Qualifikationsphase im Fach Englisch: Basiskurs und Grundkurs* [Online: [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/englisch/pdf/Spr\\_Bew\\_gk\\_E\\_0808\\_2011.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/englisch/pdf/Spr_Bew_gk_E_0808_2011.pdf) 25.10.2011].
- Berlin Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport/Land Brandenburg Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [= BE / BB] (2009), *Informationen zu den gemeinsamen Fächern im Zentralabitur 2010 in Berlin und Brandenburg. Nr. 3. Beispielaufgaben mit Erwartungshorizonten* [Online: [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/pruefungen/gemeinsames\\_Abitur\\_Be\\_BB/Englisch\\_Beispiele\\_2010.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/pruefungen/gemeinsames_Abitur_Be_BB/Englisch_Beispiele_2010.pdf) 25.10.2011].
- Cohen, Andrew D. (1994), *Assessing Language Ability in the Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93/2008, Sprachmittlung.
- Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 108/2010, Sprachmittlung.
- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Hallet, Wolfgang (1995), Interkulturelle Kommunikation durch kommunikatives Übersetzen: Lernziele des Übersetzens im schulischen Englischunterricht. In: Beyer, Manfred (Hrsg.) (1995), *Realities of Translating. Anglistik & Englischunterricht* 55/56. Heidelberg: Winter, 277-312.
- Harsch, Claudia (2010), Schreibbewertung im Zuge der Normierung der KMK-Bildungsstandards: Der 'niveauspezifische' Ansatz und ausgewählte Schritte zu seiner Validierung. In: Aguado, Karin; Schramm, Karen & Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.) (2010), *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 99-117.
- Hessisches Kultusministerium [= HE] (2007), *Verordnung über die Bildungsgänge und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe und dem beruflichen Gymnasium* [Online: <http://www.hessen.de> 25.10.2011].
- House, Juliane (2003), Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen – Anspruch und Realität. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank K. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Tübingen: Narr, 95-105.

- Hu, Adelheid & Leupold, Eynar (2008), Kompetenzorientierung und Französischunterricht. In: Tesch, Bernd; Leupold, Eynar & Köller, Olaf (Hrsg.) (2008), *Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 51-84.
- ISB Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2006), *Entwicklung und Umsetzung eines Evaluationskonzeptes für die KMK-Fremdsprachenzertifikatsprüfung zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Standards*. München: ISB.
- ISB Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2009), *Musterabitur Englisch 2011*. [Online: [www.isb.bayern.de](http://www.isb.bayern.de) 25.10.2011].
- Kautz, Ulrich (2000), *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium.
- KMK (2002), *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Englisch [= EPA]* [Online: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1989/1989\\_12\\_01-EPA-Englisch.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Englisch.pdf) 25.10.2011].
- KMK (2003), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003* [Online: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf) 25.10.2011].
- KMK (2004), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004* [Online: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_10\\_15-Bildungsstandards-ersteFS-Haupt.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-ersteFS-Haupt.pdf) 25.10.2011].
- Königs, Frank G. (2009). Ein 'altes' Thema bleibt aktuell: Theoretische Erwägungen und praktische Anregungen zum Übersetzen im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.) (2009), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (5. Aufl.). Frankfurt/M.: Peter Lang, 167-174.
- Kolb, Elisabeth (2009), Finite Resources – Infinite Communication: Sprachmittlung im Englischunterricht der Unterstufe. *Forum Sprache* 1, 69-86.
- Kolb, Elisabeth (2010), Den kommunikativen Ernstfall proben: Aufgabenorientierte Sprachmittlung. *Französisch heute* 4, 177-183.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin [= LISUM] (2006), *Handreichungen zur Sprachmittlung in den modernen Fremdsprachen: Englisch, Französisch, Spanisch* [Online: [http://www.kmk-format.de/material/Fremdsprachen/6-1-3\\_Handreichung\\_Berlin\\_Sprachmittlung\\_Abitur.pdf](http://www.kmk-format.de/material/Fremdsprachen/6-1-3_Handreichung_Berlin_Sprachmittlung_Abitur.pdf) 25.10.2011].
- Leupold, Eynar (2010), Bildungsstandards. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.) (2010), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Selze-Velber: Kallmeyer, 49-54.
- Nord, Britta (2007), Übersetzen im Fremdsprachenunterricht: Überlegungen zu einem 'Übersetzungsportfolio'. In: Freudenfeld, Regina & Nord, Britta (Hrsg.) (2007), *Professionell kommunizieren: Neue Berufsfelder – neue Vermittlungskonzepte*. Hildesheim: Olms, 145-160.
- Nord, Christiane (2002), *Fertigkeit Übersetzen: Ein Selbstlernkurs zum Übersetzenlernen und Übersetzenlehren*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Praxis Fremdsprachenunterricht* 5/ 2008, Sprachmitteln.
- Quetz, Jürgen (2008), Zwei Welten: Testen und Prüfen in Deutschland: Abschluss einer Diskussion 'Leistung feststellen und bewerten'. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1, 4-8.
- Rössler, Andrea (2008), Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potential von Sprachmittlungsaufgaben im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 1, 53-77.

- Sächsisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus [= SN] (2009), Sprachmittlung (Matrix) [Online: [http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/download/download\\_smk/sa\\_ik\\_sprachmittlung.pdf](http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/download/download_smk/sa_ik_sprachmittlung.pdf) 25.10.2011].
- Weigle, Sara Cushing (2002), *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zarate, Geneviève (2003), Identities and Plurilingualism: Preconditions for the Recognition of Intercultural Competence. In: Byram, Michael (Hrsg.) (2003), *Intercultural Competence*, Straßburg: Council of Europe Publishing, 85-117.