

SPRACHMITTLUNG — MEDIATION IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT: KOMPETENZ UND BILDUNGSZIEL

The article recapitulates the historical development of mediation activities in foreign language teaching with special emphasis on the theory formation and its operationalisation over the last two decades. It also presents practical examples of mediation activities. In its second part, it looks at the conceptualisation of mediation in the Companion Volume to the CEFR and provides suggestions as to which old task formats could be reactivated under the auspices of this approach and which new task formats could be derived from it without having to completely reject the approaches developed in the last two decades.

● Daniel Reimann | Uni Duisburg-Essen



Daniel Reimann ist Professor für Fachdidaktik der romanischen Schulsprachen und Wissenschaftlicher Direktor des Sprachenzentrums an der Universität Duisburg-Essen. Außerdem ist er Sprecher des Gesamtverbands Moderne Fremdsprachen (GMF), des Dachverbands der deutschen Fremdsprachenverbände.

1. Einleitung

Der GeR des Jahres 2001 (Europarat 2001) war ein Initialmoment für eine neuerliche Reflexion und Integration sprachmittelnder Aktivitäten in den Fremdsprachenunterricht, doch war das dort zugrunde gelegte Konstrukt aus heutiger Perspektive eher rudimentär. Gleichwohl stellt der GeR „Mediation“ als vierten und komplexesten Modus kommunikativer Sprachaktivitäten neben Rezeption, Produktion und Interaktion (Europarat 2001, 25f.). Schulpraxis, Bildungsadministration und Fremdsprachenforschung haben in den etwa 15 vergangenen Jahren zahlreiche Ansätze der Entwicklung und Evaluation von Sprachmittlungskompetenz vorgelegt. Durch die Veröffentlichung des Companion Volume zum GeR im Jahr 2018 (Europarat 2018), in dem der „Mediation“ große Bedeutung beigegeben wird, ist Sprachmittlung – Mediation europaweit und darüber hinaus erneut und spürbar ins Bewusstsein der Fremdsprachendidaktik und Schulentwicklung gerückt worden. Nun ist das Konzept „Mediation“ im Companion Volume so weit gefasst, dass sich die Frage

stellt, inwieweit es in unterrichtlichen Aktivitäten des Fremdsprachenunterrichts und in ihrer Evaluation überhaupt erfasst werden kann oder inwieweit es sich nicht um ein übergeordnetes, fächerübergreifend zu denkendes Bildungsziel handelt – und wie sich Bildungssysteme verhalten sollen, die den GeR zum Anlass genommen hatten, Sprachmittlung vor allem als sinngemäße Übertragung von Texten aus einer Sprache in eine andere Sprache zu operationalisieren (vgl. z.B. DGFF 2018, Reimann 2019). Der Beitrag wird vor diesem Hintergrund 1.) das Konstrukt Sprachmittlung im GeR des Jahres 2001 rekapitulieren und exemplarisch seine Operationalisierung im deutschen Bildungskontext der vergangenen zwei Jahrzehnte vorstellen, 2.) Konstrukt, Skalen und Deskriptoren im neuen Referenzrahmen des Jahres 2018 vorstellen, 3.) diese vor dem Hintergrund bisher etablierter Operationalisierungen reflektieren und 4.) Anregungen für ein erweitertes Mediationskonzept in der Praxis des schulischen Fremdsprachenunterrichts geben, wie sie sich aus dem Companion Volume ergeben können.

2. Zur jüngeren Geschichte der Sprachmittlung

2.1 Definitionen und Entwicklungslinien

In der deutschsprachigen Schullandschaft und Fremdsprachenforschung haben sich seit etwa 2005 Konzepte von Sprachmittlung etabliert, die vereinfacht wie folgt definiert werden können: Sprachmittlung ist ein Oberbegriff für jede Art der Übertragung eines Textes aus einer Sprache in eine andere. Dabei kommt der freieren, sinngemäßen Übertragung, bei konsequenter Beachtung von Situation und Adressatenbezug, zunehmend eine besondere Bedeutung zu.

Der Begriff umfasst aber auch die „klassische“, in Varianten seit den Anfängen des schulisch institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts im 19. Jahrhundert praktizierte, wörtliche Übersetzung (z.B. Reimann 2016, 8f., 16-20). Diese wird indes immer seltener praktiziert – meist nur noch, um punktuell sprachliche Strukturen zu kontrastieren.

Während aber die Übersetzung, beispielsweise in Deutschland je nach Bundesland, teilweise bis etwa 2000 eine unumstrittene Stellung genoss (so etwa die Version im bayerischen Abitur), und obwohl es bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts erste Belege für Formen der freieren Übertragung gibt (vgl. Reimann i.Vb.), hat die Praxis des schulischen Fremdsprachenunterrichts freieren Formen der Sprachmittlung erst seit der Veröffentlichung des GeR verstärkt Beachtung geschenkt. Seitdem forschen auch Fremdsprachendidaktikerinnen und -didaktiker zu Theorie und Praxis der Sprachmittlung (vgl. z.B. Reimann / Rössler 2013, Nied-Curcio / Katelhön / Bašić 2015, Kolb 2016). Die Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht entwickelt sich dabei vom Postulat der Äquivalenz – im Sinne einer Übersetzung, die „so frei wie nötig, so wörtlich wie möglich“ sein soll – hin zu einem Postulat der Adäquatheit oder Angemessenheit als zentraler Zieldimension und Bewertungskategorie (z.B. Reimann 2016, 21f.). Dabei ist für den Fremdsprachenunterricht besonders der Situations- und Adressatenbezug bedeutsam (vgl. Reimann 2016, 9, 19, 21f.).

2.2 Alltagsrelevanz als Erfolgsrezept

Eine so verstandene Sprachmittlung stößt vor allem auch deshalb bei Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern wie auch bei Eltern auf große Akzeptanz, da sie als hochgradig alltagsrelevant wahrgenommen werden kann – denn Sprachmittlung kann als inter- und transkulturelle Fertigkeit schlechthin bezeichnet werden: Hier wird Sprach-Handeln zur Überwindung von sprachlichen und kulturellen Grenzen trainiert und gefordert. Im Alltag mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler bzw. der Fremdsprachenlernenden sind Situationen der Sprachmittlung im Vergleich zur einsprachigen Konversationssituation nur mit erstsprachigen Sprechenden der Zielsprache wohl mindestens ebenso häufig, wenn nicht häufiger: Während letztere den lebensweltlich mehrsprachigen Sprechenden oder Fremdsprachenlernenden nur bei wenigen Gelegenheiten begegnen, etwa beim Austauschaufenthalt in einer Familie des zielsprachigen Landes oder im Auslandsstudium, wird man als einziger „Sprachkundiger“ – insbesondere in einer weniger verbreiteten Sprache – sowohl beruflich als auch privat immer wieder als Sprach- und Kulturmittler herangezogen werden. Die französische Bezeichnung *médiation linguistique et culturelle* ist hier treffender als der deutsche Begriff „Sprachmittlung“ oder die im Englischen, Spanischen und Italienischen geläufigen Kurzbeschreibungen *mediation*, *mediación* und *mediazione*. Dabei wird im Alltag in den seltensten Fällen eine wörtliche Übersetzung erwartet, sondern eher eine freie Zusammenfassung wichtiger Textinhalte in der jeweils anderen Sprache: Die Eltern verlangen ebenso wenig ein wörtliches Dolmetschen der Situation in einer Behörde (z.B. Deutsch als Zweitsprache) oder am Empfang einer Ferienanlage (z.B. Fremdsprache) wie eine Kollegin oder ein Kollege ein eingehendes Fax schriftlich und wörtlich übersetzt haben möchte; in vielen Fällen reicht die schnelle, wesentliche Inhalte ggf. auch kulturmittelnd zusammenfassende, mündliche Wiedergabe des schriftlich vorliegenden Textes. Wörtliche Übertragungen indes werden im Alltag eigentlich nur von Studierenden der Philologien als

Eine so verstandene Sprachmittlung stößt vor allem auch deshalb bei Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern wie auch bei Eltern auf große Akzeptanz, da sie als hochgradig alltagsrelevant wahrgenommen werden kann.

sprachpraktische Fingerübung erwartet (vgl. Reimann 2013a, 194). Insofern ist es nur konsequent, dass in Zeiten der Kompetenz- und Aufgabenorientierung, in denen ein größtmöglicher lebensweltlicher Bezug des schulischen Lernens angestrebt wird, freiere Formen der Sprachmittlung für den Fremdsprachenunterricht erschlossen werden. Nicht zuletzt stellt der Bereich der Sprachmittlung das einzige schwerpunktmäßig sprachbezogene Berufsfeld neben dem der Fremdsprachenlehrkraft dar, für das der Fremdsprachenunterricht unmittelbar Informationen vermitteln und daher zum übergeordneten Erziehungs- und Bildungsauftrag der Berufsorientierung beitragen kann; auch diese Möglichkeit sollte punktuell genutzt werden (vgl. Reimann 2016, 10-12).

2.3 Mehrsprachige Sprachmittlung

Das Agieren zwischen mehreren Sprachen bietet im schulischen Unterricht günstige Gelegenheiten für mehrsprachigkeitsdidaktische Settings; dabei bietet sich einerseits die Möglichkeit, mehrere schulische Fremdsprachen in einer Kommunikationssituation einsetzen zu lassen, andererseits aber auch die Perspektive, Herkunftssprachen und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in den Fremdsprachenunterricht einzubeziehen. Lebensweltlich mehrsprachige Schülerinnen und Schüler verfügen häufig über zahlreiche alltägliche Erfahrungen im Sprachmitteln für Familienangehörige. Freiere Formen der Sprachmittlung wie etwa das informelle Dolmetschen werden mithin im Fremdsprachenunterricht immer dann sinnvoll eingesetzt, wenn auf diese Weise Erstsprachen oder heritage languages mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler gerade auch in sprachlich heterogenen Lerngruppen mit einbezogen werden können – sei es zur Verständnissicherung, sei es, um realistische Sprachmittlungssituationen zu schaffen, welche die sprachlichen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler aufwerten und somit in jeglicher Hinsicht motivierend wirken. Sowohl für die Vernetzung schulischer Fremdsprachen (z.B. Leitzke-Ungerer 2008 und 2011, Erdmann 2012 oder Jeske 2013) als auch für die Integration von Herkunftssprachen in der Sprachmittlung (z.B. Granados / Siems 2013, Reimann / Siems 2015, Reimann 2017a) liegen inzwischen zahlreiche Vorschläge für die Praxis vor.

Da in all diesen Fällen nicht nur sprach-, sondern auch kulturmittelnd agiert werden muss, wird Sprachmittlung zudem einem privilegierten Feld inter- (vgl. bereits Rössler 2008) und transkulturellen Lernens (vgl. z.B. Reimann 2017b, bes. 50-53). Diese Lebensnähe birgt wiederum ein hohes Motivationspotential, das genutzt werden sollte. Alles in allem stellt die Sprachmittlung aufgrund ihrer Lebensnähe und ihrer Komplexität eine für einen kompetenz- und aufgabenorientierten neokommunikativen und inter- bzw. transkulturellen Fremdsprachenunterricht prädestinierte Palette an Aktivitäten zur Verfügung (z.B. Reimann 2013a, 212).

3. Sprachmittlung im engeren Sinn – Beispiele aus der Praxis

Da bei Sprachmittlungsaktivitäten immer mehrere kommunikative Fertigkeiten zum Tragen kommen (z.B. Hören und Sprechen), spricht die Forschung, anders als etwa die Bildungsstandards in Deutschland, nicht von einer Fertigkeit, sondern tendenziell von einer eigenen Sprachmittlungs-Kompetenz (z.B. Hallet 2008, Rössler 2008 und 2009, Caspari / Schinschke 2012). Der Companion Volume des Jahres 2018 stellt eine weit gefasste „Mediation“ sogar als komplexeste Form der Sprachaktivitäten ans Ende einer von der Rezeption über die Produktion und die Interaktion eben bis zur Mediation reichenden Linie (Europarat 2018, 31).

Im Wesentlichen können drei Grundformen der freieren Sprachmittlung im engeren Sinn unterschieden werden: Zusammenfassung, Paraphrase und informelles Dolmetschen. Im Falle von Zusammenfassung und Paraphrase sind jeweils die Kombinationen schriftlich > schriftlich, mündlich > mündlich, schriftlich > mündlich und mündlich > schriftlich denkbar. Daraus ergeben sich insgesamt neun Typen denkbarer Sprachmittlungsaktivitäten (vgl. Tabelle im Anhang). Analysen von Lehrwerken des Italienischen (noch unveröffentlicht) bestätigen die Alltagswahrnehmung, dass derzeit insbesondere die Typen 1 (schriftliche Zusammenfassung eines schriftlich vorliegenden Textes) und 9 (informelles Dolmetschen) von den Lehrwerken bedient werden. Dabei wäre das gesamte Spektrum an Sprachmittlungsaktivitäten auszuschöpfen und insbesondere auch aus der Kombination der Kanäle „münd-

lich“ und „schriftlich“ für Vielfalt in der Aufgabenstellung zu sorgen.

Um das Potential der Sprachmittlung im engeren Sinn zu erschließen, ist bei der Konstruktion entsprechender Aktivitäten wünschenswert, dass sie eine Bezugnahme auf Situation und Adressaten einfordern wie auch eine Auseinandersetzung mit einer (inter-)kulturellen Fragestellung; ggf. wird zusätzlich eine Textsortenumformung eingefordert – so sollen beispielsweise stichpunktartige Informationen aus einem Flyer in eine Mail an einen Freund integriert werden. Dadurch unterscheiden sich gelungene Sprachmittlungsaktivitäten von Übersetzungsübungen oder Übertragungen zum „Selbstzweck“: Vor dekontextualisierten Aufgabenstellungen vom Typus „Fasse den folgenden Text auf Französisch zusammen.“ ist daher ebenso zu warnen wie vor in zahlreichen älteren Lehrwerken enthaltenen „Dolmetschübungen“ vom Typ „Faites l’interprète“, die in schriftlicher Form und oft unter engmaschigen Vorgaben zu bewältigen waren, was letztlich wörtliche Übersetzungen provozierte. Solche Aktivitäten können allenfalls der Hinführung zum informellen Dolmetschen dienen. Zur Vorbereitung auf die Sprachmittlung ist hingegen auf eine ausreichende Schulung sprachlicher Kompensationsstrategien zu achten (vgl. z.B. Zweck 2010, 9, Reimann / Franke 2018, bes. 7).

Es kann sich anbieten, Sprachmittlungsaktivitäten in Unterrichtsreihen oder in komplexe Lernaufgaben einzubetten. So sind Kontext, sachliche Hintergrundinformationen und Verfügung über sprachliche Mittel, die als Voraussetzungen

Ihr arbeitet für die Redaktion eines Radioprogramms, das französische / frankophone Musik im deutschsprachigen Raum bekannt machen soll. Ihr bereitet eine Sendung über französische / frankophone Musik vor.
Fasst den Text der folgenden Lieder und Informationen, die Ihr im Internet über die jeweiligen Sänger/Gruppen findet, zusammen (max. 100 Wörter über die Texte, max. 100 Wörter über die Sänger / Gruppen).
Zum Vortrag (mündlich) der Zusammenfassungen habt Ihr max. 30 Sekunden Zeit (Stoppuhr!).

Beispiel 1: Sprachmittlung mündlich – schriftlich (Typ 3) (Französisch)

für die erfolgreiche Bewältigung einer Sprachmittlungsaufgabe gelten dürfen, weitgehend gegeben.

Im Folgenden sei ein Beispiel für eine Sprachmittlungs-Aktivität im Französischunterricht gegeben. Es handelt sich um eine Aktivität zur mündlichen Zusammenfassung eines schriftlich vorliegenden Textes (also Typ 3 der Tabelle):

Ein solches Szenario gibt einen knapp formulierten, aber eindeutigen Kontext und eine eindeutige Arbeitsanweisung, die auch den Rahmen für die Produktionen klar vorgibt. Die Zeitvorgabe ist bei der mündlichen Produktion die einzige Möglichkeit, einen Rahmen zu formulieren, und im Falle einer Radio-Moderation auch realistisch.

Gerade mit Blick auf das informelle Dolmetschen ist es sinnvoll, den Lernenden frühzeitig Kompensations- und Interaktionsstrategien an die Hand zu geben. Entsprechende sprachliche Mittel sind beispielsweise (vgl. Reimann/Franke 2018, 7):

Kompensation	Interaktion
Umschreibung: C’est comparable à ... C’est une personne qui ... C’est une chose qui [sert à] ...	<i>islands of reliability:</i> je ne sais pas exactement ce que cela veut dire mais je crois que ... (qu’il / elle veut savoir ...)
Synonyme / Antonyme: C’est le contraire de ... C’est la même chose que ...	Abtönung / Relativierung: Si je ne me trompe pas il / elle veut dire que enfin je veux dire ...
alternatives Lexem derselben Wortfamilie: z.B. ... „ist nicht vergleichbar mit“ n’est pas comparable à ne peut pas être comparé à	Vereinfachung: „Kindern ist die Benutzung der Schwimmstätten nur in Begleitung ihrer Eltern oder anderer erziehungsberechtigter volljähriger Personen gestattet.“ Les enfants peuvent utiliser la piscine seulement s’ils sont accompagnés par des adultes. / seulement s’il y a des adultes.
Beispiele: z.B. „Hund“ le berger allemand est un exemple de ce type d’animal	Rückfragen: Pourrais-tu répéter (s’il te plaît)? Plus lentement, s’il te plaît. Est-ce correct que ...? T’ai-je compris correctement: ...? Veux-tu dire que ...?
Oberbegriffe: z.B. „Schäferhund“ c’est un type de chien	
hesitation phenomena: ... bon ... Donc, enfin, bref c’est à dire ... (que [ə:] / que que que ...) ... alors ... (nonverbal)	

Beispiel 2: Scaffolding zur mündlichen Sprachmittlung (va. Typ 9)

Das Vorurteil,
Sprachmittlung
sei einfacher als
die traditionelle
Übersetzung, ist daher
bei entsprechender
Aufgabenstellung nicht
haltbar.

Eine Hinführung zum informellen Dolmetschen ab einem Niveau A2 kann z.B. über die Kombination von Typ 6 mit Typ 9 geschehen, wobei der zu dolmetschende Dialogteil noch recht kurz gefasst sein kann: Ausgangspunkt ist eine schriftlich vorliegende Speisekarte und die Situation eines fiktiven Restaurant-Besuchs eines Französisch lernenden Jugendlichen mit seinen nicht Französisch sprechenden Eltern:

Du bist mit Deinen Eltern, die nicht Französisch sprechen, in einem Restaurant. Sie fragen nach Einzelheiten der Speisekarte, die Du ihnen erklärst. Du erklärst ihnen auch die in Frankreich bei einem Restaurant-Besuch übliche Speisenfolge. Schließlich vermittelst Du die Bestellung zwischen dem nur Französisch sprechenden Kellner und Deinen Eltern.

Beispiel 3: Sprachmittlung schriftlich – mündlich / mündlich – mündlich (informelles Dolmetschen, Typen 6 und 9)

Vorgaben für eine einfache Aktivität zum informellen Dolmetschen etwa im Sinne des Ansatzes der *critical incidents* zum interkulturellen Lernen und im Kontext zu einer Unterrichtsreihe zu Kommunikationsstilen könnten im Französischunterricht der ausgehenden Mittel- und der Oberstufe ab einem Niveau B1 etwa wie folgt aussehen (vgl. Reimann 2010):

Une jeune fille française à peine arrivée en Allemagne

Tu es une jeune fille française à peine arrivée en Allemagne. Tu ne parles pas encore très bien l'allemand. Tu te sens très seule; surtout tu as l'impression que les garçons ne s'intéressent pas du tout de toi. Tu en parles à ton/ ta colocataire.

Le/ La colocataire de la jeune fille française

Du bist die Mitbewohnerin/ der Mitbewohner einer jungen Französin, die vor kurzem in Deutschland angekommen ist. Sie fühlt sich hier offensichtlich nicht wohl und einsam. Du würdest ihr gerne in einem Gespräch erklären, wie sie das scheinbar zurückhaltende Verhalten der Deutschen deuten sollte und ihr Tipps geben, wie sie sich verhalten müsste, um sich weniger einsam zu fühlen. Doch dazu reichen weder Deine Französisch- noch ihre Deutschkenntnisse aus.

Un(e) ami(e) allemande(e) de la jeune fille française

Tu es l'ami(e) allemand(e) de la jeune fille française. Tu arrives dans son appartement quand elle essaie de parler de sa solitude avec son/ sa colocataire. Comme les deux ne parlent pas très bien la langue de l'autre, tu fais l'interprète.

Beispiel 4: Sprachmittlung mündlich – mündlich (informelles Dolmetschen, Typ 9) (Französisch)

Mehrsprachige Aktivitäten zum informellen Dolmetschen, die Herkunftssprachen einbeziehen, können z.B. um folgende Situationen konstruiert werden (vgl. Reimann 2017a, 31):

- > Urlaub von Spanisch lernenden, bilingual deutsch-griechischen Lernenden in Griechenland, dort Vermittlung zwischen monolingual spanisch- und monolingual deutschsprachigen Touristen sowie griechisch sprechenden Einheimischen.
- > Besuch von spanischen Gastschülern, im Rahmen eines internationalen Projekts ohne Deutschkenntnisse in Deutschland zu Gast sind, bei bilingualen deutsch-griechischen Mitschülern mit Spanischkenntnissen; Gespräch mit den nur Griechisch sprechenden Großeltern.

Beispiel 5: Szenarien für mehrsprachiges informelles Dolmetschen (Typ 9) (Spanisch)

Hierfür können dann wiederum detaillierte Rollenanweisungen gegeben werden (vgl. Reimann 2017a, 32f.).

4. Sprachmittlung im engeren Sinn - Evaluation

Mögen bei den freieren Formen der Sprachmittlung im Bereich der Verfügung über die sprachlichen Mittel vielleicht tatsächlich niedrigere Anforderungen zum Tragen kommen als in der klassischen Version – Bedenken, die man noch vor zehn Jahren etwa in verschiedenen Lehrerzimmern vernehmen konnte, und die insofern berechtigt sind, als im Sinne von Zusammenfassung und Paraphrase ja sowohl einzelne Wörter als auch ganze syntaktische Strukturen vermieden bzw. umgangen werden können –, so erhöhen sich die Anforderungen gegenüber der wörtlichen Übersetzung bei entsprechender Aufgabenstellung in den Bereichen der kognitiven Leistung (z.B. Erkennen und Zusammenfassen des in einer Situation und für eine bestimmte Person Wesentlichen), der inter- und transkulturellen Leistung (z.B. Vermittlung bei kulturell bedingten Missverständnissen) und der interaktionalen Leistung (Vermittlung in einer konkreten Situation) (vgl. Reimann 2013a, b, 2014a, 2015, 2017c). Das Vorur-

teil, Sprachmittlung sei einfacher als die traditionelle Übersetzung, ist daher bei entsprechender Aufgabenstellung nicht haltbar.

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

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

Konstruktvalide Sprachmittlungsaktivitäten müssen diesen Aspekten unbedingt in ihrer Aufgabenstellung Rechnung tragen; konsequenterweise müssen sie dann auch als Kriterien in die Diagnostik und Evaluation der Schülerleistungen einfließen. Für die Diagnose von Sprachmittlungskompetenz ist die Erstellung von Kriterienkatalogen und von Deskriptoren wünschenswert. Das bayerische Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung hat hier etwa in Deutschland Pionierarbeit geleistet. Weitere Kriterienkataloge und Skalen, die ggf. Anregungen für die weitere Entwicklung von Evaluationsinstrumenten geben können, hat Reimann 2013ff. vorgelegt. Um den spezifischen Anforderungen der Sprachmittlung Rechnung zu tragen, scheint es sinnvoll, grundsätzlich folgende Kriterien für die Bewertung anzusetzen:

- › sprachliche Kompetenz (v.a. Verfügung über sprachliche Mittel)
- › kognitive Kompetenz
- › interaktionale Kompetenz
- › inter- und transkulturelle Kompetenz
- › textpragmatische Kompetenz (v.a. bei der schriftlichen Zusammenfassung und der Paraphrase)
- › Aufgabenerfüllung qua Skopos-Orientierung.

Entsprechende Deskriptoren werden in Reimann 2013a, b, 2014, 2017c sowie – zu allen neun Typen der Sprachmittlung – 2015 zur Verfügung gestellt. Ein grundlegend valides und praxistaugliches Kriterien- und Deskriptorensystem hat Schleswig-Holstein für die schriftliche Sprachmittlung Deutsch > Fremdsprache ab dem Abitur 2018 vorgelegt (MBWK 2017). Weitere Ansätze zur Evaluation schriftlicher Sprachmittlungsleistungen finden sich in vgl. z.B. auch in Engelhardt / Sommerfeldt 2016, Krogmeier 2017a, b).

5. Sprachmittlung – Mediation im weiteren Sinn: *DerCompanion zum GeR (2018)*

5.1 „Mediation“ als Konstrukt im Kontext kommunikativer Sprachaktivitäten

Wie der GeR des Jahres 2001 (Europarat 2001, 25f.), regt der Companion des Jahres 2018 an, die Betrachtung kommunikativer Sprachaktivitäten (communicative language activities, 2018, 31) weniger an den traditionellen vier Fertigkeiten zu orientieren, sondern an einer Typologie folgender vier Modi (modes) von Kommunikation: Rezeption – Produktion – Interaktion – Mediation (Europarat 2018, 31):

Table 1 – Macro-functional basis of CEFR categories for communicative language activities

	RECEPTION	PRODUCTION	INTERACTION	MEDIATION
Creative, Interpersonal Language Use	e.g. Reading as a leisure activity	e.g. Sustained monologue: Describing experience	e.g. Conversation	Mediating communication
Transactional Language Use	e.g. Reading for information and argument	e.g. Sustained monologue: Giving information	e.g. Obtaining goods and services Information exchange	Mediating a text
Evaluative, Problem-solving Language Use	(Merged with reading for information and argument)	e.g. Sustained monologue: Presenting a case	e.g. Discussion	Mediating concepts

Abb. 1: Makro-funktionale Grundlagen von Kategorien kommunikativer Sprachaktivitäten im GeR (Europarat 2018, 31)

Stärker als im GeR wird im Companion 2018 hervorgehoben, dass diese Reihenfolge auch einer Progression im Sprachaneignungsprozess entspreche, womit Mediation als komplexester Modus der fremdsprachlichen Aktivität eingeführt wird: „the distinction Reception, Interaction, Production, Mediation actually marks a progression of difficulty and so might aid the development of the concept of partial qualifications“ (Europarat 2018, 31).

Im ersten großen Abschnitt des Companion, „Key aspects of the CEFR for teaching and learning“ (Europarat 2018, 25-44), verweist ein eigener Abschnitt „Mediation“ auf Spezifika der Sprachmittlungs-Konzeption des GeR, die im Companion weiter Berücksichtigung finden sollen. Neben der expliziten Kontextualisierung in der o.g. Typologie von Modi der Kommunikation wird besonders daran erinnert, dass „Mediation“ im Sinne des GeR a) Vermittlung zwischen jeglichen Personen, die einander nicht verstehen (nicht zwingend nur aufgrund sprachlicher Verständnisschwierigkeiten) und b) Vermittlung eines Textes auch innerhalb ein und derselben Sprache sein kann (Europarat 2018, 33). Insbesondere wird also betont, dass jegliche Verständnis er-

leichternd intendierte Überarbeitung eines Textes in dieser Konzeption eine Aktivität der Sprachmittlung oder der „Mediation“ sei (vgl. bereits im GeR: „Sprachmittelnde Aktivitäten, also die Umformung eines schon vorhandenen Textes, nehmen eine wichtige Stellung im alltäglichen sprachlichen Funktionieren unserer Gesellschaften ein“, Europarat 2001, 26).

Zentral ist also der Aspekt der Hilfe zur Konstruktion von Bedeutung im sozialen Handeln (durch Umformung von Texten bzw. Arbeit mit Sprache). Mittlung zwischen Sprachen, wie sie im GeR von 2001 noch als die „häufigste“ Konstellation eingeführt worden war (s.o.) und wie sie im deutschsprachigen fremdsprachendidaktischen Diskurs zentral ist, wird ganz bewusst nur als eine Variante („sometimes“) bezeichnet. Sprachhandlungen bzw. Aktivitäten der „Mediation“ werden im Companion 2018 in folgenden drei Bereichen angesiedelt: (Ver-) Mittlung von Texten, Konzepten und Kommunikation (text, concepts, communication, z.B. Europarat 2018, 46). Dabei fällt eine gewisse Unschärfe der Begriffe auf (u.a.: Was sind Konzepte? Sind Texte nicht Bestandteil von Kommunikation?). Neben „mediation activities“ in den genannten drei Bereichen mediating a text, mediating concepts und mediating communication führt der Companion 2018 auch Strategien der Mediation in folgenden zwei Bereichen ein: strategies to explain a new concept und strategies to simplify a text (Europarat 2018, 104). Folgende Graphik bietet einen Überblick über die verschiedenen Teilbereiche kommunikativer Aktivitäten und Strategien im Bereich „Mediation“, wie der Companion 2018 sie vorschlägt:

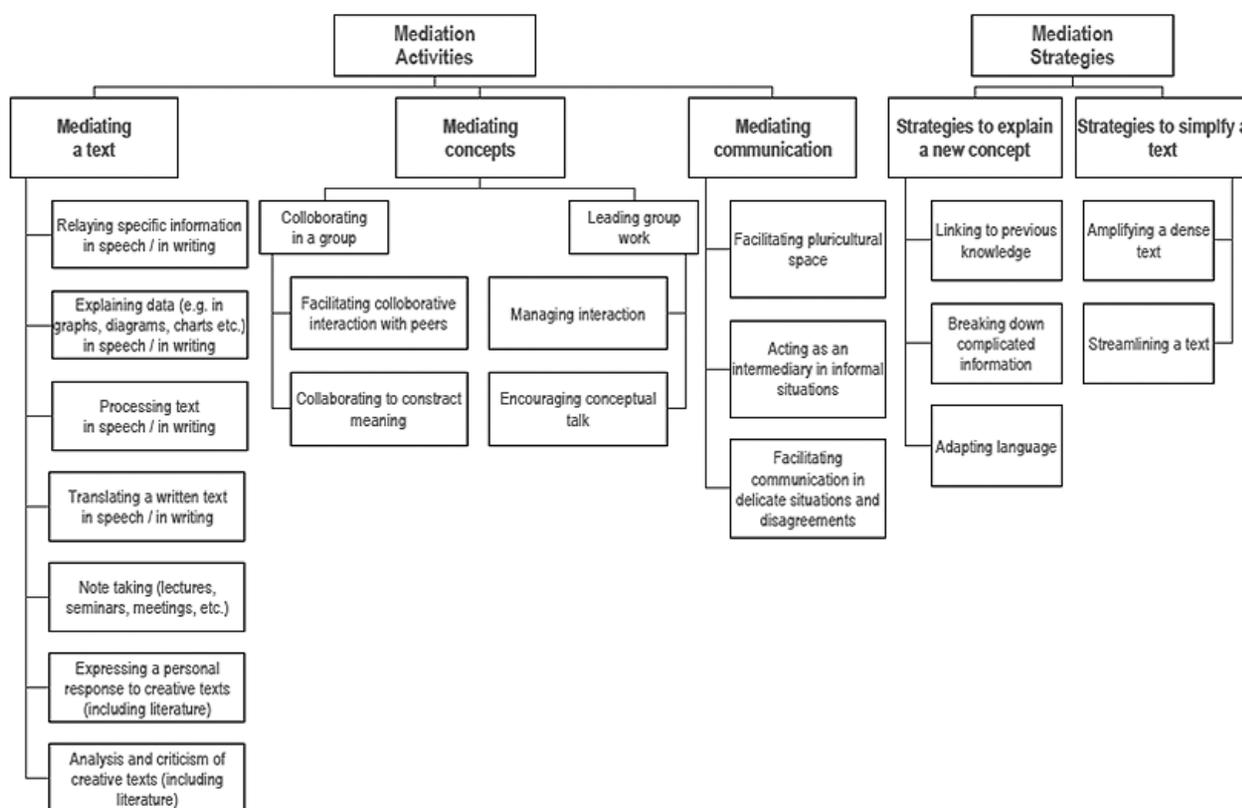


Abb. 3: Übersicht über Skalen zur Mediation im Companion 2018 (Europarat 2018, 104)

Von dem beispielsweise in Deutschland differenziert entwickelten, spezifischen Konstrukt der Sprachmittlung zwischen Sprachen (s.o. Abschnitt 2) hebt sich der Ansatz des Companion Volume insofern ab, als sein Konzept der „Mediation“ deutlich weiter greift, mithin auch schwieriger operationalisierbar ist. Insbesondere in dem Bereich mediating communication, aber auch in der Überwindung von Sprachgrenzen in dem Sinne, dass es für den Companion gar keine Rolle mehr spielt, ob innerhalb ein und derselben oder zwischen mehreren Sprachen gemittelt wird, bestärkt er die enge Verbindung von Sprachmittlung, (inter-/trans-) kulturellem Lernen und Mehrsprachigkeitsdidaktik, die in der deutschsprachigen Forschung immer wieder postuliert

wurde (z.B. Rössler 2009, Caspari / Schinschke 2010, Reimann / Siems 2015). Die Deskriptoren des Companion eignen sich, in ihrer Ausführlichkeit und häufig weit greifenden Formulierung, ähnlich die wie die des Referenzrahmens für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (Candelier et al. 2012), vor allem auch zur Konzeption von Unterricht sowie zur Bewertung, Klassifikation und (Weiter-) Entwicklung von Unterrichtsmaterialien – und ggf. als Ankerbeispiele für die Entwicklung spezifischer Kriterien und Deskriptoren für einzelne Bildungskontexte (vgl. Reimann 2019, 176f.).

5.2 Anregungen durch den „Companion“ – neue Perspektiven für Sprachmittlung – Mediation ?

Im Folgenden sollen aus den Deskriptoren für die Schule besonders relevanten Niveaus A1 bis Niveau B1 solche ausgewählt werden, die Anregungen für die Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts geben können.

Aktivitäten, die unter den Vorzeichen von Mediation „wiederbelebt“ werden könnten:

- > innerhalb einer Sprache schriftliche oder mündliche Texte mündlich oder schriftlich zusammenfassen oder paraphrasieren (108, 111f.)
- > innerhalb einer Sprache Informationen aus diskontinuierlichen Texten mündlich oder schriftlich wiedergeben und interpretieren (109f.)
- > mündliche Übersetzung eines schriftlichen Textes (114)
- > schriftliche Übersetzung eines schriftlichen Textes (114)
- > innerhalb einer Sprache Dinge paraphrasieren und vereinfacht darstellen (128)
- > innerhalb einer Sprache einen Text vereinfacht zusammenfassen (128)
- > innerhalb einer Sprache einen dichten Text durch ausführlichere Darstellung oder durch Beispiele leichter verständlich machen (129)
- > zentrale Begriffe in einem Text herausfinden und unterstreichen (A2, 129)

Aktivitäten, die Anregungen für Varianten in der Aufgabenstellung einer Sprachmittlung im engeren Sinn geben:

- > (Lautsprecher- u.a.) Ansagen und Durchsagen in einer anderen Sprache mündlich wiedergeben (108)
- > einfache Nachrichten oder Ansagen / Durchsagen stichpunktartig schriftlich in einer anderen Sprache wiedergeben (A2, 108)
- > Sprachmittlung ausgehend von diskontinuierlichen Texten (hier explizit ausgehend von Diagrammen, Graphiken usw.) (109)
- > einen schriftlich vorliegenden Wetterbericht (z.B. Wetterkarte) mündlich in einer anderen Sprache wiedergeben (A2, 109)
- > eine Konversation in einer anderen Sprache mündlich zusammenfassen (111)
- > Fernsehsendungen und Videoclips in einer anderen Sprache mündlich zusammenfassen (111)
- > einen einfachen Text stichpunktartig schriftlich in einer anderen Sprache wiedergeben (A2, 112)
- > einen einfachen kurzen Text mit Hilfe eines Wörterbuchs schriftlich in einer anderen Sprache wiedergeben (A1, 112, vgl. 114)
- > Notizen zu Vorträgen, Seminaren, Meetings usw. innerhalb der Zielsprache oder in einer anderen Sprache anfertigen lassen (115)

Aktivitäten, die das oben vorgestellte Konzept einer Sprachmittlung im engeren Sinn zu erweitern anregen:

- > Äußerung persönlicher, affektiv-emotionaler Reaktionen auf einen fiktionalen Text auch innerhalb einer Sprache (116)
- > Analyse eines fiktionalen Texts (117)
- > Interaktion in Gruppenarbeiten, z.B. Interaktion zwischen anderen Gruppenmitgliedern einleiten, an Bedingungs-aushandlungsprozessen teilnehmen (120)
- > Leitung von Gruppenarbeiten, z.B. Arbeitsanweisungen geben, Zuweisung von Gesprächs- turns (121)
- > inter- und transkulturell kompetent helfen, z.B. bei der Bewältigung von critical incidents und Missverständnissen, auch innerhalb einer Sprache (123, 125)

Unter den Vorzeichen der Mediation können traditionelle Aktivitäten wie beispielsweise

- > Textzusammenfassung (résumé de texte, riassunto, resumen)
- > Nacherzählung
- > Übersetzung

wieder in den Fremdsprachenunterricht integriert werden. Angesichts des handlungsorientierten Ansatzes des GeR und der Betonung der Mediation als helfender sozialer (Inter-) Aktion sollten entsprechende Aktivitäten aber nicht wie früher als „Stilübungen“ dekontextualisiert eingefordert, sondern explizit in Kontexte der Vermittlung eingebettet werden. Für eine schriftliche Textzusammenfassung ausgehend von einem schriftlichen bzw. mündlichen Text könnte die Arbeitsanweisung etwa wie folgt lauten:

Du liest im Internet folgenden spanischen Artikel zum Thema Da Du mit drei Mitschüler/inne/n ein Referat zu der Thematik vorbereitest, versuchst Du sofort danach, die wichtigsten Informationen gleich schriftlich auf Spanisch zusammenzufassen, so dass ihr diesen Text direkt oder zumindest teilweise für das Referat verwenden könnt.

Du siehst folgende Dokumentation von TVE internacional auf einem spanischen Instagram-Profil. Da Du mit drei Mitschüler/inne/n ein Referat zu der Thematik vorbereitest und auch die wichtigen spanischen Wörter und Ausdrücke nicht vergessen willst,

- > machst Du Dir sofort stichpunktartig Notizen und / oder
- > versuchst Du sofort danach, die wichtigsten Informationen gleich schriftlich auf Spanisch zusammenzufassen, so dass ihr diesen Text direkt oder zumindest teilweise für das Referat verwenden könnt.

Die althergebrachte und in den letzten Jahrzehnten vielleicht etwas in Vergessenheit geratene Aktivität der Nacherzählung innerhalb einer Fremdsprache könnte wie folgt mit Blick auf an anderen Personen ausgerichtete kommunikative Handlungen „wiederbelebt“ und aus Sicht von Europarat 2018 aufgewertet werden:

Du hörst folgende Geschichte im Feri-
enprogramm eines Radiosenders. Später
erzählst Du sie Deiner kleinen Schwester.

Auch für die in Europarat 2018, 129 für das Niveau A2 angeregte Aktivität, innerhalb einer Sprache zentrale Begriffe eines Textes herausfinden und unterstreichen zu lassen – eine landläufig ohnehin praktizierte Aktivität im Fremdsprachenunterricht – lassen sich mediationsorientierte Kontextualisierungen finden, wie z.B.:

In einer Gruppe bereitet Ihr eine Präsentation zum Thema ... vor. Du bist für das Finden der Informationen verantwortlich, zwei Mitschüler/innen erstellen ein Plakat und wieder ein anderer ist für den Vortrag zuständig. Unterstreiche in folgendem Text die wichtigsten Aussagen, so dass diejenigen, die die Informationen auf einem Plakat zusammenstellen, schnell darauf zugreifen können.

Anregungen, Aktivitäten der Übersetzung sinnvoll mediationsorientiert zu kontextualisieren, finden sich in den Tabellen Europarat 2018, 202f.: Hier ist etwa die Rede von Lebensmitteletiketten, Medikamenten-Beipackzetteln für den privaten Bereich (A2, 202) oder CV und Motivationsschreiben für den beruflichen Bereich (B1, 202). Eine entsprechende Arbeitsanweisung könnte etwa wie folgt lauten:

Du bist mit Deiner Familie in Frankreich. Ihr kauft Kekse. Unter „ingrédients“ sind folgende Zutaten verzeichnet. Deine Eltern wollen wissen, was darin enthalten ist. Du übersetzt es für sie.

Die ausgehend von Abb. 4a bzw. den zugrundeliegenden Skalen ggf. als „neue“ Mediations-Aktivitäten einzuführenden Aufgabenformate sind ohne Weiteres mit der bisherigen Praxis des Fremdsprachenunterrichts kompatibel. Bei genauem Hinsehen zeigt sich auch, dass ihre Evaluation mit Hilfe der in Reimann 2015 vorgestellten Skalen und Deskriptoren ohne weiteres möglich ist, auch wenn diese ursprünglich für die Sprachmittlung im engeren Sinn konzipiert wurden.

Wie geht man kritisch und integrativ mit der Nutzung solcher Tools, etwa DeepL, nicht nur für Sprachmittlungsaktivitäten, sondern bei der einsprachig zielsprachlich konzipierten Textproduktion vor?

6. Ausblicke

Hat man beispielsweise in Deutschland mit Blick auf die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts die Sprachmittlung im engeren Sinne, also die Vermittlung zwischen wenigstens zwei, mitunter sogar mehr Sprachen fokussiert, sieht der Companion in jeglicher Überarbeitung eines Textes mit dem Ziel einer (häufig anderen Menschen helfenden) Vermittlung desselben in der Interaktion einen Akt der Sprachmittlung. Dieser Ansatz ist im Sinne des übergeordneten Bildungsauftrags des Fremdsprachenunterrichts bzw. der Schule allgemein sicherlich begrüßenswert, es stellt sich aber die Frage, inwieweit ein solch weit gefasstes Konstrukt für den Fremdsprachenunterricht operationalisierbar bleibt bzw. welchen Mehrwert es gegenüber vorhandenen Bildungszielen und Werten wie Nächstenliebe, Demokratiebildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globale Bildung usw. aufweist. Dennoch kann festgehalten werden, dass der weit greifende Ansatz im Companion (Europarat 2018) interessante Anregungen zur Ausgestaltung von Sprachmittlungsaufgaben auch zwischen Sprachen im Sinne eines allgemeinen, demokratischen und auf wechselseitige Hilfe in heterogenen Gesellschaften zielenden Bildungsauftrags bietet (vgl. Reimann 2019, 177). Interessant wird für die Weiterentwicklung der Sprachmittlung – Mediation im Fremdsprachenunterricht über die unmittelbare Auseinandersetzung mit dem Companion Volume hinaus auch sein, wie sich der Fremdsprachenunterricht zu neuen Realitäten der Sprachmittlung

im engeren Sinn verhalten wird, die in Europarat 2018 noch gar nicht berücksichtigt werden: Wie bereitet man auf die lebensweltliche Realität des Umgangs mit Übersetzungstools in mündlicher und schriftlicher Interaktion, beruflich wie privat, vor? Wie geht man kritisch und integrativ mit der Nutzung solcher Tools, etwa DeepL, nicht nur für Sprachmittlungsaktivitäten, sondern bei der einsprachig zielsprachlich konzipierten Textproduktion vor? Mit Blick auf Sprachmittlung im weiteren Sinne stellt sich weiterhin die Frage, wie mit der zunehmenden Notwendigkeit der Produktion „Leichter Sprache“ und „Einfacher Sprache“ (vgl. *italiano semplice, français facile, lenguaje claro / llano* etc.) im Sinne inklusiver Gesellschaften, gerade auch in migrationsgeprägten Gesellschaften, im Fremdsprachenunterricht umgegangen werden soll: Die Produktion solcher Texte könnte im Fremdsprachenunterricht zunächst mit Blick auf eine (persönlichkeits-) bildende Sensibilisierung angeregt werden, sie kann aber auch zu ganz praktischem Nutzen führen: Schließlich können Fremdsprachenschüler durchaus in die Situation kommen, für bestimmte Adressaten in einer Fremdsprache leichte oder einfache Sprache produzieren zu müssen. Dies sind nur einige der Fragen aus dem Komplex um Sprachmittlung – Mediation, der lebensweltlich hochgradig relevant und aktuell ist, denen sich die einzelne Fremdsprachenlehrkraft, aber auch die Fremdsprachenforschung / die fremdsprachlichen Fachdidaktiken und die Bildungspolitik stellen müssen.

Bibliographie

- Candelier, Michel et al.** (2012): *Le CARAP. Un Cadre de Références pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et Ressources*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarats.
- Caspari, Daniela / Schinschke, Andrea** (2010): Sprachmittlungsaufgaben gestalten. Zum interkulturellen Potenzial von Sprachmittlung, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 108, 30-33.
- Caspari, Daniela / Schinschke, Andrea** (2012): Sprachmittlung: Überlegungen zur Förderung einer komplexen Kompetenz, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 41, 1, 40-53.
- Coste, Daniel / Cavalli, Marisa** (2015): *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- DGFF** (2018): *Reform, Remake, Retouche? – Diskussionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zum Companion to the CEFR* (2017). Bärenfänger, Olaf / Harsch, Claudia / Tesch, Bernd / Vogt, Karin, <https://dgff.de/assets/Uploads/Diskussionspapier-Companion-CEFR-Juni-2018.pdf>, Zugriff: 10.09.2020.
- Engelhardt, Nina / Sommerfeldt, Kathrin** (2016): Schriftliche Sprachmittlung als Prüfungsformat, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 53, 36-41.
- Erdmann, Lena** (2012): Multilinguale Sprachmittlung im Spanischunterricht. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 52, 62-95.
- Europarat (Hrsg.)** (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Europarat (Hrsg.)** (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Granados, Diana / Siems, Maren** (2014): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Ressource, in: *Hispanorama* 145, 31-39.
- Hallet, Wolfgang** (2008): Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 42, 2-7.
- Jeske, Claire-Marie** (2013): Sprachmittlung zwischen romanischen Sprachen als Bestandteil einer praxisorientierten Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Reimann/Rössler 2013, 244-260.
- KMK** (2003): Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschlussfassung vom 4.12.2003*. Neuwied: Luchterhand.
- Kolb, Elisabeth** (2016): *Sprachmittlung. Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz*. Münster/New York: Waxmann.
- Krogmeier, Lena** (2017a): Schriftliche Sprachmittlung fördern und evaluieren, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 56, 2-9.
- Krogmeier, Lena** (2017b): Schriftliche Sprachmittlungskompetenz evaluieren – (Weiter-) Entwicklung von Aufgabenstellungen und Bewertungskriterien für den Spanischunterricht der Sekundarstufe II, in: *Die Neueren Sprachen* 5/6 für 2014/2015, 80-93.
- Krogmeier, Lena** (2019): Bewertung interkultureller Kompetenz durch schriftliche Sprachmittlungsaufgaben Deutsch – Spanisch. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 48, 2, 41-55.
- Leitzke-Ungerer, Eva** (2008): Informelles Dolmetschen zwischen zwei Fremdsprachen – Vorschläge für Mehrsprachigkeit im Unterricht. In: Frings, Michael/Vetter, Eva (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*. Stuttgart: ibidem, 239-255.
- Leitzke-Ungerer, Eva** (2011): Crossing borders – Pasando fronteras. Kontaktsituationen und Kompetenzförderung im Fremdsprachenunterricht. In: Abendroth-Timmer, Dagmar et al. (Hrsg.): *Kompetenzen beim Lernen und Lehren des Spanischen*. Frankfurt am Main et al.: Lang, 161-179.
- MBWK 2017 = Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein** (2017b): *Bewertungsbogen schriftliche Sprachmittlung Deutsch - Fremdsprache*. Kiel: MBWK 2017 (<http://za.schleswig-holstein.de/zabDokumente/?view=100&path=Abitur%7C2018,01.06.2018>).
- Melo-Pfeifer, Sílvia/Schröder-Sura, Anna** (2019): Sprachmittlung. Zum didaktischen Nutzen der neuen Deskriptoren im Bereich der Mediation. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht – Französisch* 4, 2019, 4-6.
- Nied-Curcio, Martina/Katelhön, Peggy** (2012): *Hand- und Übungsbuch zur Sprachmittlung Italienisch – Deutsch*. Berlin: Frank & Timme.
- Nied-Curcio, Martina / Katelhön, Peggy / Bašić, Ivana (Hrsg.)** (2015): *Sprachmittlung – Mediation – Mediazione linguistica. Ein deutsch-italienischer Dialog*. Berlin: Frank & Timme.
- Pfeiffer, Alexander** (2013): „Was ist eine sinnvolle Sprachmittlungsaufgabe? Ein Instrument zur Evaluation und Erstellung von

lfd. Nr.	Operation	Ausgangstext (AT)	Zieltext (ZT)	Beispiel/Erläuterungen
1	Zusammenfassung	schriftlich	schriftlich	„klassische Sprachmittlung“ vom Typus „Fasse den Text auf Deutsch / Fremdsprache zusammen“. Auf (1) Kontextualisierung (Situations- und Adressatenbezug), (2) inter- und transkulturelle Aspekte sowie (3) ggf. auf Anforderungen der Textsortenumformung sind bei der Aufgabenstellung besonders zu achten.
2	Zusammenfassung	mündlich	schriftlich	schriftliche Zusammenfassung eines Hör- oder Hörsehtextes: als methodische Variante und zum Training des Switchens zwischen Sprachen und Kodes (schriftlich / mündlich) der Kommunikation geeignet
3	Zusammenfassung	schriftlich	mündlich	mündliche Zusammenfassung eines schriftlichen Dokuments: als Vorbereitung auf das informelle Dolmetschen (mündliche Produktion zwischen Sprachen) geeignet
4	Zusammenfassung	mündlich	mündlich	mündliche Zusammenfassung eines Hör- oder Hörsehtextes: ebenfalls als Vorbereitung auf das informelle Dolmetschen geeignet, und zwar als unmittelbare, aber noch in monologisches Sprechen mündende Vorstufe auf die in diamesischer Perspektive am ehesten vergleichbare Operation (mündlich → mündlich) in der Interaktion
5	Paraphrase	schriftlich	schriftlich	paraphrasierende Wiedergabe eines diskontinuierlichen Textes oder eines Fachtextes; „Textsortenumformung“
6	Paraphrase	mündlich	schriftlich	z.B. paraphrasierende Wiedergabe (der Aufzeichnung) eines kurzen Fachvortrags
7	Paraphrase	schriftlich	mündlich	paraphrasierende Wiedergabe eines diskontinuierlichen Textes oder eines Fachtextes; „Textsortenumformung“
8	Paraphrase	mündlich	mündlich	z.B. paraphrasierende Wiedergabe (der Aufzeichnung) eines kurzen Fachvortrags
9	informelles Dolmetschen	mündlich	mündlich	mündliches Sprachmitteln in der Interaktion, z.B. im Rollenspiel

Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht“, in: Reimann / Rössler 2013, 44-64.

Reimann, Daniel (2010): „Von Aurélie bis Tour de Franz: Transkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 105, 18-22.

Reimann, Daniel (2013a): Evaluation mündlicher Sprachmittlungskompetenz. Entwicklung von Deskriptoren auf translationswissenschaftlicher Grundlage. In: Reimann / Rössler 2013, 194-226.

Reimann, Daniel (2013b): Mündliche Sprachmittlung im Spanischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 43, 4-11.

Reimann, Daniel (2014a): „Wie evaluiert man Sprachmittlungskompetenz? Zur (Weiter-) Entwicklung diagnostischer Instrumente. In: *Französisch heute*, 1, 27-33.

Reimann, Daniel (2015): „Diagnose und Evaluation von Sprachmittlungskompetenz“, in: Nied-Curcio / Katelhön / Bašić, 2015, 65-97.

Reimann, Daniel (2016): Sprachmittlung. Tübingen: Narr.

Reimann, Daniel (2017a): Multilinguale Sprachmittlung: Herkunftssprachen in den Spanischunterricht integrieren (Beispiel: Griechisch). *Hispanorama* 158, 30-36.

Reimann, Daniel (2017b): *Interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr.

Reimann, Daniel (2017c): Wie evaluiert man Sprachmittlungsleistungen? *Hispanorama* 155, 42-48.

Reimann, Daniel (2019): „Mediation in den neuen Skalen und Deskriptoren des CEFR Companion Volume“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 30, 2, 2019 (Themenheft: *Der Referenzrahmen für Sprachen 2018: Neue und erweiterte Kompetenzdeskriptoren*), 163-180.

Reimann, Daniel (i.Vb.): „From Translation via Plurilingual Education to Mediation: Historical Framework“, in: Matz, Frauke / Rüschoff, Bernd / Rumlich, Dominik / Sudhoff, Julian / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Mediation in Language Teaching – A Complex Competence in Theory and Classroom Practice*. Frankfurt am Main et al.: Lang.

Reimann, Daniel / Franke, Manuela (2018): Pragmatisches *scaffolding* zur Sprachmittlung. Gezielte Hilfen zur Verbesserung der Kommunikation im informellen Dolmetschen, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht Französisch* 1, 4-8.

Reimann, Daniel / Rössler, Andrea (Hrsg.) (2013): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

Reimann, Daniel / Siems, Maren (2015): Herkunftssprachen im Spanischunterricht –

Sprachmittlung Spanisch – Türkisch – Deutsch. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 51 33-43.

Rössler, Andrea (2008): Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 2, 1, 53-77.

Rössler, Andrea (2009): Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 38, 158-174.

Rössler, Andrea / Schädlich, Birgit (2019): Sprachmittlung revisited – Neue Perspektiven und Herausforderungen in Zeiten des Companion Volume zum GER. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 48, 2, 19-28.

Schädlich, Birgit (2020): Ist das denn noch Sprachmittlung? Das neue Konzept der ‚Mediation‘ im *Companion Volume zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen des Europarats*. In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 14, 2, 9-29.

Zweck, Corinna (2010): „Umschreiben, vereinfachen, Beispiele geben. Strategien zur Sprachmittlung trainieren“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 108, 8-17.