

# Sprachmittlung – Mediation: Welche Konsequenzen für die Praxis aus dem *Companion Volume*?

## Eine curriculumanalytische Untersuchung und theoretisch-konzeptionelle Modellierungen für den Fremdsprachenunterricht

[Language Mediation: What are the practical consequences of the Companion Volume? A curriculum-analytical investigation and theoretical-conceptual modeling for foreign language teaching]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837254634>

Daniel Reimann<sup>1</sup>

**Abstract:** The paper aims to introduce the modelling of mediation in the Companion Volume (EUROPARAT 2018), an additional publication to the Common European Framework of Reference for Languages/CEFR (EUROPARAT 2001) and to explore its potential for foreign language teaching practice. In its curriculum-analytical part, the article deals with the conception of mediation in the CEFR and its revision in the Companion Volume. It examines this - with a focus on the innovations in the Companion Volume - against the backdrop of the construct of language mediation that has been developed in German educational policy and foreign language didactics over the last two decades. The article then examines which suggestions for the further development of mediation in foreign language teaching emerge from the Companion Volume and identifies three categories for this. Finally, prototypical examples for foreign language teaching and two concrete practical examples for the teaching of German as a foreign language in Brazil are given, especially for the first category, “activities that were or are common practice in foreign language teaching, but could now be reflected upon anew under the sign of “mediation””.

**Keywords:** (Cross-) linguistic mediation; Companion Volume; Curriculum analysis; Typology; Examples of good practice.

---

<sup>1</sup> Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Geisteswissenschaften, Institut für Romanische Sprachen und Literaturen, Universitätsstraße 2, Essen, 45141, Deutschland. E-mail: daniel.reimann@uni-due.de. ORCID: 0000-0002-9083-4396



**Resumo:** Este artigo visa apresentar a modelagem da mediação no Volume Complementar publicado em 2018 para o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas/QECRL (EUROPART 2001) e explorar o potencial da mediação para a prática do ensino de línguas estrangeiras. Em sua parte de análise curricular, o texto examina a concepção da mediação no QECRL e sua revisão no Volume Complementar. A análise tem como foco as inovações trazidas neste último – com base no construto da mediação linguística desenvolvido na política educacional e na didática de língua estrangeira alemãs nas últimas duas décadas. Na sequência, o artigo examina as sugestões apresentadas no Volume Complementar para consolidar a inserção da mediação no ensino de línguas estrangeiras e identifica três categorias para esse fim. Para concluir, são oferecidos exemplos prototípicos para o ensino de línguas estrangeiras em geral e dois exemplos práticos para o alemão como língua estrangeira no Brasil, especialmente para a primeira categoria, “atividades que eram ou são prática comum no ensino de línguas estrangeiras, mas que agora poderiam ser revistas sob os auspícios da ‘mediação’”.

**Palavras-chave:** Mediação linguística; *Companion Volume*; Análise curricular; Tipologia; Exemplos de boas práticas.

**Zusammenfassung:** Der Beitrag hat zum Ziel, in die Modellierung der Mediation im *Companion Volume* (EUROPART 2018) zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen/GeR (EUROPART 2001) einzuführen und ihr Potential für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts zu untersuchen. In seinem curriculumanalytischen Teil setzt sich der Aufsatz mit der Konzeption von Mediation im GeR und seiner Überarbeitung im *Companion Volume* auseinander. Er untersucht diese – mit Fokus auf die Neuerungen des *Companion Volume* – vor der Folie des Konstrukts der Sprachmittlung, das in den letzten beiden Jahrzehnten in der deutschen Bildungspolitik und Fremdsprachendidaktik entwickelt wurde. Im Anschluss daran untersucht der Beitrag, welche Anregungen für die Weiterentwicklung der Mediation im Fremdsprachenunterricht aus dem *Companion Volume* hervorgehen und identifiziert dafür drei Kategorien. Schließlich werden prototypische Beispiele für den Fremdsprachenunterricht und zwei konkrete Praxisbeispiele für Deutsch als Fremdsprache in Brasilien vor allem für die erste Kategorie, „Aktivitäten, die gängige Praxis im Fremdsprachenunterricht waren oder sind, aber nunmehr unter den Vorzeichen der „Mediation“ neu reflektiert werden könnten“, gegeben.

**Stichwörter:** Sprachmittlung - Mediation; *Companion Volume*; Curriculumanalyse; Typologie; Praxisbeispiele.

## 1 Was ist Sprachmittlung?

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

Während die Übersetzung z.B. in Form der Version ins Deutsche über Jahrzehnte, in Deutschland je nach Bundesland, im Fremdsprachenunterricht eine mehr oder weniger unumstrittene Stellung genoss, haben freiere Formen der Sprachmittlung /

Textübertragung in den letzten knapp 20 Jahren seit der Veröffentlichung des GeR verstärkt Einzug in den Fremdsprachenunterricht gehalten. Sie verdanken dies auch der Einführung als "fünfte Fertigkeit" in den nationalen Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss des Jahres 2003. Mithin sind für den gegenwärtigen allgemeinbildenden Fremdsprachenunterricht in Deutschland wie auch für den bilingualen Sachfachunterricht (CLIL), aber auch für den Fremdsprachenunterricht in der beruflichen Bildung z.B. in Deutschland v.a. die freieren Formen der Sprachmittlung, namentlich Textzusammenfassung bzw. Paraphrase, ggf. einschließlich einer Textsortenumformung (schriftlich), sowie das informelle Dolmetschen (mündlich) relevant (einführend in die Konzeption von Sprachmittlung am Beispiel des deutschen Schulsystems z.B. REIMANN 2016).

## 2 Mediation im GeR (2001) und im *Companion Volume* (2018)

### 2.1 Rückblick: Mediation im GeR (2001)

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen des Jahres 2001 führt Sprachmittlung wie folgt ein:

Bei sprachmittelnden Aktivitäten geht es den Sprachverwendenden nicht darum, seine (sic)/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 in derselben Sprache, wenn derjenige, für den der Text gedacht ist, den Originaltext nicht versteht [...]. (EUROPAT 2001: 89f.)

Beachtenswert ist, dass auch die Wiedergabe eines Textes in der Sprache des Ausgangstextes als eine Form der Sprachmittlung eingeführt, aber explizit festgehalten wird, dass die (Ver-) Mittlung zwischen verschiedenen Sprachen der „häufigste“ Fall sei (EUROPAT 2001: 89). Danach werden folgende Formen der Sprachmittlung erwähnt (EUROPAT 2001: 90):

Abbildung 1: Sprachmittlung im GeR (2001) (in Anlehnung an Caspari 2008)

<b>schriftlich</b>	<b>mündlich</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• genaue Übersetzung [...]</li> <li>• literarische Übersetzung [...]</li> <li>• Zusammenfassung der wesentlichsten Punkte [...] in der L2 oder zwischen L1 und L2</li> <li>• Paraphrasieren (Fachtexte für Laien usw.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Simultan-Dolmetschen [...]</li> <li>• Konsekutiv-Dolmetschen [...]</li> <li>• informelles Dolmetschen [...]</li> </ul>

Quelle: Eigene Produktion in Anlehnung an Europarat 2001, 90 und Caspari 2008

Die Ausführungen des Referenzrahmens führten beispielsweise in Deutschland zur Einführung als „fünfte“ Fertigkeit in den 2003 veröffentlichten Bildungsstandards (KMK 2003) und initiierten damit indirekt den „Boom“ der Sprachmittlung in den vergangenen zwei Jahrzehnten (grundlegend einführend vgl. z.B. REIMANN 2016, REIMANN 2020, bes. 11-15). Sie erwiesen sich für den schulischen Fremdsprachenunterricht beispielsweise in Deutschland allerdings u.a. insofern als nur mittelbar relevant, als die literarische Übersetzung weitgehend eine Sonderform der nunmehr nicht mehr im Vordergrund stehenden relativ textnahen Übertragung ist, die Zusammenfassung eines Textes in ein- und derselben Sprache allenfalls als auf die Sprachmittlung vorbereitende Aktivität gilt und Simultan- sowie Konsekutivdolmetschen als professionelle Formen des mündlichen Sprachmittels für den allgemeinbildenden Bereich nicht einschlägig sind. Vor allem aber stellt der GeR des Jahres 2001 keine Deskriptoren für die Sprachmittlung zur Verfügung (EUROPARAT 2001: 91), so dass der Referenzrahmen des Jahres 2001 für die intensive Forschungs- und Entwicklungstätigkeit zu sprachmittelnden Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht und Skalen zu ihrer Bewertung in den letzten beinahe zwanzig Jahren in historischer Perspektive einen bedeutenden Hintergrund darstellt, aber für die Unterrichtsentwicklung und die Forschung zur Sprachmittlung allenfalls durch die Anregung, Texte in einer anderen Sprache zusammenzufassen oder zu paraphrasieren und das informelle Dolmetschen stärker zu betonen, ein unmittelbar relevantes Dokument ist (zur Operationalisierung im deutschsprachigen Kontext der letzten beiden Jahrzehnte vgl. REIMANN 2016 sowie die Tabelle in Anhang 1 (angelehnt an REIMANN 2016, 33-36).

## 2.2 Mediation im *Companion Volume* (2018)

### 2.2.1 „Mediation“ als Konstrukt im Kontext kommunikativer Sprachaktivitäten

Wie der GeR des Jahres 2001 (EUROPAT 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 (EUROPAT 2018: 31):

Abbildung 2: Makro-funktionale Grundlagen von Kategorien kommunikativer Sprachaktivitäten im GeR

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

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

Quelle: 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“ (EUROPAT 2018: 31).

Im ersten großen Abschnitt des *Companion*, „Key aspects of the CEFR for teaching and learning“ (EUROPAT 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 u.a.

- Vermittlung zwischen jeglichen Personen, die einander nicht verstehen (nicht zwingend nur aufgrund sprachlicher Verständnisschwierigkeiten)

- Vermittlung eines Textes auch innerhalb ein und derselben Sprache sein kann (EUROPARAT 2018: 33). Insbesondere wird also betont, dass jegliches Verständnis erleichternd intendierte Überarbeitung eines Textes in dieser Konzeption eine Aktivität der Sprachmittlung oder der „Mediation“ sei (vgl. bereits im GeR: „Sprachmittlende Aktivitäten, also die Umformung eines schon vorhandenen Textes, nehmen eine wichtige Stellung im alltäglichen sprachlichen Funktionieren unserer Gesellschaften ein“, EUROPARAT 2001: 26). Mithin wird auf zwei Aspekte abgehoben, die im GeR 2001 nur kurz angedeutet wurden, in der deutschsprachigen Fremdsprachenforschung, v.a. aber von der deutschen Bildungspolitik (Bildungsstandards, Lehrpläne) bisher weitgehend ausgeklammert wurden. Tatsächlich liest sich der fragliche Abschnitt im weiteren Verlauf wie eine Exegese des GeR 2001, die Notwendigkeiten einer Vertiefung der damaligen Ausführungen anerkennt und zugleich die Aspekte unterstreicht, die für das Konzept von „Mediation“ im Sinne des GeR und nunmehr des *Companion* zentral sind:
  - (a) die Ko-Konstruktion von Bedeutung bei der Interaktion und
  - (b) der ständige Wechsel zwischen individueller und sozialer Ebene beim Sprachenlernen; dies geschieht vor allem durch die Sicht auf die Lernenden als sozial Handelnde.

In der tabellarischen Übersicht über die Veränderungen und Ergänzungen gegenüber dem GeR von 2001 (v.a. auch Einführung eines Prä-A1-Levels, Modifikation der C2-Deskriptoren, Präzisierungen zur Aussprachekompetenz, neben den Skalen zur Mediation auch Einführung von Skalen zu plurilingualem und plurikulturellem sowie zu literarischer und textanalytischer Kompetenz und zu Gebärdensprachen, außerdem Berücksichtigung jüngerer Lernender, vgl. EUROPARAT 2018: 50f.) wird zu Neuerungen in Bezug auf das Konzept „Mediation“ Folgendes festgehalten:

The approach taken to mediation is broader than that presented in the CEFR book. In addition to a focus on activities to mediate a text, scales are provided for mediating concepts and for mediating communication, giving a total of 19 scales for mediation activities. Mediation strategies (5 scales) are concerned with strategies employed during the mediation process, rather than in preparation for it. (EUROPARAT 2018: 50).

Als theoretischen Hintergrund für ein solch weites Konzept von Mediation beruft sich der *Companion* 2018 u.a. auf Hegel für ein Verständnis von Mediationsprozessen als Grundlage der Erkenntnisgewinnung (NORTH; PICCARDO 2016: 16) und auf Vygotsky in

Bezug auf die Bedeutung von Mediation qua sozialer Interaktion (NORTH; PICCARDO 2016: 16-18). Folgende Dokumente werden als Quellen der Entwicklung von Deskriptoren im *Companion* 2018 genannt (EUROPARAT 2018: 24, 47, 103)

- *Education, mobility, otherness: the mediation functions of schools* (COSTE; CAVALLI 2015)
- *Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies* (BARRETT et al. 2016) (weiterführend zur Entwicklung und Validierung der Deskriptoren vgl. REIMANN 2019: bes. 164-166).

In der Folge dieses Entwicklungsprozesses wird Mediation im *Companion* wie folgt definiert:

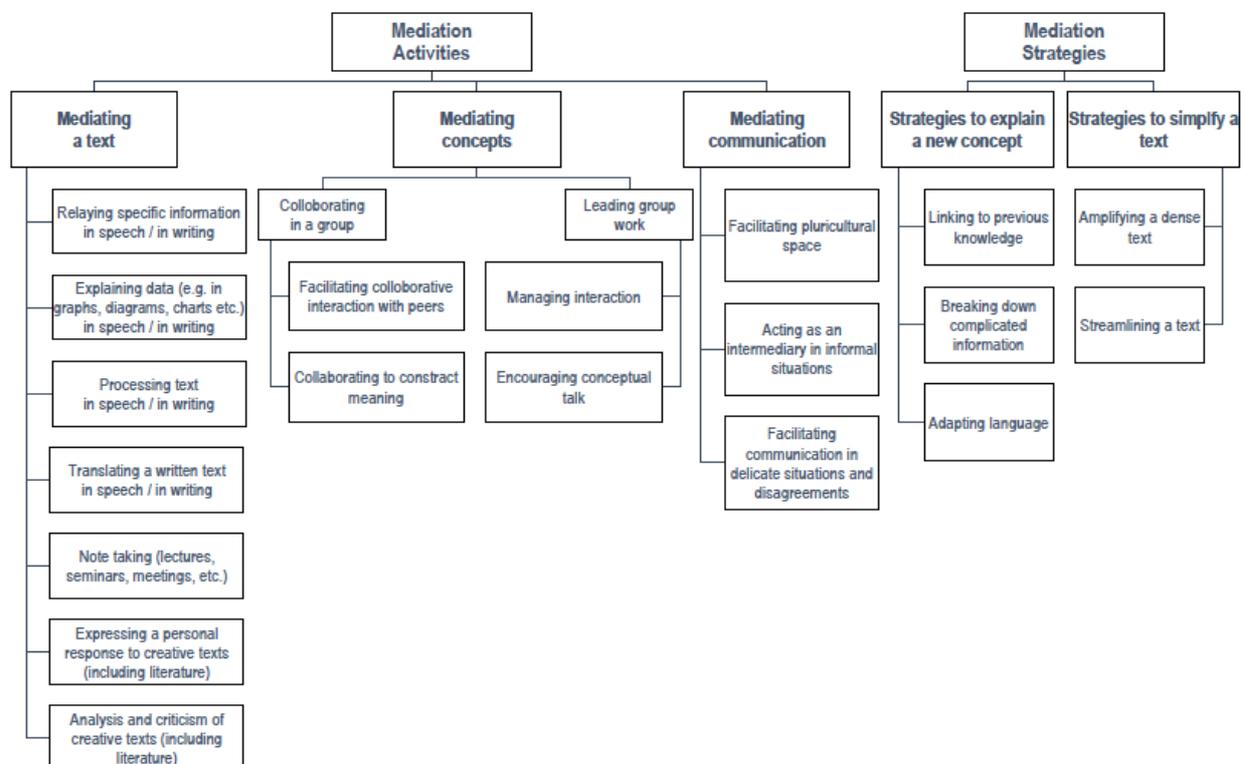
In mediation, the user / learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation). The focus is on the role of language in processes like creating the space and conditions for communicating and /or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form. The context can be social, pedagogic, cultural, linguistic or professional (EUROPARAT 2018: 103).

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. Auffällig ist, dass die denkbare Mittlung zwischen mehr als zwei Sprachen, wie sie eigentlich naheliegend ist und im deutschen fremdsprachendidaktischen Diskurs immer wieder angeregt wurde (z.B. LEITZKE-UNGERER 2008 und 2011, ERDMANN 2012 oder JESKE 2013 zur Vernetzung von Schulfremdsprachen in der Sprachmittlung, REIMANN; SIEMS 2015, REIMANN 2017a zur Integration von Herkunftssprachen in Aktivitäten der Sprachmittlung) trotz der plurilingualen und plurikulturellen Ausrichtung des *Companion* überhaupt nicht erwähnt wird. Der *Companion* verweist in seinen einleitenden Passagen (EUROPARAT 2018: 52) vielmehr darauf, dass aufgrund der sprachlichen Heterogenität von Lerngruppen sich Hinweise auf die Mittlung zwischen Sprachen erübrigen würden. Zwar ist selbstverständlich, dass Hinweise auf eine „mother tongue“ (EUROPARAT 2018: 52) im Grunde müßig sind, ein Fokus auf die Mittlung über mehrere Sprachsysteme hinweg könnte das Konstrukt dennoch schärfen. Verdienstvoll ist indes der Einbezug von

Varietäten einer Sprache als Anlass der „Mediation“ (z.B. EUROPARAT 2018: 28, 52, hierzu vgl. das Konstrukt einer rezeptiven Varietätenkompetenz und einen Vorschlag für entsprechende Deskriptoren in REIMANN 2017b).

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:

Abbildung 3: Übersicht über die Skalen zur Mediation im *Companion Volume 2018*



Quelle: Europarat (2018: 104)

Ganz klar wird hier der in der deutschsprachigen fremdsprachendidaktischen Konzeption dominante Aspekt der Mittlung zwischen Sprachen zu Gunsten der oben

bereits erwähnten Orientierung an (Ver-) Mittlung in einem allgemeineren Sinn aus dem Fokus genommen. Auch scheint es hier mehrere Teil-Konstrukte zu geben, zwischen denen es zumindest Schnittmengen gibt.

Von dem beispielsweise in Deutschland differenziert entwickelten, spezifischen Konstrukt der Sprachmittlung zwischen Sprachen 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 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.).

An folgenden Stellen des *Companion* (EUROPARAT 2018) finden sich explizite Hinweise zur Entwicklung und Evaluation von Aktivitäten zur Mediation sowie zur Weiterentwicklung von Kriterien für die Evaluation von Mediationskompetenz, die für Lehrkräfte und Bildungsplaner relevant sein können (vgl. REIMANN 2019: 173f.):

Abbildung 4: Der *Companion Volume* (2018) als Fundgrube für Bildungsplaner

- |             |   |
|-------------|---|
| • 103 - 129 | Modell der Mediation, Deskriptoren und Erläuterungen zu den Deskriptoren  |
| • 170       | Selbsteinstufungsbogen zur Mediation  |
| • 190 - 221 | Beispiele für Kontexte und Situationen, in denen Inhalte einzelner Skalen auf verschiedenen Niveaustufen in den Unterricht eingebracht werden können (als Anregungen zur Aufgabenentwicklung geeignet) (Appendix 6) |

- 228ff. Weitere Deskriptoren, u.a. zur Sprachmittlung (v.a. DOLMETSCHEN, 228, oberflächlich gegenüber z.B. REIMANN 2013 und 2015), die nicht in das Deskriptorensystem des *Companion* aufgenommen wurden
- Erläuterungen und Hintergründe zum Konzept der Mediation und zur Entwicklung der Deskriptoren befinden sich insbesondere auf den Seiten 28, 30ff., 33f., 45-47, 52.

Quelle: Eigene Produktion

Konkrete Anregungen für Kontexte und Situationen, in denen Aktivitäten zu den einzelnen Skalen und Deskriptoren bei der Unterrichtsplanung angesiedelt werden können, gibt Appendix 6 in den Tabellen „Examples of use in different domains for descriptors of online interaction and mediation activities“ (EUROPARAT 2018: 190-221). Hierbei wird aber im Wesentlichen der Rahmen dessen, was im Unterricht heute als üblich erachtet werden darf, nicht gesprengt. Die Tabellen eignen sich also vor allem zur Orientierung für Lehrkräfte in der Ausbildung und in den ersten Dienstjahren und können insofern auch danach für eine systematische Unterrichtsplanung hilfreich sein, als die Aktivitäten in die Bereiche persönliche Sphäre, öffentliches Leben, Kontexte des Berufslebens und Bildungskontexte unterteilt werden.

### 2.2.2 Skalen und Deskriptoren zur Mediation im *Companion Volume*

Die Bedeutung der insgesamt 22 Skalen zur „Mediation“ und die dahinterstehenden Konstrukte erschließen sich genauer, wenn man einen Blick in die in EUROPARAT 2018, 105-129 eingeführten Deskriptoren wirft.

Folgende Skalen entsprechen in etwa dem Sprachmittlungskonzept im engeren Sinn (v.a. Wiedergabe eines Textes in einer anderen Sprache), wie es in den Abschnitten 2.4 und 2.5 beschrieben wurde (im folgenden Abschnitt und in den folgenden Tabellen sind alle Zahlen in Klammern Seitenangaben, die sich auf EUROPARAT 2018 beziehen):

- *relaying specific information in speech* (108)
- *relaying specific information in writing* (108)
- *explaining data in speech* (109)
- *explaining data in writing* (110)
- *processing text in speech* (111)
- *processing text in writing* (112)

- *translating a written text in speech* (114)
- *translating a written text in writing* (114)
- *facilitating pluricultural space* (kulturmittelnd sowie inter- und transkulturell kommunikativ kompetent interagieren und handeln) (123)
- *acting as intermediary in informal situations (with friends and colleagues)* (124)

Folgende Skalen sind zwischen Konzeption von Sprachmittlung im engeren Sinn und einem weit gefassten Konzept von Mediation angesiedelt:

- *note taking (lectures, seminars, meetings etc.)*, auch ohne Mittlung zwischen zwei unterschiedlichen Sprachen (115)
- *facilitating communication in delicate situations and disagreements – critical incidents* auch innerhalb einer Sprache zu bewältigen helfen (125)
- *strategies to explain a new concept, z.B. adapting language oder breaking down complicated information*, auch innerhalb einer Sprache (128)
- *strategies to simplify a text*, auch innerhalb einer Sprache (129)

Skalen, die deutlich über das bisherige Sprachmittlungs-Konzept hinausweisen, sind indes:

- *overall mediation* (Globalskala zur Mediation) (105)
- *expressing a personal response to creative texts* (116)
- *analysis and criticism of creative texts* (116)
- *collaborating in a group* (119)
- *leading group work* (121)

### 3 Anregungen durch den *Companion Volume* – 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 (die Niveaus A1 und A2 werden im

Folgenden vor den Seitenangaben gesondert ausgewiesen, alle anderen Beispiele entstammen Deskriptoren für B1) (einführend vgl. auch REIMANN 2020, bes. 17f.). Dabei wird unterschieden zwischen:

1. Aktivitäten, die gängige Praxis im Fremdsprachenunterricht waren oder sind, aber nunmehr unter den Vorzeichen von „Mediation“ neu reflektiert werden könnten,
2. Aktivitäten, die ins Spektrum der Sprachmittlung im engeren Sinn fallen, hier aber Anregungen für Varianten in der Aufgabenstellung geben,
3. Aktivitäten, die das oben vorgestellte Konzept einer Sprachmittlung im engeren Sinn zu erweitern anregen.

Es ist offensichtlich, dass diese Zuordnungen subjektiv geprägt sind. Es ist auch wahrscheinlich, dass einiges, was in 2. eingeordnet wird, von vielen Kolleginnen und Kollegen bereits praktiziert wird. Der Begriff „Anregungen“ wird also hier eher zu weit als zu eng gefasst, um z.B. Lehrkräften in den Ausbildungsphasen zusätzliche Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung im Bereich der Sprachmittlung – Mediation zu vergegenwärtigen.

Abbildung 5a: Bekannte Aktivitäten konzipiert als Aktivitäten zur Mediation

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)

Quelle: Eigene Produktion

Abbildung 5b: Anregungen für Aktivitäten zur Sprachmittlung im engeren Sinn

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)

Quelle: Eigene Produktion

Abbildung 5c: Anregungen zur Erweiterung des Mediations-Begriffs in Europarat 2018

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)

Quelle: Eigene Produktion

Möchte man dem *Companion Volume* Anregungen für eine Erweiterung des Sprachmittlungs- / Mediationsbegriffs entnehmen, ohne diesen beinahe zum übergeordneten Bildungsziel zu erheben und letztlich konsequenterweise den gesamten Fremdsprachenunterricht der Idee der Mediation unterzuordnen (vgl. Abb. 5c) – was einen hehren Ansatz darstellen könnte, der aber in der Praxis schwer operationalisierbar und auch kaum zu neuen Erkenntnissen zu führen scheint –, so sind vor allem die in Abb. 5a genannten Aktivitäten aus den Skalen und Deskriptoren des *Companion Volume* bedenkenswert. Unter den Vorzeichen der Mediation können traditionelle Aktivitäten wie beispielsweise

- Textzusammenfassung (*resumo*)
- Nacherzählung (*reconto*)
- Übersetzung (*tradução*)

wieder in den Fremdsprachenunterricht integriert werden. Unter den Vorzeichen 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:

Beispiel 1a: „Mediations-orientierte“ Aktivität für die schriftliche Zusammenfassung eines schriftlichen Textes

Du liest im Internet folgenden deutschsprachigen 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 Deutsch zusammenzufassen, so dass ihr diesen Text direkt oder zumindest teilweise für das Referat verwenden könnt.

Quelle: Eigene Produktion

Beispiel 1b: „Mediations-orientierte“ Aktivität für die schriftliche Zusammenfassung eines mündlichen Textes

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

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

Quelle: Eigene Produktion

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:

Beispiel 2: „Mediations-orientierte“ Kontextualisierung einer Nacherzählung

Du hörst folgende Geschichte im Ferienprogramm eines Radiosenders. Später erzählst Du sie Deinem kleinen Bruder.

Quelle: Eigene Produktion

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 mediations-orientierte Kontextualisierungen finden, wie z.B.

Beispiel 3: „Mediations-orientierte“ der Aktivität „zentrale Begriffe eines Textes herausfinden und unterstreichen“

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 sie für diejenigen, die die Informationen auf einem Plakat zusammenstellen, schnell darauf zugreifen können.

Quelle: Eigene Produktion

Anregungen, Aktivitäten der Übersetzung sinnvoll mediations-orientiert 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 Lebenslauf und Motivationsschreiben für den beruflichen Bereich (B1, 202). Eine entsprechende Arbeitsanweisung könnte etwa wie folgt lauten:

Beispiel 4: „Mediations-orientierte“ Kontextualisierung einer mündlichen Übersetzung eines schriftlich vorliegenden Textes

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

Quelle: Eigene Produktion

Die ausgehend von Abb. 5a 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 (geringfügige Adaptionen wären für das Kriterium der Verfügung über die sprachlichen Mittel erforderlich, das dort explizit für den Fall der Übertragung von einer in eine andere Sprache formuliert ist).

## 4 Unterrichtspraktische Beispiele für DaF in Brasilien

Im Folgenden sollen zwei konkrete Beispiele für den Unterricht im Deutschen als Fremdsprache in Brasilien für die in 1.2.3 identifizierte erste Kategorie „Aktivitäten, die gängige Praxis im Fremdsprachenunterricht waren oder sind, aber nunmehr unter den Vorzeichen von „Mediation“ neu reflektiert werden können“, vorgeschlagen werden (vgl. Abb. 5a). Es wird je ein Beispiel für Textzusammenfassung (*resumo*) und Nacherzählung (*reconto*) gegeben. Im Unterschied zu „klassischen“ Aktivitäten der Textzusammenfassung und Nacherzählung, die als fremdsprachenunterrichtlich-akademische Übungen häufig nur Arbeitsanweisungen vom Typus: „Fasse den folgenden Text zusammen“ enthielten, wird man bei einer mediations-orientierten Arbeitsanweisung für Textzusammenfassungen und Nacherzählung einen Kontext

schaffen, aus dem insbesondere auch Situation, Adressat(en) und Ziel der Textproduktion (also der Zusammenfassung oder der Nacherzählung in der Fremdsprache) hervorgehen. Denn nur so kann die sprachliche Handlung zielgerichtet erfolgen und die Lernenden tatsächlich zu „social agents“ werden. Die Schaffung eines Kontexts, aus dem Situation, Adressat(en) und Ziel präzise hervorgehen auf der einen Seite und die Realisierung von Situations- und Adressatenbezug bei der Aufgabenbewältigung auf der anderen Seite wurden im fremdsprachendidaktischen Diskurs der letzten Jahrzehnte auch für die interlinguale Sprachmittlung als zentrale Kategorien der Aufgabenerstellung bzw. als essentielle Bewertungskriterien für Schülerleistungen modelliert (vgl. einführend REIMANN 2016, bes. 9, 39, 51-55).

Ausgehend vom oben entwickelten Beispiel-Typ 1a (Textzusammenfassung – *resumo*) könnte eine konkrete Aufgabenstellung für den Deutschunterricht in Brasilien ab dem Niveau B1 des GeR etwa lauten:

Unterrichtsbeispiel 1: Kontextualisierte Textzusammenfassung schriftlich -> schriftlich (Notizen) -> mündlich -> mündliche Wertung

Du machst ein Praktikum in Deutschland. Du arbeitest in einem Unternehmen, das erstmals eine Delegation auf eine Messe in São Paulo schicken wird. Um sich bestmöglich auf die Situation in Brasilien vorzubereiten, bittet man Dich,

- Texte von den unten genannten Seiten des Auswärtigen Amtes über Brasilien stichpunktartig zusammenzufassen
- auf der Grundlage dieser Notizen in einer Besprechung einen etwa dreiminütigen Kurzvortrag zu halten
- Deine persönliche Einschätzung, Wertungen und Ergänzungen zu diesen Angaben mitzuteilen.

Textgrundlagen (Aufruf jeweils 17.03.2021):

<https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/brasilien-node/brasilien/201090>

[https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/brasilien-node/bilateral/201112#content\\_0](https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/brasilien-node/bilateral/201112#content_0)

<https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/brasilien-node/politisches-portraet/213604?openAccordionId=item-201100-0-panel>

Quelle: Eigene Produktion

Zum oben genannten Beispiel-Typ 2 (Nacherzählung – *reconto*) könnte eine entsprechende, mediations-orientierte Aufgabenstellung ab einem Niveau B1 etwa so ausgestaltet werden:

Unterrichtsbeispiel 2: „Mediations-orientierte“ Kontextualisierung einer Nacherzählung (*reconto*)

Du bist in Deutschland in einer Familie zu Gast. Bei einem Ausflug hörst Du im Radio, auf dem Beifahrersitz sitzend, eine lustige Geschichte für Kinder ab sechs Jahre, die von einem ungeschickten Geheimagenten („Jimmy Böndchen“) handelt:

<https://www.br.de/mediathek/podcast/geschichten-fuer-kinder/jimmy-boendchen-verschollen-im-atlantik-comedy-ab-6-jahre/1819864> (Aufruf 17.03.2021).

Dein jüngerer Gastbruder, sieben Jahre alt, der hinter Dir sitzt, kann die Geschichte wegen des Autolärms und wegen der neben ihm schreienden kleinen Schwester nicht richtig verstehen. Bei einem Spaziergang nach der Fahrt fragt er Dich, was in dieser Episode der ihm bekannten Serie „Jimmy Böndchen“ passiert ist. Du erzählst es ihm.

Quelle: Eigene Produktion

## 5 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 in 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). Die Bildungsinstitutionen können sich meiner Meinung nach wie folgt zum Mediations-Konzept in Europarat 2018 verhalten:

- keine Änderung des bisherigen Verständnisses von Sprachmittlung im engeren Sinn
  - dabei ggf. Übernahme der Anregungen zu den aus Abb. 5a und 5c hervorgehenden Aktivitäten bei Integration dieser Aktivitäten in andere, vorhandene Konstrukte (z.B. Textzusammenfassung als Teil von Sprech- bzw. Schreibkompetenz, Vermittlung bei Missverständnissen als Teil inter- und transkultureller kommunikativer Kompetenz)
  - dabei Aufgreifen der Anregung eines Verständnisses von Mediation als Bildung respektvoll helfender Menschen, die ohnehin als selbstverständlich gelten darf, hier aber nochmals ins Bewusstsein gerufen wird
  
- Erweiterung des Konzepts als Mediation auch innerhalb ein und derselben Sprache (hier: innerhalb einer Fremdsprache), durch Aufwertung von Aktivitäten wie Zusammenfassung, Nacherzählung, usw. und unter Verwendung / geringfügiger Adaption vorhandener Deskriptoren zur Sprachmittlung (wie in Abschnitt 3.2.3 beschrieben, vgl. bes. Abb. 5a und Beispiele 6 bis 9)
  
- Erweiterung des Konzepts der Mediation im Sinne des *Companion Volume* unter massivem Aufwand bei der Operationalisierung, Integration bisher bereits vorhandener Kompetenzen und Aktivitäten unter einen neu zu konzeptionalisierenden, übergeordneten Begriff der Mediation.

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. *linguagem objetiva / simples / acessível* 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 kann ein/e Fremdsprachenschüler/in 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.

## Anhang

<b>lfd. Nr.</b>	<b>Operation</b>	<b>Ausgangstext (AT)</b>	<b>Zieltext (ZT)</b>	<b>Beispiel/Erläuterungen</b>
1	Zusammenfassung	schriftlich	schriftlich	“klassische Sprachmittlung” vom Typus “Fasse den Text auf Portugiesisch / Deutsch 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

Quelle: Eigene Produktion

## Literaturverzeichnis

- BARRETT, Martyn et al. *Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2016.
- CANDELIER, Michel; CAMILLERI-GRIMA, Antoinette; CASTELLOTTI, Véronique; DE PIETRO, Jean-François; LÓRINCZ, Ildikó; MEIBNER, Franz-Joseph; NOGUEROL, Artur; SCHRÖDER-SURA, Anna. *Le CARAP. Un Cadre de Références pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et Ressources*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarats, 2012.

- CASPARI, Daniela. Sprachmittlung. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5, 2008, 60.
- CASPARI, Daniela; SCHINSCHKE, Andrea. Sprachmittlungsaufgaben gestalten. Zum interkulturellen Potenzial von Sprachmittlung. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 108, 2010, 30-33.
- COSTE, Daniel; CAVALLI, Marisa. *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2015.
- ERDMANN, Lena. Multilinguale Sprachmittlung im Spanischunterricht. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 52, 2012, 61-95.
- EUROPARAT. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2018.
- EUROPARAT. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin: Langenscheidt, 2001.
- JESKE, Claire-Marie. Sprachmittlung zwischen romanischen Sprachen als Bestandteil einer praxisorientierten Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: REIMANN, Daniel; RÖSSLER, Andrea (Hrsg.). *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 2013, p. 244-260.
- KMK: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschlussfassung vom 4.12.2003*. Neuwied: Luchterhand, 2003.
- LEITZKE-UNGERER, Eva. 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, 2008, 239-255.
- LEITZKE-UNGERER, Eva. 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: Lang, 2011, 161-179.
- NORTH, Brian; PICCARDO, Enrica. *Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2016.
- RÖSSLER, Andrea. Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 38, 2009, 158-174.
- REIMANN, Daniel. Mündliche Sprachmittlung im Spanischunterricht. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht. Spanisch*, Band 43, 2013, 4-11.
- REIMANN, Daniel. Diagnose und Evaluation von Sprachmittlungskompetenz. In: NIED-CURCIO, Martina et al. (Hrsg.). *Sprachmittlung - Mediation - Mediazione linguistica. Ein deutsch-italienischer Dialog*. Berlin: Frank & Timme, 2015, 65-97.
- REIMANN, Daniel. *Sprachmittlung*. Tübingen: Narr, 2016.
- REIMANN, Daniel. *Interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr, 2017a.
- REIMANN, Daniel. Rezeptive Varietätenkompetenz im Spanischen - Modellierung einer Teilkompetenz zwischen funktionaler kommunikativer Kompetenz und Sprachbewusstheit. In: LEITZKE-UNGERER, Eva; POLZIN-HAUMANN, Claudia (Hrsg.). *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: ibidem 2017b, 69-95.
- REIMANN, Daniel. Mediation in den neuen Skalen und Deskriptoren des CEFR Companion Volume. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 30, 2, 2019, 163-180.
- REIMANN, Daniel. „Sprachmittlung – Mediation. Kompetenz und Bildungsziel“. In: *Babylonia* 3, 1, 2020, 10-21.

REIMANN, D. - Welche Konsequenzen für die Praxis aus dem Companion Volume?

REIMANN, Daniel; SIEMS, Maren. Herkunftssprachen im Spanischunterricht – Sprachmittlung Spanisch - Türkisch - Deutsch. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht. Spanisch*, Band 51, 2015, p. 33-43.

*Recebido em 9 de abril de 2021*

*Aceito em 26 de outubro de 2021*