



**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ**

**ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Die Neumodellierung von Mediation im *erweiterten Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*: Didaktische Vorschläge für den DaF-Unterricht**

**Η αναδιαμόρφωση της διαμεσολάβησης στο *Νέο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες*: Διδακτικές προτάσεις για τη διδασκαλία της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας**

**TENEKETZI NIKOLETA**

**A. M. 519980**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΡΟΦΟΥΖΟΥ ΑΙΜΙΛΙΑ**

**ΧΡΥΣΟΥΠΟΛΗ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2023**

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

**Die Neumodellierung von Mediation im *erweiterten Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*: Didaktische  
Vorschläge für den DaF-Unterricht**

**TENEKETZI NIKOLETA**

**Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια**  
**Δρ. Αιμιλία Ροφούζου**  
**επικ. Καθηγήτρια Σχολής Ναυτικών**  
**Δοκίμων**  
**Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ**

**Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:**  
**Δρ. Αικατερίνη Κανελλά**  
**Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ**

**ΧΡΥΣΟΥΠΟΛΗ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2023**

## Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Dozenten bedanken, die dazu beigetragen haben, dass ich in den vier Semestern meines Masterstudiengangs Fachwissen sowie praktische Fähigkeiten erwerben konnte.

Mein Dank geht zunächst an Aimilia Rofouzou für die gute Zusammenarbeit. Sie hat meine Masterarbeit betreut und begutachtet und mir hilfreiche Anregungen für die Fertigstellung gegeben. Sie war jederzeit erreichbar und persönlich ansprechbar.

Einen herzlichen Dank möchte ich auch meiner Zweitgutachterin Aikaterini Kanella aussprechen, die in den Modulen *didaktische-pädagogische Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts (GER 11)* und *Spracherwerbstheorie/Sprachlerntheorien und Grammatikmodelle (GER 12)* meine Dozentin war. Alle Gruppentreffen waren sehr motivierend und hilfreich, um die Lernaktivitäten und die Hausarbeiten zu bearbeiten.

Meiner lieben Schülerin Jiota K. möchte ich für die Teilnahme am praktischen Teil der Masterarbeit danken.

Meinen einzigartigen Kindern Vlasios-Rafail N. und Stavros N. möchte ich herzlichst dafür danken, dass sie meinen Sinn für Humor und meine Geduld geschult haben. Meinem Mann Sotiris N. danke ich für die Lösung aller technischen Problem, die im Laufe des Fernstudiums entstanden sind. Und natürlich dafür, dass er mich ermutigt und daran erinnert, positiv in die Zukunft zu blicken. In guten wie in schlechten Zeiten.

Danke.

## Zusammenfassung

Durch die Aufnahme der Sprachmittlung als Bestandteil der kommunikativen Aktivitäten in den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*, hat sie sich auch in der Fremdsprachendidaktik etabliert. In der fachdidaktischen Diskussion bestand schon seit Langem Einigkeit darüber, dass es sich dabei um ein rudimentäres Konstrukt handelt, das einer Erweiterung bedarf. Der Europarat hat im Jahre 2018 einen ergänzenden Text zum *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* veröffentlicht, das *Companion Volume with new Descriptors*, welches 2020 in deutscher Übersetzung herausgegeben wurde. Der Begleitband zum *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* ergänzt die GER-Skalen, um Abhilfe für bestehende Schwachstellen zu leisten. Die Skalen zur Mediation bilden dabei einen der Hauptschwerpunkt und werden als „umfangreichste“ und „ehrgeizigste“ Neuerung bezeichnet. In der vorliegenden Diplomarbeit werden im theoretischen Teil die Veränderungen sowie Erweiterungen des Mediationskonzepts analysiert und die neuen Impulse für den Fremdsprachenunterricht näher beleuchtet. Es wird aufgezeigt, dass der Mediationsbegriff eine starke Expansion erfahren hat, wodurch er stark ausgeweitet und entgrenzt worden ist. Die intralinguale Mediation wurde aufgewertet und der interlingualen Mediation gleichgestellt, was zur Folge hat, dass Menschen mit Leseschwierigkeiten durch die Produktion von „Leichter Spracher“ Texte verständlich gemacht werden können. Die Aufhebung der triadischen Kommunikationssituation führt dazu, dass Schnittstellen zwischen Mediation und Textarbeit sowie Schnittstellen zwischen Mediation und produktiven Schreibaktivitäten entstehen. Die Rolle des Mediators als „intercultural speaker“ sowie die soziale Dimension des sprachlichen Handelns treten in den Vordergrund. Es wird aufgezeigt, dass Strategien zur Mediation im Begleitband expliziert worden sind. Im empirischen Teil wird anhand von drei Unterrichtseinheiten verdeutlicht, wie Mediationsaufgaben ein bestehendes Unterrichtskonzept bereichern können. Interlinguale Aufgabentypen werden von intralingualen abgegrenzt, wobei die Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen „Zusammenfassung“ und „Mediation“ zum Vorschein kommen. Die fehlende Präzisierung des Mediationsbegriffs wird anhand der Aufgaben verdeutlicht.

**Schlüsselwörter:**

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen

Begleitband zum europäischen Referenzrahmen für Sprachen

Sprachmittlung

intralinguale Mediation

interlingualen Mediation

## Περίληψη

Με την προσθήκη της διαμεσολάβησης ως συνιστώσας των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων στο *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες*, αυτή καθιερώθηκε και στη διδακτική ξένων γλωσσών. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο δημοσίευσε το 2018 ένα συμπληρωματικό κείμενο για το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες, το *Companion Volumen with new Descriptors*, το οποίο είναι διαθέσιμο σε γερμανική μετάφραση από το 2020. Αυτός ο συνοδευτικός τόμος του *Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες* συμπληρώνει τις κλίμακες για να διορθώσει τις υπάρχουσες αδυναμίες. Στο πλαίσιο της επιστημονικής συζήτησης του θέματος της διαμεσολάβησης, υπάρχει εδώ και καιρό συμφωνία ότι πρόκειται για μια υποτυπώδη κατασκευή που χρειάζεται διεύρυνση. Έτσι οι κλίμακες για τη διαμεσολάβηση στο *Νέο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες* αποτελούν ένα από τα κύρια σημεία εστίασης και περιγράφονται ως η πιο εκτενή και φιλόδοξη καινοτομία.

Στο θεωρητικό μέρος της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αναλύονται οι αλλαγές και οι επεκτάσεις της έννοιας της διαμεσολάβησης και εξετάζονται λεπτομερέστερα οι νέες ώσεις για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Αποδεικνύεται ότι η έννοια της διαμεσολάβησης έχει υποστεί μια έντονη διεύρυνση, με την οποία έχει επεκταθεί σε μεγάλο βαθμό. Η ενδογλωσσική διαμεσολάβηση αναβαθμίστηκε και εξισώθηκε με τη διαγλωσσική διαμεσολάβηση, με αποτέλεσμα τα άτομα με αναγνωστικές δυσκολίες να μπορούν να κατανοήσουν κείμενα μέσω της παραγωγής "απλής γλώσσας". Η άρση της τριαδικής κατάστασης επικοινωνίας οδηγεί στην ανάδυση διεπαφών μεταξύ διαμεσολάβησης και επεξεργασίας κειμένων, καθώς και διεπαφών μεταξύ διαμεσολάβησης και παραγωγής γραπτού λόγου. Ο ρόλος του διαμεσολαβητή ως "intercultural speaker" και η κοινωνική διάσταση της γλωσσικής δράσης έρχονται στο προσκήνιο. Αποδεικνύεται ότι οι στρατηγικές διαμεσολάβησης έχουν γίνει σαφείς στον συνοδευτικό τόμο. Στο εμπειρικό μέρος, τρεις διδακτικές ενότητες χρησιμοποιούνται για να δείξουν πώς οι ασκήσεις διαμεσολάβησης μπορούν να εμπλουτίσουν μια υπάρχουσα διδακτική ενότητα. Διαγλωσσικές ασκήσεις διαχωρίζονται από ενδογλωσσικές, οπότε έρχονται στο φως οι δυσκολίες διάκρισης μεταξύ "περίληψης" και "διαμεσολάβησης". Η έλλειψη αποσαφήνισης της έννοιας της διαμεσολάβησης διευκρινίζεται μέσα από τις ασκήσεις.

**Λέξεις – κλειδιά:**

Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες

Νέο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες

ενδογλωσσική διαμεσολάβηση

διαγλωσσική διαμεσολάβηση



## Inhaltsverzeichnis

|   |    |
|---|----|
| <b>0. Einleitung</b>  | 1  |
| <b>I. Theoretischer Teil</b>  | 3  |
| <b>1. Die Bedeutung der Erstsprache im Fremdsprachenunterricht</b>        | 3  |
| 1.1 Die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM)                               | 3  |
| 1.2 Direkte Methode   | 4  |
| 1.3 Kommunikativer und Interkultureller Ansatz                            | 5  |
| 1.4 Didaktisch-methodische Ansätze im GER                                 | 6  |
| 1.4.1 Die Erstsprache im Methodenspektrum des GER                         | 6  |
| 1.4.2 Die Neuentdeckung der GÜM   | 6  |
| <b>2. Terminologische Klärung des Begriffs der Mediation</b>              | 8  |
| 2.1 Von der Sprachmittlung im GER zur Mediation im GERB                   | 8  |
| 2.2 Schnittstelle zwischen Translationswissenschaft und Sprachmittlung    | 12 |
| <b>3. Konzipierung der Sprachmittlung im GER</b>                          | 15 |
| 3.1 Relevante sprachmittelnde Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht      | 15 |
| 3.2 Sprachmittlung als komplexe kommunikative Sprachaktivität             | 17 |
| 3.3 Teilkompetenzen der Sprachmittlungskompetenz                          | 18 |
| <b>4. Modellierung der Mediation im Begleitband</b>                       | 22 |
| 4.1 Mediation als komplexester Modus von Kommunikation                    | 22 |
| 4.2 Kognitive und beziehungsrelevante Mediation                           | 24 |
| 4.3 Gleichwertigkeit von interlingualen und intralingualen Mediation      | 27 |
| 4.4 Aufhebung der triadischen Kommunikationssituation im GERB             | 29 |
| 4.4.1 Schnittstelle zwischen Mediation und Textarbeit                     | 30 |
| 4.4.2 Schnittstelle zwischen Mediation und produktiven Schreibaktivitäten | 33 |
| 4.5 Das soziale Engagement des Mediators / der Mediatorin                 | 35 |
| 4.6 Explizierung der Mediationsstrategien                                 | 38 |
| <b>II. Empirischer Teil</b>   | 42 |
| <b>5. Didaktisierung von drei exemplarischen Unterrichtseinheiten</b>     | 42 |
| 5.1 Berücksichtigung der Rahmenbedingungen                                | 42 |
| 5.2 Unterrichtsplanung  | 43 |
| <b>6. Die erste Unterrichtseinheit</b>                                    | 45 |
| 6.1 Raster zur Mediation  | 45 |

|   |              |
|---|--------------|
| 6.2 Erfüllung der Kriterien zur Sprachmittlung..... | 46           |
| 6.3 Vorbereitende Übungen.....                      | 47           |
| 6.4 Die Mediationsaufgabe .....                     | 48           |
| 6.5 Weiterführende Aufgabe.....                     | 49           |
| 6.6 Reflexion.....                                  | 50           |
| <b>7. Die zweite Unterrichtseinheit.....</b>        | <b>51</b>    |
| 7.1 Raster zur Mediation .....                      | 51           |
| 7.2 Erfüllung der Kriterien zur Sprachmittlung..... | 52           |
| 7.3 Vorbereitende Übungen.....                      | 53           |
| 7.4 Die Mediationsaufgabe .....                     | 54           |
| 7.5 Weiterführende Aufgabe.....                     | 55           |
| 7.6 Reflexion.....                                  | 56           |
| <b>8. Die dritte Unterrichtseinheit.....</b>        | <b>57</b>    |
| 8.1 Raster zur Mediation .....                      | 57           |
| 8.2 Erfüllung der Kriterien zur Sprachmittlung..... | 58           |
| 8.3 Vorbereitende Übungen.....                      | 59           |
| 8.4 Die Mediationsaufgabe .....                     | 60           |
| 8.5 Weiterführende Aufgabe.....                     | 60           |
| 8.6 Reflexion.....                                  | 61           |
| <b>9. Schlussfolgerungen.....</b>                   | <b>62</b>    |
| <b>10. Literaturverzeichnis.....</b>                | <b>65</b>    |
| <b>11. Anhang.....</b>                              | <b>72-91</b> |

## Abbildungsverzeichnis

|   |   |
|---|---|
| <b>Abbildung 1:</b> Mediationsaktivitäten und Strategien.....                               | 2 |
| <b>Abbildung 2:</b> Domänen und Makrofunktionen im GER .....                                | 2 |
| <b>Abbildung 3:</b> Domänen und Makrofunktionen im GERB.....                                | 2 |
| <b>Abbildung 4:</b> Beziehungen zwischen Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation.. | 3 |
| <b>Abbildung 5:</b> Kognitive und beziehungsrelevante Mediation.....                        | 4 |

## **Tabellenverzeichnis**

|  |   |
|--|---|
| <b>Tabelle 1:</b> Formen der Sprachmittlung im GER ..... | 3 |
| <b>Tabelle 2:</b> Allgemeine Kompetenzen .....           | 3 |
| <b>Tabelle 3:</b> Klassische Typen von Reaktionen .....  | 3 |
| <b>Tabelle 4:</b> Kommunikationsstrategien .....         | 3 |

## **Anhangsverzeichnis**

|   |    |
|---|----|
| <b>Anhang 1: Unterrichtseinheit 1</b> .....     | 72 |
| <b>Anhang 1.1:</b> Vorbereitende Übung .....    | 72 |
| <b>Anhang 1.2:</b> Vorbereitende Übung.....     | 75 |
| <b>Anhang 1.3:</b> Weiterführende Übung .....   | 78 |
| <br><b>Anhang 2: Unterrichtseinheit 2</b> ..... | 79 |
| <b>Anhang 2.1:</b> Vorbereitende Übung .....    | 79 |
| <b>Anhang 2.2:</b> Vorbereitende Übung.....     | 80 |
| <b>Anhang 2.3:</b> Weiterführende Übung .....   | 83 |
| <br><b>Anhang 3: Unterrichtseinheit 3</b> ..... | 86 |
| <b>Anhang 2.1:</b> Vorbereitende Übung .....    | 86 |
| <b>Anhang 2.2:</b> Lesetext.....                | 87 |
| <b>Anhang 2.3:</b> Weiterführende Übung .....   | 90 |

## Abkürzungsverzeichnis

|             |  |
|-------------|--|
| <b>AGÜM</b> | Adaptierte Grammatik-Übersetzungsmethode                         |
| <b>D</b>    | Deutsch  |
| <b>DAF</b>  | Deutsch als Fremdsprache   |
| <b>GER</b>  | Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen             |
| <b>GERB</b> | Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen Begleitband |
| <b>GÜM</b>  | Grammatik-Übersetzungs-Methode                                   |
| <b>GR</b>   | Griechisch   |
| <b>SM</b>   | Sprachmittlung   |

## 0. Einleitung

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) des Europarates wird seit seinem Erscheinen 2001 als das wirkungsmächtigste sprachpolitische sowie fremdsprachendidaktische Dokument in Europa angesehen und dient als Basis, um zielsprachliche Lehrwerke, curriculare Richtlinien, sowie Qualifikationsnachweise in der europäischen Spracharbeit zu entwickeln. Trotz seiner großen Verdienste wurde insbesondere an den GER-Skalen vielfältige Kritik ausgeübt. Der Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERB) ist keine Neuauflage der Originalausgabe, sondern trägt zu ihrer Erweiterung bei. Die Skalen zur Mediation werden dabei als „umfangreichste“ und „ehrgeizigste“ Neuerung bezeichnet und zählen zu den Hauptschwerpunkten (Wisniewski / Tschirner / Bärenfänger 2019: 71).

Die vorliegende Diplomarbeit verfolgt das Ziel, die Veränderungen und Erweiterungen des neuen Mediationskonzepts darzustellen und die neuen Impulse für den Fremdsprachenunterricht näher zu beleuchten, um schließlich die Frage zu beantworten, inwieweit sich Mediationsaufgaben innovativ im Fremdsprachenunterricht einsetzen lassen. Dabei wird auch untersucht, inwiefern die Ausweitung des Mediationsbegriffs dazu führt, dass dieser „bis zur Unkenntlichkeit entgrenzt“ wird und an Präzisierung verliert (Rössler / Schädlich 2019: 7). Die Arbeit besteht aus zwei Teilen.

Im theoretischen Teil wird die Neumodellierung der Mediation näher analysiert, die der GERB zu einem seiner Schlüsselkonzepte erklärt hat. Das erste Kapitel befasst sich zunächst mit der Entwicklung der Methoden des Fremdsprachenunterrichts im Laufe der Zeit und ihren Einfluss auf die Bedeutung der Erstsprache im Fremdsprachenunterricht. Im zweiten Kapitel findet eine terminologische Klärung des Begriffs der Mediation statt. Dabei wird auf das bisherige Begriffsverständnis sowie die starke Expansion des Begriffs durch die Neudefinition im GERB näher eingegangen. Außerdem wird die Rolle der Translationswissenschaft als Bezugswissenschaft für die Sprachmittlung näher beschrieben. Im dritten Kapitel werden relevante sprachmittlende Aktivitäten des Fremdsprachenunterrichts erläutert und es wird dargestellt, warum Sprachmittlung eine komplexe kommunikative Sprachaktivität ist und aus welchen Teilkompetenzen sie sich zusammensetzt. Im vierten Kapitel wird der Fokus ausschließlich auf den GERB gerichtet,

um einerseits das Innovationspotenzial für den Fremdsprachenunterricht aufzuzeigen und andererseits auch die definitorischen Unschärfen zu verdeutlichen.

Im empirischen Teil werden didaktische Vorschläge für den Fremdsprachenunterricht erarbeitet. Drei exemplarische Unterrichtseinheiten werden vorgestellt, die intra- als auch interlinguale Aufgabentypen beinhalten, um die Gleichwertigkeit von intralingualen und interlingualen Mediation, auf die im GERB ausdrücklich verwiesen wird, hervorzuheben und gleichzeitig auch, die in der fachdidaktischen Diskussion hervorgebrachten Kritikpunkte zu überprüfen. Verschiedene Aufgaben verdeutlichen, wie Mediation mit weiteren Fertigkeiten verbunden und in den Sprachlernprozess miteinbezogen werden kann, um diesen zu unterstützen. Vorbereitende und weiterführende Übungen zeigen auf, wie Sprachmittlung in das Unterrichtsgeschehen eingebettet werden kann. Anhand der ersten und zweiten Unterrichtseinheit wird verdeutlicht, wie bisher für den Fremdsprachenunterricht eher untypische Aufgaben in das Unterrichtsgeschehen eingegliedert werden können. Die dritte Unterrichtseinheit behandelt den klassischen Fall der Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht, bei dem ein Text schriftlich oder mündlich aus einer Sprache in eine andere übertragen wird. An allen Beispielen wird die Kombination und Integration verschiedener Fertigkeiten aufgezeigt, denn sowohl die mündliche als auch die schriftliche Mediation ist immer mit Rezeption, Produktion und/oder Interaktion verbunden. Für die Konzeption der Aufgaben wurde authentisches Ausgangsmaterial benutzt, das eine inter- oder transkulturelle Thematik behandelt.

Im abschließenden Kapitel werden die Hauptpunkte der Arbeit reflektiert und die Bedeutung der Mediation für den Fremdsprachenunterricht verdeutlicht.



## **I. Theoretischer Teil**

### **1. Die Bedeutung der Erstsprache im Fremdsprachenunterricht**

In den vergangenen Jahrhunderten haben sich verschiedene Sprachlerntheorien herausgebildet, die sich mit den menschlichen Lernprozessen befassen und die Aufeinanderfolge der Methoden des Fremdsprachenunterrichts im Wandel der Zeit beeinflusst haben. Die Nutzung der Erstsprache als Medium im Fremdsprachenunterricht wird in diesen Methoden unterschiedlich bewertet.

#### **1.1 Die Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM)**

Die Einführung des Neusprachenunterrichts im 19. Jahrhundert orientierte sich zunächst an den Methoden, die für den Unterricht der alten Sprachen Griechisch und Latein herangezogen wurden (Sklizmantaité 2006: 83). Das Erlernen von Fremdsprachen war ein Privileg der ‚Bildungs-Elite‘ und betraf nur diejenigen Schüler, die das Gymnasium besuchten (Neuner / Hunfeld 1993: 19). Der Fremdsprachenunterricht betraf gleichaltrige, lernfähige und lernwillige homogene Gruppen (Ehnert 2001: 97). Die Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM) stellte als übergreifendes Lernziel die Beherrschung von Grammatikregeln in den Mittelpunkt. Das Hauptziel des Unterrichts lag in der allgemeinen Geistesschulung, wobei Sprachwissen statt Sprachkönnen im Vordergrund standen. (Neuner / Hunfeld 1993: 31; Nied Curcio / Katelhön 2020: 22). Vorherrschende Unterrichtssprache war nicht die Fremdsprache, sondern die Erstsprache (Decke-Cornill / Küster 2015: 123). Das Erlernen einer Sprache sollte sich auch auf den Prozess der Persönlichkeitsbildung positiv auswirken, indem eine Beschäftigung mit den Bildungsgütern der fremden Kultur unter Bezugnahme der geistigen Leistungen der eigenen Kultur vorgenommen wurde (Neuner / Hunfeld 1993: 30). Die kulturellen Werte einer Sprache wurden durch die Literatur vermittelt, die aufgenommen und verstanden werden sollten (ebd.: 30).

Bei der GÜM handelt es sich um eine synthetisch-deduktive Methode. Die Sprache wurde in Einzelteile zerlegt und schrittweise zusammengefügt, wodurch das Gesamtsystem der Sprache verdeutlicht werden sollte (Neuner / Hunfeld 1993: 30). Das induktive Verfahren, um den Lernenden das selbstständige Entdecken von Sprachregeln zu ermöglichen, fand keine

Akzeptanz. Ein nach der GÜM gestaltetes Lehrbuch enthielt einführend das Grammatikpensum, welches in muttersprachlich formulierten Regeln dargestellt wurde. Diesem folgte der Übungsteil mit Übersetzungen von der Muttersprache in die Fremdsprache sowie von der Fremdsprache in die Muttersprache (Neuner / Hunfeld 1993: 21). Das Hin- und Rückübersetzen von Texten diente als Beleg für die Sprachbeherrschung (Sklizmantaité 2006: 84). Der schriftliche Gebrauch der Sprache wurde als die höchste Form angesehen (Decke-Cornill / Küster 2015: 109). Die vorherrschenden Sozialformen waren der Frontalunterricht und die Einzelarbeit (ebd.). Der kognitive Ansatz wird oftmals nicht von der GÜM unterschieden. Es handelt sich bei diesem um keine Methode, sondern um die Erforschung der Sprache aus sprachwissenschaftlicher und lernpsychologischer Sicht (Sklizmantaité 2006: 84). Lernende erschließen sich die Welt durch kreative Informationsverarbeitung basierend auf ihrer eigenen kognitiven Struktur (Decke-Cornill / Küster 2015: 49).

## **1.2 Direkte Methode, Audiolinguale und Audiovisuelle Methode**

Die Direkte Methode, Audiolinguale und Audiovisuelle Methode standen der GÜM diametral gegenüber, indem die Erstsprache im Unterricht um jeden Preis ausgeklammert werden sollte und auf Bewusstmachung verzichtet wurde (Königs 2015: 8). Die Muttersprache galt als Störfaktor, der aus dem Fremdsprachenunterricht verbannt werden sollte. Demnach galten auch Übersetzungen als anachronistisch.

Die Direkte Methode setzte sich im Zuge der Reformbewegung durch und wurde als Hauptvertreter aller neu aufkommenden Ansätze diskutiert (Neuner / Hunfeld 1993: 33). Sprachkönnen wurde durch die Entwicklung des Sprachgefühls ausgedrückt, was der Annahme zugrunde lag, dass Fremdsprachenerwerb und Erwerb der Muttersprache nach ähnlich verlaufenden Prinzipien verlief. Die Einsprachigkeit galt als Unterrichtsprinzip und als grundlegende Unterrichtsform trat das Gespräch in den Mittelpunkt (ebd.: 37). Die Schulung der mündlichen Sprachanwendung erfolgte durch Nachahmen, indem zugehört und nachgesprochen wurde (Sklizmantaité 2006: 84). Im Gegensatz zum kognitiven Lernkonzept der GÜM liegt bei der Direkten Methode ein imitatives, pragmatisches Lernkonzept vor, bei dem der Lehrer als Sprachmodell dient (Neuner / Hunfeld 1993: 37).

Die Audiolinguale und Audiovisuelle Methode orientiert sich an den „audio-visuellen-structuro-globalen Methoden sowie strukturalistischen und behavioristischen Ansätzen der amerikanischen Forschung“ (Sklizmantaitè 2006: 84). Sprache wird als System verstanden, das aus formalen Elementen besteht, wobei ihre interne Beziehung zueinander erfasst werden soll (Bußmann 2002: 658). Das Mündliche (Hören / Sprechen) wird vor dem Schriftlichen gestellt, so dass die Anordnung der Fertigkeiten eine bestimmte Reihenfolge einnehmen: Hören wird voran gestellt, dann folgt (Nach)sprechen, erst dann Lesen und abschließend Schreiben (Neuner / Hunfeld 1993: 61). Daraus ergeben sich die Konsequenzen, dass nicht Regeleinsicht und Regelanwendung trainiert werden sollen, sondern Reiz- Reaktionsketten sprachlichen Verhaltens (Funk / Koenig 1991: 47). Dies bedeutet, dass der Lehrende zum Beispiel aus Bildern oder Sätzen vom Tonband Impulse setzt, damit die Lernenden auf diese reagieren sollen (ebd.). Ehnert (2001: 99) verweist auf die Verbindung von Ton und Bild und auf die Entwicklung der neuen fremdsprachlichen Kompetenz Hör-Seh-Verstehen.

### **1.3 Kommunikativer und Interkultureller Ansatz**

Durch den Einzug des kommunikativen Ansatzes in den 80er Jahren hat sich eine radikale Umstellung vollzogen. Die Sprechakttheorie lieferte hierfür die Grundlage. Danach handeln Menschen mit Sprache, denn sie verfolgen bestimmte Sprechabsichten (Decke-Cornill / Küster 2015: 116). Ziel ist die Kommunikationsfähigkeit zwischen Partnern, indem der Gebrauch der Sprache möglichst authentisch ist (Henrici / Riemer 2001: 516). Es erfolgt eine Aufwertung der Partner- und Gruppenarbeit sowie der Handlungs- und Projektorientierung in möglichst authentischen Kommunikationssituation, um Situationen nachzustellen, wie sie auch außerhalb des Klassenzimmers vorzufinden sind (Decke-Cornill / Küster 2015:118). Nicht die fehlerfreien, sondern die gelungenen kommunikativen Handlungen rücken in den Vordergrund, so dass die Muttersprache nicht mehr aus dem Unterricht ausgeschlossen wird (ebd.). „Variabilität, Improvisation, Kreativität sollten Kennzeichen des *communicative classroom* [Hervorhebung im Original] werden“ (ebd.).

Der Interkulturelle Ansatz ist als Erweiterung des Kommunikativen Ansatzes zu bezeichnen (Storch 1999: 287). Die Lernenden sollen sich mit der fremden und der eigenen Kultur auseinandersetzen, damit ein Denkprozess in Gang gesetzt wird, der „fremd- und

eigenkulturelle (Vor-) Urteile und Stereotypen durchsichtig macht und aufbricht“ (ebd.). Hierdurch sollen kulturelle Missverständnisse zwischen der eigenen und der fremden Kultur ausgeschlossen werden.

## **1.4 Didaktisch- methodische Ansätze im GER**

### **1.4.1 Die Erstsprache im Methodenspektrum des GER**

Der GeR beschreibt die Aktivierung der kommunikativen Sprachkompetenz von Lernenden oder Sprachverwendenden in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten, die durch Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung realisiert werden (Europarat 2001: 25). Dabei orientiert er sich am handlungsorientierten Ansatz und greift den Sprachbegriff auf, der Sprache als soziales Handeln in lebensweltlichen Situationen begreift (Feld-Knapp 2016: 246; Europarat 2020: 33). Der Fremdsprachenunterricht verfolgt hierdurch die Erfüllung des Anspruchs, dass Sprachen von Lernenden auch außerhalb des Klassenzimmers in alltäglichen Kommunikationen gebraucht werden können (Sklizmantaité 2006: 83). Dabei schreibt der GeR keinen bestimmten didaktisch-methodischen Ansatz vor (Europarat 2020: 33). Verschiedene Konzeptionen nehmen ihren Platz in einem offenen, vielfältigen Methodenspektrum ein (Decke-Cornill / Küster 2015: 123). Dadurch erfolgt auch eine Abwendung vom Prinzip der „aufgeklärten Einsprachigkeit“, wonach der Einsatz der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht als „notwendiges Übel“ und „Notlösung“ angesehen wird (Rössler 2009: 158).

### **1.4.2 Die Neuentdeckung der GÜM**

Die GÜM erschien als älteste Methode für einen langen Zeitraum, insbesondere nach dem Aufkommen des Kommunikativen Ansatzes in den 80er Jahren, in der Fremdsprachenforschung didaktisch veraltet und bedingungslos überholt. Verschiedene Stimmen wurden allerdings laut, die auch positive Aspekte hervorhoben. Ehnert (2001: 99) verweist auf das kognitive Lernkonzept als sprachwissenschaftliche Grundlage der GÜM und hebt die Grundsätze der Kognitionspsychologie hervor, wonach beim Sprachenlernen auch Einsicht, Ordnen sowie Bewusstmachung eine wichtige Rolle spielen. Er bezieht sich auf das

Übersetzen und Dolmetschen und begründet die Vernachlässigung dieser Kompetenzen durch die Abkehr von dieser älteren Methode und die Hinwendung zu neuen Ansätzen (Ehnert 2001: 100). Hierdurch wird verdeutlicht, dass verschiedene Autoren den Einsatz der Erstsprache im Fremdsprachenunterricht nicht als obsolet betrachten. Nach Ersch (2019: 24) war und ist eine heftige Kritik an dieser Methode begründet, „solange sie nicht die sprachliche Handlungsorientierung [...] oder vielmehr die darin enthaltene konkrete Verwendung von Sprache fokussiert“ und das „Lernziel der authentischen Kommunikation in Alltag und Beruf“ nicht realisiert wird. Belyaev (2021: 7) weist darauf, dass obwohl die Vorgehensweise der GÜM wegen ihres Mangels an Handlungs- und Produktionsorientierung bemängelt wird, zwei wichtige Leitprinzipien nicht geleugnet werden können: Beim Erlernen einer Sprache werden nicht nur kognitive Prozesse aktiviert, sondern jede weitere Sprache wird durch die Erstsprache gelernt. Belyaev präsentiert die Adaptierte Grammatik-Übersetzungsmethode (AGÜM) bei der kommunikative und kognitive Ansätze in einem problemlösenden, entdeckendem und kreativen Lernen eingebunden werden sollen (ebd.: 8). Er verweist darauf, dass die Erstsprache im Fremdsprachenunterricht implizit oder explizit immer vorhanden ist und als wichtige Ressource genutzt werden sollte (ebd.: 14). Hauptziel der AGÜM ist, dass die Lernenden vom „muttersprachlichen Denken“ abgebracht werden, indem ihr mentales Lexikon ausgebaut wird. Die Muttersprache wird eingesetzt, um Erklärungen zur Grammatik vorzunehmen. Dadurch werden „lexikalisch-grammatische“ oder „struktur-sprachliche“ Unterschiede veranschaulicht (ebd.: 11). Hervorzuheben ist, dass die Grammatik nicht als Hauptbestandteil der Methode angesehen wird (ebd.: 8).

Belyaev (2021: 8) spricht die Empfehlung aus, die Grammatikerklärungen hauptsächlich in der Muttersprache abzuhalten, um Parallelen zwischen der Erstsprache und der Zweitsprache aufzuzeigen oder kontrastive Vergleiche zu ziehen. Ebenso dienen die Übersetzungsaufgaben der Auffindung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Sprachen, was zur Schulung des Sprachbewusstseins und zur Förderung der Sprachmittlung führt (ebd.: 10). Die Muttersprache sollte nicht aus dem Fremdsprachenunterricht ausgeklammert werden, da ihr ein potentieller Nutzen zugestanden wird (Königs 2015: 7).

## **2. Terminologische Klärung des Begriffs der Mediation**

### **2.1 Von der Sprachmittlung im GER zur Mediation im GERB**

Der Begriff „Sprachmittler“ wurde 1940 von Otto Monien eingeführt, der als Leiter der Reichsfachschaft für das Dolmetscherwesen die Bezeichnungen Dolmetscher, Übersetzer oder Sprachkundiger unter einem Sammelbegriff zusammenführen wollte (Katelhöhn / Nied Curcio 2013: 151). In der Deutschen Demokratischen Republik wurde innerhalb der Leipziger Schule der 1970er Jahre der Begriff Sprachmittlung durch den Begriff Translation abgelöst, der sich auch in der Bundesrepublik Deutschland durchsetzte und zwei Komponenten umfasste: einerseits die ‚kommunikativ äquivalente Sprachmittlung‘ (‚wörtliche Übersetzung‘) und andererseits die ‚kommunikativ heterovalente Sprachmittlung‘ (‚inhaltsbearbeitende Übertragung‘) (Reimann 2014: 2). In den 1980er Jahren wurde durch die Interkulturalitätsdebatte, in der über die Auslegung der interkulturellen Kommunikation unterschiedliche Ansichten vertreten wurden, von Knapp / Knapp-Pothoff die Unterscheidung zwischen Dolmetschen und Sprachmitteln herausgearbeitet, wonach der Sprachmittler im Gegensatz zum Dolmetscher und Übersetzer nicht in den Hintergrund tritt, sondern als Kommunikationspartner aktiv wird (Katelhöhn / Nied Curcio 2013: 151). Der Sprachmittlungsbegriff des GER aus dem Jahre 2001 führte die ‚kommunikativ heterovalente Sprachmittlung‘ (‚inhaltsbearbeitende Übertragung‘) der Leipziger Schule sowie den von Knapp / Knapp-Pothoff entwickelten Sprachmittlungsbegriff zusammen (Reimann 2014: 2).

Der Begriff der Sprachmittlung umfasst sowohl die freie Übertragung eines Textes aus einer Sprache in die andere als auch die ‚klassische wörtliche‘ Übersetzung (Reimann 2022: 35). Hierdurch erscheint auch der Begriff ‚Sprachmittlung‘ bedenklich (Kolb 2016: 12-14, zitiert nach Abel 2020: 132). Die Aufnahme der Sprachmittlung als Bestandteil der Sprachmittlungsaktivitäten in den GER führte dazu, dass sie sich auch in der Fremdsprachendidaktik etablieren konnte (Nied Curcio / Katelhön 2020: 38).

Im GER wurde ausschließlich der Begriff „Sprachmittlung“ als Übersetzung für das englische Wort „mediation“ verwendet. Die Zurückhaltung hinsichtlich der wörtlichen Übernahme aus dem Englischen lässt sich dadurch erklären, dass im Deutschen unter Mediation ein vertrauliches Verfahren zu verstehen ist, bei dem die Parteien mithilfe von Mediatoren die einvernehmliche Beilegung ihres Konflikts anstreben (§ 1 Absatz 1 MediationsG) (Abel



2020: 132). Die Ablehnung des Begriffs wurde auf die schon vorliegende Belegung des Begriffs zurückgeführt und ausdrücklich darauf hingewiesen, dass der Wortgebrauch ein „terminologischer Irrweg“ ist (Königs 2015, zitiert nach Nied Curcio / Katelhön 2020: 17). Trotz der Ablehnung des Wortgebrauchs wurde zugestanden, dass „Sprachmittlungssituationen“ auch als „Aushandlungssituationen“ aufgefasst werden können (ebd.) Nach § 1 Absatz 2 MediationsG ist ein Mediator „eine unabhängige und neutrale Person ohne Entscheidungsbefugnis, die die Parteien durch die Mediation führt“. Zu seinen Aufgaben gehört die Aufrechterhaltung der Kommunikation zwischen den Parteien und die Gewährleistung, „dass die Parteien in angemessener und fairer Weise in die Mediation eingebunden sind“ (§ 2 Absatz 3 MediationsG). Der juristische Begriff der Mediation, weist Gemeinsamkeiten mit dem im GERB weit gefassten Verständnis von Mediation auf. „Bei Mediation agieren die Nutzenden / Lernenden als sozial Handelnde, die Brücken bauen und dazu beitragen, Bedeutung zu konstruieren oder zu vermitteln [...]. Der Fokus liegt auf der Rolle, die Sprache spielt, wie beispielsweise [...] andere zu ermutigen [...]“ (Europarat 2020: 112).

Im GERB wird darauf hingewiesen, dass die Handlung der Mediation als ‚sprachmitteln‘ bzw. ‚vermitteln‘ bezeichnet wird, da es im Deutschen kein entsprechendes Verb gibt (Europarat 2020: 30). Der Mediator kennzeichnet sich durch seine Neutralität aus, denn „es geht dem Sprachverwendenden nicht darum seine / ihre eigenen Absichten zum Ausdruck zu bringen, sondern darum Mittler zwischen Gesprächspartnern zu sein [...]“ (Europarat 2001: 89). Mediatoren sind im Sinne des GERB „lernende und gesellschaftlich agierende Individuen“, die innerhalb der Gesellschaft zentrale Aufgaben übernehmen, so dass von einer Art ‚Beziehungs-Management‘ ausgegangen werden kann (Nied Curcio / Katelhön 2020: 38f). Der Begriff der Mediation wird im GERB weit ausgelegt.

„Zusätzlich zur Mediation zwischen Sprachen umfasst sie auch Mediation beim Kommunizieren und Lernen ebenso wie soziale und kulturelle Mediation. Dieser breite Ansatz wurde gewählt wegen seiner Relevanz für zunehmend heterogene Unterrichtssituationen [...] und weil Mediation zunehmend als Teil des Lernens insgesamt gesehen wird, insbesondere allen Sprachenlernens.“ (Europarat 2020: 43).

Im GERB werden verschiedene Aspekte, über die ein Mediator verfügen muss, näher beschrieben: Mediatoren stellen eigene Bedürfnisse in den Hintergrund und setzen sich nicht mit eigenen Ideen oder Ausdrucksweisen auseinander. Wesentliches Charakteristikum einer

vermittelnden Person ist ihre ausgeprägte emotionale Intelligenz oder die Bereitschaft diese zu entwickeln, um die Sichtweisen und Gefühlslagen der an der Kommunikationssituation beteiligten Gesprächspartner einfließen zu lassen. Während der Mediation findet ein sozialer und kultureller Prozess statt, durch den die Voraussetzungen für Kommunikation sowie Kooperation entwickelt werden, um schwierige Situationen und Spannungen aufzugreifen und zu lösen. Daher ist es notwendig, dass der Mediator über soziale, kulturelle und plurilinguale Kompetenzen verfügt (Europarat 2020: 113). Nach Schramm (2021: 15) ist diese weite Auslegung des Begriffs nicht mehr mit dem Begriff der Sprachmittlung aus dem GER kompatibel. Rössler / Schädlich (2019: 2019) weisen ebenfalls darauf hin, dass der Begriff der Mediation im GERB im Gegensatz zum Begriffsverständnis der Sprachmittlung im GER eine starke Expansion erfahren hat. Nach Abel (2020: 139) stellt sich die Frage, inwieweit davon ausgegangen werden kann, dass Sprachverwendende und Sprachlernende über die notwendigen kognitiven und intellektuellen Voraussetzungen verfügen, um den gestellten Ansprüchen gerecht zu werden, denn viele sprachmittelnde Aktivitäten setzen auch höhere Anforderungen voraus.

Während der GER keine Skalierung für sprachmittelnde Aktivitäten enthält, werden im GERB Skalen für verschiedene Mediationsaktivitäten präsentiert. Es handelt sich dabei um eine Globalskala zur Mediation allgemein sowie um drei weitere Bereiche. Der Bereich Mediation von Texten ist mit sieben Skalen belegt, der Bereich Mediation von Konzepten umfasst vier Skalen und der Bereich Mediation von Kommunikation enthält drei Skalen (Europarat 2020: 112).



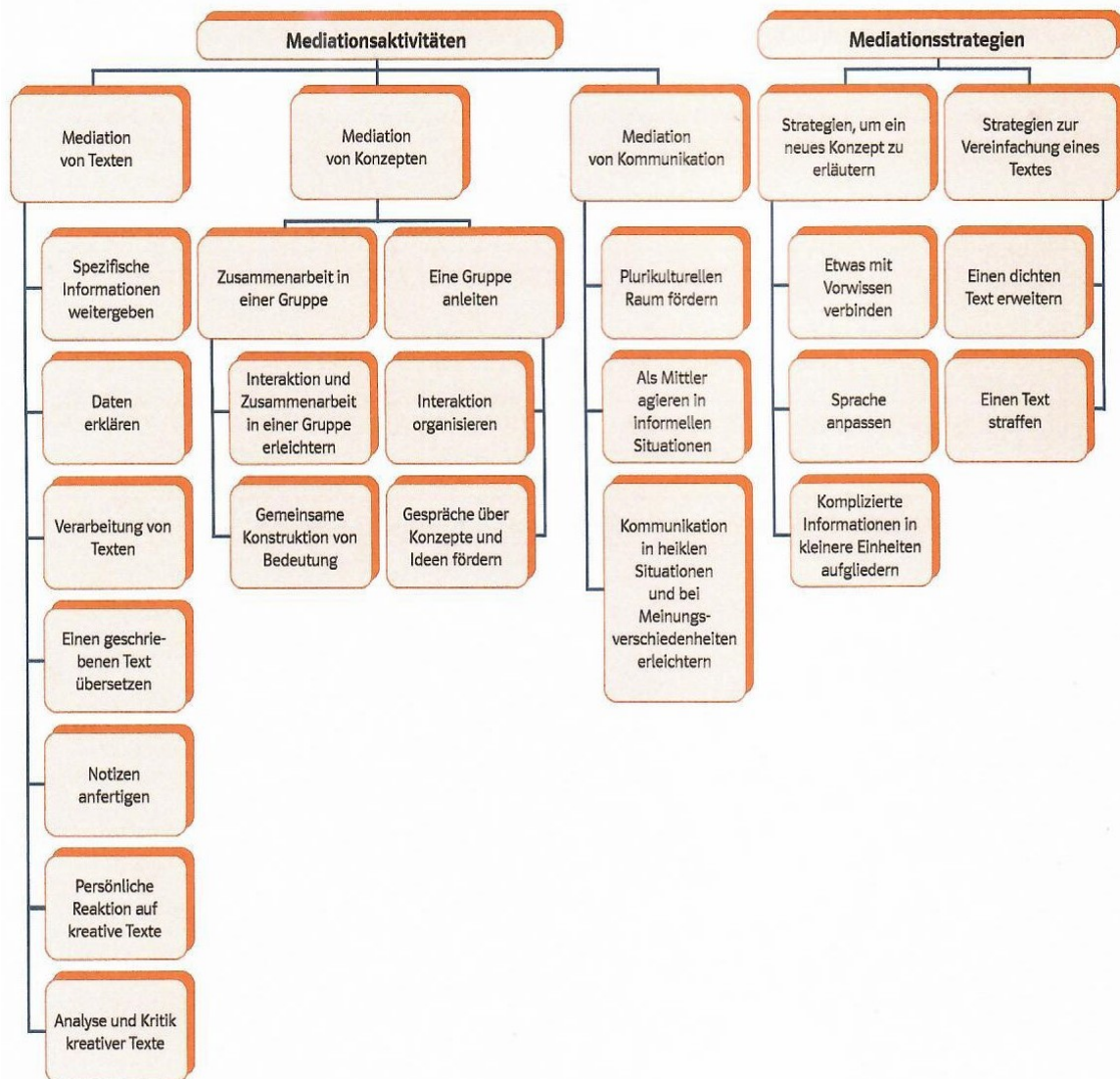


Abbildung 1: Mediationsaktivitäten und -strategien (Europarat 2020: 112)

## **2.2 Schnittstelle zwischen Translationswissenschaft als Bezugswissenschaft und Sprachmittlung**

Der GER versteht unter sprachmittelnden Aktivitäten die mündliche und die schriftliche Sprachmittlung, die in einer triadischen<sup>1</sup> Kommunikationssituation hauptsächlich interlingual durchgeführt wird (Rössler / Schädlich 2019: 12). Dabei mittelt der Sprachmittler oder die Sprachmittlerin zwischen zwei Gesprächspartnern, „die einander nicht direkt verstehen können, weil sie Sprecher verschiedener Sprachen sind (was der häufigste, aber nicht der einzige Fall ist)“ (Europarat 2001: 89). Intralinguale Sprachmittlungsaktivitäten werden zwar ausdrücklich erwähnt, sind aber von untergeordneter Bedeutung (Rössler / Schädlich 2019: 12). Darunter ist die Vermittlung zwischen zwei Gesprächspartnern zu verstehen, die entweder unterschiedliche sprachliche Varietäten einer Einzelsprache sprechen oder wenn aufgrund ihres unterschiedlichen Sprachstands eine Vereinfachung des sprachlichen Inhalts notwendig ist (Nied Curcio / Katelhön 2020: 27).

„Zu den sprachmittelnden Aktivitäten gehören Dolmetschen und Übersetzen sowie das Paraphrasieren von Texten in derselben Sprache, wenn derjenige, für den der Text gedacht ist, den Originaltext nicht versteht“ (Europarat 2001: 90). Als Formen der mündlichen Sprachmittlung präsentiert der GER die professionellen Formen des „Simultan-Dolmetschens<sup>2</sup>“, und „Konsekutiv-Dolmetschens<sup>3</sup>“ sowie das „informelle Dolmetschen“ für ausländische Besucher im eigenen Land, Muttersprachler im Ausland, in sozialen und in Dienstleistungssituationen für Freunde, Familienangehörige, oder von Schildern oder Speisekarten und Ähnlichem (Europarat 2001: 90). Die schriftlichen Formen umfassen „genaue Übersetzung, „literarische Übersetzung“, „Zusammenfassung der wesentlichsten Punkte in der L2 oder zwischenn L1 und L2“ sowie „Paraphrasieren“.

Nord (2016: 81f.) verdeutlicht, dass in der Fremdsprachendidaktik davon ausgegangen wird, dass die informelle Sprachmittlung und die professionelle Translation wenige bis gar keine Gemeinsamkeiten aufweisen. Daher wird die intensive Auseinandersetzung mit möglichen

---

<sup>1</sup>Entweder zwischen zwei Gesprächspartnern vermitteln, die sich nicht verstehen oder zwischen einem Gesprächspartner oder Gesprächspartnerin und einem Text vermitteln (Rössler / Schädlich 2019: 13).

<sup>2</sup>Simultandolmetschen umfasst das Kabinendolmetschen, das Flüsterdolmetschen, das Vom-Blatt-Dolmetschen und das Schriftdolmetschen (Nord 2016: 81).

<sup>3</sup>Zum Konsekutivdolmetschen zählen das Verhandlungsdolmetschen, das Gerichtsdolmetschen das Behördendolmetschen und das Krankenhausdolmetschen (Nord 2016: 81).

Unterschieden und Berührungspunkten zwischen der Übersetzungswissenschaft als Bezugswissenschaft und der nichtprofessionellen Sprachmittlung innerhalb der Fremdsprachendidaktik abgelehnt (Katelhön / Nied Curcio 2012: 18, zitiert nach Nord 2016: 83).

Nach Kolb (2016: 99) laufen beim professionellen Dolmetschen und Übersetzen ähnliche mentale Prozesse ab wie bei der nichtprofessionellen Sprachmittlung. Daher scheint es angebracht zu sein, Erkenntnisse der Translationswissenschaft auch auf die nichtprofessionelle Sprachmittlung anzuwenden. Die „Skopostheorie“ der Translationswissenschaft lautet „die Dominante aller Translation ist deren Zweck“ (Reiß / Vermeer 1984, 100f, zitiert nach Kolb 2016: 104). Hierdurch wird verdeutlicht, dass nicht der Ausgangstext, sondern das Ziel und die Funktion der Übersetzung im Mittelpunkt stehen und deshalb vom Konzept der Äquivalenz - „So wörtlich wie möglich, so frei wie nötig“-Abstand genommen wird (Reimann 2016: 21). Äquivalenz bedeutet demnach, dass eine Entsprechung zwischen dem Ausgangstext und dem Zieltext vorliegt (ebd.). Statt dessen hat sich das Konzept der Adäquatheit durchgesetzt, wonach sowohl die Gesprächspartner als auch der Übersetzer auf den Zweck der Übersetzung Einfluss haben (Kolb 2016: 104). Adäquatheit bedeutet „die Relation zwischen einem Ausgangstext und einem Zieltext unter konsequenter Beachtung eines Zwecks (Skopos)“ (Reimann 2016: 21). Der Adressaten- und Situationsbezug der Translation erlangen im schulischen Fremdsprachenunterricht Bedeutung, denn für das adäquate Übersetzen ist auch die Berücksichtigung des interkulturellen Potentials ausschlaggebend (Kolb 2016: 105; Reimann 2014: 3). Der Sprachmittler vermittelt dabei zwischen den Gesprächspartnern „ohne seine/ihre eigenen Absichten zum Ausdruck zu bringen“ (Europarat 2001: 89). Rössler / Schädlich (2019: 13) verdeutlichen, dass die Auseinandersetzung mit der Translationswissenschaft innerhalb der Fremdsprachendidaktik dazu geführt hat, den Sprachmittlungsbegriff im Sinne des fremdsprachlichen Unterrichts herunterzubrechen und zu modellieren. Abel (2020: 132) kritisiert, dass im GER bei der Einführung der Sprachmittlung als kommunikative Aktivität das Augenmerk auf das professionelle Dolmetschen und Übersetzen und nicht auf die Mediation gerichtet wird (vgl. Europarat 2001: 26). Rössler (2009: 159) betont, dass die kommunikative Adäquatheit von Bedeutung ist.

Der GERB enthält Deskriptoren zur Skala „einen geschriebenen Text übersetzen,, (Europarat 2020: 123). Allerdings wird deutlich hervorgehoben, dass sich diese Skala nicht „auf die Fertigkeiten professioneller Übersetzer oder ihre Ausbildung beziehen,, sondern dass es sich um eine „informelle Handlung“ handelt, die im „persönlichen und beruflichen Leben“ häufig vorkommt (ebd.). Das professionelle Übersetzen umfasst Aktivitäten, die über dem Niveau C2 liegen. Der GERB verweist ausdrücklich darauf hin, dass das oberste Niveau nicht die Performanz „eines idealisierten Muttersprachlers“ beschreibt, denn die Orientierung wird nicht an „native speakers“ sondern an „speakers of the target language“ vorgenommen (Europarat 2020: 44; Wisniewski / Tschirner / Bärenfänger 2019: 70).

### 3. Konzipierung der Sprachmittlung im GER

#### 3.1 Relevante sprachmittelnde Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht

Im Fremdsprachenunterricht kommt hauptsächlich die interlinguale Mediation vor, wobei eine inhaltsbearbeitenden Übertragung eines Textes aus der Ausgangssprache in die Zielsprache vorgenommen wird und „vice versa“ (Rössler / Schädlich (2019: 13). Simultan- und Konsektivdolmetschen sind professionelle Formen der mündlichen Sprachmittlung für Berufsübersetzer, die für den Fremdsprachenunterricht weniger relevant sind (Reimann 2015: 66). Auf diese kann im Unterricht zurückgegriffen werden, um die Aufmerksamkeit der Lernenden auf Unterschiede in der sprachlichen Struktur zu richten (Reimann 2020: 11). Im Gegensatz hierzu spielt das informelle Dolmetschen für den Fremdsprachenunterricht eine wesentliche Rolle. Es handelt sich dabei um die „mündliche, freie Zusammenfassung wesentlicher Inhalte der Aussagen zweier der jeweils anderen Sprache nicht mächtiger Gesprächspartner durch einen ‚Sprachmittler‘ [...] der beide Sprachen spricht“ (Reimann 2014: 2). Bezüglich der schriftlichen Sprachmittlung gilt die literarische Übersetzung als Sonderform der textnahen Übertragung und ist für die Unterrichtspraxis nicht von Bedeutung (Reimann 2022: 37). Die Zusammenfassung der wesentlichsten Punkte eines Textes in der Fremdsprache kann nicht zu den sprachmittelnden Aktivitäten gezählt werden, denn es handelt sich hierbei höchstens um eine Textzusammenfassung, deren Durchführung auf die Mediation vorbereitet (ebd.). Der explizite Hinweis im GERB auf die Möglichkeit der Aufhebung der triadischen Kommunikationssituation wird in der Fremdsprachendidaktik stark kritisiert (siehe Punkt 4.3).

Die Zusammenfassung und die Paraphrase von Texten zwischen der Ausgangssprache und der Zielsprache gehört zu den meist verbreiteten Formen der Sprachmittlung. Im Unterschied zur Zusammenfassung wird bei der Paraphrase der Inhalt des Textes wiedergegeben, indem terminologische Vereinfachungen vorgenommen werden (Reimann 2016: 29). Nach Caspari (2013: 36, zitiert nach Reimann 2016: 32) wird die Paraphrase auch bei diskontinuierlichen Texten als Sprachmittlungsaktivität angewandt, zum Beispiel bei der Mittlung bei der Aussage von Plakaten. Das informelle Dolmetschen „von Schildern, Speisekarten Anschlägen usw.“ kann daher auch als mündliche Paraphrase bezeichnet werden (ebd.: 32). Zusammenfassen, Paraphrasieren und informelles Dolmetschen bilden daher die drei Formen

der sprachmittelnden Aktivitäten im GER, die in der Fremdsprachendidaktik relevant sind und mündlich oder schriftlich ausgeführt werden können.

| schriftlich   | mündlich   |
|---|--|
| <p>→ genaue Übersetzung (Verträge, juristische oder wissenschaftliche Texte usw.)</p> <p>→ literarische Übersetzung (Romane, Dramen, Gedichte usw.)</p> <p>→ Zusammenfassung der wesentlichsten Punkte</p> <p>(Zeitung- und Zeitschriftenartikel usw.) in der L2 oder zwischen L1 und L2</p> <p>→ Paraphrasieren (Fachtexte für Laien usw.)</p> | <p>→ Simultan-Dolmetschen (Konferenzen, Besprechungen usw.)</p> <p>→ Konsekutiv-Dolmetschen (Begrüßungsansprachen, Führungen usw.)</p> <p>→ informelles Dolmetschen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- für ausländische Besucher im Land</li> <li>- für Muttersprachler im Ausland</li> <li>- in sozialen und in Dienstleistungssituationen</li> <li>- von Schildern, Speisekarten, Anschlägen usw.</li> </ul> |

**Tabelle 1: Formen der Sprachmittlung im GER (Europarat 2001: 90) nach Reimann 2022: 37**

Diese Formen der Sprachmittlung aus dem GER sind auch als Mediationsaktivitäten im GERB wiederzufinden (Camerer 2021: 26‘50“). Im GERB werden sie der Gruppe „Mediation von Texten“ zugeordnet<sup>4</sup> (siehe 2.1 Abbildung). Ausgenommen hiervon sind die professionellen Formen der Übersetzung (siehe 2.2). Das Augenmerk in der Sprachmittlung des GER liegt auf Informationsweitergabe und auf Vermittlungstätigkeiten (Europarat 2020 Anhang 6: 6).

<sup>4</sup>Die Skalen zu den kreativen Texten „Persönliche Reaktion auf kreative Texte“ und „Analyse und Kritik kreativer Texte“ sind neu. Hier sind die Formen der Sprachmittlung aus dem Jahre 2001 nicht zu finden (Camerer 2021: 27‘03“).



### 3.2 Sprachmittlung als komplexe kommunikative Sprachaktivität

In der Fremdsprachendidaktik wurden die kommunikativen Fertigkeiten entsprechend der Grundhaltung des kommunikativ Handelnden in rezeptive (informationsentnehmende) und produktive (informationsvermittelnde) sprachliche Fertigkeiten unterteilt und den vier Bereichen Hörverstehen, Leseverstehen sowie Sprechen und Schreiben zugeordnet (Storch 1999: 15). Dabei wird davon ausgegangen, dass nach ontogenetischen und lernpsychologischen Grundsätzen die produktiven Fertigkeiten die rezeptiven voraussetzen (ebd.). Aufgrund der zunehmenden Relevanz audiovisueller Medien in der Kommunikation wurden die Komponenten des Hör-Seh-Verstehen und des Lese-Seh-Verstehen hinzugefügt (Decke-Cornill / Küster 2015: 79). Krumm (2001: 5) machte schon im Jahre 2001 darauf aufmerksam, dass kommunikatives Handeln dadurch gelernt wird, dass verschiedene Fertigkeiten miteinander kombiniert werden. Dabei spielt in der Alltagskommunikation insbesondere die Interaktion eine bedeutende Rolle. Die Sprachmittlung wurde lange Zeit als fünfte Fertigkeit eingestuft und „aus vielen Lehrbüchern verbannt“ (Storch 1999: 16).

Der GER hat durch die explizite Aufnahme der Sprachmittlung dazu beigetragen, dass sie langsam wieder erstarken und als wichtige Sprachaktivität des Unterrichts wahrgenommen werden konnte (Königs 2015: 10). Durch die Aufnahme der Sprachmittlung im GER als gleichrangige kommunikative Sprachaktivität neben Rezeption, Produktion und Interaktion wurde die Sprachmittlung als eigenständige kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht etabliert (Katelhön / Nied Curcio 2013: 151). „Die kommunikative Sprachkompetenz eines Lernenden oder Sprachverwendenden wird in verschiedenen *kommunikativen Sprachaktivitäten* aktiviert, die *Rezeption, Produktion, Interaktion* und *Sprachmittlung* (insbesondere Dolmetschen und Übersetzung) umfassen [...]“ (Europarat 2001: 25). Hierdurch erfolgt eine klare Differenzierung, denn die Lösung von Sprachmittlungsaufgaben erfordert eine Kombination und Integration verschiedener Fertigkeiten, so dass die „four skills“ (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) selbst als integrativer Teil der Sprachmittlung gelten (Hallet 2008:3, zitiert nach Rössler 2009: 159). Gerade dieses Zusammenspiel rezeptiver und produktiver Fertigkeiten führt zum „besonderen didaktischen Reiz“ (Rössler 2009:159).

### 3.3 Teilkompetenzen der Sprachmittlungskompetenz

Nach Hallet (2008: 4, zitiert nach Senkbeil / Engbers 2011: 45) setzt sich die Sprachmittlungskompetenz aus der sprachlich-kommunikativen Kompetenz, der interkulturellen Kompetenz und der interaktionalen Kompetenz zusammen.

Die sprachliche Kompetenz betrifft sowohl die Erstsprache als auch die Zielsprache und erfordert ein „lexikalisches, semantisches, grammatisches, syntaktisches, morphologisches, phonetisches und orthographisches prozedurales Wissen, das bei Rezeption bzw. Produktion eingesetzt wird“, um zu gewährleisten, dass eine entsprechende Mittlung des Inhalts stattfindet (Kolb 2016: 163). Darüber hinaus gilt es auch den Kommunikationszweck zu erfassen (Hallet 2008: 4, zitiert nach Rössler 2009: 160).

Die interkulturelle Kompetenz erfordert ein interkulturelles Problembewusstsein, das darauf ausgerichtet ist, sprachliche und soziale Gewohnheiten in den unterschiedlichen Sprachen zu erfassen und die notwendige Sensibilität aufzuzeigen, insbesondere, wenn es sich hierbei um die Weitergabe von Informationen in einem für einen der Kommunikationspartner nicht vertrauten Kontext handelt (Hallet 2008: 4, zitiert nach Senkbeil / Engbers 2011: 45). Der Sprachmittler / die Sprachmittlerin benötigt im Bereich Wissen (savoir) „(sprach-)kulturspezifisches Wissen über die eigene und fremde Kulturen und zwar in den Bereichen Sach-/Denotatswissen, kulturspezifische Realia und symbolische Bedeutungen“ (Kupsch-Losereit 2002: 97 zitiert nach Kolb 2016: 172). Das Sach-/Denotatswissen umfasst das Wissen darüber, dass Lexeme keine deckungsgleiche kulturelle Bedeutung in verschiedenen Sprachen haben (z.B. dt. Kaffee und it. caffè) (ebd.). Kulturspezifische Realia beziehen sich auf das landeskundliche und enzyklopädische Wissen wie beispielsweise Besonderheiten in Bereichen wie Kleidung, Kunst, Nahrung usw. (Kolb 2016: 173). Symbolische Bedeutung wird z.B. mit Farben, Blumen oder Tieren in Verbindung gebracht (Kupsch-Losereit 2002: 98 zitiert nach Kolb 2016: 173). Aufgabe des Sprachmittlers / der Sprachmittlerin ist es, Entscheidungen darüber zu treffen, wie „kulturell geladene Lexik und Semantik“ von der einen Diskursgemeinschaft in die andere übermittelt werden soll, wobei auch „Wissen über Normen, Einstellungen und Verhaltensweisen“ zu berücksichtigen ist (Kolb 2016: 173)<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup>In der fachdidaktischen Diskussion werden in verschiedenen Arbeiten Schnittmengen und Diskrepanzen zwischen Sprachmittlung und interkultureller Kompetenz basierend auf Byrams (1997) allgemein anerkanntem



Für die schulische Sprachmittlung sind neben dem deklarativen Wissen auch die von Byram definierten *skills* von Bedeutung, die zusammen die Grundpfeiler des Konzepts der *Intercultural Communicative Competence* bilden (ebd.). Es handelt sich hierbei um fünf Lernbereiche, die im interkulturellen Unterricht gefördert werden sollen: 1. ‚knowledge‘ *savoirs* (Wissen über gängige Sicht- und Verhaltensweisen der eigenen und fremden Kultur; Wissen, das in allen *savoirs* zu erkennen ist), 2. ‚attitudes‘ *savoir-être* (interkulturelles Bewusstsein, mit dessen Hilfe verschiedene Perspektiven wahrgenommen, akzeptiert und eingenommen werden können), 3. ‚skills to interpret and relate‘ *savoir comprendre* (Fertigkeiten des Interpretierens und Herstellens von Bezügen), 4. ‚skills to discover and interpret‘ *savoir apprendre/savoir faire* (Fertigkeiten des Entdeckens und der Interaktion), 5. ‚political education/critical cultural awareness‘ *savoir s’engager* (kritisches kulturelles Bewusstsein, Fähigkeit zur kritischen Beurteilung der eigenen und fremden Kultur) (Burwitz-Melzer 2019: 183; Peckenpaugh 2016: 209).

Das Konzept der Plurikulturalität des GER stützt sich auf Byrams *Intercultural Communicative Competence*, das als „ausdifferenziertes, integratives und pädagogisch orientiertes Modell von Interkulturalität“ in den GER eingearbeitet worden ist, obwohl nicht alle Einzelkomponenten darin Einklang finden (Burwitz-Melzer 2019: 183). Der GER setzt sich vor allem in Kapitel 5 mit der plurikulturellen Kompetenz auseinander. In diesem Kapitel werden alle Kompetenzen der Sprachbenutzer und Sprachenlernenden behandelt, die in zwei Gruppen eingeteilt werden. Die erste Gruppe umfasst die allgemeinen Kompetenzen und die zweite Ebene bilden die kommunikativen Sprachkompetenzen (Europarat 2001: 103ff.). Im Folgenden werden die allgemeinen Kompetenzen tabellarisch dargestellt, um den Bezug zu Byrams Modell darzustellen.

---

*Model of Intercultural Communicative Competence* herausgearbeitet (vgl. Senkbeil / Engbers 2011: 46) bzw. interkulturelle Kompetenz als Teilkompetenz der Sprachmittlungskompetenz dargestellt (vgl. Hallet 2008, zitiert nach Kolb: 2016; Krogmeier 2019: 48).

| Allgemeine Kompetenzen   |
|--|
| <u>Deklaratives Wissen (<i>savoir</i>)</u><br>→ Weltwissen<br>→ soziokulturelles Wissen<br>→ interkulturelles Bewusstsein  |
| <u>Fertigkeiten und prozedurales Wissen (<i>savoir-faire</i>)</u><br>→ praktische Fertigkeiten<br>→ interkulturelle Fertigkeiten   |
| <u>Persönlichkeitsbezogene Kompetenz (<i>savoir-être</i>)</u>  |
| <u>Lernfähigkeit (<i>savoir apprendre</i>)</u><br>→ Sprach- und Kommunikationsbewusstsein<br>→ allgemeines phonetisches Bewusstsein und phonetische Fertigkeiten<br>→ Lerntechniken<br>→ heuristische Fertigkeiten |

**Tabelle 2: Allgemeine Kompetenzen nach Wiedenmayer 2011: 229)**

Burwitz-Melzer (2018: 184) kritisiert, dass im GER keine Skalen zur inter- / plurikulturellen sowie zur plurilingualen Kompetenz vorhanden sind. Im GERB hingegen sind die Konzepte Plurikulturalität und Plurilingualität erweitert und ausdifferenziert worden (Europarat 2020: 144). In Abschnitt 4.5 dieser Arbeit folgen Ausführungen zur Skala *Plurikulturellen Raum fördern*, die Bestandteil des Abschnitts Mediation von Kommunikation ist.

Die interaktionale Kompetenz erfordert vom Sprachmittler die Berücksichtigung der Beziehung der beteiligten Kommunikationspartner, das Erfassen ihrer Handlungs- und Kommunikationsziele sowie ihrer Interessen und ihr Vorwissen sowie die Zurückhaltung des Sprachmittlers, um persönlichen Interessen nicht in die Sprachmittlung miteinfließen zu

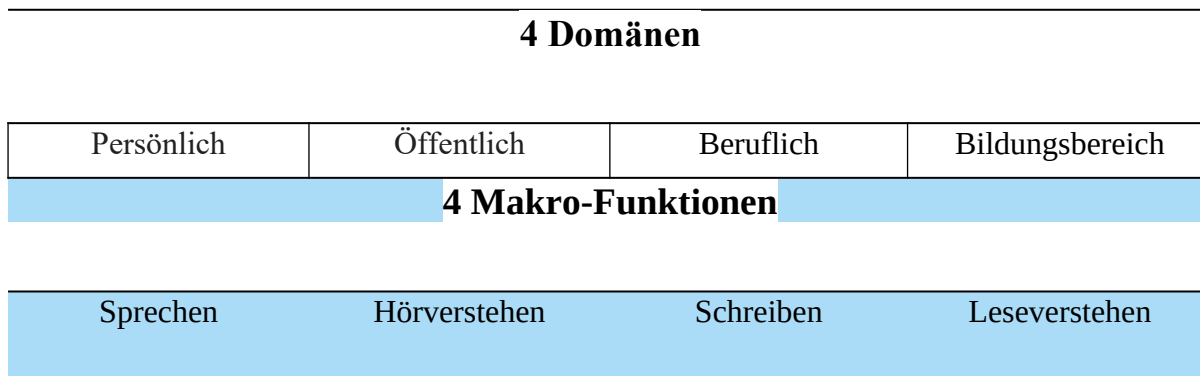
lassen und einzig im Interesse der Kommunikationspartner zu handeln (Hallet 2008:4, zitiert nach Kolb 2016: 167).

Reimann (2016: 12) schlägt vor, die Sprachmittlung als transversale Kompetenz zu bezeichnen, um das Zusammenspiel der verschiedenen Fertigkeiten zu verdeutlichen (Nied Curcio / Katelhön 2020: 58). Ein mündlicher Text kann nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich in die Zielsprache gemittelt werden und ein schriftlicher Text kann ebenso sowohl schriftlich als auch mündlich übertragen werden.

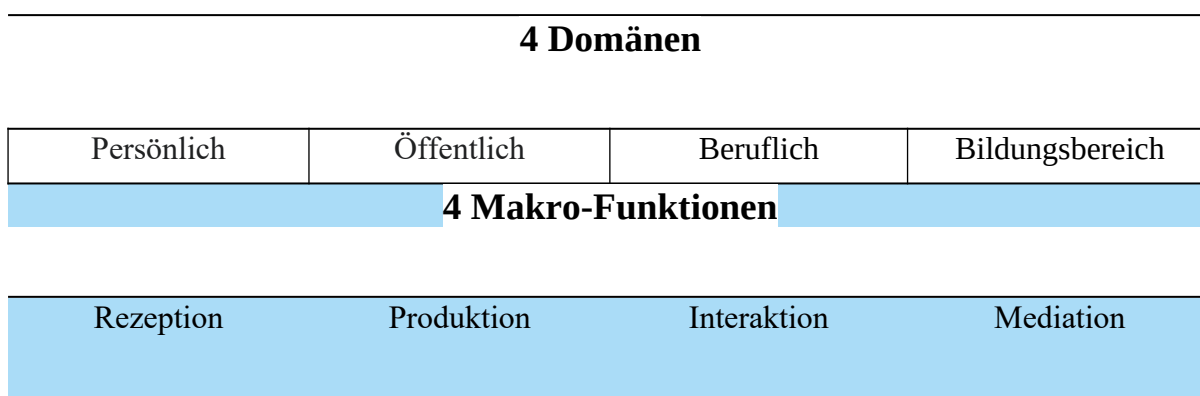
## **4. Modellierung der Mediation im Begleitband**

### **4.1 Mediation als komplexester Modus von Kommunikation**

Im GER wurden vier Domänen (Lebensbereiche) beschrieben, in denen Sprachverwendung „im Kontext einer bestimmten Situation stattfindet“ (Europarat 2001: 52). Diese Domänen umfassen den privaten Bereich, den öffentlichen Bereich, den beruflichen Bereich und den Bildungsbereich (ebd.). Die vier Domänen wurden im Zusammenhang mit den vier Makrofunktionen Sprechen, Hörverstehen, Schreiben und Leseverstehen gebracht und stellten das theoretische Fundament des GER aus dem Jahre 2001 dar (Camerer 2019: 13‘28“). Die wichtigste Neuerung des GERB, die sich auf alle Bereiche und Niveaus auswirkt, ist die Einführung vier neuer Makrofunktionen bei gleichbleibenden Domänen. Hierdurch werden die Sprachaktivitäten Rezeption-Produktion-Interaktion-Mediation in den Mittelpunkt gestellt, wodurch die Sprache als soziales Handeln eindeutig hervorgehoben wird (Camerer 2019: 1). Der Unterschied zwischen den Makrofunktionen des GER und den neuen Makrofunktionen der GERB liegt darin, dass Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen sich auf den einzelnen Sprachverwendenden / Sprachlernenden konzentriert, wohingegen Rezeption-Produktion-Interaktion-Mediation auf mehrere Sprachverwendende bezogen wird und auf das, was zwischen ihnen im Sinne von Sprachhandlung passiert (Camerer 2019: 14‘10“). Demnach spielt auch der Kontext der Sprachhandlung eine entscheidende Rolle, denn er kreiert Bedeutung und muss daher auch immer berücksichtigt werden (ebd.: 15‘14“). Als Schritt nach vorne ist im Begleitband die „gemeinsame Konstruktion von Bedeutung“ zu nennen, die im GER an keiner Stelle genannt wird, während sie im GERB an vielen Stellen vorkommt und den kommunikationstheoretischen Fortschritt aufzeigt (ebd.: 22‘23“).



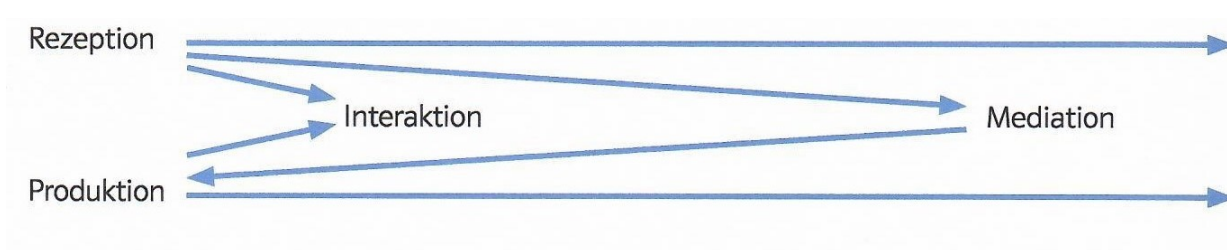
**Abbildung 2: Domänen und Makrofunktion im GER**



**Abbildung 3: Domänen und Makrofunktionen im GERB**

Der GERB folgt dem Grundsatz des GER und geht nicht von Fertigkeiten, sondern von kommunikativen Sprachaktivitäten aus, denn „die Unterscheidung zwischen Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation markiert überhaupt eine Progression der Schwierigkeit [...]“ (Europarat 2020: 40). Hierdurch wird verdeutlicht, dass die Reihenfolge der Sprachaktivitäten die „Progression im Sprachaneignungsprozess“ ausdrücken, wonach Mediation am Ende der Aufzählung der vier Makrofunktionen genannt wird und somit als komplexeste Sprachaktivität zu bezeichnen ist (Reimann 2022: 38).

In der Fremdsprachendidaktik besteht schon seit Langem Einigkeit darüber, dass es sich bei der Mediation um eine komplexe kommunikative Sprachaktivität handelt (siehe Punkte 3.1 und 3.2). Mediation zeichnet sich im Fremdsprachenunterricht durch die Kombination und Integration verschiedener Fertigkeiten und der Nähe zu authentischen Sprachhandlungen aus. Die schriftliche oder mündliche Mediation ist immer mit Rezeption, Produktion und/oder Interaktion verbunden. Dies wird durch die folgende Abbildung ausgedrückt:



**Abbildung 4: Beziehungen zwischen Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation (Europarat 2020:40)**

## 4.2 Kognitive und beziehungsrelevante Mediation

Im GERB werden zwei Konstrukte von Mediation präsentiert. Es handelt sich hierbei um die kognitive und die beziehungsrelevante Mediation (Camerer 2021: 26‘22“). Die Mediation von Texten und die Mediationsstrategien sind der kognitiven Mediation zuzuordnen, wohingegen die Mediation von Konzepten und die Mediation von Kommunikation zur beziehungsrelevanten Mediation gehören, die es im GER und in der fachdidaktischen Diskussion zuvor nicht gegeben hat (ebd.: 27‘23“).

Kognitive Mediation bezieht sich auf den Prozess, „der Zugang zu Wissen und Konzepten ermöglicht, insbesondere wenn jemand dies nicht direkt und selbstständig bewältigen kann, sei es, weil die Konzepte neu und unvertraut sind und / oder wegen sprachlicher oder kultureller Barrieren“ (Europarat 2020 Anhang 6: 6 ).

Die beziehungsrelevante Mediation beschreibt „den Prozess der Entwicklung und Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen, um eine positive, kooperative Situation zu schaffen“ (ebd.). Es kommt darauf an, durch Beziehungsmanagement, Voraussetzungen zu schaffen, um miteinander kommunizieren zu können. Bei der Mediation von Konzepten sind sowohl die Aspekte von „Betreuung, Beratung, Lehre und Training“ von Bedeutung als auch Aspekte des „kooperativen Lernens und Arbeitens“ (Europarat 2020: 113). Damit wird explizit der Bildungsbereich angesprochen (Schramm 2020: 136). Der Mediator/ die Mediatorin trägt entweder als gleichwertiges Gruppenmitglied oder als verantwortlich Leitende dazu bei, dass Diskussionsprozesse ermöglicht und gestaltet werden. Er /Sie reagiert in Problemsituationen „sensibel und multiperspektivisch“, damit die Kommunikationssituation nicht abgebrochen wird oder beugt Missverständnisse und andere Problemsituationen vor oder ist in der Lage eine konstruktive Lösung zu finden (Rössler / Schädlich 2019: 17). Damit werden zwei unterschiedliche Skalen aufgezeigt, einmal das gemeinschaftliche Zusammenarbeiten mit Peers innerhalb einer Gruppe und einmal das Einnehmen einer Moderatorrolle durch eine erfahrene Person (Abel 2020: 136; Schramm 2021: 16;)<sup>6</sup> Zwei Aspekte sind bei der Mediation von Konzepten wichtig: Einerseits die Konstruktion von Bedeutung und ihre Erläuterung und andererseits die Herstellung von Bedingungen, die einen konzeptionellen Austausch erlauben und die gemeinsame Konzeptentwicklung fördern (Europarat 2020: 113). Konzepte können nicht entwickelt werden, ohne zuvor Beziehungsarbeit zu leisten (ebd.: 129).

Im Anhang 6 des GERB wird darauf hingewiesen, dass es praktisch nicht möglich ist, „kognitive Mediation zu leisten, ohne entsprechende beziehungsrelevante Aspekte aufzugreifen. Echte Kommunikation erfordert eine ganzheitliche Integration beider Aspekte“ (Europarat 2020 Anhang 6: 6). Camerer (2021: 28‘33“) führt als Beispiel auf, dass eine Lehrperson, die eine Gruppe anleitet auch über Fähigkeiten verfügen sollte, die der kognitiven Mediation zugeordnet werden, beispielsweise „spezifische Informationen weitergeben“, „Daten erklären“ oder „etwas mit Vorwissen verbinden“.

---

<sup>6</sup> Eine Gruppe anleiten: Blick wird auf die Lehrperson gerichtet; Zusammenarbeit in einer Gruppe: Blick wird auf den Klassenverbund gerichtet (Abel 2020: 136).

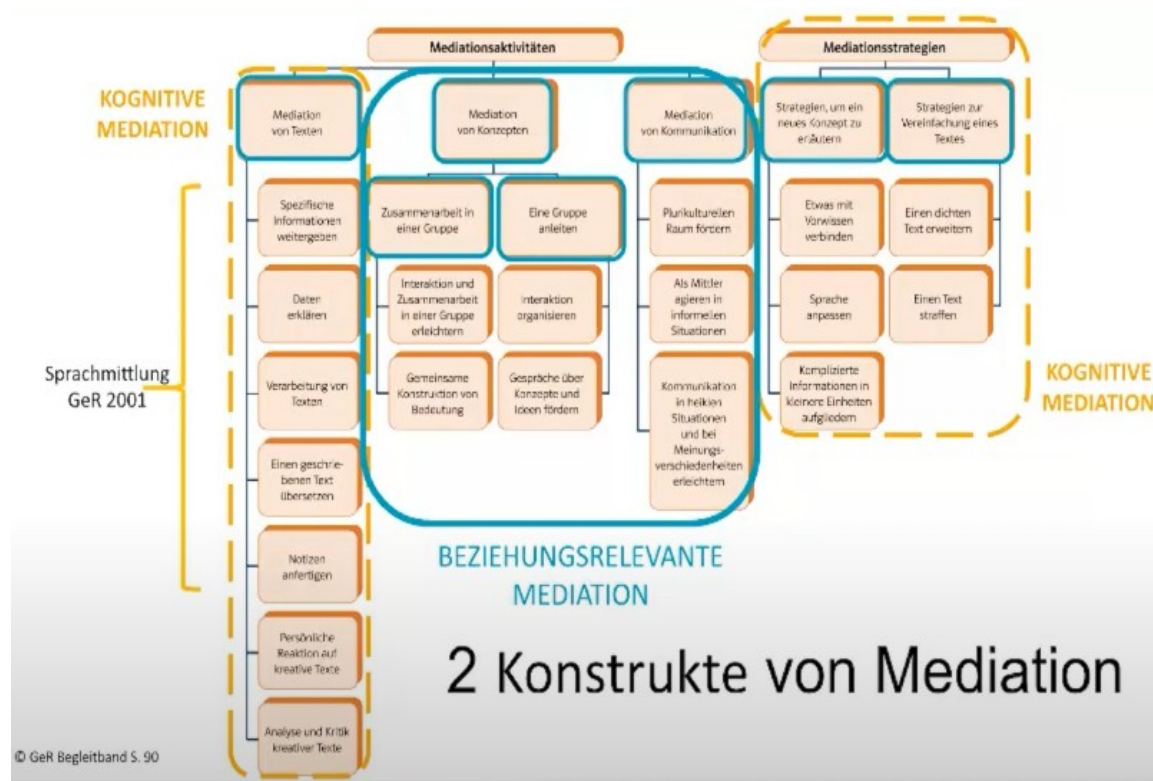


Abbildung 5: kognitive und beziehungsrelevante Mediation



### 4.3 Gleichwertigkeit von interlingualen und intralingualen Mediation

Während im GER der Fokus eindeutig auf der Mittlung zwischen zwei Sprachen liegt, wird im GERB hiervon Abstand genommen. Sowohl inter- als auch intralinguale Mediation stehen gleichbedeutend nebeneinander. Der Mediator trägt dazu bei, Brücken zu bauen, indem er entweder bei der Konstruktion von Bedeutung oder bei ihrer Vermittlung hilft und zwar „manchmal innerhalb einer Sprache [...] und manchmal von einer Sprache zur anderen“, wobei eindeutig die umfassende Rolle der an diesem Prozess beteiligten Sprache(n) im Mittelpunkt steht (Europarat 2018: 112). Reimann (2019: 166) stellt fest, dass die Mittlung zwischen mehr als zwei Sprachen nicht explizit im GERB aufgenommen worden ist, obwohl er von einem plurilingualen und plurikulturellen Ansatz ausgeht. Die Sprachmittlung zwischen mehreren Sprachen wird zwar nicht im Einleitungskapitel zur Mediation erwähnt, aber an anderen Stellen wird ausdrücklich darauf hingewiesen: „Andererseits kann Mediation auch mehrere Sprachen, Varietäten oder Modalitäten betreffen; eine Sprache C oder selbst eine Sprache D mag in bestimmten kommunikativen Situationen eine Rolle spielen“ (Europarat 2018: 115).

Die intralinguale Sprachmittlung wird im GER erwähnt, spielt jedoch bis heute in der Fremdsprachendidaktik eine untergeordnete Rolle. Durch den GERB wird durch ihre Hervorhebung ein wesentlicher Beitrag dazu geleistet, um Lernenden mit Lernschwierigkeiten oder Lernbehinderungen im Sprach- oder Leseverstehen entgegenzukommen, indem ihnen der Zugang zu authentischen Texten in der Fremdsprache gewährt wird (Rössler / Schädlich 2019: 24). Hierdurch liegt ein authentischer Anlass zur Sprachmittlung in einem intralingualen Mediationsszenario vor, der dem handlungsorientierten Ansatz des GER folgt. Die Kategorien „Mediation von Texten“, für die schriftliche Kommunikationssituation und „Mediation von Konzepten“ für die eher mündliche Kommunikationssituation sind hier von Bedeutung. Mediatoren können dazu beitragen, dass die sprachliche und inhaltliche Komplexität der Texte reduziert wird oder dass durch die Vornahme von Texterweiterungen, Begriffe oder Sachverhalte erklärt werden, um beispielsweise das kulturspezifischen Verstehen zu fördern, wenn ein Bedürfnis nach Anpassung an den Erfahrungs- und Wissenshorizont des Rezipienten vorliegt (ebd.).

In schriftlichen Sprachmittlungsszenarios könnte auch die Produktion der „Leichten Sprache“ eine Rolle spielen. Leichte Sprache gilt als Varietät des Deutschen, deren Merkmale die Reduzierung des lexikalischen und grammatikalischen Inventars sind (Maaß 2019: 273). Der zu verwendende Wortschatz soll Kernwörter enthalten, die alltagsnah und präzise sind und keine metaphorische Bedeutung enthalten (ebd.). Menschen mit Leseschwierigkeiten im Standarddeutschen wird auf diese Weise der Text verständlich gemacht, so dass er wahrgenommen werden kann (Bredel / Maaß 2019: 251). Allen Schülerinnen und Schülern werden auf diese Weise authentische fremdsprachliche Texte zugänglich gemacht (Schramm 2020: 19). Reimann (2020: 19) macht darauf aufmerksam, dass die Berücksichtigung des Konzepts der Leichten Sprache im Fremdsprachenunterricht nicht nur zur „persönlichkeitsbildenden Sensibilisierung“ führt, sondern dass auch darüber hinaus auch ein praktischer Nutzen gesehen werden kann, da die Lernenden einer Fremdsprache auch in Realsituationen damit konfrontiert werden, als Bürger einer migrationsgeprägten Gesellschaft, Leichte Sprache zu produzieren. Zur Adressatengruppe der Leichten Sprache zählen neben Migranten Menschen mit Leseeinschränkungen wie zum Beispiel Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen, Analphabeten oder Personen mit unzureichender Literalisierung (Rössler / Schädlich 2019: 24). Im GERB wird deutlich ein Verständnis von Mediation betont, das weitreichender ist als die Mittlung zwischen Sprachen, was darauf zurückzuführen ist, dass „Mediation zunehmend als Teil des Lernens insgesamt gesehen wird, insbesondere allen Sprachenlernens (Europarat 2018: 43).

Verschiedene Regelwerke wurden für die Deutsche Leichte Sprache verfasst, um diese zu normieren. Diese sind in Leichter Sprache geschrieben und wenden sich nicht an professionelle Übersetzer (Bredel / Maaß 2019: 251). Von Bedeutung sind die Regeln der Barriere-Informationen-Verordnung (BITV 2.0), die keine hohen linguistischen Ansprüche stellen, so dass sie auch für Laien verständlich sind. Nach Rössler / Schädlich (2019: 25) könnte dieses Regelwerk und die auf diesem basierenden Texte als Leitfaden dienen, um anspruchsvolle Lese- oder Hörverstehenstexte für Lernende im inklusiven Fremdsprachenunterricht<sup>7</sup> intralingual sowie interlingual zu vermitteln. Der inklusive Fremdsprachenunterricht stellt neue Herausforderungen an Lehrpersonen, die durch die

---

<sup>7</sup>Unter Inklusion ist die Integration von Lernenden in den Unterricht der Regelschule zu verstehen, so dass vom Besuch einer spezialisierte Förderschule abgesehen wird. Dabei sind unerrichtliche Maßnahmen zu treffen, die Unterrichtsinhalte, -materialien und -verfahren betreffen (Caspari 2017: 45).

Einsatz von Sprachmittlungsaufgaben die Chance wahrnehmen können, dass Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf im Fremdsprachenunterricht die Möglichkeit zur barrierefreien Kommunikation erhalten (ebd.). Hierin könnte auch ein Grund dafür liegen, dass der GERB den Mediationsaktivitäten durch die Hinzufügung von verschiedenen Skalen und Deskriptoren einen besonderen Stellenwert beimisst. Der Companion Volume definiert den Sprachlernenden „as a ‚social agent‘, acting in the social world and exerting agency in the learning process. This implies a real paradigm shift in both course planning and teaching, promoting learner engagement and autonomy“ (Council of Europe 2018: 26). Der Mittler agiert als ein „gesellschaftlich Handelnder“, „der allen Aktanten im Unterricht, unabhängig von sprachlichen, kulturellen oder sonstigen Barrieren Zugang verschaffen soll zu Inhalten, und Informationen und Teilhabe an Bedeutungshandlungs- und Lösungsprozessen ermöglicht“ (Rössler / Schädlich 2019: 23). Schramm (2021: 19) kritisiert den Begriff des „gesellschaftlich Handelnden“, denn im DaF-Unterricht könnten die individuellen Voraussetzungen der Lernenden an Bedeutung verlieren und die Lerngruppe in ihrer sozialen Dimension mehr Beachtung finden.

#### **4.4 Aufhebung der triadische Kommunikationssituation im GERB**

Die Aufhebung der triadischen Kommunikationssituation wird in der Fremdsprachendidaktik kontrovers diskutiert. Einerseits wird die Trennschärfe zur Textarbeit verwischt, andererseits entstehen Abgrenzungsschwierigkeiten zum Kreativen Schreiben.

Für die Kategorie „Mediation von Texten“ wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass der Textinhalt zum einen Personen vermittelt werden kann, die wegen „sprachlicher, kultureller, semantischer oder technischer Einschränkungen“ keinen Zugang zu diesem haben, zum anderen erfasst die Mediationsaktivität auch die Vermittlung des Textes an sich selbst „(zum Beispiel durch Notizen während eines Vortrags) oder um Reaktionen auf einen Text auszudrücken, insbesondere auf kreative und literarische Texte“ (Europarat 2020: 113). Unter der Bezeichnung „Text“ sind alle sprachlichen Produkte zu verstehen, die Sprachverwendende „empfangen“, „produzieren“ oder „austauschen“ – darunter werden alle gesprochenen oder geschriebenen Äußerungen erfasst. Der Text ist wesentlicher externer

und objektiver Bestandteil jeder Kommunikationssituation, indem er Produzent und Empfänger direkt (face to face) oder über eine Distanz verbindet (Europarat 2001: 95).

#### 4.4.1 Schnittstelle zwischen Mediation und Textarbeit

Textarbeit beinhaltet die rezeptive sowie produktive Arbeit mit Texten im Fremdsprachenunterricht und zeichnet sich durch ihre Vielschichtigkeit aus, wobei Kenntnisse über Texte und Textsorten<sup>8</sup> sowie die Wahl von Texten eine maßgebende Rolle spielen (Thonhauser 2020: 1457). Dabei fördert Textarbeit die Entfaltung von Kompetenzen, die über den Rahmen der Sprachbeherrschung hinausgehen und zur Mehrsprachigkeit führen (ebd.: 1459). Texte sind nicht nur Träger von sprachlichen, sondern auch von landeskundlichen und interkulturellen Inhalten, die bei der Durchführung von Sprachaktivitäten vermittelt werden (Storch 1999: 157; Thonhauser 2010: 1035). Die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit ist im Zusammenhang mit der Entwicklung der Textkompetenz zu sehen, die im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht nicht vernachlässigt werden sollte (Feld-Knapp 2016: 246). Textkompetenz umfasst verschiedene Teilkompetenzen, die beim Sprachverarbeitungsprozess zusammenwirken und kognitive Prozesse in Gang setzen. Zu den zentralen Teilaspekten gehören die Kohärenzkompetenz sowie die strategische Kompetenz. Lernende nutzen ihre mentale Fähigkeit um Inhaltsbezüge innerhalb eines Textes herzustellen und verwenden Lese- und Schreibstrategien, um den Text „verstehen, verarbeiten, ausarbeiten und strukturieren zu können“ (ebd.: 248). Dabei greifen sie auf ihre Kenntnisse und das Bewusstsein zurück, dass Textsorten sowohl sprachspezifisch als auch kulturspezifisch geprägt sind (Thonhauser 2020: 1462).

Die Kenntnis von Textsorten wird als wesentlicher Bestandteil beim Erwerb einer umfassenden Sprachkompetenz angesehen (Fandrych / Thurmair 2011: 351 zitiert nach Nied Curcio / Katelhön 2020: 38). Sachtexte können zum Beispiel im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, um alltagsbezogene Themen mit landeskundlichen Informationen zu behandeln (Feld-Knapp 2016: 250). Bei der Vornahme von Mediationsaktivitäten werden

---

<sup>8</sup> Unter Textsorte ist eine Gruppe von Texten zu verstehen, die gleiche situative und sprachlich-strukturelle Merkmale aufweisen. Zu den kommunikativen Merkmalen von Textsorten zählen Textfunktion, Textthema und situative Aspekte der Textkonstellation (Bußmann 2002: 691).

nicht nur sprachliche und kulturelle Inhalte vermittelt, sondern Inhalte werden zugleich von einer Textsorte in eine andere überführt, wobei gleichzeitig auch eine Änderung des Kommunikationskanals stattfindet (Nied Curcio / Katelhön 2020: 95). Das ist beispielsweise der Fall, wenn aus informativen Texten aus dem Internet oder Informationsbroschüren eine Rede zunächst schriftlich vorbereitet und dann mündlich vorgetragen werden soll oder wenn zum Beispiel Informationen aus einem Flyer durch eine E-Mail an einem Freund vermittelt werden (Reimann 2020: 13). Änderungen des Tenors und des Kommunikationsmodus<sup>9</sup> wirken sich dann auf die verwendete Sprache aus (Weskamp 2019: 32). Der Fokus der Mediationsaktivität liegt zwar auf dem Inhalt, aber die Lernenden müssen sich darüber bewusst sein, dass die formale Struktur des Textes im Zusammenhang mit der verfolgten Absicht zu betrachten ist. Bei der Sprachmittlung setzen sich die Lernenden mit Makrostrukturen (Genre) und Mikrostrukturen (Syntax, textbildende Regularitäten) der Sprache(n) auseinander (ebd.: 37).

Die Aufhebung der triadischen Konstellation führt dazu, dass bekannte Aktivitäten des Fremdsprachenunterrichts wie zusammenfassen, reduzieren vereinfachen oder Strategien anwenden als Mediation aufgefasst werden, obwohl eine Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Lernenden durch gängige Textarbeit im aufgabenorientierten Unterricht vorliegt. Diese Behauptung wird durch die folgenden Ausführungen zu den Skalen aus dem Bereich „Mediation von Texten“ näher dargelegt.

Die Skala „Verarbeitung von Texten“ weist auf das ihr zugrunde liegende Schlüsselwort „zusammenfassen“ hin. Hierdurch sollen Sprachverwendende kognitive Leistungen vornehmen, um eine sinnvolle Bearbeitung des Textes vorzunehmen (Reimann 2019: 169). Bei der Textverarbeitung sollen Informationen oder Argumente verstanden und schriftlich oder mündlich in einem anderen Text wiedergegeben werden, indem sie verkürzt oder angepasst werden, so dass als Endprodukt die Repräsentation der Kernpunkte und Kerngedanken des Ausgangstextes vorliegt (Europarat 2018: 119). Dabei kann nicht nur eine Inhaltsangabe oder Paraphrase vorgenommen werden, sondern Inhalte können auch reorganisiert und erläutert werden. Außerdem kann es notwendig sein, dichte Texte auszuweiten, indem mögliche Erklärungen hinzugefügt werden oder indem durch Straffung

---

<sup>9</sup> Unter Tenor ist die Beziehung zwischen Sender und Empfänger des Textes zu verstehen. Kommunikationsmodus betrifft den Wechsel von „schriftlich zu geschriebener und schließlich zu vorgetragener Sprache (Weskamp 2019: 32).

und Kürzung redundante Texte bearbeitet werden (Rössler / Schädlich 2019: 14). Die Techniken der „Erweiterung eines dichten Textes“ und der „Textstraffung“ werden im GERB als Mediationsstrategien präsentiert (Europarat 2018: 142). Ohne das Vorliegen einer triadischen Kommunikationssituation handelt es sich bei diesen um allgemeine Sprachverarbeitungsstrategien.

Im Unterschied zur Skala „Verarbeitung von Texten“ werden für die Skala „Spezifische Informationen weitergeben“ relevante Informationen, die für die Weitergabe bedeutend sind, aus dem Text herausgefiltert. Dabei ist es nicht relevant, dass die Hauptpunkte vermittelt werden (ebd.: 115). Für die Textarbeit ist somit für jede Skala ein anderer Lesestil<sup>10</sup> maßgebend. Während bei „der Verarbeitung von Texten“ ein detailliertes Lesen erforderlich ist, um eine umformulierte Form des Ausgangstextes mit den essentialen Punkten wiederzugeben, ist es für das Herausfiltern des spezifischen Textinhalts nicht notwendig, dass der gesamte Text gelesen wird. Hier werden die Informationen durch selektives Lesen oder Hören extrahiert.

Die Skala „Notizen anfertigen“ hängt mit der Fähigkeit der Sprachverwendenden zusammen „in Vorträgen, Seminaren, Besprechungen usw.“ die Hauptinformationen zu verstehen und diese in kohärenten Notizen wiederzuspiegeln (Europarat 2001: 125). Die Deskriptoren dieser Skala beziehen sich auf die Textsortenkenntnis des Rezipienten sowie auf dessen Fähigkeit bei der Entscheidung zwischen wichtigen und unwichtigen Punkten die richtige Auswahl zu treffen, um die Notizen in der erforderlichen Präzision anzufertigen. Reimann (2019: 170) hebt die Problematik hervor, die sich daraus ergibt, dass die spätere Verwendung der Notizen im GERB nicht bedacht worden ist. Dadurch rückt die Handlung der Anfertigung in den Mittelpunkt, die als Aktivität zur Umformung von Sprache und nicht als Sprachmittlung aufgefasst werden kann. Rössler / Schädlich (2019: 15) weisen darauf hin, dass bei dieser Skala die Abgrenzung zu den Strategien nicht klar gezogen worden ist. Zu den kognitiven Strategien gehören die Sprachverarbeitungsstrategien, die für die Analyse der Fremdsprache eingesetzt werden. Hierzu zählt auch das „Sich Notizen machen“, das sowohl

---

10 Der Lesestil hängt eng mit dem Leseziel und dem Leseinteresse zusammen. Beim „detaillierten Lesen“ wird Wort für Wort gelesen, während beim „selektiven Lesen“ spezifische Informationen im Text gefunden werden sollen (Westhoff 1997: 166).



bei rezeptiven als auch bei produktiven sprachlichen Aktivitäten eingesetzt werden kann. Bei dieser Strategie soll die Bedeutung erfasst werden (Bimmel / Rampillon 2000: 69).

Die Aufhebung der triadischen Kommunikationssituation führt dazu, dass individuelle rezeptive Aktivitäten der Sprachverwendenden, die das Hören und Lesen betreffen sowie die individuelle Anwendung von Strategien als Mediationsaktivitäten kategorisiert werden. Dies hat zur Folge, dass eine Ausweitung des Begriffs der Mediationsaktivität erfolgt und zwar insbesondere im Zusammenspiel mit den weiteren Kategorien „Mediation von Konzepten“ und „Mediation von Kommunikation“, so dass letztendlich jedes Sprachhandeln und jede Kommunikation dem Begriff der Mediation zugeordnet werden kann (Rössler / Schädlich (2019: 20).

#### **4.4.2 Schnittstelle zwischen Mediation und produktiven Schreibaktivitäten**

Die Skalen „Persönliche Reaktionen auf kreative Texte (einschließlich Literatur)“ sowie „Analyse und Kritik kreativer Texte“ sind literaturbezogene Skalen, die den Mediationsaktivitäten zugeordnet werden.

„Kreative Texte wecken gewöhnlich Reaktionen seitens der Leser/innen, und es sind eben diese Reaktionen, die im Sprachunterricht oft gefördert werden. Solche Stellungnahmen können im Unterricht ausgedrückt werden, ebenso wie in einem literarischen Hobby-Zirkel, wie sie öfter in Verbindung mit dem Fremdspracherwerb gebracht werden“ (Europarat 2020: 126).

Schädlich (2019: 205) äußert sich kritisch zum Begriff des „Kreativen Textes“<sup>11</sup>, der an keiner Stelle des GERB definitorisch präzisiert wird, was vielerseits auch schon am GER bemängelt wurde (vgl. Karvela 2015: 214). Keine dieser beiden sprachmittelnden Skalen geht von einer triadischen Kommunikationssituation aus, denn es wird keine dritte Person vorausgesetzt, deren durch den Text hervorgerufene Reaktion gemittelt werden soll. Dies ist auf die weite Ausrichtung des Begriffs der Mediation zurückzuführen, wonach Sprachlernende Brückenbauer sind, die bei der Bedeutungskonstruktion beteiligt sind und dabei selbst eine kognitive, soziale und emotionale Persönlichkeitsentwicklung durchlaufen (Abitzsch / van der Knaap 2019: 131). In Bezug auf die literaturbezogenen Skalen sind die Reaktionen auf die kreativen Texte maßgebend und deren Förderung nicht nur im

---

<sup>11</sup>Der Begriff der Kreativität kann wissenschaftlich nicht belegt werden. Nach Schädlich (2019: 206) könnte die Verwendung im GERB darauf zurückzuführen sein, dass ein allgemeines Publikum angesprochen werden soll.

Fremdsprachenunterricht, sondern auch im Lesezirkel von Bedeutung. In diesem Sinne präsentieren beide Skalen Deskriptoren, die Reaktionen der Lernenden beschreiben. Diese Reaktionen entstehen durch Interaktion zwischen Rezipienten und Text, so dass durch die Herstellung neuer Texte, das Verstehen metasprachlich zugänglich gemacht wird (Schädlich 2019: 201). Im Unterschied zu den Skalen „Kreatives Schreiben“ und „Berichte und Aufsätze schreiben“, die den produktiven Schreibaktivitäten zugeordnet sind, steht bei den sprachmittelnden Skalen das „spezifisch Mittelnde“ im Vordergrund, das sich durch den zuvor rezipierten Text in der eigenen Produktion niederschlägt (ebd: 202). Dies ist notwendig, um die Kompetenzen, die in den beiden Skalen beschrieben werden, von der allgemeinen Literarischen Kompetenz abzugrenzen.

Im GERB werden vier Typen von „klassischen Reaktionen“ unterschieden:

- **Engagement:** eine persönliche Reaktion zu Sprache, Stil oder Inhalt geben, da man sich von einem Aspekt des Werks, einer Figur oder derselben angesprochen fühlt;
- **Interpretation:** Aspekte eines Werks, dessen Inhalt, Motiven, Charakteren und deren Handlungsabsichten, Metaphern usw. Bedeutung zuzusprechen;
- **Analyse bestimmter Aspekte des Werks**, beispielsweise der Sprache, literarischer Mittel, Kontext, Charaktere, Beziehungen usw.
- **Bewertung:** ein kritisches Urteil abgeben zur Technik, Struktur, künstlerischer Vision, Werkbedeutung usw.

**Tabelle 3: Vier klassische Typen von Reaktionen (Europarat 2020: 126)**

Die ersten beiden Kategorien (Engagement und Interpretation) unterscheiden sich grundlegend von den beiden nachfolgenden (Analyse und Bewertung), denn sie erfordern einen Verstehensprozess, der kognitiv beim Umgang mit literarischen Texten auf einer niedrigeren Stufe angelegt ist, so dass es notwendig erscheint, zwei Skalen anzubieten (Europarat 2020: 126).



Hinsichtlich der Skala „Persönliche Reaktion auf kreative Texte (einschließlich Literatur)“ können Sprachlernende auf niedrigerem Niveau ihre subjektive Reaktion auf den Text ausdrücken, indem sie zum Beispiel ihre hervorgerufenen Emotionen und Gedanken ausdrücken (A2) oder erklären, warum sie sich mit bestimmten Charakteren identifizieren können (B1). Mit steigendem Niveau findet eine zunehmende Explizierung statt, denn die Lernenden verbinden das Gelesene mit der eigenen Erfahrungswelt und äußern sich auch metasprachlich hierzu „Kann die persönliche Interpretation eines Werks detailliert beschreiben, die eigene Reaktion auf bestimmte Merkmale skizzieren und deren Bedeutung erklären“ (C1) (Europarat 2018: 127).

Die Skala „Analyse und Kritik kreativer Texte“ betrifft die Oberstufe und das Universitäts-Niveau, wobei „analytische und interpretatorische Fähigkeiten“ im Mittelpunkt stehen (Rössler / Schädlich 2019: 21). Die Progression der Skalen ist gekennzeichnet durch ihren Verlauf von beschreibenden Rezeptionshandlungen, indem zum Beispiel Schlüsselthemen, die wichtigsten Episoden oder zentrale Personen beschrieben werden (A2/B1) über begründenden Mitteilungen, beispielsweise eine begründete Meinungsäußerung zu einem Werk hervorbringen (B2) zur impliziten und expliziten Bedeutungskonstruktion (C2) (ebd.: 128). Dabei werden auch sprachliche Stilmittel und rhetorische Mittel analysiert sowie Fähigkeiten erfordert, um literaturhistorische und genrespezifische Interpretationen vorzunehmen (Rössler / Schädlich 2019: 21).

#### **4.5 Das soziale Engagement des Mediators/der Mediatorin**

Die dritte Kategorie von Sprachmittlung umfasst die „Mediation von Kommunikation“, die die drei Unterkategorien „plurikulturellen Raum fördern“, „als Mittler agieren in informellen Situationen (unter Freunden und Kollegen/Kolleginnen) und „Kommunikation in heiklen Situationen und bei Meinungsverschiedenheiten erleichtern“ (Europarat 2020: 134 ff.). Die Mediation von Kommunikation erfordert ein interkulturelles Bewusstsein des Mediators, damit mögliche Konfliktsituationen erkannt und eingeschätzt werden. Seine Aufgabe ist es, mögliche Konflikte zu vermeiden oder aufkommende Konflikte abzuschwächen, so dass ein Mediator zugleich auch ein ‚intercultural speaker‘ ist (Byram 1995: 270 zitiert nach Nied

Curcio / Katelhön 2020: 34). Dieser Aspekt wird im GERB in den Skalen „Mediation von Kommunikation“ verdeutlicht.

„Natürlich ist Sprache nicht der einzige Grund, warum Menschen es manchmal schwer finden, einander zu verstehen. Selbst wenn man Mediation als das Verständlichmachen von Texten versteht, kann die Ursache von Verständnisproblemen durchaus auch ein Mangel an Vertrautheit mit dem betreffenden Themenfeld sein. Jemand anderen verstehen erfordert, dass man sich bemühen muss, aus der eigenen Perspektive in die andere zu wechseln und dabei beide Perspektiven im Auge zu behalten; manchmal benötigen Menschen eine dritte Person oder einen dritten Raum, damit dies gelingt. Manchmal gibt es heikle Situationen, Spannungen oder sogar Meinungsverschiedenheiten, mit denen man umgehen muss, um Voraussetzungen für jedwedes Verstehen und somit jedwede Kommunikation zu schaffen“ (Europarat 2020: 134).

Der GERB betont, dass Mediation vor allem die soziale Dimension des sprachlichen Handelns in den Vordergrund stellt (Abel 2020: 137). Dieser soziale Aspekt war bereits im GER von 2001 angelegt (Europarat 2020: 134). Die Deskriptoren dieser Skalen dienen dazu, bei Lehrenden, Lernenden und Fachleuten das Bewusstsein und die Kompetenzen so zu fördern, dass sie bessere Ergebnisse in Kommunikationssituationen erreichen können (Abel 2020: 137). Burwitz-Melzer (2018: 190) kritisiert, dass auf dem Niveau Pre-A1 dieser drei Skalen keine Deskriptoren vorliegen und das Niveau A1 jeweils nur über einen Deskriptor verfügt. Die Autorin verdeutlicht, dass es gerade im Anfängerniveau wichtig ist eine Verbindung zwischen Migrationsthematik, dem Erlernen von Sprachen und der Förderung plurikultureller Kompetenz herzustellen.

Die erste Skala „plurikulturellen Raum fördern“ bezieht sich auf das Engagement der Sprachlernenden als ‚kulturelle Mediatorinnen und Mediatoren‘ und befasst sich vorwiegend mit mündlichen sprachmittelnden Äußerungen (Burwitz-Melzer 2018: 190; Schramm 2021: 17). Zu den Schlüsselkompetenzen des Mediators / der Mediatorin gehört das Stellen von Fragen sowie das Äußern von Interesse, damit das Verständnis für kulturelle Normen und Perspektiven zwischen den Teilnehmenden befördert werden kann. Außerdem sollen Mediatorinnen und Mediatoren Sensibilität und Respekt für unterschiedliche soziokulturelle und soziolinguistische Perspektiven und Normen zeigen. Ebenso wichtig ist es, dass Sprachmittler und Sprachmittlerinnen Missverständnisse aufgrund soziokultureller und soziolinguistischer Unterschiede vorausahnen, aufgreifen oder reparieren (Europarat 2020: 135). Lernende übernehmen soziale Verantwortung für das Gelingen von Kommunikationsprozessen anderer Personen, obwohl sie selbst nicht am Konflikt beteiligt

sind oder eigene Interessen verfolgen. Dabei nehmen sie die notwendige Distanz ein, um besser analysieren zu können (Schramm 2021: 17).

Burwitz-Melzer (2018: 186) verdeutlicht, dass die Mediation „unauflöslich mit dem interkulturellen Lernen verbunden ist“, so dass die Autoren des GERB eine Brücke zu den Grundpfeilern des Konzepts der *Intercultural Communicative Competence* von Byram schlagen. Mediation wird als generelles Prinzip des Sprachenlernens und der interkulturellen Entwicklung von Menschen aufgefasst und somit zur pädagogischen Größe, die bei Sprachlernprozessen zu berücksichtigen ist (ebd.).

Die zweite Skala „als Mittler agieren in informellen Situationen (unter Freunden und Kollegen/Kolleginnen)“ bezieht sich nicht nur auf informelle Situationen, denn in den Deskriptoren werden Beispiele aufgeführt, die auch auf formelle Situationen anwendbar sind. Hierzu gehören „Präsentation zum eigenen Fachgebiet“, „den Inhalt von Aussagen (aus Sprache A) zu einem breiten Spektrum [...] akademischer und beruflicher Themen kommunizieren [...]“ (Europarat 2020: 137). Im Vergleich zur dritten Skala handelt es sich um Situationen, die weniger heikel sind und nicht zu Meinungsverschiedenheiten führen (Schramm 2021: 17). In dieser Skala wird durchgängig auf die Sprache A und die Sprache B verwiesen, so dass von Mediation in der *face-to-face-Kommunikation* in mündlichen mehrsprachigen Kontexten ausgegangen wird (Rössler / Schädlich 2019: 18). Es handelt sich hierbei um Gesprächssituationen, in denen verschiedene Sprachen, Varietäten oder Register mit dem Zweck benutzt werden, um zur Unterstützung Dritter beizutragen (Schramm 2021: 17).

Die dritte Skala verarbeitet Aspekte der Sprachmittlung, die im GER noch konträr diskutiert wurden. Es ging dabei um die Frage, ob der Begriff Mediation auch im Sinne der Streitschlichtung verwendet werden sollte (Vergleich hierzu 2.1 ). In dieser Skala wird hingegen explizit die Streitschlichtung thematisiert (Rössler / Schädlich 2019: 18). Reimann (2019: 172) kritisiert, dass diese Skala sehr weit gefasst ist und das Konzept der Sprachmittlung, wie es sich in Deutschland etabliert hat, überschreitet. Schramm (2021: 18) führt auf, dass eine besondere Nähe zur Diskursfunktion des Argumentierens und zum verständnissicherndem Handeln vorliegt, so dass Abgrenzungsschwierigkeiten zur Interaktion und den Interaktionsstrategien entstehen. Sie macht darauf aufmerksam, dass ein Weg aus

dem engen Verständnis von Fremdsprachenunterricht einerseits mit der Gefahr verbunden ist, DaF-spezifische Lernziele aus den Augen zu verlieren. Andererseits können wichtige Ziele in Bezug auf die Persönlichkeitsbildung erreicht werden, wie beispielsweise Meinungsverschiedenheiten und Positionen erläutern, Kompromisse und Einigung erzielen oder Respekt für die Meinung anderer ausdrücken.

Im GERB werden insgesamt sechs Skalen zur Plurilinguität und Plurikulturalität angeboten, wobei die dritte Kategorie von Sprachmittlung „Mediation von Kommunikation“ drei dieser Skalen umfasst (Burwitz-Melzer 2018: 188). Die weiteren drei Skalen stehen in einem unabhängigen, eigenen Kapitel (Europarat 2020: 144). Nach Burwitz-Melzer ist die Trennung der Skalen nicht nachvollziehbar (Burwitz-Melzer 2018: 188). Im GERB wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Skala „Plurikulturellen Raum fördern“ Bestandteil des Abschnitts „Mediation von Kommunikation“ ist, weil sie „auf die eher proaktive Rolle als interkulturelle / r Mediator / in fokussiert“ (Europarat 2020: 145). Die drei Skalen zur plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz beschreiben „Aspekte eines breiteren konzeptuellen Bereichs plurilingualer und interkultureller Bildung“ (ebd.). Auf den Streitpunkt zur strukturellen und konzeptionellen Verortung der Skalen zur Plurikulturalität und Plurilingualität wird nicht näher eingegangen, um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen.

## 4.6 Explizierung der Mediationsstrategien

Im GER werden Strategien als Gelenkstellen zwischen den Ressourcen der Lernenden (Kompetenzen) und dem, was sie mit ihnen tun können (kommunikative Aktivitäten) beschrieben (Europarat 2001: 38). Das Kapitel 4.4 des GER „Kommunikative Aktivitäten und Strategien“ behandelt Produktionsstrategien, Rezeptionsstrategien, Interaktionsstrategien und Strategien der Sprachmittlung (ebd: 62ff.). Den kommunikativen Sprachstrategien wird besondere Aufmerksamkeit geschenkt, wohingegen Lernstrategien<sup>12</sup> oder Kommunikationsstrategien zur Sprachmittlung kaum behandelt werden (Nied Curcio / Katelhön 2020: 104). Dies kommt dadurch zum Ausdruck, dass der GER über keine Skalen

---

<sup>12</sup> Eine Lernstrategie ist ein Plan (mentalen) Handelns, um ein Lernziel zu erreichen. Lernstrategien unterteilen sich in direkte (kognitive) und indirekte Strategien (Bimmel / Rampillon 2000: 196).

und Deskriptoren zu Mediationsstrategien verfügt. Bei den Kommunikationsstrategien handelt es sich um Techniken, die zur Erklärung eines Textes oder zur Erleichterung des Verstehens beitragen (Nied Curcio / Katelhön 2020: 107). Die im GER beschriebenen Kommunikationsstrategien beziehen sich auf folgende Phasen der Sprachmittlung:

|                    |   |
|--------------------|---|
| <b>Planung:</b>    | Hintergrundwissen entwickeln, Unterstützung suchen, ein Glossar vorbereiten, die Bedürfnisse der Gesprächspartner abwägen, Umfang der Übersetzungseinheit auswählen.            |
| <b>Ausführung:</b> | antizipieren/vorausschauen: Verarbeitung der Eingabe und gleichzeitiges Formulieren des letzten Bündels in Echtzeit, Möglichkeiten und Äquivalenzen finden, Lücken überbrücken. |
| <b>Evaluation:</b> | Die Kongruenz zweier Versionen prüfen, die Konsistenz in der Verwendung prüfen.   |
| <b>Korrektur:</b>  | Verfeinern durch heranziehen von Wörterbüchern, eines Thesaurus, Experten befragen, Quellen nutzen.   |

**Tabelle 4: Kommunikationsstrategien (Europarat 2001: 90)**

In der fachdidaktischen Diskussion sind von verschiedenen Autorinnen / Autoren Strategien zur Sprachmittlung herausgearbeitet worden. Zweck (2010: 9 zitiert nach Reimann 2014: 8) führt insgesamt sieben Strategien zur Sprachmittlung auf.<sup>13</sup> Rössler (2009: 161) bezieht sich auf mündliche Sprachmittlungsaufgaben und definiert drei Strategiebereiche (fertigungsbezogene Strategien, Kommunikationsstrategien, soziale Strategien), die wiederum in verschiedene Substrategien unterteilt werden. Aden (2012: 268 zitiert nach Nied Curcio / Katelhön 2020: 106) legt soziale und psychologische Strategien fest und kritisiert den GER, dass bei der Formulierung von Sprachmittlungsstrategien nur wenige und vage Aussage vorliegen. Katelhön / Nied Curcio (2013: 153) verstehen die Kontrastivität als Strategie. Unterschiede, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten werden explizit durch den

13 1. Gebrauch von Synonymen, 2. Gebrauch von Antonymen, 3. Umschreibungen/Erklärungen, 4. Verwendung von Beispielen, 5. Verwendung von Oberbegriffen, 6. Gebrauch anderer Wortarten aus der gleichen Wortfamilie, 7. Vereinfachung von Sätzen (Zweck 2010: 9 zitiert nach Reimann 2014: 8)

Vergleich der Muttersprache mit der Fremdsprache bewusst gemacht, wodurch insbesondere das interkulturelle Bewusstsein geschult sowie der Erwerb einer interkulturellen Kompetenz gefördert wird.

Im GERB erfolgt die Einführung der Mediationsstrategien mit dem Hinweis, dass Sprachnutzende / Lernende für Mediationsaktivitäten nicht nur über sprachliche Kompetenzen verfügen sollten, sondern dass auch entsprechende Strategien (Werkzeuge) notwendig sind, damit diese Aktivitäten in bestimmten Situationen ermöglicht werden können (Abel 2020: 138). Es werden Mediationsstrategien beschrieben, die sich in Erklärstrategien und Vereinfachungsstrategien unterteilen (Wisniewski / Tschirner / Bärenfänger 2019: 72). Insbesondere wird auf die Umsetzung der Strategien und nicht auf die Überwachung des Lernens oder der Selbstbeobachtung fokussiert (Wisniewski 2019: 147). Bei den Strategien handelt es sich um Kommunikationsstrategien (Europarat 2020: 139). Damit rücken kognitive Strategien in den Mittelpunkt, wohingegen metakognitive Strategien keine Beachtung finden<sup>14</sup> (Wisniewski 2019: 147).

Der GERB unterteilt die Mediationsstrategien in zwei Gruppen. Die erste Gruppe umfasst „Strategien, um ein neues Konzept zu erläutern“, während die zweite Gruppe „Strategien zur Vereinfachung eines Textes“ aufführt (GERB 2020: 140 ff.).

---

14 Direkte (kognitive) Strategien umfassen Gedächtnisstrategien und Sprachverarbeitungsstrategien, metakognitive Strategien befassen sich mit der Regulierung des eigenen Lernens (Bimmel / Rampillon 2000: 197).

| Strategien, um ein neues Konzept zu erläutern  | Strategien zur Vereinfachung eines Textes  |
|--|--|
| <p><b><u>Etwas mit Vorwissen verbinden</u></b></p> <p>→ Fragen stellen, um Menschen zur Aktivierung vorhandenen Wissens zu ermutigen</p> <p>→ Vergleiche und / oder Verbindungen herstellen zwischen neuem und vorhandenem Wissen</p> <p>→ Beispiele und Definitionen anbieten</p>                                 | <p><b><u>Einen dichten Text vereinfachen</u></b></p> <p>→ Wiederholungen und Redundanzen einsetzen</p> <p>→ Abwandlung des Stils, um Dinge explizit zu verdeutlichen</p> <p>→ Beispiele geben</p>                            |
| <p><b><u>Sprache anpassen</u></b></p> <p>→ paraphrasieren</p> <p>→ Sprache / Sprechweise anpassen</p> <p>→ technische Terminologie erklären</p>  | <p><b><u>Einen Text straffen</u></b></p> <p>→ Schlüsselinformationen hervorheben</p> <p>→ Wiederholungen und Abschweifungen streichen</p> <p>→ alles ausschließen, was für die Zuhörer / Zuhörerinnen nicht relevant ist</p> |
| <p><b><u>Komplizierte Informationen in kleinere Einheiten aufgliedern</u></b></p> <p>→ einen Prozess in eine Folge von Schritten aufteilen</p> <p>→ Ideen oder Instruktionen als Aufzählungspunkte präsentieren</p> <p>→ die Hauptpunkte jeweils einzeln in einer zusammenhängenden Argumentation präsentieren</p> |  |

**Tabelle 5: Mediationsstrategien(Europarat 2020: 140-143)**



## II. Empirischer Teil

### 5. Didaktisierung von drei exemplarischen Unterrichtseinheiten

Im empirischen Teil wird der Fokus auf die Konzipierung von intra- sowie interlingualen Aufgabentypen gerichtet. Es werden didaktische Vorschläge für den Fremdsprachenunterricht erarbeitet, um aufzuzeigen, wie Sprachmittlungsaufgaben in den unterrichtlichen Kontext gestellt werden können. Gleichzeitig wird das Augenmerk insbesondere auf die intralinguale Mediation gerichtet, um zu überprüfen, inwieweit es sich hierbei um bekannte Aktivität des Fremdsprachenunterrichts handelt, die unter dem Vorzeichen der Mediation neu aufgewertet werden, wodurch definitorische Unschärfen entstehen.

#### 5.1 Berücksichtigung der Rahmenbedingungen

Die Berücksichtigung der Rahmenbedingungen sind unabdingbare Voraussetzung dafür, dass der Unterricht effektiv gestaltet wird. Aufgabe der Lehrperson ist es, die anthropogenen, institutionellen sowie soziokulturellen Voraussetzungen der Lernsituation zu berücksichtigen (Ehnert 2001: 37).

Anthropogene Voraussetzungen sind diejenigen Voraussetzungen, die ihren Ursprung in den am Lern- und Lehrprozeß beteiligten Menschen haben (Henrici / Riemer 2001: 485). Bei der Probandin handelt sich um eine erwachsene Lernende mit Mastertitel in Betriebswirtschaftslehre, die im Rathaus arbeitet und vor fünfzehn Jahren mit Erfolg die Prüfung *Zertifikat B2* des Goethe-Instituts abgelegt hat. Ihre Englischkenntnisse liegen auf Niveau B2. Sie nimmt seit zwei Monaten an einem Konversationskurs teil, der durch Privatunterricht erteilt wird. Ihr Hauptanliegen ist es, Deutsch zu Sprechen, weshalb der Schwerpunkt der Unterrichtsstunde auf den produktiven mündlichen Aktivitäten liegt. Hierzu wird das Unterrichtsmaterial des mobilen Kurses der Deutschen Welle „Ticket nach Berlin“ eingesetzt, wodurch auch das Hör-Seh-Verstehen geschult wird. Das Unterrichtsklima ist sehr gut, die Lernende ist hoch motiviert und hat Interesse an soziokulturelle Themen, die zum Beispiel das tägliche Leben, interpersonale Beziehungen, Überzeugungen und Einstellungen oder soziale Konventionen betreffen.



Zu den soziokulturellen Voraussetzungen gehören diejenigen Voraussetzungen, die einerseits ihren Ursprung in der jeweiligen Gesellschaft und Kultur haben, andererseits gehören hierzu auch die sozialen Bedingungen, die in der Lernergruppe vorherrschen (Henrici / Riemer 2001: 485). Hinsichtlich der Herkunftssprache und Kultur ist zu erwähnen, dass die Lernende aus einem griechischen Elternhaus stammt.

Hinsichtlich der institutionellen Rahmenbedingungen ist hervorzuheben, dass es sich nicht um Präsenz- sondern um Onlineunterricht handelt. Ein Computer mit Kamera und Mikrofon, der über eine schnelle und stabile Internetverbindung verfügt sowie eine Software für Videoanrufe sind daher notwendig, um das multimediale Lernangebot der Deutschen Welle nutzen zu können.

## 5.2 Unterrichtsplanung

Zur erfolgreichen Durchführung einer Mediationsaufgabe ist die gute Strukturierung und Vorbereitung der Unterrichtseinheit notwendig, so dass die konkreten Schritte der Durchführung für die Lernenden offensichtlich sind. Es ist darauf zu achten, dass die Lernenden „immer dort abgeholt werden, wo sie stehen“ (Nied Curcio / Katelhön 2020: 174). Zur Kreation der vorliegenden Sprachmittlungsaufgaben wird als Ausgangspunkt und Hilfsmittel das Raster von Nied Curcio und Katelhön (2020: 175 f.) aus der Publikation *Sprachmittlung und Mediation für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ)* herangezogen. Durch das Raster können sprachtheoretische und sprachpraktische Überlegungen miteinander vereinbart werden. Die Sprachmittlungsaufgabe wird dabei detailliert erklärt und anhand vor- sowie nachbereitender Übungen in einen größeren unterrichtlichen Kontext gestellt. Die drei Sprachmittlungsaufgaben werden in das Unterrichtsmaterial des mobilen Kurses der Deutschen Welle „Ticket nach Berlin“ integriert. Zusätzlich werden die zehn Kriterien Pfeiffers (2013: 52 in Reimann 2014: 7), die eine gute Sprachmittlungsaufgabe ausmachen, bei der Ausgestaltung der Aufgaben beachtet. Diese lauten: 1. Orientierung am Schülerinteresse, 2. Passung des Anforderungsniveaus, 3. Klarheit der Handlungssituation, 4. Klarheit des Adressatenbezugs, 5. Klarheit der Aufgabenstellung, 6. Interkultureller Gehalt, 7. Einbettung in den Unterricht, 8. (weitgehender) Verzicht auf

Vokabelhilfen, 9. Transparenz der Bewertungskriterien, 10. ggf. Textsortendifferenz (2013: 52 in Reimann 2014: 7).

## 6. Die erste Unterrichtseinheit

### 6.1 Raster zur Mediation

|                                     |   |                    |
|-------------------------------------|---|--------------------|
|                                     | Ticket nach Berlin: Stuttgart (Folge 5)   |                    |
| Sprachniveau                        | B2  |                    |
| Kannbeschreibung                    | Kann einen multimodalen Hör-Seh-Text mündlich verarbeiten. Kann auf B2 Niveau die wichtigen Punkten in längeren komplexen Texten zu Themen von aktuellem Interesse zusammenfassen (Europarat 2020: 120; Europarat 2020 Anhang 5: 23).   |                    |
| SM-Aufgabe                          | Sie fahren mit Ihrer Familie nach Stuttgart, um Verwandte zu besuchen. Während eines Spaziergangs in einer Parkanlage treffen Sie auf eine Touristin aus Spanien. Sie kommen ins Gespräch und unterhalten sich über die Lebensqualität in Stuttgart. Sie erzählen ihr von Ihrem Deutschkurs und dem Video über Stuttgart. |                    |
| SM                                  | Intralinguale SM D > D mündlich > mündlich  |                    |
| Textsorten                          | Ausgangstext: multimodaler Text   | Zieltext: Gespräch |
| Sprachhandlungen                    | Wiedergabe von Informationen; über die Lebensqualität in Großstädten sprechen; die Regeln im Kleingartenverein erklären   |                    |
| Integrierte sprachliche Fähigkeiten | audiovisuelle Rezeption, mündliche Produktion   |                    |
| Wissen + Vorkenntnisse:             |   |                    |
| Lexik                               | Wortschatz zu den Themen „Natur“, „Garten“, „Kleingarten“ und „Regeln“ (siehe Anhang 1.1)   |                    |
| Grammatik                           | Das grammatische Thema „Komperativ“ ist bekannt.  |                    |
| Redemittel                          | <i>Es ist verboten... Es ist untersagt... Es ist nicht erlaubt... Man darf nicht....</i>  |                    |
| Materialien, Hilfsmittel            | Multimodaler Text <i>Ticket nach Berlin – Stuttgart</i> <sup>15</sup> , Wörterbuch  |                    |
| Vorbereitende Übungen,              | Arbeitsblatt mit Übungen zum Hör-Seh-Verstehen <sup>16</sup> (siehe Anhang 1.2).  |                    |

<sup>15</sup> Quelle: [Deutsche Welle. Ticket nach Berlin: Folge 5](#)

|                         |   |
|-------------------------|---|
| Strategien              | Die Äußerungen im multimodalen Text sind sprachlich recht anspruchsvoll. Die „Strategie zur Vereinfachung eines Textes“: Einen Text straffen (Europarat 2020: 142) kommt zur Anwendung. Der unbekannte Wortschatz kann im Wörterbuch nachgeschlagen werden (Sprachverarbeitungsstrategie).  |
| Weiterführende Aufgaben | In <i>post-mediation-activities</i> kann eine schriftliche Aufgabe angeschlossen werden, in der Lerninhalte wieder aufgegriffen und gefestigt werden. Durch Schriftliches Arbeiten (auch als Hausaufgabe) können die Lernenden ohne den Zeitdruck der mündlichen Mediation das erfahrene Wissen rekapitulieren (Senkbeil / Engbers 2011: 51).<br><br>Aufgabe: „Schauen Sie sich die Bilder an und vergleichen Sie mit Ihrem Heimatland. Wie sehen Großstädte in Ihrer Heimat aus? Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt es? Achten Sie auf folgende Punkte: Parkanlagen, Natur, Hochhäuser, Kleingärten, Verkehr.“<br>Aufgabenblatt mit interkulturellem Vergleich (siehe Anhang 1.3). |

## 6.2 Erfüllung der Kriterien zur Sprachmittlung

Die Sprachmittlungsaufgabe orientiert sich an dem Interesse der Lernenden und berücksichtigt auch das Anforderungsniveau. Die Sprachmittlungsaufgabe wird in den Unterricht eingebettet, denn die Sprachmittlungsaufgabe wird anhand des kurstragenden Unterrichtsmaterials gestaltet und folgt dem von der Lernenden festgesetzten Lernziel der mündlichen Produktion. Vor der Sprachmittlungsaufgabe werden anhand des Arbeitsblattes Übungen zum Hör-Seh-Verstehen durchgeführt, so dass auch der Wortschatz durch Umschreibung, Visualisierung oder Zuordnung semantisiert wird (siehe Anhang 1.1-1.3). Auf Vokabelhilfen kann daher bei der Durchführung der Sprachmittlungsaufgabe weitgehend verzichtet werden. Klarheit hinsichtlich der Handlungssituation, des Adressatenbezugs und der Aufgabenstellung liegen vor. Die Lernende trifft während ihrer Reise in Stuttgart eine Touristin und erzählt ihr über das Video zu Stuttgart aus ihrem Deutschkurs. Die Lernende übernimmt keine Rolle, sondern vermittelt den audiovisuellen Text als sie selbst. Der audiovisuelle Text wird mündlich wiedergegeben, so dass eine Änderung der Textsorte und

---

<sup>16</sup> Die Schlüsselwörter des Hör-Seh-Textes, die notwendig sind, um die zentralen Aussagen des Textes zu verstehen, sollten aus dem Kontext erschlossen werden, die weiteren neuen Wörter können während der Bearbeitung des Textes erschlossen werden (Storch 1999: 167).

des Kommunikationskanals stattfindet, denn der audio-visuelle Text wird mündlich zusammengefasst. Der interkulturelle Gehalt liegt in der Wiedergabe von Informationen über die Lebensqualität in Großstädten, indem auch darauf eingegangen wird, warum Kleingärten nicht nur bei Senioren sondern auch bei Familien sehr beliebt sind.

### 6.3 Vorbereitende Übungen

Durch die Übungen zum audio-visuellen Text *Ticket nach Berlin – Stuttgart* wird zunächst das Hör-Seh-Verstehen geschult. Der GER zählt Bedingungen und Einschränkungen auf, welche die Schwierigkeit von Verstehensaufgaben beeinflussen. Hierzu zählt auch die Vorbereitungsphase (Europarat 2001: 160). Die sprachliche Vorentlastung findet vor dem ersten Sehen statt und dient der Schwierigkeitsreduzierung einer Aufgabe. Dies wird dadurch erreicht, dass das erforderliche Vorwissen aktiviert wird, damit der neue Lernstoff in die vorhandene sprachliche Wissensstruktur eingegliedert wird. In dieser Phase wird eine Motivationshaltung aufgebaut und wichtige Schlüsselwörter werden eingeführt, die für das Textverständnis notwendig sind, außerdem wird landeskundliches Hintergrundwissen vermittelt (Storch 1999: 162). Die Lernende sieht sich vor dem Video *Ticket nach Berlin – Stuttgart* die Situationsbilder an, die den hektischen Alltag in der Großstadt und die Freizeit im Kleingarten abbilden. Das Kontextwissen der Lernenden wird aktiviert und eine Hörintention wird aufgebaut, um Hypothesen über den Inhalt des Videos abzuleiten. Anschließend wird der Wortschatz durch Umschreibung semantisiert und den Spalten „Kleingarten“ oder „Regeln und Ordnung“ zugeordnet, wobei die Lernende auch ihr Wörterbuch benutzen kann (siehe Anhang 1.1).

Die Benutzung des Wörterbuchs als „Hilfsmittel anwenden“ gehört zu den kognitiven Strategien (Bimmel / Rampillon 2000: 65). Die lernstrategischen Kompetenzen der Lernenden zählen- ebenso wie die Selbstmotivation sowie die Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstregulierung und zur Zusammenarbeit- zu den unentbehrlichen Bausteinen der Lernerautonomie (Bimmel 2010: 844 zitiert nach Nied Curcio / Katelhön 2020: 120). Das Nachschlagen im Wörterbuch gehört zu den wichtigsten Sprachverarbeitungsstrategien bei der Durchführung von Mediationsaufgaben im Fremdsprachenunterricht, denn es ist

selbstverständlich, dass Lernende Online- Wörterbücher auf ihrem Smartphone herunterladen (Nied Curcio / Katelhön 2020: 120).

In der Präsentations- und Erarbeitungsphase erfolgt die Präsentation des audio-visuellen Textes *Ticket nach Berlin – Stuttgart* und es wird mit diesem gearbeitet. Beim ersten Sehen wird die Aufmerksamkeit auf die Überprüfung der Hypothesen gerichtet. Dabei wird das globale<sup>17</sup> Verstehen gefördert. denn Ziel ist es, dass das Allerwichtigste verstanden wird (Dahlhaus 1994: 22).

Beim zweiten Mal wird das Video in fünf Sequenzen (Aufgaben 1-5) eingeteilt, die auch mehrere Male vorgespielt werden können, falls es größere Verständnisschwierigkeiten geben sollte. Anhand eines Arbeitsblattes (siehe Anhang 1.2) mit sechs Übungen, die sich an der chronologischen Abfolge des Videos orientieren, wird das Hör-Seh-Verstehen erleichtert. Die Aufmerksamkeit wird hier auf das selektive sowie detaillierte Hörverstehen<sup>18</sup> gelenkt.

Beim dritten Abspielen des Videos macht sich die Lernende Notizen über alle wichtigen Punkte zum Thema *Kleingarten*. Durch die Aufgaben wird das selektive Hören gefördert.

## 6.4 Die Mediationsaufgabe

Bei der Mediationsaufgabe handelt es sich um keine für den Fremdsprachenunterricht typische Aufgabe, denn es soll keine inhaltsbearbeitende Übertragung eines Textes aus der Ausgangssprache in die Zielsprache oder vice versa vorgenommen werden. Den besonderen didaktischen Reiz macht die Kombination rezeptiver und produktiver Fertigkeiten aus. Für die Lösung der Aufgabe ist die Integration der audio-visuelle Rezeption und der produktiven mündlichen Aktivität (Sprechen) notwendig. Es handelt sich um eine mündliche Zusammenfassung eines Hörsehtextes, die in ein monologisches Sprechen mündet. Die Aufgabe wird unter dem Vorzeichen des handlungsorientierten Ansatzes des GERB explizit in einen Kontext der Mediation eingegliedert und nicht wie früher als Stilübung dekontextualisiert durchgeführt. Nach Reimann (2022: 45) handelt es sich bei der Aktivität

---

17 Beim globalen Hörverstehen genügen wenige zentrale Aussagen eines Textes, um die die Hauptaussage des Textes zu verstehen (Dahlhaus 1994: 22).

18 Beim selektiven Hören sollen diejenigen Informationen herausgehört werden , die den Hörer besonders betreffen. Beim detaillierten Verstehensind alle Informationen des Textes wichtig, sie sollen herausgehört werden, um die Gesamtaussage des Textes zu verstehen (Dahlhaus 1994: 186).

„innerhalb einer Sprache einen Text vereinfacht zusammenfassen“ um eine bekannte Aktivität, die unter dem Vorzeichen von Mediation wiederbelebt und aus der Sicht des GERB aufgewertet wird. Ohne den Kontext der Mediation könnte die vorliegende Aufgabe folgendermaßen abgewandelt werden:

„Fassen Sie die wichtigsten Aussagen aus dem Video zum Thema *Lebensqualität in Großstädten* zusammen. Gehen Sie dabei auch auf folgende Punkte ein: Welche Bedeutung hat ein Kleingarten in der Großstadt? Müssen Regeln eingehalten werden? Was ist verboten? Was passiert, wenn Regeln nicht eingehalten werden?“

## 6.5 Weiterführende Aufgabe

Der audio-visuelle Text trägt zur Schulung des soziokulturellen Wissens bei, indem Einblicke in die Kultur des Landes gewährt werden (Europarat 2001: 104). Die Lernende bekommt Informationen über Werte, Überzeugungen und Einstellungen in Bezug auf die Bedeutung von Lebensqualität, die durch den Besitz eines Kleingartens in der Großstadt gewährt wird. Außerdem macht sich die Lernende ein Bild über die Notwendigkeit der Einhaltung von Regeln und den Konsequenzen, die bei ihrer Nichteinhaltung folgen. Die Vermittlung des neuen Wissens führt auch zur Erweiterung des deklarativen Wissens. Die Lernende vergleicht automatisch mit ihren eigenen Bildern und Erfahrung in ihrem Heimatland. In der weiterführenden produktiven Aufgabe wird ein Text produziert, in dem ein Vergleich mit dem Heimatland statt findet mit dem Ziel Unterschiede und Gemeinsamkeiten bezüglich Parkanlagen, Natur, Hochhäuser, Kleingärten und Verkehr zu beschreiben (siehe Anhang 1.3). Es handelt sich um eine produktive schriftliche Aktivität.

## 6.6 Reflexion

Die erste Unterrichtseinheit wurde am 10.05.2023 durchgeführt. Ursprünglich lautete die Aufgabe:

*Sie fahren mit Ihrer Familie nach Stuttgart, um Verwandte zu besuchen. Während eines Spaziergangs in einer Parkanlage treffen Sie auf eine Touristin aus Spanien. Sie kommen ins Gespräch und unterhalten sich über die Lebensqualität in Stuttgart. Sie erzählen ihr von Ihrem Deutschkurs und dem Video über Stuttgart. Was wird in dem Video verdeutlicht? Warum hat ein Kleingarten für viele Stadtbewohner eine wichtige Funktion? Müssen Regeln eingehalten werden?*

Die Fragen hatten eine stark lenkende Funktion und die Probandin konzentrierte sich darauf, die einzelnen Fragen richtig zu beantworten. Deshalb wurde die Sprachmittlungsaufgabe während des Unterrichts abgewandelt, indem die Fragen ausgegliedert wurden. Die in der fachdidaktischen Diskussion hervorgebrachten Bedenken hinsichtlich der Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen Mediation und Zusammenfassung scheinen gerechtfertigt. Die Eingliederung der Aufgabe in einen Kontext der Mediation ist als notwendige Voraussetzung zu betrachten, um nicht jedes Sprachhandeln dem Begriff der Mediation zuzuordnen.

Positiv hervorzuheben ist die Einbettung der Sprachmittlungsaufgabe in die Unterrichtseinheit. Bei dem Entwurf der Sprachmittlungsaufgabe wurde darauf geachtet, dass das von der Lernenden selbst festgesetzte Lernziel „Sprechen“ berücksichtigt wird. Durch die vorbereitenden Übungen konnte die Sprachmittlungsaufgabe ohne Schwierigkeiten gelöst werden. Die weiterführende Aufgabe wurde aus Zeitgründen ausgelassen. Bei der Gestaltung der zweiten Unterrichtseinheit wurde darauf geachtet, dass die Sprachmittlungsaufgabe keine Fragen enthält.



## 7. Die zweite Unterrichtseinheit

### 7.1 Raster zur Mediation

|                                     |   |                   |
|-------------------------------------|---|-------------------|
|                                     | Ticket nach Berlin: Greetsiel (Folge 8)   |                   |
| Sprachniveau                        | B2  |                   |
| Kannbeschreibung                    | Kann den wesentlichen Inhalt komplexer geschriebener Texte zu Themen, die mit den eigenen Interessen- oder Spezialgebieten verbunden sind, schriftlich zusammenfassen (Europarat 2020: 122; Europarat 2020 Anhang 5: 27).   |                   |
| SM-Aufgabe                          | Sie lesen im Internet den Artikel „Die lange Reise der Nordseekrabben“ zum Thema internationale Arbeitsteilung. Da Sie ein Referat zu dieser Thematik vorbereiten, versuchen Sie sofort danach die wichtigsten Informationen gleich schriftlich auf Deutsch zusammenzufassen, so dass der Text für das Referat verwendet werden kann. |                   |
| SM                                  | Intralinguale SM D > D schriftlich > schriftlich  |                   |
| Textsorten                          | Ausgangstext: Bericht   | Zieltext: Referat |
| Sprachhandlungen                    | Wiedergabe von Informationen über die Globalisierung am Beispiel des Krabbenpullens; erklären, warum die Nordseekrabben in Marokko gepult und in Deutschland verkauft werden.   |                   |
| Integrierte sprachliche Fähigkeiten | schriftliche Rezeption, schriftliche Produktion   |                   |
| Wissen + Vorkenntnisse:             |   |                   |
| Lexik                               | Wortschatz zu den Themen „Kulinarische Besonderheiten in Ostfriesland“, „Krabbenpullen“, „internationale Arbeitsteilung“.   |                   |
| Grammatik                           | Das grammatische Thema „Passiv-Konstruktionen“ ist bekannt.   |                   |
| Redemittel                          |   |                   |

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Materialien, Hilfsmittel          | Lesetext „Die lange Reise der Nordseekrabben“ (siehe Anhang 2.2), Wörterbuch  |
| Vorbereitende Übungen, Strategien | Schulung des Hör-Seh-Verstehens und Leseverstehens durch verschiedene Aufgaben zum selektiven Hörverstehen (siehe Anhang 2.1) sowie zum selektiven und detaillierten Leseverstehen (siehe Anhang 2.2). Die „Strategie zur Vereinfachung eines Textes“: Einen Text straffen (Europarat 2020: 142) kommt zur Anwendung. Der unbekannte Wortschatz kann im Wörterbuch nachgeschlagen werden (Sprachverarbeitungsstrategie).<br><br>Kompensationsstrategien (Umschreibungen oder Erklärungen, Vereinfachung von Sätzen) |
| Weiterführende Aufgaben           | Sie haben den Text „Die lange Reise der Nordseekrabben“ im Internet gelesen und die wichtigsten Informationen für ihr Referat schriftlich festgehalten. Zufällig stoßen Sie auch auf den griechischen Artikel «Γυναίκες καθαρίζουν γαρίδες χωρίς να μιλούν - Η ιστορία της φωτογραφίας από ένα εργοστάσιο στη Ταγγέρη». Lesen Sie den Text und ergänzen Sie das Referat um weitere nützliche Informationen (siehe Anhang 2.3).  |

## 7.2 Erfüllung der Kriterien zur Sprachmittlung

Die Sprachmittlungsaufgabe wird in den Unterricht eingebettet und berücksichtigt das Interesse sowie das Anforderungsniveau der Lernenden. Ein weitgehender Verzicht auf Vokabelhilfen bei der Mediationsaufgabe liegt vor, denn davor wird das Leseverstehen trainiert. Die Lernende wird dabei nicht direkt mit dem Lesetext konfrontiert, sondern vor der Textarbeit findet die Vorbereitung auf den Text statt, indem auch die Semantisierung des Wortschatzes vorgenommen und landeskundliches Hintergrundwissen vermittelt wird (siehe Anhang 2.2). Eine Überführung von einer Textsorte in eine andere liegt vor, denn beim Ausgangstext handelt es sich um einen Bericht und beim Zieltext um ein Referat im Rahmen des Deutschkurses, wodurch auch der Adressatenbezug klar ist. Ebenso liegt Klarheit hinsichtlich der Aufgabenstellung und der Handlungssituation vor. Die Lernende liest im Internet den Artikel „Die lange Reise der Nordseekrabben“ zum Thema internationale Arbeitsteilung. Sie versucht sofort danach die wichtigsten Informationen für das Referat schriftlich auf Deutsch zusammenzufassen, so dass der Text für das Referat verwendet

werden kann. Der interkulturelle Gehalt liegt in der Wiedergabe von Informationen über kulinarische Besonderheiten in Ostfriesland sowie das Krabbenpulen und der internationalen Arbeitsteilung, die durch die Globalisierung entstanden ist.

### 7.3 Vorbereitende Übungen

Die vorbereitenden Übungen werden der Sprachmittlungsaufgabe vorangestellt. Es handelt sich hierbei um Aufgaben, die das globale, selektive sowie detaillierte Leseverstehen fördern. In der Hinführungsphase werden Aktivitäten durchgeführt, die das inhaltliche und sprachliche Vorwissen der Lernenden aktivieren, um das Verständnis der wichtigen Textinformationen beim ersten Lesen zu sichern (Storch 1999: 162). Die Lernende sieht sich das Video *Ticket nach Berlin – Greetsiel* an. Mit diesem Video wurde schon gearbeitet. Es wurden Übungen zur Schulung des Hör-Seh-Verstehens und der produktiven mündlichen Aktivitäten durchgeführt. Der Wortschatz zu den Themen „kulinarische Besonderheiten in Ostfriesland“, „Krabbenpulen“ sowie „internationale Arbeitsteilung“ ist der Lernenden aus der letzten Unterrichtsstunde bekannt. Sprachmittlungsaktivitäten sollten in komplexe Lernaufgaben eingebettet werden. Hierdurch kann gewährleistet werden, dass sowohl der Kontext, die sachlichen Hintergrundinformationen sowie Verfügung über sprachliche Mittel, die als Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung der Sprachmittlungsaufgabe gelten, weitgehend vorliegen (Reimann 2016: 35).

Die Lernende sieht sich das Video an und beantwortet die Frage „*Welche Meerestiere werden von den Fischern in Greetsiel gefangen?*“ (siehe Anhang 2.1). Durch diese Aufgabe wird das selektive Hör-Seh-Verstehen geschult. Außerdem werden produktive schriftliche (Schreiben) und mündliche Aktivitäten (Sprechen) vorgenommen. Anschließend sieht sich die Lernende ein Situationsbild mit folgendem Titel und Untertitel an: *Γυναίκες καθαρίζουν γαρίδες χωρίς να μιλούν - Η ιστορία της φωτογραφίας από ένα εργοστάσιο στη Ταγγέρη - Δουλεύοντας σε εργοστάσιο επεξεργασίας γαρίδας στο Μαρόκο*. Die Lernende beschreibt das Bild und stellt Vermutungen über den Inhalt des Lesetextes an. Hervorzuheben ist, dass an dieser Stelle eine Mittlung zwischen Sprachen vorliegt. Es findet eine bildliche und sprachliche Vorentlastung statt. Durch die bildliche Vorentlastung werden Teile des des Textinhalts bildlich veranschaulicht. Durch die sprachliche Vorentlastung wird der

wesentliche Textinhalt und der Wortschatz vor dem ersten Lesen erarbeitet (Westhoff 1997: 167).

In der Präsentations- und Erarbeitungsphase erfolgt die Präsentation des Lesetextes „*Die lange Reise der Nordseekrabben*“ (siehe Anhang 2.2) und es wird mit diesem gearbeitet. Die Lernende liest zunächst den Text und überprüft ihre Hypothesen. Dabei wird das globale Leseverstehen geschult. Anschließend werden inhaltsabhängige Fragen zum Text beantwortet.

## 7.4 Die Mediationsaufgabe

Die Mediationsaufgabe lautet „Sie lesen im Internet den Artikel „*Die lange Reise der Nordseekrabben*“ zum Thema internationale Arbeitsteilung. Da Sie ein Referat zu dieser Thematik vorbereiten, versuchen Sie sofort danach die wichtigsten Informationen gleich schriftlich auf Deutsch zusammenzufassen, so dass der Text für das Referat verwendet werden kann“.

Bei dieser Mediationsaufgabe wird, wie auch bei der Sprachmittlungsaufgabe der ersten Unterrichtseinheit, keine Mittlung zwischen zwei Sprachen vorgenommen. Es handelt sich auch hier um eine Kombination rezeptiver und produktiver Fertigkeiten. Im Gegensatz zur vorherigen Mediationsaufgabe wird eine visuelle rezeptive Aktivität (Lesen) mit einer produktiven schriftlichen Aktivität (Schreiben) verbunden. Die Aufgabe kann als für den Fremdsprachenunterricht eher untypisch bezeichnet werden. Nach Reimann (2022: 43) liegt kein Sprachmittlungskonzept im engeren Sinn vor, denn es erfolgt keine Wiedergabe des Textes in einer anderen Sprache. Die aus dem Fremdsprachenunterricht gängige Aktivität der Zusammenfassung wird unter dem Vorzeichen der Mediation „wiederbelebt“ und „neu reflektiert“.

Die vorliegende Aufgabe könnte ohne den Kontext der Mediation folgendermaßen lauten:

„Lesen Sie den Artikel *Die lange Reise der Nordseekrabben* zum Thema internationale Arbeitsteilung. Fassen Sie die wichtigsten Informationen zusammen“.

## 7.5 Weiterführende Aufgabe

Die weiterführende Aufgabe (siehe Anhang 2.3) lautet: Sie haben den Text „*Die lange Reise der Nordseekrabben*“ im Internet gelesen und die wichtigsten Informationen für ihr Referat schriftlich festgehalten. Zufällig stoßen Sie auch auf den griechischen Artikel «*Γυναίκες καθαρίζουν γαρίδες χωρίς να μιλούν - Η ιστορία της φωτογραφίας από ένα εργοστάσιο στη Ταγγέρη*». Lesen Sie den Text und ergänzen Sie das Referat um weitere nützliche Informationen.

Bei der vorliegenden Aufgabe handelt es sich um eine interlinguale Mediationsaufgabe, die nach der Sprachmittlungsaufgabe gestellt wird. Bei der schriftliche Zusammenfassung eines schriftlich vorgelegten Textes handelt es sich um die etablierteste Form der Sprachmittlung (Reimann 2016: 33).

Der didaktische Reiz liegt in der Kombination von intra- und interlingualen Mediation sowie der Zusammenführung einer eher untypischen (Sprachmittlungsaufgabe) mit einer für den Fremdsprachenunterricht ‚klassischen Sprachmittlung‘ vom Typus ‚Fasse den Text auf Deutsch‘ zusammen (weiterführende Aufgabe). Bei der ‚klassischen Aufgabenstellung‘ sind besonders die Kontextualisierung, inter- und transkulturelle Aspekte sowie Anforderungen der Textsortenumformung zu beachten (Reimann 2019: 175).

Der Lesetext «*Γυναίκες καθαρίζουν γαρίδες χωρίς να μιλούν - Η ιστορία της φωτογραφίας από ένα εργοστάσιο στη Ταγγέρη*» behandelt ebenso wie der Text *Die lange Reise der Nordseekrabben* die Thematik „Krabbenpullen“ und „internationale Arbeitsteilung“. Transkulturelle Aspekte werden thematisiert, indem Fragen der Globalisierungsentwicklungen und der gesellschaftlichen Chancengleichheit aufgegriffen und in die Aufgabe integriert werden.

## 7.6 Reflexion

Die zweite Unterrichtseinheit fand am 17.05.2023 statt. Sowohl die vorbereitenden Übungen als auch die weiterführende Aufgabe wurden bearbeitet. Die Zusammenführung der zwei Sprachmittlungsaufgaben hat das Interesse der Probandin geweckt, so dass im Anschluss der weiterführenden Aufgabe noch über das Thema diskutiert wurde. Der Verzicht auf explizite Fragestellungen bei der Beschreibung der Aufgaben haben der Lernenden den nötigen Freiraum gegeben, um selbstständig darüber zu entscheiden, welche Informationen aus dem Text verwendet werden sollen. Damit wurde auch der notwendige Entscheidungsspielraum gewährt, um das autonome Lernen zu fördern. Die Aufgabenstellung ist trotzdem präzise genug, damit eindeutige Antworten evoziert werden können.

Die Aufgaben haben der Lernenden keine Schwierigkeiten bereitet und konnten selbstständig bearbeitet werden. Für die Lösung der Aufgaben wurde auch ein Wörterbuch benutzt. Die Lernende hat die wichtigsten Informationen aus den Texten stichwortartig festgehalten. Für die Lernende war das Lernziel einen gesprochenen Text zu produzieren, weshalb der Schwerpunkt nicht auf die Produktion eines geschriebenen Textes gelegt wurde. Damit liegt eine Abweichung von der Aufgabe vor, denn die Lernende sollte sich nicht nur Notizen machen. Das Lernziel der Lernenden wurde berücksichtigt, daher wurde der Zieltext mündlich wiedergegeben. Ebenso wurde bei der weiterführenden Aufgabe die Informationen aus dem griechischen Text nicht schriftlich auf Deutsch ausformuliert. Es wurden wiederum Notizen gemacht, die mündlich ausformuliert wurden.

## 8. Die dritte Unterrichtseinheit

### 8.1 Raster zur Mediation

|                                     |  |                                  |
|-------------------------------------|--|----------------------------------|
|                                     | Ticket nach Berlin: München (Folge 3)  |                                  |
| Sprachniveau                        | B2   |                                  |
| Kannbeschreibung                    | Kann den wesentlichen Inhalt komplexer geschriebener Texte zu Themen, die mit den eigenen Interessen- oder Spezialgebieten verbunden sind, schriftlich zusammenfassen (Europarat 2020: 122; Europarat 2020 Anhang 5: 27).  |                                  |
| SM-Aufgabe                          | Ihre deutsche Freundin Elke möchte Sie besuchen. Sie interessiert sich für Freizeitsportarten und ist gern in der Natur. Deshalb fragt sie, welche Freizeitmöglichkeiten es in der Nähe Ihres Wohnorts gibt. Sie haben gerade einen interessanten Artikel über das Gebiet Nestos gelesen. Schreiben Sie ihr eine E-Mail zu folgenden Punkten:<br>- Was erfährt man über Nestos?<br>- Wie kann man seine Freizeit verbringen? Beschreiben Sie drei Möglichkeiten. |                                  |
| SM                                  | Interlinguale SM   | D > GR schriftlich > schriftlich |
| Textsorten                          | Ausgangstext: Artikel  | Zieltext: E-Mail                 |
| Sprachhandlungen                    | Über Freizeitsportarten und den Fluss Nestos berichten   |                                  |
| Integrierte sprachliche Fähigkeiten | schriftliche Rezeption, schriftliche Produktion  |                                  |
| Wissen + Vorkenntnisse:             |  |                                  |
| Lexik                               | Wortschatz zu den Themen „Wandern“, „Kajak“ und „Rafting“  |                                  |
| Grammatik                           |  |                                  |
| Redemittel                          |  |                                  |
| Materialien, Hilfsmittel            | Lesetext „3 συναρπαστικές εμπειρίες στον ποταμό Νέστο<br>Ένα περιπετειώδες ποτάμι, ιδανικό για παρέες που αναζητούν την  |                                  |

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
|                                   | περιπέτεια και οικογένειες“ (siehe Anhang 3.2), Wörterbuch   |
| Vorbereitende Übungen, Strategien | Schulung des Hör-Seh-Verstehens durch verschiedene Aufgaben zum selektiven Hörverstehen (siehe Anhang 3.1)<br>- Situationsbild<br>- Assoziogramm<br>- Nutzung des Wörterbuchs (Sprachverarbeitungsstrategie).<br>- Kompensationsstrategien (Umschreibungen, Erklärungen, Vereinfachung von Sätzen) |
| Weiterführende Aufgaben           | Aufgabe: Schauen Sie sich die Videos an. Beschreiben Sie dann die Trendsportarten. Welche Sportart würden Sie gern ausprobieren? Die Wörter aus dem Schüttelkasten können helfen (siehe Anhang 3.3).   |

## 8.2 Erfüllung der Kriterien zur Sprachmittlung

Die Sprachmittlungsaufgabe wird unter Berücksichtigung des Interesses und des Anforderungsniveaus in den Unterricht eingebettet. Es findet eine Weitergabe von Informationen über Aktivitäten statt, die in der Nähe des eigenen Wohnorts durchgeführt werden können. Durch die vorbereitenden Übungen wird wichtiger Wortschatz eingeführt, so dass der Lernenden die notwendigen Vokabeln zu den Wortfeldern „Wandern“, „Kajak“ und „Rafting“ bekannt sind. Eine Überführung von einer Textsorte in eine andere liegt vor, denn beim Ausgangstext handelt es sich um einen Artikel im Internet und beim Zieltext um eine E-Mail an eine Freundin, wodurch auch der Adressatenbezug klar ist. Die Handlungssituation sowie die Aufgabenstellung werden deutlich hervorgehoben. Die Lernende soll eine E-Mail an ihre deutsche Freundin Elke schreiben. Die Freundin interessiert sich für Freizeitsportarten und ist gern in der Natur. Deshalb fragt sie, welche Freizeitmöglichkeiten es in der Nähe des Wohnorts gibt. Die Lernende hat gerade einen interessanten Artikel über das Nestos Gebiet gelesen. Sie informiert die Freundin darüber und beschreibt Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung. Hierdurch wird auch landeskundliches Hintergrundwissen vermittelt, wodurch auch das soziokulturelle Wissen erweitert wird.



### 8.3 Vorbereitende Übungen

Die Hinführungsphase hat eine wichtige motivationspsychologische Funktion, denn bei den Lernenden soll eine Erwartungshaltung in Bezug auf den neuen Text aufgebaut werden. Deshalb sind in dieser Phase Aktivitäten wichtig, um das Vorwissen zu aktivieren und Interesse an dem neuen Text zu wecken (Storch 1999: 162). Eine Technik, die häufig in der Hinführungsphase verwendet wird, ist das Assoziogramm. Zu einem Bild oder Schlüsselwort des Textes assoziieren die Lernenden frei, was ihnen dazu einfällt. Die Assoziationen werden um das Stimuluselement herum eingetragen (ebd.).

Die Lernende sieht sich das Bild mit dem Gebiet um den Fluss Nestos an (siehe Anhang 3.1). Die Frage „*Welche Freizeitmöglichkeiten gibt es im Nestos Gebiet?*“ und das Assoziogramm funktionieren als Stimuli, um wichtige Schlüsselwörter wie „Rafting“, „Kajak“, „Wandern“, „Flora“ oder „Fauna“ einzuführen. Im Idealfall kommt es zu einem Klassengespräch, bei dem sich die Lernenden austauschen, so dass das kollektive Wissen des Kurses aktiviert wird, indem Wörter eingebracht werden, die Einzelne nicht gelernt oder wieder vergessen haben. Im Unterricht mit einer Lernenden ist dieser Austausch nicht möglich. Daher ist es Aufgabe der Lehrperson zum Beispiel durch ein Gespräch oder gezielte Fragen das Vorwissen zu aktivieren oder das Wort in der Fremdsprache aufzuschreiben.

Zur Vorentlastung des thematischen Wortschatzes der Sprachmittlungsaufgabe kann auch ein Text zum gleichen Thema in der Zielsprache herangezogen werden. Dieser Text wird als Spiegeltext bezeichnet und dient dazu, dass die Lernenden neuen Wortschatz erschließen. Der Sinn von Paralleltexten ist darin zu sehen, dass aus dem deutschen Originaltext Ausdrücke und Wendungen, Wortverbindungen sowie phraseologische Einheiten selektiert und in den eigenen Text integriert werden, ohne dass im Zieltext zwischen Bausteinen aus dem Paralleltext und der eigenen schriftlichen Produktion unterschieden werden kann (Nied Curcio / Katelhön 2020: 138).

Für die Vorentlastungsphase sollte ursprünglich ein Spiegeltext herangezogen werden. Nach gründlicher Recherche im Internet konnte kein geeigneter Text zur Thematik gefunden werden. Deshalb wurde ein Standbild und ein Assoziogramm gewählt.

## 8.4 Die Mediationsaufgabe

Bei der vorliegenden interlingualen Mediationsaufgabe soll die Lernende einem griechischen Ausgangstext (siehe Anhang 3.2) Informationen über das Gebiet Nestos entnehmen und diese in einer E-Mail an eine deutsche Freundin weitergeben. Dabei soll sie einerseits spezifische Informationen über den Fluss weiterleiten und andererseits auf die drei Freizeitaktivitäten „Wandern“, „Kajak“ und „Rafting“ näher eingehen. Die Sprachmittlungsaufgabe wird der ‚klassischen Sprachmittlung‘ zugeordnet. Eine visuelle rezeptive Aktivität (Lesen) wird mit einer produktiven schriftlichen Aktivität (Schreiben) verbunden. Es liegt ein Sprachmittlungskonzept im engeren Sinn vor, denn es erfolgt eine Wiedergabe des Textes in einer anderen Sprache (Reimann 2019: 175). Οι μαθητές μεταφέρουν από την ελληνική στην ξένη -για συγκεκριμένους επικοινωνιακούς στόχους- ολοκληρωμένα μηνύματα και αντιλαμβάνονται, ότι η μεταφορά πληροφοριών από την μια γλώσσα στην άλλη δεν συνιστάται μόνο στην ακριβή απόδοση όλων των πληροφοριών και μηνυμάτων ενός κειμένου και ότι δεν υπάρχουν σημαντικές ή μη σημαντικές πληροφορίες αλλά σχετικές ή μη σχετικές ανάλογα με τον εκάστοτε επικοινωνιακό στόχο του συγγραφέα -ο οποίος στόχος ορίζεται στο πλαίσιο της επικοινωνιακής περίπτωσης την οποία διαμορφώνουμε για τον μαθητή (Δενδρινού/ Σταθοπούλου 2013: 144).

## 8.5 Weiterführende Aufgabe

Die Lernende schaut sich die Bilder und die drei Videos zu den Trendsportarten „*Hydrofoil Surfing*“, „*Kitesurfen*“, „*Windsurfen*“ und „*Wellenreiten*“ an (siehe Anhang 3.3). Die Videos sind nur mit Musik unterlegt. Die ikonischen Elemente werden daher durch den visuellen und nicht durch den auditiven Input dekodiert. Der Schüttelkasten enthält Wortschatz, der bei der Beschreibung der Sportarten hilfreich ist. Die Lernende äußert sich zu den Wassersportarten und spricht über ihre eigenen Vorlieben bei der Beantwortung der Frage „*Welche Sportart würden Sie gern ausprobieren?*“ Bei der Konzipierung dieser Aufgabe wurde das Thema „*Wassersport*“, aus der Sprachmittlungsaufgabe übernommen. Es

wurde auch darauf geachtet, dass die produktiven mündlichen Aktivitäten in den Vordergrund gestellt werden, damit die Lernende ihr Lernziel verwirklichen kann.

## 8.6 Reflexion

Die dritte Unterrichtseinheit wurde am 24.05.2023 durchgeführt. Das Standbild und das Assoziogramm haben das Interesse der Lernenden geweckt. Es wurden viele Aktivitäten genannt, die im Gebiet Nestos betrieben werden können, wie beispielsweise *Zip Line*, *Bogenschießen*, *Kajak*, *Rafting*, *wandern*, *schwimmen*. Das Gebiet ist der Lernenden bekannt, denn sie besucht es vor allem im Sommer. Die Lernende hat auch über eigene Erfahrungen und Erlebnisse gesprochen, so dass ein Gespräch und ein Austausch stattfinden konnte. Dabei wurde auch darauf geachtet, dass Wörter wie *Flora* und *Fauna*, *Pfad*, *Strecke* oder *Wanderweg* in das Gespräch einfließen, um wichtigen Wortschatz für den Text zur Mediation zu semantisieren.

Die Lernende hatte ausreichend Zeit, um den griechischen Text zu lesen und sich Notizen zu machen. Der Text wurde mündlich wiedergegeben, denn die Lernende hat den Wunsch geäußert, die Aufgabe als Hausaufgabe zu bearbeiten.

Die Videos zu den Trendsportarten „*Hydrofoil Surfing*“, „*Kitesurfen*“, „*Windsurfen*“ und „*Wellenreiten*“ sowie der Schüttelkasten mit dem Wortschatz haben dazu beigetragen, dass die Lernende sich über die verschiedenen Sportarten und auch über eigene Interessen äußern konnte.

## 9. Schlussfolgerungen

Im theoretischen Teil der Diplomarbeit wurde im ersten Kapitel aufgezeigt, wie sich der Wandel der Zeit auf die Bedeutung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht auswirkt und wie Methoden, die als veraltet und überholt galten, neu beleuchtet und aus einer anderen Perspektive betrachtet werden können. Anschließend wurde der Begriff der Sprachmittlung näher analysiert, um darzustellen, wie dem Begriff der Mediation Anerkennung zugesprochen wurde, so dass sich dieser etablieren konnte. Die folgende Auseinandersetzung mit der Translationswissenschaft als Bezugswissenschaft wurde vorgenommen, um das Konzept der Adäquatheit zu verdeutlichen, das auch im Fremdsprachenunterricht von Bedeutung ist. Im dritten Kapitel wurden die Formen der Sprachmittlung im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen ausführlich dargestellt und es wurde aufgezeigt, inwieweit eine Integration sowie eine Erweiterung der sprachmittelnden Aktivitäten stattgefunden hat. Es wurde verdeutlicht, dass die Sprachmittlung eine komplexe kommunikative Sprachaktivität ist, die verschiedene Fertigkeiten kombiniert. Ebenso wurden die verschiedenen Teilkompetenzen der Sprachmittlungskompetenz beschrieben.

Das vierte Kapitel bildet den Schwerpunkt der Arbeit. In diesem wurde ausführlich die Neumodellierung der Mediation im Begleitband beschrieben und definitorische Unschärfen wurden dargestellt. Es wurde aufgeführt, inwieweit das Konzept der Mediation eine „grundlegende Neuausrichtung“ erfährt und bis zur „Unkenntlichkeit entgrenzt“ wird (Rössler / Schädlich 2019: 7). Es wurde aufgezeigt, dass Mediation als komplexester Modus von Kommunikation aufgefasst wird, was durch die Einführung vier neuer Makrofunktionen bei gleichbleibenden Domänen zum Vorschein kommt. Weiterhin wurde die kognitive und die beziehungsrelevante Mediation in Relation zueinander gesetzt. Die Gleichwertigkeit von interlingualen und intralingualen Mediation wurde näher beschrieben, wobei insbesondere die Rolle der Mediation für die Produktion der „Leichten Sprache“ dargestellt wurde. Die Aufhebung der triadischen Kommunikationssituation führt zu Schnittstellen zwischen Mediation und Textarbeit sowie zwischen Mediation und produktiven Schreibaktivitäten, die ausführlich analysiert wurden. Anschließend wurde der Fokus auf das soziale Engagement des Mediators gerichtet, um die soziale Dimension des sprachlichen Handelns darzustellen. Abschließend wurde auf die Explizierung der Mediationsstrategien im GERB eingegangen,

wodurch zum Ausdruck kommt, dass Lernende nicht nur über sprachliche Kompetenzen, sondern auch über entsprechende „Werkzeuge“ verfügen sollten.

Im empirischen Teil der Arbeit wurde der Fokus auf die Konzipierung und Durchführung von intra- sowie interlingualen Mediationsaufgaben gerichtet, wobei auch inter- oder transkulturelle Aspekte berücksichtigt wurden. Anhand von drei Unterrichtseinheiten wurden didaktische Vorschläge erarbeitet, um aufzuzeigen, wie Sprachmittlungsaufgaben in das Unterrichtsgeschehen eingebettet werden können. Gleichzeitig wurde überprüft, ob von einer fehlenden Präzisierung des Mediationsbegriffs ausgegangen werden kann.

Für die Sprachmittlungsaufgaben der ersten sowie der zweiten Unterrichtseinheit wurden keine für den Fremdsprachenunterricht „klassischen“ Aufgaben gewählt, denn es fand keine Mittlung zwischen zwei Sprachen statt. Es wurde von einem Sprachmittlungskonzept im engeren Sinne verzichtet, um aufzuzeigen, dass die Einordnung der Aufgabe als „Zusammenfassung“ oder „Sprachmittlung“ von der Eingliederung in einem entsprechenden Kontext abhängt. Durch die vorliegenden Aufgaben wurden die Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen „Mediation“ und „Zusammenfassung“ verdeutlicht. Für die dritte Unterrichtseinheit und für die „weiterführende Aufgabe“ der zweiten Unterrichtseinheit wurden „klassische“ Sprachmittlungsaufgaben vom Typus „Fasse den Text auf Deutsch / Griechisch zusammen“ gewählt, um aufzuzeigen, wie Sprachmittlungsaufgaben ein bestehendes Unterrichtskonzept bereichern können.

In der vorliegenden Arbeit wurden zahlreiche Kritikpunkte im fremdsprachendidaktischen Diskurs reflektiert. Insbesondere die Aufhebung der triadischen Kommunikationssituation führt dazu, dass letztendlich jedes Sprachhandeln dem Begriff der Mediation zugeordnet werden kann. Dennoch können innerhalb der Fremdsprache Aktivitäten wie Zusammenfassen oder Nacherzählen unter dem Blickwinkel der Mediation neu betrachtet und aufgewertet werden. Verschieden Mediationsaufgaben können konzipiert und in den Unterricht eingebettet werden, um das Interesse der Lernenden zu wecken. Durch den Einsatz von kulturellen Inhalten in Texten oder Bildern in unterschiedlichen Medien kann auch eine reichhaltige Lernumwelt angeboten werden, um den Sprachlernprozess zu fördern. Die Neumodellierung der Mediation trägt letztendlich dazu bei, dass Aktivitäten zur Sprachmittlung, die in den letzten Jahren am Rande verhandelt wurden, wieder ins

Bewusstsein gerufen werden, so dass abzuwarten ist, wie in Zukunft Verlage oder curriculare Richtlinien darauf reagieren werden.

## 10. Literaturverzeichnis

Abel, Andrea (2020): Brücken bauen: Skalen zur Mediation im Begleitband zum GeR. In: Deutsch als Fremdsprache 3, 131-142.

Abitzsch, Doris / van der Knaap, Ewout (2019): Literatur im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen: zur Auswahl eines Katalogs für freies Lesen im Bereich des Deutschen als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache 56 (3), 131-141.

Burwitz-Melzer, Eva(2019): Konzepte und Skalen zu Plurikulturalität und Plurilingualität im Companion Volume (2018). In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 30(2), 181-198.

Belyaev, Denis (2021): Adaptierte Grammatik-Übersetzungsmethode im modernen Fremdsprachenunterricht: Textarbeit und literale Kompetenzen. In: Revista Lengua y Cultura 3(5), 7-15.

Bimmel, Peter / Kast, Bernd / Neuner, Gerhard (2003): Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkslektionen. Fernstudieneinheit 18. Berlin: Langenscheidt

Bimmel, Peter / Rampillon Ute (2000): Lernerautonomie und Lernerstrategien.Fernstudieneinheit. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Teilbereich Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt.

Bredel, Ursula / Maaß Christiane (2019): Leichte Sprache. In: Maaß, Christiane / Rink, Isabel (Hrsg.): Handbuch Barrierefreie Kommunikation. Berlin: Frank & Timme, 251-271.

Bußmann, Hadumod (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kröner.

Camerer, Rudi (2019): Im Gespräch: Wie verändert der erweiterte GeR den Fremdsprachenunterricht. Interview in: Klett Tipps–Sprachenservice Erwachsenenbildung, Zukunft im Blick: Sprachen unterrichten, 68.

Camerer, Rudi (2019):Online-Seminar – Der neue Begleitband zum GER des Europarats. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=b2vhpMUn2ns> (Stand: 04.04.2023).

Camerer, Rudi (2021): Webinar 10/21. Der GeR-Begleitband und die Zukunft des Fremdsprachenunterrichts (1/3). Online: <https://www.youtube.com/watch?v=8kgmwi7kpl8> (Stand: 05.04.2023).

Caspari, Daniela (2017): Differenzsensibler Fremdsprachenunterricht-eine Großbaustelle. In: Burwitz-Melzer, Eva / Königs Frank G. / Riemer Claudia / Schmelter, Lars (Hrsg.): Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto, 43-53.

Council of Europe (2018): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Online: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (Stand: 28.03.2023).

Dahlhaus, Barbara (1994): Fertigkeit Hören. Fernstudieneinheit 5. Berlin: Langenscheidt.

Decke-Cornill, Helene / Lutz, Küster (2015): Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Deutsche Welle. Ticket nach Berlin. Die Arbeitsblätter zu Folge 5. Online: [file:///C:/Users/User/Downloads/Folge%205%20-%20Stuttgart\\_Arbeitsblaetter%20\(4\)](file:///C:/Users/User/Downloads/Folge%205%20-%20Stuttgart_Arbeitsblaetter%20(4)) (Stand 05.05.2023).

Deutsche Welle. Ticket nach Berlin. Greetsiel Folge 8. [Video] Online: <https://learngerman.dw.com/de/8-greetsiel/1-17390300> (Stand: 08.05.2023).

Ehnert, Rolf (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und Evaluation. Band A. Patras: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ersch, Christina Maria (2019): Alte Methode, neue Chancen? Grammatik-Übersetzungskompetenz im fachspezifischen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. Kompetenzen in DaF/DaZ. Band 1. Berlin: Frank & Timme. Online: [file:///C:/Users/User/Downloads/Ersch\\_Kompetenzen\\_DaF\\_DaZ\\_OA%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Ersch_Kompetenzen_DaF_DaZ_OA%20(1).pdf) (Stand: 07.03.2023).



Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.

Europarat (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Klett.

Europarat (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Anhang 5. Online: [file:///C:/Users/User/Downloads/676999\\_GER\\_Begleitband\\_ANHANG\\_05\\_Beispiele%20Online-Interaktion%20Mediation%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/676999_GER_Begleitband_ANHANG_05_Beispiele%20Online-Interaktion%20Mediation%20(2).pdf) (Stand: 30.04.2023).

Europarat (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Anhang 6. Online: [file:///C:/Users/User/Downloads/676999\\_GER\\_Begleitband\\_ANHANG\\_06\\_Entwicklung%20Validierung%20Beispieldeskriptoren.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/676999_GER_Begleitband_ANHANG_06_Entwicklung%20Validierung%20Beispieldeskriptoren.pdf) (Stand: 11.04.2023).

Feld-Knapp, Ilona (2016): Textkompetenz und Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik: Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Hildesheim: Georg Olms, 244–257.

Funk, Hermann / Koenig, Michael (1991): Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Teilbereich Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt.

Funk, Manuela (2013): Lesetext „Die lange Reise der Nordseekrabben“. Online: <https://learn german.dw.com/de/lesetext-die-lange-reise-der-nordseekrabben-1/1-17390300/e-55768133> (Stand: 09.05.2023).

Henrici, Gert / Claudia Riemer (2001): Einführung in die Didaktik des Unterrichts: Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen: Band 2. 3., unveränderte Auflage. Hohengehren: Schneider.

Karvela, Ioanna (2015): Textlinguistische Ansätze im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR). Bestandsaufnahme und Vorschläge zur Verbesserung. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 26 (2), 209-232.

Katelhön, Peggy /Nied Curcio Martina (2013): Sprachmittlung-die vernachlässigte Kompetenz in der DaF-Didaktik?: Theoretische und sprachpraktische Überlegungen zur Sprachmittlung in der Germanistik an italienischen Universitäten. In: Deutsch als Fremdsprache 50 (3), 150-158.

Kolb, Elisabeth (2016): Sprachmittlung: Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz. Münchener Arbeiten zur Fremdsprachenforschung. Münster: Waxmann.

Königs, Frank G. (2015): Keine Angst vor der Muttersprache – vor den (anderen) Fremdsprachen aber auch nicht! Überlegungen zum Verhältnis von Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 20 (2), 5-14.

Krumm, Hans-Jürgen (2001): Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert–kombiniert–integriert. In: Fremdsprache Deutsch 24, 5-12.

Krogmeier, Lena (2019): Bewertung interkultureller Kompetenz durch schriftliche Sprachmittlungsaufgaben Deutsch–Spanisch. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 48 (2), 41-55.

Maaß, Christiane (2019): Übersetzen in Leichte Sprache. In: Maaß, Christiane / Rink, Isabel (Hrsg.): Handbuch Barrierefreie Kommunikation. Berlin: Frank & Timme, 273-303.

Neuner, Gerhard / Hunfeld Hans (2003): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung. Fernstudieneinheit. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Teilbereich Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt.

Nied Curcio, Martina / Katelhön, Peggy (2020): Sprachmittlung und Mediation für Deutschals Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ). Berlin: Frank & Timme.

Nord, Britta (2016): Sprachmittlung und Translation – ein Plädoyer für die Schnittmenge. In: Freudenfeld, Regina / Gross-Dinter, Ursula/ Schickhaus Tobias (Hrsg.): In Sprachwelten über-setzen. Göttingen: Universitätsverlag, 77-91.

Olariu, Antonia (2007): Individuelle Mehrsprachigkeit und begriffliche Gegenüberstellung von: Erstsprache, Muttersprache, Zweitsprache und Fremdsprache. Online: [https://www.philologica-jassyensia.ro/upload/III\\_2\\_A.Olariu.pdf](https://www.philologica-jassyensia.ro/upload/III_2_A.Olariu.pdf) (Stand: 04.03.2023).

Peckenpaugh, Kacy (2016): Erwerb interkultureller Kompetenz in Kurzzeitauslandsprogrammen. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 21(1) 209-226.

Red Bull Surfing (2020): These Were The All-Time Surfing Moments Of The Year. Best Of 2020. [Video]. YouTube. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=ma67yOdMQfs> (Stand: 10.05.2023).

Reimann, Daniel (2014): Sprachmittlung. In: ProDaz, 1-13. Online: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann\\_sprachmittlung.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_sprachmittlung.pdf).

Reimann, Daniel (2015): Diagnose und Evaluation von Sprachmittlungskompetenz. In: Nied Curcio, Martina / Katelhöhn, Peggy / Ivana Bašič (Hrsg.): Sprachmittlung–Mediation–Mediazione linguistica: ein deutsch-italienischer Dialog. Berlin: Frank & Timme, 65-97.

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

Reimann, Daniel (2019): Mediation in den neuen Skalen und Deskriptoren des CEFR Companion Volume. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 30(2), 163-180.

Reimann, Daniel (2020): Sprachmittlung-Mediation im Fremdsprachenunterricht. Kompetenz und Bildungsziel. In: Babylonia 3(1), 10-21.

Reimann, Daniel (2022): Sprachmittlung-Mediation: Welche Konsequenzen für die Praxis aus dem Companion Volume? Eine curriculumanalytische Untersuchung und theoretisch-konzeptionelle Modellierungen für den Fremdsprachenunterricht. In: Pandaemonium Germanicum 25, 34-56.

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

Rössler, Andrea / Birgit Schädlich (2019): Sprachmittlung revisited: Neue Perspektiven und Herausforderungen in Zeiten des Companion Volume zum GER. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen (FluL) 48, 10-28.

Senkbeil, Karsten / Engbers, Simona (2011a): Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz - Interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung. In: Forum Sprache 6, 41-57. Online: [https://www.hueber.de/media/36/978-3-19-546100-9\\_ForumSprache\\_62011.pdf](https://www.hueber.de/media/36/978-3-19-546100-9_ForumSprache_62011.pdf) (Stand : 02.03. 2023).

Sklizmantaitė, Rasa (2006): Methoden des Fremdsprachenunterrichts. In: Filologija. Edukologija 14(4), 83–86. Online: <http://www.cpe.vgtu.lt/index.php/cpe/article/view/coactivity.2006-22.html> (Stand: 02.03.2023).

Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink.

Tech We Want (2022): eFoil - Electric Surfboard (HydroFoil) Surfing. [Video].YouTube. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=QOepmwy166U> (Stand: 10.05.2023).

Thonhauser, Ingo (2010): Textarbeit. In Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin: De Gruyter Mouton, 1033-1040.

Thonhauser, Ingo (2020): Textarbeit im Fremdsprachenunterricht als Frage fachdidaktischer Kompetenz. In: Zeitschrift für Interkulturellen Unterricht. MehrSprachen Lernen und Lehren 25 (1), 1451-1470.

Schramm, Karen (2021): Welche neuen Wege weist der Begleitband des GeR für den DaF-Unterricht? In: Neue Beiträge zur Germanistik 162, 9-24.

Universe Kite (2016): The Best Kitesurfing Spots in the World 4K - Part 1. [Video].YouTube. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=jOSsb2GgcoU> (Stand: 10.05.2023).

Van Bellen, Paul (2016): Best of Windeurfing Gerroa. [Video].YouTube. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=E8mjzRmQSN0> (Stand 10.05.2023).

Weskamp, Ralf (2019): Dient Sprachmittlung dem Fremdsprachenerwerb? Zur psycholinguistischen Relevanz eines neuen Aufgabenformats. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen (FluL) 48, 29-40.

Westhoff, Gerard (1997): Fertigkeit Lesen. Fernstudieneinheit. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Teilbereich Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt.

Wiedenmeyer, Dafni (2011): Die wesentliche Rolle der Kompetenzen der Sprachlernenden für den Fremdsprachenunterricht. In: Schnittstellen von Linguistik und Sprachdidaktik in der Auslandsgermanistik (SL&SD 2009). Nationale und Kapodistrische Universität Athen, Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur, 226-234.

Wisniewski, Katrin / Erwin Tschirner / Olaf Bärenfänger (2019): Der Begleitband zum „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“. Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Deutsch als Fremdsprache 56 (2), 67-76.

Wisniewski, Katrin (2019): Zur Skalierung von Strategien im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. Eine kritische Auseinandersetzung. In: Deutsch als Fremdsprache 56(3), 142-151.

Γυναίκες καθαρίζουν γαρίδες χωρίς να μιλούν - Η ιστορία της φωτογραφίας από ένα εργοστάσιο στη Ταγγέρη. Δουλεύοντας σε εργοστάσιο επεξεργασίας γαρίδας στο Μαρόκο (2018). Online: <https://www.lifo.gr/now/world/gynaikes-katharizoyn-garides-horis-na-miloy-n-i-istoria-tis-fotografias-apo-ena-ergostasio> (Stand: 09.05.2023).

Δενδρινού, Βασιλική / Σταθοπούλου Μαρία (2013): Η διαμεσολάβηση ως επικοινωνιακή δραστηριότητα, 142-168. Online: [http://rcl.enl.uoa.gr/xenesglosses/guide\\_kef6.htm](http://rcl.enl.uoa.gr/xenesglosses/guide_kef6.htm). (Stand 10.05.2023).

Καπετάνιου, Λίνα (2022): 3 συναρπαστικές εμπειρίες στον ποταμό Νέστο. Ένα περιπετειώδες ποτάμι, ιδανικό για παρέες που αναζητούν την περιπέτεια και οικογένειες. Online: <https://www.travel.gr/experiences/3-synarpastikes-empeiries-ston-potamo/> (Stand: 10.05.2023).

## Anhang 1: Unterrichtseinheit 1

### Anhang 1.1 : Vorbereitende Übung

#### Arbeitsblatt 1:

#### **Ticket nach Berlin: Folge 5 – Stuttgart**

**Aufgabe:** Schauen Sie sich die Bilder an. Was ist das Thema von *Ticket nach Berlin: Folge 5 – Stuttgart*? Welche Aufgaben sollen Kristina, Jonas und Nasser erfüllen, um ihr Ticket zu gewinnen?



**am Wochenende**



**im Alltag**

**Aufgabe:** Welche der folgenden Wörter passen zum Thema Kleingarten, welche zum Thema Ordnung? Tragen Sie die Wörter in die richtige Spalte ein und begründen Sie Ihre Auswahl. Sie können auch das Wörterbuch benutzen.

**Kleingarten, Kleingärten (m.)** – ein kleiner Garten (meistens neben vielen anderen Gärten am Stadtrand), in dem z.B. Obst und Gemüse angebaut wird

**Grundstück, -e (n.)** – ein Stück Land, das jemandem gehört

**Vorsitzende, -n (f.,m.)** – die Person einer Gruppe (z.B. Verein oder Partei), die die Gruppe führt, leitet und die Verantwortung für die Gruppe trägt

**Kleingartenanlage, -n** – mehrere Kleingärten, die nebeneinander liegen und zu einem Verein gehören

**Anbau (m.)** – das Anpflanzen, die Produktion, z. B. Gemüse

**Gartentor (n.)** – eine Tür als Eingang in einem Garten



**betreten** – hier: in einen Raum/einen Bereich hineingehen

**aus der Stadt heraus|kommen** – die Stadt verlassen und aufs Land fahren, um sich dort

**„Ordnung muss sein!“** – gemeint ist: Ordnung ist sehr wichtig

**Generationswechsel, - (m.)** – die Tatsache, dass die jüngeren Menschen den älteren Menschen nachfolgen

**bio** – Abkürzung für: biologisch: naturbelassen; natürlich; ökologisch

**Verstoß, Verstöße (m.)** – die Verletzung von Regeln, Vorschriften; eine Handlung, die gegen die Regeln ist

**Vereinsregel, -n (f.)** – die Regel und Vorschrift eines Vereins, die eingehalten werden muss

**Halbstamm, Halbstämme (m.)** – ein Baum mit einem relativ kurzen Stamm

**Abdeckung, -en (f.)** – hier: eine Decke aus einem bestimmten (meist festen und wasserabweisenden) Material, die zum Schutz gegen Witterungseinflüsse verwendet wird

**vorgeschrieben** – hier: verpflichtend; verbindlich

**Volltreffer (m., nur im Singular)** – hier: der Erfolg; ein richtiges Ergebnis

**vernachlässigt** – hier: nicht genug gepflegt oder versorgt

**Abmahnung, -en (f.)** – die (meist schriftliche) Verwarnung, dass ein bestimmtes Verhalten negative Folgen hat

**Unkraut (n., nur Singular)** – die schädlichen oder nutzlosen Pflanzen, die zwischen dem angebauten Gemüse wachsen

**ein Ticket lösen** – eine Fahrkarte kaufen

**hektisch** – unruhig; nervös; hastig

**chaotisch** – ungeordnet; durcheinander; unregelmäßig

**Beet, -e (n.)** – ein kleines Stück Garten, auf dem Blumen oder Gemüse gepflanzt werden

**Bio-Produkt, -e (n.)** – die Lebensmittel aus ökologischem Anbau, die tier- und umweltfreundlich produziert werden

**Gartenordnung, -en (f.)** – eine Liste mit Regeln und Vorschriften, die im Garten eingehalten werden müssen

**Gartenzaun, Gartenzäune (m.)** – eine Abgrenzung zwischen den Gärten, z. B. aus Holzstäben, Metallgittern oder Pflanzen



**Gartenzwerg, -e (m.)** – eine Figur eines kleinen Männchens (oft mit roter Mütze und weißem Bart), die meistens im Garten steht

**Gewächshaus, Gewächshäuser (n.)** – ein kleines Häuschen im Garten, in dem gute klimatische Bedingungen für den Anbau von Gemüse oder Blumen herrschen

**Schrebergarten, Schrebergärten (m.)** – der → Kleingarten

**Selbstversorgung (f., nur Singular)** – das Produzieren und Anbauen von Lebensmitteln zur eigenen Ernährung

**sich an die Regeln halten** – die Regeln berücksichtigen und nicht gegen sie verstoßen

**Verein, -e (m.)** – eine Organisation, in der sich Menschen mit gemeinsamen Zielen, Interessen und Aufgaben treffen

| Kleingarten | Regeln und Ordnung |
|-------------|--------------------|
|             |                    |

## Anhang 1.2: Vorbereitende Übung

### Arbeitsblatt 2<sup>19</sup>:

#### Ticket nach Berlin: Folge 5 – Stuttgart

##### Aufgabe 1:

Team Süd ist in der Hauptstadt des Bundeslandes Baden-Württemberg. Welchen Ort sollen die drei Kandidaten finden, um die Aufgabe zu lösen? Wie lautet die Aufgabe (0:20-3:03 min)?

##### Aufgabe 2:

Schauen Sie sich den Abschnitt aus dem Video (1:10-4:08 min) an und ordnen Sie die Vokabeln aus dem Kasten den Bildern A.-H. zu.

der Gartenzaun • das Unkraut • das Gartenhäuschen • der Baumstamm • das Gartentor •  
das Gemüsebeet • der Kleingarten • das Gewächshaus



A.



B.



C.



D.



E.



F.



G.



H.

<sup>19</sup> Zur Gestaltung des Arbeitsblattes wurde folgende Quelle benutzt: Deutsche Welle. Ticket nach Berlin .  
file:///C:/Users/User/Downloads/Folge%205%20-%20Stuttgart\_Arbeitsblaetter%20(4).pdf

**Aufgabe 3:**

Schauen Sie sich das Gespräch mit dem Vorsitzenden des Kleingartenvereins Eberhard Baumgartner (1:48-2:01) an. Was bedeutet das geöffnete bzw. geschlossene Gartentor?



**Aufgabe 4:**

Der Kleingärtner Herr Kern sagt: „Ordnung muss sein“. Schauen Sie sich das Video an (4:43-5:00 min). Was sagen die Kandidaten über den Sinn von Regeln? Was berichten Nasser und Kristina über ihre Heimatländer Russland und Ägypten?

**Aufgabe 5:**

Schauen Sie sich das Gespräch mit dem Vorsitzenden des Kleingartenvereins, Eberhard Baumgarten, noch einmal an (2:28-2:52 min). Warum ist der Kleingarten nicht nur für ältere Menschen interessant? Welche Gründe für den Generationenwechsel gibt es?

**Aufgabe 6:**

Sehen Sie sich das Video an. Notieren Sie dabei alle wichtigen Punkte zum Thema Kleingarten.

**Aufgabe zur Sprachmittlung:**

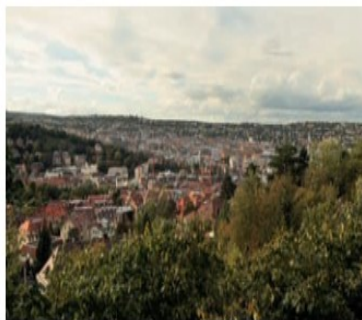
Sie fahren mit Ihrer Familie nach Stuttgart, um Verwandte zu besuchen. Während eines Spaziergangs in einer Parkanlage treffen Sie auf eine Touristin aus Spanien. Sie kommen ins Gespräch und unterhalten sich über die Lebensqualität in Stuttgart. Sie erzählen ihr von Ihrem Deutschkurs und dem Video über Stuttgart.

## Anhang 1.3 Weiterführende Übung

### Arbeitsblatt 3:

#### Ticket nach Berlin: Folge 5 – Stuttgart

**Aufgabe<sup>20</sup>:** Schauen Sie sich die Bilder an und vergleichen Sie mit Ihrem Heimatland. Wie sehen Großstädte in Ihrer Heimat aus? Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt es? Achten Sie auf folgende Punkte: Parkanlagen, Natur, Hochhäuser, Kleingärten, Verkehr.



<sup>20</sup> Zur Gestaltung des Arbeitsblattes wurde folgende Quelle benutzt: Deutsche Welle. Ticket nach Berlin'. [file:///C:/Users/User/Downloads/Folge%205%20-%20Stuttgart\\_Arbeitsblaetter%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Folge%205%20-%20Stuttgart_Arbeitsblaetter%20(3).pdf)



## **Anhang 2: Unterrichtseinheit 2**

### **Anhang 2.1: Vorbereitende Übung**

#### **Arbeitsblatt 1:**

#### **Ticket nach Berlin: Folge 8 – Greetsiel**

**Aufgabe:** Sehen Sie sich das Video an und beantworten Sie die Frage *Welche Meerestiere werden von den Fischern aus Greetsiel heutzutage gefangen*<sup>21</sup> ?

**Aufgabe:** Schauen Sie sich das Bild an. Lesen Sie den Titel und den Untertitel. Beschreiben Sie auch das Bild. Woher kommen die Krabben, die gepult werden? Aus welchen Gründen werden sie in Marokko gepult?



**Γυναίκες καθαρίζουν γαρίδες χωρίς να μιλούν - Η ιστορία της φωτογραφίας από ένα εργοστάσιο στη Ταγγέρη<sup>22</sup>**

*Δουλεύοντας σε εργοστάσιο επεξεργασίας γαρίδας στο Μαρόκο*

<sup>21</sup>Für die Vorentlastung wurde folgende Quelle herangezogen: Deutsche Welle. Ticket nach Berlin. <https://learn german.dw.com/de/8-greetsiel/I-17390300>

<sup>22</sup>Quelle : <https://www.lifo.gr/now/world/gynaikes-katharizoy-n-garides-horis-na-miloy-n-i-istoria-tis-fotografias-apo-ena-ergostasio>

## **Anhang 2.2: Vorbereitende Übung**

### **Die lange Reise der Nordseekrabben**

Man braucht eine Scheibe Schwarzbrot, etwas Butter, Krabben und ein Spiegelei, und schon ist es fertig, das Greetsieler Krabbenbrot. Erfunden wurde es, als die Menschen wenig Geld hatten und sich von dem ernähren mussten, was es direkt vor der Haustür gab. Neben dem Korn fürs Brot und Eiern waren das die Krabben, die jeden Tag in der Nordsee gefangen wurden. Obwohl der Tourismus für die kleine ostfriesische Hafenstadt Greetsiel heute die wichtigste Einkommensquelle ist, fahren die Krabbenkutter noch immer täglich zur See.

Bevor die kleinen Krabben auf dem Brot landen, müssen der Kopf und die harte Schale der Tiere entfernt werden. Diese Arbeit wird „Pulen“ genannt. Bis in die 1960er Jahre haben an der deutschen Nordseeküste die Frauen der Fischer die Krabben gepult. Aus Gründen der Sauberkeit und Hygiene wurde das Pulen zu Hause in den 1990er Jahren verboten. Gleichzeitig stiegen die Löhne, und die Verbraucher verlangten gute Qualität für wenig Geld. Im Supermarkt in Deutschland kosten 100 Gramm Nordseekrabben nur zwei bis drei Euro. Bei diesen Preisen ist es nicht mehr möglich, die Krabben in Deutschland zu pulen. Auch der Einsatz von Maschinen war bisher erfolglos, da die kleinen Tiere unterschiedliche Formen und Größen haben und viele von ihnen ungeschält oder beschädigt wieder aus den Maschinen herauskamen. Krabbenpulen bleibt also weiter Handarbeit. Deshalb werden die Krabben heute in so genannte Billiglohnländer wie Marokko transportiert, um sie dort pulen zu lassen. Nordseekrabben, die in deutschen Supermärkten verkauft werden, haben deshalb meistens eine etwa 6000 Kilometer lange Reise im LKW oder Flugzeug hinter sich. Eine Krabbenpulerin in einer Fabrik in Marokko verdiente im Jahr 2012 monatlich etwa 180 Euro. Das liegt weit unter dem, was eine Arbeiterin in Deutschland verdienen würde, aber auch für das nordafrikanische Land ist dieser Lohn sehr niedrig. Einige Fabriken, in denen die Krabben für den europäischen Markt gepult werden, zahlen den Arbeiterinnen weniger als den in Marokko vorgeschriebenen Mindestlohn. Trotzdem spielt das Krabbenpulen in diesem Land eine wichtige wirtschaftliche Rolle, denn viele Arbeiterinnen müssen mit diesem Geld ihre ganze Familie ernähren.

Diese Arbeitsteilung zwischen Deutschland und Marokko ist nur günstig, solange die Transportkosten niedrig sind. Mit steigenden Ölpreisen wird aber auch der Transport immer

teurer. Außerdem fordern Umweltschützer, dass die Krabben wieder dort gepult werden, wo sie herkommen. Das würde die Umweltverschmutzung durch den Verkehr verringern. Aber ob die Krabben in Zukunft wieder in Deutschland gepult werden, ist fraglich. Es bleibt also erst einmal dabei: Die meisten Greetsieler Krabbenbrote werden mit weit gereisten Krabben serviert.

Manuela Funck

**Aufgaben:**

1. Warum wurde das Greetsieler Krabbenbrot erfunden?

2. Wie pult man eine Krabbe?

3. Warum wurde das Pulen zu Hause verboten?

4. Warum werden keine Maschinen zum Krabbenpulen eingesetzt? Was ist die Konsequenz?

5. Warum ist Marokko ein Billiglohnland?



6. Warum fordern Umweltschützer, dass die Krabben wieder in ihrem Herkunftsland gepult werden?

**Aufgabe zur Sprachmittlung:**

Sie lesen im Internet den Artikel „*Die lange Reise der Nordseekrabben*“ zum Thema internationale Arbeitsteilung. Da Sie ein Referat zu dieser Thematik vorbereiten, versuchen Sie sofort danach die wichtigsten Informationen gleich schriftlich auf Deutsch zusammenzufassen, so dass der Text für das Referat verwendet werden kann.

## Ανhang 2.3: Weiterführende Aufgabe

### Arbeitsblatt Nr.2<sup>23</sup>

**Γυναίκες καθαρίζουν γαρίδες χωρίς να μιλούν - Η ιστορία της φωτογραφίας από ένα εργοστάσιο στη Ταγγέρη** Δουλεύοντας σε εργοστάσιο επεξεργασίας γαρίδας στο Μαρόκο



«Οι γυναίκες καθαρίζουν γαρίδες όλη την ημέρα ενώ ένας μεγάλος σωλήνας αντλεί κρύο αέρα, κάνοντας εκκωφαντικό θόρυβο. Κάνουν ελάχιστα διαλείμματα ενώ ένας προϊστάμενος πηγαиноέρχεται λέγοντάς τους να επιστρέψουν στη δουλειά»

Ήταν ένα ολλανδικό εργοστάσιο στο Μαρόκο, ένα πρώιμο παράδειγμα παγκοσμιοποίησης. Οι γαρίδες αλιεύονταν από τη Βόρεια Θάλασσα και μεταφέρονταν στην Ταγγέρη για να καθαριστούν. Οι γυναίκες προτιμούνταν ως υπάλληλοι επειδή είχαν λιγότερη εκπροσώπηση στα συνδικάτα.

Η φωτογράφος Yto Barrada, το 1998 σπούδαζε ανθρωπολογία στο Παρίσι και είχε επισκεφθεί την Ταγγέρη για το καλοκαίρι. Έχοντας μία εργασία με θέμα το φαγητό, μία φίλη της ανέφερε ότι εργαζόταν σε ένα εργοστάσιο επεξεργασίας γαρίδας. Έτσι αποφάσισε να το επισκεφθεί και να τραβήξει μερικές φωτογραφίες.

Η συγκεκριμένη φωτογραφία τραβήχτηκε από τα αποδυτήρια στον πάνω όροφο, πίσω από ένα γυάλινο παράθυρο. Οι γυναίκες φορούσαν μπλε σκουφάκια και είχαν νούμερα στις

<sup>23</sup>Weiterführende Übung. Zur Gestaltung des Arbeitsblattes wurde folgende Quelle benutzt:  
<https://www.lifo.gr/now/world/gynaikes-katharizoy-n-garides-horis-na-miloy-n-i-istoria-tis-fotografias-apo-ena-ergostasio> (13.05.2023)

στολές εργασίας τους. Υπήρχε ένα μπλε φως στην οροφή για να σκοτώνει τα κουνούπια και ένας μεγάλος σωλήνας που περνούσε από το κέντρο της αίθουσας, αντλώντας κρύο αέρα και κάνοντας εκκωφαντικό θόρυβο. Παντού υπήρχαν κομμάτια από γαρίδες. Οι γυναίκες ξεφλούδιζαν γαρίδες όλη την ημέρα. Ξεφλούδιζαν και ξεφλούδιζαν ασταμάτητα, έπειτα έτρεχαν να ζυγίσουν τα καλάθια τους και επέστρεφαν γρήγορα στις θέσεις τους. Εφόσον πληρώνονταν με το βάρος, δούλευαν πολύ γρήγορα, όμως ήταν τόσο εξειδικευμένες που το έκαναν με άνεση και μπορούσαν να ανταλλάξουν μία κουβέντα που και που. Μία προϊσταμένη, που στη φωτογραφία φαίνεται αριστερά, πηγαινοερχόταν πάνω κάτω ανάμεσα στις εργαζόμενες, λέγοντάς τους να κάνουν ησυχία και να επιστρέψουν στη δουλειά.

Η φωτογράφος αναφέρει ότι είχε μείνει έκπληκτη από τις μεσαιωνικές συνθήκες εργασίας. Ήταν ένα εργοστάσιο που δεν σταματούσε ποτέ. Οι γυναίκες έρχονταν με λεωφορείο και δούλευαν όλη την ημέρα «κλειδωμένες» σε εκείνο τον χώρο, ενώ τους επιτρέπονταν μόνο ελάχιστα πολύ μικρά διαλείμματα. Δεν υπήρχαν κοινόχρηστοι χώροι για διάλειμμα, κανένα μέρος για να καθίσουν και να φάνε όλες μαζί. Η Barrada αναφέρει χαρακτηριστικά ότι μόνο και μόνο που βρισκόταν εκεί της δημιουργούσε ένταση.

«Περίπου 10 χρόνια μετά, απ'όταν τράβηξα αυτή τη φωτογραφία», αναφέρει η Barrada, «μία φίλη μου έκανε μία ταινία με τίτλο "Sur la Planche", που αφορά περίπου αυτού του είδους εργοστάσιο παραγωγής. Οι σκηνές που τραβήχτηκαν μέσα στο εργοστάσιο ήταν ακριβώς όπως οι φωτογραφίες μου. Οι συνθήκες δεν έχουν αλλάξει πολύ».

Το εργοστάσιο γαρίδας ήταν στην πρώτη ζώνη ελεύθερου εμπορίου στην Ταγγέρη. Σήμερα υπάρχουν πολύ περισσότερα και οι συνθήκες δεν έχουν βελτιωθεί. Ωστόσο, οι βιομηχανίες έχουν αλλάξει. Ολόκληρες περιοχές έχουν χτιστεί για να στεγάσουν το μεταναστευτικό εργατικό δυναμικό.

**Aufgabe:**

Sie haben den Text „Die lange Reise der Nordseekrabben“ im Internet gelesen und die wichtigsten Informationen für ihr Referat schriftlich festgehalten. Zufällig stoßen Sie auch auf den griechischen Artikel «Γυναίκες καθαρίζουν γαρίδες χωρίς να μιλούν - Η ιστορία της φωτογραφίας από ένα εργοστάσιο στη Ταγγέρη». Lesen Sie den Text und ergänzen Sie das Referat um weitere nützliche Informationen über die Konsequenzen der internationalen Arbeitsteilung.

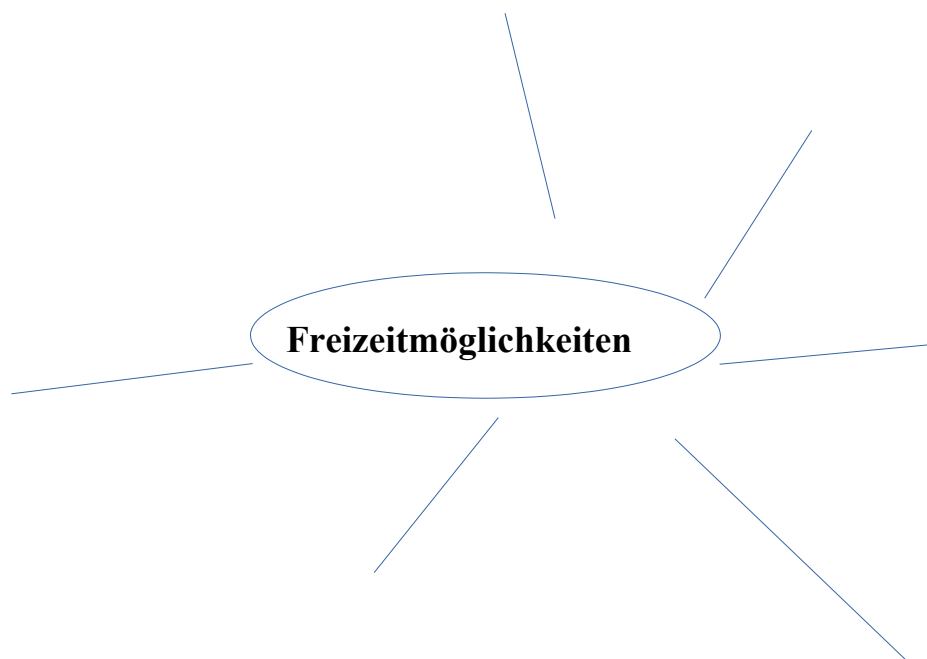
## **Anhang 3: Unterrichtseinheit 3**

### **Anhang 3.1: Vorbereitende Übung**



#### **Gebiet Nestos**

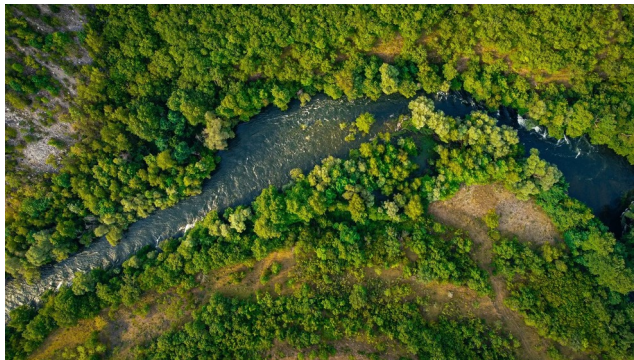
**Welche Freizeitmöglichkeiten gibt es im Nestos Gebiet?**



## Anhang 3.2: Lesetext

### 3 συναρπαστικές εμπειρίες στον ποταμό Νέστο<sup>24</sup>

Ένα περιπετειώδες ποτάμι, ιδανικό για παρέες που αναζητούν την περιπέτεια και οικογένειες.



Ο Νέστος αποτελεί ένα καλό παράδειγμα του πως ένα ποτάμι μπορεί να μεταμορφώσει εντελώς μια περιοχή και να προσφέρει μοναδικά αισθητικά τοπία, πλούσια χλωρίδα και πανίδα. Βέβαια, ο Νέστος δεν είναι ένα οποιοδήποτε ποτάμι, είναι το 5ο μεγαλύτερο της Ελλάδας με συνολικό μήκος 243 χιλιόμετρα, από τα οποία τα 130 βρίσκονται εντός ελληνικού εδάφους.

#### Πεζοπορία

Το πιο καλά σηματοδοτημένο μονοπάτι είναι το **Nestos Rodopi Trail**, μια διαδρομή μήκους 62,5 χιλιομέτρων που ξεκινάει από την Ξάνθη και καταλήγει στο Δασικό Χωριό Ερύμανθου. Χωρίζεται σε 6 μέρη και η πιο ενδιαφέρουσα διαδρομή είναι αυτή που συνδέει το χωριό Γαλάνη με το εγκαταλελειμμένο χωριό Κρωμνικό. Το μονοπάτι έχει μήκος περίπου 10 χιλιόμετρα και στο μεγαλύτερο μέρος του είναι ένα πέτρινο μονοπάτι που ανά διαστήματα κινείται παράλληλα με τη σιδηροδρομική γραμμή.

#### Καγιάκ

Είναι ο ιδανικός τρόπος για να γνωρίσετε πραγματικά το ποτάμι. Τα γαλήνια νερά του ποταμού θα σας επιτρέψουν να δείτε τα τοπία τριγύρω με ηρεμία και να τα απολαύσετε. Η κλασική διαδρομή για καγιάκ ξεκινάει από το χωριό Σταυρούπολη και καταλήγει στο χωριό

---

<sup>24</sup>Quelle: <https://www.travel.gr/experiences/3-synarpastikes-empeiries-ston-potamo/>



Γαλάνη, περνώντας από τα Στενά του Νέστου, το πιο ενδιαφέρον κομμάτι, όπου το ποτάμι δημιουργεί συνέχεια μαιάνδρους. Η διαδρομή μέσα στο ποτάμι διαρκεί περίπου 5 ώρες.



### Rafting

Στο νομό Δράμας γίνεται η διαδρομή με ράφτινγκ, αφού σε εκείνο το κομμάτι τα νερά δίνουν τη δυνατότητα για έντονες στροφές, περάσματα και κυματισμούς. Η διαδρομή ξεκινάει από το φράγμα Πλατανόβρυσης και τερματίζει περίπου 9 χιλιόμετρα πιο κάτω, κοντά στο Παρανέστι. Η διάρκεια της κατάβασης με τη φουσκωτή βάρκα είναι περίπου 2 ώρες και στη διαδρομή υπάρχουν και ήσυχα, ειδυλλιακά σημεία για βουτιές.



### **Aufgabe zur Sprachmittlung:**

Ihre deutsche Freundin Elke möchte Sie besuchen. Sie interessiert sich für Freizeitsportarten und ist gern in der Natur. Deshalb fragt sie, welche Freizeitmöglichkeiten es in der Nähe Ihres Wohnorts gibt. Sie haben gerade einen interessanten Artikel über das Gebiet Nestos gelesen.

Schreiben Sie ihr eine E-Mail zu folgenden Punkten:

- Was erfährt man über Nestos?
- Wie kann man seine Freizeit verbringen? Beschreiben Sie drei Möglichkeiten



### Anhang 3.3: Weiterführende Aufgabe

**Aufgabe:** Schauen Sie sich die Videos an<sup>25</sup>. Beschreiben Sie dann die Trendsportarten. Welche Sportart würden Sie gern ausprobieren? Die Wörter aus dem Schüttelkasten können helfen.



**Hydrofoil Surfing**



**Kitesurfen**



**Windsurfen**



**Wellenreiten (Surfen)**

---

25Hydrofoil Surfing: Tech We Want (2022). Online: <https://www.youtube.com/watch?v=QOepmwy166U>  
Kitesurfen: Universe Kite (2016). Online: <https://www.youtube.com/watch?v=jOSsb2GgcoU>  
Windsurfen: Van Bellen (2016). Online: <https://www.youtube.com/watch?v=E8mjzRmQSN0>  
Surfen: Red Bull Surfing (2020). Online: <https://www.youtube.com/watch?v=ma67yOdMQfs>

|                            |                      |                                 |                     |                  |
|----------------------------|----------------------|---------------------------------|---------------------|------------------|
| <b>die Trendsportart</b>   | <b>das Surfboard</b> | <b>der Lenkdrachen</b>          | <b>schweben</b>     |                  |
| <b>ziehen</b>              | <b>der Segel</b>     | <b>das Gleichgewicht halten</b> | <b>die Batterie</b> | <b>die Welle</b> |
| <b>der Neoprenanzug</b>    | <b>die Technik</b>   | <b>der Propeller</b>            | <b>fliegen</b>      |                  |
| <b>die Geschwindigkeit</b> | <b>lenken</b>        |                                 |                     |                  |



Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.

