

**Mediation oder Sprachmittlung? Zum revidierten Begriff der Mediation im Begleitband des
Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen und den Konsequenzen für
Lehrmaterialien und Prüfungen**

**“Mediation” or “Sprachmittlung”? On the revised concept of mediation in the Companion Volume
of the Common European Framework of Reference for Languages and the consequences for
teaching materials and examinations**

Jan Stevener¹

Abstract

Mit der Aufwertung der Mediation im 2020 erschienenen Begleitband des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat, 2020) durch 19 neu entwickelte Skalen verbinden sich theoretische Fragestellungen, die im vorliegenden Beitrag geklärt werden. Zum einen ist festzustellen, dass es erhebliche inhaltliche Unterschiede zwischen „Sprachmittlung“ (engl. „mediation“), wie sie im GER 2001 und in der folgenden Fachdiskussion in Deutschland präzisiert wurde, und dem 2020 im Begleitband als „Mediation“ übersetzten Konstrukt gibt. Mediation ist deutlich weiter gefasst und beinhaltet Mittlung nicht nur von Texten, sondern auch von Kommunikation, Konzepten und Strategien. Zum anderen sollen nach Klärung der Unterschiede Konsequenzen für die Erstellung von fremdsprachlichen Unterrichtsaufgaben und Prüfungen diskutiert.

Schlüsselwörter: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, Begleitband, Deutsch als Fremdsprache, Leistungsmessung, Kompetenzen.

Abstract

The upgrading of mediation in the companion volume of the Common European Framework of Reference (CEFR), published in German in 2020 (Europarat, 2020), through 19 newly developed scales is linked to theoretical questions that are clarified in this article. It should be noted that there are significant differences in content between "Sprachmittlung" (mediation), as specified in the German edition of the CEFR 2001 and in the following discussion among experts in Germany, and the construct now translated

¹Assistant Lecturer, Humanities and Language Division, Mahidol University International College (MUIC). E-mail: jan.ste@mahidol.edu

as "Mediation" in the German edition of the Companion Volume from 2020. Mediation is much broader and includes mediation not only of texts, but also of communication, concepts and strategies. After the differences have been clarified, the consequences for the preparation of foreign language teaching tasks and examinations will be discussed.

Keywords: Common European Framework of Reference for Languages, Companion Volume, German as a Foreign Language, Evaluation and Testing, Competence.

1. Einleitung

Mit dem Erscheinen des Begleitbandes zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, zuerst online in einer vorläufigen englischen Fassung 2018, die den Zusatz „Companion Volume with New Descriptors“ (Council of Europe, 2018) trägt und 2020 als benutzerfreundlich überarbeitete Printversion (Council of Europe, 2020) (im folgenden CV) veröffentlicht wurde, wurde der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (Europarat, 2001) (im folgenden GER) um eine Vielzahl neuer Skalen und Deskriptoren erweitert. Die deutsche Übersetzung des Begleitbandes (im folgenden BB) erschien im Mai 2020 (Europarat, 2020). Die 54 Skalen des GER werden im BB auf 80 Skalen erweitert. Ein Schwerpunkt der Erweiterungen betrifft dabei die Skalierung der Mediation, die in der deutschen Fassung mit Sprachmittlung übersetzt wird, denn Mediation wird neben Produktion, Rezeption und Interaktion der exponierte Status eines Kommunikationsmodus zugewiesen. Daher finden sich 19 neue Skalen für Mediation und weitere 5 Skalen für Mediationsstrategien. Wisniewski, Tschirner & Bärenfänger (2019) und Wisniewski (2019) bieten eine Zusammenfassung der Ergänzungen und Änderungen, die des Weiteren auch die Streichung des Begriffs „Muttersprachler“, die Skalierung eines Niveaus unterhalb A1, Skalierung von Gebärdensprache, Online- Kommunikation etc. beinhalten.

Das Konzept der Mediation findet sich bereits im GER von 2001, jedoch wurde das Konzept nur sehr knapp umrissen und bleibt in wesentlichen Punkten unklar (Hartwich, 2020, S. 36). Der GER bildet jedoch in vielen europäischen Ländern die Grundlage für Curricula-Entwicklung und Lehrpläne im Fremdsprachenunterricht, und so wurden in allen deutschen Bundesländern Deskriptoren für die Entwicklung der „Sprachmittlung“ als fünfte bzw. sechste Fertigkeit entwickelt (vgl. Reimann, 2016 und 2019). Diese Umsetzung wurde von einer kontroversen Diskussion begleitet, u.a. weil das englische „mediation“ und das deutsche „Mediation“ unterschiedliche Dinge bezeichnen. In der Fachdiskussion hat sich überwiegend die Bezeichnung „Sprachmittlung“ durchgesetzt, die auch in der deutschen Fassung des GER verwendet wird. Jedoch findet sich schon bei Königs (2013, S. 16) die Feststellung, „Mediation und

Sprachmittlung sind ebenso zu unterscheiden wie Sprachmittlung und Übersetzen“, und Kolb (2016, S. 12) bemerkt, dass sich in Lehrplänen und bildungsadministrativen Dokumenten eine Vielzahl von Begriffen findet, die Sprachmittlung meinen, u.a. Mediation (deutsch), mediation (englisch), sinngemäßes Übertragen, Zusammenfassen, Paraphrasieren, Sprachmitteilung, Sprachmediation, Übersetzen und Dolmetschen. Darüber hinaus werde Mediation auch in spezifischen Situationen unterschiedlich definiert, z.B. im fachsprachlichen Kontext oder in interkultureller Kommunikation. Problematisch sei ebenfalls, dass die Übersetzung im GER als Sprachmittlung schon durch die Übersetzungswissenschaft belegt ist, die Sprachmittlung als Oberbegriff für Übersetzen und Dolmetschen etabliert habe. Mit dem CV/BB erfährt diese Diskussion neue Impulse, und die Präzisierung des Konzeptes der Mediation muss kritisch diskutiert werden. Im BB wird nun nicht mehr von Sprachmittlung, sondern von Mediation gesprochen, und erste Reaktionen fielen kritisch aus, z.B. durch Caspari auf der Tagung des Forschungsverbundes Educational Linguistics am 8. November 2019 an der Justus-Liebig-Universität Gießen zum Thema „Das CEFR Companion Volume: Neue Konzepte, Kompetenzen, Skalen?“ (nach Hartwich, 2020, S. 37) oder durch Reimann (2019). Im Folgenden diskutiere ich daher die begrifflichen Unschärfen und ihre Gründe im Konzept der Sprachmittlung und Mediation unter Einbeziehung des Forschungsstandes, um anschließend Möglichkeiten für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht in Unterrichts- und Prüfungsaufgaben kritisch zu diskutieren.²

2. Sprachmittlung

In Deutschland wurde die Sprachmittlung bereits 2003 als fünfte Fertigkeit in die Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss aufgenommen. Damit wurde zwar einerseits dem GER entsprochen, andererseits setzte man sich bewusst vom GER ab, denn Sprachmittlung wurde auf einer Ebene mit den traditionellen Fertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben angesetzt und nicht wie im GER als einer von 4 Modi kommunikativer Sprachaktivitäten definiert. Allerdings stellen z.B. Rössler (2008, S. 40), Caspari & Schinschke (2012, S. 40f), Pfeiffer (2013, S. 47f) und Kolb (2016, S. 106) fest, dass es sich bei Sprachmittlung nicht um eine Fertigkeit, sondern vielmehr um eine komplexe Kompetenz handelt. Stevener (2021, S. 55) weist darauf hin, dass es sich bei Kompetenzen um theoretische Konstrukte handelt, bei denen genau beschrieben sein muss, welche Merkmale einer Kompetenz als beobachtbares und damit messbares Verhalten zugeschrieben werden. Erst mit einer präzisen Beschreibung des

² Im folgenden wird CV/BB bei identischen Inhalten verwendet. Spezifika der deutschen Übersetzung werden als BB gekennzeichnet, bei allgemeinen Inhalten wird der *Companion Volume* zitiert.

Konstrukts „Sprachmittlung“ können etwa sinnvolle Lernaktivitäten entwickelt und Kompetenzen getestet werden. Die im GER 2001 vorgestellten rudimentären Aussagen ohne Skalen für die einzelnen Kompetenzniveaus konnten eine Präzisierung nicht leisten, doch mit der Aufnahme in die Bildungsstandards entwickelte sich eine notwendige Fachdiskussion um die theoretische und empirische Präzisierung der Sprachmittlung. Katelhön & Nied Curcio (2012) und Reimann & Rössler (2013) leisteten essenzielle Beiträge bei der Beschreibung des Konzeptes der Sprachmittlung. Teilweise geschah diese Präzisierung durch Kontrastierung mit dem ursprünglichen Begriff aus der Übersetzungswissenschaft, der als Bezugspunkt durchaus relevant ist. Kolb (2016, S. 27) weist u.a. auf Bezüge zu Positionen der funktionalen Translationswissenschaft hin, während andere Arbeiten je nach Blickwinkel unterschiedliche Abgrenzungen zur Übersetzung finden (Weissman, 2012; Katelhön 2015). Die Handreichungen verschiedener Bundesländer schließlich sehen Sprachmittlung ebenfalls in Abgrenzung zu Übersetzung (u.a. ISB, 2005 und 2010; HIBB 2010); ein umfassender Überblick findet sich bei Veia (2011, S. 22-27). Kritisch ist anzumerken, dass es sehr unterschiedliche Definitionen von Übersetzung und historische Begriffswandlungen gibt. Mit der „pragmatischen Wende“ orientierte sich auch die Übersetzungswissenschaft um, und Übersetzung wurde in der Skopostheorie als sprachliche Handlung und Produkt interpretiert: „Nach der Skopostheorie wird ein Translat nicht nur als (mehr oder minder von einer gegebenen Situation losgelöstes, „eigenständiges“) sprachliches Phänomen betrachtet, sondern als kommunikatives Handlungselement in Situation.“ (Vermeer, 1990, S. 31)

Der GER trennt zwischen mündlicher und schriftlicher Sprachmittlung, verwendet jedoch die Begriffe Dolmetschen und Übersetzen in recht weiter Auslegung zur Beschreibung. Mündliche Sprachmittlung umfasst so Simultan-Dolmetschen (Konferenzen, Besprechungen, Reden usw.), Konsekutiv-Dolmetschen (Begrüßungsansprachen, Führungen usw.), informelles Dolmetschen (für ausländische Besucher im eigenen Land, für Muttersprachler im Ausland, in sozialen und in Dienstleistungssituationen, für Freunde, Familienangehörige, Kunden, ausländische Besucher usw.) von Schildern, Speisekarten, Anschlägen usw., während schriftliche Sprachmittlung genaue Übersetzung (z.B. von Verträgen, juristischen und wissenschaftlichen Texten usw.), literarische Übersetzung (Romane, Dramen, Gedichte, Libretti usw.), Zusammenfassung der wesentlichsten Punkte (Zeitungs- und Zeitschriftenartikel usw.) in der L2 oder zwischen L1 und L2 umfasst (Europarat 2001, S. 89). Insbesondere die Beschreibung der schriftlichen Sprachmittlung als genaue Übersetzung kann Befürchtungen wecken, dass damit eine Rückkehr zur Grammatik-Übersetzungsmethode gemeint ist. Der GER folgt jedoch eindeutig dem kommunikativem und handlungsorientiertem (teilweise interkulturellem) Ansatz (vgl. Weissmann, 2012; Stevener, 2021)

und so müssen die Begriffe Übersetzung und Dolmetschen in den Kontext sprachlichen Handelns eingebettet werden. Darüber hinaus muss Sprachmittlung nach dem GER auch vom professionellen Sprachmitteln abgegrenzt werden, bei der „near nativeness“ in der Zielsprache erwartet wird und daher kaum auf den unter C2 liegenden Niveaustufen erwartet werden kann. Nach dem GER kann jedoch auch eine Person mit geringen Kenntnissen in der Fremdsprache sprachlich mitteln, wenn sie zwischen Personen ohne gemeinsame Sprache mittelnd aktiv wird (Europarat 2001, S. 90).

Mit *Profile Deutsch* (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz & Wertenschlag, 2013) lagen mit der Erstauflage ab 2002 auch Skalierungen vor, die sich aus dem GER herleiteten. Auch hier wird zwischen schriftlichen und mündlichen Sprachmitteln unterschieden, wobei Sprachmittlung innerhalb einer Sprache oder zwischen zwei Sprachen stattfinden kann (ebd., S. 59). Die Kann-Beschreibungen wurden für alle Niveaustufen formuliert, allerdings erfolgt schriftliche Sprachmittlung erst ab dem Niveau B1, während mündliche Sprachmittlung ab A1 erfolgen kann.

Dort werden *globale* Beschreibungen für die schriftliche Sprachmittlung auf dem Niveau B1 wie z.B. „Kann aus mündlichen Texten einer anderen Sprache zu Themen von persönlichem oder aktuellem Interesse wichtige Aussagen mit einfachen Formulierungen in Stichworten für Deutschsprachige auf Deutsch notieren“ (ebd., S. 150) formuliert, für die mündliche Sprachmittlung auf A1 wird z.B. „Kann aus kurzen deutschsprachigen mündlichen Äußerungen wichtige Informationen, die auf Namen oder Zahlen basieren, anderen Personen in der gemeinsamen Sprache weitergeben“ (ebd., S. 114) formuliert und konkretisiert: „Kann in einem Restaurant eine einfache Bemerkung des deutschsprachigen Kellners (z.B. „Mit oder ohne Eis?“) einer Kollegin in der gemeinsamen Sprache weitergeben“ (ebd., S. 83). Bei Kolb (2016, S. 184f.) findet sich eine kritische Auseinandersetzung mit den Kann-Beschreibungen in *Profile Deutsch*. Progression zwischen den Niveaustufen wird nach Kolb (ebd., S. 184f.) über die Kategorien Länge (kurz, länger), Struktur und Komplexität (einfach, komplexer), Realisierung und Thema des Ausgangstextes (vertraut, von persönlichem Interesse, aus Ihrem Fachgebiet), Umfang und Art der Informationen im Zieltext (Hauptpunkte, einzelne Aussagen, erklärend) und Hilfsangebote (mit Wörterbuch, Hilfe der Gesprächspartner beim Formulieren) abgebildet.

Nach Kolb (ebd., S. 184) verdeckt die Vielzahl von Adjektiven und Substantiven jedoch die Beschränkungen dieses Ansatzes, da der Blick auf die konkrete Situation und den Lerner fehlt. Ohne Kenntnis des Lerners kann z.B. unklar sein, was von persönlichem Interesse ist, ein kurzer Text ist nicht immer einfacher als ein langer, und was erklärend oder verständlich ist, entscheidet erst der Adressat in der konkreten Situation.

Reimann (2015, S. 75-97) hingegen erweitert den Blickwinkel, indem er als zentrale Kriterien von Sprachmittlungsaktivitäten die sprachliche Leistung, die kognitive Leistung als Auswahl von relevanten Informationen (und eventuell notwendiger Ergänzungen) sowie die interkulturelle Leistung und die interaktionale Leistung (als Situations- und Adressatenbezug) bestimmt. Des Weiteren beschreibt Reimann (ebd., S. 67f.) eine Typologie von 9 Sprachmittlungsaktivitäten, die Variationen von mündlichen und schriftlichen Ausgangs- oder Zieltexten zwischen 2 Sprachen enthalten, deren Operationen jedoch entweder als Zusammenfassung (4 Operationen), Paraphrase (3 Operationen) oder als informelles Dolmetschen (1 Operation) gefasst werden. Der Zieltext ist aus der jeweils anderen Sprache. Dieses Konzept bezeichnet Reimann (2019, S. 176) als „Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht, wie es sich derzeit in Deutschland etabliert hat“. Die äquivalente oder formelle Übersetzung sowie das Sprachmitteln in der gleichen Sprache sind in diesem Konstrukt des fremdsprachlichen Sprachmittels nicht enthalten. Mit Reimann und Rössler (2013, S. 11) lässt sich feststellen, dass im deutschen Konstrukt der Sprachmittlung die vom GER formulierten Aktivitäten Dolmetschen und Übersetzen schon seit längerem sehr eng gefasst werden:

„Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht wird derzeit als informelle, alltägliche und nichtprofessionelle Aktivität in mündlichen und schriftlichen Kommunikationssituationen verstanden, in denen eine sinngemäße interlinguale Vermittlung von Inhalten einer Ausgangssprache in eine Zielsprache und gegebenenfalls viceversa notwendig wird. Damit werden das professionelle Dolmetschen und das textsortenadäquate und literarische Übersetzen [...], die noch im GER als Spielarten der Sprachmittlung genannt werden, als Zielkompetenzen bzw. Übungsformen im Fremdsprachenunterricht an den Rand gedrängt oder ganz ausgeschlossen.“

Beachtenswert ist, dass Sprachmittlung in der deutschen Fachdiskussion vor allem als interlinguale Mittlung zwischen 2 Sprachen verstanden wird, und nicht auch intralingual wie im GER. Ergänzend kann angemerkt werden, dass Übersetzen und Dolmetschen weiter dadurch marginalisiert wurden, dass auch in deutschen Lehrbüchern schon sehr lange dem Ideal der Einsprachigkeit gefolgt wird. Die Frage, inwieweit die Einsprachigkeit aufgegeben werden muss, hängt damit zusammen, wie Sprachmittlung definiert wird. Mit dem Erscheinen des Begleitbandes (Europarat, 2020) wurde in der deutschen Übersetzung der Begriff „Sprachmittlung“ durch den Begriff „Mediation“ ersetzt.

3. Mediation

Der Terminus Mediation wird im Deutschen eher für vermittelnde Aktivitäten in Konfliktsituationen verwendet und kann daher missverständlich sein. Mediation als Begriff im BB bezieht sich auf ein weites Verständnis der Mediation, wie sie im GER ansatzweise schon angelegt, jedoch unzureichend präzisiert war und nicht auf die in Deutschland geführte Diskussion um den Begriff „Sprachmittlung“. Die Autoren des CV/BB beziehen sich „im Hinblick auf den weit gefassten Begriff der Mediation ausdrücklich auf die spätere Publikation „Education, mobility, otherness: The mediation functions of schools“ (Coste & Cavalli 2015), so dass man tatsächlich von einer Fokusverschiebung oder gar Neukonzipierung sprechen kann.“ (Hartwich, 2020, S. 37). Eine weitere wichtige Quelle für den BB war laut den Autoren der Text „Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies“ (Council of Europe, 2016). Das weite Verständnis von Mediation zeigt sich darin, dass Mediation nun zum einen die Vermittlung zwischen jeglichen Personen, die einander nicht verstehen (nicht zwingend nur aufgrund sprachlicher Verständnisschwierigkeiten) und zum anderen auch explizit die Vermittlung innerhalb einer Sprache umfasst (Council of Europe, 2018, S. 33). Sprachmittelnde Aktivitäten sind damit alle Aktivitäten, bei denen ein bestehender Text umgeformt oder bearbeitet wird. Die Autoren des CV stellen selbst fest, dass es sich um einen weiteren Begriff als im GER handelt und verweisen auf neue Skalierungen der Mediation: “The approach taken to mediation is broader than that presented in the CEFR book. In addition to a focus on activities to mediate a text, scales are provided for mediating concepts and for mediating communication” (Council of Europe, 2018, S. 50). Sprachaktivitäten der Mediation finden sich als Vermittlung von Text, Konzepten und Kommunikation. Reimann (2019, S. 167) kritisiert jedoch mangelnde Trennschärfe zwischen diesen Begriffen, deren Bedeutungen sich teilweise überschneiden würden.

3.1. Skalierung von Mediation: einen Text sprachmitteln

Der CV/BB stellt 19 neue Skalen für Mediation und 5 weitere für Mediationsstrategien vor (Council of Europe, 2020, S. 90-121). In der bisherigen Fachdiskussion ist diese Erweiterung teilweise als unnötig (Hartwich, 2020, S. 37) wahrgenommen worden, weil damit mittlerweile 80 verschiedene Skalen vorliegen. Es ist allerdings einzuschränken, dass beim Einsatz der Skalen für beispielsweise die Erstellung von Prüfungs- oder Unterrichtsaufgaben eine Auswahl getroffen werden sollte. Idealerweise sollten nicht mehr als 8-10 Skalen eingesetzt werden. Darüber hinaus gab es durchaus Forderungen nach Skalierungen, denen der BB entspricht; z.B. forderte Koeppel (2016, S. 318) eine Skala für Kompensationsstrategien.

Die folgenden Skalen beschreiben die Fertigkeit, einen *Text zu sprachmitteln*: einen Text sprachmitteln (als Metakategorie), spezifische Informationen weitergeben (mündlich/schriftlich), Daten erklären (mündlich/schriftlich), Verarbeitung von Texten (mündlich/schriftlich), einen geschriebenen Text übersetzen (mündlich/schriftlich), Notizen anfertigen, persönliche Stellungnahme zu kreativen Texten und Analyse und Kritik kreativer Texte. Kritisch ist zu hinterfragen, ob wirklich im Sinne der Benutzerfreundlichkeit eine eigene Skala für jeden Kanal (mündlich/schriftlich) entwickelt werden musste. Auch die Trennung zwischen *Verarbeitung von Texten* und *spezifische Informationen weitergeben* ist problematisch. Bei der Verarbeitung von Texten zählt v.a. die kognitive Leistung in Form einer Zusammenfassung, während es sich bei der Weitergabe spezifischer Informationen eher um selektives Hören/Lesen handelt. Die Skalen zur Übersetzung intendieren eine wörtliche Übersetzung auf den höheren Niveaustufen und eine freie, sinngemäße Übersetzung auf niedrigeren Niveaustufen, wodurch gewisse Überschneidungen mit den Skalen zur Verarbeitung von Texten entstehen.

Auch die Skala zu *Notizen anfertigen* weist ebensolche Überschneidungen auf. Des Weiteren kritisiert Reimann (2019, S. 169), dass es zwar Deskriptoren für den Ausgangstext gäbe, jedoch keine für den Zieltext, so dass einerseits eine sprachliche Interaktion nicht vorgesehen scheint und andererseits eine Evaluation des Zieltextes nicht möglich sei.

3.2. Skalierung von Mediation: Mediation von Konzepten

Das *Vermitteln von Konzepten* beschäftigt sich mit dem Zugang zum Wissen und umfasst Skalen zum Kooperieren in einer Gruppe und zum Anleiten von Gruppenarbeiten. Erstere wird geteilt in eine Skala zur kooperativen Interaktion mit Gleichgestellten und eine zur gemeinsamen Konstruktion von Bedeutung, die zweite wird geteilt in konzeptionelle Gespräche ermöglichen und Interaktion organisieren. Dieser Bereich umfasst so nicht nur Sprachmittlung im engeren Sinn, sondern auch die Vermittlung zwischen Personen, die mit dem deutschen Konstrukt der Sprachmittlung wenig gemein hat. Die Skala zur gemeinsamen Konstruktion von Bedeutung umfasst die Vergabe von Rederecht, jedoch werden keine detaillierten Deskriptoren aufgelistet.

3.3. Skalierung von Mediation: Mediation von Kommunikation

Die Skalen zum Bereich *Kommunikation vermitteln* befassen sich mit der Erleichterung von Kommunikation zwischen unterschiedlichen Sprechern und umfassen Skalen zum Schaffen von plurikulturellen Räumen, zum Handeln als Mittler in informellen Situationen und zum Erleichtern von

Kommunikation in heiklen Situationen. Die ersten beiden Skalen beschreiben die (inter-)kulturelle Sprachmittlung, die dritte Skala weist wieder Überschneidungen mit den beiden erstgenannten auf. Auch diese Skalen sind deutlich weiter als Sprachmittlung im engeren Sinne; so wird z.B. beschrieben, dass in heiklen Situationen Fragen so gestellt werden, dass Beleidigungen und peinlichkeiten vermieden werden oder Gesprächsteilnehmer dazu gebracht werden sollen, Lösungsvorschläge zu formulieren. Es ist anzumerken, dass nicht für alle Skalen Deskriptoren auf allen Niveaus vorliegen. In der Validierungsphase des CV (vgl. Council of Europe, 2018, S. 247) gestaltete sich nach Auskunft der Autoren die Erstellung von Deskriptoren für Mediation auf den Niveaustufen A1 und A2 schwierig.

Die Skalen zu Strategien der Mediation beschreiben kognitive und interaktionale Leistungen und umfassen das Verbinden mit Vorwissen, komplizierte Informationen in kleinere Einheiten aufgliedern, Sprache anpassen, einen dichten Text weiter ausführen und einen Text straffen.

4. Mediation und Sprachmittlung als Konstrukte

Die Unterschiede, die in den vorherigen Abschnitten zwischen den Definitionen von Sprachmittlung und Mediation deutlich wurden, werden vorraussichtlich die Fachdiskussion weiter erschwerend begleiten, denn selbst in neueren Veröffentlichungen zum Thema (Nied Curcio & Katelhön, 2020; Evangelista, M.C.R.G., 2022) werden die Begriffe Mediation und Sprachmittlung abwechselnd verwendet. Es wäre jedoch sinnvoll, den Begriff Mediation in expliziten Bezug zur Verwendung im BB einzusetzen, um eine weite Auslegung des Begriffs anzuzeigen, während der Begriff Sprachmittlung eine engere Auslegung anzeigen sollte. Ferner ist davon auszugehen, dass die Aufwertung der Mediation durch den CV/BB seit 2018 als „wash back“ auch ihren Niederschlag in DaF/DaZ Lehrwerken und Prüfungen finden wird. Es liegen bereits erste Lehrwerke vor, die Aufgaben zur Mediation nach CV/BB anbieten, z.B. „Kompass DaF B2“ (Braun & Fugert, 2020) oder „Das Leben B1“ (Kuhn, Funk, von Eggeling, & Weimann, 2022). Das Training von Mediation wird in „Das Leben B1“ ausdrücklich auf den BB bezogen. Dort werden beispielsweise zwei Texte zum Thema Fußball und Ehrenamt mit der Aufgabenstellung „Wählen Sie Text A oder B. Notieren Sie die drei wichtigsten Informationen und berichten Sie“ und der folgenden Aufgabe „Sportvereine und Klubs an Ihrem Kursort. Was ist gleich, was ist anders? Vergleichen Sie“ (ebd., S. 40) verbunden. Um zu entscheiden, ob Aufgaben und Übungen sich auf Sprachmittlung im engeren Sinn oder Mediation im weiten Sinn beziehen, müssen die theoretischen Konstrukte, die diesen Begriffen zugrundeliegen, offengelegt werden. Erst dadurch können sinnvolle Aufgaben und valide Prüfungen

entwickelt werden. Im folgenden wird daher beschrieben, welche Kompetenzen als theoretische Konstrukte der Mediation zugrunde liegen.

Mediation wird nicht den Fertigkeiten (Schreiben, Lesen, Hören, Sprechen, rezeptiv/produktiv) zugeordnet, sondern als komplexer Modus definiert. Insofern ist es nicht korrekt, wenn diese als „gleichberechtigte Fertigkeit“ bei Nide Curcio & Katelhön (2020, S. 67) beschrieben wird. Die Kann-Beschreibungen des CV/BB liefern Beispiele, was ein Lerner auf einem bestimmten Sprachniveau beherrschen soll. Diese Beschreibungen sind dem handlungsorientierten Ansatz verpflichtet und liefern beispielhaft Situationen und Kontexte. Es geht nicht allein um sprachliche Fertigkeiten, sondern um soziales Handeln. Die Reihenfolge der Modi Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation zeigt eine steigende Komplexität der erwarteten Leistungen. Insofern überrascht es nicht, dass es bei der Erstellung von Deskriptoren auf A1 und A2 Niveau Schwierigkeiten gibt.

Mit der Fokussierung auf sprachliches Handeln ergibt sich eine Kompetenzorientierung darauf, „was man mit der Sprache tun kann: andere Menschen und Kulturen verstehen können, [...] am gesellschaftlichen und kulturellen Leben aktiv teilnehmen können“ (Grotjahn & Kleppin, 2017, S. 162). Fertigkeiten sind dabei nur Voraussetzungen für Kompetenzen. Um das Konstrukt „Mediation“ präzise beschreiben zu können, bedarf es Klarheit darüber, welche Kompetenz erforderlich ist, um erfolgreich zu sprachmitteln. Die Aufteilung der Mediation in die Domänen Texte, Konzepte und Kommunikation offenbart, dass es bei weitem nicht nur um sprachliche Kompetenzen geht, sondern dass situative, interkulturelle und persönliche Faktoren (u.a. in den Modellen der Sprachmittlung von Caspari, 2013, S. 39 und Kolb, 2014, S. 100) sowie strategische Kompetenzen eine Schlüsselrolle spielen. Auch wenn es Überschneidungen zwischen Fertigkeiten und Kompetenzen gibt, erscheint es sinnvoller, Mediation als Kompetenz zu bezeichnen. Weinert (2001, S. 27f) beschreibt Kompetenz als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.

Die Komplexität einer solchen Kompetenz wird deutlich, wenn die unterschiedlichen Teilkompetenzen betrachtet werden, die Kolb (2016, S. 163ff) wie folgt benennt: Sprachkompetenz, Diskurskompetenz, pragmatische Kompetenz, interaktionale Kompetenz, soziolinguistische Kompetenz, strategische Kompetenz, sachlich-fachliche und (inter-)kulturelle Kompetenz, instrumentelle Kompetenz, persönlichkeitsbezogene und psychische Kompetenzen sowie Transferkompetenz. Um erfolgreich zu

sprachmitteln, muss der Lernende also unterschiedlichste Teilkompetenzen aktivieren und problemlösend einsetzen.

Durch die Aufwertung der Mediation im CV/BB ergeben sich in der Fremdsprachendidaktik vor allem Konsequenzen für die Erstellung von Unterrichtsaufgaben, die Leistungsmessung und die Leistungsbewertung.

5. Unterrichtsaufgaben

Zum Thema Sprachmittlung und Aufgaben stellt Tesch (2010, S. 99f) fest:

„Die Anwendung von Sprachmittlungsaufgaben weist über die unterrichtliche Lernsituation hinaus und leidet daher in der unterrichtlichen Lernsituation häufig an einem Authentizitätsmangel [...] wenn auch die Konzeption eines Stufenmodells für Sprachmittlungsaufgaben [...] noch ein didaktisches Desiderat darstellt.“

Der CV/BB erfüllt den Wunsch nach einem Stufenmodell, an Hand dessen die Lernprogression erfasst werden kann. Für die Erstellung von Aufgaben und vorbereitenden Übungen ist es möglich, bestimmende Faktoren zu formulieren, z.B. „Lebensweltbezug und Topikalität, Komplexität aufgrund ihrer Problemorientierung, Kompetenzentwicklung hin zum Ziel der Teilhabe und Diskursfähigkeit, Prozessorientierung und Offenheit im Ablauf und Ergebnis [...] mit der fremdsprachigen Partizipation an gesellschaftlichen Diskursen“ (Kolb, 2016, S. 198), jedoch erweisen sich solche Forderungen als schwer in der Unterrichtspraxis handhabbar. Andererseits zeigt ein Blick in bestehende Mediationsaufgaben aus deutschen Schulen, hier am Beispiel der Aufgabensammlung Mediation für den mittleren Schulabschluss (ISB, 2018), dass in der Praxis Aufgaben zu stark vereinfacht werden. Es finden sich v.a. geschlossene Aufgabentypen (Lückentexte), die sich eventuell als vorbereitende Übungen eignen, nicht jedoch um in einer Abschlussprüfung Kompetenzen zu erheben. Lückentexte ausfüllen ist eine rein unterrichtliche, nicht jedoch ausserhalb des Unterrichts relevante Sprachhandlung. Der CV/BB kann hier helfen, Aufgaben und Übungen authentischer zu konzipieren, indem Kontexte und Adressaten benannt werden. Die Kontexte entscheiden auch darüber, welche Teilkompetenzen aktiviert werden müssen. Die Beschreibungen finden sich als Phrasen in den Kann-Beschreibungen des CV/BB und sind wie gewohnt vage: Im Schadenersatzfall, berufliche oder akademische Kontexte, in einem Fremdenverkehrsamt, im Umgang mit Behörden während eines Auslandsaufenthaltes etc. und bedürfen einer präziseren Ausarbeitung, wie dies *Profile Deutsch* (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz & Wertenschlag, 2013) bereits für den GER leistete. Katelhön & Nied Curcio (2012, S. 47) schlagen u.a. folgende Grundprinzipien

für die Erstellung von Sprachmittlungsaufgaben vor: Authentische Textquellen, Berücksichtigung der kommunikativen Ausrichtung der Aufgaben, Realitätsnahe Situationen, dem sprachlichen Niveau angemessen und sinnvolle Integration in die Unterrichtsthematik. Nied Curcio & Katelhön (2020, S. 81) ergänzen diese Grundprinzipien um Aufgaben mit interkultureller oder kontrastiver Perspektive. Diese Forderungen sind ebenfalls dem kommunikativem Handlungsansatz verpflichtet und es ist erwartbar, dass bei der Umsetzung Abstriche in den Bereichen Authentizität und Realitätsnähe gemacht werden müssen.

Für die Unterrichtspraxis vielversprechend sind die Deskriptoren für Mediationsstrategien, die nicht nur sprachliche, sondern auch interaktionale (*als Vermittler tätig werden, plurikulturelle Räume ermöglichen etc.*) und kognitive Leistungen (*Verbindung mit Vorwissen, einen Text glätten etc.*) beschreiben. Auch hier ist kritisch anzumerken, dass diese Deskriptoren vage sind, allerdings bieten sie Anknüpfungspunkte zur Weiterentwicklung. Ein weiterer Vorteil könnte darin liegen, neue Lehrwerke einer kritischeren Prüfung zu unterziehen. Da Mediation im CV/BB sehr weit gefasst ist, können Lehrwerke fast jede Umformung eines Textes (auch ohne interaktionale oder kognitive Aspekte) als Mediation etikettieren. Ein Blick darauf, ob auch Übungen zur Strategieentwicklung angeboten werden, deren Merkmale im CV/BB deutlich benannt werden, hilft bei der Einschätzung, inwieweit ein neues Lehrwerk diesem Anspruch tatsächlich gerecht wird.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Frage nach der Progression von Mediation. Für Kolb (2016, S. 202) ist „Sprachmittlung eine derart komplexe Aktivität, dass eine Progression eigentlich nur denkbar ist, wenn man eine Vielzahl von Faktoren ansetzt, von denen dann jeweils einer oder mehrere variiert werden“. Aus diesem Grund plädiert Kolb (ebd., S. 202-232 mit Beispielen) dafür, Sprachmittlungsaufgaben zu variieren, anstatt eine Progression festzulegen. Der Verzicht auf eine definierte Progression würde allerdings dem Grundprinzip der Anpassung an das Niveau der Lernenden und der Grundidee von beschreibbaren Niveaustufen im GER widersprechen. Der konsequentere Weg ist die Formulierung von Deskriptoren im CV/BB. Die Variation von Mediationsaufgaben mit unterschiedlichen Schwerpunkten ist gerade dadurch möglich, dass dort Skalen zu unterschiedlichen Kompetenzen angeboten werden, die je nach Schwerpunktsetzung der jeweiligen Lernaktivität ausgewählt werden können. Die bereits angesprochenen inhaltlichen Überschneidungen bei den Deskriptoren sind dabei unproblematisch, denn sie ermöglichen präzisere Schwerpunktsetzungen. Stehen bei der Sprachmittlungsaufgabe eher kognitive Leistungen wie Zusammenfassen im Vordergrund, kann die Skala zur *Verarbeitung eines Textes* gewählt werden, geht es hingegen um selektives Hören oder Lesen, ist die Skala zur *Weitergabe spezifischer*

Informationen passender. Die Zuordnung von Sprachmittlungsaufgaben zu Niveaustufen ist auch unerlässlich für die Vorbereitung auf und die Erstellung von Sprachprüfungen und Tests.

6. Leistungsmessung und -bewertung

Die Aufwertung der Mediation im CV/BB wird auch ihren Niederschlag in fremdsprachlichen Tests und Prüfungen finden. Wie unter 4 dargelegt, lässt sich das Konstrukt Mediation als komplexe Kompetenz beschreiben, das aus vielen Teilkompetenzen besteht. Testtheoretisch ist Klarheit über das zu messende Testkonstrukt vorrauszusetzen, um entsprechende Prüfungen und Tests zu entwickeln. Diese müssen zumindest den klassischen Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität (vgl. Stevener, 2018) entsprechen. Im Zusammenhang mit dem Konstrukt Mediation als komplexer Kompetenz ist das Kriterium der Validität, der Gültigkeit, relevant. Zum einen ist die interne Validität zu gewährleisten: Misst eine Prüfung das, was sie zu messen vorgibt? Lassen sich die gezeigten Ergebnisse eindeutig auf das Konstrukt Mediation zurückführen? Je mehr alternative Erklärungen für die Ergebnisse möglich sind, desto geringer ist die interne Validität einzuschätzen. Zum anderen ist externe Validität zu gewährleisten: Inwieweit ist das gezeigte Prüfungsverhalten auch in realen Situationen ausserhalb der Prüfungssituation erwartbar? Erst wenn das zu messende Konstrukt klar beschrieben ist, kann die Operationalisierung erfolgen. Welche beobachtbaren Eigenschaften werden dem Konstrukt zugeschrieben und wie kann man diese messen? Hu (2013, S. 77) hat angemerkt, dass interkulturelle Domänen zu den wenig operationalisierten und schwer überprüfbaren Bereichen gehören. Gerade die Zuschreibung von beobachtbaren Eigenschaften ist problematisch. Dies gilt vor allem für den Bereich Mediationsstrategien, denn kognitive Vorgänge (*Verbindung mit Vorwissen, komplizierte Informationen aufgliedern*) lassen sich nicht direkt beobachten. Auf den Niveaustufen A1 und A2 liegen z.B. keine Deskriptoren zur Verbindung mit Vorwissen vor, auf der Niveaustufe B1 geht es um die Verbindung mit dem eigenen Vorwissen, aber auf den höheren Niveaustufen wird sogar die Initiierung von kognitiven Leistungen anderer genannt, z.B. die Kann-Beschreibung für C1: Kann spontan eine Reihe von Fragen stellen, um Menschen zum Nachdenken über ihr Vorwissen zu einem abstrakten Thema anzuregen und ihnen dabei zu helfen, eine Verbindung zu dem herzustellen, was erklärt werden soll (nach Council of Europe 2020, S. 121). Die Überprüfbarkeit solcher Prozesse dürfte schwierig sein, da das Vorwissen nicht erhoben wurde, mentale Vorgänge bei Interaktionspartnern wie Ermutigung, Nachdenken, und Verbindungen herstellen nicht direkt beobachtbar sind und auch alternative Erklärungen für das Verhalten der Kooperationspartner nicht ausgeschlossen werden könnten. Auch die Bereiche Sprachmittlung von Kommunikation und von

Konzepten sind problematisch. Da es um kooperative Interaktion und die gemeinsame Konstruktion von Bedeutung sowie die Erleichterung von Kommunikation zwischen verschiedenen Sprechern geht, sind bei der Erhebung ebenfalls Interaktionspartner zu berücksichtigen. Um nur einige Beispiele (nach Council of Europe, 2020, S. 108-116) zu geben (Hervorhebungen durch Verfasser): Kann eine Zusammenfassung desssen geben ... was *von allen Beteiligten erwartet* worden war (Kommunikation in heiklen Situationen); Kann *Sensibilität* für unterschiedliche Perspektiven zeigen (Gruppendiskussionen erleichtern); Kann Einzel- und Gruppenarbeit *unaufdringlich* überwachen (Interaktion organisieren); kann mit Ambivalenzen umgehen und *Missverständnisse abwenden* (Plurikulturelle Räume schaffen). Die Entscheidung, inwieweit diese Handlungen erfolgreich sind, liegen damit nicht bei einem unabhängigen Prüfer, sondern bei den Interaktionspartnern in der jeweiligen konkreten Situation, denn nur dieser kann Unaufdringlichkeit, Missverständnisse, Erwartungen der Beteiligten und Sensibilität beurteilen.

Noch am ehesten lassen sich die Skalen zum Sprachmitteln eines Textes für die Leistungsmessung verwenden. Im Kontext der Sprachmittlung an deutschen Schulen liegen z.B. bereits Bewertungsraster für Sprachmittlungstexte vor (ISB, 2018), die Inhalt, Textstruktur (inkl. kulturelle Angemessenheit) und Sprache operationalisieren. Fraglich ist allerdings, welchen Mehrwert die neuen Skalen des CV/BB bieten, wenn im Sinne der weiten Definition von Mediation nicht auch Strategien, Konzepte und Kommunikation erhoben werden.

Es wäre denkbar, die komplexe Kompetenz Mediation in Teilkompetenzen aufzugliedern und diese zu erheben. Damit jedoch würde sich eine Prüfung dem Vorwurf geringer Validität aussetzen, denn das Testkonstrukt wäre nicht mehr Mediation, sondern beispielsweise Diskurskompetenz oder pragmatische Kompetenz. Es erscheint vertretbar, Teilkompetenzen z.B. in informellen Lernfortschrittstest zu prüfen, jedoch sollten formelle Prüfungen keine Teilkompetenzen, sondern das Testkonstrukt Mediation erheben.

Bislang liegen noch keine Prüfungen mit Prüfungsteil Mediation vor, was auch daran liegt, dass es noch keine weiterführende Konkretisierung der Skalen gibt. Erschwerend kommt hinzu, dass Sprachprüfungen zunehmend auf „harte“ wissenschaftliche Methoden des Messens fokussieren. Exemplarisch sei der TestDaF genannt, in dem die klassischen Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören strikt getrennt erhoben werden. Im Sinne der internen Validität ist das sinnvoll, denn so können Ergebnisse eindeutig interpretiert werden. Andererseits ist der TestDaF so eine hochgradig künstliche Prüfung, da selbst der Prüfungsteil Sprechen ohne wirkliche Interaktion stattfindet: um eine hohe Standardisierung zu erreichen, sprechen Prüflinge nur mit einer Aufzeichnung und erhalten auf ihren Redebeitrag keinerlei Reaktion. Für Mediation ist es zwingend geboten, interaktive, kombinierte Aufgaben zu verwenden.

Möglicherweise muss man sich damit vom ideal des harten Messens verabschieden und „weichere“ Messverfahren verwenden, beispielsweise introspektive Verfahren (Selbstreflexion, Introspektion der Interaktionspartner), Selbstbeurteilungen und Beurteilungen durch Interaktionspartner oder Verfahren der Kulturwissenschaft (Interview, TV Aufzeichnung, Diskursanalyse). Auch wenn damit Gütekriterien wie Reliabilität oder Objektivität als geringer eingestuft werden müssten, wäre doch die interne und externe Validität (und eventuell Authentizität) einer Prüfung höher einzuschätzen.

Im Sinne der Praktikabilität einer solchen Prüfung muss angemerkt werden, dass Mediation im CV/BB ein komplexer Modus und damit eine Metakategorie ist. Es ist keine Kompetenz, die isoliert erhoben werden sollte, sondern Mediation kann vor allem auf den höheren Niveaustufen den Kontext (Situation, Interaktionspartner, kommunikative Zwecke) für Aufgaben bieten, die auch andere Aspekte des GER erfassen. Je nach Ausrichtung der jeweiligen Sprachprüfung können dabei ausgewählte Skalen aus dem CV/BB Verwendung finden.

7. Fazit

Es konnte gezeigt werden, dass die Begriffe Sprachmittlung und Mediation unterschiedliche Bedeutungen haben. Der in der deutschen Fachdiskussion und im GER von 2001 verwendete Begriff der Sprachmittlung wurde in den folgenden Jahren relativ eng als interlinguales Bearbeiten und Umformen eines Textes ausgelegt. Mit dem Erscheinen des CV 2018 und dessen deutscher Übersetzung 2019 wird Sprachmittlung nun als Mediation bezeichnet, der ein sehr viel weiteres Verständnis von Sprachmittlung zugrunde liegt. Mediation umfasst neben der inter- und intralingualen Mittlung von Texten auch die Mittlung von Konzepten, Kommunikation und Strategien. Die entsprechenden Skalierungen im BB erlauben eine Progressionsbeschreibung und können einen wertvollen Beitrag für die Erstellung entsprechenden Unterrichtsmaterials liefern. Es bleibt jedoch abzuwarten, inwieweit Lehrwerke tatsächlich Übungen zur Mediation nicht nur von Texten, sondern auch von interaktionalen Aktivitäten (Konzepte, Kommunikation) sinnvoll und realitätsnah entwickeln können. Darüber hinaus müssen Übungen zum Strategietraining angeboten werden, für die der BB wertvolle Anknüpfungspunkte bietet. Die empirische Überprüfbarkeit einer komplexen Kompetenz wie der Mediation kann gelingen, wenn der Schwerpunkt auf das Gütekriterium der Validität gelegt wird. „Weiche“ Messverfahren wie z.B. Introspektion und Interview sowie Selbstbeurteilung und Beurteilung durch Interaktionspartner berücksichtigen stärker interaktionale und interkulturelle Aspekte und entsprechen daher besser dem Testkonstrukt Mediation, auch wenn andere Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität) geringer

einzuschätzen sind. Als Desiderat bleibt die Forderung, Skalen auch für die Niveaustufen A1 und A2 zu entwickeln sowie eine Präzisierung und Konkretisierung der Skalen vorzunehmen, wie dies *Profile Deutsch* (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz & Wertenschlag, 2013) für den GER leistete.

Literatur

- Braun, B., & Fugert, N. (2020) *Kompass DaF B2*. Berlin: Klett.
- Caspari, D., & Schinscke, A. (2012). Sprachmittlung: Überlegungen zur Förderung einer komplexen Kompetenz. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 41/1, 40-53.
- Caspari, D. (2013). *Sprachmittlung als kommunikative Situation. Eine Aufgabentypologie als Anstoß zur Weiterentwicklung eines Sprachmittlungsmodells*. In Reimann D./Rössler. A. (Hrsg.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. (pp. 27–43).Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Coste, D., & Cavalli, M. (2015). *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Council of Europe. (2016). *Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume with New Descriptors*. Retrieved from <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Klett-Langenscheidt.
- Europarat. (2020). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Berlin u.a.: Klett-Langenscheidt.
- Evangelista, M.C.R.G. (2022). Sprachmittlung und Mediation für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Pandaemonium Germanicum*, 25(46), São Paulo, 202-208.
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H., & Wertenschlag, L. (2013). *Profile deutsch*. Berlin: Klett-Langenscheidt.
- Grotjahn, R., & Kleppin, K. (2017). *Deutsch Lehren Lernen 7: Prüfen, Testen, Evaluieren*. Berlin: Klett-Langenscheidt.

- Hartwich, P. (2020). Mediation im Fremdsprachenunterricht – die neuen Deskriptoren des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen zum Bereich Mediation und ihr Potenzial für den DaF-Unterricht an polnischen Schulen. *Studia Translatorica*, 11, 35-50.
- HIBB (Hamburger Institut für Berufliche Bildung). (2010). *Sprachmittlung (Mediation). Schriftliche Sprachmittlungsaufgaben erstellen und bewerten*. Retrieved from http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2014/31191/pdf/Sprachmittlung_Dezember_2010.pdf
- Hu, A. (2013). Interkulturelle Kommunikative Kompetenz. In W. Hallet & F. G. Königs, *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 2. Auflage, (pp. 75-79). Berlin: Klett Kallmeyer.
- ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München). (2005). *Time to talk! Eine Handreichung zur Mündlichkeit im Unterricht der modernen Fremdsprachen*. Berlin: Cornelsen.
- ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München). (2005). *Bewertung von Sprachmittlungsaufgaben in den modernen Fremdsprachen*. Retrieved from <https://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/b/sprachmittlungsaufgaben/>
- ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München). (2010). *Übungsaufgaben zur Vorbereitung auf die kombinierte Abiturprüfung im achtjährigen Gymnasium*. Retrieved from <http://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/uebungsaufgaben-zur-kombinierten-abiturpruefung-en/>
- ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München). (2018). *Mittlerer Schulabschluss an der Mittelschule. Englisch. Mediation Illustrierende Aufgaben*. Retrieved from http://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/a/aufgabensammlung_englisch_mediation-msa/
- Katelhön, P., & Nied-Curcio, M. (2012). *Hand- und Übungsbuch zur Sprachmittlung Italienisch-Deutsch*. Berlin: Frank & Timme.
- Katelhön, P. (2015). Sprachmittlung und Textmusterwissen. In: Nied-Curcio, M., Katelhön, P. & Bašić, I. (Hrsg.). *Sprachmittlung – Mediation – Mediazione linguistica. Ein deutsch-italienischer Dialog*. (pp. 259-274). Berlin: Frank & Timme.
- Königs, F. G. (2013). Was hat die Sprachlehrforschung eigentlich gebracht? Plus und Minuspunkte aus subjektiver Sicht. *Fremdsprachen lehren und lernen* 42/1, 7-21.
- Koeppel, R. (2016). *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. 3. überarb. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.

- Kolb, E. (2014). Sprachmittlung: Eine Kompetenz mit Zukunft. In Gehring, W., & Merkl, M. (Eds) (2014). *Englisch lehren, lernen, erforschen* (pp. 97–112). Oldenburg: BIS.
- Kolb, E. (2016): Sprachmittlung. *Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz*. Münster: Waxmann.
- Kuhn, C., Funk, H., von Eggeling, R., & Weimann, G. (2022). *Das Leben. B1*. Berlin: Cornelsen.
- Nied-Curcio, M., & Katelhön, P. (2020). *Sprachmittlung und Mediation für Deutsch als Fremd-und Zweitsprache (DaF/DaZ)*. Reihe Sprachen lehren – Sprachen lernen. Band 9. Berlin: Frank & Timme.
- Pfeiffer, A. (2013). Was ist eine sinnvolle Sprachmittlungsaufgabe? Ein Instrument zur Evaluation und Erstellung von Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht. In: Reimann D./Rössler, A. (Hrsg.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht* (pp. 44-64).Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Reimann, D. (2015). Diagnose und Evaluation von Sprachmittlungskompetenz. In Nied-Curcio, M., Katelhön, P. & Bašić, I. (Hrsg.). *Sprachmittlung – Mediation – Mediazione linguistica. Ein deutsch-italienischer Dialog*. (pp. 65-97). Berlin: Frank & Timme.
- Reimann, D. (2016). *Sprachmittlung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Reimann, D. (2019). Mediation in den neuen Skalen und Deskriptoren des CEFR Companion Volume. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 30, 163-180.
- Rössler, A. (2008). Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 1(2), 53-77.
- Stevener, J. (2018). Testen und Prüfen in der Fremdsprache: Was macht eine gute Sprachprüfung aus?. *Ramkhamhaeng University Journal Humanities Edition*, 1(37), 21-46.
- Stevener, J. (2021). Mündliche kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache messen: Herausforderungen und Chancen. *Ramkhamhaeng University Journal Humanities Edition*, 1(40), 185-212.
- Tesch, B. (2010). *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Veia, R. (2011). *Sprachmittlung in DaF-Lehrwerken: „Deutsch ein Hit!1,2,3“ ein Beispiel*. Unveröff. Masterarbeit. Retrieved from <http://ikee.lib.auth.gr/record/128589/files/GRI-2012-8107.pdf>
- Vermeer, H. J. (1990): *Skopos und Translationsauftrag*. Heidelberg: IKO.

- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Weinert, Franz E. (Hrsg.). *Leistungsmessungen in Schulen* (pp 17-31). Weinheim: Beltz.
- Weissmann, D. (2012). Sprachmittlung versus Übersetzung. Zur Anwendbarkeit der Vorschläge des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens auf Curricula der Auslandsgermanistik. In DAAD (Ed.), *Zukunftsfragen der Germanistik, Beiträge der DAAD-Germanistentagung 2011* (pp 182-194). Göttingen: Wallstein.
- Wisniewski, K. (2019). Zur Skalierung von Strategien im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen: Eine kritische Auseinandersetzung. *Deutsch als Fremdsprache*, 3, 142-151.
- Wisniewski, K., Tschirner, E., & Bärenfänger, O. (2019). Der Begleitband zum „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“. Einleitung in den Themenschwerpunkt. *Deutsch als Fremdsprache*, 2(19), 67-76.