

# Sprachmittlung im DaF-Unterricht an kroatischen Gymnasien

---

**Marić, Marija Petra**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2024**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:079732>

*Rights / Prava:* [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-07-19**



Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
University of Zagreb  
Faculty of Humanities  
and Social Sciences

*Repository / Repozitorij:*

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb  
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
Odsjek za germanistiku  
Nastavnički smjer

Marija Petra Marić

Sprachmittlung im DaF-Unterricht an kroatischen  
Gymnasien

Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Marija Lütze-Miculinić

Zagreb, srpanj 2024.

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	4
2. Sprachmittlung und Beziehung zu anderen zusammenhängenden Begriffen .....	5
1. Sprachmittlung oder Mediation ... oder beides?.....	5
2. Sprachmittlung vs. Übersetzung vs. Dolmetschen.....	6
3. Sprachmittlung – ein relativ neues Thema?.....	8
1. Historischer Überblick .....	8
3.1.1. Die Grammatik-Übersetzungsmethode (19. Jh.).....	9
3.1.2. Nach der Grammatik-Übersetzungsmethode.....	10
2. Sprachmittlung in der heutigen Fremdsprachendidaktik .....	12
4. Sprachmittlung nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (CEFR).....	13
5. Der Lernende als Sprachmittler (Rolle des Sprachmittlers) .....	15
1. Sprachmittlerische Teilkompetenzen.....	18
5.1.1. Die sprachlich-kommunikative Kompetenz .....	18
5.1.2. Die interkulturelle Kompetenz .....	19
5.1.3. Die interaktionale Kompetenz .....	20
5.1.4. Die strategisch-methodische Kompetenz .....	20
2. Sprachmittlerische Aktivitäten und Strategien.....	21
5.2.1. Sprachmittlerische Aktivitäten.....	22
5.2.2. Sprachmittlerische Strategien.....	23
6. Zwischen Theorie und Praxis – Sprachmittlung im DaF Unterricht an kroatischen Gymnasien.....	25
1. Sprachmittlung im kroatischen <i>Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch</i> ...	25
6.1.1. Sprachmittlung nach den sechs Sprachniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens.....	26
6.1.2. Sprachmittlungsbezogene Lernziele im kroatischen <i>Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch – Analyse und Vertretenheit</i> .....	29
2. Praktische Umsetzungsmöglichkeiten nach Meinung kroatischer DeutschlehrerInnen .....	32
6.2.1. Hypothesen und Ziele der Untersuchung .....	33
6.2.2. Die Befragten.....	34
6.2.3. Durchführung und Instrumente.....	37
7. Ergebnisse der Umfrage.....	37

<b>1. Vertrautheit mit dem Begriff <i>Sprachmittlung</i></b> .....	37
<b>2. Umsetzungs- und Erwerbsmöglichkeiten in Bezug auf die SuS und die zugelassenen Lehrwerke</b> .....	42
<b>3. Relevanz der Verfügbarkeit eines Handbuchs für Sprachmittlung</b> .....	49
<b>8. Schlussfolgerung</b> .....	52
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	54
<b>Zusammenfassung</b> .....	56
<b>Anhang 1: Umfrage</b> .....	57
<b>Anhang 2: Einwilligungserklärung zur Teilnahme an der Umfrage</b> .....	62

# 1. Einleitung

Innerhalb der modernen Fremdsprachendidaktik ist Sprachmittlung, auch Mediation genannt, schon lange ein sehr aktuelles Thema. Die Bedeutung der sprachmittelnden Kompetenz kommt in der heutigen Zeit des Globalismus und Multikulturalismus besonders zum Tragen, denn der Mensch befindet sich ständig in Situationen, die von ihm sprachmittelndes Handeln erfordern, sei es in der Schule, bei der Arbeit, daheim oder in der Bahn. Diese Bedeutung wurde auch von der fremdsprachendidaktischen Forschung erkannt, weshalb das Thema von zwischensprachlicher Mediation in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus dieses Fachgebiets gerückt ist. Dementsprechend wird Sprachmittlung in verschiedenen wissenschaftlichen Beiträgen, bildungsorientierten Richtlinien und Lehrbüchern immer mehr thematisiert und aufgegriffen. Doch obwohl in der neueren Fremdsprachendidaktik bedeutsame Fortschritte in dem Bereich Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht gemacht wurden, wird, wenn man die Beiträge zum Thema betrachtet, ganz schnell klar, dass dennoch weiterhin das Bedürfnis eines näheren Befassens mit diesem Forschungsgegenstand besteht. Wie auch für andere Sprachen, wird auch für die Didaktik Deutsch als Fremdsprache das Thema Sprachmittlung immer relevanter, weshalb ich mich in meiner Diplomarbeit gerade dem Erforschen zwischensprachlicher Mediation im Rahmen des DaF Unterrichts widme, mit besonderer Rücksicht auf das Vorhandensein von Sprachmittlung im kroatischen DaF Unterricht.

Ziel meiner Forschung ist es, einen Beitrag zur Sprachmittlungsforschung im Rahmen des DaF-Unterrichts an kroatischen Gymnasien zu leisten. Zu diesem Zweck wird in dieser Diplomarbeit zunächst eine Erklärung der zwei Begriffe Sprachmittlung und Mediation dargeboten, worauf eine Abgrenzung der drei Begriffe Sprachmittlung, Übersetzung und Dolmetschen folgt. In Kombination mit dem darauffolgenden historischen Überblick zum Thema Sprachmittlung dient dies als Basis zum allgemeinen Verständnis des Begriffs, wobei weiterhin in der Diplomarbeit auf die genaue Definition des Forschungsgegenstandes eingegangen wird. Für die Definierung des Begriffs Sprachmittlung wird vor allem das Handbuch des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (CEFR), „*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion Volume with New Descriptors*“ aus dem Jahr 2020 berücksichtigt. Darüber hinaus werden wichtige und nötige Teilkompetenzen, samt

sprachmittlerischer Aktivitäten und Strategien, die für das Erwerben sprachmittlerischer Kompetenzen erforderlich sind, in Betracht gezogen. All dies dient als Grundlage für die weitere Befassung mit dem Thema der Sprachmittlung im kroatischen Bildungsraum. Im empirischen Teil der Arbeit wird durch einen vergleichenden Überblick der vom kroatischen Ministerium für Bildung und Forschung vorgeschriebenen theoretischen Anweisungen aus dem kroatischen *Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch* (Kr. *Predmetni kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik*) zum Einen und der nach den Meinungen für die Zwecke dieser Arbeit befragter DaF-Lehrender praktischen Umsetzungsmöglichkeiten (persönliche Erfahrungen DaF-Lehrender an kroatischen Gymnasien) von sprachmittlungsbezogenen Lernzielen zum Anderen ein zusammenfassendes Bild zur gegenwärtigen Situation rund um das Thema Sprachmittlung im DaF Unterricht an kroatischen Gymnasien verschafft.

Die Voraussetzung, dass es zwischen Theorie und Praxis doch bedeutende Unterschiede hinsichtlich der Möglichkeiten zur Erreichung sprachmittlungsbezogener Lernziele im DaF-Unterricht an kroatischen Gymnasien gibt, wird durch die Ergebnisse einer für die Zwecke dieser Arbeit durchgeführten Umfrage mit DeutschlehrerInnen, die an kroatischen Gymnasien tätig sind, gestützt. Anschließend auf die Antworten der befragten Lehrkräfte wird im Schlussteil dieser Diplomarbeit kurz das 2024 vom ECML (European Centre for Modern Languages of the Council of Europe) neu erschienene Handbuch für Lehrkräfte zum Thema „*Mediation in Teaching, Learning and Assessment*“ präsentiert.

## **2. Sprachmittlung und Beziehung zu anderen zusammenhängenden Begriffen**

### **1. Sprachmittlung oder Mediation ... oder beides?**

Wie es der Fall für die meisten Forschungsgegenstände ist, wird auch bei der Suche nach Beiträgen zum Thema Sprachmittlung unter anderem natürlich auch Fachliteratur auf Englisch angeboten. Als Weltsprache und vorherrschende Sprache der Wissenschaft ist dies auch nicht verwunderlich. Wenn man aber von Begriffserklärungen spricht, kommt es in vielen Fällen zu zwischensprachlichen Unterschieden in den Bezeichnungen für Forschungsgegenstände, die unter

einigen Umständen auch Unklarheiten hervorrufen können. Bei dem Thema Sprachmittlung kommt es daher darauf an, das existierende und auch im deutschsprachigen Kontext angewandte Äquivalent aus dem Englischen in Betracht zu ziehen. Liest man sich in die bestehende englischsprachige Fachliteratur zum Thema Sprachmittlung ein, bemerkt man leicht, dass die Autoren und Forscher immer von *Mediation* sprechen. Beispiel dafür ist auch und vor allem die Fassung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, in der im englischen Zusammenhang die Bezeichnung *Mediation* benutzt wird, während sich im deutschsprachigen Kontext eher Sprachmittlung als Entsprechung durchgesetzt hat (Kolb, 2016: 13). Nichtsdestotrotz wird man auch im Deutschen oft auf die Bezeichnung *Mediation* stoßen. Ein Dilemma in der Anwendung der genannten zwei Wörter als Synonyme findet Kolb in der Polysemie des Begriffs. Die Bezeichnung *Mediation* wird im Deutschen nämlich zunächst immer auf das Gebiet der Psychologie zurückgeführt. Kolb fügt aber auch hinzu, dass diese Erkenntnis in anderen Sprachen kein Problem darzustellen scheint. (ebd.) Aus praktischen Gründen, aber auch wegen der oben genannten Tatsache, dass die zwei Begriffe – Sprachmittlung und *Mediation* – in linguistischen Kontexten als Synonyme betrachtet und angewandt werden – wird auch in dieser Arbeit weiterhin zwischen den beiden Ausdrücken kein Unterschied gemacht.

Weitere Kritik wird auch dem Begriff Sprachmittlung ausgesprochen, und zwar wegen der Verbindung zur professionellen Übersetzungswissenschaft, die Sprachmittlung als „Oberbegriff für Übersetzen und Dolmetschen“ (ebd.; nach Königs 2008: 303) verwendet und wo mit dem Begriff „professionelles Übersetzen“ gemeint ist (ebd.). Die Unterschiede und Beziehung zwischen Sprachmittlung, Übersetzung und Dolmetschen sind Thema des nächsten Kapitels.

## **2. Sprachmittlung vs. Übersetzung vs. Dolmetschen**

Obwohl der Duden Sprachmittlung als „das Übertragen, Dolmetschen oder Übersetzen, von einer Sprache in eine andere“<sup>1</sup> definiert, wird sowohl in der Mehrheit der wissenschaftlichen Beiträge zum Thema als auch im fremdsprachenunterrichtlichen Zusammenhang zwischen den drei Begriffen Sprachmittlung, Übersetzung und Dolmetschen unterschieden.

---

<sup>1</sup> <https://www.duden.de/rechtschreibung/Sprachmittlung> (Stand: 15.09.2023)

Wie auch in dem vorigen Kapitel angedeutet wurde, handelt es sich bei dem Wort Sprachmittlung um einen Begriff aus der Translationswissenschaft. Der Begriff des *Sprachmittlers* wurde zudem auch zunächst 1940 von dem damaligen Leiter der Reichsfachschaft für das Dolmetscherwesen in Deutschland, Otto Monien, geprägt. (Nied Curcio; Katelhön, 2020: 15) Im Kontext der Translationswissenschaft wird Sprachmittlung als Übertragung eines Textes oder einer Äußerung aus einer Ausgangssprache in eine andere Zielsprache definiert. (vgl.: Königs, 2003: 315; Hallet, 2008: 3 f.; in Seidel, 2012: 7). Als Oberbegriff wird Sprachmittlung anschließend in schriftliche Übersetzung und mündliches Dolmetschen eingeteilt, welche der Sphäre der professionellen Tätigkeit angehören, und bei denen man fast immer an ausgebildete Fachleute denkt. (vgl. Kolb, 2016: 40) Dementsprechend sollten Übersetzung und Dolmetschen nicht als Mittel und Ziel des gegenwärtigen Fremdsprachenunterrichts angesehen werden. Im Gegenteil wird im Kontext des Fremdsprachenunterrichts für die Sprachmittlung der Faktor der Nicht-Professionalität als besonders wichtig betont, denn sie wird nicht als Mittel zur Ausbildung von professionellen Übersetzern und Dolmetschern angewandt. (vgl. Liedke-Göbel, 2016: 56) Vielmehr wird das sprachmittlerische Handeln im Fremdsprachenunterricht erklärt wie folgt:

Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht wird derzeit als informelle, alltägliche und nicht-professionelle 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. (Rössler, Reimann, 2013: 11f.; in Liedke-Göbel, 2016: 56)

Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts sollte der Fokus demnach auf dem Inhalt und Sinn der zu übermittelnden Botschaft sein, die Struktur und Konstruktion des Gesagten oder Geschriebenen hat demgegenüber eine weniger wichtige Stellung. Königs (2015:36) hebt diesen Unterschied in seiner Definition als ausschlaggebend hervor:

Mit Sprachmittlung wird die Übertragung von Inhalten von einer Sprache in eine andere bezeichnet, wobei es ausschließlich um Inhalts- und nicht um Form- oder Funktionskonstanz



eines zu mittelnden Texts geht. Damit unterscheidet sich das Sprachmitteln deutlich vom Übersetzen, dass in aller Regel die Inhalts- und Formkonstanz einschließt... (in Kolb, 2016: 54)

Gegenüber dem Experten, der bei translatorischen Unterfangen angenommen wird, spricht Hallet (2008a: 5; in Kolb, 2016: 53) im Zusammenhang mit Sprachmittlung von „translatorischen Laien“, die Sprachmittlung zum Lernziel im Fremdsprachenunterricht haben. Neben der Klassifizierung in professionell und nicht-professionell tendiert man bei der Definition von Sprachmittlung darüber hinaus im Wesentlichen noch immer dazu, eine Grenze zwischen klassischer Übersetzung und Sprachmittlung zu ziehen, was in dieser Arbeit schon erwähnt und durch verschiedene Quellen gestützt wurde. Dies hängt zum Teil auch mit der historischen Entwicklung fremdsprachendidaktischer Methoden zusammen, konkret auch mit der negativen Konnotation, die die klassische Grammatik-Übersetzungsmethode zwangsläufig zu wecken scheint. Um Sprachmittlung näher betrachten und besser verstehen zu können, bedarf es deshalb eines Überblicks über die Entwicklung des Konzepts durch die Zeit. Das nächste Kapitel befasst sich aus diesem Grund mit dem historischen Hintergrund und den Berührungspunkten der alten Methode mit dem heute immer mehr erforschten Konzept der Sprachmittlung.

### **3. Sprachmittlung – ein relativ neues Thema?**

#### **1. Historischer Überblick**

Obgleich in der vorliegenden Arbeit Sprachmittlung als ein relativ neues Konzept dargelegt wird, dass erst in den letzten Jahrzehnten richtig zum Thema innerhalb der neueren Sprachwissenschaft geworden ist, gilt diese Einstellung und Beobachtung vor allem der Sprachmittlung im gegenwärtigen Sinne. Die Idee von Sprachmittlung existiert in der einen oder anderen Form aber schon lange und ist bereits in der traditionellen Sprachwissenschaft, konkret in der Grammatik-Übersetzungsmethode, zu beobachten.

Visser (2016: 520) erklärt die Tradition der Sprachmittlung wie folgt: „Sprachmittlung bewegt sich in einer gewissen Kontinuität, aber auch in einem Spannungsfeld zur lange zu beobachtenden und in der Tradition der Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) stehenden Tendenz, im FSU Übersetzungen durchführen zu lassen.“

### 3.1.1. Die Grammatik-Übersetzungsmethode (19. Jh.)

Die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) wurde im 19. Jahrhundert zum Begriff, als sie in den Fremdsprachenunterricht als Lehrmethode aufgenommen wurde. Hier wurden die klassischen Sprachen, d.h. Latein und Griechisch als Vorbild genommen, an dem man sich im Erlernen neuer Sprachen richten sollte. Dementsprechend wurden die neuen Sprachen auf dieselbe Art und Weise unterrichtet, wie es im Latein- und Griechisch-Unterricht üblich war. Wie auch aus dem Begriff selbst deutlich wird, kommt es bei der GÜM auf zwei wesentliche Kompetenzen an – Grammatik und Übersetzung. In Orientierung an diesen zwei Kompetenzen wurde auch der Fremdsprachenunterricht gestaltet. Dies bedeutete, dass dem grammatischen Verstehen und der grammatischen Kompetenz absolute Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Es galt, sich die grammatischen Regeln der zu erlernenden Sprache so gründlich und gut wie möglich anzueignen, denn grammatisches Können wurde mit dem Beherrschen einer Sprache gleichgesetzt. (vgl. Neuner, 2007: 227; in Kolb, 2016: 60)

Da neben der Grammatik geschicktes und fehlerfreies Übersetzen als Muss galten, kam die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht oft zur Anwendung. (Edmondson und House 1993:117f). Es wurde viel und in beide Richtungen übersetzt, denn die allgemeine Einstellung lautete: „Wer korrekt übersetzen kann, zeigt damit, daß er die fremde Sprache wirklich beherrscht!“ (Neuner/Hunfeld, 1993: 19; vgl. auch Neuner, 2007: 227, in Kolb 2016:60). In den späteren und neueren Unterrichtsmethoden herrschte im Unterschied dazu die allgemeine Meinung, dass die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht nichts zu suchen hat, daher wurde immer empfohlen, sie sparsam zu verwenden und wenn möglich zu vermeiden (vgl. Bohle, 2012: 46f; in Kolb, 2016: 30). Dass die Muttersprache das Lernen nicht bremst und sogar als Hilfsmittel fördernd wirkt, wird dennoch im wissenschaftlichen Diskurs immer häufiger bemerkt und betont.<sup>2</sup> Die bewiesene positive und bedeutende Rolle der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht wird hier aber nicht weiter argumentiert. Vielmehr ist für die Zwecke dieser Arbeit wichtig, die

---

<sup>2</sup> Siehe z.B. Butzkamm, Wolfgang (2003): Die Muttersprache als Sprachmutter. Ein Gegenentwurf zur herrschenden Theorie. In: *Französisch heute*, 34 (2003) 2, S. 174-192

Berührungspunkte zwischen Sprachmittlung, Muttersprache und Übersetzung, die heute immer größere Beachtung finden, näher zu bringen und zu erläutern.

Mit der Zeit und Entwicklung der Fremdsprachendidaktik wurden die Hauptlernziele und die üblichen Methoden hinterfragt, was eine Restrukturierung des Fremdsprachenunterrichts zur Folge hatte. Die GÜM wurde demgegenüber immer mehr kritisiert und schließlich als veraltet und für den modernen Fremdsprachenunterricht nicht geeignet bestimmt. (vgl. Kolb, 2016: 61)

### **3.1.2. Nach der Grammatik-Übersetzungsmethode**

Im reformierten Fremdsprachenunterricht hatte nun die Kommunikation höchste Priorität, während die klassischen Hauptlernziele – Übersetzen und grammatisches Können – immer mehr in den Hintergrund rückten. Die negativen Einstellungen rund um die Grammatik-Übersetzungsmethode führten auch dazu, dass Vieles, was mit dieser Methode zusammenhing, oft mit Vorsicht betrachtet wurde, denn die „neue“ Fremdsprachendidaktik strebte danach, sich von der alten so stark wie möglich abzugrenzen.

Mit den späteren Methoden werden übersetzerische Tätigkeiten im Fremdsprachenunterricht eher vernachlässigt, obwohl sich oft als unmöglich erwies, Übersetzung im Unterricht völlig zu vermeiden. Ab den 70-er Jahren des letzten Jahrhunderts wird die Übersetzung im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts dann wieder stärker unter die Lupe genommen, was unter anderem auch durch einen bedeutenden Zuwachs an schriftlichen Beiträgen zum Thema festzustellen ist. (Kolb, 2016: 65) Das wiedererwachte Interesse an dem Thema führte schließlich dazu, dass man die Übersetzung im Fremdsprachenunterricht neu zu gestalten und zu definieren suchte, statt sie aus dem Unterricht auszuschließen.

Mittlerweile hat sich herauskristallisiert, dass Sprachmittlung auch unbedingt Übersetzung voraussetzt und einschließt, dabei handelt es sich aber keineswegs um die Rekonstruktion älterer Lernmuster, wie sie in der GÜM zu finden waren, sondern vielmehr um die neugebildete Rolle der Übersetzung im Rahmen des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, und zwar in Form von

Sprachmittlung. Rössler (2012: 139) beschreibt diese Verbindung zwischen Sprachmittlung und Übersetzung wie folgt:

Eine Rückkehr zu traditionellen Übersetzungsübungen indes ist damit nicht intendiert. Zwar kann unter Sprachmittlung auch textäquivalentes schriftliches Übersetzen oder mündliches Dolmetschen im Sinne translatorischer Äquivalenz verstanden werden. Im schulischen Kontext aber haben sich in den letzten Jahren sowohl in Prüfungsformaten als auch in Übungskontexten im Unterricht Aufgaben durchgesetzt, in denen es nicht um translatorische Äquivalenz im engeren Sinne geht, sondern um am Kommunikationszweck orientierte Äquivalenz. (in Kolb, 2016: 31)

Anders als bei professioneller Übersetzungsarbeit wird bei der Erzielung dieser „am Kommunikationszweck orientierten Äquivalenz“ besonders der Kontext wichtig. Howell (2017: 148) findet in der Unterscheidung zwischen Übersetzung und Sprachmittlung auch den Faktor der Situation, d.h. der Umstände, unter denen sie stattfinden erwähnenswert. Professionelle Tätigkeit setzt nämlich Situationen voraus, bei denen viel mehr „auf dem Spiel steht“, d.h. die Zusammenhänge sind viel ernster und werden entsprechend auch gehandhabt, während Sprachmittlung zum meisten Teil im Kontext des Alltags stattfindet. (ebd.)

In zahlreichen Publikationen zum Thema Übersetzung im Fremdsprachenunterricht findet man seit dem Beginn des 21. Jahrhunderts trotz der Anwendung des Begriffs „Übersetzung“ eine neugebildete Vorstellung, die nach Kolb (2016: 80) weitgehend dem Konzept von Sprachmittlung entspricht. In ihren weiteren Überlegungen über die Rehabilitierung von Übersetzung im Fremdsprachenunterricht beruft sie sich auf verschiedene Autoren, die auf die eine oder andere Weise diese neue Idee von Übersetzung im Fremdsprachenunterricht thematisieren. Vor allem hebt sie hier Cooks Beobachtungen in seinem Werk *Translation in Language Teaching* (2010) hervor, in denen er auf die besonders in der heutigen, globalisierten Welt immer wachsende Rolle und den Einfluss von Bilingualismus, bzw. Mehrsprachigkeit auf die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik hinweist, samt Leonardis (2010) Ansicht, dass Übersetzung primär zur Entwicklung kognitiver Sprachkompetenzen nutze (ebd.: 81-82). Trotz unterschiedlicher

Sichtpunkte wird bei beiden Autoren die vermittelnde Rolle des Übersetzers, in dem Fall von Fremdsprachenunterricht zwangsläufig des Fremdsprachenlernenden, angegeben. Gerade diese Vermittlerrolle, kombiniert mit dem Wissen über die Unvermeidlichkeit des Gebrauchs der Erstsprache (die ganz oft der Muttersprache entspricht) im Fremdsprachenerwerb und dem Bewusstsein über den Kommunikationszweck von Übersetzung im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts werden als ausschlaggebend für die aktuelle Perzeption von Sprachmittlung in der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik wahrgenommen. (vgl. ebd.: 82-83)

## **2. Sprachmittlung in der heutigen Fremdsprachendidaktik**

Obwohl, wie in dem vorherigen Kapitel erwähnt wurde, in den letzten Jahrzehnten Sprachmittlung immer mehr in den Fokus der fremdsprachendidaktischen Untersuchung geraten ist, und dementsprechend auch vielmehr Publikationen zu diesem Thema erschienen sind, wird sie noch immer als recht unerforscht empfunden. Kolb nennt in ihrem Werk *Sprachmittlung. Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz* (2016: 21, 22) zwei Gründe dafür. Zum einen soll es sich bei der bestehenden und verfügbaren Fachliteratur größtenteils um praktische Vor- und Ratschläge für den Fremdsprachenunterricht handeln, wobei die theoretische Basis nicht einmal eine genaue Erklärung des Begriffs aufzuweisen scheint. Zum anderen wird darauf hingewiesen, dass man sich in sämtlichen Fremdsprachendidaktiken unterschiedlich intensiv mit dem Thema auseinandergesetzt hat. Gerade in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache scheint es an Beiträgen zur Sprachmittlung zu fehlen, die vorhandenen Publikationen sollen aber einen großen und wertvollen Beitrag zur Forschung geleistet haben und noch immer leisten. Bereits 2003 entstanden so die ersten Arbeiten, die das Thema Sprachmittlung in der einen oder anderen Form anstoßen (Kolb, 2016: 26), während man sich in dem deutschsprachigen schulischen Raum seit etwa 2005 intensiv mit dem Thema und den mit Sprachmittlung verbundenen Konzepten auseinandersetzt. (Reimann, 2020: 11)

Mittlerweile ist Sprachmittlung im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts schon ein gut gefestigtes Lernziel, was nur noch stärker den Bedarf nach weiterer theoretischer Forschung betont. (vgl. Leitzke-Ungerer, 2014: 115; in Kolb, 2016: 27) Die sich immer stärker verbreitende Anerkennung von Sprachmittlung als relevanter Komponente des Fremdsprachenunterrichts ist

laut Kolb (2016: 84) vor allem dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen zu verdanken, weshalb die international anerkannten Richtlinien des GERs zum Thema Sprachmittlung Thema des nächsten Kapitels sind.

#### **4. Sprachmittlung nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (CEFR)**

Wenn man auf der Suche nach Empfehlungen und Vorschlägen für den modernen Fremdsprachenunterricht ist, wird man fast immer und eindeutig auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) hingewiesen. Auf Englisch *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* genannt, handelt es sich um einen Teil des Europarats, der 1994 in Graz, Österreich, gegründet wurde und dem heute 33 der 47 Mitgliedstaaten des Europarats angehören. Seine Aktivitäten umfassen laut Artikel 1 seines Statuts: „the implementation of language policies and the promotion of innovative approaches to the learning and teaching of modern languages“<sup>3</sup> Die Schlüsselkonzepte und Empfehlungen des GER-s für den Fremdsprachenunterricht werden unter anderem auf der Internetseite des Europarats<sup>4</sup>, aber auch in veröffentlichten Ausgaben dargelegt.

In dem 2018 erstmals im Netz erschienenen, und 2020 ergänzten und aktualisierten neuen Band mit dem Titel „*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion Volume with New Descriptors*“ wird der Sprachmittlung größere Aufmerksamkeit geschenkt, als dies in der vorherigen Ausgabe aus 2001 der Fall war. Als Grund für die ausführlichere Auseinandersetzung mit dem Thema Sprachmittlung werden die zunehmende sprachliche und kulturelle Vielfalt unserer Gesellschaften genannt, die anschließend der immer wachsenden Relevanz dieses „innovativen Forschungsbereichs“ beigetragen hat. (vgl. Europarat, 2020: 13; 22)

---

<sup>3</sup> <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/language-policy-in-the-council-of-europe> (Stand: 11.09.2023)

<sup>4</sup> <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/home> (Stand: 11.09.2023)

Dementsprechend wird in der neuen Ausgabe des GER-s (2020: 34) Sprachmittlung, auch Mediation genannt, beschrieben wie folgt:

In both the receptive and productive modes, the written and/or oral activities of mediation make communication possible between persons who are unable, for whatever reason, to communicate with each other directly. Translation or interpretation, a paraphrase, summary or record, provides for a third-party a (re)formulation of a source text to which this third party does not have direct access. Mediation language activities – (re)processing an existing text – occupy an important place in the normal linguistic functioning of our societies. (Europarat, 2001 Section 2.1.3)

Obwohl hier relativ präzise dargelegt wird, was der Begriff Sprachmittlung, bzw. Mediation eigentlich umfasst, drückt die oben genannte deskriptive Erklärung nicht zu 100% aus, wie Mediation im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts genau zu definieren ist. Dies liegt nach Kolb (2016: 28) an zwei Punkten: 1. der Frage der Kategorisierung und 2. der tatsächlichen Definition des Begriffs.

Schon bei der Frage der fachdidaktischen Kategorisierung der Sprachmittlung entstehen Dilemmata. (Rössler, 2008: 59; in Kolb, 2016: 29). Ob man in der allgemeingültigen Definition von Sprachmittlung von einer Fertigkeit, Kompetenz oder Aktivität sprechen kann, hängt von der jeweiligen Quelle ab. (vgl. Hallet, 2008a: 3; Kolb, 2014b: 97; Bösch, 2014: 13; Koch, 2014: 67; Caspari/Schinschke, 2012: 40; u.A.; in Kolb, 2016: 23). Im GER, der auch in der vorliegenden Arbeit als Referenzrahmen und Bezugsgrundlage dient, wird doch Sprachmittlung der Produktion, Rezeption und Interaktion als vierte kommunikative sprachliche Aktivität beigefügt. (Kolb, 2016: 29) Rössler stimmt dieser Kategorisierung auch zu, die Sprachmittlung als eine sowohl rezeptive als auch produktive Tätigkeit definierend und argumentierend, dass dabei „eine Kombination verschiedener Sprechhandlungen mit einem klar definierbaren kommunikativen Ziel“ festzustellen ist. (Rössler, 2008: 61; in: Caspari/Schinschke, 2012: 40) Caspari und Schinschke (ebd.) heben in ihren „Überlegungen zur Förderung einer komplexen Kompetenz“ gerade die Komplexität von Sprachmittlung hervor, und betonen, dass es bei Sprachmittlung „Fähigkeiten und Fertigkeiten aus

allen Kompetenzbereichen“ bedarf. In ihrem Beitrag ist aber wechselnd von „Sprachmittlungsaktivität“ und „Sprachmittlungskompetenz“ die Rede, sodass auch hier keine eindeutige Klassifizierung zu finden ist. Für die Zwecke dieser Arbeit werden sowohl die Definierung als Aktivität als auch als komplexe Kompetenz als richtig wahrgenommen und akzeptiert.

## 5. Der Lernende als Sprachmittler (Rolle des Sprachmittlers)

Eines der ältesten didaktischen Modelle, nämlich das didaktische Dreieck, wurde 1814 von dem deutschen Philosophen Johann Friedrich Herbart entworfen. (vgl. Wiesner, 2023: 24) Wie auch aus dem Begriff zu erkennen ist, gilt dieses Modell zur Veranschaulichung des Unterrichts als eines *triadischen Gebildes* (25), in dem der Lehrende, der Lernende und der zu erlernende Stoff in gegenseitiger Beziehung und Wirkung stehen.

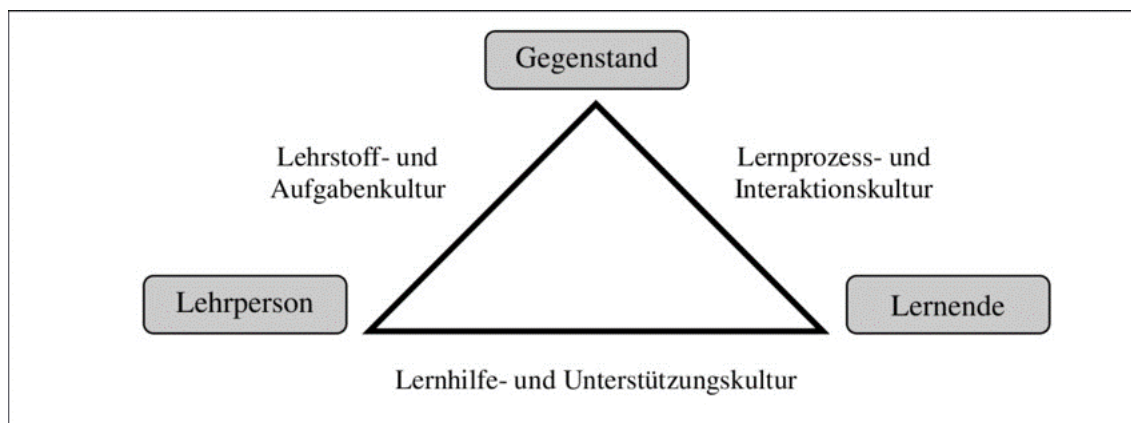
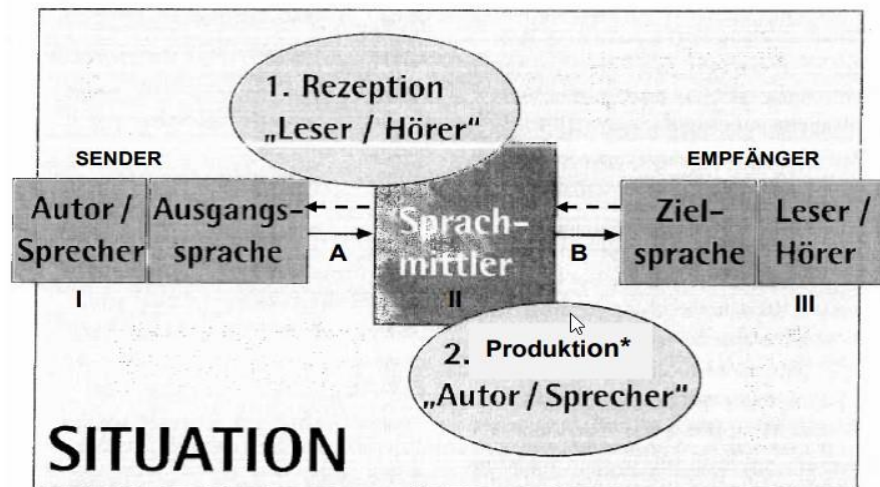


Abbildung 1: Didaktisches Dreieck nach Reusser (2006)

Im Kontext jeden Unterrichts, darunter auch des Fremdsprachenunterrichts geht man stets von einer Lehrperson aus, die unterschiedliche Gegenstände an den Schüler, d.h. den Lernenden vermittelt und es auf diese Weise für ihn möglich macht, sämtliche Rollen in der Fremdsprache zu übernehmen. Eine dieser Rollen, die seitens der Lehrperson zu unterrichten sind, ist auch die Rolle des Sprachmittlers. Die globale Vorstellung vom Lernenden als Sprachmittler wird im GER auf folgende Weise beschrieben: „In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language,



sometimes across modalities and sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation).” (Europarat, 2020: 90) Die verschiedenen Rollen, die der Lernende als Sprachmittler einnehmen muss, lassen sich am leichtesten durch eine schematische Darstellung des Sprachmittlungsprozesses vor Augen führen:



**Abbildung 2:** Schematische Darstellung des Sprachmittlungsprozesses (Seidel, 2012; in Kolb, 2010)

Angenommen zwei Freunde aus Kroatien reisen nach Deutschland. Der eine kann Deutsch, der andere nicht. Sie wollen etwas essen und besuchen deshalb ein Restaurant. Die Speisekarte ist aber nur auf Deutsch geschrieben und es sind keine Bilder beigelegt. Es ist also eine Situation entstanden, in der Sprachmittlung stattfinden sollte. Der Sender ist hier keine Person, sondern die Speisekarte, die Informationen enthält, die für den Empfänger unverständlich sind. Der Empfänger ist der Freund, der kein Deutsch versteht. Der Sprachmittler ist der deutschsprechende Gesprächspartner. Dieser liest die Speisekarte zunächst in der Ausgangssprache Deutsch und vermittelt die empfangenen Informationen in der Zielsprache, z.B. Kroatisch, an den Empfänger, sodass sie für ihn letztendlich sinnergebend und klar sind. Dies resultiert in einem Sprachmittlungsprozess.

Laut Seidels Schema sind im Sprachmittlungsprozess mehrere Faktoren zu berücksichtigen. Zunächst kommt es auf die Situation an, in der die Sprachmittlung stattfinden soll. Da an dem Prozess immer und dringlich mehrere Personen beteiligt sind, spricht man im Rahmen von

Sprachmittlung stets von einer sozialen Situation. Weiterhin gilt es, die Beteiligten zu definieren. Im obigen Schema werden diesbezüglich drei Rollen genannt – die des Senders, die des Empfängers und die des Sprachmittlers. In einer Situation, in der es zur Sprachmittlung kommen kann/sollte, existiert immer das Bedürfnis, eine Botschaft zu verstehen. Da der Empfänger in diesem Kontext aber nicht selbst in der Lage ist, die vom Sender vermittelte Botschaft zu verstehen, greift hier der Sprachmittler als „sozialer Agent“ ein, um die Kommunikation zwischen dem Sender und dem Empfänger möglich zu machen. Der Sprachmittler nimmt daher die zentrale Rolle in solchen Situationen ein, weshalb er in Seidels Schema auch in den Mittelpunkt des Vorgangs gesetzt wurde. Der dritte, aus dem Schema herauslesbare Faktor betrifft die Rolle des Sprachmittlers selbst – als sprachübergreifender Mediator verfügt er sowohl über rezeptive als auch über produktive Fertigkeiten. Er hört/liest und versteht die Sprache, die in einer gesprochenen oder geschriebenen Quelle verwendet wird (Rezeption), verarbeitet die rezipierte Nachricht und wählt die relevanten Informationen aus und gibt sie letztendlich an den Empfänger in einer Form weiter, in dem sie für diesen auch begreifbar ist (Produktion).

Da bei Sprachmittlung keineswegs die wortwörtliche Übersetzung des Geschriebenen/Gesagten gemeint ist, wirkt der Sprachmittler hier zudem als Ko-Autor einer neuen Nachricht, die auch in einer neuen Form gestaltet werden kann, in der aber der Sinn der übermittelten Nachricht enthalten bleibt. In dieser Hinsicht zählen Piccardo und North (2019: 175; in Europarat, 2023: 20) der sprachmittlerischen Aktivität neben Rezeption, Produktion und vermittlerischer Interaktion genau diese „kollaborative Mit-Konstruktion einer neuen Bedeutung“ hinzu.

In der oben genannten Beschreibung der Rolle des sprachmittelnden Lernenden wird auch die Komplexität von Sprachmittlung als zu erlernender kommunikativer Aktivität, bzw. Kompetenz deutlich. Unabhängig von der Kategorisierung werden bei Sprachmittlung zugleich mehrere Teilkompetenzen/Aktivitäten mit einbezogen. Auch bei der Definierung als Kompetenz wird eine Kombination aus mehreren Teilkompetenzen oder Fertigkeiten impliziert, dessen Beherrschung letztendlich zu einer ausgeprägten Sprachmittlungskompetenz führen können. (vgl. Reimann, 2014: 9) Auf die einzelnen Teilkompetenzen, die besonders wichtig und notwendig für die Förderung von Sprachmittlung sind, gehe ich als folgendes ein.

## 1. Sprachmittlerische Teilkompetenzen

Dem im vorherigen Kapitel analysierten Sprachmittlungsprozess mit Fokus auf der Rolle des Sprachmittelnden lässt sich entnehmen, dass es sich bei Sprachmittlung keineswegs um eine einfache Kompetenz handelt, sondern vielmehr um eine komplexe Aktivität, die auch stets als ein soziales, kommunikatives Verfahren zu beschreiben ist. Auch im GER werden im Zusammenhang mit der Sprachmittlungskompetenz notwendigerweise soziale, (inter-)kulturelle und plurilinguale (Teil-)Kompetenzen erwähnt. (2020: 91)

Hallet (2008: 4; in Fischer, 2012: 41) nennt diesbezüglich vier Teilkompetenzen, die für ein ausgeprägtes sprachmittlerisches Können von wesentlicher Bedeutung sind, nämlich die sprachlich-kommunikative, die interkulturelle, die interaktionale und die strategisch-methodische Kompetenz.

### 5.1.1. Die sprachlich-kommunikative Kompetenz

Das Handbuch *Mediation in teaching, learning and assessment* (2023: 17) des Europäischen Fremdsprachenzentrums<sup>5</sup> beschreibt sprachübergreifende Sprachmittlung als ein „soziales Unternehmen (Eng. *social practice*), an dem sich SprachanwenderInnen dann beteiligen, wenn eine Kommunikationslücke besteht.“ Um nach Bedarf eingreifen zu können, muss der Sprachmittler über adäquate Kommunikationskompetenzen verfügen. Dies bedeutet im Wesentlichen, die linguistisch angemessene Wahl in Hinsicht auf den Kontext und die Situation treffen zu können. (vgl. Hallet, 2008: 4; in Fischer, 2012: 41) Laut Hallet (ebd.) ist hiermit nicht nur die bloße Sprachproduktion gemeint, sondern auch die Fähigkeit, in einer gegebenen Situation in der Lage zu sein, die richtige Form und den richtigen Ton für die Übermittlung einer Nachricht zu wählen.

Anders als bei Hallet, ist in Kolbs Beitrag zum Thema Sprachmittlung von einer Sprachkompetenz die Rede. Unter Sprachkompetenz wird hier „lexikalisches, semantisches, grammatisches,

---

<sup>5</sup> Handbuch für Lehrkräfte mit Informationen, Ratschlägen und Methoden für die Einarbeitung von Sprachmittlung in den Unterricht. Weitere Informationen zum Handbuch werden später in dieser Arbeit gegeben (siehe S. 47-48)

syntaktisches, morphologisches, phonetisches und orthographisches prozedurales Wissen, das bei Rezeption bzw. Produktion eingesetzt wird“ (Kolb, 2016: 163) verstanden. Dies trifft dabei sowohl auf die Erst- als auch die Fremdsprache zu, denn Sprachmittlung erfordert die Fähigkeit, schnell aus der einen in die andere Sprache zu wechseln. (vgl. ebd.)

### **5.1.2. Die interkulturelle Kompetenz**

Dass Sprache und Kultur in einer untrennbaren engen Beziehung stehen, ist schon allgemein bekannt. In Hinsicht auf die Sprachmittlung als komplexe kommunikative Aktivität ist daher auch eine gut entwickelte interkulturelle Kompetenz kaum wegzudenken. Laut GER (2020: 114) fungiert der Sprachmittler als Schlüsselfaktor für die Vereinfachung einer plurikulturellen Umgebung, indem er für Gesprächsteilnehmer mit unterschiedlichen Kultur- und Sprachhintergründen einen „gemeinsamen Boden“ schafft und dadurch die erfolgreiche Kommunikation zwischen ihnen möglich macht. Als solcher kommt der Sprachmittler neben der Vermittlung von Sprache zugleich auch als Kulturmittler (ebd.: „cultural mediator“) zum Einsatz, und zwar mit folgendem Ziel: „They aim to expand and deepen intercultural understanding between participants in order to avoid and/or overcome any potential communication difficulties arising from contrasting cultural viewpoints.“ (ebd.)

Hallet geht hier von einem tiefen Verständnis über sprachliche und soziale Normen aus, wobei das Bewusstsein über sämtliche kulturspezifische Besonderheiten hier auch mitzuzählen ist. (vgl. Hallet, 2008: 5; in Fischer, 2012: 42)

Kolb (2016: 172-173) spricht in diesem Zusammenhang von einer sachlich-fachlichen und (inter-) kulturellen Kompetenz, in der nicht nur allgemeines kulturelles Wissen erfordert wird, sondern auch die Fähigkeit, bestehendes und/oder neues Wissen für die Gesprächsteilnehmer zu interpretieren, sinnvoll zu gestalten und verständnisvoll zu machen. Der Sprachmittler ist in diesem Kontext mit der Entscheidung über die Art und Weise, auf welche eine kulturspezifische Wortwahl und Bedeutung in eine andere Sprache übertragen wird, beauftragt.

### **5.1.3. Die interaktionale Kompetenz**

Hallet ist in Hinsicht auf die interaktionale Kompetenz als wichtige Voraussetzung für Sprachmittlung der Auffassung, der sprachmittelnde Agent sollte in der Lage sein „nicht nur die Anforderungen und Besonderheiten einer sozialen Situation erfassen [zu] können, sondern auch das Verhältnis der beteiligten Personen zueinander, deren Handlungs- und Kommunikationsziele, deren Interessen oder deren Vorwissen.“ (Hallet, 2008: 5; in Fischer, 2012: 43) Rössler (2009: 160; in Kolb, 2016: 167-168) beschreibt deshalb die interaktionale Kompetenz als eine primär soziale Kompetenz, in der ein besonders ausgeprägtes analytisches Können gefragt ist, um die Art der Kommunikationssituation (z.B. Grad der Formalität) und die Kommunikationsabsicht feststellen zu können. Das heißt, der Sprachmittler soll auch die Perspektive der anderen Gesprächsteilnehmer einnehmen können, bzw. sich in die Lage der anderen Beteiligten, für die er ermittelt, hineinversetzen, ihre Äußerungen analysieren und weitergeben zu können, dabei die kulturspezifischen Ansichten der Gesprächsteilnehmer beachten und ohne dabei die weitergegebene Nachricht mit eigenen Meinungen und Ansichten zu laden. Insofern hängt die interaktionale Kompetenz eng mit der interkulturellen Kompetenz zusammen.

### **5.1.4. Die strategisch-methodische Kompetenz**

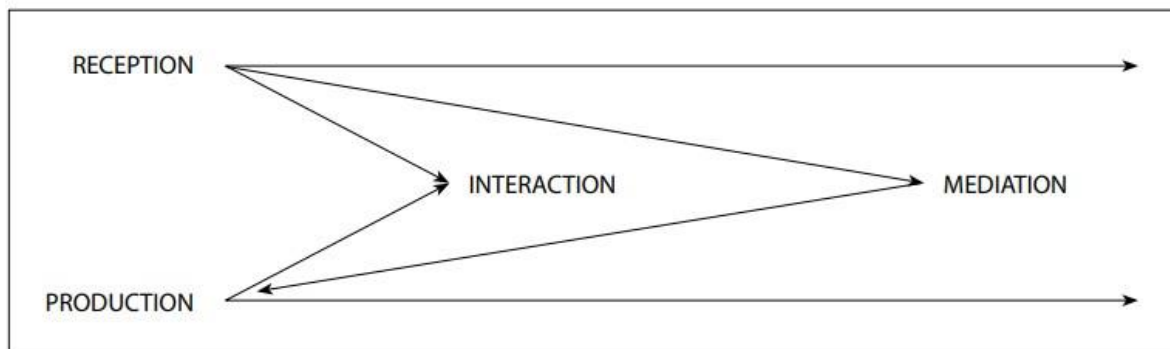
Bei der strategisch-methodischen Kompetenz handelt es sich, wie die Bezeichnung selbst zu erkennen gibt, um Strategien und Methoden, die ein Sprachmittler anwendet, um seine Tätigkeit anzugehen. Vor allem kommt es hier laut Hallet (2008: 6; in Fischer, 2012: 43) auf die Fähigkeit an, die noch nicht geäußerten Aussagen gedanklich vorauszubemerkten, um daraufhin so schnell wie möglich reagieren zu können, und bei Bedarf Lösungen für eigene aufgetretene Wissens- oder Verständnislücken finden zu können. Besonders bei Fremdsprachenlernenden als Sprachmittlern, bei denen die Fremdsprachenkenntnisse oft noch begrenzt und abhängig vom Niveau auch unzureichend ausgeprägt sind, sind alternative sprachmittlerische Strategien von großer Bedeutung, denn sie tragen zur erfolgreichen Sprachmittlung bei, wo die alleinige Sprachkompetenz zu kurz kommt. (vgl. Fischer, 2012: 43-45; Kolb, 2016: 170-171).

Gerade aus diesem Grund werden auch im GER besondere sprachmittlerische Aktivitäten und Strategien erwähnt, die für einen guten Sprachmittler als ausschlaggebend hervorgehoben werden. Mit den jeweils zur Anwendung kommenden Aktivitäten und Strategien beschäftigt sich das nächste Kapitel.

## 2. Sprachmittlerische Aktivitäten und Strategien

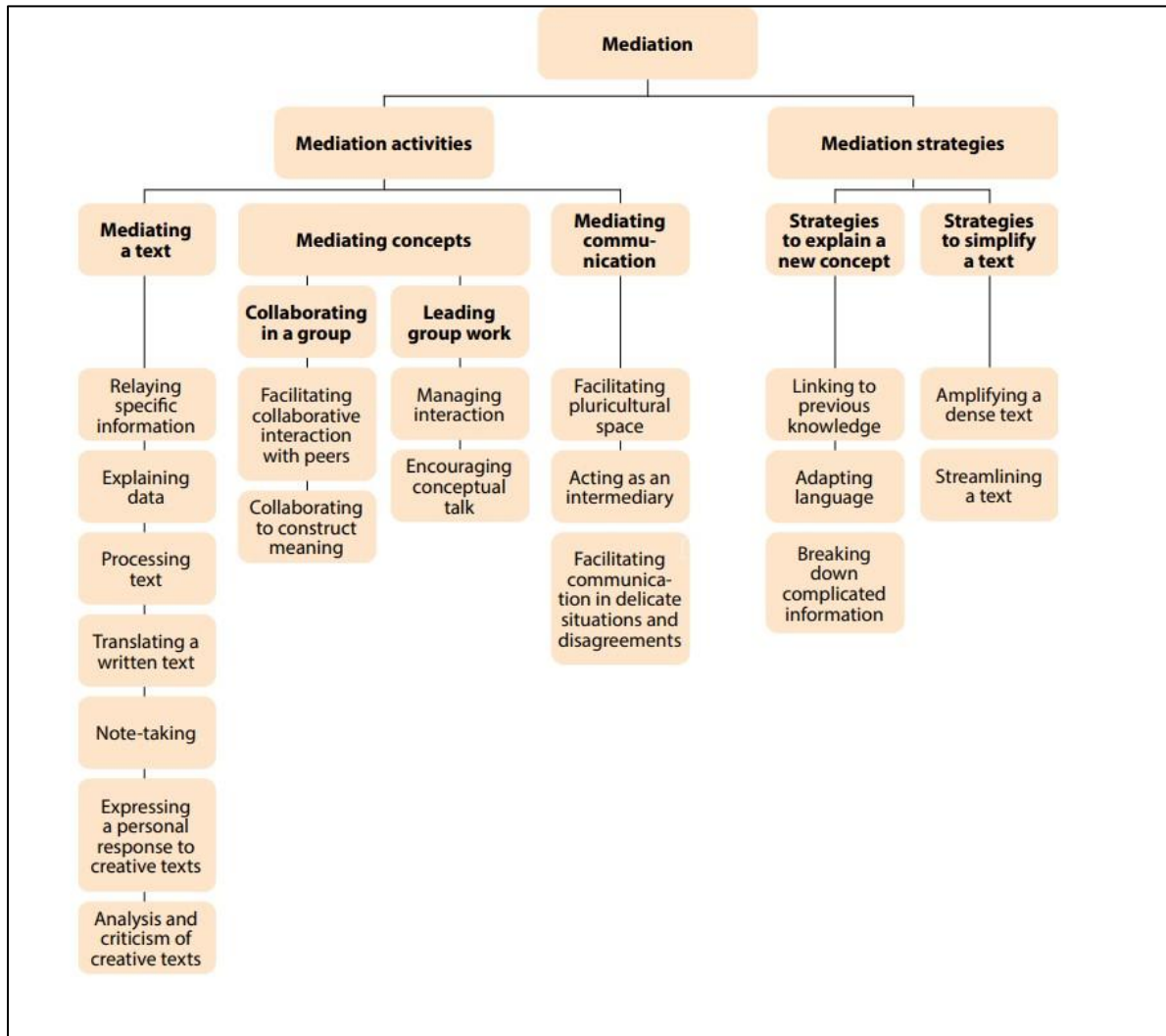
Der soziale Agent, der als Facilitator die Kommunikation unterstützt, nimmt im sprachmittlerischen Prozess mehrere Aufgaben auf sich, nicht alle davon streng linguistisch. Der Mediationsprozess ist, wie bisher schon mehrmals erwähnt wurde, ein komplexer und komplizierter Vorgang, der mehrere sprachliche Aktivitäten in sich vereint. Der GER setzt bei der Sprachmittlung eine Kombination aus Rezeption, Interaktion und Produktion voraus. (Europarat, 2020: 35) Die Beziehung zwischen den vier Aktivitäten kann daher als interferierend und interagierend bezeichnet werden.

Im GER wird diese Beziehung zwischen den vier Aktivitäten veranschaulicht wie folgt:



**Abbildung 3:** Die Beziehung zwischen Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung (Mediation) im GER

Um die vier Aktivitäten Rezeption, Mediation, Produktion und Interaktion effektiv und erfolgreich gleichzeitig zum Einsatz bringen zu können, bedient sich der Sprachmittler eines breiten Spektrums von Aktivitäten und Strategien, die ihm das Verarbeiten, die Interpretation und Umformulierung gegebener Informationen erleichtern. Der GER stellt hierzu folgende Übersicht von sprachmittlerischen Arbeiten und Strategien zur Verfügung:



**Abbildung 4:** Sprachmittlerische Aktivitäten und Strategien nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (2020)

### 5.2.1. Sprachmittlerische Aktivitäten

Wenn von Mediation die Rede ist, wird meistens zunächst der offensichtliche Aspekt von mündlicher Kommunikationsmediation hervorgehoben, vor allem, weil auch das Fremdsprachenkönnen vorwiegend durch mündliche Kenntnisse und Kompetenzen in der Alltagsanwendung gemessen wird. Nichtsdestotrotz nimmt Mediation im schulischen Kontext alle

Aspekte und Möglichkeiten von Sprachmittlung ins Visier und stellt diese als Aktivitäten dar, die die verschiedenen Arten und Weisen, auf die zwischen Sprachen gemittelt werden kann, näherbringen.

Sprachmittlerische Aktivitäten beziehen sich von daher auf die Formen von Sprachmittlung, bzw. wie sich aus der obigen Abbildung zu erkennen gibt, die Mediation von Texten, Konzepten und/oder Kommunikation.

Der GER beschreibt die Aktivität Mediation von Texten als „Vermittlung von Textinhalten, die aufgrund von linguistischen, kulturellen, semantischen oder technischen Barrieren nicht zugreifbar sind.“ (2020: 91) Damit ist natürlich die offensichtliche Überlieferung und Erklärung von Inhalten für andere gemeint, wie aber aus der obigen Abb. 2 ersichtlich ist, ist der Mediation von Texten auch die Mittlung für sich selbst zuzuzählen, und zwar in Form von Notizen, Äußerungen und Reaktionen auf verschiedene Texte.

Die Mediation von Konzepten ist primär auf die Rolle des Sprachmittlers als Facilitators ausgerichtet, als Teilnehmer in einer Gruppe oder als Gruppenleiter (im schulischen Kontext kann dies die Lehrperson sein). In diesem Szenario kommt auch die ursprüngliche Bedeutung von Mediation zum Vorschein, denn als Mediator muss man hier zunächst die Umstände für erfolgreiche „kollaborative Interaktionen“ schaffen, damit durch Sprach-Mittlung anschließend der Erwerb neuer Kenntnisse und die Förderung neuer Denkweisen möglich werden können. (vgl. ebd.: 108)

Als dritte Aktivität wird die Mediation von Kommunikation genannt. Was dies genau umfasst, ist wahrscheinlich gleich klar, in einem breiteren Spektrum ist hier aber je nach Situation auch das Einhalten diplomatischer und konstruktiver Kommunikationsumgebungen zu berücksichtigen. Grundsätzlich geht es hier aber darum, als Sprachmittler die Kommunikation zu erleichtern und möglich zu machen. (vgl. ebd.: 91)

### **5.2.2. Sprachmittlerische Strategien**

Sprachmittlerische Strategien sind hingegen auf die Rekonstruktion von gegebenen Informationen in eine neue, für die andere Partei verständliche Form ausgerichtet. Im GER ist die Rede von Techniken, von denen man Gebrauch macht, um erfolgreich zwischen Sprachen und für andere Gesprächspersonen mitteln zu können. (GER, 2020: 117) Hierfür werden laut der obigen



Abbildung zwei Arten von sprachmittlerischen Strategien angeboten – Strategien zur Erklärung von neuen Konzepten und Strategien zur Vereinfachung von Texten.

Für die Erklärung von neuen Konzepten greift der Sprachmittler oft auf schon erworbenes Wissen zurück, denn durch das Referieren auf und Vergleichen mit existierendem Wissen bei dem Rezipienten können anschließend neue Konzepte leichter verständlich gemacht werden. Darüber hinaus wird bei sprachmittlerischem Handeln die Anpassung sprachlichen Ausdrucks äußerst relevant, denn um erfolgreich Unverstandenes übermitteln zu können, muss dieses in etwas Verständliche umwandelt werden. Vereinfachungen, Synonyme, Paraphrasen und andere Anpassungen auf die gegebene Situation, Möglichkeiten und Bedürfnisse der Gesprächsparteien werden für Sprachmittler daher als besonders wichtige Strategien angesehen. Um eine bestimmte zu übermittelnde Nachricht für den Rezipienten verständlich zu machen, ist es oft auch nötig, komplizierte Informationen in einfachere Teile zu zerlegen, bzw. eine Gliederung von kleineren, verständlichen Informationen zu erstellen und diese dann schrittweise an den Rezipienten zu übermitteln.

Dies bringt uns weiter auf die zweitgenannte Gruppe von Strategien zur Vereinfachung von Texten. Diese umfasst das Wiederholen und Hervorheben von schon erwähnten relevanten Bestandteilen der Nachricht, Hinzufügen von zusätzlichen Informationen, Details, Beispielen usw., um schwer zu verstehende Texte für den Rezipienten klarzumachen, aber auch entgegengesetzte Aktivitäten, d.h. das Ausmustern und Auslassen geschätzt unwesentlicher Details für das Verstehen des Sinns der Nachricht. (vgl. ebd.: 121)

Die genannten und vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen hervorgehobenen sprachmittlerischen Aktivitäten und Strategien mögen komplex und auf den ersten Blick nur bei fortgeschrittenen Sprachkennern anwendbar erscheinen. Jedoch können sie schon ab dem Anfängerniveau gefördert und angestrebt werden. Dementsprechend werden in sämtlichen Lehrplänen Lernziele formuliert, die durch den Einsatz und das Üben der oben genannten und anderen Aktivitäten und Strategien unabhängig vom Wissensstand auf das Erwerben für Lernende relevanter mit Sprachmittlung verbundener Kompetenzen abzielen. Um die für diese Diplomarbeit relevante Situation im kroatischen Deutschunterricht zu erkunden, wird im empirischen Teil der Arbeit zunächst durch die im kroatischen *Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch*

vertretenen theoretischen Anweisungen zur Anwendung und Förderung sprachmittlerischer Aktivitäten und Strategien ein näherer Einblick in den Stand von Sprachmittlung im DaF-Unterricht in kroatischen Klassenzimmern gegeben. Für die Analyse des Vorhandenseins von Sprachmittlung werden die vom kroatischen Ministerium für Bildung und Forschung<sup>6</sup> vorgeschriebenen Lernziele für die vier Klassen des Gymnasiums<sup>7</sup> in Betracht gezogen.

## **6. Zwischen Theorie und Praxis – Sprachmittlung im DaF Unterricht an kroatischen Gymnasien**

### **1. Sprachmittlung im kroatischen *Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch***

Für die Gestaltung des Deutschunterrichts in Kroatien dient das 2019 vom kroatischen Ministerium für Forschung und Bildung (Kr. *Ministarstvo znanosti i obrazovanja*) verabschiedete *Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch* als Leitfaden. Dieses Dokument beschreibt in 102 Seiten, wie der Deutschunterricht an kroatischen Grundschulen und Mittelschulen aussehen soll und schreibt die Lernziele, die in den jeweiligen Klassen und auf den jeweiligen Lernstufen zu erfüllen sind, vor. An kroatischen Mittelschulen wird Deutsch entweder als Pflichtfach, fakultatives Fach oder Wahlfach unterrichtet. Darüber hinaus wird den SuS in Kroatien das Erlernen von mindestens zwei Fremdsprachen zur Verfügung gestellt. Dementsprechend kann Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache ausgewählt werden. (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019: 2)

*Das Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch* nennt schon am Anfang des Abschnitts *A. ZWECK UND BESCHREIBUNG DES FACHS* (Kr. *A. SVRHA I OPIS PREDMETA*) Kommunikation als leitende Kompetenz für das „aktive Teilhaben jedes Einzelnen am sozialen Leben.“ (ebd.: 1) Sogar zwei der insgesamt drei Domänen *des* kroatischen *Kerncurriculums für*

---

<sup>6</sup> Kr. *Ministarstvo znanosti i obrazovanja*

<sup>7</sup> Das kroatische Bildungssystem setzt eine Grundschulbildung in Dauer von acht Jahren voraus. Danach setzen die SuS ihre Bildung an einer Mittelschule fort. In Kroatien wird zwischen zwei Arten von Mittelschulen unterschieden – Berufsschulen und Gymnasien. In der Regel dauert diese Bildungsstufe drei-vier Jahre. In dieser Arbeit ist die Untersuchung auf den Deutschunterricht an vierjährigen Gymnasien begrenzt.

*das Unterrichtsfach Deutsch* beziehen sich auf Kommunikation – die kommunikative Sprachkompetenz (Kr. *Komunikacijska jezična kompetencija*) und die interkulturelle Kommunikationskompetenz (Kr. *Međukulturna komunikacijska kompetencija*)<sup>8</sup>. Sprachmittlung wird in der Beschreibung der kommunikativen Sprachkompetenz erläutert wie folgt:

Sprachmittlung (sprachliche Mediation) ist eine komplexe sprachliche Tätigkeit, die simultanes oder abwechselndes sprachliches Verstehen (Rezeption) und Konstruieren (Produktion) umfasst.

In der mündlichen Sprachmittlung ermöglicht eine Person das gegenseitige Handeln anderer Personen, die nicht dieselbe Sprache sprechen. Unter schriftlicher oder kombinierter Sprachmittlung versteht man das Zusammenfassen oder Übersetzen einer gewissen Anzahl von schriftlichen oder mündlichen Texten, dabei die kulturellen Merkmale des Landes der Zielsprache berücksichtigend, und zwar für die Bedürfnisse einer anderen Person. (ebd. 4)<sup>9</sup>

Als ausdrücklich genannter Bestandteil einer der Domänen des kroatischen *Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Deutsch* ist Sprachmittlung eindeutig als eines der Fokusbereiche des DaF-Unterrichts in Kroatien aufzufassen. Wie diese Bedeutsamkeit in den konkreten Lernzielen und dem empfohlenen Lernstoff für Gymnasien gespiegelt ist, wird im nächsten Kapitel anhand einiger Beispiele näher analysiert.

### **6.1.1. Sprachmittlung nach den sechs Sprachniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens**

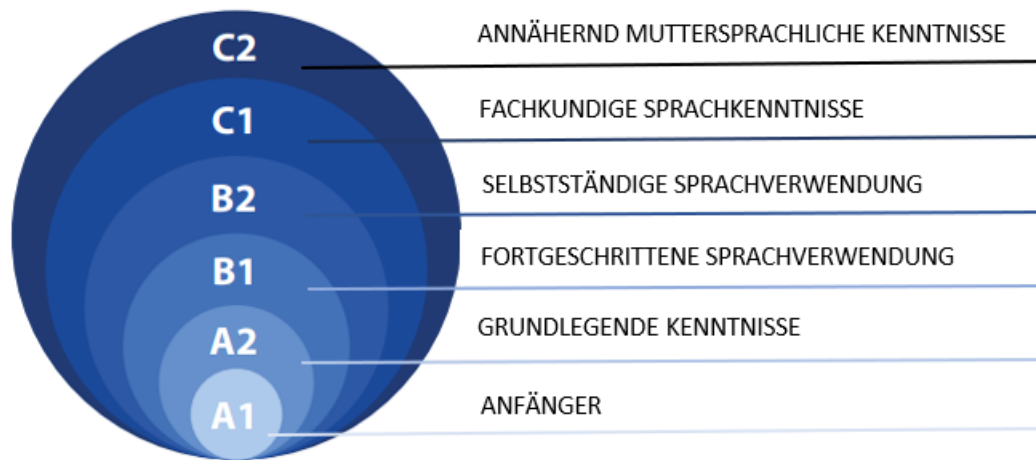
Die empfohlenen Themen und vorgeschriebenen Lernziele im kroatischen *Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch* hängen zunächst mit der Auswahl von Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache, dann mit dem eigentlichen Lernjahr der Schülergruppe zusammen. Hier kann wiederum eine Parallele mit den vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen vorgestellten sechs Sprachniveaus (siehe Abbildung 5 unten) gezogen werden, denn abhängig von dem

---

<sup>8</sup> Die dritte Domäne bezieht sich auf die Selbstständigkeit des Lernenden im Sprachlernprozess

<sup>9</sup> Alle Übersetzungen vom Kroatischen ins Deutsche, die in dieser Arbeit enthalten sind, habe ich selbst angefertigt.

geschätzten Sprachniveau werden für die SuS in den jeweiligen Klassen einfachere bzw. komplexere Lernziele formuliert.



**Abbildung 5:** Die sechs Sprachniveaus nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (2020)

Um die Anforderungen und Voraussetzungen, die den oben genannten Sprachniveaus (Abbildung 5 oben) entsprechen, näher zu bringen, orientiere ich mich in diesem Teil der Arbeit wieder an den zur Verfügung gestellten Richtlinien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (2020: 36-38). Diese bieten für die sechs Sprachniveaus Kannbeschreibungen an, die das Verstehen der zu erfüllenden Kriterien für die unterschiedlichen Stufen erleichtern können.

Beginnend mit dem Sprachniveau A1 wird Sprachmittlung nur implizit als erwünschtes Lernziel angedeutet – der Lernende sollte als A1-Anfänger einfache Wörter und nonverbale Zeichen anwenden können, um sein Interesse an einer Idee zeigen zu können. Darüber hinaus sollte der Lernende hier in einfachen und kurzen Äußerungen unkomplizierte Informationen übermitteln können. Fortsetzend werden auf dem A2 Niveau die Kriterien um etwas erweitert. Hier sollte sich der Lernende schon an einer Interaktion beteiligen können, unter der Voraussetzung, dass sich der/die Gesprächspartner einfach und langsam ausdrücken und gegebenenfalls als Hilfe eingreifen. Hier kommt die Sprachmittlungsebene zum Ausdruck in Form von Beobachtungs- und Erkennungskompetenz, denn vom Lernenden wird erwartet, dass er/sie in dieser Phase in der Lage ist, Situationen zu identifizieren, in denen es zu gewissen Kommunikationsschwierigkeiten kommen könnte, samt die Ursachen dieser Schwierigkeiten.

Auf dem B1 Sprachniveau kann der Lernende schon mit Menschen unterschiedlicher Hintergründe zusammenwirken und aktiv interagieren, sie einander vorstellen, Schlüsselinformationen aus langen, in unkomplizierter Sprache verfassten Texten herausuchen und diese übermitteln. Darüber hinaus besitzt der Lernende ein gewisses Bewusstsein über Perzeptionsunterschiedlichkeiten, was ihm die Möglichkeit gibt, bei Bedarf die Gesprächspartner zu konsultieren. Der Lernende kann Informationen aus klaren und gut strukturierten themennahen Texten übermitteln, trotz bestehender Lücken im Wortschatz. Die Voraussetzungen für die fortgeschrittenere B2 Stufe sind, dass der Lernende Ideen teilen und Diskussionen über verschiedene Themen erleichtern kann, dabei unterschiedliche Blickpunkte berücksichtigend und andere Gesprächspartner fördernd. Ein B2 Sprachniveau ist außerdem gekennzeichnet durch die Fähigkeit, komplexere und längere Texte für andere zu erklären, mit Menschen unterschiedlicher Hintergründe zusammenzuarbeiten und erfolgreich über vertraute Themen und eigene Interessengebiete zu kommunizieren.

Sprachmittlung im wahren Sinne des Wortes wird im Rahmen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens erst in den Kannbeschreibungen für die C1 und C2 Niveaus beschrieben. Anhand der zugelassenen Lehrwerke für die 4. Klasse des Gymnasiums<sup>10</sup>, aber auch aus persönlicher Erfahrung schätzend, kann doch festgestellt werden, dass an den kroatischen Schulen, außer einigen Ausnahmen (vorwiegend an Sprachgymnasien), das B2 Sprachniveau in der Regel das höchsterworbene im Falle von Deutsch als Fremdsprache ist. Diese Einschätzung in Hinsicht auf Sprachmittlung wird im Folgenden auch durch die angekündigte Analyse einiger im kroatischen *Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch* vorhandener sprachmittlungsbezogener Lernziele weiter erforscht.

---

<sup>10</sup> Das kroatische Ministerium für Bildung und Forschung hat für das Jahr 2024 eine Liste von zugelassenen und die Kriterien erfüllenden Lehrwerken für Gymnasien und Berufsschulen veröffentlicht. Die Listen können auf dem folgenden Link aufgerufen werden: <https://mzo.gov.hr/vijesti/ministarstvo-znanosti-i-obrazovanja-objavljuje-kataloge-odobrenih-udzbenika-za-gimnazije-i-srednje-strukovne-skole/5951> (Stand 11.04.2024)

### **6.1.2. Sprachmittlungsbezogene Lernziele im kroatischen *Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch – Analyse und Vertretenheit***

Wie schon im vorigen Kapitel erwähnt wurde, werden im kroatischen *Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch* die Lernziele unter anderem auch abhängig vom Lernjahr bestimmt und kategorisiert. So werden die Kannbeschreibungen für die jeweiligen Lerngruppen markiert wie folgt:

z.B. Allgemeinbildendes, klassisches, mathematisch-naturwissenschaftliches,  
naturwissenschaftliches und Sprachgymnasium, Deutsch 1. Klasse, 9. Lernjahr – 105 oder 140  
Stunden im Jahr<sup>11</sup>

Zunächst wird angegeben, für welche Schulform die Lernziele bestimmt sind – im obigen Beispiel handelt es sich um Lernziele für allgemeinbildende, klassische, naturwissenschaftlich-mathematische, naturwissenschaftliche und sprachliche Gymnasien. Darauf folgt das Unterrichtsfach, hier Deutsch. Anschließend werden die Klasse und das Lernjahr aufgeführt, z. B. 1. Klasse, 9. Lernjahr. Am Ende wird noch die Stundenzahl vorgeschrieben, also etwa 105 oder 140 Stunden pro Jahr.

Unter der Kategorisierung werden dann die Lernziele tabellarisch dargelegt. Hier werden die Lernziele nach den drei vorgeschriebenen Domänen (siehe S. 24-25) gegliedert (Abb. 6).

---

<sup>11</sup> Kr. *Opća, klasična, prirodoslovno-matematička, prirodoslovna i jezična gimnazija Njemački jezik 1. razred, 9. godina učenja – 105 ili 140 sati godišnje*

Jezična gimnazija Njemački jezik 1. razred, 6. godina učenja – 140 sati godišnje		
A. Komunikacijska jezična kompetencija		
odgojno-obrazovni ishodi	razrada ishoda	odgojno-obrazovni ishodi na razini usvojenosti »dobar« na kraju razreda
SŠ (2) NJ A.1.1. Učenik razumije srednje duge i srednje složene tekstove pri slušanju i čitanju.	Globalno, selektivno i detaljno razumije srednje duge i srednje složene autentične i prilagođene tekstove. Preispituje nešto složenije odnose među informacijama u tekstu. Izvodi i vrednuje zaključke iz slušanoga, pročitanoga i vizualnoga sadržaja. Prepoznaje implicitno značenje. Iz poznatoga konteksta ili na temelju prijašnjega znanja predviđa značenje nepoznatih riječi ili izraza. Razumije sadržaje od osobnoga interesa u tradicionalnim i suvremenim medijima. Razumije sadržaje izgovorene umjerenim tempom, jasno i razgovijetno. Samostalno čita prilagođene književne tekstove. Razlikuje značenje iskaza prema razlikama u intonaciji.	U manjemu broju aktivnosti pokazuje razumijevanje srednje dugih i srednje složenih tekstova te uz čestu pomoć izvršava zadatke.
SŠ (2) NJ A.1.2. Učenik proizvodi srednje duge i jednostavne govorne tekstove.	Planira, oblikuje i govori srednje duge i jednostavne tekstove. Uz nešto više pojedinosti opisuje, prepričava, izvještava i uspoređuje zadane sadržaje. Iznosi mišljenje ili stav, obrazlažući ih na jednostavan, organiziran i smislen način. Prezentira jednostavnu, poznatu temu poštujući osnovna pravila strukturiranja. Razumljivo izgovara riječi i ispravno intonira rečenice. Samostalno produktivno upotrebljava uvježbana preporučena jezična sredstva za produkciju novih, neuvježbanih iskaza.	Uz čestu pomoć proizvodi srednje duge i jednostavne govorne tekstove. Polovično izvršava zadatak. Upotrebljava dovoljan raspon preporučenih jezičnih sredstava za produkciju novih, neuvježbanih iskaza pri čemu su prisutne pogreške koje često ometaju komunikaciju

**Abbildung 6:** Beispiel der Struktur von Kannbeschreibungen im kroatischen *Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch* Ausschnitt aus dem Dokument, S. 57. Hier ist die Tabelle aus dem Originaldokument auf Kroatisch angezeigt. Die relevanten Stellen werden in der Fortsetzung der Arbeit ins Deutsche übersetzt. Für die kroatischen Originale siehe Fußnoten 11-15

Da die Lernziele für die jeweiligen Lerngruppen in einer Reihenfolge von den einfachsten bis zu den komplexesten, d. h. von Anfängerstufen hin bis zu fortgeschrittenen Niveaus aufgelistet werden, wird es wahrscheinlich kaum verwunderlich sein, dass es auf den Anfangsseiten des Dokumentes (d.h. wenn man die Gymnasien als Forschungsgegenstand betrachtet) sprachmittlungsbezogene Lernziele eher selten vorfinden kann.

Hier bin ich nämlich lediglich auf ein paar Lernziele gestoßen, die zwar ein bisschen weithergeholt, dennoch aber als sprachmittlerisch geprägt eingestuft werden können. Die erwähnten Lernziele betreffen die 1. Klasse des Gymnasiums, 9. Lernjahr und lauten:

a) Lernziel 1

*Der Schüler/die Schülerin kann mithilfe von etwas ausführlicheren Informationen gegebene Inhalte beschreiben, nacherzählen, von ihnen berichten und sie vergleichen.*

b) Lernziel 2

*Der Schüler/die Schülerin kennt einige Strategien zur Lösung von Problemen.*

c) Lernziel 3

*Der Schüler/die Schülerin erkennt, dass die Kommunikation mit Menschen aus anderen Kulturen kulturell bedingt ist.*

d) Lernziel 4<sup>12</sup>

*Der Schüler/die Schülerin kann Texte zusammenfassen und paraphrasieren.*

Die genannten Lernziele mögen auf den ersten Blick vielleicht nicht genau zutreffend wirken. Wenn man aber in Rücksicht nimmt, dass bei Sprachmittlung viele unterschiedliche Aktivitäten zum Einsatz kommen und daher auch gelernt werden sollten, kann auch das implizierte Sprachmittlungselement in den obigen Beispielen in Kauf genommen werden.

Weiterhin wird bei den etwas späteren Lernzielen durch das für Sprachmittlung bedeutsame Schlüsselwort *Missverständnis* angedeutet. So lautet das Lernziel für die 3. Klasse des Gymnasiums, 11. Lernjahr:

*Der Schüler/die Schülerin versucht ein Problem oder Missverständnis in der Kommunikation bereits im Vorfeld zu erkennen.<sup>13</sup>*

Später wird für dieselbe Lerngruppe ein fortgeschritteneres Lernziel angeboten:

*Der Schüler/die Schülerin kann eine Situation analysieren und mögliche Missverständnisse absehen.<sup>14</sup>*

---

<sup>12</sup> Kr. *Uz nešto više pojedinosti opisuje, prepričava, izvještava i uspoređuje zadane sadržaje.; Poznaje neke strategije za rješavanje problema.; Prepoznaje da je sporazumijevanje s ljudima iz drugih kultura kulturološki uvjetovano.; Sažima i parafrazira tekstove.*

<sup>13</sup> Kr. *Pokušava unaprijed prepoznati problem ili nesporazum u komunikaciji.*

<sup>14</sup> Kr. *Analizira situaciju te predviđa moguće nesporazume.*



Beide Lernziele sind für Sprachmittlung insofern relevant, als sie die anschließende Auflösung von Missverständnissen möglich machen, woraus sich auch der Sinn und Zweck von Sprachmittlung ergibt.

Als explizites Lernziel wird Sprachmittlung erst in der 4. Klasse des Gymnasiums, 12. Lernjahr genannt:

*Der Schüler/die Schülerin kann auf Deutsch oder seiner/ihrer Muttersprache in einer direkten mündlichen Interaktion zwischen zwei oder mehreren Gesprächspartnern, die nicht die gleiche Sprache teilen, und von denen nur ein Gesprächspartner Deutsch kann, mitteln.<sup>15</sup>*

Mit Betracht auf die vorgegebene Reihenfolge und allmähliche Zunahme an der Komplexität von Lernzielen, die auch im *Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch* zu erkennen ist, kann daher auch der langsame, aber sichere Fortschritt des Lernenden hinsichtlich des sprachmittelnden Könnens betrachtet werden. Dabei ist aber wichtig zu erwähnen, dass es sich hier um einen partiellen Einblick in die Theorie handelt, d.h. um die, durch das *Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch* vorgegebenen theoretischen Erwartungen und vorausgesetzten Möglichkeiten. Inwiefern dieser mit der Praxis übereinstimmt, wird im Folgenden durch die Resultate der für die Zwecke dieser Arbeit durchgeführten Umfrage gezeigt.

## **2. Praktische Umsetzungsmöglichkeiten nach Meinung kroatischer DeutschlehrerInnen**

Im empirischen Teil der Untersuchung werden nun die praktischen Umsetzungsmöglichkeiten von sprachmittlungsbezogenen Lernzielen nach Meinung kroatischer DeutschlehrerInnen dargelegt. Zunächst werden die Hypothesen und das Ziel der Forschung beschrieben. Anschließend werden die Befragten vorgestellt, woraufhin die Methode und die Instrumente der empirischen Untersuchung präzisiert werden. Zum Schluss folgen die Zusammenfassung der Ergebnisse der

---

<sup>15</sup> Kr. *Posreduje na njemačkome ili materinskome jeziku u neposrednoj usmenoj interakciji između dvaju ili više sugovornika koji ne dijele isti jezik, a od kojih jedan govori samo njemačkim jezikom.*

Untersuchung und die daraus gezogenen Schlussfolgerungen. Sowohl die vollständige Umfrage als auch die Einwilligung zur Teilnahme an der Umfrage sind am Ende der Arbeit als Anhang 1 und 2 beigefügt.

### **6.2.1. Hypothesen und Ziele der Untersuchung**

Für die Erstellung der Umfrage wurden zunächst das Ziel und die Hypothesen bestimmt. Aus der Bezeichnung der Umfrage: „Ansichten kroatischer DeutschlehrerInnen über die Möglichkeiten der Erreichung sprachmittlungsbezogener Lernziele im DaF-Unterricht an kroatischen Gymnasien“ gibt sich das Ziel der Forschung zu erkennen. Die Untersuchung richtet sich nämlich darauf aus, einen Beitrag zur Sprachmittlungsforschung im Rahmen des kroatischen DaF-Unterrichts zu leisten, indem zunächst durch von richtigen Erfahrungen geprägte Antworten Deutschlehrender an kroatischen Gymnasien ein Einblick in die praktischen Umsetzungsmöglichkeiten und unterschiedlichen Faktoren, die auf den Einsatz von sprachmittlerischen Übungen und Aufgaben im Unterricht Einfluss haben, verschafft wird. In der Umfrage wird davon ausgegangen, dass es beim Unterrichten von Sprachmittlung einige Hemmungen gibt. Durch einen vergleichenden Überblick zwischen den theoretischen Anweisungen aus dem *Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch* und praktischen Umsetzungsmöglichkeiten (persönliche Erfahrungen DaF-Lehrender an kroatischen Gymnasien) sprachmittlungsbezogener Lernziele sollen Erkenntnisse zu diesen Hemmungen gesammelt werden, die anschließend als Anstoß für Verbesserungen dienen können. Zu diesem Zweck wurde im vorigen Kapitel *das Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch* als theoretische Grundlage für die Durchführung von Deutschunterricht in Kroatien unter die Lupe genommen, worauf im Folgenden die Antworten von an kroatischen Gymnasien tätigen Deutschlehrenden als Vergleich aus der Praxis dienen sollen. Aus der in dem *Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch* festgestellten Präsenz und Bedeutsamkeit von sprachmittlungsbezogenen Lernzielen und in der verfügbaren Fachliteratur zum Thema wurden folgende Hypothesen zu den Umsetzungsmöglichkeiten und der Erzielbarkeit der in der Theorie angebotenen Ratschläge und Anweisungen aufgestellt:

H1 : LehrerInnen sind mit dem Begriff Sprachmittlung vertraut.

H2 : Trotz des zunehmenden Fokus auf das Thema Sprachmittlung wird der Begriff noch immer als recht unerforscht empfunden.

H3 : Die Vorkenntnisse, mit denen die DaF-Lernenden in Ihren Deutschunterricht am Gymnasium gelangen, sind eine weitere Herausforderung in Hinsicht auf den Erwerb komplexerer sprachmittlungsbezogener Fertigkeiten.

H4 : Das Angebot an sprachmittlungsbezogenen Materialien in den DaF-Lehrwerken ist für die Erfüllung der im *Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch* genannten sprachmittlungsbezogenen Lernziele ein Faktor von Belang.

H5 : Bei der Auswahl und Häufigkeit von Sprachmittlungsübungen und -aufgaben spielt unter anderem auch die eingeschätzte Fortgeschrittenheit der Lerngruppe eine Rolle.

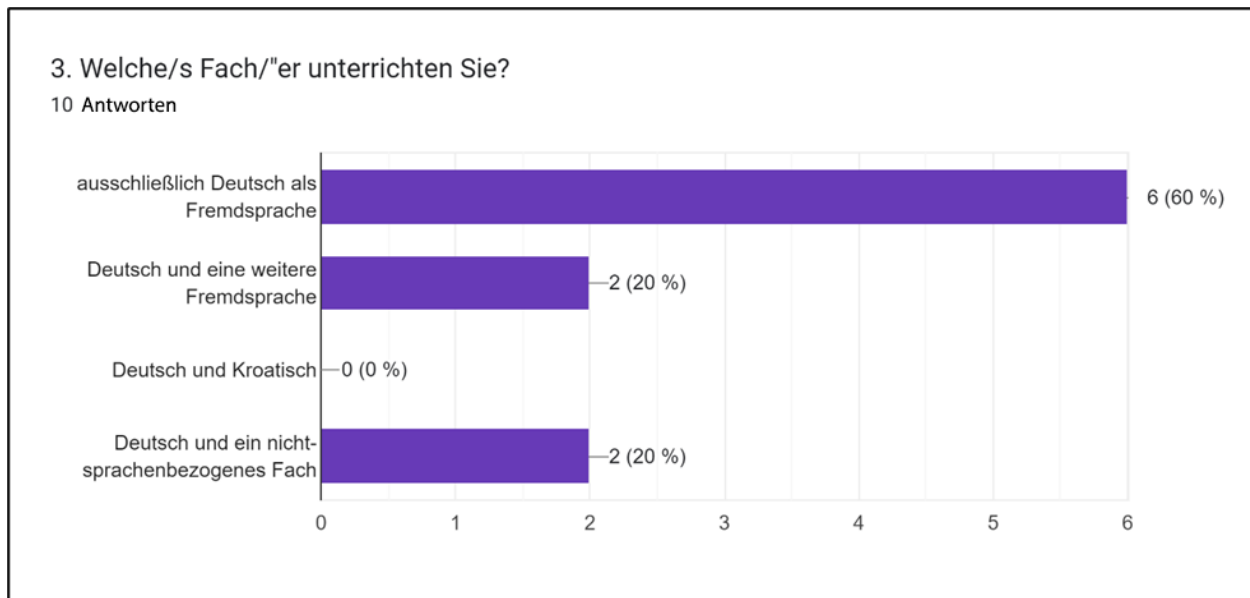
### 6.2.2. Die Befragten

Bei der aus der Umfrage gewonnenen Stichprobe von 10 Antworten handelt es sich um eine recht kleine Gruppe von Menschen, die die Kriterien für die durchgeführte Untersuchung erfüllen (Deutschlehrer an einem kroatischen Gymnasium). In Hinsicht auf die kleine Anzahl von Antworten werden die Ergebnisse der Umfrage als nicht repräsentativ benotet. An der Umfrage haben DeutschlehrerInnen (N=10), die an kroatischen Gymnasien tätig sind, teilgenommen. 90% (N=9) von den insgesamt 10 Befragten waren weiblich, während die restlichen 10% (N=1) männlich waren. Wie aus dem Diagramm unten rechts ersichtlich ist, gehören die meisten Befragten (60%) der Altersgruppe 45-59 an (N=6). Das Alter  $60 \leq$  ist mit 20% vertreten (N=2), während jeweils 10% von den befragten LehrerInnen 24-35 (N=1) und 36-45 (N=1) als ihr Alter angegeben haben.



**Abbildung 7:** Geschlecht und Alter der Befragten

Da für die Zwecke dieser Arbeit nur LehrerInnen, die an Gymnasien in Kroatien tätig sind, befragt wurden, wurde in der Umfrage nicht zusätzlich geprüft, um welche Schulen es sich handelt. Stattdessen wurde gefragt, welche Fächer die Lehrenden unterrichten, um festzustellen, ob bei Lehrenden, die zwei Fremdsprachen unterrichten, Sprachmittlung vielleicht eine größere Bedeutung hat und dementsprechend auch als Begriff bekannter ist. Es wurde festgestellt, dass 60% der Befragten ausschließlich Deutsch als Fremdsprache unterrichten (N=6). 20% der Befragten unterrichten Deutsch samt einer weiteren Fremdsprache (N=2), während die restlichen 20% der Befragten Deutsch und ein nicht-sprachenbezogenes Fach angegeben haben (N=2). Keine/r von den Befragten unterrichtet neben Deutsch noch Kroatisch (N=0) Da die Ergebnisse zur Frage über die Vertrautheit mit dem Begriff Sprachmittlung bei allen LehrerInnen ein mindestens teilweise gutes Kennen über das Thema zeigen (siehe Abbildung 11 unten), konnte zwischen der Tätigkeitsbeschreibung der LehrerInnen und dem Wissen über das Thema keine explizite Korrelation festgestellt werden.



**Abbildung 8:** Tätigkeitsbeschreibung der Lehrkräfte

Weiterhin wurden die Befragten nach ihrer Arbeitserfahrung als DaF-Lehrkraft gefragt, worauf 90% der Befragten angegeben haben, dass sie länger als 10 Jahre als DaF-LehrerIn tätig sind (N=9) während 10% (N=1) zum Zeitpunkt der Umfrage als ReferendarIn Deutsch unterrichtet haben. Die Frage zur Tätigkeitsdauer wurde orientierungshalber in die Umfrage hinzugefügt, um die Befragten näher bestimmen zu können. Bei den Antworten wurde sie aber weiter nicht für die Kategorisierung der Meinungen berücksichtigt.



**Abbildung 9:** Dauer der Beschäftigung als Deutschlehrende/r

Bei der Frage, welche Klassen und Lernstufen sie unterrichten, haben die Befragten teilweise ähnliche Antworten gegeben. Die meisten Befragten haben angegeben, dass sie in den Klassen 1-4 des Gymnasiums, 9.-12. Lernjahr unterrichten. Ein/e Befragte/r unterrichtet Deutsch am Anfängerniveau (A1-B1), während aus zwei Antworten ersichtlich ist, dass die Befragten sowohl Anfänger-, als auch fortgeschrittene (teilweise auch bilingualer Unterricht) Schülergruppen haben.

### 5. Welche Klassen und Lernstufen unterrichten Sie? 10 Antworten

Klassen 1 bis 4 der Mittelschule (1.- 4. / 9.-12. Lernjahr)

1-4 Gymnasium

9-12

Klassen 1-4 (Gymnasium)

1-4

9.-12.Klasse

Meine SuS sind im Alter zwischen 14/15 und 18/19 Jahren. Ich unterrichte DaF sowohl in Fortgeschrittenen-als auch in Anfängergruppen, aber auch im bilingualen, kroatisch-deutschen Zweig

1. - 4. Klasse a1 bis b1

Sekundarstufe

Gymnasium, A1-C1

Abbildung 10: Klassen und Lernstufen der SuS bei den befragten LehrerInnen

### 6.2.3. Durchführung und Instrumente

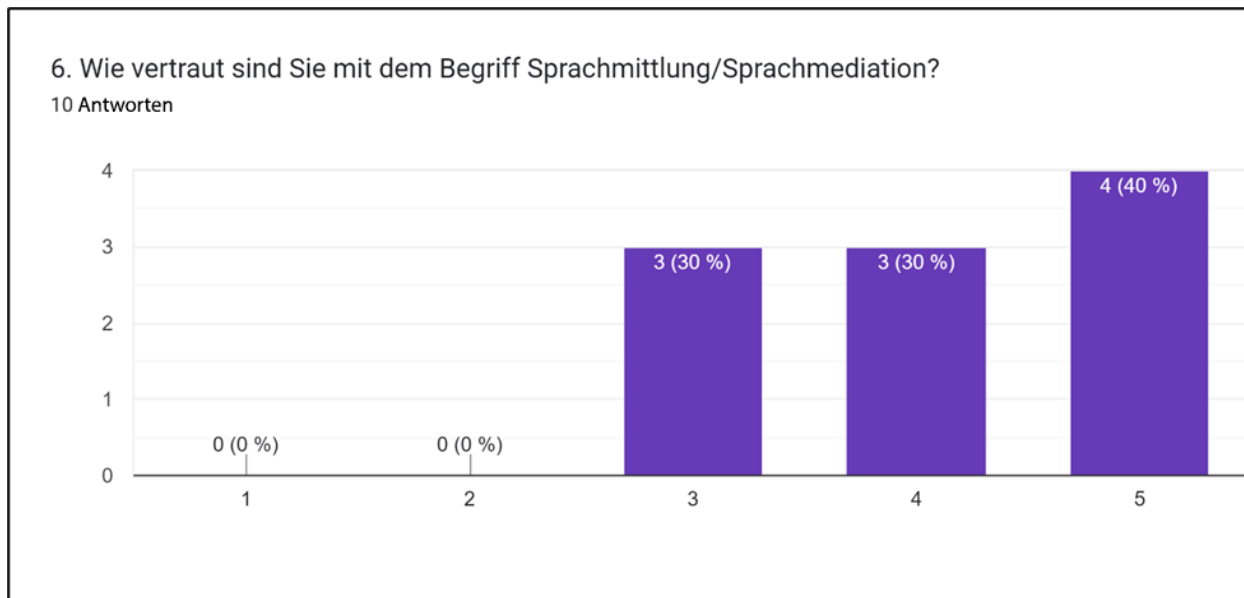
Die Umfrage wurde durch Google Formulare zur Verfügung gestellt. Alle Antworten wurden zwischen Juni und Juli 2023 gesammelt. Die LehrerInnen haben den Link für die Umfrage per Mail zugesandt bekommen und konnten an der Umfrage anonym und ortsunabhängig teilnehmen. Die Umfrage wurde auf Deutsch verfasst, die erwartete Sprache für die Antworten in der Umfrage war auch Deutsch. Die insgesamt 23 Fragen, die für die Studie relevant waren, enthalten sowohl offene, halboffene als auch geschlossene Fragen, sowie auch Alternativfragen und einige Likert-Skalen, mit der die Befragten ihre Vertrautheit mit dem Begriff Sprachmittlung einerseits, und die Vorkenntnisse, mit denen die DaF-Lernenden in Ihren Deutschunterricht am Gymnasium gelangen, andererseits einschätzen konnten.

## 7. Ergebnisse der Umfrage

### 1. Vertrautheit mit dem Begriff *Sprachmittlung*

Als Einführung in das Thema wurden die Befragten gefragt, ihre Vertrautheit mit dem Begriff *Sprachmittlung* auf einer Skala von 1(schlecht) bis 5 (sehr gut) zu benoten. Wie auch vor der Durchführung der Umfrage angenommen wurde, empfinden die LehrerInnen, dass sie sich

wenigstens teilweise mit dem Begriff auskennen. 30% der Befragten (N=3) haben ihr Wissen über das Thema mit einer 3 bewertet. Weitere 30% (N=3) haben eine 4 als Antwort angegeben, während die meisten Befragten, nämlich 40% (N=4) behaupten, sie würden mit dem Begriff sehr gut vertraut sein und haben auf der Skala die 5 gewählt.



**Abbildung 11:** Vertrautheit mit dem Begriff Sprachmittlung

Anschließend an die gesammelten Antworten zur Vertrautheit mit dem Begriff sollten die Befragten einschätzen, ob sie ihr Wissen über das Thema auf Ihre Arbeit als DaF-Lehrende anwenden können. Hier hat die Mehrheit, 60% (N=6) eine positive Antwort gegeben. Interessant war jedoch, dass sogar 30% (N=3) bei dieser Frage „Nein“ angegeben haben, während nur 10% (N=1) denken, sie seien teilweise für die Arbeit zur Förderung von Sprachmittlungskompetenzen ausgebildet.

Darauffolgend wurden die Beteiligten gebeten, ihre geteilten Meinungen zu begründen, wobei die Antworten zum Teil ganz unterschiedlich waren. Einige LehrerInnen stellen das Wissen über die Vermittlung von sprachmittlungsbezogenen Kenntnissen mit ihren (unbestrittenen) Kompetenzen als Lehrkräfte gleich und fühlen sich daher auch im Bereich Sprachmittlung für den Unterricht ausgestattet. Bei einigen anderen Antworten wurden unterschiedliche Fortbildungen, Seminare aber auch der durchgenommene Stoff im Studium zum Thema Sprachmittlung erwähnt, während aus zwei der gesammelten Antworten ersichtlich ist, dass sich die betreffenden LehrerInnen nur oberflächlich mit dem Thema auseinandergesetzt haben. Darüber hinaus halte ich es für nützlich,

auch die aus einer der Antworten ersichtliche Meinung, Sprachmittlung sei erst seit einigen Jahren richtig zum Begriff geworden, hervorzuheben.

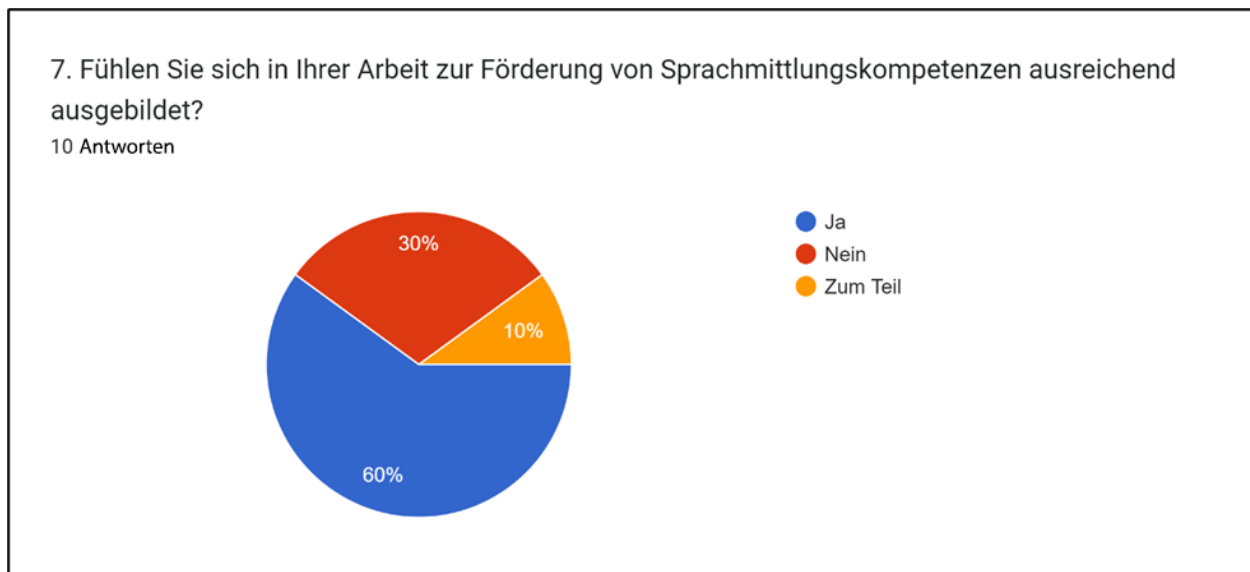


Abbildung 12: persönliche Kompetenzeinschätzung der Befragten

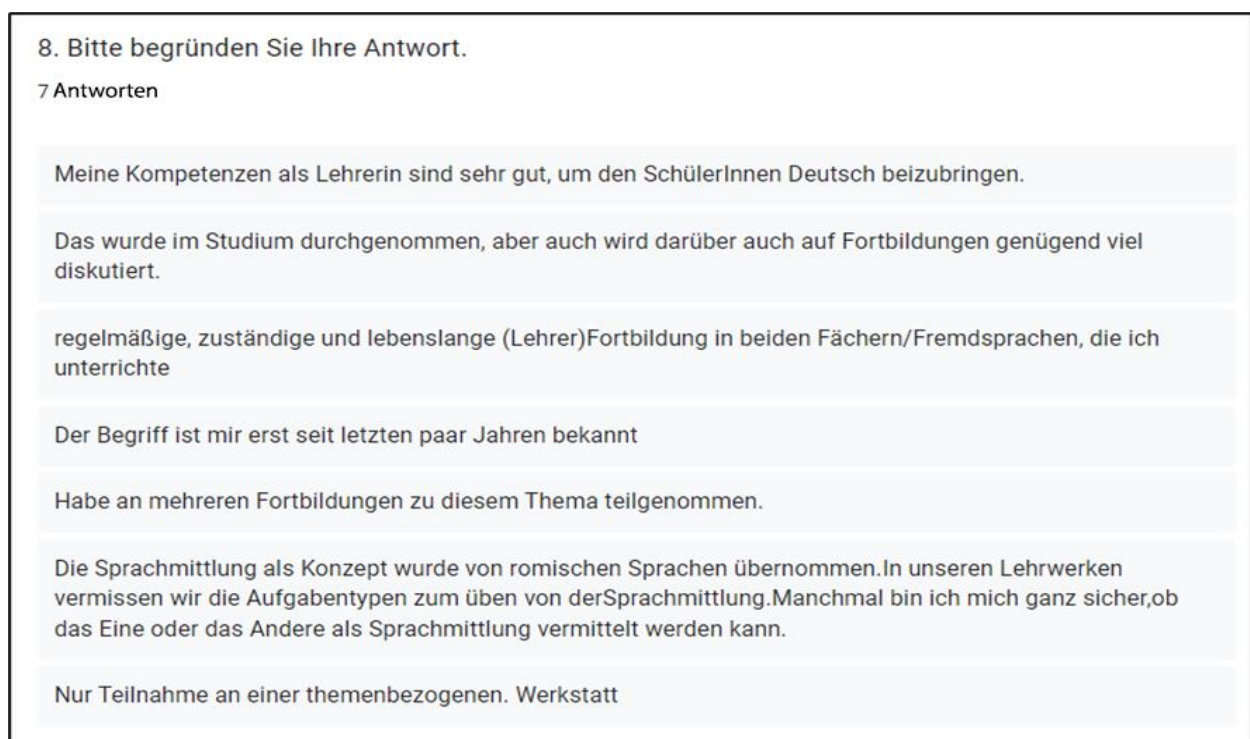


Abbildung 13: Begründung zur persönlichen Kompetenzeinschätzung der Befragten



Unabhängig von der Selbsteinschätzung ist sich die Mehrheit der Befragten (N=9) aber dennoch in der Ansicht einig, dass es sich bei Sprachmittlung um ein ungenügend erforschtes Thema handelt. Die in Abbildung 14 graphisch dargestellten Ergebnisse zur Frage bestätigen daher die aufgestellte Hypothese, es würde bei Sprachmittlung der Bedarf nach weiterer Erforschung des Begriffs bestehen.



**Abbildung 14:** Ansichten über die bisherige Forschung des Themas Sprachmittlung

Um die Verfügbarkeit und die bisherigen Erfahrungen der LehrerInnen mit dem Forschungsgegenstand Sprachmittlung näher zu bestimmen, wurden die Lehrenden auch über ihr persönliches Engagement im Bereich Sprachmittlung befragt. Bei der Frage hat jeweils die Hälfte (N=5) 'Ja' bzw. 'Nein' angegeben.

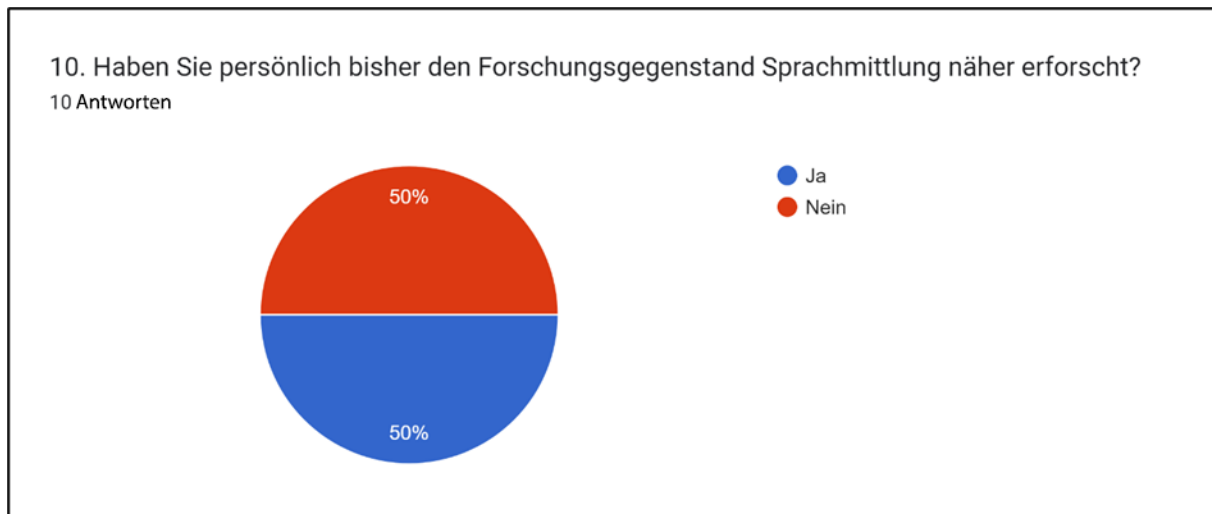


Abbildung 15: persönliche Erforschung des Begriffs nach Meinungen der Befragten

Bezugnehmend auf die Frage zur persönlichen Erforschung des Begriffs konnten die Befragten in der darauffolgenden Mehrfachauswahl die Art der Recherche zum Thema anklicken. Die angebotenen Möglichkeiten waren die bestehende Fachliteratur, Workshops und Seminare, ein persönlicher Beitrag zur Erforschung (z.B. in Form einer wissenschaftlichen Arbeit) und Informationsaustausch mit KollegInnen, wobei in den Antworten alle angebotenen Möglichkeiten vertreten sind.

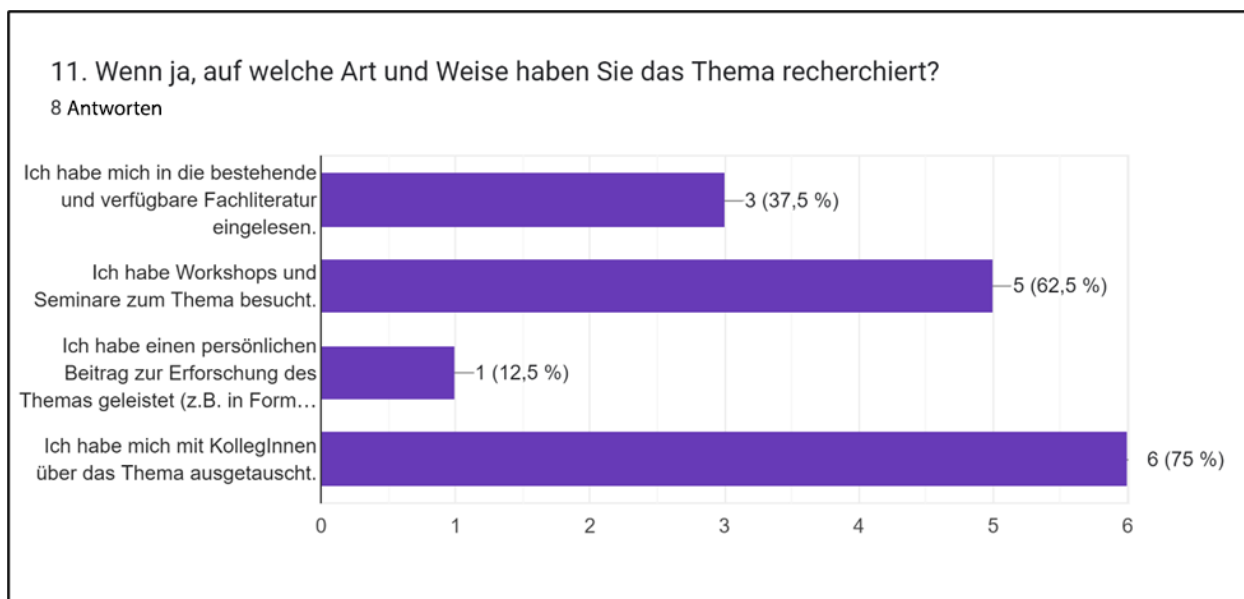


Abbildung 16: Art der Erforschung des Begriffs

Anhand der obigen Antworten kann daher der Schluss gezogen werden, dass am bestehenden Fachwissen und der sich immer erweiternden Erfahrung der LehrerInnen als einer der wichtigsten

Voraussetzungen für das erfolgreiche Übermitteln von Wissen allgemein, darunter auch von sprachmittlungsbezogenen Kenntnissen, nicht zu zweifeln ist. Die Bedeutung der Lerngruppe und der Lehrwerke für die Umsetzung von sprachmittlerischen Lernzielen wird in den Ergebnissen im folgenden Abschnitt dargelegt.

## 2. Umsetzungs- und Erwerbsmöglichkeiten in Bezug auf die SuS und die zugelassenen Lehrwerke

Ein weiterer Faktor, der für den erfolgreichen Erwerb von komplexeren Kenntnissen ausschlaggebend ist, ist die Wissensgrundlage, mit der SuS ans Gymnasium gelangen, denn auch Sprachmittlungsfortschritte bauen auf den erworbenen Vorkenntnissen der Lernenden auf. Aus diesem Grund wurden die befragten LehrerInnen auch danach gefragt, die Vorkenntnisse der DaF-Lernenden einzuschätzen. Ihre Einschätzung sollten sie auf einer Skala von 1 bis 5 angeben, wobei 1 den niedrigsten und 5 den höchsten Wert darstellt. Hier war interessant, dass weder die Note 1 noch 5 in den Antworten vertreten waren. Die LehrerInnen haben sich stattdessen für einen der mittleren Werte entschieden. So haben 40% der Befragten (N=4) die SuS mit einer 2 bewertet, während die Hälfte der Befragten (N=5) sich mit einer 3 einig war. Am höchsten war die Note 4, die einmal gewählt wurde.

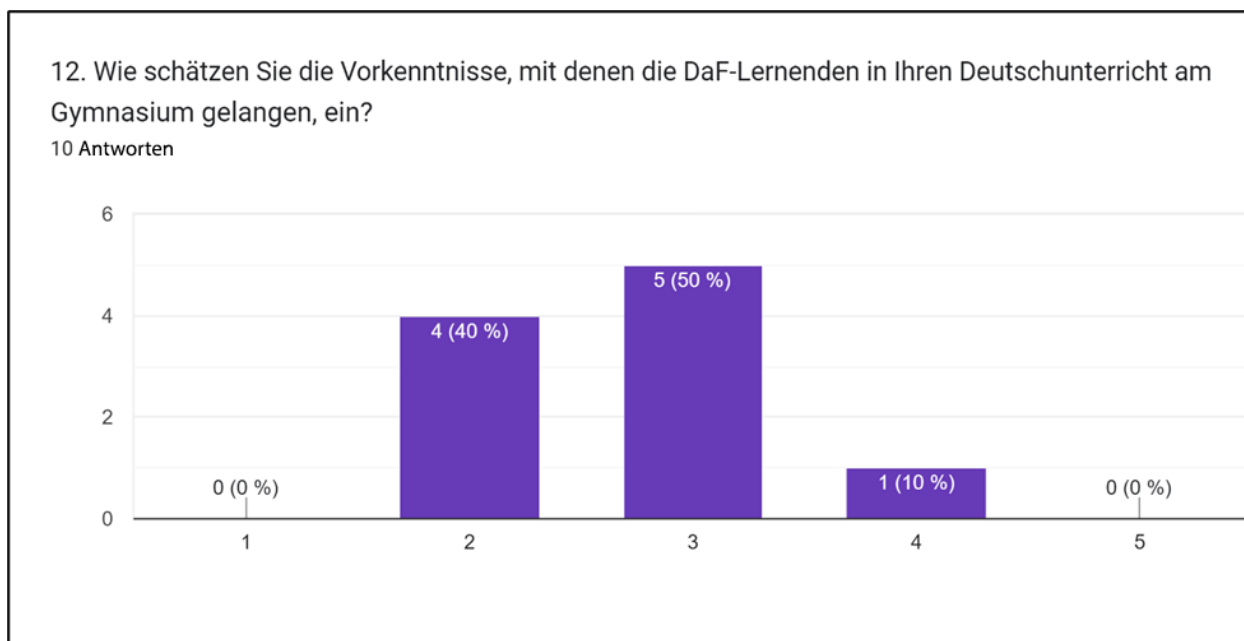
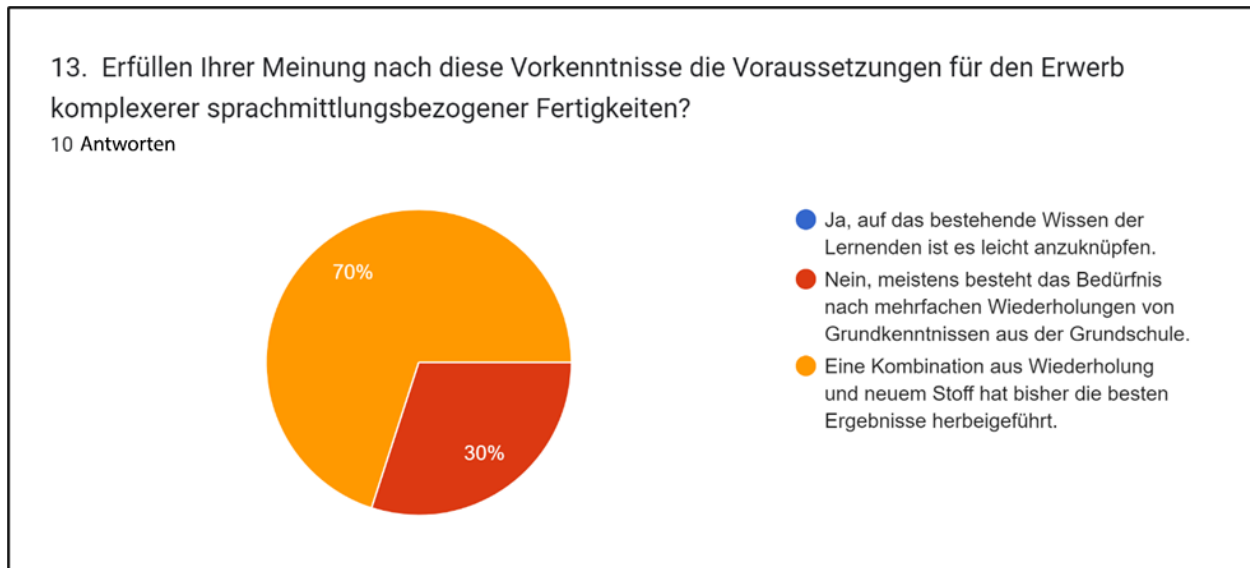


Abbildung 17: Vorkenntnisse der SuS nach Meinung der Befragten

Die aufgestellte Hypothese, die Vorkenntnisse, mit denen die DaF-Lernenden in den Deutschunterricht am Gymnasium gelangen, sei eine weitere Herausforderung in Hinsicht auf den Erwerb komplexerer sprachmittlungsbezogener Fertigkeiten, kann nach dem Kreisdiagramm in Abbildung 17 als bestätigt angesehen werden.



**Abbildung 17:** Vorkenntnisse der SuS als Voraussetzung für den Erwerb von Sprachmittlung 1

Dem Diagramm ist zu entnehmen, dass für 70% der LehrerInnen (N=7) bessere Ergebnisse nur durch eine Kombination aus Wiederholung und neuem Stoff möglich sind, während 30% (N=3) beim Unterrichten mit wiederholtem Durchnehmen von Grundkenntnissen rechnen. Dass die Vorkenntnisse der SuS das Erwerben von neuen komplexeren sprachmittlungsbezogenen Fertigkeiten leicht machen, meint keine/r von den Befragten.

14. Bitte begründen Sie Ihre Meinung.

7 Antworten

In der ganzen ersten Klasse wird der Lernstoff der Grundschule wiederholt und ein bisschen vertieft.

Deutsch ist in der Grundschule zwar ein Wahlfach, was an manchen Schulen zum unregelmässigen Lernen führt, aber sowohl wir Lehrer als auch unsere Schüler sind dessen bewusst und holen schnell das Verpasste nach

Die SuS finden sich gut zurecht, wenn die Aufgabe gut konzipiert wird und an ihr bisheriges Wissen anknüpft.

Motivation zum Lernen ist zu stärken, Ängste und Vorurteile abzubauen, ein positives Lernklima ist zu schaffen und dann geht es, wie in allen Fächern im Kroatischen Bildungssystem - befriedigend

Für die meisten Schüler ist die Wiederholung von Grundkenntnissen aus der Grundschule nötig

Es kommt auf die Vorkenntnisse aber auch auf die Motivation der SuS an.

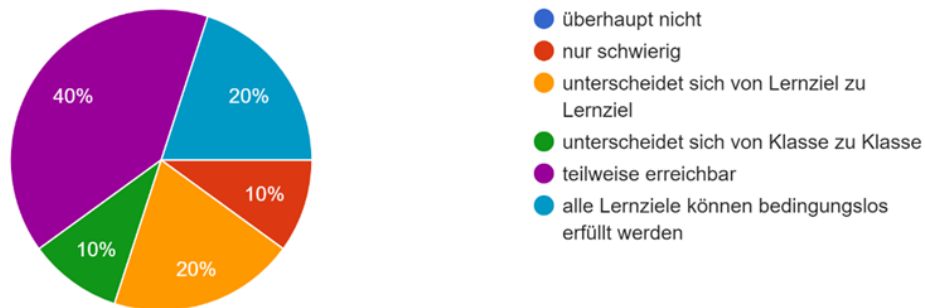
Die Klassen sind sehr heterogen. Es gibt einige mit guten Vorkenntnissen, die meisten können sich kaum verständigen. Bis zum Abitur erreichen sie das Niveau A2  
Tu wenig Stunden 2x wöchentlich

**Abbildung 18:** Vorkenntnisse der SuS als Voraussetzung für den Erwerb von Sprachmittlung 2

Wie schon oben erwähnt wurde, nennt das Dokument *Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch* unter anderem die Sprachmittlung als Basis zur Gestaltung von Lernzielen zur kommunikativen Kompetenz. In welchem Ausmaß nach Meinungen der Befragten, die im kroatischen *Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch* angegebenen und auf Sprachmittlung bezogenen Lernziele in ihrem DaF-Unterricht erreichbar sind, zeigt das Diagramm unten:

15. Das kroatische Kerncurriculum für das Fach Deutsch nennt unter anderem die Sprachmittlung als Basis zur Gestaltung von Lernzielen zur kommunikativen Fertigkeit. In welchem Ausmaß sind Ihrer Meinung nach die im Kerncurriculum angegebenen und auf Sprachmittlung bezogenen Lernziele in Ihrem DaF-Unterricht erreichbar?

10 Antworten

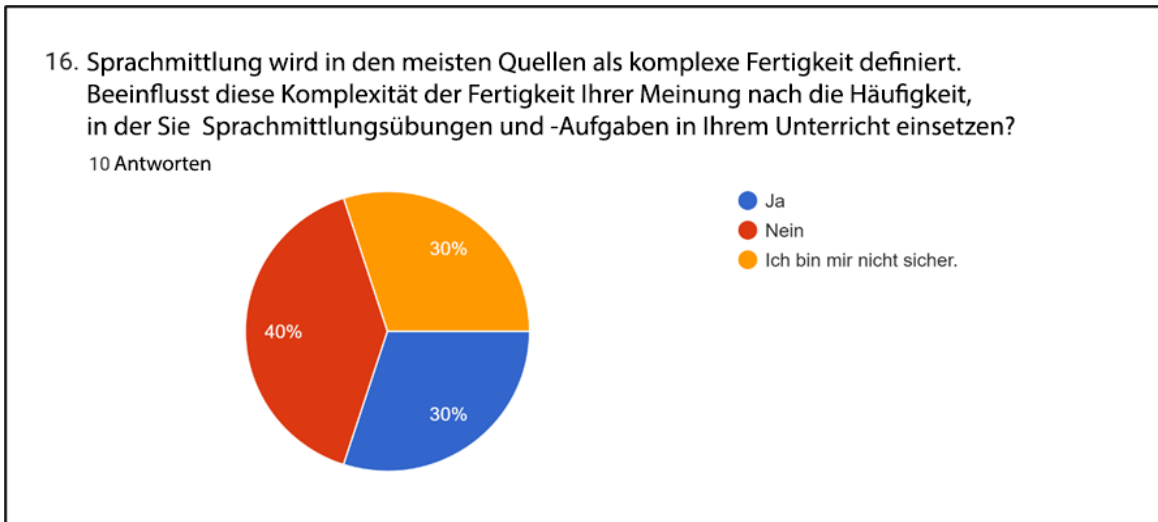


**Abbildung 19:** Erreichbarkeit von sprachmittlerischen Lernzielen im kroatischen Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch

Wie aus dem Diagramm ersichtlich ist, sind sich 40% der Befragten (N=4) einig, dass die mit Sprachmittlung verbundenen Lernziele teilweise erreichbar sind. Die restlichen Antworten unterscheiden sich einigermaßen. 20% (N=2) der befragten LehrerInnen meinen, jedes Lernziel könne bedingungslos erfüllt werden. Weitere 20% (N=2) der Befragten denken, es komme auf das bestimmte Lernziel an. 10% (N=1) der Befragten nennen die Lerngruppe als Schlüsselfaktor, während die restlichen 10% (N=1) bei dieser Frage eher skeptisch geblieben sind. Dennoch ist die Mehrheit der Befragten hier eher positiv eingestellt.

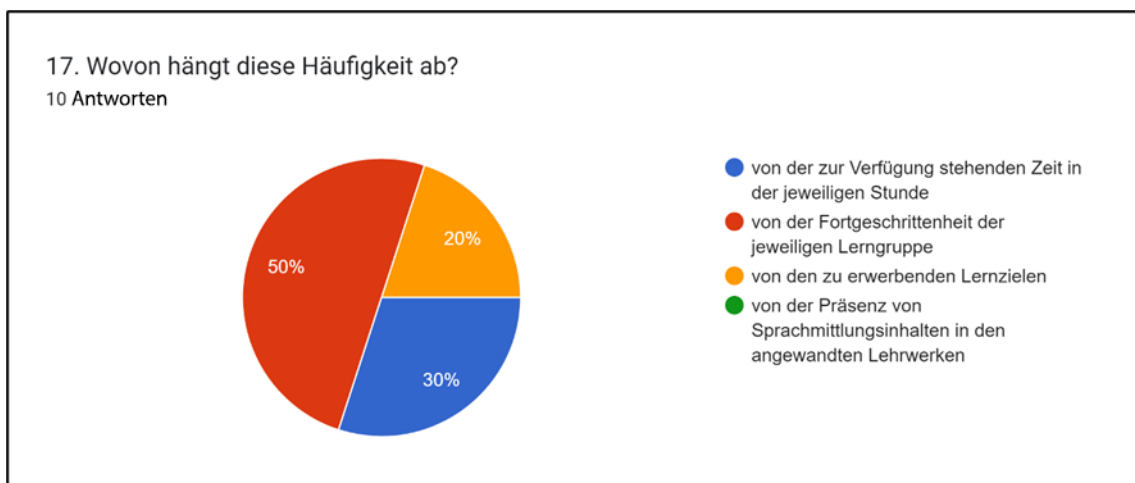
Damit verbunden sind auch die Einstellungen der Lehrenden zur Sprachmittlung als komplexer Kompetenz. Im Folgenden wurde in der Umfrage das Ausmaß erforscht, in welchem die Komplexität der Kompetenz die Art und Weise, auf welche die Lehrenden Sprachmittlung in ihren Unterricht einarbeiten. 40% (N=4) der Befragten meinen, die Komplexität der Kompetenz würde die Häufigkeit, in der sie Sprachmittlungsübungen und -aufgaben in ihrem Unterricht einsetzen,

nicht beeinflussen, während sich jeweils 30% entweder nicht sicher sind (N=3), oder zustimmend geantwortet haben (N=3).



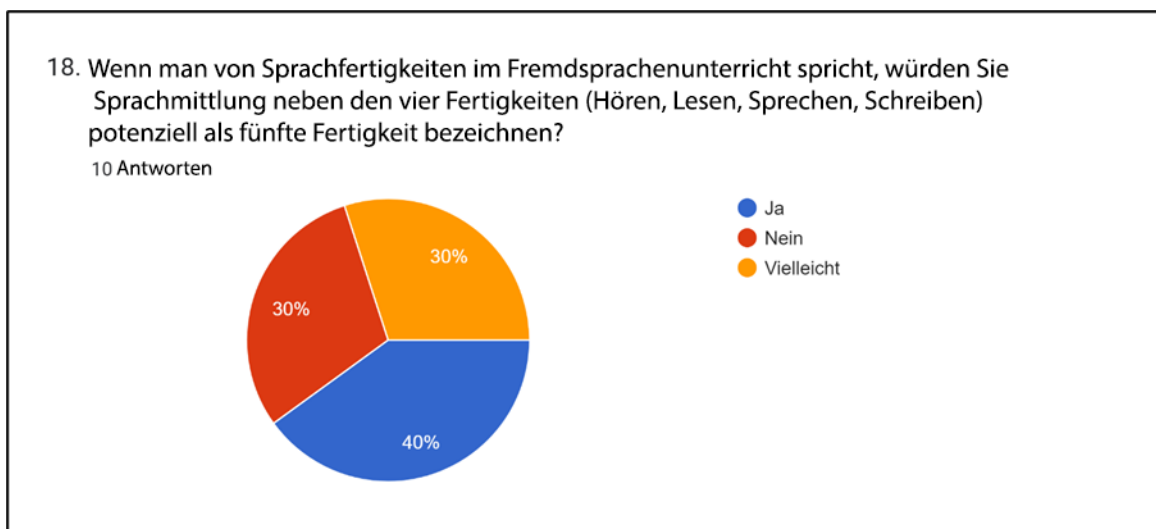
**Abbildung 20:** Einfluss der Komplexität von Sprachmittlung auf den Einsatz im Klassenzimmer

Bei den Gründen für den Einsatz von sprachmittlerischen Übungen und Aufgaben im Klassenzimmer wurden mehrere Faktoren angeboten: Zeit, Fortgeschrittenheit der Lerngruppe, Lernziele und verfügbare Begleitmaterialien. Die Hälfte der Befragten (N=5) hat hier die Fortgeschrittenheit der Lerngruppe als ausschlaggebend hervorgehoben. Demnach kann die Hypothese, bei der Auswahl und Häufigkeit von Sprachmittlungsübungen und -aufgaben würde unter anderem auch die eingeschätzte Fortgeschrittenheit der Lerngruppe eine Rolle spielen, als bestätigt angesehen werden. Bei den weiteren Antworten wurden die zu erwerbenden Lernziele und die in der Stunde verfügbare Zeit angegeben.



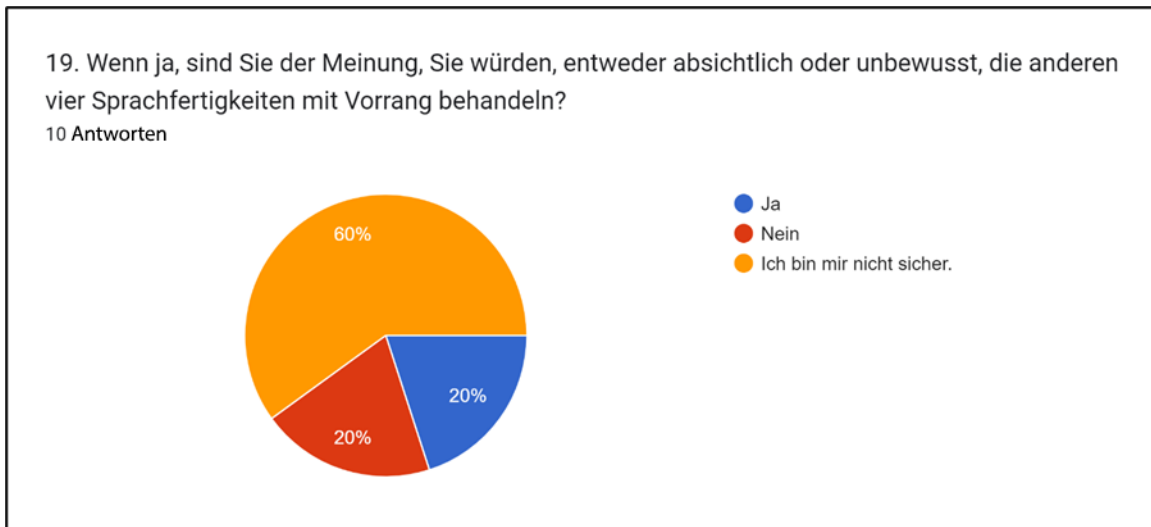
**Abbildung 21:** Relevante Faktoren für die Häufigkeit des Einsatzes von Sprachmittlung im Unterricht

Dass sogar 30% (N=3) die Zeit als wichtigste Bedingung gewählt haben (was bedeutet, sie würden sich bei der Wahl, sprachmittlerisches Können zu fördern und zu üben an der in der Stunde übriggebliebenen Zeit orientieren), gibt mir persönlich Anlass zu der Vermutung, dass Sprachmittlung vielleicht doch noch immer als weniger wichtiges Lernziel in kroatischen Gymnasien behandelt wird. Ob dem so ist, wurde in dieser Umfrage nicht eindeutig bewiesen. Dennoch könnte die Tatsache, dass die Mehrheit der LehrerInnen bei der Frage, ob Sprachmittlung neben den vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) potenziell als fünfte Fertigkeit bezeichnet werden könnte und ob sie die anderen vier Sprachfertigkeiten mit Vorrang behandeln würden, entweder „Ja“ oder „Vielleicht/ Ich bin mir nicht sicher.“ angegeben hat, als unterschützend zu dieser These betrachtet werden.



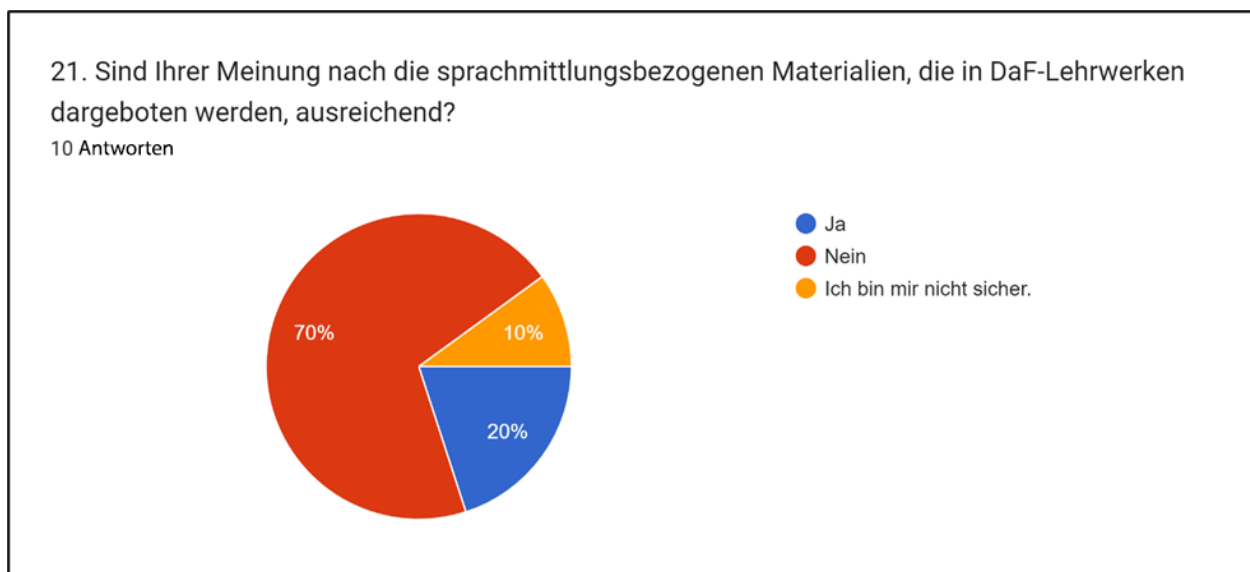
**Abbildung 21:** Sprachmittlung als fünfte Fertigkeit





**Abbildung 22:** Sprachmittlung im Vergleich mit den anderen vier Fertigkeiten

Als abrundende Frage zum Thema Umsetzungs- und Erwerbsmöglichkeiten in Bezug auf die SuS und die verfügbaren Lehrwerke wurde die Frage gestellt, ob die LehrerInnen die verfügbaren sprachmittlungsbezogenen Materialien als ausreichend empfinden. 70% (N=7) der Befragten haben „Nein“ als Antwort angegeben, während sich 10% (N=1) nicht sicher sind. Dies bestätigt die Hypothese, dass für die Erfüllung der im *Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch* genannten sprachmittlungsbezogenen Lernziele das Angebot an sprachmittlungsbezogenen Materialien in den DaF-Lehrwerken von Bedeutung ist.



**Abbildung 23:** Meinungen zum Bedarf an einem größeren Angebot von sprachmittlungsbezogenen Materialien in den DaF-Lehrwerken

Da die vorliegende Arbeit keine ausführlichere Analyse von Lehrwerken und in ihnen enthaltenen sprachmittlungsbezogenen Inhalten bietet und in Hinsicht auf die nicht repräsentative Stichprobe der Umfrage, sind die oben angegebenen Antworten zur Frage 21 mit etwas Vorbehalt zu nehmen. Da in der Umfrage keine Begründungen für die Ja-Nein Frage erfordert wurde, sind in dieser Arbeit stets die persönlichen Meinungen der befragten Lehrkräfte vertreten. Eine detaillierte Analyse der Vertretenheit von Sprachmittlung in Lehrwerken ist nicht der Fokus dieser Diplomarbeit, daher wird auf diese Frage nicht weiter eingegangen. Dennoch können die Antworten der Befragten als Anzeichen für den Wunsch der Lehrkräfte nach weiterer Forschung und Ausbildung zum Einbau von Sprachmittlung in den praktischen Unterricht verstanden werden, mit dem Ziel, die Lehrkräfte auf die Möglichkeiten der Umsetzung in Lehrwerken verfügbarer sprachmittlerischer Übungen und Aufgaben aufmerksam zu machen, damit sie anschließend die dargebotenen Materialien effektiver für die Zwecke der Förderung von Sprachmittlung nutzen können.

### **3. Relevanz der Verfügbarkeit eines Handbuchs für Sprachmittlung**

Im Schlussteil der Umfrage habe ich mich wieder an der Rolle des Lehrenden in Bezug auf Sprachmittlung orientiert. In der Umfrage wird davon ausgegangen, dass für die Lehrarbeit allgemein Hilfs- und Begleitmittel von großer Bedeutung sind. Dies betrifft dann auch Sprachmittlung. Wenn man sich auf die Fragen zur Selbsteinschätzung vom Anfang der Umfrage zurückbezieht (s. Abbildung 13), kann diese vielleicht am deutlichsten in der folgenden Antwort eines/einer der Befragten betrachtet werden:

*Die Sprachmittlung als Konzept wurde von römischen Sprachen übernommen. In unseren Lehrwerken vermissen wir die Aufgaben zum Üben von der Sprachmittlung. Manchmal bin ich nicht ganz sicher, ob das Eine oder das Andere als Sprachmittlung vermittelt werden kann.*

Einerseits wird in dieser Antwort auf einen Mangel an Sprachmittlungsaufgaben und -übungen hingewiesen, andererseits kommt hier aber auch die Unsicherheit rund um das Thema zum Vorschein. Diese Arbeit betrachtet Sprachmittlung als einen relativ neuen Forschungsgegenstand

und versucht es, einen Beitrag zur Sprachmittlungsarbeit zu leisten, d.h. die weitere Forschung zu fördern. Gerade durch die Umfrage wurde deshalb der Fokus auch auf die Einstellungen und Selbsteinschätzungen der LehrerInnen gerichtet, denn die Lehrperson ist letztendlich diejenige, die für die Einprägung von Gegenständen bei den SuS zuständig ist. Um dies effizient machen zu können, legen viele Lehrpersonen daher großen Wert auf Fortbildungen, Seminare, fachliterarische Beiträge und andere ähnliche Hilfsmittel, die ihnen in ihrem Beruf behilflich sein könnten. Bei dem Thema Sprachmittlung wurde das Bedürfnis nach weiteren Informationsquellen schon seitens des European Centre for Modern Languages<sup>16</sup> anerkannt, weshalb im Rahmen des Programms 2020-2023 unter anderem ein Projekt namens *Mediation in teaching, learning and assessment* durchgeführt wurde. Ziel des Projekts war die Verfassung eines Handbuchs für Lehrkräfte mit Informationen, Ratschlägen und Methoden für die Einarbeitung von Sprachmittlung in den Unterricht. Da zum Zeitpunkt der Verfassung der Umfrage das Projekt noch immer im Prozess und das Handbuch nicht verfügbar war, wurde in der Umfrage bei den LehrerInnen nur die Meinung zur Existenz eines solchen Handbuchs erfragt. Von den insgesamt 10 Befragten hielten 70% (N=7) ein solches Handbuch für nützlich und nötig für die Arbeit von DaF-Lehrenden. In der anschließenden Frage zur Anwendung des Handbuchs in der eigenen professionellen Arbeit haben 80% (N=8) der Befragten angegeben, sie persönlich würden ein solches Handbuch verwenden, während für 20% (N=2) diese Möglichkeit auch nicht auszuschließen ist.

---

<sup>16</sup> kurz ECML; Institution des Europarats mit Sitz in Graz, Österreich; <https://www.ecml.at/> (Stand: 29. Mai 2024)

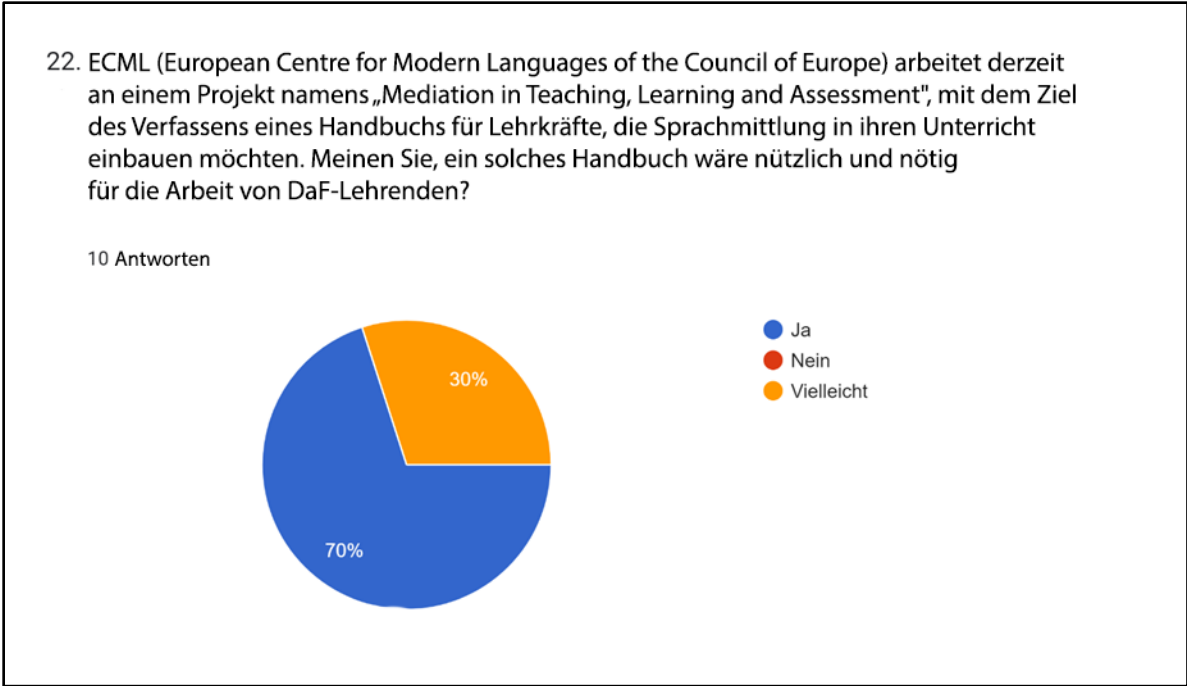


Abbildung 24: Meinungen der LehrerInnen zum Handbuch zur Sprachmittlung des ECML 1

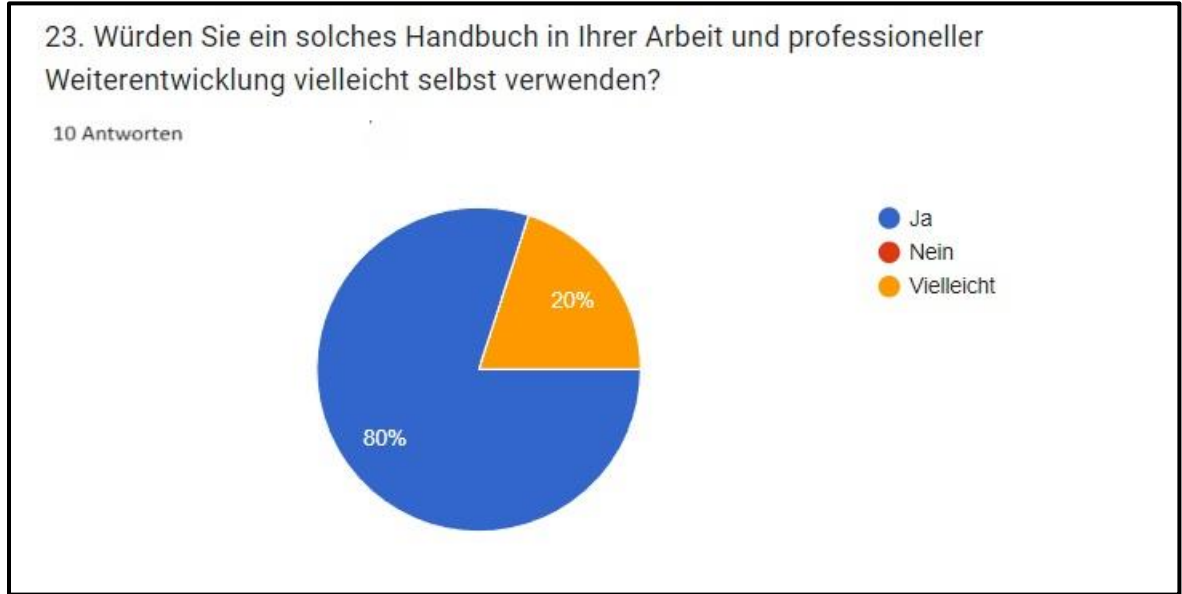


Abbildung 25: Meinungen der LehrerInnen zum Handbuch zur Sprachmittlung des ECML 2

Da zum Zeitpunkt des Verfassens der Umfrage das Handbuch noch nicht verfügbar war, konnten keine zusätzlichen Details zum Inhalt und zur Form des Handbuchs angegeben werden. Für die Zwecke dieser Arbeit habe ich mich dementsprechend nur im geringen Maße auf die Aussagen aus dem Handbuch bezogen. Mittlerweile ist das Handbuch für Lehrkräfte unter dem Titel

*Mediation in teaching, learning and assessment* aber veröffentlicht worden und ist für alle Interessierten auf der Webseite des ECML verfügbar. Informationen zum Team, zur Zielgruppe und das eigentliche Handbuch sind alle auf der Internetseite des ECML<sup>17</sup> abrufbar.

## 8. Schlussfolgerung

Angesichts der globalisierten und multikulturellen Gesellschaft, in der wir uns befinden, hat die Möglichkeit der Verständigung zwischen Menschen unterschiedlichen sprachlichen Hintergrunds an großer Bedeutung gewonnen. Im Rahmen der modernen Fremdsprachendidaktik wird daher die Sprachmittlung als Mittel zur Überbrückung von Kommunikationsschwierigkeiten verstärkt in den Fokus gesetzt und erforscht. Die immer wachsende Relevanz des Themas in den gegenwärtigen Zusammenhängen diente auch als Anlass zur Verfassung dieser Diplomarbeit. Ziel der Diplomarbeit war es, Sprachmittlung, auch als Mediation bekannt, im Kontext des DaF-Unterrichts näher unter die Lupe zu nehmen. Ein zusammenfassender Überblick über das theoretische Wissen über das Thema bildete die Grundlage für die Untersuchung der Sprachmittlung im kroatischen Bildungsraum, konkret im DaF-Unterricht an kroatischen Gymnasien.

Wichtig ist zu erwähnen, dass das kroatische Bildungssystem in der Theorie mit der global immer wachsenden Relevanz von Sprachmittlung Schritt zu halten scheint, wie aus den Richtlinien und Kannbeschreibungen im *Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch* zu schließen ist. Wie auch bei vielen anderen bildungsbezogenen Forschungsgegenständen dient auch bei dem Thema Sprachmittlung die Theorie aber schließlich der Praxis. Inwiefern sich die theoretischen Voraussetzungen von den praktischen Möglichkeiten unterscheiden, zeigten die Ergebnisse der Umfrage unter DeutschlehrerInnen an kroatischen Gymnasien. Die Komplexität der Sprachmittlungskompetenz bestimmt das Ausmaß, in welchem Sprachmittlung im Klassenzimmer gefördert wird. Hinsichtlich der seitens der Befragten vermutet mangelnden Verfügbarkeit an Materialien mit Übungen und Aufgaben zur Förderung dieser komplexen Kompetenz ist daher kaum verwunderlich, dass auch hier die Theorie von der praktischen Anwendung im Klassenzimmer abweicht. Anknüpfend an die immer umfangreichere theoretische Grundlage zum

---

<sup>17</sup> <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2020-2023/Mediationinteachingandassessment/tabid/4305/language/en-GB/Default.aspx> (Stand: 29. Mai 2024)

Thema Sprachmittlung ist für die weitere Entwicklung des Bereichs nun praktisches Wissen unabdingbar, denn für viele Lehrkräfte kommt es hierbei nicht auf die Frage: WAS? an, sondern vielmehr auf das WIE? rund um das Thema. Das vor Kurzem zur Verfügung gestellte Handbuch des ECML - *Mediation in teaching, learning and assessment* könnte daher als ein Schritt in die richtige Richtung betrachtet werden.

## Literaturverzeichnis

1. Caspari, Daniela; Schinschke, Andrea (2012): Sprachmittlung: Überlegungen zur Förderung einer komplexen Kompetenz. In: Fremdsprachen lehren und lernen, 41, 1. Narr Francke Attempto Verlag. S. 40-53.
2. Council of Europe (2020): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr) (Stand: 03.06.2024)
3. Council of Europe (2023): Mediation in Teaching, Learning & Assessment (METLA). A Teaching Guide for Language Educators. Council of Europe Publishing, Strasbourg. <https://www.ecml.at/Portals/1/6MTP/project-stathopoulou/documents/METLA-mediation-guide-EN.pdf> (Stand: 03.06.2024)
4. Edmondson, Willis & House, Juliane (2011): Einführung in die Sprachlehrforschung. 4., überarb. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag.
5. Fischer, Jenny (2012): Übersetzen als Sprachmittlung im Deutsch-als-Fremdsprache Unterricht. Sprachmittlung als fünfte Fertigkeit und/oder Übungsform? Über das didaktische Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben mit Beispielen für den brasilianischen DaF-Unterricht. Universität Leipzig & Universidade Federal do Paraná. <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/36198/R%20-%20D%20-%20JENNY%20FISCHER.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Stand 03.06.2024)
6. Howell, Peter (2017): Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching. Hiroshima Studies in Language and Language Education. 2017. S. 147-155. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=6227c89d64f081fd1c7a838b95e2ed4b62f857aa> (Stand: 03.06.2024)
7. Kolb, Elisabeth (2016): Sprachmittlung. Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz. Münster; New York: Waxmann. Habilitationsschrift, LMU München, 2015. In: Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung. 34.
8. Kunštek, Valentina (2015): Muttersprache beim Fremdsprachenlernen. Diplomarbeit. Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, in Zagreb. [http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/5279/1/Diplomski%20rad\\_Muttersprache%20beim%20Fremdsprachenlernen.pdf](http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/5279/1/Diplomski%20rad_Muttersprache%20beim%20Fremdsprachenlernen.pdf) (Stand: 25.10.2023)

9. Liedke-Göbel, Martina (2016): Sprachmitteln im DaF/DaZ-Unterricht – Lernziele, Aufgabentypen, Perspektiven. In: Freudenfeld, Regina; Gross-Dinter, Ursula; Schickhaus, Tobias (Hrsg.): In Sprachwelten über-setzen. Göttingen: Universitätsverlag (= Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 95), S. 53-75.
10. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019): Predmetni kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik. Narodne novine d.d. [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019\\_01\\_7\\_141.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_141.html) (Stand: 03.06.2024)
11. Neuner, Gerhard; Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin/München/Wien et al.: Langenscheidt.
12. Nied Curcio, Martina; Katelhön, Peggy (2020): Sprachmittlung und Mediation für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ). In: Sprachen lehren -- Sprachen lernen, 9. Berlin: Frank & Timme.
13. Reimann, Daniel (2014): Sprachmittlung. proDAZ. Universität Duisburg-Essen. [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann\\_sprachmittlung.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_sprachmittlung.pdf) (Stand 24.05.2024)
14. Reimann, Daniel (2020): Sprachmittlung –Mediation. Kompetenz und Bildungsziel. In: Babylonia 3, 1. S. 10-21.
15. Seidel, Juliane (2012): Das Potenzial der Kompetenz „Sprachmittlung“ zur Förderung der interkulturellen Kompetenz im Italienischunterricht. <https://refubium.fuberlin.de/handle/fub188/16187> (Stand: 15.04.2024)
16. Visser, Judith (2016): Reviewed Work: Reimann, Daniel; Rössler, Andrea (Hg.): Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr 2013, 303 S. Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung. In: Romanische Forschungen, 128. Bd., H. 4 (2016), S. 516-520.
17. Wiesner, Christian (2023): Kommunikations- und Interaktionsräume: Einsichten aus der Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion: Verortungen von Kommunikationsmodellen im didaktischen Dreieck und in der pädagogischen Situation. R&E-Source 10 Nr. 1. S. 21-104.



## **Zusammenfassung**

In der heutigen globalisierten und vernetzten Welt ist mittelndes Handeln von großer Bedeutung. Die Bedeutung von Sprachmittlung als wichtigem Faktor für erfolgreiche Kommunikation zwischen Sprechern unterschiedlicher Sprachen ist auch innerhalb der Fremdsprachendidaktik zu erkennen. Diese Arbeit fokussiert sich auf die Sprachmittlung als ein neues Thema innerhalb des kroatischen DaF Unterrichts. Anhand der verfügbaren Fachliteratur zum Thema wurden in der Arbeit wichtige Erkenntnisse zum Forschungsgegenstand dargelegt. Weiterhin machte der Vergleich zwischen den in der Theorie vorhandenen Richtlinien zum Einbau in den Unterricht (*Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch*) und den praktischen Umsetzungsmöglichkeiten dieser Richtlinien den Schwerpunkt der Arbeit aus. Mithilfe einer Umfrage unter DeutschlehrerInnen an kroatischen Gymnasien wurde festgestellt, dass die an die Theorie anzuknüpfende praktische Umsetzung eine gewisse Herausforderung darstellt. Einerseits wurde die Komplexität der Kompetenz Sprachmittlung als einem ausschlaggebenden Faktor bei der Einarbeitung in den Unterricht hervorgehoben und andererseits der Bedarf nach mehr praxisorientierten Beiträgen zum Thema bestätigt.

**Schlüsselwörter:** Sprachmittlung; Mediation; Fremdsprachendidaktik; DaF-Unterricht; kroatische Gymnasien

## **Anhang 1: Umfrage**

### **Ansichten kroatischer DeutschlehrerInnen über die Möglichkeiten der Erreichung sprachmittlungsbezogener Lernziele im DaF-Unterricht an kroatischen Gymnasien**

1. Geschlecht \*

- Männlich
- Weiblich
- Divers
- Ohne Angabe

2. Alter \*

- 24-35
- 36-45
- 45-59
- ≥.60

3. Welche/s Fach/"er unterrichten Sie? \*

- ausschließlich Deutsch als Fremdsprache
- Deutsch und eine weitere Fremdsprache
- Deutsch und Kroatisch
- Deutsch und ein nicht-sprachenbezogenes Fach

4. Wie lange sind Sie schon als DaF-Lehrkraft tätig? \*

- Ich bin Referendar/In.
- Ich bin weniger als 5 Jahre als DaF-Lehrkraft tätig.
- Ich habe zwischen 5 und 10 Jahre Erfahrung als DaF-Lehrende/r.
- Ich arbeite länger als 10 Jahre als DaF-Lehrende/r.

5. Welche Klassen und Lernstufen unterrichten Sie? \*

---

---

6. Wie vertraut sind Sie mit dem Begriff Sprachmittlung/Sprachmediation? \*

überhaupt nicht   1      2      3      4      5      äußerst gut

7. Fühlen Sie sich in Ihrer Arbeit zur Förderung von Sprachmittlungskompetenzen ausreichend ausgebildet? \*

- Ja
- Nein
- Andere Angabe:

8. Bitte begründen Sie Ihre Antwort.

---

---

9. Sind Sie der Meinung, Sprachmittlung ist zum heutigen Zeitpunkt ein schon genügend erforschtes Thema, zu dem es ausreichend Fachliteratur gibt? \*

- Ja, es ist schon alles erforscht worden, was es zu erforschen gab.
- Nein, es besteht der Bedarf nach weiterer Erforschung des Begriffs.

10. Haben Sie persönlich bisher den Forschungsgegenstand Sprachmittlung näher erforscht? \*

- Ja
- Nein

11. Wenn ja, auf welche Art und Weise haben Sie das Thema recherchiert?

- Ich habe mich in die bestehende und verfügbare Fachliteratur eingelesen.
- Ich habe Workshops und Seminare zum Thema besucht.

- Ich habe einen persönlichen Beitrag zur Erforschung des Themas geleistet (z.B. in Form einer wissenschaftlichen Arbeit).
- Ich habe mich mit KollegInnen über das Thema ausgetauscht.
- Andere Angabe:

12. Wie schätzen Sie die Vorkenntnisse, mit denen die DaF-Lernenden in Ihren Deutschunterricht am Gymnasium gelangen, ein? \*

schlecht      1          2          3          4          5          sehr gut

13. Erfüllen Ihrer Meinung nach diese Vorkenntnisse die Voraussetzungen für den Erwerb komplexerer sprachmittlungsbezogener Fertigkeiten?

- Ja, auf das bestehende Wissen der Lernenden ist es leicht anzuknüpfen.
- Nein, meistens besteht das Bedürfnis nach mehrfachen Wiederholungen von Grundkenntnissen aus der Grundschule.
- Eine Kombination aus Wiederholung und neuem Stoff hat bisher die besten Ergebnisse herbeigeführt.
- Andere Angabe:

14. Bitte begründen Sie Ihre Meinung.

---



---

15. Das kroatische *Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch* nennt unter anderem die Sprachmittlung als Basis zur Gestaltung von Lernzielen zur kommunikativen Fertigkeit. In welchem Ausmaß sind Ihrer Meinung nach die im Predmetni kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik angegebenen und auf Sprachmittlung bezogenen Lernziele in Ihrem DaF-Unterricht erreichbar? \*

- überhaupt nicht
- nur schwierig
- unterscheidet sich von Lernziel zu Lernziel

- unterscheidet sich von Klasse zu Klasse teilweise erreichbar
- alle Lernziele können bedingungslos erfüllt werden
- andere Angabe:

16. Sprachmittlung wird in den meisten Quellen als komplexe Fertigkeit definiert. Beeinflusst die Komplexität der Fertigkeit Ihrer Meinung nach die Häufigkeit, in der Sie Sprachmittlungsübungen und -aufgaben in Ihrem Unterricht einsetzen?

- Ja
- Nein
- Ich bin mir nicht sicher.

17. Wovon hängt diese Häufigkeit ab? \*

- von der zur Verfügung stehenden Zeit in der jeweiligen Stunde
- von der Fortgeschrittenheit der jeweiligen Lerngruppe
- von den zu erwerbenden Lernzielen
- von der Präsenz von Sprachmittlungsinhalten in den angewandten Lehrwerken
- andere Angabe:

18. Wenn man von Sprachfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht spricht, würden Sie Sprachmittlung neben den vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) potenziell als fünfte Fertigkeit bezeichnen? \*

- Ja
- Nein
- Vielleicht

19. Wenn ja, sind Sie der Meinung, Sie würden, entweder absichtlich oder unbewusst, die anderen vier Sprachfertigkeiten mit Vorrang behandeln? \*

- Ja
- Nein
- Ich bin mir nicht sicher.

20. Bitte begründen Sie Ihre Antwort.

-

---

---

21. Sind Ihrer Meinung nach die sprachmittlungsbezogenen Materialien, die in DaF-Lehrwerken dargeboten werden, ausreichend? \*

- Ja
- Nein
- Ich bin mir nicht sicher.

22. ECML (European Centre for Modern Languages of the Council of Europe) arbeitet derzeit an einem Projekt namens "Mediation in Teaching, Learning and Assessment", mit dem Ziel des Verfassens eines Handbuchs für Lehrkräfte, die Sprachmittlung in ihren Unterricht einbauen möchten. Meinen Sie, ein solches Handbuch wäre nützlich und nötig für die Arbeit von DaF-Lehrenden? \*

- Ja
- Nein
- Vielleicht
- Andere Angabe:

23. Würden Sie ein solches Handbuch in Ihrer Arbeit und professioneller Weiterentwicklung vielleicht selbst verwenden? \*

- Ja
- Nein
- Vielleicht

Ihre Antworten sind gespeichert. Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

## **Anhang 2: Einwilligungserklärung zur Teilnahme an der Umfrage**

### **Ansichten kroatischer DeutschlehrerInnen über die Möglichkeiten der Erreichung sprachmittlungsbezogener Lernziele im DaF-Unterricht an kroatischen Gymnasien**

Sehr geehrte DeutschlehrerInnen, mein Name ist Marija Petra Marić und ich studiere Deutsch (Lehramt) an der Abteilung für Germanistik der Philosophischen Fakultät in Zagreb. Im Rahmen meiner Diplomarbeit führe ich eine Befragung zum Thema Ansichten kroatischer DeutschlehrerInnen über die Möglichkeiten der Erreichung sprachmittlungsbezogener Lernziele im DaF-Unterricht an kroatischen Gymnasien durch. Sprachmittlung/Mediation ist in der heutigen DaF-Forschung ein sehr aktuelles Thema. Obwohl in den letzten Jahren Fortschritte in dem Bereich Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht gemacht wurden, was auch das aktuelle Projekt des European Centre for Modern Languages of the Council of Europe namens "Mediation in Teaching, Learning and Assessment" zeigt, besteht dennoch weiterhin das Bedürfnis eines näheren Befassens mit diesem Forschungsgegenstand. Ziel meiner Forschung ist es, einen Beitrag zur Sprachmittlungsforschung im Rahmen des kroatischen DaF-Unterrichts zu leisten, indem durch Ihre Antworten ein vergleichender Überblick zwischen den theoretischen Anweisungen (kroatisches *Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch*) und praktischen Umsetzungsmöglichkeiten (persönliche Erfahrungen DaF-Lehrender an kroatischen Gymnasien) sprachmittlungsbezogener Lernziele verschafft wird. Zu diesem Zweck lade ich Sie ein, Ihre Meinungen zum Thema in dieser Umfrage mit mir zu teilen.

Die Teilnahme besteht aus dem Online-Ausfüllen eines Fragebogens, der 15-20 Minuten Ihrer Zeit in Anspruch nimmt 🕒. Das Ausfüllen des Fragebogens ist völlig freiwillig und anonym, das heißt, Sie können die Teilnahme jederzeit ohne Konsequenzen abbrechen oder beenden. Die gewonnenen Daten werden ausschließlich zu Forschungszwecken verwendet. Bei zusätzlichen Fragen über den Forschungsprozess können Sie mich gerne unter [marijap.maric@gmail.com](mailto:marijap.maric@gmail.com) kontaktieren.

Wenn Sie an den Forschungsergebnissen interessiert sind, können Sie diese in meiner Diplomarbeit nachlesen, die anschließend im Nationalen Archiv für Abschluss- und Diplomarbeiten ZIR ([https:// zir.nsk.hr](https://zir.nsk.hr)) veröffentlicht wird.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Marija Petra Marić  
Philosophische Fakultät in Zagreb

**Durch das Anklicken der Option „Weiter“ geben Sie Ihr Einverständnis zur Teilnahme an der Forschung.**