



This work is licenced under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
Ovaj rad dostupan je za upotrebu pod licencom Creative Commons Imenovanje 4.0. međunarodna

| | | |
|----------------|--|-------------------------|
| IZVORNI | UDK: 811.163.42'243 | Primljen: 22. 12. 2025. |
| ZNANSTVENI RAD | 373.3.091.64(497.5) | Prihvaćen: 13. 2. 2026. |
| | 811.163.42:811.111 | |
| | DOI: https://doi.org/10.22210/strjez/54-2/3 | |

Mediation in zulassungspflichtigen kroatischen DaF-Grundschullehrwerken

Mirela Landsman Vinković
mlandsma@m.ffzg.hr
Philosophische Fakultät der Universität Zagreb

Valentina Blažinić
valentina.blazinic@skole.hr
Grundschule Jordanovac, Zagreb

Seit der Veröffentlichung des neuen Begleitbands zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2020) ist der Begriff „Mediation“ in der Fremdsprachendidaktik stark in den Fokus gerückt. Während der Begriff im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2001) enger gefasst und nicht detailliert genug ausgearbeitet wurde, weswegen vieles in Bezug auf die Interpretation zu wünschen übrigließ, wurde ihm im neuen Begleitband durch die Entwicklung neuer Kompetenzskalen und Deskriptoren besondere Wichtigkeit beigemessen. Dadurch wurde ein besseres Verständnis für den Begriff geschaffen und der Weg für eine leichtere Umsetzung von Mediation in DaF-Lehrwerken geebnet. Ziel dieses Beitrags ist es, die Implikationen des neuen Mediationskonzepts für die Gestaltung gegenwärtiger DaF-Lehrwerke zu ermitteln. Der Fokus liegt dabei auf der Untersuchung aktueller, von kroatischen Autorenteams verfasster und zulassungspflichtiger DaF-Grundschullehrwerke. Als Forschungsmethode wird eine qualitative und quantitative Inhaltsanalyse angewendet. Die Analyse basiert auf Kriterien, die einerseits den Unterschied zwischen intra- und interlingualer Mediation berücksichtigen und andererseits Beispiele für die Mediation von Texten, Konzepten und Kommunikation sowie von Mediationsstrategien erfassen. Darüber hinaus wird untersucht, welche Veränderungen und Anpassungen erforderlich sind,

damit das neue Mediationskonzept zu einem integralen Bestandteil kroatischer DaF-Grundschullehrwerke und somit des DaF-Unterrichts wird.

Schlüsselwörter: *Mediation, Sprachmittlung, Begleitband zum GeR, Kerncurriculum, DaF-Unterricht, Lehrwerkanalyse*

1. EINLEITUNG

Sprachliche Mediation ist oft durch ihre Komplexität gekennzeichnet. So wird sie beispielsweise im kroatischen Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch als „komplexe sprachliche Tätigkeit“ (kro. *složena jezična djelatnost*) beschrieben (Kerncurriculum, 2019, S. 9). Im neuen Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (weiter im Text: Begleitband zum GeR), in dem das Konzept der Mediation „breiter als das im GeR von 2001“ gefasst ist, wird der Mediation ein sehr hoher Grad an Komplexität verliehen. Dort wird sie als die komplexeste kommunikative Sprachaktivität nach Rezeption, Produktion und Interaktion eingestuft (Europarat, 2020, S. 38). Bereits Caspari und Schinschke (2012) betonen im Titel ihres Beitrags diese Komplexität, indem sie die sprachliche Mediation als „komplexe Kompetenz“ bezeichnen. Daher überrascht es nicht, dass Mediation als explizit definiertes Lernziel im kroatischen Kerncurriculum für das Schulfach Deutsch (weiter im Text: Kerncurriculum) erst in der vierten Klasse einer vierjährigen weiterführenden Schule behandelt wird (Kerncurriculum, 2019, S. 53). Diese Tatsache reflektiert sich unumgänglich auf die Gestaltung der Lehrwerke, die auf die Ziele, Grundsätze sowie die erzieherischen und bildungsbezogenen Lernziele des jeweiligen Curriculums abgestimmt sind (Lehrwerkstandard, 2019).¹

Im Unterschied zu einigen Aspekten des Kerncurriculums wie Binnendifferenzierung, Lernerautonomie, fachübergreifende Themen oder Bewertung, die im Lehrwerkstandard (2019) explizit angegeben werden, führt das Nichterwähnen der Mediation dazu, dass Mediationsaufgaben und -übungen in kroatischen DaF-Lehrwerken fast ausschließlich für fortgeschrittene Lernende an weiterführenden Schulen vorgesehen sind (vgl. z. B. Deutsch ist Klasse! 4, 2020). Die Ergebnisse einer unter DaF-Lehrenden an kroatischen Gymnasien durchgeführten Umfrage zum Thema Mediation zeigen zudem, dass auch Gymnasiallehrkräfte über den Mangel an Mediationsaufgaben und -übungen in ihren Lehrwerken klagen und sich mehr Fort-

¹ Pravilnik o udžbeničkom standardu te članovima stručnih povjerenstava za procjenu udžbenika i drugih obrazovnih materijala.

bildungsangebote in diesem Bereich wünschen (Marić, 2024). Als mögliche Lösung bietet sich eine systematische Einführung von Mediationselementen in DaF-Lehrwerken bereits ab dem Anfängerniveau – sowohl an Grundschulen als auch an weiterführenden Schulen – an, die dann mit klar formulierten, im Kerncurriculum für das Schulfach Deutsch verankerten Lernzielen korrelieren würden. In gegenwärtigen DaF-Lehrwerken, die von deutschen Verlagen für Anfängerstufen herausgegeben werden, wurde dieses Konzept mit klar definierten und ausgearbeiteten Kriterien bereits umgesetzt (vgl. Netzwerk neu A1 (Dengler et al. 2019, Klett Verlag), Momente A1 (Evans et al. 2020, 2021, Hueber Verlag) und Das Leben A1 (Funk et. Al 2020, Cornelsen Verlag).

Ziel dieses Beitrags ist es, dementsprechend festzustellen, in welchem Umfang Mediationsübungen und -aufgaben in aktuellen, zulassungspflichtigen kroatischen DaF-Lehrwerken vertreten sind. Bei Beispielen, in denen Mediation nur ansatzweise erkennbar ist, wird darauf hingewiesen, welche Ergänzungen und Verbesserungsvorschläge gemacht werden könnten, die Lehrwerkautoren als Anregungen oder Ideenpool bei der Formulierung von Mediationsübungen und -aufgaben dienen sollen. Im Rahmen der Untersuchung werden alle Titel der DaF-Grundschullehrwerke für die 5. Klasse analysiert, die von kroatischen Verlagen herausgegeben und vom zuständigen Ministerium zugelassen wurden (vgl. Katalog der zugelassenen Lehrwerke für die Grundschule, 2025²).

2. THEORETISCHER RAHMEN

2.1. Mediation: Begriffserklärung

Wie in der Einleitung bereits angedeutet, zeichnet sich der Begriff *Mediation* durch seine Komplexität aus, die auch bei der Begriffsklärung deutlich wird. Die beiden in diesem Zusammenhang in der deutschen Sprache verwendeten Begriffe weisen Ambiguität auf und können zu Missverständnissen führen. Während der Begriff *Mediation* sehr leicht mit der Psychologie in Verbindung gebracht werden kann (vgl. Dorsch, Lexikon der Psychologie, Hogrefe AG), wird bei *Sprachmittlung* zunächst an die Translationswissenschaft gedacht, in der Sprachmittlung oft mit wortwörtlicher Übersetzung (Reimann, 2016, 8f., S. 16-20 nach Reimann, 2020, S. 11) bzw. dem Dolmetschen gleichgesetzt wird.

² Katalog odobrenih udžbenika za osnovne škole.

In der Fremdsprachendidaktik wird *Sprachmittlung* als „Oberbegriff für jede Art der Übertragung eines Textes aus einer Sprache in eine andere“ definiert. Dabei kommt laut Reimann „der freieren, sinngemäßen Übertragung, bei konsequenter Beachtung von Situation und Adressatenbezug, zunehmend eine besondere Bedeutung zu“ (Reimann, 2020, S. 11). Hinzuzufügen ist, dass diese Übertragung sowohl mündlich als auch schriftlich erfolgen kann (vgl. Caspari, 2008, S. 60).

Im Unterschied zum GeR (2001), in dem ausschließlich von *Sprachmittlung* die Rede war, die oft auf Übersetzen und Dolmetschen reduziert wurde (vgl. u. a., S. 25), beharrten die Übersetzer des neuen Begleitbandes auf dem Begriff *Mediation*. Dieser „umfasst neben der Sprachmittlung im traditionellen Sinn auch viele andere Aspekte von Kommunikation“ (Europarat, 2020, S. 30), die im neuen Begleitband detailliert thematisiert werden und zu denen neue Skalen und Deskriptoren (Kann-Beschreibungen) entwickelt wurden, was im darauffolgenden Kapitel erörtert wird.

2.2. Mediation im neuen Begleitband zum GeR und ihre Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht

Der neue Begleitband zum GeR (2020) unterscheidet drei Hauptgruppen von Mediationsaktivitäten: Mediation von Texten, Mediation von Konzepten und Mediation von Kommunikation.

Bei der Mediation von Texten geht es neben der „klassischen“ Weitergabe des Inhalts eines Textes an andere Personen auch um die Vermittlung eines Textes an sich selbst, beispielsweise durch das Anfertigen von Notizen während einer Vorlesung. Darüber hinaus geht es darum, wie man insbesondere auf kreative Texte persönlich reagiert (vgl. Europarat, 2020, S. 113).

Das Ziel der Mediation von Konzepten ist es, „anderen den Zugang zu Wissen und Konzepten zu erleichtern“ (Europarat, 2020, S. 113). Dies erfordert ein Zusammenspiel von Mediation von Beziehungen, durch die „Voraussetzungen für eine effektive Zusammenarbeit geschaffen werden“, und kognitiver Mediation, deren Schwerpunkt auf der Entwicklung von Ideen und deren Darlegung liegt (vgl. Europarat, 2020, S. 129).

Alle bisher genannten Mediationsaktivitäten sind bereits fester Bestandteil eines nach kommunikativem Ansatz konzipierten Fremdsprachenunterrichts, sodass von Lehrkräften kein besonderes Umdenken verlangt wird (Daum, 2022, S. 7). Die detaillierte Ausarbeitung von Kann-Beschreibungen bietet jedoch sowohl Lehrenden als auch Lehrwerkautoren einen

umfassenden Überblick über Mediationsaktivitäten und hebt ihre Relevanz für den Fremdsprachenunterricht bzw. für die Lehrwerkgestaltung hervor.

Im Unterschied zu den ersten beiden Gruppen der Mediationsskalen umfasst die Mediation von Kommunikationselemente, die nicht in allen Fremdsprachenklassen zum Unterrichtsgegenstand gehören. Dabei liegt der Schwerpunkt insbesondere auf der Förderung des plurikulturellen Raums, wodurch „eine erfolgreiche Kommunikation zwischen Lernenden mit unterschiedlichen individuellen, soziokulturellen, soziolinguistischen oder interkulturellen Standpunkten“ ermöglicht werden soll (Europarat, 2020, S. 113). Eine weitere Mediationsaktivität ist die Erleichterung der Kommunikation in Konfliktsituationen. Laut Daum sind dies „Fertigkeiten, die auch Muttersprachlerinnen und Muttersprachler nicht automatisch beherrschen, die aber in unserer globalisierten und vernetzten Welt immer mehr an Bedeutung gewinnen“ (2022, S. 7).

Zur Mediation gehören darüber hinaus Mediationsstrategien, die sich bei der Vermittlung von Texten bzw. Konzepten einsetzen lassen. So können Texte vereinfacht oder gestrafft werden. Im Falle eines dichten Textes ist auch eine Erweiterung möglich. Mithilfe von Strategien, die bei der Erläuterung eines neuen Konzepts hilfreich sind, können Sachverhalte mit Vorwissen verknüpft, die Sprache angepasst oder komplizierte Informationen in kleinere Einheiten aufgliedert werden (Europarat, 2020, S. 112). Viele dieser Skalen, die von einer Vielzahl von Deskriptoren (Kann-Beschreibungen) begleitet werden, können bei Lehrkräften Unsicherheit hervorrufen (Marić, 2024).

Oberdrevermann betrachtet den Stellenwert der Mediation im Fremdsprachenunterricht aus einem anderen Blickwinkel. Für sie ist Mediation nichts anderes als vertiefte Interaktion, die „zu einer gelungenen Verständigung beiträgt“ (Oberdrevermann, 2021). Die Mediation ist demnach etwas, das jede Lehrkraft bereits in gewissem Maße in ihrem Unterricht umsetzt. Die neu entwickelten Kann-Beschreibungen dienen dabei als Orientierung und ermöglichen es der Lehrkraft, sich die neuen Lernziele bewusst zu machen. Dabei sollte man jedoch stets im Auge behalten, dass unsere Lernenden im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stehen und Mediationsaufgaben nur dann als gelungen zu verstehen sind, wenn die Lernenden „eine Mittlerfunktion einnehmen, sinngemäß übertragen, eine Situation respektieren und einen Adressaten berücksichtigen“ (Pfeiffer, 2013, S. 51 nach Reimann und Rössler, 2013). Neue Unterrichtsinhalte und Aktivitäten ziehen zudem neue Lernziele in den Lehrplänen nach sich. Im folgenden Kapitel wird der Frage nachgegangen, wie Mediation im kroatischen Kern-

curriculum für das Schulfach Deutsch dargestellt wird und welche Lernziele damit verbunden sein können.

2.3. Mediation im kroatischen Kerncurriculum für das Schulfach Deutsch

Im Kerncurriculum hat Mediation ihren Platz im Rahmen der kommunikativen Sprachkompetenz eingenommen und wird wie folgt definiert: „Sprachmittlung (sprachliche Mediation) ist eine komplexe sprachliche Tätigkeit, die simultanes oder abwechselndes sprachliches Verstehen (Rezeption) und Konstruieren (Produktion) umfasst“ (Kerncurriculum, 2019, S. 9).³

Dabei wird zwischen mündlicher, schriftlicher oder kombinierter Mediation (z. B. Zusammenfassen oder Übersetzen) unterschieden. Mediation wird erst in der 4. Klasse des allgemeinen, altsprachlichen, naturwissenschaftlich-mathematischen, naturwissenschaftlichen und Sprachgymnasiums als Lernziel explizit erwähnt. Dies entspricht dem 9. bzw. 12. Lernjahr: „Die Schüler⁴ können in direkter mündlicher Interaktion zwischen zwei oder mehreren Gesprächspartnern, die nicht dieselbe Sprache teilen, von denen einer nur Deutsch spricht, auf Deutsch oder in ihrer Muttersprache vermitteln“ (Kerncurriculum, 2019, S. 189 und 223).⁵

Von den Schülern wird daher erwartet, dass sie kurze und einfache Texte zusammenfassen und übersetzen sowie Inhalte auf strukturierte und klare Weise beschreiben, zusammenfassen, verallgemeinern und schlussfolgern können. Darüber hinaus sollen sie Informationen aus verschiedenen Quellen zusammenfassen und kritisch bewerten bzw. paraphrasieren. Dies entspricht Reimanns Vorstellung der Mediation im engeren Sinne, bei der er drei Grundformen unterscheidet: Zusammenfassung, Paraphrase und informelles Dolmetschen (Reimann, 2020, S. 21).

Da unser Fokus in dieser Arbeit auf DaF-Grundschullehrwerken liegt, hat sich die Frage gestellt, ob Mediation in irgendeiner Form in den Lernzielen der Grundschule zum Vorschein kommt. Sie findet im Rahmen des selbstständigen Lernens in der 6. und 8. Klasse (6. und 8. Lernjahr) bzw. in der 8. Klasse (5. Lernjahr) Anwendung und bezieht sich auf das Organisieren, Zusammenfassen, Kombinieren und Präsentieren von Informationen,

³ Jezično posredovanje (jezična medijacija) jest složena jezična djelatnost koja uključuje istovremeno ili naizmjenično jezično primanje (repciju) i proizvodnju (produkciju).

⁴ In diesem Beitrag gelten aus sprachökonomischen Gründen die Formen „Schüler“, „Lehrer“ und „Autoren“ u.ä. jeweils sowohl für männliche als auch für weibliche Formen.

⁵ 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.

die aus verschiedenen Quellen gesammelt wurden (Kerncurriculum, 2019, S. 101, 117 und 156). Da die Schüler in diesen Klassen bereits auf einem höheren Sprachniveau (A2 bzw. A2+) sind, sieht das Kerncurriculum keine Mediationsaufgaben für absolute Anfänger vor.

2.4. Neuere Untersuchungen zur Mediation in der Fremdsprachendidaktik

Es ist vor allem dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2001) und dem neuen Begleitband zum GeR (2020) zu verdanken, dass sich die Beschäftigung mit der Mediation in den letzten Jahren intensiviert hat. Angesichts ihrer wiederholt betonten Komplexität wird einerseits eine Reihe von Handbüchern verfasst und veröffentlicht, die Lehrkräften mit praktischen Ratschlägen bei der Umsetzung von Mediation im Fremdsprachenunterricht helfen sollten (vgl. z.B. Daum, 2022). Andererseits werden nach der Veröffentlichung des neuen Begleitbands wieder fachwissenschaftliche Themen aufgegriffen, die sich mit der Begriffserklärung auseinandersetzen und zugleich Beispiele für die Umsetzung der Mediation bieten (vgl. Reimann, 2020; Katelhön und Maračková, 2022). Das Thema Mediation und Sprachmittlung in DaF-Lehrwerken scheint bisher noch nicht ausreichend erforscht zu sein. In ihrer Arbeit analysiert Yu (2022) die Umsetzung der Mediation in ausgewählten älteren und aktuellen DaF-Lehrwerken auf A1-Niveau. Sie vertritt – ebenso wie die Autoren dieses Beitrags – die Meinung, dass Mediation schrittweise aufgebaut werden sollte. Die im folgenden Kapitel vorgestellte Untersuchung soll einen Beitrag zu diesem Thema leisten.

3. UNTERSUCHUNG

3.1. Untersuchungsziele

Der vorliegende Beitrag geht von der Annahme aus, dass Mediation im Fremdsprachenunterricht von Anfang an eingeführt werden sollte. Da Lehrwerke im Unterrichtsgeschehen nach wie vor eine wichtige Rolle spielen, ist es erforderlich, dass sie die Grundlage für den Erwerb dieser als komplex wahrgenommenen Kompetenz bilden. Ziel dieser Untersuchung ist es daher, zu ermitteln, in welchem Umfang Mediationsaufgaben in gegenwärtigen, vom Ministerium für Wissenschaft, Bildung und Jugend zugelassenen kroatischen DaF-Lehrwerken für die Grundschule vertreten sind. Darüber hinaus wird untersucht, welche Veränderungen und Anpassungen erforderlich sind,

damit das neue Meditationskonzept zu einem integralen Bestandteil kroatischer DaF-Grundschullehrwerke und somit auch des DaF-Unterrichts wird.

3.2. Untersuchungskorpus und Kriterien für die Lehrwerkanalyse

Im Rahmen der Untersuchung wurden folgende Lehrwerke einer eingehenden Analyse unterzogen:

- *Lernen, Singen, Spielen 2* (2022) – (2. Lernjahr, Deutsch als Wahlfach, A1.1)
- *Auf die Plätze, fertig, los 5* (2022) – (5. Lernjahr, Deutsch als Pflichtfach, A1+)
- *Flink mit Deutsch 2* (2023) – (2. Lernjahr, Deutsch als Wahlfach, A1.1)
- *Gut gemacht! 5* (2025) – (5. Lernjahr, Deutsch als Pflichtfach, A1+)
- *Maximal 2* (2019) – (2. Lernjahr, Deutsch als Wahlfach, A1.1)
- *Applaus! Plus 5* (2019) – (5. Lernjahr, Deutsch als Pflichtfach, A1+)

Die Aufarbeitung erfolgte anhand zulassungspflichtiger kroatischer DaF-Lehrwerke, die im Unterricht der 5. Klasse der Grundschule verwendet werden. Diese Klassenstufe wurde gewählt, da hier die größte Anzahl von Lehrwerken kroatischer Autoren vertreten ist. Neben den DaF-Lehrwerken, die in allen Klassenstufen der Grundschule eingesetzt werden, sind *Flink mit Deutsch 2* und *Applaus! Plus 5* ausschließlich in der 5. Klasse vertreten. Die Lehrwerke werden hinsichtlich ihrer mediationsrelevanten Potenziale analysiert. Das Untersuchungskorpus umfasst insgesamt sechs DaF-Grundschulheftbücher. Arbeitsbücher, Lehrerhandbücher sowie weitere Zusatzmaterialien, einschließlich Audio- und Videoaufnahmen und interaktive Inhalte, wurden nicht in die Analyse einbezogen.

Als Grundlage für die Lehrwerkanalyse diente eine tabellarische Übersicht der Mediationsübungen und -aufgaben, die vom Hueber Verlag für die Anfängerstufen (A1.1–A2.2) des aktuellen Lehrwerks *Momente* erstellt wurde.⁶ Die Tabelle bietet einen klaren Überblick über alle Phasen des Mediationsprozesses und enthält stets konkrete Beispiele. Allerdings musste die Tabelle für die vorliegende Analyse an die konkreten Bedürfnisse angepasst werden. Dies war notwendig, um zu verdeutlichen, dass mediative Tätigkeiten in kroatischen DaF-Lehrwerken häufig nicht explizit als solche gekennzeichnet sind, sondern sich erst aus dem Gesamtzusammenhang

⁶ Siehe Hueber Verlag, „Momente“, A1–A2, Arbeitsbuch, Übersicht Mediationsübungen: http://www.hueber.biz/media/36/Momente_A1_A2_Arbeitsbuch_Uebersicht_Mediation.pdf

der Aufgabenfolge ergeben. Die Tabelle berücksichtigt daher nicht nur einzelne Aufgaben, sondern auch deren Einbettung in den didaktischen Verlauf einer Lektion. Als Erstes wurden inter- und intralinguale Mediationsaufgaben unter die Lupe genommen. Bei der interlingualen Mediation werden Informationen zwischen Deutsch und einer anderen Sprache (z. B. DaF/DaZ und L1) vermittelt. Bei der intralingualen Mediation hingegen findet eine Umformung innerhalb derselben Sprache statt. Darüber hinaus wurden auch Mediationsaktivitäten (Mediation von Texten, Inhalten und Kommunikation) sowie Mediationsstrategien auf den Prüfstand gestellt. Die Lehrbücher wurden einer Inhaltsanalyse unterzogen, die sowohl qualitativ als auch quantitativ erfolgte. Die Textelemente, in denen Mediation vorkommt, werden mithilfe einer Häufigkeitsanalyse (Mayring, 2000, S. 469, nach Burwitz-Melzer und Steininger, 2016, S. 257) untersucht und numerisch dargestellt (siehe Tabellen 1–3). Die qualitative Lehrwerkkanalyse ermöglicht eine „interpretative Analyse der Texttiefenstruktur“ (Burwitz-Melzer und Steininger, 2016, S. 267) und folgt einer „A-priori-Kategorienbildung“ (Kuckartz, 2018, S. 64) beziehungsweise einem deduktiven Ansatz, der auf vorab definierten Kategorien beruht.⁷

3.3. Hypothesen

Der Untersuchung liegen folgende Hypothesen zugrunde:

- H1: In den untersuchten DaF-Lehrwerken für die Niveaustufen A1.1 und A1+ sind Aufgabenformate vorhanden, die Ansätze zur Sprachmittlung/Mediation erkennen lassen.
- H2: Aufgrund des niedrigen Sprachniveaus überwiegen in den analysierten Lehrwerken Aufgaben mit interlingualer Mediation.
- H3: Aufgrund des niedrigen Sprachniveaus erfolgen Mediationsaufgaben überwiegend in kooperativen Sozialformen wie Partner- oder Gruppenarbeit.

4. ANALYSE

4.1. Aufgabenprogression als Grundlage mediationsbezogener Kompetenzen

Die Analyse der untersuchten Lehrwerke ergibt, dass Mediation selten als isolierte oder unmittelbar eingesetzte Kompetenz erscheint, sondern viel-

⁷ Für Haupt- und Subkategorien siehe Hueber Verlag, „Momente“, A1–A2, Arbeitsbuch, Übersicht Mediationsübungen: http://www.hueber.biz/media/36/Momente_A1_A2_Arbeitsbuch_Uebersicht_Mediation.pdf

mehr das Ergebnis eines mehrstufigen didaktischen Prozesses ist. Dieser Prozess ist in der Regel in Phasen unterteilt, die rezeptiv, interaktiv und produktiv sind. Diese Phasen dienen der schrittweisen Vorbereitung der Lernenden auf mediative Tätigkeiten.

Dies lässt sich exemplarisch an der Lerneinheit *Unsere Schulfächer* im Lehrwerk *Lernen, Singen, Spielen 2* (Matolek Veselić et al., 2022, S.13) veranschaulichen (s. Tabelle 2). Zu Beginn werden rezeptive Aufgaben zur Einführung und Festigung des Wortschatzes eingesetzt: Die Lernenden hören einen kurzen Text, wiederholen Begriffe beziehungsweise Schulfächer mündlich und ordnen sie entsprechenden Bildern zu. Im weiteren Verlauf des Prozesses werden interaktive Phasen implementiert, in denen die Lernenden Fragen zu ihrem individuellen Stundenplan, zu bevorzugten Schulfächern oder zu Lehrkräften beantworten und sich im Anschluss darüber austauschen. Aufgrund der geringen Sprachkenntnisse der Zielgruppe, für die dieses Lehrwerk konzipiert wurde und die dem Niveau A1.1 entspricht, ist anzunehmen, dass sich die Schülerinnen und Schüler bei der gegenseitigen Befragung auch der Muttersprache bedienen. In diesem Zusammenhang kommt es somit zu einem Wechsel zwischen L2 und L1. Erst auf dieser Grundlage werden Sprachvermittlungsaufgaben bearbeitet, die mediative Elemente enthalten, wie beispielsweise in folgenden Fragestellungen: „Was für einen Stundenplan haben die Schüler aus anderen Klassen? Was sind ihre Lieblingsfächer? Wer sind ihre Lieblingslehrer? Erzähle darüber“ (Matolek Veselić et al., 2022, S.13). Aus unterrichtspraktischer Erfahrung lässt sich annehmen, dass die Lernenden im Zuge der Befragung Notizen anfertigen (oder dass dies zumindest seitens der Lehrperson gefordert wird), mit Mitschülerinnen und Mitschülern zwischen L2 und L1 wechseln und die so erlangten Informationen schließlich in mündlicher Form in L2 im Unterricht übermitteln.

Das folgende Beispiel, dem Lehrwerk *Lernen, Singen, Spielen 2* entnommen (Matolek Veselić et. al, 2022, S.18), dient ebenfalls der schrittweisen Vorbereitung der Lernenden auf eine Sprachmittlung. In einer ersten Phase, die durch Rezeption gekennzeichnet ist, werden Personen anhand von Bildern und Altersangaben identifiziert und zugeordnet. Dadurch wird ein grundlegender Wortschatz zu Familienmitgliedern eingeführt und gefestigt. Im weiteren Verlauf erfolgt die Beantwortung einfacher Fragen zu den dargestellten Personen, wodurch das Text- und Bildverständnis überprüft und die sprachliche Kompetenz gesichert werden soll. Die jeweilige Mediationsaufgabe ist jedoch weniger implizit: „Welche Mädchen- und Jungennamen sind populär in Deutschland und Kroatien? Findet Informationen

im Internet, vergleicht sie und berichtet darüber“ (Matolek Veselić et al., 2022, S.18). Die vorangehenden Aufgaben dienen somit einer inhaltlichen und sprachlichen Vorbereitung auf die Projektaufgabe, indem sie den Lernenden Wortschatz, Strukturen und thematisches Wissen bereitstellen, die für die spätere mediative Tätigkeit erforderlich sind.

Tabelle 1

Mediation von Texten in kroatischen DaF-Lehrwerken der 5. Klasse der Grundschule (2. und 5. Lernjahr)

Table 1

Mediation of texts in Croatian GFL textbooks for the 5th grade of primary schools (2nd and 5th year of learning)

Abkürzungen: LB = Lehrbuch, S. = Seite, L = Lektion, Ü = Übung

| | Gesamtzahl* | Mediationsbeispiel und Belegstelle im Buch | Inhalt / Thema | Fertigkeiten |
|--|-------------|--|--|--|
| Mediation von Texten | | | | |
| den Inhalt / wichtige Informationen eines Textes weitergeben | | | | |
| <i>Lernen, Singen, Spielen 2</i> | 1 | LB A1.1, S. 52, Ü1 | Über Annas und Michaels Essgewohnheiten lesen → diese Essgewohnheiten mündlich übermitteln | <i>lesen / rezeptiv → sprechen / produktiv</i> |

*Die angegebene Gesamtzahl bezieht sich auf alle Übungen mit mediativen Elementen bzw. Übungen, die der jeweiligen Mediationsart (Mediation von Texten, interlinguale Mediation, intralinguale Mediation) zuzuordnen sind, die im Lehrbuch identifiziert wurden.

*The total number given refers to all exercises with mediative elements or rather exercises that can be assigned to the respective type of mediation (mediation of texts, interlingual mediation, intralingual mediation) identified in the textbook.

4.2. Interlinguale und intralinguale Mediation im Vergleich

Die tabellarisch angegebenen Beispiele verdeutlichen eine klare Unterscheidung zwischen interlingualer und intralingualer Mediation. Die Analyse zeigt, dass beide Formen in den untersuchten Lehrwerken vertreten sind. Zudem ergibt sich, dass die interlinguale Mediation vor allem in projektorientierten Aufgaben zum Tragen kommt, die Recherche und Präsentation erfordern.

Ein Beispiel für interlinguale Mediation findet sich im Lehrwerk *Maximal 2* (s. Tabelle 2), wo folgende Aufgabe formuliert wird: „Was isst du gern? Was essen die Kinder in Deutschland gern? Recherchiert im Internet und erstellt gemeinsam einen Bericht, ein Plakat oder eine Präsentation“ (Motta et al., 2019, S.73). Aus der Aufgabenstellung lässt sich ableiten, dass die Lernenden mehrere mediationsrelevante Teilschritte durchlaufen, die einen Wechsel zwischen L2 und L1 einschließen. Die Internet-Recherche setzt zunächst die Rezeption schriftlicher oder audiovisueller Texte voraus,

die in der Regel in der Zielsprache Deutsch vorliegen. In der Folge ist eine rezeptive Phase zu beobachten, in der Informationen aus L2-Quellen entnommen und inhaltlich erschlossen werden müssen.

Im weiteren Verlauf der Aufgabe wird von einer gemeinsamen Bearbeitung gesprochen, was auf eine kooperative Arbeitsphase hindeutet. In dieser Phase ist davon auszugehen, dass die Lernenden die recherchierten Informationen innerhalb der Gruppe besprechen, vergleichen und gemeinsam auswählen. Dieser Austausch kann insbesondere bei niedrigem Sprachniveau sowohl in der Zielsprache als auch in der Erstsprache erfolgen.

Die abschließende Präsentation der Ergebnisse in Form eines Berichts, Plakats oder einer Präsentation führt schließlich zu einer Vermittlung der erarbeiteten Inhalte an die übrigen Mitschülerinnen und Mitschüler. Obwohl die konkrete sprachliche Realisierung nicht explizit festgelegt ist, ist anzunehmen, dass die Lernenden die Informationen in verständlicher, zusammengefasster Form in der L2-Sprache übermitteln.

Tabelle 2

Interlinguale Mediation in kroatischen DaF-Lehrwerken der 5. Klasse der Grundschule (2. und 5. Lernjahr)

Table 2Interlingual mediation in Croatian GFL textbooks for the 5th grade of primary schools (2nd and 5th year of learning)

Abkürzungen: LB = Lehrbuch, S. = Seite, L = Lektion, Ü = Übung

| | Gesamtzahl | Mediationsbeispiel und Belegstelle im Buch | Inhalt / Thema | Fertigkeiten |
|--|------------|--|--|---|
| Interlinguale Mediation | | | | |
| L2 (DaF/DaZ) → L1 (Muttersprache/n) oder andere Sprachen | | | | |
| <i>Lernen, Singen, Spielen 2</i> | 5 | LB A1.1, S. 13, Ü1, 2, 3, Projektaufgabe | Schulfächer anhand von Bildern erkennen, benennen und zuordnen → eigenen Stundenplan schreiben und Fragen zum Stundenplan beantworten → Umfrage in anderen Klassen in L1 machen und Resultate im DaF-Unterricht mündlich in L2 übermitteln | <i>hören und lesen / rezeptiv</i> → <i>schreiben / produktiv</i> → <i>sprechen / produktiv</i> |
| <i>Auf die Plätze, fertig, los 5</i> | 1 | LB A1+, S. 28, Ü1-3 | Schülermeinung über gute/schlechte Lehreigenschaften lesen → Lehrkräfte zu ihren Lieblingslehrern und -fächern befragen, anschließend diese Informationen im DaF-Unterricht schriftlich und mündlich übermitteln | <i>lesen / rezeptiv</i> → <i>Notizen (schreiben / produktiv), sprechen / produktiv</i> |
| <i>Flink mit Deutsch 2</i> | 1 | LB A1.1, S. 21, Ü4 | Informationen über die eigene Schule suchen und, z. B., aus dem Internet entnehmen → Informationen Mitschülern mündlich übermitteln | <i>lesen / rezeptiv</i> → <i>Notizen (schreiben / produktiv), sprechen / produktiv</i> |
| <i>Maximal 2</i> | 2 | LB A1.1, S. 73, Ü14b | Informationen zu Essgewohnheiten von Kindern in Deutschland recherchieren → Ergebnisse Mitschülern schriftlich u./o. mündlich übermitteln | <i>lesen / rezeptiv</i> → <i>Plakat, Präsentation, Bericht (schreiben u. sprechen / produktiv)</i> |
| <i>Applaus! Plus 5</i> | 3 | LB A1+, S. 15, Klassenprojekt | Informationen zu einem Sommercamp recherchieren → Informationen sowie persönliche Eindrücke und Erlebnisse Mitschülern schriftlich und mündlich übermitteln | <i>lesen / rezeptiv</i> → <i>Plakat, Präsentation (schreiben u. sprechen / produktiv)</i> |

Die intralinguale Mediation zeigt sich demgegenüber häufig in Aufgaben, in denen Lernende Informationen für andere zusammenfassen, erklären

oder vereinfachen, etwa bei Interviews, Berichten über Mitschüler oder der Weitergabe von Lerntipps. Die Aufgabenstellung aus dem Lehrbuch *Gut gemacht! 5* dient hier als Beispiel: „Arbeit im Paar. Was hast du in den Winterferien gemacht? Und dein Banknachbar / deine Banknachbarin? Kreuze an und berichte“ (Troha und Ilić, 2025, S.52). In der Aufgabe werden als Hilfestellungen Aussagesätze in L2 in der Ich-Form sowie Fragesätze in der Du-Form bereitgestellt. Dank der Hilfestellungen versteht es sich von selbst, dass die Lerner bei der Bearbeitung einer solchen Aufgabe in der Regel in der L2-Sprache bleiben.

Tabelle 3

Intralinguale Mediation in kroatischen DaF-Lehrwerken der 5. Klasse der Grundschule (2. und 5. Lernjahr)

Table 3

Intralingual mediation in Croatian GFL textbooks for the 5th grade of primary schools (2nd and 5th year of learning)

Abkürzungen: LB = Lehrbuch, S. = Seite, L = Lektion, Ü = Übung

| | Ge- samt- zahl | Mediationsbeispiel und Belegstelle im Buch | Inhalt / Thema | Fertigkeiten |
|--|----------------------|--|---|--|
| Intralinguale Mediation | | | | |
| Innerhalb L2 (DaF/DaZ); Dimensionen wie z.B. mündlich <-> schriftlich, ... | | | | |
| <i>Lernen, Singen, Spielen 2</i> | 2 | LB A1.1, S. 28, Ü3, 4, Projektaufgabe | Einen Hör- und Lesetext hören/ lesen → Informationen aus dem Text entnehmen und wiedergeben; Fragen zur eigenen Person beantworten → Recherche zu typischen deutschen Häusern; Ergebnisse im DaF- Unterricht mündlich übermitteln | <i>hören und lesen / rezeptiv → sprechen / produktiv → schreiben u./o. sprechen / produktiv</i> |
| <i>Auf die Plätze, fertig, los 5</i> | 1 | LB A1+, S. 91 – 92, Ü1, 2, 3, 5 | Kurze Dialoge über Freizeitaktivitäten hören und lesen → eigene Vorlieben mündlich ausdrücken → ein Interview durchführen → anschließend diese Informationen den Mitschülern übermitteln | <i>hören und lesen / rezeptiv → sprechen / produktiv → sprechen / produktiv → schreiben u./o. sprechen / produktiv</i> |
| <i>Flink mit Deutsch 2</i> | 1 | LB A1.1, S. 67, Ü17 | Informationen (<i>Welche Tiere leben im Zoo?</i>) aus dem Buch u./ o. Internet suchen → den Mitschülern das Gelernte übermitteln | <i>lesen / rezeptiv → schreiben u./o. sprechen / produktiv</i> |
| <i>Gut gemacht! 5</i> | 2 | LB A1+, S. 128, Ü1-2 | Probleme eines Schülers aus einer E-Mail verstehen → eigene Lerntipps schriftlich sammeln → den Inhalt dem Gesprächspartner mündlich und der Klasse schriftlich in Form von einem Plakat übermitteln Angaben zu den Winterferien eines Banknachbarn erfragen → den Mitschülern den Inhalt des Gesprächs übermitteln | <i>lesen / rezeptiv → Notizen (schreiben / produktiv) → sprechen / produktiv, Plakat (schriftlich / produktiv)</i> |

4.3. Interaktion als Zwischenschritt zur Mediation

Die Analyse zeigt, dass die Interaktion in den untersuchten Aufgaben die Funktion eines prämediationsspezifischen Zwischenschritts einnimmt. In einer Vielzahl der untersuchten Aufgaben wird deutlich, dass die Lernenden primär Inhalte rezipieren (beispielsweise durch Lesen oder Hören), diese anschließend in Partner- oder Gruppenarbeit erörtern und erst im Anschluss in eine vermittelnde Rolle übergehen.

In der Aufgabenstellung „Macht einen Geburtstagskalender. Frage deine Mitschüler und schreibe nach dem Beispiel.“ (Matolek Veselić et al., 2022, S.39) manifestiert sich dieses Muster in eindeutiger Weise: Die Lernenden lesen davor Texte, betrachten Bilder, tauschen dann ihre Geburtstage im Gespräch aus und strukturieren die Informationen gemeinsam, bevor sie diese schriftlich festhalten. Diese Arbeitsschritte gehen Hand in Hand mit der Interaktion und bauen aufeinander auf, um die nachfolgende Projektaufgabe aus didaktischer Sicht lösbar zu machen: „Wisst ihr das? Wann haben die Schüler in Deutschland, in Österreich oder in der Schweiz ihre Sommer- oder Winterferien? Vergleicht es mit Kroatien. Findet Informationen im Internet, macht ein Plakat und berichtet darüber“ (Matolek Veselić et al., 2022, S.39).

Diese Interaktionsphasen erfüllen eine bedeutsame didaktische Funktion, die auf der inhaltlichen Klärung und sprachlichen Absicherung beruht. Für die erfolgreiche Durchführung einer Mediation ist ein gewisses Maß an inhaltlichem Verständnis und sprachlicher Sicherheit erforderlich. Die Interaktion fungiert in diesem Zusammenhang als notwendige Hilfestellung. In diesem Sinne kann Mediation nicht als eine spontane Einzelleistung verstanden werden, sondern als eine Kompetenz, die auf kommunikativen Vorarbeiten aufbaut.

Obwohl Interaktion in nahezu allen in den Tabellen aufgeführten Beispielen angelegt ist, ist jedoch zu berücksichtigen, dass ihre konkrete Ausgestaltung nicht immer explizit vorgegeben wird. In diesen Fällen obliegt es der Lehrperson, die Entscheidung zu treffen, ob die Aufgabe in Form einer kooperativen Arbeitsphase (beispielsweise im Austausch mit einem Sprechpartner oder einer Sprechpartnerin) oder in Einzelarbeit durchgeführt wird. Wird eine Aufgabe ausschließlich in Einzelarbeit bearbeitet, kann folglich nicht von einem interaktiven Zwischenschritt im engeren Sinne gesprochen werden. Ein Beispiel für eine derart weit gefasste Aufgabe findet sich im Lehrwerk *Flink mit Deutsch 2* (Bernardi-Britvec et al., 2023, S. 21): „Gruppenarbeit: Meine Schule. Macht ein Plakat und berichtet

über eure Schule. Folgende Punkte helfen euch: Name der Schule, Adresse der Schule, Name des Schulleiters / der Schulleiterin, Unsere Schule ist ...“. Da es sich bei dieser Aufgabe um Gruppenarbeit handelt, ist davon auszugehen, dass die Lernenden kooperieren. Es besteht jedoch die Möglichkeit, dass diese Kooperation auf der Ebene der Aufgabenverteilung stagniert und keine gemeinsame Besprechung der zu vermittelnden Inhalte stattfindet. Ob es in solchen Aufgabenformaten tatsächlich zu einer Interaktion zwischen den Lernenden auf der Ebene der inhaltlichen Verarbeitung kommt, hängt somit maßgeblich von der didaktischen Steuerung der Lehrperson ab.

4.4. Projektarbeit und implizite mediative Prozesse

Ein weiterer zu beachtender Befund betrifft die Projektarbeiten, die in einer Vielzahl von Lehrwerken eine zentrale Rolle einnehmen (s. Tabelle 2 und 3).

Projektarbeiten verlangen in der Regel die Recherche von Informationen, deren Auswahl und Reduktion sowie die Vorbereitung einer Präsentation oder eines Plakats. In den analysierten Aufgabenformaten wird nicht immer konkretisiert, auf welche Quellen oder Medien sich die Lernenden bei ihrer Recherche stützen sollen. Die Auswahl der Informationsquellen wird somit entweder den Lernenden selbst überlassen oder erfolgt implizit durch die didaktische Rahmung seitens der Lehrperson. Sowohl aus didaktischer Sicht als auch aus der Unterrichtspraxis kann davon ausgegangen werden, dass die Lernenden entsprechende schriftliche oder digitale Quellen rezipieren, um die erforderlichen Informationen zu gewinnen.

Zu den für Projektarbeiten typischen Arbeitsschritten zählen das Anfertigen von Notizen, die Strukturierung von Informationen sowie das Festhalten zentraler Stichpunkte. Diese Schritte werden in den untersuchten Aufgaben jedoch nicht explizit als Arbeitsanweisungen formuliert. Dennoch lässt sich aus unterrichtspraktischer Perspektive ableiten, dass sie für eine erfolgreiche Bearbeitung der Aufgaben notwendig sind.

4.5. Mündliche oder schriftliche Realisierung von Berichten

Ein ähnliches Phänomen zeigt sich in Bezug auf die Form der Berichterstattung. In einigen Aufgaben wird nicht eindeutig festgelegt, ob ein Bericht mündlich oder schriftlich erfolgen soll. Stattdessen bleibt diese Entscheidung offen oder wird der Lehrperson überlassen. Aus didaktischer Perspektive ist dies nicht als Schwäche anzusehen, sondern vielmehr als neue

Handlungsspielräume für die Unterrichtsgestaltung. So lautet beispielweise im Lehrwerk *Flink mit Deutsch 2* die Aufgabe: „Welche Tiere leben im Zoo? Wie sind sie? Bereitet einen Bericht im Paar vor“ (Bernardi-Britvec, 2023, S.67) (s. Tabelle 3).

In vielen Fällen kann davon ausgegangen werden, dass entweder eine mündliche oder eine schriftliche Realisierung – oder eine Kombination aus beiden – erfolgt. Es besteht die Möglichkeit, die Informationen oder Ergebnisse zunächst schriftlich zu dokumentieren und anschließend mündlich zu präsentieren oder umgekehrt. Die Tabelle trägt dieser Offenheit Rechnung, indem sie beide Möglichkeiten berücksichtigt und entsprechend kennzeichnet.

Andererseits werden Plakate und Präsentationen als Formen produktiven Handelns unter den Kennzeichnungen „Notizen (schreiben / produktiv), sprechen / produktiv“ oder „Plakat, Präsentation (schreiben u. sprechen / produktiv)“ angemerkt.

5. FAZIT UND AUSBLICK

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Mediation in den analysierten Lehrwerken zwar nicht immer explizit ausgewiesen, jedoch in vielfältiger Weise implizit angelegt ist. Interaktion fungiert dabei häufig als vorbereitender Zwischenschritt, während Mediation selbst erst nach mehreren vorausgehenden Aufgaben realisiert wird. Projektarbeiten und offene Aufgabenformate bieten insbesondere ein hohes Maß an Potenzial für mediative Tätigkeiten, auch wenn einzelne Arbeitsschritte nicht ausdrücklich formuliert sind. Die Lehrwerke folgen dabei einem progressiven Aufbau: Zunächst erfolgt die Einführung von Wortschatz und Inhalten, gefolgt von der Festigung durch Übungen. Schließlich werden die erlernten Strukturen in komplexeren Aufgabenformaten angewendet, die mediative Elemente enthalten.

Da dieser Beitrag nur ausgewählte Grundschullehrbücher umfasste, könnten zukünftige Untersuchungen auf Lehrbücher für andere Grundschulklassen und weiterführende Schulen sowie auf andere Bestandteile eines Lehrwerks, wie etwa Arbeitsbücher, weitere Zusatzmaterialien, Audio- und Videoaufnahmen sowie interaktive Inhalte ausgeweitet werden. Auf diese Weise könnte ein umfangreicheres Bild gewonnen werden.

Es konnte nachgewiesen werden, dass Elemente der Mediation in den analysierten DaF-Lehrwerken der Niveaus A1.1 und A1 bereits vorhanden sind und sich durch kleinere Anpassungen und Änderungen leicht realisie-

ren lassen. Bei der Förderung von Mediationskompetenzen kommt es in erster Linie auf die Lehrperson an. Ebenfalls konnte bestätigt werden, dass sich Mediationsaufgaben auf diesem Niveau oft durch (Klassen-)Projekte realisieren lassen, die überwiegend in Gruppen- oder Paararbeit erfolgen. Wie angenommen, dominieren im untersuchten Korpus interlinguale Mediationsaufgaben. Dies ist keinesfalls negativ zu bewerten, da es sinnvoll ist, mit kleinen Schritten zu beginnen, um diese komplexe sprachliche Aktivität letztendlich sicher beherrschen zu können. Es bietet sich an, Sprachmittlung bereits in unteren Klassenstufen konsequent in den Unterricht zu integrieren. Daher ist es notwendig, Aktivitäten zur Förderung der Sprachmittlungskompetenz in neuen Ausgaben bereits existierender DaF-Lehrwerke für die Grundschule zu integrieren und entsprechende Lernziele im Kerncurriculum für das Schulfach Deutsch zu definieren.

LITERATUR

Lehrwerke⁸:

- Barišić Lazar, G. und Vukančić, I. (2019). *Applaus! Plus 5: Udžbenik njemačkog jezika za peti razred osnovne škole*. Profil Klett d.o.o.
- Bernardi-Britvec, P., Salopek, J. und Troha., J. (2023). *Flink mit Deutsch 2: Udžbenik njemačkog jezika u petom razredu osnovne škole. 2. godina učenja*. (4. izdanje). Školska knjiga d.d.
- Dengler, S., Rusch, P., Schmitz, H. und Sieber, T. (2012). *Netzwerk A1: Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. Ernst Klett Sprachen.
- Evans, S., Pude, A. und Specht, F. (2020). *Momente A1.1: Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch plus interaktive Version*. Hueber Verlag.
- Evans, S., Pude, A. und Specht, F. (2021). *Momente A1.2: Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch plus interaktive Version*. Hueber Verlag.
- Funk, H., Kuhn, C., Nielsen, L. und von Eggeling, R. (2020). *Das Leben A1: Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch*. Cornelsen.
- Lütze-Miculinić, M. und Pernjek, J. (2021). *Deutsch ist klasse! 4: Udžbenik njemačkog jezika u 4. razredu gimnazija i strukovnih škola. 9. i 12. godina učenja*. Školska knjiga.
- Matolek Veselić, G., Hutinski, Ž. und Jagatić, V. (2022). *Lernen, Singen, Spielen 2: Udžbenik iz njemačkoga jezika za peti razred osnovne škole (druga godina učenja)*. (4. izdanje). Alfa d.d.
- Motta, G., Krulak-Kempisty, E., Brass, C., Glück, D. und Klobučar, M. (2019). *Maximal 2: Udžbenik njemačkog jezika za 5. razred osnovne škole, druga godina učenja*. Profil Klett d.o.o.

⁸ Der Zugriff auf die Lehrbücher für die 5. Klasse der Grundschule erfolgte über die digitalen Plattformen (e-sfera, izz, MozaWeb) der kroatischen Verlage Školska knjiga, Profil Klett und Alfa. Der Zugriff auf die digitalen Lehrbücher ist ausschließlich Lehrkräften vorbehalten, die über einen Benutzernamen und ein Passwort verfügen. Es erfolgte keine Weitergabe oder Reproduktion der Anmeldedaten. Stattdessen erfolgte der Zugriff auf die digitalen Inhalte durch eine einzelne Person unter Verwendung der persönlichen Anmeldedaten dieser Person, welche den alleinigen Einblick in die digitalen Inhalte hatte.

- Štiglmayer Bočkarjov, D. und Pehar Miklenić, I. (2022). *Auf die Plätze, fertig, los 5: Udžbenik iz njemačkoga jezika za osmi razred osnovne škole (osma godina učenja)*. (3. izdanje). Alfa d.d.
- Troha, J. und Valjak Ilić, I. (2025). *Gut gemacht! 5: Udžbenik njemačkog jezika u petom razredu osnovne škole. 5. godina učenja*. (5. izdanje). Školska knjiga d.d.

Fachliteratur:

- Burwitz-Melzer, E. und Steininger, I. (2016). Inhaltsanalyse. In D. Caspari et al. (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*, 256–269. Narr Francke Attempto Verlag.
- Caspari, D. (2008). Didaktisches Lexikon: Sprachmittlung. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 5, S. 60.
- Caspari, D. und Schinschke, A. (2012). Sprachmittlung: Überlegungen zur Förderung einer komplexen Kompetenz. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 41(1), 40–53.
- Daum, S. (2022). *44 Mediationsspiele für Partner- und Gruppenarbeit*. Ernst Klett Sprachen.
- Europarat (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Langenscheidt.
- Europarat (Hrsg.). (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachenlernen: Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Klett.
- Katelhön, P. und Marečeková, P. (Hrsg.) (2022). *Sprachmittlung und Mediation im Fremdsprachenunterricht an Schule und Universität*. Frank&Timme.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz-Juventa.
- Marić, M. P. (2024). *Sprachmittlung im DaF-Unterricht an kroatischen Gymnasien (Diplomski rad)*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. <http://dabar.srce.hr/object/ffzg:10684/FILE0> (Letzter Zugriff 12.12.2025)
- Pfeiffer, A. (2013). Was ist eine sinnvolle Sprachmittlungsaufgabe? Ein Instrument zur Evaluation und Erstellung von Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht. In D. Reimann und A. Rössler (Hrsg.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*, 44–64. Narr.
- Reimann, D. (2020). Sprachmittlung – Mediation. Kompetenz und Bildungsziel. *Babylonia*, 3(1), 10–21.
- Reimann, D. und Rössler, A. (Hrsg.). (2013). *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Narr.
- Yu, J. (2022). *Sprachmittlung und Mediation im DaF-Unterricht: Neuere Konzepte und ihre Umsetzung in aktuellen DaF-Lehrwerken. Jenaer Arbeiten zur Lehrwerkforschung und Materialentwicklung (JALM)*, 2, 63–86. https://zs.thulb.unijena.de/servlets/MCRFileNodeServlet/jportal_derivate_00330848/jalm_2022_02_63_86_yu.pdf (Letzter Zugriff: 19.12.2025)

Webseiten:

- Dorsch: Lexikon der Psychologie (8.12.2021) <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/mediation> (Zugriff: 19.12.2025)
- Hueber Verlag. *Momente A1_A2 Arbeitsbuch Übersicht Mediation* http://www.hueber.biz/media/36/Momente_A1_A2_Arbeitsbuch_Uebersicht_Mediation.pdf (Letzter Zugriff 9.12.2025)

- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih. *Katalog odobrenih udžbenika za osnovnu školu*. (6.8.2024) <https://mzom.gov.hr/vijesti/katalog-odobrenih-udzbenika-za-osnovnu-skolu/6369> (Letzter Zugriff: 19.12.2025)
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih. *Kurikulum nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije*. <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnoga%20predmeta%20Njemacki%20jezik%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije%20u%20RH.pdf> (Letzter Zugriff: 10.12.2025)
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih. *Pravilnik o udžbeničkom standardu te članovima stručnih povjerenstava za procjenu udžbenika i drugih obrazovnih materijala*. Narodne novine broj 9/2019 https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_9_196.html
- Susanne Oberdrevermann. *Mediation – Vertiefte Interaktion im Sprachkurs* (3.11.2021) <https://blog.hueber-sprachen.de/mediation-vertiefte-interaktion-im-sprachkurs/> (Letzter Zugriff: 18.12.2025)

Medijacija u odobrenim udžbenicima za njemački kao strani jezik u hrvatskim osnovnim školama

Mirela Landsman Vinković
mlandsma@m.ffzg.hr
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Valentina Blažinić
valentina.blazinic@skole.hr
OŠ Jordanovac, Zagreb

Od objave popratnoga sveska Zajedničkoga europskog referentnog okvira za jezike (2020) pojam medijacije čest je predmet rasprava u didaktici nastave stranih jezika. Dok je pojam u Zajedničkom europskom referentnome okviru za jezike (2001) uže definiran i nedovoljno razrađen, ostavljajući mnogo prostora za tumačenje, u popratnome svesku pridana mu je posebna važnost zahvaljujući razvoju novih ljestvica kompetencija i opisivača. To je omogućilo bolje razumijevanje pojma i utrlo put lakšoj primjeni medijacije u udžbenicima njemačkoga kao stranoga jezika. Cilj je ovoga rada utvrditi implikacije novoga koncepta medijacije na oblikovanje suvremenih udžbenika njemačkoga kao stranoga jezika. Težište je na ispitivanju novih, odobrenih udžbenika za njemački kao strani jezik za osnovnu školu u izdanju hrvatskih nakladnika. Udžbenici su istraženi kvalitativnom i kvantitativnom analizom sadržaja. Kriteriji za analizu uključuju, s jedne strane, razliku između intra- i interjezične medijacije, a s druge strane, primjere medijacije tekstova, koncepata i komunikacije, kao i strategija medijacije. Osim toga, istraživanje ispituje koje su promjene i prilagodbe potrebne kako bi novi koncept jezičnoga posredovanja postao sastavni dio hrvatskih udžbenika njemačkoga kao stranoga jezika za osnovnu školu, a time i nastave njemačkoga jezika.

Ključne riječi: *medijacija, jezično posredovanje, popratni svezak ZEROJ-a, kurikulum, Njemački jezik, analiza udžbenika*

Mediation in approved textbooks for German as a foreign language in Croatian primary schools

Mirela Landsman Vinković

University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences

Valentina Blažinić

Primary School Jordanovac, Zagreb

Since the publication of the new companion volume to the Common European Framework of Reference for Languages (2020), the term 'mediation' has been on everyone's lips in foreign language teaching. While the term was defined more narrowly and not elaborated on sufficiently in the 2001 version of the Framework, leaving much room for interpretation, the new companion volume has given it particular importance through the development of new competence scales and descriptors. This has improved understanding of the term and paved the way for the easier implementation of mediation in German textbooks for foreign language learners. This article aims to determine the implications of the new mediation concept for current German textbooks. The focus is on examining new, approved primary school textbooks written by Croatian author teams. The analysis uses qualitative and quantitative content analysis methods. It considers the difference between intra- and interlingual mediation, as well as examples of mediation of texts, concepts, communication, and mediation strategies. In addition, the study examines what changes and adjustments are necessary for the new concept of mediation to become an integral part of Croatian German as a foreign language primary school textbooks and thus of teaching German as a foreign language.

Keywords: *mediation, companion volume to the CEFR, curriculum, teaching German as a foreign language, analysis of teaching materials*