

Ulrike Arras & Katharina Schuhmann

Inter pares: Mediation im Spannungsfeld Mehrsprachigkeit, kollaboratives Arbeiten, Ko-Konstruktion von Bedeutung und Wissensvermittlung¹

Abstract

The chapter presents an explorative, empirical study about mediation among L2 German learners who worked in small groups via videoconferencing on a collaborative task in an academic context. For the analysis of the data, the differentiated mediation scales and descriptors of the GeR companion volume (2018/2020 German translation) were applied. These provide an excellent starting point and basis for discussion when attempting to determine mediation actions and strategies. At the same time, the mediation scales and descriptors are difficult to handle and operationalize for the analysis, categorization, and evaluation or assessment of language use, as the competence descriptions cannot always be clearly distinguished from each other. A reliable mapping of individual mediation activities to the three modes of mediation, the corresponding 19 mediation scales, and their descriptors for different levels of competence is challenging and thus requires training as well as discursive procedures in a team. These findings were additionally confirmed in the context of a workshop at the 8th Bremen Symposium.

¹ Autorinnen in alphabetischer Reihenfolge; beide Erstautorinnen. Die Studie erhielt vor Beginn ein positives Votum durch die Ethikkommission der Universität Oldenburg und wurde zum Teil mit BMBF-Mitteln (Katharina S. Schuhmann, Universität Oldenburg) finanziert. Wir danken studentischen Hilfskräften der Universität Oldenburg für ihre Transkriptionsarbeit, Teilnehmenden an unserem Workshop im Rahmen des 8. Bremer Symposions sowie Gutachter:innen und Herausgeber:innen für Anregungen und Diskussionen.

1 Problemaufriss und Begründungszusammenhang

Mediationskompetenzen sind seit dem Erscheinen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) 2001 in den Fokus des (Fremd- und Zweit-) Sprachenunterrichts gelangt. Dies verstärkt sich nun durch den 2020 erschienenen Begleitband (GeR 2020), der erstmals empirisch erprobte Skalen und Deskriptoren zu Mediationskompetenzen bereitstellt. Zur selben Zeit zeigt sich, dass unsere Gesellschaften dank zunehmender Globalisierung immer mehr von Migration und Mehrsprachigkeit geprägt sind. In diesen Gesellschaften benötigen wir daher mehr denn je nicht nur Kompetenzen in mehreren Sprachen, sondern auch Strategien für eine durch Mehrsprachigkeit geprägte Kommunikation.² Zeitgleich sorgt die weltweite digitale Vernetzung darüber hinaus für eine intensive Online-Interaktion in allen Lebensbereichen, gerade auch im Bildungsbereich. Der Mediation kommt in diesen Zusammenhängen eine zentrale Rolle zu.

Noch fehlt es an empirischer Grundlagenforschung zu Mediationskompetenzen und -strategien, sodass diesbezüglich eine zielführende Umsetzung in Unterrichtsmodelle oder valide Prüfungsformate³ noch aussteht (vgl. Kolb 2016). Auch die konkreten Anforderungen in zeitgemäßen akademischen oder beruflich geprägten mehrsprachigen Kommunikationssituationen, auf die die Lernenden vorzubereiten sind, sollten genauer erforscht werden. Wie interagieren Fremdsprachen-Lernende in akademischen oder beruflich geprägten Kommunikationssituationen? Welche Mediationsstrategien und -kompetenzen zeigen sich z.B. in Arbeitsgruppen (gerade auch in einem virtuellen setting)? Von besonderem Interesse im vorliegenden Beitrag ist die Frage, inwiefern sich beobachtbare Mediationshandlungen in konkreten, für den Hochschulkontext typischen Kommunikationssituationen mit den nunmehr vorliegenden Skalen und (Beispiel-)Deskriptoren zu Mediation aus dem Begleitband erfassen lassen.

Darüber hinaus widmen wir uns der Frage nach der Handhabbarkeit der neuen Mediationsskalen in der Praxis. Wir skizzieren, wie Teilnehmende an einem Workshop im Rahmen des 8. Bremer Symposions die Mediationsdeskriptoren des Begleitbandes auf ausgewählte Daten anwen-

² Zu den Konsequenzen für die Fremdsprachendidaktik, namentlich für den Deutschunterricht, s. These 1 der Wiener Thesen zur Sprachenpolitik, die im Kontext der IDT an der Universität Wien im August 2022 entstanden sind (Arbeitsgruppe Sprachenpolitische Thesen 2022).

³ Dies zeigte sich z.B. in Deutschland bei der kaum vorbereiteten Integration von Mediation in Abiturprüfungen.

deten.⁴ Mit den Formen von Mediation im GeR-Begleitband wollen wir uns somit im vorliegenden Beitrag sowohl forschend als auch durch praktische Handhabung auseinandersetzen.

2 Die Mediationsskalen des Begleitbands zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen

Im seit 2017 online auf Englisch zugänglichen *Companion Volume* (und seit 2020 auf Deutsch vorliegenden „Begleitband“) wird das Konzept *mediation*/Sprachmittlung aus dem GeR 2001 ausdifferenziert. Es wird zu einem umfassenden pädagogischen Ansatz erweitert, der sprachliche, pragmatische und interkulturelle Kompetenzen mit psychosozialen Dispositionen der Kommunikation vereint. Hierbei erweist sich insbesondere etwa Empathiefähigkeit als zentral für eine gelingende Kommunikation. Der Begriff ‚Sprachmittlung‘ wird angesichts der Komplexität des erweiterten Mediationsbegriffs nunmehr auch in der deutschsprachigen Fassung zugunsten von ‚Mediation‘ aufgegeben. Diese wird als Kompetenzbündel präsentiert, oder um mit Krombach (2021: 116) zu sprechen, als „Suprakompetenz“ mit drei Subkonzepten oder Modi verstanden:⁵

- ‚Mediation von Texten‘ erfolgt durch Sprachhandlungen, die auf die Verarbeitung sowie auf die zielgruppen-spezifische Aufbereitung und Weitergabe von Informationen abzielen, mithin Zusammenfassen von (mündlicher oder schriftlich fixierter, aber auch visuell flankierender) Information, Anfertigen von Notizen, ggfs. auch Übersetzen von Textpassagen oder einzelnen Begriffen.
- ‚Mediation von Konzepten‘ bezieht sich auf die Bedingungen, die Kommunikationspartner:innen entwickeln müssen, damit sie über Sprachen und kulturelle Diversität hinweg zusammenarbeiten und gemeinsam Bedeutung (ko-) konstruieren können.
- ‚Mediation von Kommunikation‘ macht Kommunikation effektiver, indem z.B. eine angenehme, auf Kooperation basierende Atmosphäre geschaffen wird. Das gelingt etwa dadurch, dass Spannungen oder Konflikte zwischen Kommunikationspartner:innen

⁴ Bei den ca. 30 Teilnehmer:innen an besagtem Workshop handelt es sich zum einen um Fremdsprachenlehrkräfte, zum anderen um Forscher:innen aus dem Fachbereich Fremdspracherwerbsforschung/Sprachlehrforschung und Fremdsprachendidaktik.

⁵ Vertiefend sei auf die hierarchische Anordnung der 19 Mediationsskalen im GeR-Begleitband (2020: 112) verwiesen.

antizipiert und möglichst ausgeräumt werden. Gerade in mehrsprachigen und kulturell divers geprägten Kommunikationssituationen spielen hierbei interkulturelle Sensibilität und Empathiefähigkeit (s.u.) eine zentrale Rolle.

Der Paradigmenwechsel hier besteht darin, dass der GeR das traditionelle Modell der vier Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen nun zugunsten eines integrativen Ansatzes aufgibt, das den lebensweltlichen kommunikativen Anforderungen der Sprachverwendenden näherkommt. Dieser Ansatz integriert Rezeption, Produktion und Interaktion, wobei Mediation als Bindeglied fungiert (vgl. GeR 2020: 42-43). Abb. 1 ergänzt das Modell des Begleitbands (GeR 2020: 40) durch die erforderlichen Kompetenzen und veranschaulicht so die Komplexität der Zusammenhänge bei der gemeinsamen Rekonstruktion oder Ko-Konstruktion von Bedeutung zwischen und für Sprachverwendende als sozial Handelnde (social agents).

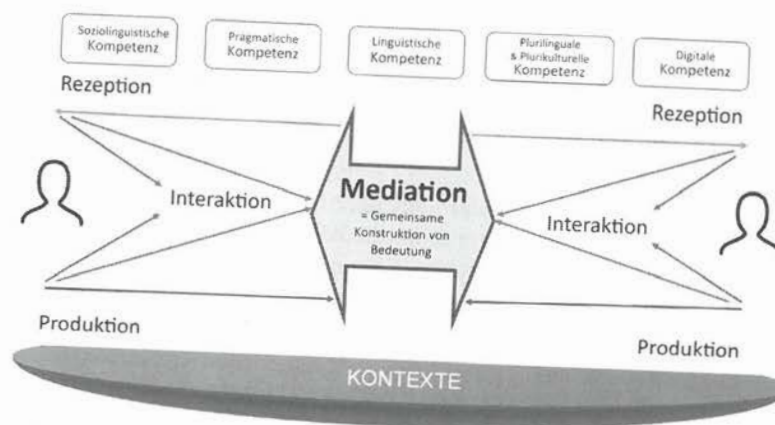


Abb. 1: Mediation als Rekonstruktion von Bedeutung zwischen und für Sprachverwendende (mit freundlicher Genehmigung von R. Camerer⁶).

Grundlegend für alle Formen von Mediation ist stets das Ausmaß an Empathie, das die Interaktant:innen mitbringen. In diesem Zusammenhang

⁶ Das Schaubild stammt von Rudi Camerer und ist u.a. hier veröffentlicht: https://de.wikipedia.org/wiki/Begleitband_zum_Gemeinsamen_europ%C3%A4ischen_Referenzrahmen_f%C3%BCr_Sprachen

kann Empathie als Bereitschaft und Fähigkeit verstanden werden, sich in andere Kommunikationspartner:innen zu versetzen, ihren Blickwinkel einzunehmen und entsprechend zu reagieren. Dies äußert sich beispielsweise darin, dass Missverständnisse antizipiert bzw. vermieden werden, dass fehlendes Wissen bei Gesprächspartner:innen wahrgenommen wird und gezielt Informationen für Adressat:innen-orientiert bereitgestellt werden. Ist Sensibilisierung für kulturelle Diversität und Perspektivenwechsel seit langem Gegenstand des (Fremd-)Sprachunterrichts, so hält nun auch Empathiefähigkeit als Bestandteil von Mediations- und plurikultureller Kompetenz Einzug in fremdsprachendidaktische Curricula.

An dieser Stelle wird der sozialkonstruktivistische Ansatz des GeR nachvollziehbar, nach dem Lernende bzw. Interagierende als sozial Handelnde zu verstehen sind: Durch Kommunikation (ko-)konstruieren die Teammitglieder gemeinsam Bedeutung, erläutern sich gegenseitig Konzepte, unterstützen sich beim Verstehen, wägen diskursiv gemeinsam Aspekte ab, wählen (wie in unserem Experiment) Adressat:innen-spezifisch Informationen aus, bereiten sie gezielt für andere auf und übersetzen oder dolmetschen sie falls erforderlich. Dadurch bilden sie Brücken und bringen ein gemeinsames Projekt voran. Der Verdienst des Begleitbands ist es somit vor allem, die sozialpsychologische mit der interkulturellen Dimension plurikultureller und plurilingueller Kommunikation zusammenzuführen.

Insgesamt betrachtet geht der GeR (2020) von einem erweiterten Mediationsbegriff aus, welcher der Komplexität von Mediationshandlungen in konkreten kommunikativen Situationen gerecht zu werden sucht. So attraktiv umfassende Konzepte für das Gesamtverständnis auch sind, ein Forschungsdesiderat besteht darin, zu überprüfen, wie sich der ausdifferenzierte Mediationsbegriff mit seinen neuen Skalen und Deskriptoren für authentische Daten operationalisieren und in der Unterrichtspraxis z.B. auch für (Selbst-)Bewertungen anwenden lässt (vgl. Schuhmann 2023). Der erweiterte Mediationsbegriff erweist sich in der praktischen Anwendung im Wirklichkeitsbereich Lehren und Lernen (fremder) Sprachen durchaus als sperrig und die Begriffe bleiben zuweilen unscharf, worauf auch Reimann (2022a, 2022b) hinweist. Die Operationalisierung der einzelnen Skalen und Deskriptoren bleibt also schwierig, wie sich bei der Auswertung der Verbaldaten unserer Studie zeigte.

3 Untersuchungsdesign

Die explorative Studie hatte zum Ziel, per Audio- und Videoaufnahmen via Videokonferenzsystem (*BBB: BigBlueButton*) Verbaldaten zu Mediationshandlungen von US-amerikanischen Deutschlernenden zu erheben. 16 Deutschlernende (Kompetenzniveaus zwischen B1, B2 und C1) nahmen in 4 Arbeitsgruppen à 3-5 Personen teil. In jeder Gruppe partizipierte auch eine Lehrkraft mit Deutsch als Erstsprache. Alle Teilnehmer:innen waren Hochschulangehörige: Student:innen, Doktorand:innen und Dozent:innen.

Dem Experiment vorgeschaltet waren ein digitaler Fragebogen zum individuellen Sprachenprofil und ein digitaler Sprachtest für DaF-Lernende⁷. Beide wurden von den Teilnehmenden einzeln außerhalb der BBB-Sitzung bearbeitet. Die BBB-Sitzungen dauerten in jeder Gruppe ca. zwei Stunden. Hier erhielten die Teilnehmenden zunächst Erläuterungen zum Ablauf sowie die Aufgabenstellung für die kollaborative Gruppenarbeit. Diese lautete folgendermaßen:

- Erstellt eine ansprechende deutschsprachige Infografik für Studierende in Deutschland, die überlegen, ein Austauschstudium in den USA zu machen.
- Die Infografik soll folgende Frage beantworten: Wie unterscheiden sich US-amerikanische und deutsche Universitäten aus der Sicht von Studierenden?

Dazu wurde den Lernenden einschlägiges Informationsmaterial in deutscher und englischer Sprache zur Verfügung gestellt (Lektüre, Videos).

Ziel war es also, kulturelle Phänomene in Deutschland und den USA in Beziehung zu setzen sowie für die (fiktiven) Adressat:innen in Deutschland Informationen zusammenzustellen und nachvollziehbar aufzubereiten. Die zu erstellende Infografik soll den fiktiven *peers* in Deutschland bei der Entscheidungsfindung bezüglich eines Austauschstudiums in den USA dienen. Die Aufgabe ist hinsichtlich ihrer sprachlichen und kognitiven Anforderungen, im Hinblick auf die Textsorte und bezüglich ihrer kommunikativen Funktion derart konzipiert, dass sie den lebensweltlichen Erfahrungen der Interagierenden entspricht: Zusammenarbeit in ei-

⁷ Zum Einsatz kam der onSET, ein standardisierter online C-Test, der von g.a.s.t. als *quick placement test* angeboten wird. Wir danken g.a.s.t. für die kostenlose Bereitstellung von onSET für dieses Forschungsprojekt.

ner Arbeitsgruppe, Lernkontext, im Bildungsbereich übliche Textsorten, thematische Relevanz sowie Rezeption und Verarbeitung bzw. Aufbereitung von Informationen für Andere. Damit ist sie dem Ansatz der Handlungsorientierung im Sinne des GeR verpflichtet (vgl. Studer, im Erscheinen). Darüber hinaus ist die Aufgabe so konzipiert, dass sie interkulturelle Kompetenzen eliziert und die praktische Anwendung interkultureller Kenntnisse erlaubt (Caspari 2013: 33).

Die Arbeit in den Gruppen dauerte jeweils nahezu eine Stunde (50-52 Minuten). Die Verbaldaten wurden zunächst durch die automatische Spracherkennung der Software *f4x* transkribiert. Danach wurden die Transkripte in *f4transkript* manuell mindestens zwei Mal überarbeitet. Die Analyse erfolgte sodann qualitativ im gemeinsamen Austausch der Autorinnen. Dabei wurden prägnante Mediationshandlungen und -strategien in den Verbaldaten identifiziert und mithilfe der Mediationsskalen und -deskriptoren des Begleitbands (2020) kategorisiert. Dieser Prozess war zeitaufwendig und die Zuordnung erwies sich als wenig eindeutig und mitnichten trennscharf. Im Prozess der Datenauswertung konnten aber schließlich auf Basis des Dialog-Konsens-Ansatzes (vgl. Scheele/Groeben 2010) und im diskursiven Austausch Einigungen ausgehandelt und die eruierten Mediationshandlungen schlussendlich zugeordnet werden. Insbesondere die Differenzierung ‚Mediation von Kommunikation‘ vs. ‚Mediation von Konzepten‘ einerseits sowie die beiden Unterskalen ‚Interaktion und Zusammenarbeit in einer Gruppe erleichtern‘ vs. ‚Interaktion organisieren‘ andererseits erweisen sich hierbei als problematisch (s. auch Reimann 2022b: 41). In dieser Arbeitsphase entstand der Wunsch, das bilateral erzielte Übereinkommen während der Datenauswertung in anderen Kontexten zu überprüfen. Ein Workshop mit Kolleg:innen aus Unterrichtspraxis, Curriculumsentwicklung und Forschung erschien uns hierfür besonders geeignet (s.u.).

4 Ausgewählte Ergebnisse

Die Untersuchung erbrachte Verbaldaten aus insgesamt 3 Stunden 22 Minuten und zeigt eine interessante Bandbreite an Mediationshandlungen. Beispielhaft sollen im Folgenden Transkript-Auszüge⁸ und die in gemeinsamer Analysearbeit ausgehandelten Zuordnungen zu den Mediationshandlungen vorgestellt werden.

⁸ Die Transkriptionsrichtlinien können unter folgendem Link eingesehen werden: <https://osf.io/ymvck/>.

Im ersten Transkriptauszug (1) nimmt Amy⁹ aus Gruppe 1 mehrmals einen Perspektivenwechsel vor und stellt so ihre Empathiefähigkeit unter Beweis. Dies geschieht etwa durch ihre Formulierung „wenn ich eine Deutsche wäre...“, womit sie den Gruppenmitgliedern veranschaulicht, welche Aspekte ihr wichtig erscheinen, wenn man die Situation aus der Perspektive der Zielgruppe betrachtet. Solche Perspektivenwechsel werden etwa an folgenden Transkriptstellen sichtbar (in den Auszügen hier fett gesetzt) und sind sprachlich z.B. durch die Verwendung des Konjunktivs markiert (hier unterstrichen):

Auszüge Gruppe 1:

Amy: #00:21:11-5# Und **wenn ich eine Deutsche wäre**, hätte ich die Frage ehm, ob ich mit dem Bus oder wie ich ehm irgendwo hinfahren könnte und ehm wir können über *NY University* sprechen und ich weiß, dass Studenten ehm [...] einen Buspass kaufen können. Ehm oder es kommt ehm mit der Miete, wenn man in eine Wohnung wohnt, das wäre irgendwo wichtig zu sagen. Vielleicht unter Studiengebühren, weil ehm weil man das Semesterticket mit damit bekommt. #00:21:53-7#

Amy: #00:34:12-7# Und ich finde es sehr wichtig zu sagen, dass ehm viele Kurse in den USA ehm eine Anwesenheitspflicht haben, damit diese [...] ehm Leser der Infografik das wissen und nicht überrascht sind, wenn sie, [lacht] wenn ihnen Punkte abgezogen werden, wenn sie nicht zum Kurs kommen. #00:34:40-3#

Diese Handlungen können der Skala ‚Plurikulturellen Raum fördern‘ innerhalb von ‚Mediation von Kommunikation‘ zugeordnet werden. Da hier Perspektivenwechsel und Empathiefähigkeit prägnant sind, scheint B2 (bzw. B2+ im Anhang 5 für Online-Interaktion) ein angemessener Deskriptor für diese Mediationshandlungen, wenngleich an dieser Transkriptstelle der Aspekt der Wertschätzung nicht explizit thematisiert wird: „Kann in interkulturellen Begegnungen Dingen aus anderen Perspektiven als der eigenen Welt mit Wertschätzung begegnen und sich dabei dem Kontext angemessen ausdrücken“ (GeR 2020: 136 / GeR 2020, Anhang 5: 46).

Mit dem folgenden Auszug von Gruppe 4 sollen Mediationshandlungen der Kategorie ‚Mediation von Text‘ und ‚Mediation von Kommunikation‘ veranschaulicht werden. In (2) fasst Tiffany (L1 Polnisch) zu Beginn der Gruppenarbeit mithilfe ihrer Mitschriften wichtige Informationen in ihrer Fremdsprache Deutsch zusammen, die sie einem englischsprachigen Video, also in einer weiteren L2, entnahm. Um dies zu bewerkstelligen, leistet Tiffany eine Reihe an Sprachhandlungen zur Verarbeitung und Weitergabe von spezifischen Informationen: Sie rezipiert zunächst

⁹ Um die Anonymität der Daten zu gewährleisten, handelt es sich bei den Namen nicht um Realnamen der Teilnehmenden.

das Video, d.h., hört zu (Hör-Seh-Verstehen), wählt die aus ihrer Wahrnehmung für die Zielgruppe bzw. für die Aufgabenstellung Infografik relevanten Informationen aus, notiert diese schriftlich und fasst anschließend anhand ihrer Notizen zentrale Informationen für die Arbeitsgruppe mündlich zusammen. Diese Sprachhandlungen Tiffanys sind gerade für den Bildungskontext von Bedeutung, etwa in Form von einschlägigen Arbeitstechniken (Mitschreiben) (Arras 2022b) und der Verwendung von Bildungssprache. Sie können mit dem B2-Deskriptor (bzw. B2+ im Anhang für Online-Interaktion) der Skala ‚Verarbeitung von Texten‘, einer Unterskala von ‚Mediation von Text‘, erfasst werden: „Kann in gut strukturierter Sprache B klar die Informationen und Argumente zusammenfassen, die in komplexen Texten (in Sprache A) zu einem breiten Spektrum von Themen aus den eigenen Interessen- und Spezialgebieten enthalten sind“ (GeR 2020: 120; vgl. GeR 2020, Anhang 5: 22 mit leicht abweichender Formulierung).

Auszug Gruppe 4:

Sami #00:02:58-4# ?Schön? Also. Womit wollen wir anfangen? [...] #00:03:05-2#
 Tiffany #00:03:05-2# Eh, also ich habe ein paar Notizen gemacht von den also von den ersten Video, nicht so von den zweiten, weil es einfach zu schnell war. #00:03:16-4#
 #00:03:16-4# Ehm #00:03:19-4#
 #00:03:19-4# Ja, ich kann einfach auslesen, was ich habe, und wir können was damit machen. Also ich hab aufgeschrieben, dass in Deutschland ehm so high school Lyzeum [MACHT GÄNSEFÜSSCHEN MIT DEN FINGERN] ehm 12 oder 13 Jahre dauert und ehm in den dreizehnten Jahr es gibt Leistungskurse, die so die jemandem für die Universität vorbereiten können. Von was ich versch- von was ich aufgeschrieben habe. Ehm und in den USA macht man das in dem ersten Jahr des Unis der Uni, ehm und es gibt viele Wahlfächer, die man nehmen kann, um einfach ein bisschen ja so ein Abenteuer mit Lernen haben. [...] #00:04:12-0#

Tiffany greift mitunter auf Begriffe aus anderen Sprachen als Deutsch zurück (#00:03:19-4# [...] „so high school Lyzeum [MACHT GÄNSEFÜSSCHEN MIT DEN FINGERN]“ [...]), was auf translanguaging schließen lässt. Der Begriff translanguaging geht v.a. auf García zurück (García 2009, García/Wei 2014, Wei 2011) und meint die Verwendung aller akut individuell und für die Gruppe zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen. Mit der Anführungszeichen-Geste macht sie deutlich, dass sie mit „Lyzeum“ ein Wort aus ihrer Erstsprache Polnisch verwendet, bei dem sie aber gleichzeitig antizipiert, dass den Interaktant:innen der aus dem Griechischen stammende Begriff aus anderen europäischen Sprachen evtl. vertraut ist. Sie verweist damit gestisch auf die Mehrsprachigkeit der kommunikativen Situation.

Der GeR bietet für solche Kompetenzen relevante Skalen an, näm-

lich ‚plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz‘ (GeR 2020: 144-151). In diesem Fall scheint die Skala ‚Auf einem plurilingualen Repertoire aufbauen‘ mit dem B2-Deskriptor treffend, welcher ein hohes B2-Niveau darstellt und laut GeR (2020: 151) ebenfalls für die C-Niveaus gelten kann: „Kann erkennen, bis zu welchem Grad es in spezifischen Situationen angemessen ist, flexiblen Gebrauch von verschiedenen Sprachen im eigenen plurilingualen Repertoire zu machen, um die Effizienz der Kommunikation zu steigern“ (GeR 2020: 150).

In (3) zeigen sich Sprachaktivitäten für alle drei Modi von Mediation. Zunächst richtet Stephanie, eine DaF-Lehrkraft mit Deutsch als Erstsprache, Fragen an die anderen Gruppenmitglieder, und begründet mit einem Verweis auf ihr Alter, warum die anderen Teilnehmenden besser relevante Punkte identifizieren können. Wir interpretieren diese Sprachhandlungen als ‚Gemeinsame Konstruktion von Bedeutung‘, eine Unterskala zu ‚Zusammenarbeit in einer Gruppe‘, welche wiederum eine Unterskala von ‚Mediation von Konzepten‘ ist. Hier scheint der B2-Deskriptor treffend: „Kann in einer Gruppe die eigenen Gedanken präsentieren und Fragen stellen, die andere Gruppenmitglieder zu Stellungnahmen einladen“ (GeR 2020: 131 / GeR 2020, Anhang 5: 40).

Mit ihren Konditionalaussagen und -fragen (in (4) unterstrichen) fordert Stephanie die anderen Teilnehmenden zum Perspektivenwechsel auf. Diese Sprachhandlung lässt sich gut mit der Skala ‚Plurikulturellen Raum fördern‘ beschreiben, einer Unterskala von ‚Mediation von Kommunikation‘. Hier würde beispielsweise der B2-Deskriptor die Mediationsaktivität fassen: „Kann mit Menschen unterschiedlicher kultureller Orientierung zusammenarbeiten und Ähnlichkeiten und Unterschiede in Ansichten und Perspektiven diskutieren“ (GeR 2020: 136 / GeR 2020, Anhang 5: 47).

Gleichzeitig tritt hier auch eine gute Arbeitsorganisation der Gruppenarbeit zutage. Dies wird wiederum durch die Skala ‚Interaktion organisieren‘, einer Unterskala zu ‚Mediation von Konzepten‘, zum Ausdruck gebracht. Hier erfasst der B2+-Deskriptor (bzw. B2+ im Anhang für Online-Interaktion) die zu beschreibende Sprachhandlung gut: „Kann kooperative Gruppenarbeit wirkungsvoll organisieren und anleiten“ (GeR 2020: 134 / GeR 2020, Anhang 5: 42).

Auszug Gruppe 3:

Stephanie: #00:07:12-3# Ja, also, wir müssten uns quasi die Punkte überlegen, über die wir sprechen möchten. Die wichtigsten [...] Ich, ehm [...] Ich würde sagen, das entscheidet ihr, weil ihr mehr in dieser Altersgruppe seid als ich. [lacht] Was würde euch dazu bringen, in Deutschland zu studieren? Oder was würde euch am meisten interessieren, bevor ihr euch entscheiden würdet, in Deutschland zu studieren? [...] #00:07:38-6#

Kim: #00:07:42-7# *Ich glaube Geld.* #00:07:43-4#

Stephanie: #00:07:42-7# *For example*, you know she said the ranking of the university. Do you think that's important for, eh, for an exchange student? #00:07:49-5#

Lisa: #00:07:50-5# Probably not. I mean it's more relevant if that's like your four-year university. Like, if you're there the whole time but [...] #00:07:57-1#

In der Mitte des Transkriptauszugs (Stephanie, #00:07:41:7) zeigt sich mit dem Wechsel ins Englische abermals *translanguaging*, eine authentische und typische Situation in mehrsprachigen Kontexten.¹⁰ Stephanie bezieht sich hier auf Informationen aus einem der Videos, das als Ressource für die Aufgabe zur Verfügung stand. Sie regt mit Fragen die Gruppe an zu reflektieren, wie relevant der Punkt der Sprecherin für die Zielgruppe der Infografik ist. Hier handelt es sich um ‚Mediation von Texten‘, am ehesten passt dabei die Unterskala ‚Spezifische Informationen mündlich [oder in Gebärdensprache] weitergeben‘. Ein passender Deskriptor ist jener auf Niveau 1: „Kann (in Sprache B) spezifische Informationen wiedergeben, die in unkomplizierten Informationstexten (aus Sprache A) enthalten sind (wie z.B. Handzettel, Einträge in Broschüren, Notizen, Briefe oder E-Mails)“ (GeR 2020: 117 / GeR 2020, Anhang 5: 12).¹¹

Wie oben dargelegt einigten wir uns bei der Zuordnung von Sprachhandlungen zu passenden Deskriptoren in einem Aushandlungsprozess. Mit Beginn der Datensichtung und -analyse kristallisierte sich klar heraus, dass die Identifikation und Kategorisierung von Mediationsaktivitäten und -strategien einen geübten Blick verlangt. Darüber hinaus zeigt sich, dass es selbst für geschulte Handhaber:innen der Mediationsskalen schwierig sein kann, eindeutig passende Deskriptoren schnell zu identifizieren und gegenüber Deskriptoren auf benachbarten Kompetenzstufen klar abzugrenzen. Zugleich erweisen sich die Beispieldeskriptoren als

¹⁰ Den Teilnehmenden wurde keine Sprachwahl vorgeschrieben. Bei Nachfragen dazu während der dem Experiment vorgeschalteten Einführung in die kollaborative Aufgabe erfolgte der Hinweis, dass alle in der Gruppe zur Verfügung stehenden Sprachen genutzt werden können.

¹¹ Der GeR (2020: 120) weist darauf hin, dass „Sprache A“ und „Sprache B“ auch verschiedene Varietäten, verschiedene Register, Modalitäten, oder auch identische Sprachvarietäten darstellen können.

hilfreicher erster Schritt, um die spezifischen Mediationsaktivitäten reflektieren und grob einordnen zu können.

5 Validierungsversuch: Workshop mit Expert:innen aus Forschung und Praxis von Fremdsprachenerwerb und -unterricht

Bei der Sichtung der Daten wurde also schnell deutlich, dass die Mediationsdeskriptoren aus dem Begleitband eine gute Orientierungs- und Kategorisierungshilfe darstellen. Gleichzeitig zeigte sich aber auch, dass Wahrnehmung und Interpretation subjektiv geprägt sind und sich interpersonell als wenig reliabel erweisen. Dies entspricht allerdings der allgemeinen Zielsetzung des GeR, nämlich Reflexion und Aushandlung anzuregen, eher Fragen zu stellen, als Antworten zu geben, wie es bereits im Vorwort des GeR (2001) markant heißt:

Eines wollen wir aber von vornherein klarstellen: Wir wollen Praktikern NICHT sagen, was sie tun sollen oder wie sie etwas tun sollen. Wir stellen nur Fragen, wir geben keine Antworten. Es ist nicht die Aufgabe des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens festzulegen, welche Ziele die Benutzer anstreben oder welche Methoden sie dabei einsetzen sollten. (Herv. im Original) (GeR 2001: 8).

Demnach versteht der GeR eigene Einschätzungen als Angebot „zum Weiterdenken, zum Diskutieren und zum Weiterhandeln“, um „neue Möglichkeiten aufzuzeigen, nicht um Entscheidungen vorwegzunehmen“ (GeR 2001: 10). Stets gilt es daher, diskursiv zu arbeiten, im Dialog-Konsens-Verfahren zu bleiben, gemeinsam zu (re-)konstruieren und auszuhandeln. Entsprechend begreifen wir mit dem GeR unsere eigenen Deutungen im Prozess der Datenanalyse als Impuls für eine weitere Auseinandersetzung und Diskussion. Konsequenterweise wollten wir die Ergebnisse unserer Aushandlungen mit Wahrnehmungen von Kolleg:innen aus Forschung und Unterrichtspraxis triangulieren und reflektieren. Diesem Anliegen sind wir auf dem 8. Bremer Symposium nachgegangen.

Grundlegendes Motiv des Workshops war es, den Kolleg:innen einerseits Raum zu bieten für die Auseinandersetzung mit dem erweiterten Mediationsbegriff (einführender Teil) und andererseits die Mediationsdeskriptoren anhand ausgewählter Stellen unserer Verbaldaten anzuwenden (praktischer Teil). Im Praxisteil analysierten die Teilnehmer:innen daher in Kleingruppen Transkriptauszüge, um Mediationshandlungen zu eruieren und sodann mit den entsprechenden Skalen und Deskriptoren des

GeR (2020) abzugleichen. Dies ermöglichte uns, unsere eigenen Beurteilungen aus der Auswertungsphase mit jenen der Teilnehmer:innen zu vergleichen.

Die Diskussionen in den Arbeitsgruppen und anschließend im Plenum bestätigten weitestgehend unsere eigenen Beobachtungen, sodass der Workshop selbst als Vergewisserung unserer Resultate gesehen werden kann. Wie erwartet waren auch Divergenzen bei der Interpretation zu beobachten, die auf unterschiedliche Wahrnehmungen oder Gewichtung einzelner Aspekte der Deskriptoren zurückzuführen sind. Der Austausch und die Diskussionen dazu erlaubten dem Workshop daher fruchtbare Einblicke und lieferten Anregungen für unsere weitere Arbeit.

Es lassen sich mithin zwei zentrale Beobachtungen hierzu festhalten. Zum einen erweisen sich die Deskriptoren geeignet als beispielhafte Beschreibungen, zumal sie ja auch als Beispieldeskriptoren formuliert sind, die für den praktischen Einsatz adaptiert werden können. Für alle Mediationshandlungen, die wir in Transkriptauszug (3) oben explorierten, wurde von den Teilnehmer:innen Deskriptoren gefunden, welche die Mediationshandlungen der Verbaldaten erfassten. Zum anderen erfolgten diese Zuweisungen jedoch erst nach Arbeitsgruppen-internen Diskussionen. Auch im anschließenden Plenum-Gespräch wurden z.T. unterschiedliche Ansichten geäußert, wie sich die Mediationshandlungen bestimmten Deskriptoren der einzelnen Kompetenzstufen zuordnen lassen. Denn trotz der lebensnahen und auf konkreten Kommunikationssituationen basierenden Formulierungen sind Wahrnehmung der Verbaldaten sowie Interpretation und Gewichtung der Deskriptoren von Subjektivität geprägt und mitunter durch die kontextspezifischen Formulierungen sehr eng gefasst. Besonders die Skalierung entzieht sich offenbar der Eindeutigkeit, ob also eine beobachtbare Mediationshandlung etwa auf ein B1- oder aber eher auf ein B2-Kompetenzniveau in Bezug auf Mediation hinweist. Eine solche Einstufung würde weiterer Daten bedürfen und könnte kaum an singulären Phänomenen innerhalb einer Kommunikationssituation festgemacht werden. Solche Divergenzen bei der Wahrnehmung und Einordnung von Sprachhandlungen und Interpretation von Deskriptoren zeigen natürlich, wie wichtig die Vertrautmachung mit dem Konzept der Mediation und mit den (neuen) Mediationsskalen nicht zuletzt für Fremdsprachenlehrkräfte sein wird. Es ist abzusehen, dass hier Trainings- und Kalibrierungsmaßnahmen, möglichst institutions- und sprachübergreifend erforderlich sind, gerade auch wenn wir uns der Frage der Messbarkeit von Mediationskompetenzen widmen wollen (hierzu s. bereits Kolb 2016).

Die drei Formen von Mediation wie sie im Begleitband konzipiert

sind, lassen sich theoretisch zwar klar voneinander unterscheiden, in der praktischen Anwendung der Deskriptoren zeigt sich jedoch keine gute Trennschärfe, da sich die drei Bereiche in den konkreten Mediationshandlungen oftmals überlappen. Insbesondere ist nicht immer klar zuzuordnen, welcher Deskriptor am besten auf eine Sprachhandlung in einem neuen Kontext passt (vgl. Kapitel 4).

Insgesamt können wir feststellen, dass die Komplexität der spezifischen Kommunikationssituation mehr als Mediationskompetenzen verlangt. Vielmehr liegt Mediation im Fadenkreuz mehrerer Faktoren. Im Falle unserer Studie etwa:

- Empathiefähigkeit und die Fähigkeit, andere Perspektiven einzunehmen bzw. zu berücksichtigen;
- das plurilinguale Repertoire der Mitglieder der Arbeitsgruppe;
- die inhaltlichen und sprachlichen Anforderungen einer hochschultypischen Kommunikationssituation;
- hochschultypische Arbeitstechniken, insbesondere der Prozess und die Entscheidung, wie Informationen zielgruppen- bzw. projektorientiert verschriftlicht werden, inklusive recherchieren, Informationen exzerpieren, Notizen machen (vgl. Arras 2022b), Details verarbeiten, filtern, aufbereiten und zur Verfügung stellen (etwa als Infografik, wie im Fall der hier vorgestellten kollaborativen Aufgabe);
- das Aushandeln und Diskutieren, welche Aspekte für die Aufgabenstellung am relevantesten sind, i.e. die Priorisierung von Inhalten und entsprechenden Arbeitsprozessen;
- Berücksichtigung der online-Situation mit entsprechenden Kommunikationsstrategien (praktische Orientierung bietet hierzu Anhang 5 des Begleitbandes);
- die erforderlichen Sprachhandlungen, insbesondere zusammenfassen, erklären und für andere Mitglieder der Arbeitsgruppe und die Zielgruppe darstellen;
- schlussendlich die Re- und Ko-Konstruktion von Bedeutung innerhalb eines Teams.

Es zeigt sich einmal mehr, dass diese hochkomplexen, in der Praxis kaum zu differenzierenden Kompetenzen und Modi interagieren, sich gegenseitig bedingen, von mehreren Faktoren geprägt sind und so nur schwer einer eindeutigen Kompetenzstufe im Sinne der GeR-Skalierung zuzuordnen sind. Folgendes Modell (Abb. 2) versucht, dieses Konglomerat an Fak-

toren unserer Studie mit Mediation im Fadenkreuz zu veranschaulichen:



Abb. 2: adaptiert nach Arras (2022b: 239).

6 Ausblick und Desideratum

Dieser Beitrag wirft einen kritischen Blick auf die neuen Skalen des Kompetenzbereichs Mediation im GeR (2020). Dank einer explorativen empirischen Fallstudie, bei der Verbaldaten in Online-Arbeitsgruppen erhoben wurden, konnten die Deskriptoren zu den drei Formen von Mediation, wie sie der GeR (2020) versteht, praktisch angewendet und somit erprobt werden. Die Auseinandersetzung mit den Skalen und die praktische Anwendung auf konkrete interaktive Kommunikationssituationen macht Aushandlungsprozesse erforderlich. Der Aushandelscharakter dieses Vorgehens erwies sich bei der Datenanalyse und im Workshop sowohl für uns als Forscherinnen als auch für die Workshop-Teilnehmer:innen als gewinnbringend. Ein Dialog-Konsens-Ansatz hilft bei der gruppeninternen Rekonstruktion und Kalibrierung von Anforderungen, beobachteten Handlungen, Deskriptoren und schließlich von zugrundeliegenden Konzepten. Damit werden auch die Grenzen der Skalen und Deskriptoren deutlich, da sie nicht als einfach und schnell anzuwendende Raster intendiert sind, sondern einen diskursiven Aushandlungsprozess anstoßen wollen. Das hier beschriebene Vorgehen, Bedeutungen zu ko-konstruieren und Einschätzungen gemeinsam auszuhandeln und so sich selbst und im Team zu kalibrieren, entspricht nach unserem Dafürhalten ganz der Tradition des GeR. Es spiegelt das Selbstverständnis des GeR wider, wie

es sich bereits in der Ausgabe von 2001 und mehr noch in jener von 2020 manifestiert.

7 Literaturverzeichnis

- ARBEITSGRUPPE SPRACHENPOLITISCHE THESEN (2022): *Wiener Thesen zur Sprachenpolitik*. Verabschiedet im Rahmen der IDT 2022 – XVII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. <https://www.idt-2022.at/site/dieidt/sprachenpolitischethesen>, (26.06.2023).
- ARRAS, ULRIKE (2018): Come si dice in italiano? Language mediation skills in multilingual academic contexts. In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.): *Challenges of Modern Foreign Language Teaching - Reflections and Analyses*. Saarbrücken Series on Linguistics and Language Methodology (SSLLM), Vol. (9). Saarbrücken: htw saar, S. 91–116.
- ARRAS, ULRIKE (2022a): The Language of Europe is Mediation. Sprachmittlung in mehrsprachigen (Arbeits-)Situationen. In: Aguado, Karen/Hoffmann, Sabine/Hoshii, Makiko (Hrsg.): *Jahrbuch für internationale Germanistik. Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik* (IVG, Bd. 3). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 513–525.
- ARRAS, ULRIKE (2022b): Wissensverarbeitung in Bildungskontexten. Mitschreiben und Exzerpieren als Sprachhandlungen zwischen Wissensvermittlung und Sprachmittlung. In: Katelhön, Peggy/Marecková, Pavla (Hrsg.): *Sprachmittlung und Mediation im Fremdsprachenunterricht an Schule und Universität*. Berlin: Frank & Timme, S. 227–246.
- AUDIOTRANSKRPTION DR. DRESING & PEHL GMBH (2023): *f4transkript* [Computerprogramm]. <https://www.audiotranskription.de/shop/f4transkript/>, (23.06.2023).
- AUDIOTRANSKRPTION DR. DRESING & PEHL GMBH (2023): *f4x* [Computerprogramm]. <https://www.audiotranskription.de/f4x/>, (23.06.2023).
- CASPARI, DANIELA (2013): Sprachmittlung als kommunikative Situation. Eine Aufgabentypologie als Anstoß zur Weiterentwicklung eines Sprachmittlungsmodells. In: Reimann, Daniel/Rössler, Andrea (Hrsg.): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, S. 27–43.
- COSTE, DANIEL/CAVALLI, MARISA (2015): *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*. Council of Europe/ Language Policy Unit/ Directorate General of Democracy. <https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-themediation-functions-of-schools/16807367ee>, (28.06.2023).

- COUNCIL OF EUROPE / LANGUAGE POLICY PROGRAMME / EDUCATION POLICY DIVISION / EDUCATION DEPARTMENT (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors*. Strasbourg. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>, (27.06.2023)
- EUROPARAT RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* [GeR 2001]. Berlin: Langenscheidt.
- EUROPARAT RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband* [GeR 2020]. Stuttgart: Klett.
- GARCÍA, OFELIA (2009): *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- GARCÍA, OFELIA/WEI, LI (2014): *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Hampshire: Palgrave MacMillan.
- GESELLSCHAFT FÜR AKADEMISCHE STUDIENVORBEREITUNG UND TESTENTWICKLUNG E.V. (2023). *onSET* [Computerprogramm]. www.onset.de, (30.06.2022).
- KOLB, ELISABETH (2016): *Sprachmittlung: Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz*. Münster: Waxmann.
- KROMBACH, LEONHARD (2021): Wegweisende Expansion oder unscharfes Konstrukt? Zu Konzeption und Umsetzungsmöglichkeiten von Mediation im Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen. In: Vogt, Karin/Quetz, Jürgen (Hrsg.): *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin: Peter Lang, S. 115-136.
- REIMANN, DANIEL (2022a). Mediation in the Companion Volume to the CEFR. Construct, Scales and Descriptors. In: Katelhön, Peggy/Marečková, Pavla (Hrsg.): *Sprachmittlung und Mediation im Fremdsprachenunterricht an Schule und Universität*. Berlin: Frank & Timme Verlag, S. 45-77.
- REIMANN, DANIEL (2022b). Sprachmittlung – Mediation: Welche Konsequenzen für die Praxis aus dem Companion Volume? Eine curriculum-analytische Untersuchung und theoretisch-konzeptionelle Modellierungen für den Fremdsprachenunterricht. In: *Pandaemonium Germanicum*, 25 (46), S. 34-56.

- SCHEELE, BRIGITTE/GROEBEN, NORBERT (2010): Dialog-Konsens-Methoden. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 506–523.
- SCHUHMAN, KATHARINA (2023). Rezension zu Katelhön, Peggy/Marečková, Pavla (Hrsg.): *Sprachmittlung und Mediation im Fremdsprachenunterricht an Schule und Universität*. Berlin: Frank & Timme Verlag, 2022. In: *Studi Germanici*, 23, S. 334-336.
- STUDER, X. (im Erscheinen). IDT Plenarvortrag.
- WEI, LI (2011): Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. In: *Journal of Pragmatics*, 43 (5), S. 1222–1235.

Kontakt Daten der Autorinnen

Ulrike Arras

Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung e. V.
(g.a.s.t.) c/o TestDaF-Institut, Bochum
arras@gast.de

Katharina S. Schuhmann

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
katharina.schuhmann@uol.de