Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ
ZIAF 2024, Band 4, Heft 1

Mediation in der interkulturellen Interaktion

Beispiele aus einer universitären Arbeitsgruppe für Deutsch als Fremdsprache (DaF)

Ulrike Arras
Gesellschaft für akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung e.V.

Katharina Schuhmann
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Zusammenfassung

Der Beitrag geht der Frage nach, wie Lerngruppen (hier im Kontext Fremdsprachenerwerb) in einer virtuellen Lernumgebung interagieren und kooperieren. Grundlage der Beobachtungen ist eine explorative empirische Untersuchung zu Mediationshandlungen bei US-amerikanischen Deutsch-als-Fremdsprache (DaF)-Lernenden, die in Kleingruppen per Videokonferenz eine kollaborative Aufgabe mit akademischem Lebensweltbezug bearbeiten. Als Analyseinstrument für die Verbaldaten dienen die seit Kurzem verfügbaren ausdifferenzierten Mediationsskalen und -deskriptoren des Begleitbands zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) (2020), die auf einem erweiterten Mediationsbegriff basieren. Die Daten zeigen, dass die Interaktant:innen verschiedene Mediationshandlungen einsetzen, um die kollaborative Aufgabe zu bewältigen. Daraus lassen sich Hinweise auf die Bedeutung und Funktion von Mediation für die Interaktion und die Relevanz für den (Fremd-)Sprachenunterricht ableiten. Die elizitierten Daten verdeutlichen außerdem, dass sich eine in kollaborativer Gruppenarbeit durchgeführte Mediationsaufgabe durch zwei gruppenspezifische Mediationsebenen auszeichnet, auf denen separate Mediationshandlungen erfolgen.

Schlagwörter: Mediation; Interaktion; kollaborative Aufgabe; erweiterter Mediationsbegriff; Deutsch als Fremdsprache

Abstract

This article examines the question of how groups of foreign language learners interact and cooperate in a virtual learning enviornment. The observations are based on an explorative empirical study of mediation activities among US-American German as Foreign Language learners. The participants worked together in small groups via video conferencing on a collaborative task within an authentic academic context. The differentiated mediation scales and descriptors of the *Common European Framework of Reference* (CEFR) Companion Volume (2020, German version), which are based on an expanded concept of mediation, serve as an analysis tool for the verbal data. The data show that the interactants use various mediation actions to accomplish the task. This provides an indication of the importance and function of mediation for interaction and its relevance for (foreign) language teaching. The elicited data further show that a collaborative mediation task is characterized by two group-specific mediation levels with separate mediation activities.

Keywords: mediation; interaction; collaborative task; expand concept of mediation; German as a foreign language



1 Begründungszusammenhang und Ausgangsfragen

Interaktion in mehrsprachigen Kontexten ist durch Globalisierung und zunehmende Mehrsprachigkeit in unseren Gesellschaften mehr und mehr in den Fokus gelangt. Spezifische Kompetenzen sind erforderlich, um im interkulturellen Miteinander zielorientiert, möglichst konfliktfrei und über Sprachen hinweg kooperieren zu können, sei es in der Arbeitswelt, wo wir in zunehmendem Maße in mehrsprachigen und plurikulturellen Arbeitsgruppen zusammenarbeiten, sei es in Bildungsinstitutionen wie Schule und Hochschule, wo wir in zunehmendem Maße kultureller Diversität und einem enormen Sprachenreichtum im Klassenzimmer oder im Seminarraum gegenüber stehen, sei es in privaten Zusammenhängen, wo wir mündlich, schriftlich oder auch in hybriden Formen weltumspannend kommunizieren. Und durch die Ausdehnung unserer Kommunikation in den virtuellen Raum sind weitere Anforderungen an die interkulturelle Kommunikation entstanden.[1]

Wie können wir angesichts dieser sich immer schneller entwickelnden Herausforderungen unsere Lernenden unterstützen, sie vorbereiten, insbesondere im Fremdsprachenunterricht? Welche kommunikativen Kompetenzen benötigen sie in einer zunehmend mehrsprachigen und plurikulturellen Lebenswelt?

Hierbei stellen sich folgende Ausgangsfragen: Wie gehen Lernende eigentlich mit Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität um? Wie nutzen sie lebensweltliche Mehrsprachigkeit und plurikulturelle Wissensbestände? Und vor allem: Wie kooperieren sie in Situationen und wie gehen sie ggfs. mit Missverständnissen, Dissenz und Konflikten um?

Eine wichtige Orientierungshilfe bei der Beobachtung, Analyse und Evaluierung von kooperativer Interaktion im (Lern- oder Arbeits-)Team stellt der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GeR) (2001) dar. Dies umso mehr als sein Begleitband[2] den für die Interaktion entscheidenden Faktor konkretisiert: Der soziale Kontext wird als ausschlaggebend für Sprachverwendung und Mitteilung verstanden: Menschen kommunizieren miteinander und konstruieren dabei gemeinsam Bedeutung. Sie bringen Text hervor, über den sie sich stets in einem sozialen Kontext verständigen. Dieser Aspekt, dass Sprachverwendung und Text in einen sozialen Kontext eingebettet sind, ist natürlich bereits in der ersten Version des GeR von 2001 (bzw. *CEFR* 2000) angelegt. Entsprechend werden dort

[1] Die beiden Autorinnen sind in alphabetischer Reihenfolge genannt; Arras und Schuhmann sind beide Erstautorinnen und haben gemeinsam den Beitrag verfasst und überarbeitet. Die Studie, auf der der Beitrag basiert, erhielt vor Beginn ein positives Votum durch die Ethikkommission der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und wurde zum Teil mit BMBF-Mitteln (Katharina Schuhmann, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg) finanziert. Wir danken den studentischen Hilfskräften von Katharina Schuhmann an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg für ihre Transkriptionsarbeit sowie den Gutachter:innen und Herausgeber:innen für hilfreiche Anregungen.

[2] Das *Companion Volume* erschien 2017 zunächst online und als *preliminary edition* in englischer Sprache und präsentierte das Ergebnis des vom Europarat initiierten und finanzierten Projekts zur Überarbeitung und Erweiterung des Referenzrahmens (*CEFR* 2000). Diese *extended version of the CEFR illustrative descriptors* erschien 2018 als Printversion und wird seither peu à peu in die verschiedenen Sprachen übersetzt. Die Übertragung ins Deutsche erfolgte durch Rudi Camerer und Jürgen Quetz und wurde 2020 veröffentlicht. Die für unser Anliegen entscheidende Neuerung im Begleitband ist u.a. die Bereitstellung von Skalen und Deskriptoren zu Mediation. Zwar spielte Mediation bereits in der ersten Version des Referenzrahmens (CEFR 2000 bzw. GeR 2001) eine wichtige Rolle, jedoch fehlten Skalen und Deskriptoren bislang.

bereits die beiden Schlüsselkonzepte (a) die gemeinsame Konstruktion von Bedeutung bei der Interaktion und (b) der ständige Wechsel zwischen individueller und sozialer Ebene beim Sprachenlernen betont (Europarat 2020: 42).

Diesen (sozial-)konstruktivistischen Ansatz verfolgt der Begleitband 2020 nunmehr konsequent. Daraus ergibt sich ein Paradigmenwechsel im Hinblick auf die Makrofunktionen der Sprachverwendung. In der Version von 2001 (bzw. *CEFR* 2000) werden Leseverstehen und Hörverstehen sowie Sprechen und Schreiben als Makrofunktionen aufgeführt und zwar jeweils fokussiert auf die (individuelle) Sprachverwenderin bzw. den (individuellen) Sprachverwender im Sinne von: Was kann eine Person, die Sprache verwendet? Die Neusetzung der Makrofunktionen im Begleitband 2020 (bzw. *Companion Volume* 2018) mit Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation fokussiert hingegen den sozialen Kontext der Sprachverwendung, sieht Sprachverwendung also als Kommunikation von und unter Interaktant:innen. Hier werden auch im Rahmen eines erweiterten Konzepts der Mediation die emotionale Intelligenz sowie psychosoziale Aspekte der Interaktion zwischen Sprachverwendenden stark gewichtet, was über eine individuell-orientierte und rein sprachlich-fokussierte Form der Interaktion hinausgeht. Darauf wollen wir im Weiteren noch ausführlicher eingehen.

Zudem stellt der Begleitband nun erstmalig validierte Skalen zum Bereich Mediation zur Verfügung, die es erlauben, genauer zu erfassen, wie in kollaborativen Arbeitszusammenhängen in einer Gruppe und zwischen Interaktant:innen kooperiert wird. Hier erweist sich der erweiterte Mediationsbegriff (s.u.) als hilfreich, der das komplexe Zusammenspiel verschiedener Mediationsziele integriert und uns so die verschiedenen Funktionen von Mediation nachvollziehen lässt. Dem Mediationsbegriff liegen die beiden folgenden Konstrukte zugrunde: Zum einen kognitive Mediation (sie bezieht sich beispielsweise auf die Verarbeitung und Aufbereitung von Texten und Informationen); zum anderen beziehungsrelevante Mediation, etwa die Erleichterung von Kommunikation und Interaktion innerhalb der Gruppe (s.u.) (vgl. Camerer & Pilaski 2021).

Mediation hat grundsätzlich das Ziel, Kooperation zwischen Interaktant:innen zu ermöglichen oder zu erleichtern, gemeinsam Bedeutung zu (re-)konstruieren und dabei im Team möglichst integrativ zu wirken:

> Bei Mediation agieren die Nutzenden/Lernenden als sozial Handelnde, die Brücken bauen und dazu beitragen, Bedeutung zu konstruieren oder zu vermitteln, manchmal innerhalb einer Sprache, manchmal zwischen Modalitäten [...] und manchmal von einer Sprache zu einer anderen (sprachübergreifende Mediation). Der Fokus liegt auf der Rolle, die Sprache in Prozessen spielt, wie beispielsweise Raum und Voraussetzungen für gelingendes Kommunizieren und/oder Lernen schaffen, bei der Konstruktion neuer Bedeutungen zusammenzuarbeiten, andere zu ermutigen, neue Bedeutung zu konstruieren bzw. zu verstehen, [sic!] und neue Informationen in geeigneter Weise weiterzugeben. Die Kontexte können sozial, pädagogisch, kulturell, linguistisch oder beruflich sein (Europarat 2020: 112).

Die Interaktion erfolgt im Wesentlichen sprachbasiert, wobei gerade in mehrsprachigen Zusammenhängen verschiedene Einzelsprachen und Varietäten, aber auch verschiedene Register zum Einsatz kommen. Die Interaktant:innen stellen hier erstaunliche Fähigkeiten unter Beweis, wie verschiedene empirische Untersuchungen zeigen konnten. Zu nennen ist vor allem das breitangelegte Dylan-Projekt (*Language Dynamics and Management of Diversity*) aus den Jahren 2007 bis 2012. An diesem EU-finanzierten Projekt beteiligten sich 20 Forschungseinrichtungen europaweit in 12 Ländern, um anhand empirischer Daten zu er-

forschen, wie die Menschen in verschiedenen Institutionen und gesellschaftlichen Domänen in Europa, in der Wirtschaft, in der Verwaltung, in Bildungseinrichtungen, mit sprachlicher Vielfalt umgehen und wie sie plurikulturelle Ressourcen nutzen (vgl.).

Für unseren Kontext sind insbesondere Beobachtungen aus der mehrsprachigen Interaktion im Hochschulbereich interessant. So zeigt sich in der praktischen Kommunikation in mehrsprachigen Zusammenhängen eine beeindruckende Flexibilität im Umgang mit sprachlichen Ressourcen (s. etwa Veronesi et al. 2013; Arras 2022a). Die Interaktant:innen greifen auf alle sprachlichen Ressourcen zurück, die ihnen in konkreten kommunikativen Situationen zur Verfügung stehen. Leitgedanke scheint hierbei zu sein, möglichst alle Interaktant:innen zu integrieren und das gemeinsame Verstehen durch *translanguaging* und Mediation zu sichern.

Beide Konzepte sind für Sprachgebrauch und Kommunikation in multilingualen Kontexten von besonderer Relevanz: *Translanguaging* bezieht sich auf die flexible Verwendung von Sprachen durch mehrsprachige Sprecher:innen (vgl. García & Wei 2014), während sich Mediation auf die Handlungen bezieht, die Interaktant:innen zeigen, um zwischen Sprachen bzw. Varietäten und Kulturen, Inhalten, kulturspezifischen Konzepten und kulturellen Nuancen zu vermitteln. Eine frequente Mediationshandlung stellt etwa die Übersetzung (z.B. von Schlüsselbegriffen) dar, um sicherzustellen, dass die Interaktant:innen ein gemeinsames Verständnis der Schlüsselkonzepte haben. Ziel ist dabei stets, Interaktion und Kooperation zu erleichtern (s. etwa Arras 2018). Wir schlussfolgern daraus, dass Strategien des *translanguaging* die Mediation erleichtern können, wenngleich selbstverständlich Mediation auf Basis von *translanguaging* auch scheitern und zu Missverständnissen oder Nichtverstehen führen kann.

Diese Konzepte sind nicht ausschließlich auf multilinguale Kontexte beschränkt. *Translanguaging* kann auch in monolingual markierten Situationen auftreten, wenn Menschen sich bewusst sind, dass ihnen verschiedene Sprachressourcen zur Verfügung stehen, um sich auszudrücken und zu kooperieren. So kann z.B. in einer Situation, in der in einer Matrixsprache kommuniziert wird, ein Rückgriff auf andere sprachliche Ressourcen (andere Einzelsprachen, andere Register, andere Textsorten) nützlich sein, wenn die Interaktant:innen Missverständnisse antizipieren oder ausräumen wollen oder auch um ein Konzept zu erläutern. Mediation wird zudem in Situationen erforderlich, in denen kulturelle Unterschiede oder Missverständnisse überbrückt werden müssen, selbst wenn nur eine Sprache im Spiel ist, da Kulturen nicht monolithisch sind und die menschlichen Gesellschaften multikulturell und vielschichtig sind (zum facettenreichen Kulturbegriff und der Adaptation für den Fremdsprachenunterricht s. etwa die Diskussion bei Gehrmann 2017, sehr ausführlich auch die kritische Darstellung von Plikat 2017).

Der ursprünglich in der deutschsprachigen Version des GeR (2001) verwendete Begriff der ‚Sprachmittlung' bezieht sich auf die sprachlichen Prozesse, die bei der Mediation mitspielen. „Damit ist die Sprachmittlung eine interaktive kommunikative Kompetenz, die auf andere (fremdsprachliche) Kompetenzbereiche zurückgreift" (KMK 2023a: 17). Der Fokus auf Sprache (Einzelsprache bzw. *named language*, Varietät) wie der Begriff ‚Sprachmittlung' suggeriert, wird nun im Begleitband zugunsten des übergeordneten Begriffs der ‚Mediation' aufgegeben, um den komplexen Anforderungen der Interaktion bei der Zusammenarbeit in mehrsprachigen und plurikulturellen Kontexten gerecht zu werden.

Die Weiterentwicklung zeigt sich vor allem auch darin, dass Interaktant:innen bzw. Lerner:innen noch stärker als sozial Handelnde verstanden werden. Der Begleitband integriert damit sozialpsychologische und interkulturelle Dimensionen plurikultureller und plurilingualer Kommunikation und verfolgt einen sozialkonstruktivistischen Ansatz von Ko-Konstruktion (vgl. die ausführliche Herleitung und Ausdifferenzierung von North & Piccardo 2016 sowie die Erläuterungen im Kapitel 3.4 des Begleitbands (Europarat 2020: 112ff, auch Krombach 2021)). Um die verschiedenen Facetten von Mediation erfassen zu können, bedient sich der Begleitband nunmehr eines erweiterten Mediationskonzeptes, das im Folgenden skizziert werden soll (s. auch Arras & Schuhmann 2024, erscheint b).

2 Der erweiterte Mediationsbegriff

Coste und Cavalli (2015: 12) bringen die Funktion von Mediation auf den Punkt, wenn sie festhalten, ihr Ziel sei es „to reduce the gap between two poles that are distant from or in tension with each other." Um in mehrsprachigen Kontexten alle Interaktant:innen zu integrieren und so Kooperation zu ermöglichen, müssen also Brücken geschlagen werden. Dies erfordert neben der Mediation von Sprache (etwa die Übersetzung eines Begriffs oder das Dolmetschen in einer mehrsprachigen Situation) auch das Übertragen und Erklären unterschiedlicher Konzepte und Ansätze, um ein gemeinsames Projekt umzusetzen, über Sprachen, kulturelle Parameter oder auch persönliche Vorstellungen hinweg. Hierzu zählt schlussendlich auch, dass eine angenehme, auf Kooperation ausgerichtete Atmosphäre die Interaktant:innen zu Kooperation motiviert. Möglicherweise müssen auch Konflikte, sei es aufgrund persönlicher Faktoren oder aufgrund kulturell geprägter Ansätze, überwunden werden, um kooperieren zu können. Die Komplexität der Interaktion zeigt, dass Mediation in mehrere Richtungen erfolgen muss. Das *Companion Volume* von 2018 bzw. der Begleitband von 2020 unterbreiten daher ein ausdifferenziertes Konzept von Mediation/-Sprachmittlung. Die folgenden Mediationsbereiche bzw. -funktionen werden unterschieden: Mediation von Texten, Mediation von Konzepten und Mediation von Kommunikation. Zudem wird das Konzept Mediation/Sprachmittlung aus dem ursprünglichen GeR (Europarat 2001 bzw. Council of Europe 2000) zu einem umfassenden pädagogischen Ansatz erweitert, der sprachliche, pragmatische und interkulturelle Kompetenzen mit psychosozialen Dispositionen der Kommunikation und Interaktion integriert (s. auch Bärenfänger et al. 2019; Schädlich 2020; Reimann 2022a und 2022b).

‚Mediation von Texten' erfolgt durch sprachliche Handlungen, die auf die Verarbeitung und zielgruppenspezifische Aufbereitung und Vermittlung von Informationen abzielen, z.B. werden (schriftlich oder mündlich, ggfs. auch visuell präsentierte) Informationen (wiederum in verschiedenen Formen, also mündlich, schriftlich, visualisiert) für andere Interaktant:innen oder Kontexte zusammengefasst; Notizen (etwa in einer Vorlesung oder einer Arbeitssitzung) werden angefertigt; Textpassagen oder einzelne Begriffe werden übersetzt oder paraphrasiert. Eine korrespondierende Skala aus dem Begleitband ist etwa die Skala „Spezifische Informationen weitergeben" (Europarat 2020: 116f.).

‚Mediation von Konzepten' bezieht sich auf die Bedingungen, die Kommunikationspartner:innen entwickeln müssen, um über Sprachen und kulturelle Vielfalt hinweg zusammenzuarbeiten und gemeinsam Sinn zu (ko-)konstruieren. So ist es gerade in mehrsprachigen Kontexten erforderlich, auf Basis von Empathie und interkultureller Sensibilität zu perzipieren, ob die Kommunikationspartner:innen die Konzepte, die ihren Äußerungen zugrunde

liegen, gegenseitig nachvollziehen können oder aber ob Missverständnisse auftreten und so die Kollaboration vereitelt oder behindert wird. Im Unterkapitel „Gemeinsame Konstruktion von Bedeutung“ finden sich entsprechende Skalen zu Interaktion und Zusammenarbeit in der Gruppe (Europarat 2020: 130-134). Diese Funktion war in der Version von 2001 nur indirekt berücksichtigt.

Gleiches gilt für den Bereich ‚Mediation von Kommunikation‘. Diese Mediationsfunktion hat zum Ziel, die Kommunikation zwischen den Interaktant:innen durch eine auf Kooperation ausgerichtete Atmosphäre zu unterstützen. Dies erfordert etwa, dass Spannungen oder Konflikte zwischen den Interaktant:innen antizipiert und geschlichtet werden. Dies ist selbstverständlich nicht nur für mehrsprachige und interkulturell ausgerichtete Arbeitskontexte relevant, sondern ist Voraussetzung für eine effektive Teamarbeit. Als Beispiel sei hier auf die Skala „Plurikulturellen Raum fördern“ (Europarat 2020: 135f.) verwiesen.

Diese drei Modi interagieren und überschneiden sich und sind somit nicht in allen Fällen eindeutig voneinander zu trennen. Einzelne Mediationshandlungen lassen sich daher nicht immer klar zuordnen (vgl. Arras & Schuhmann erscheint b), worauf der Begleitband selbst hinweist, wenn postuliert wird, dass „in der Praxis eine vollständige Unterscheidung verschiedener Typen von Mediation nicht möglich ist“ (Europarat 2020: 113). Dies erfolgt mit einer Vielzahl an unterscheidbaren, aber auch interagierenden und rekursiven Mediationshandlungen, vgl. etwa North und Piccardo (2016: 15ff.).

Wie nun zeigen sich solche Mediationshandlungen in Interaktion und konkreter Kooperation innerhalb von (hier universitären) virtuellen Arbeits- bzw. Lerngruppen? Dazu wurde eine Beobachtungsstudie durchgeführt, die im Kontext Fremdsprachenerwerb von Deutsch als Fremdsprache (DaF) an der Hochschule angesiedelt ist. Für die Analyse liegt nun tatsächlich durch den Begleitband mit seinen neuen und erweiterten Skalen und Deskriptoren auch eine Orientierungshilfe für die Analyse und Einschätzung von Kommunikation im Allgemeinen und im virtuellen Raum bereit (s. insbesondere das Kapitel 3.3.1.3. zur Online-Kommunikation, Europarat 2020: 104ff.). Dabei stellt sich insbesondere die Frage, ob sich die nunmehr 19 Mediationsskalen für die Mediationshandlungen sowie deren Deskriptoren für Lehrende als praktikabel erweisen, um die Mediationskompetenzen ihrer Lernenden einzuordnen.

In der vorliegenden explorativen Studie möchten wir somit eruieren, inwiefern sich die Mediationsskalen und -deskriptoren im GeR Begleitband für die Unterrichtspraxis eignen. Durch elizitierte Daten möchten wir anhand eines Beispielexzerptes die folgende Forschungsfrage beantworten: Inwiefern können interaktive Mediationshandlungen im Kontext von interkulturellen (Ver-)Mittlungsprozessen mithilfe der neuen Mediationsskalen und -deskriptoren angemessen beschrieben und beurteilt werden?

Zunächst sollen jedoch die Daten in ihrem Untersuchungsdesign kontextualisiert werden.

3 Untersuchungsdesign

Die hier vorgestellte empirische Studie hat explorativen Charakter. Sie versteht sich als Versuch, alltägliche Zusammenarbeit und Interaktion im Kontext Lehren und Lernen (fremder) Sprachen und interkultureller Kommunikation zu beobachten und zu eruieren, inwiefern sich Mediationshandlungen anhand der neuen Deskriptoren des GeR Begleitbands effektiv beschreiben und klassifizieren lassen. In diesem Sinne entschieden wir uns für eine praxisorientierte Auswertung der Daten. Die Analyse versuchten wir so durchzuführen, wie Lehrkräfte vorgehen könnten, um die Interaktionshandlungen von Lernenden bezüglich deren Mediationskompetenzen einzustufen. Das übergeordnete Ziel ist also, die Praktikabilität der Mediationsskalen und -deskriptoren für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht zu überprüfen und ggfs. Empfehlungen für die Praxis abzuleiten. Dies erklärt auch einen Teil der Limitationen unserer Beobachtungsstudie, denn wir erheben mit dieser keinerlei Anspruch auf Repräsentativität. Vielmehr ist das Anliegen explorativ.

Die Untersuchung wurde pandemiebedingt digital mit dem Videokonferenzsystem *BigBlueButton* (*BBB*) von der Universität Oldenburg aus (durch Mitautorin Katharina Schuhmann) durchgeführt; die Daten sind also vor dem Hintergrund eines virtuellen *settings* zu deuten. Da keine Vergleichsdaten in einem *face-to-face setting* erhoben werden konnten, können wir keine Rückschlüsse ziehen, inwiefern die beobachteten Interaktionen spezifisch für die Online-Gruppenarbeit waren. Allerdings argumentiert der Begleitband hierzu:

> Online-Kommunikation geschieht immer mithilfe einer Maschine, was impliziert, dass sie vermutlich nie genau das Gleiche sein dürfte wie direkte Interaktion. […] Andererseits können dabei Missverständnisse entstehen, die nicht sofort entdeckt (und korrigiert) werden, was in direkter Kommunikation oft leicher zu bewältigen ist. (Europarat 2020: 104)

Es handelte sich hierbei nicht um einen laufenden Sprachkurs o.ä.; vielmehr wurden DaF-Lernende an verschiedenen Universitäten der USA speziell für diese Beobachtungsstudie rekrutiert. Die 16 Freiwilligen nahmen in insgesamt vier Arbeitsgruppen mit jeweils drei bis fünf Personen an der Studie teil. Die einzelnen Arbeitsgruppen trafen sich jeweils für zwei Stunden mit der Mitautorin K. Schuhmann auf *BBB*. Hier wurde ihnen die Aufgabenstellung sowie die notwendingen Softwaretools (*BBB*, *Canva*) erklärt.

In jeder Arbeitsgruppe wurde bewusst auch eine Person mit Deutsch als Erstsprache, die in Deutschland aufgewachsen war, integriert, um so eine gewisse kulturelle und sprachliche Diversität in den einzelnen Gruppen zu gewährleisten, u.a. in Hinblick auf das nötige Hintergrundwissen zu beiden Kulturen, die in der Aufgabenstellung genannt sind. Außer einer DaF-Teilnehmerin hatten alle Englisch als Erstsprache. Die Sprachkompetenzen der DaF-Lernenden waren durch den digitalen Sprachtest *onSET* (Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung (g.a.s.t.) 2022)[3] erhoben worden. Die Teilnehmenden erzielten fast alle eine Einstufung ihrer Sprachkompetenzen auf B2, insgesamt jedoch streuten die Ergebnisse über die Kompetenzstufen von B1 bis C1+.

[3] Die Teilnehmenden legten vor der Gruppenphase den *onSET*, ein von der Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung (g.a.s.t.) konzipierter *quick placement test* in Form eines C-Tests ab, um eine Einschätzung ihrer Deutschkompetenzen zu erhalten. Wir danken g.a.s.t. für die kostenfreie Bereitstellung des *onSET* für unser Forschungsanliegen.

Im Zentrum der zweistündigen Onlinesitzung stand eine handlungsorientierte, interaktive Gruppenaufgabe, deren Bearbeitung in den einzelnen Lerngruppen je etwa eine Stunde (50-52 Minuten) Zeit in Anspruch nahm. Die Aufgabe war so angelegt, dass die Teilnehmenden kulturspezifische Phänomene in Bezug setzen mussten. Dafür sollten sie Informationen für andere, nicht anwesende Personen aufbereiten, darstellen und anhand einer erstellten Infografik präsentieren. Im Rahmen dieser Aufgabenstellung mussten die Interaktant:innen also zunächst innerhalb ihrer Arbeitsgruppen Bedeutungen und inhaltliche Aspekte aushandeln und ko-konstruieren. Das heißt, der Kontext der Aufgabenstellung verlangte zunächst Mediationshandlungen innerhalb der Arbeitsgruppen. Bei der sich anschließenden Darstellung für die (fiktive externe) Zielgruppe der Infografik ist dann Mediation für jene externen Personen relevant.

3.1 Die Aufgabenstellung und ihre Anforderungen

Elizitiert wurden die Interaktionen durch eine kollaborative Aufgabe. Die Teilnehmer:innen sollten für eine (fiktive) *peer group,* nämlich Studierende in Deutschland, die an einem Austauschstudienaufenthalt an einer Hochschule in den USA interessiert sind, Informationen zusammenstellen, die für diese spezifische Zielgruppe von Nutzen sind, etwa Unterschiede in Studienalltag und Studienstruktur. Den Versuchspersonen wurden zur Orientierung Informationsmaterialien (Printmaterial sowie Videos) zur Verfügung gestellt, welche sie bei Bedarf in ihrer Infografik verarbeiten konnten. Die Aufgabenstellung lautet:

> Erstellt eine ansprechende deutschsprachige Infografik für Studierende aus 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?

Die Aufgabe bestand also darin, Vergleiche zwischen kulturellen Phänomenen in Deutschland und den USA im Wirklichkeitsbereich Hochschulstudium herzustellen und entsprechend eine Auswahl an Informationen zusammenzustellen, diese sodann in gut rezipierbarer Form für angehende Austauschstudent:innen aus Deutschland aufzubereiten und (sprachlich, visuell) nachvollziehbar darzustellen. Sie fordert interkulturelle Kompetenzen und zielt darauf ab, interkulturelles Wissen in die praktische Anwendung zu überführen. Zur besseren Orientierung der Versuchspersonen und um Fragen zur Aufgabenstellung und zur Online-Software für die Infografik *Canva* (`https://www.canva.com/de_de/`) frühzeitig zu klären, erhielten die Versuchspersonen eine Einführung per Videokonferenz.

Bei der Konzeption der für unser Experiment gestellten Aufgabe haben wir uns bemüht, relevante Facetten der lebensweltlichen Interaktion der Versuchspersonen zu integrieren, die Aufgabe also handlungsorientiert und möglichst authentisch zu gestalten.[4] Dies betrifft Aspekte wie eine Infografik als Textsorte, Gruppenarbeit als Sozialform, das Arbeiten, Lernen und Kooperieren im virtuellen Raum als mediale Bedingung und zudem die Zielgruppe der fremdkulturellen Studierenden. Es betrifft insbesondere auch zentrale hochschulrelevante Sprachhandlungen und Mediationshandlungen wie diskutieren und Bedeutungen aushandeln und ko-konstruieren, paraphrasieren, zusammenfassen sowie Texte verarbeiten und

[4] Orientierung bei der Aufgabengestaltung liefern insbesondere Caspari (2013), Kolb (2016), Schädlich (2020) sowie in Form konkreter Aktivitätsbeschreibungen Reimann (2022a) und (2022b).

aufbereiten, um sie in einen anderen Zusammenhang zu bringen. Übergeordnete Determinanten sind Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität, die ebenfalls für die Lebenswelt im Wirklichkeitsbereich Hochschule konstitutiv sind.

Die verbalen Daten wurden zunächst mit der automatischen Spracherkennungsfunktion der f4x-Software orthografisch und mit *Timestamps* transkribiert. Diese Transkriptentwürfe wurden sodann von mindestens zwei Personen manuell mithilfe der Software f4transcript auf Korrektheit überarbeitet, da die automatische Transkription gerade für Onlineaufzeichnungen und L2-Sprechende noch nicht optimal ausgereift war.[5] Darauf folgte eine qualitative Analyse durch einen gemeinsamen Austausch im Autor:innen-Team und wiederholte Durchgänge durch die Transkripte und Videoaufnahmen. In den verbalen Daten wurden prägnante Mediationshandlungen und -strategien identifiziert und anhand der Mediationsskalen und -deskriptoren im Begleitband (Europarat 2020) kategorisiert. Prägnante Mediationshandlungen sind hier zu verstehen als Momente in den Daten, die in besonderer Weise Mediationshandlungen sichtbar werden lassen. Diese Stellen in den Interaktionstranskripten wurden dann mithilfe der 19 Skalen der Mediationshandlungen kategorisiert. Dem ging eine Phase der Auseinandersetzung mit den neuen Mediationsskalen voraus, um sich mit dem erweiterten Mediationskonzept vertraut zu machen und in der Folge die Deskriptoren praktisch anwenden zu können. Der direkte Abgleich mit dem Datenmaterial schärfte zudem nochmals den Blick und das Verständnis für die Formulierungen und Konzepte hinter den einzelnen Mediationsskalen. Bei diesem Vorgehen bedingten sich die verschiedenen Faktoren gegenseitig:

- die Interpretation der Kommunikationssituation und des Mediationsanliegens seitens der Interaktant:innen;
- die Bestimmung der beobachteten Mediationshandlung bzw. der Mediationsfunktion;
- die Auswahl der passenden Skala;
- die Interpretation der Deskriptoren und ihrer Abstufungen;
- der Abgleich mit der konkreten Mediationshandlung und schließlich
- die Auswahl jener Deskriptoren, die am ehesten die beobachtbare Mediationshandlung erfasst.

Dieses Vorgehen erfolgte stets im diskursiven Austausch auf Basis des Dialog-Konsens-Verfahrens (Scheele & Groeben 2010). Meist konnte eine Entscheidung erst nach einem längeren Prozess der Verständigung und Konsensfindung getroffen werden, zuweilen musste die Auswahl auch wieder revidiert werden. Anders formuliert wurden die Daten – nach initialer Sichtung und vorläufigen individuellen Auswertungen – gemeinsam ausgewertet, um so einer rein-subjektiven Sichtweise vorzubeugen; durch den Austausch im Autor:innen-Team wurden Analysen, Standpunkte und Sichtweisen verglichen, um schlussendlich Konsens zu erzielen. Dadurch erhofften wir uns – im Sinne qualitativer Forschung – einen Zugewinn an Objektivität im Analyseprozess. Gleichzeitig weisen wir natürlich ausdrücklich auf die eingeschränkten Reliabilitätsansprüche der Datenauswertung hin.

[5] Die Transkriptionsrichtlinien können unter folgendem Link eingesehen werden: https://osf.io/ymvck/ (Schuhmann 2023).

Die Kategorisierung der Mediationshandlungen anhand der Skalen und Deskriptoren des GeR Begleitbandes (2020) erwies sich somit als zeitaufwendig und verlief nicht immer in linearen Prozessen. Zudem ist die Zuordnung nicht immer eindeutig, vielmehr kann eine identifizierte Handlung verschiedenen Kategorien zugeordnet werden (etwa Mediation von Text und Mediation von Konzept), wie oben bereits dargelegt.

Das Aushandeln im Dialog-Konsens-Verfahren erwies sich allerdings als lehrreich (vgl. Arras & Schuhmann 2024, Arras & Schuhmann erscheint a), so dass wir an dieser Stelle bereits auf die Bedeutung diskursiver Kalibrierung auch für die Skalen und Deskriptoren des Begleitbands hinweisen wollen. Dies entspricht auch ganz dem Anliegen des GeR bzw. seines Begleitbands.

4 Ausgewählte Ergebnisse

Insgesamt können wir anhand unserer Daten und Interpretationen festhalten, dass die Teilnehmenden ein breites Spektrum an Mediationshandlungen zeigen und zwar aus allen drei o.g. Modi des erweiterten Mediationsbegriffes (weitere Beispiele, Belege und Transkriptionsauszüge aus dieser Studie s. Arras & Schuhmann (2024, erscheint b)). Gleichzeitig deuten die Verbaldaten darauf hin, dass sich bei den einzelnen Teilnehmer:innen unterschiedliche Kompetenzniveaus in Hinblick auf Mediation manifestieren. Die Wahl der Mediationshandlungen durch die einzelnen Versuchspersonen hängt zum einen wahrscheinlich von ihren zielsprachlichen Kompetenzen in Deutsch ab, denn diese Gruppe verwendet ausnahmslos Deutsch während der gesamten Gruppenarbeit. Zum anderen hängt sie von der Rolle, die die individuellen Interaktant:innen in der Gruppe vermutlich übernehmen ab: z.B. Steuerung der Arbeitsprozesse bzw. Anleitung der Gruppenarbeit, Bereitstellung von Informationen für die Arbeitsgruppe, Zusammenfassen und Verschriftlichungen der Ergebnisse auf der Infografik oder auch Antizipation von möglichen Missverständnissen und deren Klärung. Im Folgenden wird exemplarisch ein Auszug mit interkulturellen Aushandlungen vorgestellt. Zunächst werden die Teilnehmenden der Arbeitsgruppe sowie der Rahmen des Auszuges kurz kontextualisiert, bevor der längere Auszug aus dem Verbaltranskript folgt.

Im folgenden, exemplarischen Trankskriptauszug wird der Umgang mit kulturellen Unterschieden bzw. Vergleichen zwischen den beiden Ländern und (Hochschul-)Kulturen, aber auch innerhalb der eigenen Kultur deutlich. Der Auszug stammt von Gruppe 1, die Namen wurden geändert, um die Anonymität der Teilnehmenden zu wahren. Andy spricht Deutsch als Erstsprache, die anderen drei, Linda, Amy, Brett, sind DaF-Lernende mit Englisch als Erstsprache aus den USA, wobei Linda und Amy beim *onSET* besser abschnitten (C1+, B2) als Brett (B1).

Ganz konkret geht es in diesem Auszug um die Auswahl der Themenpunkte für die zu erstellende Infografik und die Gruppenmitglieder sind nun dabei, das Thema Beziehungen zwischen Lehrkräften und Studierenden auszuhandeln. Es geht also um interkulturelle Vergleiche zwischen Verhaltensweisen bzw. den Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden in Deutschland und den USA. Dieser Kontext birgt zum einen reichlich Potenzial für Stereotypisierung, 'Schwarz-Weiß-Malerei' und 'Fettnäpfchen', zum anderen bietet sich die Gelegenheit, eigene Erfahrungen und Perspektiven einzubringen. In diesem Kontext erweist sich die Verständigung in der Gruppe als essentiell, d.h. die Gruppenmitglieder brauchen Offenheit für andere Perspektiven, Meinungen und Erfahrungen. Insgesamt erweist sich diese Stelle der Gruppenarbeit als besonders relevant für Mediationshandlungen, denn eine au-

thentische Interaktion in diesen Themenbereichen erfordert diverse Mittlungsbemühungen. Die betrifft insbesondere Mediation von Konzepten, gerade bei unterschiedlichen Sichtweisen und den o.g. möglichen Fallen für ‚Fettnäpfchen' oder ‚Stereotype'. Diese Stelle aus dem Transkript wurde gewählt, da sie eine Diskussion zu einem eher heiklen Thema mit Meinungsverschiedenheiten umfasst und somit in besonderer Weise relevant im Hinblick auf den erweiterten Mediationsbegriff ist.

Transkriptauszug 1: *Exzerpt Gruppe 1 zu Beziehungen zwischen Dozierenden und Studierenden im Hochschulkontext*

ANDY: Richtig. So, wir brauchen bisschen Platz jetzt hier. Wir wollen vier Punkte. Vielleicht reicht auch eine Seite. Was - Worüber können wir noch sprechen?

LINDA: Eh ich würde ehm darüber sprechen ehm. Die Beziehungen zwischen Lehrer, also Professoren und Studenten und wie wie man unterrichtet. Und so was. Ich finde das sehr anders. Ehm ich finde das normalerweise hier in den USA auch an der Uni ist es ein bisschen so wie *high school*, dass die die lehren kennen die Studenten, so die Professoren, die Fakultäten kennen die Studenten und ehm versuchen wirklich interaktiv und ja so wie Hausaufgaben auch, alles ist inkludiert, ehm das nicht so oft in Deutschland verwendet.

ANDY: Allgemein würde ich sagen, dass die ehm [..] Beziehungen zwischen Professor und na gut, ich weiß es nicht mit'm Bachelor, ne? Aber in - wenn man jetzt Master und Doktor studiert, ist die Beziehung zu dem Professor besser, persönlicher als in Deutschland. Aber ???

LINDA: ???

AMY: ANDY, hast du- hast du in Bach- dein Bachelorstudium in Deutschland gemacht?

ANDY: Ja

AMY: Und du hast ehm dein Masterstudium hier in den USA gemacht?

ANDY: Ja

AMY: Okay, das hatte ich nicht gewusst.

LINDA: Und ANDY, du bist auch jetzt Lehrer hier an der Uni XY und du hast eine ziemlich enge Beziehung mit mit deinen Studenten, oder?

ANDY: Meinen Studenten weiß ich jetzt nicht, ob ich das so sagen würde.

LINDA: Wirklich?

ANDY: Also eng, was heißt'n eng? Man, man, man wird ja nicht mit ihnen [..]Man macht ja nicht ehm wie soll man das sagen? Man geht ja nicht mit denen in ein Café oder so.

LINDA: N- nah, aber ich ich kenne die, ich kenne meine Studenten, ich kenne ihre Namen, ich kenne ihre Persönlichkeiten. Ich - in einem Kurs. Ich weiß *wie ich lehren soll*.

ANDY: *Aber du kennst sie* Du kennst sie weil du ein ehm Tutorium machst oder ein Seminar. Das ist ja in Deutschland auch so, da würde ich auch die Namen kennen als *instructor*. Aber als - in einer Vorlesung kennst du kennt, wenn da 200 Leute sind, kennt der Professor die Namen auch nich.

LINDA: Es kommt darauf an [lacht] an meiner Uni an meiner Uni schon. Das war Teil der Kultur an meine Uni. Ehm auch wenn es 200 Person in einem Seminar eh ne nicht ein Seminar ein Lekture gibt, ehm [.] aber auch hier so eh an Chem Chem eins zwölf ich denke, der Professor am Ende des Semesters kennt fast alle 300 ?pensch- en? Menschen oder Personen, die im Kursraum sind.

ANDY: Wow

LINDA: Ja [lacht]

48 ANDY: Interessant, okay, dann können wir das sagen. Können wir darüber
49 sprechen. Also wie nennt man *das*?
50 AMY: *???* Ich glaube, dass es auch wichtig ehm zu besprechen ist, wie
51 der Kursplan gestaltet ist.
52 LINDA: mhm [nickt]
53 AMY: Ehm im Bachelorstudium ha- haben die Studenten fast täglich
54 Hausaufgaben, egal was ehm egal was das Fach ist ehm und so ist
55 es in Deutschland nicht. Das ist wie ein Referat und eine
56 Hausarbeit am Semesterende.
57 ANDY: *Okay*
58 LINDA: *Joa* ich ich finde die Uni hier sehr ähnlich wie *high school*,
59 eigentlich.
60 BRETT: Ja [nickt]
61 LINDA: [lacht] ???
62 ANDY: Okay, LINDA ist das okay, *wenn wir keine Beziehungen*
63 BRETT: *Ist wie *high school* mit mehr eh. Was?*
64 ANDY: LINDA, ist das okay, wenn wir keine Beziehungen besprechen
65 LINDA: Joa
66 ANDY: und den Kursplan machen weil wir nur noch acht Minuten haben?
67 LINDA: Joa
68 ANDY: Okay. [.] Kursplan. Haus- eh, tägliche Hausaufgaben.
69 Hausaufgaben. Man kann es auch verschult nennen. [.] Eh Tests
70 [.] während des Semesters. [..] Ehm.
71 LINDA: Mhm.

An welchen Stellen im Datenauszug findet nun Mediation statt? Wie lassen sich die entsprechenden Mediationshandlungen beschreiben? Mit welchen Deskriptoren aus den diversen Mediationsskalen des Begleitbandes lassen sie sich erfassen? Und schließlich: Welchen der drei Modi können wir eine identifizierte Mediationshandlung zuordnen?

Zunächst lässt sich für den gesamten Auszug, also aus einer globalen Sicht betrachtet, die sog. Skala „Online-Interaktion“ anwenden. Hier erscheint für Linda und auch z.T. für Amy folgender C1-Deskriptor passend: „Kann sich mit mehreren Gesprächspartnern/-partnerinnen in Echtzeit online austauschen und versteht dabei die kommunikativen Absichten und die kulturellen Implikationen der verschiedenen Beiträge“ (GeR Begleitband Online Anhang 5 (2020): 4). Insbesondere Linda befindet sich in einem lebhaften Austausch mit Andy und wirkt überrascht über dessen Perspektive auf die Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden sowohl in Deutschland als auch den USA. Sie versteht sehr wohl seine kommunikativen Absichten und die kulturellen Implikationen, während die beiden ihre unterschiedlichen Einschätzungen herausarbeiten.

Allerdings können die uns zur Verfügung stehenden Beispiel-Deskriptoren nicht alle Nuancen einer Interaktion abbilden. Dies ist natürlich auch nicht die Funktion der Deskriptoren und könnte nur durch eine linguistische Gesprächsanalyse geleistet werden. Was der o.g. Deskriptor nicht erfasst, sind die situationsspezifischen Umstände und die Tatsache, dass Linda eine gezielte Nachfrage an Andy richtet und sich nach Andys persönlichen Erlebnissen erkundigt (Z. 25-26): „[D]u hast eine ziemlich enge Beziehung mit mit deinen Studenten, oder?“. Lindas Aussage kann so verstanden werden, dass sie sich in der Annahme äußert, dass Andys Berichterstattung ihre Meinung unterstützen wird oder dass seine Schilderung für sie glaubhafter wird. Dies tritt allerdings nicht ein. Schließlich versucht sie, Andy mit ihrer eigenen Erfahrung und einer Anekdote von ihrer Perspektive zu überzeugen (Z. 32-34 und Z. 40-42), dass die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden in den USA eben doch persönlicher sei. Daraufhin pflichtet ihr Andy schließlich bei (Z. 48-49). Seine Äußerung kann

so verstanden werden, dass er nun bereit ist, die Qualtität der Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden als einen kulturellen Unterschied zwischen beiden Ländern mit auf die Infografik zu setzen. Interessanterweise überlappt Andys Einwilligung am Ende mit Amys Beitrag (Z. 49-50), in dem sie ein neues Thema („Kursplan“) vorschlägt. Dieser Vorschlag zum Themenwechsel kann als Auforderung gewertet werden, nicht an dem strittigen Diskussionspunkt zur Art der Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden festzuhalten, sondern die Aufgabe stattdessen mit einem eindeutigeren Vergleichspunkt fortzuführen, bei dem mit größerer Wahrscheinlichkeit Konsens erreicht werden kann. Dies interpretieren wir als Konfliktvermeidungsstrategie; wir ordnen es dem Modus Mediation von Kommunikation zu. Zunächst sei festgehalten, dass wir die dargelegten Versuche, Gesprächspartner:innen von der eigenen Meinung zu überzeugen, zum Beispiel durch Nachfragen und das Einbringen persönlicher Erlebnisse, hier als Teil von Mediation verstehen. Darüber hinaus gehören auch die Reaktionen der Gesprächspartner:innen, sich überzeugen zu lassen, zum Erfolg der Mediation. Selbst der oben aufgezeigte Appell, das Thema zu wechseln, weil man keinen Konsens erreichen kann, sollte als effiziente Mediation verstanden werden. Sind es doch gerade diese Handlungen, die der Ko-Konstruktion und dem Aushandeln von Bedeutung – mithin Mediation – förderlich sind.

Während Linda und Andy im zitierten Transkriptausschnitt sehr engagiert diskutieren, meldet sich Amy nur an wenigen Stellen zu Wort, wobei sich ihre Beiträge jedoch als förderlich für die Interaktion und Kooperation erweisen. Können für Amys Sprachhandlungen Skalen und Deskriptoren identifiziert werden, die ihre Handlungen angemessen kategorisieren? Um Amys Beiträge zu klassifizieren bietet sich insbesondere für die Passage von Z. 19-20 und Z. 22, möglicherweise auch für den o.g. neuen Themenvorschlag, der A2-Deskriptor zu Mediation von Konzepten an: „Kann durch einfache Bemerkungen und gelegentliche Fragen zeigen, dass er/sie dem Gespräch folgt“ (GeR Begleitband Online Anhang 5 (2020): 41). Obwohl dieser Deskriptor einen wesentlichen Teil von Amys Sprachhandlung erfasst, kann er einen subtileren Aspekt gar nicht wiedergeben: Mit ihrer Frage zeigt Amy nicht nur, dass sie dem Gespräch folgt. Vielmehr dient die Frage auch dazu, zu eruieren, wie viel Bedeutung Andys Aussagen zugeschrieben werden kann. Denn durch Amys Nachfragen stellt sich – zumindest für Amy – heraus, dass Andy Erfahrungen aus erster Hand vorweisen kann. So gewinnt die Perspektive von Andy durch Amys Nachfrage vermutlich an Glaubwürdigkeit und Relevanz, auch wenn dies nicht explizit sprachlich thematisiert wird.

Auf Amys Nachfragen zu Andys Studium folgt Lindas (Nach-)Frage an Andy in Z. 25-26 („Und ANDY, du bist auch jetzt Lehrer hier an der Uni XY und du hast eine ziemlich enge Beziehung mit deinen Studenten, oder?“). Dieser Beitrag kann mit dem B2-Deskriptor für Mediation von Konzepten gefasst werden: „Kann in einer Gruppe die eigenen Gedanken präsentieren und Fragen stellen, die andere Gruppenmitglieder zu Stellungnahmen einladen“ (GeR Begleitband Online Anhang 5 (2020): 40). Linda erwartet vermutlich eine affirmative Antwort von Andy, nämlich eine Antwort, die ihre Perspektive unterstützen könnte. Die wohl überraschende Antwort von Andy kann dann in der Tat als eine Stellungnahme gewertet werden. Wie oben schon dargelegt, vermögen die einzelnen Beispieldeskriptoren natürlich nicht, die komplexen Interaktionen vollständig zu erfassen. Sie bieten jedoch einen ersten Orientierungsrahmen, eine Art Raster, um Sprachhandlungen gezielt nach bestimmten wichtigen Merkmalen von Mediationshandlungen zu durchforsten, um sie zunächst grob klassifizieren zu können.

Es bleibt außerdem unklar, inwieweit diese Deskriptoren auch Bretts Sprachhandlungen und Interaktionen in diesem Auszug erfassen, da sich Brett nur mit zwei einfachen Wortmeldungen, einer einfachen Zustimmung (Z. 60: „Ja [nickt]“) und einem kurzen Vergleich zur *high school* in einem unvollständigen Redebeitrag (Z. 63: „*Ist wie *high school* mit mehr eh. Was?*“) aktiv an der Interaktion beteiligt. Er scheint dennoch aktiv und interessiert zuzuhören. Es bleibt in der Beobachtung unklar, warum er sich nicht aktiver beteiligt. Möglicherweise sind seine Mediationskompetenzen eingeschränkt und er fühlt sich bei komplexeren Mediationshandlungen auch sprachlich überfordert.[6]

Insgesamt zeichnet sich die Interaktion in Gruppe 1 durch eine angenehme Arbeits- und Kommunikationsatmosphäre aus, wie sich unschwer am Transkriptionsauszug erkennen lässt. Die einzelnen Gruppenmitglieder hören einander zu, scheinen offen für die Erfahrungen und Perspektiven der anderen zu sein und stellen sich gegenseitig Fragen, um das Wahrgenommene zu verifizieren und sich so des Verstehens zu versichern. Gleichzeitig werden Meinungsdifferenzen deutlich. Sie werden von den Gruppenmitgliedern wahrgenommen und führen zu (kritischen) Rückfragen. Hier sei darauf hingewiesen, dass die im Auszug thematisierte Frage nach den Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden keine Berücksichtigung auf der Infografik findet und die (fiktive) Zielgruppe der Infografik dementsprechend nichts über diese Thematik erfahren würde. Andy fragt Linda zweimal, mit einem Verweis auf die wenigen verbleibenden Minuten in der Arbeitsphase, ob es „okay [ist], wenn wir keine Beziehungen besprechen“ (Z. 64). Dem stimmt Linda mit einem „Joa“ (Z. 67) zu. Heikle, nicht ausdiskutierte Punkte entscheidet die Gruppe also nicht zu berücksichtigen, um ganz im Sinne der Mediation von Kommunikation auf Kooperationskurs zu bleiben.

Zur Veranschaulichung sei im Folgenden das Ergebnis der Gruppenarbeit, also die Infografik, präsentiert (Abbildung 1). Sie zeigt, was Gruppe 1 als relevant für die Zielgruppe aus der Aufgabenstellung, i.e. Studierende aus Deutschland, die gedenken, in den USA zu studieren, ausgewählt hat und welche Informationen dabei als wichtig erachtet werden.

[6] Solche Stellen in den Verbaldaten machen retrospektive Verfahren erforderlich, etwa retrospektive Interviews möglichst bald nach der Datenerhebung, um gezielt unklare Protokollstellen und Motivation der Interaktant:innen zu beleuchten und Interpretationen validieren zu können. Rückversicherungen durch retrospektive und introspektive Daten erleichtern vermutlich auch die Klassifizierung von Mediationshandlungen in die durch den erweiterten Mediationsbegriff bereitgestellten drei Modi. Weitere Untersuchungen auf Basis von Verbaldaten sollten daher unbedingt retrospektive sowie introspektive Verfahren integrieren.



Abbildung 1: *Infografik Gruppe 1*

Anhand des Aushandlungsprozesses und der z.T. als überraschend wahrgenommenen Meinungsverschiedenheiten scheinen sich die Gruppenmitglieder darauf zu verständigen, diesen komplexen Vergleich zu vermeiden, da er sich wohl nicht einfach (und schnell) reduzieren und darstellen lässt. Dadurch wird auch ersichtlich, dass komplexe oder auch strittige Fragen zwar in der Gruppe diskutiert und ausgehandelt werden, jedoch in der Infografik unerwähnt bleiben. So wendet sich die Gruppe im Laufe der Diskussion von den zunächst vorgebrachten Stereotypen ab, versäumt oder vermeidet es dann aber, den offensichtlich

konfliktiven Aspekt für die Zielgruppe nachvollziehbar zu reduzieren und zu verschriftlichen bzw. auf der Infografik zu symbolisieren. Der strittige Punkt findet somit schließlich keine Berücksichtigung auf der Infografik, sodass auch mögliche Stereotype über die Frage der Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden für die Zielgruppe nicht aufgebrochen und relativiert werden. Die erfolgreiche Mediation von Kommunikation innerhalb der Lerngruppe führt also dazu, einen strittigen Punkt, der auch für die Zielgruppe relevant ist, nicht mitzuteilen, sondern zu ignorieren.[7]

Hier werden zwei Mediationsebenen sichtbar, wie wir im Folgenden darlegen.

4.1 Gruppeninterne Mediationshandlungen

Die Aufgabe zur gemeinsamen Erstellung der Infografik erfordert mannigfaltige Mediationshandlungen im Sinne des oben skizzierten erweiterten Mediationsbegriffs. Dabei zeigt sich, dass grundsätzlich zwischen solchen Mediationshandlungen, die für die Kommunikation *in situ* innerhalb der Lerngruppe erforderlich sind und solchen, die die Kommunikation mit der distanten (fiktiven) Zielgruppe modellieren, zu unterscheiden ist. Je nach Funktion sind damit auch unterschiedliche Anforderungen verbunden.

Bezogen auf die Zielgruppe der Infografik erfordert die Aufbereitung und Auswahl der für die *peers* in Deutschland als relevant erachteten Informationen sowohl eigenkulturelles als auch zielkulturelles Wissen sowie ein hohes Maß an Empathiefähigkeit, um die andere Perspektive einzunehmen und aus diesem Blickwinkel zu reflektieren, welche Aspekte aus der eigenen Hochschulkultur wichtig sein könnten. Erst auf dieser Basis kann dann eine zielgruppengerechte Darstellung der bereitgestellten bzw. in der Gruppe zusammengetragenen Informationen erfolgen. Mediationshandlungen, die hier vermutlich eine Rolle spielen, wären solche, die die Verarbeitung der bereitgestellten schriftlichen sowie audiovisuellen Informationsmaterialien oder der eingebrachten Ideen fokussieren, also die Rezeption und Sichtung sowie die Evaluation der Informationen, ergänzt durch die (mündliche, schriftliche) Verarbeitung etwa in Form von Zusammenfassungen, Notizen u.Ä. Diese Mediationshandlungen sind in erster Linie der Kategorie Mediation von Texten zuzuordnen. Orientierung bieten hier Skalen wie jene zu „Verarbeitung von Texten“ (schriftlich, mündlich, Gebärdensprache; Europarat 2020: 120-122). Auch Mediationshandlungen aus den anderen Bereichen können erforderlich werden, etwa Mediation von Konzepten, wenn antizipiert wird, dass Missverständnisse und Widersprüche im interkulturellen Kontakt während eines Auslandsaufenthalts auftreten könnten. Antizipationskompetenz wird also dazu führen, dass Hypothesen über die Erwartungshaltung und die Reaktionen der distanten Zielgruppe entwickelt werden. Insbesondere in der gruppeninternen Interaktion erweist sich Mediation von Kommunikation als zentral, denn die Auswahl der Inhalte ist auszuhandeln, Konzepte sind zu klären, und es ist vor allem erforderlich, die Kommunikation flüssig und möglichst frei von Konflikten und Missverständnissen zu halten und erfolgreich mit Dissens umgehen zu können. Bei Beschreibung

[7] Inwiefern dies dann für die Zielgruppe selbst missverständlich bleiben würde, können wir mit unserer Studie nicht überprüfen, da die Zielgruppe hier fiktiv blieb. In einer Folgestudie sollte entsprechend eine authentische *peer group* hierzu befragt werden. Alternativ könnte das Experiment wiederholt und die Aufgabenstellung erweitert werden, indem die Infografik für eine Zielgruppe, etwa Austausch-Studierende präsentiert wird und sodann retrospektiv eruiert wird, welche stereotyp-basierten Missverständnisse ungeklärt bleiben.

und Evaluation dieser Mediationshandlungen helfen Deskriptoren wie jene aus der Skala „Kommunikation in heiklen Situationen und bei Meinungsverschiedenheiten erleichtern“ (Europarat 2020: 138f.).

Insgesamt betrachtet können wir also grob zwei durch die Aufgabenstellung und durch die Interaktionsbedingungen determinierte Bereiche mit entsprechenden Mediationshandlungen differenzieren, wie im Folgenden Abbildung 2 skizziert:

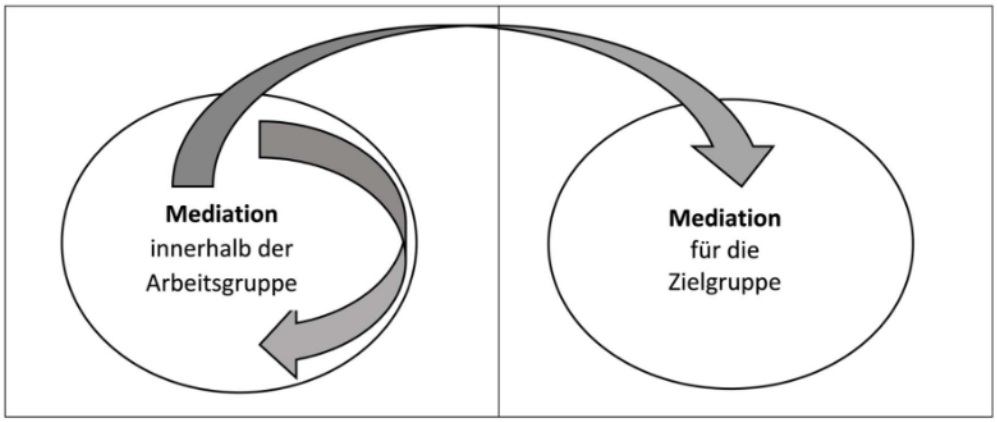


Abbildung 2: *Gruppenspezifische Mediation*

Die Interaktion während der Studie erfolgte zum einen innerhalb der Arbeitsgruppe im virtuellen Lernraum (*BBB*), also *face-to-face* via Bildschirm, direkt, mündlich und somit im Sinne von Cummins‘ BICS- und CALP-Theorie (1984; 2000) *embedded*. Die Konditionen sind: geteilte Zeit, aber aufgrund der virtuellen Interaktion im bedingt geteilten Raum. Die Kommunikation mit der Zielgruppe erfolgt hingegen über geografische Distanz (Studierende in Deutschland), indirekt und (im Sinne von Cummins 1984; 2000) *reduced*. Es handelt sich somit um zeitlich und räumlich versetzte Kommunikation.

4.2 Überlegungen zu didaktischen Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht

Das Forschungsdesign wurde als Studie aus der Praxis für die Praxis konzipiert. Wir wollen damit an der Entwicklung von Empfehlungen für die Anwendung der Mediations-Deskriptoren im GeR Begleitband für die Unterrichtspraxis mitarbeiten. Wie oben angedeutet, sind die beobachtbaren Mediationshandlungen bei verschiedenen DaF-Lernenden unserer Beobachtungsstudie unterschiedlich stark ausgeprägt. Die Ursachen hierfür liegen vermutlich zumindest teilweise in den individuellen sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen. Insbesondere bei Fremdsprachenlernenden auf niedrigerem zielsprachlichen Niveau kann der Fremdsprachenunterricht dazu beitragen, Strategien und Handlungsmöglichkeiten sowie sprachliche Routinen und *Chunks* bereitzustellen (vgl. Aguado 2016; 2017), mit Hilfe derer etwa in der konkreten Interaktion innerhalb der Gruppe Teilhabe an der gemeinsamen Aufgabe und Kooperation möglich wird. Fragen und Bitten um Erklärung sowie Mediation etwa erleichtern es der Gruppe, sprachlich schwächere Gruppenmitglieder zu integrieren und bei der gemeinsamen Ko-Konstruktion mitzunehmen.

Sensibilisierung für die Funktion von Mediation und Bereitstellung von Mediationsstrategien erachten wir als zentral für den Sprachunterricht, sei es in der Erst-, Zweit- oder Fremdsprache. Sprachunterricht ist also der Ort, an dem Mediationshandlungen und sprachbasierte Mediationsstrategien gezielt trainiert werden können (vgl. auch Arras & Schuhmann erscheint a). Ein derartiges Training von Mediationsstrategien kann zudem die Empathie der Lernenden fördern, denn der Empathie kommt gerade im interkulturellen Miteinander eine bedeutende Rolle zu. In der Lebenswelt einer Migrationsgesellschaft findet Mediation nicht zuletzt außerhalb des Unterrichts statt, etwa wenn Erklärungen und Übersetzungshilfen bei der Orientierung in der neuen fremden Umgebung erforderlich sind. In der Folge sollten sich dann relevante Wechselwirkungen von Unterricht und Lebenswelt ergeben: Einerseits ein Transfer von in institutionalisierten Lernräumen erworbenen Handlungen in die lebensweltlichen Mediationsanforderungen außerhalb des (Fremd-)Sprachenunterrichts, andererseits, im Sinne von Kramschs Konzept des *third place* (Kramsch 1999; Plikat 2017), eine Rückspiegelung der außerhalb des (Fremdsprachen-)Unterrichts erlernten und in unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Kontexten trainierten Mediationsstrategien in den institutionalisierten Sprach- oder auch Sachfachunterricht.

Für unseren Kontext (Fremd-)Sprachenunterricht ist vermutlich von besonderer Bedeutung, dass Mediation genuiner Bestandteil von Lehren und Lernen ist. Denn Lehren (gerade in Institutionen) stellt im Grunde stets eine zielgruppenorientierte Aufbereitung von Wissensbeständen und Informationen dar. (Institutionalisiertes) Lernen wiederum erfordert ebenso Verarbeitung von Texten und Informationen, um aufgenommen und kognitiv verarbeitet zu werden (s. Arras 2022). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Mediation und die Ausbildung von Mediationskompetenzen nicht auf den Sprachunterricht begrenzt sind. Vielmehr ist jedwede Lehr- und Lernbemühung im Sprachunterricht (Fremdsprachenunterricht, Muttersprachenunterricht) ebenso wie im Sachfach dazu geeignet, Inhalte *innerhalb von Gruppen* und *für andere Gruppen* aufzubereiten, Aufgaben gemeinsam zu lösen und für eine konstruktive Kooperation zu sorgen. Mediation ist also eine sehr umfassende sprachbasierte Handlung.

Ausschlaggebend für Handlungsorientierung, auch im Rahmen des Trainings von Mediationskompetenzen, bleibt die lebensweltliche Relevanz und Authentizität. Sie ist bei der Mediationsaufgabe in unserer Studie tatsächlich eingeschränkt, da die Zielgruppe der zu erstellenden Infografik fiktiv bleiben musste. Auch im realen (Fremd-)Sprachenunterricht an Schulen und Hochschulen ergeben sich immer wieder Gelegenheiten für (didaktisch begleitete) interkulturelle Begegnungen und somit Mediationsbedarf – etwa durch (Hoch-)Schulpartnerschaften oder Kooperationen mit Institutionen vor Ort. Auch Lernen im Tandem fördert Mediationskompetenzen.[8]

[8] Anforderungen an die Mediationskompetenz ergeben sich im Grunde immer aus Tandemaufgaben, weil sie per se zwischen zwei Lernenden, die die Sprache (meist die Erstsprache) der anderen Person lernen wollen, vermitteln. Beispiele für Mediationsfördernde Tandemaufgaben finden sich auf den Seiten des Zenrums für Fremdsprachen Ausbildung (ZFA) an der Ruhr-Universität Bochum (https://www.zfa.ruhr-uni-bochum.de/ils/lernen/tandemmaterial.html). Eine klassische Tandemaufgabe aus dem Material für Tandems Deutsch-Spanisch sei hierzu angeführt: „palabras/Wörter". Hierbei geht es darum, sich gegenseitig eigenkulturelle Begriffe und Phänomene zu erklären, i.e. nicht einfach zu „übersetzen", sondern kontextuell einzubinden und die soziokulturellen, ggfs. auch historischen Bezüge nachvollziehbar zu machen. Sie ist für bilinguale Tandempaare konzipiert, kann aber u.E. für mehrsprachige Gruppen adaptiert werden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass der Begleitband 2020 – wie zuvor der GeR 2001 – umgehend Rückwirkung auf das Lehren und Lernen fremder Sprachen verursacht, insbesondere auf den institutionalisierten Fremdsprachenunterricht. Entsprechend berücksichtigen Lehrwerke jüngeren Datums inzwischen verstärkt Mediation und denken plurikulturelle und Mehrsprachigkeitskompetenzen der Lernenden mit. Exemplarisch sei hier das DaF-Lehrwerk ‚Das Leben' (Funk & Kuhn, 2023) angeführt. Materialien wie die Spielesammlung ‚Mediation' von Daum (2023) liefern kreativ und doch lebensweltlich relevant Anregungen für Mediationsaktivitäten im (DaF-) Unterricht. Auch auf den schulischen Kontext haben sich bereits Auswirkungen ergeben: So wurden die Bildungsstandards (KMK 2023a & 2023b) für die schulischen Fremdsprachen Englisch und Französisch angepasst, Mediation integriert und die Implementierung derselben angestoßen (s. Marxl et al. 2024 und Dietrich-Grappin 2024).

5 Ausblick

Anhand von Verbaldaten aus der Interaktion einer DaF-Lerngruppe wurden Mediationshandlungen auf zwei Ebenen eruiert und dargestellt. Es lässt sich festhalten, dass die einzelnen Versuchspersonen Mediation – allerdings in unterschiedlichem Ausmaß und mit unterschiedlichen Funktionen – zur kommunikativen Klärung von Inhalten, Arbeitsprozessen und atmosphärischen Bedingungen nutzten, und zwar sowohl gruppenintern als auch für die distante Zielgruppe. Mediation erweist sich in unserer empirischen und auf Exploration ausgerichteten Studie insgesamt als frequentes Handeln in konkreten Lern-/Arbeitsgruppen im universitären Kontext und scheint gerade für die plurikulturell und mehrsprachig ausgerichtete Interaktion relevant. Freilich konnte die Wirksamkeit, also das Gelingen der Kooperation und des gemeinsamen Verstehens durch Mediation hier nicht empirisch überprüft werden. Für die Mediation innerhalb der Arbeitsgruppen könnten insbesondere introspektive/retrospektive Verfahren Einblick in die Motivation und Rezeption von Mediationshandlungen erbringen. Und im Hinblick auf die Mediation für die (fiktive, externe) Zielgruppe der Darstellung (Infografik und Ausführungen) wären Verbaldaten hilfreich, um Einblicke in das Gelingen oder auch Misslingen und somit die Wirkung von Mediationsbemühungen zu erlangen.

Inwiefern die Interaktion in unserer Studie von den virtuellen Kommunikationsbedingungen determiniert ist, kann hier ohne eine Kontrollgruppe mit einer *face-to-face* Situation nicht erörtert werden und bleibt Forschungsdesiderat. Um die Interaktion in den Arbeitsgruppen präzise untersuchen zu können, wären gesprächsanalytische Methoden erforderlich. Dies ist mit den Beispieldeskriptoren des Referenzrahmens selbstverständlich nicht zu bewerkstelligen. Dafür wurden sie auch nicht entwickelt. Sie dienen uns allerdings als Anhaltspunkt, als Beispiel für Sprachhandlungen, hier Mediation, zur Sensibilisierung und schlussendlich als Anregung für curriculare und didaktische Belange.

Deshalb sei abschließend darauf hingewiesen, dass der Mehrwert der Arbeit mit dem GeR bzw. seinem Begleitband unseres Erachtens vor allem in der Lenkung unserer Aufmerksamkeit auf konkrete Situationen und Handlungen liegt. Dies unterstützt uns bei der Entwicklung von handlungsorientierten Curricula und Unterrichtskonzepten, von entsprechenden Lehr- und Lernmaterialien sowie bei der Konzeption unserer Leistungsmessung. Nicht zuletzt fördert diese Konkretisierung der Skalen auch bei Lernenden und anderen *stakeholders* die Sensibilisierung für kommunikative Anforderungen und Kompetenzen in der mehrsprachigen und interkulturellen Interaktion. Dies umso mehr, als durch das ausdifferenzierte

Mediationskonzept des Begleitbands (2020) bei der Sprachverwendung allgemeine Kompetenzen kaum mehr von Sprachkompetenzen zu trennen sind, sondern die verschiedenen Bereiche integriert werden. Dieser integrative Ansatz wird unsere Curricula, unseren handlungsorientierten (Fremd-)Sprachenunterricht und nicht zuletzt auch die Leistungsmessung nachhaltig prägen. Damit wird der Begleitband die Wirkung des GeR aus der Jahrtausendwende auf den Wirklichkeitsbereich Unterricht fortsetzen und uns diese und womöglich die nächste Dekade beschäftigen, um unsere Lernenden für eine von Globalisierung und zunehmender Mehrsprachigkeit geprägte Welt – sei es für die Interaktion in der Berufswelt, im Lernkontext oder in privaten Zusammenhängen – zukunftsfähig zu machen.

6 Literaturverzeichnis

Arras, Ulrike (2018): Come si dice in italiano? Language mediation skills in multilingual academic contexts. In: Tinnefeld, Thomas (Eds.): *Challenges of Modern Foreign Language Teaching – Reflections and Analyses*. Saarbrücken Series on Linguistics and Language Methodology (SSLLM), Vol. 9). Saarbrücken: htw saar, 91–116.

Arras, Ulrike (2022a): The Language of Europe is Mediation. Sprachmittlung in mehrsprachigen (Arbeits-)Situationen. In: Aguado, Karen; Hoffmann, Sabine; Hoshii, Makiko (Eds.): *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, 513-525.

Arras, Ulrike (2022): Wissensverarbeitung in Bildungskontexten: Mitschreiben und Exzerpieren als Sprachhandlungen zwischen Wissensvermittlung und Sprachmittlung. In: P. Katelhön, Peggy; Marecková, Pavla (Eds.): *Sprachmittlung und Mediation im schulischen und universitären Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Frank und Timme, 227-246.

Arras, Ulrike; Schuhmann, Katharina (2024): *Inter pares*: Mediation im Spannungsfeld Mehrsprachigkeit, kollaboratives Arbeiten, Ko-Konstruktion von Bedeutung und Wissensvermittlung. In: Buschmann-Göbels, Astrid & Müller-Karabil, Anika & Stollmann, Katrina & Harsch, Claudia (Eds.): *Die Rolle von Sprachenzentren neu denken: Flexibilität, Relevanz & Vision. Fremdsprachen in Lehre und Forschung* 57, 242-259.

Arras, Ulrike; Schuhmann, Katharina (erscheint a): Die Rolle von Sprachmittlung/Mediation für das (Fremd-)Sprachenlernen und die Weiterentwick-lung des (Fremd-)Sprachenunterrichts (an Schulen) im Kontext von Mehrsprachigkeit, Migration und Bildungsauftrag. Eine Stellungnahme. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 29: 2, 1-11.

Arras, Ulrike; Schuhmann, Katharina (erscheint b): Wie Lerner:innen mit kulturspezifischen Begriffen umgehen: Mediationskompetenzen im universitären DaF-Lehr-Lern-Kontext. In: Kulovics, Nina; Mentz, Oliver; Raith, Thomas (Eds.): *Beiträge zur Fremdsprachenforschung (BFF) 18. (Dokumentation zum 30. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Freiburg 2023.)* Bielefeld: Schneider bei wbv.

Aguado, Karin (2016): Deutsch lernen mit Chunks. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Sonderheft 2016: Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund*, 30–33.

Aguado, Karin (2017): Chunks als Schnittstelle zwischen Lexikon und Grammatik. Skizze eines handlungsorientierten Ansatzes zum Erwerb sprachlichen Wissens. In: Clalüna, Monika; Tscharner, Barbara (Eds.): *Bausteine des Spracherwerbs DaF/DaZ. Wortschatz – Chunks – Grammatik*. Akten der Sechsten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. 17. und 18. Juni 2016 – Universität Bern, 53–64.

Audiotranskription Dr. Dresing & Pehl GmbH (2023): f4transkript. [Computerprogramm. https://www.audiotranskription.de, 17.06.2024].

Audiotranskription Dr. Dresing & Pehl GmbH (2023): f4x. [Computerprogramm. https://www.audiotranskription.de, 17.06.2024].

Bärenfänger, Olaf; Harsch, Claudia; Tesch, Bernd; Vogt, Karin (2019): Reform, Remake, Retusche? Diskussionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zum Companion to the CEFR (2018). *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 30 (1), 7-13.

Caspari, Daniela (2013): Sprachmittlung als kommunikative Situation. Eine Aufgabentypologie als Anstoß zur Weiterentwicklung eines Sprachmittlungsmodells. In: Reimann, Daniel; Rössler, Andrea (Eds.): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 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, 17.06.2024].

Council of Europe; Language Policy Unit (2000): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg. [http://www.coe.int/lang-CEFR; 17.06.24].

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, 17.06.2024].

Camerer, Rudi; Pilaski, Anna (2021): *Mediation: Kognitiv und beziehungsrelevant – Wie funktioniert das eigentlich?* Goethe-Institut. [https://www.goethe.de/ins/th/de/spr/mag/22285744.html, 17.06.24].

Cummins, Jim (1984): *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego: College Hill.

Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Daum, Susanne (2023): *44 Mediationsspiele für Gruppen- und Partnerarbeit*. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett.

Dietrich-Grappin, Sarah (2024): Plurilinguale Kompetenz in den neuen Bildungsstandards – Ein mehrsprachigkeitsdidaktischer Meilenstein mit Wermutstropfen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 35 (1), 73-89.

DYLAN. *Language dynamics and management of diversity*. [http://www.dylan-project.org/Dylan_de/home/home.php, 17.06.24].

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

Europarat (Ed.) (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Begleitband. Anhang 5: Beispiele für den Gebrauch der Deskriptoren für Online-Interaktion und Mediationsaktivitäten. Stuttgart: Klett. [https://www.klett-sprachen.de/downloads/24548/Anhang_5F5_3A_5FBeispiele_5Ff_FCr_5Fden_5FGebrauch_5Fder_5FDeskriptoren_5Ff_FCr_5FOnline_2DInteraktion_5Fund_5FMediationsaktivit_E4ten/pdf, 17.06.24].

Europarat (Ed.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.

Funk, Hermann; Kuhn, Christina (Eds.) (2023): *Das Leben*. Die selbstverständliche Art, Deutsch zu lernen. Kurs- und Übungsbuch B1. Berlin: Cornelsen.

García, Ofelia; Wei, Li (2014): *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Hampshire: Palgrave MacMillan.

Gehrmann, Siegfried (2017): Wir und die Anderen oder warum Kultur zugleich heterogen und nicht heterogen ist – Fragen an den Kulturbegriff und die Kulturvermittlung im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache 22 (1), 83-106. [https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3105/, 17.06.24].

Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung e.V. (2023). *onSET* [Computerprogramm. http://www.onset.de, 17.06.24].

KMK = Kultusministerkonferenz (2023a): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf, 17.06.2024].

KMK = Kultusministerkonferenz (2023b): Bildungsstandards Erste Fremdsprache (Sekundarstufe I): Beitrag zur Implementation. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/Qualitaet/2023-06-16_ImplBroschuere_BiSta_1FS.pdf, 17.06.2024].

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

Kramsch, Claire (1999): Thirdness: Thee intercultural stance. In: Vestergaard, Torben (Ed.): *Language, culture and identity.* Aalborg: Centre for Languages and Intercultural Studies, Aalborg University Distribution, Aalborg University Press, 41–58.

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 (Eds.): *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin: Peter Lang, 115–136.

Marxl, Anika; Müller, Jule Inken; Rössler, Andrea; Schädlich, Birgit (2024): Mediation und Sprachmittlung: Diskussion eines komplexen Konzepts in den neuen Bildungsstandards für die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 35 (1), 91-105.

North, Brian; Piccardo, Enrica (2016): Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR).[https://rm.coe.int/developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-mediation-for-the-co/1680713e2c, 17.06.24].

Plikat, Jochen (2017): *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts.* Eine kritische Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Kompetenz. Frankfurt am Main, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien: Peter Lang.

Reimann, Daniel (2022a): Mediation in the Companion Volume to the CEFR. Construct, Scales and Descriptors. In: Katelhön, Peggy; Marecková, Pavla (Eds.): *Sprachmittlung und Mediation im Fremdsprachenunterricht an Schule und Universität*. Berlin: Frank & Timme Verlag, 45–77.

Reimann, Daniel (2022b): Sprachmittlung – Mediation: Welche Konsequenzen für die Praxis aus dem Companion Volume? Eine curriculumanalytische Untersuchung und theoretisch-konzeptionelle Modellierungen für den Fremdsprachenunterricht.I *Pandaemonium Germanicum* 25 (46), 34–56.

Schädlich, Birgit (2020): Ist das denn noch Sprachmittlung? Das neue Konzept der ‚Mediation' im Companion Volume zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen des Europarats. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 14 (2), 9-29.

Scheele, Brigitte; Groeben, Norbert (2010): Dialog-Konsens-Methoden. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Eds.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 506–523.

Schuhmann, Katharina (2023): *Transkriptionsrichtlinien*. Projekt: Sprachmediation. [https://osf.io/ymvck/, 29.01.2024].

Veronesi, Daniela; Spreafico, Lorenzo; Varcasia, Cecilia; Vietti, Alessandro & Franceschini, Rita (2013): Multilingual higher education between policies and practices. A case study. In: Berthoud, Anne-Claude; Grin, François & Lüdi, Georges (Eds.): *Exploring the Dynamics of Multilingualism. The DYLAN Project*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company, 253-278.

Zentrum für Fremdsprachen Ausbildung (ZFA) der Ruhr-Universität Bochum: *Tandem-Material*. [https://www.zfa.ruhr-uni-bochum.de/ils/lernen/tandemmaterial.html, 18.07.24].