Mediationskompetenzen in der Gruppeninteraktion: Beobachtungen und Befunde aus einer empirischen Studie mit DaF-Lernenden

Ulrike Arras und Katharina Schuhmann[1]

ABSTRACT
The study examines mediation competencies among L2 German speakers in the context of a collaborative group task conducted remotely via video conference. Using the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe 2001; Europarat 2001) and its more recently published companion volume (Council of Europe 2018; Europarat 2020), we examine how well the new mediation descriptors can be applied to observed group interactions. The study underscores the need for flexible interpretation of the CEFR descriptors and emphasizes mediation as a foundational skill in education, especially in multilingual and multicultural settings.

1 Begründungszusammenhang

Durch Wirtschaft, Migration und soziale Kontakte international vernetzte Gesellschaften wie die deutsche sind mehr und mehr von kultureller Diversität und Mehrsprachigkeit geprägt. Dies macht spezifische kommunikative und interaktive Kompetenzen sowie interkulturelle Sensibilität und Empathiefähigkeit erforderlich, die dem plurilingualen und interkulturellen Miteinander förderlich sind und Zusammenarbeit und Verständigung erleichtern. Dies betrifft praktisch alle Domänen unseres privaten und öffentlichen Daseins, sei es im beruflichen Kontext, in der Familie und im Bekanntenkreis und nicht zuletzt auch in Bildungszusammenhängen. Besonders in Bildungskontexten entstehen angesichts der (tatsächlich nicht ganz so neuen) Herausforderungen

[1] Die Autorinnen sind in alphabetischer Reihenfolge genannt, beide sind Erstautorinnen und haben gemeinsam den vorliegenden Aufsatz verfasst. 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 studentischen Hilfskräften der Universität Oldenburg für ihre Transkriptionsarbeit sowie Gutachter:innen und Herausgeberinnen für wertvolle Anregungen.

9783631938935 - arras@gast.de - Not for resale. © Peter Lang Verlag

nun neue Anforderungen, ist doch gerade Schule nicht nur Ort der Begegnung verschiedener Sprachen und Kulturen, sondern auch der Rahmen, in dem die angesprochenen umfassenden Kompetenzen sowie die nötige Sensibilität entwickelt werden müssen. Zum einen erfolgt dies klassisch im Sprach(en)unterricht, also bezogen auf Einzelsprachen (*named languages*, vgl. García & Kleyn 2019) wie Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache, zum anderen in Bildungsinstitutionen generell, also sowohl im geschützten Raum des (sprachsensiblen) Fachunterrichts als auch auf dem Pausenhof.

Allerdings reicht es wohl immer weniger aus, einzelne Sprachen als Unterrichtsfach anzubieten in der Hoffnung, die Lernenden erwürben in diesem Rahmen und in diesen Einzelsprachen ein jeweils möglichst hohes Kompetenzniveau und zwar in möglichst vielen Teilkompetenzen, namentlich den klassischen Bereichen Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen (additive Mehrsprachigkeit). Der Fokus sollte stattdessen verstärkt auf Interaktion und Zusammenarbeit innerhalb von Gruppen liegen – seien es nun Lerngruppen im Bildungskontext oder Arbeitsgruppen in beruflichen Zusammenhängen. Dies ist umso relevanter, als Gruppen, sei es in der Schule, an der Hochschule oder eben im Berufsalltag, immer häufiger mehrsprachig sind. Damit werden außer rein sprachbasierten Fähigkeiten noch weitere Kompetenzen erforderlich. Gelingende Zusammenarbeit bedarf neben Kompetenzen in mehreren Einzelsprachen vor allem Mediationskompetenzen, die uns die Zusammenarbeit in mehrsprachigen und von kultureller Diversität gekennzeichneten Lern- und Arbeitsgruppen ermöglichen und erleichtern.

Mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) (deutschsprachige Version, Europarat 2001; CEFR, englischsprachige Version, Council of Europe 2001) und insbesondere mit dem 2018 erschienenen *Companion Volume* (Council of Europe 2018) bzw. mit der als Begleitband bezeichneten deutschsprachigen Version (Europarat 2020) liegt uns nunmehr ein für diese Fragestellung nützliches Konzept vor. Der Begleitband liefert nämlich erstmals skalierte und validierte Kompetenzbeschreibungen zu Mediationskompetenzen[2], die uns zum einen bei der Beobachtung von Mediation und zum anderen für curriculare und evaluative Zwecke Orientierung bieten.

[2] Zur Entwicklung der Mediationsdeskriptoren im Projekt s. North & Piccardo 2016.

9783631938935 - arras@gast.de - Not for resale. © Peter Lang Verlag

Der Komplexität des Begriffs ‚Mediation/Sprachmittlung' begegnet der Begleitband mit Ausdifferenzierung. Damit erfährt der Begriff eine Erweiterung hin zu einem umfassenden pädagogischen Ansatz, „der sprachliche, pragmatische und interkulturelle Kompetenzen mit psychosozialen Dispositionen der Kommunikation vereint" (Arras & Schuhmann 2024: 244). Mediation wird nunmehr zu einer – so drückt es Krombach (2021: 116) aus – „Suprakompetenz" mit drei Unterkonzepten bzw. Modi ausdifferenziert:

- „Mediation von Texten" (Europarat 2020: 112ff) erfolgt durch Handlungen, die sprachbasierte Informationen zielgruppenadäquat für andere Interaktant:innen oder Kontexte aufbereiten und wiedergeben, entweder schriftlich oder mündlich, ggfs. auch visuell unterstützt, etwa durch eine grafische Darstellung in Form einer Zeichnung, einer Übersicht o.Ä. Dies macht verschiedene kognitiv anspruchsvolle Handlungen erforderlich, etwa die Zusammenfassung von Informationen oder aber die Erweiterung derselben durch Bereitstellung zusätzlicher Wissensbestände, die ggfs. zielgruppenseitig nicht bereitstehen. Typische Sprachhandlungen bei Mediation von Texten können z.B. Paraphrasieren oder Übersetzen sein. Flankiert werden kann diese Arbeit etwa durch Notizen (beispielsweise während einer Besprechung, zu der im Anschluss ein Protokoll anzufertigen ist, oder während der Lektüre eines Fachaufsatzes, der später zitiert werden soll; vgl. Arras 2022). Als Beispiele für Skalen aus dem Begleitband, die solche Mediationshandlungen der Kategorie ‚Mediation von Texten' illustrieren, seien „Spezifische Informationen weitergeben" sowie „Verarbeitung von Texten" (Europarat 2020: 116ff.) angeführt.
- „Mediation von Konzepten" (Europarat 2020: 112ff) fördert die interlinguale und interkulturelle Zusammenarbeit innerhalb einer von kultureller und sprachlicher Vielfalt geprägten Kommunikationssituation. Sie basiert auf kultureller Sensibilität und Empathiefähigkeit. Nur durch diese Fähigkeiten kann in der konkreten Kommunikation antizipiert werden, ob die Interaktant:innen an der gemeinsamen Ko-Konstruktion von Bedeutung partizipieren und das Kommunizierte auch gegenseitig nachvollziehbar bleibt. Ebenso lässt sich erkennen, ob Wissensbedarfe oder Missverständnisse vorliegen, denen

9783631938935 - arras@gast.de - Not for resale. © Peter Lang Verlag

etwa durch die Bereitstellung zusätzlicher Informationen begegnet werden muss, um sicherzustellen, dass alle an der Zusammenarbeit teilhaben. Um solche Handlungen zu erfassen, sei auf die Skalen im Unterkapitel „Gemeinsame Konstruktion von Bedeutung" zu Interaktion und Zusammenarbeit in der Gruppe (Europarat 2020: 130–134) verwiesen.

– „Mediation von Kommunikation" (Europarat 2020: 112ff) schließlich fokussiert die Atmosphäre innerhalb der Lern- oder Arbeitsgruppe und erleichtert die Teamarbeit, indem Konflikte und Spannungen wahrgenommen und ausgeglichen werden. In mehrsprachigen, plurikulturellen Teams scheinen hierbei vor allem die Kompetenzen nützlich, die in der Skala „Plurikulturellen Raum fördern" (Europarat 2020: 135f.) aufgeführt sind.

Wie manifestieren sich aber nun solche Mediationshandlungen in konkreten Situationen? Um Einblicke in die Arbeitsweise von Lerngruppen (im Hochschulkontext) zu gewinnen und Mediationshandlungen zu beobachten, zu analysieren und ihren Stellenwert zu eruieren, wurden in einer explorativen Studie Verbaldaten mit Ton- und Videoaufzeichnungen erhoben. Die Studie soll im Folgenden skizziert werden.

2 Empirische Studie

2.1 Teilnehmende und Methode der Studie

Für diese explorative Studie wurden insgesamt sechzehn Teilnehmende (N=16) aus den USA für eine digitale interaktive Gruppenarbeit rekrutiert; zwölf der Teilnehmenden waren Deutsch-als-Fremdsprache-Lernende (DaF-Lernende), die anderen vier L1 deutschsprachige DaF-Lehrkräfte, die ursprünglich aus einem deutschsprachigen Land stammten. Vier Arbeitsgruppen wurden gebildet. In jeder Gruppe nahmen zwei bis vier DaF-Lernende auf ca. B2-Niveau teil, begleitet von einer der vier DaF-Lehrkräfte. Die Studie wurde per BigBlueButton (BBB) durchgeführt. Als Kontext wurde den Teilnehmenden gesagt, dass sie Studierende aus Deutschland beratend unterstützen sollen, die

9783631938935 - arras@gast.de - Not for resale. © Peter Lang Verlag

überlegen, ein Austauschsemester in den USA zu verbringen. Die konkrete Zielaufgabe für die Teilnehmenden bestand darin, eine digitale deutschsprachige Infografik mit der Software Canva für eine (fiktive) *peer group* in Deutschland zu erstellen, in der sie Unterschiede – und ggf. Gemeinsamkeiten – über die Hochschulsysteme der beiden Länder darlegten. In dieser Aufgabe sollten die Teilnehmenden also kulturspezifische Phänomene in Bezug setzen und Informationen für andere aufbereiten und zusammenstellen. Die konkrete Aufgabenstellung lautete wie folgt:

> „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?"

Nach Erläuterung des Arbeitsauftrages wurden den Teilnehmenden von Mitautorin KS mögliche Themenbereiche vorgestellt, von denen sie Themen für ihre Infografik auswählen und gewichten konnten. Den Teilnehmenden wurde unterbreitet, dass sie in der Gruppe aushandeln sollten, was sie als relevant und wesentlich einstuften. Zur Unterstützung der Arbeitsphase erhielten alle Gruppen Links zu englischsprachigen schriftlichen Texten sowie zu einem Video im Internet mit Fakten, Details und Meinungen zur Thematik. Den Teilnehmenden wurde freigestellt, ob sie diese und / oder andere Texte und Informationen im Internet recherchieren und einbeziehen wollten. Sie wurden außerdem ermutigt, ihre eigenen Erfahrungen und ihr Weltwissen in die Gruppenarbeit zu integrieren. Bevor die eigentliche Gruppenarbeitsphase begann, spielte die Mitautorin KS allen Gruppen zwei Videos vor, in denen wiederum Perspektiven auf die zu bearbeitende Thematik von verschiedenen Akteur:innen dargestellt wurden. In einer sich anschließenden ca. 50-minütigen interaktiven Arbeitsphase erstellten die vier Gruppen jeweils eine Infografik, die sie am Ende der (fiktiven) *peer group* auch mündlich präsentierten. Die Mitautorin KS fungierte hierbei als Ersatz für die Zielgruppe. Neben der gesamten Gruppenarbeitsphase wurden auch diese Präsentationen mittels Videoaufnahme aufgezeichnet.

9783631938935 - arras@gast.de - Not for resale. © Peter Lang Verlag

2.2 Gruppenarbeit als Mediationsaufgabe

Die Erstellung der Infografik stellt für sich genommen bereits eine zentrale Mediationsaufgabe dar, denn dabei müssen die Gruppenmitglieder zunächst Meinungen und Ideen rezipieren bzw. sammeln und diese dann auf ihre Relevanz prüfen, um sich auf jene Informationen zu konzentrieren, die ihnen am relevantesten erscheinen. Diese wesentlichen Aspekte sind sodann gebündelt, reduziert und im Fall von als komplex rezipierten Informationen ggfs. vereinfacht darzustellen. Hier ist anzumerken, dass die Gruppenmitglieder in dieser Situation die Informationsbedarfe der Zielgruppe berücksichtigen müssen, um die Informationen adressat:innen- und kontextorientiert sprachmitteln zu können. Auch hier ist das Aufgabenformat so gewählt, dass das Vorwissen sowie die möglichen Fragen und die Motivation der Zielgruppe zu antizipieren sind. Auf dieser Basis sollen die Gruppenmitglieder also die relevantesten Themen für ihre Infografik auswählen. Diese müssen dann im nächsten Schritt inhaltlich und sprachlich – sowie ggf. visuell – derart aufbereitet werden, dass sie möglichst unmittelbar von der Zielgruppe erfassbar sind.

Um Mediationsstrategien zu elizitieren, schien für unsere Studie eine Aufgabenstellung mit dem Ziel der Erstellung einer digitalen Infografik angemessen. Außerdem sind Infografiken weit verbreitet, gerade auch in Sozialen Medien, die von der Altersgruppe der Proband:innen sowie der fiktiven Zielgruppe frequentiert werden. Der Erfolg bzw. die Qualität einer Infografik bemisst sich einerseits an der Validität und Zuverlässigkeit ihres Informationsgehalts sowie andererseits an ihrer Attraktivität für und ihrer Inanspruchnahme durch die Zielgruppe sowie ihre rasche Nachvollziehbarkeit seitens der Rezipient:innen. Damit integriert der gesamte Prozess der Erarbeitung und Erstellung einer Infografik alle drei Mediationsmodi, nämlich Mediation von Texten ebenso wie Mediation von Konzepten und Mediation von Kommunikation (s.o.).

2.3 Analyseansatz der Beobachtungsdaten

Die Verbaldaten wurden qualitativ ausgewertet und erheben keinen Anspruch auf Repräsentativität, da es sich um eine kleine Stichprobe handelt. Für die Audioaufnahmen wurden zunächst mithilfe der Software f4x (Audiotranskription 2022b, jetzt Teil der Software „f4“) Transkripte

9783631938935 - arras@gast.de - Not for resale. © Peter Lang Verlag

automatisiert erstellt. Anschließend wurden diese Transkriptionen von mindestens zwei Personen unter Verwendung der originalen Video- und Audioaufnahmen in der Transkriptionssoftware f4transkript (Audiotranskription 2022a, jetzt ebenfalls Teil der Software „f4“) überarbeitet und an die spezifischen Transkriptionsrichtlinien des Projekts angepasst[3]. Die beiden Autorinnen analysierten und evaluierten die Interaktionen hinsichtlich der Mediationshandlungen anhand der orthografischen Transkripte und der audiovisuellen Aufnahmen im gemeinsamen Austausch. Dabei wurden Mediationshandlungen und -strategien in den Transkripten sowie anhand der audiovisuellen Daten identifiziert und mithilfe der Mediationsskalen und Beispieldeskriptoren des Begleitbandes (Europarat 2020) kategorisiert. Dies erwies sich als ein komplexer und zeitaufwendiger Prozess, der intensiver Diskussion bedurfte. Durch dialogischen Austausch dank des Dialog-Konsens-Verfahrens (vgl. Scheele & Groeben 2010) erreichten die Autorinnen Konsens in Bezug auf bestimmte Belegstellen. Dieser methodische Ansatz erwies sich als hilfreich und zeigt einmal mehr, dass Mediationshandlungen nicht immer eindeutig den einzelnen Mediationsskalen und -deskriptoren zugeordnet werden können (vgl. Arras & Schuhmann 2024b), worauf freilich bereits der Begleitband selbst hinweist (s. Europarat 2020: 113).

3 Ausgewählte Beobachtungen und Befunde

Bereits bei der Grobanalyse der Daten zeigte sich, dass Mediationshandlungen in der Zusammenarbeit hoch frequent sind. Die Verfeinerung in die Kategorien Mediation von Text, von Konzept und von Kommunikation erweist sich als hilfreich beim Verständnis des Konzepts Mediation und bei der Nachvollziehbarkeit der Interaktion in den Gruppen. Allerdings entpuppt sich die konkrete Anwendung der Deskriptoren auf konkrete Mediationsaktivitäten – wie oben bereits angedeutet – als schwierig (s. Arras & Schuhmann 2024a Arras & Schuhmann 2025) und zwar in dreierlei Hinsicht, wie im folgenden erläutert werden soll.

---

[3] Die Transkriptionsrichtlinien für dieses Projekt sind unter folgendem Link verfügbar: https://osf.io/ymvck/ (Schuhmann 2023).

9783631938935 - arras@gast.de - Not for resale. © Peter Lang Verlag

3.1 Erweiterter Mediationsbegriff

Die Komplexität des erweiterten Mediationsbegriffs führt wie erwähnt dazu, dass einzelne Mediationshandlungen nicht immer klar den drei Modi zuzuordnen sind. Sie überlappen sich und bedingen sich gegenseitig (s. hierzu auch den Hinweis im Begleitband, Europarat 2020: 113). Im Folgenden sei ein etwas längerer Auszug aus den Verbaldaten präsentiert, um dieses Phänomen nachvollziehbar zu machen, die verschiedenen Modi der Mediation aufzuzeigen und weitere Beobachtungen darzulegen.

Im Auszug arbeiten Sami, Antonia, Matt und Tiffany[4] zusammen. Matt, Tiffany und Sami sind DaF-Lernende auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus (zwischen B1 und B2), während Antonia als DaF-Lehrkraft tätig ist, Deutsch als Erstsprache erworben hat und in Deutschland aufgewachsen ist. Bei der zitierten Textstelle geht es zum einen darum, relevante Punkte auszuwählen, die auf der Infografik thematisiert werden sollen. Das wiederum erfordert es, sich als Gruppe über die Aufgabenstellung Klarheit zu verschaffen, also zu rekapitulieren, wer die Zielgruppe ist, welche Informationsbedarfe und welche Motivation sie vermutlich mitbringt.

Auszug: Gruppe 4, Teil b:

Matt #00:07:27-0# Ah, hier. Das mit dem, wie man sich für einen Studienplatz bewirbt. Ich weiß nicht, ob es viele Unterschiede gibt […] Ehm [..]00:07:44-7[.] 00:07:44-8[.] Also in dem Video hat es hat es gesagt, dass für [.] ehm für manche Unis [.] muss man so gute Noten von der *High School* haben, um einen Platz zu bekommen. Aber das ist nicht der Fall für alle Universitäten. Ha- Habe ich das richtig verstanden? [..] #00:08:10-6#

Antonia #00:08:10-6# Kommt auf den Studiengang an – so was wie Medizin oder auch Jura, also Recht. Da musst du einen super Schulabschluss haben. Aber es gibt auch freie [!] Fächer. Also oft gehören Sprachen und Humanwissenschaften dazu. Die sind ohne diesen Numerus Clausus. Und dann kann man sich ehm eigentlich da anmelden. Und dann kann die Uni auch sehr voll sein, wie sie [=Sprecher:innen im Video] sagen, können viele Leute das Fach studieren. Und das ist'n Nachteil

[4] Es handelt sich hier um Codenamen, nicht um die Realnamen der Teilnehmenden.

9783631938935 - arras@gast.de - Not for resale. © Peter Lang Verlag

in Deutschland, je nachdem, was man studiert, sind die Unis sehr [!] voll. Und was sie auch gesagt haben, sie haben, weil sie nicht so viel Geld haben wie viele Unis in Amerika durch die eh Studiengebühr. Es kommt ja mehr Geld rein. Es gibt nicht so gute Ausstattung, also sie haben einfach nicht so gute Technik oder Geräte oder [NICKT]. Das ist also besser in den USA als in Deutschland #00:09:05-4#

#00:09:05-4# *Oft* #00:09:10-9#

Matt #00:09:05-4# *[NICKT]* [….] #00:09:10-9#

Sami #00:09:10-9# Okay, eigentlich habe ich eine Frage. Also wir, wir machen diese Infografik um jemanden also, um Studenten zu erklären warum sie ein Austausch in den USA machen sollen oder #00:09:23-2#

Antonia #00:09:23-2# *[NICKT]* #00:09:24-8#

Sami #00:09:23-2# *warum sie das wollen?* [.] Okay, also nicht [!] in den USA zu studieren, sondern einfach ein' Austausch zu machen, #00:09:34-1#

#00:09:34-2# Richtig? #00:09:36-1#

Matt #00:09:36-1# Oder Austauschstudent zu sein. #00:09:38-4#

Antonia #00:09:38-4# Ja, so hab' ich das verstanden. #00:09:39-8#

Sami #00:09:39-8# Ach so, okay. #00:09:42-2#

Antonia #00:09:42-3# Also, die überlegen: Vielleicht soll ich mich bewerben, um in Deu- in USA ein oder zwei Semester zu studieren. Und was muss ich jetzt tun? Oder lohnt sich das für mich? Wie kann ich das machen? Was sind die Vorzüge? Was hab# ich davon und was – das könnt ihr mir jetzt sagen, ihr studiert ja jetzt hier in den USA: Was ist denn für euch das Gute dabei, dass ihr studiert, hier jetzt oder nochmal wie, wie habt ihr euch beworben an eurer Uni? Wie ging das jetzt? [….] #00:10:16-5#

Tiffany #00:10:16-5# Also ich weiß bei, also die Universität, wo ich studiere. Ehm. Es gab so eine Applikation [= Bewerbung], ein ganzes

9783631938935 - arras@gast.de - Not for resale. © Peter Lang Verlag

Applikationsprozess, wo man ehm. Man musste viel Informationen geben, ehm. Ich musste meine Noten angeben, von ehm von Lyzeum und so weiter. Ehm. Aber auch dann [seufzt leicht] ehm musste ich ehm so Essay schreiben und ehm Informationen über [schmatzt] oh, was war das? Einfach viel Informationen über mich. Was habe ich gemacht? Wie-wieso würde ich eine gute Studenten diese Universität we-werden? Und ehm es ist, ich weiß nicht genau, wie das in Deutschland funktioniert, ob es so ein großes Prozess gibt. Oder ist das einfach die Noten und das ist alles. #00:11:03-3#

Antonia #00:11:03-4# [KOPFSCHÜTTELND] Du musst nicht Essays schreiben, weil dann ist das noch bei dir so, wie es bei mir damals war, als ich mich für hier beworben hab'. Du musst fast sozusagen eine Bewerbung für dich selbst schreiben #00:11:15-5#

Tiffany #00:11:15-5# *[NICKT] ja, klar.* #00:11:16-5#

Antonia #00:11:15-5# *wie auch wie für* einen Job eigentlich, ne? Du musst dich selbst [.] ganz super darstellen, und [!] deine Noten dazu legen und [!] vielleicht eine Empfehlung von einem Professor. [.] Ich weiß jetzt auch nicht ganz aktuell, wie es in Deutschland ist, aber das musst du so nicht machen. Du musst gute Noten haben und dann hast du Formulare und bewirbst dich. Also, das ist auf jeden Fall einfacher, wenn die Noten stimmen. Hier hast du gute Noten, aber musst irgendwie ja auch noch 'n gutes Essay über dich selbst schreiben, richtig #00:11:43-1#

Tiffany #00:11:43-1# Mhm [NICKT] #00:11:43-7#

Matt #00:11:43-7# Mhm [NICKT]. #00:11:44-7#

Zunächst thematisiert Matt das Problem Bewerbung um einen Studienplatz als relevant für die Infografik. Sein Zweifel hinsichtlich der Unterschiede dazu in beiden Kulturen, USA und Deutschland, fungiert als indirekte Aufforderung an die anderen Mitglieder der Gruppe, sich dazu zu äußern. Er selbst fasst das für die Arbeitsgruppe bereitgestellte Informationsmaterial (Video) zu dem Punkt der Bewerbung um einen Studienplatz bzw. dem

9783631938935 - arras@gast.de - Not for resale. © Peter Lang Verlag

Einschreiben in einen Studiengang an der Universität zusammen („in dem Video hat es gesagt, dass […]" = Mediation von Texten), nämlich, dass gute Noten eine Grundvoraussetzung seien; einschränkend gelte dies jedoch nicht für alle Universitäten. Die Frage „Habe ich das richtig verstanden?" kann hier als eine Form von ‚Mediation von Konzept' interpretiert werden, denn sie soll die Ko-Konstruktion von Bedeutung innerhalb der Gruppe elizitieren. Antonia reagiert mit einer längeren Ausführung aus ihrem Erfahrungswissen. Sie bedient sich jedoch auch der ‚Mediation von Text', wenn sie auf die Informationen aus dem Video rekurriert („wie sie [=Sprecher:innen im Video] sagen", „Und was sie auch gesagt haben").

Die Pause, die entsteht (#00:09:05-4#), nutzt Sami (00:09:10-9#), um für sich und die Gruppe nochmals die Aufgabenstellung, die Zielsetzung des Arbeitsauftrags und die fiktive Zielgruppe der Infografik zu rekapitulieren. Sie tut dies in Form einer indirekten Frage. Sie fordert die anderen auf, die eigene Rolle zu definieren. Hierbei ist klarzustellen, ob es für die Zielgruppe um ein Austauschsemester oder aber um ein ganzes Studium in den USA geht. Dieser Versuch wäre sicher dem Modus ‚Mediation von Konzepten' zuzuordnen, denn Sami ist bemüht, die Gruppe zu einer Einigung zu führen, was getan werden soll, und welcher Fokus zu wählen ist, um die Aufgabe umzusetzen. Für Samis Äußerungen in diesem Kontext passt entsprechend der folgende B2-Deskriptor aus der Skala „Gemeinsame Konstruktion von Bedeutung":

> „Kann in einer Gruppe die eigenen Gedanken präsentieren und Fragen stellen, die andere zu Stellungnahmen einladen." (Europarat 2020: 131 bzw. Anhang 5: 40)

Ebenfalls passend erscheint aber auch eine Zuordnung zum Modus ‚Mediation von Kommunikation', wenn wir den Deskriptor auf B2 aus der Skala „Kommunikation in heiklen Situationen und bei Meinungsverschiedenheiten erleichtern" anlegen wollen:

> „Kann durch Fragen Bereiche der Übereinstimmung identifizieren und alle Beteiligten dazu einladen, mögliche Lösungen aufzuzeigen." (Europarat 2020: 131 bzw. Anhang 5: 51)

3.2 Passgenauigkeit der Deskriptoren

Tatsächlich erweisen sich die Deskriptoren also selten als umfassend treffsicher. Vielmehr passt oft nur ein Teilaspekt der in den Deskriptoren angeführten Kompetenzen und Aktivitäten. Oder anders ausgedrückt: Die

9783631938935 - arras@gast.de - Not for resale. © Peter Lang Verlag

beobachtbare Mediationshandlung wird nur zum Teil durch den Deskriptor erfasst. Somit wird auch eine Stufenzuordnung ungenau. Dieses Phänomen zeigte sich sehr deutlich in der im Dialog-Konsens-Verfahren erfolgten Datenanalyse.[5] Der zitierte Interaktionsauszug liefert auch hierfür ein anschauliches Beispiel, nämlich Matts Reaktion auf Samis Frage: Er ergänzt (#00:09:36-1#) Samis Hypothese bzw. konkretisiert Samis Definition des Arbeitsauftrags und seiner Zielgruppe. Auf Matts Ergänzung „Oder Austauschstudent zu sein", könnten somit auch der B1+-Deskriptor sowie der B2-Deskriptor aus der gleichen Skala passen:

> „Kann Fragen, Kommentare und einfache Neuformulierungen einbringen, um eine Diskussion fokussiert zu halten." (Europarat 2020: 132 bzw. Anhang 5: 40)
>
> „Kann zu gemeinsamer Entscheidungsfindung und Problemlösung beitragen, Ideen einbringen und gemeinsam weiterentwickeln, Details erklären und Vorschläge zum weiteren Vorgehen unterbreiten." (Europarat 2020: 131 bzw. Anhang 5: 39)

Hier zeigt sich aber, dass Matts knappe Ergänzung nur einen Teil der vorgeschlagenen Deskriptoren abdeckt, nämlich ‚einfache Neuformulierung' bzw., gemeinsame Entscheidungsfindung'; inwiefern dadurch die Diskussion fokussiert wird oder gar eine gemeinsame Weiterentwicklung erfolgt, bleibt an dieser Stelle unklar. Dieses Phänomen, dass nur ein Teil eines Deskriptors greift und somit eine Stufenzuweisung letztendlich nicht sicher vorgenommen werden kann, scheint uns symptomatisch im Umgang mit den GeR-Deskriptoren. Freilich betrifft dies nicht allein die Mediationsdeskriptoren. Vielmehr zeigt dies einmal mehr, dass die GeR-Deskriptoren in erster Linie als Beispieldeskriptoren zu verwenden sind und stets auf konkrete Situationen und Anforderungen angepasst werden müssen.

---

[5] Dieser Befund wurde bestätigt in einem Workshop zu den Mediationsdeskriptoren, den wir auf einer Fachtagung für Kolleg:innen aus Fremdsprachendidaktik sowie Sprachlehr- und -lernforschung anboten. Hierbei sollten ausgewählte Stellen aus unseren Transkripten in Kleingruppen analysiert und mit passenden Mediationsdeskriptoren aus dem Begleitband abgeglichen werden. Innerhalb der verschiedenen Arbeitsgruppen herrschte selten auf Anhieb Konsens bei der Zuordnung Mediationshandlung - Deskriptor. Vielmehr musste in den Kleingruppen Konsens erst ausgehandelt werden (Arras & Schuhmann 2024a).

9783631938935 - arras@gast.de - Not for resale. © Peter Lang Verlag

3.3 Skalierung

Angesichts der skizzierten Schwierigkeiten, Deskriptoren sicher und eindeutig zuzuordnen, beschlossen wir während der Analysearbeit, die Kompetenzstufen der einzelnen Deskriptoren zunächst weitgehend außer Acht zu lassen. Denn Ziel der Studie war keine Validierung der Kompetenzstufen, sondern vielmehr die praktische Anwendung der Skalen und Deskriptoren auf konkrete Mediationshandlungen und -aktivitäten. Die Skalierung der Leistungsbeschreibungen können wir also mit unserer auf Exploration ausgelegten Studie nicht verifizieren. Ausschlaggebend für unsere Analyse war somit in erster Linie die Frage, inwiefern die Beispieldeskriptoren die beobachteten Handlungen möglichst gut beschreiben. Dies gelang aus unserer Sicht insgesamt gut, wenngleich – ganz im Sinne des GeR-Ansatzes – stets Interpretation und Anpassung erforderlich sind, um Konsens herzustellen. Erweist sich die Handhabbarkeit der Deskriptoren also auf den ersten Blick als eingeschränkt, so belegt das Phänomen andererseits doch auch, dass die Deskriptoren eben als Beispieldeskriptoren zu verwenden sind – so wie sie ja auch bezeichnet und intendiert sind. Wir plädieren also für einen flexiblen Umgang mit den Mediationsdeskriptoren des Begleitbandes, bei dem es vor allem um die eigene Vergewisserung und Kalibrierung im Austausch mit Kolleg:innen gehen sollte. In diesem Sinne dient das Dialog-Konsens-Verfahren zudem der Validierung.

Im weiteren Verlauf der Klärung des Arbeitsauftrags übernimmt Antonia die Akzentsetzung, indem sie Fragen aus der Sicht der fiktiven Zielgruppe formuliert (#00:09:42–3#). Dies erinnert an die Steuerungsfragen von Lehrkräften zur Orientierung ihrer Lernenden im Unterrichtsgeschehen. Durch solche Fragen sollen i.d.R. Denkprozesse in Gang gesetzt und der Fokus der Reflexion justiert werden. Fragen seitens der Lehrkräfte haben also i.d.R. eine didaktische Motivation. Hier zeigt sich vermutlich das Erfahrungswissen der Lehrkraft.[6]

Schließlich bringt sich auch Tiffany ein (#00:10:16-5#), indem sie aus ihrem Erfahrungswissen die Anforderungen einer Bewerbung an einer US-amerikanischen Hochschule beschreibt und dabei auch die deutsche Perspektive

[6] Zur Kommunikation im Unterrichtsgeschehen s. Hallet & Königs 2010; speziell zu interkulturellen Unterschieden bei der Lehr-Lern-Kommunikation zwischen Lehrkräften und Studierenden (Vergleich Italien – Deutschland) s. Thielmann et al. 2015.

9783631938935 - arras@gast.de - Not for resale. © Peter Lang Verlag

mitdenkt bzw. bezweifelt, dass der Bewerbungsprozess auch in Deutschland so aufwendig ist. Dies fungiert als indirekte Frage, die sogleich von Antonia beantwortet wird. Antonia finalisiert das Thema sodann, indem sie erläutert, wie ihrer Erfahrung nach eine Bewerbung in den USA im Vergleich mit dem Prozedere in Deutschland aussehen sollte. Dies liefert sie als Hintergrundwissen für die US-amerikanischen Deutschlernenden Matt, Tiffany und Sami, die nur zum Teil über direkte Deutschland-Erfahrungen verfügen.

3.4 Mediationskompetenz als Gruppenkompetenz

Die Deskriptoren und ihre Stufenzuordnung beziehen sich konzeptuell auf Individuen. Das bedeutet, wenn wir konstatieren: „kann dies und jenes", so beziehen wir uns auf eine Person, die Sprache verwendet, etwa eine Lernende in einem Bildungskontext. Der GeR hat also prinzipiell Individuen im Blick. Bei genauer Betrachtung der Abläufe innerhalb einer Kommunikationssituation zeigt sich allerdings, dass die Gruppe als Ganzes ebenfalls über Kompetenzen verfügt, über Gruppenkompetenzen, die sie gemeinsam erbringt. Die Individuen in dieser Gruppe zeigen u.U. bestimmte Mediationskompetenzen nicht oder nur eingeschränkt, in der Kooperation mit den anderen Interaktant:innen und im Ergebnis kann dann aber doch ein bestimmtes Kompetenzniveau festgestellt werden. Es ist mithin der entscheidende Vorteil einer Zusammenarbeit im Team, dass alle Interaktant:innen beisteuern, was ihnen an Kompetenzen individuell zur Verfügung steht und so die Gruppe bzw. die anderen Individuen davon profitieren. Vor diesem Hintergrund kann im Falle unseres beispielhaften Auszugs konstatiert werden, dass Matt, Tiffany, Antonia und Sami gemeinsam dank Kooperation und Ko-Konstruktion von Bedeutung in der Lage sind, sich über den Arbeitsauftrag zu verständigen und auf dieser Basis ihre Infografik planen und anfertigen. Sie verwenden dazu verschiedene Mediationsmodi, nämlich Mediation von Text, von Konzept und auch von Kommunikation. Als Forschungsdesiderat bleibt hier festzuhalten, dass eine Folgestudie zur Validierung der Mediationsbemühungen – in Form der Infografiken – durch die Reaktion von Mitgliedern der tatsächlichen Zielgruppe weiterreichende Analysen ermöglichen würde. Hier ergeben sich interessante Forschungsfragen: Wie reagiert eine reale Zielgruppe auf die in einer solchen Infografik zusammengetragenen Informationen? Sind die von der Arbeitsgruppe

9783631938935 - arras@gast.de - Not for resale. © Peter Lang Verlag

ausgewählten Informationen relevant und sind sie nachvollziehbar dargestellt? Bleiben Fragen offen?

Diese sich einstellende Gruppenkompetenz macht es womöglich sowohl schwierig als auch unnötig, den einzelnen Gruppenmitgliedern Mediationskompetenzen und bestimmte Kompetenzniveaus zuzuordnen. Diese Erkenntnis ist sowohl für curriculare und methodisch-didaktische Lehr-Lern-Konzepte als auch für Evaluationskontexte bedeutsam, denn Mediation ist *per se* auf Interaktion zwischen mehreren Personen ausgelegt. In der Praxis wird jedoch bisher Sprachmittlung/Sprachmediation häufig derart geübt, dass einzelne Lernende Mediationsübungen absolvieren (etwa eine Unterrichtsstunde für einen fiktiven Klassenkameraden/eine fiktive Klassenkameradin sprachmitteln). Vor dem Hintergrund der beobachteten Mediationskompetenz als Gruppenkompetenz plädieren wir dafür, Mediation auch verstärkt im Gruppenkontext zu üben und schlussendlich auch als Gruppenkompetenz zu evaluieren. Immerhin sind es gerade solche Situationen, auf die wir unsere Lernenden vorbereiten müssen: kommunizieren und zusammenarbeiten in von Mehrsprachigkeit geprägten akademischen und beruflichen Arbeitsgruppen. Mediation im Gruppenkontext muss allerdings trainiert werden. Sie erfordert Sensibilität dafür, wie Bedeutung in der Interkation ko-konstruiert werden kann und wie Mediation von Kommunikation gelingt, oder – mit anderen Worten – wie Gruppenarbeit an sich unter den Teammitgliedern organisiert und reflektiert werden kann. Dies entspräche nach unserem Dafürhalten den Ansprüchen des ausgearbeiteten Mediationskonzeptes mit seinen drei Ausprägungen im Begleitband.

4 Ausblick

Perspektivisch lassen sich nunmehr zwei Aspekte festhalten: zum einen Mediationskompetenzen als Basiskompetenzen im Bildungsauftrag und zum anderen die praktische Handhabung der GeR-Deskriptoren in unserem Lehr-Lern-Kontext.

Wir meinen anhand unserer Verbaldaten zeigen zu können, wie Mediation in konkreten Arbeitsgruppen erfolgt und wirkt. Die Befunde sollten allerdings in Folgestudien verifiziert werden, denn tatsächlich geht es, wie ausgeführt, in unserer Studie in erster Linie um Exploration. Repräsentativität der Daten und Verallgemeinerung der Befunde sind – wie betont wurde – nicht gegeben. Auf alle Fälle lassen sich, wie auch an anderer Stelle dargelegt (vgl.

9783631938935 - arras@gast.de - Not for resale. © Peter Lang Verlag

Arras & Schuhmann 2024a, s. auch Arras & Schuhmann 2025 sowie Arras & Schuhmann 2024b)[7], der Stellenwert und die Funktionen von Mediationshandlungen erkennen. Daher kommen wir zu dem Schluss, dass Mediation so dass wir zum Schluss kommen, dass Mediation gerade in Kombination mit (Fremd-)Sprachenlernen Teil unseres Bildungsauftrags werden sollte, um zu gewährleisten, dass Menschen über vermeintlich sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg in die Lage versetzt werden, zusammenzuleben, sich zu verständigen und zu kooperieren. Um solche Basiskompetenzen zu entwickeln, müssen insbesondere schulische Curricula entsprechend ausgebaut werden und zwar nicht allein jene für den (Fremd-)Sprachunterricht. Vielmehr werden solche Basiskompetenzen nicht zuletzt fachübergreifend zum Beispiel im sprachsensiblen Fachunterricht und als Querschnittsaufgabe aller Fächer zu verankern sein.

Ferner konnten wir anhand der Daten die Handhabbarkeit der Deskriptoren für Mediationskompetenzen aus dem GeR-Begleitband erproben. Wie gezeigt erweisen sie sich im Kontext der skizzierten Datenauswertung als bedingt praktikabel, denn die Auseinandersetzung mit den Deskriptoren erfordert ein auf Konsens und Aushandeln ausgerichtetes Verfahren im Team, weil sich die Zuordnung eines Deskriptors zu einer konkreten Mediationshandlung oftmals als wenig eindeutig erweist. Gerade darin sehen wir jedoch den Mehrwert: Die Arbeit mit den Beispieldeskriptoren, sei es zu Mediation oder zu anderen Teilkompetenzen, lädt dazu ein, uns über konkrete Handlungen, Situationen und Kompetenzen Klarheit zu verschaffen und diese mit anderen auszuhandeln und gemeinsam zu bestimmen. Die Deskriptoren helfen uns, in konkreten Situationen, Handlungen und Anforderungen zu

[7] Die Arbeiten, auf die hier verwiesen wird, widmen sich verschiedenen Aspekten der interkulturellen und mehrsprachigen Kommunikation in einem universitären Fremdsprachenlernkontext wie sie in dieser größer angelegten Studie elizitiert wurden. Die Daten belegen, dass Mediation eine frequente und funktionale Kommunikationsstrategie darstellt. So zeigen Arras & Schuhmann (2025), wie Lernende in mehrsprachigen und plurikulturellen Situationen gezielt Mediationsstrategien einsetzen, um kulturspezifische Begriffe zu klären. Arras & Schuhmann (2024b) hingegen explorieren Unterschiede bei der Mediation, je nachdem, ob sie die Kommunikation innerhalb der Arbeitsgruppe ermöglichen soll oder ob sie die Kommunikation mit der Zielgruppe sichern soll. Es geht also zum einen um gruppeninterne und zum anderen um zielgruppen-orientierte Mediation. Diese Beobachtung erfordert weitere Systematisierung mit Hilfe einer breiteren Datenbasis.

9783631938935 - arras@gast.de - Not for resale. © Peter Lang Verlag

denken, wenn wir Curricula entwickeln, Testaufgaben konzipieren oder Lernübungen entwerfen. Das hier beschriebene Vorgehen, anhand von Deskriptoren des GeR und seines Begleitbands diskursiv und auf Basis des Dialog-Konsens-Ansatzes Handlungen zu analysieren und Einschätzungen gemeinsam auszuhandeln und so sich selbst und im Team zu kalibrieren, entspricht nach unserem Dafürhalten ganz der Tradition des GeR und mithin am ehesten seinen Zielen oder auch seinem Selbstverständnis – wie bereits in der Ausgabe von 2001 und mehr noch in jener von 2020 manifest wird. Der GeR und sein Begleitband verstehen sich danach als Instrument für alle, die aktiv im Bereich Sprachen lernen und Sprachen lehren sind, seien es Lernende, Lehrende, seien es Verantwortliche in der Bildungsplanung, um eine „gemeinsame Metasprache" (GeR 2020: 32) zu finden. Die praktische Auseinandersetzung mit dem GeR, also das (gemeinsame) Vertrautmachen mit seinen Skalen und Deskriptoren ist dabei zentral (s. etwa die „Hinweise für Benutzer" (GeR 2001: 8ff.) im Kapitel 1, insbesondere unter 1.4, S. 18). Denn das Ziel ist es, „nicht nur umfassend, transparent und kohärent zu sein, sondern auch offen, dynamisch und undogmatisch" (GeR 2001: 29). Dies erfordert von allen Beteiligten Flexibilität und die Bereitschaft zum Aushandeln.

Literatur

Arras, Ulrike (2022), Wissensverarbeitung in Bildungskontexten. Mitschreiben und Exzerpieren als Sprachhandlungen zwischen Wissensvermittlung und Sprachmittlung. In: Katelhön, Peggy & Marecková, Pavla (Hrsg.) (2022), *Sprachmittlung und Mediation im Fremdsprachenunterricht an Schule und Universität*. Berlin: Frank & Timme, 227–246.

Arras, Ulrike & Schuhmann, Katharina (2024a), *Inter pares*: Mediation im Spannungsfeld Mehrsprachigkeit, kollaboratives Arbeiten, Ko-Konstruktion von Bedeutung und Wissensvermittlung. In: Buschmann-Göbels, Astrid; Harsch, Claudia & Müller-Karabil, Anika (Hrsg.) (2024), *Fremdsprachen in Lehre und Forschung (FLF)*, 242–259.

Arras, Ulrike & Schuhmann, Katharina (2024b), Mediation in der interkulturellen Interaktion. Beispiele aus einer universitären Arbeitsgruppe für Deutsch als Fremdsprache (DaF). *Zeitschrift für Interaktionsforschung*

9783631938935 - arras@gast.de - Not for resale. © Peter Lang Verlag

in DaFZ (ZIAF) 4: 1, 97–120 [Online: DOI: https://doi.org/10.17192/ziaf.2024.4.1.8633. 12.03.2025].

Arras, Ulrike & Schuhmann, Katharina (2025), Wie Lernende mit kulturspezifischen Begriffen umgehen: Mediationskompetenzen im universitären DaF-Lehr-Lern-Kontext. In: Kulovics, Nina; Mentz, Olivier & Raith, Thomas (Hrsg.) (2025), *Grenzen – Grenzräume – Entgrenzungen in der Fremdsprachenforschung. Beiträge zur Fremdsprachenforschung (BFF) 18. (Dokumentation zum 30. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Freiburg 2023)*. Bielefeld: Schneider bei wbv, 57–73.

Audiotranskription Dr. Dresing & Pehl GmbH (2022a), *f4transkript* [Computerprogramm; NB: *f4transkript*, *f4x* und *f4analyse* sind nun im Produkt *f4* vereint] [Online: https://www.audiotranskription.de/shop/f4-lizenz-fuer-transkription/. 21.04.2025].

Audiotranskription Dr. Dresing & Pehl GmbH (2022b), *f4x* [Computerprogramm; NB: *f4transkript*, *f4x* und *f4analyse* sind nun im Produkt *f4* vereint] [Online: https://www.audiotranskription.de/f4/automatische-transkription. 21.04.2025].

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 [Online: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989. 01.03.2025].

Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) [Online: https://rm.coe.int/1680459f97. 07.05.2025].

Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* [GeR 2001]. Berlin: Langenscheidt.

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

García, Ofelia & Kleyn, Tatyana (2019), Translanguaging as an Act of Transformation. In: de Oliveira, Luciana C. (Hrsg.) (2019), *The Handbook of TESOL in K-12*. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons Ltd., 69–82.

Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung e.V. (2023), *onSET* [Computerprogramm] [Online: www.onset.de. 12.03.2025].

9783631938935 - arras@gast.de - Not for resale. © Peter Lang Verlag

Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.) (2010), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

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.) (2021), *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin: Peter Lang, 115–136.

North, Brian & Piccardo, Enrica (2016), Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR) [Online: https://rm.coe.int/developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-mediation-for-the-co/1680713e2c. 12.03.25].

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

Schuhmann, Katharina (2023), Transkriptionsrichtlinien. Projekt: Sprachmediation [Online: https://osf.io/ymvck. 12.03.2025].

Thielmann, Winfried; Redder, Angelika & Heller, Dorothee (2015), Linguistic practice of knowledge mediation at German and Italian universities. *European Journal of Applied Linguistics* 3: 2, 3–23.

9783631938935 - arras@gast.de - Not for resale. © Peter Lang Verlag