

---

## *The Language of Europe is Mediation: Sprachmittlung in mehrsprachigen (Arbeits-)Situationen*

Ulrike Arras (Bochum)

**Abstract:** Mit dem seit 2017 zugänglichen *Companion Volume* zum *Common European Framework of Reference* (Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen, 2020) stehen uns nunmehr validierte Deskriptoren und Skalen zur Verfügung, mit denen wir genauer sowohl Sprachmittlungskompetenzen als auch plurikulturelle und plurilinguale Kompetenzen erfassen können.

Der Beitrag zeigt anhand verbaler Daten aus mehrsprachigen Arbeitsgruppen im akademischen Umfeld, wie solche mehrsprachigen Situationen praktisch gemeistert werden. Dabei wird nachvollziehbar, welche Rollen die unterschiedlichen Formen von *mediation* bzw. Sprachmittlung spielen und wie flexibel die Interagierenden sich ihres gemeinsamen sprachlichen Repertoires und (interkulturellen) Wissens bedienen. In unserer von Globalisierung und internationaler Mobilität geprägten Welt wird sich ein zeitgemäßer (Fremd-)Sprachenunterricht in zunehmendem Maße der Vermittlung solcher Kompetenzen widmen müssen.

**Keywords:** (Sprach-)mittlung, Mediation, plurilinguale Kompetenzen, plurikulturelle Kompetenzen, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (Begleitband).

### *1. Begründungszusammenhang*

Mit dem sogenannten *Companion Volume* liegt uns nun seit Herbst 2017 ein Supplement zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR 2001) vor. Die erste Version (englischsprachig) war zunächst lediglich online zugänglich, die Publikation in Buchform erfolgte 2020. Seither erscheinen peu à peu Übertragungen in alle europäischen Sprachen; auch gibt es Projekte zur Übersetzungen in einige außereuropäische Sprachen. Bereits die Fassung von 2001 wurde in immerhin 40 Sprachen übertragen. Insgesamt betrachtet können wir also eine sehr starke Rezeption des GeR beobachten. Tatsächlich hatte wohl kaum zuvor ein Dokument des Europarats weltweit einen solch durchschlagenden Einfluss auf den Wirklichkeitsbereich Lehren und Lernen (fremder) Sprachen wie der Referenzrahmen.

Die Defizite der ersten Version waren freilich schon bald nach Erscheinen des GeR 2001 erkannt und moniert worden, so dass sich bereits früh das Projekt zur Überarbeitung und Erweiterung des GeR unter Leitung von Brian

North formierte. Hauptanliegen der ExpertInnen-Gruppe um North war die Überarbeitung und Erweiterung der Skalen. Neben neuen Skalen zu zeitgemäßen Kommunikationssituationen, wie etwa der Online-Kommunikation (GeR 2020: 104 ff.), wurden etliche Skalen lediglich überarbeitet, etwa indem Inkohärenzen ausgeräumt wurden (North 2016, North & Pantier 2015, Piccardo & North 2020). Für unseren Zusammenhang besonders wichtig ist jedoch die Konkretisierung von plurilingualen und plurikulturellen Kompetenzen sowie die Bereitstellung von auf empirischer Basis entwickelten Skalen mit Deskriptoren zum Komplex *mediation*. Denn *mediation* war zwar bereits in der 2000/2001er Version zentral, allerdings fehlten bislang validierte Skalen und Deskriptoren. Nunmehr steht aber ein ganzes Kapitel mit neuen Skalen dazu bereit (GeR 2020: 112 ff.).

Der GeR geht von einem erweiterten (Sprach-)Mittlungsbegriff aus und unterscheidet dabei die folgenden drei Bereiche:

- Mediation von Konzepten,
- Mediation von Kommunikation und
- Mediation von Texten

Die Unterscheidung ist nicht zuletzt für die Unterrichtspraxis nützlich, da in jeder Kategorie besondere Sprachhandlungen relevant sind, die gerade in Bildungszusammenhängen Bedeutung haben: etwa Informationen für andere komprimieren oder im Gegenteil zusätzliche spezifische Informationen für andere bereitstellen, um etwas zu erklären und zu veranschaulichen. Stets gilt es dabei zu antizipieren, welche Informationen für die Zielpersonen oder Zielgruppen erforderlich oder überhaupt von Interesse sind und über welche Informationen die Zielpersonen oder Zielgruppen vermutlich bereits verfügen. Dies erfordert ein hohes Maß an Empathiefähigkeit auf sozialer und interkultureller Ebene.

Freilich überlappen sich die drei Formen von Mediation, etwa wenn eine Mediationsstrategie sowohl der Mediation von Konzepten als auch der Mediation von Kommunikation dient. Für alle drei Typen gilt zudem, dass sie sowohl innerhalb einer Sprache oder Varietät als auch sprachübergreifend, zwischen zwei oder auch mehreren (Einzel-)Sprachen erfolgen kann. Ferner gilt: Da alle drei Formen i.d.R. auf Sprache(n) basieren bzw. verbal erfolgen, verwende ich hier die Begriffe „Mediation“ und „Sprachmittlung“ synonym.

- „Mediation von Konzepten“ umfasst sowohl die „Mediation von Beziehungen“, etwa die gemeinsame Gewährleistung der Kommunikationsvoraussetzungen, damit eine Kooperation innerhalb der Gruppe möglich wird, als auch die „kognitive Mediation“, i.e. die „Entwicklung und Erläuterung

- von Ideen“, so dass alle an der gemeinsamen Konzeptualisierung teilhaben können (GeR 2020: 129 ff.).
- „Mediation von Kommunikation“ ist besonders relevant für die Klärung von Missverständnissen oder zur Verhinderung derselben. Sie fokussiert etwa das Vermitteln zwischen InteraktantInnen aus unterschiedlichen kulturellen Zusammenhängen oder mit unterschiedlichen fachlichen bzw. beruflichen Vorerfahrungen. So kann es innerhalb der Gruppe erforderlich werden, spezifische Hintergrundinformationen bereitzustellen, um Unsicherheiten auszuräumen. Hier ist eine entsprechende Empathiefähigkeit Grundvoraussetzung, insbesondere in Kommunikationssituationen, bei denen Individuen aus verschiedenen kulturellen Zusammenhängen aufeinandertreffen. Mediation von Kommunikation basiert damit auf der Fähigkeit, einen „plurikulturellen Raum“ zu schaffen, in dem dank Perspektivenwechsel alle InteraktantInnen sich gegenseitig zu verstehen suchen (GeR 2020: 134 ff.).
  - „Mediation von Texten“ schließlich umfasst ein besonders breites Instrumentarium an Sprachhandlungen, aus mündlichen ebenso wie aus schriftlichen Kommunikationssituationen. Mediation von Texten kann sich auf die Übergabe von Text beziehen, aber auch auf Verarbeitung und adaptierte Weitergabe von Text, etwa durch Anreicherung der Textinformation oder aber Reduktion der Ausgangsinformation, je nach den Erfordernissen der Zielperson oder der interagierenden Gruppe. „Verarbeitung“ wiederum umfasst unterschiedliche Sprachhandlungen, etwa Paraphrasieren und Zusammenfassen oder auch Notizen anfertigen, mitschreiben, exzerpieren etc. (GeR 2020: 115 ff.).

Die im Begleitband differenzierten Mediationsformen sind in der mehrsprachigen Kommunikation direkt beobachtbar. Sie gelingt besonders dann, wenn die InteraktantInnen ihre gemeinsamen plurikulturellen und plurilingualen Repertoires ausschöpfen, sich ihrer bedienen, um Brücken zu bauen und ein gemeinsames Verständnis zu entwickeln, sich beispielsweise gegenseitig eigenkulturelle Phänomene erläutern, zusätzliche Informationen bereithalten, ggfs. Hintergrundinformationen liefern. Sie zeigen damit was Coste und Cavalli (2015: 27) als ureigenstes Anliegen von *mediation* verstehen, nämlich Distanz zwischen Menschen verringern: „Mediation can be defined as any procedure, arrangement or action designed in a given social context to reduce the distance between two (or more) poles of otherness between which there is tension.“

Mit dem Begleitband liegt uns nunmehr ein auf empirischer Basis validiertes Beschreibungsinstrumentarium vor, mit dem wir solche Sprachmittlungskompetenzen beobachten, beschreiben und schließlich auch evaluieren können. M.a.W.: Wir können uns damit Fragen nähern wie: Wie funktioniert

Sprachmittlung? Welche Mediationsstrategien innerhalb mehrsprachiger Kommunikationssituationen lassen sich beobachten? Wie erfolgreich sind sie? Solche Überlegungen führen schlussendlich zur Frage, wie Sprachmittlungshandlungen konkret im (Sprach-)Unterricht trainiert und gefördert werden können, um Mediationskompetenzen aufzubauen.

Dazu wurde in einer explorativen Studie zu Sprachmittlung in mehrsprachigen akademischen Arbeitssituationen Verbaldaten erhoben, die eben diese im GeR differenzierten *mediation*-Formen aufweisen. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es also, anhand der neuen Skalen zu Mediation mit ihren empirisch validierten Deskriptoren nachzuzeichnen, mit welchen Strategien die InteraktantInnen in konkreten plurilingualen und plurikulturellen (Arbeits-) Situationen Verständigung und Kooperation bewerkstelligen. Auszüge aus den Verbaldaten sollen im Folgenden illustrieren, wie Sprachmittlung praktisch funktioniert. In einem ersten Schritt soll es jedoch weniger darum gehen, verschiedene Kompetenzniveaus zu unterscheiden und voneinander abzugrenzen, etwa B1 vs. B2, denn dazu wird umfangreicheres Datenmaterial verschiedener InteraktantInnen in unterschiedlichen kommunikativen Settings erforderlich sein. Vielmehr geht es zunächst lediglich darum, Sprachmittlungsstrategien anhand der zur Verfügung stehenden Skalen zu identifizieren und zu kategorisieren.

## 2. Zur Studie: Sprachmittlung in mehrsprachigen (akademischen) Kommunikationssituationen

Die explorativ konzipierte empirische Untersuchung zu Strategien der Sprachmittlung in mehrsprachigen Kommunikationssituationen in akademischen Zusammenhängen (Arras, 2019, 2021, 2022) wurde an der dreisprachigen Freien Universität Bozen (FUB) durchgeführt. Die FUB in Südtirol (Norditalien) nutzt drei Sprachen gleichberechtigt nebeneinander: die beiden autochthonen Sprachen Deutsch und Italienisch sowie als internationale Arbeitssprache der Wissenschaften Englisch (Franceschini & Veronesi 2013, Veronesi & Spreafico 2008).

Primäres Anliegen der Studie ist es zu klären, wie relevant Sprachmittlung im mehrsprachig geprägten Hochschulalltag ist, d.h. in welchen Situationen Sprachmittlungsstrategien eingesetzt werden, welche Funktionen Sprachmittlung in solchen Situationen übernimmt und schließlich, welche Sprachhandlungen zum Zwecke der (Sprach-)mittlung eingesetzt werden. In einem zweiten Analyseschritt sollten Sprachmittlungsaktivitäten kategorisiert werden, um darauf aufbauend didaktische und curriculare Überlegungen anstellen zu können (Arras 2021).

Die Studie basiert auf einem Mehrmethodendesign (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2001, Lamnek 2010). Sie besteht zum einen aus einer Reihe semi-strukturierter explorativer Interviews mit Hochschulangehörigen der Universität Bozen. Die insgesamt 15 Interviews wurden mit Personen aus dem universitären Lehrkörper und aus der Hochschulverwaltung sowie mit Studierenden verschiedener Fachrichtungen durchgeführt. Sie wurden als Audiomaterial festgehalten und einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen (Aguado 2013). Die Interviews hatten explorativen Charakter und lieferten Einblicke in den Umgang mit mehrsprachigen Situationen im Hochschulalltag und in die Funktionsweise von Sprachmittlung.

Zum anderen wurden Audio- und Videoaufnahmen mehrsprachiger Situationen an der Universität aufgezeichnet, um praktische Sprachmittlung im universitären Kontext beobachten zu können. Die Aufnahmen stammen aus verschiedenen Workshops mit Hochschulangehörigen an der FUB, in denen mehrsprachige Kleingruppen gemeinsam kollaborative Aufgaben bearbeiteten. Es handelt sich dabei erstens um Audio- und Videodaten aus einem Workshop zu einem gesellschaftspolitisch aktuellen Problem, bei dem Hochschulangehörige aus unterschiedlichen Fachbereichen gemeinsam eine Präsentation auf der Basis mehrsprachiger Materialien zum Thema (teils Fachliteratur, teils populärwissenschaftlich gestaltete Materialien) erarbeiten mussten (Arras 2021).

Zweitens wurden Verbaldaten in einem Workshop zur Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften am Sprachenzentrum der FUB aufgezeichnet. Der Workshop hatte zum Ziel, die Lehrkräfte im Umgang mit dem GeR (2001) zu trainieren. Teilgenommen haben Lehrkräfte für die drei offiziellen Sprachen der FUB, i.e. Deutsch, Englisch und Italienisch. Alle brachten mehrjährige Berufserfahrung mit. Sie waren mehr oder minder vertraut mit dem GeR, allerdings wenig geübt in der praktischen Anwendung der Deskriptoren, etwa für die curriculare Planung oder die Konzipierung von Sprachprüfungen. So sollten sich die KollegInnen in Kleingruppen organisiert durch das Verfahren des Stationenlernens an verschiedenen Tischen mit dem GeR praktisch auseinandersetzen. Eine Aufgabe bestand beispielsweise darin, in der Kleingruppe die Anforderungen ausgewählter Sprachtests zu analysieren, um zu entscheiden, welche Kompetenzen und welche Niveaus damit abgedeckt werden. Zur Orientierung standen den Teilnehmenden an der Studie ausgewählte GeR-Skalen in den drei offiziellen Sprachen der FUB zur Verfügung.

Die Verbaldaten der Gruppenarbeit aus beiden Workshops wurden einer Grobanalyse unterzogen und jene für die Fragestellung der Studie besonders relevanten Stellen wurden ausgewählt und transkribiert. Für die Transkription wurde ein einfaches Verfahren gewählt, das weniger gesprächsanalytische Details als vielmehr inhaltsorientiert für den Fokus der Studie relevante Strategien der Sprachmittlung und plurikulturelle Kompetenzen verdeutlicht.

Im Folgenden soll nun anhand eines längeren Auszugs aus einer Gruppendiskussion im Rahmen der Fortbildung für Fremdsprachenlehrkräfte aufgezeigt werden, wie die verschiedenen Formen von Mediation (Mediation von Texten, Mediation von Kommunikation, Mediation von Konzepten) und ihre Funktionen in einer mehrsprachigen Kommunikationssituation eingesetzt werden.

### 3. Mediation in mehrsprachigen Kommunikationssituationen

Bei dem Gesprächsausschnitt handelt es sich um eine Stelle in der Diskussion zur Einschätzung der Schwierigkeiten und Anforderungen einer Sprachtestaufgabe. Die Sprachenwahl folgt den Prinzipien des *translanguaging* (García & Wei 2014), alle drei offiziellen Sprachen werden je nach Bedarf alternierend eingesetzt.<sup>1</sup> Die Kleingruppe besteht aus 5 weiblichen Personen mit unterschiedlichen Erstsprachen: Deutsch (FWD5 und FWD2), Englisch (FWE6), Italienisch (FWI4) und Maltesisch (FWM1). Alle haben Kompetenzen in Englisch, Deutsch und Italienisch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache. Alle arbeiten als Fremdsprachelehrkräfte im universitären Kontext, sie sind somit vermutlich alle besonders interessiert an Sprachen und bejahen Mehrsprachigkeit. Zudem ist davon auszugehen, dass sie – bedingt durch ihre Berufserfahrung oder auch dank eigener Mehrsprachigkeitserfahrungen – besonders befähigt sind, Verständnisschwierigkeiten in mehrsprachigen Situationen zu antizipieren und zu überwinden bzw. entsprechende Hilfestellung anzubieten. Zumindest lassen die Daten unschwer erkennen, dass die Gruppe ihren gemeinsamen Sprachenschatz voll ausschöpft, um ein gegenseitiges Verstehen zu gewährleisten, zu kooperieren und Brücken zu bauen.

Zunächst entspinnt sich die Diskussion um das Schwierigkeitsniveau der zu analysierenden Testaufgabe, also um die konkreten Anforderungen, wie sie aus der Aufgabenstellung und dem Input abzuleiten sind. Hierzu werden die entsprechenden GeR-Skalen konsultiert.

01 FWD5            the task? yes  
02 FWM1            so B1 level

1 Die jeweilige Sprachenwahl ist folgendermaßen markiert: Italienisch kursiv gesetzt, Englisch unterstrichen und Deutsch in Kapitälchen. Die fett gesetzten Äußerungen stellen Strategien dar, die der Verständigung und der Sprachmittlung dienen. Großbuchstaben illustrieren, dass die Gesprächsteilnehmerin hier phonetisch stark verbalisiert, um ihre Aussage zu betonen.

03 FWE6	<u>B1 () another thing where is required the task the</u>
04	<u>ehm () ehm non lo so in italiano e in tedesco pe/ per inglese</u>
05	<i>quando lo scrivi è richiesto un certo modo tipo</i>
06	<i>un <u>introduction</u></i>
07	<i>una finale eh paragrafi ehm di cosa tipo</i>
08	<i>pod/ poi dobbiamo eh dobbiamo scriverlo qui?</i>
09	<i>perchè questo appartiene</i>
10	<i>perchè se tu scrivi la lettera ()</i>
11	<u>you have to follow a certain struttura</u>

FWM1 gelangt zunächst zu dem Schluss, dass die Aufgabenstellung dem Niveau B1 entspricht (Z. 02), woraufhin FWE6 fortfährt, Belege bzw. Begründungen hierfür anzuführen (Z. 03 ff.). Sie konstatiert, dass diese Aufgabe Textsortenwissen und die Kenntnis entsprechender Textbausteine erfordert. Sie erläutert dies, indem sie aufzählt, welche Textteile eine in der Testaufgabe geforderte schriftliche Leistung aufweisen sollte. Hier bittet FWE6 (mit Englisch als Erstsprache) indirekt um Hilfe: „non lo so in italiano e in tedesco“ (Z. 04) stellt eine indirekte Bitte nach Vokabelhilfe dar, ist also eine Strategie zur Sicherstellung des gemeinsamen Verständnisses. Sie erklärt sodann ihr Konzept, indem sie benennt, welche Textteile sie als erforderlich erachtet für die angemessene Umsetzung dieser schriftlichen Aufgabe.

12 FWM1	<i>struttura no</i>
13 FWI4	AH
14 FWD2	JA
15 FWI4	AUFBAU ODER
16 FWM1	<i>però parte () perché una lettera xxx fa</i>
17 FWD2	GENAU <b>i greetings</b>
18 FWM1	<i>struttura no? <u>in italian</u></i>
19 FWE6	<i>struttura <u>so</u></i>
20 FWI4	AUFBAU

Sofort bieten die Kolleginnen passende Begriffe an: „struttura“ im Italienischen (Z. 12) und „aufbau“ im Deutschen (Z. 15). FWD2 steuert ihr Beispiel bei mit einer affirmativen Exklamation (Z. 17): „genau i greetings“ – was gut die Strategie des *translanguaging* belegt, bei dem zur Etablierung des gemeinsamen Verstehens alle zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen genutzt werden. Der Ausschnitt zeigt also, wie die Gruppenmitglieder

mittels Sprachmittlung kooperieren, m.a.W. das leisten, was der GeR als *co-constructing meaning* bezeichnet, indem sie die Fachbegriffe in allen drei involvierten Sprachen zusammenstellen. Die zitierte Stelle aus dem Gespräch kann somit als Beispiel für den Ansatz *mediation of text* dienen, ist aber darüber hinaus auch ein gelungenes Beispiel für *mediation of concept*.

Um zu illustrieren, worin genau diese Anforderung der Testaufgabe (nämlich Textsortenwissen, Wissen um textsortenspezifische Textstruktur) besteht, fährt die Gruppe fort, die wesentlichen Bausteine zu benennen, die in dem geforderten schriftlichen Text berücksichtigt werden müssen, etwa „proper salutation“ (Z. 26) bzw. „greeting formula“ (Z. 28) oder „introduzione“ (Z. 33).

21 FWD2	<i>del genere del testo no? xxx quindi saluto</i>
22 FWM1	<i>non è un'email eh purtroppo è è una lettera propio (lacht)</i>
23 FWD2	<i>lettera lettera che sembra un po' antiquato no? in realtà</i>
24 FWM1	<i>sì</i>
25 FWI4	<i>sì</i>
26 FWE6	<u>so proper salutation ehm</u>
27 FWM1	<u>hm hm</u>
28 FWD2	<u>yeah these greeting formulas</u>
29 FWE6	<u>greeting formula yeah</u>
30 FWM1	<u>yeah exactly</u>
31 FWE6	<u>appropriate appropriate</u>
32 FWM1	<i>hm hm</i>
33 FWD2	<i>una sorta di introduzione eh di solito chiedi come stai com'è</i>
34 FWM1	<i>hm hm</i>
35 FWE6	<i>ecco</i>

Die Gruppe kehrt sodann zurück zu den Skalen bzw. der Aufgabenstellung und diskutiert in der Folge, was in der Aufgabenstellung *expressis verbis* an Anforderungen genannt werden sollte. Dies können wir als *mediation of concept* interpretieren. Denn hinsichtlich der Frage nach der adäquaten oder üblichen Aufgabenstellung in Sprachtests zeigen sich offensichtlich kulturelle Unterschiede, die wiederum durch *mediation of concept* zu klären sind. Während FWD2 moniert, dass in der vorliegenden Aufgabenstellung selbst die Anforderungen gar nicht eigens erwähnt werden („would be better if they have () STATED it here please don't forget to“ (Z. 38), wendet FWE6 ein, dass dies in Sprachprüfungen für Englisch nicht üblich ist (Z. 39). FWD2

reagiert erstaunt, weil ihrer Erfahrung nach in Testaufgaben für Deutsch in der Regel Anforderungen *en détail* aufgeführt werden („please don't forget to“) (Z. 40 ff.). Auch FWE6's Hinweis, „in english you don't do that“ (Z. 39), dient der Schaffung eines „plurikulturellen Raums“ (GeR 2020: 135 f.). Sie stellt hier eigenkulturelle Hintergrundinformationen bereit, da die Gruppe sich bewusst wird, dass es offensichtlich kulturspezifische Unterschiede in der Gestaltung von Testaufgaben gibt. Diese Strategie zählt damit zur Kategorie *mediation of concept*, denn das Wissen um kulturspezifische Besonderheiten in der Gestaltung von Testaufgaben ist Voraussetzung für die Verständigung innerhalb der Gruppe bei der Bewältigung ihres Arbeitsauftrags, nämlich die Evaluierung von Testaufgaben.

36 FWM1	<u>so these s/ so the scales would be xxx</u> (nicht verständlich)
37 FWE6	<b>that's required of the task</b> because if it's a letter xxx (nicht verständlich)
38 FWD2	<u>yeah it would be even better if they have () STATED it here () please don't forget to</u>
39 FWE6	<u>no in english you don't do that</u>
40 FWD2	<u>really?</u>
41 FWE6	<u>no you don't and that's why</u>
42 FWD2	<u>really? that's in/ () in the german task you you find it very often</u>
	<u>this type task please don't forget to</u>
43 FWE6	<u>oh you do? ah ok</u>

Im weiteren Verlauf des Gesprächs entspinnt sich eine Auseinandersetzung hinsichtlich der Frage, inwieweit Prüfungsaufgaben im Einzelnen benennen sollten, was von den Prüflingen erwartet wird oder aber, inwieweit entsprechendes Textsortenwissen Teil des Testkonstrukts sein sollte. Die Verständigung innerhalb der Gruppe kann somit gut mit der Skala „Plurikulturellen Raum fördern“ (GeR 2020: 135 f.) abgedeckt werden, etwa mit dem Deskriptor auf C1: „Kann mögliche Missverständnisse in mündlicher oder schriftlicher Kommunikation voraussehen und helfen, eine positive Interaktion aufrechtzuerhalten, indem unterschiedliche kulturelle Perspektiven des betreffenden Themas kommentiert und interpretiert werden“.

Am Ende dieser Sequenz kann festgehalten werden, dass die interagierenden KollegInnen über Kompetenzen verfügen, die im GeR z.B. in der Skala „Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen“ (GeR 2020: 146 f.) aufgeführt sind, so etwa mit dem Deskriptor auf Niveau B2: „Kann bei einer interkulturellen Begegnung erkennen, dass das, was sie/er in einer bestimmten

Situation üblicherweise für gegeben hält, nicht notwendigerweise von anderen geteilt wird, und kann darauf angemessen reagieren und sich diesbezüglich angemessen ausdrücken“ (GeR 2020: 147).

#### 4. Fazit

Mit den aus der skizzierten Studie erhobenen empirischen Daten aus mehrsprachigen Kommunikationssituationen konnten Sprachmittlungsstrategien aufgezeigt werden, wie sie vom „neuen“ GeR verstanden werden. Freilich ist die Datenbasis nicht ausreichend, um die beobachtbaren Kompetenzen und Strategien valide bestimmten Kompetenzniveaus zuzuordnen, wie es die Skalen und Niveaus des GeR anbieten. Wie eingangs bereits erwähnt, sind für eine Validierung der Skalen und Deskriptoren weitere empirische Daten erforderlich – von InteraktantInnen in unterschiedlich zusammengesetzten mehrsprachigen Kommunikationsräumen, befasst mit verschiedenen kollaborativen Aufgaben.

Insgesamt zeigen die Daten aus den Workshops und Kleingruppen (trianguliert durch die Informationen aus den Interviews) freilich Folgendes: Wer in mehrsprachigen Situationen kooperiert, bedient sich verschiedener Mittlungsaktivitäten. Meist werden Handlungen zur Sprachmittlung mit Handlungen zur Wissensvermittlung kombiniert, etwa in Form von Strategiebündeln (Arras 2019, Arras 2021). Grundsätzlich bedienen sich die InteraktantInnen des kompletten Repertoires an Sprachen und sonstigen Ressourcen innerhalb der Gruppe. Ihre Kommunikation zeigt, wie flexibel sie dabei vorgehen, insbesondere nutzen sie Strategien des *translanguaging* (García & Li 2014, Li 2018) mit dem Ziel, die Kommunikation möglichst flüssig zu halten und dabei alle Beteiligten zu integrieren und „mitzunehmen“. Sie bleiben also nicht innerhalb einer Matrixsprache, sondern wechseln (mitunter mehrfach innerhalb einer Äußerungseinheit) von einer Einzelsprache in eine andere, solange es dem Gruppenverständnis dienlich ist.

Weitere Untersuchungen sind zudem erforderlich, um für das Lehren und Lernen von Sprachen Konsequenzen und Empfehlungen ableiten zu können, sei es für die curriculare Planung, für die Entwicklung geeigneter Lehr- und Lernmaterialien und nicht zu vergessen: für die Leistungsmessung. Auch Konzepte für die Lernprogression fehlen bislang weitgehend. Wir werden also Fragen verfolgen müssen wie etwa: Welche Sprachmittlungskompetenzen sind für eine mehrsprachige Gesellschaft erforderlich? Welche Sprachmittlungshandlungen sind überhaupt erfolgreich oder aber weniger erfolgreich? Wie können wir den Erwerb geeigneter Mediationsstrategien in den institutionalisierten (Fremd-)Sprachenunterricht integrieren? Wie sind sie zielgruppengerecht zu vermitteln und zu trainieren, nicht (allein) im (Fremd-)

Sprachenunterricht (Caspari 2013), sondern als fachübergreifendes Anliegen? Und inwiefern ist es möglich, entsprechende Kompetenzen valide zu evaluieren und zu skalieren? Wann kann eine Mittlungskompetenz auf dem Niveau A2, ab wann auf Niveau B1 verortet werden? Wie valide können hier Beurteilungskriterien von den existierenden Deskriptoren abgeleitet werden, wie gestalten wir dabei die Skalierung?

Insgesamt betrachtet können wir aufgrund der hier skizzierten Beobachtungen womöglich Umberto Ecos bekannte Sentenz, *The language of Europe is translation / La langue de l'Europe c'est la traduction*<sup>2</sup> neu fassen. Denn – ohne an dieser Stelle nun den Begriff des Übersetzens oder Dolmetschens ausführen zu wollen – die Sprache Europas (und der Welt!) ist weit mehr als die Übertragung von Wörtern, Sätzen und Texten von einer Einzelsprache in eine andere. Wenn wir Kommunikation in von Mehrsprachigkeit geprägten Situationen im Alltag beobachten, kommen wir zu dem Schluss: Sie weist hochkomplexe Mittlungsaktivitäten auf, von denen Übersetzen/Dolmetschen (als Mediation von Text) nur eine Facette darstellt. Kommunikationsschwierigkeiten werden antizipiert oder auch signalisiert, dies löst (Sprach-)Mittlungshandlungen aus, die zum Ziel haben, die Teilhabe der InteraktantInnen zu ermöglichen und Verstehen zu sichern, indem außer sprachbasierter Text eben auch zugrundeliegende Konzepte und die Kommunikation selbst Mittlung erfahren. Dies wird bewerkstelligt, indem man Fragen, Unklarheiten, Kommunikationsschwierigkeiten thematisiert und kulturell kontextualisiert sowie sich gegenseitig zugrundeliegende Konzepte erklärt. Mediation ist mithin weit umfassender und flexibler als Übersetzung. Und Mediation schafft Nähe, schafft gemeinsames Verstehen (*co-constructing meaning*) und ist somit grundlegend für die Zusammenarbeit in von Mehrsprachigkeit geprägten Kommunikationssituationen. Insofern schlage ich – wie im Titel des Beitrags bereits vorweg genommen – eine Umformulierung von Ecos Satz vor: *The language of Europe (und der Welt) is mediation!*

#### Literatur

Aguado, Karin (2013): Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung. Grenzen, Potenziale, Desiderata. In: Aguado, Karin; Heine, Lena; Schramm, Karen (Eds.): *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 119–35.

2 Es handelt sich um ein Zitat aus Umberto Ecos Vortrag zum Thema literarische Übersetzung auf der Tagung ATLAS *Assises de la traduction littéraire* in Arles des Centre Européen de Traduction Littéraire am 14. November 1993.

- Arras, Ulrike (2019): Come si dice in italiano? Language mediation skills in multilingual academic contexts. In: Tinnefeld, Thomas (Ed.): *Challenges of modern foreign language teaching – reflections and analyses* (= Saarbrücken Series on Linguistics and Language Methodology, Vol. 9). Saarbrücken: htw saar 2018, 91–116.
- Arras, Ulrike (2021): Warum sollen wir das übersetzen!? Ergebnisse aus einer empirischen Studie zu Sprachmittlung und plurilingualen Kompetenzen in mehrsprachigen akademischen Kontexten. In: Kirchmeyer, Susanne (Ed.): *Klassisch – modern – digital: Fremdsprachenunterricht an Hochschulen zwischen Tradition und Moderne. Dokumentation der 30. Arbeitstagung an der Bauhaus-Universität Weimar*. Fremdsprachen in Lehre und Forschung 52. 333–359.
- Arras, Ulrike (2022): Wissensverarbeitung in Bildungskontexten: Mitschreiben und Exzerpieren als Sprachhandlungen zwischen Wissensvermittlung und Sprachmittlung. In P. Katelhön & P. Marecková (Eds.), *Sprachmittlung und Mediation im schulischen und universitären Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Frank und Timme, 227–246.
- 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, Daniele; 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-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee>] (17.10.21).
- Council of Europe/Language Policy Programme (2017): *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Provisional edition. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Eco, Umberto (1993): *Traduction et langue parfaite. Assises de la traduction littéraire en Arles, dimanche 14 novembre 1993*. Zitiert nach Wuilmart, Françoise (2021): *La traduction littéraire, source d'enrichissement de la langue d'accueil*. C'ETL – Centre Européen de Traduction Littéraire [<https://www.traduction-litteraire.com/articles/la-traduction-litteraire-source-d-enrichissement-langue-d-accueil/>] (23.10.21).
- Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.
- Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Begleitband. Stuttgart: Klett.
- Franceschini, Rita/Veronesi, Daniela (2013): Multilingual Universities: Policies and Practices. In: Baroncelli, Stefania et al. (Eds.) *Teaching and learning the European Union. Traditional and innovative methods*. Heidelberg et al.: Springer, 55–72.
- García, Ofelia; Li, Wei (2014): *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Language Policy Programme/Education Policy Division/Education Department/Council of Europe (2020): *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Companion Volume. [www.coe.int/lang-cefr] (25.10.21).
- Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung*, 5. überarbeitete Auflage. Weinheim et al.: Beltz Verlag.
- Li, Wei (2018): Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics* 39/2. [https://academic.oup.com/applij/article/39/1/9/4566103] (30.10.21).
- Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-von Ditfurth, Marita (Eds.) (2001): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr.
- Nied Curcio, Martina; Katelhön, Peggy; Bašić, Ivana (Eds.) (2015): *Sprachmittlung – Mediation – Mediazione linguistica. Ein deutsch-italienischer Dialog*. Berlin: Frank & Timme.
- North, Brian (2016): Developing CEFR illustrative descriptors and aspects of mediation. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)* 3 (2), 132–140. [http://www.iojet.org/index.php/IOJET/article/view/125/131] (17.10.21).
- North, Brian; Panthier, Johanna (2015): CEFR extended set of illustrative descriptors: focus on mediation. [http://testing.spbu.ru/content/Concil\_of\_Europe\_project/ru/Information\_Letter\_Council\_of\_Europe\_6.02.2015.pdf] (17.10.21).
- Piccardo, Enrica; North, Brian (2020): The dynamic nature of plurilinguism: creating and validating CEFR descriptors for mediation, plurilinguism and pluricultural competence. In: Lau, Sunny Man Chu; Van Viegen, Saskia (Eds.): *plurilingual pedagogies: critical and creative endeavors for equitable language in education*. Berlin: Springer, 279–301.
- Stathopoulou, Maria (2015): *Cross-language mediation in foreign language teaching and testing*. Bristol: Multilingual Matters.
- Veronesi, Daniela; Spreafico, Lorenzo (2008): Between mono- and multilingualism in the classroom: communicative practices in a trilingual university. In: *Annals of the Faculty of Arts, Letters and Social Sciences*. Université du Yaoundé 1, 199–235.

