

Serena Comoglio & Albert Göschl

Sprachmediation und ihre Bedeutung für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht

Zusammenfassung

Im Kontext einer durch Migrationsbewegungen und Globalisierungsprozesse geprägten Gesellschaft kommt der Vorbereitung von Lernenden auf mehrsprachige Kommunikationssituationen auch im Fremdsprachenunterricht eine wachsende Bedeutung zu. Eine methodisch-didaktische Antwort auf diese Erfordernisse findet sich im Konzept der Sprachmediation. Der gezielte Aufbau mediatorischer Kompetenzen sowie die Vermittlung von Mediationsstrategien stellt eine wesentliche Voraussetzung für effektive Kommunikation in mehrsprachigen Settings dar. Folgender Beitrag illustriert anhand eines konkreten Aufgabenbeispiels die wesentlichen Anforderungen an die didaktische Vermittlung von Strategien und Kompetenzen im Bereich der Sprachmediation.

Problemaufriss

Die verstärkten Migrationsbewegungen der letzten Jahrzehnte schlagen sich auch in der sprachlichen und kulturellen Vielfalt im schulischen Kontext nieder. Auch im Fremdsprachenunterricht sollte daher nicht nur der Kompetenzaufbau in einzelnen Sprachen im Fokus stehen, sondern auch die Entwicklung sprachübergreifender Strategien für eine mehrsprachige Kommunikation. In der fremdsprachendidaktischen Mehrsprachigkeitsforschung liegt der Schwerpunkt nach wie vor auf der Entwicklung des metasprachlichen Bewusstseins sowie auf sprachvergleichenden Ansätzen. Letztere unterstützen vorrangig die Reflexion über Sprachsysteme, anstatt den aktiven Gebrauch verschiedener Sprachen zu fördern (Schädlich, 2024, S. 97). Dabei bietet das Handeln mithilfe mehrerer Sprachen im schulischen Unterricht vielfältige Gelegenheiten zur Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Settings. Durch den praktischen Einsatz verschiedener Sprachen können Lernende besser auf mehrsprachige Kommunikationssituationen vorbereitet werden und ein Bewusstsein für sprachliche und kulturelle Diversität entwickeln.¹

In Hinblick auf die Fremdsprachendidaktik ergibt sich dabei ein Paradox, dem andere Fächer weniger stark unterliegen: Die lange Zeit vorherrschende Idealvorstellung eines möglichst immersiven Fremdsprachenunterrichts scheint der Auffassung, Zeit für die Integration von Herkunfts- oder anderen schulischen Lernsprachen bereitstellen zu müssen, diametral gegenüberzustehen. Bei ohnehin mangelnder Unterrichtszeit für tatsächliche Immersion können andere Sprachen, die noch dazu häufig von Lehrpersonen als Quelle für Interferenzfehler angesehen werden, schnell als Konkurrenz wahrgenommen werden, da sie scheinbar Ressourcen für den Erwerb der Zielsprache abziehen. So ist es wenig verwunderlich, dass gerade im Fremdsprachenunterricht der monolinguale Habitus weiterhin vorherrscht (García & Wie, 2015). Untersuchungen wie diejenige von Göbel et al. (2021) legen hingegen nahe, dass die Wirksamkeit eines mehrsprachigkeitszentrierten Fremdsprachenunterrichts auch evidenzbasiert

überprüft und nachgewiesen werden kann. Die Studie zeigt, dass durch gezielt entwickelte, mehrsprachigkeitsorientierte Aufgabenformate im Französischunterricht der 7. Jahrgangsstufe sowohl die Kompetenzen in der Zielsprache als auch die Wertschätzung und Nutzung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit gestärkt werden können – insbesondere bei mehrsprachigen Schüler:innen, die von der systematischen Einbindung ihrer Herkunftssprachen und weiterer schulisch erworbener Sprachen profitieren (Göbel et al. 2021, S. 16-17). Ebenso entsteht vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen auch im Fremdsprachenunterricht zunehmend das Desiderat, Mehrsprachigkeit als Ressource für Lernprozesse wahrzunehmen (García et al., 2020; Göbel et al., 2021, Schädlich, 2020, 2024).

Obschon sich Ansätze wie die im Begleitband zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR, 2020) entwickelten Konzepte der Sprachmediation (in weiterer Folge Mediation) und der Translanguaging-Pädagogik im Diskurs zum mehrsprachigen Unterricht etabliert haben, bleibt die systematische Förderung mehrsprachiger Kompetenzen in Schulbüchern nach wie vor weitgehend unberücksichtigt. Dabei bieten gezielte Mediationsaktivitäten und Translanguaging-Praktiken für Lehrpersonen wirksame methodisch-didaktische Ansätze, um den monolingualen Habitus im Unterricht zu überwinden und eine mehrsprachigkeitsorientierte Unterrichtsgestaltung aktiv zu fördern.

Grundlagen des Mediationskonzeptes

Ursprünglich stammt der Begriff „Mediation“ aus der Psychologie und bezeichnet die Bearbeitung und Lösung von Konflikten im Sinne der Streitschlichtung (Königs, 2015, S. 32). Im Kontext des Fremdsprachenlernens erscheint dieser Begriff zunächst ungewöhnlich und wird üblicherweise als Synonym für Sprachmittlung, sinngemäße Übertragung, Paraphrase, Zusammenfassung, informelles Übersetzen oder Dolmetschen verwendet. Byram (2008, 2012) verweist hierzu auf die Wichtigkeit der Sprachmittlung im Bereich interkultureller Konfliktlösung und betont die Tatsache, dass die so verstandene Mediation die Ebenen von Sprache und Kultur selbst miteinander verbindet.² Für den Fremdspracherwerb seien demnach nicht nur sprachliche, sondern auch interkulturelle Kompetenzen erforderlich, da in vielen Alltagssituationen Verständniskonflikte auftreten können (Byram, 2013, S. 457; Kolb, 2016, S. 87). Mediation ist also eng mit Kompetenzen verknüpft, die bereits im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden und integriert eben auch (inter)kulturelle, emotionale und psychosoziale Aspekte der zwischenmenschlichen Kommunikation – Aspekte, die auch in Zukunft wohl kein digitales Tool vollständig ersetzen wird können (Arras & Schuhmann, 2024a, S. 131).

Während im GeR (Europarat, 2001, S. 89-90) Sprachmittlung noch als vorwiegend interlinguale Methode verstanden wird, wird Mediation im GeR-Begleitband neu definiert und durch intralinguale Methoden ausgeweitet. Bei Mediation geht es also nicht nur darum, Informationen von einer Sprache in die andere zu übertragen; vielmehr impliziert der Begriff eine Neukonzipierung in Hinblick auf plurilinguale und plurikulturelle Kompetenzen (Europarat, 2020, S. 34). Mediation umfasst nun sprachliche und kommunikative Handlungen wie bspw. die Artikulation von Gedanken in anderen Sprachen, die (Ko-)Konstruktion von Bedeutung, die Aneignung einer breiteren Perspektive, die es ermöglicht, die Sichtweisen anderer zu verstehen, sowie die Ausarbeitung und Erklärung von Ideen für andere, einschließlich der Vereinfachung oder Erweiterung von Inhalten je nach Kontext, Situation und Zielgruppe (Europarat, 2020, S. 112; North, 2022, S. 325).

Laut Piccardo (2022, S. 68) sind mehrsprachige Kommunikation und Mediation eng miteinander verknüpft: Mehrsprachige Aktivitäten beinhalten oft mediatorische Aspekte, und umgekehrt sind mediatorische Praxen häufig selbst mehrsprachig. Auch wenn eine Vermittlung innerhalb derselben Sprache stattfindet, geht es nicht nur um das einfache Übertragen oder Zusammenfassen von Informationen. Stattdessen werden Inhalte von spezifischen Textsorten, Sprachregistern oder Modalitäten in jeweils andere übertragen. Bereits Wandruska (1979) stellte fest, dass der Wechsel zwischen verschiedenen Sprachvarietäten und -registern innerhalb einer Sprache auch eine Form von Mehrsprachigkeit darstellt und somit auch das Bewusstsein für Sprache und Mehrsprachigkeit stärken kann.

Mediationsaktivitäten sind im Fremdsprachenunterricht besonders wertvoll, wenn die Erstsprachen der Lernenden einbezogen werden. Dies fördert nicht nur das Verständnis, sondern schafft auch authentische Kommunikations- und Mediationssituationen. Gleichzeitig werden die sprachlichen Kompetenzen aller Lernenden anerkannt, was motivierend wirkt und gleichzeitig die Bedeutung der Erstsprachen stärkt (Reimann, 2023, S. 25).

In diesem Zusammenhang ist auch das bereits seit langem im didaktischen Diskurs verhandelte Konzept des Translanguagings von Relevanz. Anders als Mediation bezeichnet es alltägliche Kommunikationspraxen mehrsprachiger Personen und sensibilisiert für den Gebrauch von Sprachen in verschiedenen Kontexten. Translanguaging beschreibt die Praxis, bei der mehrsprachige Sprecher:innen ihr gesamtes sprachliches Repertoire nutzen, ohne sich an die Grenzen benannter Sprachen zu halten (García & Otheguy, 2019, S. 8). Neben Sprachvergleichen, dem Einbezug mehrsprachiger Materialien und der Nutzung verschiedener Arbeitssprachen im Unterricht, setzen sich Lernende auch mit Themen wie Sprachverwendungen, Sprachgeboten, Sprachverboten o.ä. auseinander.

Zwischen Translanguaging und Mediation ergibt sich ein großer Überschneidungsbereich. In den Anwendungsszenarien der Mediation, bei denen es um Interaktion und Zusammenarbeit in einer Gruppe geht, können in einem plurilingualen und plurikulturellen Unterrichtskontext auch einige Aspekte der Translanguaging-Pädagogik Anwendung finden. In diesem Zusammenhang besteht das Ziel darin, gemeinsame Bedeutung herzustellen und ein vertieftes inhaltliches Verständnis der im Unterricht behandelten Themen zu fördern, das durch die Nutzung eines breiten Repertoires an sprachlichen und inhaltlichen Ressourcen erweitert wird (Schädlich, 2024, S. 83).

Die Umsetzung von Mediation im Unterricht bringt dabei einige Herausforderungen mit sich. Allein die Tatsache, dass Mediation ein vielschichtiges Konzept ist, das Rezeption, Produktion und häufig auch Interaktion integriert und mit interkultureller Kompetenz sowie Sprachbewusstsein kombiniert wird, erschwert ihre praktische Anwendung. Es wurde zudem kritisiert, dass das Konzept eigentlich Sprache und Kommunikation selbst beschreibt und eher als Querschnittsaufgabe für alle Fächer verstanden werden sollte (Rössler & Schädlich, 2019, S. 19–21; Marxl et al., 2024, S. 96). Dennoch nimmt Mediation im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Funktion ein, da damit sprachliches Handeln trainiert und reflektiert werden kann. In Bezug auf die im GeR-Begleitband zu Mediationsprozessen vorgeschlagenen Deskriptoren betont Piccardo (2024, S. 37, 46), dass diese nicht als normative Vorgaben, sondern vielmehr als exemplarische Orientierungshilfen zu verstehen sind. Sie können je nach didaktischen Zielen, Lerngruppe und Kontext von Lehrpersonen ausgewählt, kombiniert und angepasst werden und dienen somit in erster Linie als Inspiration für innovative didaktische Impulse im Fremdsprachenunterricht. Der GeR-Begleitband unterscheidet prinzipiell zwischen drei Gruppen von Mediationsaktivitäten: 1. Mediation von Texten, 2. von Konzepten und 3. von Kommunikation,

die sich jedoch in der Praxis oft überschneiden (Europarat, 2020, S. 112-113; Arras & Schuhmann, 2024b, S. 102).

1. **Mediation von Texten** bezieht sich auf mündliche oder schriftliche Verarbeitung, zielgruppenspezifische, sinn- und situationsgerechte Aufbereitung und Übertragung von Informationen. Konkrete Aktivitäten betreffen hierbei unter anderem: Zusammenfassung spezifischer Informationen, Erklärung von Daten, Textverarbeitung, Übersetzen, Mitschriften anfertigen etc. Auch die Arbeit mit literarischen und kreativen Texten gehört zu dieser Gruppe von Mediationsaktivitäten.

2. **Mediation von Konzepten** bezieht sich auf die Kompetenzen und Strategien, die Interaktionspartner:innen entwickeln müssen, um über sprachliche und kulturelle Barrieren hinweg die Zusammenarbeit und die (Ko-)Konstruktion von Bedeutung zu ermöglichen. Konkret geht es hier auch darum, Missverständnisse zu erkennen bzw. abzubauen, die die Interaktion und die Zusammenarbeit behindern könnten.

3. **Mediation von Kommunikation** betrifft in erster Linie persönliche Begegnungen mit dem Ziel, die Kommunikation durch eine kooperative Atmosphäre zu unterstützen. Konkrete Aktivitäten zielen u. a. darauf ab, einen plurikulturellen Raum zu fördern, als Mittler:in in informellen Situationen zu handeln und gegenseitiges Verständnis bei Missverständnissen, Meinungsverschiedenheiten oder Konflikten zwischen den Beteiligten zu erleichtern.

Zusätzlich zu Mediationsaktivitäten werden im GeR auch **Mediationsstrategien** definiert. Dabei geht es um Kommunikationsstrategien, die zur Bedeutungserklärung und zur Erleichterung des Verstehens eingesetzt werden und somit den Mediationsprozess erleichtern können. Das betrifft etwa die Fähigkeit, den Kommunikationszweck des Ausgangstextes zu erkennen, unwesentliche von wesentlichen Informationen zu unterscheiden, Inhalte zu reduzieren sowie sprachliche Strukturen zu vereinfachen. Neben den Mediationsstrategien brauchen Lernende auch Freiräume, um kreativ zu sein und eigenständig Lösungen zu erarbeiten, anstatt sich lediglich auf die reine Übertragung von Informationen zwischen oder innerhalb von Sprachen zu beschränken. Die Aufgaben sollten herausfordernd sein, aber auch ausreichende Unterstützung in Form von Scaffolding bieten (North, 2022, S. 325). Zudem ist es wichtig, dass Lernende Vertrauen in ihre Fähigkeiten entwickeln und die Aufgabe mehrfach erproben, bevor sie sich in einer bewerteten Situation beweisen müssen (North, 2022, S. 325).

Im Folgenden wird eine Unterrichtssequenz zur Mediation dargestellt und kommentiert, die vom Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) in Kooperation mit Heidrun Lang-Heran entwickelt wurde.³

Aufgabenbeispiel Englisch: Leisure Activities – Gaming and Reading

Die Englisch-Unterrichtssequenz „Leisure Activities: Gaming and Reading“ zeigt eine exemplarische Mediationsaktivität aus dem Bereich „Mediation von Konzepten“ (Europarat, 2020, S. 129). Sie besteht aus verschiedenen mündlichen, inter- und intralingualen Kommunikationsanlässen und gliedert sich in drei Phasen:

- Informationen suchen und verstehen – Mediation von Texten (Englisch, Deutsch, andere Sprachen)
- Informationen austauschen – Mediation von Texten und Konzepten (Englisch, Deutsch, andere Sprachen)
- In der Gruppe zusammenarbeiten – Mediation von Konzepten (Englisch)

Dabei liegt der Schwerpunkt auf der kooperativen Aushandlung von Bedeutung sowie der gemeinsamen Entwicklung von Ideen und Lösungsstrategien im Tandem oder in Gruppenarbeit. Ziel der Unterrichtssequenz ist es, ein gemeinsames zielsprachiges Produkt – eine Präsentation auf Englisch für einen Elternabend – zu erstellen. Außerdem zeigt die Unterrichtssequenz eine Alternative zu traditionellen Aktivitäten für den monolingualen Unterricht, in dem Lernende flexibel auf diverse Sprachen zurückgreifen können, um Wissensinhalte zu erarbeiten.

Bei Mediationsaktivitäten spielt der Aufgabenkontext (s. Abb.1) eine wichtige Rolle, weil dieser möglichst authentisch und handlungsorientiert sein soll. Die ausgewählten Themen – Lesen und Videospiele-Spielen – haben einen starken Bezug zur Lebenswelt der Zielgruppe. Die Auseinandersetzung mit diesen Themen soll durch die Realitätsnähe die Sprachlernmotivation der Schüler:innen fördern.

You are in an English-speaking country on a language exchange with your class. During the week you were working on the topic "Leisure" and were asked to prepare a presentation on leisure activities. At the end of the week, there is a parents evening for your English host families where your group will contribute by delivering your presentation on "Leisure Activities: Gaming and Reading".

Abb. 15: Auszug aus dem ÖSZ-Unterrichtssequenz „Leisure Activities: Gaming and Reading“.

Die Unterrichtssequenz auf einen Blick (Kompetenzniveau: B1/B2)

Die drei Phasen umfassen spezifische Aktivitäten, die auf die unterschiedlichen Formen der Mediation abzielen.

Phase 1 – Informationen suchen und verstehen – Mediation von Texten (Englisch, Deutsch, andere Sprachen)

Die Lernenden werden in Vierergruppen eingeteilt, wobei jede Person einen von vier Informationstexten erhält. Diese stehen in unterschiedlichen Darstellungsformen auf Deutsch oder auf Englisch zur Verfügung. Die Lernenden lesen diese Materialien individuell und führen eigenständige Internetrecherchen durch, um ihre Informationen zu vertiefen. In dieser ersten Phase ist die Verwendung verschiedener Sprachen erlaubt, wodurch die mehrsprachigen Ressourcen der Lernenden mobilisiert und aufgewertet werden. Diese Phase erfordert eine intralinguale Mediation auf Englisch, Deutsch oder auf Basis der Translanguaging-Pädagogik auch in anderen Sprachen. Das ermöglicht den Lernenden, komplexe Inhalte vertieft zu verstehen, zu strukturieren und dadurch ihr Verständnis des Themas mithilfe von verschiedenen Sprachen zu erweitern.

Phase 2 – Informationen austauschen – Mediation von Texten und Konzepten (Englisch, Deutsch, andere Sprachen)

Da sich jede:r Lernende mit anderen Texten auseinandergesetzt hat, tauschen die Gruppenmitglieder ihre gewonnenen Informationen miteinander aus, um ihre Informationslücken zu schließen. Auch die zweite Phase ermöglicht die Nutzung anderer Sprachen. Lernende, die in der vorherigen Phase beispielsweise Texte in ihren Erstsprachen/Herkunftssprachen recherchiert haben, können sich nun darüber im Tandem austauschen und dann anschließend in der nächsten Phase auf Englisch an die gesamte Gruppe davon berichten.

Phase 3 – In der Gruppe zusammenarbeiten – Mediation von Konzepten (Englisch)

In der abschließenden Phase wird die ausschließliche Nutzung der englischen Sprache gefordert. Im Mittelpunkt steht die Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe und der Vorbereitung einer englischsprachigen Präsentation. In einem ersten Schritt geht es darum, mit den anderen Gruppenmitgliedern zu besprechen, welche Inhalte genau präsentiert werden sollen. In der Diskussion werden somit die Informationen, die auf Deutsch oder in anderen Sprachen recherchiert und gelesen wurden, auf Englisch diskutiert. Um die Diskussion zu erleichtern, werden nützliche Formulierungshilfen angeboten, um das Spektrum der sprachlichen Mittel, die spezifisch bei der Diskussion benötigt werden, zu erweitern. In einem weiteren Schritt erarbeiten die Lernenden gemeinsam die Präsentation, in der sie die Vor- und Nachteile von Videospielen und Lesen situations- und zielgruppenadäquat (die Zielgruppe sind die Eltern) darstellen. Dabei sollen der Übergang in einen formellen Kontext geübt und die Präsentationsfähigkeiten der Lernenden gestärkt werden. Für diese Phase erhalten die Lernenden ebenfalls detaillierte Formulierungshilfen sowie praktische Tipps zur Planung und Durchführung ihrer Präsentation.

Mediationsstrategien

Um diese Mediationsprozesse zu unterstützen, kommen verschiedene Mediationsstrategien zum Einsatz. Eine dieser Strategien beruht auf der Stärkung der Fähigkeit sprachlich flexibel zu agieren. Mediation und Translanguaging ermöglichen nämlich Lernenden mehr Flexibilität im Umgang mit Sprachen, Genres, Registern und Modalitäten, indem sie deren sprachliches Repertoire situativ mobilisieren. Damit dieser Prozess gezielt unterstützt wird, wird in der Unterrichtssequenz festgelegt, wann alle Sprachen genutzt werden dürfen und wann eine bestimmte Sprache erforderlich ist.

Ein anschauliches Beispiel für diesen flexiblen Sprachgebrauch zeigt sich in der Gruppenarbeit. Während des informellen Austauschs organisieren die Lernenden ihre Inhalte und entwickeln gemeinsam Ideen. In der eigentlichen Präsentation hingegen, die sie in der Gruppe vorbereiten, wechseln sie zu einem formellen Sprachregister. Dieser Wechsel zwischen informellem und formellem Sprachgebrauch erfordert auch mediatorisches Handeln. Es soll den Lernenden nicht nur die Bedeutung von Sprachregistern in unterschiedlichen Kontexten verdeutlichen, sondern sie auch dazu befähigen, flexibel zwischen den Registern zu wechseln und sprachliche Anpassungen bewusst vorzunehmen.

Für die Durchführung der Mediationsaktivitäten sind weitere Strategien hilfreich:

- Verbindungen herstellen: Vorwissen aktivieren, Vergleiche anstellen, Bezüge zu anderen Texten herstellen und neues Wissen mit vorhandenen Kenntnissen sowie Weltwissen verknüpfen.
- Sprachliche Anpassung: Stil und Register gezielt anpassen, Inhalte für unterschiedliche Zielgruppen verständlich aufbereiten und den Wechsel zwischen informellen und formellen Sprachregistern bewusst vollziehen.
- Inhalte verständlich machen: Informationen klar und überzeugend vermitteln, komplexe Inhalte in kleinere Einheiten unterteilen sowie Erklärungen und Paraphrasen nutzen, um ein gemeinsames Verständnis innerhalb der Gruppe zu entwickeln.
- Diskussion- und Problemlösungsstrategien: zielführendes Zusammenfassen, Herausstellen von argumentativen Widersprüchen oder Weiterentwicklung von Ideen.

Lernende werden dazu ermutigt, ihre Sichtweisen zu einem bestimmten Thema auszutauschen, Texte und Materialien zu teilen und auf gewonnenen Informationen aufzubauen. Dadurch werden

sowohl Teamarbeit als auch kollaborative Problemlösungsstrategien gestärkt. Gleichzeitig fördert dieser Ansatz die Reflexion über die sozialen Aspekte des Mediationsprozesses, indem Lernende Mediation in dynamischen und interaktiven Lernszenarien praktisch anwenden. Die Mediator:innen übernehmen dabei eine zentrale Rolle als treibende Kraft und ermöglichen die Wissenskonstruktion in kollaborativen Settings. Gleichzeitig werden die „natürlichen“ Mittlungsprozesse von ein- und mehrsprachig sozialisierten Lernenden sichtbar. So entwickelt sich ein inter- und intralinguales Sprachmittlungsszenario, das authentische Vermittlungsanlässe im Sinne eines handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts nutzt.

Fazit

Da sprachliche Heterogenität den Fremdsprachenunterricht ebenso betrifft wie alle anderen Fächer, scheint es an der Zeit, den monolingualen Habitus durch eine mehrsprachigkeitsorientierte Didaktik zu erweitern und die Sprachen im Klassenzimmer auch im Fremdsprachenunterricht als Bereicherung wahrzunehmen. Der Einsatz von Mediationsstrategien und die Förderung von mediatorischen Kompetenzen erfordern kein neues methodisches Instrumentarium. Vielmehr geht es um die bewusste Bündelung und Sichtbarmachung von Prozessen, die dem Fremdsprachenunterricht zugrunde liegen – insbesondere dann, wenn man Mediation im erweiterten Sinne versteht, wie sie im GeR-Begleitband (2020) definiert wird: als sprachlich-kommunikative Handlung, die auf die (Ko-)Konstruktion von Bedeutung, Perspektivübernahme, Vereinfachung und zielgruppengerechte Darstellung von Inhalten abzielt. Die aktive Einbindung der Erstsprachen – etwa bei der Mediation von Texten, Konzepten oder Kommunikationssituationen – kann das sprachliche Bewusstsein fördern und die sprachliche Identität der Lernenden stärken. Dadurch entstehen authentische und motivierende Kommunikationsanlässe, die der Diversität im Klassenzimmer gerecht werden (Reimann, 2023; Schädlich, 2024).

Eine solche mehrsprachigkeitsorientierte Didaktik kann sich durch gezielt strukturierte Unterrichtsphasen entwickeln, in denen sich der Gebrauch verschiedener Sprachen, deren Kombination mit der Zielsprache und der ausschließliche Einsatz der Zielsprache sinnvoll abwechseln. Auf diese Weise entsteht im Unterricht ein dynamischer Sprachraum, der sich stärker an der Lebenswelt und der kommunikativen Realität Jugendlicher orientiert. Ziel des Beitrags war es, dies anhand eines konkreten Unterrichtsbeispiels exemplarisch aufzuzeigen und somit Mediationskompetenz als zentralen Bestandteil eines modernen, sprachsensiblen und inklusiven Fremdsprachenunterrichts greifbar und didaktisch nutzbar zu machen.

Anmerkungen

¹Das im vorliegenden Aufsatz zugrunde gelegte Verständnis von Mehrsprachigkeit und der komplexen Beziehung zwischen Sprache und Kultur basiert auf den Konzepten der Plurilingualität/Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität, wie sie bereits im GeR (2001) definiert wurden. Der GeR beschreibt Mehrsprachigkeit als einen sprachlichen und kulturellen Erfahrungsschatz, der sich sowohl in Situationen natürlichen Spracherwerbs als auch im Sprachenlernen im (hoch)schulischen Kontext ausbildet. Sprache und Kultur existieren nicht isoliert in getrennten mentalen Bereichen, sondern verbinden sich zu einer integrierten kommunikativen Kompetenz. In dieser wirken alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen zusammen und treten in wechselseitige Beziehungen zueinander (Europarat, 2001, S. 17; Schädlich, 2013, S. 32). In Anlehnung an den GeR-Begleitband werden außerdem im vorliegenden

Aufsatz Mehrsprachigkeit und Plurilingualität als Synonyme im Sinne der „dynamischen Entwicklung eines sprachlichen Repertoires bei einzelnen Sprachnutzenden oder Lernenden“ verwendet (Europarat, 2020, S. 34).

² Im Kontext von Mediation kann daher festgehalten werden, dass das Agieren zwischen zwei oder mehreren Sprachen nicht nur sprachlich, sondern auch kulturell vermittelnd erfolgen muss. Aus diesem Grund stellt Mediation ein privilegiertes Feld interkulturellen (Rössler, 2008) und transkulturellen Lernens dar (Reimann, 2023, S.29). Zum komplexen Kulturbegriff sowie zur Frage, welcher Kulturbegriff dem Fremdsprachenunterricht zugrunde gelegt werden soll, vergleiche auch Gehrmann (2017).

³ Verfügbar unter www.oesz.at/mediation/leisure-activities. Weitere Hintergrundinformationen, Erklärvideos zu Mediation und Translanguaging, praxisorientierte Tipps sowie zusätzliche Unterrichtssequenzen sind abrufbar unter www.oesz.at/mediation-im-fremdsprachenunterricht/.

Literatur

Arras, U., & Schuhmann, K. (2024a). *Die Rolle von Sprachmittlung/Mediation für das (Fremd-) Sprachenlernen und die Weiterentwicklung des (Fremd-)Sprachenunterrichts (an Schulen) im Kontext von Mehrsprachigkeit, Migration und Bildungsauftrag: Eine Stellungnahme*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 29(2), 121–135.

Arras, U., & Schuhmann, K. (2024b). *Mediation in der interkulturellen Interaktion*. Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ (ZIAF), 4(1), 97–120.

Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690807>

Byram, M. (2012). *Characteristics and competences of the plurilingual and intercultural citizen*. In C. Fäcke (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Bildung - Kommunikation - Standards*. Akten des 3. Bundeskongresses des GMF 2010 (S. 15–25). Narr Francke Attempto.

Byram, M. (2013). Mediation. In M. Byram & A. Hu (Hrsg.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (2. Aufl., S. 456–457). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203101513>

Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen* (J. Quetz, Übers.). Europarat.

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

García García, M., Prinz, M., & Reimann, D. (Hrsg.). (2020). *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen: Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Narr Francke Attempto.

García, O., & Wei, L. (2015). *Translanguaging, bilingualism, and bilingual education*. In W. E. Wright, S. Boun, & O. García (Hrsg.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (S. 223–240). Wiley-Blackwell.

- García, O., & Otheguy, R. (2019). *Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17–35. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>
- Gehrmann, S. (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*, 22(1), 83–106.
- Göbel, K., Schmelter, L., Buret, J., Frede, G., Neuber, K., & Struck, L. (2021). *Franzimo – Französisch als 2. Fremdsprache: Interkulturell und mehrsprachigkeitsorientiert: Projektbericht: Zielstellung, Projektkonzeption und Projektumsetzung*. Universität Duisburg-Essen. <https://doi.org/10.17185/dupublico/74092>
- Hartwich, P. (2020). *Mediation als soziokulturelles Sprachhandeln* im Begleitband zum *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. *Studia Translatoria*, 11, 22–27.
- Kolb, E. (2016). *Sprachmittlung: Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz*. Waxmann.
- Königs, F. G. (2015). *Sprachen lernen – Sprachen mitteln: Warum das eine nicht ohne das andere geht*. In M. Nied Curcio, P. Katelhön, & I. Bašić (Hrsg.), *Sprachmittlung – Mediation – Mediazione linguistica: Ein deutsch-italienischer Dialog* (S. 29–41). Frank & Timme.
- Marxl, A., Müller, J. I., Rößler, A., & Schädlich, B. (2024). *Mediation und Sprachmittlung: Diskussion eines komplexen Konzepts in den neuen Bildungsstandards für die Sekundarstufe I*. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 35(1), 91–105.
- Nied Curcio, M., Katelhön, P., & Bašić, I. (Hrsg.). (2015). *Sprachmittlung – Mediation – Mediazione linguistica: Ein deutsch-italienischer Dialog*. Frank & Timme.
- North, B. (2022). *Plurilingual mediation in the classroom: Examples for practice*. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, & G. Lawrence (Hrsg.), *The Routledge handbook of plurilingual language education* (S. 319–336). Taylor & Francis.
- Piccardo, E., Germain-Rutherford, A., & Lawrence, G. (Hrsg.). (2022). *The Routledge handbook of plurilingual language education*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781351002783>
- Piccardo, E. (2022). *The mediated nature of plurilingualism*. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, & G. Lawrence (Hrsg.), *The Routledge handbook of plurilingual language education* (S. 65–82). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781351002783>
- Piccardo, E. (2024). *Mediation for plurilingual competence. Synergies and implications*. In B. Dendrinos (Hrsg.), *Mediation as negotiation of meanings, plurilingualism and language education* (S. 27–52). Routledge.
- Reimann, D. (2023). *Übersetzung, Sprachmittlung und Mediation. Berliner Beiträge zur Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen*. Humboldt-Universität zu Berlin. <https://edoc.hu-berlin.de/bitstreams/22b6d7ad-608f-4046-ab48-b4c67d76db0d/download>
- Rössler, Andrea (2008): *Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht*. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 2(1), 53–77.

Rössler A. & Schädlich, B. (2019). *Sprachmittlung revisited – Neue Perspektiven und Herausforderungen in Zeiten des Companion Volume zum GER. Fremdsprachen Lehren und Lernen* (48)2, 10–28.

Schädlich, B. (2020). *Mediatorisches Handeln und symbolische Kompetenz*. In M. García García, M. Prinz, & D. Reimann (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen* (S. 31–56). Narr Francke Attempto.

Schädlich, B. (2024). *Migrationssensibler Fremdsprachenunterricht und Translanguaging*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 29(2), 77–102.

Wandruska, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. Kohlhammer.

Wright, W. E., Boun, S., & García, O. (Hrsg.). (2015). *The handbook of bilingual and multilingual education*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118533406>

Zur Autorin/Zum Autor

Serena COMOGLIO studierte Mediazione linguistica in Turin und Konferenzdolmetschen an der Universität Graz | Freiberufliche Übersetzerin und Simultandolmetscherin für die Sprachen Italienisch, Englisch und Deutsch | Seit 2021 Projektleiterin am Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum. Themenschwerpunkte: Fremdsprachenunterricht, Mediation. Daneben seit 2014 Lehrbeauftragte an der Universität Graz (Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft).

Albert GÖSCHL studierte Italienisch/Philosophie (Lehramt) an den Universitäten Graz und Siena | Ausbildung zum Experten für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache | Lektorat an der Universität Brusov in Yerevan (Armenien, 2007/08) | Bis 2022 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Graz | Längere Forschungsaufenthalte in Rom (2015), Aix-Marseille (2020/21) | Seit 2022 Projektleiter und stellv. Geschäftsführer am Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum. Themenschwerpunkte: Sprachsensibler Unterricht, Leseförderung. Daneben Lehrbeauftragter an der Fachhochschule Joanneum (DaF/DaZ) sowie der Universität Graz (Romanistik).