

THEMENSCHWERPUNKT:**Migrationssensibler Fremdsprachenunterricht –
Voraussetzungen, Ziele und Lerngelegenheiten
am sogenannten dritten Ort****GASTHERAUSGEBERINNEN:****Sarah Dietrich-Grappin, Ingrid Gogolin & Irina Usanova**

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

Ulrike Arras & Katharina Schuhmann

Abstract: Dieser Beitrag postuliert eine stärkere Berücksichtigung von Mediation im (Fremd-)Sprachenunterricht der Zukunft. Denn Mediationskompetenzen sind genuiner Bestandteil der Interaktion in von Migration, Globalisierung und Mehrsprachigkeit geprägten Gesellschaften. Sie ermöglichen die Zusammenarbeit und das kommunikative Miteinander über kulturelle und sprachliche Grenzen hinweg. Der Begleitband des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen stellt nun auf der Basis eines erweiterten Mediationsbegriffs Skalen mit empirisch validierten Mediationsdeskriptoren zur Erfassung und Beobachtung von Mediationsaktivitäten zur Verfügung. Dieser Begleitband wird unseres Erachtens bei der Entwicklung von Curricula, die Mediationskompetenzen berücksichtigen, bei der Ausarbeitung entsprechender Lehr- und Lernmaterialien und bei der Konzipierung geeigneter Evaluationsformen eine wichtige Rolle spielen.

The role of language mediation for (foreign) language learning and the development of (foreign) language teaching (at schools) in the context of multilingualism, migration and educational mission.

A position paper

This article calls for a stronger integration of mediation in (foreign) language teaching. Mediation skills are an integral component of interaction in societies characterized by migration, multilingualism, and globalization, as mediation enables cooperation and communicative interaction across cultural and linguistic boundaries. The Companion Volume of the Common European Framework of Reference now provides scales and empirically validated mediation descriptors for assessing and observing mediation activities based on an expanded concept of mediation. We believe that this companion volume will play an important role in the development of curricula that incorporate mediation skills, as well as in the development of appropriate teaching and learning materials, and in the design of sound forms of assessment.

Schlüsselwörter: Mediation, Mehrsprachigkeit, (Fremd-)Sprachenunterricht, erweiterter Mediationsbegriff; mediation, multilingualism, (foreign) language teaching, expanded concept of mediation.

1 Problemaufriss und Begründungszusammenhang¹

Vor dem Hintergrund von Globalisierung und weltweiter Migration sowie den damit verbundenen politischen, gesellschaftlichen und bildungspolitischen Veränderungen stellt sich – auch in Deutschland – die Frage, welchen Beitrag gerade Expert:innen im Bereich (Fremd-)Spracherwerb², Lehr-Lernforschung und Mehrsprachigkeit leisten können und müssen, um den damit einhergehenden Herausforderungen zu begegnen. Wie können wir unserem Auftrag gerecht werden, (junge) Menschen für eine zunehmend mehrsprachige und plurikulturelle Zusammenarbeit in einer Atmosphäre des demokratischen Miteinanders fit zu machen – sei es in internationalen Arbeitsteams, die oft virtuell kommunizieren und kooperieren, sei es in Bildungseinrichtungen wie Kindergarten, Schule, Hochschule und Weiterbildung oder in alltäglichen privaten Kommunikationssituationen in der Nachbarschaft. Einwanderung und Globalisierung verändern die Kommunikationsstrukturen einer Gesellschaft. Zugewanderte und autochthone Bevölkerungsgruppen müssen dabei lernen, mit Diversität umzugehen, eine neue integrative Identität zu entwickeln, um zusammenzuleben und arbeiten zu können, sei es in der Wohnumgebung, in Bildungsinstitutionen und nicht zuletzt am Arbeitsplatz. In all diesen Kontexten ist Einsprachigkeit längst geheilt! Denn Kommunikation im Alltag, in privaten ebenso wie in beruflichen Zusammenhängen, ist in zunehmendem Maße von Sprachkontaktphänomenen, Internationalität und Interkulturalität geprägt. Ein Großteil der Wohnbevölkerung in Zuwanderungsgesellschaften verfügt über Sprachkompetenzen in mehr als einer Einzelsprache. Dies verdanken wir selbstverständlich nicht allein der Diversifikation unserer (schulischen) Curricula und den didaktischen Mehrsprachigkeitsansätzen (s. z.B. Hufeisen 2011), die – wenn auch zaghaft – in unseren Bildungsinstitutionen Fuß gefasst haben. Vielmehr sind hier insbesondere die beeindruckenden Mehrsprachigkeitsprofile von Migrant:innen aus erster, zweiter oder weiterer Generation zu nennen. Dabei unterscheiden sich Interaktant:innen hinsichtlich ihrer sprachlichen, kulturellen und sozialen Kompetenzen je nach Bildungsgrad, Herkunftskultur und individuellem Werdegang, unabhängig von Ein- oder Mehrsprachigkeit. Interkulturelle Begegnungen bergen allerdings das Potenzial für kulturelle, ethische und soziale

¹ Die Reihenfolge der Nennung der Autorinnen dieses Beitrags ergibt sich aus der alphabetischen Reihenfolge der Nachnamen, nicht jedoch aus dem Anteil an inhaltlicher und fachlicher Ausarbeitung. Beide Autorinnen sind beide Erstautorinnen und haben also gleichermaßen an der Ausarbeitung des Beitrags mitgewirkt.

² Wir begreifen in vorliegendem Beitrag den Erwerb, das Lernen und die Lehre von Sprachen in einem weiten Sinne. M.a.W.: Wenn die Rede von (Fremd-)Sprachenunterricht oder (Fremd-)Sprachenlernen ist, so beziehen wir stets alle zur Verfügung oder im Fokus liegenden Sprachen ein, d.h. Erstsprachen ebenso wie Herkunftssprachen, Zweitsprachen ebenso wie die ersten, zweiten oder weiteren Fremdsprachen. Denn es geht uns um die Auseinandersetzung mit Kommunikation in mehrsprachigen Kontexten, auf die wir uns vorbereiten, indem wir im institutionalisierten (Fremd-)Sprachenunterricht oder auch außerhalb von Schule geeignete Sprachkompetenzen – gleich welcher Sprachkategorie – erwerben und Kommunikationsstrategien einüben. Dazu zählen wir ganz besonders auch Mediationskompetenzen, wie wir hier zeigen wollen.

Missverständnisse oder Konflikte (vgl. Busch 2005). Insbesondere im Schulkontext ist es dabei wichtig, migrationssensible Lehr-Lernräume zu schaffen, wie dies etwa auch das Konzept der durchgängigen Sprachbildung (vgl. Gogolin 2020) oder der Ansatz sprach(en)sensibler Fachunterricht (vgl. Leisen 2013, 2017) befürworten (vgl. Funck 2017).

Wie kann man plurikulturelle Interaktion und Kooperation erfolgreich und migrationssensibel gestalten? Wie können wir unserem Auftrag gerecht werden, wie er beispielsweise in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) (2023) dargelegt wird, Lernenden mit und ohne Migrationshintergrund das nötige Rüstzeug zur Verfügung zu stellen, um effektiv und kooperativ interkulturelle und mehrsprachige Kommunikation und Arbeits- sowie Lernsituationen zu bewältigen, an denen sowohl monolingual als auch bilingual oder multilingual sozialisierte Lernende teilhaben? Wie schaffen wir es, Kinder und Jugendliche in mehreren Sprachen diskursfähig zu machen, damit sie in einer mehrsprachigen, diversifizierten Gesellschaft kooperieren und partizipieren können, und zwar „auch in einer anderen als der eigenen Sprache“ (Hallet/Königs 2010: 305)? Von dieser Frage hängt die Integrationsfähigkeit unserer (Einwanderungs-)Gesellschaft und schlussendlich der soziale Frieden unseres demokratischen und liberalen Gemeinwesens ab. Der Erwerb entsprechender Kompetenzen und das Einüben angemessener Strategien zählen aus unserem Dafürhalten zur Grundbildung und sind Teil des Bildungsauftrags. Der Schule als Lernort kommt hierbei eine besondere Stellung zu, fungiert sie doch auch als Treffpunkt kultur- und sprachenübergreifender Kommunikation. Sie stellt sozusagen einen besonderen Raum dar, wo plurikulturelle Interaktion und Kommunikation in anderen als der eigenen Sprache gelernt werden kann.

Ein Instrument für gelingende sprach- und kulturübergreifende Kommunikation, das integriert und Kommunikation erleichtert, sehen wir in der Mediation und hier insbesondere im Ansatz des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR), einem Ansatz, der aus einem erweiterten Mediationsbegriff hervorgeht, wie er sich im jüngst veröffentlichten sogenannten Begleitband (2020) bzw. *Companion Volume* (2018) manifestiert.

2 Mediation im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen, seinem Begleitband und in den neuen Bildungsstandards

Was das Lehren und Lernen von (Fremd-)Sprachen betrifft, so stehen für die skizzierte Aufgabe nützliche und praxisorientierte Orientierungshilfen zur Verfügung. Insbesondere zu nennen ist hier der GeR (2000 erschien die englischsprachige, 2001 die deutschsprachige Version) sowie sein Begleitband (erschien fast 20 Jahre nach dem GeR 2000). Beide

verdanken ihre Entwicklung und Weiterentwicklung der Notwendigkeit, einen Orientierungsrahmen auch für gelebte Mehrsprachigkeit zu bieten. Die Bildungsstandards wiederum bieten Orientierung für den institutionalisierten Fremdsprachenunterricht in Schulen und stellen damit eine Leitlinie zur Implementierung und zum Ausbau von Mehrsprachigkeit neuer Generationen dar.

Wohl kein offizielles Dokument des Europarats hatte einen so starken und nachhaltigen Einfluss auf praktisch alle Bereiche des Fremdsprachenlernens und -lehrens wie der GeR. Das Projekt zu seiner Entwicklung und empirischen Validierung wurde in den 1990er Jahren mit Mitteln des Europarats finanziert und stellt ein (bildungs-)politisches Instrument dar. Trotz der früh artikulierten Kritik³ lässt sich zwei Jahrzehnte nach seiner Veröffentlichung festhalten, dass der GeR sowohl die Curricula des (institutionalisierten) Fremdsprachenlernens als auch die Gestaltung von Lehrmaterialien und insbesondere unserer Sprachprüfungen nachhaltig verändert und damit nicht zuletzt auch methodisch-didaktischen Innovationen den Weg ebnen konnte. Unsere Sicht auf Sprachkompetenz, auf Mehrsprachigkeit, auf den Mehrwert und die Relevanz von Sprachen hat sich verändert. Mehrsprachigkeit verstehen wir heute nicht mehr als Hindernis, sondern als individuelle und gesellschaftliche Kompetenz und mithin als Ressource (vgl. Funck 2017). Der GeR unterstützt und sensibilisiert uns für diese Wahrnehmung. Darin liegt vermutlich sein wichtigster Verdienst.

Für unseren hier zu betrachtenden Gegenstand der Mediation kann festgehalten werden, dass der GeR durch die Aufnahme von Sprachmittlung in sein Modell fremdsprachlicher Aktivitäten einen wichtigen Impuls für unser Verständnis von Sprachkompetenz gegeben hat (2001: 89–91). Es folgte ein umfassender Modellierungsprozess, so dass Mediation inzwischen als übergeordnete Kompetenz von Sprachmittlung verstanden wird, die auch nicht-sprachliche Aspekte umfasst (vgl. KMK 2023: 17; auch Marxl/Müller/Rössler/Schädlich 2024).⁴ In der ersten Ausgabe des GeR (2001) lagen noch keine empirisch validierten Skalen und Deskriptoren für Mediation bzw. für Sprachmittlung (wie die Kompetenz in der Fassung von 2001 genannt wird) vor. Diese wurden erst für den sogenannten Begleitband (*Companion Volume* 2017/2018, die deutschsprachige Version 2020, im Folgenden GeR 2020) entwickelt.⁵

³ Davon zeugen bereits die Beiträge der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts in Gießen im März 2002, dokumentiert in Bausch/Christ/Königs/Krumm (2003). Die Tagung widmete sich erstmals dem frisch erschienenen GeR.

⁴ S. zudem die Ausführungen zur Sprachmittlung in Bildungsstandards und Lehrplänen bei Kolb (2016). Sie zeichnet dort auch die Genese des Begriffs Sprachmittlung bzw. Mediation in der Fremdsprachendidaktik nach.

⁵ Dieser Begleitband ist das Ergebnis eines mehrjährigen (2014–2016), von der EU geförderten Projekts zur Weiterentwicklung/Überarbeitung des GeR. Dabei wurden zahlreiche Skalen korrigiert, aber auch völlig neue Skalen entwickelt. Dazu zählen auch Skalen zu Aspekten, die im GeR 2001 noch nicht berücksichtigt waren, wie etwa der Umgang mit Literatur bzw. kreativen Texten (GeR 2020: 126–129)

Von besonderem Interesse für unsere Fragestellung sind hier die neuen Skalen zur Sprachmittlung/Mediation.⁶ Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang der erweiterte Mediationsbegriff, der dem GeR-Begleitband durchweg zugrunde liegt. Während in der Fassung des GeR von 2001 stets von Sprachmittlung die Rede ist, erweitert der Begleitband den Begriff grundlegend und spricht durchweg von Mediation. Mediation wird im Begleitband als integrative Kompetenz verstanden (GeR 2020: 40) und umfasst nunmehr drei Gruppen von Mediationsaktivitäten: Mediation von Texten, Mediation von Kommunikation und Mediation von Konzepten (ausführlich und mit Beispielen aus empirischen verbalen Daten vgl. z.B. Arras/Schuhmann 2024; Arras 2022a; Arras 2018). Entscheidend ist, dass wir in der Kommunikation als *social agents* zusammenarbeiten und mit unseren Mediationskompetenzen gemeinsam Sinn ko-konstruieren und dabei auf eine konstruktive Atmosphäre der Kooperation achten (vgl. Camerer/Quetz 2020; Caspari/Schinschke 2020; Reimann 2019). Bei Mediation spielen laut Begleitband „eine ausgeprägte emotionale Intelligenz“ (GeR 2020: 113) sowie „ausreichend Empathie für die Standpunkte und emotionalen Befindlichkeiten anderer Teilnehmer/innen einer kommunikativen Situation“ (GeR 2020: 113) eine ausschlaggebende Rolle. Damit sind in diesem erweiterten Begriff die sozialen und kulturellen Aspekte Dreh- und Angelpunkt.

Das grundlegend neu gestaltete Mediationskonzept des GeR-Begleitbandes führt schlussendlich dazu, dass Sprachkompetenzen kaum mehr von allgemeinen interaktiven, sozialen und persönlichen Kompetenzen zu trennen sind. In Anlehnung an dieses umfassende Konzept verstehen wir Mediationskompetenz als die Fähigkeit, unser Wissen und Können, unsere Meinungen und Perspektiven in und mittels einer (oder normalerweise mehrerer) Sprachen oder Varietäten anderen verständlich zu machen. Es geht also darum, sich effektiv mitzuteilen und gemeinsam mit anderen konstruktiv bei der Lösung von Problemen und bei der Ko-Konstruktion von Bedeutung zu kooperieren. Diese Mediationskompetenz erlaubt es einer Person, sich in sozialen Räumen zu bewegen und effektiv und möglichst konfliktfrei mit anderen zu kommunizieren und zusammenzuarbeiten.

Auch die neuen Bildungsstandards der KMK (2023) orientieren sich im Wesentlichen am Begleitband (2020). Sie verstehen Mediation als einen Prozess, der es Personen mit unterschiedlichen sprachlichen, kulturellen, sozialen und individuellen Hintergründen ermöglicht, miteinander zu kommunizieren und zu kooperieren, sich also zu verständigen. Sprachmittlung wird dabei als der Teil von Mediation verstanden, der die grundlegende „interaktive kommunikative Kompetenz“ (KMK 2023: 17) und die für eine erfolgreiche Mediation notwendigen (fremd-)sprachlichen Kompetenzen umfasst. Insgesamt nehmen die sprachlichen Mittel in den Bildungsstandards eine dienende Funktion ein, die dem Ziel

oder zu neuen Kommunikationsbedürfnissen wie der Online-Interaktion (GeR 2020: 104–108) sowie der Nutzung von Telekommunikationsmitteln (GeR 2020: 100).

⁶ Zur Entwicklung der Mediationsskalen s. North (2016). Eine erste detaillierte und kritische Auseinandersetzung mit diesen liefert Reimann (2019).

der „funktionalen kommunikativen Kompetenz“ (KMK 2023: 18) untergeordnet ist. Mit der Aufnahme von Mediation/Sprachmittlung in die Bildungsstandards fordert die Kultusministerkonferenz also eine kompetenzorientierte Vermittlung bzw. Entwicklung von Fähigkeiten, damit Lernende Verständigungsschwierigkeiten aufgrund unterschiedlicher Hintergründe der Gesprächspartner:innen antizipieren und reduzieren bzw. damit umgehen können.⁷

Damit zeichnet sich unmittelbar ab, dass Begleitband und Bildungsstandards das Lehren und Lernen und schlussendlich wohl auch die Beurteilung und Bewertung (fremd-)sprachlicher Kompetenzen nachhaltig beeinflussen werden. Denn das erweiterte Mediationskonzept trifft in besonderer Weise die akuten Herausforderungen im Bildungsbereich, d.h. im institutionalisierten Unterricht als dem Ort, an dem wir unseren gesellschaftlichen Auftrag umzusetzen versuchen. Denn dort ist es gerade die Vermittlung, die das Bindeglied zwischen der Entwicklung sprachlich-interaktionaler und kommunikativer Kompetenzen einerseits und der Wissensvermittlung andererseits darstellt. Unterricht ist eben Mediation, nämlich in Form von sprachbasierter Vermittlung von Wissen, Lerninhalten und fachlichen Kompetenzen. Unterricht ist, genau betrachtet, Vermittlung *per se* (vgl. Arras 2022b). Die Inhalte von (Fach-)Unterricht werden sprachbasiert und zielgruppenadäquat vermittelt: D.h. Inhalte sollten angepasst und sprach- und migrationssensibel aufbereitet werden, u.a. durch Binnendifferenzierung, sodass sie für alle Schüler:innen der Zielgruppe nachvollziehbar und somit erlernbar sind. M.a.W.: Inhalte und Konzepte werden paraphrasiert, erläutert, reduziert oder erweitert – je nach Situation, Lernziel, beteiligten Schüler:innen und didaktischem Bedarf. Die Lernenden selbst wirken aktiv mit im Verständnisprozess, bringen ihrerseits Perspektiven ein und signalisieren ggfs. Verständnisschwierigkeiten. Nicht zuletzt in Paar-, Gruppen- oder Projektphasen gilt es, sich lösungs- und zielorientiert in der Gemeinschaft unterschiedlicher Lernender zu verständigen, Bedeutungen auszuhandeln und zu ko-konstruieren. Es bedarf also mannigfaltiger Mediationsfähigkeiten!

3 Empirische Perspektiven auf Mediation in der mehrsprachigen Kommunikation

Bislang liegen nur wenige empirische Daten zu Mediationskompetenzen unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit vor. Diese verweisen allerdings auf die zentrale Rolle der Mediation in der Zusammenarbeit. So zeigen sich die im Begleitband differenzierten Gruppen von Mediationsaktivitäten etwa in den Verbaldaten, die in einem mehrsprachigen akademischen Kontext erhoben wurden (vgl. Arras 2018 und 2022a): An der dreisprachigen Universität Bozen-Bolzano in Südtirol arbeiteten die Teilnehmer:innen an einer Fortbildung sowie in einem Experiment in Kleingruppen. Sie setzen dabei ihre plurilingualen

⁷ Vgl. allerdings die kritischen Ausführungen zum Verhältnis der Bildungsstandards zum Konzept Mehrsprachigkeit unter den Bedingungen der Unterrichtspraxis bei Dietrich-Grappin (2024).

Kompetenzen umfassend ein und nutzen effektiv Mediationsstrategien, um gemeinsam die gestellten Aufgaben zu meistern. Dabei achten sie stets darauf, dass alle Gruppenmitglieder einbezogen werden und zum gemeinsamen Erreichen der Ziele beitragen. Grundlage hierfür sind stets Empathie und Kooperationsbereitschaft.

Kalkavan-Aydin (2023) untersucht die Interaktion zwischen DaF-Lernenden und ihrer DaF-Lehrkraft. Auch hier spielen Mediationshandlungen eine wichtige Rolle und die Mehrsprachigkeit der Interaktant:innen (Arabisch, Englisch, Deutsch) wird effektiv für die Kommunikation genutzt.

Auch in virtuell agierenden, studentischen Lerngruppen lassen sich die drei Gruppen von Mediationsaktivitäten in unterschiedlicher Ausprägung beobachten, wie die explorativen Untersuchungen von Arras/Schuhmann (2024a, 2024b und 2024c erscheint) zeigen. Hier interagieren DaF-Lernende und eine Person mit Deutsch als Erstsprache gemeinsam in Kleingruppen in einer Videokonferenz, um eine kollaborative Aufgabe mit akademischem Lebensweltbezug zu bearbeiten und eine Infografik für eine (fiktive) *Peergroup* zu erstellen. Anhand einzelner Datenstellen können Mediationshandlungen in allen drei Bereichen der Mediation (Mediation von Texten, Mediation von Konzepten, Mediation von Kommunikation) nachgewiesen werden. Hier lässt sich u.a. die Rolle von Empathie und Perspektivenwechsel für erfolgreiche Mediationsaktivitäten aufzeigen (vgl. Arras/Schuhmann 2024a). Die Daten der Stichproben legen zudem nahe, dass sowohl sprachliche als auch interkulturelle Kompetenzen, insbesondere im Umgang mit kulturspezifischen Begriffen und Phänomenen, für gelungene Mediation zentral sind (vgl. Arras/Schuhmann 2024c erscheint). Darüber hinaus können gruppenspezifische Mediationsebenen aufgezeigt werden, nämlich einerseits Mediationshandlungen innerhalb der kooperierenden Arbeitsgruppen, um die gemeinsame Aufgabe zu bewerkstelligen, und andererseits Mediationshandlungen für die Zielgruppe, für die die Informationen adressatenorientiert vermittelt werden (vgl. Arras/Schuhmann 2024b).

Auch in älteren Untersuchungen zur Interaktion in mehrsprachigen Zusammenhängen zeigen sich Mediationshandlungen. Zu nennen ist hier insbesondere das überregional angelegte Dylan-Projekt (*Language dynamics and management of diversity*). Es widmete sich über einen Zeitraum von fünf Jahren (2007–2012) der Diversität des Sprachgebrauchs in verschiedenen gesellschaftlichen Domänen in Europa, so etwa in der Wirtschaft oder in der Verwaltung, aber auch in Bildungsinstitutionen. Das Projekt hatte die Aufgabe, die Bedingungen faktischer Sprachenvielfalt in Europa zu identifizieren. Politisches Ziel war es, der Sprachenvielfalt Gewicht zu verleihen und so ein Gegengewicht zur weitverbreiteten Vorstellung zu liefern, Sprachenvielfalt sei ein Hindernis für das Miteinander und nicht zuletzt ein Kostenfaktor. Und in der Tat, die gelebte Mehrsprachigkeit in den analysierten Zusammenhängen beeindruckt, zumal die Interaktant:innen eine große Bandbreite an Strategien und insbesondere auch Mediationskompetenzen unter Beweis stellen, um die pluri-

kulturelle Kompetenz im Miteinander auszuschöpfen und so Kooperation mit Hilfe verschiedener (Einzel-)Sprachen und Varietäten zu ermöglichen.⁸ Für unseren Zusammenhang sind auch Befunde aus Untersuchungen zur mehrsprachigen Kommunikation im Kontext Sachfachunterricht, etwa zu bilingualen Übertragungsstrategien aufschlussreich (vgl. Morawski/Budke 2017).

Insgesamt können wir festhalten, dass empirische Daten aus verschiedenen Studien zu Mehrsprachigkeit Mediationshandlungen in unterschiedlichen Kontexten und Formen belegen. Sie legen nahe, dass Mediation eine wichtige Rolle in der Interaktion spielt, sowohl in Bildungseinrichtungen als auch in beruflichen oder informellen Situationen. Diese empirischen Daten unterstreichen, dass sich Mediations- und plurikulturelle Kompetenzen als Schlüsselkompetenzen erweisen, die im Bildungsauftrag angemessen berücksichtigt werden müssen, wie der GeR und sein Begleitband argumentieren und wie es auch die Bildungsstandards (ein-)fordern. Gleichwohl stehen empirische Untersuchungen zu den neuen Facetten des erweiterten Mediationsbegriffes gerade im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit noch weitgehend am Anfang. Zwar liegen erste Vorschläge zur praktischen Umsetzung des erweiterten Mediationskonzeptes im schulischen und universitären Fremdsprachenunterricht vor (vgl. zahlreiche Kapitel in Katelhön/Marečková 2022), wenngleich diese Überlegungen insbesondere unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit noch weiter empirisch ausgelotet und erforscht werden müssen (vgl. Schuhmann 2023).

4 Wie der Fokus auf Mediation den Sprachunterricht verändern könnte

An dieser Stelle wird man einwenden, was soll Schule denn noch übernehmen!? Jetzt auch noch Mediation und als Basis von allem Empathie? Wo in den Lehrplänen soll dafür Raum sein?! Auf die Gefahr hin, als idealistisch gescholten zu werden, sei hier jedoch zurückgefragt: Wo, wenn nicht beim (Fremd-)Sprachenlernen, sei es institutionalisiert in Form von (Fremd-)Sprachenunterricht, sei es eher ungesteuert, in Alltagssituationen außerhalb von Bildungskontexten, sollten mehrsprachige und plurikulturelle Kommunikationsstrategien gelernt, ausprobiert und trainiert werden? Wo, wenn nicht im (relativ) geschützten Raum von Bildungsinstitutionen, und insbesondere im (Fremd-)Sprachenunterricht, soll Empathie erzielt sowie für kulturelle und sprachliche Vielfalt sensibilisiert werden? Aufgrund des oben dargestellten gesellschaftlichen Wandels, unserer bildungspolitischen Ziele und der empirischen Daten argumentieren wir, dass die Begleitung dieser Lernprozesse unbedingt Teil des Bildungsauftrags sein sollte. Der (Fremd-)Sprachenunterricht selbst wird migrationssensibel ausgerichtet sein müssen, zum einen durch Vermittlung und Training

⁸ Beteiligt waren 20 Forschungseinrichtungen in 12 Ländern. Umfassend s. www.dylan-project.org (26.07.2024), speziell zur mehrsprachigen Interaktion im Hochschulbereich s. etwa Veronesi/Spreafico/Varcasia/Vietti/Franceschini 2013.

von Mediationskompetenzen und zum anderen durch die Nutzung der lebensweltlich im Unterrichtsraum vorhandenen Mediationskompetenzen gerade unserer mehrsprachigen Lerner:innen. Der (Fremd-)Sprachenunterricht, in dem mono- und multilingual sozialisierte Schüler:innen gemeinsam daran arbeiten, ihre Sprachkompetenzen zu erweitern, ist u.E. genau der richtige Ort, um praktisch und authentisch Mediationshandlungen zu trainieren. In Zukunft wird er vermutlich sprachübergreifend konzipiert sein, also nicht eine Einzelsprache fokussieren, sondern Kommunikation unabhängig von bestimmten Einzelsprachen zum Thema haben. Er ist der passende Ort, um auf einer metasprachlichen Ebene Mediation, ihre Formen und Funktionen zu reflektieren. Dies wiederum kann dazu beitragen, dass im schulischen Sprachenunterricht (auch) Sprachbewusstsein und Sensibilität für andere Sprachen und kulturelle Ausdrucksformen entwickelt wird (vgl. Bien-Miller/Akbulut/Wildemann/Reich 2017; auch bereits Knapp-Potthoff/Smith/Widdowson/Börner/House/Edmondson/Luchtenberg/Edge/Gick/De Florio-Hansen/Gnutzmann/Wolff 1997). Der institutionalisierte Sprachenunterricht bietet einen trefflichen Rahmen im Schulkontext, um die sprachlichen, sozialen, emotionalen und kulturellen Aspekte und Standpunkte zu thematisieren, die benötigt werden, um in verschiedenen Sprachen bzw. in plurikulturellen Kontexten zielführend und unter Einbezug von Mediation zu kommunizieren und zu kooperieren.

Aber auch außerhalb institutionalisierter Lernräume findet Erwerb und Training von Mediationsstrategien statt, denn es handelt sich um derart selbstverständliche sprachbasierte Handlungen von (mehrsprachigen) Interaktant:innen, dass sie vielleicht kaum bewusst wahrgenommen werden. Vorhandene Mediationskompetenzen der mehrsprachigen Schüler:innen im Klassenzimmer sollten entsprechend in einem Kommunikationsunterricht der Zukunft genutzt werden. Hier sind es dann vielleicht gerade die Lernenden mit diversen Mehrsprachigkeitsprofilen, von denen die Mehrheitsgesellschaft Kommunikations- und Mediationskompetenzen lernen kann. Insofern wäre es nichts weiter als die Nutzung der im Lernraum bereits wie selbstverständlich vorhandenen Kompetenzen, kombiniert und damit nutzbar gemacht für die Wissensvermittlung und den weiteren sprachlichen Kompetenzerwerb im bereits erwähnten Dreieck Wissensvermittlung – Mediation – Spracherwerb (vgl. Arras 2022b). Dazu fehlen uns allerdings oftmals empirische Daten. Wie also steht es um Mediationskompetenzen von Menschen mit Mehrsprachigkeitsprofilen und Migrationshintergrund? Und wie unterscheiden sie sich hinsichtlich ihrer kommunikativen und Mediationskompetenzen von jenen ohne Migrationserfahrung? Inwiefern können die im plurikulturellen Umfeld erworbenen Kommunikationsstrategien hilfreich sein, um Mediationskompetenzen zu trainieren, die für das gesellschaftliche Miteinander, gleich in welcher Sprache, relevant sind (s. auch Busch 2005 zu interkultureller Mediation)?

Vielversprechend scheinen uns hier die praxisorientierten Ansätze des EYLBID-Projekts (*Empowering Young Language Brokers for Inclusion in Diversity*), das in einer „strategi-

schen Partnerschaft“ (Vargas-Urpí/Arumí/Estévez Grossi 2022: 2) verschiedener Bildungseinrichtungen in Europa Ideen entwickelt, um Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu integrieren. Dies wird durch eine gezielte Rekrutierung jener spezifischen kulturellen und sprachlichen Kompetenzen erreicht, die diese Menschen mitbringen, die also nutzbar gemacht werden können für die mehrsprachige Kommunikationsfähigkeit.⁹ Auch Projektwochen oder (regelmäßige) Sprach-Events, bei denen die vielen Sprachen, denen unsere Lernenden tagtäglich in Schule und Hochschule sowie in Familie und im Bekanntenkreis begegnen, sind denkbar, um verschiedene Formen der Mediation praktisch umzusetzen, auszuprobieren und zu trainieren: Von Übersetzungsworkshops über kreative Mediationsspiele (vgl. Daum 2023; Böing 2023; EYLBID) bis hin zum Training (intra- oder interlingualer) Textverarbeitung, die für Studium und Berufsalltag erforderlich ist (etwa Notizen machen, Mitschreiben, Exzerpieren, vgl. Arras 2022b). Für den konkreten Fremdsprachenunterricht bieten Vorschläge wie die von Reimann (2017) zur Integration verschiedener (Herkunfts-)Sprachen beim Training von mehrsprachiger Mediation Orientierung.

Vielleicht werden wir uns in Zukunft auch lösen müssen von althergebrachten Konzepten des Sprachunterrichts, unterteilt in 45-minütige Einheiten und orientiert an Einzelsprachen (*named languages*), etwa Deutsch (als Erstsprache, als Fremdsprache, als Zweitsprache) oder eben Herkunftssprachen, darüber hinaus Nachbarsprachen und vor allem Fremdsprachen (1. Fremdsprache, 2. Fremdsprache, weiterer Tertiärsprachenbereich).¹⁰ In all diesen Schubladen lassen sich nur bedingt handlungsorientierte Kommunikationsstrategien für die lebensweltliche Mehrsprachigkeit einer Einwanderungsgesellschaft des 21. Jahrhunderts thematisieren, lernen oder üben. Vielleicht wird es daher in Zukunft gar keinen Sprachunterricht im klassischen Sinne mehr geben. Vielleicht kulminieren die einzelsprachlich orientierten Strukturen in einem übergreifenden Kommunikationsunterricht, in dem dann gerade Mediationskompetenzen ihren Platz haben werden und wo sich alle, Einsprachige und Mehrsprachige, treffen und gemeinsam Kommunikations- und Mediationskompetenzen in mehreren Sprachen entwickeln, die in der Arbeitswelt, beim Lernen und im Studium, im Viertel sowie im Familien- und Freundeskreis erforderlich sind. Mediation wird dabei als verbindendes Element fungieren, weil ihre Funktion nicht allein die Übertragung von sprachbasierten Informationen aus einer in eine andere Sprache ist (dabei greifen wir ja

⁹ Konkrete Aufgaben hierzu liefert die „Ressourcenbank“ des EYLBID-Lehrer:innenhandbuchs (vgl. Vargas-Urpí/Arumí/Estévez Grossi 2022), s. <https://webs.uab.cat/eylbid/de/ressourcenbank/> (18.06.24).

¹⁰ In diese Kategorie Fremdsprachen fällt auch der Lateinunterricht, der kurioserweise in Konkurrenz tritt zu den lebenden Sprachen. Eine Entscheidung zwischen Französisch, Italienisch oder Chinesisch versus Latein bringt uns bei der Mehrsprachigkeit allerdings nicht weiter. Denn Latein stellt ja eine zentrale Ressource für unsere Mehrsprachigkeit dar. Warum sich also gegen Latein entscheiden, um Französisch in der Schule lernen zu dürfen? Ganz im Gegenteil: Lateinkenntnisse können zielführend in einem sprachübergreifenden Fach, etwa beim Erwerb romanischer Sprachen im Kontext von Ansätzen der Interkomprehension, integriert werden. Latein ist entsprechend als historisches Fach zu begreifen, das uns heute als Quelle der Interkomprehension dienen kann und somit auch für Sprachmittlung und Mediation zielführend eingesetzt werden sollte.

allzu oft auf das Englische als *lingua franca* zurück, nutzen Übersetzungs-Apps oder lassen unsere Kommunikation gleich von einer KI erledigen). Vielmehr integriert Mediation eben auch (inter)kulturelle, emotionale und psychosoziale Aspekte der zwischenmenschlichen Kommunikation, die kein digitales Tool imstande ist zu liefern und wohl auch in Zukunft nicht liefern können wird.

5 Schlussbemerkung

Zusammenfassend plädieren wir dafür, dass Bildungseinrichtungen mehr denn je zu einem Ort werden sollten, an dem die Mitglieder einer von Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität geprägten Gesellschaft jene Mediationskompetenzen erwerben, üben und ausbauen, die es ihnen erlauben, konstruktiv und effizient in demokratisch gesinnter und auf Fairness ausgerichteter Atmosphäre zusammenzuarbeiten. Mehrsprachige Diskursfähigkeit (vgl. Hallet/Königs 2010) erlaubt uns, über Einzelsprachen hinweg zu kooperieren, sei es in gesellschaftlichen Prozessen, in der Schule oder in beruflichen Kontexten. Unser Sprachenunterricht (sowohl jener, der sich traditionell fremden Einzelsprachen widmet als auch jener, der die Landessprache bzw. Erstsprache der Mehrheitsgesellschaft zum Gegenstand hat) wird sich den veränderten Bedingungen der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit einer Einwanderungsgesellschaft anpassen, indem er stärker sprachübergreifend und integrativ konzipiert wird und damit Lernende aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten und Heimatn mitnimmt sowie ihre spezifischen sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen gewinnbringend nutzt. Mediationskompetenzen werden in diesem Zusammenspiel eine Schlüssel-funktion übernehmen, um die interlingualen Anforderungen des Miteinanders zu meistern. Denn nur in einem auf Empathie und gegenseitigem Respekt basierenden Ambiente können wir uns als *social agents* zielführend austauschen, uns über unterschiedliche Perspektiven verständigen, gemeinsam Ideen entwickeln und auch Konflikte aushandeln.

Literatur

- Arras, Ulrike (2018): 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 (SLLM) 9]. Saarbrücken: htw saar, 91–116.
- Arras, Ulrike (2022a): The Language of Europe is Mediation. Sprachmittlung in mehrsprachigen (Arbeits-)Situationen. In: Aguado, Karen/Hoffmann, Sabine & Hoshii, Makiko (Hrsg.): *Jahrbuch für internationale Germanistik. Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG, Bd. 3)*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 513–525.

- Arras, Ulrike (2022b): Wissensverarbeitung in Bildungskontexten: Mitschreiben und Exzerpieren als Sprachhandlungen zwischen Wissensvermittlung und Sprachmittlung. In: Katelhön, Peggy & Marecková, Pavla (Hrsg.): *Sprachmittlung und Mediation im schulischen und universitären Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Frank und 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; Müller-Karabil, Anika; Stollmann, Katrina & Harsch, Claudia (Hrsg.): *Die Rolle von Sprachenzentren neu denken: Flexibilität, Relevanz & Vision. Fremdsprachen in Lehre und Forschung* 57, 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 in DaFZ* 4:1, 97–120. <https://doi.org/10.17192/ziaf.2024.4.1.8633>.
- Arras, Ulrike & Schuhmann, Katharina (2024c erscheint): Wie Lernende mit kulturspezifischen Begriffen umgehen: Mediationskompetenzen im universitären DaF-Lehr-Lern-Kontext. In: Kulovics, Nina; Mentz, Olivier & Raith, Thomas (Hrsg.): *Beiträge zur Fremdsprachenforschung (BFF) 18. (Dokumentation zum 30. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Freiburg 2023.)* Bielefeld: Schneider bei wbv.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bien-Miller, Lena; Akbulut, Muhammed; Wildemann, Anja & Reich, Hans H. (2017): Zusammenhänge zwischen mehrsprachigen Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit bei Grundschulkindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20:1, 193–211.
- Böing, Maik (2023): Von der Sprachmittlung zur transkulturellen Mediation. Soziokulturelles Lernen und Handeln im Französischunterricht fördern. *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch* 185, 2–9.
- Busch, Dominic (2005): *Interkulturelle Mediation. Eine theoretische Grundlegung triadischer Konfliktbearbeitung in interkulturell bedingten Kontexten*. Berlin: Peter Lang.
- Camerer, Rudi & Quetz, Jürgen (2020): Mediation im Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Herausforderungen und Chancen für den Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. In: Tinnefeld, Thomas & Kühn, Bärbel (Hrsg.): *Die Menschen verstehen: Grenzüberschreitende Kommunikation in Theorie und Praxis. Festschrift für Albert Raasch zum 90. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 277–291.

- Caspari, Daniela & Schinschke, Andrea (2020): Entwicklung der Sprachmittlungskompetenz. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. & Martinez, Hélène (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Seelze: Kallmeyer/Klett, 183–187.
- Daum, Susanne (2023): *44 Mediationsspiele für Gruppen- und Partnerarbeit. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.
- Dietrich-Grappin, Sarah (2024): Plurilinguale Kompetenz in den neuen Bildungsstandards – Ein mehrsprachigkeitsdidaktischer Meilenstein mit Wermutstropfen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 35:1, 73–89.
- Europarat & Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Europarat & Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett.
- Funck, Barbara J. (2017): Migrationssensible Lehrkräfteausbildung durch Praxiselemente an der Universität Bremen. Eine vergleichende Studie zu langfristigen Effekten auf das pädagogische Können von Lehrkräften. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. *AbIB-Arbeitspapier* 1. https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/4491/1/FUNCK_Migrationssensible_Lehramtsausbildung_durch_Praxisprojekte_Evaluation_Uni_Bremen_Mai_2017bb.pdf (26.07.2024).
- Gogolin, Ingrid (2020): Durchgängige Sprachbildung. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique P. (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 165–175.
- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (2010): Mehrsprachigkeit und vernetztes Sprachenlernen. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Klett Kallmeyer, 302–312.
- Hufeisen, Brita (2011): Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht S. & Hufeisen, Brita (Hrsg.): *„Vieles ist sehr ähnlich“ – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 265–282.
- Kalkavan-Aydin, Zeynep (2023): Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht. Videobasierte Analysen von Unterrichtsinteraktion im Kontext Arabisch, Deutsch und Englisch. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* 3:1, 49–67. <https://doi.org/10.17192/ziaf.2023.3.1.8579>.
- Katelhön, Peggy & Marečková, Pavla (Hrsg.) (2022): *Sprachmittlung und Mediation im Fremdsprachenunterricht an Schule und Universität*. Berlin: Frank & Timme Verlag.
- Knapp-Potthoff, Annelie; Smith, Michael Sharwood; Widdowson, Henry G.; Börner, Wolfgang; House, Juliane; Edmondson, Willis J.; Luchtenberg, Sigrid; Edge, Julian, Gick, Cornelia; De Florio-Hansen, Inez; Gnutzmann, Claus & Wolff, Dieter (1997): Themenschwerpunkt: Language Awareness. *Fremdsprachen lehren und lernen* 26, 3–183. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=481650>. (21.06.2024).

- Kolb, Elisabeth (2016): *Sprachmittlung: Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz*. Münster: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2023): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003 i.d.F. vom 22.06.2023*.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf (21.06.2024).
- Leisen, Josef (2013): *Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis; Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Leisen, Josef (2017): *Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Ernst Klett Verlag.
- Marxl, Anika; Müller, Jule Inken; Rössler, Andrea & Schädlich, Birgit (2024): Mediation und Sprachmittlung: Diskussion eines komplexen Konzepts in den neuen Bildungsstandards für die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 35:1, 91–105.
- Morawski, Michael & Budke, Alexandra (2017): Language awareness in geography education. An analysis of the potential of bilingual geography education for teaching geography to language learners. *European Journal of Geography* 7, 61–84.
- 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> (21.06.2024).
- Reimann, Daniel (2017): Multilinguale Sprachmittlung: Herkunftssprachen in den Spanischunterricht integrieren (Beispiel: Griechisch). *Hispanorama* 158, 30–36.
- Reimann, Daniel (2019): Mediation in den neuen Skalen und Deskriptoren des CEFR Companion Volume. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 30: 2, 163–180.
- Schuhmann, Katharina (2023): Rezension zu Katelhön, Peggy & Marečková, Pavla (Hrsg.): *Sprachmittlung und Mediation im Fremdsprachenunterricht an Schule und Universität*, Berlin: Frank & Timme Verlag, 2022. *Studi Germanici* 23, 334–336.
- Vargas-Urpí, Mireia; Arumí, Marta & Estévez Grossi, Marta (Hrsg.) (2022): *Inklusion, Diversität und Interkulturelle Kommunikation. Ein Lehrer:innenhandbuch mit Aktivitäten für den Unterricht für die Sekundarstufe*. Barcelona.
https://ddd.uab.cat/pub/l1ibres/2022/267123/INKLUSION_DIVERSITAT_UND_INT_KULTURELLE_KOMMUNIKATION_-_Eylbid_28_oct.pdf (12.08.2024).

Veronesi, Daniela; Spreafico, Lorenzo; Varcasia, Cecilia; Vietti, Alessandro & Franceschini, Rita (2013): Multilingual higher education between policies and practices. A case study. In: Berthoud, Anne-Claude; Grin, François & Lüdi, Georges (Eds.): *Exploring the Dynamics of Multilingualism. The Dylan Project*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 261–286.

Kurzbio:

Ulrike Arras

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am TestDaF-Institut / Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung (g.a.s.t.) in Bochum. Studium der Sinologie in Heidelberg und Shanghai sowie der Sprachlehr- und -lernforschung in Bochum. Studien-, Lehr- und Forschungsaufenthalte in der VR China, in der arabischen Welt, in Südeuropa sowie in Lateinamerika. Das Forschungsinteresse fokussiert Mediation und Mehrsprachigkeit.

Anschrift:

g.a.s.t. / Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung e. V.

c/o TestDaF-Institut

Universitätsstraße 134

44799 Bochum

arras@gast.de / ulrike.arras@gmail.com

Katharina Schuhmann

Juniorprofessorin für Deutsch als Fremdsprache (DaF) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Studium des gymnasialen Lehramts (Englisch, ev. Religionslehre) in Erlangen-Nürnberg, danach Masterabschlüsse in *Teaching of English to Speakers of Other Languages* (TESOL) und Linguistik sowie Promotion an der Stony Brook University, NY. Forschungsinteressen sind Fremd-/Zweitspracherwerb, -vermittlung und -verarbeitung, Psycholinguistik und Mediation im Kontext von Mehrsprachigkeit.

Anschrift:

Institut für Germanistik

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Ammerländer Heerstraße 114–118