

Mediation und Sprachmittlung: Diskussion eines komplexen Konzepts in den neuen Bildungsstandards für die Sekundarstufe I

Anika Marxl¹, Jule Inken Müller², Andrea Rössler³ und
Birgit Schädlich⁴

The new *Bildungsstandards* expand the notion of 'mediation'. The former concept defined mediation as transferring content from one language into another in order to facilitate communication between two people who otherwise would not be able to communicate. The new concept of mediation is now extended by the idea of facilitating communication overall. In this article, four experts in the field of mediation discuss this conceptional change in the new curricular guidelines. The discussion is structured around three assertions: 1. The new Bildungsstandards are taking societal transformational processes into account; 2. The notion of 'mediation' as presented in the "CEFR Companion Volume" (BGER 2020) has been adopted into the Bildungsstandards without proper consideration; 3. The potential of broadening the understanding of mediation has been wasted. Touching on topics, such as plurilingualism, language and culture, inclusion, the potential of intralingual mediation, the construction of meaning and the genre of curricula itself, it becomes clear that all four experts agree on the fact that an expanded notion of mediation does have potential for the language classroom but the new curricular guidelines fail to put it to use.

1. Einleitung zur Diskussion

Mit der Aufnahme von Sprachmittlung als zu fördernde Aktivität in den "Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen" im Jahr 2001 (vgl. GER 2001: 89-91) wurde ein Modellierungsprozess der Sprachmittlungskompetenz angestoßen, der bis heute anhält. Durch die schnelle Aufnahme in die deutschen Curricula und vor einer fachdidaktischen Konzeptualisierung von Sprachmittlung fand ein "*top-down*-Prozess par excellence [sic]" statt (Rössler & Schädlich 2019: 5). Von An-

-
- 1 Korrespondenzadresse: Anika Marxl, Mathilde Anneke Gesamtschule Münster, Manfred-von-Richt-hofen-Str. 36, 48145 Münster, E-Mail: marxl@uni-muenster.de
 - 2 Korrespondenzadresse: Jule Inken Müller, Universität Regensburg, Institut für Anglistik und Amerikanistik/Didaktik des Englischen, Universitätsstraße 31, 93040 Regensburg, E-Mail: juleinken.mueller@ur.de
 - 3 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Andrea Rössler, Leibniz Universität Hannover, Romanisches Seminar/Didaktik der romanischen Sprachen, Königsworther Platz 1, 30167 Hannover, E-Mail: roessler@romanistik.phil.uni-hannover.de
 - 4 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Birgit Schädlich, Georg-August-Universität Göttingen, Seminar für Romanische Philologie/Didaktik der Romanischen Sprachen und Literaturen, Humboldtallee 19, 37073 Göttingen, E-Mail: birgit.schaedlich@phil.uni-goettingen.de

fang an war die Modellierung der Sprachmittlungskompetenz in den Bildungsstandards und Curricula in der BRD darum umstritten. Trotzdem wurde die Förderung der Kompetenz in keinem anderen europäischen Land so konsequent in der unterrichtlichen Praxis umgesetzt wie in Deutschland (vgl. Kolb 2016: 73-77).

In den Jahren nach der Einführung wurde in zahlreichen Publikationen versucht, Sprachmittlung nachträglich zu konzeptualisieren. Wolfgang Hallet modelliert Sprachmittlung 2008 als komplexe Kompetenz mit der sprachlich-kommunikativen, der interkulturellen, der interaktionalen sowie der strategisch-methodischen Teilkompetenz. Elisabeth Kolb entwirft 2016 ein komplexes Interaktions- und Prozessmodell für Sprachmittlung mit 10 Teilkompetenzen und stellt im Zuge der Verbindung von Sprachmittlung und Aufgabenorientierung eine Aufgabenprogression für Sprachmittlungsaufgaben vor. Besonders die kulturelle Dimension von Sprachmittlung, der König und Müller 2019 eine hohe Relevanz im Mittlungsprozess einräumen, wird in vorliegenden Lehrwerksaufgaben selten gefördert (vgl. Kohl-Dietrich & Rudolf 2022). Zuletzt stellt Krombach 2022 in seiner qualitativ-empirischen Studie fest, dass die Theoriebildung noch immer nicht abgeschlossen sei. Er bemerkt eine mangelnde Akzeptanz der Lehrkräfte in Bezug auf schriftliche Sprachmittlungsaufgaben und fordert eine bessere Darstellung von Situation, Adressat:in und Zweck der Mittlung in den Aufgabenstellungen, welche ggf. auch in den Curricula verankert sein sollte (vgl. ebd.: 365).

Mit dem Erscheinen der neuen Bildungsstandards für die erste Fremdsprache dürfte indes eine weitere Runde in diesem langjährigen (nicht nur) terminologischen Aushandlungsprozess eingeläutet worden sein. Denn in den Bildungsstandards von 2023 wird erstmals der Sprachmittlung explizit die Mediation an die Seite gestellt, werden beide Konzepte parallel als Teilkompetenzen der übergeordneten kommunikativen Kompetenz ausgewiesen und zugleich voneinander abgegrenzt. Das ist erstaunlich und Anlass genug für vier Fremdsprachendidaktikerinnen, die neue Doppelkompetenz kritisch zu beleuchten.

Der vorliegende Artikel basiert auf einer Diskussion, die im Herbst 2023 online zwischen den vier Autorinnen stattgefunden hat. Drei Thesen, die zuvor gemeinsam erarbeitet worden sind, dienen als Leitfaden. Das Format sollte unterschiedlichen Gedanken und Argumenten Raum geben und diese gleichzeitig strukturieren; dadurch sollten möglicherweise konträre Ansichten abgebildet werden können. Das Gespräch wurde aufgenommen, transkribiert und anschließend von den Autorinnen redigiert, um den Text an ein schriftliches Genre anzupassen. In diesem Zuge wurden auch Verweise auf curriculare Texte sowie auf einige, im mündlichen Gespräch explizit genannte, einschlägige Publikationen zu Sprachmittlung eingefügt; auf zusätzlich Verweise wurde, dem ursprünglich mündlichen Genre treu bleibend, verzichtet.

Zu den Autorinnen: Anika Marxl (Englischdidaktik) promoviert zum Thema Sprachmittlung und hinterfragt aktuelle Konzepte, vor allem im Hinblick auf gesellschaftliche Transformationsprozesse (*cosmopolitan citizenship education*, *digital citizenship education* und kritische Diskursfähigkeit). Jule Inken Müller (Englischdidaktik) promoviert ebenfalls zum Thema Sprachmittlung und konzentriert sich dabei auf die kulturelle Dimension und in Mittlungen stattfindende Bedeutungsaushandlungen. Andrea Rössler (Romanistikdidaktik) forscht zu Sprachmittlung aus der Perspektive der Tertiärsprachendidaktik und macht dabei auch intralinguale Sprachmittlungsprozesse stark. Birgit Schädlich (Romanistikdidaktik) forscht zu Sprachmittlung und Mehrsprachigkeit mit besonderem Interesse für europäische Dimensionen curricularer Rahmentexte.

2. These 1: Die Ausführungen in den Bildungsstandards berücksichtigen gesellschaftliche Transformationsprozesse.

BS: Zu Beginn würde ich sagen, dass dies Inklusion und Mehrsprachigkeit in ihrem Zusammenhang sind: Mediation bedeutet, dass im Unterricht so gesprochen wird, dass alle inkludiert werden. Vor diesem Ziel müssen sich alle permanent an die Sprachen und Ausdrucksmöglichkeiten der am Unterricht Beteiligten und vielleicht auch deren Grenzen anpassen. Ich würde das als Mittlungsprozess bezeichnen, der jeder Lernsituation innewohnt und durch die neuen Bildungsstandards explizit fokussiert wird.

JM: Unterstrichen wird dies auch dadurch, dass Mittlung als essenzieller Teil von Kommunikation positioniert wird; es kann also keine Kommunikation stattfinden, ohne dass gemittelt wird (vgl. KMK 2023a: 17). Das bildet die Gesellschaft, in der wir leben, sehr gut ab. Es wird nicht mehr davon ausgegangen, dass man nur mitteln muss, wenn man bspw. eine Person aus England trifft, sondern dass jeder Mensch kulturell, individuell, sprachlich und sozial unterschiedliche Grundlagen hat (vgl. ebd.), die die Wahrnehmung der Welt prägen. Diese müssen im Idealfall erfragt und in jede Kommunikation einbezogen werden.

AR: Für mich ist die Aktualität der Bildungsstandards durch den besonderen Fokus auf die Einbeziehung der Herkunftssprachen gegeben, den diese ermöglichen. Nicht-professionelle Mittlungsprozesse in- und außerhalb der Schule sind notwendiger denn je. Diese zu unterstützen und Kompetenzen auszubilden, die die Schüler:innen in die Lage versetzen, auf dem Schulhof, im Klassenraum oder bei Freizeitaktivitäten als Laiendolmetscher:innen zu fungieren, ist zum einen eine

Querschnittsaufgabe für alle Fächer. Zum anderen sind hier die sprachlichen Fächer besonders gefragt und involviert.

BS: Der Fremdsprachenunterricht kann hier eine ganz wichtige Schnittstellenfunktion einnehmen. Sein genuiner Auftrag ist, sprachliches Handeln zu üben und zu reflektieren, und das geht weit über die Unterrichts- und Herkunftssprachen hinaus. Ich sehe diesen Aspekt stark im Absatz zu "Sprachbewusstheit" (KMK 2023a: 23-24) repräsentiert, die ich im Sinne der "Reflexion des (eigenen) Sprachhandelns" (KMK 2023a: 23) als unmittelbar zugehörig zu Sprachmittlung und Mediation ansehen würde. Und hier liegt auch ein Mehrwert der zweiten und dritten Fremdsprachen. Es ist bedauerlich, dass die neuen Bildungsstandards noch nicht einmal die Frage stellen, ob die weiteren Fremdsprachen vielleicht eigene Standards bräuchten. Die zaghafte Andeutung, Beziehungen zwischen Sprachen zu erkennen oder herzustellen (vgl. KMK 2023a: 24), reicht da nicht aus.

AM: Es ist sicherlich richtig, dass Sprachmittlung eine Chance bietet, Herkunftssprachen in den Unterricht einzubeziehen. Allerdings ist dies durch die Ausführungen in den Bildungsstandards nicht angedacht. Dort steht explizit "zwischen Deutsch und der ersten Fremdsprache sprachlich und kulturell [...] mitteln" (KMK 2023a: 17). Das Grundkonzept der plurilingualen Kompetenz aus den einleitenden Bemerkungen der Bildungsstandards (vgl. KMK 2023a: 6) lädt eigentlich dazu ein, vom monolingualen Habitus des deutschen Schulsystems wegzukommen und Herkunftssprachen mit einzubeziehen. Die Ausführungen im Bereich Sprachmittlung wiederum verhindern es aber. Mit der Festlegung auf die Mittlung zwischen Deutsch und der ersten Fremdsprache ist das Ziel der Ausbildung eines individuellen plurilingualen Repertoires in der Sprachmittlung hinfällig.

AR: Was du sagst, stimmt, gilt allerdings nur für das Handlungsfeld, das die neuen Bildungsstandards explizit als 'Sprachmittlung' ausweisen. Mit Bezug auf das Handlungsfeld 'Mediation' heißt es, "in Gesprächen eine unterstützende Rolle übernehmen [...]" und "[den Schüler:innen, Anm. A. R.] ggf. dabei helfen, etwas beizutragen und Vorschläge zu machen" (KMK 2023a: 17). Der unmittelbar folgende Unterpunkt bringt ausdrücklich die Herkunftssprachen und -kulturen ins Spiel: "[...], wenn in Sprachmittlungs- bzw. Mediationssituationen herkunfts- oder erfahrungsbedingte Schwierigkeiten auftreten" (ebd.). Unklar bleibt dabei freilich, in welcher Sprache unterstützend und erklärend agiert werden soll bzw. kann: in der Majoritätssprache Deutsch, in der Zielsprache, oder, falls möglich, in einer Herkunftssprache? Wendet man die Vagheit der Formulierungen ins Po-

sitive, so sind hier alle genannten Szenarien denkbar und damit ein weites Konzept von intra- und interlingualer Mediation unter Einbeziehung der großen Diversität von Herkunftssprachen, die unsere Migrationsgesellschaft mittlerweile auszeichnet.

JM: Diese positive Auslegung kann dadurch unterstützt werden, dass als überspannendes Konzept in den neuen Bildungsstandards die Lernenden als sprachlich handelnde soziale Akteur:innen begriffen werden (vgl. KMK 2023a: 6), was bereits der GER (vgl. 2001: 14) hervorhebt. Dies bedeutet im Kontext Sprachmittlung/Mediation, dass jegliche sprachliche, kulturelle und weitere Ressourcen aktiviert werden sollten, um erfolgreich mitteln zu können. Darüber hinaus müssen Aussagen vor dem (kulturellen) Kontext der Sprecher:innen entschlüsselt werden, um sie vollumfänglich verstehen zu können. Sprachmittlung/Mediation nun als "interaktive kommunikative Kompetenz" (ebd.: 17) zu verstehen ergibt darum sehr viel Sinn, da Bedeutung gemeinsam mit den Sprecher:innen ausgehandelt werden muss. Diese aktive Rolle der Lernenden in den neuen Bildungsstandards wird auch durch die Aufnahme von Text- und Medienkompetenz für die Unter- und Mittelstufe unterstrichen, wodurch das Verstehen von Quellen in ihrem Entstehungskontext viel früher gefördert wird (vgl. KMK 2023a: 21). Ich bin zwar gespannt, wie sich dies in der schulischen Praxis für Sprachmittlungssituationen umsetzen lässt, finde diesen Punkt aber in unserer komplexen Welt sehr relevant!

AM: Ich würde hier gerne noch einen neuen Punkt aufwerfen: Wir haben bisher nur über die gesellschaftlichen Transformationsprozesse der Migration und damit verbundene Konzepte der Inklusion und Mehrsprachigkeit gesprochen. Ich forsche zu *digital citizenship education* und Sprachmittlung und mir fehlen Aspekte der Digitalisierung und Digitalität in den Bildungsstandards. Zwar sollen "mediale (digitale) Hilfen" selbstständig genutzt werden, aber was das ist, bleibt völlig offen. Wenn man die Möglichkeiten von KI-Übersetzungstools berücksichtigt, muss sich die Konzeption von Sprachmittlung drastisch verändern und damit auch die Anforderungen an die Schüler:innen. Es genügt nicht, "fremdsprachenspezifische digitale Kompetenz" als Querschnittsaufgabe zu identifizieren. Hier muss klarer ausdifferenziert werden, welche Kompetenzen in Bezug auf *digital citizenship education* von Schüler:innen erwartet werden, andernfalls werden diese nicht auf ein Leben in der Zukunft vorbereitet.

3. These 2: Das Verständnis von Sprachmittlung aus dem BGER wurde unbedacht in die Bildungsstandards übernommen.

AM: Ich würde diese These unterschreiben. Der englische Begriff *mediation* wurde im GER 2001 mit 'Sprachmittlung' übersetzt, im BGER 2020 mit 'Mediation', da der Begriff dort viel weiter gefasst wurde. Die konzeptuelle Erweiterung unterscheidet sich stark davon, wie Sprachmittlung im deutschen Bildungssystem implementiert wurde. 'Mediation' im Begleitband wurde, meiner Ansicht nach zu recht, in Teilen kritisiert (z.B. Rössler & Schädlich 2019). Das Konzept beschreibt keine Teilkompetenz, sondern Sprache und Kommunikation selbst. Entsprechend hat es genauso viel bzw. wenig mit Sprachmittlung zu tun wie mit jeder anderen Kompetenz der Bildungsstandards auch. Es ist nicht hilfreich, so ein weit gefasstes Konzept der Mediation zu nehmen und dies einfach dem der Sprachmittlung hinzuzufügen, da es so schwammig und vage ist. Beispielhafte Aktivitäten aus dem Begleitband sind "Notizen anfertigen", "eine Gruppe anleiten" oder "Analyse und Kritik kreativer Texte" (BGER 2020: 112). Das sind völlig unterschiedliche Dinge und diese haben wenig mit Sprachmittlung zu tun, wie sie bisher in Deutschland konzeptualisiert wurde.

JM: Das schließt gut an das an, was Andrea eben gesagt hat. Mediation als pädagogisches Prinzip, wie es ja im BGER verstanden wird, ist eigentlich eine Querschnittsaufgabe, wurde aber nur dem deutschen Konzept der Sprachmittlung an die Seite gestellt. In den Deskriptoren erkennt man klar, dass nur "Interaktion voranbringen" (KMK 2023a: 17) sich auf Mediation bezieht – dies wurde aus dem BGER recht getreu übernommen. Bei allen anderen Punkten wurde sich aber auf das bisherige Verständnis von Sprachmittlung bezogen, sodass nicht einleuchtend definiert wird, was Mediation genau ist. Der Zusammenhang von Sprachmittlung und Mediation wird nicht klar herausgearbeitet. Es entsteht also eine terminologische Unschärfe. Gleichzeitig erschließt sich mir nicht, wieso nur die sprachliche Ebene von Mediation als Könnensstandard definiert wird (vgl. ebd.). Sprache und Kultur werden künstlich getrennt, wenn die Bereitschaft zum kulturellen Mitteln nur der interkulturellen kommunikativen Kompetenz (vgl. ebd.: 21) und nicht der Mittlung zugeordnet wird. Das Wort "kulturell" fällt bei Mittlung lediglich einmal (vgl. ebd.: 17). Soll Sprache aber im Kontext betrachtet werden, müssen wir sie immer auch in ihrer kulturellen Bedeutung reflektieren. Es wäre darum sinnvoll gewesen, die kulturellen Elemente der Mittlung schon in die Definition der Kompetenz aufzunehmen.

BS: Den Zusammenhang von Sprachmittlung und Mediation muss man vor den Texten des Europarates allerdings auch hinsichtlich der Übersetzungen betrachten: Das, was in der deutschen Ausgabe des GER von 2001 'Sprachmittlung' genannt wurde, war in der englischsprachigen Version auch damals schon '*mediation*', im Französischen '*médiation*'. Wichtig ist, wie die Texte des Europarates in den verschiedenen nationalen Bildungssystemen jeweils interpretiert wurden, welche Linien dabei stark gemacht wurden und welche eben auch nicht. Das, was wir jetzt unter Sprachmittlung verstehen, ist in dieser Form vor allem in Deutschland hervorgebracht worden, während man in Frankreich beispielsweise das Konzept curricular und in Lehrwerken schlichtweg ignoriert hat.

Ich sehe aber keinen Widerspruch zwischen Sprachmittlung im (engeren) Sinne des GER und dem offenen Konzept von Mediation des BGER: Sprachmittlung arbeitet mit Aufgaben und ist ein Gegenstand des Unterrichts. Mediation beschreibt die mittelnden Interaktionsprozesse der gesamten Unterrichtssituation, also das, was 'um die Aufgaben herum' gesagt und getan wird.

Die weite Konzeption ist doch vor allem im Kontext der soziokulturellen Ansätze, auf die sich der BGER bezieht, zu begreifen; diese verstehen Aushandeln, Mitteln und Übersetzen als Kerntätigkeit aller – aber vor allem sprachlicher – Lernprozesse. Das weite Konzept als ein (vielleicht zu) pädagogisch orientiertes zu kritisieren, wird dem sprachlerntheoretischen Unterbau des BGER nicht gerecht.

AM: Da hast du Recht! Um das aber erneut auf die obige These zu beziehen: Du hast ja gesagt, dass Mediation im Begleitband ein übergreifendes Konzept ist, wie wir Sprache und Sprachen lernen verstehen können. Es wurde aber nicht als solches (übergreifendes Konzept) in die Bildungsstandards übernommen, sondern der Sprachmittlung zur Seite gestellt. Und das ist definitiv unbedacht und ergibt auf konzeptueller Ebene keinen Sinn. Das wird vermutlich sowohl in Forschung als auch Praxis für Überforderung sorgen.

JM: Dies wird auch dadurch sichtbar, dass in den neuen Bildungsstandards die Idee der kommunikativen Sprechaktivitäten Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation aus dem BGER übernommen wird (vgl. KMK 2023a: 7), sodass Mediation auch in den neuen Bildungsstandards eigentlich als die Summe aller Formen von Kommunikation bezeichnet wird. Wie Anika gesagt hat, müsste sich Mediation also durch alle Kompetenzen ziehen, was jedoch nicht der Fall ist.

BS: Das berührt die Frage, ob Mediation eine Art integrative Metakompetenz ist, die alle anderen einschließt. Wenn man die oben angesprochene sprachlerntheoretische Orientierung an soziokulturellen Ansätzen ernst nehmen will, muss man

Mediation als eine solche sehen. Sie dann – wie in den Bildungsstandards – als Ergänzung zu Sprachmittlung erscheinen zu lassen, wird dem Konzept nicht gerecht. Es müsste als Grundlage viel prominenter und als Rahmung erkennbar platziert werden.

AR: Diesen letzten Gedanken würde ich sehr gerne unterstützen. In der Tat wird in den neuen Bildungsstandards das von Jule bereits erwähnte Konzept des Mediators als *Social Agent* aus dem BGER zu unreflektiert übernommen und dem im deutschen Kontext enger gefassten Sprachmittlungsbegriff hinzugefügt. Ungeklärt bleibt nicht nur die Sprache, in der diese Mediationsaktivität erfolgen soll, sondern auch ihr Stellenwert und Ort im Fremdsprachenunterricht. Eine Verortung allein als Teilkompetenz der kommunikativen Kompetenz ist unzureichend und für die Tertiärsprachen realistisch betrachtet nicht umsetzbar. Hier zeigt sich einmal mehr, dass es wünschenswert gewesen wäre, zwischen den Fremdsprachen zu unterscheiden (und zudem den muttersprachlichen Deutschunterricht mitzudenken). Englisch als *Lingua franca* kann das weite Mediatorenmodell anders und früher auch in der Zielsprache umsetzen als Französisch und Spanisch. Ein konkretes Umsetzungs- und Verortungskonzept muss für alle drei Fremdsprachen jedoch erst noch ausgehandelt werden.

Das bringt mich zu der Notwendigkeit, nicht nur die Sprachmittlungskompetenz im engeren Sinne, sondern auch die weiter gefasste Mediationskompetenz in der Lehrkräftebildung zu integrieren. Die in den Standards unter Mediation gefassten Kompetenzen eines sprach- und kultursensiblen *Social Agent* sind Kernkompetenzen auch für die Fremdsprachenlehrenden.

BS: Ja, damit ist die Frage der Unterrichts- bzw. Lehrer:innensprache berührt: Wie müssen Lehrpersonen eigentlich sprechen und interagieren können, um der Forderung "Ermöglichen und Gestaltung von Kommunikation" (KMK 2023a: 17) entsprechen zu können?

AM: Noch ein für mich wichtiger Punkt: Ich glaube, es wird darauf ankommen, wie die Beispielaufgaben für die Bildungsstandards aussehen werden. Das konnte in den letzten Bildungsstandards schon beobachtet werden: Nach dem Prinzip *teaching to the test* haben die Beispielaufgaben bestimmt, was in Forschung und Praxis unter dem Konzept 'Sprachmittlung' verstanden wurde. Ich befürchte, dass das jetzt ähnlich sein wird, sodass die hier genannte konzeptuelle Unschärfe durch die Aufgaben vermeintlich gelöst wird. Diese müssten wir nach Veröffentlichung noch einmal gesondert diskutieren.

BS: Ja, das ist ein wichtiger Punkt: Aufgaben in Lehrwerken und auf den Bildungsservern der Länder materialisieren sozusagen das Konzept und nur die Elemente, die da aufgenommen werden, können auch zu Lernpraktiken werden. Für diese 'Übersetzungsprozesse' vom Konzept über die Rahmentexte zu den Aufgaben müssen wir uns jetzt ganz besonders interessieren.

4. These 3: Das Potential einer Öffnung des Mittlungsbegriffs wurde verschenkt

JM: Anschließend an das, was ich in Bezug auf These 2 gesagt habe, wurde meiner Meinung nach das Potential dadurch verschenkt, dass in der Beschreibung der Kompetenz Sprachmittlung als rein sprachlicher Unterpunkt von Mediation definiert wurde, weil dadurch kulturelle Prozesse nicht explizit mit einbezogen werden, die aber essenziell für Kommunikation sind. Der Hinweis in der Definition darauf, dass Sprachmittlung als "interaktive Kommunikative Kompetenz [...] auf andere (fremdsprachliche) Kompetenzbereiche zurückgreift" (KMK 2023a: 17), fordert zwar einen Bezug auf die interkulturelle Kompetenz ein, jedoch sehe ich hier die Gefahr, dass dieser implizite Verweis nicht in die Praxis übertragen wird. Hier hätte es einer dezidierten Nennung der kulturellen Ebene von Mittlung gebraucht.

Im "Beitrag zur Implementation" steht außerdem, dass die fachdidaktischen Diskussionen der letzten Jahre mit einbezogen worden seien (vgl. KMK 2023b: 7). Ich sehe allerdings nicht, wo beispielsweise die Forderung nach einer genaueren Beschreibung von Adressat:in, Situationen und Zweck der Mittlung (u.a. König & Müller 2019; Krombach 2022: 365) einbezogen wurde, die es braucht, um die kulturelle Ebene von Mittlung, die vielfach als zentral herausgearbeitet wurde, in Betracht ziehen zu können. Wenn hauptsächlich auf die sprachliche Ebene von Sprachmittlung Bezug genommen wird, ist es für mich schwierig, Lernende als sozial Handelnde zu sehen, die Kommunikation unterstützen und Menschen mit ihrem Hintergrund und ihren Erfahrungen verstehen, denn das ist ohne Einbezug des kulturellen Hintergrundes der Personen nicht möglich. Hier bin ich, wie Anika, sehr gespannt auf die illustrierenden Aufgaben, um zu sehen, wie man mit einem solchen Verständnis von Sprachmittlung und Mediation binäres Denken und kulturelle Stereotype überwinden kann, wie sie momentan in vielen Sprachmittlungsaufgaben zu finden sind.

BS: Hinsichtlich der wichtigen Frage nach der Kulturmittlung ist doch bemerkenswert, dass die neuen Bildungsstandards Sprache und Kultur in eins setzen –

"interkulturelle und plurilinguale Kompetenz" (KMK 2023a: 9): Jedes sprachliche Handeln ist eine kulturelle Positionierung. Aber die Frage ist dann wieder, wie sich dieses Verständnis in die einzelnen Unterkapitel weitertransportiert. Da ist der Text der Bildungsstandards durchaus brüchig und zieht das Prinzip nicht konsequent erkennbar durch.

AM: Jule, das kann ich nur unterstreichen. Sprachmittlung geht nicht ohne Kulturmittlung. Zu Birgit: Ich glaube, es ist nicht immer ein Problem von 'Durchziehen', sondern von zunehmender Standardisierung. Der Fokus wird immer stärker auf Kompetenzen gelegt, die man testen kann. Aber viele Kompetenzen, die wichtig für das Bildungsziel der mündigen Bürger:in sind, kann man nicht abtesten, so z.B. kulturelle Kompetenzen. Dadurch verändert sich das Verständnis von Bildung. Eine humanistische Bildung, die sich durch Empathie, Toleranz, Wertebildung, kritische Reflexion etc. auszeichnet, wird entwertet, bekommt sowohl in der Forschung als auch in der Praxis weniger Aufmerksamkeit, weil sie nicht standardisiert abzutesten ist. Entsprechend sollten wir bei der Sprachmittlung statt auf Prüfungsaufgaben mehr auf Lernaufgaben schauen, vor allem auf die mündlichen. Sprachmittlung findet im Alltag meist mündlich statt, da Sprachmittlung Verständigung ermöglicht, wo auf Grund von sprachlichen Barrieren keine Kommunikation möglich ist. Lernaufgaben bieten großes Potential dafür, aber auch für andere Aspekte, die wir angesprochen haben, z.B. Herkunftssprachen mit einzubeziehen oder aber Aspekte der Digitalisierung wie z.B. KI-Übersetzungsprogramme. Das ist für mich nicht nur ein Potential, sondern eine absolute Notwendigkeit, wenn wir den Bildungsauftrag ernst nehmen, Schüler:innen zur Teilhabe an der Gesellschaft zu befähigen.

BS: Das würde ich sehr unterstützen, gerade auch in Erinnerung an die erste These, den inklusiven Anspruch und die Ideen von Bildungsgerechtigkeit, die dem BGER deutlich unterliegen und erkennbar auch in die neuen Bildungsstandards übernommen worden sind. Die Prinzipien und komplexen Theorien (vgl. Schädlich 2020) widersprechen eigentlich der Idee von Skalierung und der – ja auch immer vereinheitlichenden – kleinschrittigen Modellierung zwecks Testung. Beim BGER wurde das auch diskutiert – das Format mit Skalen und Deskriptoren wurde trotzdem beibehalten. Für Sprachmittlungsaufgaben wirft das Fragen auf: Wie wird auf die in den Bildungsstandards vermerkten sprachlichen, herkunftsbedingten oder individuellen (vgl. KMK 2023a: 17) Voraussetzungen reagiert? Welche Hilfen – siehe hier wieder Digitalisierung – werden einbezogen? Werden individuelle Verstehensleistungen bewertet und wenn ja, wie genau? Gerade Sprachmittlungsaufgaben unterstellen doch oftmals ein einheitliches Verständnis

sowohl des Ausgangstextes wie der Aufgabe: Beides kann aber aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen selbst einen Mediationsprozess notwendig machen, bei dem erstmal ein gemeinsames Verstehen hergestellt wird – und jeder trägt dazu vielleicht etwas anderes bei.

AR: Ich würde gern noch einen weiteren Punkt ergänzen. Das Potential wurde auch deswegen verschenkt, weil man dort, wo der BGER bereits konkreter wurde, darauf verzichtet, diese Konkretisierungen zu übernehmen oder mit ihnen weiterzuarbeiten. Hierzu gehören beispielsweise die im BGER schon ausgeflaggten Kategorien *Mediating Text* und *Mediating Communication*. Hätte man diese oder ähnliche Kategorien in den Bildungsstandards übernommen, hätte man dort eine Vielzahl relevanter sprachmittlender und mediatorischer Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht einordnen können. Beispielsweise hätte man digitale Tools wie ChatGPT berücksichtigen können, indem man unter *Mediating Text* auch die Mittlung von durch ChatGPT erzeugter Texte gefasst hätte, denen noch eine kulturspezifische Adressatenorientierung fehlt. Unter *Mediating Communication* hätte man das intralinguale Mitteln in Form von Komplexitätsreduktion einordnen können, eine sinnvolle (und nicht zuletzt sprachlernfördernde) zielsprachliche Aktivität, die im Sinne des Konzepts einer Leichten Sprache auch als binnendifferenzierende Maßnahme eingesetzt werden kann (vgl. Rössler & Schädlich 2019).

JM: Ich denke, dass intralinguale Mittlung auch Potentiale zur Förderung der Mittlungskompetenz in jüngeren Jahrgängen bietet. Das Mitteln von Registern, Dialekten oder z.B. Ansprüchen bietet sich an, um Sprachmittlung zu trainieren. Da dieser Aspekt aber nicht spezifiziert wurde und sich Sprachmittlung weiterhin auf das Mitteln zwischen zwei Sprachen bezieht, kann diese eigentlich vorhandene Öffnung nicht genutzt werden. Dabei wird häufig die Schwierigkeit der Förderung von Sprachmittlung in der Unterstufe beklagt, denn zum schrittweisen Aufbau der Kompetenz gibt es in den Curricula der Länder teils sehr unterschiedliche Vorgaben. Im niedersächsischen Kerncurriculum für Englisch, beispielsweise, sind die Kannbeschreibungen sogar übergreifend für alle Jahrgangsstufen formuliert; Abstufungen für die jeweiligen Doppeljahrgänge fehlen. Es bleibt dort also unklar, wie die Kompetenz angebahnt werden kann (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2015: 21). Im Zuge der COVID-19-Pandemie soll Sprachmittlung in Niedersachsen sogar erst ab der 9. Klasse behandelt werden – eben weil es schwierig ist, diese komplexe Kompetenz schon bei jüngeren Lernenden zu fördern. Mit dem veränderten Verständnis von Mediation hätte man viel machen und diese Problematik angehen können.

AM: Da würde ich in Teilen widersprechen. Intralinguale Sprachmittlung ist für mich konzeptuell sehr weit weg von dem, was bisher in den Bildungsstandards als Sprachmittlung galt. Wenn wir dem BGER folgen, können wir alle Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht als 'intralinguale Sprachmittlung' labeln. Das finde ich nicht sinnvoll. Warum nehmen wir nicht Konzepte, die wir bereits haben? So ist z.B. 'sich Notizen machen' keine intralinguale Sprachmittlung, sondern schriftliche Produktion bzw. Schreibkompetenz. Deswegen hat der Begriff 'intralinguale Sprachmittlung' für mich wenig Potential, sondern stiftet eigentlich nur Verwirrung, denn alles ist intralinguale Sprachmittlung.

BS: Das sehe ich etwas anders, denn ich habe den Eindruck, dass Umschreiben und Paraphrasieren als Vereinfachen ganz zentral sind für das Mediationskonzept und deutlich machen, dass 'Übersetzungen' nicht nur sprachwechselnd funktionieren. Das intralinguale Mitteln ist auch ein gutes Beispiel dafür, was aus dem GER von 2001 aufgenommen und weiterbearbeitet wurde: Es kommt da schon vor, aber Lehrwerke nehmen es nur ganz sporadisch auf und fachdidaktische Ausdifferenzierungen gibt es so gut wie keine. Dennoch hat Anika recht mit dem Hinweis, dass genau hier der Punkt liegt, an dem es schwierig wird, einen Trennstrich zu ziehen und zu sagen, was dann keine Mediation mehr wäre. Vielleicht könnte man es so wenden, dass Sprachmittlungsaufgaben eher interlingual funktionieren, während das intralinguale Mitteln, das im GER 2001 zwar vorkam, aber im fachdidaktischen Diskurs dann verkümmert ist, im BGER als Konzeptmittlung wiederbelebt und ausdifferenziert und mit dem Anspruch von Aushandlung und Reflexion – wie habe ich mich verständlich gemacht? – verbunden wird.

AR: Die bisherige Diskussion hat eine Vielzahl unterschiedlicher Aspekte der Neumodellierung der Sprachmittlungskompetenz in den Bildungsstandards in den Blick genommen, die wir in diesem Rahmen nicht vertiefen können. Beenden wir an dieser Stelle die Kommentierung der drei Thesen deswegen mit einem kurzen Abschlussstatement und Ausblick jeder DiskutantIn.

5. Abschlussstatements

JM: Aus meiner Perspektive wurde in der Diskussion insbesondere deutlich, dass das Ringen um ein Verständnis von Sprachmittlung/Mediation in den neuen Bildungsstandards auch darin begründet liegt, dass es terminologische Unschärfen bei der Erweiterung von Sprachmittlung um Mediation gibt. Während wir mit einem fachdidaktischen Blick und einem Wissen über den derzeitigen For-

schungsstand die Standards interpretieren, könnten Lehrbuchverlage und Lehrkräfte, die die Standards in die schulische Praxis (über)setzen, ganz andere Schlüsse ziehen. In einem Bestreben um Standards kann diese konzeptuelle Unschärfe problematisch sein.

BS: Ich möchte ebenfalls unterstreichen, dass wir die Textsorte selbst mehr unter die forschende Lupe nehmen müssen: Curricula funktionieren nicht wie wissenschaftliche Texte über begründete und durch Referenzen belegte Begriffe. Rahmentexte bleiben terminologisch oft vage (vgl. z.B. den Begriff des *'creative text'* in den Skalen zu Literatur des BGER). Diese Wissensproduktionen verdienen viel mehr Diskussion, auch im Zusammenhang mit den Theorien, die Rahmentexten unterliegen, aber in ihnen unsichtbar werden: Dass die Bildungsstandards z.B. in einer Fußnote den Begriff der "plurikulturellen Kompetenz" erläutern (vgl. KMK 2023a: 6), ist die Ausnahme. Diese Unschärfen machen eine wissenschaftliche Kommunikation über die Textsorte nicht gerade einfacher.

AM: Ja, das glaube ich auch. Reflexion und kooperatives Sprachenlernen und die Idee der Kommunikation als Vermittlung sind sehr wertvoll. Nur ist die Frage, ob es sinnvoll ist, dies an das (bisherige) Konzept der Sprachmittlung theoretisch anzubinden. Ich würde mich dagegen aussprechen. Damit möchte ich nicht sagen, dass Sprachmittlung, wie sie zuletzt in den Bildungsstandards und in der Forschung konzipiert wurde, in Stein gemeißelt ist – ganz im Gegenteil (meine Forschungsarbeit heißt "Sprachmittlung neu denken"), aber die Idee der Kommunikation als Mediation arbeitet auf einer ganz anderen Ebene als Sprachmittlung. Ich würde mir wünschen, dass wir stattdessen genauer auf gesellschaftliche Transformationsprozesse wie Globalisierungs- und Digitalisierungsprozesse schauen und die Konzeption von Sprachmittlung daran anpassen. Letztendlich wird die Umsetzung in Schulen aber vor allem von den Beispielaufgaben abhängen. Das bietet viel Potential – darauf bin ich sehr gespannt und freue mich auf weiteren Austausch.

AR: Mir ist abschließend ein Punkt wichtig, den wir noch nicht angesprochen haben. Beide Konzepte – Sprachmittlung und Mediation – unterstreichen letztlich, dass fremdsprachliches Lernen soziales Lernen und gemeinsames Aushandeln von Bedeutung ist. Das hätte in den Bildungsstandards stärker gemacht werden können. Barbara Schmenk hat mit dem Konzept der "sozialen Autonomie" (vgl. Schmenk 2012) ein dringend notwendiges Korrelat zur individuellen Lernendenautonomie etabliert. Ebendieses könnte man hier ins Spiel bringen und als Querschnittsaufgabe insbesondere der sprachlichen Fächer die Förderung des kooperativen Lernens bzw. einer gemeinsamen Wissenskonstruktion ausflaggen.

Dazu könnten sowohl die linguistische Sprachmittlung im engeren Sinne als Teil der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht als auch die Mediation im weiteren Sinn als kompetenzenübergreifende Aktivität einen wichtigen Beitrag leisten. Letztere sollte dann in den Curricula auf eine der kommunikativen Kompetenz übergeordnete Ebene verschoben werden, etwa als sprachlerntheoretisch verankertes didaktisch-methodisches Prinzip. In diesem Sinne ist auch unser Beitrag zu diesem Heftschwerpunkt zu lesen: als ein multilogisches Textformat, das sich als Spielart der Aktivitäten *Mediating Texts* und *Mediating Concepts* verstehen lässt und damit als ein zunächst mündlicher, dann verschriftlichter kooperativer Aushandlungsprozess mit dem Ziel, einer komplexen curricularen Textvorlage Sinn zuzuweisen.

Eingang des revidierten Manuskripts 24.01.2024

Literaturverzeichnis

- BGER = Europarat (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Begleitband. Stuttgart: Klett.
- GER = Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Hallet, Wolfgang (2008): Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 2-10.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2023a): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss* [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf, 22.11.23].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2023b): *Bildungsstandards erste Fremdsprache (Sekundarstufe I): Beitrag zur Implementation* [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/Qualitaet/2023-06-16_ImplBroschuere_BiSta_1FS.pdf, 22.11.2023].
- Kohl-Dietrich, Dorothee & Rudolf, Ann-Christin (2022): Kulturelle Lernprozesse durch Sprachmittlungsaufgaben anregen – Aufgabenanalyse und unterrichtspraktische Impulse. In: König, Lotta; Schädlich, Birgit & Surkamp, Carola (Hrsg): *unterricht_kultur_theorie. Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Berlin: Metzler, 125-145.
- Kolb, Elisabeth (2016): *Sprachmittlung. Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz*. Münster: Waxmann.
- König, Lotta & Müller, Jule Inken (2019): Cultural Mediation. Die kulturelle Dimension von Sprachmittlungsaufgaben berücksichtigen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 161, 2-7.

- Krombach, Leonhard (2022): *Schriftliche Sprachmittlung im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe. Eine qualitativ-empirische Studie*. Gießen: Narr.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2015): *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10: Englisch*. Hannover: Unidruck. [Online: <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=270>, 01.02.2024].
- Rössler, Andrea & Schädlich, Birgit (2019): Sprachmittlung revisited – Neue Perspektiven und Herausforderungen in Zeiten des Companion Volume zum GER. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 48: 2, 10-28.
- Schädlich, Birgit (2020): Ist das denn noch Sprachmittlung? Das neue Konzept der 'Mediation' im Companion Volume zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen des Europarats. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 14: 2, 9-29.
- Schmenk, Barbara (2012): Von Autonomie zu Aufgaben und zurück. Oder: Wie muss ein Autonomiekonzept aussehen, das uns hilft didaktisch-methodische Entscheidungen für das aufgabenorientierte Lernen zu treffen? In: Biebighäuser, Katrin; Zibelius, Marja & Schmidt, Torben (Hrsg.): *Aufgaben 2.0. Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr, 57-89.