

## Mediation in der translationsorientierten Sprachlehre

Eva SEIDL  
University of Graz

### ABSTRACT

This paper critically examines the concept of mediation in the area of Translation- and Interpreting-oriented Language Learning and Teaching (TILLT). The latter has only recently established itself as a sub-field of Applied Translation Studies. In the TILLT classroom, students receive tailor-suited language education in order to be fully prepared for the actual translation and/or interpreting classroom. Within Translation Studies, mediation has been a highly contested concept, in particular since its strong promotion in the Common European Framework of Reference for Languages – Companion Volume (CEFR CV). Therefore, the paper discusses how to include mediation activities and strategies in TILLT without underestimating translation and interpreting professionals' unique skills set and ethical positioning.

**KEYWORDS:** *mediation, translation-oriented language education, higher education pedagogy, translation and interpreting studies*

-----

### ZUSAMMENFASSUNG

Dieser Beitrag wirft einen kritischen Blick auf das Konzept der Mediation. Der Begleitband des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen propagiert Mediation in besonderem Maße und gibt in seiner deutschen Übersetzung die zuvor verwendete Bezeichnung der Sprachmittlung für mediiierende Aktivitäten auf. Besonderes Augenmerk legt der Beitrag auf die Rolle von Mediation in der translationsorientierten Sprachlehre, die seit einigen Jahren unter dem Akronym TILLT (Translation- and Interpreting-oriented Language Learning and Teaching) erforscht wird. Gerade im Rahmen der Sprachausbildung angehender Übersetzer:innen und Dolmetscher:innen, welche den Grundstein für darauf aufbauenden Übersetzungs- und Dolmetschunterricht bildet, scheint es unumgänglich, sich kritisch mit Mediationsaktivitäten und -strategien auseinanderzusetzen.

**SCHLÜSSELWÖRTER:** *Mediation, translationsorientierte Sprachlehre, Hochschuldidaktik, Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft*

---

## Einleitung

Wie kaum ein anderes bildungspolitisches Instrument des Europarats kann das Dokument mit dem Titel „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“ (GeR) auf eine beispiellose Erfolgsgeschichte verweisen. Seit dieses Auftragswerk des Europarats im Jahr 2001 zeitgleich in englischer Originalfassung (Council of Europe, 2001) und in deutscher Übersetzung (Europarat, 2001) erschienen ist, hat es einen starken, nachhaltigen Einfluss auf das Lernen, Lehren, Prüfen und Testen von Fremdsprachen ausgeübt – und dies nicht nur in Europa, sondern weltweit. Das hier im Fokus stehende Konzept der Mediation wurde zwar bereits in der ersten Ausgabe des GeR (2001) berücksichtigt, allerdings noch ohne empirisch validierte Skalen und Deskriptoren für Mediation bzw. für Sprachmittlung. In der deutschen Fassung der Erstausgabe (2001) wurde durchgängig die Bezeichnung Sprachmittlung verwendet, was im Jahr 2020 in der deutschen Übersetzung des 2018 auf Englisch erschienenen Begleitbands „Companion Volume with New Descriptors“ (Council of Europe, 2018) zugunsten der Bezeichnung Mediation aufgegeben wurde.

Dem GeR-Begleitband (2018/2020) liegt ein erweiterter Mediationsbegriff zugrunde, der einen umfassenden pädagogischen Ansatz verfolgt, indem sprachliche, pragmatische und plurikulturelle Kompetenzen mit psychosozialen und emotionalen Aspekten von Kommunikation vereint werden. So wird etwa Empathie und der Fähigkeit zu einem Perspektivwechsel größere Bedeutung zugeschrieben als noch in der Erstausgabe des GeR. Abbildung 1 stellt eine Ergänzung zur meistzitierten und folglich bekanntesten Darstellung der im GeR-Begleitband vorgeschlagenen Aufteilung in Mediationsaktivitäten und -strategien dar. Rudi Camerer, einer der Übersetzer der deutschen Ausgabe des Begleitbands, verdeutlicht darin zwei Konstrukte von Mediation, d. h. kognitive und beziehungsrelevante Mediation. Die Erweiterung des Mediationsbegriffs im GeR-Begleitband wird nicht zuletzt dadurch verdeutlicht, dass die linke Seite von Abbildung 1 visualisiert, welchen engen Fokus die in der Erstfassung des GeR (2001) favorisierte Bezeichnung Sprachmittlung hatte.



Abb. 1: Kognitive und beziehungsrelevante Mediation, Ergänzung zu Mediationsaktivitäten und -strategien (Europarat, 2020, 112), mit freundlicher Genehmigung von Rudi Camerer<sup>1</sup>

Der starke Fokus auf Mediation im GeR-Begleitband wird unter anderem damit begründet, dass „in today’s digitally dependent and globally interdependent world“ (Dendrinos, 2024a: XIV). Globalisierung, Digitalisierung, Migration und zunehmend mehrsprachige private, berufliche und gesellschaftliche Kontexte als neue Normalität gelten. In einer von Mehrsprachigkeit geprägten Welt finden Prozesse der Verständigung, des Sich-Verständlich-Machens und der Verständnissicherung nicht nur in Bildungskontexten, sondern auch in alltagsweltlichen Lebensbezügen statt. Demgemäß ist Piccardo (2024: 30) zufolge Mediation „at the centre of understanding, thinking, meaning-making, collaborating – acting as a social agent“. Diese zentrale Rolle von Mediation in Alltag, Bildung, Arbeit und Gesellschaft spiegelt sich im GeR-Begleitband dadurch wider, dass die zuvor verwendete Einteilung in vier Sprachfertigkeiten aufgegeben wird. Anstatt eine Gliederung in Hören und Lesen als rezeptive Fertigkeiten sowie

<sup>1</sup> Das Schaubild ist hier abrufbar:

[https://de.wikipedia.org/wiki/Begleitband\\_zum\\_Gemeinsamen\\_europ%C3%A4ischen\\_Referenzrahmen\\_f%C3%BCr\\_Sprachen](https://de.wikipedia.org/wiki/Begleitband_zum_Gemeinsamen_europ%C3%A4ischen_Referenzrahmen_f%C3%BCr_Sprachen)

in Sprechen und Schreiben als produktive Fertigkeiten vorzunehmen, geht der GeR-Begleitband von vier Kommunikationsmodi aus. Diese lauten Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation, wobei sich die traditionelle Einteilung in vier Sprachfertigkeiten in den Kommunikationsmodi Rezeption und Produktion wiederfindet. Abbildung 2 veranschaulicht die integrative Bedeutung von Mediation als Bindeglied zwischen Rezeption, Produktion und Interaktion. Sie macht dies deutlicher als das häufig abgebildete Modell der Beziehungen zwischen den Kommunikationsmodi im GeR-Begleitband (2020: 40). Hier zeigen nämlich die erforderlichen Kompetenzen (linguistische, pragmatische, soziolinguistische, plurilinguale und -kulturelle sowie digitale) die Komplexität der Zusammenhänge bei der gemeinsamen Bedeutungskonstruktion.

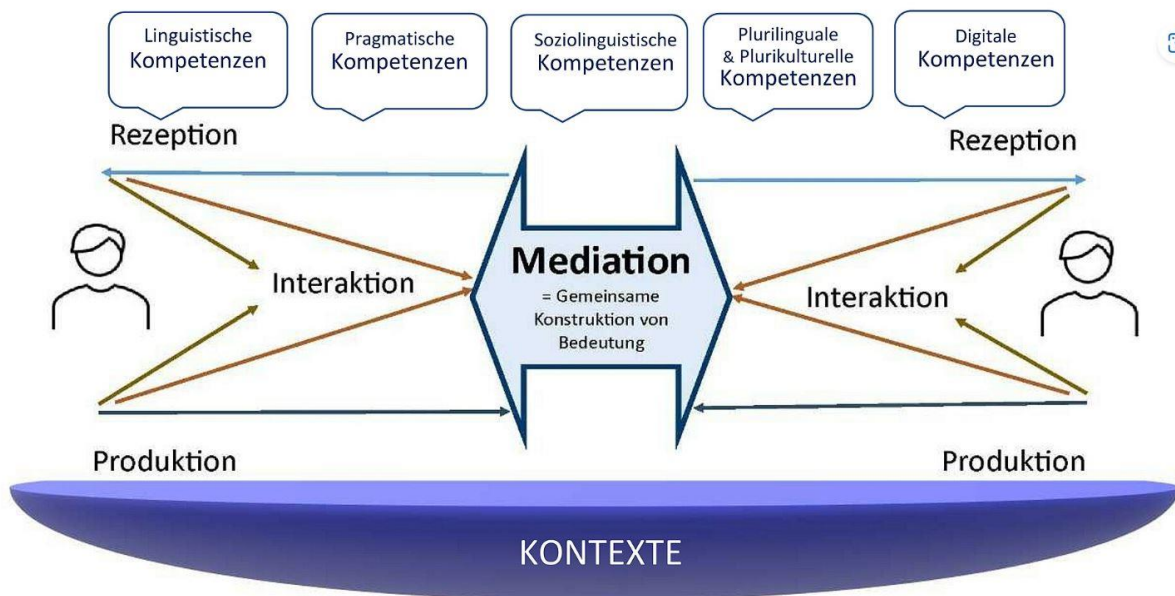


Abb. 2: Mediation als gemeinsame Konstruktion von Bedeutung, mit freundlicher Genehmigung von Rudi Camerer<sup>2</sup>

Im Folgenden geht es darum, zu erörtern, welche Konsequenzen sich aus der neuen Ausrichtung des GeR-Begleitbands auf die hochschulische Sprachlehre (Abschnitt 2) und im Speziellen auf die Sprachlehre im Rahmen der Translationsausbildung (Abschnitt 3) ergeben.

<sup>2</sup> Das Schaubild ist hier abrufbar:

[https://de.wikipedia.org/wiki/Begleitband\\_zum\\_Gemeinsamen\\_europ%C3%A4ischen\\_Referenzrahmen\\_f%C3%BCr\\_Sprachen](https://de.wikipedia.org/wiki/Begleitband_zum_Gemeinsamen_europ%C3%A4ischen_Referenzrahmen_f%C3%BCr_Sprachen)

## Mediation in der hochschulischen Sprachlehre

Dendrinos (2024b: 5) verdeutlicht das dem GeR-Begleitband innewohnende transformative Potenzial, wenn sie schreibt, dass „the inclusion of mediation [...] has challenged the monolingual, monocultural and monomodal paradigm of foreign language education“. Nicht zuletzt aus diesem Grund propagiert der GeR-Begleitband die Entwicklung bzw. Stärkung von plurilingualen und plurikulturellen Kompetenzen, gekoppelt mit digitalen Kompetenzen in Online-Interaktionen, die als multimodales Phänomen bezeichnet werden (Europarat, 2020: 104). Mehrsprachige Gesellschaften als Norm statt als Ausnahme bezeichnend, setzt der GeR-Begleitband ein starkes Zeichen gegen „the cultivated monolingual ethos of communication, imagined monolingual societies“ (Dendrinos, 2024b: 12), aber auch gegen Native-Speakerism, Linguizismus oder „Standard Language ideologies that incite the eradication of the linguistic variation that exists in all societies“ (Dendrinos, 2024b: 12). Für die Hochschullehre mit ihrem Anspruch, Entscheidungsträger:innen der Zukunft auszubilden, ist in diesem Zusammenhang eine Aussage Piccardos (2024) von besonderer Bedeutung. „The social agent mediates while languaging because languaging is the manifestation of mediation“ (Piccardo, 2024: 42). Sie beschreibt das Einnehmen einer handlungsorientierten, mediationalen Perspektive auf Sprache als Möglichkeit, weg vom Nomen „language“ hin zum Verb „languaging“ zu gelangen.

The move from thinking of a language in terms of ‘product’, something that can be learned more or less formally, to conceptualizing it as a ‘process’ in which individuals engage both when they use it and when they learn it, explains a semantic shift from language as a countable noun to language as a verb, from language(s) to languaging. (Piccardo, 2024: 40)

Im GeR-Begleitband heißt es dazu, dass wir Sprache nicht nur verwenden, um anderen eine Botschaft zu übermitteln, sondern vor allem auch dazu, selbst einen Gedanken zu entwickeln. Etwas gedanklich in Worte zu fassen und somit Gedanken zu artikulieren, wird im GeR-Begleitband als „languaging“<sup>3</sup> beschrieben (Europarat, 2020: 42). Hochschulische Sprachlehre lebt davon, dass sich Lehrende und Lernende mit Sprache über Sprache austauschen. Arras und Schuhmann (2024a: 115) halten fest, dass Mediation als genuiner Bestandteil von Lehren und Lernen zu verstehen ist. Institutionalisiertes Lehren ist zielgruppenadäquate Wissensaufbereitung und institutionalisiertes Lernen erfordert die hauptsächlich textbasierte kognitive Verarbeitung von Informationen (Arras und Schuhmann, 2024a: 115). In plurilingualen und plurikulturellen Lernkontexten, wie

---

<sup>3</sup> Fraglich ist freilich, wie „languaging“ auf Deutsch bezeichnet werden soll. Als Sprachgebrauch, Sprachverwendung, Versprachlichung oder als Verb „spracheln“ im Kontrast zu „sprechen“?



Sprachkurse an universitären Sprachzentren sie darstellen, sind kognitive Mediationsstrategien, wie in Abbildung 1 dargestellt, von eminenter Bedeutung. Strategien zur Vereinfachung eines gehörten oder gelesenen Textes sind beispielsweise das Mitschreiben oder Exzerpieren, wie Arras (2022) ausführt. Versteht man „*linguaging*“ als Gedankenartikulation und als Manifestation von Mediation, so sind die von Arras (2022: 230) für den Hochschulkontext beschriebenen „*wissenstransmittierenden Handlungen Mitschreiben und Exzerpieren*“ als Mediation für das eigene bessere Verständnis eines Lerninhaltes zu verstehen.

Ebenso die von Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität geprägte hochschulische Sprachlehr-/lernsituation an universitären Sprachzentren fokussierend, erläutert Fischer (2024) den Mehrwert, der durch einen starken Mediationsbezug entsteht. Jedoch plädiert er für die Beibehaltung und die explizite Ausweisung der vier Fertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben, parallel zu den vier Kommunikationsmodi Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation. Begründet wird dies damit, dass die vier traditionell vermittelten Fertigkeiten die Tools sind, „*learners use in order to manage the four modes of communication*“ (Fischer, 2024: 88). Zahlreiche Anregungen, wie Mediationsaktivitäten und Mediationsstrategien in die hochschulische Sprachlehre integriert werden können, bieten darüber hinaus die Arbeiten von Cnyrim (2020, 2021) sowie von Bagłajewska-Miglus und Bahr (2020). Grundlegend erscheint mir hier, bei aller Förderung einer „*grundlegende[n] Sprachmittlungskompetenz für die mehrsprachige Arbeitsplatzkommunikation von Absolvent\*innen anderer Fachrichtungen [d. h. nicht der Translationswissenschaft]*“ (Cnyrim, 2021: 73), „*ihnen Kriterien dafür zu vermitteln, wann sie die Expertise von Translationsprofis in Anspruch nehmen sollten*“ (Cnyrim, 2021: 75).

Allzu oft trifft man in der Literatur zur Sprachlehr-/lernforschung im Kontext von Mediation jedoch auf simplifizierende bzw. reduktionistische Vorstellungen von Translation. Es scheint mir problematisch zu sein, wenn der sozialkonstruktivistische Ansatz des GeR-Begleitbands mit Sprachverwender:innen bzw. Sprachlernenden als sozial Handelnden beispielsweise wie folgt beschrieben wird. Durch Kommunikation wird, so Arras und Schumann (2024b), gemeinsam Bedeutung (ko-)konstruiert, wägen die Interaktant:innen diskursiv Aspekte ab, wählen adressatenorientiert Informationen aus, „*bereiten sie gezielt für andere auf und übersetzen oder dolmetschen sie falls erforderlich*“ (Arras & Schuhmann, 2024b: 246, eigene Hervorhebung). Mit Aussagen wie diesen wird Sprachkompetenz gewissermaßen mit Übersetzungs- und Dolmetschkompetenz gleichgesetzt. Aus der translationsorientierten Sprachlehr-/lernforschung wissen wir allerdings, dass „*Sprachkompetenz zwar ein essentieller Teil von Translationskompetenz ist, aber*

letztere extra entwickelt werden muss und nicht automatisch mit Sprachkompetenz einhergeht“ (Schmidhofer & Recio Ariza, 2020: 42f.). Zusätzlich zur fälschlicherweise angenommenen Gleichsetzung von Sprach- mit Translationskompetenz ist es befremdlich, wenn translatorische Handlungen als rein sprachbezogen definiert und Mediationsaktivitäten gegenübergestellt werden, die all das bieten sollen, was beim Übersetzen und Dolmetschen – so die Annahme – außen vor bleibt.

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 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. (Arras & Schuhmann, 2024c: 130f., Hervorhebung im Orig.)

Vorstellungen wie diese von Unterschieden, aber auch von Gemeinsamkeiten zwischen Translation und Mediation untermauern die große Bedeutung, die der Erforschung translationsorientierten Lehrens und Lernens von Sprachen zukommt.

## Mediation in der Sprachlehre im Rahmen der Translationsausbildung

Wie eingangs erwähnt, wird translationsorientiertes Sprachenlehren und -lernen seit einigen Jahren unter dem Akronym TILLT (Translation- and Interpreting-oriented Language Learning and Teaching) erforscht. Drei TILLT-Forscher:innen der ersten Stunde stellen im Kontext von Mediation fest, dass „[w]ithin TILLT literature, mediation has hardly been discussed“ (Schmidhofer et al., 2022: 105). Sehr wohl gibt es jedoch in der Translationswissenschaft vermehrt Ansätze dafür, translatorische Basiskompetenzen als Mediationskompetenzen für TOLC einzusetzen, was für „Translation for Other Learning Contexts“ steht, also nicht nur für den Lernkontext im Rahmen von Translationslehre. Diese federführend von González-Davies (2020) vorgeschlagenen Einsatzmöglichkeiten erinnern stark an die Arbeiten von Cnyrim (2020, 2021) sowie von Bałajewska-Miglus und Bahr (2020) für den deutschsprachigen Raum. González-Davies (2020) argumentiert wie folgt:

Due to the cross-disciplinary nature of translation [...] its study can go beyond its representation as a professional activity. [...] [D]espite its pervasive presence, it is still generally simplified and related only to the interlinguistic written mode in classrooms. [...] [But] translation should have a place as a natural skill in language learning to cope with our plurilingual contemporary world. (González-Davies, 2020: 447)

Carreres et al. (2021: 5) greifen diese Argumentation auf und analysieren auf nachvollziehbare Weise, weshalb das Mediationskonzept des GeR-Begleitbands in der Community der Sprachlehrenden auf überwiegend positives Echo gestoßen ist. Das Konzept gibt Sprachlehrenden, die den Begriff Translation eher negativ mit der überwunden geglaubten Grammatik-Übersetzungsmethode konnotieren, obwohl sie den Begriff „intuitively perceive as useful, a rubber stamp of approval by providing a less negatively connotated label“. Doch es gibt auch sehr kritische Stimmen in der Translationswissenschaft, die den GeR-Begleitband und seine Hervorhebung des Mediationskonzeptes als versäumte Gelegenheit interpretieren, „to redress misconceptions about the nature of T&I [translation & interpreting]“ (Stachl-Peier, 2020: 67), weshalb er die häufig noch immer anzutreffende Kluft zwischen Translations- und Sprachlehre weder zu schließen noch zu verringern vermag (Stachl-Peier, 2020: 68). Pym und Hao (2024: 57) werfen dem GeR-Begleitband vor, die Rolle der Translation als Teil der Mediation herunterzuspielen und das Mediationskonzept zu verwässern, indem es Translation entweder als „a very simplistic operation“ darstellt oder als „something requiring stratospheric skills that only professional translators possess and language learners do not need“. Ihrer Ansicht nach vermeidet der GeR-Begleitband „willfully [...] any of the many engaging and productive activities that can be done with translation“, was sie sogar so weit bringt, zu fragen „With companions like that, who needs enemies?“ (Pym & Hao, 2024: 57) Ungeachtet dieser und ähnlicher aus der Translationswissenschaft kommenden Kritik am GeR-Begleitband und seiner Akzentuierung des Mediationskonzeptes bleibt es Aufgabe von TILLT-Lehrenden, Sprachlehre anzubieten, die aktuelle bildungspolitische Entwicklungen, wie eine Abkehr von Monolingualismus oder Native-Speakerism, aufgreift und die speziell auf die Sprachlernanforderungen zukünftiger Übersetzer:innen und Dolmetscher:innen zugeschnitten ist.

## **Didaktische Implikationen**

Lange Zeit wurde in der Forschung zu translationsorientiertem Lehren und Lernen von Sprachen die „Notwendigkeit eines eigenen Zugangs der Translationswissenschaft zum Thema Sprachausbildung“ (Yeghoyan, 2020: 28) damit begründet, dass der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR) die Zielsetzung verfolgt, in der Zielsprache „für individuelle Zwecke erfolgreich kommunizieren zu können“ (Yeghoyan, 2020: 25f.). Im Gegensatz dazu ist es explizites Ziel der prononciert berufsorientierten Sprachausbildung im Rahmen eines translationswissenschaftlichen Studiums, den Studierenden ab dem ersten Studiensemester zu verdeutlichen, „dass die Fremdsprache nicht (nur) für individuelle Zwecke gelernt wird, sondern für die



spätere berufliche sprachmittlerische Tätigkeit“ (Yeghoyan, 2020: 29). Um – wie Yeghoyan (2020) es ausdrückt –, ein regelrechtes Identitätsdilemma von Studierenden beim Übergang von Sprachkursen zu Translationskursen zu vermeiden, gilt es, bereits in der TILLT-Lehre Studierende dabei zu unterstützen, ein Selbstbild als zukünftige Sprachmittler:innen aufzubauen. Das bedeutet, dass dringend zu vermeiden ist, Aufgabenstellungen in TILLT vorwiegend „auf eigene sprachliche Bedürfnisse“ (Yeghoyan, 2020: 29) auszurichten. Nun stellt sich allerdings die Frage, ob diese dem GeR zugeschriebene Ausrichtung auf vornehmlich eigene kommunikative Anliegen noch zutrifft, wenn der GeR-Begleitband den integrativen Kommunikationsmodus Mediation (siehe Abb. 2) wie folgt definiert.

Bei Mediation agieren die Nutzenden / Lernenden als sozial Handelnde, die Brücken bauen und dazu beitragen, Bedeutung zu konstruieren oder zu vermitteln, manchmal innerhalb einer Sprache, manchmal zwischen Modalitäten [...] und manchmal von einer Sprache zur anderen [...]. (Europarat, 2020: 112)

Bei aller Problematik im Umgang des GeR-Begleitbands mit den Konzepten und professionellen Tätigkeiten des Dolmetschens und Übersetzens erscheint mir mit seiner Akzentuierung von Mediation das Argument seine Gültigkeit verloren zu haben, Sprachhandeln sei in diesem Dokument des Europarats ausschließlich auf eigene Kommunikationsbedürfnisse ausgerichtet. Nichtsdestotrotz bleibt es zentrale Aufgabe von TILLT-Forschung und TILLT-Praxis, die Charakteristika einer Sprachausbildung herauszuarbeiten, die Absolvent:innen translationswissenschaftlicher Studiengänge auf eine Sprachverwendung (1) zum Nutzen anderer, (2) auf höchstem sprachlichem Niveau und (3) mit ausgeprägter Expertise in Sachen Kulturkompetenz und Translationstechnologie vorbereitet.

Den GeR-Begleitband als Antagonisten zu betrachten (wie etwa bei Pym & Hao, 2024) erscheint mir wenig zielführend. Vielmehr geht es darum, sich im Rahmen von TILLT gewissermaßen mit ihm zu arrangieren. So betonen beispielsweise Schmidhofer et al. (2022: 105) in ihrer Diskussion, welchen Stellenwert Mediation in TILLT einnehmen sollte, „the striking similarities to professional translation and interpreting“, weshalb Mediationsaktivitäten und -strategien im TILLT-Unterricht Studierende dabei unterstützen können, „to take the first steps towards developing TI [translation and interpreting] competence [and] acquaint them with their future role as a mediator“. Sie bezeichnen Mediation als exzellente pädagogische Ressource, damit Translationsstudierende „become expert multilinguals [and] are socialised into a professional culture of language service provision“ (Schmidhofer et al., 2022: 107). Sich als TILLT-Lehrperson dafür verantwortlich zu fühlen, Studierenden zu helfen, in die Rolle als zukünftige

Sprachdienstleister:innen hineinzuwachsen, ist womöglich der bedeutendste Nexus, der zwischen TILLT und Mediation hergestellt werden kann.

## **Fazit**

In diesem Beitrag wurde aus translationswissenschaftlich informierter Perspektive ein kritischer Blick auf das im GeR-Begleitband elaborierte Mediationskonzept geworfen. Dazu wurde Mediation zuerst in der allgemeinen hochschulischen Sprachlehre diskutiert, um darauf aufbauend genauer auf die Sprachlehre im Rahmen der Translationsausbildung (TILLT) einzugehen. Die intensive Beschäftigung mit dem Zusammenhang zwischen Mediation und TILLT hat bei mir teilweise mehr Fragen aufgeworfen, als sie beantwortet. So besteht meines Erachtens nach wie vor größtenteils Verunsicherung – sowohl bei Studierenden als auch bei TILLT-Lehrenden – hinsichtlich der konkreten Einsatzmöglichkeiten von Mediationsaktivitäten und -strategien im translationsorientierten Sprachunterricht. Dies ist einerseits dem Umstand geschuldet, dass womöglich Aufgabenstellungen und Sprachhandlungen, die seit jeher ausgewiesene TILLT-Lehre prägen, zwar Mediation fordern und fördern, aber bis dato nicht als solche explizit gemacht wurden.

Andererseits bleiben Fragen offen, wie etwa jene nach dem konkreten Unterschied zwischen der Mediation von Texten, Konzepten und Kommunikation (siehe Abb. 2), eine Unterscheidung, die von den Autor:innen des GeR-Begleitbands vorgenommen wurde. Und sind die im GeR-Begleitband für den Kommunikationsmodus Mediation vorgeschlagenen Skalen und Deskriptoren überhaupt für TILLT brauchbar? Einen pragmatischen Zugang dazu schlägt Piccardo (2024: 37) vor, wenn sie Sprachlehrenden rät, „to select and combine relevant descriptors according to the goal they are pursuing“. Als federführende Autorin in der Konzeption und Ausarbeitung des GeR-Begleitbands räumt sie ein: „Descriptors that articulate the numerous facets of plurilingualism and mediation, while themselves perhaps not being ‘perfect’, can spark interest and inspire pedagogical change“ (Piccardo, 2024: 46). Ebenso pragmatisch wie unpolemisch und unaufgeregt empfiehlt Polezzi (2024: 183) – aus der Sicht der Translationswissenschaft – einen Zugang zum Zusammenspiel zwischen Translation und Mediation, der beide auf einem “continuum of practices which we all use to negotiate movement within complex linguistic repertoires” sieht, „which does not conflate the two but stresses their co-presence and interaction“ (182). Einer der am stärksten wirkende Motivator dafür, in der translationsorientierten Sprachlehre bewusst Mediation einzusetzen, sollte letztlich sein, dass Absolvent:innen ihre Expertise anderen vermitteln können. Sie brauchen Mediationskompetenz dafür, verständlich erklären zu können, wann es aus

ethischen oder juristischen Gründen dringend angebracht ist, professionelle Dolmetscher:innen oder Übersetzer:innen in einer Kommunikationssituation hinzuzuziehen. Fehlerhafte Mediationsleistungen können schlimmstenfalls drastische Folgen nach sich ziehen. Es gibt also viel zu tun – für Lehrende wie für Studierende –, um Mediation in der translationsorientierten Sprachlehre ebenso kritisch wie zielführend zum Einsatz zu bringen.

## Bibliografie

- Arras, U. (2022). Wissensverarbeitung in Bildungskontexten: Mitschreiben und Exzerpieren als Sprachhandlungen zwischen Wissensvermittlung und Sprachmittlung. In: P. Katelhön, Marečková, P. (Hg.), *Sprachmittlung und Mediation im Fremdsprachenunterricht an Schule und Universität*, (pp. 227–246). Frank & Timme.
- Arras, U., & Schuhmann, K. (2024a). Mediation in der interkulturellen Interaktion. Beispiele aus einer universitären Arbeitsgruppe für Deutsch als Fremdsprache (DaF). *Zeitschrift für Interaktionsforschung*, 4(1), 97–120. DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2024.4.1.8633>
- Arras, U., & Schuhmann, K. (2024b). Inter pares: Mediation im Spannungsfeld Mehrsprachigkeit, kollaboratives Arbeiten, Ko-Konstruktion von Bedeutung und Wissensvermittlung. In: A. Buschmann-Göbels, A. Müller-Karabil, K. Stollmann, & C. Harsch (Hg.), *Die Rolle von Sprachenzentren neu denken: Flexibilität, Relevanz & Vision*, (pp. 242–259). AKS Verlag.
- Arras, U., & Schuhmann, K. (2024c). 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. DOI: <https://doi.org/10.48694/zif.3997>
- Bagłajewska-Miglus, E., & Bahr, A. (2020). Sprachmittlung und interkulturelle Mediation als Bestandteil des fremdsprachlichen Curriculums an Hochschulen. In: E. Bagłajewska-Miglus, Bahr, A., & Grimm, A. (Hg.), *Gelebte Mehrsprachigkeit. Festschrift für Thomas Vogel zum 65. Geburtstag*, (pp. 113–124). Europa-Universität Viadrina.
- Carreres, Á., Noriega-Sánchez, M., & Pintado Gutiérrez, L. (2021). Introduction. Translation and Plurilingual approaches to language teaching and learning. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 7(1), 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1075/ttmc.00066.int>
- Cnyrim, A. (2020). Sprachmittlung nach dem GER: Wie lassen sich diese Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht entwickeln? In: B. Stolarczyk, & C. Merkelbach (Hg.),

*Herkunftssprachen – Polnisch, Russisch und Türkisch in der interkulturellen und mehrsprachigen Gesellschaft der Bundesrepublik*, (pp. 11–31). Shaker Verlag.

- Cnyrim, A. (2021). Sprachmittlung am Arbeitsplatz: Welche Kompetenz benötigen Expert\*innen anderer Fachrichtungen für ihre alltägliche berufliche Sprachmittlungspraxis? In: I. Matticchio, & L. Melchior (Hg.), *Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz*, (pp. 67–93). Frank & Timme.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Dendrinis, B. (Hg.) (2024a). *Mediation as negotiation of meanings, plurilingualism and language education*. Routledge.
- Dendrinis, B. (2024b). Introduction and critical review the key concepts in this volume: Mediation and plurilingualism. In: B. Dendrinis (Hg.), *Mediation as negotiation of meanings, plurilingualism and language education*, (pp. 1–26). Routledge.
- Europarat (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Klett.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.
- Fischer, J. (2024). Developing mediation skills at university language centres. How meaningful tasks and scenarios make language learning relevant to the learner. In: B. Dendrinis (Hg.), *Mediation as negotiation of meanings, plurilingualism and language education*, (pp. 77–92). Routledge.
- González-Davies, M. (2020). Developing mediation competence through mediation. In: S. Laviosa, & M. González-Davies (Hg.), *The Routledge handbook of translation and education*, (pp. 434–450). Routledge.
- Piccardo, E. (2024). Mediation for plurilingual competence. Synergies and implications. In: B. Dendrinis (Hg.), *Mediation as negotiation of meanings, plurilingualism and language education*, (pp. 27–52). Routledge.
- Polezzi, L. (2024). Translation and mediation. From theoretical models to self-awareness and pedagogy. In: B. Dendrinis (Hg.), *Mediation as negotiation of meanings, plurilingualism and language education*, (pp. 173–191). Routledge.
- Pym, A., & Hao, Y. (2024). *How to augment language skills. Generative AI and machine translation in language learning and translator training*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781032648033>
- Schmidhofer, A., & Recio Ariza, M. A. (2020). Die Bedeutung von Sprachkompetenz im (digitalen) Übersetzungsprozess. In: U. Stachl-Peier, & Schwarz, E. (Hg.),

*Ressourcen und Instrumente der translationsrelevanten Hochschuldidaktik*, (pp. 35–53). Frank & Timme.

Schmidhofer, A., Cerezo Herrero, E., & Koletnik, M. (2022). Integrating mediation and translanguaging into TI-oriented language learning and teaching (TILLT). *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 46(2), 99–109. DOI: [10.17951/lsmll.2022.46.2.99-109](https://doi.org/10.17951/lsmll.2022.46.2.99-109)

Stachl-Peier, U. (2020). Language mediation, translation/interpreting and the CEFR. In: A. Schmidhofer, & Wußler, A. (Hg.), *Bausteine translatorischer Sprachkompetenz und translatorischer Basiskompetenzen*, (pp. 37–79). Innsbruck University Press.

Yeghoyan, S. (2020). Sprachunterricht: Ein Stiefkind der Translationswissenschaft? In: U. Stachl-Peier, & Schwarz, E. (Hg.), *Ressourcen und Instrumente der translationsrelevanten Hochschuldidaktik*, (pp. 21–34). Frank & Timme.