

Die Verantwortung der 1. Fremdsprache für das weitere (Fremd-)Sprachenlernen

Daniela Caspari¹ und Andrea Schinschke²

The updated national educational standards for English and French as foreign languages in the German school system now include the construct of plurilingual competence. The analysis put forth in this paper shows that this dimension of language ability is described in vague terms. In addition, there is a clear difference between the claims connected with this competence and its concrete realisation in the standards, i.e. in competence descriptors. This may be due to a conflict of objectives between "general linguistic performance" and "language-specific performance" (cf. García, Johnson & Seltzer 2017) that is not stated explicitly in the document at hand. The authors of the paper explain how plurilingual competence could be used for language-specific curricula concerning additional foreign languages based on the updated standards, regardless of the shortcomings discussed in the paper.

1. Einleitung

Die 2003 veröffentlichten Bildungsstandards für die 1. Fremdsprache (KMK 2003, im Folgenden abgekürzt als BiSta 2003) haben mit ihrer Wende zur Kompetenzorientierung auch die Rahmenbedingungen für die 2. Und weiteren Fremdsprachen nachhaltig beeinflusst, galt es doch, in den Curricula bzw. Lehrplänen aller Fremdsprachen auf die Outputorientierung in Form von *Can-do*-Standards umzustellen. Die 2012 veröffentlichten Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (KMK 2012, im Folgenden abgekürzt als BiSta 2012) beschreiben die Anforderungen für die modernen Fremdsprachen im Abitur unabhängig von Lernbeginn und Anzahl der Lernjahre. Sie beeinflussen dadurch auch den Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I, zumindest in allen Schulformen, die zum Abitur führen, und in allen Bundesländern, die abiturrelevante Prüfungen unabhängig vom Lernbeginn der jeweiligen Fremdsprachen ermöglichen. Als Vertreterinnen der Didaktik der romanischen Sprachen, die in der Regel als 2. Bzw. 3. Fremdsprachen unterrichtet werden, interessieren uns daher die neuen Bildungsstandards für die 1. Fremdsprache (KMK 2023, im Folgenden abgekürzt als BiSta 2023) besonders in ihrer Verantwortung für das weitere (Fremd-)Sprachenlernen der Schüler*innen. Dies gilt zum einen in Hinblick auf das Erlernen

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Daniela Caspari, Institut für Romanische Philologie, Freie Universität Berlin, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin, E-Mail: caspari@zedat.fu-berlin.de

2 Korrespondenzadresse: Dr. Andrea Schinschke, Nassauische Straße 24, 10717 Berlin, E-Mail: Aschinschke@t-online.de

der nachfolgenden modernen Schulfremdsprachen, zum anderen mit Blick auf die in der Präambel formulierte Verantwortung, "exemplarisch den angestrebten weiteren Ausbau der individuellen Mehrsprachigkeit – auch über den schulischen Unterricht hinaus – vor[zubereiten]" (KMK 2023: 6).

Für diese Einschätzung werden wir zunächst die beiden zentralen Begriffe bzw. die in den Bildungsstandards entworfenen Konzepte der "Mehrsprachigkeit" und der "plurilingualen Kompetenz" einer kritischen Analyse unterziehen. Anschließend werden wir das neue Konzept der plurilingualen Kompetenz in den BiSta 2023 in drei Perspektiven in seinem Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht betrachten sowie Reaktionen aus der Praxis darstellen. Am Ende ziehen wir einige Konsequenzen für die neu zu entwerfenden bzw. zu überarbeitenden Curricula für die 2./3. Fremdsprachen.

2. Mehrsprachigkeit und plurilinguale Kompetenz

In den BiSta 2023 werden sowohl der Begriff "Mehrsprachigkeit" als auch der Begriff "plurilinguale Kompetenz" verwendet. Der Begriff "Mehrsprachigkeit" wird lediglich dreimal benutzt: in Kap. 1, in dem der Beitrag der 1. Fremdsprache zur Bildung formuliert wird, in Kap. 2, in dem die Kompetenzbereiche vorgestellt werden, und in Kap. 2.4 bei der Charakterisierung des Kompetenzbereiches "Sprachbewusstheit". Der Begriff "plurilinguale Kompetenz" wird dagegen deutlich häufiger verwendet: ebenfalls in Kap. 1 (einmal) und Kap. 2 (viermal im Singular und zweimal im Plural), dazu dreimal in der Kombination "plurilinguale und interkulturelle Kompetenz" (zweimal in Kap. 2 und einmal in Kap. 2.5 bei der Charakterisierung des Kompetenzbereichs "Sprachlernkompetenz"). Zudem wird in Kap. 1 der Ausdruck "plurilinguale und interkulturelle Diskurskompetenz" benutzt.

Angesichts dieser Vielfalt stellt sich die Frage, was diese Begriffe bedeuten und welche Bedeutungsunterschiede zwischen ihnen im Dokument zu erkennen sind.

Der Begriff "Mehrsprachigkeit" wird zum einen zur Charakterisierung der Lebenswelt der Schüler*innen genutzt:

Der Unterricht in der ersten Fremdsprache begreift Schülerinnen und Schüler als handelnde Akteure in einer von Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt geprägten Lebenswelt. (BiSta 2023: 6)

Zum anderen bezeichnet er in der Ergänzung durch das Adjektiv "individuell" eine Eigenschaft der Schüler*innen, die durch den Fremdsprachenunterricht gefördert bzw. entwickelt wird. "Individuelle Mehrsprachigkeit" wird somit sowohl

als Ausgangspunkt als auch als (Bildungs-)Ziel des Fremdsprachenunterrichts betrachtet. So wird von den Lernenden erwartet, ihre Mehrsprachigkeit als Ressource einzubringen, wenn in Standards zu verschiedenen Kompetenzen gefordert wird, "auf die in einer Sprache/weiteren Sprachen verfügbaren Kenntnisse und erlernten Strategien zurück[zu]greifen" (BiSta 2023: 12, Standard zum Leseverstehen, gleichlautend in den Standards zum Sprechen und Schreiben). Mehrsprachigkeit als Zielvorstellung kommt in folgender Beschreibung der Kompetenzbereiche zum Ausdruck:

Etwa tragen Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit zur Förderung aller weiteren (fremd-)sprachlichen Kompetenzen und der individuellen Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler bei. (BiSta 2023: 8)

Die reflexive Dimension der Kompetenz ist von fundamentaler Bedeutung für das selbstgesteuerte Fremdsprachenlernen und die Entwicklung individueller Mehrsprachigkeit. (BiSta 2023: 23)

Die reflexive Dimension der Sprachlernkompetenz wird als Beitrag zur Entwicklung individueller Mehrsprachigkeit verstanden (vgl. BiSta 2023: 8), hingegen wird der Zusammenhang zwischen der "Förderung aller weiteren (fremdsprachlichen) Kompetenzen" und der individuellen Mehrsprachigkeit durch die gewählte Konjunktion "und" nicht näher charakterisiert (vgl. BiSta 2023: 23).

Der Begriff "plurilinguale Kompetenz" wird in den BiSta 2023 ebenfalls sowohl als mitgebrachte Eigenschaft der Schüler*innen als auch als Ziel des Fremdsprachenunterrichts verwendet:

Aufgrund ihrer jeweiligen Sprachbiographien [...] stehen allen Schülerinnen und Schülern bereits zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts interkulturelle und plurilinguale Kompetenzen zur Verfügung. (BiSta 2023: 7)

Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist es, die plurilinguale Kompetenz [...] auszubauen [...] (BiSta 2023: 8).

Durch die Vermittlung neuer sprachlicher Ausdrucksmittel sowie kulturell geprägter Perspektiven und Ausdrucksformen leistet der Unterricht in der ersten Fremdsprache einen besonderen Beitrag zur Entwicklung einer plurilingualen und interkulturellen Diskurskompetenz [...] (BiSta 2023:6).

Charakterisiert wird der Begriff in dem Dokument wie folgt:

Plurilinguale Kompetenz erwächst in der Regel schon vor dem Eintritt in die Schule durch interaktive und kommunikative Erfahrungen in unterschiedlichen Registern, Dialekten, Herkunftssprachen usw. Insofern stehen allen Schülerinnen und Schülern bereits zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts in Abhängigkeit ihrer jeweiligen Sprachbiographien (z.B. durch familiäre, soziale, unterrichtliche Kontexte) interkulturelle und plurilinguale Kompetenzen zur Verfügung. Mit jeder weiteren Sprache (inkl. Ihrer Varietäten), die Schülerinnen und Schüler – und sei es nur auszugsweise – interaktiv und kommunikativ nutzen können, erweitert sich ihr individuelles plurilinguales Repertoire und erweitert sich ihre pluri-

linguale Kompetenz, die sie auf das Lernen weiterer Sprachen transferieren. (BiSta 2023: 7)

In diesem Abschnitt wird zum einen die Entstehung plurilingualer Kompetenz beschrieben: Sie erwächst "durch interaktive und kommunikative Erfahrungen in unterschiedlichen Registern, Dialekten, Herkunftssprachen usw. [...], in der Regel schon vor dem Eintritt in die Schule" (BiSta 2023: 7). Insofern stellt sie – wie zuvor auf S. 6 der BiSta 2023 charakterisiert – eine Ressource für das Fremdsprachenlernen dar:

Anhand sprach- und kulturspezifischer Inhalte erwerben die Schülerinnen und Schüler funktionale kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache und somit neue sprachlich-kulturelle Handlungsmöglichkeiten, die ihre bereits vorhandene plurilinguale Kompetenz (z.B. Erfahrungen mit unterschiedlichen Registern, Dialekten, Herkunftssprachen), also ihre sprachlich-kommunikativen Ressourcen, ausbauen [sic]. (BiSta 2023: 6)

Zum anderen wird der individuelle Charakter sowohl dieser Ressource ("in Abhängigkeit ihrer jeweiligen Sprachbiographien (z.B. durch familiäre, soziale, unterrichtliche Kontexte)" (BiSta 2023: 6)) als auch des Ziels des (Fremdsprachen-)Unterrichts hervorgehoben: "Mit jeder weiteren Sprache [...] erweitert sich ihr individuelles plurilinguales Repertoire und erweitert sich ihre plurilinguale Kompetenz" (BiSta 2023: 6).

In dieser Formulierung wird jedoch nicht deutlich, wie der Zusammenhang zwischen "plurilingualem Repertoire" und "plurilingualer Kompetenz" verstanden wird, ob sie lediglich nebeneinander stehen oder ob das eine das andere beeinflusst und, wenn ja, in welcher Form. Die Formulierung legt zudem die Vorstellung nahe, dass die Quantität der für das Individuum verfügbaren Sprachen die Qualität der plurilingualen Kompetenz bestimmt.

Deutlich wird jedoch, dass eine weite Vorstellung von plurilingualer Kompetenz vertreten wird: Sie ist weder auf bestimmte Sprachen bzw. Varietäten beschränkt noch an das Erreichen bestimmter Niveaustufen gebunden, wichtig ist lediglich, dass "die Schülerinnen und Schüler [sie] – und sei es nur auszugsweise – interaktiv und kommunikativ nutzen können" (BiSta 2023: 6). Daraus folgt, dass träges Sprachwissen offenbar nicht als Bestandteil plurilingualer Kompetenz betrachtet wird.

Der Effekt bzw. der Nutzen plurilingualer Kompetenz wird sowohl im Beitrag für das Erlernen weiterer Sprachen als auch für kompetentes kommunikatives Handeln gesehen:

Mit jeder weiteren Sprache (inkl. Ihrer Varietäten), die Schülerinnen und Schüler – und sei es nur auszugsweise – interaktiv und kommunikativ nutzen können, erweitert sich ihr individuelles plurilinguales Repertoire und erweitert sich ihre plurilinguale Kompetenz, die sie [die Schülerinnen und Schüler] auf das Lernen weiterer Sprachen transferieren. (BiSta 2023: 7)

Plurilinguale Kompetenz versetzt die Schülerinnen und Schüler in die Lage, mit Sprachen und Sprachlernerfahrungen umzugehen, um in fremd- und mehrsprachigen Kommunikationssituationen kompetent handeln zu können. (BiSta 2023: 7)

Es verwundert, dass im zweiten Zitat als Zielkontexte zwar "fremd- und mehrsprachige [...] Kommunikationssituationen" aufgeführt werden, nicht jedoch die häufigen einsprachigen Kommunikationssituationen in der Schul- und Umgebungssprache Deutsch. Auch an anderen Stellen bleiben der Beitrag des Deutschen zur plurilingualen Kompetenz der Schüler*innen und – umgekehrt – die möglichen Auswirkungen einer erweiterten plurilingualen Kompetenz auf die Kompetenz im Deutschen unberücksichtigt.

Insgesamt bleibt die Beschreibung des Beitrags der plurilingualen Kompetenz zum kompetenten kommunikativen Handeln in den einführenden Kapiteln vage, sie beschränkt sich darauf, "mit Sprachen und Sprachlernerfahrungen umzugehen" (BiSta 2023: 7).

Jenseits der oben bereits genannten Formulierung in den Standards zum Lesen, Sprechen und Schreiben ("die in einer Sprache/weiteren Sprachen verfügbaren Kenntnisse und erlernten Strategien in der Regel selbstständig aktivieren" (BiSta 2023: 12)) wird das Konzept der Mehrsprachigkeit/plurilingualen Kompetenz lediglich in den Ausführungen zur Sprachlernkompetenz aufgegriffen und um eine mögliche Konkretisierung erweitert:

Sprachlernkompetenz beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Sprachenlernen selbst zu steuern bzw. zu regulieren, wobei Schülerinnen und Schüler sowohl auf ihr potenzielles mehrsprachiges Wissen wie auch auf individuelle Sprachlernerfahrungen zurückgreifen und somit z.B. Kenntnisse aus anderen Sprachen und erlernte Strategien reflektieren und für den Erwerb anderer Sprachen nutzen [...]. (BiSta 2023: 24)

Allerdings bleibt diese Konkretisierung allgemein, auch in der Differenzierung der Anforderungen, die an die plurilinguale Kompetenz für den Ersten Schulabschluss (ESA) im Vergleich zum Mittleren Schulabschluss (MSA) gestellt werden:

Die Schülerinnen und Schüler können die [...] in einer Sprache/weiteren Sprachen verfügbaren Kenntnisse, Fertigkeiten und erlernten Strategien aktivieren, um schriftlich in der Zielsprache zu interagieren. (BiSta 2023: 16)

Für das Erreichen dieses Ziels benötigen sie auf dem Niveau des ESA "mitunter [...] Hinweise und Unterstützung" (ebd.), während für den MSA gefordert wird, dazu "in der Regel selbstständig" (ebd.) in der Lage zu sein. Die Ressource "Mehrsprachigkeit" zu nutzen scheint also eine Herausforderung zu sein, für deren Bewältigung ein Lernprozess erforderlich ist, dessen Progression vage in der zunehmenden Selbstständigkeit angedeutet ist.

Zusammenfassend bleibt das mit dem Begriff "plurilinguale Kompetenz" bezeichnete Konzept diffus, zudem wird keine Abgrenzung zum Begriff der "individuellen Mehrsprachigkeit" deutlich. Gerade weil das Konzept der plurilingualen Kompetenz erstmals in die Bildungsstandards aufgenommen wurde und in den einleitenden Hinweisen einen solch prominenten Platz einnimmt, ist es besonders bedauerlich, dass es nicht präziser und konkreter charakterisiert wird – auch wenn bzw. gerade weil der *Companion Volume* des Referenzrahmens kein "überzeugendes, stringentes Konzept" anbietet, wie Burwitz-Melzer bereits 2019 (S. 196) bemängelte (vgl. auch die detaillierten Analysen in Studer 2020).

Anstelle dieses vagen und diffusen Konzepts schlagen wir vor, plurilinguale Kompetenz analog zu dem – ja auch inhaltlich – nahen Konzept der interkulturellen Kompetenz zu modellieren und dabei die Komponenten Wissen, Einstellungen, Fähigkeiten und Handeln zu unterscheiden (vgl. BiSta 2023: 20). Außerdem wäre es sinnvoll, die Qualität plurilingualer Kompetenz als Ausgangs- und Zielkompetenz differenzierter zu beschreiben und die Formen des Zugriffs (z.B. bewusst – unbewusst, funktional, adäquat, angemessen) zu benennen. Nicht zuletzt wäre zu überlegen, ob diese als "lateral" beschriebene Kompetenz (vgl. BiSta 2023: 8, Fußnote 3) nicht sinnvollerweise in allen Kompetenzbereichen funktional verankert werden sollte, denn im vorliegenden Dokument wird sie lediglich in den Kompetenzbereichen "Sprachbewusstheit" und "Sprachlernkompetenz" entsprechend aufgegriffen. Es verwundert, dass sie ausgerechnet in dem Kompetenzbereich "Sprachmittlung/Mediation", in dem die BiSta 2003 mehrsprachige Kommunikation erstmals im Fremdsprachenunterricht etabliert haben, in der aktuellen Fassung der Bildungsstandards nicht erwähnt wird.

3. Plurilinguale Kompetenz und Fremdsprachenunterricht

In diesem Kapitel werden wir das in den BiSta 2023 zu erkennende Verhältnis von plurilingualer Kompetenz und Fremdsprache bzw. Fremdsprachenunterricht analysieren. Dabei können drei Perspektiven unterschieden werden.

3.1 Zum Verhältnis von plurilingualer Kompetenz und neu zu erwerbender Fremdsprache

Für die Konzeption des Fremdsprachenunterrichts in der ersten und den weiteren Fremdsprachen ist bedeutsam, wie die aktuellen Bildungsstandards das Verhältnis von plurilingualer Kompetenz und neu zu erwerbender Fremdsprache darstellen.

Hierzu wird im 1. Kapitel, dem Beitrag der 1. Fremdsprache zur Bildung, Folgendes ausgeführt:

[...] leistet der Unterricht in der ersten Fremdsprache einen besonderen Beitrag zur Entwicklung einer plurilingualen und interkulturellen Diskurskompetenz, indem er die Schülerinnen und Schüler in grundlegender und exemplarischer Weise befähigt, in einer weiteren Sprache als Deutsch zu agieren.

Anhand sprach- und kulturspezifischer Inhalte erwerben die Schülerinnen und Schüler funktionale kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache und erwerben die Schülerinnen und Schüler [...] somit neue sprachlich-kulturelle Handlungsmöglichkeiten, die ihre bereits vorhandene plurilinguale Kompetenz (z.B. Erfahrungen mit unterschiedlichen Registern, Dialekten, Herkunftssprachen), also ihre sprachlich-kommunikativen Ressourcen, ausbauen. (BiSta 2023: 6, Unterteilung in Absätze durch die Autorinnen)

Die Fremdsprache dient der Erweiterung der sprachlich-kommunikativen Ressourcen sowie der sprachlich-kulturellen Handlungsmöglichkeiten der Schüler*innen. Der "besondere Beitrag" zur Entwicklung ihrer plurilingualen und interkulturellen Diskurskompetenz besteht darin, dass sie in "einer weiteren Sprache als Deutsch" agieren können (BiSta 2023: 6). Als Ziel wird an dieser Stelle nicht explizit die Beherrschung der Zielsprache der Standards, die Fremdsprachen Englisch bzw. Französisch, aufgeführt, sondern die Befähigung zum Handeln "in einer weiteren Sprache als Deutsch".

In Hinblick auf die Erweiterung der individuellen Ressourcen kommt der Fremdsprache in diesen Formulierungen kein spezifischer oder prominenter Platz zu, es handelt sich lediglich um eine Ressource mehr. Jedoch kommt ihr aufgrund der Befähigung zum Handeln "in einer weiteren Sprache als Deutsch" ein "besonderer Beitrag" für die Entwicklung der Diskurskompetenz zu (BiSta 2023: 6). Der Stellenwert der Fremdsprache in Hinblick auf die vorhandene und auszubauende plurilinguale Kompetenz (als Ziel) ist somit unklar (Stellt sie lediglich einen weiteren oder ebenfalls einen besonderen Beitrag dar?), auch verwundert der Zusatz "in einer weiteren Sprache als Deutsch" (BiSta 2023: 6), denn die Schüler*innen verfügen mit ihrer plurilingualen Kompetenz (als Ressource) ja alle bereits über mehrere Sprachen, Dialekte bzw. Register. Die Konkretisierung, dass die Schüler*innen "in grundlegender und exemplarischer Weise" befähigt würden, in dieser "weiteren Sprache" zu agieren, trägt nicht zur Klärung bei – zielt sie auf das Niveau ("grundlegend") und/oder auf den Lern- bzw. Aneignungsprozess (in "exemplarischer Weise") (BiSta 2023: 6)?

3.2 Zum Stellenwert der 1. Fremdsprache für die plurilinguale Kompetenz

Nur auf den ersten Blick klarer erscheint der Beitrag des Unterrichts der Fremdsprache in Hinblick auf die Erweiterung der plurilingualen Kompetenz der Schüler*innen:

Mit jeder weiteren Sprache (inkl. Ihrer Varietäten), die Schülerinnen und Schüler – und sei es nur auszugsweise – interaktiv und kommunikativ nutzen können, erweitert sich ihr individuelles plurilinguales Repertoire und erweitert sich ihre plurilinguale Kompetenz, die sie auf das Lernen weiterer Sprachen transferieren. (BiSta 2023: 6)

Die Erweiterung geschieht "durch die Vermittlung neuer sprachlicher Ausdrucksmittel sowie kulturell geprägter Perspektiven und Ausdrucksformen" und "bereitet exemplarisch den angestrebten weiteren Ausbau der individuellen Mehrsprachigkeit – auch über den schulischen Unterricht hinaus – vor" (BiSta 2023: 6). Dieser Ausbau geschieht durch den Transfer der erworbenen plurilingualen Kompetenz auf das Lernen weiterer Sprachen (vgl. BiSta 2023: 6). Die Formulierung in den Bildungsstandards legt hier zum einen Automatismus in der Übertragung nahe, der jedoch nicht erwartet werden kann (vgl. auch die Konzeption der Sprachlernkompetenz als eigenständige Kompetenz und die in Abschnitt 4 geäußerte Kritik von Praktiker*innen), zum anderen wird hier kein Unterschied gemacht zwischen lebensweltlich, d.h. in der Regel implizit erworbenen, und bewusst und systematisch erlernten (Schulfremd-)Sprachen.

Auffällig ist, dass die 1. Fremdsprache in diesen Ausführungen gar nicht im Mittelpunkt steht. Unseres Erachtens sollte als explizites Ziel des Fremdsprachenunterrichts eine nicht nur quantitative Erweiterung, sondern gleichermaßen eine qualitative Verbesserung der plurilingualen Kompetenz formuliert werden, bei der der Beitrag der 1. Fremdsprache spezifiziert wird. Die Standards für die Kompetenzbereiche "Sprachlernkompetenz" (Kap. 2.5) und "Sprachbewusstheit" (Kap. 2.4) bahnen dies ja bereits an. Dabei sollte u.E. besonders berücksichtigt werden, wie die 1. Fremdsprache explizit nicht nur auf das Lernen "auch über den schulischen Unterricht hinaus", sondern auch gezielt auf das Lernen weiterer Schulfremdsprachen vorbereitet. Hier liegt – wie zuletzt die Studie von Fritz (2020) aufgezeigt hat – eine große, bislang nur unzureichend erkannte und wahrgenommene Verantwortung der 1. Schulfremdsprache Englisch.

3.3 Zum Stellenwert der plurilingualen Kompetenz für den Unterricht in der 1. Fremdsprache

Da es sich um Standards für die 1. Fremdsprache handelt, stellt sich zudem die Frage, welche Rolle der plurilingualen Kompetenz in Hinblick auf die Ziele des Unterrichts in der neu zu erlernenden Fremdsprache zukommen. Die aktuellen Bildungsstandards orientieren sich weiter am "Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen" (Europarat 2001) und geben für den Ersten Schulabschluss für die funktionalen kommunikativen Kompetenzen "im Wesentlichen das Niveau A2", für den Mittleren Schulabschluss "im Wesentlichen das Niveau B1" vor (BiSta 2023: 10). Das Kompetenzmodell auf S. 9 sowie die Formulierungen in den einleitenden Kapiteln legen ein Wechselverhältnis zwischen den dort in der Mitte angeordneten funktional-kommunikativen Kompetenzen und den weiteren, auf dem umgebenden Kreis angeordneten Kompetenzen nahe.

Wie schwierig es ist, dieses Wechselverhältnis zu bestimmen, zeigen folgende Formulierungen: Auf der einen Seite stellt die im Unterricht angeeignete funktionale kommunikative Kompetenz in der Zielsprache eine "exemplarisch[e]" Vorbereitung für den "angestrebten weiteren Ausbau der individuellen Mehrsprachigkeit" (BiSta 2023: 6) dar, auf der anderen Seite bildet der Ausbau der plurilingualen Kompetenz die Voraussetzung für die erfolgreiche Realisierung der funktional-kommunikativen Kompetenzen in der 1. Fremdsprache:

Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist es, die plurilinguale Kompetenz so auszubauen, dass erfolgreiches kommunikatives Handeln in der Zielsprache möglich ist. (BiSta 2023: 8)

Unseres Erachtens fehlt den Bildungsstandards die notwendige Klarheit, ob übergeordnetes Ziel des Unterrichts in der 1. Fremdsprache der Ausbau der *general linguistic performance* sein soll und der 1. Fremdsprache dabei eine dienende Funktion zukommt oder ob zentrales Ziel – wie bisher – die *language specific performance* in den Sprachen Englisch bzw. Französisch ist, deren Erlernen zusätzlich einen Beitrag zur *general linguistic performance* leistet (zur Unterscheidung der beiden Kompetenzen vgl. García et al. 2017: 39). Spätestens bei der Bewertung der erreichten Leistungen wird deutlich, dass es sich hierbei um durchaus konkurrierende Ziele handelt bzw. zumindest handeln kann (vgl. auch Alten-schmidt 2023: 53):

Dabei aktivieren und nutzen [die Schülerinnen und Schüler] alle ihnen verfügbaren diskursiven und kommunikativen Mittel, Strategien und Kenntnisse aus verschiedenen Sprachen (Lexikogrammatik, soziolinguistisches und -kulturelles Wissen, kommunikative Strategien, [sic] usw.) als Ressource, um die Verständigung soweit als möglich in der Zielsprache zu sichern. (BiSta 2023: 7-8)

Dieses "soweit als möglich" konkret zu bestimmen, wird vermutlich eine der zentralen Herausforderungen für alle Nutzer*innen der Bildungsstandards sein. Vielleicht ist diese grundlegende Problematik, den jeweiligen Anteil und die Qualität der Leistung in der Zielsprache für die Bewertung von Prüfungsleistungen ausreichend präzise zu bestimmen, auch der Grund, warum die plurikulturelle Kompetenz keinen Eingang in den Kompetenzbereich "Sprachmittlung/Mediation" erhalten hat.

4. Reaktionen aus der Praxis

Die Bildungsstandards präsentieren abschlussbezogene, verbindliche Zielvorgaben, die prüfungs- und schulabschlussrelevant sind. Daher müssen sie gezielt im Hinblick auf ihre bildungspolitische Funktion betrachtet werden:

Damit Bildungsstandards ihre angestrebte Wirksamkeit entfalten können, müssen diese von den verschiedenen Akteuren im Bildungssystem aufgegriffen und umgesetzt werden. (BiSta 2023: 4)

Für einen Blick auf die angestrebte Wirksamkeit ist es interessant, die Reaktionen von entsprechenden Akteur*innen zu betrachten, und dies umso dringlicher, als in den BiSta 2023 behauptet wird, "eine deutlich weitergehende Konkretisierung der Standardformulierungen [als in den vorangegangenen BiSta] und damit Stärkung ihrer Orientierungsfunktion" (BiSta 2023: 2) zu präsentieren.

In einer Analyse der BiSta mit dem Ziel der erforderlichen Überarbeitung aktueller Rahmenlehrpläne mit Akteur*innen aus verschiedenen Institutionen des Bildungssystems und aus verschiedenen 1., 2. Und 3. Schulfremdsprachen stand – ungeplant – das Konzept der plurilingualen Kompetenz im Mittelpunkt. Der Kompetenzbereich an sich wurde von den Vertreter*innen aller Sprachen begrüßt, seine Modellierung hingegen stand aus verschiedenen Gründen in der Kritik. Diese bezog sich vorrangig auf das als diffus empfundene Konzept, in dem sich Mehrsprachigkeit, die Idee eines plurilingualen Repertoires und Vorstellungen von plurilingualer Kompetenz sowohl als Ressource als auch als Ziel vermengen. Die Kritik hatte dabei folgende von allen geteilte Überzeugung zur Grundlage: Eine Gleichsetzung der verschiedenen sprachlichen Ressourcen, die keinen Unterschied zwischen unterschiedlichen Registern, Dialekten, Herkunftssprachen vornimmt (vgl. BiSta 2023: 6), entspricht nicht den Erfahrungen der schulischen Praxis. Auch unabhängig von der Art der sprachlichen Ressourcen, die die Schüler*innen in den Unterricht der 1. Schulfremdsprache einbringen, kann nicht davon ausgegangen werden, dass sie damit automatisch über plurilinguale Kompe-

tenz verfügen. Es obliegt vielmehr dem Unterricht, sie z.B. durch Bewusstmachung, Reflexion und Strategientraining zu entwickeln. Diese unterrichtliche Aufgabe sollte zudem nicht in den Ausführungen zur plurilingualen Kompetenz, sondern in den Standards zur Sprachlernkompetenz und zur Sprachbewusstheit konkretisiert werden. Denn in allen anderen Kompetenzen dient die plurilinguale Kompetenz lediglich als ein Hilfsmittel. Unterstützung findet diese Argumentation in der Tatsache, dass die Anforderungen in den Standards der verschiedenen Kompetenzbereiche keine Konkretisierung der konzeptionellen Ausführungen zur Mehrsprachigkeit und plurilingualen Kompetenz präsentieren (vgl. unsere Analyse in den Abschnitten 2 und 3), sondern sich auf die Forderung beschränken, den Rückgriff auf weitere Sprachen für die jeweilige Kompetenz zu nutzen (vgl. Zitat oben aus den BiSta 2023:12), und somit lediglich die dienende Funktion ansprechen.

Auch den Praktiker*innen fiel auf, dass die BiSta 2023 in den gesamten Standardformulierungen – wie die BiSta 2003 und 2012 – weitestgehend auf den Erwerb der zielsprachlichen Kompetenzen ausgerichtet sind, jetzt allerdings unter Zuhilfenahme weiterer sprachlicher Ressourcen. Dies entspricht u.E. der Vorstellung des oben genannten Leitziels der *language specific performance*. Dagegen scheinen die konzeptionellen Ausführungen (vgl. BiSta 2023: 2-8) und die Beschreibungen der den jeweiligen Standards vorgeschalteten Kompetenzbereiche (vgl. BiSta 2023: 10-25) eher der *general linguistic performance* verpflichtet zu sein.

Die Spannung zwischen beiden Zielen lässt sich besonders deutlich anhand des Kompetenzbereiches "Sprachmittlung/Mediation" veranschaulichen. Sollte der Fremdsprachenunterricht der *general linguistic performance* verpflichtet werden, wäre es denkbar und wünschenswert, dass (auch in Prüfungs-)Situationen der Sprachmittlung der Rückgriff auf andere Sprachen, gar das Ausweichen in andere Sprachen zur Bewältigung der Situationsanforderungen akzeptiert bzw. honoriert würde. Steht aber der Erwerb einer *language specific performance* im Fokus und soll diese in Test- und Lernaufgaben zum Gegenstand bzw. Ziel werden, ist die Sprachmittlung im Wesentlichen auf die Ausgangs- und Zielsprache zu beschränken, weitere Sprachen dienen dann vor allem als Lernhilfe und Strategie. Man darf gespannt sein, wie die angekündigten Lernaufgaben und die Prüfungsaufgaben der Länder zum MSA mit diesem Problem umgehen.

Die im Dokument erkennbare, aber nicht deutlich formulierte Diskrepanz zwischen diesen beiden zentralen Zielsetzungen wird es für die verschiedenen Akteur*innen im Bildungssystem schwierig machen, die BiSta "überzeugend umzusetzen" (BiSta 2023: 4). Es bleibt daher fraglich, ob, und wenn ja, welche "angestrebte Wirksamkeit [sie] entfalten können" (BiSta 2023: 4).

5. Schlussfolgerungen für die 2./3. Fremdsprache

Es besteht die Hoffnung, dass das Ziel des Ausbaus der plurilingualen Kompetenzen durch den Unterricht in der 1. Fremdsprache trotz der oben ausgeführten Ungenauigkeiten und Inkonsistenzen eine bessere Grundlage für das Erlernen weiterer (Schul-)Fremdsprachen schaffen wird, als dies die zaghaften Ansätze im Bereich der methodischen Kompetenzen in den BiSta 2003 vermocht haben. Dies ist dringend notwendig, denn die 2./3. Fremdsprachen müssen mit wesentlich weniger Lernzeit als die 1. Fremdsprache auskommen, um zum Abitur zu führen.³

Damit die durch den Ausbau der plurilingualen Kompetenz geschaffenen Grundlagen im Unterricht der 2./3. Fremdsprachen tatsächlich aufgegriffen und für ein schnelleres Lernen genutzt werden, müssen die Lehrpläne für die 2./3. Fremdsprache entsprechend neu konzipiert werden. So ermöglicht der Rückgriff auf die in der 1. Fremdsprache bereits entwickelten Rezeptionsstrategien eine steilere Progression in den rezeptiven Kompetenzbereichen. Dies erlaubt es den Schüler*innen, schneller anspruchsvollere, d.h. ihrem Alter gemäße Texte und Inhalte zu behandeln. Gleichzeitig wird auf diese Weise mehr Raum für die zeitaufwändige Förderung der produktiven Kompetenzen eröffnet. Auch beim Erwerb der sprachlichen Mittel sollten die bereits vorhandenen linguistischen Kenntnisse aus anderen Sprachen wesentlich systematischer genutzt werden. Dies gilt für Parallelen bei Wortformen, Wortbedeutungen oder Wortbildungsregeln genau wie für analoge Konstruktionen bei Satzverkürzungen (Bsp. Gerundium) oder Zeitelementen (Bsp. Bedingungssätze), um nur wenige Beispiele zu nennen. Insbesondere die in den lateralen Kompetenzen erlangten Fähigkeiten können die steilere Progression ermöglichen, wenn sie in der ersten Fremdsprache mit dem Ziel der Bewusstmachung gelehrt und in den weiteren Fremdsprachen bewusst genutzt werden.

Im Unterricht der 2./3. Fremdsprachen sollten die lateralen Kompetenzen dann auf einem höheren Niveau angesetzt und im Curriculum so modelliert werden, dass sie eine Ergänzung zu den durch die 1. Fremdsprache erreichten Aspekten in den einzelnen Kompetenzbereichen darstellen. Eine Möglichkeit im Bereich der plurilingualen Kompetenz besteht zum Beispiel darin, durch Interkomprehension gezielt und systematisch Fenster in verwandte romanische, slawische oder germanische Sprachen (letztere bei 1. Fremdsprache Französisch) zu öffnen (vgl.

³ In Berlin-Brandenburg erhalten die Schüler*innen in der 2. Fremdsprache lediglich die Hälfte, in der 3. Fremdsprache lediglich ein Viertel der Lernzeit, um am Ende von Klasse 10 wie in der 1. Fremdsprache das Niveau B1 zu erreichen. Diese Regelung ermöglicht, die 2./3. Fremdsprachen ohne Sonderregelungen als Abiturfach zu wählen. Andere Bundesländer formulieren für das Ende der Sekundarstufe I weniger hohe Anforderungen; dafür ist die Wahl als Abiturprüfungsfach dann nicht oder nur eingeschränkt möglich.

Ollivier & Strasser 2018). Eine Möglichkeit im Bereich der inter- bzw. plurikulturellen Kompetenzen besteht darin, 2./3. Fremdsprachen weniger als *global languages* zu unterrichten, sondern stärker und bewusster auf ihre Kultur(en)spezifik zu fokussieren. Die dabei entwickelten, vermutlich stärker interkulturell ausgeprägten, Kompetenzen stellen eine spezifische Ergänzung der durch die 1. Fremdsprache angebahnten plurikulturellen Kompetenz dar. Gleiches gilt für die medialen Kompetenzen, sowohl die im Bereich der Text- und Medienkompetenz als auch die in den fremdsprachenspezifischen digitalen Kompetenzen aufgeführten: Auch hier wäre es sinnvoll, aufbauend auf den mitgebrachten Kenntnissen und Fähigkeiten spezifischere Ziele zu formulieren.

Vor allem aufgrund der neuen bzw. neu ausgebauten Kompetenzbereiche ermutigen die aktuellen Bildungsstandards für die 1. Fremdsprache, die Curricula für die 2./3. Fremdsprachen nun wesentlich stärker als bisher komplementär zur 1. Fremdsprache zu konzipieren. Es besteht die Hoffnung, dass man durch ein dadurch mögliches stärker sprachenspezifisches Profil auch ihrer Erosion in der gymnasialen Oberstufe entgegenwirken könnte. Denn ein Hauptgrund für die Abwahl der 2. Fremdsprachen ist, dass sie von Schüler*innen vor der Folie des Erlernens der 1. Fremdsprache wahrgenommen werden und sie in diesem Vergleich als wesentlich mühsamer zu erlernen, schlechter beherrscht und weniger nützlich als die 1. Fremdsprache Englisch empfunden werden (vgl. zuletzt die Ergebnisse für Französisch und Spanisch als 2. Fremdsprache in der Studie von Fritz 2020).

Überlegungen zu stärker auf die Spezifika der 2./3. Fremdsprache ausgerichteten Curricula wurden jüngst in einem Symposium auf dem DGFF-Kongress 2023 diskutiert (Caspari, Mertens & Wieland in Vorb.; vgl. ebenfalls Caspari 2022). Durch solche, auf dem Unterricht in der 1. Fremdsprache aufbauenden und die fremdsprachenbezogenen Kompetenzen systematisch und sprachenspezifisch ausbauenden Curricula würde, über den reinen Spracherwerb hinaus, auch der Bildungswert der 2./3. Schulfremdsprachen deutlicher. Denn die aktuelle Diskussion, Herkunftssprachen auf einer bestimmten Niveaustufe regulär als Äquivalent und damit als Ersatz für das schulische Erlernen einer 2. Fremdsprache anzuerkennen (vgl. Bergmann 2023), scheint uns den Schüler*innen nur vordergründig bessere Bildungschancen zu eröffnen. Schließlich werden mit dem Erlernen einer 2. Schulfremdsprache über den Erwerb von Alltagssprache hinaus Bildungsziele in Hinblick auf bildungssprachliche Register, Sprachbewusstheit, Sprachlernkompetenz, interkulturelle Kompetenz und nicht zuletzt Querschnittsaufgaben wie Europakompetenz oder Digitalisierung verbunden. Sinnvoller wäre es aus unserer Sicht daher, den zusätzlichen Beitrag der Herkunftssprachen zur individuellen plurilingualen und -kulturellen Kompetenz der Schüler*innen im Kontext eines Gesamtsprachencurriculums (vgl. Hufeisen 2005) zu bestimmen.

Bereits vor und unterhalb der Ebene einer Neugestaltung der Curricula wird aus den BiSta 2023 die Notwendigkeit deutlich, einzelne Elemente des Gesamtsprachencurriculums zu realisieren. Dies betrifft zum einen die gemeinsame Planung des Unterrichts der verschiedenen Fremdsprachen und Absprachen z.B. über den Terminologiegebrauch innerhalb einer Schule. Außerdem muss der Unterricht in der 1. Fremdsprache, vor allem in Englisch, in der Praxis stärker und expliziter als bisher seine Rolle als vorentlastender Wegbereiter für das weitere Fremdsprachenlernen übernehmen, auch um der oben angesprochenen Erosion entgegenwirken.

Es ist zu hoffen, dass die BiSta 2023 und die Debatte über sie den Weg eröffnen, auf Länder- und Schulebene endlich die Konzeption von Gesamtsprachencurricula voranzutreiben, in dem den einzelnen mitgebrachten, erworbenen und erlernten Sprachen der Schüler*innen eine je spezifische Funktionen zukommt bzw. zuerkannt wird, so dass die Sprachen sich in ihrem Beitrag zum Ausbau einer reflektierten individuellen Mehrsprachigkeit bzw. plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz ergänzen und gegenseitig verstärken (vgl. Hufeisen 2005, zum spezifischen Beitrag des Fremdsprachenunterrichts vgl. Caspari 2017). Dass die für den Erwerb reflektierter Mehrsprachigkeit notwendigen Komplementär- und Synergieeffekte im Fremdsprachenunterricht nicht automatisch eintreten, sondern curricular und unterrichtlich explizit angebahnt werden müssen, zeigen die diesbezüglich enttäuschenden Erfahrungen der letzten 20 Jahre. Von daher kommt den BiSta 2023 eine größere Verantwortung denn je für dieses wichtige Bildungsziel zu.

Eingang des revidierten Manuskripts 05.02.2024

Literaturverzeichnis

- Altenschmidt, Sinje (2023): *Translanguaging im DaF-/DaZ-Unterricht. Eine quantitative Untersuchung in Hinblick auf das Erlernen der Bedeutung deutscher Redewendungen*. Universität Graz, Masterarbeit. [Online: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/8653079?originalFilename=true>, 18.12.2023].
- Bergmann, Anka (2023): Drei Sprachen sind genug fürs Abitur! – Ein Bericht zur Debatte des Rates für Migration im Jahr 2020. *Die Neueren Sprachen* 11/12, 137-146.
- Burwitz-Melzer, Eva (2019): Konzepte und Skalen zu Plurikulturalität und Plurilingualität im Companion Volume. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 30: 2, 181-198.
- Caspari, Daniela (2017): Durchgängige Sprachbildung – Der Beitrag des Fremdsprachenunterrichts. In: Jostes, Brigitte; Caspari, Daniela & Lütke, Beate (Hrsg.): *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster: Waxmann, 201-216.

- Caspari, Daniela (2022): Wozu eine 2. Fremdsprache lernen? Überlegungen zu einer Neu- ausrichtung der 2./3. Fremdsprachen in der Sekundarstufe I. In: Bergmann, Anka; Mayer, Christoph O. & Plikat, Jochen (Hrsg.): *Perspektiven der Schulfremdsprachen in Zeiten von Global English und Digitalisierung. Welche Zielsetzungen sind für Franzö- sisch, Spanisch, Russisch & Co. (noch) zeitgemäß?* Frankfurt/M.: Lang, 133-152.
- Caspari, Daniela; Mertens, Jürgen & Wieland, Katharina (in Vorbereitung): Alle(s) eins? Oder: Brauchen wir spezifische Zielsetzungen für die 2. Und 3. Fremdsprachen? Bericht über das gleichnamige Symposium auf dem DGFF-Kongress 2023 in Freiburg für den Tagungsband.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Fritz, Julia (2020): *Fremdsprachenunterricht aus Schülersicht. Eine qualitative Untersu- chung zum Unterrichtserleben von Französisch- und Spanischlernenden am Ende der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- García, Ofelia; Johnson, Susana I. & Seltzer, Kate (2017): *The Translanguaging Classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, PA: Caslon.
- Hufeisen, Britta (Hrsg.) (2005): *Gesamtsprachencurriculum, integrierte Sprachdidaktik, Common Curriculum: theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tü- bingen: Narr.
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundes- republik Deutschland (2003): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Eng- lisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. (Beschluss der Kultusministerkon- ferenz vom 04.12.2003). [Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffent- lichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf), 18.12.2023].
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundes- republik Deutschland (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. (Beschluss der Kultusminis- terkonferenz vom 18.10.2012). [Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeff- entlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf), 18.12.2023].
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundes- republik Deutschland (2023): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Eng- lisch/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). [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlu- esse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf, 18.12.2023].
- Ollivier, Christian & Strasser, Margareta (2018): Rezeptive Interkomprehension. Entwick- lung und Perspektiven. In: Melo-Pfeifer, Silvia & Reimann, Daniel (Hrsg.): *Plurale An- sätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven*. Tübingen: Narr, 187-203.
- Studer, Thomas (2020): Jetzt skaliert! Plurikulturelle und mehrsprachige Kompetenzen im erweiterten Referenzrahmen. *Deutsch als Fremdsprache* 2020: 1, 5-26.