

Plurilinguale Kompetenz in den neuen Bildungsstandards – Ein mehrsprachigkeitsdidaktischer Meilenstein mit Wermutstropfen

Sarah Dietrich-Grappin¹

For the first time, the competence model of the new educational standards for first foreign languages (KMK 2023) includes the concept of plurilingual competence. It originally derives from French FLE education (*Français Langue Étrangère*), was already elaborated for the CEFR (Europarat 2001) as an overarching communicative competence (Coste et al. 2009) and operationalised in the form of independent descriptors in the Companion Volume to the CEFR (Council of Europe 2018). In the following, its central defining elements will be discussed, based on the origins of the term in European academic discourse and compared to the concept of plurilingual competence promoted by the new educational standards. The latter is characterised by the absence of explicit standards and its conceptualisation as a prerequisite for learning and as a transversally integrated competence, which is of particular concern for the well established competence areas of (metacognitive) language learning awareness and functional communicative competence. This represents a great opportunity, also with regard to heritage languages, for the integration of multilingual education in foreign language teaching, whereas the fundamental question of whether its traditionally monolingual objectives should be reformed with a view to the realities of a migration society remains unanswered.

1. Einleitung

Es ist davon auszugehen, dass die 2019 von der KMK initiierte Bedarfsanalyse zur Überarbeitung der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) (KMK 2023: 2) ganz wesentlich auch das Konzept der *Plurilingual and Pluricultural Competence* (PPC) des *Companion Volume* zum "Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen" (Council of Europe 2018) (CV-CEFR) in den Blick nahm. Erste Umfragen zur bildungspolitischen Rezeption des CV-CEFR in den Mitgliedstaaten ergaben, dass die PPC-Skalen besonders positiv aufgenommen wurden (ebd.: 182). So betont auch die Fachpräambel der neuen Bildungsstandards die Bedeutung einer "plurilingualen und interkulturellen Diskurskompetenz" unter explizitem Verweis auf den CV-CEFR (KMK 2023: 6, Fußnote 2). Zudem wird in der Einleitung die "Heterogenität der Schülerinnen und Schüler" konstatiert, "die unter anderem mit ihrem sozialen und kulturellen

¹ Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Sarah Dietrich-Grappin, Institut für Klassische und Romanische Philologie, Universität Bonn, Rabinstr. 8, 53111 Bonn, E-Mail: sarah.dietrich-grappin@uni-bonn.de

Hintergrund, ihrer Herkunftssprache" (ebd.: 3) verbunden sei. Das Desiderat eines inklusiven Unterrichts (ebd.: 4) ist eng verbunden mit gängigen Kritikpunkten, die typisch für die fremdsprachendidaktische Rezeption des "Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens" (Europarat 2001) und der ersten Generation der Bildungsstandards waren (Mangel an auch kulturell bedeutsamen Lerninhalten, fehlende Adressierung der Persönlichkeitsbildung), während dem CV-CEFR attestiert wird, diese Kritikpunkte zum großen Teil aufgegriffen zu haben (Bärenfänger, Harsch, Tesch & Vogt 2019: 10; Burwitz-Melzer 2019: 181; Rossa & Porsch 2019: 246). Dies wird mit seiner konzeptuellen Neuorientierung an den "sprachenübergreifenden, plurilingualen und plurikulturellen Ressourcen" der Lernenden (ebd.) und seinem Potential in Zusammenhang gebracht,

[...] das Bewusstsein über die Bedeutung dieser Aspekte zu verstärken und Unterrichts- und Beurteilungspraktiken dahingehend zu beeinflussen, dass diesen Kompetenzen auch Rechnung getragen wird. Das ist insbesondere im Kontext von Migration unerlässlich, so dass wir uns in diesem Bereich einen positiven Impetus vom Companion erhoffen. (Bärenfänger et al. 2019: 12)

Der Beitrag adressiert die Frage, inwiefern sich das aus dem europäischen Diskurs stammende Konzept von plurilingualer Kompetenz, an das sich die neuen Bildungsstandards bewusst-intendiert anlehnen, auch inhaltlich wiederfindet. Anders als beim Konzept von Plurikulturalität, auf das lediglich implizit Bezug genommen wird, war es den Autor*innen im Fall von Plurilingualität wichtig, mit einer neuen Kompetenzbezeichnung zu operieren und das gewichtige Kohärenzargument auszusetzen.² So soll auch erörtert werden, ob die Begrifflichkeit in der Lage ist, unterrichtsinnovative Impulse im Bereich Lerner*innenorientierung und Mehrsprachigkeitsdidaktik zu setzen oder gar einen grundlegenden Paradigmenwechsel für den Fremdsprachenunterricht einzuleiten. Zunächst werden die zentralen Definitionselemente von 'plurilingualer Kompetenz' im europäischen Diskurs aufgezeigt (2.), dies anhand der theoretischen Modellierung der 1990er und 2000er Jahre (2.1) und der erst kürzlich erfolgten Operationalisierung durch den CV-CEFR (2.2). Anschließend widmet sich der Beitrag der Verortung von plurilingualer Kompetenz in den neuen Bildungsstandards (3.), wobei die legitimatorisch-einführenden Ausführungen (3.1) und der Standard- und Kompetenzteil (3.2) separat in den Blick genommen werden. Im Fazit und Ausblick (4.) erfolgt eine positive Zwischenbilanz, auch wenn die Bildungspolitik noch längst nicht alle Fragen zum Umgang mit Plurilingualität im Fremdsprachenunterricht beantwortet hat.

2 Es wird ausgeführt, dass "[i]m Sinne der Einheitlichkeit" weiterhin der Begriff der "interkulturellen Kompetenz" verwendet werde, damit jedoch "das Konzept gemeint [sei], das in der internationalen und wissenschaftlichen Diskussion weitestgehend als 'plurikulturelle Kompetenz' bezeichnet wird" (KMK 2023: 6, Fußnote 2).

2. Begriffsursprung und -genese im europäischen Diskurs

Der Begriff der 'plurilingualen Kompetenz' geht auf den frankophonen FLE-Diskurs (*Français Langue Étrangère*) der 1990er Jahre und die Arbeiten von u.a. Daniel Coste zurück, der ihn erstmals 1991 verwendet.³ Der *Companion* (CV-CEFR; Council of Europe 2018: 28) verweist explizit auf "a series of studies in bilingualism in the early 1990s at the research centre CREDIF in Paris" sowie eine Publikation von Coste, Moore & Zarate (²2009, zuerst 1997), in der erstmals eine Modellierung der *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle* für den "Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen" (Europarat 2001) vorgelegt wird. Für die Entwicklung der Deskriptoren im CV-CEFR waren zudem weitere Publikationen maßgeblich (Burwitz-Melzer 2019: 185f.):⁴

- a) "A Framework of Reference for Pluralistic Approaches" (European Centre for Modern Languages & Council of Europe 2012) (vgl. CV-CEFR: 29, 158),
- b) "Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Pluricultural Education" (Council of Europe 2016) (vgl. CV-CEFR: 29),
- c) "Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école" (Coste & Cavalli 2015) (vgl. CV-CEFR: 175f.).

2.1 Ursprungsmodellierung (Coste et al. ²2009 & Europarat 2001)

Die Vorstudie von Coste et al. (²2009) entwirft plurilinguale Kompetenz als übergeordnete kommunikative Kompetenz eines *Acteur Social* bzw. Individuums "comme *locus* et acteur du contact" (ebd.: V; Hervorhebung im Original):

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. (ebd. : 11)

Zudem werden als weitere Kennzeichen dieser Kompetenz ausgeführt (ebd.: 11f.):

3 Coste (1991: 174) verwendet die Begrifflichkeit zunächst eher beiläufig: "L'école peut éduquer au plurilinguisme [...]. Donner le goût de l'apprentissage de plusieurs langues, illustrer la nécessité d'une *compétence plurilingue* et faire prendre conscience de ce qu'apporte cette compétence au développement individuel et aux relations interpersonnelles, c'est déjà beaucoup" (Hervorhebung SDG).

4 So trug der FREPA (vgl. a) mit seiner ressourcenorientierten Sichtweise dazu bei, PPC nicht nur als Lernziel, sondern auch als Lernvoraussetzung zu operationalisieren. Der von Byram mitherausgegebene *Guide* (vgl. b) lieferte Impulse im Bereich der Plurikulturalität. Schließlich machten der *Guide* und Coste & Cavalli 2015 (vgl. c) Mediation zu einer wichtigen Komponente der Operationalisierung.

- Heterogenität des Repertoires (in Bezug auf Teilkompetenzen in einer Sprache und unterschiedlich ausgeprägte Kompetenzniveaus im Vergleich aller Sprachen);
- Originalität der mit dieser Kompetenz einhergehenden kommunikativen Sprachpraxis ("des combinaisons, des alternances, des jeux sur plusieurs tableaux"), die auch lernstrategisch bedeutsam sei und sich im Spannungsfeld von Können und Wollen entfalte;
- Individualität, Identitätsbezug und Dynamik der modellierten Kompetenz "selon le trajectoire de l'acteur social".

Neben der *Communicative Competence* nach Hymes und seinem Postulat der grundsätzlichen Heterogenität von Sprachgemeinschaften und der Kulturalität von Sprachkompetenz (ebd.: 9) ist als weitere Einflussgröße der Vorstudie die Bilingualismusforschung der Neuenburger Schule zu nennen, die Bilingualität sprachgebrauchsbasiert und -praktisch statt kompetenzbezogen definiert (ebd.: 16). Zugleich schreiben Coste et al. Die M+2-Formel (Europäische Kommission 1996) fort, indem sie zwar verschiedene Sprachkontakthänomene der Primärsocialisation diskutieren (Migration, Tourismus, Unterhaltungsmedien, Varietäten derselben Sprache), sich jedoch für den Ausbau eines Repertoires von mindestens drei Sprachen aussprechen, um Ethnozentrismus besser überwinden und das Sprachenlernen insgesamt erleichtern zu können (Coste et al. ²2009: 12). Während die sprachpraktische Dimension in der Vorstudie als starkes, auch kausal eingebettetes Argument entwickelt ist (als Folge der Heterogenität des Repertoires und Bedingung jeder Form von sprachlich-kultureller Identitätsbildung), stehen im Referenzrahmen (Europarat 2001) eindeutig die anderen Dimensionen im Vordergrund. Um 'Mehrsprachigkeit' zu definieren, wird auf die bildungstheoretische Dimension ("dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert", ebd.: 17) und die Idee einer übergeordneten kommunikativen Kompetenz ("Diese Sprachen und Kulturen [...] bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz", ebd.) rekuriert; die eigentliche Kompetenzdefinition bezieht außerdem noch das Heterogenitätsmerkmal mit ein:

Der Begriff 'mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz' bezeichnet die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt. (ebd.: 163; vgl. auch ebd.: 132-134)

Dagegen findet sich die sprachpraktische Dimension lediglich als integrierte Koexistenz von Sprachen in der individuellen Sprachenverarbeitung und -verwendung paraphrasiert (ebd.: 17), ohne dass die damit einhergehenden Sprachpraktiken näher bestimmt werden.

2.2 Operationalisierung im CV-CEFR (Council of Europe 2018)

Der CV-CEFR leistet mit seiner Operationalisierung der PPC eine Aufwertung gerade der sprachpraktischen Dimension, während die bildungstheoretische Dimension in den Hintergrund tritt. Identitätsbezogene Aspekte sind nur insofern bedeutsam, als die Autor*innen eine gewisse Relativität in der Niveauzuordnung eingestehen:

A descriptor at a particular level would be a challenging – but by no means impossible – aim for user/learners at the level below. This is particularly the case with descriptors for plurilingualism/pluriculturalism where the *unique range of experiences and expertise of the user/learners*, and their plurilingual/pluricultural profiles, are brought into play. (CV-CEFR: 158; Hervorhebung SDG)

Zur Einführung in den neuen Kompetenzbereich der PPC wird eingangs nur plurilinguale Kompetenz betont, indem genuine Sprachpraktiken eines "inter-related, uneven, plurilinguistic repertoire" gelistet werden (CV-CEFR: 28): Es handelt sich um rein sprachbezogene, rezeptive oder produktive sowie mediationsbezogene Könnensbeschreibungen, während plurikulturelle Implikationen außen vor bleiben. Auch die getrennt vergebenen Skalenattribute *plurilingual* und *pluricultural* tragen dazu bei, die ursprüngliche Modellierung von PPC als Einheit in den Hintergrund treten zu lassen. Insgesamt werden vier validierte Beispielskalen vorgelegt: Drei fungieren als Teilkompetenzen von PPC ("Building on pluricultural repertoire", "Plurilingual comprehension", "Building on plurilingual repertoire") (ebd.: 158), eine vierte ("Facilitating pluricultural space") wird der Mediation zugeordnet (Teilkompetenz "Mediating communication"; ebd.). blieb der Begriff des "mehrsprachigen Repertoires" im Kapitel "Key aspects" noch offen ("different languages", Dialekte oder Varietäten; ebd.: 28), so stellt der Deskriptorenteil durch die Auflösung der Platzhalter klar, dass sich jeder Deskriptor auf drei involvierte Standardsprachen bezieht (M+2-Formel). Folgende Ausführungen beschränken sich auf die beiden dem Namen nach plurilingualen Skalen (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Operationalisierung von "plurilingualer Kompetenz" im Begleitband zum Referenzrahmen (CV-CEFR: 160, 162)⁵

	Plurilingual comprehension		Building on plurilingual repertoire
C2	<i>nicht vorhanden</i>	- in "a multilingual context" zu abstrakten Themen interagieren, indem flexibel zwischen den Sprachen gewechselt wird, "explaining the different contributions made" - "explore" Unterschiede und Gemeinsamkeiten metaphorisch-übertragener Ausdrucksweisen	
C1	<i>nicht vorhanden</i>	- in "a multilingual context" spontan, flexibel und effektiv in eine andere Sprache wechseln (sich an Bedürfnisse und das Repertoire der Gesprächsteilnehmenden anpassen) - einen Text "spoken or written in one language" in einer anderen Sprache kommentieren - fachsprachliche Ausdrücke in einer anderen Sprache nutzen und erklären, um Verstehen über abstrakte Themen zu befördern; **einen Ausdruck aus einer anderen Sprache, der besonders situations- und inhaltsangemessen ist, nutzen, "explaining it for the interlocutor if necessary"	
B2	- metakognitives Vorwissen ("genre conventions & text pattern") in allen Sprachen für das Verstehen nutzen	- zwischen Sprachen wechseln, um "different interlocutors" bestimmte Informationen zu vermitteln; **flexibel zwischen Sprachen wechseln, um Verstehen "between third parties" zu ermöglichen; - das eigene Repertoire in "collaborative interaction" nutzen, um Aufgaben zu klären und Sprachwahlentscheidungen zu treffen; **in einer spezifischen Situation begründete Sprachwahlentscheidungen zur Steigerung der "efficiency of communication" treffen;	
B1	- "parallel translations" für Verstehen in mehreren Sprachen nutzen - Textverstehen und "message of a text" in einer Sprache "on the same theme" für jenes in einer anderen nutzen - "the way concepts are expressed" und falsche Freunde in verschiedenen Sprachen erkennen - metasprachliches Vorwissen (Form und Funktion) in allen Sprachen für Verstehen nutzen	- das eigene begrenzte Repertoire kreativ in "everyday contexts" nutzen, um mit einer unerwarteten Situation umzugehen	

⁵ Zur besseren Lesbarkeit wurden die vorhandenen 11 ("Plurilingual comprehension") bzw. 18 ("Building on plurilingual repertoire") Deskriptoren z.T. zusammengefasst. Die mit ** markierten Deskriptoren sind im Original unter B2 angeführt, jedoch als "high level for B2", evtl. auch "suitable for the C levels", deklariert (ebd.: 162) und wurden hier inhaltlich zugeordnet.

A2	- Informationen, die in verschiedenen "versions" "in parallel" gegeben werden, für das Verstehen nutzen	- Wörter aus einer anderen Sprache nutzen, um sich in einer "routine everyday situation" verständlich zu machen - Wörter aus einer anderen Sprache nutzen, um Informationen auszutauschen, ein Problem zu erklären oder um Hilfe zu bitten
A1	- "internationalisms and words common to different languages" erkennen und schriftlich und mündlich für das Verstehen nutzen	- seine sehr begrenzten Kenntnisse in anderen Sprachen in einer "basic, concrete, everyday transaction" nutzen

Es wird deutlich, dass sich beide Skalen von einer einsprachigen Kommunikationssituation (A-Niveau) hin zu einer vielsprachigen (B-Niveau) bewegen, die rechts auf C-Niveau auch explizit als "multilingual context" gekennzeichnet ist; auch die größere Ausdifferenziertheit der Deskriptoren ab dem B-Niveau (rechts auf B1-Niveau, links im B2-C1-Bereich) spricht dafür, dass plurilinguale Kompetenz dem CV-CEFR nach gerade auch in konzeptuell nicht länger einsprachigen Kommunikationssituationen zum Tragen kommen soll. Des Weiteren fällt auf, dass die linke Skala zur schriftlichen Textrezeption tendiert, während sich die rechte eher auf Situationen der mündlichen Interaktion bezieht. Die Progression reicht in beiden Skalen vom eher lexikalisch ausgerichteten A-Niveau (Form-Transfer, prozedurales Vorwissen) hin zu satz-, text-, genre- und äusserungsbezogenen Zusammenhängen auf dem B-Niveau (Funktions-Transfer), sei es in Form von inhaltlichem, metasprachlichem oder metakognitivem Vorwissen (links) oder als teilnehmer- oder diskursbezogenes Codeswitching (rechts). Bedeutungs-Transfer hat unterschiedliche Zuordnungen: Falsche Freunde sind links unter B1, die konzeptuelle Mediation rechts hingegen auf beiden C-Niveaus zu finden; rechts bleibt auf beiden C-Niveaus zudem teilnehmer- und diskursbezogenes Codeswitching erhalten und es tritt die text- und äusserungsbezogene Mediation hinzu.

3. Plurilinguale Kompetenz in den neuen Bildungsstandards

Plurilinguale Kompetenz hat in den neuen Bildungsstandards einen Sonderstatus inne. Zwar wird sie mit in das Kompetenzmodell aufgenommen und wie alle im Außenring angeführten transversalen Kompetenzen (vgl. Abb. 1) nicht nur als Zielbereich, sondern auch als Bedingung fremdsprachlicher Bildung verhandelt.⁶

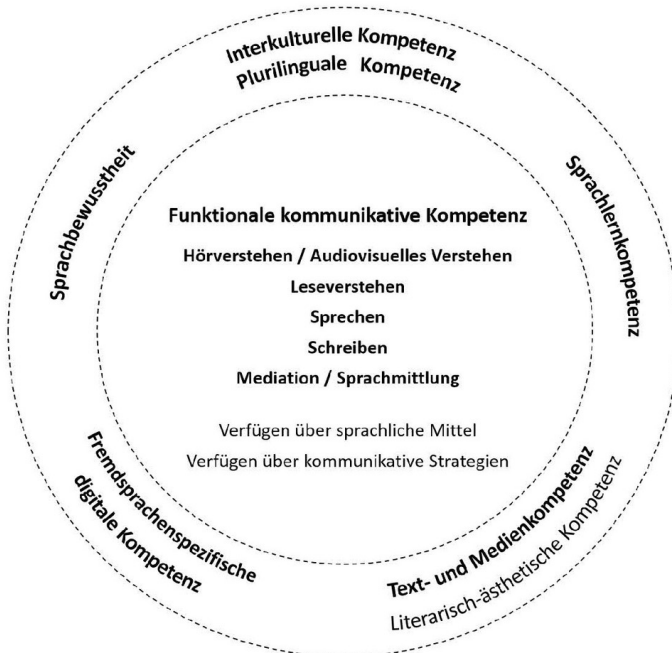


Abbildung 1: Kompetenzmodell der neuen Bildungsstandards (KMK 2023: 9)

Dabei wird sie, anders als Text- und Medienkompetenz (einschließlich der literarisch-ästhetischen Kompetenz), Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz, nicht als fachübergreifend eingestuft (KMK 2023: 8, Fußnote 4). Sie ist jedoch als einziger aller ausgewiesenen Kompetenzbereiche nicht im Standard- und Kompetenzteil des Dokuments vertreten, auch im Gegensatz zur interkulturellen

⁶ Fremdsprachenspezifische digitale Kompetenz könne auf einer allgemeinen digitalen Kompetenz aufbauen (ebd.: 7). Auch für Text- und Medienkompetenz (einschließlich der literarisch-ästhetischen Kompetenz), Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz heißt es, sie seien "bereits durch vorherige Erfahrungen mit Sprachen der primären Sozialisation und der Unterrichtssprache Deutsch angelegt" (ebd.: 8).

Kompetenz, obwohl sie gemeinsam als "plurilinguale und interkulturelle Diskurskompetenz" eingeführt werden (ebd.: 6). Vielmehr heißt es, plurilinguale Kompetenz sei "in den jeweiligen Kompetenzen und Standards abgebildet" (ebd.: 8, Fußnote 3).

3.1 Präambel und Vorstellung der Kompetenzbereiche

Die Fachpräambel widmet sich sehr ausführlich dem Themenkomplex "Mehrsprachigkeit", der zunächst als Zielbereich und – im Vergleich zu früheren Präambeln – erstmals als konkrete Kompetenz angesprochen wird. Nach einem allgemeinen Absatz zur Diskurskompetenz leitet der Text die fachspezifische Diskussion damit ein, dass Fremdsprachenunterricht die "Schülerinnen und Schüler als handelnde Akteure in einer von Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt geprägten Lebenswelt" (ebd.: 6) begreife. Von allen Kompetenzbereichen wird zuerst die "Entwicklung einer plurilingualen und interkulturellen Diskurskompetenz" als besonderer Bildungsbeitrag der ersten Fremdsprache hervorgehoben, indem der Unterricht die Schüler*innen befähige, "in einer weiteren Sprache als Deutsch zu agieren" (ebd.). Sofort springt ins Auge, dass sich diese Auslegung deutlich vom europäischen Diskurs entfernt (keine Einordnung als übergeordnete kommunikative Kompetenz, kein M+2) und Schüler*innen mit Migrationshintergrund ausblendet, die bereits in einer anderen Sprache als Deutsch agieren. Im Folgenden wird noch deutlicher, dass plurilinguale Kompetenz keinen eigenständigen Zielbereich konstituiert. Im Anschluss heißt es, sie könne durch "funktionale kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache" ausgebaut werden, die "[a]nhand sprach- und kulturspezifischer Inhalte", d.h. konzeptuell einsprachiger Diskurse, zu erwerben sei (ebd.). Der Text argumentiert hier und an weiteren Stellen klar für funktionale Einsprachigkeit als übergeordnete fachspezifische Zielvorstellung.⁷ Mehrsprachigkeit wird weiterhin – trotz aufgewerteter Begrifflichkeit – nur als legitimatorischer Fluchtpunkt bemüht, ohne dem Fremdsprachenunterricht Verantwortung für entsprechende Bildungs- und Lernprozesse zu übertragen. Auch die Konzeptualisierung von plurilingualer Kompetenz als Lernvoraussetzung, die im zweiten Schritt erfolgt, trägt zu diesem Eindruck bei. Indem die Präambel den Schüler*innen eine "bereits vorhandene plurilinguale Kompetenz (z.B. Erfahrungen mit unterschiedlichen Registern, Dialekten, Herkunftssprachen)" (ebd.) zuschreibt, valorisiert sie zwar innere und migrationsbedingte

⁷ Diese Gewichtung verdeutlichen auch die zentrale Anordnung von funktionaler kommunikativer Kompetenz im Kompetenzmodell (vgl. Abb. 1), der dritte Absatz der Präambel, der sich wie eine Reminiszenz früherer Versionen liest (Ausbau individueller Mehrsprachigkeit; ebd.: 6), sowie der erste Absatz zur Vorstellung der Kompetenzbereiche (ebd.: 7).

Mehrsprachigkeit und öffnet sich für die Vorstellung, dass Mehrsprachigkeit auch jenseits von fremdsprachlicher Bildung (in meist prestigeträchtigen Fremdsprachen) zu erlangen ist. Durch den Einbezug von innerer Mehrsprachigkeit entfernt sie sich jedoch von der europäischen M+2-Formel sowie dem im Fach Deutsch angelegten Mehrsprachigkeitsbegriff⁸ und entbindet den Fremdsprachenunterricht (zumindest indirekt) davon, noch einen spezifischen Bildungsauftrag im Bereich Plurilingualität leisten zu müssen.

Bei der Vorstellung der Kompetenzbereiche wird mit großem Nachdruck für plurilinguale Kompetenz als Lernvoraussetzung argumentiert. Vom europäischen Diskurs werden vor allem die bildungstheoretische Dimension und das Heterogenitätsmerkmal von plurilingualer Kompetenz aufgegriffen:

Aufgrund ihrer jeweiligen Sprachbiographien (z.B. durch familiäre, soziale, unterrichtliche Kontexte) stehen allen Schülerinnen und Schülern bereits zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts interkulturelle und plurilinguale Kompetenzen zur Verfügung. Sie können sehr unterschiedlich ausgeprägt sein, bilden aber in allen Fällen ein Repertoire für die Aneignung der ersten und weiterer schulischer Fremdsprachen. Dieses Repertoire sollte wertgeschätzt, systematisch aufgegriffen und ausgebaut werden. (KMK 2023: 7)

Mit dem letzten Satz lässt sich direkt an mehrsprachigkeitsdidaktische Verfahren anknüpfen, für die typisch ist, dass "die zu unterrichtende Sprache mit explizitem Einbezug der bereits vorhandenen Mehrsprachigkeit der SuS unterrichtet wird" (Hu 2017: 248). Der Text macht hier auch deutlich, dass die Aktivierung von Vorwissen nicht automatisch erfolgt, sondern von der Lehrkraft zu initiieren ist. Die sprachpraktische Dimension wird hingegen nur verkürzt wiedergegeben:

Dabei aktivieren und nutzen sie alle ihnen verfügbaren diskursiven und kommunikativen Mittel, Strategien und Kenntnisse aus verschiedenen Sprachen (Lexikogrammatik, soziolinguistisches und -kulturelles Wissen, kommunikative Strategien, usw.) als Ressource, um die Verständigung soweit als möglich in der Zielsprache zu sichern. Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist es, die plurilinguale Kompetenz so auszubauen, dass erfolgreiches kommunikatives Handeln in der Zielsprache möglich ist. (KMK 2023: 7)

Zwar ist diese Einordnung grundsätzlich mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen kompatibel, die "auch die Kompetenzentwicklung in einer Zielsprache" anstreben (Hu 2017: 248), und sie deutet eine Vielfalt an kommunikations- und lernrelevanten Vorwissensarten an (prozedural, metalinguistisch, metakognitiv und metakulturell), wenn auch weniger explizit als der CV-CEFR. Mit der Beschränkung der Repertoire-Nutzung auf einsprachig-zielsprachliche Kommunikationssituationen bleiben jedoch zentrale Definitionselemente des CV-CEFR ab

⁸ Dort wird Mehrsprachigkeit deutlich von sprachlicher Variation abgegrenzt (vgl. die Kompetenzbereiche "Sprache und Sprachgebrauch untersuchen" und "Sprachliche Verständigung und sprachliche Vielfalt untersuchen"; KMK 2022: 36, 39).

dem B1- und B2-Niveau außen vor, so der Einbezug von Texten in anderen Sprachen und teilnehmer- wie diskursbezogene Sprachwahlentscheidungen im Rahmen von Interaktion und Mediation.

3.2 Abbildung in den einzelnen Standards

Der Standard- und Kompetenzteil ist in den Ersten und Mittleren Schulabschluss (ESA und MSA) untergliedert, wobei die funktionalen kommunikativen Kompetenzen auf dem A2-Niveau (ESA) bzw. B1-Niveau (MSA) des Referenzrahmens angesiedelt sind (KMK 2023: 10). In jede Kompetenz wird zunächst beschreibend eingeführt, bevor eine Auflistung der konkreten Anforderungen erfolgt. In Anlehnung an die Begrifflichkeit der Operationalisierung im CV-CEFR führt die Kombination der Suchbegriffe 'mehrsprachig*' (nicht 'plurilingual'), 'Repertoire' bzw. 'Sprachen', 'Kenntnisse/Wissen' oder 'nutzen' zu passgenauen Funden. Demnach spiegelt sich plurilinguale Kompetenz vor allem in den Könnensbeschreibungen zur Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz wider, wo sie in der allgemeinen Kompetenzbeschreibung sowie in einzelnen Anforderungen vertreten ist. Das Aufgreifen von plurilingualer Kompetenz gerade in diesem Zusammenhang entspricht weniger dem europäischen Diskurs als vielmehr der langjährigen mehrsprachigkeitsdidaktischen Tradition im deutschsprachigen Raum, für die das Prinzip der Kognitivierung kennzeichnend ist. So definieren z.B. Hallet & Königs (2010: 303) 'Mehrsprachigkeitskompetenz' als "Fähigkeit, Kenntnisse in einer Sprache und des Sprachlernprozesses für das Erlernen einer anderen Fremdsprache zu nutzen". Kommunikations- und lernrelevantes Vorwissen werden im Fall der Sprachbewusstheit eng zusammengeführt: Sie beruhe auf "Wissen über Struktur und Gebrauch der Fremdsprache und anderer Sprachen" (KMK 2023: 23), das für die Rezeption von Texten, die sprachlich korrekte und situationsangemessene Gestaltung von Mitteilungsabsichten und die Reflexion des eigenen Sprachhandelns genutzt werden könne (ebd.). Sprachlernkompetenz hingegen betrifft nur das lernrelevante Vorwissen:

[Die] Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Sprachenlernen selbst zu steuern bzw. zu regulieren, wobei die 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. (ebd.: 24)

Bei den Niveaudifferenzierungen der Anforderungen (vgl. Tab. 2) sind aus mehrsprachigkeitsdidaktischer Perspektive zwei Aspekte problematisch.

Tabelle 2: Anforderungen der Kompetenzbereiche "Sprachbewusstheit" und "Sprachlernkompetenz" mit Bezug zur plurilingualen Kompetenz (KMK 2023: 23-25)

Die Schülerinnen und Schüler können...		
ESA		MSA
Sprachbewusstheit	- ihr Wissen über Struktur und Gebrauch der Fremdsprache und anderer Sprachen nutzen, um mündliche und schriftliche Kommunikationsformen... ... situationsangemessen zu gestalten, auch wenn sie dabei bisweilen noch sprachliche Fehler machen.	... sprachlich hinreichend korrekt und situationsangemessen zu gestalten.
	- Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Beziehungen zwischen Sprachen... ... z.B. zwischen der ersten Fremdsprache und Deutsch, erkennen und reflektieren. Mitunter benötigen sie dabei Hilfe und Unterstützung.	... in der Regel selbstständig erkennen und reflektieren.
Sprachlernkompetenz	- ihre sprachlichen Kompetenzen und ihre vorhandene Mehrsprachigkeit * reflektieren und erweitern sowie dabei zielgerichtet ein Repertoire von Strategien und Techniken des reflexiven Sprachenlernens nutzen. Mitunter benötigen sie dabei Hinweise und Unterstützung.	* in der Regel selbstständig
	- die in einer Sprache/anderen Sprachen verfügbaren Kenntnisse und Erfahrungen aus dem Erlernen anderer Sprachen zur Optimierung ihrer Sprachlernprozesse... ... nutzen. Mitunter benötigen sie dabei Hinweise und Unterstützung.	... in der Regel selbstständig nutzen.

Zwar betont die erste Könnensbeschreibung die Bedeutung der Aktivierung von Vorwissen beim Kommunizieren, ihre Differenzierung über die sprachliche Korrektheit impliziert jedoch eine Normierung über das *Native-Speaker*-Ideal. In den anderen Könnensbeschreibungen hebt die Differenzierung über den Grad an Selbständigkeit in der Vorwissensaktivierung die Bedeutung kognitiver Unterrichtsverfahren hervor. Zwar ist aus der interkomprehensions- und tertiärsprachendidaktischen Forschung bekannt, dass solche Verfahren Lernende effektiv beim Transfer unterstützen können, jedoch wird so die Fülle weiterer Faktoren ausgeblendet, die ebenfalls Einfluss auf Transferprozesse nehmen, insbesondere jene, die in der Kommunikationssituation selbst begründet liegen und durchaus auch für didaktische Inszenierung zugänglich sind (Sprachmodus, Rezeptions- und Produktionsbedingungen, Thema, Teilnehmende; Dietrich-Grappin 2020: 48).

Unterrichtsinnovative Impulse dürften eher von jenen Standards im Bereich der funktionalen kommunikativen Kompetenzen ausgehen, die auf die Rolle von in anderen Sprachen verfügbaren Kenntnissen, Fertigkeiten und erlernten Strategien eingehen (vgl. Abb. 2).

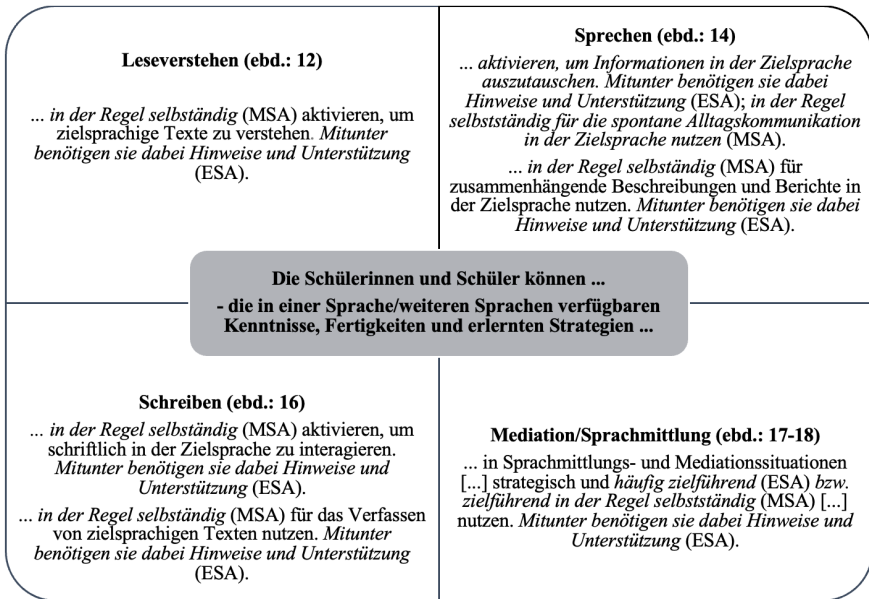


Abbildung 2: Anforderungen im Bereich der funktionalen kommunikativen Kompetenzen mit Bezug zu plurilingualer Kompetenz (KMK 2023: Seitenangaben in Abbildung integriert; Hervorhebung SDG)⁹

Neu ist hier, die Aktivierung des plurilingualen Repertoires als Teil von kommunikativer Kompetenz zu begreifen und Vorwissen als kommunikationsstrategisch (statt nur lernstrategisch) zu kontextualisieren. Damit werden die Standards direkt anschlussfähig an die Deskriptoren des CV-CEFR für das A1-B1-Niveau (vgl. Tab. 1). Auch wenn sich die Lücke beim Hörverstehen und audiovisuellen Verstehen nicht sachlogisch erklärt, die entsprechenden Könnensbeschreibungen quasi formelhaft nur an den Schluss der jeweiligen Auflistung gesetzt wurden und die Niveaudifferenzierung erneut fast ausschließlich über den Grad der Selbständigkeit erfolgt, so ist diese Entwicklung aus mehrsprachigkeitsdidaktischer Sicht gleich dreifach zu begrüßen. Für die Mehrsprachigkeitsdidaktik ist "ein inferentieller Lernbegriff zentral, bei dem man davon ausgeht, dass bereits disponibles

⁹ Ein leicht abweichender Repertoire-Verweis findet sich unter "Sprechen – Mündliche Produktion" ("ihre begrenzten Kompetenzen in den verschiedenen ihnen eventuell zur Verfügung stehenden Sprachen", ebd.: 14) sowie "Mediation/Sprachmittlung" ("ihre Kompetenzen im eigenen Repertoire", ebd.: 17). Bei der interkulturellen Kompetenz (ebd.: 21) findet er sich wie in Abb. 2 wieder: "die in einer Sprache/in anderen Sprachen verfügbaren Kenntnisse, Fertigkeiten und erlernten Strategien für Sprachhandlungen in interkulturellen (Alltags-)Situationen nutzen".

deklaratives und prozedurales Wissen mit den neu aufgenommenen Informationen interagiert" (Hu 2017: 248). Die Standards in Abb. 2 heben nun stärker als jene in Tab. 2 auch auf das prozedurale Vorwissen in anderen Sprachen ab, was Lernenden mitunter leichter zugänglich ist und den Einbezug der Herkunftssprachen erleichtert, da in ihnen nicht immer metalinguistisches oder metakognitives Vorwissen vorhanden ist. Zweitens erhöht die Verortung dieser Vorwissensaktivierung im Bereich der *skills*, d.h. einen die Unterrichtspraxis und Lehrwerksarbeit permanent prägenden Zielbereich, nachhaltig die Chance, dass mehrsprachigkeitsdidaktische Verfahren im Klassenzimmer umfangreicher und systematischer, d.h. lernziel- und progressionsspezifisch, Berücksichtigung finden. Schließlich haben die Standards für Sprechen und Mediation/Sprachmittlung das Potential, entscheidende Impulse für eine veränderte mündliche Fehler- und Kommunikationskultur zu setzen, die dazu beitragen kann, die Selbstregulation der Lernenden bei der Aktivierung auch anderer lernrelevanter Vorwissensarten dauerhaft zu steigern. Beim Sprechen fällt positiv auf, dass weitere Könnensbeschreibungen ausgewiesen sind, die intra- und interlingualen Produktionstransfer als Kommunikationsstrategie einbetten:

- [A]us dem eigenen Repertoire passende Wendungen abrufen und erproben. / Gesten oder ein nicht ganz passendes Wort aus dem eigenen Repertoire verwenden, um eigene Aussagen zu verdeutlichen. (ESA)
- [N]eue Ausdrücke und Kombinationen von Ausdrücken einüben und ausprobieren und um Rückmeldung dazu bitten. / [S]prachlich oder inhaltlich ähnliche Wörter verwenden, im Versuch ein fehlendes Wort zu paraphrasieren. (MSA; KMK 2023: 13)

Wenn auch der Unterrichtsdiskurs Raum schafft für die Kompensation lexikalischer Lücken mithilfe des plurilingualen Repertoires (die auf individuellen Annahmen über interlinguale Ähnlichkeitsbeziehungen basiert), ermöglicht dies den Schüler*innen bereits in den ersten Lernjahren die Erfahrung von Selbstkompetenz sowie ein Mehr an mitteilungsbezogener Diskursteilhabe (Dietrich-Grappin 2020: 226-231). Im Hinblick auf Mediation/Sprachmittlung ist begrüßenswert, dass verschiedene Formulierungen fallen, die sie als interaktiven Prozess im Umgang auch mit herkunfts- und erfahrungsbasierten (statt nur sprachlich konzipierten) Verständnisschwierigkeiten kontextualisieren. Auch auf der Ebene des Unterrichtsdiskurses sollte es selbstverständlich sein, Lernende unterschiedlicher Herkunft und Erfahrung "beim Mitteln von Textinhalten und Konzepten sowie beim Ermöglichen und Gestalten von Kommunikation" (KMK 2023: 17) eine aktive Rolle einnehmen zu lassen.

4. Fazit und Ausblick

Abschließend lässt sich festhalten, dass die neuen Bildungsstandards durchaus innovative Impulse zum Umgang mit Plurilingualität im Fremdsprachenunterricht setzen, auch wenn ein Paradigmenwechsel und eine Neupositionierung fremdsprachlicher Bildung in der Migrationsgesellschaft ausbleiben. Positiv hervorzuheben sind die Konkretisierung von Mehrsprachigkeit als "plurilinguale und interkulturelle Diskurskompetenz", d.h. als übergeordnete kommunikative Kompetenz, sowie jene Standards, die "mehrsprachiges Wissen [...] auf umfassendere Art" (Bärenfänger et al. 2019: 10) in die kommunikativen Teilkompetenzen integrieren. Diese Einbettung eröffnet eine neue Perspektive auf die unterrichtliche Aktivierung von Vorwissen, die helfen könnte, die vielbeklagte Kluft zwischen mehrsprachigkeitsdidaktischem Diskurs (an der Kognitivierung von Lernprozessen orientiert) und Unterrichtspraxis (an der Überprüfung kommunikativer Teilkompetenzen orientiert) zu schließen. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik ist deshalb aufgerufen, sich in Zukunft stärker auch mit *Communication Awareness* und der didaktisch indizierten Aktivierung von prozeduralem Vorwissen zu beschäftigen und dabei die gängige Lehrwerks- und curriculare Progression mitzubedenken.

Die Bildungspolitik hat sich in der Auseinandersetzung mit plurilingualer Kompetenz in den nächsten Jahren noch wichtige Fragen zu stellen. Es mag zwar vor dem Hintergrund der obigen Ausführungen ein kluger Schachzug gewesen sein, zunächst keine eigenen Standards für plurilinguale Kompetenz vergeben zu haben, zumal für sie – im Gegensatz zu den anderen, rund 20 Jahren alten Kompetenzbereichen – noch keine empirischen Daten aus dem deutschen Bildungssystem vorliegen. Klar ist aber auch, dass spätestens bei der Novellierung der Standards für das Abitur (B2-C1) eine Aufnahme von plurilingualer Kompetenz nur dann Sinn macht, wenn Bereitschaft besteht, sich kritisch mit dem funktionalen Einsprachigkeitsideal auseinanderzusetzen. Dazu würde gehören, die bislang nur erwähnten mehrsprachigen Kommunikationssituationen (KMK 2023: 6f.) in den Standard- und Kompetenzteil zu überführen. Der Begriff der 'plurilingualen Kompetenz' hat definitiv das Potential, fremdsprachliche Bildung im Spiegel aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen von Grund auf neu zu denken:

Das mit ihr verbundene oberste Bildungsziel ist die Fähigkeit der Individuen zur kulturellen und sprachlichen Integration in mehrsprachige, diversifizierte Gesellschaften und zur Partizipation an mehrsprachigen gesellschaftlichen Diskursen auch in einer anderen als der eigenen Sprache (mehrsprachige Diskursfähigkeit). (Hallet & Königs 2010: 305)

Dazu darf sich die Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht länger nur für die Lernökonomie in der Zielsprache verantwortlich fühlen (ebd.), sondern sie muss sich auch

als normative Didaktik positionieren und verstärkt dazu beitragen, Mehrsprachigkeit als Bildungsaufgabe in ihren kommunikativen Implikationen zu beschreiben.

Eingang des revidierten Manuskripts 13.03.2024

Literaturverzeichnis

- Bärenfänger, Olaf; Harsch, Claudia; Tesch, Bernd & Vogt, Karin (2019): Reform, Remake, Retusche? Diskussionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zum Companion to the CEFR (2018). *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 30: 1, 7-13.
- Burwitz-Melzer, Eva (2019): Konzepte und Skalen zu Plurikulturalität und Plurilingualität im Companion Volume. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 30: 2, 181-198.
- Coste, Daniel (1991): Diversifier, certes... In: Coste, Daniel & Hébrard, Jean (eds.): *Vers le plurilinguisme ? Ecole et politique linguistique*. Paris : Hachette, 170-176.
- Coste, Daniel ; Moore, Danièle & Zarate, Geneviève (2009) : *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires* (2^e éd.). Strasbourg : Conseil de l'Europe [Online: <https://rm.coe.int/168069d29c>, 30.12.2023].
- Coste, Daniel & Cavalli, Marisa (2015): *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école* [Online: <https://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les-fonctions-de-mediation-de-l-ecole/16807367ef>, 30.12.2023].
- Council of Europe (ed.) (2016): *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Pluricultural Education* [Online: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621>, 30.12.2023].
- Council of Europe (ed.) (2018): *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors* [Online: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>, 30.12.2023].
- Dietrich-Grappin, Sarah (2020): *Mehrsprachigkeitskompetenz als Bildungsziel im schulischen Tertiärsprachenunterricht. Transferbasierte Kommunikationsstrategien im Kontext von spontaner Mündlichkeit und Zwei-Sprachen-Aufgaben*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Europäische Kommission (Hrsg.) (1996): *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* [Online: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf, 30.12.2023].
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- European Centre for Modern Languages & Council of Europe (eds.) (2012): *FREPA – A Framework of Reference for Pluralistic Approaches* [Online: <https://www.ecml.at>

- /Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-EN.pdf?ver=2018-03-20-120658-443, 30.12.2023].
- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (2010): Mehrsprachigkeit und vernetzendes Sprachenlernen. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer/Klett, 302-312.
- Hu, Adelheid (2017): Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Aufl.). Stuttgart: Metzler, 248-250.
- KMK = Kultusministerkonferenz der Länder (2022): *Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA)* [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf, 30.12.2023].
- KMK = Kultusministerkonferenz der Länder (2023): 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, 30.12.2023].
- Rossa, Henning & Porsch, Raphaela (2019): Zur Relevanz des Companion Volume to the CEFR für die Weiterentwicklung nationaler Bildungsstandards für die erste Fremdsprache. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 30: 2, 233-250.