

Die dienende Funktion der sprachlichen Mittel in den Bildungsstandards oder: Geht die Vogel-Strauß-Politik weiter?

Markus Kötter¹ und Ralf Gießler²

Two decades after the Standing Conference of Ministers of Education and Cultural Affairs of the German *Länder* (KMK) had published a first set of standards for foreign language teaching (FLT) for grades 5-10 at secondary school level (KMK 2004; 2005), new joint standards were decreed (KMK 2023). Whereas functional communicative competences and intercultural competence are clearly prioritised, lexis and grammar are assigned a subordinate role (a "serving function", KMK 2004: 14, 2005: 13). This text explores in detail how the KMK standards deal with these two core areas of FLT and in how far the approach taken by the KMK is conducive to sustained and lasting success in foreign language learning and teaching. In addition, the decision made by the authors of the new generation of curricular standards to merge lexis and grammar as "lexicogrammar" is commented on since vital aspects of language learning such as the study of grammar and vocabulary may be overlooked by practicing teachers.

1. Einleitung

Als Reaktion auf enttäuschende Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler (SuS) in internationalen Schulleistungstudien wurde nach der Jahrtausendwende ein Reformprozess eingeleitet, der in die curriculare Festlegung von Kompetenzzielen in Form von Bildungsstandards für den Mittleren und den Hauptschul- bzw. Ersten Schulabschluss (MSA, HSA und ESA) sowie deren regelmäßige Überprüfung in empirischen Untersuchungen mündete (sog. "Bildungstrend", vormals "Ländervergleich"). Mit der Verabschiedung der Bildungsstandards (BiSta) für das Lehren und Lernen der ersten Schulfremdsprache für den MSA (KMK 2004) sowie für den HSA (2005; im Folgenden zitiert als: BiSta04 bzw. BiSta05) haben sich die Bundesländer verpflichtet, diese BiSta bei der Erarbeitung ihrer Kernlehrpläne zu beachten. Bestand bis zu ihrer Verabschiedung ein impliziter, aus vielen Lehrplänen aber dennoch gut erkennbarer Konsens darüber, dass allen (!) Lernbereichen der gleiche Wert für die Entwicklung fremdsprachlicher Handlungsfähigkeit zukommt, so ging die Einführung der BiSta einher mit einer Neubewertung der Relevanz einzelner Aspekte von Sprachkompetenz.

¹ Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Markus Kötter, Didaktik der englischen Sprache, Universität Siegen, Adolf-Reichwein-Str. 2, 56076 Siegen, E-Mail: koetter@anglistik.uni-siegen.de

² Korrespondenzadresse: Dr. Ralf Gießler, Didaktik des Englischen, Bergische Universität Wuppertal, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal, E-Mail: giessler@uni-wuppertal.de

"Die sprachlichen Mittel Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Intonation und Orthographie sind funktionale Bestandteile der Kommunikation und haben grundsätzlich dienende Funktion. Im Vordergrund steht die gelungene Kommunikation", heißt es gleichlautend in den BiSta04 (KMK 2004: 14) und den BiSta05 (KMK 2005: 13). Damit aber unterscheiden die BiSta seit nun fast zwei Jahrzehnten zwischen scheinbar höherwertigen bzw. "im Vordergrund" stehenden Bereichen und solchen mit nur "dienende[r] Funktion" (ebd.). Denn nahezu wortgleich ist in den neuen kombinierten Standards für den ESA und den MSA nachzulesen: "In der Vermittlung und bei der Aneignung der funktionalen kommunikativen Kompetenz haben die sprachlichen Mittel [...] grundsätzlich dienende Funktion, da die gelingende Kommunikation im Vordergrund steht" (KMK 2023: 18; im Folgenden zitiert als BiSta23).

Bereits kurz nach der Veröffentlichung der ersten Generation der BiSta bezeichnete Wolfgang Zydatis (2005: 206) dieses Vorgehen als "'Vogel Strauß'-Strategie [sic] der [Bildungs]standards gegenüber den linguistischen Kompetenzen". Während der "Kommunikation" ein nahezu uneingeschränktes Primat eingeräumt werde, würden die Mittel und Wege, durch welche die Fähigkeit zur Teilnahme daran erreicht werde, weder hinreichend benannt noch beschrieben. Diese Herabstufung der "linguistische[n] Komponente" (ebd.: 207) von Sprachenlernen lasse aber wenig Gutes für "das funktionale Sprachkönnen unserer Schülerinnen und Schüler" (ebd.) erwarten, auch wenn die Diktion "Verfügen über sprachliche Mittel" (KMK 2023: 18) das Vorhandensein eines angemessenen Wortschatzes quasi als naturgegeben voraussetze.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, zu untersuchen, ob und, wenn ja, inwieweit die Herabstufung der sprachlichen Mittel, von denen wir hier exemplarisch für ihre Gesamtheit die Lernbereiche Wortschatz und Grammatik in den Blick nehmen, in den BiSta23 eine Fortsetzung erfährt und wie diese Bereiche in einem zentralen curricularen Dokument wie den BiSta konzeptualisiert werden. Um sowohl Kontinuitäten wie auch Veränderungen zwischen den alten und den neuen BiSta nachzeichnen zu können, beginnt der Beitrag mit einer Zusammenfassung des Umgangs mit Wortschatz und Grammatik in den BiSta04 und BiSta05 sowie einem Überblick zum Echo darauf (Kapitel 2). In Kapitel 3 und 4 werden die zentralen Passagen zu Wortschatz und Grammatik aus den BiSta23 vorgestellt und kommentiert. Am Schluss fassen wir noch einmal die zentralen Ergebnisse unserer Untersuchung zusammen.

2. Wortschatz und Grammatik in den Bildungsstandards von 2004 und 2005

In den folgenden Abschnitten 2.1 sowie 2.2 werden zentrale Aussagen aus den BiSta von 2004 und 2005 zu den Lernbereichen Wortschatz und Grammatik zusammengestellt und kommentiert. Anschließend wird in Abschnitt 2.3 darauf eingegangen, welchen Widerhall die neuen Bildungsstandards als Reaktion auf die benannte Zuschreibung auslösten.

2.1 Wortschatz in den Bildungsstandards von 2004 und 2005

Die Autorinnen und Autoren der ersten Generation der Bildungsstandards haben sich dafür entschieden, den "sprachlichen Mitteln" pauschal eine "dienende Funktion" beizumessen (KMK 2004: 14 bzw. KMK 2005: 13). Diese "dienende Funktion" der sprachlichen Mittel spiegelt sich auch in der Aufmerksamkeit und der Textmenge wider, welche sie in den BiSta erfahren. Sowohl die BiSta04 als auch die BiSta05 enthalten genau einen Absatz zum Thema Wortschatz. Im Zentrum dieses in den HSA-Standards fünfeinhalb Zeilen umfassenden Passus steht, dass die SuS einen "elementaren Wortschatz" beherrschen sollen, "der sich aus vertrauten Themen entwickelt hat, hochfrequente Einheiten einschließt und für die Bewältigung elementarer Kommunikationsbedürfnisse [...] hinreichend ist" (KMK 2005: 13). Im Kern des neuneinhalb Zeilen umfassenden Pendants zu diesen Ausführungen in den BiSta für den MSA heißt es, dass die SuS über einen "hinreichend großen Wortschatz verfügen sollen", um sich "über die häufigsten Alltagsthemen [...] äußern zu können" (KMK 2004: 14f.). Jenseits dieser allgemeinen Aussagen enthalten die BiSta keine weiteren Ausführungen etwa zum Umfang oder zur Zusammensetzung der je zu erwerbenden Wortschätze (z.B. Orientierung an Kriterien wie Worthäufigkeit, Gebrauchswert, Verbreitung innerhalb bestimmter Register bzw. über diese hinweg (*Range*) Lernbarkeit, usw.; siehe auch Kötter 2022: 14-16). Vielmehr wird bereits in den einleitenden Bemerkungen zur "Verfügung über sprachliche Mittel" angekündigt, dass es in den BiSta04 bzw. den BiSta05 erstens "keine detaillierten Listen" (KMK 2004: 14 bzw. KMK 2005: 13) zu den Bereichen Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Intonation und Orthographie geben werde (obwohl das für Grammatik letztlich nur bedingt durchgehalten wurde; siehe auch Kapitel 2.2.). Zweitens wird darauf verwiesen, die "Entscheidung darüber[, welche konkreten Anforderungen hier aufgestellt werden,] bleib[e] den einzelnen Ländern vorbehalten" (ebd.).

2.2 Grammatik in den Bildungsstandards von 2004 und 2005

Der zentrale Deskriptor für den Bereich Grammatik in den BiSta für den MSA von 2004 besagt, dass die SuS "im Allgemeinen über verwendungshäufige grammatische Strukturen [verfügen,] diese intentions- und situationsangemessen anwenden [können] und ein elementares Strukturbewusstsein entwickelt [haben]" (KMK 2004: 15). Nach Bemerkungen zur Korrektheit dieses Outputs, dem Hinweis, dass auch hier die Sprachrezeption besser entwickelt sei als produktives Können und der Aussage, dass die SuS zudem "ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen ausreichend korrekt verwenden" (ebd.) können, wird in sieben Unterpunkten aufgelistet, welche spezifischen Sprachhandlungen die SuS ausführen können sollen. Dabei wird teils auf hierzu nötige grammatische Strukturen verwiesen, etwa wenn es heißt: "Informationen wörtlich und vermittelt wiedergeben (direkte/indirekte Rede)" (ebd.). Bei der Mehrzahl der Spiegelstriche fehlen aber solche konkreten Angaben zu den entsprechenden grammatischen Strukturen.

Die den BiSta04 ein Jahr später an die Seite gestellten BiSta für den HSA führen zu Grammatik einleitend aus, dass die SuS "einfache Strukturen intentions- und situationsangemessen verwenden [können]" (KMK 2005: 13). Nachdem auch hier ergänzend auf die potenzielle Fehlerhaftigkeit dieser Aussagen und das Verhältnis zwischen Produktion und Rezeption verwiesen wird, erläutern fünf Spiegelstriche das Gemeinte genauer. Für beide Abschlüsse, MSA und HSA, werden u.a. die Beherrschung der Verneinung, von Präteritum, Präsens und Futur und von essenziellen Präpositionen und Konjunktionen benannt, wenn auch teils mit leicht unterschiedlichen spezifischen Zielen sowie beim HSA teils nur rezeptiv. So müssen z.B. nur SuS mit dem Abschlussziel MSA Passivsätze nicht nur verstehen, sondern auch selbst bilden können.

Man kann die Knappheit dieser Ausführungen als Ausdruck der gewünschten Outputorientierung im Zuge des Reformprozesses ansehen. Dass für die Autorinnen und Autoren der BiSta04 und der BiSta05 die für erfolgreiches Sprachhandeln erforderlichen grammatischen Strukturen im Hintergrund stehen bzw. überhaupt geringere Relevanz haben, erklärt sich aber schlichtweg dadurch, dass umgesetzt wurde, was in den BiSta04 bzw. BiSta05 einleitend zum "Beitrag der ersten Fremdsprache zur Bildung" unter Verweis auf den "Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen" (GeR; Europarat 2001) formuliert wird. Dort steht nämlich: "Der hier gewählte Bezug auf die Systematik des GeR lässt Traditionen des schulischen Fremdsprachenlernens, die von Lexik, Grammatik und Textstrukturen ausgingen, in der Darstellung der Standards in den Hintergrund treten" (KMK 2005: 7).

2.3 Reaktionen auf den Umgang mit Wortschatz und Grammatik in den Bildungsstandards von 2004 und 2005

Aus Sicht der Romanistik bilanzieren Bürgel & Reimann (2017: 8) mehr als 10 Jahre nach der Veröffentlichung der Bildungsstandards, "dass im Zuge der Kompetenzorientierung die Relevanz der sprachlichen Voraussetzungen für das Fremdsprachenlernen gerade auch in der deutschen Fremdsprachendidaktik vorübergehend aus dem Blick geraten war". Die im Nachgang zu ihrer Veröffentlichung geführten Diskussionen der BiSta in der fremdsprachendidaktischen *Community* fokussierten häufig zum einen die Vernachlässigung inhaltlicher Aspekte und eine Entkulturalisierung des Fremdsprachenlernens sowie zum anderen die Vernachlässigung der Prozessorientierung fremdsprachlichen Lernens (Bausch, Burwitz-Melzer, Königs & Krumm 2005; Meißner 2006; Lüger & Rössler 2008; Bausch, Burwitz-Melzer, Königs & Krumm 2009; Quetz & Vogt 2009).

In den erwähnten Sammelpublikationen ist es (für die Englischdidaktik) vorwiegend Wolfgang Zydaiß (2009: 190), der auf die zentrale Bedeutung von "funktionalen Wortschatz- und Grammatikkenntnissen (also objektsprachlichen Kompetenzen im engeren Sinne)" hinweist. Die "offenkundige Abwertung lexikogrammatischer Kompetenzen" (Zydaiß 2008: 21) in den BiSta hält er vor dem Hintergrund der Komplementarität von Sprachwissen und -können für eine "fragwürdige Entscheidung" (ebd.). Im Rahmen von Vorarbeiten zur Evaluation der bilingualen Züge in Berlin hat sich Zydaiß intensiv mit den neuen Standards auseinandergesetzt (Zydaiß 2005; 2007). Nicht zuletzt die implizierte Herabstufung der sprachlichen Mittel über die Metaphorik der Dienerschaft sieht er dabei kritisch. Denn er bezweifelt, ob sich Lehrkräfte auf der Basis eines curricularen Dokuments mit nicht weiter erläuterten Setzungen und vagen Formulierungen von der "isolierten Spracharbeit an Wörtern und Strukturen abbringen" (Zydaiß 2005: 211) und von der "Notwendigkeit einer Verzahnung linguistischer und kommunikativ-pragmatischer Kompetenzen überzeugen" (ebd.) lassen. Zudem traut er Formulierungen wie "ein grundlegendes und in Teilbereichen differenziertes Ausdrucksvermögen" (KMK 2005: 11) oder ein "hinreichend großer Wortschatz" (ebd.) nicht zu, die Skepsis hinsichtlich der von den KMK-Standards angestrebten Integration linguistischer Teilkomponenten aufzulösen, da die zitierten Bezugnahmen "vage, diffus, wenig strukturiert und homogen sowie zum Teil sogar defizitär" (Zydaiß 2005: 209) erscheinen.

Diese Kritik wiegt auch deshalb schwer, weil die Konzeptualisierung der sprachlichen Mittel in den BiSta in deutlichem Kontrast zum GeR steht. Während es in letzterem für die einzelnen Teilkompetenzen eine "sprachübergreifende Systematik von beträchtlicher Schlüssigkeit und konzeptueller Präzision" (ebd.) gibt,

so ist dies in den BiSta nicht der Fall. Der Verzicht auf dezidiert ausgewiesene linguistische Teilkomponenten in einem kommunikativ ausgerichteten Unterrichts- und Testkonstrukt kommt aber für Zydatiŕ einem "Glaubenssatz" nahe, mit dem man keine Schulpolitik machen sollte (ebd.: 207). Dem Urteil von Zydatiŕ, dass den BiSta "die fokussierende konzeptuelle Mitte – sprich: das einigende Prinzip, das zwischen den verschiedenen, an der Entwicklung der fremdsprachlichen Sprachfähigkeit beteiligten Teilkompetenzen vermitteln könnte" (ebd.: 210), fehlt, kann man auch weiterhin beipflichten. Wenn nämlich in "Schulfächern wie den modernen Fremdsprachen grundlegende Parameter des Lerngegenstands und inhärente Strukturmerkmale des Lehr-Lernprozesses über Gebühr außer Acht gelassen werden", dann kommt dies in der Tat einer "'Vogel Strauß'-Strategie [sic]" (ebd.: 210f.) gegenüber den sprachlichen Mitteln gleich.

3. Wortschatz in den Bildungsstandards 2023

In diesem Kapitel werden relevante Passagen aus den BiSta23 zum Bereich Wortschatz im Hinblick auf die Frage nach dem Stellenwert der sprachlichen Mittel kommentiert. Zudem wird erörtert, inwieweit die beschriebenen Bildungsziele gegenüber den Dokumenten von 2004 und 2005 "eine deutlich weitergehende Konkretisierung der Standardformulierungen" (KMK 2023: 2) erfahren haben, sodass die BiSta23 nun eine bessere "Orientierungsfunktion" (ebd.) für Bildungsverantwortliche, Schulpersonal und unterrichtende Lehrkräfte haben. Dabei muss grundsätzlich die outputorientierte Natur des curricularen Dokuments "Bildungsstandards" berücksichtigt werden, das "sich auf die zentralen fachlichen Kompetenzen" (ebd.) beschränken möchte. Wer in den Ausführungen zu den sprachlichen Mitteln der neuen BiSta23 allerdings Konkretisierungen in Form von grammatischen Inventaren oder nun z.B. auch Angaben zur Herkunft oder Struktur des zu lernenden Wortschatzes erwartet, wird enttäuscht, auch wenn dies mit der Charakteristik eines outputorientierten Lehrplans durchaus vereinbar wäre.

Im Lichte der Kritik an der ersten Generation der BiSta ist (1) zu fragen, welchen Stellenwert die BiSta23 den sprachlichen Mitteln einräumen. Denn die KMK erkennt selbst an, dass es mehr als 18 Jahre nach der Veröffentlichung der ersten Generation der BiSta einen hohen Überarbeitungsbedarf gibt. Diesen will sie in Form von "Konkretisierung[en] der Standardformulierungen" (ebd.) einlösen, um so die "Orientierungsfunktion" (ebd.) der Standards zu erhöhen. Insofern ist (2) zu klären, inwieweit die BiSta23 ihrem selbst formulierten Anspruch genügen, präzisere Vorgaben zu machen als zuvor. Schließlich gilt es im Rekurs auf die etwa von Zydatiŕ geäußerten Bedenken an den BiSta04 und den BiSta05 (3)

zu prüfen, ob die BiSta23 Wege aufzeigen, "wie die Schulung textbasierter kommunikativer Kompetenzen mit einer textintegrierten Spracharbeit verbunden werden kann" (Zydatiś 2005: 211), so dass Lehrkräfte sich "von der isolierten Spracharbeit an Wörtern und Strukturen abbringen" und von der "Notwendigkeit einer Verzahnung linguistischer und kommunikativ pragmatischer Kompetenzen" (ebd.) überzeugen lassen. Findet sich also in den neuen BiSta ein "einigendes Prinzip" (ebd.: 210), das zwischen den einzelnen Teilkompetenzen, die an der Entwicklung der Sprachfähigkeit beteiligt sind, vermittelt?

3.1 Stellenwert der sprachlichen Mittel am Beispiel des Wortschatzes

Die BiSta23 weisen den sprachlichen Mitteln wie schon die BiSta der ersten Generation eine "grundsätzlich dienende Funktion" (KMK 2023: 18) zu. Nimmt man diese Metaphorik beim Wort, so stellt sich damit aber zugleich die Folgefrage nach der Wichtigkeit des 'Dieners' im 'Hofstaat' der kommunikativen Kompetenzen. Zweifellos trägt er dazu bei, dass der Hofstaat funktioniert und die Amtsträger ihre Aufgaben erledigen können. Doch enthalten die BiSta23 hier eine begriffliche Unschärfe. Die Verwendung der passenden sprachlichen Mittel diene, so ist dort zu lesen, der "gelingende[n] Kommunikation" (ebd.). Folglich seien sie "Kompetenz bildende, funktionale Bestandteile des sprachlichen Systems und der Kommunikation" (ebd.). Dabei rekuriert diese Formulierung auf den Aspekt der Performanz. Hier vermengen die BiSta23, wenn vom "sprachlichen System" die Rede ist, allerdings entgegen den Konventionen der angewandten Linguistik Fertigkeiten (*Skills*) mit dem Sprachsystem (*System*), statt sie separat zu behandeln.

Die gängige Unterscheidung von Sprachsystem und Fertigkeiten wird also unterlaufen. Das kann zu Unklarheiten hinsichtlich der Vermittlung von Wortschatz und Grammatik im Unterricht führen. Ein curriculares Dokument, welches eine Orientierungsfunktion für die Gestaltung von Unterricht einnehmen will (s.o.), sollte aber (a) Performanz und Kompetenz nicht vermengen und (b) Wege aufzeigen, wie die für den Vollzug von Sprech- und Schreibenlässen (Fertigkeiten) wichtigen Bestandteile des Sprachsystems vermittelt werden sollen.

3.2 "Konkretisierung der Standardformulierungen"

Die sprachlichen Mittel sollen "gelingende Kommunikation" (KMK 2023: 18) ermöglichen, die naturgemäß als Ziel im Vordergrund steht. Die recht globale Aussage, dass die "kommunikativen Ziele [...] u.a. abhängig vom erreichten

Kompetenzniveau und der Kooperationsbereitschaft der Kommunikationspartnerinnen und -partner – mit unterschiedlichen sprachlichen Mitteln erreicht werden" (ebd.) können, wird jedoch auch in den BiSta23 nur gelegentlich konkretisiert. Zwar wird an mehreren Stellen die Notwendigkeit einer situationsangemessenen Verwendung von Wortschatz bzw. der sprachlichen Mittel benannt: So sollen SuS beim MSA "ein Repertoire von häufig gebrauchten Wendungen, Konstruktionen und Phrasen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, hinreichend korrekt verwenden" (ebd.: 19). Beim ESA wiederum sollen sie "einfache, gut memorierte Wendungen durch den Austausch einzelner Elemente an andere Situationen und Sachverhalte anpassen" (ebd.) können. Als globale Outputstandards sind diese Formulierungen akzeptabel. Wie ihre Rückverflüssigung in ein "lehrerlernetheoretisches Aneignungsverständnis" (Oelkers & Reusser 2008: 400) von Lehrkräften, Lehrerausbildnern und Schulaufsicht zu leisten ist, bleibt aber nicht nur hier offen.

Eine zumindest ansatzweise Konkretisierung enthalten die BiSta23 bezüglich des Umgangs mit unbekannter Lexik. Hier sollen die SuS dazu in der Lage sein, "die Bedeutung unbekannter Wörter in routinemäßigen Alltagskontexten zu erschließen" (ESA) bzw. "in einem Text aus ihren Bestandteilen und dem Kontext ab[zu]leiten" (MSA; KMK 2023: 12). Auch der Hinweis, dass die SuS mit MSA dazu fähig sein sollen, "sprachlich oder inhaltlich ähnliche Wörter [zu] verwenden, [um] ein fehlendes Wort zu paraphrasieren" (ebd.: 16), stellt eine Präzisierung gegenüber den BiSta04 dar, ebenso wie das für den ESA benannte Ziel, dass die SuS "aus dem eigenen Repertoire passende Wendungen abrufen und erproben können", während SuS mit MSA "neue Ausdrücke und Kombinationen von Ausdrücken einüben und ausprobieren und um Rückmeldung dazu bitten" (ebd.: 13) können sollen. Bemerkenswert bleibt trotz dieser Beispiele aber zum einen, dass die Gesamtzahl solch präziser Aussagen auch in den BiSta23 gering bleibt. Zum anderen entstammt, und dieser Umstand ist noch wichtiger, keines der soeben angeführten Zitate einem Abschnitt zum Thema Wortschatz, sondern sie sind gewissermaßen quer über die BiSta23 verstreut.

3.3 Die Konzeptualisierung von Wortschatz und Grammatik als "Lexiko-Grammatik"

Es gibt in den BiSta23 keinen eigenen Abschnitt zum Thema Wortschatz, ebenso wie es keinen separaten Passus zur Grammatik gibt (siehe auch Kapitel 4). Die vormals eigenständigen Bereiche werden nun unter dem neuen Abschnitt "Lexiko-Grammatik" (ebd.: 18) zusammengefasst. Gleichzeitig ist im übergreifenden

Abschnitt zum "Verfügen über sprachliche Mittel" Folgendes zu lesen: "Die Vermittlung und die Aneignung von Wortschatz im Sinne komplexer lexiko-grammatischer Einheiten sind mit Blick auf die funktionale kommunikative Kompetenz zentral" (ebd.). Damit rückt der in die BiSta23 nun neu aufgenommene Abschnitt zur Lexiko-Grammatik nicht nur textstrukturell an die Stelle der Abschnitte zum Wortschatz und zur Grammatik in den BiSta04 und den BiSta05, sondern der zuletzt zitierte Satz aus den BiSta23 verdeutlicht zudem, dass selbst innerhalb der Bereiche Wortschatz und Grammatik noch einmal eine neue Schwerpunktsetzung vorgenommen wurde: Nicht der Grundwortschatz des Englischen oder einer romanischen Sprache bzw. ein zweckdienlicher Mix aus Einzelwörtern und dem, was Nation (2008: 117) als "multi-word items" und Nation und Webb (2017: 13) als "multi-word combinations" bezeichnen, wird von den Autorinnen und Autoren der BiSta23 im Wortschatzbereich als "zentral" "mit Blick auf die funktionale kommunikative Kompetenz" angesehen und entsprechend auch so deklariert, sondern nur noch "Wortschatz im Sinne komplexer lexiko-grammatischer Einheiten" (KMK 2023: 18). Damit ist klar, warum zumindest die meisten der in Abschnitt 3.2 zitierten konkreten Aussagen zur Wortschatzarbeit dort zu finden sind, wo sie stehen. Denn im Bereich "Lexiko-Grammatik" lassen sie sich schlicht nicht unterbringen.

Dass die neuen BiSta23 Wortschatz und Grammatik unter der Überschrift "Lexiko-Grammatik" zusammenfassen, erklärt sich möglicherweise dadurch, dass manche Forschende, darunter Siepmann (2007: 70), bereits vor einigen Jahren gefordert haben, dass Wortschatz "grundsätzlich in Einheiten oberhalb der Wortebene gelehrt werden" solle. Noch weiter geht z.B. Hutz (2018: 135), wenn er schreibt: "Thus, rather than regarding grammar and lexis as two different entities, which need to be treated in an isolated way in the classroom, it makes much more sense to adopt a lexico-grammatical approach for the classroom." Da jedes Wort einen "substantial amount of grammatical information" enthalte, verhalte es sich syntaktisch gemäß "its own grammatical profile" (ebd.: 133).

Unklar bleibt aber, welchen Stellenwert die Wortschatzarbeit jenseits des Bereichs der Lexiko-Grammatik einnehmen soll. In den Deskriptoren der BiSta23 findet sich neben Verweisen auf "Wörter" und "Strukturen" ein breites Spektrum an Aussagen, die sich sowohl im Sinne klassischer Nomenklatur wie auch als Hinwendung zur Lexiko-Grammatik lesen lassen. So sollen die SuS gemäß den Vorgaben für den MSA "ein Repertoire von häufig gebrauchten Wendungen, Konstruktionen und Phrasen [...] hinreichend korrekt verwenden" (KMK 2023: 19). Die Deskriptoren für den ESA wiederum verlangen die Beherrschung von "einfachen Satzmustern sowie einfachen, gut memorierten Wendungen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln", die Lernende in vertrauten Situationen für die Erledigung "routinemäßiger, alltäglicher Angelegenheiten" (ebd.) nutzen können

sollen. Inwiefern sich aus diesem begrifflichen Dreiklang von Wendungen, Konstruktionen und Phrasen unterschiedliche Zugänge bei den Vermittlungs- und Aneignungsprozessen ergeben, bleibt allerdings offen. Im unterrichtlichen Vollzug wird daher entscheidend sein, ob die Ebene unanalysierter Sprache verlassen wird und die SuS angeleitet werden, Mehrworteinheiten nicht nur zu verwenden, sondern sie auch zu analysieren. Hier aber verfahren die Deskriptoren für den ESA und den MSA uneinheitlich. Nur für den Ersten Schulabschluss findet sich ein Deskriptor, gemäß dem SuS "einfache, gut memorierte Wendungen durch den Austausch einzelner Elemente an andere Situationen und Sachverhalte anpassen" (ebd.) können sollen. Lernende, welche den MSA anstreben, sollen wiederum "ihre Ausdrucksweise auch weniger routinemäßigen, sogar schwierigen Situationen anpassen" (ebd.) können. Wie genau diese Fähigkeiten zur Anpassung der eigenen Sprachproduktion erworben werden, ob durch eine an die Komplexität der Situation angepasste Verwendung von Strukturen und Konstruktionen als Resultat von Sprachreflexion oder einfach durch *Trial and Error*, wird sowohl in der neuen Rubrik "Lexiko-Grammatik" offengelassen wie auch andernorts in den neuen BiSta einschließlich der Ausführungen zur Sprachbewusstheit. Zwar wird dort einer "reflexive[n] Dimension der Kompetenz" eine "fundamentale Bedeutung für das selbstgesteuerte Fremdsprachenlernen" (ebd.: 23) zugeschrieben; um welche spezifische Kompetenz es geht, bleibt dabei leider unklar. Auch nähere Ausführungen zur Wortschatzarbeit, die über die für den ESA und den MSA nahezu gleichlautenden Deskriptoren hinausgehen, dass die SuS "über die Erfordernisse einer kommunikativen Situation nachdenken und die so gewonnenen Erkenntnisse [...] selbständig in ihrem adressaten-, situations- und zweckangemessenen Sprachhandeln berücksichtigen" (ebd.: 24), sucht man vergeblich.

Mit ihrer Hinwendung zur Lexiko-Grammatik greifen die BiSta23 einen Ansatz auf, der als Ausfluss korpuslinguistischer und phraseologischer Forschung in den letzten beiden Jahrzehnten stark an Bedeutung gewonnen hat. Wray etwa stellte bereits 2008 die Metapher des mentalen Lexikons als einer "box of words in the brain" (Wray 2008: 15) in Frage, als sie schrieb: "The mental lexicon contains not only morphemes and words but also many multi-word strings, including some that are partly lexicalized frames with slots for variable material, treated as if they were single morphemes" (ebd.: 12). Zudem rütteln viele Vertreterinnen und Vertreter der kognitiven Linguistik an den traditionellen Grenzen zwischen Syntax, Semantik und Pragmatik. Geeraerts (2010: 182) etwa unterstreicht die kontextabhängige Flexibilität von Wortbedeutungen und plädiert daher für "[a] belief in the contextual, pragmatic flexibility of meaning, the conviction that meaning is a cognitive phenomenon that exceeds the boundaries of the word, and the principle that meaning involves perspectivization".

So sehr die BiSta23 damit aber an eine spezifische neue Forschungs- und Denkrichtung andocken, so sehr vernachlässigen bzw. ignorieren sie letztlich andere Forschungsrichtungen und didaktische Ansätze. Selbst wenn es unmöglich ist, den lexikalischen Grundbestand (i.S.v. Grundwortschatz) einer Sprache genau festzulegen, so besteht in der Wortschatzforschung z.B. schon seit Jahrzehnten Konsens darüber, dass es in jeder Sprache einen Grundbestand an Lemmata gibt, deren Kenntnis unverzichtbar für erfolgreichen Sprachgebrauch ist: "Clearly, the learner needs to know the 3,000 or so high frequency words of the language. These are an immediate high priority and there is little sense in focusing on other vocabulary until these are well learned", schrieben etwa Nation und Waring (1997: 11) schon vor mehr als 25 Jahren. Nicht nur hierzu schweigen sich die BiSta23 aber aus und damit auch darüber, dass für das Erreichen funktionaler kommunikativer Kompetenz neben "Wendungen, Konstruktionen und Phrasen" nach wie vor auch Einzelwörter zentral wichtig sind, und zu der Frage, wie künftig mit diesen umzugehen ist. Auch dazu, dass die Aneignung von Wortwissen inkrementell erfolgt – und wie den SuS die für inkrementelles Lernen nötige Zahl und Intensität an Begegnungen mit dieser Lexik ermöglicht werden soll, findet sich in den BiSta23 nichts. Gleiches gilt überdies für die Frage, wie Wortschatz vernetzt und konsolidiert werden soll, ob und, wenn ja, welche Vokabellernstrategien SuS jenseits von Erschließungsstrategien anwenden können sollten oder auch, wie sie dazu befähigt werden können, mindestens 98 % rezipierter Texte zu verstehen, da dieser Grad an Vertrautheit mit der je genutzten Lexik einen kritischen Schwellenwert für unbeeinträchtigte Textrezeption darstellt (u.a. Nation & Chung 2009: 543).

Als Fazit der Analyse des Umgangs der BiSta23 mit den sprachlichen Mitteln lässt sich festhalten, dass das Ausmaß der "Konkretisierung der Standardformulierungen" in den Deskriptoren zum Bereich Wortschatz noch immer klar zu wünschen übriglässt und die BiSta hinter ihrem eigenen Anspruch zurückbleiben. Auch die Ankündigung "illustrierende[r] Aufgabenbeispiele [...], die separat online publiziert werden" (ebd.: 3) sollen, verheißt keine echte Abhilfe, solange viele Deskriptoren weiterhin so vage formuliert bleiben. Zweitens muss stark bezweifelt werden, ob die Veränderung der Nomenklatur bzw. der Rekurs auf die Lexiko-Grammatik glücklich ist oder gar als "einigendes Prinzip" bzw. als taugliche "fokussierende konzeptuelle Mitte" (Zydatiś 2005: 210) für den Umgang mit Wortschatz (wie natürlich auch mit Grammatik, siehe dazu auch das nächste Kapitel) geeignet ist. Zum einen bleiben dafür konkrete Ausführungen zur Vermittlungs- und Aneignungsebene einfach zu dünn gesät für ein Dokument, welches für sich eine Orientierungsfunktion für das Lehren und Lernen moderner Fremdsprachen beansprucht. Zum anderen werden mit der neuen einseitigen Fokussierung auf Lexiko-Grammatik im Umgang mit Wortschatz und Grammatik

diverse andere zentrale Aspekte dieser Lernbereiche schlicht ausgeblendet bzw. völlig unberücksichtigt gelassen.

4. Grammatik in den Bildungsstandards 2023

Erkenntnisleitend für die Analyse der BiSta23 bezüglich ihres Umgangs mit Grammatik waren die folgenden beiden Leitfragen:

1. Wo gibt es mindestens mittelbare Bezüge zum Lernbereich 'Grammatik'?
2. Welche Schlüsse lassen sich daraus für den Umgang der BiSta23 mit Grammatik ziehen?

Durchsucht man die BiSta23 nach der Zeichenkette <*gramma*>, also nach Stellen, an denen direkt Bezug auf Grammatik genommen wird, so erhält man folgende Treffer:

- (1) "Lexikogrammatik" als Teil von "diskursiven und kommunikativen Mittel[n], Strategien und Kenntnisse[n]", die unter "Plurilinguale[r] Kompetenz" benannt werden (KMK 2023: 7),
- (2) "Grammatik" als Teil der Aufzählung relevanter sprachlicher Mittel (ebd.: 18),
- (3) "lexiko-grammatische Einheiten" im Satz "Die Vermittlung und die Aneignung von Wortschatz im Sinne komplexer lexiko-grammatischer Einheiten sind mit Blick auf die funktionale kommunikative Kompetenz zentral." (ebd.),
- (4) "Lexiko-Grammatik" als Abschnitt von "Verfügen über grammatische Mittel" (ebd.),
- (5) "grammatische Strukturen" im Deskriptor "grammatische Strukturen [...] hinreichend korrekt und sicher anwenden" im Abschnitt "Lexiko-Grammatik" (ebd.: 19),
- (6) "einfache grammatische Strukturen" im Deskriptor "einfache grammatische Strukturen anhand von Beispielen erkennen und benennen" für den ESA im Abschnitt "Sprachbewusstheit" (ebd.: 23).

Weitet man die Suche auf <synta*> (für Treffer zu 'Syntax', 'syntaktisch' usw.), <struktur*> ('Struktur', 'strukturell' usw.) sowie <regel*> und <muster*> als mögliche weitere Verweise auf das Thema Grammatik aus, so ergibt dies im Abschnitt zu "Sprachbewusstheit" die folgenden beiden Treffer für <synta*>:

- (7) "sprachliche Fehler im Bereich einfacher, vertrauter morphologisch-syntaktischer Regelungen erkennen und korrigieren" beim ESA (ebd.) sowie
- (8) "sprachliche Fehler im Bereich vertrauter morphologisch-syntaktischer

und syntaktischer Regelungen in der Regel selbständig erkennen und korrigieren" beim MSA (ebd.).

Von gleich 28 Belegen für <struktur*> betrifft eine große Zahl "strukturell unkomplizierte" Texte, Gespräche oder Beschreibungen. Neben den schon als (5) und (6) benannten Stellen, die hier nicht erneut gelistet werden, können aber weitere fünf zumindest als mitgemeinter Verweis auf Grammatik gelesen werden, nämlich

(9) "Bei der Auswahl der zu vermittelnden sprachlichen Mittel sollte daher von einer kommunikativen Progression ausgegangen werden, während die sprachstrukturelle Progression eine nachgeordnete, dienende Funktion hat" im abschlussübergreifenden einleitenden Absatz zum "Verfügen über sprachliche Mittel" (ebd.: 18),

(10) "einige einfache Strukturen so korrekt verwenden, dass in der Regel deutlich wird, was ausgedrückt werden soll" als Deskriptor für den ESA im Abschnitt "Lexiko-Grammatik" (ebd.: 19),

(11) "ein Repertoire von häufig gebrauchten Wendungen, Konstruktionen und Phrasen [...] hinreichend korrekt verwenden" als Deskriptor für den MSA (ebd.),

(12) "Sprachbewusstheit beruht auf Wissen über Struktur und Gebrauch der Fremdsprache und anderer Sprachen." Als Eingangssatz zu "Sprachbewusstheit" (ebd.: 23),

(13) "Die Schülerinnen und Schüler können ihr Wissen über Struktur und Gebrauch der Fremdsprache und anderer Sprachen nutzen, [...]" als für den ESA und den MSA identisch formulierter Globaldeskriptor zu "Sprachbewusstheit" (ebd.).

Für <muster*> gibt es einen Beleg, nämlich im Abschnitt zu "Lexiko-Grammatik" für den ESA den folgenden Deskriptor:

(14) "mit Hilfe von einfachen Satzmustern [...] elementaren Kommunikationsbedürfnissen gerecht werden" (ebd.: 19).

Von knapp 40 Treffern für <regel*> schließlich ist fast jeder Teil der Phrase "in der Regel". Nur einer lässt sich über die bereits in (7) und (8) gelisteten Stellen hinaus als Verweis auf Grammatik ansehen. Gleich der erste Deskriptor zu "Sprachbewusstheit" beim MSA lautet:

(15) "Hypothesen zu Regelmäßigkeiten des Gebrauchs sprachlicher Mittel formulieren" (ebd.: 23).

Zur ersten Leitfrage lässt sich somit festhalten, dass die BiSta2023 knapp ein Dutzend Stellen enthalten, die sich als Bezugnahmen auf den Lernbereich Grammatik verstehen lassen. Doch die vorstehende Liste zeigt auch, dass der Umgang mit Grammatik hier nicht nur vielschichtig ist, was sich allein schon daran ablesen lässt, aus welchen Abschnitten in den BiSta die Zitate stammen, sondern auch mehrfach ambivalent ist. Dies wird an folgenden Punkten deutlich:

- Grammatik wird, wie in den BiSta von 2004, 2005 und 2013, als einer von fünf Teilbereichen der sprachlichen Mittel aufgelistet. Sie wird nun aber nicht mehr separat ausgewiesen, sondern strukturell mit Wortschatz zum neuen Bereich "Lexiko-Grammatik" zusammengefasst, auch wenn keine einheitliche Schreibweise vorliegt (vgl. etwa (1), (3) und (4)).
- Nur vier der zitierten Verweise, (5), (10), (11) und (14), entstammen dem Abschnitt zu "Lexiko-Grammatik", obwohl man im Lichte der gerade beschriebenen Entwicklung doch dort die meisten Aussagen zur Grammatik erwarten sollte. Ebenfalls vier grammatikbezogene Ziele finden sich im Abschnitt über "Sprachbewusstheit" wieder, namentlich in den je ersten und vierten Spiegelstrichen für den ESA und den MSA (siehe (6), (7), (8) und (15)). Gleich doppelt bzw. gar dreifach wird dort, wie in (12) und (13) zitiert, zudem die Relevanz von "Wissen über Struktur und Gebrauch der [...] Sprachen" betont.
- Betrachtet man Grammatik – ebenso wie die BiSta es mit Wortschatz tun – "zentral" aus dem Blickwinkel der "Lexiko-Grammatik" (vgl. Beleg (3)), so ist es nachvollziehbar, warum die als (6), (7), (8) und (15) gelisteten Passagen außerhalb der diesbezüglichen Ausführungen platziert wurden. Denn z.B. "morphologisch-syntaktische [und syntaktische] Regelungen" (vgl. (7) bzw. (8)) betreffen den Bereich der Lexiko-Grammatik in der Tat nur marginal.
- Kaum verständlich ist jedoch erstens, warum "Lexiko-Grammatik" dann nicht z.B. neu neben Wortschatz und Grammatik ausgewiesen wird, statt beide in ein neues Korsett zu zwingen bzw. sie darin aufgehen zu lassen, während nicht (mehr) passende Reste in Deskriptoren wie "Rezeption", "Mündliche Produktion" und "Sprachbewusstheit" ausgelagert werden. Denn hier findet sie (fast) nur noch, wer auch aktiv danach sucht.
- Unverständlich ist zweitens, warum nicht nur dem Lernbereich Grammatik als Teil der sprachlichen Mittel, sondern auch einer "sprachstrukturelle[n] Progression" eine "nachgeordnete, dienende Funktion" zugewiesen wird, da vielmehr von einer sog. "kommunikativen Progression" auszugehen sei (vgl. (9)). Denn während es für den Nutzen des Befolgens ersterer solide empirische Belege gibt (vgl. für das Englische Pienemann

1998), ist letztere nach wie vor weniger ein strukturiertes und in sich kohärentes Vorgehen mit nachgewiesener Wirksamkeit als vor allem eine wohlklingende Metapher.

- Nicht weniger als einer Bankrotterklärung kommt es schließlich gleich, wenn für den ESA an Sprachrichtigkeit selbst nach mindestens sieben Jahren Englischunterricht (bei einem Start in Klasse 3) und einer ähnlichen Situation in den romanischen Sprachen, wenn sie als erste fortgeführte Fremdsprache fungieren, nicht mehr verlangt wird, als dass die SuS "einige einfache Strukturen so korrekt verwenden, dass in der Regel deutlich wird, was ausgedrückt werden soll" (vgl. (10)). Gleichermäßen überrascht, dass sie auch dann noch "einfache grammatische Strukturen" nicht etwa beherrschen, sondern nur "erkennen und benennen" (vgl. (6)) können sollen, während für den MSA gefordert wird, dass die SuS "grammatische Strukturen" "hinreichend korrekt" (vgl. (5)) anwenden sowie "Hypothesen zu Regelmäßigkeiten des Gebrauchs sprachlicher Mittel formulieren" (vgl. (15)) können.

5. Fazit

Die BiSta23 lösen ihr selbstgestecktes Ziel, durch "Konkretisierung[en] der Standardformulierungen" (KMK 2023: 2) eine gegenüber der ersten BiSta-Generation verbesserte "Orientierungsfunktion" (ebd.) bieten zu können, nur in sehr geringem Maße ein. Um diesem Anspruch wirklich gerecht zu werden, hätte es erheblich präziserer Aussagen unter anderem dazu bedurft, wie sich Spracharbeit konkret mit einer kommunikativ ausgerichteten Unterrichtspraxis vereinbaren lässt. Die zweite Generation der BiSta setzt insofern die Vogel-Strauß-Strategie bezüglich der sprachlichen Mittel fort. Zudem ist noch völlig offen, welche Folgen die in den BiSta23 vorgenommene Amalgamierung der bis dahin separaten Bereiche Wortschatz und Grammatik zu einem neuen Kompetenzbereich "Lexiko-Grammatik" für unterrichtliches Handeln und für die nachhaltige Entwicklung der Lersprachensysteme haben wird. Dass diese positiv sein werden, darf auch angesichts der Dienerrolle, welche die BiSta den sprachlichen Mitteln seit nun fast 20 Jahren zuweisen, zumindest bezweifelt werden. Die Rede von der "dienenden" Funktion kommt einer Herabwürdigung der sprachlichen Mittel im Sprachlernprozess gleich (vgl. Siepmann 2018: 194).

Natürlich sind die sprachlichen Mittel dem Zweck und dem Gehalt einer sprachlichen Äußerung untergeordnet, so wie ein Gefährt das Ziel des Fahrers ansteuern sollte. Ohne Gefährt ist jedoch jede Bewegung über eine größere Strecke sehr mühsam oder unmöglich.

Mit anderen Worten: Die sprachlichen Mittel bestimmen zwar nicht das kommunikative Ziel, aber ohne sie ist keine Kommunikation möglich. (ebd.)

Damit die Kompetenzziele im Bereich der kommunikativen Kompetenzen auch faktisch erreicht werden (Bürgel & Reimann 2017: 8), sollten im Zuge der Standard- und Kompetenzorientierung daher die sprachlichen Voraussetzungen für das Fremdsprachenlernen wieder stärker in den Blick genommen werden.

Eingang des revidierten Manuskripts 13.03.2024

Literaturverzeichnis

- Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2005): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2009): *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bürgel, Christoph & Reimann, Daniel (2017): Zum Stellenwert der sprachlichen Mittel im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Bürgel, Christoph & Reimann, Daniel (Hrsg.): *Sprachliche Mittel im Unterricht der romanischen Sprachen: Aussprache, Wortschatz und Morphosyntax in Zeiten der Kompetenzorientierung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 7-16.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Geeraerts, Dirk (2010): *Theories of Cognitive Semantics*. Oxford: Oxford University Press.
- Hutz, Matthias (2018): *Focus on Form – The Lexico-Grammar Approach*. In: Surkamp, Carola & Viebrock, Britta (eds.): *Teaching English as a Foreign Language*. Stuttgart: Metzler, 133-158. [DOI: 10.1007/978-3-476-04480-8_8].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2004): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. München: Luchterhand. [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf, 30.11.2023].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2005): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss*. München: Luchterhand. [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-ersteFS-Haupt.pdf, 30.11.2023].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2013): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Köln: Carl

- Link. [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf, 30.11.2023].
- KMK = Kultusministerkonferenz (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, 30.11.2023].
- Kötter, Markus (2022): *Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen und Praxis in Primarstufe und Sekundarstufe I* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Kallmeyer.
- Lüger, Heinz-Helmut & Rössler, Andrea (Hrsg.) (2008): *Wozu Bildungsstandards?* Landau: Verlag für empirische Pädagogik.
- Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) (2006): Bildungsstandards und Aufgabenentwicklung (Themenheft). *Französisch heute* 37: 3.
- Nation, Paul & Chung, Teresa (2009): Teaching and Testing vocabulary. In: Long, Michael H. & Doughty, Catherine J. (eds.): *The Handbook of Language Teaching*. Malden: Wiley-Blackwell, 543-559. [DOI: 10.1002/9781444315783.ch28].
- Nation, Paul & Waring, Rob (1997): Vocabulary size, text coverage, and word lists. In: Schmitt, Norbert & McCarthy, Michael (eds.): *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 6-19.
- Nation, Paul & Webb, Stuart (2017): *How vocabulary is learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Nation, Paul (2008): *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oelkers, Jürgen & Reusser, Kurt (2008): *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Bonn: BMBF.
- Pienemann, Manfred (1998): *Language Processing and Second Language Development: Processability Hypothesis*. Amsterdam: Benjamins.
- Quetz, Jürgen & Vogt, Karin (2009): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache: Sprachenpolitik auf unsicherer Basis. Anmerkungen zum Positionspapier der DGFF und zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 20: 1, 63-89.
- Siepmann, Dirk (2007): Wortschatz und Grammatik: zusammenbringen, was zusammengehört. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 46, 59-80.
- Siepmann, Dirk (2018): Sprachliche Mittel und ihre Integration. In: Heinz, Susanne; Riedel, Andréa & Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.): *Basiswissen Lehrerbildung: Englisch unterrichten*. Stuttgart: Klett-Kallmeyer, 193-212.
- Wray, Alison (2008): *Formulaic Language. Pushing the Boundaries*. Oxford: Oxford University Press.
- Zydatiś, Wolfgang (2005): *Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht: Konzepte, Empirie, Kritik und Konsequenzen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Zydatiś, Wolfgang (2007): *Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

- Zydatiś, Wolfgang (2008): SMS an KMK: Standards mit Substanz! Kulturelle Inhalte, Mediation zwischen Sprachsystem und Sprachhandeln, Kritikfähigkeit – auch im Fremdsprachenunterricht. In: Lüger, Heinz-Helmut & Rössler, Andrea (Hrsg.): *Wozu Bildungsstandards?* Landau: Verlag für empirische Pädagogik, 13-34.
- Zydatiś, Wolfgang (2009): "It's the vocabulary, the teacher, the textbook and instruction, stu...!" Voraussetzungen für ein erfolgreiches diskursives und inhaltliches Lernen. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 185-193.