

Was bedeutet es, eine Fremdsprache zu können? Bildungsstandards für die erste Fremdsprache als unterrichtsbezogener Referenzrahmen und Instrument politischer Steuerung

Henning Rossa¹ und Eva Wilden²

This paper traces the developments that led to the conceptualisation and implementation of national educational standards in Germany in the wake of the devastating PISA results which became apparent in 2001. The authors report on the processes of analysing the potential need for updating the educational standards for foreign language learning first published in 2003 and 2004 for two school leaving exams at the end of lower secondary level (2018-2020). They then discuss the subsequent developments that resulted in the publication and implementation of an updated version of the standards (2021-2023). The updated standards are then analysed as a politically framed document that describes the expected outcomes of foreign language instruction in terms of communicative language competences and general competences, but does explicitly not include prescriptions concerning the methodological design and execution of foreign language teaching and learning practices. Current findings and concepts from L2 research are used as an analytic lens to identify the extent to which the standards are compatible with this research perspective and to highlight aspects that are still missing from the document with a view to its assumed function as an instrument for ensuring the quality of education.

1. Die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache als politisches Steuerungsinstrument

Mit der Einführung der Bildungsstandards für die Primarstufe, den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss in den Jahren 2003 und 2004 wurde in der Bildungspolitik in Deutschland als Reaktion auf das enttäuschende Abschneiden bei den internationalen Schulleistungsstudien (TIMMS, PISA) ein gemeinsamer und verbindlicher Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Schulen etabliert. Diese Veränderung der Steuerung im Bildungssystem bestand aus der gemeinsamen Vereinbarung und Festlegung von abschlussbezogenen Kompetenzen und der regelmäßigen zentralen Überprüfung der Ergebnisse schulischer Bildung. Dieser Prozess war verbunden mit vielfälti-

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Henning Rossa, Anglistik, Fachdidaktik Englisch, Universität Trier, Universitätsring 15, 54296 Trier, E-Mail: rossa@uni-trier.de

2 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Eva Wilden, Didaktik des Englischen, Universität Duisburg-Essen, Universitätsstr. 12, 45141 Essen, E-Mail: eva.wilden@uni-due.de

gen Aktivitäten zur Entwicklung eines an Kompetenzen ausgerichteten Unterrichts. Die Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring (KMK 2015) umfasst die kontinuierliche Teilnahme an internationalen Schulleistungsuntersuchungen, die zentrale Überprüfung, inwiefern die in den Bildungsstandards vereinbarten Ziele erreicht werden (Bildungstrend), zentrale Vergleichsarbeiten zur Qualitätssicherung auf der Ebene der Schulen und die gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern (KMK 2010: 5). Die Autorin und der Autor des Beitrags waren von 2018 bis 2023 damit befasst, die Bedarfsanalyse zur Weiterentwicklung der Bildungsstandards (BiSta) für die erste Fremdsprache (KMK 2003, 2004, 2023a) für das Fach Englisch³ wissenschaftlich zu leiten und zum Prozess der Überarbeitung und Erneuerung der Standards fachlich informierte Beiträge zu leisten.

Eine kritische Rezeption und Diskussion der BiSta für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) muss aus unserer Sicht anerkennen, dass dieser Text ein Produkt politischer Aushandlungsprozesse ist. In diesen Prozessen muss eine ganze Reihe von mehr oder weniger explizit formulierten Erwartungen verschiedener Stakeholder berücksichtigt, abgewogen und schließlich im Sinne eines gemeinsam getragenen Beschlusses zusammengeführt werden. Die angestrebte Funktionalität der BiSta als politisches Steuerungsinstrument wirkt dabei als Rahmen, in dessen Grenzen die in den Standards formulierten Erwartungen an die Ergebnisse schulischer Bildung spezifiziert und umgesetzt werden.

In der kritischen Analyse der Standards für die erste Fremdsprache gilt es daher zu prüfen, inwiefern dieser funktionale Text Ziele formuliert, die mit den Erkenntnissen und Konzeptionen der Fremdsprachenforschung kompatibel sind. Mit Blick auf die fachdidaktisch fundierte Alltagspraxis des Fremdsprachenunterrichts, die sich – auch mittelbar über die jeweiligen Kernlehrpläne der Bundesländer – an den Standards orientiert, stellt sich zudem die Frage, inwiefern die formulierten Erwartungen an abschlussbezogene Lernergebnisse praktikabel erscheinen und ob sie das Versprechen einlösen, einen vom Korsett stark regulierender Lehrpläne befreiten, kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht zu ermöglichen, der sich an den dynamischen Interessen und Bedürfnissen der Lernenden orientiert und somit inhaltlich, didaktisch-methodisch und in seinen Ergebnissen über die formulierten Standards hinausweist.

Die politische Genese der Standards zeigt sich ganz plakativ darin, dass es sich hier um ein Werk ohne Autor/in handelt. Die Kultusministerkonferenz ist Herausgeberin und beschließt den Text, der zuvor in einer Reihe von ständigen (Amtschefs-Kommission "Qualitätssicherung in Schulen", Schulausschuss) und

3 Für das Fach Französisch waren Prof. Dr. Hélène Martinez (Gießen) und Prof. Dr. Lars Schmelter (Wuppertal) als fachdidaktische Expert/innen beteiligt.

projektbezogen eingerichteten Gremien (Steuerungsgruppe zur Weiterentwicklung der BiSta, Fachkommission zur Weiterentwicklung der BiSta für die erste Fremdsprache) entwickelt, verhandelt und verändert wurde.

Die veröffentlichten Texte zu den Beschlüssen der KMK zu BiSta enthalten Formulierungen, die auf die intendierten Funktionen der Standards explizit hinweisen. So wird in der Mitteilung zur bevorstehenden Veröffentlichung von BiSta (KMK 2002) betont, dass es sich um "nationale", "gemeinsame", "einheitliche" und "festgelegte" Standards handle, über deren Einführung sich die Bundesländer "partiübergreifend einig" seien. Diese Attribute lassen wichtige strategische Bezugspunkte und Erwartungen an die Standards erkennen, die ihre grundlegende Funktion im Rahmen der "Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring" konkretisiert:

Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz

1. greifen die Grundprinzipien des jeweiligen Unterrichtsfaches auf,
2. beschreiben die fachbezogenen Kompetenzen einschließlich zugrunde liegender Wissensbestände, die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges erreicht haben sollen,
3. zielen auf systematisches und vernetztes Lernen und folgen so dem Prinzip des kumulativen Kompetenzerwerbs,
4. beschreiben erwartete Leistungen im Rahmen von Anforderungsbereichen,
5. beziehen sich auf den Kernbereich des jeweiligen Faches und geben den Schulen Gestaltungsräume für ihre pädagogische Arbeit,
6. weisen ein mittleres Anforderungsniveau aus,
7. werden durch Aufgabenbeispiele veranschaulicht. (KMK 2015: 9)

In diesen Vorgaben werden unterrichtsbezogene Fragestellungen aufgeworfen, die auch für die Fachdidaktik als angewandte Wissenschaft wesentlich sind, zu denen es aber gerade wegen ihrer so grundlegenden Bedeutung in der Fremdsprachenforschung durchaus widersprüchliche Erkenntnisse und widerstreitende Konzeptionen gibt: Was sind didaktische bzw. pädagogische Grundprinzipien des Faches? Was ist der Kernbereich des Faches? Was sind erwartbare fachliche Leistungen? Für die Schulfremdsprachen lässt sich aus diesen allgemeinen Überlegungen eine weitere grundlegende Frage ableiten, deren Beantwortung wiederum Konsequenzen für alle curricularen, inhaltlichen, didaktischen und methodischen Handlungsfelder hat: Was bedeutet es, eine Fremdsprache zu 'können'?

An dieser Frage lässt sich aus unserer Sicht bereits das gesamte Dilemma ablesen, dem die Beteiligten bei der Arbeit an den BiSta für die erste Fremdsprache begegnen: Wenn die BiSta eine von mehreren möglichen Antworten auf die Frage

nach dem Wesen des Konstrukts 'Fremdsprachenkönnen' geben, muss diese einerseits konkret und differenziert, andererseits aber auch offen und allgemeingültig formuliert werden. Denn die sehr vielfältigen Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts in unterschiedlichen Bildungsgängen und die heterogenen Bedarfe der Lernenden müssen abgebildet werden. Zudem sollen sich die Standards durch Beispielaufgaben illustrieren lassen, aber gleichzeitig sollen sie so allgemein formuliert sein, dass die Verantwortlichen aus sechzehn verschiedenen Bildungs-, Kultus- und Schulministerien den Text gemeinsam beschließen können. Die BiSta berühren also einerseits ganz direkt den didaktischen Kern des Fremdsprachenunterrichts, nämlich den Erwartungshorizont, was gelernt werden soll, sind aber als streng outputorientierter Text gerade nicht als kohärente didaktische Konzeption zu begreifen. Aus einer fremdsprachendidaktischen Perspektive erscheint es sinnvoll, in der Exegese der BiSta gerade nicht auf die Suche nach didaktischen Hinweisen zur Unterrichtsgestaltung zu gehen, da dies unserem etablierten Verständnis des Handlungsfelds Fremdsprachenunterricht widersprechen würde:

Classroom language learning and teaching are now both seen as irreducibly complex, and as essentially local and idiosyncratic, so that centralized prescriptions on 'how to teach foreign languages' are unlikely to be universally successful. (Tarone 2006: 163)

Angesichts dieser Ausgangslage stellt sich die Frage, welche übergreifende Funktion die BiSta für die erste Fremdsprache erfüllen sollen, deren Bedeutung so groß ist, dass notwendigerweise die immanenten, einander zum Teil widerstrebenden Zielsetzungen des Dokuments und die erwartbare fachliche Kritik an seinen Mängeln und Leerstellen zu ertragen sind. In Deutschland hat die KMK 1995 die Entwicklung nationaler BiSta zunächst für Deutsch, Mathematik und die erste Fremdsprache beschlossen und wenig später die Teilnahme an internationalen Vergleichsstudien zu Schulleistungen (KMK 1997). Dass es bei BiSta also im Kern um eine bessere Vergleichbarkeit und Anerkennung von Bildungsabschlüssen und eine veränderte Steuerung im Bildungssystem geht, ist hier schon offenkundig und wird nach dem PISA-Schock von 2001 schließlich in der 2003 vorgelegten Expertise zur Entwicklung nationaler BiSta bestätigt: "Nicht mehr durch detaillierte Richtlinien und Regelungen, sondern durch die Definition von Zielen, deren Einhaltung auch tatsächlich überprüft wird, muss der Staat für Qualität im Bildungswesen sorgen" (Klieme, Avenarius, Blum, Döbrich, Gruber, Prenzel, Reiss, Riquarts, Rost, Tenorth & Vollmer 2003: 226).

2. Bildungsstandards als Versuch einer Systematisierung: Was bedeutet es, eine Fremdsprache zu 'können'?

Bei der Konzeption der BiSta für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) konnte sich die Fachkommission auf die sprachenpolitischen Dokumente des Europarats stützen und nutzte insbesondere den 2001 veröffentlichten "Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen" (GeR, Europarat 2001), um die Regelstandards für den ersten Schulabschluss (2003 noch "Hauptschulabschluss") und den Mittleren Schulabschluss festzulegen, und orientierte sich dafür an den Referenzniveaus A2 bzw. B1. Angesichts dieser Verquickung der BiSta mit den Arbeiten des Europarats, die auch in den BiSta von 2023 explizit markiert wird (KMK 2023a: 8), lohnt sich ein Rückblick auf die Entstehungsgeschichte dieser so einflussreichen Dokumente.

Die Entscheidung für eine Anbindung der BiSta an den GeR ist in der Rückschau angesichts der in Deutschland traditionell föderalistisch organisierten Bildungspolitik bemerkenswert. Der Europarat hatte aber mit seinem Projekt zum Lehren und Lernen moderner Fremdsprachen in Europa schon seit den 1960er Jahren einen nachhaltigen Einfluss auf die kommunikative Wende des Fremdsprachenunterrichts, auch in der Bundesrepublik (Quetz & Vogt 2021: 7-8). Im Vorwort zur Publikation des *Threshold Level English* (van Ek 1975), dem ersten Meilenstein des Projekts *Systems Development in Adult Language Learning*, beschreibt John Trim das übergreifende Ziel folgendermaßen: "The overall aim of the Project is to make the free movement of men and ideas in the European area easier by increasing the scale and effectiveness of language learning" (ebd.: I). Trim weist darauf hin, dass die Etablierung eines sprachenpolitisch wirksamen Systems für ein zusammenwachsendes Europa angesichts der Diversität der Kontexte, in denen Fremdsprachen gelernt werden, eine große Herausforderung darstelle, und betont die orientierende Funktion des Systems, das an die individuellen Bedarfe und lokalen Bedingungen anzupassen sei:

After all, language learning is going on all the time all over Europe under the most diverse conditions. There can be no question of putting this vigorous many-sided activity into the straightjacket of a single monolithic system. Accordingly, we want to help people to analyse the needs of the learners they are responsible for, and to set, consciously and explicitly, appropriate learning objectives. These will be as diverse as the learners and the lives they lead, and we would not wish it otherwise. (ebd.: I-II)

Dem *Threshold Level* folgte bald ein *Niveau Seuil* für Französisch (Coste, Courtilon, Ferenczi, Martins-Baltasar, Papo & Roulet 1976), ein *Nivel Umbran* für Spanisch (Slagter 1979) und die Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache (Baldegger, Müller & Schneider 1981). Das *Threshold Level* beschreibt eine "general for-

eign language ability" (Van Ek 1975: 7) und umfasst wegen des bei der Spezifikation angewendeten pragmalinguistischen Ansatzes eine Auflistung der für die Sprachverwendung in alltäglichen kommunikativen Situationen relevanten sozialen und psychologischen Rollen, der räumlichen Umgebungen ("settings"), der Themen und Sprachfunktionen (ebd.: 10-21). Es handelt sich insgesamt um ein (Mindest-)Niveau des Sprachkönnens, mit dem es (erwachsenen) Sprachlernenden in Europa gelingt, die Fremdsprache in alltäglicher Kommunikation selbständig zu verwenden. Die systematische Analyse und Zusammenfassung der sprachlich-kommunikativ zu bewältigenden Anforderungen auf diesem ersten Referenzniveau lässt sich heute, wie Quetz und Vogt (2021: 17) bemerken, als Versuch deuten, "etwas im Grunde nicht Systematisierbares, nämlich den Sprachgebrauch, in ein System zu zwingen". Die Systematik von Van Ek führt insgesamt zu einer Könnensbeschreibung, die dem Profil der selbständigen Sprachverwendung auf dem 2001 etablierten Referenzniveau B1 entspricht und somit ambitionierter erscheint, als es vorangegangene Entwürfe nahelegten, wie der Autor etwas zerknirscht zugibt:

It will appear that as a result of this procedure the height of the level is above that which was proposed in previous papers. However much this may be regretted we cannot but recognise the fact that the acquisition of genuine general language-ability, even at the lowest level, is a demanding learning-task. (Van Ek 1975: 8)

Die weiteren Arbeiten des Europarats an dem angestrebten gemeinsamen System zur Förderung des Fremdsprachenlernens in Europa und zur Anerkennung von Diplomen, Zertifikaten und Schulabschlüssen führten zunächst zu einer Differenzierung weiterer Niveaus und schließlich zur Entwicklung der sechsstufigen Skala des Referenzrahmens (Europarat 2001). Die eingangs formulierte Frage "Was bedeutet es, eine Fremdsprache zu 'können'?" stand zuvor in leicht abgewandelter Form ("Fremdsprachen können - was heisst das?") in einem Forschungsprojekt in der Schweiz unter der Leitung von Schneider und North (1999, 2000) im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses. Die inhaltliche Basis des Projekts bestand in der Sammlung und Neuentwicklung von ca. 2000 kurzen Aussagen, "die beschreiben, was Lernende in und mit der Fremdsprache tun können und wie/wie gut sie etwas tun können" (Schneider & North 1999: 7). In 30 Workshops haben ca. 250 Lehrpersonen in den Jahren 1994 und 1995 die Kompetenzbeschreibungen sortiert, kategorisiert und hinsichtlich ihrer Verständlichkeit, Relevanz und Praktikabilität beurteilt. Aus dem so gewonnenen Sample geeigneter Deskriptoren wurden dann Beurteilungsbogen für verschiedene Niveaus erstellt, die von Lehrpersonen zur Einschätzung fremdsprachlicher Kompetenzen von Lernenden (je 10 Schülerinnen und Schüler aus ihren eigenen Klassen sowie eine Auswahl videografierten Sprachleistungen) eingesetzt wurden. Die Skalierung

dieser Einschätzungen und die Kalibrierung der verwendeten Deskriptoren führte schließlich zu einer "zehnstufigen Kompetenzskala mit nach Schwierigkeit eingestuften Beschreibungen zu wesentlichen Aspekten der Interaktion und des Hörverstehens sowie eine[r] separate[n] Skala zum Leseverstehen" (Schneider & North 1999: 10).

Tourist N1	Breakthrough N2	Waystage N3	Waystage Plus N4	Threshold N5	Threshold Plus N6	Vantage N7	Vantage Plus N8	Effectiveness N9	Mastery N10
A1 Break-through	A2 Waystage	B1 Threshold	B2 Vantage	C1 Effective Proficiency	C2 Mastery				

Abbildung 1: Die 10 Niveaus der Schweizer Skala und die 6 Niveaus des Europarats (adaptiert nach Schneider & North 1999: 17)

In den Publikationen zur Arbeit an dieser Skala werden entscheidende Merkmale beschrieben, die auch für die Entwicklung und Überarbeitung der BiSta für die erste Fremdsprache leitend waren: Die Skala sollte relevant und anwendbar sein für alle Sektoren des (schweizerischen) Bildungssystems nach der Primarstufe. Die Kompetenzdeskriptoren sollten für die Lehrpersonen "ohne besondere Einführung verständlich und ohne Training verwendbar [und] positiv formuliert sein, also das beschreiben, was Lernende können, und nicht demotivierend das, was sie noch nicht können" (Schneider & North 1999: 5).

3. Entwicklung der neuen Bildungsstandards für die erste Fremdsprache Englisch

Die kritische Rezeption des Referenzrahmens (Europarat 2001) und der BiSta (KMK 2003, 2004) beklagt fehlende Facetten fremdsprachlichen Könnens und Wissens und fordert konkretere Angaben zu exemplarischen Themen und Inhalten (Bausch, Burwitz-Melzer, Königs & Krumm 2005; Rossa 2017). Diese Kritik

bezieht sich im Prinzip auf die mangelnde Ganzheitlichkeit und die daraus resultierenden Lücken des handlungsorientierten Ansatzes im GeR. Hinter diesem Blick auf die Defizite mag auch die Wahrnehmung stehen, dass die BiSta zwar keinen kohärenten didaktischen Text darstellen, aber dennoch mit ihren Spezifikationen in das Hoheitsgebiet der Fremdsprachendidaktik eingreifen, nämlich in die Konstruktion eines theoretisch-konzeptuellen und empirisch fundierten Verständnisses der Komplexität fremdsprachlicher Lehr-Lernprozesse und so zur Qualitätssicherung und Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts beitragen. Die linear anmutende Systematik des Referenzrahmens wird dabei als nicht kompatibel mit gegenwärtigen Erkenntnissen zum Fremdspracherwerb bewertet, andererseits wird auch kritisiert, dass die skalierten Merkmale der Kompetenzbeschreibungen in den Referenzniveaus nicht systematisch verwendet werden, was zu einem Mangel an innerer Konsistenz der Kompetenzbeschreibungen führt (Rossa & Porsch 2019).

Der Veröffentlichung der weiterentwickelten BiSta für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten und Mittleren Schulabschluss (KMK 2023a) ging ein mehrjähriger Analyse- und Entwicklungsprozess voraus, der im Folgenden mit Fokus auf das Fach Englisch skizziert werden soll. Der Prozess wurde im Auftrag der KMK durch das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) koordiniert. In den Jahren 2018 bis 2020 wurde im Auftrag der KMK zunächst eine Bedarfsanalyse zur Prüfung einer Überarbeitung bzw. Weiterentwicklung der BiSta von 2003 bzw. 2004 für die erste Fremdsprache für beide Schulabschlüsse durchgeführt. Dazu wurden zunächst in einer schriftlichen Befragung von Mitarbeitenden der Bildungsministerien in den Bundesländern Überarbeitungsbedarfe erhoben. Anschließend fand im April 2019 ein Expert/innen-Workshop Fremdsprachen unter Beteiligung von Vertreter/innen der Länder statt, in dem die Ergebnisse der schriftlichen Erhebung diskutiert und in der Formulierung eines Berichts zur Bedarfsanalyse an die KMK konkretisiert wurden. Die Ergebnisse der Bedarfsanalyse folgten solchen KMK-Rahmenvorgaben wie etwa der Berücksichtigung der digitalen Bildung sowie größtmöglicher Kontinuität und Anschlussfähigkeit, etwa zu den bereits implementierten BiSta für die fortgeführte Fremdsprache für die Allgemeine Hochschulreife (KMK 2012). Der Aushandlungsprozess führte in der überwiegenden Anzahl der identifizierten Bedarfe zu einem Konsens. In den wenigen Fällen, in denen unterschiedliche Einschätzungen der beteiligten Expert/innen bestehen blieben, wurden diese in den Bericht aufgenommen. Die identifizierten Bedarfe umfassten wahrgenommene Mängel, wie z.B. fehlende Berücksichtigung der digitalen Bildung und literarisch-ästhetischer Kompetenzen, sowie die als notwendig eingeschätzte Anpas-

sung der seit 2003 etablierten Konzepte, etwa durch eine begriffliche Konturierung und (Neu-)Strukturierung relevanter Kompetenzbereiche für die Verwendung der Fremdsprache.

Der Bedarfsanalyse folgte in den Jahren 2021-2023 die Weiterentwicklung bzw. Überarbeitung der BiSta für die erste Fremdsprache durch eine Fachkommission, an der Vertreter/innen der Länder, die IQB-Projektleitung sowie fachdidaktische Expert/innen beteiligt waren. Dieser zeitlich und finanziell aufwändige Prozess, der hier in der notwendigen Kürze skizziert wird, gliederte sich folgendermaßen: Zunächst wurde ein gemeinsamer Entwurf der weiterentwickelten BiSta für Englisch und Französisch durch die beteiligten fachdidaktischen Expert/innen auf Basis des aktuellen Stands der fremdsprachendidaktischen Forschung entwickelt. In einem zweiten Schritt wurden über den Zeitraum eines Jahres in mehreren Schleifen die Rückmeldungen der Vertreter/innen der Länder zu den jeweiligen Entwurfsfassungen eingeholt und im Rahmen mehrerer Arbeitstreffen in einem weitestgehend konsensuellen Prozess eingearbeitet. Wie auch bei der Bedarfsanalyse blieben bezüglich einzelner Punkte bis zum Ende unterschiedliche Einschätzungen bestehen, so dass es bis zur Einreichung der Entwurfsfassung für die weiteren Entscheidungsebenen intensive Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse gab.

Dies betraf beispielsweise den Kompetenzbereich der "Fremdsprachenspezifischen digitalen Kompetenz" und dessen Darstellung im Kompetenzmodell: Während die in andere Kompetenzbereiche integrierten Deskriptoren an sich nicht strittig waren, wurde länger um die Entscheidung gerungen, wie dieser Kompetenzbereich in der graphischen Darstellung des Kompetenzmodells abgebildet werden sollte bzw. ob er nicht unter die Text- und Medienkompetenz gefasst werden sollte.

Der letztlich durch die Fachkommission verabschiedete Entwurf der weiterentwickelten BiSta für die erste Fremdsprache durchlief anschließend auf den folgenden Entscheidungsebenen einen weiteren Anpassungsprozess. Dazu gehörten die Anhörung einer Reihe von Verbänden (u.a. DGFF, GMF, Philologenverband, VdF) und inhaltliche sowie redaktionelle Abstimmungen zwischen den KMK-Gremien der Steuergruppe, des Schulausschusses und schließlich der Amtschefkommission "Qualitätssicherung in Schulen". So sind die am 22.06.2023 durch die KMK verabschiedeten BiSta für die erste Fremdsprache als Ergebnis eines bildungspolitisch geprägten und damit konsensuellen Aushandlungsprozesses unter den beteiligten Stakeholdern, insbesondere aus den 16 Bundesländern mit teils recht unterschiedlichen fachlichen und bildungspolitischen Anliegen und Zielsetzungen, zu sehen.

Es ist uns ein Anliegen, die Art und Weise unserer Beteiligung an diesem Entwicklungsprozess bzw. die zugrundeliegenden fachdidaktischen Intentionen unserer Beteiligung offenzulegen, soweit dies möglich ist. Zum einen wurde das Ziel verfolgt, in den Formulierungen der Standards einen möglichst hohen Grad an Kohärenz zu erreichen. So einigte man sich etwa auf eine einheitliche Begriffsverwendungen (z.B. "kurze, einfache" Texte beim Ersten Schulabschluss bzw. "strukturell unkomplizierte" Texte beim Mittleren Schulabschluss; KMK 2023a: 11) und orientierte sich in den Formulierungen häufig an denjenigen des Begleitbands zum 'Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen' (Europarat 2020). Zum anderen wurde das Ziel verfolgt, die Deskriptoren nicht als Teststandards zu formulieren, sondern vielmehr im Sinne kommunikativ-emanzipatorischer Bildung (z.B. "unkomplizierte Sachinformationen über vertraute Themen adressaten-, situations- und zweckangemessen weitergeben"; KMK 2023a: 13, vgl. auch 6, Hervorhebung durch HR/EW). Ein weiteres Ziel, der Verzicht auf Beispiele, etwa für typische Textsorten, wurde aufgrund der Wahrnehmung verfolgt, dass die in den BiSta von 2003/2004 aufgeführten Beispiele teils recht schnell veralteten. So sind etwa "Fernsehsendungen" (KMK 2003: 12) als prototypisches Beispiel mittlerweile zumindest in den Lebenswelten von Jugendlichen durch eine Vielzahl anderer medialer Darreichungsformen ersetzt worden. Angesichts der aktuellen medialen Entwicklung war zu befürchten, dass jegliche Beispiele in den weiterentwickelten BiSta noch schneller veralten würden. Dafür wurde in Kauf genommen, dass die Deskriptoren teilweise abstrakt wirken mögen und den Lehrkräften die Aufgabe zukommt, konkrete und vielfältigere Beispiele der Anwendung zu finden, als es eine Auflistung in den BiSta leisten könnte.

Zwei prägnante Beispiele aus den neu entwickelten Kompetenzbereichen sollen im Folgenden exemplarisch darlegen, welche Quellen zur Entwicklung herangezogen wurden. Dazu zählt der Kompetenzbereich der "Literarisch-ästhetischen Kompetenz", dessen Fehlen in den BiSta von 2003/2004 schon länger im fachdidaktischen Diskurs moniert worden war und wozu es bereits Publikationen mit Vorschlägen einer curricularen Verankerung des Kompetenzbereichs gab, auf die zurückgegriffen werden konnte (z.B. Diehr & Suhrkamp 2015; Hallet & Nöth 2015). Der Begriff "audiovisuelles Verstehen" ersetzt in den überarbeiteten BiSta das "Hörsehverstehen", ein Konstrukt, dessen Umsetzung in der Praxis oft stark einem visuell unterstützten Hörverstehen glich (Quetz 2021: 174-176). Für den didaktischen Blick auf die bislang weniger berücksichtigten Lerngelegenheiten in den ästhetischen, emotionalen und kritischen Perspektiven auf visuelle bzw. multimodale Texte, wie sie etwa im Sammelband von Leitzke-Ungerer (2009) für den Fremdsprachenunterricht beschrieben werden, sollen das "Audiovisuelle Verstehen" als Kompetenzbereich und die Nennung "audiovisueller Texte" in den Einzelstandards als Hinweise wirken.

4. Diskussion

Im Rahmen der Weiterentwicklung der BiSta für die erste Fremdsprache wurden angesichts der fachlichen Erkenntnisse und Konzeptionen zum Lehren, Lernen und Beurteilen sprachlicher und überfachlicher Kompetenzen Änderungen und Ergänzungen empfohlen, die die bestehende Struktur der in den BiSta spezifizierten Kompetenzbereiche begrifflich und inhaltlich umgestalten (KMK 2023b). Der im Fremdsprachenunterricht etablierte Kernbereich der funktional-kommunikativen Kompetenz wurde hinsichtlich der explizit benannten Modi kommunikativen Handelns (Rezeption, Produktion, Interaktion, Mediation) ergänzt und somit deutlicher an das System des GeR angenähert. Die 2003/2004 noch im Plural benannten "Funktionale[n] kommunikative[n] Kompetenzen" (KMK 2003: 8) werden im überarbeiteten Kompetenzmodell als eine Kompetenz gefasst, die sowohl das Verfügen über sprachliche Mittel als auch die zuvor als "Methodische Kompetenzen" ausgelagerten kommunikativen Strategien enthält. Diese stärker integrierte Modellierung des Kernbereichs der BiSta und des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts soll einen Unterricht ermöglichen, in dem die zuvor als isolierte "Fertigkeiten" aufgeführten Teile der funktionalen kommunikativen Kompetenz in komplexen, inhaltlich bedeutsamen Lernarrangements miteinander verzahnt und so integrativ erworben, erweitert und vertieft werden können. In den Einzelstandards für Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation finden sich zudem Verweise auf veränderte Anforderungen für kommunikatives Handeln unter den Bedingungen einer digitalen Welt. Wenn diese Anforderungen im Unterricht bewältigt werden sollen, wird dies zu einer Erweiterung der Unterrichtsgegenstände und Genres der rezeptiv bearbeiteten und von den Lernenden selbst produzierten Texte führen müssen.

Mit Blick auf die überfachlichen Kompetenzen soll im Folgenden zunächst die interkulturelle Kompetenz diskutiert werden (KMK 2023a: 7 bzw. 9), welche in enger Verbindung zur kommunikativen Kompetenz zu sehen ist bzw. zum "sprachlichen Handeln, [welches] als ein in historischer, kultureller, sozialer und individueller Hinsicht situiertes Handeln zu sehen [ist], welches von persönlichen Zielen und entsprechenden Inhalten und Funktionen bestimmt wird" (KMK 2023a: 7). Dieses Beispiel und die weiteren Ausführungen zu diesem Kompetenzbereich verweisen auf dessen theoretische Verankerung im aktuellen fachdidaktischen und kulturwissenschaftlichen Diskurs, auch wenn die Bezeichnung des Kompetenzbereichs möglicherweise anderes suggeriert. Es erscheint uns wichtig darauf hinzuweisen, dass entsprechend der Strategie zur Verwendung möglichst einheitlicher Begrifflichkeiten in der Weiterentwicklung der BiSta über lange Zeit

entsprechend des Begleitbands zum 'Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen' mit dem Begriff der "Plurikulturellen Kompetenz" gearbeitet wurde. Im Zuge des bildungspolitischen Konsensprozesses fiel letztlich die Entscheidung für den Begriff der "Interkulturellen Kompetenz" und diese Entscheidung wurde durch eine entsprechende Fußnote im Dokument markiert (KMK 2023a: 6). Sie steht in gewissem Maße dem aktuellen Stand des wissenschaftlichen Diskurses entgegen (z.B. König, Schädlich & Surkamp 2022) und wird kritisch diskutiert werden (vgl. andere Beiträge in diesem Themenheft). Es sei jedoch darauf verwiesen, dass der Begriff an sich wenig Auswirkungen auf die tatsächliche Praxis des Fremdsprachenunterrichts haben wird und empirische Befunde darauf hindeuten, dass das Gelingen oder Nichtgelingen des – wie auch immer bezeichneten – kulturellen Lernens von Faktoren wie etwa den Lehrpersonen, der Unterrichtsmethodik oder dem Aufgabenmaterial abzuhängen scheinen (vgl. z.B. Kreft 2020; Frankemölle in Vorbereitung). Wir erkennen in diesem Umstand einen Auftrag für die fremdsprachendidaktische Community zur entsprechenden Gestaltung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften sowie zur Entwicklung entsprechender Aufgaben bzw. Unterrichtskonzepte.

Mit der "Fremdsprachenspezifischen digitalen Kompetenz" soll ein weiterer überfachlicher Kompetenzbereich der weiterentwickelten BiSta diskutiert werden, insbesondere mit Blick auf dessen Bezug zu anderen Bereichen des Kompetenzmodells (KMK 2023a: 9). Die Entwicklung und Berücksichtigung auf die digitale Bildung bezogener Deskriptoren war explizit Auftrag der KMK und zu keinem Zeitpunkt strittig. Aufgrund der alle Lebensbereiche betreffenden Bedeutung der digitalen Transformation gab es zudem einen zügigen Konsens, dass dieser Kompetenzbereich nicht durch eigene Deskriptoren ausgewiesen, sondern transversal in die anderen Kompetenzbereiche integriert wird. Dahingegen war es länger strittig, ob die "Fremdsprachenspezifische digitale Kompetenz" als eigener Kompetenzbereich auszuweisen oder vielmehr unter die "Text- und Medienkompetenz" zu fassen sei. Wir halten die letztlich getroffene Entscheidung für die Ausweisung eines eigenen Kompetenzbereichs aus zwei Gründen für sinnvoll: Zum einen wird damit der gesellschaftlichen Rolle der digitalen Transformation Rechnung getragen bzw. der Bildung und Schule unter den Bedingungen der Digitalität. Diese ist deutlich umfassender, als eine Reduktion auf 'digitale Medien' suggerieren könnte, und sollte somit auch im Fremdsprachenunterricht entsprechend Berücksichtigung finden (Vogt & Schmelter 2022). Zum anderen verweist diese prominente Sichtbarkeit der "Fremdsprachenspezifischen digitalen Kompetenz" auf die spezifischen Konsequenzen und Herausforderungen des (fremd-)sprachlichen Lernens und Kommunizierens unter den Bedingungen der Digitalität. Jegliche Beispiele, die hier Erwähnung finden, können nur einen kleinen Ausschnitt der aktuellen Möglichkeiten aufzeigen, die aller Wahrscheinlichkeit nach

bereits in kurzer Zeit überholt sein werden. Etwa sei auf digitale Übersetzungstools verwiesen, deren Produkte in synchronen Kommunikationssituationen einer schnellen, kritischen Prüfung auf sprachliche, inhaltliche, kontextuelle und situative Angemessenheit bedürfen. Ein weiteres Beispiel ist der kommunikative Aspekt kollaborativer Werkzeuge beim Erarbeiten gemeinsamer Produkte (wie Texte, Bilder etc.) unter den Bedingungen der Digitalität. Als drittes Beispiel sei das Verfassen von Prompts für digitale Anwendungen wie ChatGPT genannt, die von generativer KI gestützt werden.⁴

Schließlich möchten wir noch weitere Eindrücke aus dem gesamten Entwicklungs- und Aushandlungsprozess schildern, die vor dem Hintergrund der hier dargelegten Komplexität und spannungsreichen Vielschichtigkeit des Unterfangens der Weiterentwicklung der BiSta für Verwunderung bzw. Irritation sorgten. Zum einen war dies die angenommene Wirkmacht der Begriffe. In zahlreichen Aushandlungsmomenten war in Aussagen verschiedener Akteur/innen die Annahme ersichtlich, dass "wie wir die Dinge benennen", Auswirkungen auf die Alltagspraxis des Fremdsprachenunterrichts haben wird. Zum Beispiel wurde in mehreren Schleifen verhandelt, ob es "kurze, einfache Texte" oder "unkomplizierte Texte" oder "wenig komplexe Texte" heißen solle, und zwar jeweils mit Verweis auf die ganz praktische Umsetzung im unterrichtlichen Setting bzw. die möglichen Auswirkungen auf die Auswahl von Materialien und Gegenständen, beispielsweise eines Lesetexts. Ähnlich wurde – wie bereits geschildert – um Varianten der Formulierung der "Interkulturellen Kompetenz" gerungen. Es ist zu bezweifeln, dass die Entscheidung für oder gegen einen Begriff solch konkrete Auswirkungen auf die Alltagspraxis des Unterrichts haben wird, der einem so komplexen Faktorengefüge unterliegt. In diesem Zusammenhang sei erneut daran erinnert, dass die BiSta insgesamt ganz bewusst die konkrete Ausgestaltung des kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts offen lassen. Stattdessen wird Lehrkräften viel Freiheit eingeräumt, die jeweiligen Einzelstandards und ihre Kompetenzdeskriptoren mit selbstgewählten Inhalten und Aufgabenstellungen "adressaten-, situations- und zweckangemessen" (KMK 2023a: 13, Hervorhebung durch HR/EW) in Lerngelegenheiten zu berücksichtigen und umzusetzen.

Ein weiteres Phänomen, das uns im Rahmen der Weiterentwicklung begegnet ist und das so nicht antizipiert worden war, betrifft die offensichtlich bei den Rezipient/innen der Standards entfaltete Wirkmacht der Illustration des Kompetenzmodells (KMK 2023a: 9). Das schlussendlich gewählte Modell ist Resultat eines längeren Aushandlungs- und Entscheidungsprozesses, in dem es sowohl um die

⁴ Beispielhaft sei auf die illustrierende Lernaufgabe für das Fach Englisch "Drawing with words" verwiesen, welche in einem Aufgabenpool mit den weiterentwickelten BiSta veröffentlicht wurde (Online: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/WeiterentwicklungBiSta/Lernaufgaben/Englisch/>, 21.02.2024).

Strukturierung der Kompetenzbereiche ("Soll die 'Fremdsprachenspezifische digitale Kompetenz' unter die 'Text- und Medienkompetenz' gefasst werden?") als auch um deren graphische Darstellung ("Eckige oder runde Darstellung, durchgezogene oder gestrichelte Linien?") ging. Auch wenn die plakative Wirkung der einzigen Abbildung in den weiterentwickelten BiSta nicht zu unterschätzen ist, so war doch auch in dieser Diskussion teils die Annahme ersichtlich, die Illustration könne recht unvermittelte Auswirkungen auf die alltägliche Unterrichtspraxis haben. Etwa wurden plakative Sorgen geäußert, die prominente Darstellung und Nennung der "Plurilingualen Kompetenz" – immerhin zentrales Element der europäischen Sprachenpolitik – würde womöglich dazu führen, dass der Fremdsprachenunterricht seine Orientierung an einer Zielsprache aufgeben müsse (vgl. dazu auch Schick & Rohde 2023: 201-202). In ähnlicher Weise wurde sich gesorgt, durch die prominente Darstellung und Formulierung der "Fremdsprachenspezifischen digitalen Kompetenz" könne in der Praxis ein Unterricht entstehen, der rein digital ausgerichtet sei und somit den Kern des inhaltsorientierten, sprachlich-kommunikativen Lernens im Fremdsprachenunterricht verdrängen könne. Immer wieder war die Sorge vor Überforderung von Lehrkräften und Schüler/innen durch verschiedene Aspekte der weiterentwickelten BiSta ersichtlich. Unser fachlicher Beitrag zur Relativierung solcher Sorgen bestand darin, an die orientierende Funktion der BiSta als bildungspolitisch geprägtes Steuerungsinstrument für Fremdsprachenunterricht in den jeweiligen Bildungsgängen zu erinnern, welches Schulen und Lehrkräften ein erhebliches Maß an Offenheit und Entscheidungsfreiheit einräumt.

5. Zusammenfassung und Desiderata

Die Überarbeitung der BiSta für die erste Fremdsprache zielte in einem politisch moderierten Rahmen auf eine Vielzahl einander oft widerstrebender Kriterien. So wurde deutlich, dass die wissenschaftliche Fundierung und Definition von Kompetenzkonstrukten mit Rücksicht auf die notwendige Praktikabilität der Standards für die üblichen Settings von Fremdsprachenunterricht angepasst werden musste. Zudem musste die Kompatibilität der Standards mit etablierten Unterrichtsprinzipien einerseits und den Anforderungen der Kompetenzmessung in zentralen Tests und Prüfungen andererseits abgewogen werden. Die gewünschte innovative Wirkmacht der Standards musste angesichts der ebenfalls angestrebten größtmöglichen Kontinuität zu den bereits implementierten Standards relativiert werden. Insgesamt wurden dennoch viele zuvor kritisierte bzw. als fehlend bemängelte fachliche Aspekte berücksichtigt und in den Formulierungen der Standards um-

gesetzt, manche aus fremdsprachendidaktischer Perspektive vielleicht wünschenswerte Konzepte hingegen nicht (siehe andere Beiträge in diesem Heft). Als Desiderata bleiben aus unserer Sicht zwei grundlegende Themen offen, die für die Weiterentwicklung des standardorientierten Fremdsprachenunterrichts von Bedeutung sind. Im Kontext der angestrebten Verbesserung bei der Verzahnung der Bildungsgänge bleibt erstens der Mangel von BiSta für das frühe Fremdsprachenlernen auf der Primarstufe weiter bestehen. Zweitens ist die Fremdsprachenforschung aufgerufen, sich in die Entwicklung fremdsprachendidaktischer Konzepte und Aufgabenformate zur Implementation der weiterentwickelten BiSta einzubringen und dabei insbesondere die mit den Standards verknüpfte Intention der Sicherung von Unterrichtsqualität kritisch zu begleiten und dazu fachlich fundierte Beiträge zu leisten.

Eingang des revidierten Manuskripts 02.04.2024

Literaturverzeichnis

- Baldegger, Markus; Müller, Martin & Schneider, Günther (1981): *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- 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.
- Coste, Daniel; Courtillon, Janine; Ferenczi, Victor; Martins-Baltar, Michel; Papo, Eliane & Roulet, Eddy (1976): *Un niveau-seuil: Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Diehr, Bärbel & Surkamp, Carola (2015): Die Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen in der Sekundarstufe I: Modellierung, Abschlussprofil und Evaluation. In: Hallet, Wolfgang; Surkamp, Carola & Krämer, Ulrich (Hrsg.): *Literaturkompetenzen Englisch: Modellierung, Curriculum, Unterrichtsbeispiele*. Stuttgart: Klett, 21-40.
- Van Ek, Jan A. (1975): *The threshold level English in a European unit/credit system for modern language learning by adults*. Oxford: Pergamon Press.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Europarat (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen: Begleitband*. Stuttgart: Klett.
- Frankemölle, Bernd (in Vorbereitung): *Aufgaben aus Englischlehrwerken für inter- und transkulturelles Lernen im Spannungsfeld zwischen theoretischen Potenzialen und kulturdidaktischen Überzeugungen und Motivationen von Lehrpersonen. Eine qualitative Studie*. Universität Duisburg-Essen: Promotion.

- Hallet, Wolfgang & Nöth, Dorothea (2015): Die Entwicklung eines Literaturcurriculums für den Englischunterricht in der Sekundarstufe I. In: Hallet, Wolfgang; Surkamp, Carola & Krämer, Ulrich (Hrsg.): *Literaturkompetenzen Englisch: Modellierung, Curriculum, Unterrichtsbeispiele*. Stuttgart: Klett, 41-55.
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar & Vollmer, Helmut J. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn; Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- KMK = Kultusministerkonferenz (1995): *Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.5.1995*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK = Kultusministerkonferenz (1997): *Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland – Konstanzer Beschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Konstanzer-Beschluss.pdf, 27.03.2024].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2002): *Nationale Bildungsstandards*. [Online: <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/nationale-bildungsstandards.html>, 25.03.2024].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2003): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf, 27.03.2024].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2004): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf, 27.03.2024].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2010): *Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Köln: Wolters Kluwer [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_10-Konzeption-Bildungsstandards.pdf, 27.03.2024].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* [Online: www.kmk.org/dokumentation/veroeffentlichungen-beschluesse/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen.html#c7035, 11.03.2024].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2015): *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der

- Bundesrepublik Deutschland. Köln: Wolters Kluwer [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf, 27.03.2024]
- KMK = Kultusministerkonferenz (2023a): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf, 27.03.2024].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2023b): *Bildungsstandards Erste Fremdsprachen* (2023). Sekundarstufe I. Beitrag zur Implementation [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/Qualitaet/2023-06-16_ImplBroschuere_BiSta_1FS.pdf, 25.03.2024].
- König, Lotta; Schädlich, Birgit & Surkamp, Carola (Hrsg.) (2022): *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Stuttgart: Metzler.
- Kreft, Annika (2020): *Transkulturelle Kompetenz und fremdsprachlicher Literaturunterricht: Eine rekonstruktive Methode zum Einsatz von fictions of migration im Fach Englisch*. Frankfurt am Main: Lang.
- Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.) (2009): *Film im Fremdsprachenunterricht: Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Quetz, Jürgen (2021): Hörsehverstehen im Begleitband zum GeR – ein zögerlicher Schritt in die richtige Richtung. In: Quetz, Jürgen & Vogt, Karin (Hrsg.): *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Frankfurt am Main: Lang, 173-184.
- Quetz, Jürgen & Vogt, Karin (2021): Einleitung zum Sammelband. In: Quetz, Jürgen & Vogt, Karin (Hrsg.): *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Frankfurt am Main: Lang, 7-33.
- Rossa, Henning (2017): Lost in Translation. Überlegungen zum Wirksamkeitsdefizit der Bildungsstandards als bildungspolitische Steuerungsinstrumente für die Unterrichtsentwicklung im Fach Englisch. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 46: 1, 100-114.
- 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.
- Schick, Kim & Rohde, Andreas (2023): Sammelrezension: Von fremdsprachlicher Bildung zu Mehrsprachigkeit und gesamtsprachlicher Bildung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 34: 2, 201-215.
- Schneider, Günther & North, Brian (1999): *In anderen Sprachen kann ich...: Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Bern: Programmleitung NFP 33.
- Schneider, Günther & North, Brian (2000): *Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur: Rüegger.

- Slagter, Peter J. (1979): *Un Nivel Umbral*. Strasbourg: Consejo de Europa.
- Tarone, Elaine E. (2006): Language lessons: A complex, local co-production of all participants. In: Gieve, Simon & Miller, Inés K. (eds.): *Understanding the Language Classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 163-174.
- Vogt, Karin & Schmelter, Lars (2022): Fremdsprachliche Bildung in der digitalen Welt. In: Frederking, Volker & Romeike, Ralf (Hrsg.): *Fachliche Bildung in der digitalen Welt: Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken*. Münster: Waxmann, 121-142.