

Konzepte und Skalen zu Plurikulturalität und Plurilingualität im Companion Volume (2018)

Eva Burwitz-Melzer¹

The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume with New Descriptors (CV 2018) is intended to complement to the Common European Framework of Languages (CEFR, 2001), but it has not been designed to change the status of the former document. The Companion Volume elaborates some of the key concepts of the CEFR as a vehicle for promoting quality in second/foreign language teaching and learning as well as for plurilingual and intercultural education. In these areas, the focus in the new Companion Volume was to update the CEFR descriptors by highlighting certain innovative areas for which no descriptor scales had been provided in 2001, but which have become increasingly relevant over the past twenty years, especially mediation and plurilingual and pluricultural competence. The following article examines the updated concepts of plurilingualism and pluriculturalism and the illustrative descriptor scales belonging to these concepts.

1. Einleitung

Es ist in den letzten fast zwanzig Jahren in der Fremdsprachenforschung und Fremdsprachendidaktik in den deutschsprachigen Ländern viel über die inter-/ plurikulturelle und plurilinguale Ausrichtung des Common European Framework of Reference for Languages: Teaching, Learning, Assessment (Council of Europe 2001, im Folgenden CEFR abgekürzt) geschrieben worden: Zum einen waren dies kritische Bestandsaufnahmen, die die Konzepte genauer untersuchten (z.B. Burwitz-Melzer 2003, Eberhardt 2013, Meißner 2013, Hu 2016, Vogt 2016), seltener waren es Publikationen, die empirische Daten des interkulturellen Lernens mit den Empfehlungen des Council of Europe in Verbindung brachten (Burwitz-Melzer 2003). Sehr oft endete eine solche Bestandsaufnahme mit der Forderung nach einer Ausdifferenzierung der inter- bzw. plurikulturellen² Konzepte, nach einer genaueren Modellierung der plurikulturellen und plurilingualen Kompetenz durch geeignete Deskriptoren und vor allem nach einer

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Eva Burwitz-Melzer, Justus-Liebig-Universität Giessen Institut für Anglistik, Didaktik des Englischen (Dept. of Teaching English as a Foreign Language), Otto-Behaghel-Str. 10B, D-35394 Giessen, E-Mail: eva.burwitz-melzer@anglistik.uni-giessen.de

2 Bevor im Folgenden genauer zwischen dem Gebrauch dieser zwei Begriffe im Council of Europe (2001) und auch im Council of Europe (2018) unterschieden wird, sollen hier zunächst beide nebeneinander genannt werden.

empirischen Erforschung der Konzepte.

Mit der Veröffentlichung des "Council of Europe Companion Volume with New Descriptors" (Council of Europe 2018, im Folgenden meist CV abgekürzt) muss eine neue kritische Bestandsaufnahme zu den beiden Kompetenzen erfolgen. Der hier vorgelegte Artikel möchte aufzeigen, welche Änderungen nun im neuen bildungspolitischen Dokument des Europarats, dem CV, in den Konzepten der Plurikulturalität und Plurilingualität vollzogen worden sind, und welche Gründe und Dokumente einen Einfluss auf die Veränderungen hatten (vgl. auch Burwitz-Melzer 2018).

2. Die Grundlagen der Konzepte Plurikulturalität und Plurilingualität im CEFR von 2001

Die grundlegenden Konzepte der Plurikulturalität und Plurilingualität sind bereits im CFER zu finden³, wenn sie auch nicht so nachdrücklich und detailliert dargestellt werden wie siebzehn Jahre später im CV. Eine enge Verbindung zwischen den beiden Konzepten wird gleich zu Beginn des CEFR herausgestellt. In Bezug auf ein Konzept der Plurilingualität lässt sich festhalten, dass es im CEFR deutlich von dem Begriff der Vielsprachigkeit unterschieden wird, um europäischen Minderheiten- und Nachbarsprachen, ebenso wie den Herkunftssprachen der Migrantinnen und Migranten Rechnung zu tragen (vgl. Council of Europe 2001: 4).

Während sich der Begriff der Vielsprachigkeit also auf die Anzahl gelernter Sprachen bezieht und einer Dominanz bestimmter Sprachen – insbesondere des Englischen – vorbeugen will, bezeichnet der Begriff der Plurilingualität ein Konzept der Verfügbarkeit über mehr als eine Sprache, in dem mehrere Sprachen zu einem flexiblen und integrierten Einsatz kommen sollen, integriert auch mit einem weit gefassten kulturellen Wissen und Verständnis. Bereits auf den ersten Seiten des Dokuments zeigt sich, wie eng aus Sicht der Autoren die beiden Konzepte miteinander verknüpft sind:

Beyond this, the plurilingual approach emphasizes the fact that as an individual person's experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other peoples (whether learnt at school, or by direct experience), he or she does not keep these languages and cultures in strictly

3 Die eng miteinander verbundenen Konzepte zur Plurikulturalität und Plurilingualität sind im CEFR Entwurf von 1996 das erste Mal in europäischen bildungspolitischen Dokumenten zu finden, der allerdings gerade in Bezug auf diese zwei Konzepte gründlich überarbeitet wurde (zu wichtigen Konzeptänderungen zwischen dem Entwurf von 1996 und dem CEFR vgl. Burwitz-Melzer 2003: 66-72).

separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contribute and in which languages interrelate and interact (Council of Europe 2001: 4)

Das sprachliche und kulturelle Repertoire soll bei der Kommunikation mit Gesprächspartnerinnen und -partnern möglichst differenziert, zielgerichtet und strategisch eingesetzt werden. Die intendierten Ziele eines solchen strategischen Einsatzes der Plurilingualität sind Effektivität und Flexibilität. Es gehören dazu das effiziente Wechseln zwischen mehreren Sprachen im Gespräch, um sich auf den Gesprächspartner einzustellen, der Rückgriff auf mehrere bekannte Sprachen beim Verstehen eines Textes, der in einer unbekanntes oder nicht gut bekannten Sprache verfasst wurde, sowie die Vermittlung von Inhalten zwischen mehreren Gesprächspartnern, die nicht dieselbe Sprache sprechen.

Das Konzept der Plurikulturalität gründet sich im CEFR maßgeblich auf Byrams sehr bekanntes Konzept der "Intercultural Communicative Competence" (ICC; Byram 1997); es wird als ein bereits ausdifferenziertes, integratives und pädagogisch orientiertes Modell von Interkulturalität in den CEFR eingearbeitet, doch werden die Einzelkomponenten dieses Modells nicht alle übernommen. Der Fremdsprachenunterricht, der bei Byram immer auch eine sehr deutliche politisch-pädagogische Dimension umfasst, soll neben der linguistischen Kompetenz auch die soziolinguistische, die Diskurskompetenz und die interkulturelle Kompetenz der Lernenden fördern (vgl. Byram 1997: 34). Nur im engen Verbund dieser Bereiche kann eine ICC entstehen. Byram gründet das Konzept der ICC auf die mittlerweile sehr bekannten fünf Lernbereiche, die im interkulturellen Unterricht gefördert werden sollen: "attitudes" (*savoir être*), "knowledge" (*savoirs*), "skills to interpret and relate" (*savoir comprendre*), "skills to discover and interpret" (*savoir apprendre/savoir faire*), "political education/critical cultural awareness" (*savoir s'engager*) (Byram 1997: 34-44). Sie bilden zusammen die Grundpfeiler der ICC, als soziopragmatisches und landeskundliches Wissen, als Einstellungen und als Handlungsfähigkeit bezeichnet.

Der CEFR geht vor allem in Kapitel 5 auf die plurikulturelle Kompetenz ein. In diesem Kapitel, das alle Kompetenzen der Sprachennutzer und -lernenden integriert darstellt, werden die allgemeinen Kompetenzen zunächst in zwei große Ebenen unterteilt, die allgemeinen und die kommunikativen Kompetenzen. Es sind die "general competences", die die vier Teilkompetenzbereiche "savoir", "savoir-faire", "savoir-être", "savoir-apprendre" (Council of Europe 2001: 101-8) anführen. Sie stehen zwar in einem engen Zusammenhang mit Byrams Kategorien, doch fehlt seine fünfte Kategorie, das "savoir-s'engager", das eigentlich das politische Herzstück des Konzepts darstellt. Die drei Teilkompetenzen "savoir", "savoir-faire", und "savoir-être", werden als

integrierte Kompetenzen aus kommunikativen Fertigkeiten, Wissen und Einstellungen präsentiert, die letzteren werden als "intercultural awareness" (ebd.) bezeichnet, das allmählich aus dem zunehmenden Wissensbeständen und der Kommunikation erwächst. Damit dienen die drei genannten Teilkompetenzen letztendlich, ähnlich wie in Byrams ICC-Konzept, dem selbstständigen und lebenslangen Lernen, "savoir-apprendre" (ebd.: 106-8), der vierten Teilkompetenz in der Liste der allgemeinen Kompetenzen.

Im CEFR werden weder Skalen zur inter-/plurikulturellen Kompetenz, noch zur plurilingualen Kompetenz entworfen. Damit blieb das Dokument konzeptionell und in seiner Modellierung der Kompetenzen weit hinter den Erwartungen zurück, die Sprachenlehrende, Sprachlernende und -nutzende sowie Curriculumsentwickler daran gestellt hatten.

3. Gründe für die Erweiterung und Ausdifferenzierung der Konzepte Plurikulturalität und Plurilingualität im Companion Volume (2018)

Im CV nehmen die Begriffe plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz eine insgesamt wichtigere Rolle ein. Sie werden nun zu den zentralen Konzepten erklärt, die auch stärker ausdifferenziert werden. Der Begriff der Vielsprachigkeit spielt im CV keine große Rolle mehr⁴. Die plurilinguale und die plurikulturelle Kompetenz mit ihren unterschiedlichen integrativen Bezügen zu kommunikativen Kompetenzen, kulturellem und Weltwissen sowie Soziopragmatik erhalten diesmal sogar ein eigenes Kapitel; ihre meist integriert angelegten Deskriptoren werden in insgesamt sechs Skalen gefasst. Beide Kompetenzen werden oft in einem Atemzug genannt, doch wird die plurikulturelle Kompetenz als stärkere Kompetenz bezeichnet (vgl. Council of Europe 2018: 28). Eine deutliche Abgrenzung der Begriffe plurikulturelle und interkulturelle Kompetenz erfolgt aber auch in diesem Dokument nicht.⁵

Es werden zwei wichtige Gründe für die Ausdifferenzierung der beiden Konzepte genannt: Dies sei erstens ein neues, dynamisches Verständnis der Sprachnutzenden und Sprachlernenden als aktive, gesellschaftlich handelnde Personen, die ihre Lernprozesse selbst steuern könnten (vgl. Council of Europe 2018: 26). Ein weiterer Grund liege im innovativen Charakter der beiden

4 Es wird nur einmal auf die auch hier zitierte Stelle im CEFR (Council of Europe 2001: 17) verwiesen (vgl. Council of Europe 2018: 28).

5 Der Begriff der transkulturellen Kompetenz, der in manchen deutschen Landescurricula als Alternative zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz auftaucht, spielt weder im CEFR 2001 noch im CV 2018 eine Rolle.

Konzepte: Seit Erscheinen des CEFR im Jahr 2001 seien sie durch psychologische und neurologische Forschung ausdifferenziert und untermauert worden (vgl. Council of Europe 2018: 28), so dass erst heute der Zugewinn an Plurikulturalität und Plurilingualität durch das Erlernen zusätzlicher Sprachen für junge und ältere Fremdsprachenlernende tatsächlich nachgewiesen werden könne (vgl. ebd.).

Darüber hinaus muss man davon ausgehen, dass weitere Dokumente des Europarats einen gewissen Einfluss auf die Ausdifferenzierung der beiden Konzepte und die Operationalisierung durch Deskriptoren gehabt haben. Die Autoren des CV nennen unter Anderem den Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA; European Center for Modern Languages/Council of Europe 2012) und den Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Pluricultural Education (Council of Europe 2016).

Der REPA ist ein Instrument zur Beschreibung mehrsprachiger und interkultureller Kompetenzen und Ressourcen, die im Sprachenunterricht gefördert werden sollen. Der REPA wendet sich explizit gegen den additiven Charakter der im CEFR 2001 dargestellten linguistischen und kulturellen Kompetenzen, die nach Meinung der Autoren integriert eingesetzt werden müssen, auch um ein Bewusstsein für die Sprachlernkompetenz und für kulturübergreifendes Lernen zu schaffen. Damit geht der REPA deutlich über die Konzeptbildung des CEFR 2001 hinaus und versucht, die Komplexität des pluralen Ansatzes im den Bereichen Mehrsprachigkeit und interkulturelle oder plurikulturelle Kompetenzen⁶ mit geeigneten Deskriptoren für die benötigten Ressourcen abzubilden. Es ist eine Besonderheit des REPA, dass sein Konzept von Kompetenzen zwar an die Modellierung des CEFR anlehnt und auch auf dessen Modellierung der Teilkompetenzen zurückgreift (vgl. Meißner 2013: 9). Allerdings werden Wissen, Handlungsfähigkeit und Einstellungen nicht zu den hochkomplexen Kompetenzen, sondern zu den menschlichen Ressourcen gezählt, die im Sprachenunterricht zu fördern sind. Kompetenzen, die sich stark an individuellen Situationen und Aufgaben orientieren, werden im REPA als *per se* nicht direkt lehr-/und lernbar dargestellt (vgl. European Center for Modern Languages/Council of Europe 2012: 12). Eine zentrale Neuerung des REPA ist der Versuch einer dreigliedrigen Stufung und damit Hierarchisierung durch geeignete Deskriptoren, die auf der obersten Stufe eine komplexe Kompetenz, auf der darunterliegenden eine komplexe Ressource, auf der untersten Stufe eine Mikrokompetenz abbilden (vgl. Meißner 2013: 28-9). Indem auf europäischer Ebene so erstmals der Versuch unternommen wird, integrierte oder plurale

6 Der REPA gebraucht beide Termini nebeneinander ohne weitere Unterscheidung (vgl. European Center for Modern Languages/Council of Europe 2012: 8).

Ansätze durch hierarchisierte Deskriptoren darzustellen, hat der REPA sicherlich einen wichtigen Einfluss auf den CV gehabt. Seine besondere Art der Modellierung von Kompetenz ist jedoch nicht in das Dokument eingeflossen.

Das zweite bildungspolitische Dokument, das Einfluss auf den CV genommen hat, ist die zweite Version des Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education (im Folgenden: Guide; Council of Europe 2016). In diesem Dokument wird versucht, auch neueste Ansätze zum Einbezug von Migration und Inklusion in den interkulturellen⁷ Konzepten zu vereinen; interkulturelle Lernprozesse werden curricular vernetzt und in Lernszenarien dargestellt. Damit knüpft das Dokument, offensichtlich auch an Byrams Modell der ICC von 1997 an und zeigt auf, wie innovative Wege der Vernetzung interkultureller Konzepte mit traditionellen Schul-, und hier insbesondere Sprachenfächern, aussehen könnten (vgl. Council of Europe 2016: 10). Eine besondere Rolle spielt in diesem Zusammenhang das Konzept der Mediation, das nicht mehr wie im CEFR auf die Rezeption und Produktion fremdsprachiger Texte bezogen, sondern zu einem durchgängigen pädagogischen Konzept erweitert wird (ebd.: 52). Im Rückgriff auf das Europaratsdokument *Education, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école* (2015) wird Mediation im Guide zu einer Konstante, die alle Lehr- und Lernprozesse begleiten soll, also zu einer pädagogischen Größe, die bei Sprachlernprozessen stets mitbedacht werden muss. Mediation wird zu einem generellen Prinzip des Lernens, insbesondere des Sprachenlernens sowie der interkulturellen Entwicklung von Menschen. Damit wird sie aus den kommunikativen Kompetenzen heraus- und auf eine übergeordnete Ebene gehoben (Council of Europe 2016: 53). Das Prinzip Mediation ist im Guide unauflöslich mit dem interkulturellen Lernen verbunden; wie um dies zu betonen schlagen die Autoren eine Brücke zu den drei Grundpfeilern der ICC (Byram 1997), den Einstellungen, der kommunikativen Handlungsfähigkeit und dem Wissen:

Mediation, clearly, is an activity linking together reception and comprehension in order to use language for a social purpose. But establishing such a link is not just a matter of successfully performing those two actions. [...] Indeed, mediation is as much about attitudes as about language skills: taking account of the people one is talking to when choosing one's use of language, making assumptions about the knowledge of the people concerned, anticipating difficulties in understanding and so on (interpersonal communication) (Council of Europe 2016: 56).

Grundgedanken dieses Mediationskonzepts finden sich im CV wieder. Diese wie auch andere Änderungen und Ausdifferenzierungen in den Kompetenzbereichen Plurikulturalität und Plurilingualität im CV sind auf den ersten Blick

7 Da der Guide ausschließlich den Begriff 'interkulturell' gebraucht, wird in seinem Kontext hier auch nur dieses Adjektiv verwendet.

offensichtlich: Auf konzeptioneller Ebene werden einige Aspekte hinzugefügt, die im Fließtext des Dokuments an verschiedenen Stellen ausführlich beschrieben werden. Der auffälligste Indikator für den zentralen Stellenwert der beiden Konzepte ist die Operationalisierung der Kompetenzen durch sechs validierte Beispielskalen.

Die Autoren/Autorinnen des Dokuments betonen, dass die Änderungsstrategie von dem europäischen Fachgremium, das in die Erstellung des CV involviert war, begrüßt und dass die Ausstattung der Konzepte Plurikulturalität und Plurilingualität mit validierten Deskriptorenskalen als für eine demokratische Erziehungskultur Europas als wichtig erachtet wurden.

The fact that this extension takes the Council of Europe *descriptors* beyond the area of modern language learning to encompass aspects relevant to language education across the curriculum was overwhelmingly welcomed in the extensive consultation process undertaken in 2016-17. This reflects the increasing awareness of the need for an integrated approach to language education across the curriculum. Language teaching practitioners particularly welcomed descriptors concerned with online interaction, collaborative learning and mediating text. The consultation also confirmed the importance that policy makers attach to the provision of descriptors for plurilingualism/pluriculturalism. This is reflected in the Council of Europe's recent initiative to develop competences for democratic culture, such as valuing cultural diversity and openness to cultural otherness and to other beliefs, world views and practices (Council of Europe 2018: 22).

Darüber hinaus wird auch betont, dass der CV, obwohl er erhebliche Änderungen aufweist, als Erweiterung des CEFR gedacht ist, nicht als eine Beschneidung seiner Aussagekraft. Der Sprache und Bewusstsein integrierende und auf Inklusion abzielende Charakter des CV sei ein spezielles Anliegen der Autorengruppe im Sinne einer Weiterentwicklung demokratischer Erziehung gewesen. Dies gelte besonders in den stark abgeänderten Bereichen der Mediation, der Plurilingualität und der Plurikulturalität. Insgesamt lässt sich feststellen, dass den Änderungen eine starke Orientierung an unterrichtlichen Sprachlernprozessen zugrundeliegt, die von einem handelnden Lerner als "social agent" (ebd.: 27) ausgehen.

Nach Auffassung der Verfasser/innen müssen Sprachenlernende und Sprachennutzende alle ihre Ressourcen, weit über rein linguistische Kompetenzen in einer Zielsprache hinaus einsetzen, um erfolgreich mit Anderen kommunizieren zu können. Um diese Integration zahlreicher unterschiedlicher Lernerkompetenzen zu fördern und zu üben, ist ein handlungsorientierter und Kompetenzen integrierender Ansatz wünschenswert.

4. Die Skalen zu Plurikulturalität und Plurilingualität

4.1 Die strukturelle und konzeptionelle Verortung der Skalen im CV

Insgesamt werden im CV sechs Skalen zur Plurilinguilität und Plurikulturalität angeboten, wobei drei dieser Skalen innerhalb des Kapitels 'Mediation' im Unterkapitel 'Mediating Communication' stehen, während drei weitere ein unabhängiges eigenes Kapitel am Ende des Dokuments ausmachen. Das Unterkapitel 'Mediating Communication' umfasst die drei Skalen

- 'Facilitating pluricultural space'
- 'Acting as intermediary in informal situations (with friends and colleagues)'
- 'Facilitating communication in delicate situations and disagreement' (Council of Europe 2018: 122-5).

Das am Ende des CV platzierte Kapitel 'Plurilingual and Pluricultural Competence' umfasst die drei Skalen

- 'Building on pluricultural repertoire'
- 'Plurilingual comprehension'
- 'Building on plurilingual repertoire' (Council of Europe 2018: 157-162).

Die durch ihre Titel und ihren Inhalt eng zusammengehörigen Skalen 'Facilitating pluricultural space' und 'Building on pluricultural space' stehen also weit voneinander getrennt in unterschiedlichen Kapiteln; sie werden dort jeweils als erste Skala aufgeführt. Die nur schwer nachvollziehbare Begründung der Autoren für diese Trennung lautet, dass die erste Skala eine aktivere Rolle des Sprechers als kulturellem Mediator behandle (vgl. Council of Europe 2018: 158). Tatsächlich aber kann dieser Grund nur wenig überzeugen: Indem die Skala 'Facilitating pluricultural space' in das Kapitel der mündlichen Mediation integriert wird, suggerieren die Autoren, dass besonders bei dieser Teilkompetenz ein plurikultureller Raum vom Sprecher bzw. der Sprecherin geschaffen werden müsse. Es muss aber auch bei schriftlicher Mediation ein plurikultureller Raum genau und differenziert beachtet werden – ebenso wie bei allen anderen kommunikativen rezeptiven und produktiven Kompetenzen, sei es nun das Hörverstehen, das Hör-/Sehverstehen, das Schreiben oder das Lesen. Die Fremdsprachenlernenden und -nutzenden kommen bei keiner der

kommunikativen Kompetenzen umhin, sich im plurikulturellen Raum zu orientieren, ihn zu beachten, Perspektiven zu wechseln und rücksichtsvoll zu agieren bzw. detailliert und auf interkulturellem Hintergrund Botschaften von anderen kulturellen Gemeinschaften zu denotieren. Die Platzierung der vier Skalen zur plurikulturellen Kompetenz zeigt also bereits eine konzeptionelle Schiefelage des Konstrukts Plurikulturalität, das nicht in allen kommunikativen Kompetenzen gleichermaßen verortet, sondern auseinandergerissen an zwei verschiedenen Orten des Dokuments angesiedelt wird. Ein Grund für diese wenig nachvollziehbare Integration plurikultureller Skalen in das Kapitel der Mediation kann in einer zu engen Bezugnahme auf den *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education* (Council of Europe 2016) liegen, der – wie oben bereits kurz erwähnt – ein innovatives Konzept der Mediation einführt, indem es zu einem interkulturellen pädagogischen Konzept erweitert wird.

Die im Kapitel 'Plurilingual and pluricultural competence' eingestellten drei Skalen wirken durch das neu eingerichtete eigene Kapitel zunächst aufgewertet, in der Zusammenschau mit den plurikulturellen Skalen aus dem Mediation-Kapitel dann allerdings inkonsistent. Neben der Plurikulturalitätsskala 'Building on pluricultural repertoire' finden sich zwei aufeinander aufbauende Skalen zur Plurilingualität, 'Plurilingual comprehension' und 'Building on plurilingual repertoire'. Hier wäre ähnlich wie bei der Modellierung des Plurikulturalitätskonzepts zu fragen, ob diese zwei Skalen wirklich ausreichen, oder ob das komplexe Konzept der Plurilingualität nicht auch zusammen mit den verschiedenen kommunikativen Kompetenzen erworben werden muss (vgl. auch Bärenfänger et al. 2018: 5).

Es entsteht insgesamt durch die Systematik der Anordnung der sechs hier betroffenen Skalen der Eindruck, dass die Konzeptbildung beider Kompetenzen zu isoliert und letztlich dadurch fragmentarisch bleibt. Eine Verortung beider Kompetenzen innerhalb der rezeptiven und produktiven Kompetenzbereiche würde sicherlich die Komplexität und Transversalität von Plurikulturalität und Plurilingualität besser abbilden. Ein genauerer Blick auf die sechs Skalen und ihre Inhalte soll den kurzen Einblick in die Konzepte zur Plurikulturalität und Plurilingualität im CV vervollständigen.

4.2 Die Skalen zur plurikulturellen Kompetenz im Kapitel 'Mediation'

Zunächst einmal ist es bemerkenswert, dass im Kompetenzbereich der Plurikulturalität überhaupt eine Operationalisierung auf sechs Niveaustufen durchgeführt wird, so dass die plurikulturellen Skalen sich rein formal nicht von den anderen Skalen des CV unterscheiden. Auffällig ist an allen drei betreffenden Skalen allerdings, dass auf dem Niveau Pre-A1 jeweils gar keine Angaben gemacht werden, und dass das Niveau A1 jeweils nur einen Deskriptor aufweist. Gerade das Anfängerniveau, das von besonderer Wichtigkeit erscheint, wenn es um die Verbindung zwischen der Migrationsthematik, dem Erlernen von Sprachen und der Förderung plurikultureller Kompetenz geht, ist in allen drei Skalen meist nur dürftig mit wenigen Operatoren und rezeptiven Beispieltätigkeiten versehen (vgl. Council of Europe 2018: 122-25). Die Progression aller sechs Skalen zeigt, dass die Deskriptoren auf den B-Niveaustufen sehr differenziert und ausführlich operationalisiert worden sind; davon ausgehend wurden die Skalen nach oben bzw. unten mit weniger Deskriptoren pro Niveaustufe erweitert.

Die Skala 'Facilitating pluricultural space' befasst sich mit drei Schlüsselkonzepten: mit vorwiegend mündlichen sprachmittelnden Äußerungen, die ein Verständnis für kulturelle Normen und kulturell geprägte Perspektiven befördern sollen, mit Einstellungen wie Verständnis und Respekt gegenüber unterschiedlichen kulturellen und soziolinguistischen Normen sowie mit Missverständnissen, die aufgrund sich unterscheidender soziokultureller und soziolinguistischer Normen entstehen können. Die Skala ist integrativ angelegt und bezieht sich auf eine Kombination aus kommunikativen Teilkompetenzen sowie interkultureller Kompetenz. Dies ist an den sehr offenen formulierten und damit wenig aussagekräftigen Operatoren abzulesen, wie z.B. "can mediate", "can act as a mediator", "can anticipate", "can demonstrate" und "can support" (Council of Europe 2018: 122-25). Geht man davon aus, dass sich im Konzept der ICC nach Byram (1997), im REPA (Art. 19) und im Guide (2016) interkulturelle Kompetenz aus soziokulturellem und interkulturellem Wissen (*knowledge*), aus Einstellungen (*attitudes*) und aus kommunikativer Handlungsfähigkeit (*skills*) zusammensetzt (Council of Europe 2018: 158), so erweist sich diese Skala als lückenhaft und wenig konsistent. Ein differenziert formuliertes Zusammenspiel von Wissen, Handlungsfähigkeit und Einstellungen zeigt sich nur in den sechs Deskriptoren der Niveaustufe B2 (unteres und oberes Niveau), nicht aber in den anderen Niveaustufen. Insgesamt lässt sich im Wortlaut der Deskriptoren zwar eine deutliche Steigerung der linguistischen und

soziolinguistischen Kompetenz und der damit verbundenen kommunikativen Handlungsfähigkeit ausmachen. Einstellungen erscheinen aber nur in einer spärlichen punktuellen Modellierung (z.B. Niveau B1+), und auf Aspekte des kulturellen bzw. sozio- und interkulturellen Wissens wird explizit nur einmal verwiesen (Niveau B2+). Gerade das Zusammenspiel der drei Faktoren ist jedoch entscheidend für die Sprachenlernenden und Sprachnutzenden. Denn nur wer Gemeinsamkeiten und Unterschiede in interkulturellen Begegnungen aufgrund seines plurikulturellen Wissens auszuloten weiß, nur wer offen und bereit ist zum einem Wechsel seiner Perspektive, kann auch die nötigen Strategien zur Schaffung eines wirksamen plurikulturellen Raums und zur Vermeidung von Missverständnissen entwickeln. Curricula und Leistungsmessung sind auf dieser allzu vagen und nicht befriedigend ausmodellierten Grundlage nicht zu erstellen (vgl. Vogt 2016).

Die zweite Skala 'Acting as intermediary in informal situations (with friends and colleagues)' operationalisiert die folgenden Kernkonzepte: Gesprächssituationen, die informell sein können, Informationsübermittlung in Arbeitssituationen und die Wiedergabe von Reden und Präsentationen. Diese Auswahl ist schwer nachzuvollziehen, denn es erschließt sich nicht, wo die konzeptionelle Grenze zur ersten Skala verläuft und warum gerade informelle Situationen im Titel genannt werden, wenn es auch um berufliche Kommunikation geht. Auch in dieser Skala wird das Interkulturalitätsparadigma nur unvollständig abgebildet: Im Mittelpunkt der Operationalisierung stehen die soziolinguistische Kompetenz und die plurikulturelle Handlungsfähigkeit; Aspekte des Wissens sind nur implizit durch den Anspruch der zu mittelnden Textsorten wahrnehmbar, die Modellierung von Einstellungen entfällt in dieser Skala ganz. Die Operatoren sind in dieser Skala sehr begrenzt gewählt; "can communicate" wird fast durchgängig auf allen Niveaustufen gebraucht.

Die dritte Skala zur Plurikulturalität, 'Facilitating communication in delicate situations and disagreements' operationalisiert die Kernkonzepte, die sich mit besonders kritischen Kommunikationssituationen befassen. Das sind zum Beispiel das Aufspüren unterschiedlicher Perspektiven von Teilnehmern einer Diskussion, die Fähigkeit, diese Perspektiven angemessen gegenüber Dritten darstellen zu können, die Fähigkeit einen *common ground* herzustellen sowie Konzessionen und Kompromisse bei den beteiligten Personen herbeizuführen (ebd.: 125). Das Interkulturalitätsparadigma wird, wie oben schon mehrfach dargestellt, nur unvollständig abgebildet, denn es findet sich eine sehr ähnliche Konzentration auf das Schlüsselkonzept Handlungsfähigkeit in heiklen Situationen, das von einem taktvollen und respektvollen Umgang miteinander (Niveau C2) bis zu einem einfachen Erkennen unterschiedlicher Meinungen (Niveau A1) reicht. Weder wird ausreichend transparent, welche Einstellungen

auf den unterschiedlichen Niveaustufen entscheidend sind für einen erfolgreichen Umgang miteinander, noch welche soziokulturellen und soziolinguistischen Wissensaspekte jeweils im Mittelpunkt stehen. Gerade die Skalierung von Strategien, die heikle Situationen auflösen sollen, kann nicht überzeugen, denn das Vermittlungsverhalten bei *critical incidents* scheint kaum operationalisierbar zu sein.

4.3 Die Skalen zur plurikulturellen und plurilingualen Kompetenz im Kapitel 'Plurilingual and pluricultural competence'

Ganz am Ende des CV findet sich das Kapitel 'Plurilingual and pluricultural competence', das die folgenden drei Skalen enthält: 'Building on pluricultural repertoire', 'Plurilingual comprehension' und 'Building on plurilingual repertoire' (Council of Europe 2018: 157- 62). Den Skalen vorgeschaltet wird gleichsam als salvatorische Klausel die Bemerkung, dass die spezifische Zuordnung eines Deskriptors zu einer Niveaustufe in diesem Kapitel nicht verpflichtend oder zwingend sei. Diese Bemerkung erscheint wenig konsistent mit der Wahl von sechs Niveaustufen als ordnendem Prinzip. Wenn ernsthafte Zweifel an einer graduellen Entwicklung der plurikulturellen und plurilingualen Kompetenz bestehen, wäre es besser gewesen, hier nur zwei Niveaustufen (*basic/advanced*) anzubieten oder dem REPA folgend drei verschiedene Stufen vorzusehen. So sehen sich Nutzer vor das Paradoxon gestellt, dass in manchen Skalen manche Niveaustufen ausgespart werden, in anderen alle sechs vorhanden sind, aber dieses graduelle Entwicklungsprinzip von vorneherein entwertet wird.

Die erste der drei Skalen, 'Building on pluricultural repertoire', versammelt in sich zahlreiche bereits bekannte fachdidaktische interkulturelle Konzepte. Als Schlüsselkonzepte werden genannt: kulturelle, soziopragmatische und soziolinguistische Konventionen erkennen und dementsprechend handeln, Ähnlichkeiten und Unterschiede in Perspektiven und Praktiken bei interkulturellen Begegnungen erkennen und interpretieren, neutral und kritisch zu evaluieren (Council of Europe 2018: 157-8). Abgesehen davon, dass nicht klar wird, was genau kritisch evaluiert werden soll – die Situation, die involvierten Personen, die Gespräche oder Texte, einzelne Gesprächsbeiträge, die eigenen Gesprächsbeiträge – wird deutlich, dass auch hier wieder Wissensbestände, Handlungsvermögen und Einstellungen in der Skala arbiträr über die Deskriptoren der verschiedenen Niveaustufen verteilt sind. Die einzelnen Deskriptoren sind sehr umfangreich und in ihren Handlungsbeschreibungen bzw. Operatoren und Adjektiven bzw. Adverbien bunt gemischt. Sie reichen vom

Erkennen verschiedener Arten des Zählens und der Zeitangaben (Niveau A1) bis zu sensiblen, kontextadäquaten Handlungen und Ausdrucksformen, die Missverständnisse vermeiden helfen sollen. Rezeptive und produktive Kompetenzen sind oft in einem Deskriptor ebenso vereint wie Bezüge auf lebensweltliche Situationen und fiktionale Kontexte, wie z.B. die Rezeption von Filmen und Literatur in diesem Beispiel aus den Deskriptoren auf dem Niveau C1: "Can sensitively explain the background to, interpret and discuss aspects of cultural values and practices drawing on intercultural encounters, reading, film, etc." (Council of Europe 2018: 159). Insgesamt entsteht in dieser Skala der Eindruck, dass der Versuch gemacht wurde, alle fremdsprachlichen Handlungen – ganz gleich ob mündlich, schriftlich, rezeptiv oder produktiv – in einer Skala darzustellen. Es ist schwer vorstellbar, wie diese stark integrierte Form der Darstellung von Kompetenzen Curriculumsplanern oder Lehrkräften helfen soll, ein differenziertes Curriculum für bestimmte Jahrgangs- oder Leistungsgruppen zu erstellen oder die erbrachten Leistungen zu bewerten. Wie in der ersten plurikulturellen Skala des Mediationskapitels sind auch hier einige Adverbien und Adjektive in einzelnen Deskriptoren zu finden, die auf Einstellungen schließen lassen. Die Zusammenhänge zwischen Wissen, Erkennen von kultureller Differenz und achtsamem Handeln werden aber nicht detailliert und konsequent auf allen Niveaustufen modelliert. Auch liegen die Deskriptoren – trotz gewissenhafter Validierung und Kalibrierung⁸ – nicht immer auf derselben konzeptuellen Abstraktionsebene. Manchmal sind sie anschaulich und konkret formuliert, daneben gibt es in der Skala aber auch sehr abstrakte Deskriptoren, die mit sehr unterschiedlichen Handlungen konnotiert werden können, wie z.B. "Can generally interpret cultural cues appropriately in the culture concerned" (ebd.). Dieser Deskriptor könnte sich auf ein lebensweltliches Gespräch beziehen, auf die Analyse eines Films, eines Weblogs oder auf die Interpretationen von Gesichtszügen eines Gegenübers – für Curriculumsplaner ein problematisches Beispiel eines Deskriptors.

Die zwei weiteren Skalen dieses Kapitels, 'Plurilingual comprehension' und 'Building on plurilingual repertoire' (Council of Europe 2018: 160-62), sind plurilingualen Handlungen zugeordnet. Die Skala 'Plurilingual comprehension' beschäftigt sich mit rezeptivem Fertigkeiten. Sie illustriert, wie Kenntnisse und Teilkompetenzen in einer oder mehreren Sprachen genutzt werden können, um Texte aus anderen Sprachen zu entschlüsseln und so das Ziel der Kommunikation zu erreichen (ebd.: 160). Dabei stehen fünf Kernkonzepte im Mittelpunkt der Operationalisierungen: Offenheit und Flexibilität, mit verschiedenen Sprachen

8 Die Autoren und Autorinnen des CV gehen sehr ausführlich auf diese Prozesse ein (vgl. Council of Europe 2018: 175-184).

gleichzeitig zu arbeiten, Hinweise zu nutzen, Ähnlichkeiten zwischen Sprachen zu nutzen und dabei *false friends* zu erkennen (ab dem Niveau B1), parallele Quellen in verschiedenen Sprachen zu nutzen (ab B1) sowie aus allen verfügbaren Quellen in verschiedenen Sprachen Informationen zusammenzutragen. Die Progression der Skala geht vom Gebrauch einzelner Wörter aus verschiedenen Sprachen in Alltagstransaktionen aus, wobei vielfältige Quellen genutzt werden können. Es erscheint naheliegend und pragmatisch, dass die plurilinguale Kompetenz dargestellt wird, indem die Deskriptoren jeweils die Floskel "different languages" (ebd.) als Platzhalter in den Deskriptor einfügen, wie z.B. in einem Deskriptor auf dem Niveau A2: "Can use simple warnings, instructions and product information given in parallel in different languages to find relevant information" (ebd.: 160).

Die Inkonsistenz dieser Skala zeigt sich an mehreren Details. Während sich die meisten Deskriptoren auf die Lesekompetenz in verschiedenen Sprachen beziehen, verweist ein Deskriptor auf dem Niveau A2 auf das Hörverstehen. Dies erscheint wenig sinnvoll, wenn es nur auf einer Niveaustufe geschieht. Auffällig ist auch das Aussparen der Niveaustufen C, für die die Erklärung lapidar wirkt: "There are no descriptors for the C levels, perhaps because the sources used focused at the A and B levels" (ebd.). Diese Bemerkung soll wohl die Unabhängigkeit der Validierungsgruppen bestätigen, wirkt jedoch in diesem hochkomplexen Zusammenhang eher wie das Eingeständnis einer nicht vorausschauenden Planung. Gerade Sprachennutzende und Sprachenlernende, die auf den fortgeschrittenen Niveaustufen fiktionale oder informative Texte aus postkolonialen, bi-nationalen oder plurikulturellen Kontexten lesen, sehen sich mit der Anforderung konfrontiert, Dekodierungs- und Verstehensstrategien zu nutzen, die auf ein mehrsprachiges Repertoire zurückgreifen. Diese Rezeptionsprozesse hätten unbedingt einer genaueren Operationalisierung bedurft. Für Curriculumsplaner und Sprachlehrkräfte ist die Aussparung der höheren Niveaus eine Enttäuschung.

Die letzte Skala dieses Kapitels, 'Building on plurilingual repertoire', greift inhaltlich und konzeptionell auf die vorherigen Skalen zurück (ebd.: 161) und macht vom gesamten plurikulturellen und plurilingualen Repertoire eines gesellschaftlich handelnden Menschen Gebrauch. Die Kernkonzepte, die hier operationalisiert wurden, sind die Folgenden: (a) eine flexible Anpassung an (plurikulturelle und plurilinguale) Situationen, (b) die Einschätzung, wann und in welchem Umfang mehrere Sprachen gebraucht werden, (c) die Anpassung der Sprache an die sprachlichen Fertigkeiten des Gegenübers, aber auch das flexible Wechseln zwischen sowie das Mischen von Sprachen, plurilinguales Erklären und Aushandeln und (d) die Ermutigung anderer Sprachennutzender, dem eigenen plurilingualen Gebrauch von Sprachen zu folgen (vgl. ebd.). Die

Progression geht vom Gebrauch einzelner Wörter aus verschiedenen Sprachen in Alltagstransaktionen aus, wobei vielfältige Quellen genutzt werden können. Ab den B-Niveaus ist eine kreative Sprachnutzung angesetzt, die flexibel zwischen unterschiedlichen Quellen und verschiedenen Sprachen wechseln kann, um sich optimal auf das Gegenüber einstellen zu können. Die C-Niveaus verlangen die Fertigkeit, auch feinere, abstrakte und komplexe Konzepte in verschiedenen Sprachen angemessen und auch unter Nutzung metaphorischen Sprachgebrauchs erklären zu können. Die Deskriptoren auf den C- und B-Niveaus sind integrierte Deskriptoren, die kommunikative Fertigkeiten durch sehr offene Verben wie 'interagieren' oder 'wechseln' ausdrücken, also Sprech- und Hörverstehenskompetenz ineinander blenden und gleichzeitig von einer auch interkulturellen Bewältigung der Situationen ausgehen. Dies sorgt für eine gewisse Ungenauigkeit in der Darstellung einzelner Deskriptoren, da gleichzeitig sowohl rezeptive wie produktive Teilkompetenzen angesprochen werden. Außerdem wird in den Deskriptoren nicht deutlich genug auf die drei Grundpfeiler der interkulturellen Kommunikation, nämlich Wissen, Handeln und Einstellungen, verwiesen. Diese Faktoren werden nur gelegentlich und implizit angesprochen: "Can participate effectively in a conversation in two or more languages in his/her plurilingual repertoire adjusting to the changes of language and catering to the needs and linguistic skills of the interlocutors" (Council of Europe 2018: 162). Um erfolgreich an einem solchen Gespräch teilnehmen zu können, ist eine gewisse Offenheit vonnöten sowie ein umfassendes, sich auf mehrere Sprachen beziehendes linguistisches Wissen. Zentrale Aspekte wie höfliche Umgangsformen und nonverbales Verhalten werden nicht als Gesprächsunterstützung genannt. Sehr undifferenziert geht man von A1 bis B1 von einem begrenzten Repertoire der Sprachnutzenden aus (vgl. ebd.). Hier wäre es wünschenswert gewesen, genauere Unterschiede festzulegen. Wie bereits in früheren Skalen überlassen die Autoren die Interpretation der Adverbien wie "flexibly" oder "effectively" (ebd.) ihren Rezipienten und sorgen damit auch für eine gewisse Unsicherheit im Umgang mit diesen Zielen.

5. Fazit

Der CV von 2018 versucht, die starke Beachtung, die der plurikulturellen und der plurilingualen Kompetenz in der Wissenschaft sowie von Curriculumsplanern und Lehrwerksverlagen geschenkt worden ist, aufzugreifen und die Modellierung der beiden Kompetenzen zu verbessern. Die Untersuchung der Makrostruktur des Dokuments, der beiden Konzepte und der genaue Blick auf die Deskriptoren der

sechs Skalen zeigt allerdings, dass dies nicht immer gelingt. Zwar ist die Konzeptbildung fortgeschritten und es werden Aspekte aus verschiedenen europäischen Dokumenten teilweise eingearbeitet, doch bleibt dieser Versuch Stückwerk.

Eine konsequente Modellierung der plurikulturellen Kompetenz gelingt nicht. Der integrative Charakter, der bereits aus dem CEFR bekannt ist, wird beibehalten, aber in den Deskriptoren nicht konsequent ausgeführt: Weder werden die drei bestimmenden Faktoren für interkulturelle Kompetenz (Wissen, Einstellungen und Handlungsfähigkeit) durchgehend beachtet, noch wird die plurikulturelle Leistung sinnvoll mit allen kommunikativen Kompetenzen verbunden.

Ein überzeugendes, stringentes Konzept zur Plurilingualität wird ebenfalls nicht angeboten. Auch hier ist die Modellierung integrativ, wie bereits im CEFR angelegt. Jedoch ist nicht nachvollziehbar, warum die plurilinguale Kompetenz nicht auch im Verbund mit den rezeptiven und produktiven kommunikativen Kompetenzen verortet wird.

Es muss als Fortschritt betrachtet werden, dass die Skalen von unterrichtlichen Prozessen ausgehen und zumindest teilweise integriert angelegt sind. Innerhalb der Skalen gibt es aber gravierende Mängel: Die Operatoren und die Adjektive/Adverbien der Deskriptoren weisen einen alten Mangel des CEFR auf, indem sie nicht konsequent genug formuliert sind. Der detaillierten Operationalisierung der Kompetenzen in den mittleren Niveaustufen steht eine nur mangelhaft modellierte Operationalisierung in den C- und A-Niveaustufen gegenüber.

Leider werden Bezüge zu anderen, für den CV zentralen europäischen Bildungsdokumenten nicht genau genug belegt und aufgeführt, so dass Übereinstimmungen mit anderen Konzepten mühsam rekonstruiert werden müssen.

Letztendlich wird das Ziel, mit dem CV für die Konzepte Plurikulturalität und Plurilingualität verbesserte und stringente Konzepte und Kompetenzmodellierungen vorzulegen, aus den oben aufgeführten Gründen nicht erreicht. Es sind zwar Fortschritte gegenüber dem CEFR festzustellen, doch sind diese nicht grundlegend und mutig genug, um tatsächlich eine Hilfe und einen Handlungsrahmen für bildungspolitische Entscheidungspersonen, Lehrwerk- und Curriculumsentwickler/innen sowie Sprachenlehrende zu bieten. Es bleibt das Desiderat nach einer empirischen Beforschung beider Kompetenzbereiche mit sehr jungen, heranwachsenden und erwachsenen Lernenden in unterrichtlichen und beruflichen Kontexten, um die Integration der beiden Kompetenzen mit den kommunikativen Kompetenzen zu verifizieren. Eine stringente Aufarbeitung und Integration der Interkulturalität in curricular relevante Kompetenzschemata ist

umso wichtiger, als interkulturelles/plurikulturelles und plurilinguales Lehren und Lernen in der heutigen politischen Situation Europas wichtiger ist als jemals zuvor und in der besonderen Verantwortung der Sprachenfächer in den Bildungsinstitutionen liegt.

Eingang des revidierten Manuskripts 02.04.2019

Literaturverzeichnis

- Bärenfänger, Olaf; Harsch, Claudia; Tesch, Bernd & Vogt, Karin (2018): *Reform, Remake, Retouche? – Diskussionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zum Companion to the CEFR (2017)* [Online: <http://www.dgff.de/de/stellungnahmen.html>, 11.09.2018].
- Burwitz-Melzer, Eva (2003): *Allmähliche Annäherungen. Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer, Eva (2018): Plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz im CEFR Companion Volume (2018). In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Josef (Hrsg.): *Handbuch der Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (im Druck).
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters (reprint: 2015).
- Conseil des L'Europe (2015): *Education, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école* [Online: <https://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les-fonctions-de-mediation-de-l-ecole/16807367ef>, 28.08.2018].
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching Assessment* [Online: <https://www.coe.int/en/web/portfolio/the-common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching-assessment-cefr->, 28.08.2018].
- Council of Europe (2016): *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Pluricultural Education* [Online: <https://rm.coe.int/CoERMPublicSearchServices/DisplayDCTMContent?ld=09000016806ae621>, 28.08.2018].
- Council of Europe (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume With New Descriptors* [Online: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>, 28.08.2018].
- Eberhardt, Jan-Oliver (2013): *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für die Bildungsstandards*. Trier: WVT.
- European Centre for Modern Languages/Council of Europe (2012): *CARAP – REPA – A Framework of Reference for Pluralistic Approaches* [Online: <https://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/Default.aspx>, 28.08.2018].
- Hu, Adelheid (2016): Mehrsprachigkeit. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, 10-15.
- KMK (Hrsg.) (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* [Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf, 28.08.2018].

- Meißner, Franz-Josef (2013). *Die REPA Deskriptoren der 'weichen' Kompetenzen*. Gießen: Giessener Elektronische Bibliothek [Online: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9372>, 28.08.2018].
- Vogt, Karin (2016): Die Beurteilung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht oder: Testing the Untestable? In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 27/1: 77-98.