

*Lehrerforschung – Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen*

---

Cathedra Magistrorum

2021/2022

# Kompetenzen und Standards



Herausgegeben von Ilona Feld-Knapp

Eötvös-József-Collegium

Budapest

2022



LEHRER-DENKEN UND LEHRER-WISSEN

---

CATHEDRA MAGISTRORUM –  
LEHRERFORSCHUNG  
2021/2022

# Kompetenzen und Standards



HERAUSGEGEBEN  
VON  
ILONA FELD-KNAPP

EÖTVÖS-JÓZSEF-COLLEGIUM  
BUDAPEST  
2022

# CM-BEITRÄGE ZUR LEHRERFORSCHUNG

BEGRÜNDET VON DER LEHRERAKADEMIE CATHEDRA MAGISTRORUM  
DES EÖTVÖS-JÓZSEF-COLLEGIUMS

## BAND VI KOMPETENZEN UND STANDARDS

### Herausgeber der Reihe

László HORVÁTH und Ilona FELD-KNAPP C.M.

Herausgeber des Bandes: Ilona FELD-KNAPP

Schriftleiter: Balázs SÁRA

### Wissenschaftlicher Beirat

Sabine DENGSCHERZ

Dóra FAIX

Krisztina KÁROLY

Ínci DIRIM

Ilona FELD-KNAPP

Hans-Jürgen KRUMM

Marion DÖLL

Gabriele GRAEFEN

Erwin P. TSCHIRNER

Erzsébet DRAHOTA-SZABÓ

László HORVÁTH

~

Die CATHEDRA MAGISTRORUM wird durch das  
Österreichische Kulturforum Budapest gefördert.

osztrák kulturális fórum<sup>bud</sup>

Die Reihe unterliegt dem Peer-Review-Verfahren.

### Verantwortlicher Herausgeber

László Horváth, Direktor des Eötvös-József-Collegiums  
ELTE Eötvös-József-Collegium, H-1118 Budapest, Ménesi út 11-13

© Eötvös-József-Collegium und die einzelnen Verfasser:innen

ISBN 978-615-5897-58-0

ISSN 2063-837X

DOI: <https://doi.org/10.59813/CM6>

Herausgegeben im Rahmen des vom Ministerium für Nationale Ressourcen  
geförderten Projekts für ungarische Fachkollegien (NTP-SZKOLL-22-0018).



EMBERI ERŐFORRÁSOK  
MINISZTERIUMA



Nemzeti  
Tehetség Program

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>Vorwort der Herausgeberin</b> .....	18
--	----

Ilona Feld-Knapp

<b>Lernen und Lehren von Fremdsprachen im Spannungsfeld der Kompetenzorientierung und Standardisierung</b> .....	20
--	----

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Begriff der Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht und setzt sich mit der widersprüchlichen gegenwärtigen Situation, die durch das Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Standardisierung geprägt wird, auseinander. Zuerst wird der Prozess der Etablierung der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht diskutiert, dann wird der Wandel der curricularen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts von den Anfängen bis zur Entstehung der Bildungsstandards in einem Überblick reflektiert. Im Fazit wird auf die besondere Verantwortung der Lehrenden bei der Wahrnehmung unterschiedlicher Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts im Kontext der Standardisierung sowie auf die spezifischen Aufgaben der universitären Fremdsprachenlehrausbildung eingegangen.

Wolfgang Hallet

<b>Kompetenzentwicklung im Fremdsprachenunterricht. Welche Kompetenzen?</b> .....	66
---	----

Die Zielbestimmungen für das Kompetenzlernen im Fremdsprachenunterricht gehen immer noch, jedenfalls weitgehend und in den meisten Curricula, auf Sprachlernkonzepte und Deskriptoren zurück, die im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) aus dem Jahr 2001 niedergelegt sind. Diese wiederum gehen auf Theoretisierungen zurück, die weit ins

20. Jahrhundert zurückreichen. Mittlerweile ist eigentlich klar, dass die Skills-Orientierung, die den Kern des GER bildet und die einen globalen Siegeszug in den Fremdsprachencurricula und im Testwesen begründet hat, reduktiv ist und der Komplexität sprachlich-diskursiver Interaktion nicht Rechnung trägt. An diese kritische Wahrnehmung schließt sich die Frage an, wie man zu einer neuen, komplexeren Zielbestimmung der Kompetenzen des Sprachenlernens gelangen kann. Der vorliegende Beitrag versucht eine solche Zielbestimmung auf drei verschiedenen Wegen. Der erste betrifft die Modi der Kommunikation und ihr multimodales Zusammenspiel, sodass auch kulturell bedeutsame Modi wie die visuelle Kommunikation ins Blickfeld rücken. Zum zweiten soll die Zielebene diskutiert werden, auf die sich die Operatoren in den Könnensbeschreibungen richten; und drittens sollen Zielfelder jenseits des sprachlichen Lernens bestimmt werden, damit auch das kulturelle und das literarisch-ästhetische Lernen als ein integraler Bestandteil des kompetenzorientierten Sprachenlernens verstanden werden.

Thomas Fritz

**Kompetenzen: woher kommen sie, was können sie –  
und was wir mit ihnen tun können und was nicht?**

**Ein kritischer Essay . . . . . 83**

In diesem Beitrag soll das Konzept der „Kompetenzen“ – seine Ursprünge und seine Wirkungsweisen sowie die möglicherweise vorhandenen Schwächen – kritisch hinterfragt werden. Ausgehend vom Kompetenzbegriff bei Noam Chomsky bis hin zu soziologischer Kritik am „Catch-All-Term“ und neueren Kompetenzmodellen, die die Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt stellen, soll der Begriff der Kompetenzen in seiner Bedeutung für einen demokratischen und „modernen“ Sprachunterricht untersucht werden. Es soll auch der Frage nachgegangen werden, inwieweit die „Kann-Beschreibungen“ des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen auch eine spracherwerbsfundierte Bedeutung haben können. Nicht zuletzt bedeutet ja „kompetent sein“ bzw. über „Kompetenzen verfügen“ etwas sehr Positives und sind handlungsbezogene Beschreibungen des „Könnens“ nachvollziehbarer und damit auch einfacher zu evaluieren als streng linguistische, grammatikorientierte Beschreibungen.

Tolcsvai Nagy Gábor

**A szövegértés műveleti tényezőiről . . . . . 96**

Az emberi kommunikáció legáltalánosabb megvalósulási formája a beszéd-esemény. A kommunikáció alapegysége a beszélgetés. Minden emberi megszólalás szöveg. A nyelvi kommunikációs tevékenység ismeretei sémákba rendeződnek. Általánosságban nézve a beszélő a szövegben fogalmilag megkonstruál valamely dolgot, eseményt egy adott nézőpontból, amelyet a hallgató feldolgoz. A szöveg nyelvi összetevői különböző funkciókat töltenek be, amelyek párhuzamosan, együtt és egymásra hatva járulnak hozzá a szöveghez. A szöveggel mind alkotója, mind befogadója három fő formában találkozunk, ezek a szöveg fizikai megvalósulása, a szöveg műveleti feldolgozása és a szöveg értelemszerkezete. A szövegértést a műveleti szerkezet, vagyis a műveleti feldolgozás nyelvi művelettípusainak elkülönítésével és jellemzésével lehet megközelíteni. A szövegértés mentális koherenciaépítés, a szövegről való ismeret időben történő fokozatos felépítése – olyan műveletsor, amelynek során a szöveg befogadója a szöveg egyes nyelvi elemei között az értelmi összefüggéseket felismeri (vagy jórészt felismeri, vagy nem ismeri fel), és azokat folyamatosan összegezve, tehát a fő szereplőkre, jellemzőikre, folyamataikra és körülményeikre vonatkoztatva mentálisan elrendezi. A szövegértés sémákon alapuló alapvető megértő műveleteit a befogadó a szöveg alábbi koherenciátényezőin végzi el: dologfolytonosság (koreferencia), esemény-egymásrakövetkezés, a mondat mint kontextualizált jelenet, a dialógus fordulószerkezete, a monológ bekezdése, az összegző értelemszerkezet.

Raátz Judit

**A szövegértés fogalma, fejlesztési területei, lehetőségei és gyakorlati megvalósítása az oktatásban . . . . . 121**

Az elmúlt évtizedekben megváltozott az olvasás, a szövegértés definíciója, valamint számos nemzetközi és hazai mérés igyekezett föltérképezni az egyes korosztályok szövegértési képességeit. A felmérések eredményei, az egyre szaporodó kutatások alapján mind kidolgozottabbá, összetettebbé, tágabbá vált a szövegértés fogalma és bővültek annak tartalmi keretei. Bővültek az ide sorolható tanulói készségek és azok fejlesztési feladatai is, valamint gazdagodott a gyakorlatban használható módszerek tárháza. Az iskolai oktatás egyik, tantárgyi kereteken is átívelő célja és feladata lett a különböző típusú szövegek értésének fejlesztése. Jelen tanulmány a meglévő kutatásokat, ered-

ményeket figyelembe véve azt igyekszik meghatározni és áttekinteni, mit is értünk ma a szövegértés fogalmán, a szövegértés mely fejlesztési területeit tartja számon a szakirodalom, milyen módszertani alapelvei, gyakorlatitípusai léteznek a gyakorlati szövegértés fejlesztésének, hogyan jelennek meg ezek az iskolai oktatásban, vagyis a tantervekben, a tankönyvekben, a tanítási gyakorlatban, illetve milyen lehetőségek, módszertani eszközök és kiadványok állnak ma a tanárok rendelkezésére a szövegértés fejlesztésére.

Károly Krisztina

**A tudományos szakfordítási makrokompetencia:  
elméleti kérdések és modellalkotás . . . . . 150**

A tudományos szakfordítás a történelem során mindig meghatározó tényező volt a tudomány és az emberiség gondolkodásának fejlődésében, ma pedig – a globalizációnak és a technika gyors fejlődésének köszönhetően – minden eddiginél nagyobb méreteket ölt. Tudományos területen fordítást vagy szakemberek/tudósok végeznek, vagy fordítók, akik bár jártasak a fordítói szakmában, a diszciplínában elmarad a felkészültségük a szakmabeliektől. E területen ezért a fordítási tevékenységet végzők kompetenciái és a fordítások minősége eltérő. Nem véletlen így, hogy a fordítások minőségét gyakran kritika éri. Tanulmányom a tudományos szakfordítási kompetencia egyedi sajátosságait járja körül és kísérletet tesz annak elméleti alapú modellezésére, mint összetett, nyelvi és nem nyelvi, fordítási és egyes diszciplináris kompetenciákat egyaránt magába foglaló makrokompetencia. E komplex, de a fordítás egy konkrét fajtájára (a szakfordításon belül a tudományos szakszövegek célnyelvi átültetésére) kidolgozott elméleti megközelítés megoldást kínál a fordítási kompetenciamodellekkel kapcsolatosan általánosságban megfogalmazott egyes problémákra. Bár a legtöbb kísérlet számos kompetencia vagy alkompetencia kombinációjaként határozza meg a fordítási kompetenciát, megválaszolatlan maradt az a lényeges kérdés, hogy a modellekben azonosított tudás, képességek és attitűdök a fordítások mely körére terjeszthetők ki: csak a „profi” fordításokra, vagy bármely fordítási tevékenységre? A különféle megközelítések arra sem adnak egyértelmű választ, hogy vajon minden fordítási helyzetben és minden műfajú szöveg fordítására alkalmazható-e a modell, illetve hogy ezek esetében szükség van-e a kompetenciák mindegyikére. A tudományos szakfordítási kompetencia modellezésével e kérdésekre is választ keresek a tudomány fordítása vonatkozásában. A modell alapjául szolgálhat a szakterület kutatási eredményei rendszerezésének, a tudományos szak-



fordításra vonatkozó elméletek finomításának, hipotézisek alkotásának és tesztelésének, majd a kutatási eredmények fordítóképzésbe és a fordítási gyakorlatba történő hatékonyabb visszavezetésének, s ezáltal – hosszú távon – a fordítások minősége javulásának.

Sabine Dengscherz

**Schreibfunktionen und Schreibkompetenz(en)  
im Kontext DaF/DaZ. Reflexive Perspektiven . . . . . 178**

Schreiben ist Mittel oder Zweck, Tätigkeit oder Fertigkeit und erfüllt vielfältige Funktionen im Kontext DaF/DaZ. Dementsprechend hat auch Schreibkompetenz viele Facetten, die in engem Zusammenhang mit diesen Funktionen zu sehen sind. Der Beitrag versucht, Muster in diesen Zusammenhängen systematisch zu fassen. Ausgehend von einigen Besonderheiten des Schreibens, die für unterschiedliche Ziele fruchtbar gemacht werden können, werden drei Funktionen des Schreibens genauer betrachtet: Schreiben als Sprachlernaktivität, Schreiben als Erkenntnisgewinnung und Schreiben als Textproduktion. Auf dieser Basis werden Reflexionen über Schreibkompetenzen aus unterschiedlichen Blickwinkeln angestellt. Dabei werden insbesondere das Verhältnis von Sprachkompetenz und Textkompetenz, prozessorientierte Kompetenzen und Schreibstrategien sowie das Zusammenspiel von Kompetenzen beim wissenschaftlichen Schreiben im Kontext DaF/DaZ behandelt. Betrachtungen zur Entwicklung von Schreibkompetenzen sowie Überlegungen zu schreibdidaktischen Implikationen schließen den Beitrag ab.

Ursula Hirschfeld

**Zur Entwicklung von Aussprachekompetenzen  
bei ungarischen Deutschlernenden . . . . . 210**

Hören und Lesen, Sprechen und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch sind eng mit phonetischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verbunden, die jede/r Deutschlernende beherrschen muss, um mündlich oder schriftlich erfolgreich kommunizieren zu können. Im Beitrag werden inhaltliche, fachliche und methodische Aspekte des Lehrens und Lernens der deutschen Aussprache im schulischen Deutschunterricht in Ungarn erörtert und Schlussfolgerungen für die Aus- und Weiterbildung angehender und praktizierender Lehrpersonen gezogen.

Bernhard Offenhauser

**Deutungsmuster in der Landeskunde und Sinus-Milieus®:  
Förderung der interkulturellen Kompetenz – Identitäts-  
konstruktionen sichtbar machen und hinterfragen . . . . . 231**

Unter Sinus-Milieus® versteht man die Bezeichnung für Gruppen gleichgesinnter Personen, deren Lebensführung ähnliche Grundwerte und Prinzipien gemein sind. Dementsprechend zeichnen sich diese Milieus durch erhöhte Binnenkommunikation gegenüber jener mit anderen Gruppen aus. Mit Sinus-Milieus® wird somit die individuelle subjektive (Alltags-)Wirklichkeit abgebildet. Objektiv lassen sich diese Lebenswelten nicht messen, sie können vielmehr nur über das Alltagsbewusstsein eines Individuums erfasst werden. In einem jüngeren Ansatz der Landeskundevertretung wird die kritisch-reflexive Herausarbeitung von Deutungsmustern, die nicht zuletzt sozialen Mustern entspringen, angestrebt. Selbst- bzw. Fremdzuschreibungen zu verschiedenen Sinus-Milieus® ermöglichen somit ein Reflektieren der Lebenswelten und der Lebensstile auf Basis der selbst- bzw. fremddefinierten Werteorientierung und AlltagsEinstellung. Ziel ist daher, etablierte Denk- und Deutungsmuster zunächst kennenzulernen, diese zu reflektieren und sie schließlich aufzubrechen. Ferner soll ein Beitrag zum theoretischen Hintergrund für zuschreibungsreflexive Ansätze der Landeskunde geleistet werden. Es sollten Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie das breite Spektrum der eigenen, ähnlichen und anderen Lebenswelten respektive Kulturen sein kann, und somit ein Versuch unternommen werden, der Erfüllung der Deskriptoren C-1 bis C-3 aus dem REPA entgegenzukommen. Konkret findet das Deutungslernen mittels Sinus-Milieus® Anwendung in Gebieten, welche die Gesellschaft und das Individuum im Wandel zum Thema haben. Somit wird gemäß dem REPA die Deutung und das Verstehen eigener und anderer kultureller Phänomene angestrebt und zum Ziel gesetzt, Kontaktsituationen, an denen Individuen mit unterschiedlichen Kulturen beteiligt sind, vorzuentlasten, kennenzulernen und zu reflektieren.

Ildikó Lázár

**Intercultural competence in language teaching:  
Changes in beliefs and practice? . . . . . 250**

A review of the role and status of intercultural competence development in the curriculum and practice of English language teacher education programs

is followed by a presentation of the results of a survey administered after a cooperative learning (CL) workshop for teachers (Lázár 2020) as well as the insights gained from a follow-up interview-based study concerning language teachers' professional development experiences and the impact these had on their self-reported views on changes in their thinking about teaching intercultural competence in foreign language classes. The results of these two studies enrich our understanding of what makes teachers' beliefs change, which underscores the need for reforms in language teacher education with special attention to the development of the attitude, skill and knowledge components of intercultural competence in foreign language teaching.

Perge Gabriella

**A magyarországi intézményes idegennyelv-  
oktatás tartalmi szabályozása . . . . . 277**

A tanulmány a magyarországi intézményes idegennyelv-oktatás tartalmi szabályozásának kérdésével foglalkozik. Az oktatás tartalmi szabályozásában kulcsfontosságú szerepet töltenek be a különböző szinteken megjelenő tantervek. Hazánkban 1995 óta a legfontosabb curriculum a Nemzeti alaptanterv, mely makroszinten az intézményes keretek közötti idegennyelv-oktatás alapelveit és célkitűzéseit is meghatározza. A Nemzeti alaptanterv a magyarországi köznevelés tartalmi szabályozásának legfőbb eszköze, mely oktatáspolitikai szempontból is rendkívül nagy jelentőséggel bír. A tanulmány célja a Nemzeti alaptanterv fejlődése és alakulása állomásainak áttekintését követően a 2020-ban életbe lépett dokumentum és a hozzá kapcsolódó kerettantervek elemzése és reflektálása különös tekintettel az élő idegen nyelvek tanítására és tanulására vonatkozóan.

Tünde Sárvári

**Evaluation im frühen Fremdsprachenunterricht . . . . . 312**

Evaluation ist ein wichtiger und unerlässlicher Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses und dementsprechend des Spracherwerbs. Unter Evaluation verstehe ich in Anlehnung an Grotjahn und Kleppin einen Oberbegriff zu Testen und Prüfen, der sich auch auf unterrichtliche Bewertungsformen wie Beobachtungen, Korrekturen, Lob und Tadel bezieht. Im Fremdsprachenunterricht liegt eine Evaluation vor, wenn eine Bewertung der Sprachkompeten-

zen vorgenommen wird. Die kommunikative Sprachkompetenz von Lernenden wird in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten aktiviert. Im Frühbeginn, den ich als ein Spezialgebiet des Fremdsprachenlernens betrachte, das eigenständige Ziele und Methoden hat, haben die mündlichen Sprachaktivitäten das Primat. Aus dieser Überlegung heraus wird im vorliegenden Beitrag nach einem kurzen theoretischen Einstieg anhand von repräsentativen Beispielen aus der Unterrichtspraxis erörtert, wie Lernstand und Lernfortschritt im frühen Fremdsprachenunterricht kindgemäß eingeschätzt und evaluiert werden können.

Dóra Pantó-Naszályi

**Sprachmittlung im Spiegel der Unterrichtspraxis . . . . . 331**

Sprachmittlung ist ein etablierter eigener Kompetenzbereich im europäischen Fremdsprachenunterricht. Ihre Bedeutung wird auch dadurch untermauert, dass im 2020 erschienenen Begleitband zum Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen neu entwickelte Beispielskalen für Sprachmittlung eingeführt worden sind. Selbst im ungarischen Nationalen Grundlehrplan (Nat 2020) enthalten die Richtlinien für den Unterricht der lebenden Fremdsprachen einen erweiterten Kompetenzbegriff in Anlehnung an den GER. Um den didaktisch-methodischen Handlungsraum von DaF-Lehrenden in Ungarn in dieser Hinsicht zu erweitern, wird im Beitrag zunächst ein kurzer definitorischer Exkurs geboten, wo Sprachmittlung im Kontext allgemeiner Zielsetzungen des institutionellen DaF-Unterrichts beschrieben und positioniert wird. Für die Überlegungen ist in erster Linie das fremdsprachendidaktische Verständnis der Sprachmittlung relevant. Im Kontext der Förderung der verschiedenen Kompetenzbereiche der Fremdsprachenlernenden sollen Möglichkeiten und konkrete praktische Beispiele von Sprachmittlung im DaF-Unterricht gezeigt werden. Im Beitrag steht die Fragestellung im Fokus, wie Fremdsprachenlehrende ihre Praxis im Sekundärbereich durch eine bewusste Förderung der Sprachmittlungskompetenz bereichern können. Dazu werden Anregungen zur aufgabenorientierten Kompetenzförderung gegeben, die aus fachdidaktischer Perspektive reflektiert werden. Die Beispiele zur Unterrichtsplanung und -durchführung, sowie zur Aufgaben- und Übungsgestaltung werden je nach Sprachniveau – unter Berücksichtigung des Online-Unterrichts – aus der eigenen Unterrichtspraxis angeführt.

Krisztina Kórosi

**Immer wieder Lieder? Überlegungen zur Förderung der Hörverstehenskompetenz mittels deutschsprachiger Popsongs** ..... 354

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, das Potenzial der deutschsprachigen Lieder zur Förderung des Hörverstehens der Lernenden aufzuzeigen und ihre Potenziale den DaF-Lehrenden bewusst zu machen. Am Anfang der Arbeit wird kurz darauf hingewiesen, was sich die Lernenden in Bezug auf Hörverstehen im DaF-Unterricht aneignen sollten, dann der Frage nachgegangen, wie dies erreicht werden kann. Die Grundhypothese der Studie ist, dass mithilfe von deutschsprachigen Popsongs (die als authentische Hörtexte betrachtet werden) die Hörverstehenskompetenz aller DaF-Lernenden besonders gut gefördert werden kann. Danach wird gründlich untersucht, welche Lieder sich für den DaF-Unterricht eignen und wie sie in den Stunden eingesetzt werden können. Ausgehend von dem Schülerwissen wird auch das Lehrerwissen unter die Lupe genommen. Mit dem Ziel, dass diejenigen, die diesen Beitrag lesen, in der Zukunft im Unterricht selbstsicherer und bewusster mit Songs umgehen werden, wird auch ein konkreter deutscher Popsong ausgewählt, nach textgrammatischen und didaktischen Aspekten analysiert und anhand der Ergebnisse dieser Analysen auch eine Hörverstehensaufgabe zum Lied erstellt.

Herta Márki

**Die Konzeptualisierung von Menge. Zur Entwicklung der Sprachkompetenzen von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen** ..... 370

Der Beitrag stellt ein fremdsprachendidaktisch angelegtes Dissertationsprojekt vor, das sich zum Ziel setzte, die Besonderheiten der individuellen Mehrsprachigkeit von Lernenden mit unterschiedlichen L1 am Beispiel der Konzeptualisierung von Menge zu beschreiben und zu untersuchen. In der hier vorgelegten Studie sollen die Ergebnisse der Dissertation im Allgemeinen sowie – um auch in die empirische Untersuchung einen Einblick zu gewähren – exemplarisch am Beispiel der Reflexionen einer Probandin referiert werden.

Anna Daróczy

**Textkompetenz angehender ungarischer DaF-Lehrender.  
Ein Dissertationsprojekt** ..... 400

Der Beitrag stellt ein Dissertationsprojekt zum Thema Textkompetenz von ungarischen DaF-Lehramtsstudierenden vor, das die Autorin seit 2017 an der ELTE Budapest durchführt. Der Schwerpunkt des Dissertationsprojekts liegt auf den Besonderheiten der Kompetenz bezüglich Rezeption von Fachtexten, die angehende ungarische DaF-Lehrende benötigen, um ein philologisches Studium in deutscher Sprache in nicht zielsprachiger Umgebung erfolgreich zu absolvieren. Der Bericht zielt darauf ab, nach der ersten Phase des Doktorandenstudiums und der Forschung eine Zwischenbilanz zu ziehen und über die bisher geleistete Arbeit zu reflektieren.

Vivien Ropoli-Szabó

**Lexikalische Kompetenz: Eine Studie zur Untersuchung  
der Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-  
Lernenden mit Muttersprache Ungarisch** ..... 429

Der Beitrag stellt das Forschungskonzept eines Dissertationsprojektes vor, das sich zum Ziel setzt, die Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-Lernenden mit Muttersprache Ungarisch zu untersuchen, und dabei die Besonderheiten der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz in den Mittelpunkt stellt. In der Arbeit wird in erster Linie eine durchgeführte Pilotstudie, in der die verwendeten Instrumente getestet wurden, behandelt; darüber hinaus gewährt der Beitrag eine Übersicht über den aktuellen Stand der Forschung sowie einen Einblick in die ersten Ergebnisse der empirischen Datenerhebung.

**Autorinnen und Autoren des Bandes** ..... 455



Wolfgang Hallet (Gießen)

## Kompetenzentwicklung im Fremdsprachenunterricht. Welche Kompetenzen?

Die Zielbestimmungen für das Kompetenzzlernen im Fremdsprachenunterricht gehen immer noch, jedenfalls weitgehend und in den meisten Curricula, auf Sprachlernkonzepte und Könnensdefinitionen zurück, die im *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) aus dem Jahr 2001 (Council of Europe 2001) niedergelegt sind. Diese wiederum beruhen, was das sprachliche Können betrifft, auf Theoretisierungen und fremdsprachendidaktischen Konzepten, die (zum Teil weit) ins 20. Jahrhundert zurückreichen. Daran ändert trotz aller Revisionen und Ergänzungen auch die jüngste Version des CEFR mit dem Namen *Companion Volume* aus dem Jahr 2020 erklärtermaßen nichts („This publication updates the CEFR 2001, the conceptual framework of which remains valid.“ – Council of Europe 2020: 3). Da die *skills*-Definitionen im CEFR und in sehr vielen darauf gründenden Fremdsprachen-Curricula und -Tests sich nach wie vor auf die herkömmlichen Fähigkeiten des Erlernens der Wortsprache in vier *skills* (plus Mediation, nunmehr beschrieben als umfassende, auch monolinguale Textverarbeitungs-kompetenz) beschränken, hat sich der vorliegende Beitrag vorgenommen zu fragen, wie man zu einer neuen, angemesseneren und damit zugleich komplexeren Zielbestimmung von Kompetenzen für das fremdsprachliche Lernen gelangen kann. Eine solche Annäherung an neue Zielbestimmungen soll auf drei verschiedenen Wegen erfolgen.

Erstens ist (in Teil 2) für einen kommunikativ orientierten Unterricht im 21. Jahrhundert nach der Bedeutung anderer kulturell bedeutsamer Modi der Kommunikation, zum Beispiel nach visuellen, und deren multimodalem Zusammenspiel mit anderen Modi, vor allem mit der Wortsprache, zu fragen und danach, was diese seit Langem beschriebene kommunikative Multimodalität der Lebenswelt (vgl. z. B. Cope/Kalantzis 2000; Kress/van Leeuwen 2001) für das Erlernen einer anderen Sprache bedeutet.

Zum Zweiten soll (in Teil 3) die Zielebene diskutiert werden, auf die sich die Operatoren in den Könnensbeschreibungen richten. Gegenwärtig ist die Zielebene zugleich abstrakt, aber auch überkonkret und daher verschwommen. Die Deskriptoren beziehen sich auf (sechs verschiedene) Fähigkeitsebe-



nen (von A1 bis C2) der vier *skills* Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben, die dann durch Könnensbeispiele spezifiziert und illustriert werden. Überkonkret sind sie deshalb, weil sie sich auf konkrete Äußerungen beziehen (z. B. ‚einen Geschäftsbrief schreiben‘ oder ‚eine Lautsprecherdurchsage verstehen‘), die aber keine erkennbare Systematik aufweisen, sondern nur illustrativ verwendet werden und daher kontingent erscheinen. Dieser Beitrag unterbreitet in Teil 3 einen Vorschlag zur Systematisierung und Neuorientierung der Zielbestimmung auf der Ebene der fremdsprachigen Äußerungen.

Drittens ist zu fragen, wie Lernbereiche und Zielbestimmungen für Bereiche jenseits des Sprachlernens im engeren Sinne aussehen sollen, damit auch das kulturelle und das literarisch-ästhetische Lernen als ein integraler Bestandteil des kompetenzorientierten sprachlichen Lernens verstanden werden können (Teil 4). Diese Bereiche spielen für das Sprachlernen, nicht zuletzt in Lehrwerken und Materialien, eine große Rolle, sie müssen aber auf der Ebene der Gegenstands- und der Zielbestimmungen ebenfalls systematisiert werden.

Zunächst soll jedoch nach dem zugrunde liegenden Kompetenzbegriff gefragt werden. Denn solange er sich bloß auf das sprachliche Können bezieht, bleibt er reduktiv und erfasst nicht die Komplexität realweltlicher Kommunikation, in die das Fremdsprachenlernen stets münden muss.

## 1 Der weite Kompetenzbegriff

Einleitend war bereits festgestellt worden, dass der dem Fremdsprachenlernen zugrunde liegende Kompetenzbegriff entscheidend für alle Zielbestimmungen ist. Angesichts jüngerer kultureller und didaktischer Entwicklungen ist eigentlich klar, dass die *Skills*-Orientierung, die den Kern des CEFR bildet und einen globalen Siegeszug in den Fremdsprachencurricula und im Testwesen begründet hat, auf den Prüfstand gehört: Das Kompetenzkonzept der *skills* (in den Bildungsstandards für die Fremdsprachen in Deutschland ‚kommunikative Kompetenzen‘ genannt) ist reduktiv und trägt der Komplexität sprachlich-diskursiver Interaktion nicht Rechnung. Denn er löst sprachliche Prozesse aus ihren komplexen sozialen, interaktionalen und, was die kommunizierenden Akteur/innen angeht, aus ihren ganzheitlichen, persönlichkeitsbestimmten Zusammenhängen und suggeriert, dass man ohne Beachtung dieser vielfältigen Einbettungen Sprechakte angemessen rezipieren oder produzieren kann. Tatsache hingegen ist, dass erfolgreiche Kommunikation

weit über die bloße Rezeption oder Produktion von sprachlichen Äußerungen hinausreicht.

Wenn man zu einer angemessenen Kompetenzbestimmung für das Fremdsprachenlernen gelangen will, muss diese aus einem allgemeineren Auftrag der schulischen oder der Erwachsenenbildung abgeleitet werden. Eine solche Annäherung an neue Zielbestimmungen muss sich an einer Vorstellung von Bildung orientieren, die sich an übergeordneten Kompetenzen und Fähigkeiten orientiert, die auch in anderen Zusammenhängen und in anderen Fächern verfolgt werden. Bildung umfasst demnach die Fähigkeit

- zur individuellen Selbstbestimmtheit, die es Individuen ermöglicht, als kulturelle Subjekte ihr Leben gemäß ihren eigenen Vorstellungen und Orientierungen in gesellschaftlicher Verantwortung zu gestalten und Formen des eigenen wie des gesellschaftlichen Lebens zu entwerfen („designing social futures“, wie es programmatisch in der *Multiliteracies*-Didaktik heißt; vgl. Cope/Kalantzis 2000)
- zur kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Partizipation, die das zentrale Ziel des Erwerbs oder des Erlernens einer Zweit- oder Fremdsprache sein muss: sprachlich und inhaltlich sagen zu können, was man zu sagen hat – auch in der Fremdsprache. Das Erlernen einer Fremdsprache eröffnet dem Individuum in fremdsprachigen *communities* ganz neue Domänen der Teilhabe, die Claire Kramersch (2010: 188–201) als *symbolic empowerment* auffasst, „having the choice of belonging to different communities of sign-users, resonating to events differently when expressed through different semiotic systems, positioning oneself differently in different languages.“ (Kramersch 2010: 201)
- des sinnstiftenden Weltverstehens und der Entwicklung eines reflexiven Ich-Welt-Verhältnisses, das „grundlegenden Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses von Menschen“ (Koller 2012: 15 f.) verändert. Auch zu einem solchen, im günstigen Falle multiperspektivischen Weltverständnis, das aus der Hinzunahme einer Fremdsprache resultieren kann, muss der Fremdsprachenunterricht Wege eröffnen.

Wie man erkennt, ergibt sich aus einem solchen Bildungsgedanken ein Verständnis des Sprachlernens, in dessen Mittelpunkt die lernende Persönlichkeit als Akteur/in stehen muss, die sich in vielfältigsten gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhängen aktiv mit eigenen Erfahrungen, Vorstellungen und Fähigkeiten positionieren und bewegen kann.

Kommunikativ und sprachlich lässt sich dieses Bündel an Fähigkeiten am Begriff des Diskurses festmachen (vgl. zum Folgenden ausführlich Hallet

2008). In der Tradition der *Applied Linguistics* wird unter *discourse* ein einzelner, gelingender Sprech- oder Äußerungsakt verstanden, „a context-bound act of communication verbalized in a text, and waiting to be inferred from it“ (Verdonk 2002: 22). Dieser textuelle Diskursbegriff (*discourse* mit kleinem ‚d‘) kann aber nicht davon absehen, dass ein Text nur dann Bedeutung erzeugen kann, wenn er an einen größeren Redezusammenhang anschließbar ist: „the meaning of a text does not come into being until it is actively employed in a context of use. This process of activation of a text by relating it to a context of use is what we call discourse.“ (Verdonk 2002: 18). Damit kommt der zweite, umfassendere Diskursbegriff ins Spiel (*Discourse* mit großem ‚D‘). Im Anschluss an Michel Foucault geht er davon aus, dass es die einzelne Äußerung übersteigende kulturelle Redezusammenhänge gibt, die eine mehr oder weniger genau bestimmbare thematische Kohärenz aufweisen und die auf diese Weise nicht nur das in einer Gesellschaft vorhandene Wissen repräsentieren, sondern die darüber hinaus, wie Kramersch andeutet, das soziale Zusammenleben in einer Gesellschaft, die Herausbildung von Institutionen oder vorherrschende politische und ethische Vorstellungen erzeugen:

In order to understand a text, one has to understand what the text is responding to or against. This existing prior language, accumulated over the life of a discourse community, has been called Discourse with a capital D. Discourses, in this sense, are more than just language, they are ways of being in the world, or forms of life that integrate words, acts, values, beliefs, attitudes, and social identities. (Kramersch 1998: 61)

Wenn man nun mit Bezug auf diese Interdependenz von Einzeltext (also der Äußerung) und übergreifendem, multitextuellen thematischen Diskurs fremdsprachige Diskursfähigkeit als Ziel des Sprachlernens bestimmt, dann kommt der zweifach definierte Diskursbegriff als zweierlei Fähigkeit zum Tragen: Zum einem bezieht er sich auf die Fähigkeit, bedeutungshaltige fremdsprachige Äußerungen in textueller und generischer Gestalt zu rezipieren oder zu produzieren (vgl. dazu den Genre-Begriff in Teil 3). Zum anderen und darüber hinaus zielt die fremdsprachige Diskursfähigkeit auf die möglichst umfassende Teilhabe an kulturellen und gesellschaftlichen Diskursen aller Art und damit auf die Fähigkeit, sich zu Themen, Fragen und Problemstellungen in der fremden Sprache mit eigenen Beiträgen und Positionen zu äußern. Diese Fähigkeit zur Diskursteilhabe verlangt didaktisch nach großer Aufmerksamkeit für relevante gesellschaftliche und kulturelle Fragen und Themen jenseits von Alltagskontexten (Familie, Freizeit, Beruf etc.). Damit ist auch der Bedeutung und einer Stärkung der inhaltlichen Dimension des Fremdsprachenunterrichts Ausdruck verliehen (vgl. genauer Hallet 2009). Mit die-

ser inhaltlich-thematischen Orientierung ist auch eine durchgehende Beachtung der reflexiven Dimension des Fremdsprachenlernens verbunden, da sich das sinnstiftende Verstehen und das Welt-Ich-Verhältnis nur entlang inhaltlicher Fragen ausbilden und entwickeln können.

## 2 Die Multimodalität der Kommunikation und Multiliteralität

Da die Fähigkeit zur Diskursteilhabe umfassend sein muss, d. h. prinzipiell weder thematisch noch kontextuell oder situativ Einschränkungen unterliegt, ist eine wichtige Voraussetzung für die Teilhabe auch die Frage danach, auf welche Weise Bedeutungen in einer Gesellschaft erzeugt und zirkuliert werden. Bereits vor mehr als 20 Jahren haben Gunter Kress und Theo van Leeuwen (2001) eingehend dargelegt, dass die in den Fremdsprachendidaktiken (auch im CEFR und in den deutschen Bildungsstandards) verbreitete Annahme, dass unsere Kommunikation auf der Wortsprache basiert, viel zu eng und überholt ist – nicht erst seit dem Aufkommen des Internet: Schon zuvor waren Werbeposter, Magazinseiten oder Filme Beispiele dafür, dass an der Repräsentation und Zirkulation von Bedeutungen so gut wie immer auch andere semiotische Modi beteiligt sind, vor allem natürlich visuelle Modi wie die Fotografie oder die Grafik. Für alle Kommunikation gilt: „discursive action takes place in, and is articulated in, a multiplicity of practices and a multiplicity of modes, of which lived human social action is one.“ (Kress/van Leeuwen 2001: 25).

Hauptmerkmal der vorherrschenden Kommunikationspraxis ist, dass verschiedene semiotische Modi in der Regel in einem einzigen kommunikativen Akt kombiniert auftreten, mit Wort- und Bildtexten im Poster, mit bewegten Bildern, gesprochener dialogischer Sprache und Musik im Film, mit grafisch erzeugten Bildern, Worttexten und spezifischen *sound words* im Comic usw. Die Möglichkeiten der weltweiten synchronen und asynchronen Kommunikation in digitalen Umgebungen im Zeitalter des Internet haben die Bedeutung der multimodalen Kommunikation nochmals verstärkt und vervielfacht: kaum noch ein *WhatsApp-Chat* ohne Foto, kein *tweet* und kein *instagram post* ohne Film oder Foto, keine Webseite und kein Online-Journal mehr ohne das gesamte Repertoire an verfügbaren semiotischen Modi. Zu ihnen gehört nach wie vor und entscheidend immer noch die Wortsprache, aber eben nicht mehr exklusiv, sondern in der Regel im Zusammenspiel mit anderen Modi.

Die oben beschriebene Diskursfähigkeit kann also nicht länger nur als Geläufigkeit in der Wortsprache ausgelegt werden. Vielmehr muss sie, um gesellschaftlich, kulturell und sozial wirksam zu sein, multimodal verfasst sein. Unterrichtliche Modellierungen von Diskursen müssen demzufolge dieser Multimodalität in den Texten und Materialien, vor allem aber auch in den Aufgaben, Rechnung tragen: Die Ausbildung der fremdsprachigen Diskursfähigkeit (und deren Testung und Bewertung) kann sich nicht länger auf die Rezeption und Produktion reiner Worttexte beschränken, sondern sie muss die Lernenden in die Lage versetzen, Geläufigkeit in der multimodalen Kommunikation, also in der Rezeption und Produktion von textuellen Äußerungen in verschiedenen Modi und von multimodalen Texten und Äußerungsformen zu erlangen. Monomodale sprachliche Äußerungen werden dadurch nicht obsolet: Genres wie der Brief, die E-Mail oder ein Essay oder mündliche Äußerungsformen wie ein Telefonat oder eine *dinner table conversation* sind Genres, die eingeübt werden müssen. Aber ihre didaktische Position wird wie ihre kulturelle Position relativiert; sie sind eine kommunikative Variante unter vielen anderen, deren übergroße Mehrzahl multimodal verfasst ist.

In der Fremdsprachendidaktik muss diesem Umstand mit einem weiten Begriff kommunikativer Kompetenzen und dem Konzept einer multimodalen Diskursfähigkeit entsprochen werden. Eine solche Modellierung der multimodalen Diskursfähigkeit ist bereits seit den späten 1990ern und vor allem in den frühen 2000er Jahren in der Allgemeinen Didaktik im anglophonen Raum und außerhalb der Fremdsprachendidaktik im *multiliteracies*-Ansatz einer internationalen Expert/innengruppe geleistet worden (vgl. z. B. The New London Group 2000; Cope/Kalantzis 2009; Cole/Pullen 2010). Sie stellte programmatisch den Gesichtspunkt der gesellschaftlichen Teilhabe in den Mittelpunkt. Denn der Zugang zu und die Teilhabe an den vielfältigen symbolischen Formen von Diskursen, auch fremdsprachigen, ist entscheidend für die Lebenschancen, für die individuelle Lebensgestaltung und für die Rolle der Lernenden als *citizens* in demokratischen Gesellschaften:

Schools regulate access to orders of discourse – that is, the relationship of discourses in a particular social space and to symbolic capital; symbolic meanings that have currency in access to employment, political power and cultural recognition. They provide access to a hierarchically ordered world of work; they shape citizenries; they provide a supplement to the discourses and activities of communities and private lifeworlds. (The New London Group 2000: 18)

Multimodale fremdsprachige Diskursfähigkeit und kulturelle Partizipation erweisen sich damit als didaktischer Kern einer gelingenden fremdsprachlichen Bildung und verweisen zurück auf die oben dargelegte bildungstheore-

tische Begründung der mit dem Lernen angestrebten Kompetenzziele. Umgekehrt führt eine fehlende Multimodalität von Diskursfähigkeit zum Ausschluss von gesellschaftlich relevanten Diskursen und/oder zur gesellschaftlichen und kulturellen Marginalisierung, beruflich und persönlich.

Freilich ist didaktisch zu klären, welche Literalitäten (*literacies*) außer der Wortsprache im Fremdsprachenunterricht auszubilden und zu entwickeln sind. In der *Multiliteracies*-Didaktik ist vor allem auf die Bedeutung der visuellen Kommunikation oder deren Kombination mit der Wortsprache hingewiesen worden:

Literacy pedagogy now must account for the burgeoning variety of text forms associated with information and multimedia technologies. This includes understanding and competent control of representational forms that are becoming increasingly significant in the overall communication environment, such as visual images and their relationship to the written word. (The New London Group 2000: 9)

In der Fremdsprachendidaktik müssen daher Wege entwickelt werden, wie Bilder und hier vor allem Fotografien gewissermaßen bedeutungssicher verstanden oder produziert und aktiv in der Kommunikation genutzt werden können. Der semiotische Ansatz der *Multiliteracies*-Didaktik geht davon aus, dass Fotos und andere Bilder ebenso enkodiert oder dekodiert werden können wie Worttexte, die auf alphabetischen Zeichen beruhen. Tatsächlich ‚lesen‘ wir Bilder ähnlich wie Worttexte und beanspruchen auch, ihre Bedeutung zu verstehen. Dieses Bild- und Fotoverstehen muss daher Teil des fremdsprachigen Kommunikationsunterrichts werden, damit der fotografische Modus entweder unabhängig von oder in Kombination mit anderen Modi, vor allem dem Wortmodus, zielgerichtet in der fremdsprachigen Kommunikation genutzt werden kann (vgl. z. B. Hallet 2019a und 2019b).

Längst etabliert hat sich im Fremdsprachenunterricht auch das Filmverstehen, wenngleich die fremdsprachliche Filmdidaktik unter dem Gesichtspunkt der Wirksamkeit der verschiedenen Modi nicht sehr gut entwickelt oder systematisiert ist. Denn eigentlich müssen alle am Film mitwirkenden Modi, also die dialogische Sprache, das (beim Spielfilm fotografische) bewegte Bild, der Sound (alle Geräusche und Töne) sowie die Musik sowohl separat als auch in ihrer Kombination dekodiert werden können. Im Unterricht muss das Filmverstehen daher als die (soziale) Konstruktion der transmodalen Bedeutung eines Films realisiert werden; analog muss auch die Produktion von Filmen oder Videos im Unterricht als systematisierter und reflektierter Akt der multimodalen Bedeutungserzeugung gehandhabt werden (vgl. Hallet 2016).

Besonders ausgeprägt ist die Multimodalität der Kommunikation und Repräsentation in digitalen Umgebungen. Daher liegt es auf der Hand, dass die Online-Kommunikation Bestandteil der Entwicklung einer fremdsprachigen Multiliteralität sein muss. Dabei rücken auch ganz neue Formate in den Blickpunkt wie *instagram posts*, mündliche Sprachnachrichten auf Kommunikationsplattformen wie WhatsApp oder *tweets*, die sowohl als Worttexte als auch als multimodale Texte eigenen Regeln unterliegen. Es gehören aber auch komplexere Formate dazu wie z. B. eine Online-Video-Bewerbung oder ein Video zur Buchvorstellung.

Die didaktische Modellierung multiliteraler Kommunikation kann im vorliegenden Beitrag nicht im Einzelnen geleistet werden. Aber die oben genannten Beispiele sollen anzeigen, in welche Richtung sich der Fremdsprachenunterricht entwickeln muss. In Teil 3 wird ohnehin vorgeschlagen, nicht von den semiotischen Modi her, sondern von der Zielebene der Äußerungen her zu denken und von daher zu bestimmen, welche Modi und Multimodalitäten im Einzelnen erlernt werden sollen. Entscheidend ist, dass durch die Entwicklung einer multiliteralen Diskursfähigkeit einschließlich der digitalen der Anschluss an die Dynamiken der lebensweltlichen und der dort vorherrschenden medialen Formen der Kommunikation gewahrt bleibt. Dadurch wird zum einen aus der Sicht der Lernenden die Wahrnehmung vermieden, dass der Fremdsprachenunterricht die relevanten Formen der Kommunikation nicht vermittelt. Nur durch diesen Anschluss an die lebensweltlichen Formen der Kommunikation kann ein Bruch zwischen Unterricht und Lebenswelt vermieden werden. Zum anderen kann der Fremdsprachenunterricht nur so seinem Bildungsanspruch auf Entwicklung einer selbstbestimmten Lebensweise und der Teilhabe an gesellschaftlichen und kulturellen Diskursen gerecht werden.

### **3 Die Zielebene des kommunikativen Könnens: die gelungene Äußerung**

Im vorangehenden Teil ist auf die Schwierigkeit hingewiesen worden, alle Modi und multimodalen Formen der Kommunikation sozusagen abstrakt zu bestimmen. Stattdessen wird hier vorgeschlagen, sich auf das eigentliche Ziel des Sprachenlernens zu besinnen: die Hervorbringung gelungener Äußerungen. Es werden also nicht, wie im CEFR oder in den Bildungsstandards, *skills* oder kommunikative Fertigkeiten in abstrakter Form beschrieben. Vielmehr stehen die kulturell und sozial konventionalisierten Äußerungsformen im Mit-

telpunkt. Diese sind als Zielformate des Fremdsprachenlernens besonders deshalb sinnvoll, weil sie immer die kommunikativen Bausteine eines jeden Diskurses darstellen: Beiträge zum Rassismus-Diskurs können in Gestalt eines Zeitungsartikels, eines Familiengesprächs, eines Fotos mit Bildunterschrift, eines persönlichen *posts*, eines Comics oder eines argumentativen Essays erfolgen. Da solche Äußerungen in ihrer Form kulturell und sozial konventionalisiert sind, lassen sie sich als Genres beschreiben, die als gelungene Formen der Äußerung im Fremdsprachenunterricht erlernt werden (vgl. ausführlich Hallet 2016b).

Natürlich kann der Fremdsprachenunterricht nicht alle denkbaren Äußerungsformen unterrichten, will er sich vor Überforderung und vor Kontingenz bewahren. Daher stellt sich selbstverständlich auch hier die Frage der Systematisierung und der Beschreibung von Genres als Zielebene des Sprachlernens. Damit nicht alle einzelnen Text- und Äußerungstypen jeweils einzeln und aufs Neue erlernt werden müssen, hat die australische Genre-Didaktik den Vorschlag entwickelt, zunächst drei Makro-Genres zu unterscheiden, nämlich narrative, expositorische und argumentative Äußerungsformen. Da deren Grundmuster sich untereinander jeweils ähneln, können auf der Ebene darunter (in Tabelle 1 die mittlere Spalte) einzelne Genres unterschieden werden. Für narrative Genres können das z. B. ein Bericht, eine Erlebnis-erzählung oder eine historiografische Erzählung sein; als argumentative Formen gelten z. B. die politische Rede oder der Kommentar; expositorische Formen können Beschreibungen oder Erklärungen sein usw. In systematisierter Form lässt sich diese Genre-Ordnung wie in Tabelle 1 dargestellt denken.

Von der Genre-Ebene aus lassen sich dann einzelne Texttypen oder Äußerungsformen unterscheiden, die ihrerseits bereits die Zielformate für die Unterrichtspraxis und die Zielaufgaben darstellen (die vier rechten Spalten in Tabelle 2). Natürlich handelt es sich bei dieser Matrix um einen didaktischen Vorschlag; ein solcher muss immer selektiv verfasst sein und nach kultureller, sozialer, medialer oder kommunikativer Relevanz einzelner Genres und Texttypen entscheiden. Über die Zeit muss und wird sich so in der fremdsprachendidaktischen Community ein Kanon generischer Formen herausbilden, der die zu vermittelnden Formen im Unterricht erprobt und wissenschaftlich begleitend erforscht.

Die Matrix berücksichtigt, dass auch die herkömmlichen Modi der mündlichen und schriftlichen Kommunikation einen der Kerne des Fremdsprachenlernens darstellen. Zudem finden auch konventionelle und etablierte nicht-digitale multimodale Formate Berücksichtigung (wie sie bei Flyern, Postern etc. üblich sind), sodass auch die papiergebundene multimodale Dis-



kursfähigkeit entwickelt werden kann. Darüber hinaus verdeutlicht die Matrix, dass bestimmte Merkmale eines Genres über die verschiedenen semiotischen Modi hinweg erhalten bleiben; mündliches und schriftliches Erzählen unterscheiden sich nicht grundsätzlich, sondern ‚nur‘ in ihrer modalen Realisierungsform. Es wird also nicht jedes Mal ‚ein Genre‘ erlernt, sondern die jeweiligen Grundlagen werden mitgeführt und in einem bestimmten Texttyp realisiert.

Makrogenre	Genre	Kommunikationszweck
<b>Narrative Texte</b>	(Ereignis-)Bericht	vergangene Ereignisse erinnern
	Erzählung (Story)	Storytelling: gestaltete Erzählung
	Anekdote	episodische erfahrungshaltige Erzählung
	Exemplum	episodische, wertende Beispiel-Erzählung
	Zukunftsvision	Vorhersagen, Zukunftsszenarien
<b>Expositorische (faktuale) Texte</b>	Beschreibung	Beschreibung von Dingen, Objekten und Personen
	wissenschaftlicher Bericht ( <i>report</i> )	klassifizierende und erklärende Form der Darstellung von Phänomenen
	Erklärung	wissenschaftsbasierte Form der Erklärung von Phänomenen und Ereignissen
	Verfahren	Anleitungen und Instruktionen
	Vorschriften	Gesetze, Regeln usw.
<b>Argumentative Texte</b>	Argumentation	(monologische) Darlegung eines (politischen etc.) Standpunkts
	Diskussion	dialogische und multilogische Argumentation

Tab. 1: Vorschlag einer Genre-Systematik  
(zuerst in englischer Sprache in Hallet 2016a, S. 78)

Makro- genre	Genre	Mündlicher Modus	Schrift- modus	Multimodaler Modus	Digitaler Modus
Argu- menta- tive Texte	Argu- menta- tion	Eine Rede: Schafft die Kinderarbeit ab!	Ein Brief an den Präsidenten: Schafft die Kinderarbeit ab!	Ein Aufruf: Schafft die Kinderarbeit ab!	Eine Webseite: Schafft die Kinderarbeit ab!
	Diskus- sion	<i>Peer- Diskussion:</i> Das Für und Wider eines Verbots von Pseudonymen im Internet	<i>Schriftliche Erörterung:</i> Das Für und Wider eines Verbots von Pseudonymen im Internet	<i>Eine Wandzeitung:</i> Das Für und Wider eines Verbots von Pseudonymen im Internet	<i>Eine Zusam- menstellung von Chat- Forum- Beiträgen:</i> Das Für und Wider eines Verbots von Pseudonymen im Internet
	Persön- liche Ausein- ander- setzung	<i>Debatte:</i> Ein begrenztes Mobilfunkkonto	<i>Eltern-Kind- Briefwechsel:</i> Ein begrenztes Mobilfunkkonto	<i>Objekt- bezogene Präsentation</i> (am Mobil- Telefon demonstriert): Ein begrenztes Mobilfunkkonto	<i>Eltern-Kind- E-Mailwechsel:</i> Ein begrenztes Mobilfunkkonto
	Über- zeugung und An- regung	<i>Eine Rede</i> zur Wahlwerbung	<i>Ein Hand-out</i> zur Wahlwerbung	<i>Ein Partei-Flyer</i> zur Wahlwerbung	<i>Ein Online- Newsletter</i> zur Wahlwerbung

Tab. 2: Genres und Texttypen des Makro-Genres Argumentation  
(in Greiner/Hallet 2019, S. 35; in englischer Sprache zuerst  
in Hallet 2016a, S. 86)

In der Spalte ganz rechts erkennt man auch, dass die digitalen Formen der Kommunikation (und damit *digital literacy*) im Genre-Ansatz systematisch berücksichtigt werden können. Auch ist eine solche tabellarische Ordnung der Genres natürlich offen für die Dynamiken der Alltags- und der medialen Kommunikation. Besonders im Internet ist diese Dynamik sehr ausgeprägt: Formen (und ganze Plattformen) erweisen sich als obsolet, leiden unter

schwindender Popularität oder verschwinden vollständig. Dafür entstehen in kürzester Zeit andere Formate, die neue kommunikative und kulturelle Leistungen anbieten und im Nu populär werden (zuletzt z. B. TikTok).

Ein entscheidender Vorteil der Bestimmung von Texttypen, die die Lernenden erfolgreich produzieren können sollen, ist, dass diese, wenn sie eine Äußerung hervorbringen sollen, stets eine Anleitung zu den strukturellen und sprachlichen Merkmalen eines Genres erhalten oder, besser noch, sich diese selbst anhand von Modelltexten erarbeiten können. Inzwischen enthalten auch Lehrwerke solche Anleitungen, wenn auch noch vereinzelt. Die Lernenden können auf diese Weise ein Zutrauen entwickeln, dass sie die verschiedenen generischen Äußerungsformen auch beherrschen und diese nicht bloß intuitiv, sondern mit generischen Kenntnissen und einer Reflexion des Kommunikationszwecks (vgl. Tabelle 1, rechte Spalte) erfolgreich hervorbringen können.

Damit hängt auch die unterrichtliche Relevanz des Genre-Ansatzes zusammen: Die in Tabelle 2 beispielhaft genannten Texttypen lassen sich im Unterricht unmittelbar in einer Zielaufgabe als Aufgabenprodukt vorgeben. In einer solchen zielproduktorientierten Aufgabenstellung erhalten die Lernenden also nach und nach, entsprechend dem Fortschreiten des Genre-Curriculums, eine transparente Vorgabe zur Art des kommunikativen Aktes oder der Interaktion, die sie erzeugen können sollen. In gewissem Sinne handelt es sich dabei durchaus um die Imitation oder Simulation einer lebensweltlichen kommunikativen Interaktion und damit um eine möglichst ‚natürliche‘ Form des Sprachlernens.

Im Hinblick auf den gesamten Sprachlernprozess über mehrere Jahre hinweg lassen sich mithilfe der Matrix auch Genre-Curricula entwerfen und vereinbaren. Am Beispiel der Narration lässt sich erkennen, dass man von einfachen narrativen Formen im Anfangsunterricht zu komplexeren Formen des Storytelling bis zu sehr entwickelten narrativen Formen im Fortgeschrittenunterricht, beispielsweise des kreativen Schreibens fiktionaler Geschichten, fortschreitet. Daher können und müssen auch für Genres Könnensbeschreibungen auf verschiedenen Niveaus entwickelt werden. Der entscheidende Unterschied zu den eingangs kritisierten Skills-Beschreibungen (wie im CEFR) ist, dass hier unmittelbar die konkrete Form der Äußerung in ihrer Regelmäßigkeit und sozialen Konventionalität in den Blick kommt und dass die Art der zu tätigen Äußerung, anders als im CEFR, nicht kontingent oder bloß illustrativ ist, sondern einer Systematik des Sprachlernens entlang der wichtigsten Genres unterworfen wird.

## 4 Könnensbeschreibungen für das kulturelle und das literarische Lernen

In den vorangegangenen Abschnitten stand das Kommunikationslernen im Mittelpunkt. Aber natürlich muss auch über inhaltliche Grundlagen und Orientierungen des Fremdsprachenunterrichts nachgedacht werden. Diese fehlen in den gängigen Standards und Könnensbeschreibungen beinahe völlig. Dabei sollte unstrittig sein, dass auch das kulturelle Lernen didaktisch modelliert werden muss und dass auch das literarisch-ästhetische Lernen eine wichtige Dimension des fremdsprachlichen Lernens darstellt. Im Rahmen dieses Beitrags können keine substanziellen didaktischen Vorschläge zu diesen beiden Inhaltsdomänen unterbreitet werden. Es sollen aber zwei Ausblicke gegeben werden, die eine Vorstellung von den Herausforderungen dieser beiden Arten des Lernens vermitteln.

Zunächst ein Vorschlag zum kulturellen Lernen: Seit der Überwindung des landeskundlichen Ansatzes besteht Konsens darüber, dass es im Kulturunterricht keinen gesicherten Kanon kulturellen Wissens geben kann. Andererseits versteht sich, dass es einen Grundbestand an kulturellem Wissen zu den jeweiligen fremdsprachigen kulturellen Räumen geben muss. Byram (2021: 46–48) hat daher außer dem (interkulturellen) Können und den dazu erforderlichen einzelnen *skills* auch eine Wissens-Komponente vorgesehen. Interessant und wegweisend dabei ist, dass dieser Erwerb von Kenntnissen und Inhalten nicht bloß vorgegeben (oder als präsent vorausgesetzt) wird, sondern dass das deklarative (größtenteils soziokulturelle interaktionale) Wissen in Byrams Modell durchaus auch an die Kompetenz und die Aktivität der Kommunizierenden gebunden wird (Byram 2021: 48). Denn Byrams *intercultural speaker* soll im Verlauf der fremdsprachigen Interaktion selbst fehlendes Wissen erkennen und dann selbständig erwerben.

In diesem Herangehen steckt ein wichtiger Hinweis: Da die Bestände kulturellen Wissens einerseits unendlich groß und daher unterrichtlich kaum zu vermitteln sind und da sie andererseits einer großen Veränderungsdynamik unterworfen sind, ist es in der Tat sinnvoll, die Lernenden selbst in den Mittelpunkt des Wissenserwerbs zu stellen: Sie müssen in die Lage versetzt werden, sich selbst Zugänge zum kulturellen Wissen zu erarbeiten und die Fähigkeit zum Wissenserwerb selbst auszubilden. Da es sich um ganze Kulturen und Gesellschaften handelt, die Gegenstand des (potenziellen) Wissens sind, bieten sich ethnographische Verfahren an, deren Zweck ja genau die Erforschung und Beschreibung von Gesellschaften und Gemeinschaften, ihrer

sozialen, kulturellen und kommunikativen Praktiken, ihrer Artefakte und Regeln, ihrer Strukturen und Institutionen ist. Dem ethnographischen Programm der ‚dichten Beschreibung‘ und der Interpretation von Kulturen kann der Fremdsprachenunterricht durch die „Ethnographie als das Erschreiben von Kultur“ (König 2020: 518) entsprechen. Die Lernenden können sich einüben sowohl in der Bestimmung von Forschungsfragen zur Erkundung fremdsprachiger Kulturen als auch in der Anwendung ethnographischer Werkzeuge, wie sie *field notes*, Umfragen oder Interviews darstellen (vgl. Hallet 2020). Dieser Erwerb von Kultur erforschenden methodischen Kompetenzen zum Aufbau kulturellen Wissens verleiht den Lernenden ein Maß an selbständiger Urteilskraft, das besonders in digitalen Umgebungen zur Einschätzung der Zuverlässigkeit und des Wahrheitsgehaltes von vorliegenden Informationen unabdingbar ist. Ethnographischen Methoden kommt daher auch eine emanzipatorische Funktion in allen möglichen Feldern von Informationsbeschaffung zu.

Auch für das literarische Lernen kann hier nur ein kurzer Ausblick gegeben werden, der aber ebenfalls kompetenzorientiert ist. Zuerst ist festzuhalten, dass die Verankerung der Literatur in so gut wie allen Curricula im Gefolge des CEFR ein Desiderat darstellt. Ohne eine solche explizite Ausweisung in den Rahmendokumenten ist die Literatur von Marginalisierung und Ignorierung im Fremdsprachenunterricht bedroht.

Eine Ursache dafür liegt gewiss darin, dass das gesamte Feld der literarisch-ästhetischen Sozialisation sich sehr stark verändert hat. Dies bedeutet nicht, dass die Lernenden in ihrer Lebenswelt keine literarischen oder ästhetischen Kompetenzen mehr erwerben und dann als Erfahrungen in den Unterricht mitbringen können, sondern sie werden anders geprägt: durch Filme und Videos, durch Graphic Novels und Videospiele eher als durch Literatur im Buchformat. Einerseits liegen also bestimmte literarisch-ästhetische Erfahrungen vor, an die sich anknüpfen lässt; andererseits können keine Kompetenzen vorausgesetzt werden, die für das Lesen und Verstehen herkömmlicher fiktionaler Texte (Romane, Erzählungen, Spielfilme) erforderlich sind. Daher ist es eine gründliche didaktische Reflexion wert, welcher Art die literaturbezogenen Kompetenzen sein müssen, die eine Voraussetzung für das Verstehen literarischer und filmischer Texte sind.

Die Modellierung und Beschreibung solcher Kompetenzen kann man mit Bärbel Diehr und Carola Surkamp (2015) entlang dreier Kompetenzbereiche vornehmen: „motivationale und attitudinale Kompetenzen“, „ästhetische und kognitive Kompetenzen“ und „sprachliche und diskursive Kompetenzen“. Mit diesen Kompetenzfeldern und ihren Könnensbeschreibungen wird der Tat-

sache Rechnung getragen, dass im Rezeptionsprozess oft genug zuerst einmal eine positive Rezeptionshaltung aufgebaut werden muss; dass literarische Texte (aller Art, auch Filme) Sinn und Bedeutung auf dezidiert ästhetische Weise erzeugen; und dass schließlich im Fremdsprachenunterricht ein Sprach- und Diskursrepertoire aufgebaut werden muss, das es erlaubt, sich über literarische Texte und ästhetische Erfahrungen zu verständigen und sich in der fremden Sprache darüber auszutauschen. Die Beschreibung literaturbezogenen Könnens und Wissens erlaubt eine curricular-aufbauende Arbeit mit literarischen Texten über einen Lehrgang hinweg und ermöglicht den Lernenden auf systematisierte Weise die Erfahrung, dass der Umgang mit literarischen Texten erlernbar ist.

## 5 Schlussreflexion

Bei aller Systematik und Verlässlichkeit, die ein kompetenzorientierter Zugang zum Fremdsprachenlernen suggeriert und auch bieten soll: Es muss in Rechnung gestellt werden, dass es in der Fremdsprachendidaktik durchaus sehr reservierte Haltungen gegenüber der Kompetenzorientierung gibt. Diese resultiert vor allem daraus, dass Kompetenzorientierung mit Output-Orientierung und folglich mit Messbarkeit und Testbarkeit gleichgesetzt wird (vgl. z. B. Bonnet/Breidbach 2013). Diese Evaluierungsverfahren sind im vorliegenden Vorschlag der Definition und Beschreibung von Kompetenzen jedoch nur am Rande mitgedacht und nur eingeschränkt überhaupt machbar. Denn bereits eingangs dieses Beitrags ist die Orientierung des hier vorgeschlagenen weiten Kompetenzbegriffes für den Fremdsprachenunterricht bildungstheoretisch begründet worden. Bei genauerem Hinsehen erkennt man, dass alle vorgeschlagenen Kompetenzen einen eher ganzheitlichen und persönlichkeitsorientierten Charakter aufweisen, auch der Gebrauch semiotischer Modi entsprechend den situativ und kommunikativ bestimmten Zwecken oder der Erwerb ethnographischer Kompetenzen zur Erkundung von Kulturen (übrigens auch der eigenen). Natürlich ist der Erwerb von Kompetenzen in institutionellen Kontexten immer auch auf Evaluation ausgelegt. Aber keine der hier vorgeschlagenen Könnensformen ist auf einfache Weise mess- oder testbar. Vielmehr erfordern sie alle eine ganzheitliche, auf die in Interaktionen agierende Persönlichkeit gerichtete Form der Evaluation und Beurteilung.

## Literaturverzeichnis

- Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (2013): Blut ist im Schuh. Wie gut kleidet der Kompetenzbegriff die literarisch-ästhetische Bildung beim Tanz auf dem Hofball der Standardisierung? In: Grünewald, Andreas / Plikat, Jochen / Wieland, Katharina (Hrsg.): Bildung, Kompetenzen, Literalität. Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch. Seelze: Klett Kallmeyer. S. 20–35.
- Byram, Michael (2021): Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited. Bristol: Multilingual Matters.  
DOI: <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
- Cole, David R. / Pullen, Darren L. (Hrsg.) (2010): Multiliteracies in Motion. Current Theory and Practice. New York: Routledge.  
DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203864036>
- Cope, Bill / Kalantzis, Mary (Hrsg.) (2000): Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures. London/New York: Routledge.
- Cope, Bill / Kalantzis, Mary (2009): "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. In: Pedagogies 4. S. 164–195.  
DOI: <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Council of Europe (2001): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2020): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe.
- Diehr, Bärbel / Surkamp, Carola (2015): Die Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen in der Sekundarstufe I: Modellierung, Abschlussprofil und Evaluation. In: Hallet, Wolfgang / Surkamp, Carola / Krämer, Jürgen (Hrsg.): Literaturkompetenzen Englisch. Modellierung, Curriculum, Unterrichtsbeispiele. Seelze: Klett Kallmeyer. S. 21–40.
- Greiner, Ulrike / Hallet, Wolfgang (2019): Sprachliche Bildung im 21. Jahrhundert: Von der Schriftlichkeit zur Multiliteralität. In: Ender, Andrea / Greiner, Ulrike / Strasser, Margareta (Hrsg.): Deutsch im mehrsprachigen Umfeld. Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe. Hannover: Klett Kallmeyer. S. 18–39.
- Hallet, Wolfgang (2008): Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, Michael K. (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision. Tübingen: Narr. S. 76–96.
- Hallet, Wolfgang (2009): ‚Ways of being in the world‘. Diskursfähigkeit als Kompetenzziel und die Inhaltsorientierung des Fremdsprachenunterrichts. In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank / Krumm, Hans-Jürgen

- (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung (=Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts). Tübingen: Narr. S. 68–78.
- Hallet, Wolfgang (2016a): Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht. Formen und Muster der sprachlichen Interaktion. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hallet, Wolfgang (2016b): Was heißt *film literacy*? Filmverstehen und fremdsprachige Diskursfähigkeit. In: Blell, Gabriele / Grünewald, Andreas / Kepser, Matthias / Surkamp, Carola (Hrsg.): Film in den Fächern der sprachlichen Bildung. Hohengehren: Schneider. S. 177–193.
- Hallet, Wolfgang (2019a): *Showing, reading, telling*. Fotografien lesen lernen im Englischunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 53, 158, S. 2–6.
- Hallet, Wolfgang (2019b): Fotos lesen lernen. Methode im Fokus. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 53, 158, S. 7–8.
- Hallet, Wolfgang (2020): Instrumente des forschenden Lernens. In: Hallet, Wolfgang et al. (Hrsg.), S. 510–513.
- Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. / Martinez, Hélène (Hrsg.) (2020): Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- König, Lotta (2020): Ethnographisch-exploratives Arbeiten. In: Hallet, Wolfgang et al. (Hrsg.), S. 517–519.
- Kramsch, Claire (1998): *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, Gunther / van Leeuwen, Theo (2001): *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- The New London Group (2000): *A Pedagogy of Multiliteracies. Designing Social Futures*. In: Cope, Bill / Kalantzis, Mary (Hrsg.): *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London/New York: Routledge. S. 9–37.
- Verdonk, Peter (2002): *Stylistics*. Oxford: Oxford University Press.