

Lehrerforschung – Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen

Cathedra Magistrorum

2021/2022

Kompetenzen und Standards



Eötvös-József-Collegium

Budapest

2022

Herausgegeben von Ilona Feld-Knapp

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.



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



EMBERI ERŐFORRÁS
TÁMOGATÁSKÉZELŐ



Nemzeti
Tehetség Program

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeberin	18
--	----

Ilona Feld-Knapp

Lernen und Lehren von Fremdsprachen im Spannungsfeld der Kompetenzorientierung und Standardisierung	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

Kompetenzentwicklung im Fremdsprachenunterricht. Welche Kompetenzen?	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 művelleti 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 találkozhat, ezek a szöveg fizikai megvalósulása, a szöveg művelleti feldolgozása és a szöveg értelemszerkezete. A szövegértést a művelleti szerkezet, vagyis a művelleti feldolgozás nyelvi művelettípusainak elkülönítésével és jellemzésével lehet megközelíteni. A szövegértés mentális koherenciaépítés, a szövegről való ismeret időben történő fokozatos felépítése – olyan művelet, 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 „profli” 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

Thomas Fritz (Wien)

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

Ein kritischer Essay

In diesem Beitrag soll das Konzept der Kompetenz genauer betrachtet werden. Ausgehend von der Begrifflichkeit Noam Chomskys und seiner Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz wird das Konzept der „kommunikativen Kompetenz“ von Dell Hymes beschrieben – beides, da sie für den Sprachunterricht von besonderer Bedeutung erscheinen.

Darauf folgend soll die Verquickung von Kompetenz und Intelligenz, die bei der Gestaltung des Kompetenzbegriffs historisch wichtig erscheint, näher analysiert werden, da sie die Grundlage für die Kompetenzdiskussion in der Erziehungswissenschaft darstellt, und letztendlich werden die Parameter der Überprüfung von Kompetenzen bzw. die Probleme, die sich durch eine angenommene Unüberprüfbarkeit ergeben sowie die Auswirkungen des Kompetenzkonzepts auf die Unterrichtsplanung und -durchführung, auf Leistungsfeststellung und Leistungsmessung erörtert. Ein kurzer Exkurs in die Formulierung von Kompetenzen in der kritischen Pädagogik, die so genannten „Kann-Beschreibungen“ des Europäischen Referenzrahmens und die im Rahmen von PISA verwendeten Formate soll zeigen, dass wir in einer ernsthaften Diskussion um Kompetenzen auf den Ausgangspunkt, d. h. in die Unterscheidung zwischen Kompetenzen (hier oftmals auch Dispositionen genannt) und das konkrete Handeln (bzw. Problemlösen) zurückkommen. Abschließend werden Vorschläge für das Adressieren der Kompetenz im linguistischen Sinne gemacht.

Kompetenz

Der Begriff „Kompetenz“ ist in den letzten Jahren sprichwörtlich in aller Munde, er ist ein „Catch-All-Term“ und sehr „weit verbreitet“ (vgl. Mayo 2013). Es wird von Selbstkompetenz, interkultureller Kompetenz, vor allem kommunikativer Kompetenz und sogar von einer Kompetenzkompetenz geschrieben und gesprochen. Beeindruckend – jedoch wie sieht es im Detail aus?

Kompetenzen und Sprache

Die erste Erwähnung des Begriffs *Kompetenz* im Zusammenhang mit Sprache finden wir im Buch des amerikanischen Linguisten Noam Chomsky *Aspects of the Theory of Syntax* (1965). Er unterscheidet zwischen dem intuitiven Wissen über Sprache und der konkreten Anwendung von Sprache. Das erstere nennt er die Kompetenz, das zweite die Performanz. Chomsky verwirft die Performanz als wissenschaftliches Forschungsgebiet, weil sie zu „chaotisch“ ist und daher nicht zur Theoriebildung geeignet erscheint. Performanz kann, laut Chomsky (1965: 4), nur in den seltensten Fällen eine „direct reflection“ der Kompetenz sein, da sie von vielen außersprachlichen Faktoren wie dem Gedächtnis oder der konkreten Kommunikationssituation abhängig ist.

Die Soziolinguistik hat sich jedoch der Performanz, ursprünglich vor allem aus Forschungsinteresse, angenommen, wie schon aus dem Buch von Hymes *On communicative competence* (1972) sichtbar wird, der den Chomskyschen Begriff als zu abstrakt verwirft und Kompetenz auf das kommunikative Handeln anwendet. Für die weiteren Ausführungen sind beide Begrifflichkeiten, sowohl die von Chomsky als auch die von Hymes, sehr wichtig.

Kompetenz im Sinne Chomskys stellt das intuitive Wissen über Sprache dar, also unser Wissen über die Regeln der Syntax und der Phonologie, die wir, zumindest in unseren Erstsprachen, nicht explizit nennen können, und wenn, dann erst nach einer eingehenden Beschäftigung mit dieser Meta-Ebene. Wir erlernen die Grammatik bewusst also erst in der Schule, können aber schon vor dem Schuleintritt sagen, ob ein Satz auf Deutsch oder Ungarisch „richtig“, also syntaktisch wohlgeformt ist. So genannte „grammaticality judgement tests“ (Sorace 1996) wurden verwendet, um herauszufinden, ob Menschen über eine linguistische Kompetenz (in einer bestimmten Sprache) verfügen, denn das intuitive Wissen ist nicht explizit adressierbar. Unser implizites Wissen ermöglicht es, Sätze wie „ich spreche Ungarisch fließend“ von Sätzen wie „ich fließend Ungarisch spreche“ zu unterscheiden, auch wenn es Sätze sind wie „ich spreche fließend Uigurisch“, die wir wahrscheinlich noch nie vorher gehört haben (vgl. u. a. Smith 1999: 29).

Wie bereits angemerkt, war es Soziolinguisten zu wenig, sich auf abstrakte Theorien zu konzentrieren und daraus eine generelle Theorie der Sprachen zu formulieren: Sie wollten das konkrete Handeln von Menschen beobachten und beschreiben, daher die Hinwendung zur „kommunikativen Kompetenz“, wobei wir die linguistische Kompetenz nicht vernachlässigen dürfen, denn sie ist ein Teil der kommunikativen Kompetenz.

Swain und Canale (1980) beschreiben die kommunikative Kompetenz als ein Bündel von vier Teilaspekten:

- 1) grammatikalische Kompetenz, also die Verwendung von grammatikalischen Elementen wie Syntax, Phonologie und Morphologie, oder in Worten von Dell Hymes: “whether something is formally possible”
- 2) soziolinguistische Kompetenz, also die Beherrschung von sozial bedingten kommunikativen Handlungsstrategien, die vor allem darauf abzielen, das Verstehen zwischen den Kommunikationspartnern zu sichern (“whether something is feasible”)
- 3) Diskurskompetenz, also die Produktion zusammenhängender mündlicher, aber auch schriftlicher Texte, das Verwenden von Diskursstrategien, wie Turn Taking, Nachfragen, Fragen stellen und auf Widersprüche eingehen (“whether something is appropriate”)
- 4) strategische Kompetenz, also das Sicherstellen, dass Kommunikation nicht abbricht, bzw. wenn dies geschieht, diese wieder aufnehmen zu können: “whether something is actually done – performed” (vgl. Canale and Swaine 1980: 16).

Die kommunikative Kompetenz umfasst in ihrem Sinne also sowohl linguistische als auch soziale und interpersonelle Elemente. Wichtig erscheint im Kontext von Sprachunterricht und für unsere weiteren Überlegungen aber vor allem die Unterscheidung in die Elemente der kommunikativen Kompetenz, die sich auf linguistische Phänomene wie Syntax oder Phonologie beziehen (Punkt 1), also die auf das verweisen, was Chomsky die Kompetenz nannte und das, was das konkrete Sprachhandeln betrifft, also die Performanz im Sinne Chomskys (Punkte 2–4).

Kompetenzen und Intelligenz?

Begeben wir uns auf das Feld der Pädagogik und der Psychologie, sind wir – betrachten wir die Geschichte des Begriffs und des Konzepts der Kompetenzen – mit der Intelligenzforschung konfrontiert, die unter anderem den Anspruch hatte, Vorhersagen über den möglichen Schulerfolg von Kindern zu machen (vgl. Gelhard 2011/2018: 64).

Dieser Ansatz wurde jedoch auch im Rahmen einer allgemeinen Debatte um den Begriff und vor allem die Messbarkeit von Intelligenz heftig kritisiert, da er – ausgehend von einer angenommenen angeborenen Intelligenz – die Umweltfaktoren gänzlich außer Acht ließ. Stephen Jay Gould (1996) be-

schreibt in seinem Buch *The Mismeasure of Man* die verheerenden Auswüchse einer vor allem in den USA in den Sechzigern des vorigen Jahrhunderts weit verbreiteten „Mode“ der Intelligenzforschung, die, ausgehend von durchaus rassistischen Konzepten wie etwa der Kraniometrie, also der Schädelvermessung, auf die Intelligenz verschiedener „Völker“ schließen zu können behauptete.

Intelligenz wurde demnach als eine rein naturgegebene Größe angesehen, die sich unveränderbar in bestimmten Gruppen von Menschen manifestierte. Daraus ergab sich die Annahme, dass Intelligenzmessung ein geeignetes Instrument für das Vorhersagen von Schulerfolg sein könnte. So wie sich in den letzten Jahrzehnten eine klare und deutliche Abwendung vom Rassenbegriff zeitigte, so ist auch eine klare Ablehnung des Intelligenzbegriffs in dieser Form zu beobachten. Stattdessen wurden die sozialen Umfeldeinflüsse in den Fokus genommen:

Aber man darf doch andererseits nicht vergessen, daß keine Testserie, und sei sie noch so geschickt ausgewählt, die *nackte* angeborene Intelligenzdisposition selber trifft, sondern diese Disposition in Verbindung mit all den Einflüssen, unter denen der Prüfling bis zum Moment der Prüfung gestanden hat. (W. Stern 1912, zitiert nach Gelhard 2011/2018: 66)

Kompetenzen wurden in der ersten Zeit vor allem im Kontext mit Arbeit und Beruf gesehen und waren darauf ausgerichtet, das so genannte „Einstellungskapital“ der Arbeitnehmer:innen widerzuspiegeln. Ziel des Kompetenzerwerbs war stets die „employability“, also eine strikt berufliche Verwertbarkeit (vgl. ebd., S. 107). Die Beschäftigung mit Kompetenzen in diesem Kontext findet einerseits im Bereich der Arbeitspsychologie und der pädagogischen Psychologie statt, es entstehen Studien zu Motivation und vor allem zu möglichen Effizienzsteigerungen. Damit gehen Bemühungen einher, Instrumente zur Überprüfung der erworbenen oder zu erwerbenden Kompetenzen zu entwickeln. Wesentliche Bestimmungskriterien sind hier vor allem Verfahren der Operationalisierung von Lernleistungen, wie sie in den letzten Jahren in den von der OECD durchgeführten, ländervergleichenden Großstudien, wie zum Beispiel PISA verwendet wurden. Es überrascht nicht, dass wir in der Kompetenzdiskussion von operationalisierbaren Leistungen lesen, wenn wir berücksichtigen, dass diese sehr eng mit der Organisation von Arbeit in Verbindung stehen. Arbeitsprozesse können und werden in Einzelschritte gegliedert, die dann eben von allen erlernt und anschließend bewertet werden können.

Kompetenzen – Definitionen

Die meisten Definitionsansätze von Kompetenz sehen diese im Kern sowohl als eine Disposition des Wissens (know that) als auch als eine Dimension des Handelns (know how).

Je nach Definition inkludiert Kompetenz unterschiedliche, aber vergleichbare Teilaspekte, wie zum Beispiel die Tatsache, dass sie erlernbar, auf bestimmte Situationen bezogen sind und aus Wissen und Können bestehen. Eines ist aber allen Definitionen gemein: die oben bereits erwähnte Disposition. Diese meint die inhärente kognitive Voraussetzung für die Kompetenzen, die in der Motivation und im Wollen verhaftet ist.

Ein Ausgangspunkt für das Konzept der Kompetenz im pädagogischen Bereich ist das von Klafki (2007) formulierte Kompetenzmodell der kritisch konstruktiven Didaktik, das die beiden Elemente der Fähigkeit und der Fertigkeit verbindet. Klafki beschreibt eine *Persönlichkeitskompetenz*, die Belastbarkeit, Kritikfähigkeit und Lernbereitschaft inkludiert, eine *Sozialkompetenz*, die die Fähigkeit beschreibt, sich in einem sozialen Gefüge zurechtzufinden, sowie eine *Methodenkompetenz*, die die Fähigkeit beinhaltet, einen Lösungsweg zu identifizieren und auszuführen, und sich aus fachbezogenen theoretischen und praktischen Kenntnissen zusammensetzt.

Weinert, der zweite „Urheber“ des Begriffs auf dem Gebiet der Pädagogik, beschreibt Kompetenzen als

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2001: 27)

Wir sehen an diesem Zitat zwei Elemente, die sich einer genauen Definition entziehen: die volitionalen und sozialen Bereitschaften, also das Problemlösen-Wollen und die Fähigkeit, sich in einer Gruppe einer Problemlösung zu stellen. Worin liegt nun die Bereitschaft, ein Problem lösen zu wollen, begründet? Ist es die Annahme, das nicht zu können, also Angst vor dem Versagen, oder ist es Unlust, sich mit einem nicht interessanten Problem auseinanderzusetzen?

Diese Einwände führen uns auch zur Frage, ob Lernen nicht insgesamt einen holistischen Prozess darstellt, der nicht in Einzelteile zerlegt werden kann, da er immer die gesamte Persönlichkeit der Lernenden betrifft.

Nach einem kurzen Exkurs in die kritische Pädagogik wird anhand des Beispiels des Europäischen Referenzrahmens deutlich, dass das, was erreicht

werden soll und unter Umständen gemessen wird, konkrete Sprachhandlungen sind, inklusive eventuell der Qualität ihrer Realisierung.

Kompetenzen und Bildung

Obwohl das Konzept der Kompetenzbeschreibung von der kritischen Pädagogik als ein Instrument des Neoliberalismus und der damit einhergehenden Kommodifizierung von Bildung in handlicher, ansprechender, bunter und schöner Verpackung (zum Erwerb im Sinne von Kauf) angeboten wird, finden wir bei kritischen Pädagog:innen Listen mit zu erstrebenden Kompetenzen. Wichtig erscheint dabei jedoch, dass es sich hier um sehr allgemein und weit gespannt formulierte Beschreibungen handelt, die sich jeder Operationalisierung widersetzen. Peter Mayo (2013), der dem Begriff der Kompetenzen aus Gründen, die weiter unten beschreiben werden, kritisch gegenübersteht, formuliert eine Liste von Kompetenzen für Unterrichtende aus der Sicht der Kritischen Pädagogik mit dem Ziel einer demokratischen Bildung. Diese verstehen sich als „vehicles to update strategies and modes of communication“ (ebd., S. 14), sind also weniger als überprüfbare Handlungen denn als Handlungsentwürfe zu sehen:

- den kollektiven Charakter des Lernens unterstützen und fördern
- den dialogischen Charakter des Lernens unterstützen und fördern
- soziale Unterschiede realistisch analysieren
- Geschichte engagiert und „gegen den Strich“ lesen und lernen
- Texte „kontrapunktisch“ lesen – d. h. sie kritisch analysieren
- die Pädagogik der Frage im Sinne einer wissenskritischen Haltung zu entwickeln (ebd., S. 6., Übersetzung T. F.).

Wir sehen, wie bereits oben festgestellt, dass wir Kompetenzen hier nicht im Sinne von Fertigkeiten und Skills, sondern im engeren Sinne von Einstellungen vor uns haben. Wir sind also mit den von Weinert formulierten „volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“ (siehe oben) konfrontiert. Es steht außer Frage, dass eine Überprüfung der Kompetenzen in diesem Falle ausschließlich über das konkrete Handeln erfolgen kann, eigentlich jedoch nur im Dialog mit den Lernenden.

Ähnlich verhält es sich mit den Kompetenzen für die „gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen“, die der deutsche Soziologe Oskar Negt (zitiert nach Zeuner 2013) formuliert. Er postuliert eine Grundkompetenz, nämlich Zusammenhänge herzustellen, und folgert daraus folgende gesellschaftliche Kompetenzen:

- Identitätskompetenz
- historische Kompetenz (Erinnerungs- und Utopiefähigkeit)
- Gerechtigkeitskompetenz: Sensibilität für Enteignungserfahrungen, für Recht und Unrecht, für Gleichheit und Ungleichheit
- ökologische Kompetenz: der pflegliche Umgang mit Menschen, mit der Natur und den Dingen
- technologische Kompetenz: gesellschaftliche Wirkungen von Technik begreifen und Unterscheidungsvermögen entwickeln
- wirtschaftliche Kompetenz.

Ziel dieser Kompetenzen ist es, die „bestehenden Verbindungen in der gegenwärtigen Welt zu verstehen und sie zur existierenden Realität in Bezug stellen zu können, um sie neu formen zu können“ (Negt 1993, zitiert nach Zeuner 2013: 145). Negt führt weiter aus, dass die Erfahrung als Subjekt eine wichtige Rolle in der Entwicklung der „sozialen Kompetenzen“ spielt (ebd., S. 146).

Was diesen Kompetenzen gemein ist, ist ihre holistische Sichtweise. Hier werden keine „Häppchen“, die als operationalisiertes Handeln einfach überprüfbar sind, serviert, sondern allgemeine Haltungen des Handelns als Kompetenzen verstanden.

Kompetenzen sind hier also ihrer Definition nach tendenziell Einstellungen, Handlungspläne und Strategien.

Kritik am Kompetenzbegriff

Kritik wird am Begriff der Kompetenz von verschiedenen Seiten geübt. Wir können grob zwei Richtungen erkennen, aus denen das Kompetenzkonzept kritisiert wird. Einerseits sind es konservative Stimmen, die laut werden, wie etwa die des Wiener Philosophen Lissmann, der durchaus polemisch meint, die Kompetenzorientierung vernichte die Kompetenzen:

Dass sie stärker als bisherige Lehrpläne das natürliche Neugierverhalten von Kindern zerstört. Wer einmal ein kompetenzorientiertes Lehrbuch angesehen hat, dem vergeht jede Lust am Lesen. Ständig wird kontrolliert, ob die Leser alle Kompetenzen erfüllen. (Lissmann in: *Profil* 31.12. 2015)

Lissmanns Aussagen sind einerseits als Kritik an einem Verlust des traditionellen Bildungsbegriffs zu verstehen. Das bildungsbürgerliche Verständnis von Wissen verweist auf einen festgelegten Kanon von Inhalten, die bei Schüler:innen vorhanden sein sollten. Diese Kritik kann auch im Einklang mit Stimmen verstanden werden, die das (abprüfbare) Wissen vermissen und

meinen, Können (also Kompetenzen) ohne Wissen funktioniere nicht, oder diejenigen, die kritisieren, dass zum Beispiel bei der Maturaprüfung in Deutsch in Österreich mittlerweile mehr Kompetenzen gemessen werden, und damit einhergehend tendenziell mehr Gebrauchstexte bearbeitet werden als Literatur. Nochmals sei an dieser Stelle betont, dass es sich hier um konservative Positionen handelt, die das traditionell vorhandene Bildungsverständnis und wahrscheinlich ebenso die traditionell vorhandenen Unterrichtsmethoden erhalten wollen.

Ein anderer Kritikpunkt von Pädagog:innen und engagierten Bildungstheoretiker:innen ist die Einbettung des Kompetenzbegriffs in ein neoliberales Bildungsverständnis, das auf Konzepte des Behaviorismus zurückgreift, also davon ausgeht, dass ein bestimmter Input auch einen vorhersagbaren Output zur Folge hat, und vor allem, dass dieser gemessen werden kann. Diese Trends lassen sich an zwei Konzepten leicht erkennen: erstens an den so genannten *learning outcomes* (Lernergebnisorientierung), die in den letzten Jahren zur Beschreibung von Lernzielen verwendet werden; zweitens erkennen wir diesen Trend daran, dass das Lernen in vorgefertigte Portionen unterteilt wird, die, da klar abgegrenzt, auch sehr gut überprüft werden können. In diesem Kontext haben wir auch das, was Gelhard (2011/2018) als das „neue Testing Movement“ bezeichnet und was wir auch „Ranking-Manie“ nennen können: Gut ist das, was sich unter den ersten zehn befindet, seien es nun Universitäten, Schüler:innen oder Zahnpasta. Der letzte – durchaus polemisch gemeinte Satz – verweist eben wieder auf die Ökonomisierung von Bildung, als einer Bewegung, die Lernen als Wirtschaftsgut versteht.

Viel weiter geht die Kritik aber dann, wenn sie eine Verbindung von Ökonomie und Bildung herstellt und kritisiert, und damit die Entwicklung des Bildungssystems, das in einer positivistischen Sichtweise ökonomisiert und technologisiert wird, hinterfragt.

Kompetenzen messen – oder was messen wir, wenn wir glauben, Kompetenzen zu messen

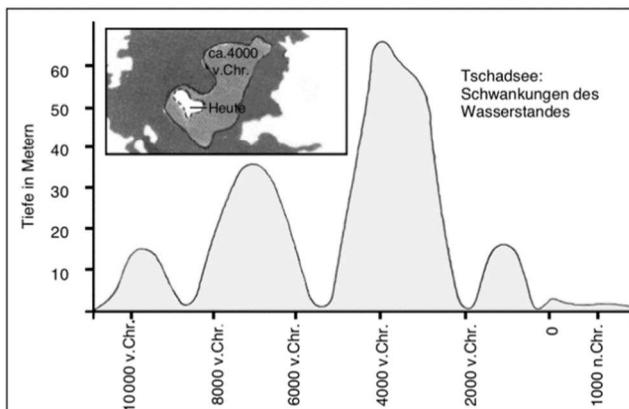
Wenn Lernen in quantifizierbaren Outputs produziert wird, die eindeutig gemessen werden können, kann der Lernerfolg handlungsorientiert, also nahe an der Realität, gemessen werden, können Relationen zwischen Schüler:innen festgestellt und Bildungsangebote nach ihrer „Qualität“ gereiht werden, wie die oben erwähnte Zahnpasta (vgl. Mayo 2013 [o. S.]).

Das Messen von Kompetenzen stellt sich als einfache Übung dar, frei nach dem Muster: „Man definiere ein Lernziel und messe, ob es erreicht worden ist.“

Eine der prominentesten PISA-Studien angewendete Kompetenzfeststellung im Rahmen der diversen PISA-Studien angewendete Kompetenzfeststellung in großem Rahmen, um festzustellen, inwieweit Schulen in den teilnehmenden Ländern die Schüler:innen gut unterrichten. In diesem Kontext wird Kompetenz als die Fähigkeit definiert, Probleme zu lösen. Klar definierte Aufgaben müssen gelöst werden, wie das folgende Beispiel zeigt:

R040: TSCHADSEE

Abbildung 1 zeigt die Schwankungen des Wasserstandes des Tschadsees in der Sahara in Nordafrika. Während der letzten Eiszeit, etwa 20000 v. Chr., verschwand der Tschadsee vollständig. Um etwa 11000 v. Chr. entstand er wieder neu. Heute hat er etwa den gleichen Wasserstand wie im Jahre 1000 n. Chr.



Die Schüler:innen sollen mit Hilfe des Textes und der beigefügten Grafik die folgende Frage beantworten (BIFIE 2015):

Frage 2: TSCHADSEE

Wie tief ist der Tschadsee heute?

- A Etwa zwei Meter.
- B Etwa fünfzehn Meter.
- C Etwa fünfzig Meter.
- D Er ist vollständig verschwunden.
- E Diese Information wird nicht gegeben.

Andere Fragen verlangen nach offenen Antworten, diese sind jedoch codiert, um rein quantitativ orientiert ausgewertet werden zu können. Eine allgemeine Kritik an den PISA-Untersuchungen ist an dieser Stelle nicht angebracht, wichtig aber erscheint festzustellen, dass PISA immer nur Resultate zeitigt, die eine Kohorte in Relation zu anderen, aber nie individuelle Ergebnisse oder Ergebnisse für eine Gruppe darstellt. Wie sich jedoch die Kompetenz einer Gruppe auswerten lässt und was das für einzelne Lernende bedeutet, bleibt eine unbeantwortete Frage.

Die PISA-Fragen beziehen sich eindeutig auf konkretes Handeln, wengleich auch in einer sehr engen Auffassung mit sehr traditioneller Überprüfungsaufgabe. Das, was eigentlich Kompetenz ausmacht, wird hier nicht überprüft.

Blicken wir zurück auf die Frage, aus welchen Komponenten eine Kompetenz besteht, so erinnern wir uns, dass dies das Können und das Wissen sind. Wissen meint in diesem Kontext nicht ein deklaratives Wissen, also die Kenntnis einer Grammatikregel, sondern ein prozedurales oder intuitives Wissen. An dieser Stelle stellt sich die Frage, wie wir dieses überprüfen können. Die Antwort ist, wie schon oben festgestellt, über den Umweg einer dieses Wissen als Voraussetzung habenden Problemlösung zu erhalten.

Wenn wir meinen, Kompetenz zu überprüfen, überprüfen wir Performanz. Ähnlich wie bei den sehr komplex gelagerten „grammaticality judgement tests“ (siehe oben), gestaltet es sich schwierig, das intuitive Wissen anzusprechen. Wie wir sehen, ist das Überprüfen von Kompetenzen als Leistungsmessung im Sprachunterricht eine komplexe Angelegenheit. Ebenso komplex, aber wahrscheinlich aussagekräftiger ist der Einsatz in einem anderen Bereich. Eine Überprüfung von Kompetenzen ist vor allem in diagnostischen Sprachstandsverfahren sinnvoll,¹ wengleich auch dort die die Leistungen beeinflussenden Parameter – wie individuelles Befinden, das aktuelle Leistungsniveau, das auch von Tagesverfassung und Stimmung abhängt – nie ganz ausgeschaltet werden können.

Der GER und die Kompetenz

Der Europäische Referenzrahmen greift in seinen Niveaubeschreibungen auf so genannte „Kann-Beschreibungen“, d. h. operationalisierte Sprechakte,² zu-

1 Siehe den Vortrag von Döll bei der Sprachenrechttagung im Februar 2022 unter der URL: www.youtube.com/watch?v=k0WK9PuodM&t=17s.

2 Die Sprechakttheorie wurde von Austin und Searle begründet (Austin 1955/1975; Searle 1969).

rück. Diese wurden in einem Prozess der Akkordierung von Teams von Expert:innen und Unterrichtenden „kalibriert“, also an die Niveaustufen angepasst. Die Niveaustufen des GER stellen keine Spracherwerbsstufen dar und können daher auch nichts über den Erwerb einer linguistischen Kompetenz aussagen. Vergessen wir nicht, dass Spracherwerb ein komplexer Prozess des Aneignens oder Anpassens von sprachlichem Wissen darstellt, wie es Ellis einleitend in seinem Grundlagenwerk zum Zweitspracherwerb feststellt: “The goal of SLA [Second Language Acquisition] is the description and explanation of the learners linguistic or communicative competence.” (Ellis 1994: 15). Der GER bietet also eine Systematisierung von Sprachhandlungen nach sechs konstruierten Niveaustufen an, die begleitet sind von Parametern der Qualität der sprachlichen Handlungen, also letztendlich der „kommunikativen und grammatikalischen Richtigkeit“ und von Strategien, d. h. Handlungen, die darauf abzielen, die Kommunikation in Gang zu bringen und weiterhin erfolgreich geschehen zu lassen.

Inwieweit hier eine allgemeine Sprachkompetenz anvisiert wird, bleibt offen, wie so viele Fragen in diesem Beitrag. Dies ist jedoch damit begründet, dass das Konzept der Kompetenzen zwar omnipräsent, im Detail jedoch in vielen Belangen opak ist.

Fazit

Mit den letzten Betrachtungen sind wir wiederum mit der ursprünglich von Chomsky formulierten Unterscheidung zwischen Performanz und Kompetenz konfrontiert. Dies bedeutet, dass wir das Konzept der Kompetenz beiseite legen und uns im Unterricht auf die bislang erfolgreichen Wege des Unterrichtens von expliziter Grammatik und Wortschatz konzentrieren und dies dann abprüfen sollen, um eindeutige Ergebnisse zu erzielen.

Ich denke keineswegs, dass eine Kompetenzorientierung im Unterricht einen wesentlichen Schritt zu einem vor allem für die Lernenden erfolgreichen Prozess der Aneignung einer Sprache darstellt. Gehen wir vom großen und schwer fassbaren Ziel des Aufbaus einer intuitiv-prozeduralen Sprachkompetenz aus, so muss Unterricht versuchen, diese zu adressieren und zu fördern. Dies geschieht einerseits in einer konkreten Auseinandersetzung mit realer Sprache in realen Kontexten, in denen mannigfaltige strukturelle Information enthalten ist. Dies kann aber auch geschehen, indem wir Strukturen (also Syntax, Phonologie und Morphosyntax) dann thematisieren, wenn sie in den zu bearbeitenden Texten auftreten, also einem so genannten „focus on form“-Ansatz (Ellis et al. 2002) folgen, der in Meta-Untersuchungen zum

schulischen Spracherwerb als erfolgreich nachgewiesen werden konnte (Norris/Ortega 2000).

Eine Unterrichtsorganisation nach zu erlernenden Sprechakten, wie sie teilweise im GER angelegt ist, erscheint ebenfalls sinnvoll, vor allem dann, wenn wir diese so auswählen, dass sie den Realitäten und den Wünschen der Lernenden entsprechen.

Wie wir gesehen haben, ist das Konzept der „Kompetenzen“ nicht eindeutig festgelegt, hat sich aber im Diskurs zu Unterricht und Lernen etabliert. Das bedeutet, dass wir uns diesem Diskurs stellen, aber gleichzeitig darauf achten müssen, eine holistische Perspektive auf Kompetenzen zu bewahren und keine positivistisch-funktionalistisch operationalisierte Sicht einzunehmen.

Zum Abschluss noch eine eher banale Feststellung: Wenn wir einen kompetenzorientierten Unterricht so verstehen, dass wir darauf achten, was unsere Lernenden können, und nicht darauf, was sie nicht können, dann ist Kompetenz ein wichtiger Orientierungspunkt. Und so, denke ich ist auch der GER zu lesen, der statt Defizitlisten mit „Kann-Beschreibungen“ operiert.

Literaturverzeichnis

Austin, John Langshaw (1975): *How to Do Things with Words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. 2., verb. Aufl. Oxford: Clarendon Press.

DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198245537.001.0001>

BIFIE (2015): *Lesekompetenz: Sammlung freigegebener PISA-Aufgaben. Charakteristika, Lösingen und Bewertungsrichtlinien*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Canale, Michael / Swaine, Merrill (1980): *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. In: *Applied Linguistics* 1/1, S. 1–47.

DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>

Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

DOI: <https://doi.org/10.21236/AD0616323>

Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, Rod et al. (2002): *Doing focus-on-form*. In: *System* 30, S. 419–432.

DOI: [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00047-7](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00047-7)

Gelhard, Andreas (2011/2018): *Kritik der Kompetenz*. Zürich: Diaphanes.

- Gould, Stephen Jay (1996): *The Mismeasure of Man*. New York/London: Norton.
- Hymes, Dell H. (1972): On communicative competence. In: Ders.: *Sociolinguistics. Selected Readings*. Ed. by J. B. Pride and J. Holmes. Harmondsworth: Penguin. S. 269–293.
- Klafki, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 6., neu ausgest. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayo, Peter (2013): ‚Competences‘ for a Critical Formation. An Educationist’s Perspective. Online erreichbar unter der URL:
<https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/21079/1/OA%20-%20Competence%20for%20a%20Critical%20Formation.%20An%20Educationists%20Perspective%20%20in%20Civitas%20Educationis..pdf>.
- Norris, John M. / Ortega, Lourdes (2000): Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. In: *Language Learning* 3/50, S. 417–528.
DOI: <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>
- Searle, John Rogers (1969): *Speech acts: an Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173438>
- Smith, Neil (1999): *Chomsky. Ideas and Ideals*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Sorace, Antonella (1996): The Use of Acceptability Judgements in Second Language Acquisition Research. In: Ritchie, William C. / Bhatia, Tej K. (eds.): *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego etc.: Academic Press. S. 375–409.
DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-012589042-7/50014-1>
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz. S. 17–31.
- Zeuner, Christine (2013): From workers education to societal competencies: Approaches to a critical, emancipatory education for democracy. In: *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 2/4, S. 139–152.
DOI: <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9011>