

ЎЗБЕКИСТОН РЕСПУБЛИКАСИ
ОЛИЙ ВА ЎРТА МАХСУС ТАЪЛИМ ВАЗИРЛИГИ

БУХОРО ДАВЛАТ УНИВЕРСИТЕТИ
ФИЛОЛОГИЯ ФАКУЛЬТЕТИ
НЕМИС ВА ФРАНЦУЗ ТИЛЛАРИ КАФЕДРАСИ

«Ҳимояга рухсат этилсин»

Факультет декани

_____ А.А.Ҳайдаров

« _____ » _____

4-курс талабаси Ашурова Фарангис Шокир қизининг “Zur Vermittlung der kommunikativen Kompetenz im DaF-Unterricht” (“Немис тили дарсларида коммуникатив компетенциянинг берилиши хусусида”) мавзусидаги

БИТИРУВ МАЛАКАВИЙ ИШИ

5120100 - Филология ва тилларни ўқитиш (немис тили)
таълим йўналиши

Илмий раҳбар:

Д.Ҳ.Каримова

Такризчи:

М.М.Маҳмудова

БУХОРО – 2017

GUTACHTEN

auf die Qualifikationsarbeit der Studentin des IV. Studienjahres

**Farangis Aschurova zum Thema „Zur Vermittlung der kommunikativen
Kompetenz im DaF-Unterricht“**

Die vorliegende Untersuchung ist mit ihrer Herkunft und Geschichte sehr aktuell. Die Regierung schenkt auch große Aufmerksamkeit auf die Ausbildung hochqualifizierten Fachleute auf allen Gebieten der Wissenschaft und Technik, usw. auch Fremdsprachenlehrer, weil der Präsident vor den Hochschulen die Aufgaben stellte, die Übersetzer auszubilden, die direkt aus dem Usbekischen in die Fremdsprachen übersetzen können. In diesem Sinne hat diese Qualifikationsarbeit bestimmte praktische Rolle.

Gegenwärtig wird die Gesellschaft immer häufiger mit dem Begriff „Kommunikative Kompetenz“ konfrontiert. Schon im Alltag fungiert diese Kompetenz als Voraussetzung, um soziale Kontakte zu knüpfen und zu fördern, sowie Alltagssituationen wie Bewerbungsgespräche, Konflikte usw. zu bewältigen. Besonders im Top-Management wird die Fähigkeit, kompetent zu kommunizieren, erwartet, da deren Ziele es sind, Kunden zu überzeugen, zielorientiert zu handeln und sich Respekt zu verschaffen. Aufgrund der Globalisierung wird es auch immer bedeutender, in Fremdsprachen kompetent zu sein, um auf internationaler Ebene agieren zu können. Diese Aspekte verdeutlichen, wie sehr die Kommunikative Kompetenz im Alltag präsent ist, doch was sie im Einzelnen beinhaltet, ist der Gesellschaft nicht bewusst.

Die Untersuchung enthält eine Einleitung, drei Kapitel, eine Zusammenfassung und Literaturverzeichnis. In der Einleitung versuchte die Absolventin das Ziel, die Aufgaben, die Bedeutungen zu begründen. Im ersten Kapitel gibt die Absolventin allgemeine Informationen über die Kompetenz, die Bestandteile der Kommunikativen Kompetenz und Kommunikationsregeln. Weiter in 2. und 3. Kapiteln beschreibt die Absolventin die Arten der Sprachkompetenz

und die Definition der Fertigkeiten, also die Rolle der Fertigkeiten beim Fremdsprachen lehren und lernen. Am Ende ihrer Qualifikationsarbeit fasst sie ihre Schlussfolgerungen zusammen und legt sie das Literaturverzeichnis an, das aus den Literatureinheiten besteht, die sie während der Arbeit an der Qualifikationsarbeit benutzt hatte. Die Absolventin hat das Thema gründlich studiert. Eine bedeutende Schwierigkeit in der Abfassung der vorliegenden Arbeit lag in der Entscheidung für eine anerkannte linguistische Wissenschaftssprache. Kurz gesagt, die Absolventin Farangis Aschurova hat alles ausführlich beschrieben. Ich finde, dass ihre Arbeit für die zukünftigen Studenten behilflich sein wird. Die Qualifikationsarbeit von F. Aschurova entspricht allen Anforderungen der wissenschaftlichen Arbeiten solcher Art und kann zur Verteidigung zugelassen werden.

Wissenschaftliche Betreuerin:  D.H. Karimova

30.05.2017

GUTACHTEN

auf die vorgelegte Qualifikationsarbeit der Studentin der Abteilung der deutschen Philologie Farangis Aschurova zum Thema „Zur Vermittlung der kommunikativen Kompetenz im DaF-Unterricht“

Nach der Unabhängigkeit von Usbekistan geschehen große Veränderungen in allen Fachbereichen. Auch in allen Richtungen der Sprachkunde bemüht man sich die wichtigen Probleme zu lösen. Kommunikation ist im Bereich von Sprachkunde, das reich an die Streitfragen ist. Als Thema ihrer Qualifikationsarbeit hat F. Aschurova zur Vermittlung der kommunikativen Kompetenz im DaF-Unterricht gewählt. Sie hat mehr über seine Verwendung und sein Vorkommen in geschriebener und gesprochener Sprache erfahren. Hiermit wollte sie ihre Kenntnisse erweitern und befestigen.

Das Thema der ihrer Qualifikationsarbeit ist aktuell. F. Aschurova hat das Thema gründlich studiert. Als Untersuchungsmaterial dienten sowohl die Arbeiten der deutschen Sprachforscher als auch die russischen und usbekischen Germanisten. Die Beispiele wurden hauptsächlich aus der schöngeistigen Literatur und aus der modernen Lehrbüchern genommen. Die Qualifikationsarbeit besteht aus einer Einleitung, drei Kapiteln, Schlussfolgerungen und dem Literaturverzeichnis. In der Einleitung wurden das Wesen und die Aktualität des gewählten Themas, das Ziel und die Aufgabe der Arbeit, die Resultate und Werte der Qualifikationsarbeit betrachtet. Das gesamte Leben ist sprachlich durchdrungen. So werden kulturelle Formen und kulturelles Wissen durch zwischenmenschliche Kommunikation erworben und gefestigt. Gerade die Entwicklung eines jeden Kindes zu gesellschaftlicher und persönlicher Identität verzahnt sich mit der Fähigkeit sprachlichen Wirkens und bietet so die Chance globaler Interaktion.

„Es ist wichtig zu wissen, dass Sprache, Mensch und Kultur eine Einheit bilden. Kinder schwimmen von Beginn an in einem Strom von Sprache. Je mehr sie sich davon aneignen, je fortgeschrittener ihr Sprachwissen ist, umso tiefer wachsen sie in die geistige Welt ihrer Kultur hinein und werden auf diese Weise selbst geistig

geformt.“

Das Kind wächst in sprachliche Handlungsformen hinein und erwirbt so im Austausch mit wichtigen Personen seiner Umwelt die Regeln der Sprache. Der bekannte Sprachpsychologe HANS HÖRMANN sah in „der Sprache alle Möglichkeiten des Menschseins beschlossen“

Sprache, ob nun verbal durch Laute oder nonverbal über die Mimik und Gestik, bietet Kindern eine „radikal neue Form kognitiver Repräsentation die die Art und Weise verändert, wie sie die Welt auffassen.“

Die Qualifikationsarbeit enthält leider auch einige Nachteile. Sehr selten vergriff F.Aschurova seine eigene Meinung, in dem Sie oft die anderen Autoren zitiert, aber das ist für manche jungen Forscher typisch.

Kurz gesagt, diese Qualifikationsarbeit entspricht allen Anforderungen der wissenschaftlichen Arbeiten solcher Art und kann mit einer guten Note geschätzt werden.

Rezensentin: *M.M.* **M.M.Machmudova**
25.05.2017

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG.....	2
KAPITEL I. ALLGEMEINE CHARAKTERISTIK DER KOMPETENZ.	6
1.1. Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln	6
1.2. Der Bestandteil der Kommunikativen Kompetenz und Kommunikationsregeln als Erlaubnis der kommunikativen Kompetenz.....	13
1.3. Der gegenwärtige Sprachgebrauch von Kompetenz.....	24
1.4. Die Entwicklung der Kompetenzen im Unterricht.....	32
KAPITEL II. DIE ARTEN DER SPRACHKOMPETENZEN.....	37
2.1. Kommunikative Sprachkompetenzen und Linguistische Kompetenzen...	37
2.2. Zum Erwerb Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache Kommunikative Kompetenz.....	39
2.3. Zur Vermittlung kommunikative Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache.....	44
KAPITEL 3. DIE DEFINITION DER FERTIGKEITEN.....	50
3.1. Die Rolle der Fertigkeiten.....	50
3.2. Fremdsprachen Lernen und Lehren.....	57
ZUSAMMENFASSUNG.....	61
LITERATURVERZEICHNIS.....	64

EINLEITUNG

Die Aktualität der Arbeit: In der Auseinandersetzung mit der 'Entwicklung kommunikativ-pragmatischer Kompetenz im Erstspracherwerb' spannt sich ein weiterer thematischer Bogen über eng verknüpfte Wissenschaften. So müssen neben der Sprachwissenschaft und Kommunikationswissenschaft auch Teildisziplinen der Entwicklungspsychologie, wie die der Ontogenese, beleuchtet werden.

Der Ursprung menschlicher Kommunikation gründet sich in einer vielseitigen und mannigfaltigen Sprache. Durch sie können Intentionen, Wünsche und Abneigungen zum Ausdruck gebracht werden und als zentraler Aspekt des humanen Lebens steht die Sprache in enger Beziehung zu kognitiven und sozialen Fähigkeiten. „Viele Fortschritte des Denkens werden erst durch die Sprache ermöglicht, so wie auch umgekehrt das Denken das sprachliche Wissen beeinflusst.“

Das gesamte Leben ist sprachlich durchdrungen. So werden kulturelle Formen und kulturelles Wissen durch zwischenmenschliche Kommunikation erworben und gefestigt. Gerade die Entwicklung eines jeden Kindes zu gesellschaftlicher und persönlicher Identität verzahnt sich mit der Fähigkeit sprachlichen Wirkens und bietet so die Chance globaler Interaktion.

„Es ist wichtig zu wissen, dass Sprache, Mensch und Kultur eine Einheit bilden. Kinder schwimmen von Beginn an in einem Strom von Sprache. Je mehr sie sich davon aneignen, je fortgeschrittener ihr Sprachwissen ist, umso tiefer wachsen sie in die geistige Welt ihrer Kultur hinein und werden auf diese Weise selbst geistig geformt.“

Das Kind wächst in sprachliche Handlungsformen hinein und erwirbt so im Austausch mit wichtigen Personen seiner Umwelt die Regeln der Sprache. Der bekannte Sprachpsychologe HANS HÖRMANN sah in „der Sprache alle Möglichkeiten des Menschseins beschlossen“

Sprache, ob nun verbal durch Laute oder nonverbal über die Mimik und Gestik, bietet Kindern eine „radikal neue Form kognitiver Repräsentation die die Art und Weise verändert, wie [sie] die Welt auffassen.“

Die Aufgaben der Arbeit: Soziolinguistische Kompetenzen sind definiert durch die soziokulturellen Bedingungen der Sprachverwendung. Wegen ihrer starken Abhängigkeit von gesellschaftlichen Konventionen (Höflichkeitsregeln; Normen, die die Beziehungen zwischen den Generationen, Geschlechtern, sozialen Schichten und Gruppen regeln; linguistische Kodierungen bestimmter fundamentaler Rituale im gesellschaftlichen Zusammenleben), wirkt die soziolinguistische Komponente buchstäblich auf alle sprachliche Kommunikation zwischen Repräsentanten verschiedener Kulturen ein, obgleich die Gesprächsteilnehmer sich dieses Einflusses oft gar nicht bewusst sein mögen.

Das Neue der Arbeit: Pragmatische Kompetenzen regeln den funktionalen Gebrauch sprachlicher Ressourcen (Ausdruck von Sprachfunktionen, Sprechakte), indem sie auf interaktionelle Szenarien und Skripts zurückgreifen. Sie beinhalten auch die Diskurskompetenz, Kohäsion und Kohärenz sowie die Identifikation von Textsorten und Texttypen, Ironie und Parodie. Noch weniger als bei der linguistischen braucht man bei dieser Kompetenz die bedeutende Wirkung der Interaktionen und der kulturellen Umgebung zu betonen, in der solche Fähigkeiten entstehen

Die Spannung zwischen praktischen und affektiven Zielen beim Fremdsprachenlernen und -lehren ist Jahrhunderte alt, und es ist eigentlich verwunderlich, daß affektive Ziele heute, da der Nutzen praktisch-verfügbarer Fertigkeiten in einer Fremdsprache wichtiger denn je ist, so stark in den Vordergrund gerückt werden. Gerade in Anbetracht dieses Trends gilt aber folgendes: Wenn in einem konkreten soziokulturellen Rahmen eine Fremdsprache für kommunikative Zwecke gelernt werden soll, also z.B. Deutsch in den USA, dann muß jedes vernünftig formulierte Ziel sich auf den Erwerb der fremden Sprache beziehen und nicht überlagert werden von primär affektiven Zielsetzungen. Der Versuch, einseitige affektiv-emotionale Ziele dem FU zu oktroyieren, ist verfehlt.

Wenn wir nun den Begriff "Interkulturelle Kompetenz" ohne diese emotionale Einstellungskomponente begreifen, dannso glaube ich—brauchen wir

ihn eigentlich nicht mehr, denn eine umfassend verstandene Kommunikative Kompetenz beinhaltet alles andere, was man mit interkultureller Kompetenz dann noch meinen kann. Wenn wir mein Argument, daß das "Kulturelle" im FU nicht auf Kosten des "Sprachlichen" auf allen Ebenen betont werden darf, akzeptiert, dann darf nicht vergessen werden, daß für den dargelegten umfassenden Begriff der Kommunikativen Kompetenz die sprachlichen Ebenen der Pragmatik und des Diskurses besonders relevant sind: Auf diesen Ebenen ist die Einbettung sprachlicher Elemente in die Kultur - verstanden als Alltagskultur der Gemeinschaft, in der die Sprache gesprochen wird - selbstverständlich und offensichtlich, und hier kann die eingangs erwähnte Verflechtung und gegenseitige Bedingtheit von Sprache, Denken und Kultur systematisch beschrieben und erklärt werden.

Das Ziel der Arbeit: Interkulturelle kommunikative Kompetenz ist nach William Gudykunst aus allgemeinen kommunikativen Fertigkeiten zusammengesetzt, die ergänzt werden durch kulturübergreifendes und kulturspezifisches Wissen. Sprachliche Kenntnisse werden dabei erwähnt, aber nicht in den Vordergrund gestellt. Gudykunst setzt dabei den Begriff der interkulturellen Kompetenz synonym zum Begriff der interkulturellen kommunikativen Kompetenz ein.¹

Die Methoden der Arbeit: beschreibende, vergleichende, direkte.

Die Struktur der Arbeit: Einleitung, 3 Kapiteln, Schlussfolgerung, Literaturverzeichnis. Die sich anschließenden Kapitel werden wesentliche Teilaspekte des kindlichen Erstspracherwerbs anführen und sollen so, durch die Darstellung zentraler Inhalte und anhand eines aktuellen Forschungsstandes, den Bogen über Sprache, Kommunikation und Pragmatik aufspannen. Das Anliegen besteht also darin, einen möglichst breiten Blick über die Thematik aufzuzeigen, ohne dabei jeden angesprochenen Aspekt in seiner vollen Tiefe darzustellen.

¹Jaffke Ch. Fremdsprachen-Unterricht auf der Primarstufe: seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996. S.87.

Vielmehr sollen die zahlreichen Verschmelzungspunkte der Teilgebiete, die durch das Thema tangiert werden, verdeutlicht werden.

Gegenwärtig wird die Gesellschaft immer häufiger mit dem Begriff „Kommunikative Kompetenz“ konfrontiert. Schon im Alltag fungiert diese Kompetenz als Voraussetzung, um soziale Kontakte zu knüpfen und zu fördern, sowie Alltagssituationen wie Bewerbungsgespräche, Konflikte usw. zu bewältigen. Besonders im Top-Management wird die Fähigkeit, kompetent zu kommunizieren, erwartet, da deren Ziele es sind, Kunden zu überzeugen, zielorientiert zu handeln und sich Respekt zu verschaffen. Aufgrund der Globalisierung wird es auch immer bedeutender, in Fremdsprachen kompetent zu sein, um auf internationaler Ebene agieren zu können. Diese Aspekte verdeutlichen, wie sehr die Kommunikative Kompetenz im Alltag präsent ist, doch was sie im Einzelnen beinhaltet, ist der Gesellschaft nicht bewusst.

KAPITEL I. ALLGEMEINE CHARAKTERISTIK DER KOMPETENZ

1.1. Bildungssprachliche kompetenzen – fördern und entwickeln

Die Bildungssprache findet aktuell in der Öffentlichkeit großes Interesse, da die Schule die Beherrschung bestimmter sprachlicher Formen als selbstverständlich voraussetzt, den Umgang mit dieser Sprache aber nicht als Lerngegenstand ansieht. Doch Bildungssprache setzt Verstehen und abstraktes Bedeutungswissen voraus. Dieses Heft möchte auf sprachliche Basisqualifikationen für das Lernen aufmerksam machen, denn durch gezielte Förderung können bildungssprachliche Potentiale verfügbar gemacht werden.²

Akademien veranstalten Tagungen zum Thema, Zeitschriften geben Sondernummern heraus, die Feuilletons und politischen Seiten berichten darüber. „Bildungssprache“ ist zu einer Art Leitvokabel im aktuellen bildungspolitischen und pädagogischen Diskurs geworden. Seit Jahresbeginn unterstützt die Mercator-Stiftung an der Universität Köln mit einem zweistelligen Millionenbetrag die Förderungsforschung und das langfristige Ziel, dass „weniger Schüler an der Bildungssprache Deutsch scheitern“. In der rasant gestiegenen Aufmerksamkeit sehen Gantefort und Roth eine paradoxe Dynamik der Diskussion: „Die pauschale Klage über schlechte Deutschkenntnisse scheint in dem Maße zuzunehmen, in dem das Bewusstsein über die Bedeutung von Sprache als einem zentralen Gegenstand und Medium von Bildung steigt.“ Eine zentrale Ursache für das Interesse am Thema bringt Rico Cathomas auf den Punkt, wenn er – aphoristisch pointiert – schreibt: „Die Schule wollte für den außerschulischen Sprachalltag vorbereiten, hat dabei aber übersehen, dass sie selber eine eigene Sprachumgebung mit eigenen Regeln des Spracherfolges ist. Die Schule kann und muss nicht für den Alltag vorbereiten, dafür ist der Alltag besser geeignet. Sie hat genug damit zu tun, die Lernenden sprachlich für sich selber, für den «Lebensraum Schule» vorzubereiten.“

² Ehlers S. Lesen als Verstehen: zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik. - Berlin: Landenscheidt, 2002. -S. 112.

Das Zitat macht in der rhetorischen Zuspitzung deutlich, dass Schule für die Zwecke des Lehrens und Lernens eigene Sprachanforderungen schafft und schaffen muss. Diese sind zum Teil fachspezifisch, zu einem sehr großen Teil aber auch fächerübergreifend. Schulische Sprachanforderungen und schulische Formen des Sprachgebrauchs zielen auf Lernprozesse und sind in diesem Sinne bildungssprachlich. Cathomas' Plädoyer fordert dazu auf, die schulische Sprache in dieser Eigenständigkeit ernstzunehmen. Auch sprachwissenschaftlich ist das Thema vernachlässigt. Erst eine Perspektive, die die engen funktionalen Zusammenhänge von Sprache, Lernen und Wissen theoretisch anerkennt, kann linguistisch zum Thema etwas beitragen.

Dass Bildungssprache aktuell so viel Aufmerksamkeit findet, hat einen doppelten Grund: Es ist darunter ein großer Anteil sprachlicher Formen, deren Beherrschung die Schule für das Lernen selbstverständlich voraussetzt, deren Gebrauch sie aber gar nicht lehrt, und ein zunehmender Anteil von Schülern deutscher wie nichtdeutscher Muttersprache bringt die vorausgesetzten Sprachkompetenzen aber nicht in die Schule mit. Ein Beispiel sind etwa die sprachlichen Werkzeuge des Erlärens.³ Es funktioniert zunächst situationsgebunden mündlich und bezieht sich in seinem weiteren Ausbau zunehmend auf die Analyse und das Verstehen textlich dargestellter Zusammenhänge. Hier hat die Schule für ihr ureigenes Geschäft vieles nachzuholen. Etwas erklären zu können, ist eine sprachliche Basisqualifikation für das Lernen. Das gilt für die Schulwirklichkeit wie für das sogenannte „wirkliche Leben“, das die Schule weder nachbilden soll noch kann, sondern von dem sie ein – auch sprachlich – höchst eigenständiger Teil ist. Das betrifft nicht nur das Erklären. Es betrifft das ganze Spektrum der für das Lernen und Lehren gebrauchten Sprache.

Bildungssprache ist nicht die Sprache der Kommunikation auf dem Schulweg, dem Schulhof oder im Lehrerzimmer. Was unter dem Stichwort

³Drosdowski G. Duden Etymologie: Das Herkunftswörterbuch der Deutschen Sprache. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, 1997. S.34.

„Bildungssprache“ in den Blick genommen wird, das sind die besonderen sprachlichen Formate und Prozeduren einer auf Texthandlungen wie Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren, Erörtern etc. bezogenen Sprachkompetenz, wie man sie im schulischen und akademischen Bereich findet. Die entsprechenden grammatischen Mittel und wissensbildenden Funktionen finden sich auch in Texten mit Alltagsthemen, die sachlich komplexe Verhältnisse darstellen. So sind etwa in Passivkonstruktionen (*der Quark wird unter Rühren langsam erhitzt*), in Partizipialattributen (*die verflüssigte Masse mit Salz würzen*) und in Komposita (*Kochkäse*), jeweils komplexe Aussagen „eingepackt“: Das Passiv sagt nicht, wer wann und wo rührt; das Partizipialattribut setzt ein Passiv voraus, das Kompositum schließlich enthält gleich mehrere mögliche Aussagen, z. B. *Der Käse wurde gekocht* oder *Der Käse dient zum Kochen*, oder *Den Käse isst der Koch am liebsten* usw. Hier wird für das Verstehen jeweils schon ein Verständnis vorausgesetzt. Wenn die Formen auf abstrakte, etwa mathematische Sachverhalte, bezogen werden, wird das Verstehen zusätzlich schwieriger: z. B.: *Die Summe wird multipliziert mit ..., die resultierende Differenz, ... die Schnittmenge*. Vollmer und Thürmann sehen entsprechende Sprachformen „als Ausdruck jener sprachlichen bzw. kommunikativen Anforderungen in fachlichen Lernkontexten, hinter denen sich komplexe Herausforderungen in der Verwendung von Sprache als kognitivem Werkzeug verbergen“. Im Anschluss an englischsprachige Konzepte wie „schooledlanguage“ und „languageofschooling“ sprechen sie von „Schulsprache“, und in der Tat könnte man die Bildungssprache auch eine Schulsprache im weiteren Sinn nennen. Allerdings erscheint es mir sinnvoll, hier noch einmal zwischen Bildungssprache und Schulsprache im engeren Sinn zu unterscheiden.

Hier handelt es sich um Fähigkeiten, die schon in der Grundschule gefördert werden können und dies später zur Voraussetzung für höhere Bildungsziele werden.⁴

Entscheidend für den Schulerfolg sind die Fortschritte im schul- und bildungssprachlichen Register der Zielsprache. Heben hervor, dass sich dabei für

⁴Borgwardt U. Kompendium Fremdsprachenunterricht. Ismaning: Max Hueber Verlag, 1993. S.78.

einsprachige wie für mehrsprachige Schüler das „schulsprachliche Selbstvertrauen“ als eine ausschlaggebende Größe zeige. Dieses Selbstvertrauen wird nicht zuletzt auch durch die unterrichtlichen Spracherfahrungen selbst geprägt und bestimmt.⁵

Erklärtes Ziel der neueren bildungssprachlichen Konzepte ist die „explizite Vermittlung der Bildungssprache als kulturelles Kapital. Den empirischen Hintergrund für die methodische Prämisse einer expliziten Vermittlung bildet eine Interventionsstudie im sogenannten Jacobs-Sommercamp. Die Studie wurde 2004 in Bremen durchgeführt und untersuchte vergleichend die Effektivität impliziten Sprachlernens und expliziter Instruktion für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Sie weist alleine für die explizite Instruktion einen nachhaltigen Fördereffekt nach. Dabei ging es inhaltlich allerdings nicht um bildungssprachliche Erwerbsfragen, sondern um die Aneignung grammatischer Grundkategorien des Deutschen, z. B. (Genus, Kasus; Strukturwortschatz: Artikel, Präposition, Pronomen). Für die Anforderungen an bildungssprachliche Kompetenzen im Sinne eines kulturellen Kapitals sind weitergehende Faktoren zu berücksichtigen.

Die Metapher des „kulturellen Kapitals“ hat Stärken und Schwächen. Zu den Stärken gehört, dass sie Bildungssprache nicht als Etikette und Attitüde, sondern als Ressource sieht. In der von Hamburg aus koordinierten, bundesländerübergreifenden „FörMig-Initiative“ (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) ist für diagnostische Zwecke ein Satz von Indikatoren entwickelt worden, die als in besonderem Maße bildungssprachlich relevant gelten. An ihrem Vorkommen oder Nichtvorkommen lassen sich Kompetenzniveaus unterscheiden. Hierzu zählen: Passiv, unpersönliche Ausdrücke, Konjunktiv, Konstruktionen mit „lassen“, Substantivierungen, Komposita und Attribute unterschiedlicher Komplexität. Auf den ersten Blick wirkt diese Auswahl beliebig und auch etwas unsystematisch. Auf den zweiten Blick aber spiegeln sich darin Formen eines Sprachgebrauchs, wie sie aus Funktionen der Distanzkommunikation

⁵Drosdowski G. Duden Etymologie: Das Herkunftswörterbuch der Deutschen Sprache. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, 1997. S.67.

und literater Praktiken erwachsen. Maas sieht im schriftbestimmten Sprachgebrauch die Sprecher befreit von „kommunikativem Stress“; sie können ihre ganze Aufmerksamkeit dem grammatischen Ausbau des Darstellungsraums widmen.⁶

Andererseits aber soll der Leser nicht mit Bekanntem gelangweilt werden; deshalb ist komplementär die Bildungssprache auch darauf bezogen, die Information sprachlich zu verdichten, um Bekanntes in neue Aussagen integrieren zu können (Verdichtung). Auf der Beziehungsebene geht es darum, für Aussagen zu Sachverhalten eine Allgemeingültigkeit zu beanspruchen. Deshalb tendiert die Bildungssprache (wie Fach- und Wissenschaftssprache) zur Entpersonalisierung und Abspaltung aller individuellen und situativen Bezüge der Beobachtung. Verallgemeinerung ist sprachlich die Voraussetzung für Erkenntnis und Erkenntniskommunikation. Aber wenn jemand verallgemeinert und starke Behauptungen aufstellt, ist das für alle Zuhörer oder Leser eine Zumutung. Deshalb ist es wichtig, die Ergebnisse sprachlich zugleich als diskutierbar und vorläufig darzustellen (Diskussion). Nur dieser Grundgedanke soll hier verdeutlicht werden. Er soll zeigen, dass die Bildungssprache nicht nur ein normatives Sediment des Gebrauchs ist, sondern eben funktional eng mit Anforderungen der Wissensdarstellung und Wissenskommunikation verbunden ist. Die Grafik stellt bevorzugt grammatische Zusammenhänge dar, aber die Argumentation lässt sich leicht auch auf den Wortschatz und Textformen erweitern.⁷

Die Bildungssprache ist in diesem Sinn ein Inventar von sprachlichen Mitteln, das einerseits für Bildungsprozesse eingesetzt wird, in dem aber zugleich in erheblichem Umfang schon Vorverständnisse konserviert worden sind. Sie ist deshalb gleichermaßen ein Bildungskapital, wie sie eine Hürde für das Verstehen sein kann. Auch bezogen auf die Produktion gibt es besondere Ansprüche der Bildungssprache: Erwartet wird, dass die Schüler das für das Verstehen Notwen-

⁶Bergmann R., Pauly P., Stricker S. Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, 2005. S.98

⁷Brenner F. Fachkommunikation, Sondersprachen. München: Frischer, 2000. S.45

dige grammatisch, lexikalisch und textlich explizit machen. Diese Explizitformenerwartung ist nicht nur kommunikativ begründet. Gerade im Kontext der Schule hat das Explizieren nicht nur mit Verständigung zu tun, sondern verweist auf die kognitive Funktionalisierung der Sprache für Zwecke des Lernens: einen Begriff definieren, ein Konzept strukturieren, einen Text zusammenfassen usw. Historisch ist die Bildungssprache als ein Kapital aus solchen Praktiken hervorgegangen, die nicht nur, aber vor allem auch im Bildungsbereich eine wichtige Rolle spielen.⁸

Hier kommt im Blick auf die Bildungssprache ein weiterer Impuls der jüngeren Forschung zum Tragen. Der Versuch, Ankerpunkte für einen kompetenzorientierten Unterricht zu finden, hat die Aufmerksamkeit auf schon lange bekannte sprachliche Handlungen gelenkt, die nun als sogenannte „Operatoren“ Karriere machen. Beispiele sind etwa: nennen, charakterisieren, beschreiben, erläutern, erklären, beweisen, zeigen, interpretieren, erörtern etc. Solche sprachlichen Handlungen kann man als kommunikative und kognitive Problemlöseverfahren auffassen, die für eine erfolgreiche Durchführung oft an bestimmte sprachliche Mittel, Formulierungsmuster und Texttypen rückgebunden sind: Wie macht man das, wenn man etwas erörtert? Wie macht man das, wenn man etwas charakterisiert oder beschreibt? Die bildungspolitisch motivierte Operatorenkonjunktur ist durchaus kritisch zu sehen, die angesprochenen Sprachhandlungen aber sind didaktisch elementare Bezugsgrößen. Die entsprechenden sprachlichen Kompetenzen sind einerseits fächerübergreifend, ja möglicherweise sogar sprach- und kulturübergreifend. Sie stehen danach übereinzelsprachlich als Potentiale des Lernens zur Verfügung, auch, wenn sie jeweils erst im Kontext des einzelsprachlichen Erwerbs aufgebaut werden müssen.⁹

Hier sind jeweils sehr spezifische fachliche, aber eben auch sprachliche Leistungen verlangt, die größtenteils genuin schulsprachlichen

⁸Drosdowski G. Duden Etymologie: Das Herkunftswörterbuch der Deutschen Sprache. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, 1997. S.271

⁹Bergmann R., Pauly P., Stricker S. Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, 2005. S.55

Darstellungsformen oder Genres zu folgen haben. Es ist einerseits ein Auftrag an alle Fächer, die oft implizite schul- und bildungssprachliche Verfasstheit ihrer Gegenstände und Anforderungen zu reflektieren. Andererseits ist es für den Deutschunterricht durchaus auch eine Chance, nicht nur in eigener Sache die Bildungssprache selbst reflexiv zu thematisieren. Hier schließt die für den Unterricht zentrale Frage nach Förderungsoptionen unmittelbar an.¹⁰

- Wie kann für den infrage stehenden Kompetenzbereich des Modells ein pragmatisch situierter Lernkontext geschaffen werden?

- Welche bildungssprachlichen Mittel und Textroutinen sind im damit geschaffenen Handlungsfeld relevant?

- Wie kann Sprachaufmerksamkeit für die Mittel erzeugt werden? Wie können die Mittel durch die Schüler geordnet und für weitere Anwendungen zur Verfügung gestellt werden?

- Wie kann dafür das unterschiedliche Vorwissen der Schüler genutzt werden und wie können in Kooperationen bildungssprachlich stärkere die schwächeren Schüler stützen?

- Wie kann die Mittelanwendung modelliert und gezeigt werden? Lehrer oder auch Schüler sollten – wenn möglich – exemplarisch Problemlösungen inszenieren und „vorspielen“. Schüler, denen die entsprechende Spracherfahrung fehlt, profitieren von Modellen für die infrage stehenden Handlungen

- Welche Lernaufgaben bieten den SchülerInnen geeignete Anlässe, die gewonnenen Mittel auszuprobieren und wieder in eigene Produktionen einzubetten?

Mit dieser Frage ist der im engeren Sinn schulsprachliche Aspekt der Bildungssprache verbunden. Schule und Unterricht fassen die Gegenstände des Unterrichts nie unmittelbar auf, sondern stets didaktisch vermittelt. Dabei sind die sprachlichen Lern-Gegenstände und die jeweils darauf bezogenen Kompetenzziele so gemacht, dass sie den Erwerb stützen und fördern sollen.. Für die Zwecke der Förderung geht es darum, die sprachliche Verfasstheit des

¹⁰Auernheimer G. Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: WBG, 2007.S,43.

Lernens selbst anzuschauen, zu reflektieren, zu erproben und sich die bildungssprachlichen Potentiale auf diese Weise verfügbar zu machen. Das ist für alle Fächer und auch für den Deutschunterricht Neuland. Hierfür sind Ideen, Konzepte und Modelle erst zu entwickeln. Das Ziel wird mit teils bekannten Leitideen verknüpft. Hierzu gehört etwa das Prinzip einer „durchgängigen Sprachbildung“. Es bezeichnet das Ziel der Permanenz und Nachhaltigkeit der Sprachförderung durch fächerübergreifende (horizontale) und schulstufenübergreifende (vertikale) Kooperationen. Vor allem für die nichtsprachlichen Fächer kommt die Forderung nach einem „contentandlanguage integrated learning“ hinzu. Ahrenhol weist auf die didaktisch stützende Rolle grammatischer und textbildender Routinen und Muster für den Erwerb hin. Für den Unterricht können im Sinn der bisherigen Argumentation Leitfragen formuliert werden, an denen eine Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen sich orientieren kann.¹¹

1.2. Der Bestandteil der Kommunikativen Kompetenz und Kommunikationsregeln als Erlaubnis der kommunikativen Kompetenz

Kommunikative Kompetenz wird von Ulrich Zeuner nach einer Definition von Canale und Swain (1980) zusammengefasst und gliedert sich in folgende Bereiche:

1. *grammatische Kompetenz*, d. h. die Beherrschung von Wortschatz, Satzgrammatik, Wortbildungsregeln, Aussprache, Orthographie usw., also Elemente des sprachlichen Codes;

2. *soziolinguistische Kompetenz*, d. h. wie Sprecher Äußerungen in unterschiedlichen situativen und kulturellen Kontexten produzieren und verstehen, wobei Faktoren wie der soziale Status der Gesprächsteilhaber, die Rollenverhältnisse zwischen ihnen, das Ziel der Interaktion und die

¹¹Gross H. Einführung in die Germanistische Linguistik. neu bearbeitet von Klaus Frischer. München: Verlag Tübingen, 1998. S. 67.

Situationsangemessenheit der Äußerungen in Bedeutung und Form eine Rolle spielen.

3. *Diskurskompetenz*, d. h. wie Sprecher es schaffen, beim Sprechen und Verstehen grammatische Formen und Bedeutungen miteinander zu verbinden, damit Texte und Diskurse entstehen und

4. *strategische Kompetenz*, also die Beherrschung derjenigen verbalen und nonverbalen Kommunikationsstrategien, die Sprecher verwenden, wenn die Kommunikation zwischen den am Gespräch Beteiligten zusammengebrochen ist, z. B. wegen mangelnder Kompetenz in einem der anderen Kompetenzgebiete.“

Zur Kommunikativen Kompetenz gehört die Kenntnis wichtiger Kommunikationskonzepte und -modelle, aber auch das Beherrschen konkreter Kommunikationstechniken.“ Bei der Kommunikativen Kompetenz spielt allerdings nicht nur die Fähigkeit, sondern auch die Bereitschaft bzw. der Wille zur Kommunikation eine beachtliche Rolle.¹²

- Kommunikationsfähigkeit bedeutet, dass man sich verständlich und empfängerorientiert ausdrücken kann und
- Kommunikationsbereitschaft bezieht sich auf den eigenen Willen, sich mit anderen auszutauschen, Dinge verbal zu klären und Wissen durch Kommunikation weiterzugeben.

Das Konstrukt der Kommunikativen Kompetenz entwickelte sich zunächst nur in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht zu Beginn der 1970er Jahre (siehe Kommunikative Wende), der sich durch deren Fehlen damals noch stark vom heutigen Fremdsprachenunterricht unterschied. Wert wurde weniger auf das Kommunizieren mit der neu erworbenen Sprache gelegt, als vielmehr auf deren Analyse. Der Schüler diente hierbei als forschendes Instrument. Allerdings wurde er eher als Objekt, denn als Subjekt betrachtet, das einen zu interpretierenden Text mit seinen eigenen Erfahrungen, Gefühlen und Gedanken bereichert. Der Schüler war sozusagen das *emptyvessel*, (also das leere Gefäß), welches es zu befüllen galt.

¹²Brenner F. Fachkommunikation, Sondersprachen. München: Frischer, 1998. S.12

Dieser so genannte „Instrumentalunterricht“ diente keinesfalls der Kontaktaufnahme und dem Verstehen anderer Kulturen.

Unter Bezug auf die Arbeiten Chomskys wurde seit den 1960er und 1970er Jahren die Kompetenzbildung auch zu einem Thema der Sozialwissenschaft und somit trat die Erziehung zur *Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit im Rahmen von Gruppenprozessen und Selbsterfahrungen* (aus *Kommunikative Kompetenz und Interkulturelles Lernen*, Seminararbeit von Harald Kraus) in den Mittelpunkt des Unterrichts und damit eine starke Betonung des subjektiven Faktors und wurde in der deutschen Diskussion vor allem vom Interaktionstheoretiker Habermas und dem Systemtheoretiker Luhmann verbreitet.

Der Begriff der Kommunikativen Kompetenz wurde schließlich 1972 von Dell Hymes, einem Soziolinguisten eingeführt, der sie nicht nur als grammatisches, sondern auch als sozio- und psycholinguistisches Wissen eines Lernenden oder Sprechers sieht.¹³

In der Zeit der Globalisierung ist der Begriff der Kommunikativen Kompetenz weitgehend abgelöst durch den der Interkulturellen Kompetenz, die man jedoch auch als ein Teilgebiet ersterer ansehen kann. So wäre die Kommunikative Kompetenz die Fähigkeit zum Kommunizieren im Allgemeinen und die Interkulturelle Kompetenz die Fähigkeit speziell mit anderen Kulturen zu kommunizieren. Hierbei ist es wichtig, neben der Sprache auch die Traditionen und Gepflogenheiten der anderen Kultur zu kennen, um die Kommunikation nicht durch eine unpassende Verhaltensweise oder Äußerung zum Erliegen zu bringen.

Kommunikation ist ein Vorgang, bei dem zwischen Individuen Informationen ausgetauscht werden; dies kann auf einer nonverbalen oder verbalen Ebene geschehen. Jede Kommunikation hat einen Inhaltsaspekt (Informationen, Fakten usw.) sowie einen Beziehungsaspekt (zwischenmenschliche Beziehung). Jeder Mensch wirkt durch sein Verhalten auf seine Umgebung und löst dadurch bei seinem Gegenüber eine Reaktion aus. Häufig treten Missverständnisse zwischen den Gesprächspartnern auf, da man nicht, nicht kommunizieren kann. Allein die

¹³Dusilova D. Sprechen Sie Deutsch?. Prag: Polygot, 2000. S. 98.

Körpersprache, das Schweigen und das Nichthandeln besitzen ebenfalls Mitteilungscharakter.¹⁴

Nach Erlernen durch Erziehung und sozialer Kompetenz werden die Normen zunächst unbewusst verinnerlicht. Bei jedem Individuum lassen sich jedoch die unbewussten Regeln nur allzu oft von Emotionen übertrumpfen. Hat man z. B. Angst von einem Sender verbal angegriffen zu werden, neigt man dazu, durch Unterbrechung, Aufmerksamkeit abwenden etc., die Statuten zu missachten, um sich selbst zu schützen. Durch bestimmte Schulungen, welche die Regeln bewusst machen sollen, wird es leichter die Emotionen zu kontrollieren und den Regeln unterzuordnen. Ein krampfhaft von Regeln bestimmtes Gespräch wirkt jedoch oft künstlich und erzwungen (übertriebener Blickkontakt kann verunsichern und irritieren). Schulungen alleine sind kein Freifahrtschein für perfektes Kommunizieren, da die sich immer wandelnde Kommunikationstechnologie den Menschen überfordert. Kommunikationskompetenz ist bis zu einem gewissen Grad erlernbar und basiert auf den Regeln. Jedoch ist es notwendig, die Regeln abzuwägen und situationsgemäß einzusetzen.

Kommunikation definiert sich in „zwischenmenschliche[r] Verständigung, vor allem durch Sprache als besondere Form sozialer Interaktion [und spiegelt sich so als] absichtsgelenktes und zielgerichtetes, auf das Bewusstsein von Partnern einwirkendes und eigenes Bewusstsein veränderndes sprachliches Handeln [wider]“. Somit ist Kommunikation eine besondere Form des Verhaltens. Handeln, als intentionales Verhalten, führt über partnerorientiertes Handeln zur Empfänger. Beide verfügen über ein teilweise übereinstimmendes Weltwissen und einen weitgehend übereinstimmenden Sprachschatz. Diese Interaktion kann sich über Symbole zur Kommunikation entwickeln und so über intentionale, verbale Kommunikation im Sprachgebrauch in interaktive Sprechhandlung münden. Produzent und Rezipient müssen sich in der bestehenden Kommunikationssituation individuell definieren und die sprachlichen Äußerungen auf diesem Hintergrund formulieren, verstehen und im weiteren Gesprächsverlauf berücksichtigen. Bei

¹⁴Gester S. Anglizismen im Deutschen. Frankfurt am Main: Peterlang GMBH, 2001. S.33.

Kindern beginnt das Erlernen dieser Kommunikationsmuster schon lange bevor sie ihre ersten Wörter formulieren können. Sie orientieren sich dabei an ihrer Umwelt und zeigen so, auch in der präverbalen Phase, kommunikative Absichten.

„In ernsthaften wie spielerischen Kommunikationssituationen lernt das Kind in den ersten 12 bis 15 Monaten die wesentlichen Elemente einer menschlichen Kommunikation kennen. Es entdeckt, dass hinter jeder Botschaft, die ein Sender ausschickt, eine Absicht steckt, dass diese Botschaft in einer Sprache, einem Code verschlüsselt [ist, der zu entschlüsseln ist]. Es spürt, dass die Beziehung, die die Kommunikationspartner zueinander haben, für Erfolg und Misserfolg der Kommunikation von großer Bedeutung ist, und es lernt unterschiedliche Kommunikationsmittel kennen.“¹⁵

Unter kommunikativer Kompetenz versteht man, „die sich entwickelnde Fähigkeit von Kindern, komplexe verbale Aktivitäten so zu organisieren, dass jeweils ein intersubjektiv gültiges Muster etabliert wird, innerhalb dessen sich die zielorientierten kommunikativen Pläne des Kindes realisieren“ . Es ist also nötig das in einer Sprachgemeinschaft gegebene Repertoire in einem möglichst breiten Spektrum souverän zu beherrschen.

Die pragmatische Kompetenz fügt sich hier fast nahtlos mit an. Für sie steht das kommunikative System im Mittelpunkt - wobei es ihr um den angemessenen kommunikativen Gebrauch von sprachlichen Ausdrücken in jeweils differenzierenden Kontexten geht. Die pragmatische Kompetenz verweist auf drei Teilbereiche, die oben aufgeführten Sprechhandlungen, die Konversationshandlungen, die sich mit gesprächssteuernden Prinzipien auseinander setzen und den Diskurs, auf den weiter unten näher einzugehen ist.

Die folgenden zeitlichen Angaben in Bezug auf die vorliegende Phaseneinteilung, können nur als Richtwerte angesehen werden, da es durch die heterogene Konstellation der Kinder immer wieder zu individuellen Abweichungen kommen kann. Diese Diskrepanzen müssen allerdings nicht

¹⁵Drosdowski G. Duden Etymologie: Das Herkunftswörterbuch der Deutschen Sprache. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, 1997. S.45.

automatisch ein Indiz für eine gestörte Sprachentwicklung darstellen. Dennoch, bezogen auf die dargestellten Phasen an sich, kann man von einem kontinuierlichen Verlauf dieser ausgehen, bei dem im gesunden sprachlichen Erwerb keine Phasen ausgelassen oder untereinander vertauscht werden.

Soziolinguistische Kompetenzen sind definiert durch die soziokulturellen Bedingungen der Sprachverwendung. Wegen ihrer starken Abhängigkeit von gesellschaftlichen Konventionen (Höflichkeitsregeln; Normen, die die Beziehungen zwischen den Generationen, Geschlechtern, sozialen Schichten und Gruppen regeln; linguistische Kodierungen bestimmter fundamentaler Rituale im gesellschaftlichen Zusammenleben), wirkt die soziolinguistische Komponente buchstäblich auf alle sprachliche Kommunikation zwischen Repräsentanten verschiedener Kulturen ein, obgleich die Gesprächsteilnehmer sich dieses Einflusses oft gar nicht bewusst sein mögen.

Pragmatische Kompetenzen regeln den funktionalen Gebrauch sprachlicher Ressourcen (Ausdruck von Sprachfunktionen, Sprechakte), indem sie auf interaktionelle Szenarien und Skripts zurückgreifen. Sie beinhalten auch die Diskurskompetenz, Kohäsion und Kohärenz sowie die Identifikation von Textsorten und Texttypen, Ironie und Parodie. Noch weniger als bei der linguistischen braucht man bei dieser Kompetenz die bedeutende Wirkung der Interaktionen und der kulturellen Umgebung zu betonen, in der solche Fähigkeiten entstehen.¹⁶

Alle der hier aufgeführten Kategorien sollen die Reichweite und die Formen der internalisierten Kompetenzen eines gesellschaftlich handelnden Menschen charakterisieren, d.h. ihre internen Repräsentationen, ihre Mechanismen und Fähigkeiten. Man kann annehmen, dass deren mentale Existenz das beobachtbare Verhalten und die Performanz von Menschen bestimmt. Dabei gilt, dass jedes Lernen diese internen Repräsentationen, Mechanismen und Fähigkeiten weiterentwickelt und verändert.

Unter dem Oberbegriff Sozialkompetenz lassen sich neuerdings häufig

¹⁶Dusilova D. Sprechen Sie Deutsch?. Prag: Polygot, 2000. S.56.

gebrauchte Begriffe, wie kommunikative Kompetenz (Fähigkeit zur verbalen und nonverbalen Verständigung in allen sozialen Situationen) oder Sprachkompetenz (Fähigkeit der Einfühlung in die Sprache und deren Anwendung) einordnen.

Im Duden wird Sozialkompetenz beschrieben als „das Ausmaß, in dem ein Individuum durch Begabung, Ausbildung und Lebensgeschichte fähig ist, in seiner sozialen Umwelt selbständig zu handeln“. Der Begriff bezieht sich dabei „nicht nur auf das Funktionieren des Individuums, sondern ebenso auf die situativen Anforderungen, auf die Problemsituation, die es zu bewältigen gilt“ und meint damit auch „das komplexe Gefüge von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsfertigkeiten, die durch die Notwendigkeit sozialen Zusammenlebens bestimmt werden.“

Schon hier wird deutlich, dass einzelne Kompetenzen schwer voneinander abzugrenzen sind, da unter einen Oberbegriff von sozialer Kompetenz, weitere Unterkompetenzen subsumiert werden. Am Beispiel der sozialen Kompetenz sind dies unter anderem kommunikative Kompetenz, Sprachkompetenz und Handlungskompetenz. Die bereits genannten Fertigkeiten werden von Pflingst und Hirsch ergänzt durch die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen führen.

Sozial kompetentes Verhalten bezieht sich dabei „auf ein Set von Verhaltensweisen, das im Umgang mit Interaktionspartnern für alle an der Interaktion Beteiligten als vorteilhaft beschrieben werden kann.“³⁰ Je nach Zielgruppe und Beschreibungshintergrund wird Soziale Kompetenz jedoch sehr verschieden definiert: „Neben allgemeinen Kommunikationsfertigkeiten umfasst „soziale Kompetenz“ verschiedene Qualitäten der Beziehungsgestaltung. So geht es um das Äußern von Vorstellungen gegenüber anderen Personen.“

Bezogen auf depressive Personen versteht man unter Sozialer Kompetenz die Fähigkeit dieser Person, ihre alltäglichen Beziehungen zu anderen Personen so zu gestalten, dass sie ein hohes Maß an angenehmen und positiven Konsequenzen

erfahren. Dazu gehört, dass eigene Wünsche und Ansprüche wahrgenommen und verwirklicht werden bei gleichzeitiger Berücksichtigung von Wünschen und Ansprüchen der Sozialpartner, gesellschaftlicher Normen etc. „Soziale Kompetenz“ definiert somit die Fähigkeit, einen Kompromiß zwischen Selbstverwirklichung und sozialer Anpassung zu finden.¹⁷

Nach einer Definition von Hesse und Schrader versteht man unter Sozialer Kompetenz das Ausmaß, in dem ein Mensch in der Interaktion mit anderen im privaten, beruflichen und gesamtgesellschaftlichen Kontext selbständig, umsichtig und konstruktiv zu handeln vermag. Es geht um die Fähigkeit, zwischenmenschliche Kommunikation und Interaktion optimal zu gestalten.

Dazu werden bestimmte Schlüsselqualifikationen wie Sensibilität, Einfühlungsvermögen, Kontaktfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Integrationsvermögen, Informationsbereitschaft und Selbstkontrolle benötigt.

Nach der Durchsicht von Definitionsversuchen zur kommunikativen Kompetenz kann man folgende, häufig genannte, Definitionselemente oder geforderte Fähig- und Fertigkeiten zusammenfassen:

- adäquater Einsatz grammatikalischer, diskursiver, kultureller und strategischer Mittel
- Möglichkeit, sich die Wirklichkeit anzueignen
- sprachliche Ausdrucksfähigkeit (schriftlich und mündlich)
- Dialogfähigkeit eines Individuums
- zutreffende Einschätzung der Kommunikationssituation und des Verhältnisses, das die Kommunikationspartner zueinander haben

Die interkulturelle Kompetenz „umfasst die Fähigkeiten, die von Kommunikationspartnern als Sprecher und Hörer - in einem erweiterten Verständnis auch als Leser und Schreiber - erwartet werden, um Interaktion sprachlich, inhaltlich und situativ zu bewältigen, d.h. neben sprachliche und inhaltliche Korrektheit tritt soziale und situative Angemessenheit, die durch Kenntnis und Berücksichtigung soziokultureller Konventionen und Einbeziehung

¹⁷Heilmann Ch. Frauensprechen und Mönnersprechen. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2003,S.47.

von Inhalts- wie Beziehungsebene in unterschiedlichen Sprechsituationen gewonnen wird."

Als eine Erweiterung der kommunikativen Kompetenz wird unter anderem die Medienkompetenz gesehen. Sie bezeichnet prinzipiell die Fähigkeiten des Individuums und von Gruppen, sich gezielt, informativ, emanzipativ, selbstbestimmend und gestalterisch kreativ mit den Medien, ihrem Einsatz, ihrer Wirkung, ihrer Nutzung und ihrem Nutzwert für den Menschen zu beschäftigen und daraus Handlungsschemata für persönliches und gesellschaftliches Verhalten zu gewinnen. Medienkompetenz ist damit rein formal eine "Untermenge" der kommunikativen Kompetenz im Sinne von Dieter Baacke. Dieter Baacke geht in seinem Aufsatz von der These aus, dass Medienkompetenz eine moderne Ausfaltung der kommunikativen Kompetenz sei. Das heißt, der Mensch verfügt aufgrund seiner sprachlichen Fähigkeit und anderer Ausdrucksgebären über eine natürliche kommunikative Kompetenz, die es ihm erlaubt, sich die Wirklichkeit anzueignen und sie entsprechend zu gestalten. Man muss jedoch ergänzend anführen, dass diese natürliche kommunikative Kompetenz angesichts der Komplexität der heutigen Mediensysteme eine bewusste, kritische Schulung und Ausbildung benötigt.¹⁸

Interkulturelle Kompetenz

Als besonders deutliches Beispiel für Definitionsprobleme soll nun als dritte Kompetenz die Interkulturelle Kompetenz angeführt werden. Unter Interkultureller Kompetenz wird meist ein Set von Fähigkeiten verstanden, die es einer Person ermöglichen, in einer kulturellen Überschneidungssituation unabhängig, kultursensibel und wirkungsvoll zu handeln. Interkulturelle Kompetenz ist keine vollkommen neuartige Qualifikation oder Fähigkeit, sondern eine Kombination sozialer, kognitiver und kommunikativer Kompetenzen, gepaart mit einem bestimmten Wissen und einer bestimmten Reflexionskompetenz über die eigene und die jeweils betroffene(n) Partnerkultur(en). Hier wird plötzlich von sozialen und kommunikativen Kompetenzen im Plural gesprochen.

¹⁸Heusinger S. Die Lexik der deutschen Gegenwartssprache. Heidelberg: Wilhelm Fink Verlag, 2004. S.78.

Das Thema Interkulturelle Kompetenz gewann in den letzten Jahren, vor allem im Zusammenhang mit internationalen Kontakten und der Globalisierung, stark an Bedeutung. Grundvoraussetzungen sind Sensibilität und Selbstvertrauen: das Verständnis anderer Verhaltensweisen und Denkmuster, sowie die Fähigkeit, den eigenen Standpunkt transparent zu vermitteln, verstanden und respektiert zu werden.⁴⁵ Dazu ist wiederum die Fähigkeit zur zwischenmenschlichen Kommunikation und Interaktion vorausgesetzt, wie sie als Bestandteile der sozialen Kompetenz beschrieben wird. Nur kommt an dieser Stelle die interkulturelle Komponente hinzu, also Kommunikations-, Handlungs- und insbesondere auch Konfliktlösungsfähigkeiten in sogenannten kulturellen Überschneidungssituationen.¹⁹

Ergebnis der Interkulturellen Kompetenz auf wirtschaftlicher Ebene ist die Steigerung der Effizienz der Zusammenarbeit, sowie erhöhte Sensibilität im Umgang mit ausländischen Geschäftspartnern. Interkulturelle Kompetenz wird als eine Kompetenz-Erweiterung gesehen. Zum einen wird sie als Erweiterung der sozialen Kompetenz begriffen. Sie soll dazu befähigen, „adäquater, eventuell auch effizienter, in als interkulturell wahrgenommenen Situationen zu agieren.“ Zum anderen gilt sie als Erweiterung der kommunikativen Kompetenz in dem Sinne, dass Kommunikation grundlegend für jede Gesellschaft ist und dementsprechend zunächst die „kommunikative Kompetenz als wesentliche und unverzichtbare Größe zur erfolgreichen Teilnahme am privaten und öffentlichen Leben“ gilt. Der Begriff der sozialen Kompetenz wird dabei als Oberbegriff angesehen, unter den weitere Kompetenzen untergeordnet werden können, wobei der Teilbereich der kommunikativen Kompetenz wiederum als Grundlage für die Interkulturelle Kompetenz gesehen wird.

Synonym zum Begriff der Interkulturellen Kompetenz wird häufig der Begriff der Interkulturellen kommunikativen Kompetenz“ benutzt. Sigrid Luchtenberg spricht an dieser Stelle beispielsweise von einer Konkurrenz der

¹⁹Kast B., Neuner G. Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt KG. Berlin und München: Erich Schmidt Verlag, 2001. S.12.

beiden Begriffe: Es hat sich ergeben, dass der Begriff zunehmend in Konkurrenz zu dem Begriff der interkulturellen Kompetenz gerät, der über den kommunikativen Aspekt hinaus die Befähigung zum Miteinanderleben in den Mittelpunkt stellt. Interkulturelle Kompetenzen werden nicht in erster Linie als kommunikative Kompetenzen verstanden, sondern vor allem als soziale.

Interkulturelle kommunikative Kompetenz erweitert den seit langem etablierten Begriff der kommunikativen Kompetenz - also über semantisch-strukturelle Kenntnisse hinausgehende Fähigkeiten sozialer und situativer Angemessenheit, die zum Kommunizieren nötig sind - auf Kommunikationssituationen, in denen die Gesprächspartner aufgrund ihrer Sozialisation in einem anderen Land einen unterschiedlichen kulturellen Hintergrund haben, der in den meisten Fällen auch mit unterschiedlichen Muttersprachen verbunden ist.

Interkulturelle kommunikative Kompetenz ist nach William Gudykunst aus allgemeinen kommunikativen Fertigkeiten zusammengesetzt, die ergänzt werden durch kulturübergreifendes und kulturspezifisches Wissen. Sprachliche Kenntnisse werden dabei erwähnt, aber nicht in den Vordergrund gestellt. Gudykunst setzt dabei den Begriff der interkulturellen Kompetenz synonym zum Begriff der interkulturellen kommunikativen Kompetenz ein.²⁰

Wolfgang Hinz-Rommel dagegen stellt den Handlungsaspekt der Kommunikation in den Vordergrund. Er gebraucht abwechselnd die Begriffe interkulturelle Handlungskompetenz und interkulturelle Kompetenz.

Sigrid Luchtenberg stellt die Kommunikationsstörung und ihre Reparation in den Mittelpunkt eines Konzeptes interkultureller kommunikativer Kompetenz. Sie weist auf die tendenzielle Kongruenz von allgemeiner kommunikativer und interkulturell kommunikativer Kompetenz und auf die Nähe zum Handlungsbegriff hin, da es sich um konfliktvermeidende beziehungsweise konfliktabwehrende, reparative Fähigkeiten handelt.

²⁰JaffkeCh. Fremdsprachen-Unterricht auf der Primarstufe: seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996. S.87.

1.3. Der gegenwärtige Sprachgebrauch von Kompetenz

Der Begriff der Kompetenz hat in den letzten zehn Jahren einen enormen Aufschwung erlebt. Im Zusammenhang mit zahlreichen Kopplungen wie Kompetenzteam, Kompetenzzentrum, Schlüsselkompetenz, Medienkompetenz oder Kompetenz-Management ist er insbesondere in Fragen der Gesellschafts- und Bildungsreform verstärkt Anwendung gefunden. Trotzdem sind die grundsätzlichen Altlasten dieses Konzeptes nicht beseitigt worden.

Man kann die Mode dieses Begriffes an den Erscheinungszahlen von Buchtiteln sehr gut erkennen. Die Deutsche Bibliothek Frankfurt verzeichnet seit 1945 insgesamt 716 Buchtitel, die den Begriff Kompetenz enthalten. Davon sind 74,8% seit 1990 erschienen; davon wiederum 70,5% in den letzten 7 Jahren.¹ Während im Jahr 1990 13 Titel mit dem Titelstichwort „Kompetenz“ erschienen sind, waren es im Jahr 2000 schon 68 und 2001 66 Titel. Die Tendenz ist also in jüngster Zeit stark steigend. Wie kommt es zu so einer Mode des Begriffes? Normalerweise kann man davon ausgehen, dass es sich um einen Begriff oder ein Konzept handelt, dessen Gebrauch in der Gesellschaft nicht mehr selbstverständlich ist.²¹

Über etwas Selbstverständliches muss man eigentlich nicht reden - und auch nicht schreiben. Denn es ist von selbst verständlich. Wenn also über etwas Selbstverständliches eine intensive Diskussion einsetzt, dann kann man fast sicher sein, dass nur noch wenig bzw. gar nichts mehr davon selbstverständlich ist. Bei einer so hohen Zahl von Publikationen zum Thema Kompetenz muss man davon ausgehen, dass wir es seit etwa zehn Jahren mit einer massiven Krise der Kompetenz und mit dem massiven Auftreten von Inkompetenzen zu tun haben.

Wie kommt es zu einer solchen Mode des Begriffes? Normalerweise kann man davon ausgehen, dass es sich um einen Begriff oder ein Konzept handelt, dessen Gebrauch in der Gesellschaft nicht mehr selbstverständlich ist. Man könnte von daher eine negative, allgemeine AusschlussThese formulieren, dass überall da, wo bestimmte Begriffe „heiße“ Begriffe werden, das heißt, einer verstärkten

²¹Heusinger S. Die Lexik der deutschen Gegenwartssprache. Heidelberg: Wilhelm Fink Verlag, 2004. S.80.

gesellschaftlichen Diskussion unterliegen, diese Begriffe in eine evolutionäre Krise, eine Begriffskrise, geraten sind. Ihr Gehalt ist nicht mehr selbstverständlich, so dass man verstärkt über seine Bedeutung, seine Funktion, seinen gesellschaftlichen Stellenwert diskutieren muss. In einer diskursiven Krise wird eine erhöhte Variationsbreite des „kritischen“ Konzeptes diskursiv verhandelt, aus der dann wiederum einige wenige, Erfolg versprechende Varianten positiv vom System selektiert werden und auf diese Weise zu einer erneuten Restabilisierung der Situation auf einem neuen, diskursiven Niveau führen würde.²² Das wäre eine mögliche Erklärung für diesen evolutionären Mechanismus einer erhöhten Kritikalität von Begriffen und Konzepten in unserer Gesellschaft. Im Umkehrschluss heißt das, wo eine verstärkte Rede von Kompetenz sich ereignet, haben wir es mit einem verstärkten Auftreten von Inkompetenz zu tun. Kompetenz ist nicht mehr selbstverständlich. Deshalb muss sie theoretisch-diskursiv erfasst, diskutiert, zerlegt, analysiert und neu erfunden werden. Ähnlich wie bei der zunehmenden Kritikalität des Wissensbegriffes haben wir es dort mit der realen Zunahme von Unwissenheit und künstlicher Dummheit statt künstlicher Intelligenz und Verdacht statt Erkenntnis zu tun. Dietmar Kamper hat einmal in diesem Zusammenhang von Kompetenz als einem Kompensationsbegriff gesprochen:

„Ich hatte es beiläufig schon angedeutet, daß ich diese Debatte, als sie Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre im Gang kam, als eine im wesentlichen kompensierende Debatte betrachtet habe. Daß der reale Verlust an Kompetenz in der Gesellschaft in den Theorien zu einer Stilisierung von zugeschriebener Kompetenz führte und in der Theorie noch einmal zu einem Nachleben von Subjektivität, Handlungsfähigkeit, Gefühlssouveränität oder was auch immer man sonst damit verbunden hat. Wenn man da einsteigt, dann ist das natürlich eine Frage der Grundeinschätzung, ob man das für die heutige Zeit noch beanspruchen kann. Wir haben dann danach soviel vom Verlust dieser Grundkompetenzen in den sozialen Verhältnissen gehandelt, bis zum Verschwinden dieses Subjekts, bis zur Auflösung der Identität und der damit

²²Samel I. Einführung in die Feministische Sprachwissenschaft. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1995. S.11.

konnotierten Fähigkeiten, daß es mir etwas schwer fällt, das für jetzt noch einmal zu reformulieren. Es heißt aber zugleich, daß in dem Versuch einer Historischen Anthropologie der Einsätze der menschlichen Fähigkeiten notwendigerweise auch von den Unfähigkeiten oder von den zunehmenden Unfähigkeiten gesprochen werden muß"

Die Äußerung Kampers stellt eine Herausforderung dar. Insbesondere sein Einwand der Stilisierung zugeschriebener Kompetenz in der Theorie und dem Nachleben von Subjektivität leuchtet ein.

Der lateinische Begriff *competentia* stammt von dem Verb *competere* ab. Er bedeutet zusammentrifft, etwas gemeinsam erstreben, gesetzlich erfordern, aber auch zukommen, zustehen. Im klassischen Latein wurde das Substantiv „*competentia*“ offensichtlich im Sinne von „Zusammentreffen“ oder „Übereinstimmung“ gebraucht. Die römischen Rechtsgelehrten gebrauchten offensichtlich nur das Adjektiv *competens* im Sinne von zuständig, befugt, rechtmäßig, ordentlich. Bereits im römischen Recht hatte sich das *beneficiumcompetentiae* als ein Instrument etabliert, dem Schuldner nur soviel Geld abzunehmen, dass ihm das Existenzminimum zum Lebensunterhalt gewährt bleibt. Bis heute ist das *beneficiumcompetentiae* in der Rechtsprechung die Einrede des Notbedarfs gegenüber Verurteilung und Vollstreckung. DuCange führt in seinem *Glossarium mediae et infimaelatinitatis* einige Beispiele der Verwendung dieses Begriffes im Hochmittelalter an. Er zitiert einen Bischof Godefridus de Fontanis, der von einem *beneficiumcompetentiae* spricht, das einem Kaplan zustünde. Seit dem 13. Jahrhundert bezeichnet *competentia* daher die jemandem zustehenden Einkünfte, den notwendigen Lebensunterhalt, insbesondere den Notbedarf der Kleriker. In späterer Zeit sind verschiedene Wörterbücher und Lexika für die Weiterentwicklung der Bedeutungsgeschichte dieses Begriffes nicht ohne Relevanz. Denn man kann die kulturgeschichtliche These formulieren, dass sich in den Wörterbüchern und Lexika einer bestimmten Zeit der jeweilige Bedeutungsgehalt gesprochener Sprache in einem schriftlichen Medium auskristallisiert. Die ältere deutsche Begriffsgeschichte des 15. Jahrhunderts, die

von competere und competentia ausgeht, umkreist die Bedeutungen des Gebührenden, der Genügsamkeit und des Auskommens. So wird als competens eine Person bezeichnet, die sich angemessen (bequemlich) und gebühlich verhält in der Furcht gegen Gott oder seinen Nächsten. Eine competenssolutio ist eine bequemliche Vergeltung, also eine annehmbare Lösung, wie wir heute sagen würden. In dem anonymen Vocabularium ex quo aus dem Jahre 1472 heißt zu dem Wort competere: Conpete[re] .i. co[n]u[e]ni[r]e co[n]grue[re] [e]t bequeme syne.

In heutiges Deutsch übersetzt meint die Zeile sinngemäß folgendes: Competere: zusammenkommen, übereinkommen, sich einigen, zusammenlaufen, zusammenfallen, zutreffen, zustimmen, übereinstimmen und passen.²³

In John Florios "A Worlde of Wordes", dem ersten italienisch-englischen Wörterbuch aus dem Jahre 1598, heißt es in der ersten Auflage:

Competentia: a competencie, sufficiencie, or conueniencie

In der zweiten Ausgabe, die unter dem Titel Queen Anna's New world of words 1611, erschienen ist, liest man dagegen: Competentia: competencie, conuenienci. Also a contending with one another for one same thing.

Hier taucht, an der Wende zum 17. Jahrhundert, der Aspekt des Wettstreitens, des sich Bemühens um Meisterschaft, explizit in der Bedeutung des Wortes auf, z.B. in der Umschreibung der Verbbedeutung: Competere, ..., to contend or strive with another for mastery.

Handelt es sich hier nun um eine neue Wortbedeutung, die am Ende des 16., Beginn des 17. Jahrhunderts entstanden ist? Aus dem alten, lateinischen competere entsteht offensichtlich der Aspekt des Wettstreites, der Wettbewerbes um ein und dasselbe Ding oder ein und dieselbe Stelle, in dem Sinne, wer der bessere Bewerber ist. In Johann Heinrich Zedlers Universallexikon aus dem Jahre 1735 werden die Begriffe Competentia und Kompetenz bereits mit der heutigen Wortbedeutung in Zusammenhang gebracht. Dort heißt es: Competentia, die Kompetenz, Bequemlichkeit, Füglichkeit, Zugehörigkeit, Item die rechtmäßige Gewalt des Richters, das Befugniß, Anspruch, Item die Mitwerbung wegen einer

²³Schlieben L.B. Soziolinguistik. Eine Einführung. Stuttgart, Berlin, Köln: W. Kohlhammer Verlag, 1991.S.32.

Stelle. Man erkennt sehr gut, wie Zedler die sprachlichen Bedeutungsfelder des Begriffes der vergangenen Jahrhunderte zusammenfasst. Auch hier schwingt noch der Gedanke der Konkurrenz und des Wettbewerbes mit, der in späteren Lexika-Einträgen zugunsten des Rechtsanspruches und der Zuständigkeit von Richtern und Gerichten immer weiter verschwindet. Bereits wenige Jahre später, in der *Encyclopédie* von Diderot und D'Alembert aus dem Jahre 1753 werden unter dem Stichwort „Compétence“ nur noch juristische Bedeutungsvarianten diskutiert. Der Hinweis auf den Aspekt der Konkurrenz und des Mitbewerbers fehlt völlig.

Etwa seit der Mitte des 18. Jahrhunderts sind Kompetenz, Kompetenzstreit und Kompetenzkonflikt mit der Ausdifferenzierung einer modernen, arbeitsteiligen und funktionalen Gesellschaftsorganisation verbunden. Der Kompetenzbegriff wurde in der Folge der Völkerschlacht von Leipzig und der Entstehung der europäischen Nationalstaaten seit etwa 1817 nun auch im Sinne von Rechten und Pflichten eines Staatsorgans im Deutschen Bundesstaatsrecht verwendet. Im Staatsrecht bedeutet ‚Kompetenz‘ daher die Zuständigkeit oberster Staatsorgane und nachgeordneter Behörden, Anstalten und Körperschaften bei der Erfüllung öffentlicher Aufgaben und der Ausübung hoheitlicher Befugnisse. Verwaltungsrechtlich beschreibt der Kompetenzbegriff die Bindung einer Behörde an ihre Funktion und die Beziehungen der Behörden untereinander.

Interessant ist auch die Frage, wann und in welchen Bedeutungsvarianten der Begriff „Kompetenz“ in die mit hoher Auflage verlegten Universallexika einwandert. Denn spätestens ab diesem Zeitpunkt kann man behaupten, dass sie allgemeiner Sprachgebrauch geworden sind. In den ersten beiden Auflagen (1796-1809) und 1809 taucht der Begriff noch nicht auf. Sein erster Eintrag findet sich bezeichnenderweise in einem Supplementband des *Conversations-Lexicon*, welcher 1809 in Amsterdam und 1811 in Leipzig erschienen ist. Die Logik leuchtet ein. Man hat erkannt, dass *Competent* nun ein wichtiger Schlüsselbegriff geworden ist, aber man hat es versäumt, ihn im zweiten Band des *Conversationslexikons* von 1809 anzuführen. Deshalb nutzt man die Möglichkeit, den Begriff in einem Nachtragsband anzuführen. Dort heißt es: *Competent*

(a.d.Lat.) heißt überhaupt, was einem zukommt, einem gehört - rechtmäßig; daher sagt man: ein kompetenter Richter über etwas, d.h. ein solcher, dem es vermöge seiner Einsichten und Kenntnisse zukommt, über eine Sache zu urtheilen; daher auch die Kompetenz, die Befugniß zu etwas. Interessant ist hier, dass in der ersten lexikalischen Definition des 19Jahrhunderts der Begriff als ein Urteilsbegriff aufgefasst wird, in dem eine bestimmte Person wie z.B. ein Richter, aufgrund seiner Einsichten und Kenntnisse über eine Sache urteilt. In den späteren Ausgaben des Conversations-Lexicon oder Hand-Wörterbuch für die gebildeten Stände taucht dieser Hinweis auf das Urteilen nicht mehr auf, sondern bis etwa 1819 nur noch der Begriff Kompetenz-Recht. Erst in den Supplementen zum Conversations-Lexicon aus dem Jahre 1819 tritt dann der Begriff Kompetenz in der bekannten, auf die Rechtsprechung eingeeengten, Variante auf: Kompetenz eines Gerichts oder Richters ist die Befugniß desselben, eine Person oder Sache vor seinen Richterstuhl zu ziehn. Wo diese Befugniß nicht Statt findet, kann Einrede gegen das Verfahren erhoben werden, welches dadurch nichtig wird.²⁴

Von dieser juristisch-militärischen Begriffsgeschichte finden sich, insbesondere nach 1945, drei Ableitungen in der Immunologie, der Motivationspsychologie und der Kommunikationswissenschaft. So versteht man etwa in der Biologie unter Kompetenz die Fähigkeit eines tierischen oder pflanzlichen Organismus, eine bestimmte Entwicklungsreaktion einzuleiten. In der Immunologie beschreibt der Begriff die Fähigkeit bestimmter Zellen des lymphatischen Systems, auf Kontakt mit Antigenen mit der Entwicklung immunologischer Fähigkeiten zu antworten. Hier wird also Kompetenz im Sinne einer latent vorhandenen Fähigkeit verwendet, zu deren Ausprägung oder Entwicklung es entsprechender, auslösender Situationen bedarf.²⁵

In die Motivationspsychologie wurde der Kompetenzbegriff 1959 von R.W. White eingeführt. Dort bezeichnet das Konzept Ergebnisse von Entwicklungen grundlegender Fähigkeiten, die weder genetisch angeboren noch das Produkt von

²⁴Dusilova D. Sprechen Sie Deutsch?. Prag: Polygot, 2000. S.59.

²⁵Dusilova D. Sprechen Sie Deutsch?. Prag: Polygot, 2000. S.59.

Reifungsprozessen sind, sondern vom Individuum selbst hervorgebracht wurden. Das Motiv der optimalen Anpassung an die jeweilige Umgebung und der Wunsch nach Kontrolle über die Umwelt begünstigen die Entwicklung und Ausbildung von Kompetenzen. Kompetenz im Sinne von White ist eine Form von Performativität, die das Individuum aufgrund intrinsisch, d.h. zweckfrei oder von selbst motivierter Interaktionen, mit seiner Umwelt herausbildet. In der Kommunikationswissenschaft ist Kompetenz vor allem durch John Austin und Noam Chomsky Ende der fünfziger, Anfang der sechziger Jahre zusammen mit dem Pendantbegriff der Performanz in die linguistische Terminologie der Sprechakttheorie eingeführt worden. Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit von Sprechern und Hörern, mit Hilfe eines begrenzten Inventars von Kombinationsregeln und Grundelementen potentiell unendlich viele (auch neue, noch nie gehörte) Sätze bilden und verstehen zu können. Sie beschreibt die Fähigkeit, einer potentiell unendlichen Menge von Ausdruckselementen eine ebenso potentiell unendliche Menge von Bedeutungen zuzuordnen. Chomsky stützt sich hierbei u.a. auf Wilhelm von Humboldts Schrift Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues von 1836. Kompetenz im Sinne Chomskys ist die Kenntnis der Sprache, über die Sprecher und Hörer intuitiv verfügen, über die sie aber nur in seltensten Fällen explizit Rechenschaft ablegen können.

Der gegenwärtige Sprachgebrauch von Kompetenz

Aufgrund der Aktualität des Begriffes ist es daher notwendig, die Begriffsgeschichte bis in die Gegenwart zu verlängern. Dabei fällt auf, dass im heutigen Sprachgebrauch Kompetenz vielfach mit einem Adjektiv oder einem Suffix näher spezifiziert wird, welche Art von Kompetenz gemeint ist. Kompetenz wird meist im Sinne einer besonderen Fähigkeit verstanden, die man erlernen kann, wie bei kommunikativer Kompetenz, Medienkompetenz, Sprachkompetenz, sozialer Kompetenz, usw. In der gegenwärtigen Debatte ist Kompetenz also ein Begriff, der Erlerntes oder Erlernbares meint, dessen Besitz als eine Form von Wissen oder Können eine Person in besonderer Weise auszeichnet. Dies deutet darauf hin, dass es keinen allgemeinen Einheitsbegriff der Kompetenz mehr gibt,

sondern nur noch verschiedene Partikularbegriffe. Sie bezeichnen verschiedene Aspekte von Kompetenz, ohne die logischen oder hierarchischen Beziehung genauer zu klären, in denen sie möglicherweise zu anderen Kompetenzen stehen.²⁶

Der Begriff der Kompetenz findet sich in der gegenwärtigen Diskussion meist im Zusammenhang mit Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zum Beispiel von Bewerbern in Stellenanzeigen oder in Berufsbeschreibungen erwartet werden. Der Erwerb von Kompetenzen wird mit Lernen und Erfolg gleichgesetzt. Kompetenz wird dabei als eine Art Maßstab oder Kriterium genutzt, um Personen zu vergleichen, zu bewerten oder auszuwählen. Sie funktioniert als eine binäre Codierung, mit der eine Menge Menschen in fähige oder unfähige, kompetente oder inkompetente unterscheiden werden.

Die Suche nach Kompetenz-Begriffen im Internet verdeutlicht die Bandbreite der Gebrauchsweisen des Kompetenzbegriffs. Gefunden werden bekannte oder als bekannt vorausgesetzte Kompetenzen wie Soziale Kompetenz, Medienkompetenz und interkulturelle Kompetenz; aber auch Kompetenzen wie Technik-Kompetenz, Sprachkompetenz, Team-Kompetenz und Common-Sense-Kompetenz.²⁶ Ungewöhnlichere Funde sind Kompetenzen wie die Selbst-Kompetenz oder die Small-Talk-Kompetenz²⁷, die ebenfalls in den Tiefen des Internet zu finden sind. Auffallend ist, dass es für die verschiedensten Kompetenzen keine allgemein gültigen und akzeptierten Definitionen gibt, weder in der wissenschaftlichen Literatur noch im Alltagsgebrauch. Meistens werden mit Kompetenzen Fähigkeiten, Einstellungen, Charaktereigenschaften oder Verhaltensweisen, Wissen und Können beschrieben, also sowohl innere Haltungen als auch äußeres, beobachtbares Verhalten. Kompetenzen werden dabei immer Personen oder Firmen zugeschrieben, nie aber Maschinen oder Dingen.

Im Folgenden sollen verschiedene Definitionsversuche und Beschreibungen zur Sozialen Kompetenz, zur Kommunikativen Kompetenz und zur Interkulturellen Kompetenz zusammengetragen werden, um daran die Schwierigkeiten der einzelnen Kompetenz-Definitionen und einer klaren

²⁶Dusilova D. Sprechen Sie Deutsch?. Prag: Polygot, 2000. S.59.

Abgrenzung der Definitionen voneinander zu verdeutlichen. Auffallend an Definitionsversuchen und Beschreibungen von Kompetenzen ist die häufige angewandte Einteilung in Ober- und Unterbegriffe sowie die Erweiterung von Kompetenzen für Spezialfälle, wie es bei der interkulturellen kommunikativen Kompetenz besonders deutlich zu sehen sein wird.

1.4. Die Entwicklung der Kompetenzen im Unterricht

Rolle der Lehrperson. Die Lehrperson strukturiert und organisiert Lerngelegenheiten für die Lernenden. Neben Inputgeber und Classroom Manager erfüllt sie die Funktion eines Facilitators und Guides. Sie legt den Fokus auf den Lernprozess des einzelnen Lernenden. Sie gibt Feedback, zeigt Stärken und Schwächen auf und motiviert die Lernenden zu weiteren Lernschritten.

Rolle des Lehrmittels. Die Lehrkraft hat die Verantwortung für die Umsetzung der Ziele des Lehrplans. Das Lehrmittel ist nur Hilfsmittel, das je nach Situation mehr oder weniger hilfreich ist, die gesetzten Lernziele zu erreichen. Es muss den Bedürfnissen der Klasse und dem Unterricht angepasst werden.²⁷

Unterrichtsplanung. Die noch kurze Konzentrationsspanne der Primarschülerinnen und Primarschüler verlangt eine sorgfältige Rhythmisierung. Zusätzlich findet Anfängerunterricht in vielen kleinen, angeleiteten Lernschritten statt. Dies erfordert eine Planung in kleinen Schritten mit abwechselnden rezeptiven und produktiven, mündlichen und schriftlichen Phasen sowie Einzel- und Gruppenaktivitäten. Die Unterrichtsplanung versucht eine möglichst hohe Aktivität des einzelnen Lernenden zu ermöglichen.

Rhythmisierung. Die erhöhte Mündlichkeit im Anfangsunterricht stellt zusätzlich hohe Konzentrationsanforderungen an die Kinder. Der noch fehlenden Möglichkeit, die Klassen durch längere schriftliche Einzelarbeiten zu beschäftigen, muss von der Lehrkraft mit sorgfältiger Rhythmisierung begegnet werden.

²⁷Schneider W. Speak German! Warum deutsch manchmal besser ist. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2009. S.23.

Umgang mit Disziplin. Gut rhythmisierter Unterricht hat positive Auswirkung auf die Klassen - führung. Durch die spielerischen Aktivitäten werden die Kinder oft unruhig und benötigen gezielt geplante ruhigere Phasen. Klare Regeln, die schon früh zum Beispiel mit Unterstützung von Flash cards auf Englisch durchgesetzt werden können, erleichtern die Arbeit mit den Kindern. Fachlehrkräfte sprechen sich mit der Klassenlehrkraft über Regeln ab und erhalten gegebenenfalls bei der Durchsetzung Hilfe von ihr.

Lernerautonomie. Die Schülerinnen und Schüler sollen mit der Unterstützung der Lehr - person zunehmend Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und ihr Lernen selber planen können. «Lernen Lernen» soll ein wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein. Durch Reflexion und Selbstbeurteilung des eigenen Lernens sollen die Lernenden zur Planung eines effizienten und erfolgreichen individuel - len Spracherwerbs geführt werden.

Strategien trainieren Schülerinnen und Schüler lernen gezielt, Kommunikations- und Lern - strategien zu entwickeln, um sprachlich handeln zu können und Selbst - vertrauen sowie sprachliche Flexibilität aufzubauen. Erfolgreiche Lernende verfügen über kognitive (z.B. wie man sich Wör - ter merken kann...), metakognitive (z.B. wie man sich selber helfen kann...) und sozio-affektive (z.B. wie man sich die Freude am Lernen erhält, wie man mit andern gemeinsam lernen kann...) Strategien.²⁸

Differenzierung im Lernangebot. Die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden erfordern Dif - ferenzierungen auf verschiedenen Ebenen: bei Inhalten, Methoden - wahl, Stoffumfang, Komplexität von Sprache, Beurteilung der Leistun - gen sowie bei zusätzlichen Angeboten an Unterstützungs- und Fördermassnahmen.

Erweiterte Unterrichtsformen Projekte, Austauschaktivitäten in den verschiedensten Formen, Themenorientiertes Lernen, immersive Einheiten sowie

²⁸Neuner G, Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Kassel: Peter Lang Verlag, 1993.S.76.

kleinere und grössere Phasen von Sach-Fachunterricht auf Englisch sind Bestandteile des Unterrichts.

Fördern und Beurteilen. Eine förderorientierte Beurteilung mit gezielten Rückmeldungen unterstützt die Schülerinnen und Schüler im Sprachen Lernen. Sie bildet einen integralen Bestandteil des Sprachlernprozesses und orientiert sich an folgenden Grundsätzen: Positive Erwartungshaltung, Vertrauen, Ermutigung, Anerkennung, Fehlertoleranz, Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und hohe Eigenverantwortung. Der Einsatz von gezielten Beurteilungssequenzen ist auch für die Steuerung des Unterrichts notwendig.

Formative, fördernde Beurteilung Der Beurteilungsprozess hat vier Phasen: Die Lehrkräfte setzen die überprüfbaren Lernziele fest und stellen Beobachtungskriterien zur Überprüfung auf. Sie führen spontane und gezielte Beobachtungen zu Prozessen im Unterricht durch, beurteilen Produkte und führen Lernkontrollen durch.

Die Lehrkräfte interpretieren diese Beobachtungen bezüglich den Lernzielen. Sie stellen Lernfortschritte fest, erkennen Lerndefizite und suchen nach Wegen, diese zu beheben.

Lernziele festlegen

Interpretieren

Fördern

Beobachten

Sie ziehen Schlüsse und verändern die Lernbedingungen, indem sie z.B. den Schwierigkeitsgrad anpassen, Lernberatungen anbieten oder neue Lernziele festlegen.

Beim Aufbau produktiver Kompetenzen steht nicht die Korrektheit der Äusserungen im Vordergrund, sondern die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, mit der Sprache zu experimentieren und dabei auch Risiken einzugehen.

Feedback und Selbsteinschätzung richten sich in erster Linie nach den Handlungszielen, d.h. dem Erreichen der kommunikativen Absicht. Ausserdem werden auch qualitative Kriterien wie Umfang des benutzten Wortschatzes und

der Strukturen, Korrektheit, Aussprache und Intonation, Sprechflüssigkeit und -flexibilität berücksichtigt.

Die Beurteilung erfolgt entsprechend den Deskriptoren im Lehrplan und bezieht sich in erster Linie auf die Fertigkeiten. Die Beurteilung soll den Unterrichtsprozess widerspiegeln. Die allgemein üblichen schriftlichen Proben können dies nur bedingt.

Beurteilen und Testen Beurteilung (assessment) ist mehr als nur Testen (testing) und beinhaltet weitere Beurteilungsformen: – Kriterien-orientierte Beobachtung durch die Lehrkraft – Beurteilung von Produkten oder Präsentationen (auch durch Mitschülerinnen und Mitschüler) – Selbstbeurteilung (entsprechend den vorher mitgeteilten Lernzielen oder mit Hilfe der Deskriptoren im Portfolio) – Beurteilung der gesammelten Produkte im Portfolio – Hörverständnis- und Leseverständnistests

In den ersten zwei Jahren sollten nur rezeptive Fertigkeiten getestet werden. Die Beurteilung der produktiven Fertigkeiten erfolgt mittels Beobachtung und Selbstevaluation.

Wortschatztests können als einfachste Form des Testens von Zeit zu Zeit verwendet werden. Allerdings sind auf deutsch-englische Wortgleichungen genauso zu verzichten wie auf die Bestrafung von lese- und rechtschreibschwachen Kindern, die für falsch geschriebene Wörter keine Punkte erhalten, obwohl die Bedeutung des Wortes richtig erfasst wurde. Von Diktaten oder Übersetzungen ist abzusehen.

Sprachenportfolio Ein altersgemässes Portfolio unterstützt den Lernprozess. Es ist sowohl Vorzeige- als auch Selbstbeurteilungsinstrument.

Die Sammlung von Deskriptoren zeigt den Kindern nicht nur die zu erreichenden Lernziele auf, sondern bietet ihnen auch die Gelegenheit, ihre Leistungen zu beurteilen und festzuhalten, was sie bereits können.

Im Dossier werden die besten, selbst erstellten Produkte (mündliche oder schriftliche Texte) als Dokumentation des individuellen Könnens gesammelt. Sie

dienen dem Lernenden als persönliches Vorzeigedokument und können beim Übertritt in eine andere Klasse der neuen Lehrperson gezeigt werden.

KAPITEL 2. DIE ARTEN DER SPRACHKOMPETENZEN

2.1. Kommunikative Sprachkompetenzen und Linguistische Kompetenzen

Kommunikative Sprachkompetenz besteht aus mehreren Komponenten: aus einer **linguistischen**, einer **soziolinguistischen** und einer **pragmatischen Komponente**. Für jede dieser Komponenten nimmt man an, dass sie vor allem deklaratives Wissen sowie Fertigkeiten und prozedurales Wissen umfasst.

Die linguistischen Kompetenzen bestehen aus lexikalischen, phonologischen und syntaktischen Kenntnissen und Fertigkeiten und aus anderen Dimensionen des Sprachsystems, unabhängig von soziolinguistisch determinierter Variation und von ihrer pragmatischen Funktion im Sprachgebrauch. Diese Komponente der kommunikativen Sprachkompetenz eines Individuums steht nicht nur mit dem Umfang und der Qualität seines deklarativen Wissens im Zusammenhang (z. B. den phonetischen Unterscheidungen, die er treffen kann, oder dem Umfang und der Genauigkeit in der Wortwahl), sondern auch mit seiner kognitiven Organisation und der Art, wie seine Kenntnisse gespeichert sind (z. B. die verschiedenen assoziativen Netzwerke, in die ein Sprecher ein Wort einbettet) und mit den Zugriffsmöglichkeiten (Aktivierung, Abrufbarkeit und Verfügbarkeit). Solche Kenntnisse können bewusst und leicht zu verbalisieren sein - oder nicht (als Beispiel kann hier wieder die Beherrschung eines phonetischen Systems dienen). Die Organisation des Wissens und die Zugriffsmöglichkeiten variieren von Mensch zu Mensch, und sie variieren auch beim gleichen Sprecher (z. B. bei einer mehrsprachigen Person je nach den Varietäten, die Bestandteil ihrer mehrsprachigen Kompetenz sind). Man kann auch annehmen, dass die kognitive Organisation des Wortschatzes und die Speicherung von Redewendungen usw. unter anderem von kulturellen Eigenschaften der Sprachgemeinschaft oder Sprachgemeinschaften abhängen, in denen ein Mensch aufgewachsen und sozialisiert worden ist und in denen sein Lernen stattgefunden hat.

Zur Umsetzung ihrer kommunikativen Absichten setzen Sprachverwendende/Lernende sowohl - wie oben genauer dargestellt - ihre allgemeinen Fähigkeiten als auch eine spezifisch sprachbezogene kommunikative Kompetenz ein. Kommunikative Kompetenz in diesem engeren Sinn besteht aus folgenden Komponenten:²⁹

- Linguistische Kompetenzen;
- Soziolinguistische Kompetenzen;
- Pragmatische Kompetenzen.

Es gibt bis heute noch keine vollständige, erschöpfende Beschreibung einer Sprache als einem formalen System, das dem Ausdruck von Inhalten dient. Sprachsysteme zeichnen sich durch eine hohe Komplexität aus, und die Sprache einer großen, vielschichtigen, hochentwickelten Gesellschaft wird von keinem ihrer Sprecher vollkommen beherrscht. Das wäre auch nicht möglich, da sich die alltägliche Sprache aufgrund der Erfordernisse des kommunikativen Gebrauchs in ständiger Entwicklung befindet. Die meisten Nationalstaaten haben versucht, eine Standardform ihrer jeweiligen Sprache festzulegen, doch nie bis ins letzte Detail. Für die Darstellung von Standardsprachen wurde früher das linguistische Modell herangezogen, das bei der Vermittlung des Kanons der überlieferten literarischen Werke in längst ausgestorbenen klassischen Sprachen benutzt wurde. Vor über 100 Jahren jedoch wurde dieses 'traditionelle' Modell von den meisten Linguisten mit der Begründung zurückgewiesen, eine Sprache sollte so beschrieben werden, wie sie wirklich benutzt wird, und nicht so, wie sie nach Meinung irgendeiner 'Autorität' zu sein habe. Ferner sei dieses traditionelle Modell - da es für Sprachen eines bestimmten Typs entwickelt wurde - zur Beschreibung ganz anders organisierter sprachlicher Systeme ungeeignet. Doch keines der vielen mittlerweile entwickelten alternativen Modelle ist allgemein akzeptiert worden. Man hat sogar bezweifelt, dass es nur ein einziges universales Modell zur Beschreibung aller Sprachen geben kann. Aus neueren Studien zu linguistischen

²⁹Samel I. Einführung in die Feministische Sprachwissenschaft. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1995.S.67

Universalien sind auch noch kaum Ergebnisse hervorgegangen, die direkt für die Verbesserung des Sprachenlernens und -lehrens oder für die Beurteilung nutzbar gemacht werden könnten. Die meisten deskriptiven Linguisten geben sich deshalb heute damit zufrieden zu erfassen, was in der Praxis üblich ist, indem sie Form und Bedeutung aufeinander beziehen und dabei eine Terminologie benutzen, die nur dort von der traditionellen abweicht, wo man es mit sprachlichen Erscheinungen zu tun hat, die das traditionelle Beschreibungsmodell nicht erfassen kann. Dieser Ansatz wird übernommen. Dort wird versucht, die Hauptkomponenten linguistischer Kompetenz zu identifizieren und zu klassifizieren. Linguistische Kompetenz wird definiert als Kenntnis der formalen Mittel, aus denen wohlgeformte, sinnvolle Mitteilungen zusammengesetzt und formuliert werden können, und als die Fähigkeit, diese Mittel auch zu verwenden.³⁰ Ziel der folgenden Systematisierung ist es, einige Parameter und Kategorien als Klassifikationsinstrumente vorzuschlagen, die zur Beschreibung sprachlicher Inhalte, oder auch als Basis der Reflexion, hilfreich sein können. Praktikern, die ein anderes Bezugsmodell bevorzugen, steht es selbstverständlich - hier wie überall - frei, dies zu tun. Sie sollten jedoch ihre Theorien und Verfahren sowie die Traditionen, in denen sie arbeiten, offenlegen. Indiesem *Referenzrahmen* unterscheiden wir:

- lexikalische Kompetenz;
- grammatische Kompetenz;
- semantische Kompetenz
- phonologische Kompetenz.

Fortschritte, die Lernende bei der Nutzung sprachlicher Mittel machen, lassen sich in Skalen fassen; sie werden im Folgenden in dieser Form dargestellt:

2.2. Zum Erwerb Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache Kommunikative Kompetenz

Der Begriff "Kompetenz" hat seinen Vorgänger, die "Kommunikative

³⁰Lewandowski T. Linguistisches Wörterbuch. Heidelberg: Wiesbaden, 1998.S.12.

Kompetenz", als neues globales Ziel für den DaF-Unterricht fast verdrängt und ist zu einem ebenso sinnentleerten Modewort verkommen. Zum Vergleich beider Begriffe soll zunächst noch einmal bedacht werden, was unter "Kommunikativer Kompetenz" zu verstehen ist. Kommunikative Kompetenz wurde vor 25 Jahren von dem Anthropologen und Soziolinguisten Dell Hymes (1972) definiert als eines Sprechers und Lerner grammatisches, psycholinguistisches, soziokulturelles und praktisch verfügbares Wissen und eine dementsprechende Gebrauchsfähigkeit dieser Sprache. Es ist dies ein sehr breit gefaßter Begriff, der die beiden für die Sprache wesentlichen Perspektiven, die intraorganismische (psychische) und die interorganismische (soziale), in sich vereint. Eine andere berühmt gewordene Sicht Kommunikativer Kompetenz ist die von Canale und Swain (1980). Sie sehen Kommunikative Kompetenz als bestehend aus:³¹

- grammatischer Kompetenz, d.h. der Beherrschung von Wortschatz, Satzgrammatik, Wortbildungsregeln, Aussprache, Orthographie usw., also der Elemente des sprachlichen Codes;
- soziolinguistischer Kompetenz, d.h. wie Sprecher Äußerungen in unterschiedlichen situativen und kulturellen Kontexten produzieren und verstehen, wobei Faktoren wie der soziale Status der Gesprächsteilhaber, die Rollenverhältnisse zwischen ihnen, das Ziel der Interaktion und die Situationsangemessenheit der Äußerungen in Bedeutung und Form eine Rolle spielen;
- Diskurskompetenz, d.h. wie Sprecher es schaffen, beim Sprechen und Verstehen grammatische Formen und Bedeutungen miteinander zu verbinden, damit Texte und Diskurse entstehen;
- strategischer Kompetenz, also die Beherrschung derjenigen verbalen und non-verbalen Kommunikationsstrategien, die Sprecher verwenden, wenn die Kommunikation zwischen den am Gespräch Beteiligten zusammengebrochen ist, z.B. wegen mangelnder Kompetenz in einem der anderen drei Kompetenzgebiete.

³¹Schneider W. Speak German! Warum deutsch manchmal besser ist. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2009. S.44.

In der deutschen Fremdsprachendidaktik hat sich jedoch nicht diese weit gefaßte Sicht von Kommunikativer Kompetenz als Ziel des FUs durchgesetzt, sondern eine viel idealisiertere Auffassung von Kompetenz als z.B. die von Chomsky, nämlich ein sich aus Habermas' Begriff der Kommunikativen Kompetenz abgeleiteter Begriff, der Kommunikative Kompetenz in Beziehung setzt zu einem Wissen um universale Aspekte der Sprache, die die menschlichen Sprachhandlungen innerhalb einer herrschaftsfreien, von gesellschaftsbedingten Zwängen befreien, sog. "idealen Sprechsituation" möglich machen. Besonders einflußreich war hier der Ansatz von Piepho (1974), der Habermas' Gedanken zur Kommunikativen Kompetenz für die Verwendung im FU adaptiert und insbesondere die Idee der Herrschaftsfreiheit oder "Emanzipation" durch das Lehren und Lernen von Fremdsprachen betont hat, d.h. durch die und in der Fremdsprache sollen Lerner eine Art emanzipatorische Sozialisation erreichen—eine eindeutig soziokulturelle Zielsetzung für den Fremdsprachenunterricht, in der die sprachliche Komponente ein wichtiger Teilbereich in Hymes' und Canale/Swains Konzeption—keine bedeutende Rolle spielt.³² Ein solches "Herunterspielen" des sprachlichen Bestandteils in der Zielsetzung für den FU wird nun, so scheint es mir, gegenwärtig neu aufgelegt in der Art und Weise, wie "Interkulturelle Kompetenz" definiert wird—meines Erachtens zu einseitig, zu idealistisch, zu ideologisch. Sehr häufig wird "interkulturelle Kompetenz" rein affektiv-verhaltensorientiert gesehen und mit Aussagen wie "die fremde Kultur verstehen", "Vorurteile abbauen", "zu Toleranz fähig sein", "ethnozentrische Sichtweisen vermeiden" usw. umschrieben.

Wichtig sind hier die sozialen und emotionalen, ja sogar psychotherapeutischen Fortschritte der Lerner. So betrachten z.B. Schneider-Wohlfahrt et al. (1990) "interkulturelle Kompetenz" als die Fähigkeit von Sprechern verschiedenen Alters und Geschlechts, friedlich und ohne gegenseitige Diskriminierung in einer Gesellschaft zusammenzuleben, und Hermann glaubt, dass das Lernen einer Fremdsprache als "Therapie" verwendet werden kann, um

³²Krumm B. K. Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: Francke Verlag, 1995. S.77.

die eigene Identität zu stärken und dabei die Wunden zu heilen, die durch die Sozialisation in und durch die Muttersprache entstanden sind.³³ Die Lernziele im FU bestehen dann im wesentlichen darin, soziale Kontakte knüpfen und aufrechterhalten zu können, ohne daß sprachliche Korrektheit betont wird. Obwohl ich nichts gegen solche Ziele einzuwenden habe—wie könnte man auch, wollte man nicht als ethnozentrisch und chauvinistisch diffamiert werden Ziele, die die seit langem widerlegte starke Version der Whorfschen Hypothese implizieren (dass also mit dem Lernen einer neuen Sprache notwendigerweise ein neues Weltbild, ein neues Denken, eine neue Identität erworben wird), so wende ich mich doch gegen die anti-grammatische, anti-sprachliche Sicht, die solche Ansichten zur Interkulturellen Kompetenz implizieren, denn sie gehen von einer völligen Fehleinschätzung der Natur und der Schwierigkeit des Erlernens einer fremden Sprache aus. Eine solche nachgerade gefährliche Haltung gefährlich, weil den Lernern hier suggeriert wird, daß die sprachliche Seite des Fremdsprachenlernens ja nicht so wichtig ist läßt sich in vielen, die sprachlichen Seiten des Fremdsprachenlernens unverantwortlich disqualifizierenden Bemerkungen entdecken, wie z.B. der von Osterloh, der die Fremdsprachenlerner "weit weg von dem Ziel bloßen sprachlichen Lernens führen will." [meine Übersetzung] Wohin, frage ich mich.

Lehr- und Lernziele im Fremdsprachenunterricht werden traditionell in drei Bestandteile gegliedert: Wissen, Haltungen/Einstellungen und sprachpraktische Fertigkeiten, d.h. in eine kognitive, eine affektive und eine skillspezifische Domäne. Die "mainstream"-Konzeption interkultureller Kompetenz im FU ist nun, so möchte ich argumentieren, einseitig auf die affektive Domäne kapriziert (Empathie, Verstehen, Toleranz und so weiter) zum Nachteil und Schaden der anderen beiden Domänen. Es wird in diesem Zusammenhang oft suggeriert, daß sich Gewinne im affektiven Bereich auch positiv auf die Wissens- und Fertigkeitsbereiche beim Fremdsprachenlernen auswirken. Dies ist jedoch

³³Bergmann R., Pauly P., Stricker S. Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, 2005.S.76.

keineswegs bewiesen. Im Gegenteil, eine Reihe von Studien weisen darauf hin, daß eine sog. "integrative " Orientiertheit auf die Fremdsprache/kultur beim Fremdsprachenlernen sich nicht notwendigerweise positiv auf den Lernerfolg auswirken muß. In einigen Lernkontexten scheint es sogar eine negative Korrelation zwischen dem Grad interkultureller Kompetenz und den sprachlichen Fertigkeiten einerseits und einer positiven Einstellung zur fremden Sprache und Kultur andererseits zu geben.

Die Annahme einfachen, linearen und kontinuierlichen Transfers zwischen den affektiven, kognitiven und Skilldomänen ist also naiv; das wirkliche Leben ist, wie immer, viel komplizierter. Auch die Annahme, dass bessere fremdsprachliche Kenntnisse und "interkulturelle Kompetenz" in der fremdsprachlich/kulturellen Umgebung einen positiven Einfluß auf das soziale Verhalten und die Einstellungen in der eigenen Kultur haben (Stichwort: Das Fremde und das Eigene), ist nicht bewiesen: man kann nicht einfach zwei völlig unterschiedliche Situationen gleichsetzen: den Kontakt mit anderen Kulturen in unserer eigenen und Kontakte mit anderen Kulturen in deren kulturellem Rahmen.

Sogenannte "kulturelle Bewußtheit" ist unleugbar ein wichtiges Ziel im DaF-Unterricht, aber aus meiner Sicht wiederum ohne vage Einstellungsbekenntnisse und dergestalt, daß diese Bewußtheit anknüpft an "Sprachbewußtheit" und daß sie über die Fremdsprache vermittelt wird, wobei ein systematisches Inventar von Elementen, Kontrasten, Ähnlichkeiten oder Gemeinsamkeiten die "Aufmerksamkeit", die Bewußtheit der Lerner erregen soll. Es handelt sich also darum, solche sprachlich-kulturellen Phänomene besonders in den Vordergrund zu rücken, die in Form und Funktion in Mutter- und Fremdsprache/-kultur voneinander abweichen, in denen strukturelle Muster in unterschiedlicher Weise konventionalisiert sind, so daß in einem Diskurs zwischen Mitgliedern verschiedener Sprach-/Kulturgemeinschaften Mißverständnisse auftreten können. Es ist daher wichtig, Datenkorpora zu sammeln und empirische Forschungen durchzuführen, um herauszufinden, was sprachlich und kulturell bedeutsam ist z.B. für DaF-Lerner, damit nach Mustern in der Muttersprache der

Lerner und im Deutschen gesucht werden kann, die für den Erwerb kommunikativer (interkultureller) Kompetenz wesentlich sind.³⁴ In solchen Arbeiten ist ein kontrastives sprachenpaarspezifisches Vorgehen wichtig, wobei z.B. versucht wird, auf den Ebenen der Pragmatik und des Diskurses bestimmte abweichende Strukturen aufzudecken, welche für das DaF-Lernen bedeutsam sind. Im Folgenden möchte ich als Beispiele solcher Forschungen kurz meine eigenen Arbeiten darstellen, die sich auf das Sprachenpaar Englisch-Deutsch beziehen. Hiermit soll gezeigt werden, wie eine Wissensgrundlage für die Vermittlung kommunikativer (interkultureller) Kompetenz im DaF-Unterricht geschaffen werden kann.

2.3. Zur Vermittlung kommunikative Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache

Wie eingangs betont, bin ich der Überzeugung, daß für den FU allgemein und für den DaF-Unterricht im Besonderen grundsätzlich ein sprachbezogener Ansatz angemessener ist als ein Ansatz, der sich eher sozialen Zielen verpflichtet fühlt. In jedem Fremdsprachenunterricht haben wir es zuvörderst mit Sprache zu tun, und, so habe ich argumentiert, ein erhöhtes Sprachbewußtsein schließt notwendigerweise ein erhöhtes Kulturbewußtsein mit ein. Folgende Punkte halte ich bei der Vermittlung kommunikativer (interkultureller) Kompetenz im DaF-Unterricht als besonders beachtenswert:

Im Gegensatz zu früheren Formulierungen formaler Bildungsziele sind die Zielvorstellungen, von denen hier die Rede ist, nicht als verallgemeinerte, kontextfreie Fähigkeitsdimensionen gedacht, sondern sehr stark »funktional«, d. h. von den Anforderungen der Lebens- und Arbeitswelt ausgehend. Genau diese Kombination von »inhaltsübergreifend« und zugleich »anforderungs- und situationsbezogen« verbindet sich mit dem Kompetenzbegriff. In der deutschen Fachdiskussion wurde es üblich, von Sach-, Methoden-, Sozial- und

³⁴Drosdowski G. Duden Etymologie: Das Herkunftswörterbuch der Deutschen Sprache. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, 2003.S,32.

Personalkompetenzen zu sprechen, die in der Berufspädagogik als Aspekte beruflicher Handlungskompetenz verstanden werden.³⁵

Kompetenz: nur kognitiv oder auch affektiv?

Franz Weinert hat 1999 in einem einflussreichen Gutachten zur Definition und Auswahl von Kompetenzen für internationale Schulleistungsstudien folgende Begriffsvarianten unterschieden:

1. Kompetenzen als allgemeine intellektuelle Fähigkeiten im Sinne von Dispositionen, die eine Person befähigen, in sehr unterschiedlichen Situationen anspruchsvolle Aufgaben zu meistern.

2. Kompetenzen als funktional bestimmte, auf bestimmte Klassen • von Situationen und Anforderungen bezogene kognitive Leistungsdispositionen, die sich psychologisch als Kenntnisse, Fertigkeiten, Strategien, Routinen oder auch bereichsspezifische Fähigkeiten beschreiben lassen. • Kompetenz im Sinne motivationaler Orientierungen, die Voraussetzungen sind für die Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben.

- Handlungskompetenz als Begriff, der die ersten drei genannten Kompetenzkonzepte umschließt und jeweils auf die Anforderungen und Aufgaben eines bestimmten Handlungsfeldes, zum Beispiel eines Berufes, bezieht.
- Metakompetenzen als Wissen, Strategien oder auch Motivationen, die Erwerb und Anwendung von Kompetenzen in verschiedenen Inhaltsbereichen erleichtern.
- Schlüsselkompetenzen, d. h. Kompetenzen im oben unter Punkt 2 definierten funktionalen Sinne, die über eine vergleichsweise breite Spanne von Situationen und Aufgabenstellungen hinweg einsetzbar sind. Weinert zählt hierzu unter anderem muttersprachliche und mathematische Kenntnisse und Fertigkeiten sowie die Inhalte einer basalen Allgemeinbildung.

In Abwägung unterschiedlicher theoretischer Standpunkte und empirischer Befunde der Kognitions- und Entwicklungspsychologie gelangt Weinert (1999) zu der Empfehlung, den zweiten der hier skizzierten Kompetenzbegriffe zu wählen.

³⁵Gross H. Einführung in die Germanistische Linguistik. neu bearbeitet von Klaus Frischer. München: Verlag Tübingen, 1998. S.37.

Dies bedeutete: Kompetenzen sind funktional bestimmt, aber rein auf das Kognitive beschränkt. Sie sind bereichsspezifisch, d. h. auf einen begrenzten Sektor von Kontexten und Situationen bezogen, aber doch als - begrenzt - verallgemeinerbare gedacht, d. h. als Dispositionen. Insbesondere lassen sich fachübergreifende Kompetenzen dem allgemeinen Begriff unterordnen.

An anderer Stelle hat Weinert die Begrenzung auf kognitive Dispositionen wieder in Frage gestellt. So definiert er 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«.

Diese Definition ist inzwischen in Deutschland zum Referenzzitat geworden, auf das sich viele Bemühungen um Bildungsstandards und Kompetenzmodelle beziehen. Damit wird natürlich ein sehr anspruchsvoller Rahmen aufgemacht, der von den vorliegenden Standards der KMK nicht vollständig gefüllt werden kann. Im Kern konzentrieren sie sich doch auf kognitive Leistungsbereiche. Aus pragmatischen Gründen ist dies nachvollziehbar, aber man sollte sich darüber im Klaren sein, dass dies eine Eingrenzung darstellt.³⁶

Auch im Hinblick auf die Frage, wie bereichsspezifisch oder übergreifend Kompetenzen gefasst werden, hat sich die KMK für eine Lösung entschieden, die theoretisch keineswegs zwingend ist und sicherlich eine Eingrenzung beinhaltet, für die aber gute Gründe sprechen. Indem Kompetenzen für bestimmte Schulfächer formuliert werden, bleibt man anschlussfähig an die Tradition der Lehrplanarbeit, aber auch an die Ausbildungs- und Kompetenzstruktur der Lehrerschaft. Neben solchen pragmatischen Gründen sprechen auch lernpsychologische Überlegungen für eine Anbindung von Kompetenzmodellen an Fächer. Die Forschungsbefunde sprechen gegen zu große Erwartungen an die breite Anwendbarkeit bzw. Transferierbarkeit von (Schlüssel-) Kompetenzen. Die Vorstellung,

³⁶JaffkeCh. Fremdsprachen-Unterricht auf der Primarstufe: seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik 2. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996. S.67.

bereichsspezifische Kompetenzen könnten durch einen generischen Satz von hoch transferierbaren Schlüsselkompetenzen ersetzt werden, ist nach Befunden vor allem aus der Expertiseforschung illusionär. Wenn die KMK-Standards übergreifende Fähigkeiten wie Denkvermögen, Argumentationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Nutzung von Darstellungs- und Präsentationstechniken als Aspekte der jeweiligen Fachkompetenzen beschreiben, gehen sie daher einen auch lernpsychologisch angemessenen Weg.

Kompetenzmodelle

Die fachbezogene Formulierung von Kompetenzen darf jedoch nicht verwechselt werden mit der traditionellen Ausbreitung von Inhaltslisten in stoffdidaktischer bzw. fachsystematischer Gliederung. Von Kompetenzen, kann nur dann gesprochen werden, wenn man grundlegende Zieldimensionen innerhalb eines Faches benennt, in denen systematisch, über Jahre hinweg Fähigkeiten aufgebaut werden. Dies ist etwa in den KMK Standards für den mittleren Bildungsabschluss im Fach Mathematik angedacht. Das Konzept der mathematischen Kompetenz wird hier einerseits nach sogenannten mathematischen Leitideen und andererseits nach prozessorientierten Aspekten aufgegliedert. Die Leitideen sind beispielsweise »Raum und Form« oder »funktionaler Zusammenhang«, prozessorientierte Kompetenzen sind u.a. mathematisches Problemlösen und Argumentieren. Damit werden grundlegende Dimensionen beschrieben, in denen sich mathematische Kompetenz darstellt. Wichtig ist, dass auch die Leitideen nicht einfach mit Inhaltslisten gleichgesetzt werden können.

Beispielsweise umfasst die Leitidee »funktionaler Zusammenhang« Themen, die aus verschiedenen Stoffgebieten wie Zahlentheorie, Algebra, Differentialrechnung oder auch Geometrie stammen können. In der konkreten Ausgestaltung nähern sich die jetzt vorliegenden ersten KMK-Standards aber doch immer wieder den herkömmlichen Lernziellisten an.

Kompetenzmodelle haben neben der Unterscheidung von Teildimensionen einen wichtigen zweiten Aspekt: Für jede der Teildimensionen sollen verschiedene Kompetenzniveaus unterschieden werden. Wie dies aussehen kann, haben nicht

zuletzt die Schulleistungsstudien TIMSS, PISA und IGLU vorgeführt. Grundlage der Unterscheidung von Niveaus ist eine genaue Analyse der Anforderungen, die mit einzelnen Situationen und Aufgabenstellungen verbunden sind. Auf der Basis theoretischer Überlegungen und vor allem anhand empirischer Erprobungen kann man dann sagen, welche Anforderungen auf einem unteren, mittleren oder hohen Kompetenzniveau bewältigt werden können.

Die theoretische Analyse und Modellierung wie auch die empirische Untersuchung von Kompetenzen ist ein sehr aktives Feld psychologischer und pädagogischer Forschung. Ausgearbeitete, empirisch gestützte Kompetenzmodelle liegen nur für einzelne Lernbereiche, Altersgruppen und Schülerpopulationen vor. Die Beschreibungen der Niveaus fallen oft noch zu abstrakt aus. Was genau etwa mit »rechnen auf Grundschulniveau« oder »anspruchsvollem, selbständigen Modellieren« gemeint ist, muss immer wieder durch Aufgabenbeispiele illustriert werden. Vor allem fehlen Kompetenzmodelle, welche die Entwicklung über die Jahrgangsstufen hinweg beschreiben können. Was in der Grundschule eine Problemlöseaufgabe ist, könnte ja in der 9. Jahrgangsstufe als Routineaufgabe und in der Sekundarstufe II als alltagsbezogenes Denken gelten. Diese Zuordnung ist jedoch rein hypothetisch; es fehlt an entsprechenden Modellen, die mit Längsschnittdaten belegt sind.³⁷

Messung von Kompetenzen

Kompetenz stellt die Verbindung zwischen Wissen und Können her und ist als Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen zu sehen. Entsprechend breit muss auch die Umsetzung in Aufgaben und Tests gestaltet sein.

Die pädagogische Diagnostik stellt heutzutage ein breites Spektrum von Testformaten zur Verfügung, die über das Abfragen von Fakten weit hinausgehen. PISA hat gezeigt, wie vielfältig, interessant und anspruchsvoll Aufgaben auch für eine Untersuchung an Tausenden Schülern gestaltet werden können. Das deutsche PISA-Konsortium hat neben den schriftlichen Tests auch Gruppenaufgaben und Computersimulationen erfolgreich eingesetzt. Die im Schuljahr 2003/04 laufende

³⁷Heusinger S. Die Lexik der deutschen Gegenwartssprache. Heidelberg: Wilhelm Fink Verlag, 2004 S.22.

DESI-Studie verwendet für die Erfassung sprachlicher Kompetenzen ebenfalls sehr unterschiedliche Medien und Testformate, bis hin zu einem computergestützten, über Telefon durchgeführten Test der mündlichen Sprachproduktion im Englischen. Sehr viel breiter ist natürlich der Bereich der Messverfahren, die vor Ort, beispielsweise für schulinterne Parallelarbeiten verwendet werden können. Nichts spricht dagegen, hier z. B. Arbeitsproben, Kurzvorträge und Präsentationen Gruppendiskussionen und Interviews zu verwenden. Voraussetzung eines fairen, zuverlässigen und validen Einsatzes ist jedoch, dass Aufgabenstellungen und Bewertungsverfahren präzise festgelegt und vorerprobt sind.

KAPITEL 3. DIE DEFINITION DER FERTIGKEITEN

3.1. Die Rolle der Fertigkeiten

Sprachlernen findet im Gebrauch der Sprache statt. Das Training der vier Fertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben) ist die zentrale Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts. Der Erwerb der Kenntnisse (Vokabular und Strukturen) ordnet sich den Fertigkeiten unter.

Gewichtung der Fertigkeiten. Die wichtigste Fertigkeit im Anfangsunterricht ist das Hörverstehen. Der ganze Input in der Zielsprache geschieht über das Hören. Das Hören ist die Grundlage für das Sprechen und alle weiteren Fertigkeiten. Für die Entwicklung des Hörverstehens und des Sprechens sind zu Beginn mehr Unterrichtszeit einzusetzen als für die Bereiche Leseverstehen und Schreiben. Lesen und Schreiben werden von Anfang an zur Unterstützung des Lernprozesses beigezogen, jedoch erst gezielt gefördert, wenn die Mündlichkeit gefestigt ist.³⁸

Hören.

Hörverstehen. Hören und Verstehen bilden die Grundlage für den Spracherwerb. Ähnlich wie Kleinkinder ihrer Muttersprache lange zuhören, bevor sie selber beginnen einzelne Wörter zu sprechen, brauchen Kinder im Fremdsprachenunterricht viele Gelegenheiten, die fremde Sprache zu hören und zu verstehen, bevor sich ihre Sprechfertigkeit entwickeln kann. Hörverstehen ist ein aktiver mentaler Prozess. Laute und Worte müssen erkannt werden, bevor die Aussage verstanden und die Bedeutung des Textes konstruiert werden kann. Die Unterstützung des Hörverstehens im Unterricht erfolgt durch Aufträge (tasks), die den Hörprozess steuern und den Lernenden helfen, Schlüsselinformationen herauszuhören und die globale Bedeutung des Hörtextes zu erfassen.

Um eine Kultur des Hörens entwickeln zu können, muss das Selbstvertrauen der Lernenden gestärkt werden. Kinder müssen wissen, dass es zum Erfassen der Kernaussagen nicht notwendig ist, jedes Wort zu verstehen.

³⁸Kast B, Neuner G. Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt KG. Berlin und München: Erich Schmidt Verlag, 1994.

Entsprechende Strategien müssen entwickelt und geübt werden, wie etwa diejenige des intelligenten Ratens (intelligent guessing). Es beinhaltet das Bilden von Hypothesen – voraussagen, was im Text passiert – oder das Erschliessen von Wortbedeutungen aus dem Kontext.

Werden Kinder einem Hörtext ausgesetzt mit der Aufforderung, anschliessend zu erzählen, was sie verstanden haben, führt dies zu Stress und erfordert eine erhöhte Memorisierungsleistung, ohne dabei den Prozess des Hörens zu fördern. Lehrkräfte müssen die Lernenden in der Entwicklung des Hörverstehens unterstützen. Geschickt gestellte, lösbare Aufträge ermöglichen das Verstehen, indem die Aufmerksamkeit entweder auf spezifische Details (Detailverstehen) oder auf die globale Bedeutung gelenkt wird. Die Hörziele müssen vor dem Hören bekannt gegeben werden, damit die Lernenden wissen, worauf sie achten/hören müssen. Nur so kann sich ihr Hörverstehen entwickeln.³⁹

Pre-, While, Post-Listening . Die Hörverständnisaufgabe gliedert sich in drei Phasen: In der Pre-listening Phase werden die Lernenden in das Thema eingeführt, Vorwissen wird aktiviert und Hörziele werden erläutert. Es sollte darauf geachtet werden, dass möglichst wenig vorentlastet wird, denn je mehr die Kinder durch mehrmaliges Hören und zielgerichtete Fragestellung selber herausfinden, umso mehr lernen sie. Die Whilelistening Phase ist die Phase des eigentlichen Hörens. Die Lernenden entschlüsseln die Textbedeutung mit Hilfe der Fragen zum Global- und Detailverständnis. Je öfter die Kinder zuhören, desto mehr verstehen sie, die Inseln des Verstehens werden grösser. Durch motivierende, abwechslungsreiche Aufgaben wird mehrmaliges Hören nie langweilig. Insbesondere am Anfang ist darauf zu achten, dass die Lese- und Schreibleistung der Kinder in dieser Phase gering ist. Dann eignen sich insbesondere der körperliche Ausdruck des Verstehens, der Einsatz von Bildmaterial und multiple choice Aufgaben. Nachdem der Textinhalt verstanden worden ist, muss die Aufmerksamkeit der Lernenden auch darauf gelenkt werden, wie etwas gesagt

³⁹ Kast B., Neuner G. Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt KG. Berlin und München: Erich Schmidt Verlag, 1994. S.48.

wird (listeningforform, noticing), damit sich die Sprechfertigkeit und das Sprachsystem entwickeln können.

In der Post-listening Phase wird das Gehörte konsolidiert und erweitert. Teile der rezeptiv erworbenen Sprache müssen nun in der folgenden Sprachproduktion selbst verwendet werden.

Hörgelegenheiten. Für die Entwicklung des Hörverstehens spielen sowohl die Lehrkräfte als Ressource (Anweisungen geben, Geschichten erzählen) als auch das Verstehen von Äusserungen von Mitschülerinnen und Mitschülern eine wichtige Rolle. Texte von Tonträgern und audiovisuellen Medien mit einem kindge - mässen Angebot von nativen Sprecherinnen und Sprechern bieten nicht nur Abwechslung, sondern auch weitere Vorbilder, die die Kinder imitieren können.

Sprechen.

Sprechen. Das Sprechen entwickelt sich sehr langsam und ist die anspruchsvollste Fertigkeit. Die Lernenden müssen direkt und schnell auf die Äusserungen anderer reagieren können. Sie müssen ihre Aussagen strukturieren (Inhalt, Logik), die notwendigen linguistischen Ressourcen aktivieren (Vokabular, Strukturen) und ein der Situation angepas - tes Register wählen.

Flüssigkeit und Korrektheit. Die Entwicklung des Sprechens erfolgt in zwei Prozessen, dem «speakingtolearn» und dem «learningtospeak». Der erste Prozess ist auf die Entwicklung der Korrektheit (accuracy) ausgerichtet, der zweite auf Flüssigkeit (fluency). Besonders zu Beginn des Spracherwerbs können sich Lernende entweder nur auf den einen oder den andern Prozess konzentrieren. Aus diesem Grund sollen verschiedene Arten von Sprechaufgaben im Unterricht gepflegt werden. Diese bauen dann aufeinander auf.

Im Anfangsunterricht fällt dem Imitieren, Nachsprechen und Auswendiglernen eine besondere Rolle zu. Aussprache und Intonation können mittels Liedern, Reimen, Chants, Dialogen und Rollenspielen besonders gut geübt werden. Zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit werden kommunikative Aufträge (tasks) in Partnerarbeit und Kleingruppen durchgeführt, die den Transfer von

Inhalten und somit echte Kommunikation zum Ziel haben. Diese Aufträge (tasks) sind am Anfang noch stark gesteuert, das heisst, die benötigten Sprachmittel werden vorher kurz eingeübt oder Unterstützungen, z.B. Satzanfänge an der Wandtafel (speakingframes), werden als Hilfsmittel abgegeben. S3 Das freie Sprechen entwickelt sich sehr langsam und ist natürlicherweise noch lange fehlerhaft. Trotzdem sollen die Lernenden so früh wie möglich immer wieder die Gelegenheit haben, auf «echte» Fragen und Aufträge (tasks) frei zu reagieren.⁴⁰

Entsprechend dem Europäischen Referenzrahmen wird das Sprechen in zwei Fertigkeiten unterteilt, in das dialogische Sprechen und das monologische Sprechen. Die beiden Typen unterscheiden sich dadurch, dass die Sprechphasen in Gesprächssituationen wesentlich kürzer sind als im monologischen Sprechen. Letzteres entwickelt sich nur, wenn es entsprechend geübt wird. Die Lernenden sollen schon früh einige zusammenhängende Aussagen über sich selber, ihre Familie, ihre Lieblingstiere usw. machen und am Ende der Primarstufe sogar kurze Präsentationen über vorbereitete Themen halten können.

Entwicklung der Interlanguage. Sprachqualität in der freien Produktion entwickelt sich sehr langsam. Die Lernenden machen ganz lange sehr viele Fehler. Durch behavioristisches Üben kann zwar Korrektheit in Sprachübungen (guidedspeaking oder writing) erreicht werden, der Einbau in die freie Produktion dauert aber länger. Dies kann nur durch permanenten Gebrauch und hohe Fehlertoleranz erreicht werden.

Lesen.

Leseverstehen. Die schriftliche Form der Sprache ist für die Kinder von allem Anfang an relevant und dient als visuelle Gedächtnisstütze. Im Anfangsunterricht werden die Wortbilder als ganze Einheit aufgenommen und abgespeichert (ganzheitliches Lesen). Je mehr Wörter die Kinder auf Anhieb erkennen können (sightvocabulary), desto einfacher fällt ihnen anschliessend das Lesen.

⁴⁰Lewandowski T. Linguistisches Wörterbuch. Heidelberg: Wiesbaden, 1998. S.34.

Während am Anfang das learningtoread im Zentrum steht, das Lesen also in erster Linie den Sprachlernprozess unterstützt, dann auf der Wortebene und erst anschliessend auf der Satzebene stattfindet, werden die Lernenden in den späteren Phasen bereits mit kurzen Texten konfrontiert, die sie lesend dekodieren (readingtolearn). Das Lesen ist neben dem Hörverstehen die zweite Möglichkeit, Input in der Sprache zu erhalten, hier über den visuellen Kanal. Es bietet optimale Gelegenheiten, bekannte Sprache immer wieder im eigenen Lerntempo zu verarbeiten und somit im Langzeitgedächtnis abzuspeichern. Leseverstehen und Textverständnis werden analog zum Hörverstehen in drei Phasen unterrichtet, dem Pre-reading, dem Whilereading und dem Post-reading.

Extensives Lesen Wie im muttersprachlichen Unterricht sollen die Lernenden auch in der Fremdsprache verschiedene Texttypen kennen lernen. Bereits ab dem dritten Lernjahr können Lernende extensives Lesen üben, wenn ihnen entsprechende Materialien (Easy Readers, Magazine, Bilderbücher) zur Verfügung gestellt werden (readingforfun).

Schreiben.

Writing tolearn bezieht sich auf die Tatsache, dass Schreiben von den Lernenden schon früh als Lernhilfe eingesetzt werden kann. Im Gegensatz zum Sprechen, das in real time stattfindet, können sie sich während des Schreibens mehr Zeit nehmen, um sich auszudrücken. So kann Schreiben schon früh als Vorbereitung für eine Sprech - aufgabe eingesetzt werden.

Das Schreiben wird von Anfang an schrittweise eingeführt (learningtowrite). Während die Lernenden im Anfangsunterricht hauptsächlich Schreibaufträge erfüllen, die intelligentes Abschreiben (intelligent copying) erlauben, werden sie ab Mitte des zweiten Lernjahres auch immer mehr dazu angehalten, eigene Äusserungen erst auf Wort- und Satzebene und später auf Textebene zu formulieren.

Wenn Kinder eigene Texte verfassen sollen, sind die Aufträge sinnvoll und motivierend, erfüllen einen bestimmten Zweck und haben in der Regel einen genau definierten Adressaten. Die Aufträge sind insbesondere am Anfang sehr gut

unterstützt (guidedwriting) mittels Satztabellen oder -fragmenten (writingframes). Im aufgabenorientierten Unterricht (task-basedinstruction) erstellen Lernende Produkte wie Plakate oder Poster, die anschliessend im Klassenverband vorgestellt und beurteilt werden. Das Schreiben in Kleingruppen (collaborativewriting), sowie das Schreiben für andere, für die Verwendung im Klassenverband oder in Kleingruppen, ist in der Regel motivierend.

Entwicklung der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten

Im Sprachlernprozess entwickeln sich rezeptive Fertigkeiten schneller als produktive. Deshalb ist es sinnvoll, an das Hörverstehen und Leseverstehen höhere Ansprüche zu stellen als an das Sprechen und Schreiben. Die Gewichtung verschiebt sich mit zunehmendem Lernalter zugunsten der produktiven Fertigkeiten.

Verbindung der Fertigkeiten. Im Unterricht ist darauf zu achten, dass die vier Fertigkeiten nicht getrennt, sondern miteinander verbunden werden (integratedskills). Die Schülerinnen und Schüler begegnen Fremdsprachen in der Realität ganzheitlich und nicht aufgeteilt nach einzelnen Fertigkeiten, wobei je nach thematischer Situation einzelne Fertigkeiten dominieren. Dennoch gelten im Anfängerunterricht bestimmte Regeln für die Abfolge, nach der eine Fremdsprache erarbeitet wird. Der Inhalt und die Bedeutung der Äusserung haben einen höheren Stellenwert als die (korrekte) sprachliche Form. (Gelungene) Kommunikation ist wichtiger als sprachliche Korrektheit. Ebenso muss die Sprachaufnahme (die Rezeption) vor der Produktion stattfinden.

Bei der Entwicklung der Fertigkeiten geht die Mündlichkeit (Hören und Sprechen) der Schriftlichkeit (Lesen und Schreiben) voraus.

Diese Prozesse müssen dabei nicht mit grosser zeitlicher Verzögerung stattfinden, sondern können sehr wohl innerhalb einer Schulstunde erfolgen.

Methoden

Methodenvielfalt. Vielfältige Lehr- und Lernformen und entsprechende Sozialformen unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihrer Motivation und

gewährleisten eine optimale Zielorientierung und Förderung. Methodenvielfalt berücksichtigt und unterstützt die verschiedenen Lerntypen.

Entsprechend dem Lernbedarf der Klasse und einem learning-centred Ansatz verwendet die Lehrkraft die Methoden eklektisch. Diese variieren von task-based learning und kommunikativen Aufgaben über Rollenspiele, Lieder und (Sprach-)Spiele bis zum Auswendig Lernen und zu Drills.

Vom heutigen Unterricht wird allgemein Lernerzentrierung gefordert, was neben dem Einbezug der Motivation und der Interessen der Kinder auch die Möglichkeit der (Aus-) Wahl und des gemeinsamen Tragens der Verantwortung beinhaltet. Jedoch muss der Unterricht nicht nur den Bedürfnissen der Lernenden Rechnung tragen, sondern soll deren Lernprozess effizient fördern. Der Begriff learning-centred fokussiert auf den Lernprozess und fordert eine sinnvolle Nutzung der zur Verfügung stehenden Zeit im Hinblick auf die Lernziele.

Kommunikativer Ansatz Der kommunikative Fremdsprachenunterricht vermittelt die Fähigkeit, sich mit anderen Menschen erfolgreich zu verständigen.

Kommunikation findet statt, wenn der Transfer von Information statt - findet. Dies kann einerseits im Gespräch mit Mitschülern (z.B. info- gap, opinion- gap) oder der Lehrkraft geschehen, aber auch in der indi - viduellen aber aktiven Interaktion mit einem geschriebenen oder gesprochenen Text. Die Lehrkraft leitet diese Auseinandersetzung mit geeigneten Aufträgen und Aufgaben an und führt die Lernenden so zu einem Zugewinn an Handlungskompetenz (in den vier Fertigkeiten) sowie an Sprach - wissen.

Aufgabenorientierter Unterricht Als Weiterentwicklung des kommunikativen Ansatzes werden beim Aufgabenorientierten Unterricht (task-based learning) die Lernenden zu authentischen kommunikativen Handlungen geführt. Um eine Auf - gabe mit einem realen Bezug zu lösen, müssen die Lernenden münd - liche oder schriftliche Sprache in Rezeption oder Produktion aktiv anwenden. Die Problemlösung wird als Produkt präsentiert. Wie im realen Leben steht dabei die Realisierung der inhaltlichen Lösung vor der sprachlichen Korrektheit (Inhalt vor Form). Während der Problemlösung, der

Vorbereitungsphase oder nach der Präsentation - es soll ein Focus on Form erfolgen, damit auch im Bereich der Sprache ein Zugewinn stattfindet.

3.2. Fremdsprachen Lernen und Lehren

Lernen im «Hier und Jetzt». Kinder lernen im Gegensatz zu Erwachsenen nicht für die Zukunft. Der Deutschunterricht muss im «Hier und Jetzt» Sinn machen. Kinder lernen Sprache, indem sie sie gebrauchen, beim Verstehen Wollen von Geschichten oder wenn sie ein Spiel gewinnen wollen.

Einerseits müssen die Inhalte, die mit der Sprache ausgedrückt werden, für die Kinder relevant sein, und andererseits müssen die Aktivitäten oder Aufgaben, die die Kinder mittels Sprache ausführen, für sie interessant und spannend sein. Die Kinder erleben sich im Unterricht als Sprachhandelnde (Handlungsorientierung).

Sprachen Lernen in der Primarschule ist generell erfolgreich, wenn in Erlebnis- und Spiel-orientierten Handlungsformen gelernt wird. Alle Kinder beteiligen sich gerne, der Aufforderungscharakter beim Spiel ist gross und schon das Mitdabeisein wird positiv erlebt.

Kinder erleben die englische Sprache in erster Linie in ihrem Klassenzimmer. Deshalb muss die Kommunikation in der Klasse möglichst auf Englisch ablaufen. Kinder lernen nicht nur Anweisungen verstehen, sondern sollen auch ihre Bedürfnisse in der fremden Sprache ausdrücken können. In diesem Zusammenhang sind auch Kontakte mit englisch sprechenden Menschen (native speakers und non-nativespeakers), die ins Klassenzimmer eingeladen werden, förderlich.

Entdeckendes Lernen. Entsprechend dem konstruktivistischen Ansatz sollen die Kinder die Bedeutung von Inhalten, Wörtern und Regeln in der Sprache möglichst selbst herausfinden. Dies fördert auch ihre grundsätzliche Denkfähigkeit.

Lernstile. Wie alle Lernenden verfügen Kinder über unterschiedliche Lernstile. Kindgerechter Unterricht berücksichtigt alle Lernstile. Taktile und kinästhetische Lernertypen bedürfen einer besonderen Beachtung.

Heterogenität. In Primarschulen ist ein breites Spektrum an Begabungen, Fähigkeiten, Wissensständen und Interessen vertreten. Ziele, Aufgaben, Unterrichtsgestaltung und Leistungsanforderungen tragen diesen Bedingungen Rechnung. Die Ausgestaltung der Binnendifferenzierung stellt hohe pädagogische Anforderungen. Sprachen Lernen ist auch von einer gut entwickelten Wahrnehmungsfähigkeit abhängig. Es ist es notwendig, diese von Beginn an in jedem einzelnen Kind zu fördern. Akustische, kinästhetische, rhythmische und visuelle Differenzierung muss gefördert werden.

Kinder lernen schnell, vergessen aber fast ebenso schnell wieder. Deshalb wird Sprache kontinuierlich wiederholt und in einem andern Kontext wieder verwendet. Der Unterricht findet spiralförmig statt, und regelmässige Wiederholungen sind ein integraler Bestandteil.

Bilinguales Lernen und Lehren Die Integration des Fremdsprachen Lernens in andere Fächer ermöglicht es, die Zielsprache als Unterrichtsmedium zu verwenden, um Lerninhalte verschiedener Unterrichtsfächer wie z.B. Heimat- und Sachunterricht, Musik, Mathematik, Gestalten, Sport usw. in der Zielsprache zu vermitteln. Dies kann im Rahmen kleinerer und grösserer Einheiten stattfinden und erhöht nicht nur die Kontaktzeit mit der Zielsprache, sondern auch deren Relevanz.

Grundprinzipien des Fremdsprachenunterrichts

Extensiver Input. Erfolgreiches Fremdsprachenlernen benötigt extensiven Input. Menge und Qualität des Inputs sind die Hauptursachen für die unterschiedliche Geschwindigkeit, mit der eine Sprache erworben wird.

Lernen bzw. Dekodierung von Sprache kann stattfinden, wenn aus dem angebotenen Input Inhalte entschlüsselt werden können. Je umfangreicher der geeignete Input ist, umso mehr kann gelernt werden. Langsam Lernende benötigen mehr Input als schnell Lernende.

Bedeutung vor Form. Der Unterricht muss sicherstellen, dass die Lernenden hauptsächlich auf die Bedeutung der Sprache fokussieren. Lernende müssen ihre Aufmerksamkeit vorrangig auf die inhaltliche Dimension von Sprache (Bedeutung der Aussage) richten. Spracherwerb ist nur möglich, wenn Lernende beim Sprachhandeln in das Dekodieren und Kodieren von Mitteilungen involviert sind.

Gelegenheiten für Output. Erfolgreiches Fremdsprachenlernen benötigt Gelegenheiten für Output. Der sprachliche Output spielt eine zentrale Rolle. Er ist der Motor der sprachlichen Lernprozesse. Die zwingende Notwendigkeit, den Lernenden Gelegenheiten für sprachlichen Output (pushedoutput) zu schaffen, bildet einen der Hauptgründe für den Einsatz von Aufträgen (tasks) im Unterricht.

Gelegenheiten zu interagieren. Gelegenheiten zu interagieren sind zentral für die Entwicklung von Sprachkompetenz. Soziale Interaktion ermöglicht den Spracherwerb insbesondere dann, wenn Lernende die Bedeutung der Sprache aushandeln müssen (negotiationofmeaning). Die Gelegenheit, Bedeutung auszuhandeln und die Unterstützung (scaffolding) für diesen Prozess seitens der Lehrkraft sind die Hauptbedingungen für einen erfolgreichen Unterricht.

Entwicklung des impliziten Wissens. Der Unterricht muss in erster Linie die Entwicklung des impliziten Wissens der Fremdsprache verfolgen, die Entwicklung expliziten Wissens aber nicht vernachlässigen. Implizites Sprachwissen (Können, das vom Akteur oft nicht erläutert und erklärt werden kann) und prozedurales Wissen (Fertigkeitserwerb) stehen für die schnelle, flüssige Kommunikation zur Verfügung und sollten deshalb im Unterricht erste Priorität haben. Inzwischen wird aber angenommen, dass explizites Wissen über die Regelmäßigkeit der Sprache den Spracherwerb stützen kann.

Auf der Primarstufe hat der Erwerb von implizitem Wissen Priorität. Explizites Wissen wird erst ab dem 2. oder 3. Jahr Englischunterricht behutsam aufgebaut. Dabei agieren die Kinder in erster Linie als Sprachdetektive und finden einfache Sprachregeln selbst.

Der Unterricht muss sicherstellen, dass die Lernenden sowohl ein reiches Repertoire an formelhaften Ausdrücken als auch eine Kom - petenz in der

Anwendung von Sprachregeln erwerben. Formelhafte Ausdrücke sind wichtig für die Entwicklung der Sprach - flüssigkeit (fluency) und Sprachregeln für die Entwicklung der gram - matischen Korrektheit (accuracy). Ein grosser Teil der sozialen Sprache ist formelhaft: How are you, today? Thank you, I'm fine. How about you? Viele sprachliche Funktionen können als Sprachformeln erworben werden: May I have... Could you help me, please? Can you tell me again what...

Fokus auf Form . Der Unterricht muss sicherstellen, dass die Lernenden auch die Sprachform im Fokus haben, wenn sie die Sprache erfolgreich erwerben wollen. Für den effizienten Spracherwerb ist die ausschliessliche Begegnung mit der Sprache nicht ausreichend. Die Lernenden müssen auch regel - mässig der mündlichen und schriftlichen Sprachform Aufmerksamkeit schenken.

Der Unterricht muss dem individuellen «Lehrplan» des Kindes Rechnung tragen. Die individuellen Unterschiede der Lernenden müssen berücksichtigt werden. Es gibt nicht nur universelle Schritte im Spracherwerb, sondern es gibt auch sehr grosse individuelle Unterschiede in der Geschwindigkeit, mit der eine Sprache gelernt wird, und im sprachlichen Level, der schliesslich erreicht werden kann.

ZUSAMMENFASSUNG

Der Erwerb kommunikativer Kompetenz ermöglicht sprachliches Handeln in sozialen Kontexten und umfasst neben Sprachfertigkeiten Fähigkeiten auf Inhalts- und Beziehungsebene, in denen soziales Wissen (Alltagswissen) eine wichtige Rolle spielt.

Davon abzugrenzen ist die linguistische Kompetenz, die darin besteht „zu wissen, welche sprachlichen Mittel man für diesen Zweck der Verständigung einsetzt.“

Und wieder wird eine Kompetenz unter einen Oberbegriff eingeordnet. Die kommunikative Kompetenz wird unter den Oberbegriff der Selbstlernkompetenz subsumiert. Es liegt die Vermutung nahe, dass von verschiedenen Autoren neue Kompetenz-Begriffe aufgestellt werden, unter die dann die dazu benötigten Unterbegriffe eingeordnet werden. Damit wird die Nennung und Aufzählung der erwünschten Fähigkeiten vereinfacht, aber auch Platz für individuelle Auslegungen geschaffen.

Die kommunikative Kompetenz wird unter anderem als Teil der Selbstlernkompetenz gesehen. Ohne Austausch mit anderen, verbalen und nonverbalen Informationen, kann der Lernprozess nicht vorangebracht werden. Ein Selbstlernprojekt der Universität Magdeburg hat festgestellt, „dass die Transparenz der Kommunikationswege, und damit der kompetente Umgang mit verbaler und nonverbaler Kommunikation für Lernprozesse ausschlaggebend ist.“

Des Weiteren wird die kommunikative Kompetenz aber auch in enger Verzahnung mit der Handlungskompetenz gesehen, so ist beispielsweise als Voraussetzung zur Dialogfähigkeit - als einem notwendigen Aspekt für selbstgesteuertes Lernen - ein konstruktiver Umgang mit Konflikten (Bereich der Sozialkompetenz) erforderlich.“ Dabei zeichnet sich kompetentes Verhalten dadurch aus, „daß eine soziale Situation richtig eingeschätzt wird und folgerichtig

gehandelt wird. Folgerichtig Handeln bedeutet Handeln im Hinblick auf die langfristigen Konsequenzen."⁴¹

Den konstruktiven Umgang mit Konflikten könnte man an dieser Stelle „Konflikt-Löse-Kompetenz“ nennen und unter diesen Begriff weitere Kompetenzen wie z.B. die kommunikative Kompetenz einordnen. Eine im Internet gefundene Definition der Konflikt-Kompetenz beinhaltet Elemente der sozialen Kompetenz, aber auch Elemente der kommunikativen Kompetenz.

Der Unterricht besteht aus einer handlungsorientierten, kommunikativen und ganzheitlichen Sprachschulung. Wir lernen Sprache, indem wir sie brauchen.

Freude und Motivation. Grundsätzlich sind die meisten Kinder motiviert, Englisch zu lernen. Ihre Motivation hängt allerdings stark von der Unterrichtsgestaltung und der Möglichkeit Erfolge zu erleben ab. Es kann aber nicht davon ausgegangen werden, dass die Motivation über Jahre anhält. Deshalb muss die Lehrkraft dafür sorgen, dass die Lernenden immer wieder Freude und Erfolg erleben dürfen.

Bedeutsamkeit. Sowohl die Themen als auch die Aktivitäten müssen von dem Lernen - den als bedeutsam, interessant und relevant erlebt werden. Nur dann sind die Inhalte und damit die verwendete Sprache für sie relevant.

Handlungsorientierung. Fremdsprachen ermöglichen den Lernenden den Austausch mit Menschen einer anderen Muttersprache. Der Fremdspracherwerb wird so gestaltet, dass sich die Schülerinnen und Schüler handelnd mit der Fremdsprache auseinandersetzen. Die Aufträge und Aufgabenstellungen orientieren sich an realitätsnahen Situationen, die mit dem Erkenntnis- und Betätigungsfeld der Lernenden übereinstimmen.

Die Unterrichtssprache ist Englisch. Im einsprachigen Unterricht inklusive dem Classroom Management erleben die Lernenden Englisch als natürliches Ausdrucks- und Verständigungsmittel. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für den Aufbau und die Entwicklung der sprachlichen Handlungskompetenz.

⁴¹Heilmann Ch. Frauensprechen und Mönnersprechen. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2003.S.90.

Damit der Unterrichtsablauf auf Englisch durchgeführt werden kann, muss von der ersten Unterrichtsstunde an mit den Schülerinnen und Schülern an der Classroom Language gearbeitet werden.

Ganzheitlichkeit . Ausgehend von Themen und Situationen begegnen die Kinder ganzen (mündlichen und schriftlichen) Texten und nicht nur Sprachfragmen - ten, auf die sie reagieren. Der Aspekt der Ganzheitlichkeit betrifft nicht nur die Situationen, Tex - te und Handlungen der Kinder, sondern auch die Unterrichtsabläufe, bei denen ein Wechselspiel von Rezeption, Interaktion und Produktion stattfindet.

Die Lernenden entwickeln beim Erwerb einer Fremdsprache eine Sprachbewusstheit, die sowohl im Erstspracherwerb als auch beim Erlernen von weiteren Fremdsprachen genutzt werden kann.

Mehrsprachigkeitsdidaktik . Transfermöglichkeiten zwischen den Sprachen werden aufgezeigt, Terminologien, Vokabular oder grammatische Phänomene verglichen und Strategien beim Lernen einer Sprache auf eine andere Sprache übertragen. Dieser Transfer erhöht die Lernökonomie, indem wechselseitige Einflüsse von Sprachlernprozessen nutzbar gemacht werden.

Zielorientierung. Fremdsprachliche Kompetenzen werden über kurz- und langfristige Zielformulierungen entwickelt, welche den Lernenden bekannt sein müssen. Sie zeigen die Perspektive des Fremdsprachen Lernens auf und dienen den Schülerinnen und Schülern als Basis für die Reflexion des Erwerbsprozesses und die Selbstevaluation.

LITERATURVERZEICHNIS

1. Auernheimer G. Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: WBG, 2007.
2. Bergmann R., Pauly P., Stricker S. Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, 2005.
3. Borgwardt U. Kompendium Fremdsprachenunterricht. Ismaning: Max Hueber Verlag, 1993.
4. Brenner F. Fachkommunikation, Sondersprachen. München: Frischer, 1998.
5. Carstensen B. Anglizismen-Wörterbuch. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1993.
6. Carstensen B. Englische Einflüsse auf die deutsche Sprache. Heidelberg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1965.
7. Drosdowski G. Duden Etymologie: Das Herkunftswörterbuch der Deutschen Sprache. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, 1997.
8. Dusilova D. Sprechen Sie Deutsch?. Prag: Polygot, 2000.
9. Gester S. Anglizismen im Deutschen. Frankfurt am Main: Peterlang GMBH, 2001.
10. Gross H. Einführung in die Germanistische Linguistik. neu bearbeitet von Klaus Frischer. München: VerlagTübingen, 1998.
11. Heilmann Ch. Frauensprechen und Mönnersprechen. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 1995.
12. Heusinger S. Die Lexik der deutschen Gegenwartssprache. Heidelberg: WilhelmFinkVerlag, 2004.
13. Jaffke Ch. Fremdsprachen-Unterricht auf der Primarstufe: seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik 2. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996.

14. Kast B., Neuner G. Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt KG. Berlin und München: Erich Schmidt Verlag, 1994.
15. Krumm B. K. Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: Francke Verlag, 1995.
16. Lewandowski T. Linguistisches Wörterbuch. Heidelberg: Wiesbaden, 1998.
17. Marlen B.L. Lehrwerke/Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache. Aachen: Shaker Verlag, 2005.
18. Neuner G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Kassel: Peter Lang Verlag, 1993.
19. Samel I. Einführung in die Feministische Sprachwissenschaft. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1995.
20. Schippan T. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2002.
21. Schlieben L.B. Soziolinguistik. Eine Einführung. Stuttgart, Berlin, Köln: W. Kohlhammer Verlag, 1991.
22. Schneider W. Speak German! Warum deutsch manchmal besser ist. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2009.
23. Schippan T. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig: Bibliogr. Inst, 1984.
24. Schulz von Thun. Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, 1981.
25. Sternemann R. Einführung in die konfrontative Linguistik. Leipzig: Enzyklopaedie, 1983.
26. Strauss D. aut. Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung. Berlin: Langenscheidt, 1984.
27. Volker R: Lehrwerke und ihre Alternativen. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang, 2000.

28. Werner H. Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Narr, 2005.
29. Wicke R.E. Grenzüberschreitungen: Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung. München: Iudicium, 2000.
30. Werner A. Theorie des Lexikons. i- Bildung im Deutschen. Universität Köln, 1996.
31. Giorgiakaki M., Schumann A. Beste Freunde. München: Hueber Verlag. 2016.
32. Dengler S., Rusch P. Netzwerk. München: Hueber Verlag, 2014.

Internetquellen:

1. www.duden.de
2. www.google.de
4. www.IDS-Mannheim.de/Cosmas
5. www.wortwarte.de
6. www.wortwuchs.de