

Die wesentliche Rolle der Kompetenzen der Sprachlernenden für den Fremdsprachenunterricht

**Dafni Wiedenmayer
Ass. Prof. Universität Athen**

„Kompetenzen sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen“ (GERfS 2001:21).

In diesem Beitrag wird der Teil des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen dargestellt, in dem die Kompetenzen der Sprachverwendenden bzw. der Sprachlernenden behandelt werden.

Dabei wird der Wert der Kompetenzen für den Fremdsprachenunterricht im Zusammenhang mit Unterrichtszielen und Sprachaktivitäten diskutiert. Es wird gezeigt, dass der Komplex der Kompetenzen der Lernenden bei der Entwicklung von Curricula und Syllabi, bei der Unterrichtsplanung und dem Unterrichtsprozess, bei der Leistungsmessung und der Selbstbeurteilung bestimmt, respektiert und aktiviert werden soll.

1. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

Mit der Behauptung, dass sowohl das Erlernen als auch das Verwenden einer Vielfalt von Sprachen in der Europäischen Umgebung besonders wichtig sei, weiß man, dass sowohl die Situation als auch die Perspektiven, die in Beziehung zum Fremdsprachenlernen stehen, verbreitet werden sollen (s. auch Βηδενμάιερ 2003, 2004). Der Europarat spielt eine wesentliche Rolle schon seit den 70er-Jahren und hauptsächlich mit dem Programm 4 (1973), in dem „Schlüsselwerke“ (Galisson 1980 in: Τοκατλίδου 1986) und „Erkennen-modelle“, d.h. geeignete „Instrumente“ für die Erforschung und die Beschreibung der Persönlichkeit der Lerner (s. auch Τοκατλίδου 1986) vorgeschlagen werden. Es ist die Zeit der Entwicklung des kommunikativen Unterrichtsmodells, in dem sich die Lerner im Zentrum befinden. Die überarbeitete und erweiterte Auflage des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“ (1998)¹ stellt einfach die moderne Version eines Prozesses dar, der schon im Jahr 1971 angefangen hat, dar. Die deutschsprachige Fassung (Europarat, Berlin et al. 2001), ist die Übersetzung der englischen und französischen Fassungen von 1998. Die Mehrsprachigkeit und die Multikulturalität² stellen dabei die zentralen Fragen dieser Fassung für das Fremdsprachenlernen dar.

Der GERfS führt auch ein unterschiedliches System einer Skala von sechs Niveaus sowohl für die Beschreibung der kommunikativen Sprachaktivitäten als auch

¹ Wird ab jetzt auch als GERfS erwähnt

² Mit den Begriffen Multikulturalität und Mehrsprachigkeit wird „die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt)“ (GERfS 2001: 17) gemeint.

für die Niveaus der Sprachkompetenz ein. Diese sind die schon bekannten sechs Niveaus A1-C2. Im GERfS werden das Wissen, die Kenntnisse und die Fertigkeiten (Kannbeschreibungen) beschrieben, die in jedem Niveau für die Lernenden notwendig sind, damit sie mittels Sprache aktiv im öffentlichen, beruflichen und privaten Bereich ihres Lebens eingesetzt werden können („tun“ in der Soziolinguistik). Das sprachliche Wissen und die kommunikative Kompetenz werden dabei durch die kommunikativen sprachlichen Aktivitäten realisiert (vgl. auch GERfS: Kap. 2 und 4, Βηδενμάιερ 2003, Βηδενμάιερ 2004, ausführlicher im Kap. 4.3.3). Durch diese sprachliche Realisierung der Kompetenzen zeigen die Lernenden, dass sie ein Sprachsystem (jedes Mal einen bestimmten Grad in einem bestimmten Niveau - ein Interlanguage Stadium-) erreicht haben; die Lernenden zeigen aber auch, dass sie in der Lage sind, dieses Sprachsystem für kommunikative Zwecke anzuwenden. Die Lernenden verwenden also eine sprachliche Form (ihre linguistischen Kompetenzen), die anhand des linguistischen Systems (Wortschatz, Grammatik, Semantik, Phonologie) jeder Sprache und anhand der bestimmten sozialen Situation (soziale Beziehungen, Höflichkeitsformen, Register) richtig ausgewählt ist. Die Lernenden kommunizieren, handeln aktiv und interaktiv mit Hilfe der sprachlichen Formen und des sprachlichen Systems; dabei lernen sie die sozialen Institutionen (soziolinguistische Kompetenz) kennen und nehmen an sozialen Zusammenhängen (pragmatische Kompetenz) teil. Die Realisierung der kommunikativen sprachlichen Aktivitäten setzt voraus, dass die Lernenden eine Menge von Wissen („sprachliches Wissen“) sowie die notwendigen Kompetenzen, damit sie das erworbene Wissen während der sprachlichen Kommunikation („kommunikative sprachliche Kompetenz“) verwenden, schon erworben haben.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen dient somit dem Gesamtziel des Europarats, eine „größere Einheit unter seinen Mitgliedstaaten zu erreichen“ und dieses Ziel „durch gemeinsame Schritte auf kulturellem Gebiet“ zu verfolgen. Er „stellt eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa dar“ (GERfS 2001: 14).

Es gilt nun jedoch auch zu beantworten, welche die konkreten Ziele sind, deren Erreichung angestrebt wird. Dies wird im Weiteren versucht werden.

2. Ziele des GERfS

Die Empfehlungen R (82) 18 und R (98) 6 des Ministerkomitees des Europarats dienen als Basis für das Gesamtziel des Europarats und so auch des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, wobei „eine größere Einheit unter den Mitgliedsstaaten Europas zu erreichen“ erzielt wird und dieses Ziel „durch gemeinsame Schritte auf kulturellem Gebiet“ verfolgt werden soll (GERfS 2001: 14).

Die Einheitlichkeit zwischen den Bildungssystemen in Europa und der Erleichterung der Kommunikation unter Personen, die mit der Vermittlung moderner Sprachen befasst sind, hat zum Ziel „...dass die Fähigkeit der Europäer, über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg miteinander zu kommunizieren, deutlich verbessert wird“ (GERfS 2001: 16).

Es müssen Methoden angewandt werden „...die die Unabhängigkeit des Denkens, des Urteilens und des Handelns zusammen mit sozialen Fähigkeiten und Verantwortungsbewusstsein stärken“ (GERfS 2001: 16).

Im Gegensatz zur Vielsprachigkeit, die dem Anliegen des Sprachunterrichts nach der kommunikativen Methode entspricht, soll nun Mehrsprachigkeit erzielt werden.

Unterschiedliche Sprachen und Kulturen werden nicht getrennt voneinander aufgenommen. Aus allen Sprachkenntnissen und -erfahrungen und den zwischen ihnen herrschenden Beziehungen und Interaktionen bildet sich eine kommunikative Kompetenz heraus, auf die in verschiedenen Situationen zurückgegriffen werden kann, um effektiv kommunizieren zu können. Den Lernenden muss die Gelegenheit geboten werden, eine mehrsprachige Kompetenz zu entwickeln. Darüber hinaus müssen sie Sprachenlernen als eine lebenslange Aufgabe ansehen. Aus diesem Grund sind ihre Motivation, ihre Fähigkeiten und ihr Selbstvertrauen ständig zu fördern.

Der GERfS (2001: 15) führt drei vom Ministerkomitee festgelegte „grundlegende Prinzipien“ auf:

- „dass das reiche Erbe der Vielfalt der Sprachen und Kulturen in Europa ein wertvoller gemeinsamer Schatz ist, den es zu schützen und zu entwickeln gilt, und dass es großer Anstrengungen im Bildungs- und Erziehungswesen bedarf, um diese Vielfalt aus einem Hindernis für die Verständigung in eine Quelle gegenseitiger Bereicherung und gegenseitigen Verstehens umzuwandeln;
- dass es allein durch die bessere Kenntnis moderner europäischer Sprachen möglich sein wird, die Kommunikation und Interaktion zwischen Europäern verschiedener Muttersprachen zu erleichtern, und dass dadurch wiederum die Mobilität in Europa sowie gegenseitiges Verstehen und die Zusammenarbeit gefördert und Vorurteile und Diskriminierung überwunden werden können;
- dass Mitgliedstaaten, wenn sie ihre nationalen bildungspolitischen Grundsätze im Bereich des modernen Sprachenlernens und -lehrens beschließen oder entwickeln, auf europäischer Ebene durch Vereinbarungen über kontinuierliche Kooperation eine größere Konvergenz der politischen Maßnahmen erreichen können.“

An diesen Prinzipien wird natürlich auch Kritik geübt, wie z.B. die folgenden Punkte und Fragen von Edmonson (2003):

„Es bleibt unklar, was unter „Sprachen in Europa“ bzw. „europäische Sprachen“ zu verstehen ist. [...] Sind z.B. Sprachen wie Baskisch oder Walisisch auf der einen Seite und Sprachen wie Türkisch und Kurdisch, Urdu und Hindi auf der anderen Seite europäische Sprachen? [...] Was heißt „gegenseitiges Verstehen“? Auf einer individuellen Ebene bedeutet dies, dass entweder Sie meine oder ich Ihre Sprache spreche: Es bedeutet normalerweise nicht, Sie sprechen meine Sprache und ich Ihre. [...] Hinter dem Begriff „gegenseitiges Verstehen“ versteckt sich die Frage der politischen bzw. sprachpolitischen Macht...“.

Es gibt noch eine Frage, die doch insbesondere für die griechische Realität gilt, nämlich wie die sprachliche Aktivität „Sprachmittlung“ in Griechenland gelehrt und getestet werden soll. Ist es überhaupt sinnvoll, einen deutschen Text zu verstehen und ihn dann auf Griechisch bzw. umgekehrt schriftlich oder mündlich zu vermitteln? Und wenn wir in Griechenland z.B. Deutsch als Fremdsprache lehren oder testen, wieso ist es selbstverständlich, dass die Muttersprache der Lernenden bzw. der Kandidaten einer Prüfung (und wenn schon nur der meisten) Griechisch ist? Und schließlich, welche statistischen Forschungsergebnisse haben bewiesen, dass die erste Fremdsprache, die notwendig für die griechische Realität ist und an den griechischen öffentlichen Schulen gelehrt werden soll, Englisch ist?

Insgesamt gesehen aber stellt der GERfS einen bedeutenden innovativen Beitrag zur Niveauskalierung und -bestimmung und zu Leistungsmessungsverfahren dar.

Bei Tokatlidou (2003: 121) ist nachzulesen, dass der Europarat zwar die Gleichwertigkeit aller Sprachen unterstützt, sowohl der von vielen als auch der von nur wenigen gesprochenen, aber eigentlich der Gebrauch nur bestimmter Sprachen, nämlich von Englisch, Französisch und Deutsch, gefördert wird. Die Verbreitung und der Schutz anderer Sprachen, wie z.B. Griechisch oder Russisch, hängen nur von den Bemühungen der Staaten und der Völker ab, die diese Sprachen sprechen.

Bausch (2003: 30) auf der anderen Seite sieht neben der Kritik auch den bedeutenden Beitrag des GERfS, wie z.B. im folgenden Zitat zu lesen ist: „Zweifelsfrei machen das Herzstück des Referenzrahmens die empirisch abgesicherten Skalen bzw. Niveaustufenbeschreibungen des Referenzsystems aus, auf deren Grundlage insbesondere der übergeordnete Lernzielfaktor ‚kommunikative Kompetenz‘ differenziert beschrieben werden kann. Dies schafft Transparenz, Kohärenz und Vergleichbarkeit vor allem mit Blick auf die bereits angesprochenen Leistungsmessungsverfahren nicht nur zwischen Institutionen im nationalen, sondern insbesondere auch im internationalen Raum, und zwar quer durch alle Ausbildungssektoren bis hin zu außerschulischen Einrichtungen, Sprachschulen und Fremdsprachenangeboten im Wirtschaftsunternehmen“.

3. Kompetenzen

In diesem Beitrag werde ich den Teil des GERfS darstellen, in dem die Kompetenzen der Sprachbenutzer und der Sprachlernenden behandelt werden. Es handelt sich dabei um Kompetenzen, die während früherer Erfahrungen der Lernenden – wahrscheinlich während der Verwendung der einen oder mehreren Muttersprachen, wenn es um Bilinguale oder Zweisprachige geht – oder auch während der Verwendung anderer Fremdsprachen, die sie gelernt haben, erworben sind. Diese Kompetenzen werden wieder aktiviert, damit Aufgaben und Sprachaktivitäten in kommunikativen Situationen der Zielsprache realisiert werden. Während dieser neuen Aktivierung der Kompetenzen und mit der Teilnahme an neuen kommunikativen Erfahrungen werden die Kompetenzen der Sprachlernenden sowohl neu- als auch weiterentwickelt. Diese Entwicklung der Kompetenzen bildet auch das erste allgemeine Ziel des Unterrichts (vgl. auch Βηδενμάτρη 2004a). Unten stelle ich die Kompetenzen der Sprachlernenden tabellarisch dar (vgl. auch GERfS 2001: Kap. 2 und 5, Grotjahn 2001, Bd A: 81-85); die französischen Begriffe aus der ersten Fassung (1998) des GERfS werden dabei auch angeführt.

Die Kompetenzen der Sprachverwendenden/ Lernenden

<i>Allgemeine Kompetenzen</i>	<i>Kommunikative Sprachkompetenzen</i>
deklaratives Wissen (savoir) <ul style="list-style-type: none"> • Weltwissen • soziokulturelles Wissen • interkulturelles Bewusstsein 	linguistische Kompetenz <ul style="list-style-type: none"> • lexikalische Kompetenz • grammatische Kompetenz • semantische Kompetenz • phonologische Kompetenz • orthographische Kompetenz • orthoepische Kompetenz
Fertigkeiten und prozedurales Wissen (savoir-faire) <ul style="list-style-type: none"> • praktische Fertigkeiten • interkulturelle Fertigkeiten 	soziolinguistische Kompetenz <ul style="list-style-type: none"> • sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen • Höflichkeitskonventionen

	<ul style="list-style-type: none"> • Redewendungen, Sprüche, Zitate und sprichwörtliche Redensarten • Registerunterschiede • Varietäten (sozial, regional, ethnisch usw.)
persönlichkeitsbezogene Kompetenz (savoir-être)	pragmatische Kompetenz <ul style="list-style-type: none"> • Diskurskompetenz • funktionale Kompetenz
Lernfähigkeit (savoir-apprendre) <ul style="list-style-type: none"> • Sprach- und Kommunikationsbewusstsein • Allgemeines phonetisches Bewusstsein und phonetische Fertigkeiten • Lerntechniken • Heuristische Fertigkeiten 	

„Kompetenzen sind die Summe des (deklarativen³) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen“ (GERfS 2001:21).

Die Kompetenzen der Lernenden werden in zwei Gruppen unterschieden: Zur ersten Gruppe gehören die allgemeinen Kompetenzen und zur zweiten die kommunikativen Sprachkompetenzen. Diese zwei großen Kategorien von Kompetenzen werden in spezifische Arten von Kompetenzen und Wissen geteilt, so dass der Komplex der Kompetenzen der Lernenden bestimmt und aktiviert wird und bei der Entwicklung von Curricula und Syllabi, bei der Unterrichtsplanung und dem Unterrichtsprozess, bei der Leistungsmessung und der Selbstbeurteilung eine wesentliche Rolle spielt und respektiert werden soll.

„Allgemeine Kompetenzen sind diejenigen, die nicht sprachspezifisch sind, sondern die man bei Handlungen jeder Art einsetzt, natürlich auch bei sprachlichen“ (GERfS 2001: 21). Diese allgemeinen Kompetenzen hängen eng mit dem Erwerb deklarativen Wissens zusammen. Unter diesem Begriff ist Sachwissen zu verstehen. Deklaratives Wissen ist Weltwissen, soziokulturelles Wissen und interkulturelles Bewusstsein. „Deklaratives Wissen ist „Wissen, dass etwas der Fall ist“ (Sachwissen; Faktenwissen). Der Gegenbegriff ist prozedurales Wissen.

Weltwissen ist unter dem Begriff „deklaratives Wissen“ das Wissen zu verstehen, das man während seiner Erziehung aus dem alltäglichen Wissen, aus der Lebenserfahrung, im Rahmen der Ausbildung, aber auch aus den alltäglichen Informationen und aus den Quellen der Informationen erwirbt. Ein Beispiel wäre das Erkennen eines Datums und seiner Abweichung von anderen Zahlformen anhand ihrer Darstellungsform; dies genau wäre Bestandteil des Weltwissens (vgl. auch Huneke/Steinig 2000). Weltwissen vertritt nämlich „...ein sehr hoch entwickeltes und ausdifferenziertes Modell der Welt und ihrer Funktionsweisen, ein Modell, das mit dem Vokabular und der Grammatik der Muttersprache eng verbunden ist“ (GERfS

³ „Deklaratives Wissen ist „Wissen, dass etwas der Fall ist“ (Sachwissen; Faktenwissen). Der Gegenbegriff ist prozedurales Wissen (zentraler Begriff der Kognitionspsychologie, der auch zunehmend im Sprachbereich verwendet wird), d.h. „Wissen, wie man etwas tut“.“ (Grotjahn 2001, Bd A, Glossar: 48).

2001: 103). Kommunikation hängt in großem Maße davon ab, ob die Weltmodelle und die Sprache der Beteiligten übereinstimmen.

Soziokulturelles Wissen ist das Wissen über die Gesellschaft und die Kultur der Gesellschaft, in der eine Sprache gesprochen wird. Dazu gehört Wissen über das alltägliche Leben, die Lebensbedingungen, die interpersonalen Beziehungen, die Werte, die Überzeugungen und die Einstellungen in Bezug auf verschiedene Faktoren, wie z.B. Berufsgruppen und Institutionen. Des Weiteren gehört zum soziokulturellen Wissen auch Wissen über die Körpersprache, soziale Konventionen, rituelles Verhalten (vgl. Schlieben-Lange 1991, Veith 2002).

Schließlich impliziert deklaratives Wissen auch interkulturelles Bewusstsein, das aus der Kenntnis, dem Bewusstsein und dem Verständnis der Ähnlichkeiten und der Unterschiede zwischen der eigenen und den fremden Welten erwächst, was auch dazu befähigt, nationale Stereotypen als solche zu erkennen.

Der Gegenbegriff zum deklarativen Wissen ist das prozedurale Wissen, nämlich Handlungswissen. Das prozedurale Wissen bezieht sich auf die Erledigung von automatisierten Plänen sowohl sprachlicher als auch sozialer Aktion und umfasst praktische und interkulturelle Fertigkeiten. Der Gegenbegriff ist prozedurales Wissen (zentraler Begriff der Kognitionspsychologie, der auch zunehmend im Sprachbereich verwendet wird), d.h. „Wissen, wie man etwas tut“.

Praktische Fertigkeiten bedeutet soziale Fertigkeiten, Fertigkeiten, die für das tägliche Leben (z.B. wie und welche Elektrogeräte benutzt werden) benötigt werden, sowie berufliche Fertigkeiten und Fertigkeiten für die Freizeit (Sport, Kultur). Mit der Behauptung, dass die praktischen Fertigkeiten, die sich auf die Welt jedes Einzelnen beziehen, jedem Einzelnen bekannt seien, wird das Kennenlernen der praktischen Fertigkeiten des Anderen beabsichtigt.

Außer den praktischen Fertigkeiten gehören zum prozeduralen Wissen auch interkulturelle Fertigkeiten, nämlich in der Lage zu sein, die Ausgangskultur und die fremde Kultur in eine Beziehung zueinander zu setzen; Strategien anzuwenden, die den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen ermöglichen; als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen und schließlich stereotype Beziehungen zu überwinden (GERfS 2001: 106).

Auch persönlichkeitsbezogene Kompetenz ist Handlungswissen. Kommunikative Tätigkeit wird nämlich auch durch Einstellungen, Motivationen, Werte, Überzeugungen, kognitive Stile und Persönlichkeitstypen bestimmt. Diese Kompetenzen können entwickelt werden und damit zu Veränderungen der Einstellungen und der Ansichten führen, so dass sie wiederum selbst das interkulturelle Bewusstsein weiterentwickeln können.

Schließlich gehört zum prozeduralen Wissen auch die Lernfähigkeit. Damit wird Folgendes impliziert: Sprach- und Kommunikationsbewusstsein, allgemeines phonetisches Bewusstsein und phonetische Fertigkeiten, Lerntechniken und heuristische Fertigkeiten. Lernfähigkeit umfasst den Vorzug der Entdeckung und des Erwerbs des Wissens und somit das Wissen und das Verstehen der Sprachsysteme; die Fähigkeit Laute, prosodische Muster, ungewohnte Lautfolgen und phonologische Elemente zu erkennen, zu unterscheiden und zu produzieren; den Vorzug der Teilnahme an lebendiger Kommunikation; die Fähigkeit das Wort zu verlangen sowie die Fertigkeit, Wörterbücher, Nachschlagewerke und neue Technologien in der Zielsprache zu benutzen. Das Erwerben dieser Fertigkeiten ist wesentlicher Bedeutung für das autonome Lernen, das lebensbegleitende Lernen und die Fernausbildung.

Zu den kommunikativen Sprachkompetenzen gehören die linguistische Kompetenz, die soziolinguistische und die pragmatische Kompetenz.

Die linguistische Kompetenz setzt sich aus der lexikalischen, grammatischen, semantischen, phonologischen, orthographischen und der orthoepischen Kompetenz zusammen. Es handelt sich um die Fähigkeit, richtig strukturierte und sinnvolle Ausdrücke mit typischen Mitteln zu bilden.

Die lexikalische Kompetenz impliziert die Kenntnis und Anwendungsfähigkeit von lexikalischen und grammatischen Elementen, z.B. von festen Wendungen, wie von Satzformeln, idiomatischen Wendungen, feststehenden Mustern, Phrasen und festen Kollokationen, jedoch auch von Einzelwörtern und geschlossenen Wortklassen.

Unter grammatischer Kompetenz ist die Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden, gemeint. Die grammatische Organisation einer Sprache ist wie folgt aufgebaut (vgl. GERfS 2001: 113-114):

Grammatische Organisation von Sprachen

Elemente	Kategorien	Klassen	Strukturen	Prozesse	Beziehungen
-Morphe - Morphe me -Wörter u.a.	- Numeru s -Kasus -Genus - Tempus -Aspekt	- Konjugation n - Deklination n -Offene Wortklassen (<i>Substantive, Verben u.a.</i>) - Geschlossene Wortklassen (<i>grammatische Elemente: Artikel, Präpositionen, Konjunktionen u.a.</i>)	- zusammengesetzte Wörter -Phrasen (<i>Nominalphrase, Verbalphrase u.a.</i>) -Teilsätze -Sätze u.a.	- Nominalisierung -Ablaut - Transformation u.a.	-Rektion - Kongruenz -Valenz u.a.

Semantische Kompetenz „...umfasst die Fähigkeit, sich der Organisation von Bedeutung bewusst zu sein und diese zu kontrollieren“ (GERfS 2001: 116). Folgende Unterteilung ist zu treffen: lexikalische, grammatische und pragmatische Semantik. Die lexikalische Semantik umfasst die Beziehung zwischen Wörtern und allgemeinem Kontext (Referenz, Repräsentation allgemeiner spezifischer Begriffe...) und interlexikalische Beziehungen (Synonymie, Kollokation, Komponentenanalyse, Übersetzungsäquivalenz...). Die „grammatische Semantik behandelt die Bedeutung grammatischer Elemente, Kategorien, Strukturen und Prozesse“ (GERfS 2001: 116). Die „pragmatische Semantik behandelt logische Beziehungen wie Folgerung, Präsupposition, Implikation usw.“ (GERfS 2001: 116).

Die phonologische Kompetenz involviert Kenntnisse und Fertigkeiten der Wahrnehmung und der Produktion in Bezug auf lautliche Einheiten, phonetische Merkmale, phonetische Zusammensetzung von Wörtern, Satzphonetik und phonetische Reduktion (vgl. GERfS 2001: 117).

Die orthographische Kompetenz involviert die Kenntnis der Symbole, aus denen geschriebene Texte bestehen, sowie die Fertigkeit, diese wahrzunehmen und zu produzieren (Buchstaben in gedruckter und handschriftlicher Form, die richtige Schreibweise der Wörter, Satzzeichen und Regeln der Zeichensetzung, logographische Zeichen...) (vgl. GERfS 2000: 117).

Die orthoepische Kompetenz ist die Fähigkeit, die geschriebene Form von Wörtern korrekt auszusprechen, wenn es darum geht, einen vorbereiteten Text laut zu lesen oder beim Sprechen Wörter zu benutzen, die einem zuerst in geschriebener Form begegnet sind (GERfS 2001: 118).

Die soziolinguistische Kompetenz umfasst die Signalisierung sozialer Beziehungen, Höflichkeitskonventionen, kulturelle Referenzen und Sprechfiguren, Registerunterschiede sowie Dialekte und Akzente. Dieser Begriff referiert auf die Fähigkeit, die Sprache in Bezug auf die sozialen Umstände und mit Respekt auf die sozialen Institutionen der sprachlichen Umgebung zu gebrauchen. Es handelt sich dabei um die Fähigkeit der Lernenden, sich die sprachlichen Kennzeichen sozialer Beziehungen, die Höflichkeitskonventionen, die Registerunterschiede etc. zu merken, auszuwählen und zu verwenden. Die Lernenden sollen die Fähigkeit entwickeln, interkulturelle Missverständnisse zu vermeiden, solche Missverständnisse zu klären, wenn sie von Anderen vorkommen, Begrüßungsformeln, Anredeformen usw., anhand der sozialen Situation auszuwählen und zu verwenden (vgl. auch GERfS 2001, Batsalia 2003). Die Höflichkeitskonventionen können sowohl positiv (z.B. Interesse an einer Person, Erfahrungen und Sorgen (mit)teilen, Geschenke anbieten) als auch negativ (z.B. Bedauern ausdrücken, sich für etwas entschuldigen) sein und umfassen auch die angemessene Verwendung von „bitte“, „danke“ usw. Die Lernenden sollen auch Sprichwörter, feste Redewendungen, bekannte Zitate, Ausdrücke wie Klischees, Graffiti, Slogans usw. verstehen und verwenden. „Der Begriff Register bezieht sich auf systematische Unterschiede zwischen Varietäten einer Sprache, die in verschiedenen Kontexten verwendet werden“ (GERfS 2001: 120). Es gelten unterschiedliche Grade der Formalität wie z.B. informell, neutral, formelhaft, formell. „Zur soziolinguistischen Kompetenz gehört auch die Fähigkeit, sprachliche Variation aufgrund von Faktoren wie die soziale Schicht, die regionale Herkunft, die nationale Herkunft, die ethnische Zugehörigkeit und die Berufszugehörigkeit, zu erkennen,“ (GERfS 2001: 120). Solche Unterschiede finden sich in Lexika (z.B. ‘Fleischer’ in Norddeutschland, aber ‘Metzger’ in Westmittel-, Süddeutschland und in der Schweiz), in der Grammatik (‘ich habe kalt’ in der Schweiz, aber ‘mir ist kalt’ in Deutschland und Österreich), in der Phonologie (‘Stein’: /st/ein in Nord-, aber /sch/tein’ in Süddeutschland), in sozialen Situationen unter Einfluss paralinguistischer Parameter und in der Körpersprache (vgl. auch GERfS 2001, Batsalia 2003, Βηδενμάιερ 2004a).

Schließlich gehören zur kommunikativen Kompetenz auch pragmatische Kompetenzen, d.h. Diskurskompetenz und funktionale Kompetenz. Die Diskurskompetenz betrifft die Fähigkeit der Lernenden eine Satzsequenz mit Hinblick auf das Thema, die logische Anordnung, den Stil etc. zu organisieren, zu strukturieren und so zu arrangieren, dass kohärente sprachliche Textpassagen entstehen. Die Funktionale Kompetenz „betrifft die Verwendung gesprochenen Diskurses und geschriebener Texte bei der Kommunikation mit bestimmten, funktionalen Zwecken“

(GERfS 2001: 125). Solche Zwecke sind z.B. die Argumentation, das Überreden, die Beschreibung, die Erklärung, die Erzählung sowie verschiedene Interaktionsschemata wie Frage-Antwort.

4. Schluss

Zusammenfassend ist anzumerken, dass vom GERfS darauf hingewiesen wird, dass die Lernenden als gegenwärtige und auch künftige Sprachverwendende die sozialen Beziehungen, die innerhalb und außerhalb des institutionellen Rahmens der Schule gelten, gleichzeitig und parallel zum linguistischen Sprachsystem erwerben sollen. Der GERfS fördert in diesem Sinne die Kommunikation als Hauptziel des Unterrichtsprozesses und die Lernenden selbst werden zu Hauptpersonen mit sozialer Aktion, ähnlich wie jene während des Spracherwerbs im Lande der Zielsprache.

Es stellt sich jedoch die Frage, welche Kompetenzen Fremdsprachenlerner entwickeln sollen, die auch durch Sprachtests beurteilt und bewertet werden können. Nach der kommunikativ-pragmatischen Methode bzw. dem interkulturellen Ansatz, spielt Huneke/Steinig (2000: 156) zufolge nicht mehr das Sprachsystem die Hauptrolle im Fremdsprachenunterricht, sondern die frequentesten Sprechhandlungen, die eine größtmögliche Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache fördern. Da jedoch die kommunikative Kompetenz in einer Fremdsprache weder überall auf der Welt noch für alle Menschen dasselbe bedeutet, wird durch den Gemeinsamen Referenzrahmen Folgendes betont: Muttersprachliche und kulturelle Kompetenz endet nicht mit dem Erwerb einer fremden Sprache und Kultur. Vielmehr sollen alte und neue Kompetenzen in einem Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen. Öfters werden mehrere Fremdsprachen und Kulturen erlernt, wobei zwei oder auch mehrere Handel- und Kommunikationsarten miteinander verbunden werden sollen, so dass Mehrsprachigkeit und Interkulturalität gefördert werden können.

Die kommunikativen Sprachkompetenzen werden in verschiedenen Sprachaktivitäten aktiviert.

Literatur

- Batsalia, Friederike 2003. Sprachvarietäten. Athen: Praxis.
- Bausch / Christ / Königs / Krumm (Hrsg.) 2003. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen in der Diskussion. Tübingen: Narr Verlag.
- Βηδενμάιερ, Δάφνη 2003. Επικοινωνιακές γλωσσικές δραστηριότητες. Παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Αθήνα: ΣΥΚΑΓΕ.
- Βηδενμάιερ, Δάφνη 2004^a. Ανάπτυξη ικανοτήτων με στόχο την γλωσσική επικοινωνία. Οι ικανότητες των χρηστών γλώσσας σύμφωνα με το «Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο γλωσσικής Αναφοράς: μάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση». Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Διδασκαλείο ξένων γλωσσών.
- Βηδενμάιερ, Δάφνη 2004. Αξιολόγηση παραγωγικών γλωσσικών δραστηριοτήτων. Αθήνα: ΣΥΚΑΓΕ.
- Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Grotjahn, Rüdiger 2001. Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung, Band A. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang 2000. Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag

- Schlieben -Lange, Brigitte 1991. Soziolinguistik. Eine Einführung. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer
- Τοκατλίδου, Βάσω 1986. Εισαγωγή στη Διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τοκατλίδου, Βάσω 2003. Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση. Αθήνα: Πατάκης
- Veith, Werner 2002. Soziolinguistik – Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Narr Studienbücher.