

CLIPP

Christiani Lehmanni inedita, publicanda, publicata

titulus

(cum Carolo Frederico Knapp:)
Sprachliche Kompetenz

huius textus situs retis mundialis

[http://www.uni-erfurt.de/
sprachwissenschaft/personal/lehmann/CL_Publ/
kompetenz.pdf](http://www.uni-erfurt.de/sprachwissenschaft/personal/lehmann/CL_Publ/kompetenz.pdf)

dies manuscripti postremum modificati

14.04.07

occasio orationis habitae

–

volumen publicationem continens

Neurolinguistik 20, 2006

annus publicationis

2007

paginae

81-98

Sprachliche Kompetenz

Karlfried Knapp & Christian Lehmann

Abstract

After briefly reviewing concepts of language competence and language proficiency current in the specialized literature, this contribution aims at characterizing a comprehensive concept of language competence capable of fulfilling the following requirements: a) it should comprise all the relevant facets of linguistic knowledge, ability and proficiency, b) it should be equally applicable to a person's native and foreign languages, c) it should be operationalizable so that a person's competence in a certain language could be measured and compared to other persons' competence in the same language or the same person's competence in other languages, d) it should be articulated on a theoretical basis so that the interdependence of linguistic competence with neighboring faculties and competencies such as intelligence, creativity, social ability etc. becomes empirically investigable.

1 Einleitung

Eine zentrale Frage in der Diskussion um das Verhältnis von Sprache und Geist betrifft die Art und Zahl der Faktoren, die erfolgreicher Sprachverwendung zugrunde liegen. Hierzu gibt es in der Allgemeinen Sprachwissenschaft, der Angewandten Linguistik und der Psychologie recht unterschiedliche Antworten, die als Explikation dessen gelten können, was sprachliche Kompetenz ausmacht. Eine solche Explikation ist sowohl theoretisch wie praktisch bedeutsam – theoretisch, weil davon das Explanandum der Sprachtheorie oder auch allgemeiner, einer Theorie der kognitiven Fähigkeiten des Menschen abhängt, und praktisch, weil auch die Vermittlung und Bewertung konkreter sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten eine solche Explikation als Bezugsmaßstab voraussetzt. Allerdings ist das Konzept 'sprachliche Kompetenz' jeweils zwischen diesen Wissenschaften so verschieden gefasst, dass eine Verständigung ohne eine genaue Definition dessen, was damit gemeint ist, kaum möglich erscheint.

In der Allgemeinen Sprachwissenschaft wird unter dem Einfluss der Arbeiten von Noam Chomsky (z.B. 1986:3-13) 'Kompetenz' gemeinhin als ein abstraktes Wissen an grammatischen Regeln einer Sprache verstanden. Für ihn ist Kompetenz ein rein theoretischer Begriff, der vom konkreten Gebrauch dieses Wissens bei Produktion und Verstehen ebenso abstrahiert wie von der Variation zwischen Individuen hinsichtlich Art und Umfang dieses Wissens und der Fähigkeit, es anzuwenden. In wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive handelt es sich um eine psychologische Hypostasierung der grammatischen Beschreibung der Struktur einer Sprache, die der Strukturalismus sonst 'Sprachsystem' nennt.

In der angewandten Linguistik steht demgegenüber die praktische Anwendbarkeit sprachlichen Wissens im Vordergrund. Deshalb wird hier 'Kompetenz' in der Regel weiter und in Anlehnung an Hymes (1972) als 'kommunikative Kompetenz' gefasst, d.h. als Wissen nicht

nur von grammatischen Regeln, sondern auch von Regeln des Gebrauchs, auf deren Basis dieses Wissen sozial angemessen anzuwenden und zu interpretieren ist. Zudem wird in der angewandten Linguistik Kompetenz als ein variierend ausgeprägtes Merkmal von Individuen begriffen, das als ‘Sprachkompetenz’, ‘Sprachfähigkeit’, ‘Sprachbeherrschung’, ‘Sprachstand’, ‘proficiency’, ‘language ability’ o.ä. in seinem Umfang messbar ist.

Auch in der Psychologie spielen die Eigenschaften von ‘kommunikativer Kompetenz’ und die Messbarkeit der individuellen Variation sprachbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten eine Rolle. Dabei wird allerdings ‘kommunikative Kompetenz’ in der Sozialpsychologie, z.B. bei Spitzberg (1988), verstanden als ein sozialer Eindruck, den ein Individuum hinsichtlich der Effektivität und der Angemessenheit der verwendeten sprachlichen Mittel bei seinem Interaktionspartner hinterlässt. Damit wird diese Kompetenz ausschließlich über wahrnehmbares Verhalten definiert. In der differentiellen Psychologie werden die Faktoren, die dem Sprachgebrauch zugrunde liegen, als Komponenten von Intelligenz beschrieben und als faktorenanalytisch gewonnene Konstrukte messbar gemacht.

Die Verschiedenheit dieser Konzeptionen von sprachbezogenem Wissen und der Fähigkeit, es bei der Bewältigung alltäglicher sprachlicher Aufgaben anzuwenden, stellt ein Problem dar für das Projekt, von dessen theoretischen Grundlagen dieser Beitrag berichtet. Ziel dieses Projektes ist es, ein Konzept zu entwickeln, das auf sprachtheoretischer Grundlage Grade des Erfolgs im analytischen wie produktiven Umgang mit Aspekten von Sprache fasst und es erlaubt, Individuen hinsichtlich solcher Grade zu unterscheiden sowie vorauszusagen, welchen Erfolg sie beim Umgang mit sprachlichen Phänomenen haben werden.¹ Dieses Konzept soll hier vorläufig mit ‘sprachliche Kompetenz’ bezeichnet werden. Seine genauere Definition ist Gegenstand von Abschnitt 3. Zuvor jedoch wird der nachfolgende Literaturbericht zeigen, dass eine solche konzeptuelle Klärung für die Ziele eines solchen Projekts notwendig ist.

2 Modelle von sprachlichen Fähigkeiten

Die ersten Vorstellungen von den Faktoren, auf denen konkretes Sprachverhalten basiert, wurden in der differentiellen Psychologie entwickelt. Schon Anfang des 20. Jahrhunderts argumentierte Spearman (1904), dass wie jedes intellektuelle Verhalten auch sprachliches Verhalten auf einen einzigen Faktor g – generelle Intelligenz – zurückzuführen ist. Im Verlauf des 20. Jahrhunderts wurde das spearmanische monofaktorielle Modell weiter differenziert. Mit dieser Differenzierung wurden auch explizit sprachbezogene Faktoren eingeführt, so zunächst bei Thurstone (1938), der sieben mentale Fähigkeiten unterschied, von denen zwei explizit verbal (d.h. sprachlich) waren, nämlich ‘verbales Verstehen’ und ‘verbale Gewandtheit’. In der Folge wurde g weiter in Teilfaktoren differenziert, die immer auch eine Zahl von verbalen Faktoren einschlossen, bis hin zu extrem komplexen Modellen der menschlichen Intelligenz

¹ Dieses Projekt ist entstanden aus einem Seminar zu „Sprachkompetenz und Sprachbegabung“, das die Autoren gemeinsam im Sommersemester 2006 an der Universität Erfurt durchgeführt haben. Anlass dieses Seminars war die Beobachtung, dass zahlreiche Studienanfänger der Sprachwissenschaft wie der Philologien wegen unzureichender sprachanalytischer Fähigkeiten und mangelnder Fremdsprachenkenntnisse scheitern. Dies legte den Gedanken nahe, ein Verfahren zu entwickeln, mit dem man vor Studienbeginn die Eignung von Studierenden für ein sprachwissenschaftliches oder philologisches Fach feststellen und sie entsprechend beraten kann. Die Bestimmung von Eignung oder Begabung für Sprache (und möglicherweise: deren Analyse) setzt logischerweise eine Bestimmung von „Sprachkompetenz“ voraus. Wir danken unseren Studierenden für Anregungen, die in diesen Beitrag eingeflossen sind.

wie dem *Structure of Intellect Model* von Guilford & Hoepfner (1971), von dessen insgesamt 150 Faktoren zahlreiche auf sprachliches Verhalten bezogen sind.

Auch in den Bereichen der angewandten Linguistik, die sich mit der Definition und Messung von sprachlichen Fähigkeiten befassen, lässt sich eine derartige Entwicklung zu immer weiter ausdifferenzierten Modellen beobachten. Als bahnbrechend für die Bestimmung fremdsprachlicher Fähigkeiten gilt die Arbeit von Carroll (1961), in der er die folgenden Aspekte als relevant unterscheidet:

- Auf der Ebene des sprachlichen Wissens die Kenntnis der Sprachstruktur und des Lexikons,
- auf der Ebene der Kommunikationskanäle die Fähigkeiten, Laute zu diskriminieren und zu produzieren, sowie Schriftsymbole in Laute und Laute in Schriftsymbole zu konvertieren,
- sowie schließlich auf einer Ebene, die man als 'Gewandtheit' bezeichnen könnte, die Geschwindigkeit und Genauigkeit von Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben.

Gegen dieses an den traditionell in der Fremdsprachendidaktik unterschiedenen vier Fertigkeiten orientierte und vergleichsweise komplexe Modell, das auch dem von Carroll & Sapon (1959) entwickelten Konstrukt der Fremdsprachenlernreignung zugrunde liegt, setzte Oller (1976) die Theorie einer monofaktoriellen allgemeinen Sprachfähigkeit. Ollers Theorie gilt jedoch inzwischen als Resultat eines statistischen Artefakts und damit als widerlegt (Vollmer & Sang 1983), und seither sind multikomponentielle Konzeptionen weithin akzeptiert (Carroll 1983, Bachman 1990).

Die Verbreitung solcher Konzeptionen verdankt sich vor allem der Sicht, dass Sprachenlernen primär den Erwerb kommunikativer Kompetenz bedeutet., und hier insbesondere der Definition von 'kommunikative Kompetenz' durch Canale & Swain (1980), die dafür die folgenden Komponenten als konstitutiv unterschieden:

- **Grammatische Kompetenz:** Kenntnis des Lexikons und der Elemente und Regeln des Sprachsystems
- **Diskurskompetenz:** Fähigkeit, Äußerungen zu einem bedeutungsvollem Ganzen zusammenzufügen
- **Soziolinguistische Kompetenz:** Kenntnis der soziokulturellen Regeln des Sprachgebrauchs
- und schließlich **Strategische Kompetenz:** Einsatz von Kompensationsstrategien zur Bewältigung von Ausdrucks- und Verstehensproblemen aufgrund unzureichender Sprachkompetenz.

Das Modell von Canale & Swain ist in großangelegte vergleichende Studien zur Entwicklung fremdsprachlicher Fähigkeiten eingegangen (Harley et al. eds. 1990). Es hat auch die Entwicklung von Tests zur Erfassung kommunikativer Fähigkeiten befördert, die charakteristischerweise Aufgaben verwenden, welche authentisch sind in dem Sinne, dass sie vom Probanden komplexen, meist interaktiven, Sprachgebrauch in einer ihm vertrauten Situation verlangen (Bachman 1990).

Konzeptionen fremdsprachlicher Fähigkeiten weisen oft noch wesentlich mehr Bestandteile auf als das Modell von Canale & Swain. So berichtet Cummins (1984) von Vorschlägen mit 64 verschiedenen Komponenten, und die Deskriptoren von sprachlichen Fähigkeiten des Ge-

meinsamen Europäischen Referenzrahmens, nach denen Lerner den verschiedenen Niveaustufen von Fremdsprachenkompetenz zugeordnet werden können sollen, gehen in die Hunderte (Council of Europe 2001).

Derartig ausdifferenzierte Modelle sind allerdings kaum noch einer empirischen Überprüfung zugänglich und verfehlen auch den Zweck theoretischer Modellierung, nämlich die Wirklichkeit mittels einer Reduktion auf entscheidende Merkmale zu erklären. Zudem legen Untersuchungen wie Vollmer (1982) oder Sasaki (1993) nahe, sprachliche Fähigkeiten sowohl mit generellen, allgemein-kognitiven und allgemein-sprachbezogenen Faktoren zu fassen als auch mit Komponenten, die spezifische sprachliche Eigenschaften fokussieren. Selbst wenn man konzediert, dass sich die individuelle Ausprägung sprachlicher Fähigkeiten nicht mit nur einem Faktor abbilden lässt, stellt sich deshalb die Frage, wie viele Komponenten für deren Erfassung notwendig sind, welche dies sind, und ob sie sich zu Komponenten höherer Ordnung zusammenfassen lassen.

Trägt man einzelne Befunde aus der Literatur zusammen, wird rasch offensichtlich, dass die Komponenten und Kriterien, auf deren Basis man sprachliche Fähigkeiten beschreiben und bewerten möchte, auch Aspekte berücksichtigen müssen, die nicht schon mit der bloßen Auflistung von Dimensionen einer kommunikativen Kompetenz gegeben sind. Mindestens die folgenden Aspekte spielen eine gewichtige Rolle:

- Die der Manifestation von sprachlichen Fähigkeiten zugrunde liegenden Prozesse, die auf die Art und den Gebrauch des sprachlichen Wissens Bezug nehmen:² Dies betrifft insbesondere die von Anderson (1983) eingeführte Unterscheidung von deklarativem und prozeduralem Wissen und die Beschreibung von Fortschritt im sprachlich gesteuerten Lernen als Prozeduralisierung, d.h. Automatisierung der Anwendung, von deklarativem Wissen.³
- Die Norm, an der sprachliche Fähigkeiten gemessen werden sollen (Hulstijn 2007): In Sprachstandstests bei Fremdsprachenlernern ist dies üblicherweise die Kompetenz des gebildeten Muttersprachlers der betreffenden Fremdsprache. Doch diesem Ideal – wie immer es auch zu definieren wäre – werden die meisten Lerner nicht einmal in ihrer eigenen Muttersprache gerecht: Sprecher einer Sprache variieren u.a. nach Bildungsstand und Lebenserfahrung beträchtlich in ihren sprachlichen Fähigkeiten.
- Nicht-sprachliches Wissen, allgemeine kognitive Fähigkeiten und Individuenmerkmale: Viele kommunikative Aufgaben lassen sich auch bei beschränkten sprachlichen Mitteln durch Rückgriff auf außersprachliches Wissen und inferenzielle Strategien bewältigen, und die Ausführung vieler kommunikativer Aufgaben ist abhängig von Persönlichkeitsvariablen wie Extrovertiertheit (Dewaele & Furnham 1999).
- Die individuelle nicht-sprachliche kognitive Ausstattung: Dazu gehört z.B. die Größe des Arbeitsgedächtnisses, die für die bei Sprachproduktion und -verstehen online verarbeitba-

² Dieser Gesichtspunkt spielt auch in der neueren Intelligenzforschung eine zunehmende Rolle. In ihr wurden in Entgegensetzung zu Konzeptionen wie dem *Structure of Intellect Model* Theorien entwickelt, die vom Messen einzelner Faktoren als Produkten von Intelligenz abrücken und stattdessen die intelligentem Verhalten zugrundeliegenden Prozesse zu erklären versuchen. Diese Theorien fokussieren auch den Aspekt der Entwicklung von Intelligenz. Z.B. Sternberg (1985, 1988) betont, dass Expertise durch Wissen und dessen Gebrauch (*knowledge and skill*) charakterisiert ist.

³ Die Automatisierung entspricht der Ebene im oben erwähnten Modell von Carroll (1961), die wir mit „Gewandtheit“ bezeichnet haben. In der Literatur zur Zweisprachenerwerbsforschung sind ähnliche Begriffspaare verbreitet, etwa „Wissen“ und „Kontrolle“ (der Sprachproduktion) bei Bialystok & Bouchard-Ryan (1985).

re Menge an Information entscheidend ist.⁴

- Metakognitive Strategien: Es hat sich z.B. gezeigt, dass die Fähigkeit, eine zweite Sprache zu erlernen, hoch mit der Fähigkeit korreliert, in der Erstsprache beim Lesen erfolgreich Zeichen phonologisch und orthographisch zu verarbeiten und Wörter zu erkennen (Sparks & Ganschow 2001). Es ist anzunehmen, dass mit der Erstsprache erworbene Strategien des Umgangs mit Sprache einen entscheidenden Einfluss auf den Zweisprachenerwerb haben.

Die beiden letztgenannten Punkte machen deutlich, dass sprachliche Fähigkeiten in der Erst- und einer Zweitsprache nicht voneinander unabhängig sind. Die meisten in der Angewandten Linguistik vorgeschlagenen Modelle sprachlicher Fähigkeiten richten sich jedoch ausschließlich auf die Beherrschung einer Fremdsprache und beziehen Fähigkeiten in der Erst- und Zweitsprache allenfalls punktuell aufeinander. Dies ist schon deshalb unbefriedigend, weil wenig erwartbar scheint, dass die sprachlichen Fähigkeiten eines Sprechers in einer Fremdsprache die in seiner Muttersprache überschreiten. Deshalb soll im folgenden ein einheitliches Konzept entwickelt werden, das es erlaubt, Aussagen über Grade der Beherrschung von Erst- und Zweitsprache zu machen.

3 Dimensionen der sprachlichen Kompetenz⁵

Wir stellen im folgenden ein Konzept von Sprachkompetenz vor, welches die Beherrschung einer Sprache – Mutter- oder Fremdsprache – durch ein Individuum modelliert und Ansatzpunkte für deren Quantifikation bietet. Es ist nach vier Dimensionen gegliedert:

- kognitive Ebenen der sprachlichen Kompetenz
- Ebenen der Allgemeinheit der Sprachkompetenz
- Modi der sprachlichen Kommunikation
- Flüssigkeit.

Diese sind wie folgt zu erläutern:

3.1 Kognitive Ebenen der sprachlichen Kompetenz

Sprachliche Kompetenz umfasst die in Tabelle 1 dargestellten beiden Bewusstseinssebenen der **prozeduralen** und der **reflexiven** (oder deklarativen) Kompetenz:

Tabelle 1. **Prozedurale und reflexive Sprachkompetenz**

Ebene	Beherrschung	Kompetenz	Gehalt
nieder	prozedural	Sprachfähigkeit	Fertigkeiten des Sprechens und Verstehens
höher	reflexiv	Sprachkenntnis	rekursive Reflexion auf Sprache

⁴ Nach Miyake & Friedman (1998) korrelieren individuelle Unterschiede in der Größe des Arbeitsgedächtnisses für die Verarbeitung der Erstsprache nicht nur mit Unterschieden in der Verarbeitung einer Zweitsprache, sondern erklären auch Unterschiede im Verlauf und Ergebnis des Zweitsprachenerwerbs.

⁵ Dieser Abschnitt deckt sich inhaltlich weitgehend mit Lehmann 2007, § 3.3.

Während prozedurale Sprachkompetenz die Fähigkeit umfasst, durch eine Sprache zu kommunizieren und die Welt zu begreifen, umfasst reflexive Sprachkompetenz deklaratives Wissen darüber, wie die Sprache organisiert ist, welche Rolle sie im menschlichen Leben spielt und wie und unter welchen Bedingungen sie funktioniert. So setzt z.B. die Fähigkeit, neben der nativen Variante Bayrisch zu sprechen, prozedurale Sprachkompetenz im Bayrischen voraus. Das Wissen, dass es sich in der Tat um den bayrischen Dialekt handelt und dass dieser das periphrastische Perfekt anstelle des einfachen Präteritums verwendet, stellt dagegen ein deklaratives Wissen dar. Sprecher unterscheiden sich in ihrer reflexiven Sprachkompetenz ganz ebenso wie in ihrer prozeduralen Sprachkompetenz.

Jemand kann reflexive Kompetenz in etwas haben, ohne gleichzeitig prozedurale Kompetenz zu besitzen. Im sprachlichen Bereich ist dies der typische Fall des professionellen Linguisten, der alles mögliche über eine bestimmte Sprache wissen mag, ohne jedoch im mindesten in der Lage zu sein, die Sprache auch zu sprechen. Diese Art von Wissen meint man allerdings gemeinhin nicht, wenn man von Sprachkompetenz spricht. Kern und Grundlage der Kompetenz in einer Sprache ist stattdessen eine Fertigkeit, also prozedurale Sprachkompetenz.

Die Beziehung zwischen Sprachfähigkeit und Sprachkenntnis ist in beiden Richtungen dynamisch, wie man am Spracherwerb verfolgen kann. Im Mutterspracherwerb erwirbt das Kind zunächst prozedurale Kompetenz in seiner Sprache. In Abhängigkeit von seinen intellektuellen Fähigkeiten kann seine Sprachtätigkeit in verschiedenem Maße durch Sprachkenntnis überwacht sein, die es in den Stand setzt, sowohl seine Sprachtätigkeit „online“ zu kontrollieren als auch „offline“ darauf zu reflektieren. In letzterem Falle wird reflexive Sprachtätigkeit auch metasprachlich genannt. Fortgeschrittene Ebenen von Sprachkenntnis werden i.a. bei der schulischen und akademischen Bildung erreicht. In einer solchen Entwicklung ist prozedurale Kompetenz primär und wird sekundär durch reflexive Kompetenz überwölbt. Die Sprachkompetenz von Menschen, die zu formaler Bildung keinen Zugang hatten, ist nicht selten auf prozedurale Kompetenz beschränkt. Es ist wichtig festzuhalten, dass dies nicht nur einen Mangel an metasprachlicher Reflexion impliziert; es impliziert auch engere Beschränkungen über die Operationen der Selektion und Kombination, die jeder Sprachtätigkeit zugrundeliegen.

Im gesteuerten Zweitspracherwerb (Lernen durch Unterricht) ist es häufig – wenn auch nicht notwendigerweise – andersherum: Der Lerner erwirbt zunächst Elemente des Sprachsystems auf der Ebene reflexiver Kompetenz. Das setzt ihn freilich noch nicht in den Stand, in der Sprache auch zu kommunizieren. Um das zu erreichen, muss er sein Wissen automatisieren oder prozeduralisieren, und zwar i.w. durch Übung. Hier kommt Flüssigkeit ins Spiel, die wir in einem eigenen Abschnitt (3.4) behandeln. Die Sprachkompetenz von Menschen, die zu wenig Gelegenheit hatten, die Sprache, in der sie unterrichtet wurden, zu praktizieren, ist oft auf reflexive Kompetenz beschränkt.

Das Fazit dieser Überlegungen ist:

- Ein ganzheitlicher Begriff von Sprachkompetenz darf sich weder auf Sprachkenntnis noch auf Sprachfähigkeit reduzieren, sondern muss beide umfassen.
- Bei jeglicher Analyse der Sprachkompetenz eines Individuums müssen die beiden Aspekte systematisch auseinandergehalten werden.

Diese Doppelnatur der Sprachkompetenz ist übrigens verantwortlich für den größten Teil des terminologischen Wirrwarrs, den wir oben konstatiert haben. Keiner der existenten Termini wie ‚Fähigkeit‘, ‚Kompetenz‘, ‚Wissen‘, ‚Kenntnis‘, ‚Fertigkeit‘ eignet sich von sich aus als

Oberbegriff, um beide Aspekte abzudecken. Wir legen daher fest, dass der Begriff ‚Sprachkompetenz‘ prozedurale und reflexive Kompetenz umfasst.

3.2 Ebenen der Allgemeinheit der Sprachkompetenz

Es sind zwei Ebenen der Allgemeinheit zu unterscheiden, die in Tabelle 2 verglichen werden.

Tabelle 2. Allgemeinheitsebenen in der Sprachkompetenz

Ebene	universal semiotisch	sprachspezifisch
definiert als	Fähigkeit, durch ein semiotisches System zu denken und zu kommunizieren	Beherrschung einer bestimmten Sprache einschließlich ihres Systems
wie besessen	hauptsächlich angeboren, teilweise erworben	erworben
unterscheidet	Mensch von Tier	Sprecher verschiedener Sprachen

Es ist hervorzuheben, dass sich die beiden Allgemeinheitsebenen zwar in allen Menschen unterscheiden lassen, beide Arten der Kompetenz jedoch relativ zum Individuum sind. M.a.W., es gibt zwar zweifellos eine menschliche Fähigkeit zur Sprache, aber Individuen unterscheiden sich in ihr gerade so, wie sie sich in anderen genetischen Eigenschaften unterscheiden. Da allerdings jegliche Sprachtätigkeit notwendigerweise in einer bestimmten Sprache stattfindet, lässt sich kein einzelner Zug der Performanz einer der beiden Ebenen zuweisen. Die beiden Ebenen klassifizieren also nicht Züge von sprachlicher Tätigkeit oder Verhalten, sondern sie unterscheiden sich bloß in der Allgemeinheit. Die universale semiotische Kompetenz gibt die Grundlage für jegliche einzelsprachliche Kompetenz ab.

Vom methodischen Standpunkt betrachtet, bezieht sich die oberste Frage bei der Einschätzung der Sprachkompetenz einer Person auf Qualität und Umfang ihrer semiotischen Kompetenz in funktioneller Hinsicht. Hier fragen wir nach den kognitiven und kommunikativen Problemen, die die Person, gleich mit welchen Mitteln, lösen kann. Auf einer niedrigeren Ebene der funktionellen Hierarchie ist die Frage, wie gut die Person ein gegebenes Mittel beherrscht, d.h. die Frage bezieht sich auf Qualität und Umfang ihrer Kompetenz in einer bestimmten Sprache, gleichgültig ob das ihre einzige, ihre Muttersprache, zweite oder dritte Sprache ist. Wir kommen am Ende des nächsten Unterabschnitts auf dieses methodische Problem zurück.

3.2.1 Universale semiotische Kompetenz

Sprachtätigkeit lässt sich charakterisieren als Erzeugung von Sinn durch wahrnehmbare Zeichen. Deshalb hat universale semiotische Kompetenz eine physiologische und eine mentale Seite. Die **physiologische Seite** umfasst Gaben, Fertigkeiten und Gewohnheiten, denen die Eigenschaften der Klarheit und Flüssigkeit gemeinsam sind (s. Abschnitt 3.4). Soweit die physiologische Ausstattung von den Modi (vgl. Abschnitt 3.3) unabhängig ist, betrifft sie die neurale Organisation der Sprachzentren im Hirn, insbesondere das Gedächtnis mit seinen diversen Abteilungen (Arbeits-, Kurz- und Langzeitgedächtnis). Weiter lässt sie sich anhand der Modi untergliedern:

Erzeugung

- Sprechen mit sorgfältiger Aussprache, ohne Sprechfehler wie Stottern, Lispeln, Stammelnen, in einer Geschwindigkeit innerhalb der Toleranzgrenzen, usw.
- Ordentlich und leserlich schreiben.

Verstehen:

- Hörverstehen mit hoher auditiver Differenzierung durch aufmerksames Zuhören und Einsatz von Perzeptionsstrategien usw.
- Gutes Leseverständnis.

Die **mentale Seite** der universalen semiotischen Kompetenz kann man (mit Coseriu 1988, Kap. 4.3.2) elokutive Kompetenz nennen. Die dieser zugrundeliegenden mentalen Fähigkeiten sind kognitiver und sozialer Natur. **Kognitive Kompetenz** umfasst Aspekte wie die folgenden:

- vernünftiges Denken: Lernen aus Erfahrung, Anpassung an die Umgebung, Kontrolle verschiedener kognitiver Domänen, Inferenzen unter Rückgriff auf Weltwissen (vgl. Coseriu 1988, Kap. 4.3.2); sprachreflexive („metasprachliche“) Kompetenz (vgl. § 3.1), Sprachbewusstsein;
- Kohärenz und Kohäsion des Denkens und der dieses manifestierenden Rede;
- Kreativität, Musikalität.

Soziale Kompetenz umfasst Fähigkeiten wie die folgenden:

- Empathie, Kontaktaufnahme, erfolgreiche soziale Interaktion;
- Kontrolle verschiedener kommunikativer Domänen, rhetorische Kompetenz: Angemessenheit zum (sprachlichen) Kontext und zur (außersprachlichen) Situation;
- Beherrschung der Konversationsmaximen.

Alle diese Fähigkeiten liegen jeder einzelsprachlichen Kompetenz eines Individuums zugrunde⁶ und sind in diese integriert. Wir betrachten nun die Beziehung zwischen der universalen und der sprachspezifischen Ebene unter theoretischem und methodischem Gesichtspunkt:

In theoretischer Hinsicht ist die Unterscheidung in erster Linie eine rationale oder notionelle. Auf der universalen Ebene werden all die oben genannten Fähigkeiten völlig unabhängig von der jeweiligen Sprache betrachtet, die das Individuum zur Erreichung seiner Ziele verwendet. Die Frage ist hier ausschließlich, inwieweit das Individuum diese überhaupt erreicht. Auf der sprachspezifischen Ebene treten dieselben Fähigkeiten nochmals auf, jetzt von sprach- und kulturspezifischen Konventionen überformt. Wenigstens einige von ihnen, z.B. Musikalität und Empathie, haben klärllich eine außersprachliche Grundlage. Weitere begriffliche Analyse mag ergeben, dass diese keine integralen Bestandteile der universalen semiotischen Kompetenz, sondern eher Vorbedingungen für sie sind.

Insoweit diese Fähigkeit sprachlicher Natur sind, können sie nur anhand einer bestimmten Sprache untersucht werden. Bei einer einsprachigen Person ist die gesamte universale Sprachkompetenz von einer einzigen sprachspezifischen Kompetenz absorbiert. Bei einer mehrsprachigen Person sind die beiden Allgemeinheitsebenen leichter auseinanderzuhalten: Einerseits korreliert die Leistung der Person in L1 mit ihrer Leistung in L2, denn keine von beiden kann besser sein, als die allgemeine Sprachfähigkeit der Person (und deren außersprachliche Grundlagen) zulassen. In diesem Sinne umfasst die universale Sprachkompetenz einer Person das, was den Kompetenzen in der von ihr beherrschten Einzelsprachen gemein-

⁶ Man kann plausiblerweise annehmen, dass sie i.w. das ausmachen, was man Sprachbegabung nennt.

sam ist. Auf der anderen Seite verfolgt eine mehrsprachige Person typischerweise verschiedene Ziele in verschiedenen Sprachen. In diesem Sinne umfasst ihre universale Sprachkompetenz die Vereinigungsmenge der kognitiven und kommunikativen Ziele, die sie in ihren Sprachen zu erreichen vermag.

3.2.2 Sprachspezifische Kompetenz

Sprachspezifische Kompetenz hat zwei Aspekte:

a) **Kompetenz im Sprachsystem** umfasst die folgenden Bestandteile:

- Phonetik, Phonologie: Orthophonie und Orthographie;
- Grammatik: Morphologie, Syntax;
- Lexikon: Vokabular, lexikalische Relationen, Wortbildung/Neologie;
- Diskurs: sprachspezifische Normen der Textstruktur.

b) **Variationskompetenz** betrifft die verschiedenen Dimensionen sprachlicher Variation. Sie involviert die Beherrschung der Norm bei gleichzeitiger Flexibilität in den Varietäten:

- soziolektal,
- dialektal,
- diaphasisch: mündliche und schriftliche Sprache, Stile und Register (Angemessenheit, Euphonie ...),
- diachronisch: modische vs. übliche vs. obsoletere Eigenschaften der Sprache.

Der hier angenommene Begriff des Sprachsystems ist im Vergleich mit dem entsprechenden Begriff der strukturalen Sprachwissenschaft relativ weit, weil er die Diskursebene einschließt. Ferner werden, anders als in anderen Konzeptionen, Semantik und Pragmatik nicht als separate Komponenten dieser Hierarchie behandelt. Vielmehr bilden sie die semantische bzw. pragmatische Seite der in a) [und b)] aufgeführten Komponenten. Weitere Unterteilung dieser Komponenten lässt sich ebenso wohl auf strukturelle wie auf semantische und pragmatische Kriterien gründen. Tut man letzteres, gelangt man zu einer Einteilung der Welt, die ein Sprecher mithilfe von Sprache schafft und mit der er interagiert, in **funktionale Domänen** bzw. Domänen des Sprachgebrauchs. Hier kommt u.a. die Gesamtheit der in einer Gemeinschaft konventionellen Sprechakte ins Spiel. Eines der Kriterien, nach denen Art und Umfang von jemandes Kompetenz in einer Sprache bemessen wird, besteht folglich gerade in den funktionalen Domänen, die er in dieser Sprache beherrscht. Dieser Maßstab erzeugt Unterschiede zwischen den Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft, aber auch zwischen den von einem mehrsprachigen Individuum beherrschten Sprachen.

3.3 Modi der sprachlichen Kommunikation

Die Modi sprachlicher Kommunikation (gelegentlich Sprachfertigkeiten genannt) werden definiert durch die Kommunikationskanäle und die Richtungen – aktiv/produktiv, passiv/rezeptiv oder beide –, in denen der Sprechakteilnehmer sie benutzt. Sie sind in Tabelle 3 zusammengefasst. Vermittlung kommt natürlich erst zum Zuge, wenn mehr als eine Sprache im Spiel ist.

Tabelle 3. **Modi sprachlicher Kommunikation**

Kanal	mündlich	schriftlich
Richtung		
Erzeugung	Sprechen	Schreiben
Verstehen	Hören	Lesen
Vermittlung	Dolmetschen	Übersetzen

Die Unterscheidung gemäß den vier oder sechs Modi liegt vielen Klassifikationen der Beherrschung einer Fremdsprache zugrunde, z.B. ACTFL (ed.) 1983. Zwar ist sie in gleicher Weise auf die Beherrschung der Muttersprache anwendbar. Aber es gibt theoretische und methodologische Gründe, dieser Klassifikation keinen allzu hohen Stellenwert beizumessen. In theoretischer Hinsicht nehmen die Modi sprachlicher Kommunikation – ob sie nun auf dem Kriterium der Richtung oder dem des Kanals basieren – eine ziemlich niedrige Position auf der mit Sprachkompetenz assoziierten Begriffshierarchie ein:

- Es sind Aspekte lediglich der prozeduralen, nicht der reflexiven Kompetenz.
- Sie betreffen nicht die kognitive, sondern lediglich die kommunikative Seite der Sprachkompetenz.
- Und selbst für diese sind sie relativ peripher, insofern sie mehr auf dem technischen Aspekt von Kanal und Richtung als auf dem sozialen Wesen der Kommunikation basieren.

In methodologischer Hinsicht haben Tests der rezeptiven Kompetenz von Probanden mit Validitätsproblemen zu kämpfen. Denn während Erzeugung sowie der Erzeugungsaspekt der Vermittlung direkt beobacht- und messbar sind, sind Verstehen und der Verstehensaspekt der Vermittlung dies nicht. Diesbezügliche Tests erfordern daher eine Reaktion des Probanden auf das Verstandene. Die jedoch involviert den Erzeugungsmodus. Daher ist es schwierig bis unmöglich, den rezeptiven Aspekt herauszupräparieren.

Während es also sicherlich für gewisse praktische Zwecke nützlich sein kann, die Leistung einer Person in einem bestimmten Modus von Tabelle 3 festzustellen, dürfte die Unterscheidung zur Beurteilung der Gesamtkompetenz einer Person in einer Sprache nachrangig sein. Für viele Zwecke kann man es einem Probanden anheim stellen, in welchem Modus er seine Kompetenz in einer Sprache unter Beweis stellen will.

3.4 Flüssigkeit

Eine Tätigkeit wird desto flüssiger ausgeführt, je höher der Durchsatz ausgeführter Einzeloperationen und je gleichmäßiger der Rhythmus ihrer Ausführung. Flüssigkeit kann also gemessen werden als Menge relevanter Einheiten pro Zeiteinheit und als Gleichmäßigkeit dieser Rate über eine längere Strecke oder als (niedrige) Zahl von Verzögerungen. Flüssigkeit als solche impliziert nicht Korrektheit. Da jedermann höhere Flüssigkeit in einer Tätigkeit erzielen kann dadurch, dass er die Ansprüche an die Korrektheit senkt, werden Flüssigkeitswerte erst vergleichbar, wenn deren Maß an einem festgesetzten Korrektheitswert geeicht ist.

Flüssigkeit spricht für Leichtigkeit der Performanz, also Fehlen von Anstrengung. Dies wiederum setzt einen hohen Grad an Automatisierung voraus. Flüssigkeit zu messen heißt daher, einen Aspekt der prozeduralen Kompetenz zu messen. Dies ist die systematische Position der Flüssigkeit in einer umfassenden Klassifikation der Aspekte von Kompetenz. Darauf auf-

merksam zu machen lohnt sich, denn es existieren Modelle für Sprachstandstests (z.B. Oller 1973:187), die ‘rate and general fluency’ als Messgröße auf derselben Ebene wie die Komponenten des Sprachsystems (wie in Abschnitt 3.2.2) ansetzen.

Andererseits lässt sich Flüssigkeit nicht der universalen semiotischen Kompetenz oder der sprachspezifischen Kompetenz allein zuordnen, sondern ist ein Aspekt von beiden. M.a.W., die Flüssigkeit, mit der jemand eine Sprache beherrscht, variiert im allgemeinen für die beherrschten Sprachen – und deshalb ist Flüssigkeit ein Aspekt sprachspezifischer Kompetenz. Und andererseits wird diese Flüssigkeit bestimmt und begrenzt von seiner universalen semiotischen Fähigkeit, denn Menschen unterscheiden sich in der Flüssigkeit, mit welcher sie Operationen der Kognition und Kommunikation im allgemeinen ausführen.

4 Zusammenfassung

Wir haben Sprachkompetenz entlang den folgenden Dimensionen aufgegliedert:

I. Kognitive Ebenen

- 1) Sprachfähigkeit
 - a) Kommunikationsmodi
 - b) Flüssigkeit
- 2) Sprachkenntnis

II. Ebenen der Allgemeinheit und Komponenten

- 1) Universale semiotische Kompetenz
 - a) Physiologische Fähigkeit
 - b) Elokutive Kompetenz
 - i) Kognitive Kompetenz
 - ii) Soziale Kompetenz
- 2) Sprachspezifische Kompetenz
 - a) Sprachsystemkompetenz
 - b) Variationskompetenz

Die beiden Gliederungen I und II kreuzklassifizieren i.w. miteinander. M.a.W., alle Ebenen und alle Bereiche der Sprachkompetenz, die in Gliederung II unterschieden werden, involvieren sowohl prozedurale als auch reflexive Kompetenz (I.1 und I.2).

Diese Klassifikation ist i.w. das Ergebnis von Deduktion. Daneben steht die empirische Frage, was in einer Sprachgemeinschaft oder überhaupt von Menschen als ein kompetenter Sprecher angesehen wird. Es ist zu erwarten, dass verschiedene Teilmengen der aufgeführten Fähigkeiten und Fertigkeiten in verschiedenen Sprachgemeinschaften verschieden gewichtet werden. Diese Frage zu untersuchen wäre ein lohnendes, wenngleich ambitiöses Projekt. In unserem Projekt beginnen wir in einem engeren Rahmen. Wir gehen einerseits deduktiv vor, indem wir auf theoretischer Grundlage den Begriff der sprachlichen Kompetenz in der Weise auffächern, wie wir es in Abschnitt 3 dargestellt haben, und ihn in Form einer Testbatterie operationalisieren, der wir eine größere Menge von Probanden unterziehen. Und wir gehen andererseits induktiv vor, indem wir die Ergebnisse dieser Tests auswerten und feststellen, wie die getesteten einzelnen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten miteinander korrelieren und wie sie ggf. zusammenhängen mit anderen kognitiven und sozialen Fähigkeiten der Probanden. Das Ziel ist es, einen empirischen Begriff von Sprachkompetenz zu bilden, der einerseits sprachtheoretisch begründet ist und den Zusammenhang der Sprachtheorie mit Theorien benachbar-

ter Gegenstände sichert, und der andererseits operationalisierbar ist zu dem Zweck, die Kompetenz einer Person in einer Sprache zu beschreiben, um diese z.B. in lebenspraktischen Fragen zu beraten.

Literatur

- American Council for the Teaching of Foreign Languages (ed.) (1983) *ACTFL proficiency guidelines*. Hastings-on-Hudson, NY: ACTFL Materials Center.
- Anderson, R.J. (1983) *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.
- Bachman, L.F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bialystok, E. & Bouchard-Ryan, E. (1985) Towards the definition of a metalinguistic skill. *Merrill-Palmer-Quarterly* 31,3, 229-251.
- Canale, M. & Swain, M. (1980) Theoretical bases for communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Carroll, J.B. (1961), Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students. In: Center for Applied Linguistics (ed.) *Testing the English Proficiency of Foreign Students*. Washington: Center for Applied Linguistics, 30-40.
- Carroll, J.B. (1983) Psychometric theory and language testing. In: Oller (ed., 1983), 80-107.
- Carroll, J.B. & Sapon, S. (1959) *The Modern Languages Aptitude Test*. San Antonio, Tx.: Psychological Corporation.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language. Its nature, origin, and use*. New York etc.: Praeger (Convergence).
- Coseriu, E. 1988, *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens*. Tübingen: Francke (UTB, 1481).
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1984). Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In Rivera, C. (ed.), *Language Proficiency and Academic Achievement*. Avon: Multilingual Matters, 34-43.
- Dewaele, J.-M. & Furnham, A. (1999) Extraversion: The unloved variable in applied linguistic research. *Language Learning* 43 (3), 509-544.
- Guilford, J. P. & Hoepfner, R. (1971) *The analysis of intelligence*. New York: McGraw-Hill (McGraw-Hill series in psychology).
- Harley, B. & Allen, P. & Cummins, J. & Swain, M. (1990) (eds.) *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hulstijn, J. (2007) The shaky ground underneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency. Erscheint in: *Modern Language Journal* 91
- Hymes, D. (1972) On communicative competence. In: J.B. Pride & J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269-285.
- Lehmann, Ch. (2007) "Linguistic competence. Theory and empiry." *Folia Linguistica* 41/2:000-000.
- Miyake, A. & Friedman, D. (1998) Individual differences in second language proficiency. Working memory as language aptitude. In: Healey, A.F. & Bourne, L.E. (eds.) *Foreign Language Learning: Psycholinguistic Studies on Training and Retention*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 339-364.
- Oller, J.W. (1973) Cloze tests of second language proficiency and what they measure. *Language Learning* 23:105-118.
- Oller, J.W. Jr. (1976) Evidence for a general language proficiency factor: an expectancy grammar. *Die Neueren Sprachen* 2: 165-174.
- Oller, J.W. Jr., (1983) (ed.) *Issues in Language Testing Research*. Rowley, MA: Newbury House.

- Sasaki, M. (1993) Relationships among second language proficiency, foreign language aptitude, and intelligence: A structural equation modelling approach. *Language Learning* 43 (3), 313-344.
- Sparks, R.L & Ganschow, L. (2001) Aptitude for learning a foreign language. *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 90-111.
- Spearman, Ch. (1904) General intelligence – objectively determined and measured. *American Journal of Psychology* 15, 201-293.
- Spitzberg, B. H. (1988). Communication competence: Measures of perceived effectiveness. In: C. Tardy (ed.), *A Handbook for the Study of Human Communication*. Norwood, NJ: Ablex, 67-105.
- Sternberg, R.J. (1985) *Beyond IQ -A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1988) Abilities are forms of developing expertise. *Educational Researcher* 27/ 3, 11-20
- Thurstone, L. L. (1938) *Primary Mental Abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vollmer, H.J. (1982) *Spracherwerb und Sprachkompetenz. Untersuchungen zur Struktur von Fremdsprachenfähigkeit*. Tübingen: Narr.
- Vollmer, H.J. & Sang, F. (1983). Competing hypotheses about second language ability: a plea for caution. In: Oller (1983), 29-79.