

# Sprachkompetenzen in Ausbildung und Beruf – Übergänge und Transformationen

## Einführung

### Kompetenz – ein Schlüsselbegriff der Angewandten Linguistik

Seit Dell Hymes den berühmten Begriff der kommunikativen Kompetenz einführte (1972, 1984), indem er Chomskys Dichotomie Kompetenz/Performanz aufnahm und neu prägte, wurde Kompetenz zu einem der Schlüsselbegriffe unserer Disziplin. Seit damals hat sich der Bedeutungsumfang des Begriffs auf alle Aspekte der Sprachverwendung ausgedehnt (man spricht von strategischer, pragmatischer, phonologischer, metalinguistischer Kompetenz), und der ursprüngliche Bezug zur Kommunikation ist damit in den Hintergrund gerückt. Heute beherrscht der Begriff der Kompetenz die pädagogischen und didaktischen Überlegungen zum schulischen und berufsbezogenen Sprachenlernen, so zum Beispiel im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat, 2001) oder im Schweizer HarmoS-Projekt, das beabsichtigt, Grundkompetenzen für die hauptsächlichsten wichtigsten Schulfächer zu definieren, darunter die Schulsprache und die Fremdsprachen (EDK/CDIP, 2011).

Jean-Paul Bronckart reflektiert in seinem Beitrag diese konzeptionellen Veränderungen und zeichnet insbesondere die Beeinflussung des Kompetenzbegriffs durch die Studien aus dem Feld der Arbeitssoziologie und der Berufs- und Erwachsenenbildung nach. Auch diese sind einer handlungsorientierten Perspektive verpflichtet, stützen sich aber auf gänzlich unterschiedliche theoretische Bezüge ab. Der Begriff der Kompetenz wurde in diesem Prozess modifiziert und differenziert, manchmal aber auch etwas verwässert (vgl. dazu ausführlich Durand & Filliettaz, 2009).

Häufig findet man in aktuellen Konzeptionen des Kompetenzbegriffs vor allem *deskriptive* Dimensionen wieder beispielsweise bei den monolingualen Kompetenzbeschreibungen (vgl. HarmoS: EDK/CDIP, 2011), bei der Bestimmung mehrsprachiger Kompetenzen (CARAP, 2011), bei der Beschreibung und Modellierung von berufsorientierten Aufgabenstellungen (ROME, 1993, etc.), bei lernorientierten Konzepten (aufgabenbasiertes Sprachenlernen, Neudefinition von Lernzielbeschreibungen als Kann-Beschreibungen) sowie in Beurteilungskontexten (Portfolios, Validierung von Kompetenzen usw.).

Da mit der zunehmenden Informations- und Dienstleistungsorientierung die sprachlichen Anforderungen im beruflichen Alltag wachsen, steigen allerdings die Ansprüche an die Schulen und an die Ausbildungsstätten für Lehrpersonen und rücken damit auch die Übergänge von der Schule ins Berufsleben ins

Blickfeld des gesellschaftlichen Interesses. Diskutiert wird vor allem, inwieweit sich Schulen durch geeignete curriculare Massnahmen präziser und konziser am Aufbau verschiedener kommunikativer Kompetenzen für den beruflichen Alltag beteiligen sollten. Für die Sprachwissenschaft als Grundlagendisziplin drängt sich eine eingehende Auseinandersetzung mit Sprachkompetenz und ihrer Modellierung geradezu auf.

Mit dem Kolloquium 2010 nahm die VALS dieses Desiderat auf und verfolgte das Ziel, "Sprachkompetenz in Ausbildung und Beruf" während dreier Tage zu diskutieren, einen Überblick über die aktuellen Forschungsergebnisse aus Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik zu geben und der Politik umsetzbare Lösungsvorschläge anzubieten. Das Kolloquium fokussierte dabei bewusst auf die schwierigen Übergänge.

Es ging nicht einfach darum, die Diskussion über die Begrifflichkeit wieder zu eröffnen, die natürlich ohne Ende geführt werden könnte. Absicht war vielmehr, sich mit der empirisch zugänglichen Sprachwirklichkeit auseinanderzusetzen, mit den Situationen, in denen Kompetenzen mobilisiert und eingesetzt werden, insbesondere mit Situationen, in denen Kompetenzen auffällig zu Tage treten, zum Beispiel gerade in Übergängen und bei den dabei notwendigen Neuorientierungen, die sich als Transformationen bestimmen lassen. Der Fokus der Tagung sollte – da das Zürcher Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik (ZHSF) die Gastgeberrolle übernahm – prioritär auf zwei Kontexte gerichtet sein, deren Relevanz für die Angewandte Linguistik besonders gross ist und die wenn möglich miteinander in Beziehung gebracht werden sollten: die Sprachkompetenzen im Unterricht auf der Sekundarstufe II, dem Gymnasium, der Mittelschule und der Berufsfach- und Berufsmaturitätsschulen sowie die Übergänge in den tertiären hochschulischen und fachhochschulischen Bereich einerseits sowie in die Welt der Arbeit und Berufe andererseits. Hier bieten sich Gelegenheiten der Veränderung, des sprachlichen Wandels und der Entwicklung, aber auch der Anverwandlung und sozialen Aneignung von Sprache.

### **Die Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff in verschiedenen Kontexten**

Im Kolloquium waren die Erörterung, Bestimmung und Modellierung von Sprachkompetenz und Sprachhandlungskompetenz immer zentral und Ausgangspunkt. Das Hauptinteresse war jedoch die Frage der "Übergänge und Transformationen". Hier sollten zudem auch aus linguistischer Sicht verschiedene Arten von Übergängen thematisiert werden: zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit oder zwischen Standard und Non-Standard, sowie Übergänge von monolingualen zu multilingualen Praktiken und Kontexten (beispielsweise durch den vermehrt auch gemischtsprachigen Unterrichtskontext an Schulen, Universitäten und Arbeitsplätzen).

Kompetenzen interessierten zudem als Zusammenhang zwischen theoretischen Konzepten und beobachteter "Realität", in der Frage der Operationalisierung, als Transfer von Theorie zu Praxis sowie als Differenz zwischen der Präsenz in der Face-to-face-Situation oder im formulierten Text zur Interaktionskonstellation in der Virtualität und beim E-Learning. Im Fokus standen dabei meist sprachliche und sich in der Kommunikation manifestierende Übergänge, wie sie sich zwischen verschiedenen Milieus oder Gruppen sowie zwischen Alters-, Entwicklungs- wie auch Schulstufen bemerkbar machen: von der Lehre zur Berufsausübung, von der Primarschule zur Sekundarschule, vom Gymnasium zur Universität. Hier können Kompetenzen sowohl als Parameter der Identitätsstiftung wie auch als Indikatoren für die möglicherweise ungleiche Verteilung von Ressourcen analysiert werden.

So wurden insbesondere drei Problemstellungen thematisiert:

- a) *Transformationen und Veränderungen der sozialen Kontexte*: Hier interessierte vor allem, welche Auswirkungen sozio-politische und -kulturelle Veränderungen haben auf die Sprachkompetenzen und den Umgang mit ihnen. Wie entwickeln sich Sprachkompetenzen in der Gesellschaft und wie begegnen ihnen politische Institutionen und Bildungseinrichtungen?
- b) *Individuelle und laufbahnbezogene Transformationen*: Im Vordergrund standen hier Übergänge, die Lernende auf verschiedenen Stufen und in verschiedenen biografischen Momenten durchlaufen. Wie wird Sprachkompetenz durch solche Übergänge beeinflusst und wie beeinflusst sie diese Übergänge? Wie beeinflussen schulische Curricula und ausserschulische Lernerfahrungen den Aufbau von Sprachkompetenzen?
- c) *Transformationen von Konzepten und Methoden*: Zentral waren hier die Transformationen von Sprachkompetenz, wie sie auf theoretischer und methodologischer Ebene im Bereich der Angewandten Linguistik zum Ausdruck kommen. Wie hat sich der Kompetenzbegriff, der in der Angewandten Linguistik seit den Siebzigerjahren diskutiert wird, gewandelt? Welche Entwicklungen werden schon heute sichtbar? Wie können dynamische Aspekte der Sprachkompetenz beschrieben und modelliert werden? Welche Instrumente müssen entwickelt werden, um die Dynamik der Sprachkompetenz erfassen zu können?

Das Kolloquium gab damit einen Einblick in aktuelle Forschung im Feld von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Einige Arbeiten können nun im hier vorliegenden Bulletin einem weiteren Publikum präsentiert werden.

### **Zu den zwei Bänden des Bulletins**

Nachdem am Kolloquium nahezu 200 Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftler teilnahmen, die in 5 Plenumsreferaten, 19 Sektionen und 37 Einzelreferate ihre Forschungsergebnisse zur Diskussion stellten, ver-

einen die beiden Bände nicht mehr als 15 im Double-Peer-Review-Verfahren ausgewählte Beiträge.

Die beiden Bände werden von den Beiträgen der HauptrednerInnen eröffnet. Beim ersten Band sind dies Jean-Paul Bronckart (Genf) und Katrin Lehnen (Giessen), beim zweiten Band Susanne Günthner (Münster).<sup>1</sup> Die Artikel wurden entsprechend ihrer thematischen Ausrichtung den Hauptbeiträgen zugeordnet. Alle Beiträge sind in den Sprachen verfasst, in denen auch die Referate gehalten wurden. Die beiden Bände sind daher gemischt französisch- und deutschsprachig.

### *Band I*

Der Beitrag von **Jean-Paul Bronckart** (*La formation aux compétences langagières: pour un réexamen des rapports entre langue et discours*) erörtert den Begriff der Kompetenz sowohl aus dem Kontext der Sprachwissenschaft wie aus dem Feld der Berufssoziologie. Er fokussiert die Widersprüche, die im Begriff der Kompetenz angelegt sind und betont den Bezug zu prozeduralen und handlungsbezogenen *Fähigkeiten*. Diese Modellierung problematisiert er, weil sie sich zu stark auf praktisches Umsetzungswissen ausrichte und Kenntnisse und Wissensbestände vernachlässige. So kommt er abschliessend zum Ergebnis, dass das Konzept der Kompetenz mit der Frage nach den Bedingungen für die Ausbildung von Sprachkompetenzen eine sozialpolitische Dimension erhält. Dies sieht er als eine Chance und Herausforderung, mit der der Kompetenzbegriff gerade im Hinblick auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und das schulische Lernen zu reflektieren wäre.

Im zweiten Eröffnungstext (*Medienspezifische Sprach- und Schreibkompetenz. Forschungsdesiderate und didaktische Perspektiven*) untersucht **Katrin Lehnen** das Feld der Schreibkompetenzen als Übergang, indem sie die Auswirkungen des Mediengebrauchs, insbesondere der "neuen" (digitalen) Medien und deren Möglichkeiten des Austausches und Partizipierens in der Schule in den Blick nimmt. Sie weist auf die Problematik der stereotypen Konzeptualisierung des Mediengebrauchs durch Lehrpersonen hin, die den Zugang zum grossen Feld didaktischer Nutzungen von Schreibmedien erschwert, obschon diese Neuen Medien die Handlungsspielräume aller Beteiligten erweitern könnten. Sie weist nach und zeigt an einer Reihe von Beispielen auf, wie die neuen Medien auch für die Schreibdidaktik lernwirksam genutzt werden könnten, indem beispielsweise Austausch- und Kooperationsaufgaben gerade mit dem "Tool" der Wiki sinnvoll umgesetzt werden könnten. Sie schliesst ihren Beitrag nicht ohne darauf hinzuweisen, dass eine eingehende Bestimmung der didaktischen Funktionen verschiedenster digitaler Schreibumgebungen noch zu leisten wäre.

---

<sup>1</sup> Zwei der Keynote-Referate können leider nicht in dieser Publikation erscheinen.

**Ecaterina Bulea** (*Compétence langagière et compétence professionnelle: éléments pour une approche intégrée*) stellt aus der Perspektive einer Handlungstheorie fest, dass in Definitionen beruflicher Kompetenz meist der Bezug zur Sprache fehlt, während sich gleichzeitig in neueren Ansätzen des Sprachenlernens eine immer stärkere Tendenz zur Handlungsorientierung zeigt. Daraus leitet sie eine methodologisch interessante "Interaktion" zwischen den beiden Domänen ab und kann zeigen, dass eine integrierte Konzeption der sowohl beruflichen als auch der sprachlichen Kompetenzen eine Option für eine Modellierung von Ausbildung sein könnte.

Zur Sprachkompetenz im beruflichen Alltag legt **Christian Efing** (*Gesprächskompetenz am Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Ausbildung*) erkenntnisreiche Untersuchungsergebnisse vor. Glaubt man nämlich den Einschätzungen aus Bildungsforschung und Wirtschaft, werden Schulabgänger durch das allgemein bildende Schulsystem nicht ausreichend und anwendungsbezogen genug auf die kommunikativen Anforderungen in der betrieblichen Ausbildung vorbereitet. Der Autor zeigt hingegen, dass ein ausbildungsvorbereitender Deutschunterricht nicht nur nicht in einem Gegensatz zu anderen pädagogischen Zielen (wie beispielsweise der Persönlichkeitsentwicklung) steht, sondern vielmehr der Förderung spezifischer Gesprächsfähigkeiten, wie auch der individuellen Persönlichkeitsentfaltung dient.

Die beiden nächsten Texte untersuchen die Schreibkompetenzen von Studierenden.

Der Text von **Bertrand Daunay** und **Dominique Lahanier-Reuter** (*Les genres d'écrits dans la formation supérieure: étude comparative en formation professionnelle d'enseignants et en formation universitaire générale*) untersucht auf der Basis einer Fragebogenerhebung mit Studierenden die Schreibpraxis von Studierenden aus fünf Fächern der Humanwissenschaften an einer Universität bzw. einer Lehrerbildungshochschule (IUFM). Dabei zeigen sich Unterschiede und Ähnlichkeiten der Genres der Texte, ihrer expliziten und impliziten Normen, aber auch zwischen den Hochschulen unterschiedliche Schreib- und Überarbeitungspraktiken der Studierenden sowie eine Differenz der Supportaktivitäten und deren Wirksamkeit. Die Autorinnen zeigen, dass die disziplinären und institutionellen Rahmungen beträchtliche Unterschiede in Schreibaufgaben, aber auch der Normvorstellungen und sogar der Schreibpraktiken hervorrufen. Die Autoren bemerken aber auch – in ähnlicher Art und Weise wie Efing –, dass bei Schreibaufgaben oder Textsorten, die zuvor nicht geübt werden, alle Studierenden unbeschleunigt der Institution (Universität oder IUFM) Probleme haben.

Der zweite Beitrag aus demselben Projekt von **Isabelle Delcambre** und **Dominique Lahanier-Reuter** (*Continuités et ruptures dans les pratiques d'écriture à l'université: l'exemple de cursus en Sciences Humaines*) bestätigt und ergänzt den ersten. Die Autorinnen weisen nach, welche Erwartungen die Ver-

treter verschiedener Fachgebiete (Geistes- und Humanwissenschaften) den Schreibenden an die Kompetenzen der Schreibenden haben. Einmal stellen sie fest, dass die Geisteswissenschaften, ein Schwergewicht auf Seminararbeiten und Textkommentare legen, wodurch sie eine Kontinuität zu den Textsorten aufweisen, die bereits auf der Sekundarstufe II geübt wurden. Demgegenüber fordert man in den Humanwissenschaften eine grössere Vielfalt an Textsorten, die zudem in ihrer Bestimmung und den Erwartungen an die Kompetenzen der Studierenden nicht im Detail geklärt werden. Diese Ergebnisse sprechen demnach für eine kontinuierliche Weiterführung der Schreibschulung auf Hochschulstufe, da simple und allgemeine Grund- oder Nachhilfekurse während des ersten Studienjahrs nicht genügen würden, um die Studierenden dazu zu bringen, sich die entsprechenden Normen und Praktiken anzueignen und sich somit in die Diskursgemeinschaft der Hochschule zu integrieren.

### *Band II*

Der zweite Band wird eingeleitet durch den Beitrag der Hauptreferentin **Susanne Günthner** (*Übergänge zwischen Standard und Non-Standard – welches Deutsch vermitteln wir im DaF-Unterricht?*). Sie zeigt auf, dass sich Lehrpersonen im Sprachunterricht durch die stark schriftbezogene Grammatikschreibung, ausschliesslich an einer schriftlichen Norm ausrichten würden und dabei die mündlichen Konstruktionen (als mündliche Normen) im Deutschunterricht unbekannt und deshalb weitgehend unreflektiert blieben. Auf diese Weise wird der Übergang zwischen Standard und Nonstandard gerade im DaF-Unterricht zu einem Problem, da die Schülerinnen und Schüler im Unterricht ein Deutsch lernen, das in dieser Form nicht gesprochen wird. In der Folge stellt sich die Frage, welches Deutsch in den Schulen vermittelt werden sollte? Sie legte nahe, dass selbst wenn die spezifisch mündlichen (aber grammatischen) Konstruktionen mit Bezug zur Schrift-Grammatik als Non-Standard wahrgenommen werden, diese als Formen, die einer mündlichen Norm ihren Platz im Deutschunterricht haben sollten.

**Lorenza Mondada** und **Florence Oloff** (*Gestion de la participation et choix de langue en ouverture de réunions plurilingues*) untersuchen die Sprachwahl bei internationalen Arbeitssitzungen auf der Basis detaillierter Beschreibung in der Tradition der Konversationsanalyse. Die Analyse zeigt, dass die Teilnehmenden die Sprachwahl in einem Prozess der Entscheidungsfindung durchführen, die in der Interaktion ausgehandelt und durch das Verhalten der Beteiligten gestützt wird. Der Vorsitzende orientiert sich z.B. in seinem körperlichen Auftreten (durch Blicke, Körperhaltung, Bewegung im Raum) gegenüber verschiedenen situativen Kategorien ein (wie z.B. "englischsprachig", "englischsprachig und das Französische verstehend", "frankophil" etc.). Jede Sprachenwahl steht in engem Bezug auf zur Teilnahme bzw. zum Weggang der einen oder

anderen Gesprächspartner. In Situationen, wo sich Probleme ergeben, werden nach alternative Lösungen gesucht und auf ihre Eignung getestet.

**Evelyn Ziegler** (*Subsistente Normen und Sprachkompetenz: ihre Bedeutung für den Deutschunterricht*) stellt fest, dass im Zentrum des Deutschunterrichts die Vermittlung der statuierten, präskriptiven Normen, nicht aber die Vermittlung der subsistenten, deskriptiven Normen steht. Hintergrund dieser Praxis ist die Wahrnehmung der subsistenten, d.h. allgemein gebräuchlichen Sprachformen primär als Abweichungen von der Standardnorm und als Indikatoren für einen lockeren Umgang mit statuierten Normen, wie dies Steinig/Huneke (2004: 147) ausführen. Dieser blinde Fleck der Deutschdidaktik erklärt sich vor allen Dingen daraus, dass die Normen der Schriftlichkeit mit den Normen der Mündlichkeit gleichgesetzt werden, und zwar auf allen Ebenen des Sprachsystems. Da die Schüler und Schülerinnen aber zu "flexiblen Sprechern" (Macha 1991) ausgebildet werden sollen, die ihren Sprachgebrauch situativ und funktional anpassen können, liegt es nahe, auch die subsistenten Normen zum Gegenstand des Deutschunterrichts zu machen. Dies ist umso nötiger, als die subsistenten Normen von heute die statuierten Normen von morgen sein können.

Der Beitrag von **Doris Grütz** (*Testen sprachlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden – Ergebnisse im Lichte sprachlichen Wandels*) geht in eine ähnliche Richtung. Sie beschreibt, auf welche Weise die Sprachkompetenz der (potenziellen) Studierenden der Pädagogischen Hochschule daraufhin geprüft wird, ob sie über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen, die sie befähigen erfolgreich in allen Fächern der Primar- und Sekundarstufe zu unterrichten. Die Prüfung testet einerseits formale Kompetenzen in den Bereichen der Grammatik, der lexikalischen Semantik und der Rechtschreibung, andererseits die Sprachverwendung in einem narrativen sowie deskriptiv-argumentativen Texten. Ihre Ergebnisse zeigen auf, dass bei gewissen Konstruktionen, gerade bei solchen die sich im Wandel befinden oder die eine Diskrepanz zwischen mündlichen und schriftlichen Normen aufweisen, eine Unsicherheit in der normativen Bewertung festgestellt werden kann. Diese schlägt sich in Tests als eine mangelnde Kompetenz beziehungsweise in einem schlechteren Testresultat nieder.

Die gross angelegte Studie von **Nora Dittmann-Domenichini, Jeannine Khan-Boi, Stephane Rösselet** und **Romano Müller** (*Sprache(n) – Schule(n) – Schulsprache(n). Ressourcen und Risikofaktoren auf dem Weg zu schulsprachlicher Kompetenz*) beschäftigt sich mit den sozialen Faktoren, die die schulische Sprachentwicklung von ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern beeinflussen und die in der Folge zu unterschiedlichen Leistungen führen. Weil Variablen wie die "Unterstützung durch die eigene Familie" ins Spiel gebracht werden, eröffnet die Studie ganz im Sinne einer Angewandten Linguistik interessante Perspektiven auf mögliche Massnahmen, die dazu bei-

tragen dürften, leistungsmässige Unzulänglichkeiten bei bestimmten ein- und mehrsprachigen SchülerInnengruppen zu beheben.

Dieser Beitrag steht im zweiten Band an einem Übergang zwischen Arbeiten, die die innersprachliche Variation behandeln sowie die Frage der angemessenen Berücksichtigung dieser Non-Standards in der Schule, und Beiträgen, die die sprachliche Variation in mehrsprachigen Kontexten untersuchen.

Der Beitrag von **Sophie Babault** (*Filières bilingues et trajectoire biographique des élèves: une continuité sociolinguistique? Le cas des filières bilingues francophones en Bulgarie*) analysiert die Wirkung des zweisprachigen Unterrichts auf den weiteren Bildungsverlauf der Schülerinnen und Schüler. (Die Längsschnittstudie bezog 346 ehemalige und gegenwärtige Schülerinnen und Schüler aus zweisprachigen frankophonen Programmen in Bulgarien ein.) Die Resultate legen nahe, dass eine soziolinguistische Kontinuität existiert zwischen der Sprache des bilingualen Zugs und ausserschulischen Praktiken, die sich für viele Schülerinnen und Schüler über das Ende der obligatorischen Schulzeit hinaus erstreckt. Darüber hinaus etabliert sich ein Zusammenhang zwischen dem Besuch des zweisprachigen Zugs und dem weiteren tertiären Bildungsverlauf der Schülerinnen und Schüler: Ein Teil von ihnen wählt im Anschluss an die Mittelschule einen französischsprachigen Studiengang (Wirtschaft, Chemie o.Ä. auf Französisch) oder nimmt ein Studium in einem frankophonen Gebiet auf.

Der darauffolgende Artikel von **Sylvie A. Lamoureux** (*D'élève à étudiant: identité et compétences linguistiques et expériences de transition de jeunes francophones en milieu minoritaire en Ontario (Canada)*) untersucht eine ähnliche Konstellation, jedoch in einem gänzlich unterschiedlichen Kontext und mit einem methodologisch verschiedenen, einem ethnographischen Zugang. Sie befasst sich mit den Folgen einer frühen zweisprachigen Ausbildung für die späteren Bildungsverläufe von jungen französischsprachigen OntarierInnen, die im Übergang von der französischsprachigen Sekundarstufe in zweisprachige oder anglophone nachobligatorische Bildungsinstitutionen prägend ist. Die Autorin stellt diese Kontinuität, die sich als eine Konsequenz der Schuwahl etabliert, in einen Zusammenhang mit sprachlich konstituierter Identitätsbildung.

Mit ebenso praxisnahen Zielen und auf der Basis der Schreibprodukte von Schülerinnen und Schülern entwerfen **Ulrike Behrens** und **Michael Krelle** (*Schülertexte beurteilen im Licht von Bildungsstandards, Kompetenzrastern und Unterrichtsalltag*) ein Modell der schriftlichen Sprachkompetenz auf der Sekundarstufe I und entwickeln auf dieser Basis Kategorien, die es erlauben, Schülertexte zuverlässig und kriterienorientiert zu beurteilen. Dieser Ansatz gibt den Lehrpersonen konkrete und nützliche Handreichungen für die Bewertung und macht zudem für die Schülerinnen und Schüler transparent(er), was von ihnen im schulischen Schreiben verlangt wird und in welchen Bereichen

sie allenfalls grössere Anstrengungen unternehmen müssen, um zu reüssieren. Mit dieser konkretisierenden Methode wollen die Autorin und der Autor die allzu vagen und allgemeinen Formen der Bewertung vermeiden und überwinden, die (die SchülerInnen) vermuten lassen, es gäbe eine Art "Eigentliches" im Text drin unabhängig von der Motivation und den konkreten Kontexten, die das Schreiben erst bestimmen. Indem Behrens und Krelle den Akzent auf die Kontextualisierung des Schreibens und die mit ihm zusammenhängenden Normerwartungen legen, schliessen sich der Perspektive anschliessen, die auch in den beiden Beiträgen von Daunay/Lahanier-Reuter verfolgt wird.

Schliesslich präsentiert **Annika Kolb** (*Sprachliches Können demonstrieren – Lernaufgaben für die Primar- und Sekundarstufe*) erste Ergebnisse aus einem Entwicklungsprojekt, das sich um den Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe in Deutschland kümmert. Im Zentrum ihrer Arbeit steht die Entwicklung von Lernaufgaben für den Englischunterricht, die sich einerseits für die Diagnostik der in der Primarschule erworbenen Kompetenzen eignen und die andererseits die Zusammenarbeit und die methodische Kontinuität zwischen den Schulstufen sichern helfen. Die Schwierigkeiten des Übergangs von einer Schulstufe zur anderen zeigen sich besonders in den *unterschiedlichen Lehr- und Lernkulturen*. So besteht zum Beispiel das Risiko, dass die in der Primarschule erworbenen, meist guten Hörverstehenskompetenzen und Aussprachefertigkeiten auf der Sekundarstufe nicht wahrgenommen oder sogar nicht gewürdigt und bewertet werden. So formuliert die Autorin das Desiderat, für die Herstellung von grösserer Kohärenz sei die Kooperation zwischen den am Stufenübergang beteiligten Lehrpersonen zu fördern, so dass und damit ein Ausgleich geschaffen werden könnte zwischen den unterschiedlichen didaktischen Ansätzen der Primar- und Sekundarstufe.

### **Versuch einer Bestandesaufnahme**

Die beiden Bände des Bulletins berühren damit nicht einzig die Frage nach der Kompetenz sondern auch daraus hervorgehende Fragen nach dem Verhältnis zwischen Theorie und Praxis, nach den verschiedenen Modalitäten des Übergangs und nach der Berücksichtigung neuer Kommunikationsbedingungen, die letztlich als eine Konsequenzen auch für die Identitätsbildung von Bedeutung sind.

Eine breite Palette der eingereichten Beiträge, die in diesen zwei Bänden veröffentlicht sind, bestätigt zudem die soziokulturelle Einbindung der Prozesse des Kompetenzaufbaus, der Entwicklung von Kompetenzen und des Gebrauchs dieser Kompetenzen, welche von verschiedensten Faktoren wie z.B. den Schulstufen, den Typen der Ausbildungsgänge, den Fächern, den Medien und Hilfsmitteln der Kommunikation (neue Medien, Schrift/gesprochene Sprache), dem familiären Umfeld, der Organisation der Interaktion etc. beeinflusst werden. Das Zusammenspiel all dieser Elemente ist ausserordentlich komplex und in der Komplexität noch nicht beschrieben

oder modelliert. So muss auch kritisch konstatiert werden, dass ein gewisser Mangel an Daten, Modellen und Instrumenten besteht, die es uns erlauben, würden, die Variationsbreite der Veränderungen im Verlauf des Erwerbs oder – nicht zu vergessen – des Verlusts von Kompetenzen besser zu erfassen.

Die Beiträge bieten allerdings eine reiche Fülle an neuen Erkenntnissen, die zusammenfassend folgendermassen skizziert werden können.

1. Der Kompetenzbegriff erfährt in manchen Beiträgen eine kritische Betrachtung, die die politische, soziale und ökonomische Dimension des Konzepts in den Vordergrund rückt. So müssten immer dann, wenn Kompetenzen als Standards definiert werden, die bestimmte Gruppen von Lernenden als Ziele erreichen sollen, auch Wege aufgezeigt und Mittel geboten werden, die es ermöglichen, diese Ziele zu erreichen. Kompetenzstandards werden nicht selten zu einem Instrument, bestimmte Mitglieder einer Gemeinschaft auszuschliessen, da diese die verlangten Kompetenzen nicht beherrschen beziehungsweise die Referenzziele nicht erreicht haben. Es zeigt sich eine Notwendigkeit, den Begriff insbesondere aus sozialpolitischer Sicht zu problematisieren, um sich des Interpretationsspielraums bewusst zu werden und eine kritische Haltung zu fordern.
2. Die Texte bringen auch den Reichtum der Kontexte zu Tage, mit denen sich die Angewandte Linguistik auseinandersetzt. Neben dem Sprachunterricht, der ein bewährtes Objekt der Analyse darstellt, wurden verschiedene andere Bereiche untersucht: Arbeitssitzungen in mehrsprachigen Situationen, Institutionen der Lehrer- und Lehrerinnenbildung, Universitäten etc. Das Feld der angewandten Sprachforschung ist noch weit, besonders vermutlich in einem mehrsprachigen Land wie der Schweiz, die zuweilen sogar als prädestiniertes Modell für derartige Untersuchungen angesehen wird und nur darauf zu warten scheint, noch eingehender unter die Lupe genommen zu werden.
3. Aus methodologischer Sicht scheinen neue Richtungen zu entstehen, die nicht nur darauf abzielen, die Kompetenzen zu beschreiben, die in einer bestimmten Zeit erreicht werden können oder sollen, sondern auch zu verstehen suchen, unter welchen Bedingungen sie entwickelt werden können und in welchen Kontexten sie allenfalls in Erscheinung treten. So werden beispielsweise Sprachbiografien dazu verwendet, Spuren sprachlicher Lernerfahrungen über eine längere Zeitspanne zu dokumentieren. Andere Beiträge greifen auf originelle Ansätze zurück: Vergleiche zwischen Lernenden unterschiedlicher Kompetenzniveaus, die zunehmend komplexere Diskursstrukturen von einem Niveau zum anderen aufzeigen; eine Studie des Übergangs zwischen Sekundarschule und Hochschule mittels einer ethnographischen Methode, die sich über mehrere Jahre erstreckt; Hinwendung der Forschungsarbeit zu neuen Studienobjekten wie der Medienkompetenz, der visuellen Literalität (die visuellen Modalitäten der Sprache

und des Wissens bzw. der Konzepte), welche eine unumgängliche Rolle einzunehmen scheint in der Wirklichkeit des Klassenzimmers, der Lehrmittelentwicklung und der Lehrpläne.

4. Einen besonders wichtigen Beitrag zur allgemeinen Theorie der Kompetenzen liefern die Texte, welche die starke Verbindung zwischen Kompetenzen und den Kontexten betonen, in denen sie mobilisiert werden und in denen sie als Performanz erst sichtbar werden. Sie müssten uns eigentlich wappnen gegen die Versuchung, den Kompetenzbegriff zu verdinglichen und uns einladen, über die Bedingungen und Kontexte nachzudenken, die das Auftreten und die Entwicklung von Kompetenzen erst fördern, dies sowohl bei Lernenden als auch bei Arbeitenden.
5. Schliesslich befassen sich einige Artikel mit der Entwicklung von Lernmaterialien, Werkzeugen und anderen Ressourcen für den Gebrauch in Schulen oder anderswo für das individuelle Lernen. Diese Beiträge erinnern unter anderen an das grosse A im Namen der organisierenden Vereinigung VALS-ASLA, dem A in der Angewandten Linguistik mit anderen Worten.

Auch wenn einige wesentliche Fragen der Grundlagenforschung noch weit davon entfernt sind, eine befriedigende Antwort zu finden, braucht das Feld der Praxis diese langsame und sorgfältige Arbeit, wenn sie den kompetenzorientierten pädagogischen und didaktischen Ansätzen Nachhaltigkeit verschaffen soll. Die Angewandte Linguistik spielt in dieser Hinsicht eine Schlüsselrolle, wenn sie sich dafür einsetzt, den Graben zwischen Forschung, Anwendung und dem alltäglichen Geschäft der Bildung zuzuschütten. Die zwei vorliegenden Bände des Bulletins nehmen einige der starken Momente des VALS-ASLA-Kolloquiums 2010 auf und zielen darauf ab, den Austausch zwischen diesen Domänen mittels Denkanstössen anzuregen. In der Tat arbeiten einige der Autorinnen und Autoren selbst an (Fach-) Hochschulen, unter anderem mit dem Mandat, Lernmaterialien für Unterricht und Weiterbildung zu entwickeln. Es bleibt also zu hoffen, dass der Austausch tatsächlich und weiterhin stattfindet und damit zur Transformation und Verbesserung verschiedener der angesprochenen Bereiche der Ausbildung und der Berufsausübung beizutragen vermag.

Jean-François de Pietro, Institut de recherche et de documentation pédagogique, Neuchâtel

Ingrid de Saint-Georges, Université du Luxembourg

Aleksandra Gnach, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften

Daniel Stotz, Pädagogische Hochschule Zürich

Eva Lia Wyss, Universität Zürich