

KOMPETENZEN UND SKILLS – WIE HÄNGT DAS ZUSAMMEN?

Eike Thürmann

Vorbemerkungen bezüglich einer nicht zu bewältigenden terminologischen Aufgabe

„Skill“ und „Kompetenz“ gehören zweifellos zu den amöbenhaften Wörtern, also Wörter mit extrem weiter Verbreitung und fehlender Kontur bzw. Struktur. Es sind semantische Wechselstierchen, die ihre Gestalt laufend ändern und deren Zellkern kaum auszumachen ist.



Ich muss in schlechter mentaler Verfassung gewesen sein, als ich zugesagt habe, diese beiden Begriffe zum Mittelpunkt meines Vortrags zu machen und dann auch noch die sachlogischen Bezügen zwischen ihnen aufklären zu wollen. Nur nebenbei als Beleg: Google liefert 11 Mio Dokumente zu „Kompetenz“, 25 Mio für „competence“, 104 Mio für „skill“. Auch in der Verknüpfung mit „language“ überschreitet Google noch die Mio-Grenzen für „skill“.

So werden Sie verstehen, dass ich das übliche akademische Verfahren nicht wählen kann, nämlich die

zentralen Begriffe meines Vortrags systematisch in ihrer historischen Entwicklung wie auch in ihrer Zuspitzung auf das Lehren und Lernen von Sprachen abzuklären. Viel mehr gilt es zu fragen, warum diese beiden Begriffe, die wir inzwischen mehrere Jahrzehnte lang unbekümmert und wie selbstverständlich in unserer Profession verwenden, zum Thema, also anstößig werden. Was ist passiert, damit Abgrenzungen und Zusammenhänge zwischen den beiden Begriffen der Erläuterung bedürfen?

Ich glaube, dass der durch die großen internationalen Schulleistungsvergleiche ausgelöste Paradigmenwechsel in unserem deutschen Bildungssystem zu output- oder outcome-Orientierung und damit die Setzung von Standards und ihre Überprüfung zu einer Situation geführt haben, in der alle Fächer und Lernbereiche herausgefordert sind, grundlegende fachdidaktische Positionen zu überprüfen, also auch die Fremdsprachen. Vielleicht ist das auch Anlass, über Perspektiven für die Weiterentwicklung des Englischunterrichts nachzudenken.

Allgemein-pädagogische und fremdsprachendidaktische Kompetenzkonzepte

Die aktuelle Ausrichtung des Schulwesens in Deutschland auf Standards und Kompetenzen hat die meisten Fächer und Lernbereiche didaktisch schwer erschüttert. Werden sie dadurch doch gezwungen, curriculare Stoff- und Themenkataloge aufzugeben bzw. in eine funktionale Verbindung zu Fähigkeiten zu bringen, die junge Menschen erwerben sollten, um lebenspraktische außerschulische Aufgaben und Anforderungen bewältigen und um ihren Bildungsprozess erfolgreich fortsetzen zu können. Mathematik und die naturwissenschaftlichen Fächer sind in einem Prozess grundlegender Umorientierung, die von der akademischen Abbilddidaktik zu einem lernbereichsspezifischen Beitrag zu einer anschlussfähigen und lebensbedeutenden funktionalen Grundbildung (*literacy*) führt. Dieser hat längst auch die Didaktiken der gesellschaftswissenschaftlichen und der ästhetisch-kreativen Fächer erfasst. Dabei geht es weniger um den Positivismus-Streit, ob sich das Erreichen von Bildungszielen/Standards objektiv überprüfen lässt bzw. ob Standards und ihre Überprüfung im Einklang mit dem Bil-

dungsauftrag des jeweiligen Faches/Lernbereichs stehen.¹ Viel wichtiger ist die grundsätzliche Vermessung der didaktischen Welt unter der Fragestellung, was Schülerinnen und Schüler wie lernen müssen, um den Herausforderungen der Zukunft gewachsen zu sein, also welche Kompetenzen sie erwerben müssen. Das ist mit Kompetenzorientierung und auch mit *literacy* in der gegenwärtigen Situation nach der PISA-Wende in Deutschland ebenso gemeint wie in den anglo-amerikanisch geprägten Bildungssystemen bzw. wie im bildungspolitischen Diskurs, den die OECD führt.

Den Fremdsprachenunterricht hat diese neue Kompetenzorientierung nicht erschüttert, da der Kompetenzbegriff seit der „kommunikativen Wende“ in den frühen 70’er Jahren für die Fachdidaktik konstitutiv ist.² Vergewissern wir uns: Bis zu diesem Zeitpunkt dominierte der Instruktivismus behavioristischer Art im Fremdsprachenunterricht mit dem Primat der Habitualisierung von kommunikativen und durchaus isoliert trainierbaren bzw. konditionierbaren Fertigkeiten (*skills*). Der mit der kommunikativen Wende verbundene Kompetenzbegriff eröffnete dem Fremdsprachenunterricht eine neue Komplexität, denn die Fähigkeit kommunikativ zu handeln impliziert lernerseitig subjektive Aspekte (e.g. Dispositionen, Motivation, Strategien), wirklichkeitsbezogen die Berücksichtigung soziokultureller Faktoren und schließlich kommunikationsbezogen die Berücksichtigung von Diskursaspekten (Register, Textualität, etc.). Und so strukturierte man schon Anfang der 80’er Jahre kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht in mehrere Teilkompetenzen:

- Grammatische oder linguistische Kompetenz
- Soziolinguistische Kompetenz
- Diskurskompetenz
- Strategische Kompetenz
- Sprachlernkompetenz.

Wie verhält sich nun dieses fremdsprachendidaktische Kompetenzkonzept zu dem allgemeinen Kompetenzkonzept der sog. Klieme-Studie³, das die gegenwärtige curriculare Diskussion dominiert? Fassen wir die bestimmenden Merkmale dieses neuen Konzepts zusammen:

- Nach Weinert (2001, S. 27f.) versteht man Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.⁴
- Kompetenzen bzw. Kompetenzanforderungen werden systematisch in Kompetenzmodellen geordnet, die Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen darstellen.
- Kompetenzen greifen nicht auf Listen von Lehrstoffen und Lerninhalten zurück, um Bildungsziele zu konkretisieren. Es geht vielmehr darum, Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich zu identifizieren. Kompetenzen spiegeln die

¹ Vgl. dazu u.a. die Beiträge in dem Sammelband von Bausch et al. (2003)

² Vor allem: Hans-Eberhard Piepho. [Kommunikative Kompetenz](#) als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht

³ Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003)

⁴ Der Begriff von „Kompetenzen“ ist daher ausdrücklich abzugrenzen von den aus der Berufspädagogik stammenden und in der Öffentlichkeit viel gebrauchten Konzepten der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz. Kompetenzen werden hier verstanden als Leistungsdispositionen in bestimmten Fächern oder „Domänen“

grundlegenden Handlungsanforderungen, denen Schülerinnen und Schüler in der Domäne ausgesetzt sind.

- Ein Kompetenzmodell unterscheidet Teildimensionen innerhalb einer Domäne (also z.B. Rezeption und Produktion von Texten, mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch), und es beschreibt jeweils unterschiedliche Niveaustufen auf solchen Dimensionen. Jede Kompetenzstufe ist durch kognitive Prozesse und Handlungen von bestimmter Qualität spezifiziert, die Schüler auf dieser Stufe bewältigen können, nicht aber Schüler auf niedrigeren Stufen.
- Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.
- Ausgehend von den Kompetenzbeschreibungen werden Aufgaben entwickelt, die prüfen, ob eine Person das angestrebte Ergebnis oder Handlungspotential entwickelt hat. Entsprechende Testaufgaben können allerdings nicht einfach aus den Kompetenzbeschreibungen „abgeleitet“ werden. Sie müssen generiert und auf ihre Validität hin geprüft werden. Mit entsprechenden geeigneten Testverfahren (*assessment*) kann das erreichte Kompetenzniveau erfasst werden.

Drei Kategorien von Schlüsselkompetenzen

Der konzeptuelle Rahmen des DeSeCo-Projekts teilt Schlüsselkompetenzen in drei Kategorien ein. Erstens sollten Menschen in der Lage sein, verschiedene Medien, Hilfsmittel oder Werkzeuge (Tools) wie z.B. Informationstechnologien oder die Sprache wirksam einzusetzen. Sie sollten diese „Tools“ gut genug verstehen, um sie für ihre eigenen Zwecke anpassen – interaktiv nutzen zu können. Zweitens sollten Menschen in einer zunehmend vernetzten Welt in der Lage sein, mit Menschen aus verschiedenen Kulturen umzugehen und innerhalb sozial heterogener Gruppen zu interagieren. Drittens sollten Menschen befähigt sein, Verantwortung für ihre Lebensgestaltung zu übernehmen, ihr Leben im größeren Kontext zu situieren und eigenständig zu handeln.



Damit wird auch klar, dass sich die Klieme-Studie und das Kompetenzkonstrukt für nationale Bildungsstandards in Deutschland und ihrer Überprüfung deutlich von einem Kompetenzkonstrukt unterscheidet, das in der Berufs- und Arbeitswelt, in der beruflichen Bildung und in einer größeren Zahl von allgemeinbildenden Lehrplänen der Bundesländer existiert

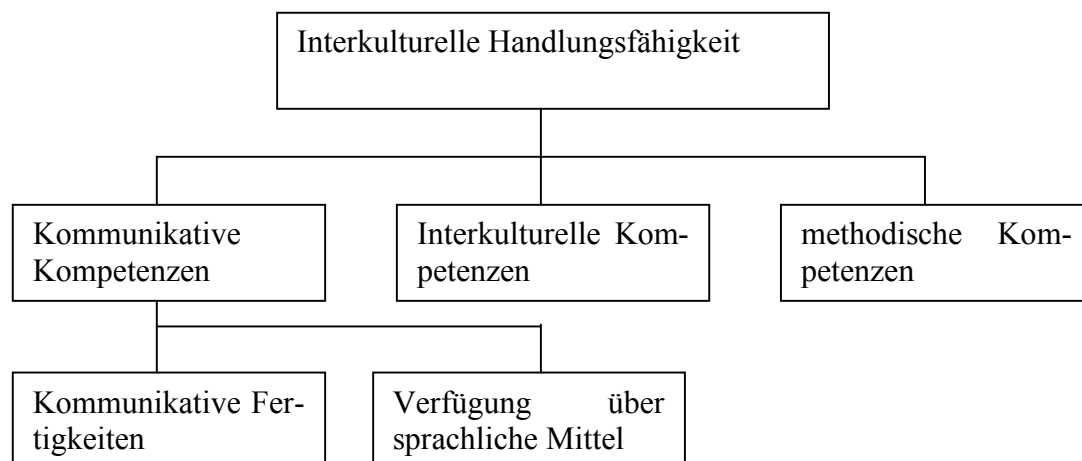
und eine Kategorisierung von Teilkompetenzen anstrebt wie Fach-/Sachkompetenz, Human-/Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz. Hier – wie in dem nebenstehenden Beispiel des deseco-Projekts der OECD⁵ – werden allgemeine und weitläufig transferierbare Fähigkeiten von den Inhalten getrennt. Davon distanziert sich die Gruppe um E. Klieme explizit.

Werfen wir nun einen Blick auf die Bildungsstandards der KMK für den Mittleren Schulabschluss, die mehr oder minder nach diesem Kompetenzkonzept verfasst wurden:

Leitziel

Offensichtlich ordnen die KMK-Bildungsstandards die im Fremdsprachenunterricht zu erwerbenden Kompetenzen funktional einem Leitziel zu, das weit über die kommunikativen Kompetenzen i. e. S. hinausgeht: Der Englischunterricht ist in besonderer Weise dem allgemeinen Bildungsziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit und damit auch der Anbahnung von individueller Mehrsprachigkeit und der Anschlussfähigkeit des Sprachenlernens verpflichtet. Mit dieser von Klieme *et al.* geforderten Ausrichtung der Domänen/Fächer an den allgemeinen Zielen schulischer Grundbildung können nun die Subdomänen und die Struktur des Faches abgeleitet werden:

⁵ <http://www.deseco.admin.ch/>



Fachstruktur; Bereiche des Faches

Und so werden in den Bildungsstandards der KMK konsequenterweise die Bereiche für die

Funktionale kommunikative Kompetenzen	
Kommunikative Fertigkeiten	Verfügung über die sprachlichen Mittel
<ul style="list-style-type: none"> • Hör- und Hör-/Sehverstehen • Leseverstehen • Sprechen <ul style="list-style-type: none"> – an Gesprächen teilnehmen – zusammenhängendes Sprechen • Schreiben • Sprachmittlung 	<ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz • Grammatik • Aussprache und Intonation • Orthographie
Interkulturelle Kompetenzen	
<ul style="list-style-type: none"> • soziokulturelles Orientierungswissen • verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz • praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen 	
Methodische Kompetenzen	
<ul style="list-style-type: none"> • Textrezeption (Leseverstehen und Hörverstehen) • Interaktion • Textproduktion (Sprechen und Schreiben) • Lernstrategien • Präsentation und Mediennutzung 	

erste Fremdsprache abgeleitet. Es kommt dabei zu keinen wesentlichen Überraschungen, wohl aber zu einigen neuen Akzentuierungen und curricularen Darstellungsformen. Entfaltet wird eine einfache vertraute Struktur, in der möglicherweise Manche den Bereich „Umgang mit Texten“ vermissen mögen, der hier jeweils „Leseverstehen“ und den methodischen Kompetenzen subsumiert ist. Neue Akzente lassen sich für folgende Felder ausmachen:

- der Fertigkeitensbereich „Sprachmittlung“, der so in den Lehrplänen einiger Bundesländer bisher nicht vertreten war
- die Unterteilung des Fertigkeitensbereichs „Sprechen“ in „an Gesprächen teilnehmen“ und „zusammenhängendes Sprechen“, wie es vom GeR vorgegeben ist
- die „Modernisierung“ des ehemaligen Landeskundebereichs als „interkulturelle Kompetenzen“ mit den drei Teilbereichen „Orientierungswissen“, „Umgang mit kultureller Differenz“ und der „Handlungsfähigkeit in interkulturellen Begegnungssituationen“
- die Aufwertung der Lern- und Arbeitstechniken allgemeiner und fachspezifischer Art als „methodische Kompetenzen“.

Bildungsstandards als neues curriculares Format

Die Bildungsstandards legen die **ART** der fachunterrichtlichen Anforderungen fest und kalibrieren sie an den Niveaustufen des GeR, z.B.:

Leseverstehen

Die Schülerinnen und Schüler können weitgehend selbstständig verschiedene Texte aus Themenfeldern ihres Interessen- und Erfahrungsbereiches lesen und verstehen (B1+).

Die Schülerinnen und Schüler können

- Korrespondenz lesen, die sich auf das eigene Interessengebiet bezieht und die wesentliche Aussage erfassen (B2),
- klar formulierte Anweisungen, unkomplizierte Anleitungen, Hinweise und Vorschriften verstehen (B1/ B2),
- längere Texte nach gewünschten Informationen durchsuchen und Informationen aus verschiedenen Texten zusammentragen, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen (B1+),
- in kürzeren literarischen Texten (z. B. Short Stories) die wesentlichen Aussagen erfassen und diese zusammentragen, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen (B1),
- die Aussagen einfacher literarischer Texte verstehen,
- in klar geschriebenen argumentativen Texten zu vertrauten Themen die wesentlichen Schlussfolgerungen erkennen, z. B. in Zeitungsartikeln (B1/ B1+).


Neu ist die curriculare Technik der gestuften Ausweisung von Kompetenzen oder anders gesehen: fachunterrichtlicher Anforderungen. Die KMK-Bildungsstandards geben zunächst einen allgemeineren Deskriptor vor und entfalten diesen durch mehrere Indikatoren, wobei auf beiden Ebenen der Bezug auf die Niveaustufen des GeR ausgewiesen wird.

Muster- und Modellaufgaben

Aufgabenbeispiele sind integraler Bestandteil der Bildungsstandards. Sie veranschaulichen

HÖHE UND UMFANG der fachunterrichtlichen Anforderungen.

Task
This is a young lady on her way to ...

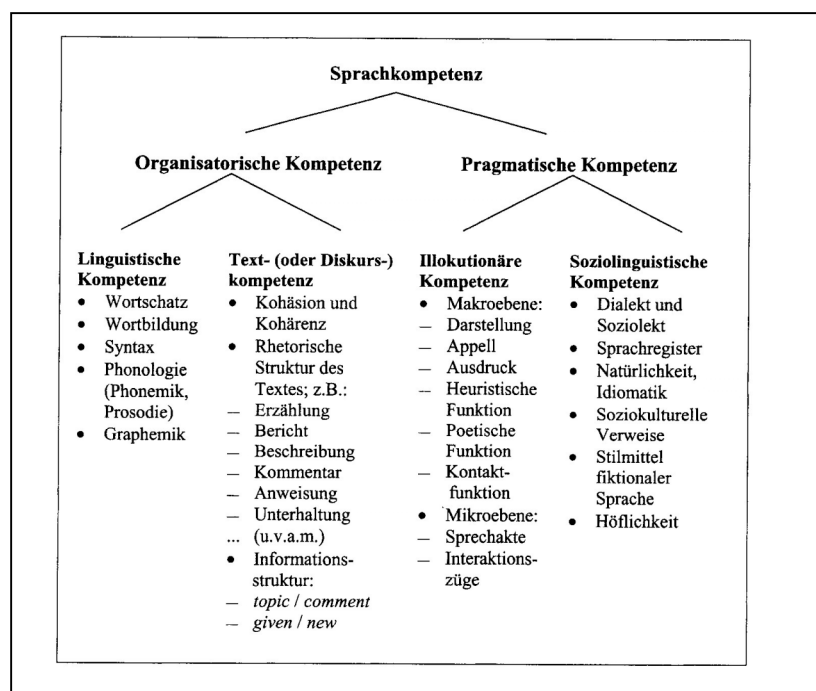
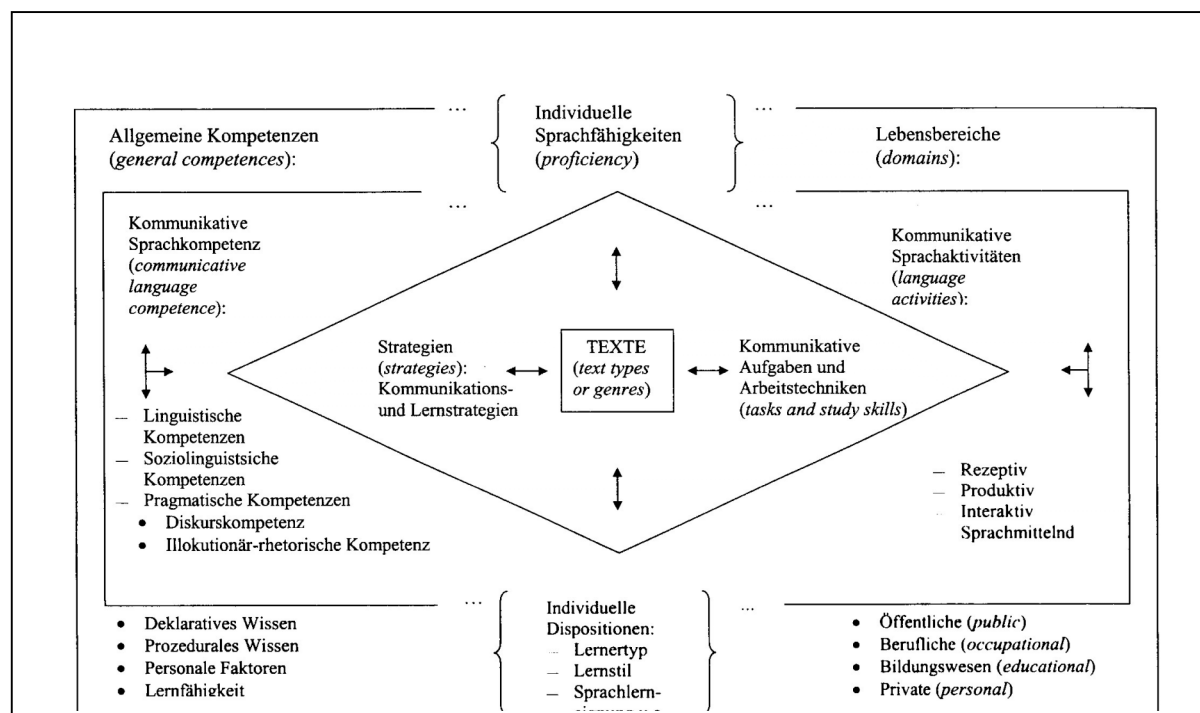


A: Look at the photo⁸⁾. Use your imagination.
B: Make notes about the young lady, her job, her private life and her hobbies ...
C: Write a story about her using your notes.
D: Do you envy her? Give reasons for your answer.

Die KMK-Bildungsstandards geben solche Modellaufgaben vor, wie das nebenstehende Beispiel zeigt. Sie spezifizieren auch in allgemeinerer Weise die Leistungserwartungen und setzen sie in Bezug zu den Bildungsstandards. Festzuhalten ist jedoch, dass operative Kriterien zu einer intersubjektiv zuverlässigen Erfassung von Leistungen in den Teildomänen des Faches (noch) fehlen. Für

die Zukunft wären solche Kriteriensätze äußerst bedeutsam, damit die mehr oder weniger holistische Leistungsbewertung durch eine differenzierte kriterienorientierte Leistungsbewertung ersetzt werden kann. Dies würde Prozesse der Leistungserfassung und –bewertung für Lernenden transparenter machen und ihnen tatsächliche Lernimpulse vermitteln.

Vergleicht man nun das Kompetenzkonstrukt der KMK-Standards für die erste Fremdsprache mit anderen Kompetenzkonstrukten – vor allem mit dem des GeR, auf den die Bildungsstandards so intensiv Bezug nehmen, dann muss man wohl konstatieren, dass die Bildungsstandards der KMK (und der meisten Lehrpläne in den Bundesländern) mit einem sehr schlichten und wohl aus schulpraktischen Gründen sehr stark in der Komplexität reduzierten Kompetenzkonzept bzw. –modell arbeiten. Wolfgang Zydatiß hat diesen Sachverhalt (2005) sehr intensiv aufgearbeitet. In folgendem Schaubild fasst er die Komponenten des Kompetenzmodells des GeR zusammen:



Auch im Vergleich zu dem Kompetenzmodell von Bachman 1990 wirkt das Kompetenzmodell der KMK äußerst schlicht. Vor allem bezüglich der beiden Dimensionen „Text- (oder Diskurs-) Kompetenz“ und „illokutionäre Kompetenz“ wäre die explizite Ausweisung von Kompetenzerwartungen für den schulischen Englischunterricht wünschenswert, auch (a) weil der Englischunterricht schon in der Primarstufe fast flächendeckend einsetzt, (b)

weil die genannten Kompetenzbereiche für die interkulturelle Handlungsfähigkeit enorm bedeutsam sind, (c) weil Englisch zunehmend als Arbeitssprache eingesetzt wird und dafür der reflektierte Umgang mit Diskursfunktionen wichtig ist, (d) weil DESI gezeigt hat, dass die Bildungsstandards in der jetzigen Form für die erste Fremdsprache durchaus erreichbar sind – sieht man von den unteren Fachleistungskursen der Haupt- und der Gesamtschule ab.

So lässt sich unter dem Aspekt des Kompetenzmodells bzw. –konzepts folgendes erstes und vorsichtiges Fazit für die Bildungsstandards der KMK ziehen. Auf der Haben-Seite ist zu vermerken:

- Das Leitziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit macht den Weg frei für eine Komplexität, die der bildungstheoretischen und –praktischen Funktion der ersten Fremdsprache Englisch durchaus angemessen ist – auch unter dem Aspekt, dass Englisch „Dienstleistungen“ zu erbringen hat für das Erlernen weiterer Sprachen.
- Prinzipiell wird die curriculare Gleichrangigkeit von kommunikativen, methodischen und interkulturellen Kompetenzen der Funktion der ersten Fremdsprache für die schulische Anbahnung individueller Mehrsprachigkeit gerecht.
- Die Anbindung an und die Festlegung auf die Niveaustufen des GeR – so diskutierbar sie fachlich im Einzelnen auch sein mögen – schafft für alle am Englischunterricht Beteiligten eine neue Qualität der Transparenz, die für die Unterrichtsentwicklung hoch willkommen sein sollte, zumal es sich mit dem GeR um ein sehr weit international respektiertes Beschreibungssystem handelt. Natürlich ist auch der GeR in jetziger Form durchaus fachdidaktisch optimierbar – wie viele Experten es verlangen. Jedoch wird man auf die oft zufällige Ausgestaltung regionaler / nationaler curriculärer Standards nicht mehr zurückfallen können.
- Die Stufung von Kompetenzerwartungen im Sinne von allgemeineren Deskriptoren und konkreteren Indikatoren schärft den Blick auf das Wesentliche von *foreign language literacy*.
- Die Bildungsstandards legen nicht nur Kompetenzen in qualitativer Hinsicht (**ART** der fachunterrichtlichen Anforderungen) fest, sondern verdeutlichen auch exemplarisch **HÖHE UND UMFANG** durch Beispiel-, Muster- und Modellaufgaben.

Aber es gibt in einer (Zwischen-) Bilanz immer auch eine Soll-Seite. Dort würde ich vermerken:

- Die kritische Neuvermessung einer funktionalen Grundbildung für alle hat für die Fremdsprachenunterricht nicht stattgefunden – vermutlich, gerade weil der Kompetenzbegriff wesentlicher Bestandteil der Fremdsprachendidaktik war und ist. Dennoch stellt sich unter dem Anspruch von *literacy* die Frage, ob die Ziele des Fremdsprachenunterrichts tatsächlich auf die Zukunft junger Menschen und ihre Teilhabe an der Gesellschaft ausgerichtet sind. Dieser Frage haben sich Mathematik und die Naturwissenschaften gestellt, für die sprachlichen Fächer in Deutschland steht diese kritische Überprüfung aus. Für Deutsch und die fremdsprachlichen Fächer wird die aktuelle didaktische Tradition schlicht fortgeschrieben und in curriculare Kompetenzformulierungen „übersetzt“.
- Die Formulierung der Kompetenzerwartungen – insbesondere der Umgang mit Operatoren – ist ebenso noch entwicklungsbedürftig wie die Integration der Themen und Inhalte in die Kompetenzformulierungen. Barkowski (2003) spricht in diesem Zusammenhang von „skalierter Vagheit“ und er kritisiert sehr resolut:
Neben dieser fehlenden Präzision und Intersubjektivität zeichnen sich die Formulierungen eines weiteren, noch folgenreicheren Mangels aus: sie sind aus sprachtheoretischer Sicht nicht geeignet, den Zusammenhang zwischen den formalen Eigenschaften und sprachlichen Mitteln ... und den damit verbundenen kom-

munikativen Leistungen transparent zu machen, da die verfolgte pragmalinguistische und funktionalistische Ebene der Handlungskompetenz nicht durch eine systemlinguistische ergänzt und kontrolliert ist. (S 27)

- Die Bildungsstandards werden von den kommunikativen Fertigkeiten (*skills*) dominiert – was im Übrigen auch für den GeR gilt – trotz des elaborierten Kompetenzmodells. Diskurskompetenzen und pragmatische Kompetenzen werden – wenn überhaupt - eher zufällig integriert und nicht systematisch entfaltet.
- Vollmer vermisst die Kompetenzstufung für den methodischen und interkulturellen Bereich. Dem kann ich zumindest für den interkulturellen Bereich nicht folgen, da die bisher vorliegenden Modelle (z.B. INCA und ELOS) wenig überzeugen und jeweils spezifischen und nicht allgemeinbildenden Interessen zuarbeiten.
- Zydatiś findet es höchst verwunderlich, dass die Standards an keiner Stelle auf Fragen der Leistungsbewertung eingehen. Dem kann ich nur in soweit folgen, dass mir differenzierte Kriterien für die Leistungserfassung genügen würden, damit diese gezielt Maßnahmen der individuellen Förderung und der Unterrichtsentwicklung und damit eine intelligente Rückmeldungskultur für den Englischunterricht unterstützen.

Skill-Konzepte bzw. -modelle

- Etymolog. Mittelenglisch (13. Jh.) Skandinav. Skilja(n) = unterscheiden, trennen
- **1** *obsolete* : **cause**, **reason** **2 a**: the ability to use one's knowledge effectively and readily in execution or performance **b**: dexterity or coordination especially in the execution of learned physical tasks **3**: a learned power of doing something competently : a developed aptitude or ability <**language skills**>

Schwieriger ist die Abklärung, was in der aktuellen fachdidaktischen Diskussion bzw. in den neueren curricularen Grundlagen für den Englischunterricht eigentlich mit „(kommunikativen) Fertigkeiten“ oder „*skills*“ gemeint ist. Als Ouverture der folgende Text (Abstract einer klinischen Studie):

Optimal behavioral interventions for sustainable weight loss are uncertain. We therefore conducted a study among overweight/obese women comparing conventional dietary counseling of individuals (counseling-based intervention) to a novel, group-based skill-building intervention.

Methods. Eighty subjects were randomly assigned to either the counseling-based or to the skill-building intervention. Outcomes included weight loss, dietitian hours per group and per unit weight loss, and dollars spent per group and per unit weight lost.

Results. Weight loss at 6 months (follow-up rate 61.3%) in the counseling-based group was 8.8 lb (P = 0.0001), and in the skill-building group was 3.8 lb (P = 0.01). A total of 160 dietitian hours were required for the counseling-based group, and 131 for the skill-building group. The counseling-based group cost an average of \$21 per pound lost, while the skill-building cost an average of \$48 per pound lost (P = 0.16).

Conclusions. At 6 months, individualized office-based counseling produced more weight loss than a skill-building approach and cost less than half as much per pound of weight loss. Longer-term follow-up is required to determine if, as hypothesized, the skill-building intervention produces more sustainable weight loss.

Wir haben hier bereits die wichtigsten Schlüsselwörter für unsere Diskussion: „*behavioral skill-building intervention*“ auf der einen Seite „*counseling*“ auf der anderen. Nicht nur für die Steuerung der Reduktion von überflüssigen Pfunden, sondern für Lernprozesse generell und das sprachliche Lehren und Lernen im besonderen stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis stehen Habitualisierung (Reflexbildung), Kognitivierung (Qualität der Inhalte, Reorganisation des Gelernten) und Kommunikation (Authentizität des selbstbestimmten Sprachhandelns).

Jedenfalls stand für einige Jahrzehnte „*skill*“ für die nach Fertigungsbereichen (Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen) sortierten habitualisierten sprachlichen Reaktionsmuster, die beim Lernenden durch spezifische Merkmale einer konkreten Kommunikationssituation ausgelöst werden sollen. Der GeR jedenfalls geht auch in seiner deutschen Übersetzung sehr kontrolliert mit dem Begriff der „Fertigkeiten“ um. Verwendung findet er gerade dort, wo man ihn erwartet, **nicht**. In Verbindung mit den vormals „Fertigungsbereiche“ (*skill areas*) genannten Feldern der Sprachproduktion und –rezeption formuliert der deutsche Übersetzer „(kommunikative) sprachliche Aktivitäten“, manchmal werden auch Begriffe wie „kommunikative Sprachkompetenz“ und „Performanz“ zugeordnet. Diese sprachlichen Aktivitäten werden als „Ausübung der kommunikativen Sprachkompetenz eines Menschen in einem bestimmten Lebensbereich“ definiert (S. 21), die dem Zweck dient eine bestimmte Aufgabe dadurch zu erfüllen, dass man einen Text oder mehrere Texte produktiv oder rezeptiv verarbeitet.

Der Begriff „Fertigkeiten“ (*skills*) hat dennoch eine bedeutsame Funktion für den GeR, allerdings nicht im Zusammenhang mit den sprachlichen Kompetenzen. Er wird durchweg bei den „allgemeinen Kompetenzen“ verwendet und zwar im Zusammenhang mit dem prozeduralen Wissen, dem *savoir-faire*. Er wird hier in Verbindung zu sog. Routinehandlungen gebracht. Erstaunen muss jedoch, dass damit keineswegs immer kognitionsfreie oder –arme Handlungen gemeint sind, die sozusagen unterhalb der bewussten Reflexion ablaufen. Hier ein Beispiel aus dem GeR:

Interkulturelle Fertigkeiten umfassen:

- die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen;
- kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden;
- die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen;
- die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden.

Hier – und daran muss man sich erst gewöhnen – ist eine kognitiv anspruchsvolle Fähigkeit Teilelement einer Fertigkeit, hier der „interkulturellen Fertigkeit“.

Halten wir also fest, der uns aus der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts vertraute Fertigungsbegriff wird vom GeR von den Sprachkompetenzen abgekoppelt und den allgemeinen Kompetenzen zugeordnet. Dort, wo wir den Begriff „Fertigkeiten“ (*skills*) erwarten, nämlich für die Kategorien des rezeptiven, produktiven und vermittelnden Sprachhandelns, treffen wir auf den Begriff der „sprachlichen Aktivitäten“.

Die Bildungsstandards der KMK machen diese terminologische Wende so nicht mit. Hier heißt es u.a.:

Funktionale kommunikative Kompetenzen

Die erste Fremdsprache entwickelt systematisch funktionale kommunikative Kompetenzen. Dies bedeutet, dass das Spektrum der fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt wird bezogen auf

- die mündlichen Kompetenzen des Hörverstehens/Hör-Sehverstehens
- und Sprechens,
- die schriftsprachlichen Kompetenzen des Leseverstehens und Schreibens,
- elementare Formen der Sprachmittlung.

Dies bedeutet zugleich, dass die kommunikativen Kompetenzen erworben werden im praktischen Anwendungsbezug.

Eine kategoriale Abgrenzung zwischen Fähigkeiten und Fertigkeiten findet hier explizit nicht statt. Interessant ist auch, dass der Fertigkeitensbegriff für die anderen Kompetenzbereiche (Interkulturelle Kompetenzen, Methodische Kompetenzen) keine Verwendung findet.

Ziehen wir auch hier eine erste, vorsichtige Zwischenbilanz: Die „Diskursgemeinschaft“ der Fremdsprachendidaktik geht zunehmend vorsichtig mit dem Fertigkeitensbegriff um, vermeidet ihn im Zusammenhang mit Sprachhandlungen und setzt dafür neutrale Begriffe ein („Aktivitäten“), die höherrangige kognitive Operationen nicht *per se* ausschließen. Im schulischen Bereich ist das Fertigkeitenskonzept noch tief verwurzelt, möglicherweise auch, um Rolle und Funktion der „Lehrenden“ gegenüber dem „autonomen Sprachlerner“ sowie die Stellung der wiederholenden und vertiefenden Übungen nicht weiter zu schwächen.

Zum Schluss der Versuch einer sehr subjektiven Synthese

Es geht also zum Schluss um die Frage, in welchem „Mischungsverhältnis“ Habitualisierung (Reflex), Kognitivierung (Qualität der Inhalte und Diskurse) und Kommunikation (Realisierung lernerseitiger Intentionen) in ein didaktisch-methodisches Konzept für den Fremdsprachenunterricht integriert werden können. Hat die Habitualisierung ausgedient? Wo liegen die Grenzen der Kognitivierung? Wie authentisch kann im staatlichen Schulsystem kommuniziert und kann unter den uns vertrauten Bedingungen auf „natürlichem Wege“ tatsächliche Sprachkompetenz erworben werden? Wie sind Abgrenzungen zwischen den uns vertrauten Begriffen für Aufgabenstellungen („*exercise*“, „*activity*“, „*task*“, „*project*“) zu treffen? Stehen die Begriffe, die die Lernenden anweisen, etwas zu tun, nicht auch begriffsgeschichtlich in spezifischen Traditionen der Spracherwerbsforschung und der fremdsprachlichen Lerntheorien?

Passepartout-Antworten gibt es auf solche Fragen nicht. Vermutlich wird man zunächst versuchen müssen, den künftigen Kurs des Englischunterrichts zu bestimmen und damit auch die erwünschten, zu verordnenden Zielkompetenzen.

Persönlich gehe ich von folgenden Annahmen (*crystal ball*) aus:

- Fortschreitende Globalisierung in allen Domänen unseres Alltags intensiviert die Begegnung der Lernenden mit der *lingua franca* Englisch und wertet die kompetente Verwendung der globalen Verkehrssprache als Element der Grundbildung weiter auf.
- Der Beginn des schulischen Englischunterrichts wird weiter vorverlegt – das heißt nicht notwendigerweise, dass dafür die Zeitkontingente bis zu den Schulabschlüssen deutlich erhöht werden.
- Der Einsatz von Ressourcen für den Englischunterricht kann sich nicht mehr allein dadurch rechtfertigen lassen, dass man in der Lage ist, in der Umgebung eines anglophonen Alltags zu überleben und sich über fiktionale und andere Texte ein aufgeklärtes Bild anglophoner Alltagswirklichkeit macht.

- Die Erwerbsmodelle von CLIL dringen bis in den Primarbereich vor (vgl. dazu schon jetzt die Modelle in der Schweiz) und werden zu Ende der Sekundarstufe I zum Regelangebot.

Folgt man David Graddol's (2006) Analyse und seinen Visionen, dann wird sich der Englischunterricht wenigstens zu einem großen Teil von seinen fertigkeitbasierten alltagskommunikativen Zielsetzungen verabschieden können und Englisch als alltäglich zu verwendende Arbeitssprache fördern müssen.

If the project to make English a second language for the world's primary school-children is successful, a new generation of English-knowing children will grow up who do not need further English lessons of the traditional kind. Indeed, many will be expected to learn curriculum subjects such as maths and science through the medium of English. And, as this generation of children moves through the education system, they will supplant their predecessors in secondary school who were only beginning their study of the language. Consequently, teaching general English in secondary school will fall away and become the preserve of the remedial teacher, helping students who cannot manage the mainstream classes to catch up. (S. 101)

Das wiederum bedeutet, dass Diskurskompetenzen und der kompetente Umgang mit einem breiten Spektrum von Genres bzw. kontinuierlichen und diskontinuierlichen Textsorten erheblich wichtiger werden und dass die Aufteilung der fremdsprachendidaktischen Welt nach sinnesphysiologischen Prinzipien (*communicative skills*) sowie ihre systematische und getrennte Einübung für den Erwerb interkultureller Handlungsfähigkeit eher hinderlich ist.

Der Weg in die didaktische Zukunft für den Englischunterricht an unseren Regelschulen – so zeichnet er sich jedenfalls für mich in meinem *crystal ball* ab - führt spätestens ab Klasse 7 bzw. 8 zur Integration der *skills* und zur Stellung von komplexen *cognitively demanding tasks*. Diese Aufgaben wiederum sind mit funktionalen Lerngerüsten (*scaffolding*) ausgestattet, die in differenzierter Form den Lernenden zur selbstständigen Nutzung angeboten werden. Und diese Lerngerüste bieten nicht nur geeignete präfabrizierte sprachliche Mittel (*chunks*) für die Lösung der jeweils gestellten konkreten Aufgaben an, sondern auch übertragungsfähige methodische Werkzeuge und Wissen für den Umgang mit Diskursfunktionen und Textsorten/Genres. Ob dieser Weg im herkömmlichen und in der Studentafel ausgewiesenen Englischunterricht beschränkt wird oder in themenorientierten bilingualen Modulen des Sachfachunterrichts, ist zu diskutieren.

Literatur

- Bachmann, Lyle F. (1990). *Fundamental Concepts in Language Testing*. Oxford: OUP
- Barkowski, Hans (2003). "Skalierte Vagheit – der europäische Referenzrahmen für Sprachen und sein Versuch, die sprachliche Kommunikationskompetenz des Menschen für Anliegen des Fremdsprachenunterrichts niveaugerecht zu portionieren". In: Bausch et al. (Hrsg.). S. 22-28.
- Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Frank G. Königs, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) (2003). *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003). *Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: BMBF
- Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München, Berlin: Langenscheidt.
- Graddol, David. English Next. Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'. British Council.
- KMK (Hrsg.) (2003). Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/1.Fremdsprache_MSA_BS_04-12-2003.pdf.
- Piepho, Hans-Eberhard (1977). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Vollmer, Helmut. Bildungsstandards der KMK für die 1. Fremdsprache (Englisch/Französisch): Entwicklung - Struktur – Kritik. <http://gfd.physik.rub.de/texte/Vollmer%20BS-1.Fremdsprache.ppt> (20.05.2008)
- Weinert, Franz E. (1999). Concepts of competence. Definition and selection of competencies. http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/weinert_report.pdf (20/05/2008).
- Weinert, Franz E. (2001). "Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit". In: Franz E. Weinert (Hrsg.). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz. S. 17-31.
- Zydati, Wolfgang (2005). *Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht. Konzepte, Empirie, Kritik und Konsequenzen*. Frankfurt: Lang