

Holger Steidele (Yeungnam University)

Sprachkompetenz – Sachkompetenz

Ihre Interdependenz und Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht

1.0. Die Erscheinungen in der Welt sind unendlich, während das Wissen der Menschen um und über diese Erscheinungen und ihre Zusammenhänge außerordentlich begrenzt ist. Zudem liegt das meiste Wissen nur als implizites Wissen vor, das den Menschen nicht bewusst ist und nur in Ausnahmefällen explizit gemacht und vergegenwärtigt wird oder werden kann (als explizites Wissen = bewusstes und intentional abrufbares Wissen). Unzweifelhaft gehört sprachliches Wissen zum impliziten oder intuitiven Wissen. Wir wissen, wie grammatische Zeichen zu gebrauchen sind, aber wir können keine Begründungen geben (vgl. Köller 1988: 318), warum wir sie so oder so in einer bestimmten Situation verwenden. Selbst Schriftsteller, denen eine hohe Sprachkompetenz zugeschrieben werden kann, sind sich oftmals der Verwendung beispielsweise der Tempusformen, die sie gebrauchen, nicht bewusst (vgl. Aussagen von Schriftstellern in Köller 1988: 320f.) Im alltäglichen Leben oder im alltäglichen Schreiben ist dies auch nicht nötig – weder im sprachlichen noch im nicht-sprachlichen Bereich.

1.1. Der Begriff der „Sprachkompetenz“ wird in der Allgemeinen Sprachwissenschaft gemeinhin unter dem Einfluss der linguistischen Arbeiten von Chomsky (vgl. z.B. Chomsky 1986: 3-13) als abstraktes Wissen an grammatischen Regeln einer Sprache verstanden. ‚Kompetenz‘ ist somit ein theoretischer Begriff, der vom Gebrauch dieses Wissens bei der Produktion und beim Verstehen ebenso abstrahiert wie von der Variation zwischen Individuen hinsichtlich Art und Umfang dieses Wissens und der Fähigkeit, dieses anzuwenden. Mit Knapp/Lehmann (2006: 1-2) kann man also sagen, dass es sich in wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive um eine psychologische Hypostasierung der grammatischen Beschreibung der Struktur einer Sprache handelt, die im Strukturalismus ‚Sprachsystem‘ genannt wird.

Demgegenüber fokussiert die Angewandte Linguistik die praktische Anwendbarkeit sprachlichen Wissens; dementsprechend wird hier ‚Kompetenz‘ weiter gefasst und als ‚kommunikative Kompetenz‘ verstanden, als Wissen nicht nur von grammatischen Regeln, sondern auch von Regeln des Gebrauchs. In der Psychologie spielt ebenfalls die ‚kommunikative Kompetenz‘ und die individuelle Variation sprachbezogener Fähigkeiten eine prominente Rolle; in manchen Arbeiten der Sozialpsychologie wird ‚kommunikative Kompetenz‘ ausschließlich über wahrnehmbares Verhalten definiert (z.B. Spitzberg 1988). Mit Recht weisen Knapp/Lehmann (2006: 1) darauf hin, dass eine Verständigung über das Konzept ‚sprachliche Kompetenz‘ angesichts der unterschiedlichen Auffassungen in den einzelnen Wissenschaften ohne eine genaue Definition dessen, was gemeint ist, kaum möglich erscheint.

1.2. Der Begriff des „Weltwissens“, des Wissens über die Welt, wird sowohl in der Sprachwissenschaft als auch in den Kulturwissenschaften und in der Kognitionswissenschaft

unterschiedlich, zumeist aber undefiniert verwendet (und teils anders bezeichnet, z.B. als „enzyklopädisches Wissen“). Eine zentrale Annahme vieler Sprach-, Kultur- und Kognitionswissenschaftler ist jedoch, dass sich das Weltwissen und das Sprachwissen eines Menschen in ihrer Entwicklung gegenseitig beeinflussen (vgl. Multhaup 2002a: 1), wobei die Weltsicht eines Menschen von kulturellen Einflüssen geprägt werden kann.

1.3. Der Zusammenhang von ‚Sprachkompetenz‘ und ‚Weltwissen‘ ist in vielen linguistischen Teildisziplinen lange Zeit vernachlässigt worden,¹ und er ist im Bereich des Fremdsprachenunterrichts von herausragender Bedeutung, gilt es doch in diesem nicht nur, die in der fremden Sprache vorfindlichen Ausdrücke (Lexeme), ihre Bedeutung auf Wort-, Satz- und Textebene (Semantik), ihre Verknüpfungsmöglichkeiten (Syntax) samt phonetischer Realisierung (Phonetik, Intonation) und kommunikativer Funktion (Pragmatik) zu erwerben, sondern v.a. darum zu begreifen, wie Menschen einer bestimmten Sprachgemeinschaft oder eines bestimmten Kulturraums die Welt verstehen und sprachlich fassbar machen. Im besten Fall steht am Ende jeglicher Bemühungen um eine Fremdsprache eine „Interkulturelle Kompetenz“,² die implizites und explizites Sprachwissen hinsichtlich der eigenen und der fremden Sprache ebenso umfasst wie implizites und explizites Wissen um die Sachen der Welt, welche in den jeweiligen Gesellschaften der Ausgangs- und Zielsprache von Bedeutung sind.

1.4. Darauf immer wieder hingewiesen zu haben, dass die Kenntnis der Sprache von der Kenntnis der Sachen strikt unterschieden werden muss,³ ist ebenso wie der häufige Hinweis auf die Notwendigkeit, eine Erforschung der außersprachlichen Sachen in die Sprachwissenschaft miteinzubeziehen, ein Verdienst des großen Tübinger Sprachwissenschaftlers Eugenio Coseriu (vgl. Coseriu in Albrecht 1988: 104; 107)⁴. Seine Forderung, die ganze Kompetenz der Sprecher zu berücksichtigen – und damit über den Strukturalismus hinauszugehen, ohne das über Bord zu werfen, was er an Erkenntnissen über die Sprache hervorgebracht hat (ebd.: 108) – ist motiviert durch die Frage, „inwiefern die Kenntnis der ‚Sachen‘ das Sprechen beeinflusst“ (ebd.: 107). Dementsprechend schlägt Coseriu die Etablierung einer „skeologischen“ Linguistik (von griech. σκευος ‚Zeug, Sache‘) vor, deren Gegenstand der Einfluss unserer Kenntnis der außersprachlichen Wirklichkeit auf das Sprechen sein solle (ebd.).

1.5. Im Folgenden geht es um die Frage, welche Arten von sprachlichem und außersprachlichem Wissen unterschieden werden müssen, um im Fremdsprachenunterricht zu einem adäquaten Verständnis beider Bereiche zu gelangen. Ich bezeichne im Weiteren das ‚sprachliche Wissen‘ als ‚Sprachkompetenz‘ und das ‚Weltwissen‘ als ‚Sachkompetenz‘, in Anlehnung an Coserius ‚Kenntnis der Sachen‘, und um den Begriff ‚Welt-

¹ Vgl. zur Relevanz des nicht-sprachlichen Wissens für die Computerlinguistik z.B. Carstensen (2009).

² Eine interkulturelle Kompetenz ist dann ihrerseits Voraussetzung für eine „translatorische Kompetenz“, wie sie z.B. Min (2010) begreift, welche ich jedoch nicht als Kompetenz ansehe, die es im Fremdsprachenunterricht primär zu vermitteln und erwerben gelte.

³ Dass enzyklopädisches und semantisches Wissen voneinander abzugrenzen ist, ist vorherrschende Meinung in der modularistischen Linguistik; Vertreter der holistischen Linguistik gehen von einer untrennbaren Verflechtung beider Wissenskomponenten aus (vgl. Schwarz 2008: 106). Hier wird der modulare Ansatz vertreten, den ich an anderer Stelle ausführlich begründet habe, vgl. Steidele (2006) und (2010).

⁴ Coseriu, E.: Über den Strukturalismus hinaus. In: Albrecht (1988: 103-108).

wissen“ differenzierter zu bestimmen und von anderen Wissensbeständen, die weiter unten ausgeführt werden, abzugrenzen. Es wird im Folgenden davon ausgegangen, dass es nicht ausreichend ist, Sprachverhalten als „Zusammenwirken von Sprachkenntnis, Alltagswissen und Wissen über soziale Interaktionsstrukturen“ (Schwarz 2008: 49) zu bestimmen. Es muss genauer differenziert werden, über welche Arten von Sprachwissen und über welche Arten von Sachwissen wir verfügen – ohne jedoch zu ausdifferenzierte Modelle aufzustellen, die den Zweck theoretischer Modellierung verfehlen könnten (vgl. Knapp/Lehmann 2006: 4).

2.0. Zunächst wenden wir uns dem sprachlichen Wissen zu. Ich beginne mit einem kurzen Überblick über verschiedene Ebenen des sprachlichen Wissens, den uns Coseriu gibt, um davon ausgehend zu einem erweiterten Modell zu gelangen.

2.1. Coseriu hat eine Abgrenzung verschiedener „Stufen des sprachlichen Wissens“ (Coseriu in Albrecht 1988: 337)⁵ vorgenommen, die er mit Werturteilen über das Gesprochene korreliert, worauf hier im Weiteren nicht eingegangen wird. Seine Stufen sehen wie folgt aus:

- biologisch
- kulturell:
 - elokutionell (Wissen, wie man im Allgemeinen spricht)
 - idiomatisch (einzelsprachliches Wissen)
 - expressiv (Wissen, wie man den Umständen entsprechend Diskurse/Texte gestaltet)

Auf der biologischen Ebene fällt das sprachliche Wissen mit der physisch-psychischen Technik der Hervorbringung von Sprache zusammen. Damit ist das Sprechen-Können gemeint, die Fähigkeit, die Sprechwerkzeuge zu gebrauchen.

Auf der kulturellen Ebene fällt das sprachliche Wissen mit der technischen Kenntnis der Sprache als Zeichensystem zusammen. In diesem Fall bezieht sich das sprachliche Wissen auf die Sprache als Mechanismus für neue Äußerungen und auf ihre Verwendung als Mittel zum Ausdruck des Inhalts des Bewusstseins und als Kommunikationsmittel. Coseriu bezeichnet dies als eine „Kenntnis von Zeichen, ihrer Kombinationen und des Sprechenkönnens mit ihnen“ (ebd.: 328). Auf einer universellen Stufe ist das sprachliche Wissen das „Wissen, wie man im allgemeinen spricht“ (ebd.), und nicht in dieser oder jener Sprache, in dieser oder jener Situation. Damit ist eine universelle Redetechnik gemeint, das Wissen, wie Menschen in Übereinstimmung mit universellen Denkprinzipien und allgemeiner menschlicher Erfahrung von der Welt sprechen. Beispielsweise macht jemand keinen Sprachfehler, wenn er „zweitens“ sagt, ohne vorher „erstens“ gesagt zu haben, sondern er verstößt gegen die Regeln des Sprechens im allgemeinen (ebd.: 335). Coseriu bezeichnet dieses Wissen als „elokutionelles Wissen“ und grenzt dieses ab von sprachlichem Wissen auf der historischen Stufe, das er als „einzelsprachliches Wissen“ bzw. „idiomatisches Wissen“ bezeichnet, das Wissen, wie man in „Übereinstimmung mit der Sprachtradition einer Gemeinschaft“ (ebd.: 329) spricht. Als dritte Stufe nimmt Coseriu ein „Sprechen unter bestimmten

⁵ Coseriu, E.: Die Ebenen des sprachlichen Wissens. Der Ort des „Korrekten“ in der Bewertungsskala des Gesprochenen. In: Albrecht (1988: 327-364).

Umständen“ (ebd.) an, ein Sprechen über etwas, in einem bestimmten Augenblick, mit jemandem und in einer bestimmten Umgebung. Dieses Sprechenkönnen nennt er „expressives Wissen“ (ebd.). Auch wenn jemand überhaupt sprechen kann und dazu noch eine Sprache sprechen kann, kann er aber dennoch außerstande sein, beispielsweise kindgemäß zu sprechen, eine politische Rede zu halten oder einen Kondolenzbrief aufzusetzen – eben weil dem Sprecher das expressive Wissen dazu fehlt. Dass auch expressives Wissen ein historisches Wissen ist, verdeutlicht Coseriu am Spanischen. Denn wenn man sich in Spanien verständlich machen möchte, dann reicht es nicht aus, ganz allgemein sprechen zu können und dazu noch Spanisch zu können, sondern man muss auch wissen, wie die Spanier in dieser oder jener Situation sprechen würden oder normalerweise sprechen. Nicht nur Ausländern, die Spanisch gelernt haben, sondern auch Hispanoamerikaner werden sich dieser Notwendigkeit bewusst, obwohl sie vom sprachlichen Gesichtspunkt aus keine Ausländer sind (Beispiel: Stierkampf).

Coserius Unterscheidungen machen deutlich, dass wenn man eine Sprache vollkommen beherrschen möchte, auch die jeweiligen Dinge des betreffenden Landes und seine Kultur kennen muss (ebd.: 332).

2.2. Neuere Arbeiten zur sprachlichen Kompetenz, die diese auch in Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht betrachten (vgl. Knapp/Lehmann 2006; Lehmann 2007) weisen darauf hin, dass die Kriterien, auf deren Basis man sprachliche Fähigkeiten beschreiben möchte, auch Aspekte zu berücksichtigen haben, die nicht mit der bloßen Auflistung von Dimensionen einer ‚Kommunikativen Kompetenz‘ gegeben seien (vgl. Knapp/Lehmann 2006: 4). Die beiden Autoren halten folgende sprachliche Aspekte für gewichtig:

- die Unterscheidung von deklarativem und prozeduralem Wissen und die Beschreibung von Fortschritt im sprachlich gesteuerten Lernen als Prozeduralisierung;
- die Norm, an der sprachliche Fähigkeiten gemessen werden sollen (ebd.)

Die Unterscheidung von deklarativem und prozeduralem Wissen betrifft die kognitiven Ebenen der sprachlichen Kompetenz; Knapp/Lehmann (2006: 5) unterscheiden beide Kompetenzen auch terminologisch, indem sie den prozeduralen Aspekt „Sprachfähigkeit“ und den reflexiven „Sprachkenntnis“ nennen:

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

(Knapp/Lehmann 2006: 5)

Die prozedurale Sprachkompetenz umfasst die Fähigkeit, durch eine Sprache zu kommunizieren und die Welt zu begreifen, und die reflexive Sprachkompetenz umfasst deklaratives Wissen darüber, „wie die Sprache organisiert ist, welche Rolle sie im menschlichen Leben spielt und wie und unter welchen Bedingungen sie funktioniert“ (ebd. 6). Beispielsweise setzt die Fähigkeit, neben der eigenen nativen Varietät Bairisch zu sprechen, prozedurale Sprachkompetenz im Bairischen voraus. Allerdings stellt das Wissen, dass es sich um den bairischen Dialekt handelt, und dass dieser beispielsweise das periphrastische Perfekt anstelle

des einfachen Präteritums verwendet, ein deklaratives Wissen dar. Hinsichtlich ihrer reflexiven Sprachkenntnis unterscheiden sich Sprecher ebenso beträchtlich wie hinsichtlich ihrer prozeduralen Sprachkompetenz.

Die unterschiedliche Kompetenz der einzelnen Sprecher in prozeduraler wie reflexiver Hinsicht führt zu der Frage, an welcher Norm sprachliche Fähigkeiten gemessen werden können und sollen. Üblicherweise ist dies die Kompetenz des gebildeten Muttersprachlers einer betreffenden Fremdsprache. Zu Recht weisen aber Knapp/Lehmann darauf hin, dass diesem Ideal die meisten Lerner noch nicht einmal in ihrer eigenen Muttersprache gerecht werden (ebd.: 4). Nicht unbegründet ist daher der Verzicht des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) auf das Leitbild des ‚idealen‘ Muttersprachlers (vgl. dazu Steidele 2008: 78).

2.3. In einer generellen Perspektive auf sprachliche Kompetenzen ist vielmehr mit Antos (2003: 2) davon auszugehen, dass sprachliches Wissen generell „imperfektibel“ ist; das Wissen über disparate Formen und Strukturen im sprachlichen Haushalt einer Sprachgemeinschaft und damit auch ein Wissen über die Grenzen sprachlich-kommunikativen Wissens, das sich beispielsweise in „sprachlichen Zweifelsfällen“ zeigt, basiert nach Antos (ebd.) auf der Annahme, dass einerseits die heterogenen Systeme in einem sprachlichen Haushalt, andererseits auch die darauf beruhenden Kompetenzen von Sprecher und Hörer disparat und in Hinblick auf Veränderungen „offen“ sind.

Bekanntermaßen sind in einer elaborierten Sprachgemeinschaft die meisten Sprecher in der Lage, mehrere Stile und Register zu verwenden. Darüber hinaus können Dialekt, Sozioklekt sowie Fach- und Sondersprachen hinzukommen. Das heißt, die Sprecher sind „mehrsprachig“ in ihrer Muttersprache, verfügen über eine Varietäten- und Variantenkompetenz (wovon auch der GER ausgeht, vgl. Steidele 2008: 77-78), und je mehr Stile, Register, Varietäten und Varianten jemand beherrscht, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass er oder sie in sprachliche Zweifel gerät (vgl. Antos 2003: 4). Für den Fremdsprachenlerner stellt die sprachliche Heterogenität eine besondere Herausforderung dar. Dass Sprachen „im Fluss“ sind, sich ständig wandeln und über imperfektible Strukturen verfügen müssen, weil sie stets unvollendete Gebilde sind, macht die Ausgangslage für Lerner nicht einfacher.

Als Beispiele für imperfektibles Wissen auf der Wortebene führt Antos (ebd.: 5) die Zweifelsfälle „der Friede“ oder „der Frieden“ und „Hallenser“ (Bewohner der Saalestadt)/„Haller“ (Bewohner einer Stadt im Münsterland) an; zu Recht hebt er hervor, dass es, ob es im Deutschen nun so oder so heißen muss, nur schwer dem „System des Deutschen“ zuzuschreiben ist. Entscheidend ist vielmehr, was bestimmte Sprecher „in lexikalischer oder sprachgeographischer Hinsicht von der deutschen Sprache wissen“ (ebd.: 5). Vor diesem Hintergrund formuliert Antos seine Imperfektibilitätsthese, die besagt, dass „zum Wissen über Sprache und ihren Gebrauch *auch und nicht zuletzt* ein Wissen über sprachlich-kommunikative Unklarheiten, Lücken, Grenzen gehört bzw. ein Wissen über mögliche (ästhetische, kreative oder rhetorische) Spielräume“ (ebd.: 5). Wenn also beispielsweise ein Norddeutscher in „der Butter, das Nicole, hat gebrungen“ lediglich einen Fehler sieht, dann erkennt er, dass diese Formen im Saarland und in der Pfalz ganz gebräuchlich sind – und in

Hinblick auf die gesamte deutschsprachige Gemeinschaft Belege für den regionalen Reichtum einer Sprache sind (ebd.: 6).

2.4. Sprachliche Zweifel, die ihrerseits wie wir gesehen haben, ein bestimmtes Wissen voraussetzen, existieren sowohl in der mündlichen Sprache als auch in der geschriebenen Sprache. Allerdings dürften sie in der geschriebenen Sprache weit bedeutender sein, denn die „Versinnlichungsform sprachlicher Äußerungen“ (Köller 1988: 157) gestattet es, sie zeitgedehnt zu verstehen und zu erzeugen und den Gebrauch der Sprache durch „meta-reflexive Denkprozesse zu begleiten“ (ebd.). Die Schrift zwingt dazu, v.a. solche sprachlichen Mittel fortzuentwickeln, zu präzisieren und anzuwenden, die eine „situationsabstrakte Sprachverwendung“ (ebd.: 158) ermöglichen bzw. semantisch autonome Texte herstellen. Insofern kann die geschriebene Sprache als eigenständige Realisationsform von Sprache gesehen werden, die sich kanalspezifisch, funktionell und strukturell von der gesprochenen Sprache unterscheidet und deren Verwendung ein bestimmtes Wissen, das sich vom Wissen, wie man spricht, unterscheidet, voraussetzt.

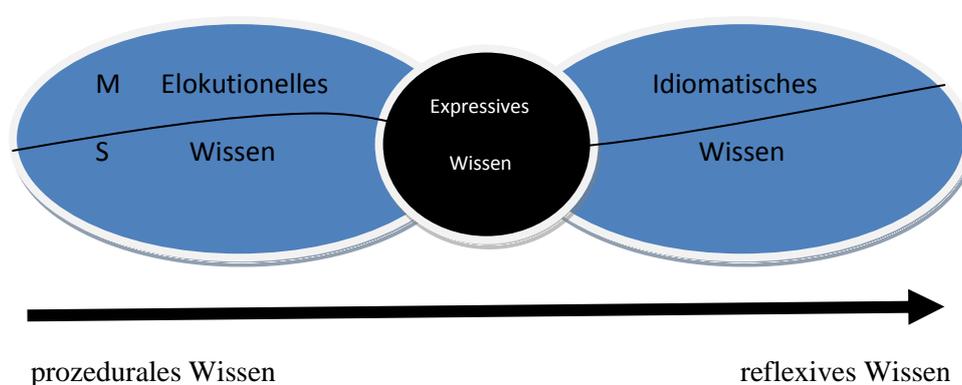
2.5. Kommen wir nun zurück zu der Einteilung des Wissens, wie sie Coseriu vorgenommen hat. Offensichtlich ist es so, dass die in 2.1. dargestellten Stufen des sprachlichen Wissens erweiterungsbedürftig, aber auch erweiterungsfähig sind. Sowohl das elokutionelle als auch das idiomatische als auch das expressive Wissen können prozedural oder reflexiv sein. Die Fähigkeit zu kommunizieren und die Welt mittels Sprache zu begreifen, kann die Sprache, wie sie im Allgemeinen gesprochen wird, ebenso betreffen wie die jeweilige Einzelsprache, die als Muttersprache oder Fremdsprache vorliegt, oder das Sprechen unter bestimmten Umständen. Dass das sprachliche Wissen auf allen Ebenen imperfektibel ist, ist ebenfalls gut vereinbar mit den Ausführungen Coserius, bedeutet jedoch ein Problem für die Fremdsprachendidaktik, da eine Norm schwer festzulegen ist, insbesondere, wenn man von zwei verschiedenen Realisationsformen der Sprache ausgeht, der mündlichen und der geschriebenen.

2.5.1. Ein entscheidender Schwachpunkt der Coseriuschen Kompetenz-Trichotomie besteht darin, dass es sich scheinbar um separate Wissensbestände handelt. Es ist aus verschiedenen Gründen aber unplausibel, einzelne Module anzunehmen, die in irgendeiner Weise autonom wären. Anstelle also von drei disparaten Kompetenzbereichen auszugehen, möchte ich ein Modell, das ich aufgrund der graphischen Darstellung als „Fliegenmodell“ bezeichne, vorschlagen, das deutlich machen kann, wie diese aufeinander bezogen sind (und wie sie später auf das Sachwissen bezogen werden können). Von entscheidender Bedeutung ist dabei, dass dem expressiven Wissen eine besondere Bedeutung zukommt, insofern als dieses Wissen die beiden anderen Bereiche voraussetzt.

Wenn wir nämlich unter bestimmten kontextuellen Umständen sprechen, greifen wir stets auf das Wissen, wie man im Allgemeinen spricht und auf das Wissen, wie man in einer bestimmten Einzelsprache sprechen kann, zurück – und zwar abhängig von der Realisationsform mündlich (im Modell: M) oder schriftlich (S). Die Wissensbestände des Einzelnen sind dabei imperfektibel, d.h. sie decken nur einen mehr oder weniger großen Ausschnitt aus dem Gesamt des elokutionellen, idiomatischen und expressiven Wissens in einer Sprachgemeinschaft ab. Bildlich gesprochen ist der Körper unserer Fliege unterschiedlich groß, aber

stets schwingen die Flügel mit. Elaborierte Sprecher haben große Flügel, Sprecher mit nur eingeschränktem sprachlichen Vermögen haben verstümmelte Flügel, die freilich zum Fliegen, also zum Sprechen, zum Kommunizieren, gemeinhin ausreichen. In allen Kompetenzbereichen liegt prozedurales und reflexives Wissen vor, wobei letzteres größer wird, je weiter wir in idiomatisches Wissen vorstoßen: Professionelle Linguisten beispielsweise mögen alles Mögliche über eine Sprache wissen (also über großes reflexives idiomatisches Wissen verfügen), ohne jedoch gleichzeitig auch in der Lage zu sein, eine betreffende Sprache zu sprechen. Menschen jedoch, die zu formaler Bildung keinen Zugang hatten, sind überwiegend auf ihre prozedurale Kompetenz beschränkt (vgl. Knapp/Lehmann 2006: 6) und sind sich der Spielräume der Sprache nicht bewusst (vgl. 2.3.).

„Fliegenmodell“: (mentale) Sprachkompetenz



2.5.2. Die Annahme einer „universalen semiotischen Kompetenz“ von Knapp/Lehmann (2006: 7-9) mit einer physiologischen Seite (die bei Coseriu als „biologisch“ bezeichnet wird) und einer mentalen Seite, um die es hier alleine geht, ist mit diesem Modell gut verträglich. Die der elokutionellen Kompetenz (Knapp/Lehmann nennen sie „elokutive“ Kompetenz) zugrundeliegenden Fähigkeiten können mit Knapp/Lehmann (ebd.: 8) als kognitiver oder sozialer Natur aufgefasst werden. Kognitive Kompetenz umfasst beispielsweise vernünftiges Denken, Sprachbewusstsein, Kohärenz und Kohäsion des Denkens, Kreativität u.a.m. Der Verweis von Knapp/Lehmann darauf, dass Inferenzen unter Rückgriff auf Weltwissen ebenso wie Fähigkeiten, die die soziale Kompetenz ausmachen (Empathie, Beherrschung von Konversationsmaximen etc.), der elokutionellen Kompetenz zugrundeliegende Fähigkeiten darstellen (ebd.: 8), verdeutlicht, dass die elokutionelle Kompetenz einen Anker im außersprachlichen Bereich haben muss, auf den weiter unten eingegangen wird.

2.5.3. Die idiomatische Kompetenz umfasst Phonetik/Phonologie (hier haben wir bereits eine Unterscheidung prozedural-reflexiv), Orthophonie und Orthographie (hier haben wir bereits eine Unterscheidung hinsichtlich der medialen Realisationsformen), Grammatik (Morphologie, Syntax), das Lexikon (inklusive lexikalischer Relationen (→ Semantik/Pragmatik)⁶ und Wortbildung), sprachspezifische Normen der Textstruktur, aber auch Variationskompetenz (vgl. ebd.: 9) – hier sei an das erinnert, was Coseriu (in Albrecht

⁶ Dass Knapp/Lehmann (2006: 9) Semantik und Pragmatik nicht als separate Komponenten auffassen, ist diskussionsbedürftig, spielt in unserem Zusammenhang hier aber weiter keine Rolle.

1988: 25)⁷ ‚diatopische‘, ‚diastratische‘ und ‚diaphatische‘ Unterschiede bzw. ‚syntopische‘ Einheiten (Dialekte), ‚synstratische‘ Einheiten (Sprachniveaus), ‚synphatische‘ (‚synphasische‘) Einheiten (Sprachstile, schriftliches und gesprochenes Register) nennt.

2.5.4. Das expressive Wissen umfasst sprachliches Wissen unter bestimmten kontextuellen Umständen. Man könnte von einem situativ, räumlich und kulturell verankerten sprachlichen Wissen sprechen. Es stellt somit einen kontextuell determinierten Ausschnitt aus dem elokutionellen und idiomatischen Wissen dar, wobei direkte Bezüge zu außersprachlichen Wissensstrukturen bestehen, die als „Schemata“ (vgl. dazu Multhaup 2002a: 3) bezeichnet werden können, also als Wissensstrukturen, wie beispielsweise bestimmte soziale Verhaltensweisen in einem bestimmten kulturellen Kontext gemeint und zu verstehen sind. So sind wortgleiche Aussagen beispielsweise unterschiedlich zu verstehen, je nachdem, wer sie wann und wo und wie bestimmten Personen gegenüber äußert (vgl. dazu Steidele 2006).

2.6. Neuere sprachvergleichende Untersuchungen zeigen, dass einiger Grundannahmen von Vertretern der *universal grammar hypothesis*⁸ nicht richtig sind und dass das *logical problem of language acquisition*⁹ nur entsteht, wenn die vielen kontextuellen Rahmenbedingungen ignoriert werden, die auch Kleinkindern Hilfen zum Verstehen dessen geben, was Erwachsene mit ihren Äußerungen meinen. Das Lernen von Wortschatz und Grammatik kann somit nicht losgelöst von den für soziale Interaktionen typischen kulturgeprägten Verhaltensweisen vollzogen werden (vgl. Multhaup 2002a: 3). Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet das, sprachliches Wissen mit außersprachlichem Wissen notwendigerweise zu korrelieren, ohne dabei alle Ebenen zu vermischen.

3.0. Die Sachkompetenz lässt sich ebenso wie die Sprachkompetenz als imperfektible Kompetenz beschreiben, die abhängig von Persönlichkeitsvariablen (z.B. Extrovertiertheit, vgl. Knapp/Lehmann 2006: 4) größer oder kleiner ausfällt. Es wird hier davon ausgegangen, dass Sachwissen, also das Wissen über die Sachen in der Welt, was gemeinhin als Weltwissen oder enzyklopädisches Wissen bezeichnet zu werden pflegt, unterteilt werden muss in ein allgemeines oder universales Weltwissen, ein kulturell-determiniertes Weltwissen und ein fachliches Weltwissen. Wie beim sprachlichen Wissen ist auch in allen Bereichen des Sachwissens sowohl eine prozedurale als auch eine reflexive Seite von Wissen anzusetzen. Anders jedoch als beim Sprachwissen gilt für das Wissen über die Welt stets, dass es sich um Wissen aus Erfahrung (unmittelbare Begegnung) oder um Wissen aus Beschreibung (Imagination) handeln kann, um hier eine Unterscheidung von Russell (1911)¹⁰ aufzugreifen.

3.1. Ein kleines Kind lernt die Welt in einem bestimmten Raum, in bestimmten Kontexten kennen, es bildet ein episodisches Gedächtnis aus, in dem konkrete Erinnerungen gespeichert werden. Im Laufe von unzähligen Erfahrungen lernt das Kind zu abstrahieren, was allgemein

⁷ Coseriu, E.: Die Begriffe „Dialekt“, „Niveau“ und „Sprachstil“ und der eigentliche Sinn der Dialektologie. In: Albrecht (1988: 15-43).

⁸ Das Postulat, dass dem Gehirn Grammatikwissen in Form einer Universalgrammatik zur Verfügung steht, vgl. Multhaup (2002a: 1)

⁹ Damit ist das Problem gemeint, wie es möglich ist, dass es Kindern gelingt, grammatische Regeln aus halben oder fehlerhaften Sätzen der Erwachsenen zu abstrahieren, vgl. Multhaup (2002a: 1).

¹⁰ Russell spricht von „knowledge by acquaintance“ und „knowledge by description“.

für eine bestimmte Sorte von Erfahrungen gilt. Das stellt dann die Inhalte des semantischen Gedächtnisses dar.¹¹ Wie der Übergang von Perzepten zu Konzepten aussieht (vgl. dazu Multhaupt 2002b), soll hier nicht weiter interessieren, auch nicht, dass das Sprachwissen ebenfalls zum semantischen Gedächtnis gehört (ebd.: 5). Wichtig ist hier, dass Kinder von klein auf mit Dingen konfrontiert werden, die in einem kulturellen Rahmen platziert sind. Insofern bilden sie ein Wissen aus, das ich „kulturell determiniert“ nennen möchte, und das ich abgrenzen möchte von einem Wissen, das kulturunabhängig existiert, das seinerseits aus Erfahrung oder aus Beschreibung auf der Grundlage des kulturell-determinierten Wissens aufgebaut werden kann. Wenn also beispielsweise kleine Kinder in Deutschland Vögel kennenlernen, dann werden sie annehmen, dass alle Vögel fliegen können und damit eine unzulässige Verallgemeinerung vornehmen. (Das Gleiche gilt für die sprachliche Seite.) Später werden sie entweder Vögel antreffen, die nicht fliegen können oder sie werden gesagt bekommen oder lesen, dass es auch Vögel gibt, die nicht fliegen können, und in beiden Fällen werden sie allgemeines Weltwissen aufbauen, das von dem Wissen abweicht, das sie zunächst aufgebaut haben. Das ist aber nicht immer der Fall. Sehr oft bleiben die Menschen dem kulturell-determinierten Weltwissen verhaftet und nehmen zu Unrecht an, dass es sich bei diesem Wissen um allgemeines Weltwissen handle.¹²

3.2. Von den beiden bisher angeführten Arten von Weltwissen unterscheidet sich das fachliche Weltwissen dadurch, dass es in aller Regel nicht durch Beobachtung zugänglich ist und ein Wissen darstellt, das explizit gelernt werden muss (z.B. in der Schule): Mathematik, Chemie, wie das politische System funktioniert, wie ein Fußball hergestellt wird etc. Offensichtlich wird ein Großteil des Fachwissens durch schriftliche Texte erworben, weswegen hier ein enger Zusammenhang zur geschriebenen Sprache besteht.¹³

3.3. In einem Modell zur Sachkompetenz sollte davon ausgegangen werden, dass wie im Fliegenmodell zur sprachlichen Kompetenz der Kompetenzbereich von entscheidender Bedeutung ist, der jedem unmittelbar zugänglich und situativ verankert ist. Diesen Bereich stellt das kulturell-determinierte Weltwissen dar, auf das die beiden anderen Wissensbereiche einwirken.

Sachkompetenz



Ebenso wie bei der Sprachkompetenz sind die einzelnen Kompetenzen nicht unabhängig voneinander denkbar (daher eignet sich auch hier das Fliegenmodell), freilich ist aufgrund der

¹¹ Vgl. dazu auch Schwarz (2008: 107).

¹² Das ist z.B. dann der Fall, wenn koreanische Studierende wie selbstverständlich annehmen, dass das Wohnen in Apartment-Hochhäusern in allen Ländern prestigeträchtig sei.

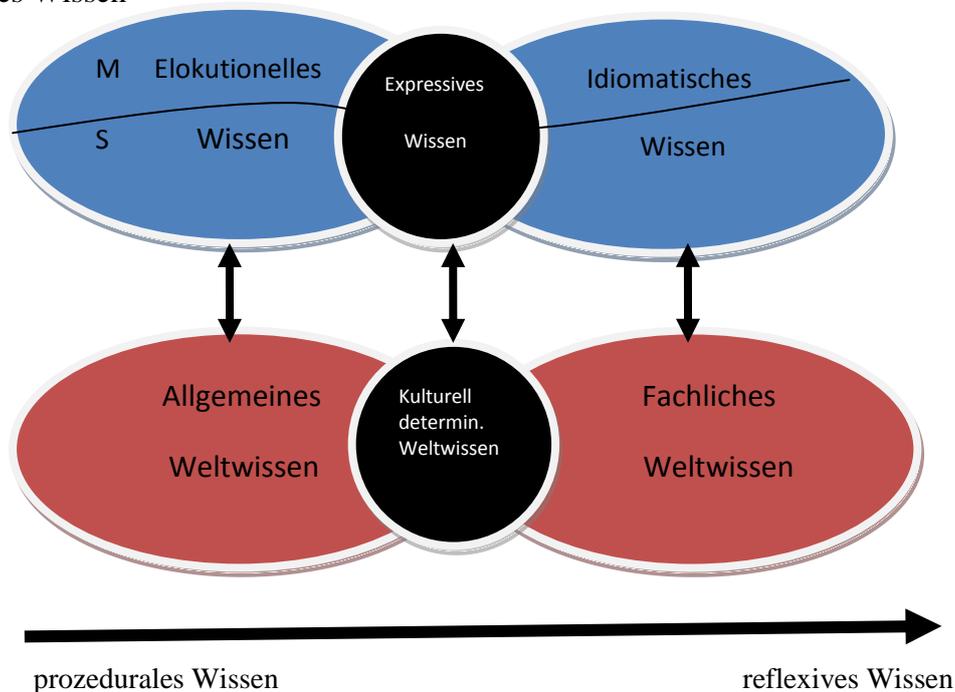
¹³ Lexeme, die sich explizit auf das Fachwissen beziehen, rechne ich folglich nicht zum idiomatischen Wissen, also nicht zur jeweiligen historischen Einzelsprache (Beispiele: chemische Termini wie H_2O für ‚Wasser‘ oder botanische Termini wie *Quercus robur* für ‚Stieleiche‘).

Imperfektibilitätsannahme davon auszugehen, dass die meisten Menschen nur über spärliche Flügel verfügen.

3.3.1. Der Zusammenhang zwischen Sachkompetenz und Sprachkompetenz lässt sich nun einfach beschreiben. Das expressive Wissen ist direkt verbunden mit dem kulturell-determinierten Weltwissen. Wir sprechen und schreiben so, wie es in einem bestimmten situativen Kontext üblich ist.¹⁴ Beispielsweise haben wir ein allgemeines Weltwissen darüber, dass man Bekannte, Freunde, Familienmitglieder etc. grüßt, das ist universal. Wie dieser Gruß aussieht, ist kulturell-determiniert (was nicht zwangsläufig in ein und demselben Land gleich sein muss, zumindest wissen wir, wie man das in den Umgebungen, mit denen wir es zu tun haben, tut), wir wissen also, dass man sich die Hand gibt, sich verbeugt etc. Was nun sprachlich mit der situativ gültigen Handlung einhergeht, bestimmt das expressive Wissen, das sich seinerseits aus dem lexikalischen und grammatischen Inventar des idiomatischen Wissens speist. Je nach Bildungsschicht, Erfahrung etc. und je nach unserer expressiven Kompetenz sind wir in der Lage, von Routinen und Schemata im individuellen Einzelfall abzuweichen und mit Sprache kreativ umzugehen (also z.B. von Standardgrüßen abzuweichen) sowie in nicht-vertrauten Situationen adäquat zu handeln und zu sprechen.

3.3.2. Das elokutionelle Wissen ist wie das Allgemeine Weltwissen universal und einzelsprachunabhängig ebenso wie kulturunabhängig. Das idiomatische Wissen ist eine spezielle Form des Fachwissens, unterscheidet sich aber von diesem dadurch, dass es metareflexiv ist und naturgegeben sein muss.

Kulturelles Wissen



¹⁴ Das heißt aber nicht, dass wir dabei nicht auch auf allgemeines Weltwissen zurückgreifen. So erfordert eine Interpretation der dt. Komposita wie z.B. *Kaffeemühle* und *Windmühle* neben elokutioneller Kompetenz auch allgemeines Weltwissen; in idiomatischer Hinsicht bedeuten die genannten Komposita nicht mehr als ‚Mühle, die durch Kaffee näher bestimmt ist‘ bzw. ‚Mühle, die durch Wind näher bestimmt ist‘ (vgl. Lehmann 2007: 14). Die Pfeile in der Graphik dürfen daher nicht missverstanden werden; man stelle sich die sprachliche und die nichtsprachliche Ebene besser als übereinanderliegend vor.

3.4. Als Konsequenz für den Fremdsprachenunterricht ergibt sich aus den knappen Ausführungen zur Sprach- und Sachkompetenz, dass ein einfacher Zusammenhang zwischen idiomatischem (lexikalischem etc. Wissen) und Sachwissen (Weltwissen) nicht gegeben ist. Wörter bilden die Welt nicht einfach ab. Sprache bildet nicht einfach Sachen ab. Es ist von einer Interdependenz von Sprachkompetenz und Sachkompetenz auszugehen, aber eben nicht von einer Identität. Mit Coseriu möchte ich sagen: „Ein einzelsprachliches Weltbild ist Erfassung und Gestaltung, nicht aber Deutung der Welt“ (Coseriu in Albrecht 1988: 287),¹⁵ die Einzelsprachen vertreten die Welt, sagen aber nicht wirklich etwas über die Welt aus. Das sprachliche Weltbild, so Coseriu weiter, kann deshalb auch nicht mit der Weltauffassung eines Volkes zusammenfallen und auch nicht das sachbezogene Denken und das Verhalten eines Volkes bestimmen. Sachbezogenes, reflexives Denken setzt zwar stets bei der Sprache an, es bleibt aber nicht bei der Sprache stehen, sondern geht hinaus zu den Sachen selbst. Somit ist in der Sprache ein Zugang zu den Sachen zu sehen, keineswegs aber ein Hemmnis für das Denken selbst (ebd.)! Daher ist es im Fremdsprachenunterricht unbedingt nötig, zum Denken vorzustoßen und nicht bei der Sprache stehenzubleiben.¹⁶

Denn der individuelle Sprecher einer Muttersprache verfügt ohnehin nur über eine eingeschränkte Sprach- und Sachkompetenz. Für den Fremdsprachenlehrer bedeutet das, die Vermittlung der Sprachkompetenz nicht losgelöst von der Vermittlung einer Sachkompetenz betreiben zu können und zu dürfen. Prozedurale Kompetenzen sind ebenso aufzubauen wie reflexive Kompetenzen (vgl. auch Knapp/Lehmann 2006: 6), sowohl hinsichtlich des Sprachwissens – und zwar in den beiden Realisationsformen gesprochene und geschriebene Sprache¹⁷ – als auch hinsichtlich des Sachwissens. Die Beschränkung lediglich auf prozedurales expressives gesprochensprachliches Wissen (im herkömmlichen ‚kommunikativen Unterricht‘) wird ebenso wenig wie die Beschränkung auf reflexives idiomatisches Wissen (z.B. im Linguistikunterricht oder im ‚theoretischen‘ Sprachunterricht) oder reflexives fachliches Weltwissen (z.B. im Literaturunterricht) den Erfordernissen gerecht, die an einen umfassenden Sprachunterricht, der das Fernziel einer interkulturellen Kompetenz verfolgt, herangetragen werden sollten.

Literatur

Albrecht, J. (Hrsg.) (1988): *Energieia und Ergon. Sprachliche Variation – Sprachgeschichte – Sprachtypologie*. Band I: Schriften von Eugenio Coseriu (1965-1987). Tübingen.

Antos, G. (2003): „Imperfektibles“ sprachliches Wissen. Theoretische Vorüberlegungen zu „sprachlichen Zweifelsfällen. In: *Linguistik online* 16, 4/03. (verfügbar unter: http://www.linguistik-online.com/16_03/antos.html) (Stand: 20.04.2010)

¹⁵ Coseriu, E.: Naturbild und Sprache. In: Albrecht (1988: 269-287).

¹⁶ In einer idealistischen Perspektive sei hier an Humboldt erinnert, der das Sprachstudium dem „höchsten und allgemeinen Zweck“ unterordnet, „dass die Menschheit sich klar werde über sich selbst und ihr Verhältniss [sic] zu allem Sichtbaren und Unsichtbaren um und über sich“ (Humboldt in Trabant 1994: 145).

¹⁷ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass ich die geschriebene Sprache, die ja stets metareflexive Denkprozesse erfordert, v.a. die prozedurale Kompetenz betreffend, an koreanischen Germanistikabteilungen für stark vernachlässigt erachte.

- Carstensen, K.-U. (2009): Nicht-sprachliches Wissen. Aus: Carstensen, K.-U., Ebert, C., Endriss, C., Jekat, S., Klabunde, R. und Langer, H. (Hrsg.): *Computerlinguistik und Sprachtechnologie – Eine Einführung*. 3.A. Spektrum Akademischer Verlag. (verfügbar unter: https://files.ifi.uzh.ch/cl/carstens/Nicht-sprachliches_Wissen3.pdf) (Stand: 20.04.2010)
- Chomsky, N. (1986): *Knowledge of language. Its nature, origin, and use*. New York.
- Knapp, K./ C. Lehmann (2006): Sprachliche Kompetenz. In: *Neurolinguistik 20*. 81-98. (verfügbar unter: http://www.uni-erfurt.de/sprachwissenschaft/personal/lehmann/CL_Publ/kompetenz.pdf) (Stand: 20.04.2010)
- Köller, W. (1988): *Philosophie der Grammatik. Vom Sinn grammatischen Wissens*. Stuttgart.
- Lehmann, C. (2007): Linguistic competence. Theory and empiry. In: *Folia Linguistica 41/2*. (verfügbar unter: http://www.uni-erfurt.de/sprachwissenschaft/personal/lehmann/CL_Publ/language_competence.pdf) (Stand: 20.04.2010)
- Min, Hyang-Ki (2010): Translatorische Kompetenz ohne Kulturkenntnisse? In: Reader zum 13. Internationalen Symposium der Koreanischen Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache: Multikulturalität, Plurilingualismus, Deutsch als Fremdsprache, 09.04.2010-10.04.2010, SNU. 109-122.
- Multhaup, U. (2002a): Weltwissen und Sprachwissen. (verfügbar unter: http://www2.uni-wuppertal.de/FB4/anglistik/multhaup/brain_language_learning/html/brain_memory_stores/5_welt_sprachwissen_txt.html) (Stand: 20.04.2010)
- Multhaup, U. (2002b): Episodisches Gedächtnis und semantisches Wissen. Sprachlernprozesse. (verfügbar unter: http://www2.uni-wuppertal.de/FB4/anglistik/multhaup/brain_language_learning/html/brain_memory_stores/4_episodic_semantic_txt.html) (Stand: 20.04.2010)
- Russell, B. (1911): *Knowledge by Acquaintance and Knowledge by Description*. Proceedings of the Aristotelian Society (New Series). Vol. XI (1910-1911). 108-128.
- Schwarz, M. (2008): *Einführung in die Kognitive Linguistik*. 3.A. Tübingen und Basel.
- Spitzberg, B. H. (1988): Communication competence: Measures of perceived effectiveness. In: C. Tardy (Hrsg.): *A Handbook for the Study of Human Communication*. Norwood, NJ. 67-105.
- Steidele, H. (2006): Zur Rolle des „sprachlichen Kontextes“ bei der Bedeutungsvermittlung im universitären DaF-Unterricht. Teil I. In: *Deutsch als Fremdsprache in Korea 18*. 43-82. (verfügbar unter <http://daf.german.or.kr/dafinkorea18.html>); Teil II: In: *Deutsch als Fremdsprache in Korea 19*. 99-120. (verfügbar unter <http://daf.german.or.kr/dafinkorea19.html>) (Stand: 20.04.2010)
- Steidele, H. (2008): Zur Reichweite des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen im zielsprachenfernen Ausland. In: *Deutsch als Fremdsprache in Korea 22*. 75-86. (verfügbar unter <http://daf.german.or.kr/dafinkorea22.html>) (Stand: 20.04.2010)

Steidele, H. (2010) (erscheint): Semantik und DaF. In: Togilmunhak XX.

Trabant, J. (Hrsg.) (1994): Wilhelm von Humboldt. Über die Sprache. Reden vor der Akademie. Tübingen und Basel.

Kontakt:

Dr. Holger Steidele
영남대학교
712-749 경상북도
경산시 대동 214-1
hsteidele@ynu.ac.kr