

Cathedra Magistrorum

2021/2022

Kompetenzen und Standards



Eötvös-József-Collegium

Budapest

2022

LEHRER-DENKEN UND LEHRER-WISSEN

CATHEDRA MAGISTRORUM –
LEHRERFORSCHUNG
2021/2022

Kompetenzen und Standards



HERAUSGEGEBEN
VON
ILONA FELD-KNAPP

EÖTVÖS-JÓZSEF-COLLEGIUM
BUDAPEST
2022

CM-BEITRÄGE ZUR LEHRERFORSCHUNG

BEGRÜNDET VON DER LEHRERAKADEMIE CATHEDRA MAGISTRORUM
DES EÖTVÖS-JÓZSEF-COLLEGIUMS

BAND VI KOMPETENZEN UND STANDARDS

Herausgeber der Reihe

László HORVÁTH und Ilona FELD-KNAPP C.M.

Herausgeber des Bandes: Ilona FELD-KNAPP

Schriftleiter: Balázs SÁRA

Wissenschaftlicher Beirat

Sabine DENGSCHERZ

Dóra FAIX

Krisztina KÁROLY

İnci DIRIM

Ilona FELD-KNAPP

Hans-Jürgen KRUMM

Marion DÖLL

Gabriele GRAEFEN

Erwin P. TSCHIRNER

Erzsébet DRAHOTA-SZABÓ

László HORVÁTH



Die CATHEDRA MAGISTRORUM wird durch das
Österreichische Kulturforum Budapest gefördert.



Die Reihe unterliegt dem Peer-Review-Verfahren.

Verantwortlicher Herausgeber

László Horváth, Direktor des Eötvös-József-Collegiums

ELTE Eötvös-József-Collegium, H-1118 Budapest, Ménesi út 11-13

© Eötvös-József-Collegium und die einzelnen Verfasser:innen

ISBN 978-615-5897-58-0

ISSN 2063-837X

DOI: <https://doi.org/10.59813/CM6>

Herausgegeben im Rahmen des vom Ministerium für Nationale Ressourcen
geförderten Projekts für ungarische Fachkollegien (NTP-SZKOLL-22-0018).



Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeberin	18
--	-----------

Ilona Feld-Knapp

Lernen und Lehren von Fremdsprachen im Spannungsfeld der Kompetenzorientierung und Standardisierung	20
--	-----------

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Begriff der Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht und setzt sich mit der widersprüchlichen gegenwärtigen Situation, die durch das Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Standardisierung geprägt wird, auseinander. Zuerst wird der Prozess der Etablierung der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht diskutiert, dann wird der Wandel der curricularen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts von den Anfängen bis zur Entstehung der Bildungsstandards in einem Überblick reflektiert. Im Fazit wird auf die besondere Verantwortung der Lehrenden bei der Wahrnehmung unterschiedlicher Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts im Kontext der Standardisierung sowie auf die spezifischen Aufgaben der universitären Fremdsprachenlehrerausbildung eingegangen.

Wolfgang Hallet

Kompetenzentwicklung im Fremdsprachen- unterricht. Welche Kompetenzen?	66
---	-----------

Die Zielbestimmungen für das Kompetenzzlernen im Fremdsprachenunterricht gehen immer noch, jedenfalls weitgehend und in den meisten Curricula, auf Sprachlernkonzepte und Deskriptoren zurück, die im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) aus dem Jahr 2001 niedergelegt sind. Diese wiederum gehen auf Theoretisierungen zurück, die weit ins

20. Jahrhundert zurückreichen. Mittlerweile ist eigentlich klar, dass die Skills-Orientierung, die den Kern des GER bildet und die einen globalen Siegeszug in den Fremdsprachencurricula und im Testwesen begründet hat, reduktiv ist und der Komplexität sprachlich-diskursiver Interaktion nicht Rechnung trägt. An diese kritische Wahrnehmung schließt sich die Frage an, wie man zu einer neuen, komplexeren Zielbestimmung der Kompetenzen des Sprachenlernens gelangen kann. Der vorliegende Beitrag versucht eine solche Zielbestimmung auf drei verschiedenen Wegen. Der erste betrifft die Modi der Kommunikation und ihr multimodales Zusammenspiel, sodass auch kulturell bedeutsame Modi wie die visuelle Kommunikation ins Blickfeld rücken. Zum zweiten soll die Zielebene diskutiert werden, auf die sich die Operatoren in den Könnensbeschreibungen richten; und drittens sollen Zielfelder jenseits des sprachlichen Lernens bestimmt werden, damit auch das kulturelle und das literarisch-ästhetische Lernen als ein integraler Bestandteil des kompetenzorientierten Sprachenlernens verstanden werden.

Thomas Fritz

**Kompetenzen: woher kommen sie, was können sie –
und was wir mit ihnen tun können und was nicht?**

Ein kritischer Essay 83

In diesem Beitrag soll das Konzept der „Kompetenzen“ – seine Ursprünge und seine Wirkungsweisen sowie die möglicherweise vorhandenen Schwächen – kritisch hinterfragt werden. Ausgehend vom Kompetenzbegriff bei Noam Chomsky bis hin zu soziologischer Kritik am „Catch-All-Term“ und neueren Kompetenzmodellen, die die Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt stellen, soll der Begriff der Kompetenzen in seiner Bedeutung für einen demokratischen und „modernen“ Sprachunterricht untersucht werden. Es soll auch der Frage nachgegangen werden, inwieweit die „Kann-Beschreibungen“ des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen auch eine spracherwerbsfundierte Bedeutung haben können. Nicht zuletzt bedeutet ja „kompetent sein“ bzw. über „Kompetenzen verfügen“ etwas sehr Positives und sind handlungsbezogene Beschreibungen des „Könnens“ nachvollziehbarer und damit auch einfacher zu evaluieren als streng linguistische, grammatikorientierte Beschreibungen.

Tolcsvai Nagy Gábor

A szövegértés műveleti tényezőiről 96

Az emberi kommunikáció legáltalánosabb megvalósulási formája a beszéd-esemény. A kommunikáció alapegysége a beszélgetés. Minden emberi megszólalás szöveg. A nyelvi kommunikációs tevékenység ismeretei sémákba rendeződnek. Általánosságban nézve a beszélő a szövegben fogalmilag megkonstruál valamely dolgot, eseményt egy adott nézőpontból, amelyet a hallgató feldolgoz. A szöveg nyelvi összetevői különböző funkciókat töltenek be, amelyek párhuzamosan, együtt és egymásra hatva járulnak hozzá a szöveghez. A szöveggel mind alkotója, mind befogadója három fő formában találkozunk, ezek a szöveg fizikai megvalósulása, a szöveg műveleti feldolgozása és a szöveg értelemszerkezete. A szövegértést a műveleti szerkezet, vagyis a műveleti feldolgozás nyelvi művelettípusainak elkülönítésével és jellemzésével lehet megközelíteni. A szövegértés mentális koherenciaépítés, a szövegről való ismeret időben történő fokozatos felépítése – olyan művelet, amelynek során a szöveg befogadója a szöveg egyes nyelvi elemei között az értelmi összefüggéseket felismeri (vagy jórészt felismeri, vagy nem ismeri fel), és azokat folyamatosan összegezve, tehát a fő szereplőkre, jellemzőikre, folyamataikra és körülményeikre vonatkoztatva mentálisan elrendezi. A szövegértés sémákon alapuló alapvető megértő műveleteit a befogadó a szöveg alábbi koherenciátényezőin végzi el: dologfolytonosság (koreferencia), esemény-egymásrakövetkezés, a mondat mint kontextualizált jelenet, a dialógus fordulószerkezete, a monológ bekezdése, az összegző értelemszerkezet.

Raácz Judit

A szövegértés fogalma, fejlesztési területei, lehetőségei és gyakorlati megvalósítása az oktatásban 121

Az elmúlt évtizedekben megváltozott az olvasás, a szövegértés definíciója, valamint számos nemzetközi és hazai mérés igyekezett föltérképezni az egyes korosztályok szövegértési képességeit. A felmérések eredményei, az egyre szaporodó kutatások alapján mind kidolgozottabbá, összetettebbé, tágabbá vált a szövegértés fogalma és bővültek annak tartalmi keretei. Bővültek az ide sorolható tanulói készségek és azok fejlesztési feladatai is, valamint gazdagodott a gyakorlatban használható módszerek tárháza. Az iskolai oktatás egyik, tantárgyi kereteken is átívelő célja és feladata lett a különböző típusú szövegek értésének fejlesztése. Jelen tanulmány a meglévő kutatásokat, ered-

ményeket figyelembe véve azt igyekszik meghatározni és áttekinteni, mit is értünk ma a szövegértés fogalmán, a szövegértés mely fejlesztési területeit tartja számon a szakirodalom, milyen módszertani alapelvei, gyakorlatitípusai léteznek a gyakorlati szövegértés fejlesztésének, hogyan jelennek meg ezek az iskolai oktatásban, vagyis a tantervekben, a tankönyvekben, a tanítási gyakorlatban, illetve milyen lehetőségek, módszertani eszközök és kiadványok állnak ma a tanárok rendelkezésére a szövegértés fejlesztésére.

Károly Krisztina

A tudományos szakfordítási makrokompetencia:

elméleti kérdések és modellalkotás 150

A tudományos szakfordítás a történelem során mindig meghatározó tényező volt a tudomány és az emberiség gondolkodásának fejlődésében, ma pedig – a globalizációnak és a technika gyors fejlődésének köszönhetően – minden eddiginél nagyobb méreteket ölt. Tudományos területen fordítást vagy szakemberek/tudósok végeznek, vagy fordítók, akik bár jártasak a fordítói szakmában, a diszciplínában elmarad a felkészültségük a szakmabeliektől. E területen ezért a fordítási tevékenységet végzők kompetenciái és a fordítások minősége eltérő. Nem véletlen így, hogy a fordítások minőségét gyakran kritika éri. Tanulmányom a tudományos szakfordítási kompetencia egyedi sajátosságait járja körül és kísérletet tesz annak elméleti alapú modellezésére, mint összetett, nyelvi és nem nyelvi, fordítási és egyes diszciplináris kompetenciákat egyaránt magába foglaló makrokompetencia. E komplex, de a fordítás egy konkrét fajtájára (a szakfordításon belül a tudományos szakszövegek célnyelvi átültetésére) kidolgozott elméleti megközelítés megoldást kínál a fordítási kompetenciamodellekkel kapcsolatosan általánosságban megfogalmazott egyes problémákra. Bár a legtöbb kísérlet számos kompetencia vagy alkompetencia kombinációjaként határozza meg a fordítási kompetenciát, megválaszolatlan maradt az a lényeges kérdés, hogy a modellekben azonosított tudás, képességek és attitűdök a fordítások mely körére terjeszthetők ki: csak a „profi” fordításokra, vagy bármely fordítási tevékenységre? A különféle megközelítések arra sem adnak egyértelmű választ, hogy vajon minden fordítási helyzetben és minden műfajú szöveg fordítására alkalmazható-e a modell, illetve hogy ezek esetében szükség van-e a kompetenciák mindegyikére. A tudományos szakfordítási kompetencia modellezésével e kérdésekre is választ keresek a tudomány fordítása vonatkozásában. A modell alapjául szolgálhat a szakterület kutatási eredményei rendszerezésének, a tudományos szak-

fordításra vonatkozó elméletek finomításának, hipotézisek alkotásának és tesztelésének, majd a kutatási eredmények fordítóképzésbe és a fordítási gyakorlatba történő hatékonyabb visszavezetésének, s ezáltal – hosszú távon – a fordítások minősége javulásának.

Sabine Dengscherz

Schreibfunktionen und Schreibkompetenz(en)

im Kontext DaF/DaZ. Reflexive Perspektiven 178

Schreiben ist Mittel oder Zweck, Tätigkeit oder Fertigkeit und erfüllt vielfältige Funktionen im Kontext DaF/DaZ. Dementsprechend hat auch Schreibkompetenz viele Facetten, die in engem Zusammenhang mit diesen Funktionen zu sehen sind. Der Beitrag versucht, Muster in diesen Zusammenhängen systematisch zu fassen. Ausgehend von einigen Besonderheiten des Schreibens, die für unterschiedliche Ziele fruchtbar gemacht werden können, werden drei Funktionen des Schreibens genauer betrachtet: Schreiben als Sprachlernaktivität, Schreiben als Erkenntnisgewinnung und Schreiben als Textproduktion. Auf dieser Basis werden Reflexionen über Schreibkompetenzen aus unterschiedlichen Blickwinkeln angestellt. Dabei werden insbesondere das Verhältnis von Sprachkompetenz und Textkompetenz, prozessorientierte Kompetenzen und Schreibstrategien sowie das Zusammenspiel von Kompetenzen beim wissenschaftlichen Schreiben im Kontext DaF/DaZ behandelt. Betrachtungen zur Entwicklung von Schreibkompetenzen sowie Überlegungen zu schreibdidaktischen Implikationen schließen den Beitrag ab.

Ursula Hirschfeld

Zur Entwicklung von Aussprachekompetenzen

bei ungarischen Deutschlernenden 210

Hören und Lesen, Sprechen und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch sind eng mit phonetischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verbunden, die jede/r Deutschlernende beherrschen muss, um mündlich oder schriftlich erfolgreich kommunizieren zu können. Im Beitrag werden inhaltliche, fachliche und methodische Aspekte des Lehrens und Lernens der deutschen Aussprache im schulischen Deutschunterricht in Ungarn erörtert und Schlussfolgerungen für die Aus- und Weiterbildung angehender und praktizierender Lehrpersonen gezogen.

Bernhard Offenhauser

**Deutungsmuster in der Landeskunde und Sinus-Milieus®:
Förderung der interkulturellen Kompetenz – Identitäts-
konstruktionen sichtbar machen und hinterfragen 231**

Unter Sinus-Milieus® versteht man die Bezeichnung für Gruppen gleichgesinnter Personen, deren Lebensführung ähnliche Grundwerte und Prinzipien gemein sind. Dementsprechend zeichnen sich diese Milieus durch erhöhte Binnenkommunikation gegenüber jener mit anderen Gruppen aus. Mit Sinus-Milieus® wird somit die individuelle subjektive (Alltags-)Wirklichkeit abgebildet. Objektiv lassen sich diese Lebenswelten nicht messen, sie können vielmehr nur über das Alltagsbewusstsein eines Individuums erfasst werden. In einem jüngeren Ansatz der Landeskunde Vermittlung wird die kritisch-reflexive Herausarbeitung von Deutungsmustern, die nicht zuletzt sozialen Mustern entspringen, angestrebt. Selbst- bzw. Fremdzuschreibungen zu verschiedenen Sinus-Milieus® ermöglichen somit ein Reflektieren der Lebenswelten und der Lebensstile auf Basis der selbst- bzw. fremddefinierten Werteorientierung und Alltagseinstellung. Ziel ist daher, etablierte Denk- und Deutungsmuster zunächst kennenzulernen, diese zu reflektieren und sie schließlich aufzubrechen. Ferner soll ein Beitrag zum theoretischen Hintergrund für zuschreibungsreflexive Ansätze der Landeskunde geleistet werden. Es sollten Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie das breite Spektrum der eigenen, ähnlichen und anderen Lebenswelten respektive Kulturen sein kann, und somit ein Versuch unternommen werden, der Erfüllung der Deskriptoren C-1 bis C-3 aus dem REPA entgegenzukommen. Konkret findet das Deutungslernen mittels Sinus-Milieus® Anwendung in Gebieten, welche die Gesellschaft und das Individuum im Wandel zum Thema haben. Somit wird gemäß dem REPA die Deutung und das Verstehen eigener und anderer kultureller Phänomene angestrebt und zum Ziel gesetzt, Kontaktsituationen, an denen Individuen mit unterschiedlichen Kulturen beteiligt sind, vorzuentlasten, kennenzulernen und zu reflektieren.

Ildikó Lázár

**Intercultural competence in language teaching:
Changes in beliefs and practice? 250**

A review of the role and status of intercultural competence development in the curriculum and practice of English language teacher education programs

is followed by a presentation of the results of a survey administered after a cooperative learning (CL) workshop for teachers (Lázár 2020) as well as the insights gained from a follow-up interview-based study concerning language teachers' professional development experiences and the impact these had on their self-reported views on changes in their thinking about teaching intercultural competence in foreign language classes. The results of these two studies enrich our understanding of what makes teachers' beliefs change, which underscores the need for reforms in language teacher education with special attention to the development of the attitude, skill and knowledge components of intercultural competence in foreign language teaching.

Perge Gabriella

**A magyarországi intézményes idegennyelv-
oktatás tartalmi szabályozása 277**

A tanulmány a magyarországi intézményes idegennyelv-oktatás tartalmi szabályozásának kérdésével foglalkozik. Az oktatás tartalmi szabályozásában kulcsfontosságú szerepet töltenek be a különböző szinteken megjelenő tantervek. Hazánkban 1995 óta a legfontosabb curriculum a Nemzeti alaptanterv, mely makroszinten az intézményes keretek közötti idegennyelv-oktatás alapelveit és célkitűzéseit is meghatározza. A Nemzeti alaptanterv a magyarországi köznevelés tartalmi szabályozásának legfőbb eszköze, mely oktatáspolitikai szempontból is rendkívül nagy jelentőséggel bír. A tanulmány célja a Nemzeti alaptanterv fejlődése és alakulása állomásainak áttekintését követően a 2020-ban életbe lépett dokumentum és a hozzá kapcsolódó kerettantervek elemzése és reflektálása különös tekintettel az élő idegen nyelvek tanítására és tanulására vonatkozóan.

Tünde Sárvári

Evaluation im frühen Fremdsprachenunterricht 312

Evaluation ist ein wichtiger und unerlässlicher Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses und dementsprechend des Spracherwerbs. Unter Evaluation verstehe ich in Anlehnung an Grotjahn und Kleppin einen Oberbegriff zu Testen und Prüfen, der sich auch auf unterrichtliche Bewertungsformen wie Beobachtungen, Korrekturen, Lob und Tadel bezieht. Im Fremdsprachenunterricht liegt eine Evaluation vor, wenn eine Bewertung der Sprachkompeten-

zen vorgenommen wird. Die kommunikative Sprachkompetenz von Lernenden wird in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten aktiviert. Im Frühbeginn, den ich als ein Spezialgebiet des Fremdsprachenlernens betrachte, das eigenständige Ziele und Methoden hat, haben die mündlichen Sprachaktivitäten das Primat. Aus dieser Überlegung heraus wird im vorliegenden Beitrag nach einem kurzen theoretischen Einstieg anhand von repräsentativen Beispielen aus der Unterrichtspraxis erörtert, wie Lernstand und Lernfortschritt im frühen Fremdsprachenunterricht kindgemäß eingeschätzt und evaluiert werden können.

Dóra Pantó-Naszályi

Sprachmittlung im Spiegel der Unterrichtspraxis 331

Sprachmittlung ist ein etablierter eigener Kompetenzbereich im europäischen Fremdsprachenunterricht. Ihre Bedeutung wird auch dadurch untermauert, dass im 2020 erschienenen Begleitband zum Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen neu entwickelte Beispielskalen für Sprachmittlung eingeführt worden sind. Selbst im ungarischen Nationalen Grundlehrplan (Nat 2020) enthalten die Richtlinien für den Unterricht der lebenden Fremdsprachen einen erweiterten Kompetenzbegriff in Anlehnung an den GER. Um den didaktisch-methodischen Handlungsraum von DaF-Lehrenden in Ungarn in dieser Hinsicht zu erweitern, wird im Beitrag zunächst ein kurzer definitorischer Exkurs geboten, wo Sprachmittlung im Kontext allgemeiner Zielsetzungen des institutionellen DaF-Unterrichts beschrieben und positioniert wird. Für die Überlegungen ist in erster Linie das fremdsprachen-didaktische Verständnis der Sprachmittlung relevant. Im Kontext der Förderung der verschiedenen Kompetenzbereiche der Fremdsprachenlernenden sollen Möglichkeiten und konkrete praktische Beispiele von Sprachmittlung im DaF-Unterricht gezeigt werden. Im Beitrag steht die Fragestellung im Fokus, wie Fremdsprachenlehrende ihre Praxis im Sekundärbereich durch eine bewusste Förderung der Sprachmittlungskompetenz bereichern können. Dazu werden Anregungen zur aufgabenorientierten Kompetenzförderung gegeben, die aus fachdidaktischer Perspektive reflektiert werden. Die Beispiele zur Unterrichtsplanung und -durchführung, sowie zur Aufgaben- und Übungsgestaltung werden je nach Sprachniveau – unter Berücksichtigung des Online-Unterrichts – aus der eigenen Unterrichtspraxis angeführt.

Krisztina Kórosi

**Immer wieder Lieder? Überlegungen zur
Förderung der Hörverstehenskompetenz mittels
deutschsprachiger Popsongs 354**

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, das Potenzial der deutschsprachigen Lieder zur Förderung des Hörverstehens der Lernenden aufzuzeigen und ihre Potenziale den DaF-Lehrenden bewusst zu machen. Am Anfang der Arbeit wird kurz darauf hingewiesen, was sich die Lernenden in Bezug auf Hörverstehen im DaF-Unterricht aneignen sollten, dann der Frage nachgegangen, wie dies erreicht werden kann. Die Grundhypothese der Studie ist, dass mithilfe von deutschsprachigen Popsongs (die als authentische Hörtexte betrachtet werden) die Hörverstehenskompetenz aller DaF-Lernenden besonders gut gefördert werden kann. Danach wird gründlich untersucht, welche Lieder sich für den DaF-Unterricht eignen und wie sie in den Stunden eingesetzt werden können. Ausgehend von dem Schülerwissen wird auch das Lehrerwissen unter die Lupe genommen. Mit dem Ziel, dass diejenigen, die diesen Beitrag lesen, in der Zukunft im Unterricht selbstsicherer und bewusster mit Songs umgehen werden, wird auch ein konkreter deutscher Popsong ausgewählt, nach textgrammatischen und didaktischen Aspekten analysiert und anhand der Ergebnisse dieser Analysen auch eine Hörverstehensaufgabe zum Lied erstellt.

Herta Márki

**Die Konzeptualisierung von Menge. Zur Entwicklung der
Sprachkompetenzen von Lernenden mit unterschiedlichen
L1 an ungarischen Schulen 370**

Der Beitrag stellt ein fremdsprachendidaktisch angelegtes Dissertationsprojekt vor, das sich zum Ziel setzte, die Besonderheiten der individuellen Mehrsprachigkeit von Lernenden mit unterschiedlichen L1 am Beispiel der Konzeptualisierung von Menge zu beschreiben und zu untersuchen. In der hier vorgelegten Studie sollen die Ergebnisse der Dissertation im Allgemeinen sowie – um auch in die empirische Untersuchung einen Einblick zu gewähren – exemplarisch am Beispiel der Reflexionen einer Probandin referiert werden.

Anna Daróczy

Textkompetenz angehender ungarischer DaF-Lehrender.

Ein Dissertationsprojekt 400

Der Beitrag stellt ein Dissertationsprojekt zum Thema Textkompetenz von ungarischen DaF-Lehramtsstudierenden vor, das die Autorin seit 2017 an der ELTE Budapest durchführt. Der Schwerpunkt des Dissertationsprojekts liegt auf den Besonderheiten der Kompetenz bezüglich Rezeption von Fachtexten, die angehende ungarische DaF-Lehrende benötigen, um ein philologisches Studium in deutscher Sprache in nicht zielsprachiger Umgebung erfolgreich zu absolvieren. Der Bericht zielt darauf ab, nach der ersten Phase des Doktorandenstudiums und der Forschung eine Zwischenbilanz zu ziehen und über die bisher geleistete Arbeit zu reflektieren.

Vivien Ropoli-Szabó

**Lexikalische Kompetenz: Eine Studie zur Untersuchung
der Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-**

Lernenden mit Muttersprache Ungarisch 429

Der Beitrag stellt das Forschungskonzept eines Dissertationsprojektes vor, das sich zum Ziel setzt, die Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-Lernenden mit Muttersprache Ungarisch zu untersuchen, und dabei die Besonderheiten der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz in den Mittelpunkt stellt. In der Arbeit wird in erster Linie eine durchgeführte Pilotstudie, in der die verwendeten Instrumente getestet wurden, behandelt; darüber hinaus gewährt der Beitrag eine Übersicht über den aktuellen Stand der Forschung sowie einen Einblick in die ersten Ergebnisse der empirischen Datenerhebung.

Autorinnen und Autoren des Bandes 455

Ilona Feld-Knapp (Budapest)

Lernen und Lehren von Fremdsprachen im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Standardisierung

1 Einleitung

Die Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht wurde durch die kognitive Psychologie und die konstruktivistische Lerntheorie in den 1990er Jahren angeregt. Sie stellt einen Paradigmenwechsel dar, der durch die Abkehr von der Inputorientierung zur Outputorientierung, durch die Beschreibung von Kompetenzzielen am Ende eines Bildungsgangs markiert wurde. Outputorientierung bedeutet, dass der Unterricht nicht lehr- und stofforientiert stattfindet, sondern die Lernenden und ihr Können, ihre zu erreichenden Kompetenzen und Fähigkeiten in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt werden (siehe Abschnitt 2.4; Feld-Knapp 2016a: 23; Königs 2005: 12).

In einem outputorientierten Unterricht entstehen neue Machtverhältnisse: Lernende und auch Lehrende müssen sich neu definieren und positionieren. Der Lernprozess wird als ein eigenständig gestalteter und verantworteter konstruktiver Prozess betrachtet, in dem der Stellenwert von Fremdsteuerung abnimmt und Lehren als Optimierung und Unterstützung definiert wird. Die Wahrnehmung dieser neuen Rollen stellt für die Akteure des Unterrichts keine Selbstverständlichkeit dar: Die Umstellung verlangt sowohl von den Lernenden als auch von den Lehrenden ein autonomes Verhalten, dessen Bedeutung für Lernen und Lehren von beiden Seiten erkannt und erlernt werden muss (Krumm 2006; Schmenk 2008, 2015, 2018).

Der Outputorientierung muss auch bei der Entwicklung von neuen curricularen Grundlagen Rechnung getragen werden, ihre Umsetzung ist nur möglich, wenn die Bedingungen im Unterricht vorhanden sind und der Unterricht kompetenzorientiert stattfinden kann.

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, einen Überblick über Kompetenzorientierung und Standardisierung in ihrer Bedeutung für den Unterricht von Fremdsprachen zu geben. Er wendet sich an Fremdsprachendidaktiker:innen sowie an praktizierende und angehende Lehrende, die sich für fremdsprachendidaktische Fragestellungen interessieren.

Im Beitrag geht es zunächst um die Etablierung der Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht. Nach einem Überblick über die Entstehung des Kompetenzbegriffs in der Linguistik und über die Definition der Kompetenz in anderen Disziplinen werden die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz und ihre Bedeutung als didaktische Grundbaustelle für Lehren und Lernen von Fremdsprachen reflektiert. Daraufhin wird der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen* (GER) diskutiert, und seine Bedeutung für die Beschreibung der kommunikativen Kompetenz hervorgehoben. In einem Exkurs folgt ein Ausblick auf die ungarische Situation.

Des Weiteren wird der Wandel der curricularen Grundlagen für die Entwicklung von Lehr- und Lernzielen von den Anfängen bis zur Entstehung der Bildungsstandards behandelt. Im Fazit wird auf die besondere Verantwortung der Lehrenden bei der Wahrnehmung von unterschiedlichen Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts im Kontext der Standardisierung sowie auf die spezifischen Aufgaben der universitären Fremdsprachenlehrerausbildung eingegangen.

2 Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht

2.1 Zum Begriff der Kompetenz

Der Begriff der Kompetenz wurde in der Linguistik im Zuge der wissenschaftlichen Diskussion über die Beschreibung und Definition der Sprache vom Sprachtheoretiker Chomsky (1957) eingeführt. Er versteht unter Kompetenz ein grundlegendes sprachliches Vermögen, das als eine den Menschen angeborene Sprachfähigkeit zur Erzeugung von Sätzen zur Verfügung steht, und geht davon aus, dass Sprecher und Sprecherinnen ein universales, ihnen innewohnendes Regelsystem besitzen, das es ihnen ermögliche, Sprache zu verstehen und zu erzeugen (Decke-Cornill/Küster 2015: 117). Sprache wird von Chomsky damit nicht mehr als eine objektive Größe, sondern als Sprachfähigkeit betrachtet, die im sprechenden Subjekt „verortet“ ist (Graefen/Liedke 2008: 51). Chomsky bezieht die Kompetenz nicht auf die Sprecher einzelner Sprachen, sondern sie wird als eine idealisierte Kompetenz, als eine universale menschliche Eigenschaft betrachtet, die keine sprachenspezifischen Merkmale hat. Diese Fähigkeit ist für die Außenwelt nicht sichtbar. Die beobachtbare sprachliche Praxis in konkreten Situationen ordnet Chomsky dem Begriff der Performanz zu. Nach Chomsky wird die Kompetenz also als die Fähigkeit, eine Sprache zu benutzen, die Performanz dagegen als die Aus-

übung dieser Fähigkeit identifiziert. Interesse hat er jedoch nur für die Kompetenz (ausführlicher dargestellt unter anderem bei Decke-Cornill/Küster 2015: 117; Ehlich 2010: 160; Harsch 2017: 167; Küster 2016: 84; Welke 2010: 244).

Die Beschäftigung mit dem Begriff der Performanz erfolgt in der Linguistik in den 1960er Jahren. Die mündliche Rede wird nicht mehr ausgeklammert, sondern bildet einen zentralen Forschungsgegenstand. Sprechen wird als kommunikatives Handeln aufgefasst. Dabei geht es um die Frage, welche Regeln des Sprachgebrauchs die Form und Interpretation sprachlicher Äußerungen beeinflussen (ausführlicher dargestellt unter anderem bei Ernst 2002, 2004; Graefen/Liedke 2008: 51–55; Linke/Nussbaumer/Portmann 2004).

Der Kompetenzbegriff von Chomsky hatte im Laufe der Zeit eine große Wirkung – hervorzuheben ist seine Bedeutung bei der Modellierung von Spracherwerbsprozessen (Harsch 2017: 167) –, in den letzten Jahrzehnten wird sein Konzept jedoch oft kritisiert und in Frage gestellt. Eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff von Chomsky ist nicht das Ziel dieses Beitrags – es soll hier in Anlehnung an Schmenk (2005) nur ein Kritikpunkt kurz behandelt werden, der eine große Relevanz für die weiteren Überlegungen in meinem Beitrag hat. Schmenk setzt sich mit der Problematik der Kompetenz aus Sicht der Fremdsprachendidaktik auseinander und bringt ihre Kritik auf den Punkt, indem sie dem Kompetenzbegriff von Chomsky „Sozialblindheit“ vorwirft (Schmenk 2005: 66). Diese führt sie auf die scharfe Trennung zwischen Kompetenz und Performanz zurück.

Bei der Aktualisierung der Kompetenz können solche nicht vorhersehbaren, situationsbedingten Faktoren auftreten, die in der Performanz zu Abweichungen, Fehlern, Störungen, Auslassungen führen können. Im Fremdsprachenunterricht zeichnet sich der Sprachgebrauch der Lernenden gerade durch diese Merkmale aus – die Erforschung dieser Phänomene ist folglich für die Fremdsprachendidaktik von großer Bedeutung.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich die Schlussfolgerung, dass das Potenzial der Auffassung von Sprache als Fähigkeit (Kompetenz) für die Fremdsprachendidaktik, die sich mit Fragen von Optimierung der Lehr- und Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht befasst, nur relevant ist, wenn Sprache weiter gefasst und auch die Ebene der Performanz bei der Definition mitberücksichtigt wird.

In den letzten Jahrzehnten ist eine Neubelebung der Beschäftigung mit der Kompetenz zu beobachten. Der Begriff der Kompetenz wird nicht nur in der Linguistik und in der Fremdsprachendidaktik, sondern auch in unterschiedlichen Disziplinen (beispielsweise in der Psychologie und im Bereich der empirischen Bildungsforschung) behandelt und untersucht. In der Bildungs-

forschung wird der Begriff der Kompetenz nicht ausschließlich als sprachliches Phänomen behandelt, sondern als Fähigkeit mit Anwendungs- und Problemlösungscharakter. Die Kompetenz ist die Fähigkeit, auf welche in unterschiedlichen Kontexten, in denen Bildung entstehen kann und soll, zurückgegriffen werden kann (Schaffhauser/Schwendtner 2020).

Als Standardreferenz hat sich die Definition von Weinert erwiesen. Weinert (2001: 27) beschreibt 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.

Diese weit gefasste Definition von Kompetenz zeigt, welche Dimensionen der Begriff hat. Zum einen schließen Kompetenzen erheblich mehr ein als technische Fertigkeiten, zum anderen wird für wichtig gehalten, dass die beschriebenen Handlungsdispositionen auf Problemlösungsverhalten in konkreten Praxisfeldern bezogen werden (Küster 2016: 85).

Eine weitere Definition wird in der Bildungsforschung von Klieme (2004: 12) vorgelegt, die besonders für die Diskussion über Bildungsstandards von Bedeutung ist (dazu Abschnitt 3). Kompetenz drückt nach Klieme aus,

dass die Bildungsstandards – anders als Lehrpläne und Rahmenrichtlinien – nicht auf Listen von Lehrstoffen und Lerninhalten zurückgreifen, um Bildungsziele zu konkretisieren. Es geht vielmehr darum, Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich (einer „Domäne“, wie Wissenspsychologen sagen, einem Lernbereich oder einem Fach) zu identifizieren. Kompetenzen spiegeln die grundlegenden Handlungsanforderungen, denen Schülerinnen und Schüler in der Domäne ausgesetzt sind. (Klieme et al. 2003)¹

2.2 Das Konzept der kommunikativen Kompetenz

Chomskys Kompetenzbegriff wurde in den 1970er Jahren in der Soziolinguistik ausgeweitet und spezifiziert. Der neue Kompetenzbegriff, der über den idealisierten Kompetenzbegriff hinausgeht, wurde vom Soziolinguisten Hymes (1972) als kommunikative Kompetenz etabliert. Hymes

1 Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Online erreichbar unter der URL www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf.

verstand darunter das grammatische und lexikalische, aber auch das sozio- und psycholinguistische Wissen von Menschen. [...] Es geht ihm nicht um idealisierte Sprechsituationen, sondern um deren von Individualität und sozialer Ungleichheit geprägte Konkretionen. Hymes fasst Kommunikation als ein Ineinandergreifen von sprachlich-sozialem Wissen und Können in der konkreten situierten Praxis des Kommunizierens. (Decke-Cornill/Küster 2015: 117)

Mit diesem neuen Begriff ist es Hymes gelungen, die Dichotomie zwischen Kompetenz und Performanz aufzulösen. Dies geschieht „vor dem Hintergrund, dass ihn die tatsächlich stattfindende Kommunikation interessiert, die sich nicht annähernd erfassen lässt, wenn man versucht, zwischen grammatischer Regelkenntnis von Sprechern und aktuellem Sprachgebrauch zu unterscheiden“ (Schmenk 2005: 62). Nach Hymes umfasst die Kompetenz nicht nur rezeptive und produktive Fähigkeiten zur formalen Korrektheit, sondern darüber hinaus auch rezeptive und produktive Fähigkeiten zur sozialen und kulturellen Angemessenheit sowie zur Situations- und Adressatenspezifität von Äußerungen (Hymes 1987: 225 f.). Die kommunikative Kompetenz lässt sich nach Hymes nicht in Listen von einzelnen Fähigkeiten und Fertigkeiten aufzählen, sondern stellt eine relative, dynamische, offene Größe dar (Schmenk 2005: 62).

Ein solcher Kompetenzbegriff hat hohe Relevanz auch für den Fremdsprachenunterricht, der sich zum Ziel setzt, die Fähigkeit zu sprachlichen Handlungen, die Befähigung zur Kommunikation mittels einer Fremdsprache zu fördern.

Neben Hymes wurde der Begriff der kommunikativen Kompetenz auch von dem Sozialphilosophen Habermas (1971: 137) behandelt: Er unterscheidet zwischen Handeln und Diskurs und sucht nach Bedingungen einer idealen Sprechsituation, in der sich die Kommunikation zwischen den Partnern auf Augenhöhe vollzieht. Habermas spricht von einem „zwangslosen Zwang“ des besseren Arguments (1971: 137). Das Konzept von Habermas hat viele Ähnlichkeiten mit dem Kompetenzbegriff von Chomsky, für beide ist das Idealtypische von Interesse.

In der Fremdsprachendidaktik wurde die Habermassche Idealvorstellung von kommunikativer Kompetenz zulasten der Realvorstellung von Hymes favorisiert und in einer höchst problematischen Vereinfachung auf den Fremdsprachenunterricht übertragen (Decke-Cornill/Küster 2015: 117). Im Folgenden wird auf die Eckpunkte dieser Entwicklung eingegangen.

2.3 Die kommunikative Kompetenz als Lernziel im Fremdsprachenunterricht

Der kommunikative Fremdsprachenunterricht hat sich in den 1970er Jahren im angelsächsischen und angloamerikanischen Sprachraum etabliert. Im Zuge der großen Änderungen des deutschen Schulsystems in den 1960er Jahren begann sich auch der Fremdsprachenunterricht im deutschen Sprachraum zu wandeln, der Unterricht moderner, lebender Sprachen hat sich auch an den schulischen Einrichtungen durchgesetzt (Hüllen 2005: 142 ff.). Hans Eberhard Piepho hat mit seinem Buch *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht* (1974) die kommunikative Wende im Fremdsprachenunterricht im deutschen Sprachraum in Gang gesetzt (Faistauer 2010: 158). Dieses Konzept von Piepho wurde in den 1980er Jahren im Fremdsprachenunterricht auch außerhalb des deutschen Sprachraums aufgegriffen.

Piepho betrachtet den Unterricht als einen Bildungsprozess, in dem sich die kommunikative Kompetenz als Handlung und Diskurs entfaltet (Piepho 1974: 16). Piepho greift den Begriff der kommunikativen Kompetenz von Habermas auf und unterscheidet zwischen kommunikativem Handeln und Diskurs. Diskurs ist eine Form von Kommunikation, in der wir uns reflexiv verhalten, Irrtümer revidieren und Missverständnisse korrigieren können. Er ist die reflexive und kooperative Selbstkontrolle im Verständigungsprozess. Kommunikative Kompetenz bei Piepho bedeutet in Anlehnung an Habermas dementsprechend nicht nur, in Situationen sprachlich angemessen handeln, sondern aus Handlungszusammenhängen heraustreten und reflektieren zu können (Bredella 2008: 47). Unter Emanzipation im Rahmen der Kommunikation versteht Piepho einen Fremdsprachenunterricht, der dem Lernenden eine Mitbestimmung über den Unterricht einräumt und ihm so Gelegenheit gibt, sich auf eine „emanzipierte“ Rolle in der Gesellschaft vorzubereiten:

Sprachunterricht ist demnach nicht nur ein Fertigkeitserwerb im engeren Sinne, sondern ein Erziehungsvorgang, der die gesamte Persönlichkeit eines Schülers ansprechen und erziehend verändern muss. Der Schüler muss Gelegenheit haben können, seine Ansprüche, Schwierigkeiten und Erwartungen eigenständig zu artikulieren und den Unterricht gemeinsam mit dem Lehrer und in zunehmend kritischer Distanz zu vorgegebenen Angeboten zu planen und zu revidieren. (Piepho 1974: 35)

Piephos Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht war zwar auch im Bereich des DaF-Unterrichts groß, aber die Förderung der kommunikativen Kompetenz als Ziel des Fremdsprachenunterrichts wurde im schulischen Fremdspra-

chenunterricht nicht im Sinne des von ihm vorgeschlagenen Konzeptes umgesetzt.

Statt die formalen Aspekte zu funktionalisieren, wurden die Form, die grammatische und lexikalische Richtigkeit, die Beschreibungskategorien in Bezug auf die sprachliche Norm derart vernachlässigt und so wenig beachtet, dass die Entwicklung der darauf aufbauenden weiteren Teilkompetenzen (wie beispielsweise der für die menschliche Kommunikation grundlegenden rezeptiven und produktiven Textkompetenzen) darunter litt. Bei textorientierten Prozessen wie Lesen und Schreiben muss die grammatische Verflechtung satzübergreifend erkannt und umgesetzt werden (Feld-Knapp 2005, 2018a; Kertes 2015, 2018; Perge 2015a, 2018).

Besonders große Defizite zeigt die Praxis bei der Umsetzung des kommunikativen Ansatzes im Bereich der Erziehung und Bildung. Der Einsatz der Alltagsdialoge als zentrale Texte der Lektionen und deren mündliche Sprechimitation durch die Schüler:innen im Unterricht versprach schnellere Erfolge. Der Fremdsprachenunterricht verlor dadurch seine erzieherischen Dimensionen und wurde auf die bloße Vermittlung von sprachlichen Mitteln für die alltägliche Kommunikation reduziert.

1979 formulierte Piepho selbst seine scharfe und grundsätzliche Kritik am pragmatisch-funktional orientierten kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Die Vorliebe der neueren Lehrwerke für Alltagsdialoge sei verfehlt. Diese Dialoge führten zur Sprachimitation, die einerseits in den ersten Lernjahren eine hohe Lehrersteuerung erfordere; zudem entarte dieses Nachäffen von Dialogen und das Nachplappern von „substitution tables“ oft zu einem absurden Theater (Piepho 1979: 113).

Der kommunikative Fremdsprachenunterricht bekam in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre vom interkulturellen Konzept des Fremdsprachenunterrichts neue Anregungen, die viele Defizite der pragmatischen Orientierung ausgleichen konnten – so z. B. die Betonung des mündlichen vor dem schriftlichen Sprachgebrauch, den Vorrang des Sprechens vor dem Lesen/Schreiben, die allzu einseitige Orientierung an Alltagssituationen und Alltagsthemen der Zielsprachenländer, die Ausklammerung der Muttersprache. Schüler- und handlungsorientierter kommunikativer Sprachunterricht bedeutet im interkulturellen Konzept, dass Themenbereiche und Themenaspekte an elementare Lebenserfahrungen der jeweiligen Lernergruppe anknüpfen. Die Entwicklung der fremdsprachlichen Äußerungsfähigkeit geschieht nicht durch bloßes Nachahmen vorgegebener Dialogmuster, sondern auf der Grundlage von Verstehensprozessen, die sich immer vor der Äußerung in der fremden Sprache entfalten. Die didaktische Konsequenz wäre demnach: vom Verstehen in der

fremden Sprache zur Äußerung (Hunfeld/Neuner 1993: 117). Neben dem kommunikativen Handeln („sprechen mit“) kommt also auch dem (Text-)Verstehen im weiten Sinne des Wortes sowie der textbasierten Kommunikation eine größere Bedeutung zu. Literarische Texte werden für den Fremdsprachenunterricht wieder entdeckt, „sprechen über“ – d. h. die Wichtigkeit der Inhalte für die Kommunikation – wird betont (Faistauer 2010: 158).

Diese Überlegungen geben die ersten Anstöße für die Entstehung von didaktischen Ansätzen der Aufgaben- und Inhaltsorientierung (Breidbach 2016: 331 f.; Feld-Knapp 2016b: 248 ff.; Krenn 2007: 13 ff.; Müller-Hartmann/Schocker 2016: 325; Portmann-Tselikas 2006: 182 ff.). Die Wiederentdeckung von literarischen Texten bringt die Entwicklung der Literaturdidaktik in Bewegung, das kulturelle und das literarisch-ästhetische Lernen wird als integrierter Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts betrachtet (Ehlers 1997, 1998; Eisenprobst 2018; Feld-Knapp 2018b; Schweiger 2013, 2015; Trippó 2018). Die Definition von Texten für den Fremdsprachenunterricht wird ausgeweitet, der visuellen Kommunikation, den neuen Medien wird dabei eine große Rolle zugeschrieben. Das Agieren bei dieser Kommunikation und der Umgang mit neuen Medien verlangen spezifische Kompetenzen, wobei der Kreis der zu erwerbenden Kompetenzen differenzierter gefasst wird (Rösler 2008, 2020).

2.4 Die kommunikative Kompetenz als „didaktische Grundbaustelle“

Trotz berechtigter Kritik zum kommunikativen Fremdsprachenunterricht stellt die Akzeptanz der kommunikativen Kompetenz als neues Lernziel für den Fremdsprachenunterricht in den 1970er Jahren ohne Zweifel einen großen Paradigmenwechsel dar, der in der Geschichte des modernen Fremdsprachenunterrichts als kommunikative Wende Einzug fand (Feld-Knapp 2005, 2009). Die kommunikative Kompetenz und die Entwicklungen kommunikativer Fremdsprachendidaktik kann man als didaktische Grundbaustelle sehen (Schmenk 2008: 317).

Die kommunikative Kompetenz und ihre Rolle im Rahmen des Sprachenlernens gegenüber einem bestimmten, als „klassisch und traditionell“ konnotierten Verständnis von höherer sprachlicher Bildung sollte keinesfalls abgewertet werden:

Dagegen sollte man auch heute noch deutlich machen, dass mit kommunikativer Kompetenz keineswegs eine Zurücknahme von Fähigkeiten und Kenntnissen beabsichtigt war, sondern im Gegenteil eine sehr viel komplexere Dimension gemeint war als in herkömmlichen Auffassungen von Sprachunterricht verbreitet.

Anstelle von formal-grammatischem didaktischen Fokus erforderte ein Unterricht, der auf kommunikative Kompetenz ausgerichtet war, wesentlich mehr soziale, linguistische und kulturelle Reflexionen seitens aller Beteiligten als der traditionelle, stark formalisierte Fremdsprachenunterricht im Sinne der Grammatik-Übersetzungsmethode (oder auch der audiolingualen und audiovisuellen Methoden). Neben der verengten Sicht von Sprache wiesen solche formalisierten Zugänge zu Fremdsprachen schließlich auch stark verengte Sichtweisen auf unterrichtliche Kommunikation sowie auf die Möglichkeiten und Handlungsspielräume der Akteure und Aktivitäten im Unterricht auf. (Schmenk 2008: 319)

Andererseits soll noch einmal auf den Umstand hingewiesen werden, dass die kommunikative Kompetenz ihre Funktion als didaktische Grundbaustelle nur erfüllen kann, wenn die kommunikative Kompetenz nicht zur inhaltlichen Vereinfachung und Trivialisierung führt. Die Kommunikation im Klassenzimmer über alltägliche Erfahrungen, und über sich selbst ist für den ersten Informationsaustausch wichtig. Das gegenseitige Kennenlernen, die eigene Positionierung in der Gruppe und die Wahrnehmung der anderen als potenzieller Ansprechpersonen und Kommunikationspartner:innen sind Grundelemente des Unterrichts. Auf dieser sozialen Basis kann sich die Kommunikation über Themen, die über alltägliche Erfahrungen hinausgehen, entfalten. Diese Möglichkeit ist im Fremdsprachenunterricht eine einmalige Chance für die Wahrnehmung sozialer, emotionaler und erzieherischer Dimensionen des Unterrichts, die in den anderen schulischen Fächern nur beschränkt vorhanden ist:

Im Zentrum des Unterrichts steht keine Sache an sich, folglich kein fachspezifisches, begrifflich und theoretisch formiertes Wissen, das vermittelt wird, sondern die Förderung der praktischen Sprachkenntnisse und der Aufbau einer Sprachkompetenz, die der sprachlichen Handlungsfähigkeit zugrunde liegt. (Portmann 1997: 220)

Die sprachliche Handlungsfähigkeit zeigt sich im Unterricht anhand von Diskussion über alltägliche Themen sowie in der textbasierten Kommunikation, die zum Umgang mit komplexen, für die Lernenden relevanten und wichtigen Inhalten im schriftlichen oder mündlichen Bereich anregt. Der kommunikative Fremdsprachenunterricht darf sich keinesfalls nur als „Alltagsgeschäft des Kommunizierens in der Fremdsprache“ erweisen (Feld-Knapp 2009; Rösler 2008; Schmenk 2008).

Es muss noch hinzugefügt werden, dass die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit selbstverständlich eine gut ausgebaute sprachliche Basis verlangt, die strukturiertes Wissen über die Sprache voraussetzt. Durch den Ausbau dieser Basis wird die Entwicklung der sprachlichen Handlungsfähig-

keit begleitet und unterstützt. Diese sprachliche Basis hat einen funktionalen Charakter. Sie ist nicht für sich selbst wichtig, sondern erfüllt eine dienende Funktion und bildet nicht den primären Gegenstand beim Lehren und Lernen (Feld-Knapp 2005, 2015, 2018a).

Es ist anzumerken, dass die Kompetenzorientierung, also die Abkehr von der Inputorientierung und die Konzentration auf das Können der Lernenden, auf ihre zu erreichenden Kompetenzen und Fähigkeiten jedoch im Fremdsprachenunterricht problematisch werden kann, wenn sie zu einer Pädagogisierung fremdsprachlicher Kompetenzmerkmale und damit zum Verlust an Präzision führt: „Die Orientierung am Lernenden gibt damit ein Stück weit die sichere Orientierung am Lerngegenstand und seiner präzisen Erfassung auf“ (Königs 2016: 42).

2.5 Die Beschreibung der kommunikativen Kompetenz im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER)

Die kommunikative Kompetenz als Lehr- und Lernziel setzte sich im Fremdsprachenunterricht ab Mitte der 1970er Jahre europaweit durch. Eine genaue und präzise Beschreibung dieser Kompetenz aus fremdsprachendidaktischer Perspektive, die über das Konzept von Piepho hinausgeht, war jedoch nicht vorhanden.

Nach jahrelangen Bemühungen des Europarates zur Beschreibung von Sprachkompetenz erschien der GER 2001 zum Europäischen Jahr der Sprachen und stellte damit den ersten Versuch dar, kommunikative Kompetenzen zu erfassen (Feld-Knapp 2014a; Vogt 2017: 100 f.). Der GER ist als flexibles und ausschließlich deskriptives Werkzeug zur Beschreibung von Sprachkompetenz auf sechs unterschiedlichen Kompetenzstufen zu bezeichnen. Er hatte einen großen Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht und wird als das wichtigste bildungspolitische Dokument der letzten Jahrzehnte wahrgenommen.

In der Regel wird zwischen allgemeinen und fachspezifischen Kompetenzen unterschieden. Die allgemeinen Kompetenzen werden in der letzten Zeit auch als Schlüsselqualifikationen bezeichnet.

Im GER werden zuerst die allgemeinen Kompetenzen beschrieben, die vier Bereichen zugeordnet werden. Sie umfassen die Summe des (deklarativen) Wissens (*savoir*), des prozeduralen Wissens bzw. der Fertigkeiten inkl. der Steuerung und Überprüfung konkreter Handlungen (*savoir faire*) und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen (*savoir-être*) und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten (*savoir-apprendre*), die es einem Menschen erlauben,

Handlungen auszuführen (Europarat 2001: 21 ff.). Auf einer nachgeordneten Ebene befinden sich die fachspezifischen Kompetenzen, die als kommunikative Sprachkompetenzen beschrieben werden:

Kommunikative Sprachkompetenz besteht aus mehreren Komponenten: aus einer linguistischen, einer soziolinguistischen und einer pragmatischen Komponente. Für jede dieser Komponenten nimmt man an, dass sie vor allem deklaratives Wissen sowie Fertigkeiten und prozedurales Wissen umfasst. (Europarat 2001: 21)

Die linguistischen Kompetenzen bestehen aus lexikalischen, phonologischen und syntaktischen Kenntnissen und Fertigkeiten und aus anderen Dimensionen des Sprachsystems, unabhängig von soziolinguistisch determinierter Variation und von ihrer pragmatischen Funktion im Sprachgebrauch. Die soziolinguistischen Kompetenzen sind definiert durch die soziokulturellen Bedingungen der Sprachverwendung und ermöglichen eine adressatengerechte Sprachverwendung. Die pragmatischen Kompetenzen regeln den funktionalen Gebrauch sprachlicher Ressourcen und richten sich auf das Organisieren und Strukturieren, die funktionale Zielrichtung und auf den genre-rechten Einsatz sprachlichen Handelns (Europarat 2001: 21 ff.; Küster 2016: 85).

Die vier Fertigkeiten (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben) waren lange Zeit Eckpfeiler des audiolingualen und kommunikativen Paradigmas. Im GER werden sie in neue hierarchische Ordnungen gebracht (Fandrych/Thonhauser 2008: 7). Die Fertigkeiten werden nicht mehr als Techniken, sondern als Sprachhandlungen beschrieben. Als kommunikative sprachliche Tätigkeiten werden sie in folgende Teilfertigkeiten gegliedert: Produktion: mündlich, schriftlich; Rezeption: auditive Rezeption/Hören, visuelle Rezeption/Lesen, audio-visuelle Rezeption (z. B. Film, Fernsehen, PC); Interaktion: mündlich, schriftlich, mündlich/schriftlich gemischte Interaktion (z. B. PC). Die Sprachmittlung wird als kommunikative Aktivität neben Rezeption, Produktion und Interaktion in schriftlicher bzw. mündlicher Form erfasst. Produktion und Rezeption werden als zentrale Aktivitäten genannt, denen Interaktion und Mediation zu- und nachgeordnet werden.

Die sprachlichen Kompetenzen werden mittels Deskriptoren in den einzelnen Fertigungsbereichen des Hör-/Hörseh- und Leseverstehens, des Sprechens, des Schreibens und der Sprachmittlung erfasst (Küster 2016: 85). Die Deskriptoren definieren, auf welcher Niveaustufe sich die Sprachlernenden in dem jeweiligen Teilbereich befinden (Europarat 2001: 14; Pantó-Naszályi 2016: 146 ff.; Sárvári 2016: 190 ff. und 2022: 13 ff.). Bei der Beschreibung der sprachlichen Kompetenzen in Form von Handlungsfähigkeiten wird die

Kann-, und nicht die Kann-nicht-Perspektive eingenommen. Zur Unterscheidung der Könnenstufen werden drei Niveaus festgelegt, die noch einmal unterteilt sind. Insgesamt werden sechs Niveaustufen unterschieden (Decke-Cornill/Küster 2015: 88).

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen* (Europarat 2001) ist für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen von besonderer Bedeutung. Seine große Wirkung auf die Bildungspolitik ist darauf zurückzuführen, dass er in einer Zeit entstand, in der die Befunde aus Vergleichsuntersuchungen von Schulleistungen – PISA (2001), IGLU (2003), DESI (2008) in Europa eine tiefgreifende bildungspolitische Verunsicherung auslösten und in der Bildungspolitik rasche Maßnahmen zur Verbesserung und Kontrolle gefragt waren (Decke-Cornill/Küster 2015: 92). In dieser Zeit gab es auch eine andere wichtige politische Entwicklung in Europa, nach jahrzehntelanger Trennung von West- und Osteuropa kam es zur Wiedervereinigung. Dieses historische Ereignis regte die Diskussion über den Erhalt der europäischen sprachlichen und kulturellen Vielfalt an. Der Gedanke der Mehrsprachigkeit schlug sich auch im GER nieder und der Begriff der kommunikativen Kompetenz wird im Kontext der Mehrsprachigkeit behandelt.

Mehrsprachigkeit [...] betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker [...]. Diese Sprachen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. (Europarat 2001: 17)

Die sprachenpolitische Bedeutung der Förderung der Mehrsprachigkeit kann nicht genug betont werden, da der Unterricht von Fremdsprachen heute in einer Umgebung stattfindet, in der dem Englischen, der einzigen Fremdsprache als weltweiten lingua franca, eine absolute Dominanz zukommt.

Der GER wird mit der Zeit kritisch diskutiert, „da er immer mehr normative Wirkungen entfaltet, die ursprünglich nicht intendiert waren“ (Quetz 2010: 48). Unter seinem Einfluss entstanden in der Tat zahlreiche Widersprüche, so z. B. der Widerspruch zwischen Standardisierung und Lernerorientierung oder die Kluft zwischen Mehrsprachigkeit und der Realität der Sprachpraxis (Bausch/Burwitz-Melzer/Königs/Krumm 2009; Feld-Knapp 2014a).

Ein weiterer wichtiger Kritikpunkt betrifft den Kernbereich des Referenzrahmens, die Konzeptualisierung sprachlicher Kompetenzen. Fandrych setzt sich mit dem GER ausführlich auseinander (Fandrych 2008: 13 ff.). Aus seiner

Analyse seien hier einige Feststellungen im Folgenden erwähnt. Der dem GER zugrunde liegende Sprachbegriff, der zum einen am Konzept eines idealen Sprechers einer funktional voll ausdifferenzierten Sprache orientiert ist, zum anderen ein stark modulares, kompositionales Bild von Sprache und Sprachkompetenz zeichnet, das sehr eng definierte systemgrammatische Kompetenzen zentral setzt und diese deutlich von Sprachverwendungskompetenzen abgrenzt, blendet folglich die Vielfalt von Mehrsprachigkeitskonstellationen aus. Im Weiteren findet Fandrych die Modellierung der linguistischen Kompetenz problematisch, vor allem die strenge Trennung von Lexikon und Grammatik sowie auch die Trennung von formalen Aspekten der Sprache (vor allem Syntax und Morphologie) von semantischen und pragmatischen Aspekten. Schließlich sei noch die Modellierung der pragmatischen Kompetenz erwähnt, „die wesentlich als Sammelbecken von allen satzübergreifenden Phänomenen dient“ (Fandrych 2008: 30; Fandrych/Thonhauser 2008: 8).

Der GER aus dem Jahr 2001 wurde 2020 durch einen Begleitband erweitert. Im Begleitband (Europarat 2020) wurde der bestehende GER um neue Skalen und Beschreibungen für die Niveaustufen ergänzt: „Die Erweiterung des GER greift einige Kritikpunkte auf und verlagert den Schwerpunkt deutlicher auf plurikulturelle Kompetenzen“ (Vogt 2017: 102). Diese Erweiterung der Sichtweise ist auf jeden Fall zu begrüßen, aber wie Studer bei der Analyse des Begleitbandes formuliert, ist eine kritische Auseinandersetzung mit den neuen Kann-Beschreibungen zu den mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenzen noch nötig (ausführlicher dargestellt z. B. von Studer 2020: 5 ff.). Eine immer noch offene Frage bleibt die Umsetzung, ob die Förderung der kommunikativen Sprachkompetenz in der Praxis tatsächlich unter dem Motto der Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität stattfinden wird.

Abschließend lässt sich also festhalten, dass die ursprüngliche Idee des Europarates, ein Konzept für die genaue Beschreibung der sprachlichen Kompetenzen im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* zu erarbeiten, um für die Beurteilung und für die Vergleichbarkeit der Lernergebnisse und des Lernendenkönnens eine sichere Basis zu schaffen, nicht als abgeschlossener Prozess betrachtet werden kann. Die Beschreibung der sprachlichen Kompetenzen ist eine komplexe Aufgabe, die zukünftig noch viel Forschungsarbeit verlangt, um das Dokument theoretisch besser zu fundieren. Defizite sollten vor allem aus zweitspracherwerbstheoretischer Sicht und im Hinblick auf Erwerbsprozesse – d. h. in welcher Reihenfolge sprachliche Elemente erworben werden – nachgeholt werden (Vogt 2017: 102).

2.6 Exkurs: Der kommunikative Fremdsprachenunterricht in Ungarn

Vom kommunikativen Fremdsprachenunterricht in Ungarn kann man seit Ende der 1970er Jahre sprechen. Die Umsetzung der Ziele des kommunikativen Ansatzes im Sinne von Piepho wurde auch in Ungarn nicht realisiert. Die für die ungarische Schulpraxis typische Grammatik-Übersetzungsmethode wurde durch das pragmatische kommunikative Konzept abgelöst. Das war ein großer Gewinn für den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen, besonders günstig in den Sprachkursen und in der Erwachsenenbildung. Für den Fremdsprachenunterricht an den schulischen Einrichtungen bedeutete die pragmatische Orientierung eine Bereicherung der fachspezifischen Zielsetzungen im Hinblick auf den Erwerb praktischer Sprachkenntnisse, aber gleichzeitig einen Verlust im inhaltlichen und erzieherischen Bereich. Bei der Umsetzung der didaktischen Prinzipien des kommunikativen Ansatzes – wie der Schüler-, Handlungs- und Themenorientierung sowie der Förderung der Lernerautonomie – im Sinne von Piepho hatten viele Lehrende große Schwierigkeiten. Die meisten waren nämlich im alten System ausgebildet worden, ihre Praxis wurde durch ihre eigenen biographischen Erfahrungen geprägt. Die Erwartungen den Fremdsprachenlehrenden gegenüber veränderten sich grundsätzlich, ihre neue Rolle als Moderator-Helfer musste erst erlernt werden. Die Notwendigkeit der Änderung war auch aus einem anderen Grund sehr wichtig: Der Sprachunterricht fand in der Zeit großer historischer Umbrüche statt. So ist die Verantwortung bis heute sehr groß im Hinblick darauf, welche Wertsysteme, Verhaltensnormen, Lebensweisen und Kommunikationsmöglichkeiten im Unterricht vermittelt werden.

In den letzten Jahrzehnten wird der Fremdsprachenunterricht in Ungarn eindeutig durch die Digitalisierung geprägt, neue Medien werden in verschiedensten Formen im Unterricht integriert (Dringó-Horváth 2016; Gonda 2015). Diese neue Realität verlangt neue Kompetenzen, was sowohl Lehrende als auch Lernende erneut vor neue Herausforderungen stellt. Die Komplexität der Aufgaben für die Lehrenden und Lernenden zeigte sich beispielsweise während der Pandemie, die sofortige Lösungen forderte. Die Schule als Bildungsinstitution musste unter ganz neuen Bedingungen existieren, alte Routinen waren nicht mehr anwendbar, die Machtverhältnisse zwischen Lehrenden und Lernenden änderten sich grundsätzlich, die Akteure des Unterrichts waren nicht mehr an einem zentralen Ort präsent, sondern agierten in ihrer Privatsphäre, die plötzlich für alle sichtbar wurde. In dieser Situation kam es

zu einer Aufwertung der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden auf menschlicher und fachlicher Ebene. Rückblickend lässt sich feststellen, dass man sich diese neuen Erfahrungen während der Lockdowns zwar lieber erspart hätte, sie aber für die Zukunft von Bedeutung sind: Durch diese unerwartete Situation wurde eine Entwicklung in Gang gesetzt, die zur Erneuerung des gesamten Bildungswesens führen könnte.

3 Von der Lehrplan- zur Bildungsstandardsorientierung²

3.1 Zum Wandel der Begrifflichkeit

Unter Curriculum wird heute ein Planungsinstrument im Bildungswesen verstanden, mit dessen Hilfe Prozesse und Produkte zukünftigen didaktischen Handels antizipiert und strukturiert werden können. Curriculumentwicklung wird hierbei als Oberbegriff verwendet, der auf die Entwicklung von Dokumenten in unterschiedlichen Kontexten bezogen wird.

Zum Verständnis des Begriffsfeldes im heutigen Sinne ist es lehrreich, der Frage nachzugehen, welche Begriffe in welcher Bedeutung im Zuge der Veränderungen im Kontext der Curriculumentwicklung verwendet wurden.

Curriculumentwicklung ist bekanntlich ein zweigliedriges Kompositum, dessen Bestimmungsglied *Curriculum* sich im Allgemeinen auf ein Dokument bezieht, das im deutschsprachigen Raum auch als *Lehrplan*, *Richtlinie* oder *Bildungsstandard* bezeichnet wird. Diese Begriffe haben in der Tat vieles gemeinsam, sodass ihr synonymischer Gebrauch generell berechtigt ist – sie weisen jedoch auch gewisse Besonderheiten auf, die eine Abgrenzung zulassen.

Das lateinische Wort *curriculum* selbst geht auf das Verb *currere* (‘laufen, rennen, eilen’) zurück. *Curriculum* bedeutet im klassischen Latein zunächst ‚Wettlauf‘ bzw. ‚Umlauf‘ (daher auch ‚Streitwagen‘), im mittelalterlichen Latein bereits auch ‚Jahresablauf‘, und steht als Fremdwort im Deutschen später auch für ‚Lehrplan‘. In der pädagogischen Fachliteratur wird der Begriff seit dem 16. Jahrhundert – häufig als *curriculum scholasticum* oder *curriculum academicum* – zur Bezeichnung der Stoffauswahl und Stoffverteilung im Unterricht verwendet.

2 Dieser Abschnitt basiert auf meinem Plenarvortrag, den ich im August 2022 auf der XVII. IDT in Wien gehalten habe. Der Vortragstext wurde für diesen Beitrag ergänzt und überarbeitet.

Die Beschäftigung mit Fragen der Planung und Stoffverteilung sowie der Auswahl von Inhalten der Lehre blickt auf eine lange Tradition zurück, deren Anfänge bis ins klassische Altertum reichen. Zu erwähnen sind hier bereits vor allem Platons Dialoge *Politeia* und *Nomoi* aus dem 4. vorchristlichen Jahrhundert oder aus neuerer Zeit Comenius und Pestalozzi, die bemüht waren, die für die Lehre ausgewählten Inhalte, zusammenfassend als *Stoff* bezeichnet, in einem Dokument festzulegen, das dem didaktischen Handeln der Lehrenden zugrunde lag (Bárdossy 2006; Nagy 1981).

Wenn wir heute von Curriculumentwicklung sprechen, meinen wir damit eine Vorgehensweise, die sich durch Planung, Verteilung, Auswahl und Analyse auszeichnet. Der grundlegende Unterschied zu früheren Verfahren besteht darin, dass die moderne Curriculumentwicklung nicht mehr auf Erfahrungsebene, aus subjektiven Intuitionen, Visionen und Überzeugungen heraus, sondern wissenschaftlich fundiert erfolgt.

Der Begriff des Curriculums kann im Vergleich zu dem des Lehrplans breiter gefasst werden. Lehrpläne beanspruchen eine unmittelbare staatliche Steuerungsfunktion hinsichtlich der Unterrichtsziele und -inhalte und ihrer linearen Abfolge in einem Sprachlehrgang. Curricula können ähnliche Merkmale aufweisen wie Lehrpläne, zugleich allerdings „auch einen allgemeinen Rahmen für die umfassende konzeptuelle Anordnung von Bildungs- und Ausbildungsgängen oder für einen fremdsprachlichen Bildungsgang abstecken, ohne die Unterrichtsinhalte im Einzelnen zu definieren“ (Hallet/Königs 2010: 55). Curricula berücksichtigen im Grundsatz sämtliche Dimensionen von Lehr-/Lernprozessen. Sie beinhalten die staatlichen Vorgaben und Gesetzesnormen, berücksichtigen die Voraussetzungen der Lernenden und enthalten Ziel- und Inhaltsbestimmungen.

Während Lehrpläne auf einzelne Fächer bezogen werden, können Curricula fächer- und sprachübergreifende Lernbereiche beschreiben. Curricula, die Inhalte und Ziele verschiedener Sprachen und Fächer aufeinander beziehen, werden als Gesamtcurricula bezeichnet.

In einem Gesamtsprachencurriculum können beispielsweise unterschiedliche Formen und Wege des Sprachenlernens wie das gleichzeitige Erlernen mehrerer Fremdsprachen, der bilinguale Unterricht, beschrieben werden (Hufeisen 2011). Ein derartiges Curriculum ermöglicht die Umsetzung des Konzeptes zur integrierten Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Durch diese Eigenschaft zeigen Curricula viele Ähnlichkeiten mit Richtlinien auf. Richtlinien lassen individuelle Wege für die Gestaltung unterrichtlicher Lehr- und Lernprozesse zu und definieren auch fachübergreifende und fächerverbindende Leitziele. Lehrpläne stellen dagegen fachspezifische Ziele

und Inhalte zusammen mit Hinweisen zu Unterrichtsverfahren, Übungs- und Prüfungsbeispielen, auf den Jahresplan eines Faches verteilt, dar (Bausch 2003: 112).

Im Laufe der Zeit änderten sich nicht nur die Ziele, die Erwartungen an das Lehren und Lernen sowie die Rahmenbedingungen maßgebend, sondern auch neue Wissenschaften etablierten sich, deren Ergebnisse bei der Curriculumentwicklung ebenfalls zu berücksichtigen sind. Hervorzuheben sind hierbei die kognitive Psychologie und die konstruktivistische Lerntheorie, deren Ergebnisse in Bezug auf das Wissen beziehungsweise auf den Wissenserwerb und auf die Kognition ein neues Fundament für die Curriculumentwicklung geschaffen haben (Csapó 1992, 1998, 2000; Karmiloff-Smith 1996; Nahalka 1997, 2002).

Aus den neuen Verständnissen zum Lern- und Spracherwerbprozess ergibt sich, dass die Lehr- und Lernprozesse strukturell unmittelbar nicht beeinflusst werden, weshalb die herkömmlichen Lehrpläne ihre Bedeutung verlieren. Die Bildungseinrichtungen erhalten dagegen mehr Freiraum für ihre individuelle Profilbildung – zugleich nimmt aber auch ihre Verantwortung enorm zu, denn die Durchsetzung der angestrebten Kompetenzziele muss allen Lernenden ermöglicht werden (Hallet/Königs 2010: 55; Klieme et al. 2003: 93).

3.2 Standardisierung und Kerncurricula

Diesem Anspruch wird durch die Standardisierung Rechnung getragen. Der Begriff *Standard (Level)* bedeutet bekanntlich ‚Bemessungsgrundlage‘, und wird in diesem Sinne in unterschiedlichen Kontexten gebraucht (wobei die Lernergebnisse intern oder extern gemessen und miteinander verglichen werden können):

Standards dienen einerseits der Unterrichtsentwicklung und Optimierung: Sie geben transparente Lehr- und Lernziele vor, an denen sich Lehrende und Lernende orientieren können, und sie geben Impulse, den Unterricht kompetenz- und outputorientiert zu gestalten. Andererseits ermöglichen Standards die Beurteilung der Lernerfolge, der Erträge des Unterrichts an allen Schulebenen. (Harsch 2016: 88)

Standardisierung beschreibt eine Vereinheitlichung von verschiedenen Sachverhalten, um auf diese Weise Standards oder Maßstäbe zu schaffen, die als Leistungsstand beziehungsweise Qualitätsniveau zu erzielen sind. Standardisierung wird im Kontext des Lehrens und Lernens auf die Inhalte des Unterrichts bezogen, die wiederum in sogenannten Kerncurricula erfasst werden.

Kerncurricula sind eine besondere Form von Curricula, indem sie nur den „Kern der Sache“ beinhalten. In Kerncurricula werden die Leitfunktion nationaler Bildungsstandards und die Orientierungsfunktion von Lehrplänen systematisch gekoppelt (Hallet/ Königs 2010: 55; Klieme et al. 2003: 93). Ein Kerncurriculum fungiert damit als ein integriertes Steuerungssystem zwischen Bildungsstandards und den Herausforderungen des sich ständig wandelnden Praxisfeldes. Bildungsstandards legen auf nationaler Ebene fest, welche Fähigkeiten und Kenntnisse Lernende einer bestimmten Jahrgangsstufe in ausgewählten Fächern erwerben sollen. Daher ist der Ausdruck *Bildungsstandards* – im Sinne von ‚Leistungsanforderungen (zu erreichende Kompetenzvorgaben)‘ oder ‚Lehrplan‘ – beinahe ausschließlich im Plural gebräuchlich.

Durch die Standardisierung ergeben sich verschiedene Probleme, unter anderem in Bezug auf die Umsetzung der Lernendenorientierung. Am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts kann dieses Problem besonders gut veranschaulicht werden:

Der Fremdsprachenunterricht befindet sich im Zielfeld von Standardisierungsversuchen, die sich zum Ziel setzen, Leistungen zu objektivieren und zu messen und sie auf diese Weise vergleichbar zu machen. Für die heutige Unterrichtspraxis, besonders im Fremdsprachenunterricht ist dementsprechend ein Prüfungszwang dominierend, der Belehrung und alte Routinen impliziert und die Gefahr einer Rückkehr zur traditionellen Auffassung vom Unterricht in sich trägt. Traditioneller Unterricht nimmt primär die Lehrenden und das Lehren in den Blick und geht von der Überzeugung aus, dass das Lehren das Lernen steuert oder beeinflusst, d. h. was gelehrt wird, wird gelernt. Lehrende müssen verstärkt Verantwortung dafür tragen, dass der Unterricht im Zuge dieser Art der Modernisierung nicht zum Opfer fällt und somit wichtige Errungenschaften verloren gehen. (Krumm 2009: 110)

Die Entwicklung eines neuen Curriculums wird grundsätzlich durch externe und interne Impulse angeregt (Hallet/ Königs 2010: 55). Zu den externen Faktoren können bildungspolitische Entscheidungen beispielsweise in Bezug auf die Einführung neuer Bildungsstandards oder die Anpassung der Studieninhalte an neue Studienformate (z. B. an den Bologna-Reformprozess im Hochschulwesen) gerechnet werden. Die internen Impulse ergeben sich aus der fachimmanenten Reflexion, aus neuen wissenschaftlichen Ergebnissen und nicht zuletzt aus Erfahrungen im Rahmen der Unterrichtspraxis. Neben der Outputorientierung sei hier exemplarisch wieder die sogenannte kommunikative Wende aus dem Bereich des Fremdsprachenunterrichts erwähnt, die auf Ergebnisse der pragmatischen Linguistik und der emanzipatorischen Philosophie zurückgeht und zur Neuformulierung der Lehr- und Lernziele im Fremdsprachenunterricht führte (ausführlich dargestellt in Abschnitt 2.3).

Die Curriculumentwicklung wurde in den letzten Jahrzehnten professionalisiert. Curriculumentwicklung im weiteren Sinne des Wortes wird auf unterschiedlichen (neben der internationalen auch auf nationalen, institutionellen und unterrichtlichen Ebenen) durchgeführt. Als Beispiele für die Curriculumentwicklung auf internationaler Ebene können der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen* (GER – Europarat 2001) in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht und das Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA) in Bezug auf die Beschreibung von Lehrendenkompetenzen (Newby et al. 2007) genannt werden.

Auf diesen unterschiedlichen Ebenen durchläuft der Prozess der Curriculumentwicklung bestimmte Phasen: „Bedarfs- und Bedürfnisanalysen dienen dazu, Curricula empirisch solide in den aktuellen (sich mit der Zeit ständig wandelnden) gesellschaftlichen Handlungskonstellationen zu verankern“ (Schramm/Seyfarth 2017: 41), wobei auf der Grundlage von Analysen Lernziele erarbeitet und ausformuliert werden.

Curricula können nach unterschiedlichen Kriterien evaluiert werden. Ein Curriculum muss wissenschaftlich gut fundiert sein und auf relevante wissenschaftliche Kenntnisse Bezug nehmen, die Vorschläge für die Umsetzung müssen empirisch erprobt und exemplarisch belegt werden und an der jeweiligen Bildungsinstitution ausführbar sein. Insgesamt hat das Curriculum zur messbaren Verbesserung von Lehr- und Lernprozessen bzw. von Ergebnissen des Fremdsprachenunterrichts einen Beitrag zu leisten (Funk 2016; Oser 1997). Curricula und ihre Entwicklung wurden mittlerweile auch zum eigenständigen Forschungsgegenstand:

Curriculumforschung beschäftigt sich mit der fortlaufenden Analyse und Bewertung von Curricula und ihrer anwendungsbezogenen Weiter- bzw. Neuentwicklung. Aus den Ergebnissen dieser Forschung können sich Konsequenzen in vielerlei Richtungen ergeben: Lehrwerke werden überarbeitet oder neu konzipiert, Lehrpläne verändert und vielleicht bildungspolitische Vorgaben revidiert. (Hufeisen 2010: 369)

3.3 Fremdsprachenbezogene Curricula

„Bezogen auf fremdsprachliche Lehr- Lerngeschehen können Curricula unterschiedliche, sich durchaus ergänzende Funktionen erfüllen“ (Hallet/Königs 2010: 56). In diesen Curricula werden die zu erreichenden Ziele des fremdsprachlichen Unterrichts definiert, wobei sie zum Abgleich von fachspezifischen und fächerübergreifenden Lernzielen beitragen. Sie verorten die fachspezifischen Lerngegenstände im Bildungsangebot einer Institution ins-

gesamt und bieten einen Orientierungsrahmen für die Stufung von Kompetenzzielen und die Anordnung der Lerngegenstände. Sie bilden eine wichtige Grundlage für die Planung und Durchführung von Unterricht (ebd., S. 57). In der fremdsprachenbezogenen Curriculumentwicklung kann zwischen sprachbasierten, inhaltsbasierten, lernerzentrierten und lernbezogenen Curricula unterschieden werden (Schramm/Seyfarth 2017: 39). Im Fach Deutsch als Fremdsprache hat die sprachbasierte Curriculumentwicklung eine lange Tradition. Zentrale Bestandteile sind unter anderem die Beschreibung von sprachlichen Strukturen, funktionalen Ansätzen, Lexik, sprachlichen Fertigkeiten, Texten und Textsorten (ebd.).

Die Curriculumentwicklung erfolgt auf der Basis von bildungs- und sprachenpolitischen Entscheidungen. Den Entscheidungsträger:innen leisten verschiedene fachliche Organisationen mit Beratungsfunktion eine große Hilfe. Eine solche Funktion übernimmt beispielsweise der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (IDV) als Dachverband. Der IDV kann in Form von Resolutionen ein sprachenpolitisch wichtiges Zeichen setzen und damit eine Botschaft an die Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger senden. Die internationalen Tagungen, die im Auftrag des IDV seit 1967 an unterschiedlichen Standorten regelmäßig organisiert werden, bieten ein Forum für die Ankündigungen von Resolutionen und Erklärungen.³

Diese Dokumente wenden sich nicht nur an Deutschlehrende, Mittlerinorganisationen und Landesverbände, sondern sind zugleich offizielle Thesepapiere, die sich an die politischen Verantwortungsträger, also die Bildungs-, Kultur- und Integrationsministerien in den deutschsprachigen und nicht-deutschsprachigen Ländern richten.

Für den vorliegenden Beitrag ist die *Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik* (2017), die in Form von Thesen unter anderem die konzeptuellen und bildungspolitischen Grundlagen (inklusive Lehrpläne und Lehrziele) die Lehreraus- und -weiterbildung behandelt, besonders wichtig. Diese 8 widmet sich unmittelbar dem Thema der Lehrplanentwicklung für den Deutschunterricht in unterschiedlichen Kontexten:

Lehrpläne im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Lehrpläne für den DaF- und DaZ-Unterricht sollen alle Sprachen (Unterrichtssprache/Mehrheitssprache, Zweitsprache, Fremdsprache, Minderheitensprachen) im Sinne eines Mehrsprachigkeitsansatzes berücksichtigen und die Mehrsprachigkeit der

3 Siehe unter folgenden URLs: <https://www.idvnetz.org/Dateien/Resolution%20Luzern.pdf>; https://www.idvnetz.org/veranstaltungen/idt/XIII_IDT_Grazer_Erklarung.pdf; <https://www.idt-2017.ch/index.php/fachprogramm/sprachpolitische-resolution>.

Lernenden als Ressource wertschätzend nutzen. Sie sollen gezielt dazu beitragen, dass alle Deutschlernenden die sprachlichen und besonders auch die bildungssprachlichen Kompetenzen entwickeln können, die eine Teilhabe am gesellschaftlichen und politischen Leben ermöglichen.⁴

Die Mehrsprachigkeit und ihre Förderung werden als Hauptziel in den Mittelpunkt gestellt. Die Verwirklichung dieser Ziele kann in einem integrativen Sprachunterricht realisiert werden.

3.4 Innovative Beispiele für die fremdsprachenbezogene Curriculumentwicklung

1) Die **Umsetzung des Mehrsprachigkeitsansatzes** ist in der Unterrichtspraxis nicht einfach, der integrative Sprachunterricht muss curricular untermauert und ermöglicht werden. Als Beispiel dafür kann das *Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht* (Reich / Krumm 2013) zitiert werden. Dieses Curriculum versteht sich als ein Element in der Umsetzung des sogenannten LEPP-Prozesses. LEPP (Language Education Policy Profiling) bezeichnet die sprachenpolitische Strategiebildung, die das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung und das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum auf Anregung und mit Unterstützung des Europarats in Gang gesetzt haben (ebd., S. 12):

Der Schwerpunkt liegt auf der Wertschätzung und Entwicklung der Fähigkeit aller, mehrere Sprachen zu lernen und zu verwenden, diese Kompetenz durch angemessenen Unterricht und durch eine plurilinguale Bildung zu verbreiten und zu vertiefen mit dem Ziel, sprachliche Sensibilität und kulturelles Verständnis als Basis für eine demokratische Gesellschaft von BürgerInnen zu schaffen.

Dieses Curriculum ist eine Konkretisierung allgemeiner Zielvorstellungen der österreichischen Sprachenpolitik und ein Beitrag zur Einfügung des schulischen Sprachenlernens in das Konzept des lebenslangen Lernens:

Das Curriculum Mehrsprachigkeit dient der Integration der sprachlichen Bildung. Es soll die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, sich in der heutigen Welt sprachlicher Vielfalt zu orientieren, sich selbstbestimmt und zielbewusst neue sprachliche Qualifikationen anzueignen und sich in vielsprachigen Situationen kompetent zu bewegen. (ebd., S. 10)

4 URL: <https://www.idt-2017.ch/index.php/fachprogramm/sprachpolitische-resolution>.

Fachlich stellt das Curriculum sowohl eine Konzentrierung bereits gültiger, aber verstreut angesiedelter Lehr–Lern-Ziele als auch eine Erweiterung und Systematisierung dieser Ziele auf der Basis aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse dar. Es wendet sich an alle, die Bildungsprozesse planen oder organisieren, im engeren Sinne an alle, die unterrichten. Primäre Adressaten sind Lehrkräfte, die den Mehrsprachigkeitsunterricht ausführen (ebd., S. 12 f.).

2) Unter den **fremdsprachenbezogenen Curricula** hat der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen* (GER, Europarat 2001) einen besonderen Stellenwert (ausführlicher dargestellt in Abschnitt 2.5). Die Etablierung eines Referenzrahmens, der in der Geschichte der Curriculumentwicklung für den Unterricht von Sprachen ein Novum darstellt, ist ohne Zweifel vorteilhaft. Die explizite Formulierung der Zielsetzung zur Förderung der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht, die Verpflichtung dem handlungsorientierten und aufgabenorientierten Ansatz und der Förderung der Lernerautonomie gegenüber sind Errungenschaften, die den Fremdsprachenunterricht positiv anregten und motivierten. Auch in der Freiburger Resolution wird der GER als ein wirkungsmächtiges Bezugssystem für curriculare Reformen, Standards, Lehrwerke und Prüfungen bezeichnet. Gleichzeitig wird allerdings betont, dass der Umsetzung, der Berücksichtigung der örtlichen Umstände eine zentrale Rolle zukommt:

Um zentrale Anliegen des GERs umzusetzen, bedarf es aber nach wie vor einer Reihe von Anstrengungen auf verschiedenen Ebenen. So sollten politische Behörden Verantwortung für die konsequente Ausrichtung GER-bezogener Curricula auf Kompetenzprofile übernehmen. Das gilt insbesondere für die Schule und den Migrationsbereich. Seit seiner Einführung im Jahr 2001 hat der GER starken Einfluss auf das Lehren, Lernen und Beurteilen von Sprachkompetenzen ausgeübt, wobei auch eine oft verkürzte, auf die Niveaubeschreibungen und Skalen beschränkte Nutzung festzustellen ist.⁵

3) Exemplarisch sei im Folgenden noch ein Projekt zur Entwicklung von **Rahmencurricula** zum Studienbegleitenden Deutschunterricht an unterschiedlichen Hochschulen genannt. Das Projekt wurde in Zusammenarbeit von Expert:innen aus mehreren Ländern durchgeführt (dazu mehr u. a. in Serena/Barić 2017: 68 ff.). Das erste Rahmencurriculum, in dem die Grundlagen aller späteren Rahmencurricula enthalten sind, erschien 1998 in Warschau und wurde anschließend den jeweiligen örtlichen Umständen angepasst, modifiziert und aktualisiert. Die Rahmencurricula, die auf der Basis des ersten Rah-

5 URL: <https://www.idt-2017.ch/index.php/fachprogramm/sprachpolitische-resolution>.

mencurriculums entwickelt wurden, sehen sich selbst als eine Übertragung der allgemeinen Vorgaben des GERs auf die speziellen Bedürfnisse der Adressaten im Hochschulbereich (ebd., S. 72). Dieses Projekt ist meines Erachtens für das Fach DaF besonders wichtig, weil dadurch ein vernachlässigter Bereich des Deutschunterrichts curricular unterstützt wird: „Der Studienbegleitende Deutschunterricht ist ein Deutschunterricht, der zwar allgemeinsprachlich beginnt, aber dann zunehmend berufs-, fach- und teilweise auch wissenschaftsorientierter wird“ (ebd., S. 70). Der Studienbegleitende Deutschunterricht setzt sich zum Ziel, den Studierenden in einem nicht-deutschsprachigen Land das notwendige sprachliche Wissen und Können bereitzustellen. Sie sollen fähig werden, in ihrem Studium oder Beruf zu agieren und sich in der alltäglichen Kommunikation zurechtzufinden. Über das Sprachliche hinaus wird auf sprachübergreifende Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen wie Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen oder Teamfähigkeit besonderer Wert gelegt.

Rahmencurricula haben spezifische Merkmale: Sie sind nicht bindend, sondern wollen nur einen Orientierungsrahmen bieten und Rahmenbedingungen für Kursplaner und Autoren von Unterrichtsmaterialien beschreiben. Aus der Zusammenarbeit der internationalen Arbeitsgruppen entstanden auch wertvolle Unterrichtsmaterialien, so z. B. *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, lehren B2 / C1, A2 / B1* oder *Kommunikation im Beruf* (ebd., S. 99).

3.5 Curriculumentwicklung für die universitäre Fremdsprachenlehrendenbildung

Die Curriculumentwicklung im Bereich der Lehrendenbildung wurde in den letzten Jahrzehnten durch grundlegende bildungspolitische Entscheidungen motiviert. Wie allgemein bekannt, wurde die Bologna-Reform im ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts an den Universitäten in Europa mit den Zielsetzungen ins Leben gerufen, das europäische Hochschulsystem international konkurrenzfähig und vergleichbar zu machen und den Studierenden bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu bieten. Für die Verwirklichung dieser Ziele wurde ein gestuftes Modell erarbeitet, das den Studierenden bei der Wahl der Studieninhalte auf Bachelor- und Master-Ebene mehr Bewegungsraum bietet. Für die DaF-Lehrendenausbildung stellt dieses Modell eine radikale strukturelle Änderung dar: Das alte einheitliche fünfjährige Modell, das an den europäischen Universitäten den jeweiligen soziohistorischen Bedingungen entsprechend länderspezifische Merkmale aufwies, wurde generell aufgeho-

ben (Bausch/Königs/Krumm 2003; Feld-Knapp 2014b; Gnutzmann/Königs/Küster 2011; Henrici/Königs/Zöfgen 2002).

Auch die Freiburger Resolution (2017) behandelt die Frage der Aus- und -weiterbildung von Lehrenden, fordert zur inhaltlichen Erneuerung der Studieninhalte auf und stellt Prinzipien der Kompetenzorientierung und Berufsorientierung in den Mittelpunkt:

Die Ausbildung von Lehrkräften für DaF und DaZ sollte den Prinzipien Kompetenzorientierung und Berufsorientierung folgen. Fachwissenschaftliche Inhalte sind möglichst von Anfang an mit Fachdidaktik und Unterrichtspraxis zu verbinden, da Unterrichten im Spannungsfeld von fachdidaktischer Theorie, Erfahrungswissen von (angehenden) Lehrkräften, begleitetem Unterrichten und Reflexion von Unterricht erlernt wird.⁶

Bei der inhaltlichen Organisation der Ausbildung kommt dem Kerncurriculum eine Schlüsselrolle zu (siehe Abschnitt 3.2). Ein Kerncurriculum für eine berufsorientierte Bildung zeichnet sich dadurch aus, dass es praxisbezogene theoretische Kenntnisse und theoriebezogene praktische Erfahrungen als zentrale Inhalte in den Mittelpunkt stellt, die den Kern der Ausbildung ausmachen. Diese ermöglichen es den angehenden Lehrenden, das Berufsfeld in seiner Komplexität kennen zu lernen und den Lehrerberuf zu praktizieren sowie ihre Erfahrungen im Beruf zu reflektieren. Damit ein Kerncurriculum diese neue Funktion erfüllt, sind die Neudefinition der fachlichen Bildung, die Bereitstellung der Ergebnisse fremdsprachendidaktischer Forschungen, die Klärung des Verhältnisses von Theorie und Praxis, die Integration der Sprachförderung und die gezielte studienbegleitende Förderung der Unterrichtssprache Deutsch für den Ausbau der Lehrersprache notwendig (Feld-Knapp 2014b, 2017; Legutke/Schart 2016; Perge 2015b, 2018).

Die Eötvös-Loránd-Universität Budapest ist in Ungarn ein traditioneller Ort für die Ausbildung von DaF-Lehrpersonen, deren Curriculum in den letzten Jahrzehnten mehrmals geändert wurde. Im Folgenden wird das aktuelle Curriculum mit dem Schwerpunkt auf der fachdidaktischen Bildung vorgestellt.

Die fachdidaktische Bildung beginnt im dritten Semester mit einem Projektseminar, das sich zum Ziel setzt, das Praxisfeld zu erkunden, den Unterricht aus einem neuen Blickwinkel kennen zu lernen und zu beobachten sowie die ersten Unterrichtsanalysen durchzuführen. Darüber hinaus werden die Studierenden zum Nachdenken über ihre eigenen Erfahrungen beim Sprachenlernen und über den erlebten Unterricht angeregt (Legutke/Schart 2016:

6 URL: <https://www.idt-2017.ch/index.php/fachprogramm/sprachpolitische-resolution>.

33). Diesem Projektseminar folgt im nächsten Semester die Vorlesung „Einführung in die Fremdsprachendidaktik DaF“. Hier werden die theoretischen Grundlagen (Modelle, Prinzipien) für das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache behandelt. Die Vorlesung wird durch ein fachdidaktisches Seminar begleitet, das sich eine tiefe Auseinandersetzung mit der Fachliteratur sowie die Entwicklung der Textverstehenskompetenzen und des fachspezifischen Wortschatzes zum Ziel setzt.

An die Vorlesung knüpfen zwei themenspezifische Fachseminare an, in denen die Fragen der Förderung der kommunikativen Sprachhandlungen im mündlichen und im schriftlichen Bereich sowie die sprachliche Basis für die Sprachhandlungen thematisiert werden. Dabei werden die L1 und weitere Fremdsprachenkenntnisse der Studierenden genutzt (Perge 2015a, 2015b, 2018), wobei bei der Behandlung der sprachlichen Basis der Kontrastivität und Bewusstmachung eine wichtige Rolle zukommt (Brdar-Szabó 2010a, 2010b; Forgács 2007; Péteri 2002). In diesen Seminaren sind Schulbesuche integrierte Bestandteile der Arbeit. Die Stunden werden hinsichtlich des Schwerpunktes des Seminars beobachtet, analysiert und diskutiert. Dabei können die Studierenden neues Wissen erwerben, das sie in Seminararbeiten wissenschaftlich darstellen, auf das Praxisfeld übertragen und bei der Planung einer selbstgewählten thematischen Unterrichtseinheit anwenden bzw. in konkreten Stundenentwürfen umsetzen. Die didaktischen Entscheidungen, welche Wirkung zu erwarten ist und warum was gemacht werden soll, werden reflektiert und kommentiert. Besonders engagierte Studierende können dabei unterschiedliche methodische Möglichkeiten aufzeigen und kritisch mit Vor- und Nachteilen umgehen.

Die systematische fachdidaktische Bildung endet mit einem zweiten Projektseminar, in dem die Studierenden ihr neues Wissen in der Praxis einsetzen und erproben sowie den Unterricht in Teamarbeit in realen Schülergruppen gestalten können. Bei der Organisation dieses Projektseminars werden die Ressourcen der Übungsschulen der Eötvös-Loránd-Universität genutzt, die Arbeit findet in Kooperation mit den Ausbildungslehrenden statt (Feld-Knapp 2011, 2019). Die fachdidaktische Bildung wird durch praktikumsbegleitende Seminare vertieft, hier wird die Methodik in den Mittelpunkt gestellt, indem die eigenen Erfahrungen im Unterricht, die erprobten Stundenentwürfe, die Entscheidungsfelder und weitere Handlungsmöglichkeiten reflektiert, gegenseitig begutachtet und diskutiert werden. Dabei entsteht ein individuelles methodisches Instrumentarium, das der Lerpersion bereits zu Beginn der Arbeit zur Verfügung steht und fortlaufend ergänzt werden kann.

Parallel zu unterrichtsbegleitenden Seminaren wird noch ein Fachseminar angeboten, das spezifisch die Lehrersprache ins Zentrum stellt. Hier geht es um die Versprachlichung der Hauptsprechakte im Unterricht (Butzkamm 2007), der Erläuterungen und Erklärungen in Bezug auf die Lernprobleme. In diesem Seminar können die Studierenden die Brückenfunktion der Fremdsprachendidaktik konkret erleben und antizipieren Lernprobleme in unterschiedlichen Bereichen der Sprachentwicklung. In ihren Erläuterungen greifen sie auf ihre fachwissenschaftlichen Kenntnisse zurück (Feld-Knapp 2016a, 2018a, 2018b). Mithilfe dieser theoretischen Grundlagen können sie Förderungsmaßnahmen verschiedener Art planen sowie Aufgaben und Übungen selbst entwickeln.

Die Ausbildung wird mit einer Diplomarbeit im Bereich der Fremdsprachendidaktik oder mit Praxisbezug in einer anderen fachwissenschaftlichen Disziplin abgeschlossen.

4 Fazit

In diesem Beitrag wurde der Zusammenhang zwischen Kompetenzorientierung und Standardisierung im Kontext des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen behandelt. Durch Kompetenzorientierung und Standardisierung wurde der Unterricht von Fremdsprachen in den letzten Jahrzehnten maßgebend verändert, die Wahrnehmung und das Verstehen dieser beiden Phänomene in ihrer Bedeutung für die Unterrichtsgeschehnisse stellt Lehrende bis heute vor große Herausforderungen. Der Beitrag hat einen Überblickscharakter und will Interessierte zum Nachdenken darüber anregen, welchen Einfluss Kompetenzorientierung und Standardisierung auf die Praxis haben und welche neuen Aufgaben Lehrende durch diese neuen Orientierungen wahrnehmen müssen. Für die Durchführung ihrer Handlungen in der heutigen komplexen Unterrichtssituation müssen sie auf ihre Kenntnisse und Kompetenzen zurückgreifen können – der vorliegende Beitrag will dabei eine Hilfe leisten.

Die kompetenzorientierte Gestaltung des Unterrichts sowie der Umgang mit den Folgen der Standardisierung und das Zurechtfinden in der komplexen Unterrichtssituation verlangt von den Lehrenden fachdidaktische Kompetenzen, große Methodenbewusstheit, Flexibilität, hochgradige Professionalität und auch eine neue Selbstbestimmung als Fremdsprachenlehrende (Caspari 2003; Feld-Knapp 2014b). Auf diese komplexe und hochdifferenzierte Lehrsituation sollten angehende Lehrer*innen bereits während ihrer Ausbil-

dung vorbereitet werden. Das kann allerdings nicht anhand von Rezepten geschehen, sondern nur durch praktische Erfahrungen und Reflexion des eigenen Tuns erfolgen.

Zum Schluss sei in diesem Zusammenhang noch einmal auf die Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit hingewiesen, zur deren Förderung der institutionelle Fremdsprachenunterricht einen wichtigen Beitrag zu leisten hat. Die Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen kann nur unter bestimmten Bedingungen gelingen. Als eine der wichtigsten Voraussetzungen gilt, dass zu Besonderheiten der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit empirische Untersuchungsergebnisse geliefert werden. In der Fremdsprachendidaktik werden auf der Grundlage dieser Ergebnisse neue Ansätze ausgearbeitet, die dem unterrichtlichen Handeln der Lehrenden zugrunde liegen. Dabei kommt der Etablierung von neuen Lehrendenkompetenzen eine wichtige Rolle zu. Erste Forschungen wurden in Ungarn in diesem Bereich von Perge (2018) unternommen, die sich mit Fragen der individuellen Mehrsprachigkeit im rezeptiven Bereich auseinandersetzte.

Literaturverzeichnis

- Bárdossy, Ildikó (2006): A curriculumfejlesztés elméleti és gyakorlati kérdései. In: Bárdossy, Ildikó / Forray R., Katalin / Kéri, Katalin (Hrsg.): Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez. Budapest: Bölcsész Konzorcium. S. 113–149.
- Bausch, Karl-Richard (2003): Funktionen des Curriculums für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., völlig neu bearb. Aufl. Tübingen: Francke. S. 111–115.
- Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (=Giesseiner Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2009): Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Brdar-Szabó, Rita (2010a): Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

- Ein internationales Handbuch (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin/New York: de Gruyter. S. 518–531.
- Brdar-Szabó, Rita (2010b): Kontrastive Analyse Ungarisch-Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2). Berlin/New York: de Gruyter. S. 732–737.
- Bredella, Lothar (2008): Hans-Eberhard Piephos Konzept der kommunikativen Kompetenz: Eine Herausforderung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, Michael K. (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision. Tübingen: Narr. S. 43–64.
- Breidbach, Stephan (2016): Inhaltsorientierung. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Aufl. Tübingen: Narr/Francke/Attempo. S. 330–335.
- Butzkamm, Wolfgang (2007): Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke.
- Caspari, Daniela (2003): Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Tübingen: Narr.
- Chomsky, Noam (1957): Syntactic Structures. The Hague: Mouton.
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783112316009>
- Csapó, Benő (1992): Kognitív pedagógia. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csapó, Benő (1998): Az iskolai tudás. Budapest: Osiris.
- Csapó, Benő (2000): A minőségfejlesztés az oktatási rendszer fejlődésének katalizátora. In: Iskolakultúra 1, S. 75–82.
- Decke-Cornill, Helene / Küster, Lutz (2015): Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung. 3. Aufl. Tübingen: Narr/Francke/Attempo.
- Dringó-Horváth, Ida (2016): Moderne Unterrichtsmedien und DaF-Didaktik in Ungarn – Forschungsarbeiten der letzten 15 Jahre. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2015, S. 37–50.
- Ehlers, Swantje (1997): Literarische Texte im DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag. S. 195–204.
- Ehlers, Swantje (1998): Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad (2010): Die Kompetenz. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 160–161.

- Eisenprobst, Sarah (2018): Das Bild als Text. Überlegungen zur Entwicklung der Visuellen Textkompetenz als Teil der Textkompetenz von ungarischen Germanistikstudierenden. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Literatur (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 4). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 194–210.
- Ernst, Peter (2002): Pragmalinguistik. Grundlagen, Anwendungen, Probleme. Berlin/New York: de Gruyter.
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110900590>
- Ernst, Peter (2004): Germanistische Sprachwissenschaft: eine Einführung in die synchrone Sprachwissenschaft des Deutschen. Wien: Facultas WUV.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Europarat (2020). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Klett.
- Faistauer, Renate (2010): Kommunikativer Unterricht. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 158.
- Fandrych, Christian / Thonhauser, Ingo (Hrsg.) (2008): Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens.
- Fandrych, Christian (2008): Sprachliche Kompetenz im Referenzrahmen. In: Fandrych, Christian / Thonhauser, Ingo (Hrsg.): Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens. S. 13–35.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht (=Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis 2). Hamburg: Dr. Kovac.
- Feld-Knapp, Ilona (2009): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht. In: Böttger, Lydia / Masát, András / Tichy, Ellen (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008. Budapest/Bonn: GUG/DAAD. S. 60–73.
- Feld-Knapp, Ilona (2011): Cathedra Magistrorum. Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen. In: Krumm Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas Paul R. (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 14/2010. Schwerpunkt: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung Deutsch. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag. S. 143–157.
- Feld-Knapp, Ilona (2014a): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 15–31.
- Feld-Knapp, Ilona (2014b): Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: Iudicium.

- Feld-Knapp, Ilona (2015): Texte als grundlegende Bausteine des DaF-Unterrichts. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona / Kárpáti, Zsófia / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta: Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen (=Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok 6). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. S. 23–37.
- Feld-Knapp, Ilona (2016a): Fachliche Kompetenzen von DaF-Lehrenden I. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 15–29.
- Feld-Knapp, Ilona (2016b): Textkompetenz und Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht (=Thema Deutsch, Bd. 13. Reihe der Gesellschaft für deutsche Sprache). Hildesheim: Olms. S. 244–257.
- Feld-Knapp, Ilona (2017): Anmerkungen zur Reform der universitären DaF-Lehrerbildung in Ungarn. In: Bogner, Andrea / Ehlich, Konrad / Eichinger, Ludwig M. / Kelletat, Andreas F. / Krumm, Hans-Jürgen / Michel, Willy / Reuter, Ewald / Wierlacher, Alois / Dengel, Barbara (Hrsg.): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2015 (=Bd. 41: Curriculumentwicklung). München: Iudicium. S. 189–200.
- Feld-Knapp, Ilona (2018a): Fachliche Kompetenzen II. Zur Rolle der textlinguistischen Kenntnisse für DaF-Lehrende. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Literatur (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 4). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 23–41.
- Feld-Knapp, Ilona (2018b): Fachliche Kompetenzen III. Zur Rolle der literarischen Kenntnisse für DaF-Lehrende. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Literatur (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 4). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 43–56.
- Feld-Knapp, Ilona (2019): Note und Feedback: Überlegungen zum Wandel der Leistungsbewertung im DaF-Unterricht. In: Deutschunterricht für Ungarn. Sonderheft: Kollokationen lernen. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 13–26.
- Forgács, Erzsébet (2007): Kontrasttive Sprachbetrachtung. Szeged: Klebersberg Kuno Egyetemi Kiadó.
- Funk, Hermann (2016): Entwicklung sprachlicher Curricula. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Aufl. Tübingen: Narr/Francke/Attempto. S. 151–156.
- Gnutzmann, Claus / Königs, Frank / Küster, Lutz (2011): Fremdsprachenunterricht und seine Erforschung. Ein subjektiver Blick auf 40 Jahre Forschungsgeschichte und aktuelle Forschungstendenzen in Deutschland. In: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank / Küster, Lutz (Hrsg.): Fremdsprachen Lehren und Lernen [Jg. 40]. Themenschwerpunkt: Fremdsprachenforschung in Europa. Tübingen: Narr. S. 5–28.

- Gonda, Zsuzsa (2015): *Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái* (=Bölcsészet és Művészetpedagógiai Kiadványok 7). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Graefen, Gabriele / Liedke, Martina (2008): *Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache*. Tübingen/Basel: Francke.
- Habermas, Jürgen (1971): *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz*. In: Habermas, Jürgen / Luhmann, Niklas (Hrsg.): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 101–141.
- Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (2010): *Lehrpläne und Curricula*. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Fulda: Kallmeyer/Klett. S. 54–58.
- Harsch, Claudia (2016): *Standardorientierung im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen*. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen: Narr/Francke/Attempto. S. 88–92.
- Harsch, Claudia (2017): *Kompetenz*. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler. S. 166–169.
- Henrici, Gert / Königs, Frank G. / Zöfgen, Ekkehard (2002): *Fremdsprachen Lehren und Lernen* [Jg. 31]. Themenschwerpunkt: Lehrerbildung in der Diskussion. Tübingen: Narr.
- Hufeisen, Britta (2010): *Curriculumforschung*. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Fulda: Kallmeyer/Klett. S. 369–372.
- Hufeisen, Britta (2011): *Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell*. In: Baur, Rupprecht / Hufeisen, Britta (Hrsg.): „Vieles ist sehr ähnlich.“ – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe (=Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen 6). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 265–282.
- Hunfeld, Hans / Neuner, Gerhard (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. München: Langenscheidt.
- Hüllen, Werner (2005): *Kleine Geschichte des Fremdsprachenunterrichts*. Berlin: E. Schmidt.
- Hymes, Dell H. (1972): *On Communicative Competence*. In: Pride, John B. / Holmes, Janet (Hrsg.): *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin Books. S. 269–293.
- Hymes, Dell H. (1987): *Communicative Competence*. In: Ulrich, Ammon / Dittmar, Norbert / Mattheier, Klaus-Jürgen (Hrsg.): *Sociolinguistics / Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society / Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft* (=Handbü-

- cher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 3.1). Berlin/New York: Mouton de Gruyter. S. 219–229.
- Karmiloff-Smith, Annette (1996): Túl a modularitáson: A kognitív tudomány fejlődéselméleti megközelítése. In: Pléh, Csaba (Hrsg.): Kognitív tudomány. Budapest: Osiris.
- Kertes, Patrícia (2015): Textarbeit im DaF-Unterricht. Ein Weg vom Text zum Text – Im Fokus: Die reflektierte Unterrichtspraxis. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona / Kárpáti, Zsófia / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen (=Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok 6). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. S. 108–134.
- Kertes, Patrícia (2018): Textproduktion im universitären Bereich – zur Rolle und Funktion der Reflexion. In: Deutschunterricht für Ungarn 29, S. 25–48.
- Klieme, Eckhard (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik 56, S. 10–13.
- Klieme, Eckhard / Avenarius, Hermann / Blum, Werner / Döbrich, Peter / Gruber, Hans / Prenzel, Manfred / Reiss, Kristina / Riquarts, Kurt / Rost, Jürgen / Tenorth, Heinz-Elmar / Vollmer, Helmut J. (Hrsg.) (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. 2. Aufl. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Königs, Frank G. (2005): Sprachlehrforschung: gestern, heute – und morgen? In: Wolff, Arnim / Riemer, Claudia / Neubauer, Fritz (Hrsg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache 74. Sprachen lehren – Sprachen lernen. Regensburg: FaDaF. S. 5–29.
DOI: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2004-0502>
- Königs, Frank G. (2016): Hindernis oder Brücke? Der Beitrag der Angewandten Linguistik zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. In: Glottodidactica 43/1, S. 29–45.
DOI: <https://doi.org/10.14746/gl.2016.43.1.2>
- Krenn, Wilfried (2007): Der aufgabenorientierte Ansatz als neue „Designmethode“ der Fremdsprachendidaktik. In: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 10. Schwerpunkt: Aufgaben. Wien: StudienVerlag. S. 13–29.
- Krumm, Hans-Jürgen (2006): Lernen lehren – Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (=Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1). Budapest: ELTE Germanistisches Institut/Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 60–76.
- Krumm, Hans-Jürgen (2009): Was lernt man, wenn man Sprachen lernt? In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung

- und Kompetenzbestimmung. Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 104–112.
- Küster, Lutz (2016): Kompetenzorientierung im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Aufl. Tübingen: Narr/Francke/Attempo. S. 83–87.
- Legutke, Michael / Schart, Michael (Hrsg.) (2016): Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung (=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr/Francke/Attempo.
- Linke, Angelika / Nussbaumer, Markus / Portmann, Paul R. (2004): Studienbuch Linguistik. 5., erw. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110914825>
- Müller-Hartmann, Andreas / Schocker, Marita (2016): Aufgabenorientierung. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Aufl. Tübingen: Narr/Francke/Attempo. S. 325–330.
- Nagy, Sándor (1981): Az oktatásmélet alapkérdései. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Nahalka, István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.). In: Iskolakultúra 2, S. 21–33.
- Nahalka, István (2002): Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben: Konstruktivizmus és pedagógia. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Newby, David / Allan, Rebecca / Fenner, Anne-Brit / Jones, Barry / Komorowska, Hanna / Soghikyan, Kristine (Hrsg.) (2007): Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung. Ein Instrument zur Reflexion. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum/Europarat.
- Oser, Fritz (1997): Standards in der Lehrerbildung. Teil 1–2. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15/1, S. 26–37 u. 210–228.
- Pantó-Naszályi, Dóra (2016): Sprachmittlung: Perspektiven ihrer Entwicklung im ungarischen DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona / Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): DaF-Lehrerausbildung in Mittel-Osteuropa. München: Iudicium. S. 144–164.
- Perge, Gabriella (2015a): Textanalyse im Dienste der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit. In: ÖDaF-Mitteilungen 1, S. 128–139.
DOI: <https://doi.org/10.14220/odaf.2015.31.1.128>
- Perge, Gabriella (2015b): Die Rolle des Textverstehens bei der Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen. In: transfer Forschung ↔ Schule 1, S. 125–135.
- Perge, Gabriella (2018): Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremd-

- sprachenunterricht in Ungarn (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung, Sonderreihe B, 1). Budapest: Eötvös-József-Collegium.
- Péteri, Attila (2002): Abtönungspartikeln im deutsch-ungarischen Sprachvergleich. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- Piepho, Hans-Eberhard (1979): Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts. Sekundarstufe I. Limburg: Frankonius.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (1997): Deutsch als Fremdsprache – Was tun wir, wenn wir Didaktik machen? In: Helbig, Gerhard (Hrsg.): Studien zu Deutsch als Fremdsprache IV. Positionen – Konzepte – Zielvorstellungen (=Reihe Germanistische Linguistik 137–138). Hildesheim: Olms. S. 211–228.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2006): Was müssen Lehrende über Aufgaben wissen? In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen (=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 182–192.
- Quetz, Jürgen (2010): Bildungsstandards. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Fulda: Kallmeyer/Klett. S. 45–49.
- Reich, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Berlin: Waxmann.
- Rösler, Dietmar (2008): Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien – Versuch einer Zwischenbilanz im Jahr 2008. In: Info DaF 35/4, S. 373–389.
DOI: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2008-0402>
- Rösler, Dietmar (2020): Auf dem Weg zum Babelfisch? Fremdsprachenlernen im Zeitalter von Big Data. In: Info DaF 47/6, S. 596–611.
DOI: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0060>
- Sárvári, Tünde (2016): Entwicklung der primären Fertigkeiten im frühen Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Standardisierungsversuch für die Stufe A1-. In: Feld-Knapp, Ilona / Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): DaF-Lehrerbildung in Mittel-Osteuropa. München: Iudicium. S. 182–197.
- Sárvári, Tünde (2022): Früherwerb im DaF-Unterricht in Ungarn: Standardisierungsversuch für die Stufe vor A1 für Kinder. Imst: Alphabet Wörterbuchverlag.
- Schaffhauser, Franz / Schwendtner, Tibor (Hrsg.) (2020): Bildung – Neveléstudományi és filozófiai megközelítések. Budapest: L'Harmattan.
- Schmenk, Barbara (2005): Mode, Mythos, Möglichkeiten. Das Lernziel „Kommunikative Kompetenz“ heute. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 16/1, S. 57–87.
- Schmenk, Barbara (2008): Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs. Tübingen: Narr.

- Schmenk, Barbara (2015): Grammatik. Macht. Sprache. Teach as you were taught und die Ordnung des DaF-Unterrichts. In: *Info DaF* 42/1, S. 25–42.
DOI: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2015-0104>
- Schmenk, Barbara (2018): Autonomes Lernen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler. S. 13–14.
- Schweiger, Hannes (2013): Kulturbezogenes Lernen mit Literatur. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 2, S. 61–77.
DOI: <https://doi.org/10.14220/odaf.2013.29.2.61>
- Schweiger, Hannes (2015): Kulturelles Lernen mit Literatur – von Anfang an. In: *Fremdsprache Deutsch* 52, S. 22–27.
DOI: <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2015.52.06>
- Schramm, Karen / Seyfarth, Michael (2017): Ebenen, Phasen und Problemfelder der hochschulbezogenen DaF/Germanistik-Curriculumentwicklung. In: Bogner, Andrea / Ehlich, Konrad / Eichinger, Ludwig M. / Kelletat, Andreas F. / Krumm, Hans-Jürgen / Michel, Willy / Reuter, Ewald / Wierlacher, Alois / Dengel, Barbara (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2015*. Bd. 41: Curriculumentwicklung. München: Iudicium. S. 37–54.
- Serena, Silvia / Barić, Karmelka (2017): Rahmencurricula in einem Hochschulprojekt für den Studienbegleitenden Deutschunterricht. In: Bogner, Andrea / Ehlich, Konrad / Eichinger, Ludwig M. / Kelletat, Andreas F. / Krumm, Hans-Jürgen / Michel, Willy / Reuter, Ewald / Wierlacher, Alois / Dengel, Barbara (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2015*. Bd. 41: Curriculumentwicklung. München: Iudicium. S. 68–104.
- Studer, Thomas (2020): Jetzt skaliert! Plurikulturelle und mehrsprachige Kompetenzen im erweiterten Referenzrahmen. In: *Deutsch als Fremdsprache* 1, S. 5–26.
DOI: <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2020.01.04>
- Trippó, Sándor (2018): Graphic Novels im DaF/DaZ-Unterricht: Ansätze für eine Comcididaktik. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Literatur (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 4)*. Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 178–193.
- Vogt, Karin (2017): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler. S. 100–102.
- Weinert, Franz (Hrsg.) (2001): *Leistungsmessungen in Schulen*. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Welke, Klaus (2010): Die Performanz. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 244.

Webseiten

Resolution anlässlich der XII. IDT Luzern (2001). Online unter der URL:

<https://www.idvnetz.org/Dateien/Resolution%20Luzern.pdf> (20.08.2022).

Grazer Erklärung „Begegnungssprache Deutsch“. IDT Graz (2005). Online unter der URL:

https://www.idvnetz.org/veranstaltungen/idt/XIII_IDT_Grazer_Erklaerung.pdf (20.08.2022).

Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik (2017). Online unter der URL:

<https://www.idt-2017.ch/index.php/fachprogramm/sprachpolitische-resolution> (20.08.2022).

Arbeitsgruppe Sprachenpolitische Thesen (2022): Wiener Thesen zur Sprachenpolitik. Verabschiedet im Rahmen der IDT 2022 – XVII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. Online unter den URLs:

<https://www.idt-2022.at/site/dieidt/sprachenpolitischethesen>;

https://www.idt-2022.at/dl/mKnoJmoJKLLJqx4KJKJmMJnmL/Wiener_Thesen_zur_Sprachenpolitik_IDT2022_Kurzfassung_20220820_pdf (20.08.2022).

Anhang 1

Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik (2017)

11 Thesen zur Stärkung und Weiterentwicklung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

PRÄAMBEL

Die Teilnehmenden der XVI. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 2017 (IDT 2017) haben an der Schlussveranstaltung vom 4. August in Fribourg/Freiburg eine Resolution verabschiedet, um

- Deutsch im Rahmen der Mehrsprachigkeit weltweit zu stärken,
- die Förderung von Deutsch im Migrationszusammenhang zu optimieren und um
- die aktuellen Herausforderungen für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) aktiv anzugehen und seine Entwicklungen mitzuprägen.

Die elf Thesen der Resolution sind abgestützt auf

- im Vorfeld der IDT 2017 erarbeitete substantielle Berichte von elf thematischen Arbeitsgruppen zu Brennpunkten von DaF und DaZ und
- vom Resolutionskomitee verfasste Entwürfe der Thesen und deren Kommentierung durch die Mitglieder des international zusammengesetzten Rats der IDT 2017.

These 1: Förderung von Deutsch im internationalen Kontext

Deutschförderung weltweit sollte in der Sprachenpolitik aller deutschsprachigen Länder einen festen Platz haben, um den für die Initiativen und Ansätze der Deutschförderung notwendigen politischen und finanziellen Rahmen zu schaffen und zu garantieren.

Deutschförderung im internationalen Kontext kann sehr vielfältige Formen haben, z. B. Initiativen und zielgruppenspezifische Ansätze, die der Information von politischen und administrativen Entscheidungsträgern, der Werbung / Öffentlichkeitsarbeit, der Qualifizierung von Lehrpersonen, der Motivation von Lernenden und der Vernetzung aller interessierten Akteure mit dem Ziel der Kooperation dienen. Als Aktivität noch intensiviert werden sollte die Nachwuchsförderung, denn qualitativ hochstehender Deutschunterricht, der das Interesse an Deutsch zukunftsgerichtet stärkt und die Leistungen in Deutsch optimiert, basiert wesentlich auf gut aus- und fortgebildeten Lehrpersonen. Die Initiativen und Ansätze zur Deutschförderung sollten unter den Akteuren noch besser koordiniert werden, um Synergien zu schaffen,

aber auch, um durch aufeinander abgestimmte Angebote bestmögliche Wirkung zu erzielen. Angebote zur Vermittlung und Förderung der deutschen Sprache müssen ihren Weg zu den Menschen finden, nicht umgekehrt. Deshalb braucht es motivierende und zumindest teilweise auch kostenlos zugängliche Angebote zum Deutschlernen, wobei digitalen Angeboten eine immer grössere Bedeutung zukommt.

These 2: Sprachenpolitisches Handeln von Verbänden

Um Deutsch im Wettbewerb der Sprachen mehr Gewicht zu geben und DaF/DaZ im Rahmen der Fremdsprachenvermittlung angemessen zu positionieren, sollten verbandspolitische Aktivitäten heute klarer denn je bei der Mehrsprachigkeit als Rahmenkonzept ansetzen. Dies dient der Vernetzung zwischen Verbänden unterschiedlicher (Fremd-)Sprachen, die zunehmend zu einer vorrangigen Verbandsaufgabe werden soll.

International steht Deutsch heute in einem Wettbewerb der Sprachen, der regional unterschiedlich scharf akzentuiert ist. Zentral ist dabei die Frage nach einer angemessenen Position von DaF und DaZ im Rahmen der Fremdsprachenvermittlung. Gerade auch hinsichtlich dieser Frage sollten die Arbeiten sowohl des Internationalen Deutschlehrer- und Deutschlehrerinnenverbandes (IDV) als Dachverband als auch der Länderverbände weiter intensiviert werden, damit die Verbände als Ansprechpartner für politische EntscheidungsträgerInnen besser wahrgenommen und in die politischen Entscheidungsprozesse einbezogen werden. Für diese Arbeiten empfiehlt sich inhaltlich die konsequente Ausrichtung auf Konzepte der Mehrsprachigkeit; organisatorisch steht die Vernetzung zwischen Verbänden unterschiedlicher (Fremd-)Sprachen im Vordergrund. Erfolgsversprechend ist diese Vernetzungsarbeit besonders dann, wenn sie mit Initiativen der Deutschförderung v.a. auch im Bereich von Werbung / Öffentlichkeitsarbeit und Information von politischen und administrativen EntscheidungsträgerInnen gekoppelt wird.

These 3: Mittlerorganisationen und auswärtige Sprach- und Kulturpolitik der deutschsprachigen Länder

Sinnvoll ist eine verstärkte Kooperation aller Organisationen aus dem amtlich deutschsprachigen Raum, die in die Förderung von Deutsch als Fremdsprache involviert sind, untereinander und mit den DaF-Verbänden weltweit. Ziel der Zusammenarbeit der staatlich unterstützten Mittlerorganisationen, der Fachverbände und anderer Organisationen ist die Stärkung des IDV und seiner Mitgliedsverbände, so dass diese ihre sprachenpolitische Aufgabe in vollem Umfang wahrnehmen können.

Die staatlich unterstützten Mittlerorganisationen Deutschlands und Österreichs spielen in der weltweiten Förderung der deutschen Sprache und der Verbreitung kultureller Inhalte eine herausragende Rolle. Der Sprach- und Kulturförderung verpflichtet sind auch die DaF-Fachverbände, weshalb sie mit ihrer fachlichen Expertise in die

Kultur-, Bildungs- und Wissenschaftspolitik der deutschsprachigen Länder einbezogen werden sollten. Im Zusammenhang mit der Bildungsglobalisierung und dem weltweiten Wettbewerb um Wissen und Märkte stellen sich politische und wirtschaftliche sowie rechts- und kulturwissenschaftliche Fragen, mit denen sich der IDV und seine Mitgliedsverbände auseinandersetzen sollten. Ebenso wichtig sind Begleitforschung und wissenschaftliche Studien, die sich mit Fragen der Wirkung der Förderung durch Mittlerorganisationen auf die (Bildungs-) Kulturen und Gesellschaften verschiedener Länder auseinandersetzen.

These 4: Deutsch im akademischen Bereich

Im Kontext zunehmender Internationalisierung ist im Hochschulbereich eine Förderung von Mehrsprachigkeit und kultureller Diversität anzustreben. Dabei sollten Hochschulen und wissenschaftliche Organisationen mittels geeigneter sprachenspezifischer Massnahmen Deutsch als Wissenschaftssprache stärken, indem Mehrsprachigkeitskonzepte entwickelt werden, in denen das Deutsche im Fachdiskurs, aber auch im Rahmen von englischsprachigen Studienangeboten eine Rolle spielt.

Die akademische Internationalisierung ist gekennzeichnet von der zunehmenden Mobilität von Studierenden und WissenschaftlerInnen, von Kooperationen im Bereich von Forschung und Publikationen und nicht zuletzt von Marketingstrategien der Hochschulen, die sich auf einem internationalen Markt positionieren. Es ist eine Tatsache, dass Englisch als *lingua franca* in diesen Prozessen dominiert. Gleichzeitig kommt der Entwicklung mehrsprachiger und kulturbezogener Kompetenzen in der Begegnung verschiedener Sprachen und Kulturen grösste Bedeutung zu. Neben der Förderung des Deutschen als Fach- und Wissenschaftssprache in nichtdeutschsprachigen Ländern erscheint hier z. B. die Vermittlung von Basiskenntnissen in Deutsch zur Integration der Studierenden gleichermassen von Bedeutung wie die Forderung nach rezeptiven Deutsch-Kompetenzen. Dafür sollten entsprechende Ausbildungsangebote intensiviert und curricular verankert werden. Stärker als bisher fokussiert werden sollten besonders auch innovative Ansätze zur bedürfnisorientierten Sprachförderung akademischer Lernender auf fortgeschrittenem Niveau.

These 5: Das DACH-Prinzip

Das DACH-Prinzip postuliert, bei der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache den gesamten amtlich deutschsprachigen Raum in seiner sprachlichen und kulturellen Vielfalt anzuerkennen und einzubeziehen. Seitens der Politik ist die gemeinsame Unterstützung dieses Prinzips durch alle deutschsprachigen Länder, weiterhin aber auch durch den IDV, ein vordringliches Postulat.

Zwecks breiterer Anerkennung bedarf das DACH-Prinzip der gemeinsamen politischen Unterstützung aller deutschsprachigen Länder, explizit auch der Schweiz. Das Zusammenwirken der in diesem Bereich aktiven Akteure sollte auf internem Konsens beruhen und nach außen – für die Zielgruppe(n) – sichtbar und nachvollziehbar sein.

Unterstützend wirken sollte dabei auch die vermehrte fachwissenschaftliche Beachtung des DACH-Prinzips besonders auch von bundesdeutscher Seite. Als diskursive Landeskunde basiert das DACHPrinzip auf einem offenen und dynamischen, text- und bedeutungsbezogenen Verständnis von Kultur, für das nicht Nationen oder Regionen der Bezugsrahmen sind, sondern deutschsprachige Diskurse. Um dieses diskursiv gefasste Prinzip breiter zu etablieren, sollte es fachwissenschaftlich geschärft, empirisch erforscht und methodisch-didaktisch konkretisiert werden.

These 6: Deutsch als Zweitsprache und Erstintegration im schulischen Bereich

Um den Schulbesuch für alle neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen möglichst unmittelbar nach Zuzug zu garantieren, braucht es über das im amtlich deutschsprachigen Raum garantierte Recht auf Bildung hinaus noch verstärkte politische Anstrengungen besonders auf Ebene der Länder, Kantone und Gemeinden. Ebenso gefordert ist auch die stärker vernetzte Forschung, u. a. mit Beiträgen zur Wirksamkeit von Modellen schulischer Erstintegration.

Bei den Massnahmen und Organisationsformen der schulischen Erstintegration besteht eine grosse Modellvielfalt. Um diesbezüglich mehr Transparenz zu erreichen, sind umfassendere Bestandsaufnahmen der Angebote ebenso nötig wie Forschungen u. a. zur Wirksamkeit verschiedener Integrations-Modelle. Auf curricularer Ebene gilt es, den Sprachbedarf in Bezug auf das Ziel, ‚Teilhabe am Regelunterricht‘ zu erforschen, sodass die Curricula für Vorbereitungsklassen im Sinne eines fachsensiblen Sprachunterrichts konzipiert werden und über klare Lernziele zur Orientierung der Lehrkräfte und zur Sicherung der Unterrichtsqualität beitragen können. Zu den zentralen Elementen sämtlicher DaZ-Curricula sollte eine Mehrsprachigkeitsdidaktik gehören, die sich auch zur Rolle der Erst- und Herkunftssprachen positioniert und deren Präsenz wertschätzt. Schliesslich sollte DaZ überall dort, wo es noch nicht der Fall ist, als obligatorischer Bestandteil in der LehrerInnenausbildung aller Fächer verankert werden, um einen sprachsensiblen Fachunterricht zu garantieren. Für entsprechend qualifizierte Lehrkräfte sollten adäquate Arbeitsbedingungen geschaffen werden.

These 7: Deutsch als Zweitsprache und berufliche Aus- und Weiterbildung im Kontext sozialer Integration

Angebote zur Deutschförderung sollten allen Migrantinnen und Migranten unabhängig von Herkunftsland oder Aufenthaltsstatus offenstehen. Förderungsmassnahmen sollen deren individuelle Kompetenzen, Ressourcen und Bedürfnisse berücksichtigen und nicht einseitig auf die Zuführung von Menschen zum Arbeitsmarkt zielen, sondern deren Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen ermöglichen und Wege zu höherer Qualifizierung offenhalten.

Die Unterrichtsangebote im Bereich DaZ für Migrantinnen und Migranten sind häufig zu einseitig auf die rasche Integration in den Arbeitsmarkt ausgerichtet, wohin-

gegen individuelle Kompetenzen und Qualifikationen der Teilnehmenden oft unbeachtet und unberücksichtigt bleiben. Dies birgt das Risiko, dass Geflüchtete und Migrantinnen und Migranten nur in geringem Mass Zugang zu späterer Qualifizierung finden. Politik und Wirtschaft sollten in nachhaltige Sprachförderung investieren und auch für die Lehrenden mehr und differenzierte Aus- und Weiterbildungsangebote und Arbeitsbedingungen schaffen, die denen von schulischen Bildungsinstitutionen vergleichbar sind. Die Politik steht in der Verantwortung, den Zugang zu Massnahmen der Sprachförderung niederschwellig zu gestalten und die ausreichende Verfügbarkeit entsprechender Bildungsangebote sicherzustellen. Dem Ausbau und der Evaluation digitaler Angebote kommt dabei besondere Bedeutung zu. Ebenso gilt es, eine prozessorientierte, qualitativ ausgerichtete Evaluation der Angebote sicherzustellen. Die Wissenschaft ihrerseits ist aufgerufen, der Untersuchung aktuell umgesetzter und als hilfreich verstandener Konzepte und Curricula hohe Priorität einzuräumen. Grundsätzlich ist die Kooperation zwischen (bildungs-)politischen Institutionen, Sprachanbietern, Lehrenden und Forschenden im Bereich des Deutschen als Zweitsprache und seiner Bezugswissenschaften ein wichtiges Desiderat.

These 8: Lehrpläne im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Lehrpläne für den DaF- und DaZ-Unterricht sollen alle Sprachen (Unterrichtssprache / Mehrheitssprache, Zweitsprache, Fremdsprache, Minderheitensprachen) im Sinne eines Mehrsprachigkeitsansatzes berücksichtigen und die Mehrsprachigkeit der Lernenden als Ressource wertschätzend nutzen. Sie sollen gezielt dazu beitragen, dass alle Deutschlernenden die sprachlichen und besonders auch die bildungssprachlichen Kompetenzen entwickeln können, die eine Teilhabe am gesellschaftlichen und politischen Leben ermöglichen.

Lehrpläne sollen einen Handlungsrahmen vorgeben, der Lehrkräfte dabei unterstützt, Deutschunterricht zu planen und durchzuführen, der allen Deutschlernenden mit ihren unterschiedlichen Vorkenntnissen, Bedürfnissen und Interessen gerecht wird. Von übergreifender Wichtigkeit ist es, dass Lehrpläne das mehrsprachige Repertoire der Lernenden als Ressource nutzen und dabei auch die kulturelle Dimension berücksichtigen. Lehrpläne sollen dort, wo es sinnvoll ist, von einem Mehrsprachigkeitsansatz ausgehen und Leitlinien für einen integrativen Sprachenunterricht vorgeben. Sie können dem monolingualen Habitus der Schule entgegenwirken, indem z. B. Gesamtsprachencurricula die Schul- oder Unterrichtssprache als Erst- und Zweitsprache, die Fremdsprachen und ebenso die Minderheitensprachen integrieren.

These 9: Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrenden

Die Ausbildung von Lehrkräften für DaF und DaZ sollte den Prinzipien Kompetenzorientierung und Berufsorientierung folgen. Fachwissenschaftliche Inhalte sind möglichst von Anfang an mit Fachdidaktik und Unterrichtspraxis zu verbin-

den, da Unterrichten im Spannungsfeld von fachdidaktischer Theorie, Erfahrungswissen von (angehenden) Lehrkräften, begleitetem Unterrichten und Reflexion von Unterricht erlernt wird.

Die Ziele der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrenden sollten als regional differenzierte und zielgruppenspezifische Kompetenzerwartungen oder Standards formuliert werden, die eine Grundlage für Selbst- und Fremdeinschätzungen darstellen. Die Förderung der Reflexionsfähigkeit und der Selbstkompetenz müssen zentrale Bestandteile eines jeden Qualifizierungskonzeptes sein. Sprachliche Bildung, zu der auch Aufenthalte im Zielsprachlichen Raum und die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit und kultureller Diversität gehören, sollte Bestandteil jeder Aus- und Weiterbildung sein. Jeder Deutschunterricht verfolgt Bildungsziele, und Lehrende haben auch in dieser Hinsicht eine hohe Verantwortung. Entsprechend sollten Qualifizierungsmaßnahmen für Unterrichtende auch in Zeiten von Lehrkräftemangel grundsätzlich sehr gut fundiert sein und die bildungspolitische Dimension berücksichtigen. Für nachhaltige Qualitätssicherung ist institutionalisierte und kontinuierliche Fortbildung wesentlich.

These 10: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)

Der GER stellt ein wirkungsmächtiges Bezugssystem für curriculare Reformen, Standards, Lehrwerke und Prüfungen dar. Um zentrale Anliegen des GER umzusetzen, bedarf es aber nach wie vor einer Reihe von Anstrengungen auf verschiedenen Ebenen. So sollten politische Behörden Verantwortung für die konsequente Ausrichtung GER-bezogener Curricula auf Kompetenzprofile übernehmen. Das gilt insbesondere für die Schule und den Migrationsbereich.

Seit seiner Einführung im Jahr 2001 hat der GER starken Einfluss auf das Lehren, Lernen und Beurteilen von Sprachkompetenzen ausgeübt, wobei auch eine oft verkürzte, auf die Niveaubeschreibungen und Skalen beschränkte Nutzung festzustellen ist. Um zentrale Konzepte des GER wie das handlungsorientierte Sprachverständnis oder die Ausbildung individueller mehrsprachiger und plurikultureller Repertoires kontextgerecht zu nutzen, braucht es konzertierte Anstrengungen auf mehreren Ebenen. Was die Politik betrifft, sollten politische Behörden Träger von GER-bezogenen, nationalen und regionalen Curriculums-Entwicklungen sein. Der Beitrag der Wissenschaft sollte u. a. darin bestehen, die Progression der GERSkalen, auf die auch die internationalen Zertifikate bezogen sind, auf Basis von aktueller Spracherwerbsforschung zu untersuchen. Im Bereich der Didaktik besteht eine Hauptaufgabe darin, Lehrkräfte besonders auch mit pädagogischen Konzepten des GER wie der Aufgabenorientierung und dem reflexiven Lernen vertraut zu machen sowie kontextspezifische Nutzungen von Ressourcen des GER für die Curriculumsentwicklung aufzuzeigen. GER-basierte Lern- und Beurteilungsangebote sollten ständig weiterentwickelt und neuen Bedürfnissen angepasst werden.

These 11: Rolle der Forschung und Kooperation

Infolge von Mobilität und Migration sieht sich das Fach DaF/DaZ in seiner gesellschaftlichen Verantwortung weiter wachsenden Herausforderungen gegenüber, denen mit mehr qualifizierter Forschung begegnet werden muss. Anzugehen sind auch eine Selbstreflexion der Forschung, um das Fach DaF/DaZ nach innen weiter zu profilieren und nach aussen besser zu positionieren, sowie eine Stärkung des Austauschs zwischen FachwissenschaftlerInnen und PraktikerInnen, von dem beide Seiten profitieren können.

Aus einer anlässlich der IDT 2017 innerhalb und ausserhalb der DACHL-Länder durchgeführten Online-Befragung zur Rolle von Forschung und Kooperation im Bereich von DaF und DaZ ergibt sich die zentrale Forderung nach mehr qualifizierter DaF- und DaZ-Forschung, die den demographischen Entwicklungen und damit einhergehenden, veränderten Lehr- und Lernbedingungen Rechnung tragen kann. Um diese Forschung leisten zu können und bei der dafür nötigen Drittmittelaquise erfolgreich(er) zu sein, braucht es v. a. Information über Unterstützungsmöglichkeiten und Hilfestellung bei der Antragsstellung. Besonders wichtig sind strukturelle Veränderungen, nämlich der Ausbau des Fachs an Hochschulen und, verbunden damit, bessere und nachhaltigere berufliche Perspektiven für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Des Weiteren bedarf es der Sichtbarmachung von Netzwerken und verstärkter Bemühungen um Forschungskoordination. Um das Fach DaF/DaZ weiter zu profilieren und besser zu positionieren, sollte in der Forschung eine Diskussion zu folgenden Fragen lanciert werden: Sind DaF und DaZ eigenständige Forschungsdisziplinen? Was ist das Verhältnis von Forschungen in DaF/DaZ und in Bereichen wie Fremdsprachendidaktik und second language acquisition? Zu dieser Diskussion gehört auch eine Auseinandersetzung mit sprachund erkenntnistheoretischen Positionen. Weiterhin sollte der Austausch zwischen FachwissenschaftlerInnen und PraktikerInnen gestärkt und stärker reziprok gestaltet werden, sodass in der Praxis forschungsgestützt gearbeitet und in der Forschung praxisrelevant geforscht werden kann.

Anhang 2

Wiener Thesen zur Sprachenpolitik (2022)

11+1 Forderungen zur Stärkung gesellschaftlicher Teilhabe

Die Wiener Thesen zur Sprachenpolitik wurden im Vorfeld der XVII. Internationalen Tagung der Deutschlehrer*innen in Wien (IDT 2022) von einer internationalen Gruppe von Fachleuten (siehe Link) erarbeitet. Sie wurden im Rahmen der IDT 2022 präsentiert und bei der Schlussveranstaltung am 20. August 2022 verabschiedet. Die Thesen richten sich an die Politik ebenso wie an die Fachwelt. Sie folgen dem Tagungsmotto **mit.sprache.teil.haben*.

Oberstes Ziel des Sprachenlernens und -lehrens und einer mit dem fachlichen Lernen verschränkten Sprachbildung ist die Entwicklung von Diskursfähigkeit, welche die verantwortungsbewusste Mitwirkung an Entscheidungsprozessen und die gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht und fördert.

1. Deutschlernen findet in einer **mehrsprachigen Gesellschaft** statt. Die Lernenden selbst bringen mehrsprachige und mehrkulturelle Erfahrungen und Kompetenzen in den Unterricht mit, die berücksichtigt werden müssen. Eine Sprachenpolitik, die gesellschaftliche und individuelle Ressourcen sowie globale und regionale Perspektiven und Gegebenheiten berücksichtigt, muss dies unterstützen. Die sprachliche und kulturelle Heterogenität der Gesellschaft muss sich in der Gestaltung von Lehrmaterialien und Lernangeboten, in den Curricula, in der Auswahl der Unterrichtsinhalte, in der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie in der Forschung widerspiegeln.

2. **Internationale Kooperationen** müssen finanziell und strukturell erleichtert und gefördert werden. Sie sind dann besonders erfolgreich, wenn alle Parteien gleichberechtigt sind und die Zusammenarbeit auf einem offenen und transparenten Austausch basiert, für den entsprechende Rahmenbedingungen gesichert sein müssen. Einer besonderen Förderung und Anerkennung bedürfen die Fachverbände für Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache, damit sie durch eine gestärkte Position ihre Aufgaben der Vernetzung und des Transfers von Expertise erfüllen können.

3. Leitprinzip des Deutschlernens und -lehrens muss die Idee des **Empowerment** sein, d. h. des Aufbaus einer Sprachkompetenz, die von Anfang an auf selbstgesteuertes Weiterlernen und Teilhabe in der Gesellschaft sowie am Arbeitsplatz angelegt ist. Den unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen der Lernenden muss mit bedarfsorientiertem und vielfältigem Angebot entsprochen werden. Sie sind keine „Humanressourcen“, sondern müssen als Subjekte in ihrer Menschenwürde gesehen und geschützt werden. Das gilt sowohl für den berufsspezifischen Deutschunterricht und für die Erwachsenenbildung als auch für das Sprachenlehren und -lernen generell.

4. Sprachliche Repertoires können Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen ermöglichen. Sprachbildung im Migrationskontext muss sich deshalb an den **Lebensrealitäten** von **Migrant*innen** und ihrem Bedarf für Beruf und Alltag orientieren. Sprachkenntnisse müssen von aufenthaltsrechtlichen Fragen getrennt und dürfen nicht als zentrale Voraussetzung für den Arbeitsmarkt oder für den Bezug von Sozialleistungen verlangt werden. Sprache darf nicht als Instrument von Diskriminierung missbraucht werden.

5. **Schulischer Deutschunterricht** weltweit muss so gestaltet werden können, dass das **gesamte sprachliche Repertoire** der Schüler*innen als Ressource genutzt und sprachliches mit fachlichem Lernen sowie mit der Vermittlung überfachlicher Kompetenzen verschränkt wird. Curricula und Lernziele müssen dementsprechend formuliert sein und Sprachförderung und sprachliche Bildung müssen von der vorschulischen Bildung bis über das Ende der Schullaufbahn hinaus **durchgängig** erfolgen können.

6. Im Hochschulkontext müssen **Stipendienprogramme** und **Forschungsförderung** durch staatliche Unterstützung ausgebaut werden, um die Mobilität und die Kooperationsmöglichkeiten von Studierenden, Lehrenden und Forschenden zu erhöhen, die wesentlich zu erfolgreichem Sprachenlernen beitragen. Es muss ihnen unabhängig von ihrem sozioökonomischen Hintergrund Zugang zu den gewünschten Studien- und Forschungsangeboten ermöglicht werden, insbesondere für Aufenthalte in den amtlich deutschsprachigen Ländern.

7. **Forschung** darf nicht von der (Bildungs-)Politik vereinnahmt oder beschränkt werden. Ihre **Freiheit** und **Vielfalt** im Fach DaF/DaZ müssen gesichert sein. Ergebnisse der DaF/DaZ-Forschung müssen von der (Bildungs-)Politik wahrgenommen und in entsprechenden Maßnahmen umgesetzt werden. Transdisziplinäre und internationale Zusammenarbeit in der Forschung müssen genauso gefördert werden wie eine Öffnung der Wissenschaftskommunikation für die globale Fachcommunity und die breite Öffentlichkeit.

8. **Lehrkräfte** weltweit müssen **Zugang zu hochwertigen Qualifizierungsangeboten** erhalten, die hohen Qualitätsstandards entsprechen und neuere Entwicklungen des Faches ebenso berücksichtigen wie regionale und institutionelle Unterschiede in den jeweiligen Lehr- und Lernkulturen. Unterschiedliche finanzielle Voraussetzungen dürfen kein Hindernis darstellen. Die Teilnahme an Qualifizierungsangeboten muss mit allen möglichen Mitteln gefördert und im jeweiligen beruflichen Kontext anerkannt und gewürdigt werden.

9. Die **Arbeitsbedingungen von Lehrkräften** in schulischen und außerschulischen Einrichtungen müssen verbessert werden. Es gilt für eine angemessene Entlohnung, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der Unterrichtszeit und der Zeit für Vor- und Nachbereitung sowie für Anstellungsverhältnisse mit langfristigen Perspektiven und weiteren Qualifikationsmöglichkeiten zu sorgen.

10. Der **digitale Wandel** hat für das Lernen und Lehren von Sprachen eine Vielfalt an neuen Möglichkeiten eröffnet, z. B. im Präsenzunterricht, für Selbstlernphasen und im virtuellen Klassenzimmer. Die Digitalisierung erleichtert auch internationale Kooperationen im Bereich Forschung und Sprachenpolitik. Allerdings können digitale Angebote den Austausch bei physischen Treffen nicht ersetzen und sie dürfen nicht dazu führen, dass personelle Ressourcen vor Ort abgebaut werden. Damit die Digitalisierung bereits bestehende Disparitäten nicht noch verstärkt, muss der Zugang zur digitalen Welt für alle gesichert werden, z. B. in Form entsprechender technischer Ausstattung und von Fortbildungsangeboten.

11. Das Lernen der deutschen Sprache wird als Sprachbildung verstanden, welche auch ästhetisches und kulturelles Lernen umfasst sowie die Auseinandersetzung mit nachhaltigen Lebensweisen, Menschenrechten und Geschlechtergleichstellung ermöglicht. Sprachenlernen soll durch Ausbau der Diskursfähigkeit eine **Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit** sowie die Wertschätzung kultureller Vielfalt fördern. Damit leistet das Sprachenlernen einen Beitrag zu **nachhaltiger Entwicklung** und zur Stärkung einer kosmopolitischen Haltung.

Sprachenpolitik muss als **eigenständiges Politikfeld** etabliert werden, das sich gleichberechtigt in Diskussionen mit anderen Politikfeldern positioniert und nicht wie bislang nur als Querschnittsmaterie gesehen wird. Die Etablierung und Gestaltung von Sprachenpolitik als eigenständiges Politikfeld ist ebenso eine Aufgabe der einzelnen Staaten wie von über- und nichtstaatlichen Einrichtungen und Netzwerken und versteht sich immer auf Basis der gesellschaftlichen und individuellen Mehrsprachigkeit und des Ziels der Teilhabe.

Stand: 20. August 2022

Empfohlene Zitierweise: Arbeitsgruppe Sprachenpolitische Thesen (2022): Wiener Thesen zur Sprachenpolitik. Verabschiedet im Rahmen der IDT 2022 – XVII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. Online:

<https://www.idt-2022.at/site/dieidt/sprachenpolitischethesen>.

Mitglieder der Arbeitsgruppe (alphabetisch): Rudolf de Cillia, Anna-Katharina Draxl, Renate Faistauer, Thomas Fritz, Matthias von Gehlen, Monika Janicka, Matthias Jung, Puneet Kaur, Liana Konstantinidou, Inger Petersen, Sandra Reitbrecht, Julia Ruck, Hannes Schweiger, Brigitte Sorger, Thomas Studer.