

FACHLICHE KOMPETENZEN VON DAF-LEHRENDEN I

O‘zbekiston Milliy Universiteti Jizzax filiali talabasi
Saitmurodova Nozima Olim qizi
Ózbekiston Milliy Universiteti Jizzax filiali óqituvchisi
Ahmedova Sevara Rahmonqulovna

1 Einleitung

Seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts wird im Zuge der Reform der Lehrerausbildung in Europa zwischen den Anhängern der alten Traditionen und Befürwortern der Erneuerung der Bildung die Notwendigkeit der inhaltlichen Erneuerung der Fremdsprachenlehrerausbildung kontrovers diskutiert (Zydati 1996; Krumm 2012). Der zentrale Diskussionspunkt ist dabei, wie die fachliche Bildung auf die neuen Herausforderungen des Praxisfelds inhaltlich reagieren kann und soll.¹ In den letzten Jahren kristallisieren sich europaweit neue Modelle für die fachliche Bildung, die in der Praxis erprobt und reflektiert werden, heraus.² In Ungarn bietet die Einführung des Modells der einheitlichen Ausbildung im Jahre 2013 eine große Chance für die inhaltliche Erneuerung der fachlichen Bildung. Im vorliegenden Beitrag wird die Frage der fachlichen Bildung in der universitären DaF-Lehrerausbildung mit besonderer Rücksicht auf die fachdidaktischen Kompetenzen und deren Bedeutung für die Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht umrissen, um durch die Einführung und Etablierung neuer Begrifflichkeiten zum wissenschaftlichen Diskurs über die fachliche Bildung der DaF-Lehrenden in Ungarn beizutragen.

2 Kompetenzen von Lehrenden

Unter Kompetenzen versteht man die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Problemlösung sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll vorantreiben zu können (Weinert 2001: 27f.). Dieser Kompetenzbegriff erlaubt es, die auszubildenden Fähigkeiten und Fertigkeiten anstelle pauschaler und meist subjektiver Vorstellungen vom „guten“ Lehrer an den beruflichen Tätigkeitsfeldern zu orientieren. In der Fachliteratur werden Lehrendenkompetenzen im Allgemeinen in zwei große Gruppen eingeteilt. Die erste Gruppe umfasst die unterrichtsbezogenen, die zweite die übergreifenden pädagogischen und didaktischen Kompetenzen (Barkowski 2003; Funk 2003; Hallet 2006; Krumm/Riemer 2010; Witte/Harden 2010). Im Weiteren wird der Fokus auf die unterrichtsbezogenen Kompetenzen gelegt, denen unter anderem die fachliche Kompetenz zugeordnet ist, die in Bezug auf die DaF-Lehrendenkompetenzen sehr gute Handlungs- und Sprachkompetenzen in der Fremdsprache, wissenschaftlich fundierte Kenntnisse auf

dem Fachgebiet des Lehrens und Lernens der Fremdsprache, fachwissenschaftliche Kenntnisse in den Bezugswissenschaften und fachdidaktische Kompetenzen umfasst.³ Dieses Bündel von Kenntnissen und Kompetenzen macht einen wichtigen Bestandteil des Lehrerwissens aus. Der Begriff „Lehrerwissen“ umfasst zwei eng miteinander zusammenhängende Aspekte des beruflichen Handelns von Lehrenden. Im engeren Sinne bedeutet Lehrerwissen die aus Erfahrung gewonnenen Einsichten und Einstellungen von Lehrenden, die das Lehrerhandeln leiten. Diese sind den Lehrenden nicht immer bewusst, deshalb führen Erfahrungen zu subjektiven Theorien, die dem Unterricht zugrunde liegen, sich im Bewusstsein einprägen und deshalb nur schwer verändert werden können. Im Rahmen der Lehrerausbildung geht es um Lehrerwissen in einem weiteren Verständnis und es wird zwischen dem expliziten Lehrerwissen und dem Lehrerkönnen unterschieden. In der Lehrerausbildung ist die Frage des Verhältnisses zwischen den beiden Begriffen von zentraler Bedeutung. Das explizite Lehrerwissen wird auch als Professionswissen (d.i. Wissen über fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte, über Lerner und Lernen, über Pädagogik und Methodik, über Lehrpläne und ihre Entwicklung sowie über sich selbst) bezeichnet. Das Lehrerkönnen bezieht sich darauf, wie Wissen angehenden Lehrern vermittelt und bei ihnen verarbeitet sein muss, damit es handlungsleitend wird und in der Unterrichtspraxis genutzt werden kann (Krumm 1995: 478). Der Kompetenzaufbau in der Lehrerausbildung wird im Wesentlichen durch zwei Faktoren gestützt: die Erfahrung der Wissenschaft und die Erfahrung des Tätigkeitsfeldes. Beides muss im Kerncurriculum, in dem die Inhalte der Lehrerbildung festgehalten werden, von Anfang an wirksam werden (Funk 2003: 74).

3 Fachliche Bildung von DaF-Lehrenden

Der Begriff der fachlichen Bildung von DaF-Lehrenden erlebt in den letzten Jahrzehnten eine Bedeutungsänderung und -erweiterung. Durch die zunehmende Komplexität des Praxisfeldes, auf das Lehrende vorbereitet werden, vollzieht sich in der Lehrerbildung ein Paradigmenwechsel, der durch Kompetenz- und Berufsorientierung geprägt wird. Der Kreis der fachwissenschaftlichen Disziplinen, auf die in der Lehrerbildung Bezug genommen wird, wird geändert, beziehungsweise erweitert. Kenntnissen aus dem wissenschaftlichen Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF)⁴ wird eine Schlüsselfunktion zugeschrieben. In DaF werden die deutsche Sprache, Literatur und Kultur, die Gegenstände der traditionellen germanistischen Wissenschaften, aus der Perspektive des Lehrens und Lernens behandelt. Für das Fach DaF sind drei Bereiche von zentraler Bedeutung (Portmann 1997: 213):

- Spracherwerbtheorie: In diesem Bereich geht es die Aufdeckung und Beschreibung der grundsätzlichen linguistischen und kognitiven Mechanismen des Spracherwerbs.
- Lerner Sprachforschung und fremdsprachliche Unterrichtsforschung: Hier geht es um die Dynamik von Unterrichts- und Lernprozessen, um das Gewicht von sozialen,

didaktischen, kognitiven und psychologischen Variablen, die den Kontext von Lernprozessen prägen und ihre Geschwindigkeit, ihren Ablauf und ihre Resultate mitbestimmen.

- Fremdsprachendidaktik: Ihr geht es um Kriterien für und Modelle von erwünschten und effizienten Lehr- und Lernformen sowie um die Frage nach relevanten Unterrichtsvariablen und der Möglichkeit ihrer Steuerung. Fremdsprachendidaktik lässt sich nach Portmann in unterschiedlichen Kontexten, unter anderem in der Lehreraus- und Fortbildung ansiedeln. Im nächsten Kapitel wird auf den Bereich der Fremdsprachendidaktik im Kontext der Lehrerbildung näher eingegangen.

4 Fremdsprachendidaktik und Lehrerbildung

Im Voraus muss angemerkt werden, dass Fremdsprachendidaktik und Lehrerbildung klar auseinanderzuhalten sind. Thema der Fremdsprachendidaktik sind relevante handlungsbezogene Faktoren, die Unterricht zu steuern erlauben. Fremdsprachendidaktik im Rahmen des Faches Deutsch als Fremdsprache ist Theorie (Portmann 1997: 214). Thema der Lehrerbildung ist die Frage, wie Lehrende zu einem ausreichenden Wissen und einer angemessenen Kompetenz in Bezug auf das Praxisfeld kommen. Dabei werden Erkenntnisse der Fremdsprachendidaktik DaF genutzt (Portmann 1997: 214). Die Fremdsprachendidaktik unterscheidet sich von anderen Didaktiken, hat spezifische Merkmale. Portmann erfasst in seinem grundlegenden Beitrag (1997) das Wesen der Fremdsprachendidaktik, indem er vier zentrale Charakteristika der Fremdsprachendidaktik zur Unterscheidung von anderen Didaktiken beschreibt. Die Fremdsprachendidaktik erfüllt wie alle anderen Didaktiken eine klare Aufgabe: Aufgabe der Didaktik ist es, Kriterien für die Beurteilung von Unterricht sowie Konzepte für die Planung und Durchführung von Unterricht bereitzustellen und zu begründen. Diese Aufgabe ist nicht abschließbar. Didaktische Konzepte verändern sich neben und mit ihren bezugswissenschaftlichen Disziplinen wie auch mit Verschiebungen im Praxisfeld; in bezug auf das Denken über Unterricht wirken sie deshalb (zumindest im gegenwärtigen Kontext) meist verändernd. Didaktische Handhaben müssen zudem praktikabel sein. Dies sind sie, wenn sie vermittelbar sind und ihr Einsatz den Unterricht bereichert, hoffentlich seine Resultate verbessert oder zumindest stabilisiert. (Portmann 1997: 220) Die Fremdsprachendidaktik DaF hat im Vergleich zu ihren Schwesterdisziplinen darüber hinaus ihre spezifischen Charakteristika, und durch diese Charakteristika äußert sich ihre besondere Bedeutung für die Fremdsprachenlehrerbildung. Ihr erstes Charakteristikum hängt mit dem Wesen des Fremdsprachenunterrichts zusammen. 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. Im Zentrum der

Fremdsprachendidaktik steht nicht die Frage nach dem was, sondern wie zu lehren und zu lernen ist. Alle Fragen zu dem Was müssen auf diese zentrale Frage bezogen werden. Das zweite Charakteristikum der Fremdsprachendidaktik bezieht sich auf ihr Verhältnis zu Aussagen empirischer Theorien und Modelle. Die Fremdsprachendidaktik muss die rein deskriptiven Aussagen in Handlungsanweisungen für den Unterricht übersetzen. Beim dritten Charakteristikum geht es um das Verhältnis der Fremdsprachendidaktik zu neueren empirischen Forschungen wie Lernaltern- und Unterrichtsforschung. Hier muss der Mehrwert der neuen Forschungen für ein besseres Verstehen des Unterrichtsgeschehens hervorgehoben werden, es gibt jedoch Unterschiede zwischen den Aufgaben der Gebiete, die einander gegenseitig unterstützen und ihre Ergebnisse nicht ausblenden. Die Aufgabe der Fremdsprachendidaktik sei, die Handlungskonzepte im Unterricht aufzuspüren, zu beschreiben und in Hinblick auf die Grundfrage unterrichtlichen Handelns, nämlich die Frage nach den Bedingungen und Möglichkeiten für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen, zu untersuchen. Die Lernaltern und der Unterricht werden untersucht, um Erkenntnisse zu gewinnen, die in konkrete Handlungsanweisungen für den Unterricht umgewandelt werden. Nach dem vierten Charakteristikum hat die Fremdsprachendidaktik nicht allein mit der Beeinflussung von Unterricht zu tun. Portmann beschreibt sie als „Reflexionsinstanz“, die aufzunehmen und zu begutachten hat, was in der Praxis des Unterrichts über das hinausgeht, was sie von ihm schon weiß. Durch diese spezifischen Charakteristika hat die Fremdsprachendidaktik ihren Mehrwert für die Bildung von Fremdsprachenlehrenden. Die Auseinandersetzung mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden in einander nahe stehenden Gebieten ist meines Erachtens allein ein wichtiges Diskussionsthema im Rahmen der fachdidaktischen Bildung für angehende Lehrende. Aufgrund der Charakteristika der Fremdsprachendidaktik können für alle Bereiche des Fremdsprachenunterrichts Konsequenzen gezogen werden, die für die fachliche Bildung von Lehrenden gleichfalls von höchster Relevanz sind. Im Folgenden wird auf die Frage des Grammatikunterrichts näher eingegangen.

5 Fachdidaktische Kompetenzen für den

Grammatikunterricht In Bezug auf die Funktion der Grammatik und des Grammatikunterrichts im Fremdsprachenunterricht lassen sich aufgrund der Charakteristika der Fremdsprachendidaktik folgende Konsequenzen ableiten:

- Der Grammatik im DaF-Unterricht kommt eine dienende Funktion zu.

Sie stellt keinen eigenständigen Inhalt im Unterricht dar, sondern muss immer dazu einen Beitrag leisten, dass die Vermittlung von Sprachkenntnissen und der Ausbau der sprachlichen Handlungsfähigkeit möglichst effizient vor sich gehen.

- Deskriptive Grammatiken oder Grammatikmodelle sind Orientierungshilfen für die Lehrenden oder Lehrbuchautoren, aber sie stellen keinen Inhalt für den Unterricht dar.

Der Einsatz jeder Art von Wissen, dazu zählt auch das grammatische Wissen, muss immer daran gemessen werden, wie gut dadurch das Fremdsprachenlernen und der Aufbau der kommunikativen Kompetenz gefördert werden.

- Grammatiken beschreiben sprachliche Phänomene und versuchen Regularitäten und Systemhaftigkeit einer Sprache darzustellen. In der vorschnellen Funktionalisierung der Grammatik verbirgt sich die Gefahr, dass angenommen wird, Sprachlernende seien durch die Bewusstmachung von Regularitäten in der Lage, die Sprache richtig zu verwenden.
- Im DaF-Unterricht können viele Wege für die Vermittlung von Grammatik legitim sein. Lernende können grammatische Phänomene anhand von ganz unterschiedlichen Inputs wahrnehmen. Fraglich ist jedoch, welche grammatikalischen Phänomene unter welchen Voraussetzungen und auf welche Art im Unterricht thematisiert werden sollten.
- Statt eines dogmatischen Denkens der Lehrenden ist bei der Grammatikvermittlung ein flexibles Verhalten im Sinne der Lernerorientierung angebracht. Diese Flexibilität enthebt die Lehrenden jedoch nicht der Verpflichtung, selbst über die entsprechenden grammatischen Kompetenzen zu verfügen. Diese fachdidaktischen Überlegungen sind bei der Grundlegung der fachlichen Kompetenzen in der Lehrerausbildung zu berücksichtigen.

6 Grammatik und „Designkonzepte“ der Fremdsprachendidaktik

Der Begriff der Grammatik wird heute in unterschiedlichen Kontexten gebraucht und das Verständnis des Begriffs hat sich mit der Zeit in hohem Grade differenziert. In Bezug auf den modernen Fremdsprachenunterricht wird der Begriff der Grammatik im Sinne einer pädagogischen Grammatik verwendet. Eine pädagogische Grammatik (auch Lernergrammatik oder didaktische Grammatik) zeichnet sich im Vergleich zu einer linguistischen Grammatik durch eine Auswahl der beschriebenen Phänomene, durch Anschaulichkeit und Ausführlichkeit aus; die behandelten grammatischen Phänomene werden durch die lernpsychologischen Kategorien der Verstehbarkeit, der Behaltbarkeit und der Anwendbarkeit ergänzt und diskutiert (Schifko 2000). Der Umgang mit der Grammatik stellt Lehrende in der Geschichte des Deutschunterrichts immer vor große Herausforderungen. Es ist lehrreich, die unterschiedlichen älteren Lehrmethoden und neuen Ansätze unter dem Aspekt der Funktion der Grammatik miteinander zu vergleichen, um die Faktoren zu erfassen, durch die die Änderungen geprägt werden.

6.1 Grammatik und Lehrmethoden

In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts wurden in den verschiedenen Lehrmethoden für den Grammatikunterricht unterschiedliche didaktische Handlungskonzepte entwickelt. Ihnen liegt die Vorstellung zugrunde, dass das Kennenlernen von sprachlichen Mitteln im Unterricht in einer Progression, die sich

Schritt für Schritt vollzieht, erfolgen soll. Diese Progression macht das Gerüst des Unterrichts aus. Entsprechend ihrer jeweiligen sprachlerntheoretischen und didaktischen Konzeption bevorzugen Sprachlehrmethoden unterschiedliche Wege des Lehrens und Lernens. In der Grammatik–Übersetzungsmethode erfolgen Lehren und Lernen beispielsweise durch einen deduktiven und bewusst machenden Weg unter Einbeziehung grammatischer Terminologie. In dieser deduktiven Methode hat Grammatik einen zentralen Platz und die Aneignung grammatischer Kenntnisse wird als Selbstzweck betrachtet, um in die Baugesetze der Sprache einen Einblick zu bekommen; Grammatik stellt den Inhalt des Unterrichts dar. Ausgehend von der grundlegenden Zielsetzung des Unterrichts hat der Unterricht moderner Fremdsprachen zur allgemeinen Geistesbildung der Lernenden beizutragen, die geistig–formale Schulung erfolgt hauptsächlich im Rahmen der Mathematik und im Sprachunterricht. Über die explizite Funktion der Grammatik wird sie oft bei der Leistungsdifferenzierung instrumentalisiert. Für die Sprachbeschreibung des Deutschen wird die lateinische Grammatik, vor allem die Lehre der Wortklassen, übertragen, die zahlreiche Probleme aufwirft, weil sich die beiden Sprachsysteme in vielen Punkten unterscheiden. Bei der Lehrstoffauswahl wird das Prinzip berücksichtigt, dass der Unterricht vom Einfachen zum Schwierigeren gehen muss. Der Unterricht wird durch eine Progression der grammatischen Strukturen geprägt, die grammatischen Strukturen werden in Form von Regeln, die in der Muttersprache formuliert werden, vorgestellt. Das Übersetzen gilt als die wichtigste Aufgabe. In der direkten Methode und in der audiolingualen Methode finden Lehren und Lernen durch einen induktiven Weg und durch lernerseitige Aufnahme von häufig didaktisch aufbereiteten Sprachmaterialien mit anschließender Erstellung hypothetischer, nicht notwendigerweise expliziter grammatischer Regeln statt. Den Inhalt des Unterrichts macht nicht mehr die Grammatik allein aus, sondern der Sprachgebrauch in alltäglichen Situationen. Die Lernenden werden auf die Aktivitäten außerhalb des Unterrichts vorbereitet. Die Sprache, die erlernt werden soll, wird weiterhin nicht als Mittel der Kommunikation, sondern als ein abstrakter Unterrichtsgegenstand betrachtet und beschrieben, der mit den kommunikativen Bedürfnissen der Lernenden wenig zu tun hat. Der Methode liegt eine strukturalistische Grammatikbeschreibung zugrunde, die sprachliche Systeme auf ihre Strukturen hin untersucht und analysiert. Im Unterricht werden grammatische Strukturen in der Zielsprache dargestellt, die Muttersprache wird ausgeklammert. Die audiolinguale Methode greift auf die lerntheoretische Schule des Behaviorismus zurück, die besagt, dass sich Lernen in Verhaltensänderung abzeichnet, die durch Konditionierung hervorgerufen wird. Bei der Lehrstoffwahl und -progression wird versucht, die grammatischen Strukturen in alltägliche Situationen einzubetten, damit in der Alltagssprache hauptsächlich das Sprechen in Kurzdialogen geübt wird. Die Grammatik wird vor allem auf Satzebene

thematisiert, für die Behandlung der sprachlichen Strukturen auf Textebene fehlt noch das Instrumentarium der Textlinguistik. Der wichtigste Übungstyp ist der Pattern Drill. Die Fremdsprachendidaktik bekommt in den 70er Jahren neue Anregungen zum einen von der Pragmalinguistik, die eine Perspektive auf die Sprache als soziales Handeln eröffnet, zum anderen durch das philosophische und emanzipatorische Konzept der kommunikativen Kompetenz von Habermas (1971). Der Komplex von zu erwerbenden Teilkompetenzen wird im Konzept der kommunikativen Kompetenz zusammengefasst, die als Ziel im Fremdsprachenunterricht umgesetzt werden sollte. Kommunikative Kompetenz setzt die Fähigkeit kommunikativen Handelns voraus, das sich als übergeordnetes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts in Arbeitsbereichen konkretisiert, in denen der fremdsprachliche Text als Mittel zur menschlichen Kommunikation eine zentrale Rolle spielt (Feld-Knapp 2005). Grammatik hat eine primär unterstützende Funktion, indem sie hilft, kommunikative Kompetenz aufzubauen. Der Unterricht selbst wird als eine spezifische Form der Kommunikation aufgefasst (Hunfeld 1990) und hat die Funktion, Kommunikationssituationen außerhalb des Unterrichts abzubilden, und den Lernenden Redemittel bereit zu stellen, damit sie ihre kommunikativen Bedürfnisse in realen Situationen befriedigen können. Grammatische Strukturen werden in Form einer sogenannten „zyklischen Progression“ prä-sentiert. Für die explizite Vermittlung grammatischer Kenntnisse etablieren sich ganz unterschiedliche Konzepte, die von einer strikten Ablehnung (Krashen 1985) bis zur Aufgabenorientierung reichen (zu Letzterem siehe Feld-Knapp 2016; Gnutzmann 2010; Krenn 2007; Krumm 2006; Portmann 2006).

6.2 Das kognitive Paradigma

Durch psycholinguistische Arbeiten verbreitet sich seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts ein kognitives Paradigma in der Fremdsprachendidaktik (Schwarz 1996; Bausch/Christ/Krumm 1998; Edmondson 1993). Der Fokus wird auf mentale Prozesse gelegt; wichtig ist, was in den Köpfen der Lernenden vorgeht, wenn sie eine Fremdsprache lernen. Damit wird der Lernerfolg nicht mehr eindimensional auf Lehren zurückgeführt, sondern Lernen wird als ein komplexer, sich im Lernenden vollziehender Prozess betrachtet. Dies führt zur Hinwendung zu mentalen Prozessen statt einer bloßen Konzentration auf die Sprachprodukte. Beispielsweise werden Fehler dementsprechend unter einem ganz anderen Blickwinkel definiert und analysiert (Hallet/Königs 2010: 11; Königs 2005: 7ff.). Aus der Hinwendung zu mentalen kognitiven Prozessen resultiert, dass auch der Stellenwert von Bewusstmachung neu definiert wird: Das kognitive Paradigma setzt auf Bewusstmachung, freilich nicht im Sinne der als überholt geltenden Grammatik–Übersetzungsmethode, sondern als Reflexion über Lerngegenstände und Lernvorgänge (Brdar-Szabó 2010a und 2010b; Königs 2005: 12; Uzonyi 2016). Exemplarisch sei das Programm der language awareness erwähnt, das sich dem kognitiven Paradigma verpflichtet und für den

Grammatikunterricht im Fremdsprachenunterricht von besonders großer Relevanz ist. Im Programm der language awareness wird die bewusste Beschäftigung mit der Fremdsprache in den Vordergrund gerückt. Ursprünglich wurde das Programm in den 70er und 80er Jahren in England entwickelt, um dem Desinteresse, eine Fremdsprache zu lernen, entgegenwirken zu können, und wurde dann auf dem Kontinent in verschiedenen Projekten aufgegriffen. Es berührt sowohl die muttersprachliche Didaktik der jeweiligen Nationalsprachen als auch die Didaktik der Fremdsprachen, gelegentlich wird ihm eine Überbrückungs- oder Verbindungsfunktion zwischen L1 und L2 sowie L3 zugeschrieben (Reich/Krumm 2013). Der Ansatz der language awareness verbindet sich mit den Begriffen von Sprachbewusstheit, Sprachlernbewusstheit und Sprachbewusstsein. Durch die Förderung von Sprachbewusstheit als allgemeinem Erziehungsziel werden die Lernenden dazu angeleitet, sich kritisch mit der sie umgebenden Welt auseinandersetzen zu können (Neuland/Peschel 2013; Wolff 2002). Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein umfassen die Fähigkeit, über die Sprache nachdenken und den Sprachgebrauch reflektieren zu können. Dabei geht es nicht nur um den Aufbau von deklarativem, sondern vor allem auch um den Aufbau prozeduralen Wissens. „Damit ist die Wendung gegen die Vermittlung eines reinen Benennungswissens verbunden, auf das sich die traditionelle Sprachlehre oftmals beschränkt hat“ (Neuland/Peschel 2013: 127). Dazu gehören Sprachvariation und Sprachwandel, Angemessenheit sprachlicher Stile und Stilkompetenz bzw. Sprachkritik (ebd., S. 139). Die kognitive Wende gilt als Meilenstein in der Fremdsprachendidaktik, die der Kognition und Bewusstmachung eine positive Wirkung auf den Sprachlernprozess zuschreibt.

6.3 Vom Text zur Grammatik

Aufgrund der neuen Erkenntnisse aus verschiedenen Wissenschaften, vor allem aus der Gehirnforschung, werden in den letzten Jahren in Bezug auf die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit neue Konsequenzen gezogen. Der Hauptgedanke dabei ist: Was bislang häufig getrennt wurde, sollte aus einer gemeinsamen Perspektive betrachtet werden: Erst einmal geht es um den Konnex zwischen Wortschatz/Idiomatik, Grammatik und Text/Diskurs, der aus erwerbtheoretischer wie sprachwissenschaftlicher Sicht neu in den Blick gerückt wird.⁸ Bei der Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit werden Lesen und Schreiben nicht mehr getrennt behandelt, sondern in den letzten Jahrzehnten unter dem umfassenden Begriff der Textkompetenz in den Mittelpunkt gestellt (Fandrych/Thonhauser 2008: 7). Kompetenz in der Verbindung mit Text wird als eine individuelle Fähigkeit bezeichnet, Strategien für den reflektierten Umgang mit der geschriebenen Sprache zu haben. Der reflektierte Umgang mit der Sprache zielt auf das inhaltliche Verstehen sowie auf das Verarbeiten von Gedanken beim Lesen und Schreiben von Texten (FeldKnapp 2014c). Der Begriff der Textkompetenz entwickelt sich in der letzten Zeit zu einem

zentralen Phänomen im Fremdsprachenunterricht, die Vermittlung von Lesend Schreibkompetenzen wird durch den Grammatikunterricht unterstützt, indem die sprachlichen Mittel in ihren textuellen Funktionen, in ihrer Leistung für das Verstehen des Textes erfasst und beschrieben werden (ausführlicher dargestellt bei Feld-Knapp 2005 und 2014c; Perge 2014 und 2015). Dabei kommt den textgrammatischen Mitteln eine wichtige Rolle zu. Zum Schluss sei die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit, der die mehrsprachige Handlungsfähigkeit zugrunde liegt, als eine neue Herausforderung des Fremdsprachenunterrichts erwähnt. Den grammatischen Kenntnissen wird auch in diesem Kontext durch die Bewusstmachung von grammatischen Ähnlichkeiten und Unterschieden gleichfalls eine wichtige Rolle beigemessen (Boócz-Barna 2014; Feld-Knapp 2014b; Perge 2015).

7 Fazit

Der vorliegende Beitrag setzt sich mit der Frage der fachlichen Bildung von DaF-Lehrenden auseinander. Nach den einführenden Überlegungen zu zentralen Begriffen der fachlichen Bildung werden die fremdsprachendidaktischen Kompetenzen und deren Bedeutung für die Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht thematisiert. Abschließend lässt sich feststellen, dass neue didaktische Handlungskonzepte, die in Lehrmethoden umgesetzt werden, durch das Zusammenspiel verschiedener Faktoren entstehen. Die Wahrnehmung und das Verstehen neuer Konzepte beziehungsweise der Umgang mit ihnen und ihre Anpassung an die jeweilige Lernergruppe verlangen von den Lehrenden ein fundiertes Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In Bezug auf die Vermittlung von grammatischen Kenntnissen sind Lehrende auf vielfältige Kompetenzen angewiesen, um die Funktion der Grammatik im Fremdsprachenunterricht lernerorientiert einzuschätzen und den Grammatikunterricht erfolgreich durchzuführen.

Literaturverzeichnis

1. Ахмедова С. Р. Таълим ва тарбия жараёнлари узвийлигининг самарадорлиги //Science and Education. – 2021. – Т. 2. – №. 9. – С. 369-373.
2. Ахмедова С. Р. и др. Инновацион технологияларни таълим жараёнларига татбиқ этиш йўллари //Science and Education. – 2021. – Т. 2. – №. 10. – С. 492-496.
3. Ахмедова S. R. и др. Masofaviy ta'lim va uning horijiy tillarni o'qitishdagi o'rni //Science and Education. – 2021. – Т. 2. – №. 10. – С. 608-612.
4. Ахмедова, S. R. (2021). Chet tillarni o'rganish va undagi metodlarning ahamiyati. Science and Education, 2(11), 1076-1080.
5. Ахмедова, S. R. (2021). Ilova elementlarining strukturaviy tahlilini o'rganish. Science and Education, 2(12), 583-587.
6. Ахмедова, С. Р. (2022). Иловали унсурларининг иккинчи даражали бўлақлар формасида ифодаланиб келиши. Science and Education, 3(3), 814-817.

7. Akhmedova, S. (2022). STRUCTURAL CHARACTERISTICS OF APPLIED ELEMENTS IN THE GERMAN LANGUAGE. Science and innovation, 1(B5), 94-97.
8. Ахмедова, С. Р. (2022). Эга шаклида ифодаланган мураккаб тузилишли иловали элементларнинг таҳлилини ўрганиш. Science and Education, 3(4), 1963-1966.
9. Akhmedova Sevara Rakhmankulovna. (2022). NEMIS TILIDA ILOVALI ELEMENTLARINING SEMANTIK O'ZIGA XOSLIKLARI. International Journal of Contemporary Scientific and Technical Research, 1(2), 481–485.
10. Rakhmankulovna A. S. PEDAGOGICAL STRATEGY OF DEVELOPMENT OF COMPETITION IN YOUNG PEOPLE OF PROFESSIONAL EDUCATION //International Scientific and Current Research Conferences. – 2023. – С. 18-20.
11. Rakhmankulovna A. S. THE ROLE OF EDUCATION AND TRAINING IN PROFESSIONAL TRAINING AND THE IMPORTANCE OF FOREIGN LANGUAGES IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF STUDENTS //International Journal of Advance Scientific Research. – 2023. – Т. 3. – №. 09. – С. 58-62.
12. Sevinch A., Sevara A. IJTIMOIIY MULOQOT JARAYONIDA TIL UNSURLARIDAN FOYDALANISH //International Journal of Contemporary Scientific and Technical Research. – 2023. – С. 448-452.
13. Raxmonkulovna A. S. DURCH PRÄPOSITIONEN DARGESTELLTE ANHANGELEMENTE //International Journal of Scientific Trends. – 2023. – Т. 2. – №. 2. – С. 137-140.
14. Boócz-Barna, Katalin (2014): Wirkung neuer Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung auf den Unterricht der zweiten Fremdsprache in Ungarn.
15. Überlegungen am Beispiel des als Fremdsprache In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= Cathedra Magistrorum. CM-Beiträge zur
16. Lehrerforschung 2). Budapest: Typotex/Eötvös Collegium. S. 33–60. Brdar-Szabó, Rita (2010a): Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für
17. 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 35.2). Berlin/New York: de Gruyter. S. 518–531. Brdar-Szabó, Rita (2010b): Kontrastive Analyse Ungarisch-Deutsch
18. 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.

19. Brdar-Szabó, Rita: Metonymische Kompetenz und Grammatikerwerb [im vorliegenden Band]. Dengerscherz, Sabine: Sprachstrukturen reflektieren, verstehen – und erklären können. Zur Auseinandersetzung mit Grammatik in der Ausbildung von Lehrenden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache [im vorliegenden Band]. Edmondson, Willis (1993): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen: 20. Francke. Fandrych, Christian / Thonhauser, Ingo (Hrsg.) (2008): Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens. Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb: Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht (= Lingua.
21. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis 2). Hamburg: Dr. Kovač. Feld-Knapp, Ilona (2012): Deutsch als Fremdsprache: Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung.
22. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (= Cathedra Magistrorum. CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex/Eötvös Collegium. S. 17–52. Feld-Knapp, Ilona (2014a): Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: Iudicium.