

Lehrerforschung – Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen

Cathedra Magistrorum

2021/2022

Kompetenzen und Standards



Herausgegeben von Ilona Feld-Knapp

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
Ínci 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.

osztrák kulturális fórum^{bud}

Die Reihe unterliegt dem Peer-Review-Verfahren.

Verantwortlicher Herausgeber

László Horváth, Direktor des Eötvös-József-Collegiums
ELTE Eötvös-József-Collegium, H-1118 Budapest, Ménési 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).


EMBERI ERŐFORRÁSOK
MINISZTERIUMA


EMBERI ERŐFORRÁS
TÁMOGATÁSKEZELŐ

Nemzeti
Tehetség Program

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 Fremdsprachenlehrausbildung eingegangen.

Wolfgang Hallet

Kompetenzentwicklung im Fremdsprachenunterricht. Welche Kompetenzen?	66
---	----

Die Zielbestimmungen für das Kompetenzlernen 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 művelleti 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 találkozhat, ezek a szöveg fizikai megvalósulása, a szöveg művelleti feldolgozása és a szöveg értelemszerkezete. A szövegértést a művelleti szerkezet, vagyis a művelleti feldolgozás nyelvi művelettípusainak elkülönítésével és jellemzésével lehet megközelíteni. A szövegértés mentális koherenciaépítés, a szövegről való ismeret időben történő fokozatos felépítése – olyan műveletsor, 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.

Raátz 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 „profli” 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 Landeskundevertretung 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 fremdsprachendidaktische 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

Gabriella Perge (Budapest)

A magyarországi intézményes idegennyelv- oktatás tartalmi szabályozása

1 Bevezetés

Az oktatás tartalmi szabályozása a didaktika egyik kulcsfogalma, amelyen az oktatás tartalmát, tananyagát meghatározó tanterveket, tankönyveket, vizsgakövetelményeket és más ehhez kapcsolódó dokumentumokat és az ezek megvalósítását szabályozó rendszert értjük (Ballér 1997a: 511).

A didaktikai kutatások egyik fő területét képezik az oktatás tartalmára vonatkozó tudományos vizsgálatok, melyek eredményei befolyásolják az oktatáspolitikai döntéseket és cselekvéseket az oktatás tartalmának meghatározásával kapcsolatosan. Az oktatás tartalma olyan összetett és dinamikus jelenség, melynek meghatározására és változására hatással vannak a mindenkori társadalmi igények, társadalmi és politikai folyamatok, a tanulók sajátosságai, valamint a pedagógia és társtudományainak eredményei is. Mindezen tényezőket figyelembe véve az oktatás tartalma a következőképpen határozható meg:

[...] az oktatás különböző szintjein (az oktatáspolitikai tervezéstől a pedagógusig) az oktatási folyamatban való felhasználásra kiválasztott ismeretek, valamint azoknak a feladatoknak, tevékenységeknek a rendszere, amelyek a tanulók személyiségének komplex fejlesztésére alkalmasak. (Nahalka 2003: 169)

Nahalka definíciójában az oktatás tartalmát egy ismeretekből, feladatokból és tevékenységekből álló rendszernek tekinti, melynek kiválasztása különböző szinteken történik meg a tanuló életkorát, sajátosságait és igényeit figyelembe véve. A kiválasztott ismeretek átadására, illetve elsajátítására az oktatási folyamatban intézményes keretek között kerül sor. A 20. században megváltoztak az oktatás céljairól alkotott elképzelések, differenciálódott és komplexebbé vált az oktatás célrendszere, ennek következményeként pedig fokozatosan bővültek és átalakultak az oktatás tartalmára vonatkozó elképzelések is (Nahalka 2003: 166 sk.).

A hazai tartalmi szabályozás háromszintű. Legmagasabb szintje a Nemzeti alaptanterv (Nat), mely kiindulópontként szolgál a helyi szintű szabályozók,

tehát a helyi tantervek tervezéséhez és kialakításához. A Nat oktatáspolitikai szinten „központilag írja elő a tantervi alapelveket, az általános képzés területeit és a képzés területeire vonatkozó általános célkitűzéseket és követelményeket” (Öveges/Csizér/Dér 2009: 4). Ez az előírás azonban önmagában csupán absztrakció, mely az iskolai szintű implementáció következtében válik kézzelfoghatóvá az egyes intézmények és a pedagógusok számára. A helyi tantervekben ugyanis „az intézmények összefoglalják nevelési-oktatási tevékenységük céljait, tantárgyi és óratervét, az egyes tantárgyak tananyagát és követelményeit, valamint az alkalmazott taneszközöket és az értékelés rendszerét” (uo.). A Nat 1995-ös bevezetését követően (vö. 3.1. szakasz) nem volt könnyű az intézmények számára a megfogalmazott alapelvek helyi szintű implementációja, hiányoztak ugyanis a modellkísérletek, és a pedagógusoknak olyan új tantervi paradigmával kellett azonosulniuk, mely addig a magyar közoktatás számára idegen volt (Chrappán 2022: 32). A kétszintű szabályozás a 90-es évek végén a didaktikai-metodikai köztes szinttel egészült ki, melyen a mai napig a kerettantervek találhatók. A kerettantervek ilyen módon átmenetet, összekötő elemet biztosítanak az alaptanterv és a helyi tantervek között: A Nemzeti alaptantervre épülnek és kiindulópontot jelentenek a helyi tantervek tervezéséhez:

A nyelvi kerettantervek megadják a minimálisan kötelező nyelvi óraszámot és alapkészségekre lebontva, iskola- és képzéstípusonként, pedagógiai szakaszokra bontva kifejtik a megadott részletes követelményeket és témaköröket. (Öveges/Csizér/Dér 2009: 4)

A kerettantervek nem előíró jellegű dokumentumok, hanem elveket és ajánlásokat fogalmaznak meg a pedagógusok számára, didaktikai lehetőségeket és támpontokat jelentenek a konkrét tanításhoz, amelyek nem a megtanítandó és megtanulandó anyagot írják elő, hanem képessé teszik a tanárokat a tananyaggal való önálló, autonóm bánásmódra. A keretjellegből adódik, hogy a dokumentumok megfelelő mozgásteret biztosítanak az iskolai, csoportszintű és egyéni igények figyelembevételére, valamint a kreativitás kibontakoztatására. Ezáltal a kerettanterv hozzájárulhat a tanítási és tanulási folyamatok innovációinak támogatásához. A kerettantervek csak egy demokratikus társadalom iskolarendszerében tudják betölteni a szerepüket, ahol a tanárok szabad didaktikai cselekvései számára adottak a feltételek (Feld-Knapp 1995, 2009a; Hessky 1994).

Jelen tanulmányban az oktatás tartalmi szabályozását a magyarországi intézményes idegennyelv-oktatás kontextusában tárgyalom. Így elsőként áttekintem a magyarországi intézményes idegennyelv-oktatás kialakulásának legfontosabb állomásait és a hazai intézményes idegennyelv-oktatás tantervi sza-

bályozásának legfőbb változásait 1879-től napjainkig a némettanítás számára megfogalmazott célkitűzések példáján. Ezt követően a Nemzeti alaptantervvel foglalkozom: ennek során tárgyalom annak kialakulását és fejlődésének történetét és elemzem a 2020-ban lépett alaptantervet és a hozzá kapcsolódó kerettanterveket, különös tekintettel az idegen nyelvek tanítására és tanulására. Az elemzés során minden esetben reflektálok a tanári tudást és annak komponenseit, melyek elengedhetetlen feltételei a Nat és a kerettantervek értelmezésének és a tervezési folyamatba való integrálásának. A tanulmány összegzéssel zárul.

2 A magyarországi intézményes idegennyelv-oktatás

2.1 A magyarországi intézményes idegennyelv-oktatás kialakulása

A modern idegen nyelvek tanítása intézményes keretek között más európai országokhoz hasonlóan hazánkban is a klasszikus latin és görög nyelvek tanításának tapasztalatán alakult ki (Feld-Knapp/Perge 2021: 16; Feld-Knapp 2014a: 45). A modern idegen nyelvek tanítása szempontjából kiemelt jelentőséggel bírtak a középiskolák, melyekben a holt és a modern nyelvek tanítása meghonosodott. A mai napig a középiskolai oktatás a legfőbb színtere az intézményes idegennyelv-oktatásnak. A magyar állami iskolarendszer kiépítésére visszatekintve az egyik fontos mérföldkőnek tekinthető a Trefort Ágoston kultuszminisztersége alatt elfogadott 1883-as középiskolai törvény, mely a hatosztályos középiskolák (gimnázium és a reáliskola) számára készült. A középiskolák feladata abban állt, hogy képessé tegyék az ott tanuló fiatalokat egy magasabb szintű általános műveltség megszerzésére és felkészítsék őket az egyetemi tanulmányokra. A humán tantárgyak és a modern idegen nyelvek tanítása főként a gimnáziumokban zajlott, míg a reáliskolákban a természettudományos tantárgyak tanítása állt a középpontban (Feld-Knapp 2009a, 2014a; Németh 2005). A modern idegen nyelvek tanítása az ezt követő időszakban egyre fontosabb tantárggyá vált. Annak ellenére azonban, hogy megnőtt a világban az idegennyelv-tudás fontossága, mégis csak a társadalom egy szűk rétegének volt lehetősége az idegen nyelvek tanulására, ugyanis a gimnáziumok elit jellege miatt csak kiválasztott tanulók tanulhattak ott. A második világháború után politikai okokból fontos strukturális változás ment vég-

be a magyar iskolarendszerben. 1949-ben bevezették a nyolcosztályos általános iskolai rendszert és az arra épülő négyosztályos középiskolát. A gimnázium ebben az időben is meg tudta őrizni elismert pozícióját és továbbra is a modern idegen nyelvek tanulásának legfontosabb helyszíne maradt. A kötelezően bevezetett orosz nyelv miatt azonban a modern idegen nyelvek tanítása a 20. században háttérbe szorult. A 70-es években azonban, melyekre a fokozódó mobilitás és az információáramlás felgyorsulása volt jellemző, új nyelv-tanulói igények jelentek meg, felértékelődött a nyelvtudás jelentősége és ezzel párhuzamosan fellazult az addig uralkodó szigorú iskolarendszer is. Hazánkban létrejöttek nyelvtagozatos osztályok és egyre nagyobb mértékben nőtt a német, angol és francia nyelvek tanulása iránti motiváció, melyek hosszú ideig az orosz nyelv mögött kaphattak csak helyet (Fehér 2000; Feld-Knapp 1995, 2014a: 47; Feld-Knapp/Perge 2021: 17; Pukánszky/Németh 1996).

2.2 A hazai intézményes idegennyelv-oktatás tantervi szabályozásának változása

Ahogy a 2.1. szakaszban adott áttekintés a magyarországi intézményes keretek közötti idegennyelv-oktatás kialakulásának példáján keresztül is mutatja, a történelem során több alkalommal került sor a magyar iskolarendszer strukturális átalakítására és így törvényi szabályozására is. Ennek fontos eszközei a tantervek, melyek az oktatás tartalma kiválasztásának, elrendezésének és feldolgozásának koncepcióját szabályozó dokumentumok. A tantervek így az oktatási rendszer tartalmi szabályozásának eszközei, melyek hatással vannak a nevelési-oktatási folyamatra, annak eredményeire, valamint a pedagógusok szemléletére, gondolkodásmódjára és tudására is (Ballér 1997b: 469, 2003; Christ 2007: 73 sk., 2010: 187).¹

A 20. század második felében a tyleri folyamattervek (curriculumok) hatására paradigmaváltás következett be a tanterv fogalmával és a tantervben meghatározott tartalommal kapcsolatban (Tyler 2013). A tananyag pusztán elrendezésén túl a tantervekben megjelent azok építőelveinek, vagyis a céloknak, a tartalomnak és a követelményeknek tudatos egymásra vonatkoztatása és egymásra építése (Vass 2007). A tartalmakat tehát meghatározzák a célok, így a tartalom és a célok egymással összhangban vannak és egymást kölcsönösen befolyásolják.

1 A tanterv fogalmáról és annak hasonló fogalmaktól (mint curriculum és irányelv) való elhatárolásáról a jelen kötetben Feld-Knapp Ilona német nyelvű tanulmányában ad áttekintést.

A hazai idegennyelv-oktatás céljait és ezáltal a tartalmakat az állami iskola-rendszer kiépülése során több tanterv is szabályozta. Az alábbiakban áttekin-tem a legfontosabb állami szabályozásokat és reflektálok a német mint idegen nyelv tanításával kapcsolatban megfogalmazott célkitűzéseket. Hazánkban 1879-ben jelent meg az első állami tanterv, mely a némettanítás céljait is meghatározta. A célkitűzések, miszerint a tanulóknak biztos nyelvtani tudás birtokában ismerniük kell a német irodalom műveit és képesnek kell lenniük magyar nyelvű szövegek németre történő fordítására, összhangban álltak az akkori kor általános műveltségképevel és az irodalmi műveltség elsajátítására, valamint a tudományos munkára való felkészülést szolgálták (Feld-Knapp 1995, 2009a: 41). Egyértelműen látható, hogy a célok között nem jelent meg a nyelv gyakorlati használata, a beszédkészség teljes mértékben háttérbe szorult. A századforduló politikai és gazdasági változásai, a megváltozott társadalmi igények a szak fejlődését Európában és így hazánkban is más irányba terelték. Kiemelt fontossággal bírt Vietor 1886-os röpirata („Der Sprachunterricht muss umkehren”), melynek következtében érezhető volt az igény a nyelvrokta-tás céljainak megváltozására is. Az 1903-as tantervben a korábban megfogal-mazott célok mellett már megjelent az idegen nyelv használatára vonatkozó célkitűzés is, ez azonban a gyakorlatban még nem tudott megvalósulni. Jelentős változást az 1938-as tanterv hozott, melyben fő célként a gyakorlati nyelvtudás megszerzését határozták meg. A korábbiakban már említett 1949-es év fordulópontot jelentett a modern idegen nyelvek oktatásában, ugyanis az orosz nyelv kötelező bevezetése után nagy mértékben csökkent a németül tanulók száma. 1957-től a németet és más nyugat-európai nyelveket második idegen nyelvként lehetett tanulni. Ennek következtében megváltoztak a tanít-ás keretfeltételei és ehhez szükséges volt a célok újbóli definiálása is. 1965-ben jelent meg a „Tanterv és utasítás”, mely nem explicit célt határozott meg, ha-nem kijelölte a feladatot a németoktatás számára, mely szerint a némettanít-ásnak gyakorlati, művelődési és nevelési feladatokat kell betöltenie. Ahogyan a dokumentum neve is utal rá, ez egy utasítás volt, mely nem biztosított mozgásteret sem az iskola, sem a pedagógus számára, hanem – kötelező ér-vényűen – kijelölte a feladatokat az oktatás számára. Ettől a koncepciótól kissé eltávolodva 1979-ben jelent meg a „Tantervi útmutató”, mely arra volt hivatott, hogy támpontként szolgáljon az iskolai nevelő-oktató munkában résztvevők számára és irányt mutasson a kijelölt célok megvalósításában. Továbbra is a gyakorlati, művelődési és nevelési célok megvalósítása állt a középpontban, az első helyre azonban az intézményes keretek között folyó németoktatás neve-lési dimenziója került (Feld-Knapp 1995, 2009a; Feld-Knapp/Perge 2021).

3 A Nemzeti alaptanterv

Az oktatás tartalmi szabályozása szempontjából hazánkban fordulópontra jelentett a rendszerváltás után az 1995-ös év, amikor megjelent a Nemzeti alaptanterv (Nat), mely azóta a magyarországi iskolai oktatás egységes alapját képező központi dokumentum. A Nat 1995-ös megjelenése oktatáspolitikai szempontból döntő jelentőségű volt, az alaptanterv a hazai tantervi és tartalmi szabályozás meghatározó dokumentuma lett. 1989 után a Nemzeti alaptanterv egy új társadalmi és politikai közegben jöhetett létre, igazodva az európai tendenciákhoz. A dokumentum a tartalmi szabályozás demokratikus eszköze lett, mely igyekezett a kor társadalmi és gazdasági kihívásainak is megfelelni (Feld-Knapp 1995, 2009a; Vass/Perjés 2009). A fejezet további részében elsőként bemutatom a Nat keletkezésének körülményeit, majd reflektálok fejlődésének történetét és a fejlődése során bekövetkezett legfontosabb tartalmi változásokat.

3.1 A Nat kialakulása

A magyar oktatási rendszerben a 20. század 90-es éveiben végbemenő változásokra mind az országon belüli politikai, gazdasági, társadalmi és kulturális, mind a nemzetközi életben zajló változások hatással voltak. Az egyre növekvő globalizáción kívül a legnagyobb szerepet ebben a folyamatban az 1989-es rendszerváltozás játszotta. Politikai szempontból döntő jelentőségű volt a polgári demokrácia intézményrendszerének kiépülése és megszilárdulása, melynek következtében megszűnt az iskolarendszer korábbi állami monopól jellege. Lehetővé váltak az oktatási rendszer jogi átalakítására és szabályozására vonatkozó nyilvános és szabad viták, valamint a társadalmi egyeztetések. Ezt követően az új alaptörvényeket 1993-ban egy demokratikusan megválasztott törvényhozó testület alkotta meg (Kelemen 2002, 2003). A 90-es évekbeli gazdasági válságot követő gazdasági fellendülés következtében megnőtt a tudás és az iskolai végzettség szerepe, ugyanakkor folytatódott a társadalom differenciálódása és kettészakadása, mely társadalmi változások új kihívásokat jelentettek az oktatási rendszer számára. Ilyen kihívást jelentettek az iskola által közvetített műveltség tartalmával és annak korszerűségével kapcsolatban megfogalmazódó magasabb igények. Az Európai Unióhoz való csatlakozás előtt álló Magyarország számára nemzetközi kihívást is jelentett a közoktatás tartalmi megújítása és újraszervezése annak érdekében, hogy az iskolai nevelő-oktató munka keretében a polgárok fel legyen készítve az élethosszig tartó

tanulásra, valamint hogy a jól működő oktatás révén esély nyíljon a gazdasági és társadalmi együttműködésre hazai és nemzetközi szinten egyaránt (uo.).

A kor politikai, gazdasági és társadalmi változásai hatással voltak tehát az oktatási rendszer tartalmi szabályozására is, melynek addigi hagyományos eszközrendszere is átalakult:

A tantervi szabályozásnak a központi, a regionális és a helyi szintek közötti feladat-és felelősség-megosztást, a korábbi centralizáló és / vagy decentralizáló megoldások közötti kiegyenlítődést, az egyensúlykeresést tükröző, keret-jellegű megoldásai kerültek előtérbe. (Kelemen 2003: 85)

Ezen tendenciákhoz és a kor új igényeihez illeszkedett a Nemzeti alaptanterv 1995-ös megjelenése, melynek előmunkálatai már 1989-ben elkezdődtek.

A *Nemzeti alaptanterv* összetétel első tagja egy főnévből képzett melléknév *nemzeti*, melynek jelentése: az egész (jelen esetben magyar) nemzetre vonatkozó. Az *alaptanterv* (angolul *core curriculum*, németül *Grundlehrplan*) a tantervek azon műfaját jelöli, mely

[...] az oktatás központilag meghatározott, a személyiség- és képességfejlesztést szolgáló, mindenütt érvényesítendő központi tartalmának lényegét adja meg, alapot szolgáltatva a taneszközök, az ellenőrzések, értékelések, valamint a helyi, iskolai tantervek kialakítása számára. (Ballér 2003: 193)

Az alaptanterv tehát olyan, a curriculumok makroszintjén megjelenő központi dokumentum, mely előírja a nevelési és képzési célokat, a kötelező tevékenységeket és a közös tantervi követelményeket, tartalmazza ezenfelül a tantervi alapelveket, a képzési területeket és az ezekre vonatkozó célokat és követelményeket. Minden más tanterv alapját képezi, melyek az alaptantervre épülnek (Letschert 2005; Vass / Perjés 2009: 82).

Magyarországon az 1995-ben az angolszász *National Core Curriculum* mintájára bevezetett Nat egyfelől tehát megfogalmazta a központi elvárásokat, másfelől szabadságot és mozgásteret biztosított a helyi tantervekben megjelenő intézményi társadalmi-szakmai igényeknek a tananyag kiválasztására és elosztására, a tantárgyi struktúrára és az időkeretre vonatkozóan is. Ezzel megvalósult hazánkban a kétszintű (vagy kétpólusú) tartalmi szabályozás koncepciója, mely a közoktatás egységes tartalmi szerkezetét és a fejlődési szakaszok végén elérendő egységes követelményeket határozta meg (Chrappán 2022: 31 sk.; Kelemen 2003: 85). A mai napig is a kétpólusú tartalmi szabályozás érvényesül a hazai közoktatásban, mely „alapvető tartalmi kérdésekben egységesítésre törekszik, ugyanakkor biztosítja a nevelés-oktatás gyakorlatában a helyi, iskolai döntések érvényesítését” (Ballér 2003: 205). Ez a sajátos koncepció nemzetközi szinten is nagy figyelmet kapott a Nat bevezetését köve-

tően, ugyanis törekedett a feldolgozandó tartalomra fókuszáló tradicionális input-szabályozás és a tanulók által elérendő követelményeket középpontba állító output-szabályozás egyensúlyának megteremtésére (Ballér 2003; Hunyady/M. Nádasi 2000; Kelemen 2003).

A hazai oktatástörténet és oktatáspolitikai egyik meghatározó mérföldköve volt a Nemzeti alaptanterv bevezetése. Mindennek ellenére az új szabályozási rendszer, az új dokumentum és az ahhoz való viszonyulás megosztotta a szakmai közvéleményt. A támogatók mellett érvényesültek kritikus hangok is, melyek szerint a Nat bevezetése után széteshet az oktatási rendszer, csökkenhet az iskolák közötti átjárhatóság és tovább romolhat a közoktatás színvonala. A tanárság körében csalódottság és bizalmatlanság volt érezhető (Feld-Knapp 1995, 2009a; Kelemen 2003). Rainer Paul a Német Nyelvtanárok Magyarországi Egyesülete folyóiratában 1995-ben a Nemzeti alaptantervvel foglalkozó tanulmányában úgy fogalmaz, hogy a Nat oktatáspolitikai kísérlet az akkori pluralista helyzet törvénybe foglalására, és nagy hibája, hogy nem mutat fel jövőbe mutató fejlődési perspektívát a kritikus és kaotikus helyzetben lévő oktatás számára (Paul 1995: 62 skk.). Paul meglátása szerint a dokumentum az akkori formájában nem volt véglegesnek tekinthető és csak a helyi tantervekben, tan- és vizsgaanyagokban, valamint a tanárképzés és tanártovábbképzés curriculaiban történő interpretációja tudta volna tartalmakkal, értékekkel, célokkal és módszerekkel megtölteni.

3.2 A Nat változása

A Nemzeti alaptanterv 1995-ös bevezetését követően négy alkalommal (2003-ban, 2007-ben, 2012-ben és 2020-ban) került sor a felülvizsgálatára és ezt követően a módosítására. Az alábbiakban röviden áttekintem a Nat evolúciós folyamatát² és reflektálok a dokumentumok legfőbb tartalmi változásait, illetve a fejlődési tendenciákat.

3.2.1 Az 1995-ös Nat

Az 1995-ben elkészült Nat,³ mely 16 éves korig határozta meg és strukturálta az alapműveltséget, 1998-ban került bevezetésre az első és a hetedik évfolyamon (Vass/Perjés 2009). A rendszerváltozást követő időszakban a bevezetett dokumentum kiemelten fontos gondolatai voltak a demokratikus értékrend, a demokratikus magatartásra való felkészítés, a különböző kultúrák iránti nyi-

2 A *Nat-evolúció* fogalom Báthory Zoltántól ered (Vass/Perjés 2009).

3 URL: <https://njt.hu/jogszabaly/1995-130-20-22>.

tottság és megértés fontossága, a nemzeti és azzal párhuzamosan az európai, humanista értékrend kiépítése, mely erősíti az Európához tartozást (Nat 1995).

A Nat egyik legfőbb erénye az volt, hogy a közoktatás történetében az iskolák számára először vált lehetővé, hogy tantervi és pedagógiai kérdésekben igazodjanak a helyi igényekhez és hagyományokhoz. Ezzel eltávolodást jelentett a korábban domináló előíró tantervek rendszerétől (gondoljunk például a 2.2. szakaszban említett „Tanterv és utasítás” előíró jellegére) és az iskolák olyan, korábban ismeretlen szabadságot kaptak, mely megteremtette a helyi szintű tantervi innovációk esélyét (Vass/Perjés 2009: 85). Az alaptanterv további pozitívuma és új gondolata volt a műveltségről alkotott felfogása és a meghatározott műveltségi területek (anyanyelv és irodalom, élő idegen nyelv, matematika, ember és társadalom, ember és természet, Földünk és környezetünk, művészetek, informatika, életvitel és gyakorlati ismeretek, testnevelés és sport). Az új dokumentum olyan, egységes műveltségképből indult ki, mely minden magyar tanuló számára elérhető, függetlenül az oktatás helyszínétől és az iskola típusától (uo.). A dokumentum készítői tehát nem tantárgyakban, hanem műveltségi területekben gondolkoztak, melyek integratív szemléletet tükröztek. Törekedett továbbá a műveltségi területek összekapcsolására a közös követelmények által, ennek a gyakorlati megvalósítása azonban még váratott magára. A szabadság abban is megmutatkozott, hogy az 1995-ös Nat nem határozott meg sem tantárgyakat, sem óraszámokat, csak a műveltségi területek közötti százalékos arányokat. Ezen túlmenően a Nat megfogalmazta a követelményeket, melyek műveltségi területek szerint három részre bontva jelentek meg: a tanítandó tananyag, fejlesztendő követelmények és kompetenciák, valamint a minimális teljesítmények (Nat 1995). Az 1995-ös dokumentumban megjelenő pozitívumok implementációja azonban csak kis mértékben jelent meg a mikro- és nanoszintű tantervekben (Ballér 2003; Vass/Perjés 2009: 85 sk.). A Nat nyújtotta tervezési szabadságra és az ezzel együtt járó döntés felelősségére azonban az addig erősen centralizált iskola-rendszer nem volt felkészülve: „a magyar közoktatási rendszer kultúrájából hiányzott az a decentralizációs szabályozási paradigma, amire az első NAT épített” (Chrappán 2022: 32).

3.2.2 A 2003-as Nat

2002 decemberében kezdődött meg az oktatási miniszter kezdeményezésére az 1995-ös Nat felülvizsgálata, miután áttekintették és összegezték a Nat bevezetésével kapcsolatos addigi tapasztalatokat. A módosítás során fontos szempont volt a pozitívumok megőrzése és az esetleges ellentmondások feloldása.

A 2003-ban elfogadott és 2004-től bevezetett dokumentum⁴ „megőrizte alaptantervi, stratégiai jellegét, ugyanakkor lényegesen megerősödött a tanterv fejlesztő funkciója” (Vass/Perjés 2009: 87). Az átdolgozás egyik legfőbb célja volt az alaptanterv fejlesztő funkciójának erősítése, a folyamatosság hangsúlyozása, a tanulói tevékenységek, valamint a fejlesztendő kompetenciák fókuszálása, az integratív és a tantárgyközi szemlélet megőrzése és a képességek hatékonyabb fejlesztése. A 2003-as Nat-ban megjelentek az Európai Unió kulcskompetenciái, melyek fejlesztése a magyar közoktatás céljai és feladatai részévé vált. A lisszaboni Európai Tanács javaslatára 2000 márciusa után az Európai Unió kidolgozta az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákat, melyek az ismeretek, készségek és attitűdök transzferálható és többfunkciós egységeként értelmezendők. A kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanulás alapját képezik és a tudásalapú társadalomba való beilleszkedéshez elengedhetetlenül szükségesek.⁵ Így a 2003-as Nat-ban az iskolai műveltség tartalmát a kulcskompetenciák rendszere határozta meg (anyanyelvi kommunikáció, idegen nyelvi kommunikáció, matematikai, természettudományos, digitális kompetencia, a hatékony, önálló tanulás, szociális és állampolgári kompetencia, kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia, valamint esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség).

A kulcskompetenciák fejlesztésének, mint az iskolai nevelés-oktatás alapvető céljának deklarálásával a hazai tantervi és tartalmi szabályozás is kompetencia-alapúvá vált (Vass/Perjés 2009: 87). Ez fontos paradigmaváltást jelentett, melynek során a megtanítandó tananyag helyett a tanulók által elérendő kompetenciák és készségek kerültek a középpontba (Feld-Knapp tanulmánya a jelen kötetben). A 2003-as dokumentum folytatta elődje műveltségi koncepcióját és megtartotta a tíz műveltségi területet, azonban nem részletezte azok részletes követelményeit, hangsúlyosabbá váltak a kiemelt fejlesztési feladatok és a kulcskompetenciák, a dokumentum hatásköre első osztálytól tizenkettedikig terjedt ki és „megváltozott az egyes műveltségi területek belső logikájának, céljainak, alapelveinek, fejlesztési feladatainak kifejtése” (Vass/Perjés 2009: 87; Vass 2003).

3.2.3 A 2007-es Nat

A 2003-as Nat felülvizsgálatát jogi, oktatáspolitikai és pedagógiai szempontok tették szükségsszerűvé 2006-ban. A Nemzeti alaptantervnek illeszkednie kellett a 2003–2006 közötti időszak törvénymódosításaihoz, melyek a közoktatás

4 URL: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf.

5 URL: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto>.

különböző területeit érintették (mint például integráció, projekt módszer vagy a tanulók értékelése). Oktatáspolitikai szinten a 2003-as Nat felülvizsgálatát meghatározták a PISA-felmérések kompetencia-alapú követelményei (Bauert et al. 2001; Siepmann 2017), valamint az Európai Unió kulcskompetencia-keretrendszere (Vass/Perjés 2009: 88). Ennek megfelelően az iskolai műveltség és tudás tartalmát az EU kulcskompetencia-rendszere határozta meg az átdolgozott Nat-ban (vö. 3.2.2. szakasz). Középpontba került a megszerzett tudás alkalmazásának képessége, az élethosszig tartó tanulás és az autonóm tanulás képessége, melyek feltételezik a kulcskompetenciák fejlesztését. Vass Vilmos és Perjés István (2009: 89) tanulmányukban az alábbi elemeket emelték ki a 2007-es Nat⁶ legfontosabb újításai közül: hangsúlyosabbá vált a bevezetőben a Nat szerepe és értékrendszere, strukturálva jelent meg a kulcskompetenciák szerepe és az egyes területek szerkezete, tudatosította a kompetenciák fejlesztését, bővültek a kiemelt fejlesztési területek és nagyobb szerepet kaptak az egyéni különbségek, ezáltal a differenciális tanulásszervezés is.

3.2.4 A 2012-es Nat

A Nat felülvizsgálatára minden esetben hatással voltak hazai és nemzetközi szintű politikai és oktatáspolitikai tényezők. 2010-ben újra górcső alá vették a tantervi és tartalmi szabályozókat, így került sor a Nat és a hozzá kapcsolódó kerettantervek újbóli módosítására, melyet 2012-től vezettek be.⁷ Struktúráját illetően a 2012-es dokumentum nem tért el a korábbi verzióktól. Megőrizte a műveltségterületeket a hozzájuk tartozó óraszamos arányokkal, a kulcskompetenciákat, a fejlesztési területeket és a nevelési célokat. A dokumentumok felépítését tekintve – mint mindegyik Nat esetében – a rendelet (a jogszabály) olvasható elsőként, ezt követi a melléklet, mely a Nemzeti alaptanterv tényleges szövegét tartalmazza. A 2012-es rendelet mellékletében olvasható Nat terjedelme 208 oldal, és az alábbi három nagy részt foglalja magában:

- I. *Az iskolai nevelő-oktató munka tartalmi szabályozása és szabályozási szintjei*
- II. *Kompetenciafejlesztés, műveltségközvetítés, tudásépítés*
- III. *Glosszárium*

Az első részben bemutatásra kerülnek egyrészt a köznevelés feladatai és értékei, másrészt a tartalmi szabályozás szintjei (a kerettantervek és a helyi szintű szabályozás, illetve ezek viszonya a Nat-hoz). Ezt követően a második részben

6 URL: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/mkpdf/hiteles/mk07102.pdf>.

7 URL: https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf.

megismerhető a kilenc kulcskompetencia (vö. 3.2.2. szakasz), valamint a műveltségi területek felépítése és anyagai, illetve ajánlások a műveltségi területek százalékos arányaira vonatkozóan. A 2012-es Nat tíz műveltségi területet határoz meg (magyar nyelv és irodalom, idegen nyelvek, matematika, ember és társadalom, ember és természet, Földünk–környezetünk, művészetek, informatika, életvitel és gyakorlat, testnevelés és sport), melyek leírása az *Alapelvek, célok; Fejlesztési feladatok és Közműveltségi tartalmak* séma szerint történik. A korábbiakhoz képest a közműveltségi tartalom új fogalomként került elő a 2012-es Nat-ban. A dokumentum harmadik részében alapfogalmak magyarázatára és kifejtésére kerül sor. A Nat-tal kapcsolatos elemzések rámutattak a 2012-es dokumentum korábbiaknál erőteljesebb normatív szabályozó voltára (Chrappán 2022: 33).

3.3 A jelenlegi helyzet. A 2020-as Nat

A jelenleg hatályos Nemzeti alaptanterv, melynek felülvizsgálata 2018-ban kezdődött, 2020-ban lépett életbe, miután 2020. január 31-én kormányrendeletként (5/2020) megjelent a Magyar Közlönyben.⁸ A 2020-as Nat a 2012-es dokumentumhoz képest módosításokat tartalmaz, így a legújabb dokumentum értelmezése feltételezi a korábbi dokumentumok, mindenekelőtt a 2012-es Nat szövegének és koncepciójának ismeretét. A 2020-as kormányrendelet mellékletében megtalálható Nat a 2012-nél rövidebb terjedelmű, 154 oldalt ölel fel és 22 pontban fogalmaz meg módosításokat, illetve kiegészítéseket a 2012. évi Nat-hoz képest. A 3.2.4. szakaszban bemutatott hármas osztatú struktúra a 2020-as Nat szövegében nem jelenik meg, a módosítások sorszámokkal vannak jelölve és minden esetben utalás található a 2012-es szöveg pontjaira (pl. 1. *A Rendelet Melléklet I. Része az I.1. pontot megelőzően a következő rendelkezéssel egészül ki*). Ezáltal a módosítások jól követhetők és a dokumentum egészéhez viszonyítva értelmezhetők.

3.3.1 Tartalmi változások a 2020-as Nat-ban

Az alábbiakban áttekintem a legfőbb tartalmi változásokat a 2020-as Nemzeti alaptantervben az előző (2012-es) dokumentumhoz képest, különös tekintettel az idegen nyelvek oktatására vonatkozóan.

⁸ A Magyar Közlönyben kerülnek kihirdetésre hivatalosan a jogszabályok és a rendeletek, melyek elektronikus formában is szabadon hozzáférhetők és elérhetők.

- A 2012-es dokumentumban az idegen nyelvek oktatására vonatkozó rendelkezés *A köznevelési rendszer egyes feladataira és intézményeire vonatkozó külön szabályok* alfejezetben van rögzítve. A 2020-as dokumentumban ezen rendelkezés helyére új szabályozás lépett, mely az alábbiakban leírtak szerint jellemezhető:
 - Változatlan maradt az első idegen nyelv oktatására vonatkozó azon rendelkezés, mely szerint az legkésőbb az általános iskola 4. évfolyamán kezdődik. Lehetőséget biztosít azonban a rendelkezés az első idegen nyelv korábbi megkezdésére az 1–3. évfolyamon abban az esetben, ha képzett pedagógusok rendelkezésre állnak, illetve ha az iskola pedagógiai programja ezt megengedi. A korai nyelvoktatás lehetősége nagy potenciálokat rejt magában, ezért különösen fontos lenne az első idegen nyelv tanulásának megkezdése már az általános iskola elején vagy már azelőtt, az óvodai nevelés keretében. Ez ugyanis hozzájárulhatna a tanulói egyéni többnyelvűség kialakulásához és fejlődéséhez, mely a mai Európa egyik legfontosabb nyelv- és oktatáspolitikai célkitűzése (Feld-Knapp 2014b; Krumm 2021; Perge 2018; Reich/Krumm 2013). Habár a Nat lehetővé teszi az első idegen nyelv tanulásának megkezdését a 4. évfolyam előtt, a Nat-hoz kapcsolódó első idegen nyelvre kidolgozott kerettantervek legkorábban a 4. évfolyamra lettek kidolgozva, így az 1–3. évfolyamra nem állnak rendelkezésre standardok. Fontos megjegyezni, hogy a korai nyelvtanítás nem a nyelvoktatás egyfajta előre hozott, leegyszerűsített formája, hanem speciális jegyekkel rendelkező nyelvoktatás olyan saját célkitűzésekkel, melyek megvalósítása speciális tanári tudást igényel (Sárvári 2022).
 - A 2012-es Nat-hoz hasonlóan a 2020-as dokumentum is rögzíti, hogy az első idegen nyelv megválasztásakor a tanulóknak biztosítani kell a lehetőséget, hogy a választott nyelv tanulását a felsőbb évfolyamokon is folytathassák. Ez a gondolat azért is bír nagy jelentőséggel, mert hangsúlyozza azt az elvet, hogy a nyelvtanulás folyamat (Multhaupt 2017).
 - Míg a 2012-es Nat-ban kitételként szerepelt, hogy az első idegen nyelv angol és német lehet, addig a 2020-as dokumentumban erre vonatkozóan nem található szabályozás. Ebből következően szabadon választható az első idegen nyelv. Ellentmondásos azonban, hogy az élő idegen nyelvekre vonatkozóan a kerettanterveket csak a németre és az angolra dolgozták ki már a 4. évfolyamtól kezdődően. Bár az angol és a német a leggyakrabban választott első idegen nyelv a hazai iskolákban, a többi

nyelv esetében nincs útmutatás az idegennyelv-tanárok számára a didaktikai-módszertani szinten.

- A második idegen nyelv tanításának és tanulásának lehetősége önmagában is fontos tényező a többnyelvűség mint cél elérése érdekében. A második idegen nyelv oktatása a 2020-as Nat szerint a 8. évfolyam után kezdődhet, míg ez korábban már a 7. évfolyamon megkezdődhetett. Sajnálatos módon a 2020-as Nat szövegében nem szerepel az a kitétel, hogy a középiskoláknak biztosítaniuk kell azon nyelvek folytatásának lehetőségét, melynek tanulása az általános iskolákban már megkezdődött. Ez azért problémás, mert így az alsó tagozaton elkezdett nyelv tanulása megszakadhat és a tanulók olyan helyzetbe kényszerülhetnek, hogy nem az általuk kiválasztott idegen nyelvet tanulják. Ez pedig akár a nyelvtanulás iránti motiváció elvesztéséhez is vezethet (Csizér 2021).
- A 2012-es Nat az első idegen nyelvre vonatkozó kimeneti követelményként legalább B2 szintű nyelvtudást határozott meg, ez azonban a 2020-as dokumentumban módosul. Bár ebben is említésre kerül a B2-szint, amennyiben a tanuló elérheti középiskolai tanulmányai végére a B2-szintet, a kimeneti követelmény mégis legalább a B1-szint teljesítése. Figyelembe véve, hogy a B1 a középszintű érettségi szintjének felel meg, nagy problémát jelenthet ez azoknak a tanulóknak, akik idegennyelv-szakon (többnyire tanári szakon) folytatják egyetemi tanulmányaikat. A tudományosan megalapozott egyetemi tanárképzésben és a filológiai képzésben a szaktudományos tartalmak az adott idegen nyelven folynak, melyek megértése és befogadása magasszintű nyelvtudást kíván meg, ehhez pedig a B1-szint nem elegendő (Feld-Knapp 2014a; Feld-Knapp/Hahn 2020). A B1- és B2-szint közötti legfőbb különbség abban áll, hogy míg a B1-szinten a nyelvi cselekvések a hétköznapi témákhoz kapcsolódnak, addig a B2-szinten már nő a témák nyelvi és tartalmi komplexitása, mely a nyelvhasználótól magasabb absztrakciós szintet kíván meg (Europarat 2001; Feld-Knapp 2014c; Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008). Nem elhanyagolható tényező továbbá az sem, hogy hazánkban a lakosság 57,6%-a egy idegen nyelvet sem beszél, és elenyésző a kettő vagy annál több idegen nyelvet beszélők aránya, derül ki az Eurostat 2016-os önbevalláson alapuló felméréséből (Kálmán 2021). Mindezeket figyelembe véve tehát a jelenleg hatályos Nemzeti alaptanterv egyik problémás pontja, hogy nem várja el legalább a B2-szintű nyelvtudást az első idegen nyelvből.

- Új elemként jelenik meg a 2020-as Nat szövegében, hogy a gimnáziumoknak lehetőségük van a pedagógiai programtól függően a második nyelvre megszabott órakeret egy részét az első idegen nyelv oktatására fordítani. Ez természetesen az első idegen nyelv tanulása szempontjából kedvező, azonban a második idegen nyelv tanítása ezáltal veszélybe kerülhet.
- Fontos szabályozás, mely nem változott 2012 óta, hogy a középiskolákban az iskolák szabad választása szerint taníthatók a második idegen nyelvek.
- A korábbi kilenc helyett a 2020-as Nat hét általános kulcskompetenciát határoz meg, melyeket továbbra is az Európai Unió ajánlásait és a hazai sajtósságokat figyelembe véve állapítottak meg.⁹ A kulcskompetenciák fontos jellemzője, hogy az egyes tanulási területeken átívelők, a megszerzett tudásra épülnek és folyamatosan fejlődnek. A kompetenciák az alábbiak:
 1. A tanulás kompetenciái
 2. A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)
 3. A digitális kompetenciák
 4. A matematikai, gondolkodási kompetenciák
 5. A személyes és társas kapcsolati kompetenciák
 6. A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái
 7. Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák

Az idegen nyelvek tanítása és tanulása szempontjából kiemelten fontos a kommunikációs kompetencia, melyet a korábbi dokumentum külön területként nevezett meg (anyanyelvi kommunikáció és idegen nyelvi kommunikáció). A 2020-as Nat azonban a kommunikációs kompetencia megnevezést alkalmazza, és nem kezeli egymástól izoláltan az anyanyelvi és az idegen nyelvi kommunikációs kompetenciát. Ez azért is nagyon fontos, mert a Közös Európai Referenciakerethez hasonlóan azt a szemléletet tükrözi, hogy a nyelvhasználók nyelvi és kulturális ismeretei összetett kommunikatív kompetenciát alkotnak, melyhez a nyelvismeret egésze és minden nyelvtanulási tapasztalat egyaránt hozzájárul, ezek pedig egymással interakcióba lépnek és hatnak egymásra (Europarat 2001: 17).

- A Nat ajánlásokat fogalmaz meg az óraszámokra vonatkozóan az egyes műveltségi területeken belül az adott tantárgyakhoz évfolyamonkénti bontásban. Az első idegen nyelvhez 4. évfolyamtól rendeli hozzá az óraszám

9 URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV).

mokat a következőképpen: a 4. évfolyamon heti 2 óra, az 5–10. évfolyamon heti 3 óra, a 11–12. évfolyamon pedig heti 4 óra. A második idegen nyelvre vonatkozóan a 9–12. évfolyamon egyaránt heti 3 órát javasol.

- A 2020-as Nat-ban az alábbi műveltségi területek jelennek meg: magyar nyelv és irodalom, idegen nyelv (élő idegen nyelv, klasszikus idegen nyelv), matematika, történelem és állampolgári ismeretek, hon- és népismeret, etika / hit- és erkölcstan, természettudomány és földrajz, biológia, fizika, kémia, földrajz, művészetek (énekezen, dráma és színház, vizuális kultúra, mozgóképkultúra és médiaismeret), technológia (digitális kultúra, technika és tervezés), testnevelés és egészségfejlesztés.
- Az egyes műveltségi területek anyagai az alábbi séma szerint vannak kidolgozva:
 - alapelvek, célok
 - a tantárgyak tanításának specifikus jellemzői az 1–4., 5–8. és 9–12. évfolyamon
 - fő témakörök
 - tanulási eredmények.

3.3.2 Idegen nyelv műveltségterület a 2020-as Nat-ban

Az idegen nyelvek műveltségi területének leírására a magyar nyelv és irodalmat követően kerül sor. Az „Idegen nyelv” tanulási terület két tantárgyat ölel fel, az élő és a klasszikus idegen nyelvet. A továbbiakban az élő idegen nyelv bemutatását állítom a középpontba. A dokumentum is egymástól elkülönítve kezeli a két tantárgyat, két egymást követő alfejezetben mutatja be azokat, ezt megelőzően azonban egy rövid általános bevezetőben megfogalmazza a nyelvtudás jelentőségét a tudásalapú társadalomban, valamint az intézményes idegennyelv-oktatás legfőbb céljait és feladatait. Kiemelendő ezen bevezető fejezet korszerű szemlélete, a legfőbb didaktikai elvek megjelenése és a Közös Európai Referenciakerethez történő kapcsolódás (Europarat 2001, 2020; Faistauer 1997, 2010; Funk 2010; Klippel 2016). „A nyelvtanulás során közvetített ismeretek segítik az adott nyelvet használó emberek megismerését, az egyes kultúrák, valamint az azok közötti eltérések megértését, a nyitott és befogadó életszemlélet kialakítását” (Nat 2020: 314). Az alábbi gondolatok tükrözik az interkulturális szemléletet, az interkulturális tanulás és az interkulturális kompetencia idegennyelv-órán történő fejlesztésének fontosságát (Altmayer 2016; Bredella 2017; Feld-Knapp 2009b; Freitag-Hild 2016; Hallet 2010; Krumm 2003). Nagy előrelépésnek tekinthető a Nat korábbi szövegeihez képest, hogy a 2020-as dokumentumban kerül elsőként megfogalmazásra az egyéni több-

nyelvűség fejlesztésének jelentősége mint az idegennyelv-oktatás egyik legfőbb feladata. Explicit módon jelenik meg a szövegben az integrált, nyelveken és kultúrákon átívelő szemlélet, mely a nyelveket nem különálló tantárgyakként kezeli, hanem a többnyelvűség kontextusában, egymásra vonatkoztatva (Feld-Knapp 2014b; Hufeisen 2010, 2011; Hufeisen / Marx 2010; Jakus 2016; Königs 2001, 2019; Krumm 2012, 2021; Márki 2020; Meißner 2019; Meißner / Schröder-Sura 2009; Perge 2014a, 2015a, 2015b). Ez a gondolat azért döntő jelentőségű, mert így nemcsak európai szinten (Europarat 2001, 2020), hanem a hazai tartalmi és tantervi szabályozás legfelső szintjén is megjelenik az egyéni többnyelvűség fejlesztésének gondolata, illeszkedve ezzel az egyik legfontosabb európai nyelv- és oktatáspolitikai célkitűzéshez. Az „Idegen nyelv” műveltségi terület bevezetőjének további lényeges elemei a tantárgyakon átívelő szemlélet, a tanulói autonómia és a digitális kompetencia fejlesztésének kiemelése is (Gonda 2015; Krumm 2006; Rösler 2008; Schmenk 2016; Würffel 2016). Ahogy azt az Alapvetésben megfogalmazott gondolatokban is rögzítik, a Nat a pedagógusok és az intézményvezetők munkájához kíván iránymutatást és támpontot adni. Ebből következően a dokumentum szövege csak akkor nyer értelmet és tudja a nevelő-oktató munka alapját képezni, ha a pedagógusok a megfogalmazott elveket ismerik, értik és azonosulni tudnak velük, tehát azok a tanár szakmai önértelmezésének részét képezik (Caspari 2003; Feld-Knapp 2013, 2014a; Krumm 2012, 2016).

A dokumentumban a bevezetőt követően a 3.1. szakaszban bemutatott séma alapján épül fel az élő idegen nyelv tantárgy részletes leírása. Elsőként megismerhetők a modern idegennyelv-oktatás legfőbb alapelvei és céljai, valamint a tantárgy tanításának specifikumai a 4., 5–8. és a 9–12. évfolyamon. Ezt követően bemutatásra kerülnek a fő témakörök az egyes nevelési-oktatási szakaszokban, majd a harmadik nagy egység részletezi az egyes fejlesztési területekhez kapcsolódó tanulási eredményeket.

A bevezetőhöz hasonlóan az élő idegen nyelvek tanításának alapelveiről és céljairól szóló fejezet is az idegennyelv-oktatást meghatározó didaktikai elvekből indul ki, melyek a tevékenységközpontúság, a tanulóközpontúság, az interkulturalitás, a kulturális tudatosság, az autonóm tanulás, az interdiszciplinaritás, a szociális tanulás, a csoportmunkában megvalósuló kooperatív tanulás, az élethosszig tartó tanulás, az egyéni különbségek figyelembe vétele, a nyelvi eszközök funkcionális szemlélete, valamint a fejlesztési területek integrált megközelítése. Látható tehát, hogy a Nemzeti alaptantervben az idegen nyelvek oktatása nem valamilyen meghatározott zárt módszer szerinti elképzelés alapján történik, hanem a tanulók és a környező világ iránt nyitott és rugalmas kommunikatív didaktikai koncepció szerint, melynek fő pillérei a di-

daktikai elvek, ezek közül is első helyen említendő a tanuló és a nyelvi cselekvés középpontba helyezése (Feld-Knapp/Perge 2021: 17). A Közös Európai Referenciakerethez hasonlóan a magyar dokumentum is úgy fogalmaz, hogy a modern élő idegennyelv-oktatás elsődleges célkitűzése a nyelvi cselekvőképesség fejlesztése, mely a nyelv mint szociális cselekvőképesség definíciójával áll szoros kapcsolatban. A Nat tehát a pragmatikai fordulat óta meghonosított nyelvdefinícióból és nyelvértelmezésből indul ki, mely szerint a nyelv rendszerének leírása helyett a nyelv valós kommunikatív helyzetekben történő használata áll a középpontban (Fandrych 2010; Feld-Knapp 2005, 2016). Ennélfogva az iskolai nyelvtanítás fő célja, hogy a tanulók nyelvhasználóvá váljanak, és képesek legyenek a tanult idegen nyelveket kommunikációs céljaiknak megfelelően, valódi szituációkban használni (Nat 2020: 314).

A nyelvi cselekvőképesség fejlesztésén túl az idegennyelv-oktatásnak egy további, a Nat-ban rögzített központi célja a tanulói autonómia fejlesztése, mely a konstruktivista tanuláselmélet alapjául szolgáló tanulás-definícióval áll szoros összefüggésben. Ebben a megközelítésben a tanulás nem utánzason alapuló kondicionálás (mint a behaviorista tanuláselméletben), hanem olyan, a tanuló által végzett aktív, konstruktív tevékenység, mely kívülről nem szabályozható és nem befolyásolható (Feld-Knapp 2005; Hufeisen 2016; Krumm 2006; Wolff 1996, 2002). A cél tehát az, hogy a tanulók nyelvtanulási stratégiákat sajátítsanak el és aktív, önálló, önszabályozó nyelvtanulóvá váljanak (Nat 2020: 315).

A Nat-ban megfogalmazott sokrétű célkitűzések megértésének és azok gyakorlatban történő megvalósításának feltétele a megfelelő tanári tudás, valamint ezen tanári tudás folyamatos reflektálása. A tanári tudás kiépítésének és bővítésének legfőbb színtere a tudományosan megalapozott egyetemi tanárképzés, melynek keretében a leendő tanárok szaktudományos ismereteket sajátítanak el különböző tudományterületeken (Caspary 2003, 2016; Feld-Knapp 2014a; Feld-Knapp/Hahn 2020). A nyelvi cselekvőképesség és a tanulói autonómia fejlesztése mint célkitűzés megértése például a nyelvészeti, tanuláspszichológiai és szakdidaktikai tudáselemek integrációja révén valósulhat meg. A célkitűzések rámutatnak továbbá az egyre komplexebbé váló tanári feladatokra is. Ahhoz, hogy a tanárok ezekkel a feladatokkal azonosulni tudjanak, szükséges a szakmai identitásuk komplex kezelése, „melynek szerves részét képezi az új tanári feladatok értelmezésének, a szükséges tanári tudás kritikus kezelésének vagy a saját nyelvtanulói tapasztalatok tudatos elemzésének és reflektálásának a képessége” (Feld-Knapp/Perge 2021: 18).

Az élő idegen nyelv tantárgy tanításának specifikus jellemzőit illetően megállapítható, hogy az egyes nevelési-oktatási szakaszoknál megfogalmazott

célok és alapelvek egymásra épülnek és bővülnek. A 4. évfolyamon elkezdett nyelvi fejlesztés legfőbb célja a pozitív nyelvtanulási attitűd és a nyelvekhez való pozitív viszonyulás kialakítása, valamint a nyelvtanulási motiváció megteremtése és fenntartása a játékos, változatos, a tanulók számára érdekes és életkori sajátosságainak megfelelő tevékenységek által (Nat 2020: 315). Kiemelt szerepet kapnak ebben a szakaszban az élményalapú tevékenységek, a mozgásos és dramatizálással összekapcsolt munkaformák, melyek révén a tanulók bepillantást nyernek az általuk tanult idegen nyelvbe és a célnyelvi kultúrába. Rendkívül fontos, hogy a tanulók megszeressék a választott idegen nyelvet és alapvetően a nyelvtanulást, és megértsék a nyelvtudás fontosságát és hasznát. Ehhez azonban sikerélményekre és támogató tanári magatartásra van szükségük. Ez utóbbi tényezőt a szöveg a következőképpen fogalmazza meg: „az irányító pozitív tanári viszonyulás segítségével a tanuló megérti, hogy már kevés nyelvtudását is fel tudja használni valós helyzetekben” (Nat 2020: 315). Ebben a gondolatban sajnálatos módon a tanári szereppel kapcsolatos régi felfogás tükröződik vissza, mely szerint a tanár feladata a tanulók irányítása, ami ellentmond az új tanulási és tanítási kultúrában megjelenő támogató, bátorító, motiváló és fejlesztő tanári szerepnek. Pozitívumként említhető azonban, hogy már a nyelvtanulás kezdetén megjelenik az a cél, hogy a tanulót segíteni kell az önálló nyelvtanulóvá válás útján és már a kezdetektől képessé kell tenni a stratégiai magatartásra (Bimmel 2002, 2012; Ehlers 1998; Feld-Knapp 2005; Perge 2014b, 2018; Schramm 2014). Ezen túl fontos szerepet kapnak az életkori sajátosságoknak és a tanuló érdeklődésének megfelelő autentikus szövegek (mint például a gyermekirodalmi szövegek, mesék), melyek révén a tanulók kontextusba ágyazva találkoznak a nyelvi eszközökkel. A tudásalapú társadalom egyik kulcskompetenciájának számító szövegkompetencia fejlesztésében döntő jelentőséggel bír, hogy a tanulók már a nyelvtanulás kezdetétől fogva szöveg-alapon, szövegek segítségével tanulják a nyelvet és többféle szövegtípussal ismerkednek meg (Feld-Knapp 2005, 2014c, 2015; Mohr 2010; Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008). A hangsúly a korai nyelvtanulás szakaszában a szóbeliségre helyeződik, mind a produktív, mind a receptív területen. A 4. évfolyamon az élő idegen nyelv kimenetére a dokumentum szerint nem határozható meg KER nyelvi szint (Nat 2020: 315).

A 4. évfolyamon kitűzött célokat figyelembe véve és azokra épülve vannak meghatározva az 5–8. évfolyamon az élő idegen nyelv tantárgy tanításának specifikus jegyei. A nevelési-oktatási szakasz fő céljai továbbra is a motiváció, illetve önbizalom fenntartása és erősítése, az autonóm tanulás, a stratégiai magatartás, a reflexivitás, a tantárgyközi gondolkodás, a nyelvi tudatosság, az alapkészségek integrált, valamint a szövegek világában való eligazodás képes-

ségének további fejlesztése és a szövegtípusokról kialakított tudás elmélyítése. Középpontban a nyelvtanuló mint nyelvhasználó áll. A fokozódó mértékű egyéni különbségek következtében hangsúlyos szerepet kell kapnia a belső differenciálásnak és az egyéni utak megtalálásának, melyben döntő jelentőségű a segítő, biztató és támogató tanár (Feld-Knapp 2019). A tanulói kompetenciák fejlesztése során a Nat-ban foglaltak szerint fontos szerep jut az új médiumoknak, az IKT-eszközöknek és az új technológiáknak. Nem jelenik meg azonban e téren a funkcionalitás gondolata. Tanárként feltétlenül tisztában kell lennünk ezen eszközök és médiumok nyelvtanítási és nyelvtanulási folyamatban betöltött szerepével, hiszen ezek alkalmazása sosem öncélú, hanem a kitűzött célok elérését szolgálhatja (Deme 2012; Rösler 2008; Sámson 2012). A nevelési-oktatási szakaszban a tanult első idegen nyelvből a 6. évfolyam végére „a KER szerinti A1, a 8. évfolyam végére az A2 nyelvi szint a kimeneti elvárás” (Nat 2020: 316).

A 9–12. évfolyamon meghatározott célok a korábbi szakaszokkal összehangban a kommunikatív kompetencia, az általános, tantárgyakon átívelő kulcskompetenciák, valamint a tanulók személyiségének fejlesztése. A nevelési-oktatási szakasz fontos jellemzője a szövegkompetencia fejlesztése, melynek során a tanulók képessé válnak az egyre összetettebb és absztraktabb szövegek megértésére. Nagy jelentőséggel bír ez a gondolat, ugyanis arra vonatkozóan ad iránymutatást az idegennyelv-tanároknak, hogy a nyelvrán a témák komplexitásának nőnie kell és a tanórai kommunikáció nem szorítkozhat kizárólag a mindennapi témákra (Feld-Knapp 2014c; Portmann-Tselikas/Schmölzer Eibinger 2008). Kiemelendő ezen túl a nyelvi eszközök funkcionalitására irányuló gondolat, mely szerint „a nyelvtanulót képessé kell tenni arra, hogy az értés során a nyelvi eszközök szövegben betöltött funkcióját felismerje, valamint a produkció során azokat figyelembe vegye” (Nat 2020: 316). Ebben a nyelvi eszközök differenciált megközelítése mutatkozik meg, vagyis, hogy az értés során a szövegekben a mondathatáron túl ható nyelvi eszközök (mint például a névmások) szövegben betöltött funkciójának észlelésére is képessé kell tenni a tanulót. Ez ugyanis a szövegértés sikerének fontos záloga (Feld-Knapp 2005, 2018a; Kertes 2015; Perge 2015a, 2018). A szövegkompetencia fejlesztése és a nyelvi eszközök funkcionális szemlélete csak abban az esetben sikerülhet, ha a tanárok egyrészt tudatosan elemzik és reflektálják saját nyelvtanulói tapasztalataikat, másrészt, ha sokrétű szakmai ismeretekkel rendelkeznek a szövegre, a szövegfeldolgozásra, a szövegértésre és a szövegkompetenciára vonatkozóan (Antalné Szabó 2019; Börner/Vogel 1996; Ehlers 1998; Feld-Knapp 2005, 2014c, 2018a; Feld-Knapp/Perge 2021: 18; Károly 2018; Lutjeharms 2010; Perge 2018; Tolcsvai Nagy 2022).

A 9–12. évfolyamon történő fejlesztés további két specifikuma egyrészt a változatos, a nyelvi cselekvést lehetővé tevő és kognitív kihívást jelentő feladatok bevetése, másrészt az önreflexió és ezáltal metakogníció támogatása a tanulási folyamatban (Feld-Knapp 2016; Müller-Hartmann/Schocker 2016). Ezen a ponton kerül újra megfogalmazásra a már korábban is leírt kimeneti elvárás, mely szerint a tanulónak az első idegen nyelvből teljesítenie kell a középszintű érettségit (B1 szint), ugyanakkor elérheti a B2 szintet, azaz felkészülhet az emelt szintű nyelvi érettségire is. A második nyelvből meghatározott minimum kimeneti követelmény az A2 szint elérése (Nat 2020: 317). A 3.1. szakaszban részletezett okok miatt meglátásom szerint a második nyelvből elvárt követelmény is alacsony. Amennyiben a tanári munka hatékony, a tanulók motiváltak és érdekelték a nyelvtudás megszerzésében, valamint a második nyelv tanulása és tanítása során a meglévő nyelvi ismereteket és nyelvtanulási stratégiákat figyelembe vesszük, bizonyosan elérhető az A2-nél magasabb nyelvi szint is.

Az „Idegen nyelv” műveltségi terület bemutatásának második pontjában kerül sor a fő témakörök és szövegtípusok ismertetésére az egyes nevelési-oktatási szakaszokban. Alapvetően problematikusnak találok a két fogalom (témakör és szövegtípus) egy listában, folyamatos számozással való felsorolását. Habár a téma és a szöveg természetesen szorosan kapcsolódnak egymáshoz, hiszen az adott szöveg témája határozza meg a kommunikációt, mégsem célszerű ilyen módon egy felsorolásban kezelni a témákat és a szövegtípusokat.

Valamennyi nevelési-oktatási szakaszban megtalálhatók az alábbiak: személyes témák és szituációk, közvetlen környezeti és természeti témák és szituációk, osztálytermi /iskolai témák és szituációk, kereszttantervi témák és szituációk, interkulturális és országismereti témák, célnyelvi vonatkozások, szórakozás, valamint ismeretszerzés és tudásmegosztás. Ezen témák az 5–8. évfolyamtól bővülnek a közéleti témákkal és szituációkkal, illetve az aktuális témákkal. Önmagában nagy jelentőséggel bír a témaközpontúság, amennyiben az idegennyelv-órán tárgyalt tartalmak témaorientáltak, vélhetően az adott korcsoport érdeklődésének megfelelően jelennek meg. A 2020-as dokumentumban új megközelítésben jelennek meg a témakörök, melyek irányt mutatnak és ajánlásokat fogalmaznak meg a tartalmakra és azok arányaira vonatkozóan. A témakörök és azok elemei az egymásra épülő nevelési-oktatási szakaszokban bővülnek és mélyülnek, feldolgozásuk pedig egyre árnyaltabb. Az életkor előrehaladtával nő a témák absztrakciós szintje, eltávolodás figyelhető meg a személyes témáktól, egyre nagyobb szerepet kapnak az aktuális, kereszttantervi, interkulturális, célnyelvi és a tudásmegosztással, ismeretszerzéssel kapcsolatos tartalmak, ennek révén csökken a távolság a valós

nyelvhasználat és az osztálytermi kommunikáció között. A témák megfelelően tág spektrumot fednek le, így lehetővé teszik az egyéni súlypontok kiválasztását. A Nat-ban kizárólag az elemek felsorolása ismerhető meg, a témakörökre vonatkozó részletek a kerettanterv részét képezik.

Mindegyik nevelési-oktatási szakaszban ajánlott az irodalmi (differenciáltan gyermekirodalom és ifjúsági irodalom), az ismeretterjesztő, tényközlő, valamint a személyes interakcióhoz és élményekhez kapcsolódó szövegek, ezen túl a 4. és 5–8. évfolyamon a játékos tanuláshoz kapcsolódó, 5. évfolyamtól pedig a populáris kultúrához kapcsolódó szövegek alkalmazása. A szövegekkel való bánásmód is differenciált gondolkodást kíván meg a pedagógusoktól. Tudni és érteni kell ugyanis mindenekelőtt a tényszerű és az irodalmi szövegek potenciálja közötti különbségeket és azt, hogy mely tanítási és tanulási célok valósíthatók meg ezek tanórai bevetése során (Feld-Knapp 2005, 2009b, 2018b; Feld-Knapp/Schoßböck 2009; Varga-Mónok 2020).

A témák és szövegtípusok bemutatását követi a tanulási eredmények differenciált és részletes tárgyalása mind a három nevelési-oktatási szakaszra vonatkozóan. A tanulási eredmények a tanulótól az adott szakaszban elvárt célokat tükrözik. A tanulási eredmények megfogalmazásában párhuzam vonható a KER-ben található „tud”-szintleírásokkal (Kann-Beschreibungen): A Nat-ban is megfogalmazódik ugyanis, hogy a tanulóknak mit kell tudniuk az egyes fejlesztési területeken, amelyekhez a tanulási eredmények kapcsolódnak. Míg azonban a KER a tanuló számára teszi lehetővé a nyelvtudása reflektálását, diagnosztizálását és a nyelvi fejlődését, a Nat felhasználója nem a tanuló, hanem a tanár, akinek a tanulási eredmények utat mutatnak a fejlesztéshez, hogy mire kell képessé tenni a tanulót.

Az alábbi területek fejlesztése áll az idegennyelv-oktatás középpontjában (Nat 2020: 318 skk.):

- szövegalkotás idegen nyelven (beszédkészség: szóbeliség, összefüggő beszéd; íráskészség)
- szövegértés idegen nyelven (beszéderítés, olvasásértés)
- interakció idegen nyelven (beszédkészség: szóbeli interakció; íráskészség: írásbeli interakció)
- *információközvetítés idegen nyelven (szóbeli és írásbeli tudásmegosztás)*
- *mindennapi idegennyelv-használat (szociolingvisztikai és pragmatikai megfelelés, kommunikációs stratégiák, valós nyelvhasználat)*
- *önálló nyelvtanulás (nyelvtanulási és nyelvhasználati stratégiák, nyelvtanulási célok, haladás értékelése, valós nyelvhasználat, digitális nyelvhasználat)*

- interkulturalitás, országismeret (célnyelvi kultúrák, a hazai kultúra közvetítése célnyelven, célnyelvi kultúrához kapcsolódó nyelvi elemek, nyelvi változatok)
- digitális eszközök és felületek használata idegen nyelven.

A normál betűtípussal szedett területek a 4. évfolyamtól kezdve fejlesztendők, majd 5–8. évfolyamon kiegészülnek a félkövérrel szedett, 9–12. évfolyamon pedig a dőlttel írt területekkel. Az intézményes idegennyelv-oktatás célja és feladata tehát a tanulói kompetenciák fejlesztése az előbbi területeken, melyek az egymást követő szakaszokban bővülnek, egyre komplexebbé válnak és differenciálódnak. A KER-hez hasonlóan a Nat is a kommunikatív nyelvi kompetencia komponenseiből mint fejlesztendő területekből indul ki (nyelvi, szociolingvisztikai és pragmatikai kompetencia), ez azonban kiegészül a szóbeli és írásbeli interakció, valamint a szóbeli és írásbeli információközvetítés, az önálló nyelvtanulás, az országismeret és a digitális kompetencia területeinek fejlesztésével.

3.3.3 A 2020-as Nat-hoz kapcsolódó élő idegen nyelvi kerettantervek

A 2020-as Nemzeti alaptantervhez az élő idegen nyelvre vonatkozóan (nem nemzetiségi nevelés-oktatás) az alábbi kerettantervek készültek:

- általános iskola 4. évfolyam (angol, német)
- általános iskola 5–8. évfolyam (angol, német)
- gimnázium 9–12. évfolyam, első idegen nyelv (angol, német)
- gimnázium 9–12. évfolyam, második idegen nyelv (angol, német)
- szakképző iskola, idegen nyelven.

Az alábbiakban a gimnáziumi első idegen nyelvi kerettantervek példáján elemzem a dokumentum felépítését és tartalmát. A teljes dokumentum 83 oldalt ölel fel és egy átfogó, nem nyelvspecifikus bevezető után egymást követően mutatja be az angol és a német nyelveket kétéves bontásban (9–10. és 11–12. évfolyam). A nyelvektől független bevezető öt nagy tematikus egységet foglal magában: 1) a célok és feladatok, 2) a kapcsolódás a kompetenciákhoz, 3) a módszerek, 4) a tanulási eredmények és 5) a felépítés, szerkezet témáit tárgyaló alfejezeteket. A célok és feladatok keretén belül megismerhető egyrészt a kerettanterv célja, másrészt a Nat-tal összhangban az idegennyelv-oktatás célja, a nyelvi cselekvőképesség fejlesztése. Ezen túl megfogalmazódik a tanulói motiváció fenntartásának fontossága, a folyamatosság elve és a tanulói autonómia mint általános nevelési cél jelentősége (Feld-Knapp 2010). A kerettanterv szövegében jelenik meg továbbá az a gondolat, hogy az idegennyelv-

oktatás középpontjában nem konkrét tartalmi ismeretek átadása áll, hanem a gyakorlati nyelvtudás fejlesztése és a kommunikatív nyelvi kompetencia kiépítése, mely a nyelvi cselekvőképesség alapját képezi (Feld-Knapp 2020). A dokumentumban az alábbi megfogalmazás olvasható:

Az idegen nyelvek tanítása eltér a többi tantárgytól abból a szempontból, hogy nem a tartalmi ismeretek átadásán van a hangsúly, hanem azoknak a készségeknek a kialakításán és állandó fejlesztésén, melyek segítségével a tanuló saját gondolatait és elképzeléseit idegen nyelven is ki tudja fejezni. (Kerettanterv 2020)

A nyelvi cselekvőképesség fejlesztése túlmutat a szűk értelemben vett készségfejlesztésen, így a dokumentum értelmezése feltételezi ezt a differenciált szemléletet. Az ezt követő alfejezetben bemutatásra kerül, hogyan kapcsolódik össze az idegen nyelvek tanítása és tanulása a tanítás kompetenciáival, a kommunikációs, digitális, matematikai és gondolkodási, személyes és társas, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság, valamint a munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciákkal. A módszerek megnevezést viselő alfejezet címe és tartalma között meglátásom szerint ellentmondás fedezhető fel, ugyanis a szövegben a Nat-ra támaszkodva a legfontosabb didaktikai elvek kifejtésére kerül sor, melyek nem tehetők egyenlővé a módszerrel. Az ezt követő „Tanulási eredmény” pontban mindössze a nevelési-oktatási szakasz kiemelt követelménye jelenik meg. Itt kizárólag a B2 szint elérése kerül említésre, és utalás történik a középszintű érettségi sikeres teljesítésére annál a célcsoportnál, akik nem tervezik a továbbtanulást.

Zavaró a dokumentumban, hogy a tanulási eredményeknél megjelenik a nyelvtanulási és nyelvhasználati stratégiák ismerete és alkalmazása, ami nem ide tartozik, hanem az autonómiával kapcsolatosan lett volna érdemes részletesen kifejteni. Végül a kerettantervet használók megismerhetik a dokumentum felépítését és struktúráját.

Mind az angol, mint a német nyelv esetében elsőként a 9–10. évfolyamra, majd a 11–12. évfolyamra kidolgozott bevezető olvasható, mely összhangban áll a Nat-ban található gondolatokkal a tantárgy tanításának specifikus jegyeire vonatkozóan (vö. 3.3.2. szakasz). Majd újra bemutatásra kerülnek a kötelező tartalmak megközelítését szolgáló témakörök és a témakörökhöz rendelt óraszámok. A kerettanterv új elemei az adott szakasz végére elsajátítandó nyelvi funkciók (például bemutatás, megszólítás, elbúcsúzás vagy segítségkérés kifejezése) és nyelvi elemek és struktúrák (például cselekvés és létezés kifejezése jelen, múlt és jövő időben, modalitás vagy szöveggösszetartó eszközök), melyeket célnyelvi példák szemléltetnek. A nyelvi funkciók sorában alapvetően a legfontosabb beszédaktusok találhatóak, míg a nyelvi elemek és struktúrák elsősorban grammatikai jelenségeket tartalmaznak. Végül minden témakör

részletes kifejtésére kerül sor a tanulási eredmények, a fejlesztési feladatok és ismeretek, valamint a javasolt tevékenységek bemutatásával. A tanulási eredmények a Nat-ban megtalálható tanulási eredményekkel állnak összhangban. A fejlesztési feladatok és ismeretek lefedik azokat az ismereteket, melyek az adott témában megtanulandók. A javasolt tevékenységek olyan konkrét ötleteket tartalmaznak módszertani szinten, melyek az adott téma tárgyalásakor alkalmazhatók. Ezek a tevékenységek a pedagógus mindennapi munkáját hivatottak segíteni, amennyiben erre a pedagógusnak szüksége van.

4 Összegzés

A tanulmány témája a magyarországi intézményes idegennyelv-oktatás tartalmi szabályozása. A tartalmi szabályozás fő eszközei hazánkban a három szinten megjelenő tantervek, a Nemzeti alaptanterv, a kerettanterv és a helyi tanterv, melyek felülvizsgálatára és módosítására a közelmúltban ismét sor került. Ezek a dokumentumok a nevelő és oktató munka tervezésének fontos eszközei ugyan, de önmagukban pusztán absztrakciók, ha a bennük megfogalmazott gondolatok és koncepciók nem épülnek be az intézmények szellemiségébe és a pedagógusok tudatába, tudásába és gondolkodásmódjába. A dokumentumok jelentette paradigmaváltások csak abban az esetben valósulhatnak meg, ha a tartalmak az egyetemi tanárképzésben és a tanári továbbképzésekben is megjelennek és ezáltal a tanárok támogatást kapnak. Öröndetes és előremutató, hogy a 2020-as Nemzeti alaptanterv „Idegen nyelv” műveltségterülete az élő idegen nyelvek tanulására és tanítására vonatkozóan megfogalmazott célkitűzések révén illeszkedik az európai trendbe. Végül megjegyzendő, hogy a tartalmi szabályozást meghatározó tantervek soha nem tekinthetők statikus termékeknek, hiszen a hazai és nemzetközi politikai, oktatáspolitikai, társadalmi és gazdasági körülmények és elvárások közvetlenül befolyásolják a Nat tartalmát és koncepcióját. Emiatt a Nemzeti alaptanterv és a hozzá kapcsolódó dokumentumok állandó megújítást igényelnek.

Irodalomjegyzék

Altmayer, Claus (2016): Interkulturalität. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Aufl. Tübingen: Narr/Francke/Attempo. pp. 15–20.

- Antalné Szabó, Ágnes (2019): A szövegértő olvasás fejlesztése magyar nyelven – adaptivitás és motiválás a fejlesztésben. In: Antalné Szabó, Ágnes / Gonda, Zsuzsa / Major, Éva / Raázt, Judit / Szabó, Éva / Terbe, Erika (szerk.): A szövegértés mint tanulási képesség fejlesztése. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. pp. 49–80.
- Ballér, Endre (1997a): Tartalmi szabályozás. In: Báthory, Zoltán / Falus, Iván (szerk.): Pedagógiai Lexikon. Budapest: Keraban. p. 511.
- Ballér, Endre (1997b): Tanterv. In: Báthory, Zoltán / Falus, Iván (szerk.): Pedagógiai Lexikon. Budapest: Keraban. p. 469.
- Ballér, Endre (2003): A tanterv. In: Falus, Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 191–218.
- Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.) (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.
DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6>
- Bimmel, Peter (2002): Strategisch lesen lernen in der Fremdsprache. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 13/1, pp. 113–141.
- Bimmel, Peter (2012): Lernstrategien. Bausteine der Lernerautonomie. In: Fremdsprache Deutsch 46, pp. 3–10.
DOI: <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2012.46.03>
- Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.) (1996): Der Text im Fremdsprachenunterricht (=Fremdsprachen in Lehre und Forschung 17). Bochum: AKS.
- Bredella, Lothar (2017): Interkulturelles Lernen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler. pp. 149–152.
- Caspari, Daniela (2003): Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Tübingen: Narr.
- Caspari, Daniela (2016): Sprachenlehren als Beruf. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Aufl. Tübingen: Narr/Francke/Attempo. pp. 305–311.
- Chrappán, Magdolna (2022): A NAT evolúciója 2010–2021 között. In: Education 31/1, pp. 30–47.
DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.3>
- Christ, Ingeborg (2007): Staatliche Regelungen für den Fremdsprachenunterricht: Curricula, Richtlinien, Lehrpläne. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen/Basel: Francke. pp. 71–77.
- Christ, Herbert (2010): Lehrplan. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. pp. 187.

- Csizér, Kata (2021): Second Language Learning Motivation. In: Mohebbi, Hassen / Coombe, Christine (eds.): *Research Questions in Language Education and Applied Linguistics*. Cham: Springer International Publishing. pp. 865–869.
DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-79143-8_149
- Deme, Anna (2012): Landeskundevermittlung mittels interaktiver Tafel. Neue Perspektiven im schulischen DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1)*. Budapest: Typotex/Eötvös Collegium. pp. 213–262.
- Ehlers, Swantje (1998): Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- 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 (1997): Prinzipien statt Methoden. In: *Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich*. Schulheft 88, pp. 21–29.
- Faistauer, Renate (2010): Kommunikativer Unterricht. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Aufl. Tübingen: Francke. pp. 158–159.
- Fandrych, Christian (2010): Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Huftisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2)*. Berlin/New York: de Gruyter. pp. 173–188.
- Fehér, Katalin (2000): Oktatásügy. In: Kollega Tarsoly, István / Bekény, István / Dányi, Dezső (szerk.): *Magyarország a XX. században*. V. kötet: Tudomány 2. Társadalomtudományok. Szekszárd: Babits Kiadó. pp. 455–483.
- Feld-Knapp, Ilona (1995): *Literarische Texte im Deutschunterricht am Gymnasium. Fachdidaktische Grundlagen und Umsetzung*. Dissertation. (Manuskript). Budapest: Eötvös-Loránd-Universität.
- 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 (2009a): Traditionen und neue Wege: Zur Sprachpolitik in Ungarn. In: Antonie Hornung (Hrsg.): *Lingue di cultura in pericolo – Bedrohte Wissenschaftssprachen: L'italiano e il tedesco di fronte alla sfida dell'internazionalizzazione – Deutsch und Italienisch vor den Herausforderungen der Internationalisierung*. Tübingen: Stauffenburg. pp. 37–58.

- Feld-Knapp, Ilona (2009b): 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. pp. 60–73.
- Feld-Knapp, Ilona (2010): Autonomie / autonomes Lernen. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. p. 21.
- Feld-Knapp, Ilona (2013): Berufliches Selbstverständnis von DaF-LehrerInnen in Ungarn im Spiegel einer empirischen Untersuchung. In: Knipf-Komlósi, Elisabeth / Öhl, Peter / Péteri, Attila / V. Rada, Roberta (Hrsg.): Dynamik der Sprache(n) und Disziplinen: 21. internationale Linguistiktag der Gesellschaft für Sprache und Sprachen in Budapest (=Budapester Beiträge zur Germanistik 70). Budapest: ELTE Germanisztikai Intézet. pp. 257–262.
- Feld-Knapp, Ilona (2014a): Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: Iudicium.
- Feld-Knapp, Ilona (2014b): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium. pp. 15–31.
- Feld-Knapp, Ilona (2014c): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Péter / Drewnowska-Vargáné, Ewa / Kispál, Tamás / Németh, János / Scheibl, György (Hrsg.): Zugänge zum Text (=Szegeidiner Schriften zur germanistischen Linguistik 3). Frankfurt a. M.: Lang. pp. 127–150.
- Feld-Knapp, Ilona (2015): Texte als grundlegende Bausteine des DaF-Unterrichts. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona / Kárpáti, Zsófia / Kertes, Patrícia / Pató, Berta: Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen (=Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok 6). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. pp. 23–37.
- Feld-Knapp, Ilona (2016): 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 13. Reihe der Gesellschaft für deutsche Sprache). Hildesheim: Olms. pp. 244–257.
- 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. pp. 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. pp. 43–56.
- Feld-Knapp, Ilona (2019): Note und Feedback: Überlegungen zum Wandel der Leistungsbewertung im DaF-Unterricht. In: Deutschunterricht für Ungarn, Sonder-

- heft: Kollokationen lernen. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. pp. 13–26.
- Feld-Knapp, Ilona (2020): Fachliche Kompetenzen IV: Zur Rolle der Fachkenntnisse von Fremdsprachenlehrenden beim Umgang mit dem fremdsprachlichen Wortschatz im DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Lexik (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 5)*. Budapest: ELTE Eötvös-József-Collegium. pp. 21–58.
- Feld-Knapp, Ilona / Schoßböck, Judith (2009): Textwelten erkennen lernen. Zu notwendigen Lehrendenkompetenzen bei der Arbeit mit aktueller österreichischer Gegenwartsliteratur im DaF-Unterricht In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 13*, Schwerpunkt: Lesen. Prozesse, Kompetenzen, Förderung. Innsbruck: StudienVerlag. pp. 115–135.
- Feld-Knapp, Ilona / Hahn, Verena (2020): Unterricht verstehen lernen: Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung angehender DaF-Lehrender in fachdidaktischen Seminaren an der Budapester Eötvös Loránd Universität (ELTE). In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 63*, pp. 111–124.
- Feld-Knapp, Ilona / Perge, Gabriella (2021): A német mint idegen nyelv tanítása és tanulása a magyar középiskolákban: Gondolatok a tanítási és tanulási folyamatok optimalizálásának lehetőségeiről az „EFOP-3.2.14-17: Nyelvtanulással a boldogulásért” projekt keretében végzett kutatás alapján. In: Feld-Knapp, Ilona / Katona, László / Kálmán, Csaba / Major, Éva / Öveges, Enikő / Perge, Gabriella (szerk.): *Nyelvtanulással a boldogulásért*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. pp. 15–59.
- Funk, Hermann (2010): Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. 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. pp. 940–952.
- Freitag-Hild, Britta (2016): Interkulturelle kommunikative Kompetenz. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen: Narr/Francke/Attempo. pp. 136–140.
- Gonda, Zsuzsa (2015): *Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái (=Bölcsészet és Művészetpedagógiai Kiadványok 7)*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Hallet, Wolfgang (2010): Kulturelles Lernen. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Fulda: Kallmeyer/Klett. pp. 129–132.
- Hessky, Regina (1994): Ein Rahmencurriculum für fortgeschrittene jugendliche Lerner. In: *Deutschunterricht für Ungarn 3*, pp. 1–6.
- Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies 36*. München: Iudicium. pp. 200–208.

- 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. pp. 265–282.
- Hufeisen, Britta (2016): Fokus: Lernen. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Aufl. Tübingen: Narr/Francke/Attempo. pp. 25–29.
- Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. 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. pp. 826–832.
- Hunyady, Györgyné / M. Nádasi, Mária (2000): Pedagógiai tervezés. Pécs: Comenius Bt.
- Jakus, Enikő (2016): Zur Rolle des Transfers grammatischer Strukturen in der Textproduktion des Deutschen als Fremdsprache. Eine Analyse von Abiturtexten ungarischer Fremdsprachenlerner. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3). Budapest: Eötvös-József-Collegium. pp. 328–347.
- Kálmán, Csaba (2021): Középszkolai angolnyelv-tanárok és nyelvtanulók percepciói az EFOP 3.2.14 projektben való részvételükről: Egy kérdőíves kutatás eredményei. In: Feld-Knapp, Ilona / Katona, László / Kálmán, Csaba / Major, Éva / Öveges, Enikő / Perge, Gabriella (szerk.): Nyelvtanulással a boldogulásért. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. pp. 79–99.
- Károly, Krisztina (2018): Szövegten és fordítás. Budapest: Akadémiai Kiadó.
DOI: <https://doi.org/10.1556/9789634543121>
- Kelemen, Elemér (2002): Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Kelemen, Elemér (2003): A rendszerváltás és az iskola. In: Iskolakultúra 6–7, pp. 81–87.
- 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. pp. 108–134.
- Klippel, Friederike (2016): Didaktische und methodische Prinzipien der Vermittlung. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Aufl. Tübingen: Narr/Francke/Attempo. pp. 315–320.

- Königs, Frank G. (2001): Mehrsprachigkeit? Klar! Aber wie? Lernpsychologische, vermittlungsmethodische und sprachenpolitische Dimensionen eines aktuellen Themas. In: Ágel, Vilmos / Herzog, Andreas (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest/Bonn: GuG/DAAD. pp. 261–273.
- Königs, Frank G. (2019): Mehrsprachigkeit, Interkomprehension, Übersetzen und Sprachmitteln. In: Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr/Francke/Attempo. pp. 41–47.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Tübingen: Francke. pp. 156–161.
- 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. pp. 60–76.
- Krumm, Hans-Jürgen (2012): Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. In: Feld-Knapp, Ilona (2012): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex/Eötvös-Collegium. pp. 53–73.
- Krumm, Hans-Jürgen (2016): Kompetenzen der Sprachlehrenden. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Aufl. Tübingen: Narr/Francke/Attempo. pp. 311–314.
- Krumm, Hans-Jürgen (2021): Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Berlin: E. Schmidt.
- Letschert, Jos (Hrsg.) (2005): Curriculum development re-invented. Proceedings of the invitational conference on the occasion of 30 years SLO 1975–2005. Leiden: SLO.
- Lutjeharms, Madeline (2010): Der Leseprozess in Mutter-und Fremdsprache. In: Lutjeharms, Madeline / Schmidt, Claudia (Hrsg.): Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache (=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. pp. 11–27.
- Márki, Herta (2020): A többnyelvűség támogatása az idegennyelv-órákon az egynyelvű magyar oktatási rendszerben. In: Ludányi, Zsófia / Jánk, István / Domonkosi, Ágnes (szerk.): A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásából. Eger: EKE Líceum Kiadó. pp. 487–496.

- Meißner, Franz-Joseph (2019): Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr/Francke/Attempto. pp. 47–52.
- Meißner, Franz-Joseph / Schröder-Sura, Anna (2009): Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. URL: https://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf (2022. 11. 20.).
- Mohr, Imke (2010): Authentizität. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Aufl. Tübingen: Francke. pp. 21.
- 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/Attempto. pp. 325–330.
- Multhaupt, Uwe (2017): Prozessorientierung. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler. pp. 288–291.
- Nahalka, István (2003): Az oktatás tartalma. In: Falus, Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 165–189.
- Németh, András (2005): A modern magyar iskolarendszer kialakulása a nemzetközi intézményfejlődési és recepciós folyamatok tükrében. Összehasonlító intézmény-történeti elemzés. In: *Iskolakultúra* 9, pp. 50–70.
- Öveges, Enikő / Csizér, Kata / Dér, Kinga (2009): Az idegennyelv-tanítás iskolai szintű szabályozása: keretek, célok és megközelítések. In: *Modern Nyelvoktatás* 25/1, pp. 3–14.
- Paul, Rainer (1995): Überlegungen zum nationalen Grundlehrplan (NAT) aus der Sicht DaF. In: *Deutschunterricht für Ungarn* 2, pp. 62–67.
- Perge, Gabriella (2014a): Interkomprehension. Gemeinsamkeiten verwandter Sprachen beim Erwerb der fremdsprachlichen Lesefähigkeit nutzen lernen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2)*. Budapest: Eötvös-József-Collegium. pp. 267–310.
- Perge, Gabriella (2014b): Idegen nyelvű olvasási stratégiák. In: Ladányi, Mária / Vladár, Zsuzsa / Hrenek, Éva (szerk.): *MANYE XXIII. Nyelv – Társadalom – Kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák*. Budapest: MANYE/Tinta. pp. 457–462.
- Perge, Gabriella (2015a): Textanalyse im Dienste der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 1, pp. 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, pp. 125–135.

- Perge, Gabriella (2018): Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung, Sonderreihe B, 1). Budapest: Eötvös-József-Collegium.
- Portmann-Tselikas, Paul / Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Textkompetenz. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 39. München: Klett. pp. 5–17.
DOI: <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2008.39.04>
- Pukánszky, Béla / Németh, András (1996): Neveléstörténet. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- 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: InfoDaF 35/4, pp. 373–389.
DOI: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2008-0402>
- Sámson, Réka (2012): Neue Medien im Fremdsprachenunterricht. Reflexionen über ein Fortbildungsseminar für DaF-Lehrende. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex/Eötvös-Collegium. pp. 157–191.
- Sárvári, Tünde (2022): Früherwerb im DaF-Unterricht in Ungarn: Standardisierungsversuch für die Stufe vor A1 für Kinder. Imst: Alphabet Wörterbuchverlag.
- Schmenk, Barbara (2016): Lernerautonomie und selbst gesteuertes Sprachenlernen. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Aufl. Tübingen: Narr/Francke/Attempto. pp. 367–372.
- Schramm, Karen (2014): Sprachlernstrategien. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingeborg (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. pp. 95–105.
- Siepmann, Dirk (2017): PISA-Studie. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler. pp. 275–278.
- Tolcsvai Nagy, Gábor (szerk.) (2022): A szövegértés kérdései. Budapest: Gondolat.
- Tyler, Ralph W. (2013): Basic Principles of Curriculum and Instruction. First edition. Chicago: University of Chicago Press.
DOI: <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226086644.001.0001>
- Varga-Mónok, Eszter (2020): Texte der klassischen deutschen Literatur im DaF-Unterricht: Vorstellung einer thematischen Unterrichtseinheit mit zwei Balladen von Johann Wolfgang von Goethe. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lexik (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 5). Budapest: Eötvös-József-Collegium. pp. 417–443.

- Vass, Vilmos (2003): A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata. In: Új Pedagógiai Szemle 6. URL:
<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00072/2003-06-tf-Vass-Nemzeti.html>
 (2022. 11. 20.).
- Vass, Vilmos (2007): Az oktatás tartalma mint fejlesztési eszköz. In: Új Pedagógiai Szemle 6. URL:
<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00114/2007-06-ta-Vass-Oktatas.html>
 (2022. 11. 20.).
- Vass, Vilmos / Perjés, István (2009): A tartalmi szabályozás meghatározó elemei, a tantervi paradigmák komparatistikája. In: Iskolakultúra 12, pp. 81–100.
- Wolff, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Info DaF 23, pp. 541–560.
 DOI: <https://doi.org/10.1515/infodaf-1996-230503>
- Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt a. M. et. al.: P. Lang.
- Würffel, Nicola (2016): Formen selbstgesteuerten Lernens in der digitalen Welt. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Aufl. Tübingen: Narr/Francke/Attempto. pp. 386–391.

Internetes források

- Nemzeti alaptanterv (1995): 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról. URL:
<https://njt.hu/jogszabaly/1995-130-20-22> (2022. 11. 20.).
- Nemzeti alaptanterv (2003): 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. URL:
http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf (2022. 11. 20.).
- Nemzeti alaptanterv (2007): A Kormány 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról. URL:
<http://www.kozlonyok.hu/nkonline/mkpdf/hiteles/mk07102.pdf> (2022. 11. 20.).
- Nemzeti alaptanterv (2012): A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. URL:
https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2022. 11. 20.).
- Nemzeti alaptanterv (2020): A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. In: Magyar Közlöny 2020/17.

A 2020-as Nat-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók (kerettantervek). URL:

https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat (2022. 11. 20.).

Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák (2009). URL:

<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto>
(2022. 11. 20.).

A Tanács ajánlása (2018. május 22.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. URL:

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV) (2022. 11. 20.).