Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kara
Bölcsészettudományi Kara

Portfólió

Dr. Steller Lea Katalin
D9SZZM
MID-mestertanár szak
2017

Tartalomjegyzék

ÉLETRAJZ 4
Lebenslauf 4
Életrajz 8
MENTALITÁSTÖRTÉNET 9
Mi a magyar? Eckhardt Sándor: A magyarság külföldi arcképe 9
Mi a magyar? Szekfű Gyula és Romsics Ignác által összeállított kötetek bevezetői 17
Cél nélkül nincs európai élet 21
Lojalitás és identitás – kereszttűzben a magyar társadalom 24
Lojalitás és identitás – kereszttűzben a német társadalom 25
Nyelvi-, orientációs-, országismereti és integrációs német kurzus 32
Anpassungsstörung oder Fremdenhass? 33
REFORMTANÁROK A MÚLTBAN 34
Die deutschbaltische Schulleiterin und Reformpädagogin: Martha von Grot 34
Ferdinand Blumentritt 35
A PEDAGÓGUSKÉP VÁLTOZÁSA 41
Tankönyv vagy kötelező irodalom 42
Miért képtelen a gondolkodásra a diák? 46
Több mint harmincezer német tanárt bocsátottak el 49
Egy pedagógus kálváriája 50
INTEGRÁCIÓ 52
A kultúra dimenziói és szintjei. Kulturális eltérések, értékrend-tükröződés 52
Zwischenzeugnis: Sprachabhängigkeit, nicht anerkannt 66
Bausteinprüfung: Berufsbild Lehrkraft Deutsch als Zweitsprache 67
Der Einfluss der Familie auf die schulische Entwicklung 74
Strukturmerkmale von Kulturen nach Maletzke am Beispiel Griechenland 76
BAJORORSZÁGI MAGYAR ISKOLA 77
Magyar magántanulók Bajorországban? Tilos! 77
Die Selige Gisela Ungarische Schule in Mühldorf am Inn 79
BUOD II. Iskolaügyi Konferencia 80
Magyar mint idegen és mint származási nyelv. A tanár lehetőségei a BMI-ben 81

MAGYAR MINT IDEGEN NYELV 87
Nyelvoktatási módszerek és a nyelvi hiba fogalma 87.01
A magyar-német kontrasztivitás főbb kérdéseinek vázlatos bemutatása 87.18
A német és a magyar nyelv hangrendszerének összehasonlítása 87
Játékos nyelvi feladat A1-es nyelvi szinten 100
A felszólító mód gyakorlása B1-es szinten 101
PEDAGÓGIA ÉS PSZICHOLÓGIA 104
Kognitív funkciók fejlesztése avagy a magyar lovasterápia-hagyomány 104
Eignungsfeststellung: Persönlichkeitstest 108
Bausteinprüfung: Nutzung Lehr- und Lernmittel für den DaZ-Unterricht 110
A projektoktatás tervezése 116
Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák 119
Tanítási módszerek 123
Kooperatív tanulás. A szociális kompetenciák fejlődésének támogatása 131
Gondolkodástérkép: a fejlesztő értékelés 133
ÓRATERVEK 134
Bausteinprüfung: Didaktische Spezifika von Deutsch-Kursen 134
Grobplanung einer Unterrichtssequenz: „Wie viel Geld braucht der Mensch?“ 140
Grobplanung einer Unterrichtssequenz: „Was bestimmt unsere Lebensqualität?“ 143
Grobplanung einer Unterrichtssequenz: „Nationalität und Sprache“ 144
Óratervezet a memóriafejlesztő technikához 147
Óraterv a tanulásmódszertan témakörében 152
Óraterv a figyelem fenntartása, serkentése és a koncentrálás témakörében 157
DIGITÁLIS PEDAGÓGIA 165
Miért van szükség digitális pedagógiára? 165
Eignungsfeststellung: Leistungstest (Computer Skills, Konzentrationsfähigkeit) 172
Unterrichtsdokumentation: Adobe Connect und virtuelle Klassenzimmer 173
A kihelyezett német DaZ-kurzusok IKT-felfogása 175
15. März 1848. Teste dein Wissen auf der ungarischen Sprache! 178
Okostelefonos alkalmazások a nyelvtanulásban: Duolingo, Memrise és Mondly 181
FEJLŐDÉSI TERV 189
Fejlődési terv (OFI) 189

ÉLETRAJZ

Der Lebenslauf ist online nicht verfügbar.

MENTALITÁSTÖRTÉNET

Lea-Katharina Steller

Mi a magyar?

Szemináriumdolgozat

ELTE, 2016. őszi félév

I. Eckhardt Sándor: A magyarság külföldi arcképe

1. Bevezető

2. Magyarságképek

2.1. Szittyakép

2.2. Hunkép

2.3. Avarkép

2.4. Cigánykép

3. Példamutatás

3.1. Szentségi életben

3.2. Harcmodorban

4. Viszonyulások a legújabb korban

4.1. Magyargyűlölet a politikában és a mindennapokban

4.2. Rokonszenv a zenében és az irodalomban

5. Összefoglalás: két sematikus kép

5.1. Pozitív

5.2. Negatív

1. Bevezető

Eckhardt Sándor, a főleg francia–magyar kultúrkapcsolatok történetével foglalkozó irodalomtörténész 1939-ben megjelent tanulmányában, amelyet Szekfű Gyula történész, egyetemi tanár személyes kérésére írt, azt vizsgálta, hogyan vélekedtek a magyarokról Európában. A történelmi adatok feldolgozásán túl középkori krónikák szövegeire és a hazánkban inkább ismertebb német irodalmi művek magyarságképére támaszkodott munkájában.

Elsőként megállapította, hogy egy másik nép jellemzésekor kétféle kép alakulhat ki arról: egy kedvező, tanító célzatú, amely a jellemző népet buzdítja a másik jó példájával, valamint egy, a jellemzett népre nézve kedvezőtlen kép, azért, hogy ezzel is erősítse a jellemző nép öntudatát és növelje önértékelését.

Eckhardt Sándor kitért arra a sajátos európai szemléletre is, amely még az ókorban gyökerezik, s mely szerint „a népek jelleme az égövtől függ; a mérsékelt ég alatt élő népek a legműveltebbek. Ezzel szemben minél északabbra megyünk, az Oceanus felé, annál hidegebb az éghajlat, annál vadabbak és harciasabbak az emberek."[1]

2. Magyarságképek

2.1. Szittyakép

Sorozatos rémségekkel, pl. a kannibalizmussal is összekötötte az ókori hagyomány a *Scythiá*nak nevezett eurázsiai (azaz „északabbi", „keletebbi") puszta lovas nomádnépeinek életformáját. A francia nyelvészek[2], történészek[3] körében a II. világháború előtt még állandó közhelyként élt ennek az emberevő tradíciónak érdekes, de téves, minden nyelvészeti alapot nélkülöző „újkori lecsapódása: 1823-ban egy Walckenaer nevű francia író találta ki azt, hogy a francia mesékben előforduló emberevő szörny, az *ogre*... a magyar pusztítások emlékeképpen rögződött meg a francia nyelvben és a magyarok ófrancia nevéből (*Hongre*) alakult"[4] ki.

[1] In: SZEKFŰ Gyula (szerk.): *Mi a magyar?* Budapest, Magyar Szemle Társaság, 1939. pp.87-88 (online pdf változatban)
[2] Pl. „Dauzat legújabb etimológiai szótárában" – ahogy Eckhardt utal rá (I.m. p.91)
[3] Pl. „Seignobos hírhedt könyvében, *A francia nemzet őszinte történetében*" – ahogy Eckhardt utal rá. (U.o.)
[4] U.o.

2.2. Hunkép

Számos középkori történetíró, főleg a késő ókori, ezért a középkorban még jól ismert Ammianus Marcellinusra hagyatkozva származtatja Attila hunjaitól a magyarokat. Kifejezetten gyűlöletes, vadállatias képet festenek le a népről. Eckhardt hivatkozik még arra az olasz hagyományra, mely az Észak-Itáliát „pusztító" Attilával foglalkozik, s mely „a szárazföldről menekülő velenceiek városalapítását is a barbár hódító pusztításaihoz fűzi"[5].

2.3. Avarkép

Az avar-, a hun- és a magyar-kép *gent aversek*ént, azaz ördögi fajzatként keveredik a szentként tisztelt Roland lovag énekében. Mint ismeretes, az Avar Birodalom 568-tól a IX. század elejéig állt fenn a Kárpát-medencében, míg Nagy Károly Krum bolgár kánnal szövetkezve meg nem hódította. Ez sértette Nagy Károly császár önbizalmát, ezért amikor rokona, a frank gróf, Roland a hispániai hadjáratban elesett, személyét Einhard, Nagy Károly krónikása példaképként használta fel a középkori világrend szellemi és önbizalom-erősítésére – a mindenkori pogányok (szaracénok, avarok stb.) ellen.

2.4. Cigánykép

A magyarokról kialakult cigányképet a 4.2.1.-es pontban tárgyalom, a tanulmány logikai felépítése miatt.

3. Példamutatás

3.1. Szentségi életben

Érdekesség, hogy a tőlünk nyugatabbra lévő európaiak magyarságszemléletéből teljesen kiesett Magyarország keresztény középkora. Egyes személyek tisztelete azonban – Roland lovagéhoz hasonlóan –a középkori emberi ideálként testesült meg: a hűbérurát vagy az Istent szeretettel szolgáló harcos lovag vagy alázatos úrhölgy. Így fűzték a magyarsághoz pl. a pannóniai születésű Szent Mártont[6], Szent István királyt és Árpád-házi Szent Erzsébetet. Külön

[5] I.m. p.92

[6] Ez a fajta megközelítés ma is teljesen természetes Nyugaton. Voltam Bécsben egy tudományos konferencián, ahol egy jeles történelmi személyiség 1888-as szlovákiai utazását, és a „fővárosbeli" (azaz pozsonyi) tartóz-

irodalomtörténeti érdekesség a békeszerető jó király Etzel (Attila), az Elbától a Rajnáig terjedő birodalom ura, aki mind keresztényt, mind pogányt egyaránt beenged udvarába. Ez a „határozottan jóindulatú ábrázolás tükrözi vissza azt a viszonyt, mely a magyar királyi udvart a német énekesekkel összekötötte"[7].

A szentéletű személyi példák azonban csak kivételek, pontosan azért, hogy még jobban kiemeljék, mennyire elmaradott és vad a terület és a nép. A középkorból ránk hagyományozott összetett kép szerint „a magyar vérszomjas, zavargó, gyáva, szerződésszegő, alattomos harcmodora van, harchoz – értsd: a szabályszerűhöz – nem ért. Műveletlensége miatt vadállatokhoz hasonlítgatják"[8].

3.2. Harcmodorban

Összegezve Eckhardt Sándor tanulmányát, a magyar harcmodortól előbb féltek, majd lassan tisztelni kezdték – legalábbis irodalmi téren.[9]

„A németek, kiknek gyakran kellett összemérniök fegyverei két az Árpádkori magyarokkal, olykor nem titkolják ijedelemmel vegyes idegenkedésüket a csatákban félelmetes magyaroktól. Albert osztrák herceg 1291-ben azt írja róluk, hogy olyanok, mint a hidra: egy levágott fej helyébe harminc nő. Belül gonosz indulatnak, ravaszság fűti őket és az ember keze közül úgy csúsznak ki, mint a sima kígyó és a vereség után még nagyobb számban támadnak fel, mint azelőtt, a mocsarakból úgy bukkannak fel, mint a békák... De mikor a török a keresztény Európát fenyegetni kezdi, a magyarok harciasságából, mely addig csak a barbárság szinonimája volt, egyszerre erény lett s a kegyetlen, vad magyarok a kereszténység nemes védőivé, Krisztus atlétáivá lépnek elő. Mikor III. Ulászló lengyel király, a későbbi magyar I. Ulászló Lengyelországgal együtt Magyarországot az igazi hit falának és pajzsának nevezi, bizonyára már elterjedt európai nézetet tolmácsol."[10]

Machiavelli is „jól foglalja össze a kor véleményét a magyarokról: lakosai fölötte harciasak lévén, mintegy bástya gyanánt szolgálnak... Gyakran nagy mozgalmak támadnak a tatároknál, miket a lengyelek és a magyarok föltartóztatnak. Gyakran büszkélkednek is vele, ha

kodását méltatták. Ez annyira természetes volt, hogy az előadót az ELTE Bölcsészkarának Történeti Intézete meg is hívta vendégelőadónak Budapestre – oda, ahol az első gimnáziumból kibuktatják azt a hetedikest, aki ilyet mond.

[7] I.m. p.97

[8] I.m. p.95

[9] A magyar harcmodor tisztelete csak az irodalomban és a szépművészetben alakult ki Nyugaton, s csak átmenetileg.

[10] I.m. p.99

az ő fegyvereik nem volnának, Itália és az Egyház már több ízben érezte volna a tatár hadak súlyát"[11].

A török harcok idején nemcsak Aeneas Sylvius von Caprara írja le „magánlevelében, hogy ha a magyarok vérüket nem ontanák, akkor a többi európai nemzeteknek kellene a vérüket adniok, hanem az egykorú német, francia és olasz források sem győzik magasztalni a magyar katonai erényeket. A horvát Georgievitz[12], ki magát *Peregrinus Hungarus*nak[13] nevezi, így kiált fel (1554): 'Melyik bátrabb nemzet mint a magyar?... Ki veti meg annyira a sebeket, ütéseket, verést és veszélyt, mint a magyar?'"[14]

Sajnos azonban a „magasztalásokba olykor sok szánalom is vegyül, amit Voltaire aztán *A magyár históriáról* elmélkedve így összegez: 'Valamennyi nép között... egy sem volt olyan szerencsétlen, mint a magyar, hiába alkotott benne a természet erős, szép, szellemes embereket'."[15]

4. Viszonyulások a legújabb korban

4.1. Magyargyűlölet a politikában és a mindennapokban

A barokk-korban német polgári hatásra jelentkezett egy új érzés: a magyargyűlölet, ami a magyarellenesség egyik különösen szélsőséges formája. Ezért a rombolt, csonkolt nemzetképért elsőként Thomas Lanß (Lansius[16]) tübingeni politikaprofesszor a felelős, aki Friedrich Achilles württembergi herceggel folytatott párbeszédes *Consultatio de principatu inter provincias Europae* c. munkájában (amelynek 1655-ös tübingeni kiadványát a Regensburgi Városi Könyvtárban olvastam) minden rosszat, "ami gyűlölet, félreismerés, neheztelés a honfoglalás óta, a magyarokra"[17] rázúdított. Ez a mű kitűnő táptalajra lelt aztán mind a Habsburg birodalomban, mind az autoritér német egyetemi rendszerben – és rohamosan terjedt.

A Rákóczi-szabadságharc alatt a bécsi udvar gerjesztette a szerbekben, horvátokban és szászokban az indulatokat, akik végig a Habsburg hatalom mellett álltak. „A vad, dölyfös ma-

[11] I.m. p.100
[12] Bartolomej Đurđević horvátul, németül pedig Bartholomäus Georgievič. Bővebben: AKSULU, Nurdan Melek: *Bartholomäus Georgievics Türkenschrift 'De Turcarum ritu et caeremomiis' (1544) und ihre beiden deutschen Übersetzungen von 1545. Ein Beitrag zur Geschichte des Türkenbildes in Europa.* Stuttgart, 2005. 266 p.
[13] Ezzel vitatkoznék. Apósom könyvtárában van egy az 1920-as évekből származó lenyomat, amely Melanchthon és Georgievitz munkáival foglalkozik, címe: CLEMEN, Otto: *Bartholomaeus Georgievitz peregrinus Hierosolytamus.* (!)
[14] In: SZEKFŰ Gyula (szerk.): *Mi a magyar?* Budapest, Magyar Szemle Társaság, 1939. pp.102-103 (online pdf változatban)
[15] I.m. p.103
[16] A Szekfű-kötetben sajnos sajtóhiba került a nevébe.
[17] I.m. p.103

gyar hol komikus figura, a bécsi vicc lapok állandó alakja, hol meg gonosz intrikus, amellett, hogy könnyelmű, tékozló, különben hódítóan szép külseje van."[18] A magyarság „minden kultúráját vagy a németektől, vagy a szlávoktól nyerte, mert a városi életre képtelen, csak faluján, birtokán vagy gőgös kastélyában érzi jól magát; igazi otthona a puszta, a kietlen terméketlenség és műveletlenség szimbóluma, harciassága nem erény, hanem a zsarnoki hajlamok és primitívség járuléka. Nemcsak dölyfös, hanem kétszínű, zsákmányoló fajta."[19]

„A törökpusztította magyar földre telepedő és kultúrát terjesztő szorgalmas, egészséges sváb paraszt kontrasztja a pipázó és állandóan részeg magyar"[20] urakkal, akik a „tótoktól még a puszta élet jogát is megtagadják"[21] afféle tipzáló felfogássá vált a „jövevény, rabló nomád magyar népről".

4.2. Rokonszenv a zenében és az irodalomban

Eckhardt kiemeli, hogy a nyugati szemlélettel ellentétben „ahol sem felvilágosodás, sem imperializmus, sem irredentizmus, sem az osztályelnyomatás érzése nem táplálja az emberek elfogultságát, mint a lengyeleknél... [ott] közhellyé vált a testvériség tudata... és a lengyel-magyar nemzeti karakter hasonlóságának érzése. I. Rákóczi György idejéből ismerjük már Wisniowiecki Jeremiás herceg nyilatkozatát, mely szerint 'nincs nép, mely a lengyelekkel szokásaira és természetére nézve annyira egyeznék, mint a magyar'."[22]

Vitába szállok Eckhardt Sándorral, aki szerint a „magyarság külföldi hírnevének fénykora a szabadságharc volt. Ennek megfelelően alakult a magyar ember képe is, nemes, rokonszenves vonások rakódtak rá: ez egyszer Európa legnagyobb része is úgy látta a magyart, mint maga a magyar nemzet." Hivatkozik Heine, Ibsen és Victor Hugo munkáira is; azonban állításával ezek ellenére sem értek egyet – gondoljunk csak a Habsburgok szította hungarofóbia iszonyataira a szabadságharc alatt! 1931-ben írta Jancsó Benedek *Erdély története* c. munkájában, hogy „a mongolok betörésétől és a XVI.-XVII. század harcaitól eltekintve, nem volt egyetlen olyan időszak sem, amelyben az elszabadult szenvedélyek az egész országban annyi rablást, gyújtogatást, és gyilkolást okoztak volna, mint"[23] 1848/49-ben.

[18] I.m. p.107
[19] I.m. p.108
[20] U.o.
[21] I.m. p.110
[22] I.m. pp.112-113
[23] JANCSÓ Benedek: *Erdély története*, Cluj-Kolozsvár, Minerva, 1931. p.213

Azzal viszont egyetértek, hogy a művészeti életben egy új korstílusnak, a romantikának kellett az illúzióvesztésével és a kiábrándultságával jönnie, hogy legalább ott változás következzék be. „Ami a magyar életben addig megvetésre méltó elmaradottságnak látszott, lelkes bámulókra"[24] talált. Nikolaus Lenau volt az a meghatározó osztrák biedermeier költő, aki felfedezte Magyarországot a világirodalom számára; alkotásai mélyen hatottak (a Nyugaton legújabban szlovákoknak mondott) Liszt Ferencre is. Lenau és Liszt hatására alakult ki Nyugaton a német és francia közönség képzeletében a magyarság újabb félreértelmezése: a cigánykép.

4.2.1. = 2.4. „Bohém" cigánykép

„Liszt téves elmélete szerint a magyar zene a cigányok sajátos terméke és a magyarok csak tőlük tanulták el dallamaikat és bár rapszódiáit, melyekben a cigányoktól hallott magyar dalokat írta át zongorára, 'Rapsodie hongroise'-oknak nevezte, könyvében a benne feldolgozott dallamkincset a cigányok sajátjának mondja...A külföldi ember [ezért] nem disztingvál és egybekapcsolja képzetében a magyart a cigánnyal, sőt elég gyakran a cigányok 'bohémien' elnevezésén keresztül a csehvel."[25]

Ez a kép egészen a XX. század közepéig élt a köztudatban, mivel a „magyar és a magyar rendezők segítségével előállított külföldi filmeken mindenütt ott találjuk a cigányozó vidéki magyar urat, aki olykor kikapja a hegedűt a prímás kezéből és maga húzza a nótát az osztrák grófnő fülébe elkeseredésében"[26].

5. Összefoglalás: két sematikus kép

5.1. Pozitív

„Az arc egyik oldala általában szimpatikus, bár kissé anakronisztikus csökevénynek tünteti fel a magyarságot: lóra nőtt és lovagias, nemes arcélű úri nép, mely örömét leli a harcban, mulatságban, cigányozásban; alapjábanvéve barbár ázsiai jövevény, vad hun-szittya őseire emlékeztet. A cigányok révén zenei tehetség híréhez jut és velük sokszor összekeveredik a külföldi ember szemében. A háttérben ott terjed el a „puszta", mint a magyar nép egyetlen tájformája, ahol igazán otthon van, a végtelen síkságon, vad ménesek között, átadva magát har-

[24] I.m. p.113
[25] I.m. p.118
[26] U.o.

cias múltba merengő érzelmeinek, hol lenge magyarban, hol meg zsinóros atillában a csárdában mulatva, bort nyakalva kivilágos kivirradtig. Ázsiai nomád ösztöne képtelenné teszi városéletre, városai, falvai olyanok, mint a nomád törzsek sátorai. Történeti múltjából a vad hun-szittya ős lebeg a köztudatban, kissé idegen test a nagy indogermán Európában, javára iratik azonban védőbástya-szerepe a keleti és egyéb veszedelmekkel szemben, mire harcias katonai erényei teszik alkalmassá."[27]

5.2. Negatív

Sokszor azonban politikai gyűlölet hatására a magyarság nem más, mint „*corps étranger l'Europe*[28]..., amely a keresztség olaja nélkül ma is csak sátorozó török nép volna a ´román Alpok´ és a Duna között"[29].

[27] I.m. p.130
[28] Magyarul: „idegen test Európában"
[29] U.o.

Lea-Katharina Steller

Mi a magyar?

Szekfű Gyula és Romsics Ignác által összeállított kötetek bevezetőinek összehasonlítása

Szemináriumdolgozat

ELTE, 2016. őszi félév

1. Bevezető

„Mi a magyar?" tették fel a szuggesztív kérdést az elmúlt két emberöltőben többször is, amelyre ezzel a címmel a teljesség igénye nélkül az alábbi kötetek, tanulmányok, cikkek keresték a választ:

- Illyés Gyula: Mi a magyar most? (In: Huszadik Század, 1934. december)
- József Attila (et al.): Mi a magyar most? Tanulmányok a magyar jelen legfontosabb kérdéseiről. Budapest, 1937. 192 p.
- Szekfű Gyula (szerk.): Mi a magyar? Budapest, Magyar Szemle Társaság, 1939. 558 p.
- Tiszamarti Antal: Pellengér. Mi a magyar? Budapest, 1940. 64 p.
- Palkó István (et al. szerk.): Mi a magyar most? Budapest, Gondolat et al., 1990, 214 p.
- Romsics Ignác (et al. szerk.): Mi a magyar? Budapest, Habsburg Történeti Int., 2005. 292 p.
- Grendel Lajos: Mi a magyar - ma? Haza - a mélyben? (In: Mészáros András szerk.: Emlékkönyv Turczel Lajos 90. születésnapjára. Dunaszerdahely, Lilium Aurum, 2007. pp.7-30)
- Sándor Iván (szerk.): Mi a magyar most? Budapest, 2011. 224 p.

Szemináriumdolgozatomban két kötetet választottam ki, hogy az előszóban megfogalmazott célkitűzéseiket összehasonlítsam: az egyik Szekfű Gyula 1939-es *Mi a magyar?* és a másik Romsics Ignác ugyanilyen címmel 2005-ben kiadott tanulmánygyűjteménye.

2. Szekfű Gyula előszava 1939-ből

Szekfű Gyula történész, egyetemi tanár hároméves tervezés után jelentette meg bizottságával *Mi a magyar?* c. kötetét. „Valami normafélének szántuk..., hogy öntudatossá tegye az emberekben magyarságukat és megóvja őket a tévelygésektől, az illúziótól, az ingoványba süllyedéstől"[1] – írta előszavában.

Ez a téma érthető módon mélyen gyökerezett az akkori „aktuális nemzeti érdeklődésben"[2], és hatalmas érdeklődést váltott ki. Mindenki hozzá akart szólni, ki akarta fejteni véleményét – így az ötletet felhasználva több mű is megjelent „a magyar jellem, a fajtakép, a nemzeteszme, a nép, a *mi a magyar?*, a *ki a magyar?*, a *mi volt a magyar?* és *mivé vált* vagy *lesz a magyar?*"[3] kérdéskörében – hol pesszimista, hol bizakodó szellemben.

Így kellett Szekfű professzor úr bizottságának egy komoly, nemzeti érdekből fakadó módszertani problémát megoldania: azaz „kijelölni a határvonalat, ... amelyen belől lehetséges objektív módszerrel és eszközökkel megközelíteni, megismerni a magyarság lényegét".[4] Ennek megoldásához először más népek (ön)jellemzését vizsgálták meg, és két tanulságot szűrtek le: egyrészt egy adott népről alkotott kép mögött mindig megéreztek „valamely aktuális érdeket, mitől távol esik az objektivitás és a humanizmus"[5] – másrészt pedig ezen munkák „a nemzeti jelleget egyetlenegy tulajdonságra redukálják, s ezt a tulajdonságot űzik, hajtják keresztül a nemzeti lét és történet minden zugán és fordulatján"[6]. Példának hozza Szekfű Salvador de Madariaga 1929-es *Ingleses, Franceses, Españoles* c. jellemrajzát, mely szerint „az angol a cselekvés, a francia a gondolat, a spanyol a szenvedély népe"[7]. Albert Erich Brinckmann német művészettörténész *Geist der Nationen: Italiener, Franzosen, Deutsche* c. 1938-as munkája pedig kizárólag saját szakterületéből indul ki, a valóságot nem kellőképpen visszatükrözve.

Tanulságként vonhatta le a magyar szerkesztőbizottság, „hogy egyetlen ember, legyen az kitűnő szakember, vagy a modern világ szellemiségének mégoly kiemelkedő alakja is, képtelen a nemzeti jellem összetett jelenségét pontosan, a valósághoz ragaszkodva leírni"[8]. Minden népnek, nemzetnek vannak nagyjai, de azok gondolataiból, írásaiból kizárólagosan nem lehet megragadni, karakterizálni a népet összetartó szellemet.

[1] Szekfű Gyula (szerk.): *Mi a magyar?* Budapest, Magyar Szemle Társaság, 1939. p.7
[2] I.m. p.8
[3] U.o.
[4] I.m. p.9
[5] U.o.
[6] I.m. p.10
[7] U.o.
[8] I.m. pp.10-11

Megoldásképpen ezért a szerkesztőbizottság úgy döntött, hogy a gondosan kiválasztott szerzők mindegyike marad saját szakterületén, s annak módszereit alkalmazza tanulmányában, Szekfű Gyula szerkesztői korlátozása nélkül. Az így kialakult nemzetkép több részletből tevődik össze, ahol a szerzők „egymástól eltérő eredményekre is juthatnak"[9].

Ebből a módszertanból született egy jellemző érdekesség: a „nemzetfogalomra vonatkozó terminológia változatossága: népet, nemzetet egyes szerzők váltakozva emlegetnek, s nép, nemzet, nemzetiség, nacionalizmus, nemzet és kultúrállam fogalmat egyáltalában nem definiálják"[10]. Ennek magyarázata abban rejlik, hogy a szakterületek képviselői között se hazai, se nemzetközi szinten nincsen ebben az időben egységes álláspont a fogalmak meghatározásában. Szükség volt azonban valami általános körvonalazásra; ehhez leginkább Csekey István *A magyar nemzetfogalom* (1938) és Joó Tibor *A magyar nemzeteszme* (1939) valamint Trócsányi György idevágó tanulmányait fogadták el.

3. Gerő András előszava 2005-ből

A *Mi a magyar?* Romsics Ignác és Szegedy-Maszák Mihály szerkesztésében 2005-ben megjelent budapesti kiadásához Gerő András írt *Előszót*. 2011-es fordítása[11] Moszkvában jelent meg *Венгерский гений* címmel, így elhatárolódva a többször említett 1939-es *Что есть венгерское?* címre fordított kiadványtól. Itt Nagy István írt új előszót *Предисловие* címmel, míg Gerő András sorai a tanulmányok között szerepelnek *Вступительное слово*, azaz az eredeti *Előszó* címmel. Szemináriumdolgozatomban azonban maradok a budapesti kötetnél, és Gerő András történész, a művet kiadó a Habsburg Történeti Intézet igazgatójának előszavát fogom röviden összefoglalni.[12]

Gerő András az 1939-es kötet rövid ismertetésével kezdi írását és rámutat az akkor használatos szellemtörténeti módszer elavultságára, amelynek „sajátos paradoxona, hogy a spiritualitás igényét akarja lefordítani a tárgyszerűség követelményeinek megfelelő tudományosságra. Valami olyanra keresi a választ, amire egyetlen diszciplína sem tud önmagában válaszolni. Valami olyasmit akar megérinteni és megfogni, amihez elengedhetetlen a spirituális tartalmú nyelv."[13]

---

[9] I.m. p.11
[10] I.m. p.12
[11] *Венгерский гений: венгры, как они видят себя, Венгрию, своё место в истории и современном мире*. Москва, Логос, 2011. 416 п.
[12] Sajnos az előszó nem állt rendelkezésemre a szakdolgozat írásakor nyomtatott formában, csak online a Rubicon honlapján, a http://www.rubicon.hu/megrendelheto/termek_cikkek/mi_a_magyar_eloszo/11/3/0 oldalon. Ezért a továbbiakban az idézeteknél nem tudok oldalszámra hivatkozni.
[13] I.m.

Természetesen az ország 1939-ben és 2005-ben teljesen más hazai és nemzetközi politikai légkörben élt; ez indokolta azt, hogy a XXI. század elején újra tudós igénnyel tegyék fel a *mi a magyar?* kérdést. Ezen különbségek közül Gerő egyrészt kiemeli a fenyegetettség, kiszolgáltatottság és személyes szabadságjogok valamint a veszélyérzet másságát, másrészt „hogy a szellemtörténeti megközelítés ma már – a maga teljességében – nem járható út. Ez egy nagyon fontos intellektuális elem, ... intellektuális kihívás. Egy szellemtörténeti indíttatású kérdésre ... nem szellemtörténeti választ"[14] szeretne kapni a ma magyarsága. Mivel ma „már más a nyelv, mások a csomópontok, más az intellektuális megközelítés közege"[15] a tudományokban és a művészetekben egyaránt.

Gerő Romsics Ignáccal és Szegedy-Maszák Mihállyal egyetértésben nem azonosítja Magyarországgal a magyarságot. „Ha úgy tetszik, ennek mélyebb okai vannak, nevezetesen: ... a 'magyar' mint fogalom, nem egyszerűen állami, állampolgári, hanem kulturális közösség. Az identitás és nem az államkeret tesz valakit magyarrá. Tehát... óhatatlan az identitáspolitikai tartalom dominanciája."[16]

Gerő „a válaszkeresésben egy másik, a mai viszonyoknak megfelelő, ámde az egykori kötet koncepciójának némileg ellentmondó"[17] szerkesztési elvet is kiemel: amely a korábbi, mely szerint a magyar „nem egyszerűen identitás, hanem közös történet is"[18] szemlélettel ellentétben a közös történetet többé nem a hagyomány és a tapasztalat, hanem kizárólag a tudomány látószögéből vizsgálja, mivel a „történet közössége hozhat létre az egyénen túlnyúló közös identitást"[19].

4. Összefoglalás

Gerő meglátásában „nem valószínű, hogy a Szekfű Gyula által szerkesztett kötet és a mostani – Romsics Ignác és Szegedy-Maszák Mihály által szerkesztett – könyv tartalmában, nyelvezetében, világképében összevethető. De ahogy Szekfű és szerzőtársai megkíséreltek valamit, úgy a mostaniak is megpróbálnak közelíteni valamihez, ami valószínűleg a maga teljességében megfoghatatlan."[20] Azonban van egy mozzanat, amely az egykori és a mostani kötetet összekapcsolja: „nyitott és minőségérzékeny vélemények közlésében gondolkodik", s beteljesíti célját, azaz elénk tárja, hogy „a magyar szellemi élet jeleseinek egy része mit gondol, illetve mit ír válaszul erre a kérdésre."[21]

[14] U.o.
[15] U.o.
[16] U.o.
[17] U.o.
[18] U.o.
[19-20] U.o. Megj.: pontosan erre utal az orosz nyelvű kiadás is.
[21] U.o.

Cél nélkül nincs európai szintű élet

KÖZÉP-EURÓPA ÉS A PÁNEURÓPA
a Nemzetközi Páneurópa Unió kongresszusa
1990 március 10-11-én Budapesten

A kongresszus helyszíne:
Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem
Budapest, IX. Dimitrov tér 8.

A kongresszus kezdete és vége:
1990 március 10-én szombaton 10-től március 11-én vasárnap 12.30-ig

A kongresszus hivatalos nyelve:
magyar, német, angol, francia

A kongresszus rendezői:
Habsburg Walburga (Nemzetközi Páneurópa Unió)
Reviczky Katalin (Magyar Páneurópa Egyesület)

A kongresszus programja:

MÁRCIUS 10. SZOMBAT:

10.00 - 10.30: Bevezető előadás a Nemzetközi Páneurópa Unióról és a páneurópa mozgalom történelmi szerepéről
10.30 - 12.30: Előadások az alábbi témakörökben: "A Páneurópa Unió és Közép-Európa" valamint az "Új páneurópa szervezetek vezetőinek beszélgetése a történelmi hagyományokkal rendelkező nyugateurópai szervezetek képviselőivel az aktuális feladatokról"
Szünet
14.30 - 17.30: Európai Gazdasági Közösség és Közép-Európa: vita a jövendő össz-Európa politikai és gazdasági struktúráiról
18.00-tól: az Egyetem aulájában nyilvános előadás "Magyarország útja Európába" címmel. Előadók: Dr. Habsburg Ottó (a Páneurópa Unió nemzetközi elnöke; az Európa Parlament Magyar Delegációjának elnöke); Lord Henry Plumb (az Európa Parlament volt elnöke); Siegbert Alber (az Európa Parlament társelnöke)

MÁRCIUS 11. VASÁRNAP:

9.00-től: Mise az Egyetemi templomban Mayer püspök úrral
10.00 - 12.00: Vitafórum a Magyar Demokrata Fórum, a Kereszténydemokrata Néppárt és a Kisgazda Párt vezetőinek részvételével és Dr. Habsburg Ottó elnökletével
12.00 - 12.30: Dr. Habsburg Ottó összefoglalója a kongresszusról

---

VIRÁGHALMY LEA

Cél nélkül nincs európai szintű élet
6. számú hozzászólás a jövendő össz-Európa politikai és gazdasági struktúráiról való vitához

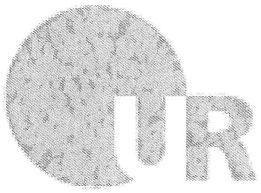
Tisztelt Hölgyeim és Uraim!

Virághalmy Lea vagyok, negyedéves bölcsészhallgató az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. Az egyesült Európára nagyszüleinknek igénye van, szüleinknek szükségük, nekünk pedig létkérdés. Nagyon egyszerű példával illusztrálom: családunkban ki hogyan látta meg először az Adriai-tengert. Nagyapámnak a világ legtermészetesebb dolga volt, hogy gyerekként forró nyári hétvégéken leutazott egy-egy napra a tengerhez fürödni, s ezt nemcsak a monarchiában tette, hanem Trianon után is. Édesapám harminc éves elmúlt, mikor először láthatta a tengert. Nekem ez hat éves koromban sikerült. Óriási élmény volt, de élesebben emlékszem a hosszú engedélyeztetési és valutakiváltási procedúrára, s arra, hogy az iskola igazgatójánál személyesen kellett bevallanom, hova utazom és miért. Ez volt a nyugati út. Felvidék és Erdély szép tájait a magyarországiak rokoni látogatások során többé-kevésbé megismerték, Kárpátalja azonban egy igazi kirándulásra még ma is megközelíthetetlen. Ehhez társul, hogy Magyarországon a kilátástalanságba belefásult emberek zömének nem adatott meg a lehetőség más emberek, más országok megismerésére. Így lehetséges az, hogy a XX. század végén Európában nemzetiségeket uszítanak egymásra. Ha az ember a másik szemében csak egy sváb, tót, zsidó vagy magyar, akkor egy ilyen környezetben újra egy sérült generáció fog felnőni. Túl kell lépnünk azon, hogy a másik országból pénztelenségünk miatt csakis annak olcsóbb kirakatait lássuk. Ezért feltétlenül emelni kell életszínvonalunkat. Ez nagyon nehéz lesz, de minél hamarább meg kell tennünk, hogy körbenézve legyen összehasonlítási alapunk. Minél előbb meg kell adni az igénnyel együtt a lehetőséget arra, hogy mindenki oda menjen, sőt ott éljen, olyan környezetben, ahol neki jólesik. A németek, ukránok, magyarok, lengyelek és maga az emberiség bebizonyította már a történelem folyamán, hogy ha

célt lát maga előtt, akkor tud igazán dolgozni, alkotni. Különben az emberek, a nemzetek széthúzva, szétforgácsolódva belerokkannak az idegőrlő robotba testileg és lelkileg egyaránt.

Elnézést kérek, amiért ezen a tudományos kongresszuson ennyire szubjektív voltam. Ennek az az oka, hogy szeretném, ha a leendő gyermekeim majd a két magyarországi tanári fizetésből kézhez kapott zsebpénzzel fizetve megnézhetnék Grazot, Lőcsét, Mannheimet, Dicsőszentmártont, Munkácsot vagy Vilniust, de magát Párizst is.

Köszönöm a figyelmet.



Universität Regensburg

Lojalitás és identitás – kereszttűzben a magyar társadalom. Problémafelvetés kívülről (= Loyalität und Identität - die ungarische Gesellschaft im Kreuzfeuer)

Steller, Lea-Katharina (2011) *Lojalitás és identitás – kereszttűzben a magyar társadalom. Problémafelvetés kívülről (= Loyalität und Identität - die ungarische Gesellschaft im Kreuzfeuer).* In: Kresznerics Ferenc Könyvtár rendezvényei, 11.03.2011, Celldömölk. (Unveröffentlicht)

Im Publikationsserver gibt es leider keinen Volltext zu diesem Eintrag.

Zusammenfassung

Die Märzrevolution hatte im Königreich Ungarn mit Revolten der Bevölkerung gegen die österreichische Herrschaft begonnen und entwickelte sich zu einem Unabhängigkeitskrieg. Die Verfasserin sucht Paralellen zum heutigen Geschehen in Ungarn und analysiert die traditionelle ungarische Verbundenheit und deren Ausdruck im Verhalten gegenüber Anderen - wie z.B. gegenüber der Europäischen Union. (Ungarnsprachiger Aufsatz)

Lea-Katharina Steller: Lojalitás és identitás – kereszttűzben a német társadalom
In: „E fiúkért valaki felelős!" (NPM „Bátorság az etikához XIII." konferencia) Budapest,
2011. február 18-20

Dr. Lea-Katharina Steller
(szül. Virághalmy Lea)

Lojalitás és identitás – kereszttűzben a német társadalom
(Problémafelvetés alulnézetből)

Tisztelettel és szeretettel köszöntöm első referensként a "Bátorság az etikához" c. nemzetközi konferenciasorozat "E fiúkért valaki felelős!" c. rendezvény második napján egybegyűlt tudós hallgatóságot: az általános emberi normák elértéktelenedése miatt szavukat felemelő tanárokat és az akarás reménytelenségének csapdáját felismerő szülőket. Egyben elnézést kell kérnem az auditóriumtól, hogy kislányom fertőző betegsége miatt személyesen most nem tudtam megjelenni. Írásbeli beszámolóm előadását az idő rövidsége ellenére unokatestvérem, Virághalmy Judit vállalta készségesen; köszönettel tartozom neki ezért.

Szekciómunkánk alapkérdése a "közösség" és a "felelősség" viszonya, vagyis az a paradoxon, hogy az ember egyszerre individuum és kollektív lény. A személyes boldogságra hivatott ember képes önmagát irányítani és döntéseket hozni, miközben ezen képessége öntudatot, önismeretet és következménylátást tételez fel. Feladata annak felismerése és elfogadása, hogy szabadsága viszonylagos – azaz nem alkothat természeti és erkölcsi törvényeket. Ez feszültséget okoz, amely a szeretetben oldódik fel: a személy azon szabad, felelősséggel hozott döntésében, hogy saját boldogságát mások boldogságának megvalósulásával érhesse el. A modern szövetségi német társadalom azonban a szabadságot "nyugati adottságnak", öröklött "nyugati hagyománynak" tekinti, s általánosságban fel sem merül, hogy azt mindenkinek személyesen, küzdelemmel gyakorolva kellene megtanulnia, megteremtenie.

"Lojalitás és identitás – kereszttűzben a német társadalom: problémafelvetés alulnézetből" c. referátumom egy vallomással kezdem. Kettős, német-magyar állampolgár vagyok: Magyarországot hazámnak tekintem, Német- (pontosabban Bajor)országot pedig otthonomnak. Távol áll tőlem, sőt minden formában élesen elítélem azokat az embereket, akik vagy téma híján vagy karrierizmusból, szenzációhajhász módon hazájukat, otthonukat külföldön sárral dobálják és gúny tárgyává teszik. A németországi tények, amikre majd itt rámutatok, nem szívderítőek, de többé-kevésbé ismeretesek Magyarországon. Elemzésük viszont mind Né-

metországban, mind pedig a Bajor Szabad Államban ha nem is tör tabut, de mindenféleképpen egy karrierjére igen odafigyelő értelmiségi számára kényes, kínosan került terület. Egy megfontolt, remélhetőleg már érett Magyarország azonban sokat tanulhat azokból a folyamatokból, amelyek az évtizedeken keresztül többségi konzervatív keresztény kormányzású Bajorországot formálták.

A tankönyvízű mondatok mögött, mely szerint a náci Németország kapitulációjával a győztes szövetséges hatalmak, Anglia, Franciaország, Szovjetunió és az Egyesült Államok megszállás alá kell vonta, majd az egyes német tartományok eredeti határait követve zónákra osztotta Németországot, sok minden rejlik. Vegyünk egy példát: a tömegtájékoztatást. A különböző megszállási övezetekben más-más állami tradíciókra épülő médiahálózat alakult ki, teljességgel szakítva a korábbi német fejlődési iránnyal; ezt az orosz, francia, amerikai és angol szájíz szerint kidolgozott idealizált társadalmi modellképet sulykolták aztán évtizedeken át a különféle médiumok. Az agymosás és a szegénység miatt 1953-ban fellázadt keletnémetek története híres; de az amerikaiak elleni bajor szellemi szembeszegülés nem ismert Magyarországon. A lebombázott München romokon tengődő polgárságát rendkívül megrázta a 20. század egyik legjelentősebb és a háború után betiltott karmesterének, Wilhelm Furtwänglernek sorsa – éppen érthetetlensége miatt. Környékünk vidéki bajorságát hasonlóan felfoghatatlan csapás érte: a helyi emlékezet szerint egy katonai parancs alapján ugyanis máig tisztázatlan számú és összetételű katolikus civil lakosság pusztult el, mert házaikban a felakasztott korpusz-kereszt alá faragott halálfejet egy amerikai tiszt SS-jelvényként értelmezte. Az irracionalitástól elkeseredett bajorok bezárkóztak saját világukba, amelybe csak több évtizedes hűséges együttélés után engedték be lassan azt a több millió – bajorul eleinte krumplibogárnak nevezett – menekültet, akik Kelet-Poroszországból, Sziléziából és szudétanémet területekről érkeztek gyalog. Az ellenállás az egyetlen nagy, bajor alapítású néppártra való szavazásban és minden "nem-bajor" elvetésében rajzolódott ki az élet összes területén. Ez a "csakazértis" bajor nyakasság nyilvánult meg az 1972-es müncheni olimpia és az 1980-as Oktoberfest határozott folytatásában. Míg egyes slágerek közkedveltek voltak a francia zónabeli Südwestfunk frekvenciáin, addig szövegük miatt a Bayerischer Rundfunk egyáltalán nem játszotta őket. A müncheni televízióban az első homoszexuális férficsók csak az egyesítés után csattanhatott el, s az ezt követő bajor tömegfelháborodás azt a volt angol és francia zónabeli viccet szülte, hogy Németország újjáegyesítése elsősorban a bajorokkal kell, hogy megtörténjék.

A felosztottság 20. századi négy évtizede még tovább mélyítette a korábbi német államok 1871-es – mondhatjuk nyugodtan jelképes – egyesítésével létrejött nemzetállam belső repedéseit. Egy valaha protestáns, mára ateista hannoveri és egy konzervatív passaui bajor katolikus életmódja, képzettársítása, iskolarendszere, erkölcsi elvárása között elképzelhetetlenül nagy a különbség. A paternalista és patrióta keletbajor vidékünkön az ellenállás változatlanul tapasztalható a "Nyugattal" és új jelenségként a "Nagyvárossal" szemben, amely a bajor vidéki gazdálkodóréteg számára a káros világtendenciákkal szembeni gyökértelen védtelenség színhelyévé vált – egyszerre párhuzamot és ellentétet mutatva a magyar népi-urbánus vitával.

Az embernek, mint individuumnak, aki természeténél fogva veszélyeztetett, alapvető szüksége van szolidaritást nyújtó közösségre, mint pl. a család, rokonság – és a nemzet, azaz a közös történelmi tudat, kultúra és az utódainkért közösen vállalt felelősség. A filozófia már bebizonyította, hogy nincsen egészséges közösségszerveződés nemzeti lét nélkül, az ahhoz való tartozás meghatározza a lét fő kérdéseit, tehát a múlt tradícióival, a jelen szeretetből fakadó áldozatvállalásával és a jövő hitével való azonosulást. De hol van ez a mai Németországban, amely múltját eltörölve azzal semmiféle párhuzamot nem tűr és nemzeti jelképeivel nem tud mit kezdeni? 2003-ban az alábbi megdöbbentő, viccen kívüli beszélgetést folytattam elismert müncheni bölcsész egyetemi oktatókkal (idézem):

"– Megszállt ország vagyunk…

– Na de ki által?

– Hát a németek által!

– Hm. És miért nem zavarják el őket?

– Nem lehet. Mi nem vagyunk olyan erősek, mint a magyarok… Ezért is vagyunk olyan szegények."

2003-ban ezen még mosolyogtam, de a pénzügyi válság során már érezni lehetett, hogy kegyetlen nehézségek várnak az amerikai érdekeltségekkel teli Bajorországra. Mint ismeretes, Magyarország 2008 októberében több, mint 20 milliárd euró hitelt vett fel a Nemzetközi Valutaalaptól. Bajoroszág majdnem teljes önkormányzati vagyonát kezelő tartományi bankjának, a Bayern LB-nek megmentéséért a Szövetség először 10, majd további 15 milliárd euróval kezeskedett. Magyarországon az államháztartás nettó tartozása 2009 végén (az ecoline közlésében) 54,5 milliárd, Bajorországban pedig 28,9 milliárd euró volt. Igen, baj van Bajorországban is, ezt mindenki érzi. De van egy hagyomány német területeken, ami még a harmincéves-háborúra nyúlik vissza: az állandó vészhelyzet-gyakorlatok. Ezt akkor tanultam

meg, amikor 2005 nyarán árvíz fenyegette a környékünket; mire az Alpokból lezúduló kiszámíthatalan tetőzés órákon belül elért minket, addigra már mindenki tudta a dolgát.

A mostani gazdasági helyzetben is így van: egy elképzelés körvonalazódik a háttérben. Nézzük meg, hogyan nézhet ki ez a lehetséges "vészterv"! Németország és Bajorország háború utáni újjáépítésében a keleti kitelepítettek és menekültek erejükön felül vettek részt, éppen integrálódásuk és elvesztett társadalmi státuszuk visszaszerzése érdekében. A hatvanas, hetvenes évek munkaerőhiányos időszakában a jóléti NSZK egyszerű vendégmunkásokat hívott Dél-Európából, s beilleszkedésüket ideológiai okokból sem szorgalmazta. Az egyesítés után a nyugati tartományok szabályosan lefölözték az NDK (sokszor világszínvonalú) szakember-állományát, akik szívük mélyén titkolt vágyukat valósították meg azzal, hogy évekig agyondolgozták magukat alacsonyabb beosztásban, egy bajorországi végleges letelepülés és családalapítás reményében. Összefoglalva: a nyugatnémetek három hullámban kaptak munkaterületükön kiemelkedően dolgozó olcsó munkaerőt, s most, 15-20 év után ismét szükségük van kedvező áron kitűnő alkalmazottakra. Igen, de honnan? Kik azok, akik még tudnak és akarnak is dolgozni? Egy tehetséges indiai, kínai, koreai angol nyelvtudásával amerikai cégekhez megy, a kelet-középeurópai orvosok Svédországot és Nagy-Britanniát keresik fel. A német luxusfogyasztási-iparban és a turizmusban érződik már a válság hatása, a márkamánián felnőtt német fiatalság ("lecsúszottságát" titkolandó) drága autóját, öltönyét, karóráját, sőt cipőjét, táskáját is alkalmakra bérli – s ha ezt nem teszi, "leírják", mint vesztest. Még egyelőre különösebb erőfeszítés nélkül élhetik megszokott életmenetüket hitelből, amire – úgy érzik – minden kötelesség és felelősségvállalás nélkül joguk van. Az ötven év feletti korosztályok azonban szabályos pánikban vannak – különösen a 70-es éveikben járók, akik elkezdték a túlélési tartalékok gyűjtését a korábbi luxusutazások helyett.

Kevés a gyerek, sok az ápolásra szoruló idős, valamint a képzetlen és nem integrálódott munkanélküli: szaknyelven szólva kevés aktív és sok eltartandó inaktív jellemzi a német demográfiai hanyatlást. Honnan lehet újabb jó munkaerőhöz jutni – égető a kérdés. A vészhelyzetek kivédésére kidolgozott gyakorlatokhoz szokott Németországban a háttérben nyilvánvalóan igen heves viták zajlanak, javaslatok születnek és vetődnek el. Ezekből csak egy került nyilvánosságra, a német szövetségi bank elnökségi tagjának, a jó humorú berlini szociáldemokrata Thilo Sarrazinnak "Németország felszámolja magát" c. könyve. Ennek alapállása: neveljük és oktassuk fiatalságunkat úgy, hogy alkalmas legyen feladatok ellátására, sőt munka végzésére is. Könyvében, amely az elsők között áll a sikerlistán, statisztikai mutatókat

elemezve arra a következtetésre jut, hogy ez azért lesz igen nehéz, mert a németországi társadalom egyre butább. Okát ennek abban látja, hogy a többségében muzulmán bevándorlók anyagi megfontolásból nem illeszkednek be az európai keresztény társadalomba. Ha egy képzetlen, európai kultúrát gyerekeinek átadni nem képes, szociális segélyből élő, németül nem, vagy csak gyengén beszélő muzulmán házaspár a 6-8 gyerekével az azok után kapott állami juttatásból él, akkor a leendő munkanélküli gyerekeik a jövőben további szociális segélyre hivatott gyerekeket fognak szülni. Ezek az emberek, mivel Sarrazin szerint műveletlenek, buták és nincsen akaraterejük, nemcsak mentalitásukat, hanem alacsony intelicencia-szintjüket is tovább fogják gyerekeiknek örökíteni – azok meg még tovább, míg száz év múlva Németország tönkre nem megy. Az a Németország – emeli ki Sarrazin –, amelyik száz évvel ezelőtt viszont a világ tudományos, kulturális élvonalában állt, mintául szolgálva Európának.

Sajnos nem lehet nem észrevenni olyan párhuzamokat a könyvben, amelyek az 1970-es évek végéig űzött nyugat-európai ún. "nemesítő eljárásokra" vonatkoznak. Ez más néven az eugenetika, amelynek képviselői úgy vélték, hogy bizonyos genetikai adottságok okozzák a negatív jellembeli tulajdonságokat (az alkoholizmust, drogfüggőséget és az elmebetegségeket). Szerintük érdemtelenek utódok nemzésére azok, akik bármilyen "negatív gént" hordoznak. Megoldás erre a kényszersterilizáció volt, amelyet Svédországban, Svájcban (ott 1982-ben volt az utolsó eset), valamint Ausztráliában, Amerikában és Nagy-Britanniában engedélyeztek és űztek.

Sarrazin 2010 nyarán megjelent könyve nyomán Bajorországban nem kezdődött társadalmi párbeszéd, mégis változás történt. Rövidesen továbbképzésre mentek kislányom óvónői, keresztgyerekeim tanárai, valamint a munkahelyemhez közel álló egyetemen bizonyos fokú fordulat következett be. Vizsgáljuk meg ezt lépésről lépésre! Az egésznapos óvodánk, amely nagy kincs, mert mintegy 50 km-es körzetben az egyetlen, tavaly szeptembertől hirtelen megváltozott összetételében. Megtudtuk, hogy az óvoda integrációs feladatokat vett át, s a megye ingyen állja a szociálisan rászoruló bevándorló gyerekek óvodáztatását "kötelező iskolaelőkészítő-nyelvoktatás" címén. A reformkörülmények velünk együtt a német szülők többségét arra késztette, hogy inkább viseljék egy másik, de félnapos óvoda hátrányait a munkahelyükön. A keresztfiam okos, de anyás, visszahúzódó hétéves kisfiú. Az iskola rögtön átirányította gyógypedagógiai felzárkóztatásra; indoklásul azt közölték a döbbent szülőkkel, hogy így a fiú védett környezetben nyer egy-két évet, és lelkileg, testileg megerősödve nagyobb

esélye lesz majd a többi tízéves között gimnáziumba jutni. Egy tízéves rokonkislány azért került a közeli reáliskolába, mert szép vörös hajával és szeplőivel nem garantált a biztonsága az áhított gimnáziumba menő iskolabuszon. Egy, a gimnazisták körében elvégzett felmérés szerint a 11-éves fiúk 1%-a volt már négyszer vagy többször merevrészeg, a 13 évesek körében mindez a fiúknál 3, a lányoknál 1%, a 15 éveseknél pedig a fiúknál 20, a lányoknál 16%. Az ivászat szinte rendszeres és mindennapos a gimnáziumokban, a reál- és szakmunkásképző iskolákban azért nem ennyire rossz az arány.

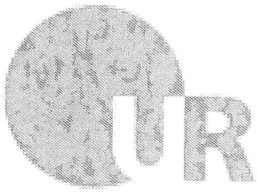
Oka ennek a Magyarországon soha nem említett ún. "német rendi tagozódás". Az angol "class" nem képes kifejezni azt, ami a német "Stand" mögött áll. Ez nagyjából a társadalmi rang, osztály és kaszt keveréke, s mélyebben gyökerezik a német és bajor társadalomban, mint az angliai osztálykülönbségek. Mondok rá egy példát. Magyarországon ha valaki egyszer ledoktorál, akkor utána ő Dr. XY lesz, akkor is, ha netán anyagi megfontolásból nem marad tudományos területen. Bajorországban egy doktori cím megszerzése főként olyan anyagi hátteret feltételez, ami évekre előre megfelelő életnívót biztosít, valamint olyan ismerettségi- és kapcsolatkört, ami a jövőben majd hozzáillő munkakört tesz lehetővé. Ezt követően némi tehetséggel már védhető a témavezető, mint rettegett autoritás irányításával megírt disszertáció. Ha azonban a kapcsolatkör meglazul, a bank nem hitelez többé, vagy valami olyan jön közbe, ami miatt nem megfelelő az infrastruktúra (autó, lakás, lakcím árfekvési besorolása stb.), akkor nem használhatja az ember az íratlan tagozódási törvények miatt a doktori vagy nemesi címét, mert "bukott emberként" nem érdemes rá. Egy gimnáziumi tanárnak nincsen szüksége tudományos fokozatra, ha netán van, azt többségében csak igazgatójának beleegyezésével viselheti, esetleges hitelvesztést kockáztatva.

A "rendbe" való betagozódás, ami egy egész életre kihat, az 8 és 12 éves kor között dől el. A hagyományos bajor hierarchia lépcsőin lévő családok gyerekei általában különösebb erőfeszítés nélkül jutnak szüleik "Stand"-jába; a probléma a bevándorlókkal és a nagyravágyó szülők agyonhajszolt és agresszivitásukat környezetükön levezető félalkoholista gyerekeivel van. Mivel a bevándorló (a keletnémetek is ide tartoznak többé-kevésbé) renden kívüli, ezért nem lehet ellenőrizni, hogy a gyerek de facto milyen (értelmiségi, munkás vagy tartósan munkanélküli) családból származik. Van egy általános családi háttere, ami eddig legalábbis iránymutató volt – ez viszont 2010 őszétől teljességgel tárgytalanná vált. Egy nem "echte bajor" gyerek a mi keletbajor vidékünkön olyan potenciális leendő munkavállaló-jelölté vált, akinek pénzben kifejezhető értéke van a bajor bankok számára, mint a leendő "gazdasági vészterv"

alkotóeleme. Nevelését és taníttatását az arra hivatott képzett bajor pedagógusok veszik át. Ebben az új rendszerben a szülő feleslegessé válik, ezért alulkorúsítják, így semmi joga nincsen észrevételt, javaslatot, sőt Isten őrizz, netán kifogást tenni, tiltakozni, mert ő csak egy átmeneti személy, akinek megőrzésre átadtak egy értéktárgyat. Ez a szemlélet – a volt szocialista blokkunk értelmiségi bevándorlóinak színvonalához képest csökkent nevelési és tanítási képességekkel rendelkező bajor óvodai és iskolai egységesítés – gyerekeink számára visszalépés. Álszent megoldásnak találom az erre most svájci mintára elindított ún. Secondo-képzést. Secondo pl. egy kint élő magyar házaspár kint született, német állampolgárságú gyereke, aki szülei hazájából, jelen esetünkben a budapesti Balassi-Intézetből tantárgykiegészítő oktatást kaphat ösztöndíj formájában. Sajnos azonban a képzési rendszert összehangoló és irányító bajor egyetemek nem rendelkeznek ehhez megfelelő személyi háttérrel, éppen mivel a meglévő, még friss anyaországbeli tapasztalatokkal rendelkező bevándorlóikat nem ismerik el. Eredménye a regensburgi frissen alapított Hungaricum szórólapján olvasott Dürrenmatt-idézet: "Európában két nehéz nyelv van, a magyar és a portugál, de a magyar olyan nehéz, hogy még a portugál sem érti meg."

Kislányom esti táncháza alatt leültem az előtérben várakozó bajor édesanyák közé, és egyszerűen kifakadtam. Hogy lehet egy gazdag, egyetemi rendszerére és tudományára oly büszke Bajoroszág ennyire buta és képzetlen? S ha ez így van, akkor mitől olyan elismert és gazdag? Ha valamit kérdezek, mert szükségem van rá, akkor mért nem tud itt senki sem válaszolni? – Az egyik nagymama, a falu nagygazdaasszonya odajött hozzám, s megállt előttem. Csöndesen figyelték a többiek. "Az országunkban 12,5 millió lakos van, de ebből csak 6,4 millió bajor. Mi az ősi határőrök leszármazottjai vagyunk, évszázadok óta megaláznak és vernek minket. A nyelvünk haldoklik, szokásaink pusztulnak, bajor identitásunkért kinevetnek és lenéznek minket, egy őrült pedig tisztára akarta mosni a vérünket. Mint a hentes a tehénből, úgy vágtunk le óvodáinkból, iskoláinkból, egyetemeinkből részeket, globalizált koncnak azért, hogy a többi megmaradhasson nekünk. S hogy miért nem válaszolunk? Azért, mert némán irigyeljük azokat, akiknek még véleménye van, azt ki merik mondani, s elég bátrak ahhoz, hogy kérdezzenek, elviselve a nem ismerés kudarcát. A mi lojalitásunk az nem más, mint hűség a saját múltunkhoz, a saját közösségünkhöz. Treu der Heimat – Treu dem guten alten Brauch!"

A faluházban beálló csöndet csak a kis cipők ütemes dobbanása, s a bőrnadrágokon csattanó kis tenyerek zaja törte meg...



Universität Regensburg

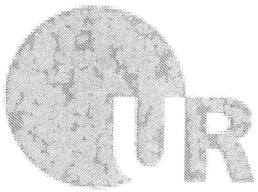
Nyelvi-, orientációs-, országismereti és integrációs német kurzus: tudományos beszámoló (= Hintergrundbericht über die Teilnahme an einem deutschen Sprach-, Orientierungs-, Landeskunde- und Integrationskurs)

Steller, Lea-Katharina (2006) *Nyelvi-, orientációs-, országismereti és integrációs német kurzus: tudományos beszámoló (= Hintergrundbericht über die Teilnahme an einem deutschen Sprach-, Orientierungs-, Landeskunde- und Integrationskurs).* In: Workshop III.: a Szudétanémet Tudományos Gyűjtemény éves közgyűlése - 2006, 16.04.2006, München. (Unveröffentlicht)

Im Publikationsserver gibt es leider keinen Volltext zu diesem Eintrag.

Zusammenfassung

Der Integrationskurs bestand aus einem Basis- und Aufbausprachkurs sowie einem Orientierungskurs. Im Sprachkurs lernten die internationale Gruppe alltägliche Situationen sprachlich zu meistern, Formulare auszufüllen usw. Im Orientierungskurs wurde nicht nur die deutsche Geschichte, Kultur, Rechtsordnung und Werte thematisiert, sondern auch die Rechte und Pflichten eines Migranten in Deutschland behandelt. Dieser von der deutschen Bundesregierung eingeführte Integrationskurs soll den Migranten ermöglichen, in der Lage sein, sich ohne die Hilfe anderer frei bewegen und Angelegenheiten im Alltag selbst bewältigen zu können. (Ungarnsprachiger Aufsatz)



Universität Regensburg

Anpassungsstörung oder Fremdenhass?

Steller, Lea-Katharina (2015) *Anpassungsstörung oder Fremdenhass?* In: Historische Migrationsforschung, 8.12.2015, Waldkraiburg. (Im Druck)

Im Publikationsserver gibt es leider keinen Volltext zu diesem Eintrag.

Zusammenfassung

Wo ist die Grenze zwischen einer normalen und einer krankhaften Reaktion? Nach traumatischen Erlebnissen kann man sehr verschiedene Symptome (Depression, Angst, Ärger, Verzweiflung und Rückzug) zeigen. Es kann auch zu Anpassungsstörungen kommen. Leider mehreren Beschwerden nach behandelt das Heckscher-Klinikum in Waldkraiburg auch die normale Reaktionen als Persönlichkeits-, Verhaltensstörungen oder neurotische Störungen, weil die Behandlungsleistungen auch voll von den Krankenkassen anerkannt und die Kosten dafür übernommen sind.

REFORMTANÁROK A MÚLTBAN

Universität Regensburg

Die deutschbaltische Schulleiterin und Reformpädagogin: Martha von Grot

Steller, Lea-Katharina (2015) *Die deutschbaltische Schulleiterin und Reformpädagogin: Martha von Grot.* In: Workshop XII.: a Közép-európai Német Kisebbségi Tudományos Gyűjtemény éves közgyűlése, 04.03.2015, Regensburg. (Unveröffentlicht)

Im Publikationsserver gibt es leider keinen Volltext zu diesem Eintrag.

Zusammenfassung

Am Ende des 19. Jahrhunderts absolvierte Martha von Grot (1867-1962) in Dorpat/Estland ihr Lehrerinnenseminar, mit dem sie sehr unzufrieden war, weil das Allerwichtigste ihrer Meinung nach, das selbständige Gehen des Arbeitsweges nicht lehrte. Wie sie später das autoritäre Schulsystem kritisierte: "Die Lehrer unterrichten Fächer - und nicht Schüler". Da für Martha von Grot die Frage der Bildung und Erziehung immer mehr zur Lebensfrage wurde, knüpfte sie Kontakte zu Reformpädagogen ihrer Zeiten. Bahnbrechend war für sie die Begegnung mit der Arbeitsschulpädagogik von Hugo Gaudig und der Psychologie von Oswald Külpe in Würzburg. Später arbeitete sie mit dem Honorarprofessor Georg Kerschensteiner an der Münchner Universität, sowie Marie von Gebsattel, wer Referentin für das Höhere Mädchenschulwesen am Bayerischen Ministerium für Unterricht und Kultus war, zusammen. So entwickelte sie ihre neue Methode, "die Schule des erziehenden Unterrichts" - darüber schrieb Martha Grots Biografin, Marie von Gebsattel: "Zunächst: Was besagt der Name Schule des erziehenden Unterrichts? Er besagt, dass es sich um eine Schule handelt, nicht um ein Heim, eine Erziehungsanstalt, deren eigentliche Aufgabe der Unterricht, die Wissensübermittlung und Wissensaneignung ist. Das Beiwort erziehend aber besagt, dass in dieser Schule der Unterricht in Formen verläuft, die an sich erziehlich wirken. Damit sollen die auch bisher unserem Unterricht innewohnenden erziehlichen Momente, der sittlich wertvolle und darum gesinnungsbildende Inhalt vieler Stoffe, die emotionelle Beeinflussung durch den Vortrag, vor allem das für die Pädagogik letzten Endes immer entscheidende Moment der Persönlichkeit des Erziehers weder theoretisch verneint, noch herabgesetzt, noch praktisch ausgeschaltet werden. Im Gegenteil, alle diese Momente erfahren durch das Moment, das neu hinzutritt, durch die Formen des erziehenden Unterrichts, eine Steigerung ihrer Wirksamkeit... Als was stellt die Schule des erziehenden Unterrichts sich nun dar? 1. Als Werkgemeinschaft zur Erarbeitung von Wissensstoffen und Arbeitswegen, zugleich Werkgemeinschaft zur Erziehung der Schüler; 2. als Lebensgemeinschaft in gegenseitigem Dienst und gegenseitiger Verantwortung; 3. als Christengemeinschaft, d.h. als organische Gemeinschaft im Sinne des Pauluswortes: Glieder eines Leibes, dessen Haupt Christus ist."

(Ungarnsprachiger Aufsatz)

Series
of the Collections for Research into Sudeten German Minority
I.
Szentendre/Hungary, 2006.
HU ISSN 1788-0971

Lea-Katharina Steller:

Ferdinand Blumentritt (1853-1913)

(Lecture on the conference of the Philippine Embassy
Budapest, 19 May 2000)*

Some years ago I have found an interesting book in the Eastern Collection of the Library of the Hungarian Academy of Sciences. This book - the work of Professor Harry Sichrovsky, who is in charge of the South-Eastern Asian and Chinese affairs in the Ludwig Boltzmann Instute in Austria, a country neighbouring Hungary - was the biography of Ferdinand Blumentritt, with the subtitle: "An Austrian Life for the Philippines". The volume, published in Manila in 1987, was written in a very readable, popular form, and it fills a lacuna in the literature of the history of Philippines. I only had a problem with the title of the work, because the hero of the work, Ferdinand Blumentritt, was not Austrian at all.

For the sake of security I got the original edition: Der Revolutionär von Leitmeritz. Ferdinand Blumentritt und der philippinische Freiheitskampf. (The Revolutionary from Leitmeritz. Ferdinand Blumentritt and the War of Independence of the Philippines). This is nearer to the truth. Leitmeritz is a small German town in the so-called Sudetenland, in Bohemia, which was then part of the Hapsburg Empire together with Austria, Hungary and Croatia. The beautiful German river, the Elbe flows across Leitmeritz (today in Litomerice, Czech Republic), which had 20,000 inhabitants then - a city of merchants, soldiers and clerks, a typical European

bürgerstadt, and a Catholic episcopal seat. The city, with its city status dating back to 1227, is surrounded by a hilly woodland, has a strong Catholic spirit and was always open to Catholic immigrants from all parts of the world. One of the famous sons of Leitmeritz is Ottavio Broggio, the famous Baroque architect, who designed the episcopal cathedral of the town, devoted to the martyr St. Stephen. The city provided new home for the famous Spanish family of colonizers, the Alcarazes, who had been exiled from Manila in 1773 together with the Jesuits. The daughter of the family, a Mediterran beauty, Dolores de Alcaraz was married to Franz Blumentritt, a member of a distinguished family, who came from the banks of the Lake Boden, Switzerland. One of the ancestors of Franz Blumentritt fought against the Ottoman Turks, and took part in the famous 1686 siege of Buda (the historical capital of Hungary). This ancestor was rewarded by the Hapsburg Emperor with estates for his valor. Dolores and Franz had several children, and for some years my great-great grandfather (their nephew) lived with them too, after his father died of cholera. He later Hungarianized his family name to Virághalmy. Considering the atmosphere of the age the sons received an open-minded education, based on accomodation, in accord with the Jesuit pedagogical ideal. The family homes in Leitmeritz and Prague, full of valuable relics from the Philippine tribes and the history of Spanish colonization in the Philippines, had a deep impact on the sons and on my great-great grandfather, who later published several anonymous articles about South-Eastern Asia in Hungarian in the Vasárnapi Újság (Hungarian Sunday News). Only Ferdinand, the grandson of Dolores de Alcaraz committed his whole life to the Philippines.

After getting an M. A. of History and Geography on the Charles University of Prague, Ferdinand Blumentritt became a teacher, and in 1900 he was appointed as headmaster of a high school in Leitmeritz. He had two aims in life: the coordinating of the research and interest toward the Philippines - which had been emerged in Europe in the second half of the nineteenth century -, and the patriotic rearing of the youth of his city and its surroundings.

It is a legitimate question to ask what did the Germans have to do with this area in the 19th century? For the Philippines was a Spanish colony, Malaysia was British, and Indonesia was a Dutch one. Yet we can read in a letter by José Rizal sent to Blumentritt in 1887: "Finden Sie nicht - sagte ich /Rizal/ meinem Landsmann - daß es ein wenig traurig ist, diese uns betreffenden Kenntnisse vom Auslande zu erhalten? - Ja, Dank den deutschen Gelehrten bekommen wir einige genaue Nachricht über unser Volk, und wenn alles zu Hause zerstört sein wird, müssen wir nach Deutschland herschiffen um die Museen zu besehen, um die

deutschen Bücher zu durchblättern: das ist traurig, aber es muß so sein." (Don't you deem it a little sad - I /Rizal/ have said one of my fellow citizens - that we got the information concerning us from abroad? Yes, due to the German scholars, we have precise knowledge abour our own nation, and if all had been destroyed at home, then we would have to sail to Germany, to look the German museums and to turn over the pages of the German books. This is a sad truth, but this is a fact.) Yet these researches had no connection with the colonial politics of Imperial Germany and Chancellor Otto von Bismarck. This fact is testified by Rudolf Virchow, the famous anhropologist, pathologist and historian of pharmacology of Pomeranian origin, the teacher of Dr Rizal, who, as a liberal representative of the Reichstag, voted and protested on several occasions against the German colonial plans. Blumentritt, who respected Virchow as his mentor, acknowledged this in a letter in 1889: "...aber jenen, die, nur weil sie hörten, daß ich ein Deutscher bin, glauben, daß ich ein deutscher Untertan bin, und deshalb ein Agent Bismarcks - denen sollte ich eine Lektion in Geographie geben... Liebe Freunde: die Deutschen bewohnen nicht nur den größten Teil von Deutschland mit 42 Millionen Menschen, sondern auch ein Drittel der Schweiz, das gesamte Luxembourg, ländliche Gebiete Hollands, die preußischen Städte im Baltikum etc. Von den 38 Millionen Einwohnern von Österreich-Ungarn sind 10 Millionen Deutsche. Ich bin solch ein Österreich-Deutscher..." (But for those who, when they hear that I am a German, believe that I am a German citizen, and because of it, I'm an agent of Bismarck, I must held a lecture of geography. My dear friends, the Germans inhabit not only the greater part of Germany, forming a mass of 42 million people, but they are the inhabitants of one-third of Switzerland, of the whole of Luxembourg, of the Dutch countryside, not to mention the Prussian citizens of the Baltic countries, etc., and they amount to 10 million of the 38 million inhabitants of Austria-Hungary. And I belong to this group of Germans: to the Austrian Germans.)

Thus the German scholars' interest in orientalism can be explained not by imperialistic political attitudes, but by the development of comparative historical linguistics. Besides Franz Bopp and Jacob Grimm I think above all of Wilhelm von Humboldt, who sucessfully applied the methods developed by his forerunners to the research of the Malay-Polynesian languages. Of course, Blumentritt too could not avoid the impact of the world of ideas of Humboldt, the sources of which had been the German romantics, Herder, Kant and Hegel. The first serious linguistical work by Blumentritt was published in 1882, under the title Vocabular einzelner Ausdrücke und Redensarten, welche dem Spanischen der philippinischen Inseln eigenthümlich sind (The vocabulary of some peculiar Philippine Spanish expressions and

idioms). During the writing of his work Blumentritt established connections with Dr. Hendrik Kern, an indologist, who led Indonesian studies at the University of Leiden, Professor Georg Alexander Wilken, who was the director of the Library of Royal Institute of Linguistics and Anthropology at Leiden, and Hans Georg Conon von der Gabelentz, who was at this time the Professor of Eastern Asian Linguistics in Leipzig. He got further help in his work from Pardo de Tavera, who was related to the Mexican Cardinal of the same name, and from Mr. Labhart-Lutz, the Manilan Ambassador of Austria-Hungary. Thus Blumentritt could publish a sequel to his book in 1885.

After finishing the vocabulary, Blumentritt got some interesting manuscripts from Manila. One of them was a Catholic Catechism written in an ancestral aboriginal language, used by Spanish Franciscans. This was translated by Blumentritt to the somewhat more modern Ilongota language. At this time began he his conversations and correspondence with Hugo Schuchardt, whose later Wörter und Sachen (Words and Things) method of linguistics began to take shape about this time. The essence of this method was that when trying to understand the migration of loanwords it is not enough to rely only on the phonetical laws existing and working in the given age, and perhaps on the meaning of the words themselves, but we must examine the "things and objects" denoted by the words too. Of course we must also take in account the facts of the cultural histor. (It should be noted that a similar linguistic theory was elaborated by P. Heras SJ, a Professor of the Ateneo in Manila.) The legacy of Hugo Schuchardt was elaborated by one of my colleagues in Graz, thus the Blumentritt-Schuchardt correspondence is accessible to the research.

Encouraged by his friends, the young geographer Hans Meyer (who was the first to reach the summit of the Kilimanjaro in 1889) and his father, Herman Julius Meyer, the owner of the Bibliographical Institute in Hildburghausen (the publishing house which publishes the famous Meyer Lexicon), Blumentritt compiled the several volumes of Bibliotheca Philippina. This bibliography, striving for completeness, contains all the linguistic, geographical, ethnographical, historical and scientific books and manuscripts on the Philippines. After Blumentritt published his work, Fedor Jagor, an ehtnographer of Russian origin and the director of the Ethnographical Collection of the Berlin University, immediately congratulated him.

His colleagues, the geographers also took note of Blumentritt. His Versuch einer Ethnographie der Philippinen (An Attempt of an Ethnography of the Philippines), published in Petermann s Mittheilungen, is not only a basic textbook of ethnography of the area, but one of geography too. He got many orders for various essays, for example Die Goldfundstellen auf den Philippinen und ihre Ausbeutung (The Goldmines of the Philippines and their exploitation), or Die Erdbeben des Juli 1880 auf den Philippinen (The Earthquake of July 1880 on the Philippines). The collaborators were Vincenz Haardt von Hartenthurn of Wien, and Alexander Schadenberg, a chemist from Breslau, who later worked in Manila. Shortly afterwards Ferdinand Blumentritt became a member of the "Militärwissenschaftlicher Verein in Theresienstadt" too. He had to contribute to several military subjects, for example in an article he wrote for The Washington Sentinel in 1900. In this article he argued against the American annexation of the Philippines, on the basis of military considerations: "...In the Philippines, however, the natives are used to the obligatory service. So if the Filipinos adopt the military organization

p.8.

which is called Landwehr in Austria and Hanved in Hungary, they can form a permanent army of 12,000 to 18,000 soldiers in time of peace, and in time of war there will be in their ranks an army of 150,000 to 200,000 valiant, sober and cheap soldiers. The United States may dispose of this army in any conflict arising in the extreme Orient. Let the Americans compare this situation with that created by the annexation. If they annex the country they have to maintain a great army of volunteers wich will be very expensive and which, because of the effects of the climate, will not be able to render as many services as in their own country. In case of war this expensive army will not be able to fight against the enemy, because its forces will be necessary to stifle or to prevent revolution in the Philippines."

Yet Ferdinand Blumentritt was fundamentally a historian. His two interesting works, considered as fundamental works in the history of the Philippines, are the Holländische Angriffe auf die Philippinen im XVI., XVII. und XVIII. Jahrhunderte (Dutch Assaults on the Philippines in 16th, 17th and 18th centuries) and the Die Chinesen auf den Philippinen (The Chinese in the Philippines). According to my view, his Spanish mythological vocabulary also belongs to this category, regarding its many historical allusions. His work had a great influence among the Jesuits.

Harry Sichrovsky limits his book about Ferdinand Blumentritt on his acquaintance and later friendship with José Rizal. José Rizal got acquainted with Blumentritt in July 1886. Blumentritt supported him in every matter, his house was always open before the young man of mixed heritage. His deep friendship could last only for ten years. José Rizal, who had returned to his homeland, wrote the last letter to Blumentritt on 29th december 1896: "Prof. Fernando Blumentritt - My dear Brother, when you receive this letter, I shall be dead by then. Tomorrow at 7, I shall be shot; but I am innocent of the crime of rebellion."

Blumentritt never recovered from the experience of the execution of his best friend. As the intellectual leader of a Sudeten German city, he was a genuine liberal, who opposed colonialism, a Catholic with a reforming tendency, who was very far from racism. As a Sudeten German, he regarded the "indio" Rizal as a human being, as anybody else. According to contemporary historians of ideas the national liberalism of the 19th century was near to an elitist conception of human equality, which was limited to a narrow elite. Indeed Blumentritt held the Philippinos immature and not ready for independence (after their oppression for hundreds of years), but he believed that everybody should get a chance for education - and if he was talented, it was the interest of the state, of the community, of the nation to ensure him work and living space, so he would be then useful for his homeland. The country, which doesn't do this, is - according to Blumentritt - unworthy of independence. He proclaimed and taught this message as a headmaster, as the knight of the Order of Isabella the Catholic, as the member of the Geographical Society of Madrid and Vienna, as a honorary member of the Indochina Academy of Paris and of scientific research societies in Amsterdam, Lima, Tokyo and Berlin. He died in 1913.

* *English translation revised by Anita Dranka*

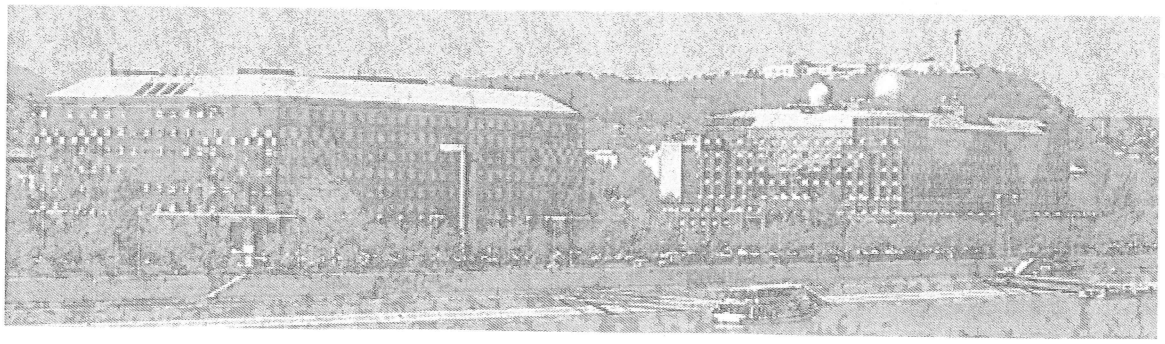
Impressum:
Series of the Collections for Research into Sudeten German Minority
(Ed. Dr. Lea-Katharina STELLER. Szentendre/Hungary, HU ISSN 1788-0971)
I. (2006) pp.3-9: Dr. Lea-Katharina STELLER: Ferdinand Blumentritt (1853-1913)
Copyright: Szudétanémet Tudományos Gyűjtemény
Sudetendeutsche Wissenschaftliche Sammlung

A PEDAGÓGUSKÉP VÁLTOZÁSA



A tömegképzés pedagógiai kihívásai a felsőoktatásban

Tudományos konferencia Budapesten,
az ELTE Lágymányosi Parkjában
2002. szeptember 27-én



B. Virághalmy Lea

Tankönyv vagy kötelező irodalom?

Hozzászólás a Magyar Pedagógiai Társaság által "A tömegképzés pedagógiai kihívásai a felsőoktatásban" címmel rendezett konferencián 2002. szeptember 27-én az ELTE TTK lágymányosi egyetemi parkjában

Absztrakt:

Az elit- illetve a tömegképzés érdekes, speciális kérdésköre a szakirodalom-olvasás. Milyen formában lehet ezt számonkérni? Kötelezhető-e az oktató a hagyományos értelemben vett ''tankönyv'', netán könyvtározandó irodalomjegyzék kézbeadására, vagy támaszkodhat-e az előadásain elmondott és a hallgatók által jegyzetelt, majd utánaolvasott anyagra?

Kulcsszavak:

Magyar Pedagógiai Társaság, konferencia, neveléstörténet, neveléspolitika, egyetemek, Magyarország, Európai Unió hatása

A XIX. századi párbajkódex alapján csak az volt párbajképes, aki érettségizett. Gimnáziumi tanulmányokat azonban csak annak volt lehetősége végezni, aki mögött biztos, igényes polgári családi háttér vagy hathatós egyházi támogatás állt. De ez nem volt önmagában elegendő – tehetség és szorgalom is kellett hozzá. A képzés tehát két szinten folyt: nappal a tanteremben és este a kollégiumi vagy az otthoni közösségben. Ottlik

Géza „Iskola a határon" c. regényében ez a két sík élesen elkülönül egymástól, a schultzei nappalok és Merényiék éjszakájának képében. Emberformálás folyt itt a legmagasabb szinten, s végül Medve a koporsójában fekve is katonatiszthez méltóan, finoman illesztette össze bokáját. De ahhoz, hogy eljusson idáig, önmagát is nevelnie kellett. Lázadása során igénye volt arra, hogy saját egyéniségét megőrizze, hogy katonanövendék társai közé vegyülve messziről, hátulról is felismerhető legyen sapkaviselete, a Medvesapó révén. Mindehhez tehát szükség volt a „tantervi képzésre" (ez Schultze és a tiszttanárok) és a társai között kialakult, sokszor brutális fegyelemhez szoktató, merev hierarchia tiszteletére, valamint saját akaratára. Ugyanennek a hármas filozófiának kellene érvényesülnie napjainkban is: az iskola, a család és környezet, valamint a benső igény erejének.

Ezen hármasság kialakításáért (ha kis mértékben is, de) felelős a pedagógus. „Az eszményi tanár" címmel annak idején magyardolgozatot íratott velünk dr. Zádor Andrásné a Toldy Ferenc gimnáziumban. Idézek akkori, Eötvös Loránd gondolatainak hatása alatt 1985-ben írott házi témazárómból: „A szorgalmas és önzetlen tanárt tanítványai nemcsak tudásáért, hanem jelleméért is tisztelik. Szeretetük és tiszteletük forrása annak a törekvésnek, hogy tanárukat tudásukban megközelítsék. A lelkiismeretes tanárnak a világról és a tudományról saját véleménye van, tetteiért maga felel. Önálló alkotó munkát végez, tapasztalatait, tudását igyekszik a lehető legjobban átadni – vagyis megtanít gondolkodni. Mert (idézem Eötvös Lorándtól) 'mások eszmét is csak az képes hirdetni, akinek magának eszméi vannak' (idézet vége). A jó tanár nemzeti hagyományainkat éppúgy számon tartja, mint a világ tudományos eredményeit. Mindig felkészül szakjának, vagy szakjainak beható tanulmányozására és széleskörű ismeretanyaga révén képes az abban való gondolkodásra, sőt az esetleges kérdések kielégítő megválaszolására. Ahhoz, hogy ezt a feladatát maradéktalanul ellássa, szükséges, hogy anyagi jóléte tisztán az állása által biztosítva legyen. A jó tanár csoportjának kitűnő ké-

pességű tanulóival szakkörök keretében külön is foglalkozik. A lelkiismeretes tanárnak törekedni kell arra, hogy ezekből a teendőkből minél többet megvalósítson, hiszen felelős a magyar értelmiségért, szellemi életünk színvonaláért. Ez kötelessége is, mivel (idézem Keresztury Dezsőt) 'magyarnak lenni elsősorban szellemi magatartás, s nem vérségi elrendeltetés kérdése'. Ezzel be is fejezem 18 évesen írott és vallott, Eötvös Loránd iránt érzett tiszteletből fakadó 11 oldalas dolgozatom néhány részletének idézését. Akkor erre jeles osztályzatot kaptam, két év múlva, 1987-ben az ELTE Bölcsészkarán, szemináriumdolgozatként pedig általános derültségre kettest, mivel (idézem) „szellemisége nem tükrözi a szocialista magyar pedagógia irányelveit".

Számunkra akkor, egyetemistaként természetes volt, hogy a hallgatók (akik már biztosabb műveltséget, alapot kaptak az érettségi bizonyítvány megszerzésével) évközi előadásjegyzetelésüket vagy könyvalakú jegyzetüket rendszeresen „könyvtárazással" egészítették ki. A könyvtári katalógushasználat (legalábbis humán területen) alaptevékenységgé vált, a szakirodalmi sajtó figyelésével, kocsmai megvitatásával egyetemben. Ez a fajta hozzáállás már magában hordozta az egy bizonyos kérdéshez való egyéni viszonyulás kialakulását. A „Z így, XY pedig úgy áll a kérdéshez, véleményem szerint pedig..." teljesen megszokott volt formula volt egy-egy kollokvium során. Így épült, fejlődött az önálló szemlélet, s tette lehetővé a szakdolgozat-íráshoz szükséges képesség csiszolását.

Napjainkban azonban a képzés átalakult. Egyre több, nemsokára talán már a fiatalok 50 százaléka fog a felsőoktatásban tanulni. Ez olyan szintű növekedés, hogy értelemszerűen azok, akik korábban főiskolákon végeztek, szereztek számukra jól használható gyakorlati diplomát, most tehetségükkel egyetemre kerülnek, megfosztódva ezáltal a gyakorlati tudnivalók megszerzésének lehetőségétől. Az egyetemek, főleg a tudományegyetemek ugyanis valójában kutatásra, magasabb szintű szintézisre törekednek

az oktatásban. De sokan nem ilyen hozzáállással rendelkeznek. Konkrétumra van szükségük, de belekényszerülnek egy olyan helyzetbe, hogy számukra nem profitálható anyagot hallgatnak éveken keresztül. Ezzel szemben a főiskolákra bekerülő hallgatók nem minden esetben alkalmasak biztos, értelmiséginek nevezett munkára és életre. Kedvesek, szimpatikusak, de alapvetően céljának nem megfelelő az, amit nekik az igen magas adónkból nyújt az állam. De nemcsak őket sújtja ez a lehetetlen helyzet: az egyetemi kutatók, oktatók nem tudnak úgy előadásaikban hangosan gondolkodni, ha a hallgatóság nem partner hozzá. A zártkörű folyóiratok és a cikkatalógusban 1995 óta fel nem dolgozott, ezért halott tanulmánykötetek kihasználatlansága miatt pedig sokszor számukra lehetetlen szintézist alkotni egy kérdés mai magyarországi tudományos megközelítéséről.

A cím tehát „Tankönyv vagy kötelező irodalom?" – nem is mertem már odaírni a harmadik lehetőséget: a szakirodalom-kutatást –, nem egy tárgyra, hanem a jövőnkre vonatkozó alapkérdés.

Megj.: A konferenciáról összefoglalót Patkós András jelentetett meg „A tömegképzés pedagógiai kihívásai a felsőoktatásban" címmel az Új Pedagógiai Szemle 2002 novemberi, valamint a Magyar Felsőoktatás 2002/10. számában.

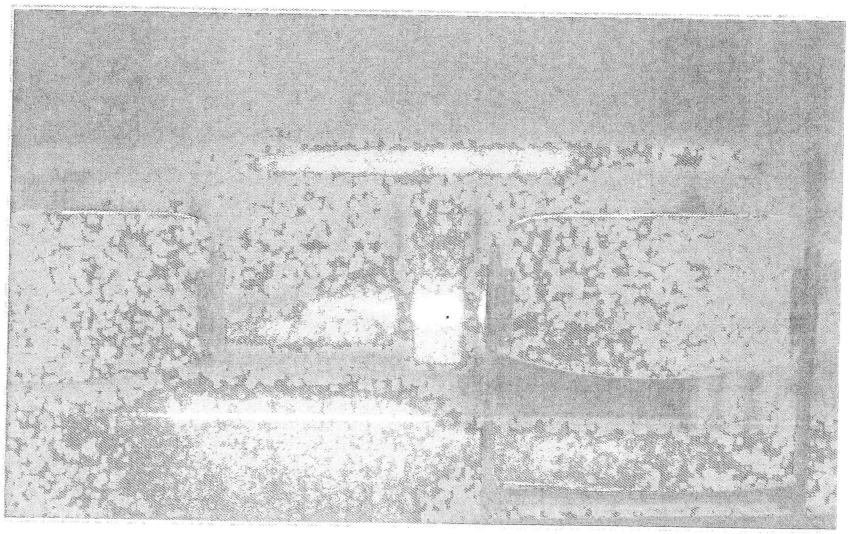
Iskola ›

Miért képtelen a gondolkodásra a diák? – A bajor iskolarendszertől a globális oktatásig

Szülőként és tanárként nehezen tudom feldolgozni azt az évek óta tartó mély döbbenetet, amelyet a bajor iskolarendszerrel való találkozás váltott ki bennem. Állandóan kutatok, választ keresek a kérdéseimre, mert szeretném felfogni és megérteni azt, ami körülöttem folyik. Vajon velem van baj, vagy körülöttem mindenki csak megjátssza magát, hogy minden rendben van?

Miért vagyok tökéletesen alkalmatlan a bajorok által megkövetelt beilleszkedésre? Ha igényeim vannak az iskolarendszerrel szemben, akkor miért kövültem meg attól, hogy tavaly az akkor még 8 éves, harmadik általános iskolás kislányoméknak az atomerőmű működési elvéből kellett dolgozatot írniuk, ahol az egyik kérdés az volt, hogy mi az a bárium?

Így bukkantam rá az interneten egy, a globális oktatási rendszerrel foglalkozó magyar nyelvű tanulmányra. Írója sajnos nem fedi fel igazi kilétét, de szerintem nemzetközi, talán angol szakirodalomból dolgozhatott, feltehetően többedmagával. A szerzői jog kapcsán csak ennyit ír: "az írásaim, gondolataim szabadon terjeszthetőek és felhasználhatóak, de csak és kizárólag 'nemadjukfel.blog.hu' forrásmegjelöléssel". Ebből a 2012 májusában publikált, viszonylag hosszú, de nem kifejezetten a Kölöknet profiljába tartozó kitérőkkel gazdagított tanulmányból szeretnék most több helyről idézni. Számomra nagyon tanulságos volt; segített a nemzetközi irányvonal, a globális tendencia megértésében - de nem elfogadásában.



AZ OKTATÁSRENDSZER

Viszonylag nehéz átfogó képet adni a teljes globális oktatásról, ugyanis ez államonként változik, de mivel a működési lényege mindegyiknek azonos, ez mégsem lehetetlen. A leginkább általánosnak számító vélemény velük kapcsolatban, hogy rossz elvek szerint működnek és egyre lejjebb zuhan a színvonaluk, ahogy haladunk előre az időben...

Világszerte az iskolák a következő erőszakos cselekedettel kezdik el az egyén átformálását: kiszakítják 6-7 éves korban a családból a gyerekeket, heti 5 alkalommal napi 6-10 órára, mivel

fiatal korban lehet őket leghatékonyabban megfogni a rendszer számára. Ezt minden hatalmi berendezkedés jól tudta – és tudja mind a mai napig. Az iskola lényegében az örökbeadás egy formája, ahol a politikarendszer programja veszi kézbe a fiatalgyerekek véleményformálását a család helyett. A politika célja érthetően az, hogy úgy lássák a tanulók a világot, ahogy azt az ő érdekük megkívánja. A nevelés valódi mozgatórugója nem az, hogy művelt legyen a diák, hanem az, hogy átformálja a gondolatait, érzéseit, véleményét az őt körülölelő mindenségről. A háttérhatalom nem gondolkodó nemzeteket akar, hanem rabszolgásítottakat, akiket alárendelhet a törekvéseinek.

Könnyen rádöbbenhetünk, hogy az oktatásrendszerekben a tömegmanipulációk legfőbb arcvonalát a történelem tantárgynak nevezett mesehalmaz képezi... Tudatosan kihagyják a tényleges források döbbenetes hányadát, ami egy teljesen más történelemképet eredményezne ahhoz képest, mint amit tanítanak nekik az iskolákban. A legfontosabb halálos tévedés, amit az egyének le fognak szűrni, mire elhagyják az iskolát, hogy szabadok és egy demokratikus köztársaság lakosai, attól függetlenül, hogy ez még a saját józan eszüknek is ellentmond. Ők... a téves információfeltöltésnek köszönhetően képtelenek lesznek önmaguktól összerakni a nagy egészet, és öntudatlan gondolat- és adósrabszolgájává válnak ennek a kizsákmányoló rendszernek. Minél inkább megérti valaki az oktatásrendszer működését, annál inkább rájöhet arra, hogy helyesebb lenne birkásítási rendszernek nevezni, ami teljesen agymosott fogyasztó- és munkaerőállatok gigantikus csordáját neveli ki, amit az elit a média, a politika és a pénzrendszer segítségével drótokon rángathat...

A hatalom már a kezdetekkor ráébredt arra, hogyha elveszi egy nép történelmi múltját, akkor olyan jövőt írhat neki, amilyet csak akar... Ez... a mérhetetlen mennyiségű... hazugságáradat bolygónk többi országának az oktatásrendszerét is súlyosan érinti.

Ha megértjük azt, hogy a globális nevelés első számú célpontja a történelemnek nevezett tantárgy, akkor világossá válik, hogy minden más ennek van alárendelve. A történelmet, mintegy kiegészíti az irodalom... Rengeteg nagy jelentőségű költőt, írót felejtenek ki módszeresen ebből a tantárgyból is, akik nem esnek bele a 'politikailag korrekt' kategóriába, mégis méltán megérdemelnék, hogy részeivé váljanak az oktatásnak. Nem csak a humántantárgyak esnek áldozatul a propagandának, hanem időnként a reáltantárgyak is, gondolok itt a biológia, földrajz stb. bizonyos részeire. A szigorúan ellenőrzött oktatáscsomagokban minden a háttérhatalom törekvéseit szolgálja, és egyetlenegy mondat sem kerül beléjük úgy, hogy megtörhetné a mátrixot a tanulókban.

A nevelés mechanizmusa nem az információk rendszerezésére és átgondolására épül, hanem óriási mennyiségű tananyag rázúdítására a diákokra annak érdekében, hogy idejük se legyen átgondolni mindazt, amit a tankönyvekben megismerhetnek. A hatalomnak nem az a célja, hogy gondolkodó emberek jöjjenek ki az iskolákból, hanem az, hogy önállóan gondolkodni képtelen, programozott robotok távozzanak belőle. Jóval fontosabbnak találják a mérhetetlen mennyiségű, részben téves információ feltöltését a fiatalokba, semmint az egyéni véleményük lehetőségének megteremtését. Ettől a gyakorlattól eltérően még pusztítóbbnak nevezhető az információhiányos állapot előidézése (pl. USA), hiszen így a diákok még azokat az ismereteket sem szerzik meg, amelyek felett kritikusan elgondolkodhatnának. Azokra a diákokra, akik társaikkal ellentétben megkérdőjelezik a kapott ismereteket és az iskolán kívül nyert tájékozottságuk révén eltérő véleménnyel lesznek a világról, legtöbbször bomlasztó egyedként tekint az adott oktatásintézet vezetése.

Az iskola maga lényegében egy állandó stresszt előidéző intézmény, mely rendszeres szorongás alatt tartja a növendékeket a vizsgák, a felelések és a számonkérések alkalmával. Ezen dolgozatok semmi másról nem szólnak, csupán a megkérdőjelezés nélküli visszamondásáról annak, amit tanítottak. Az állandó stressz megteremtése azért fontos, mert csökkenti a gondolkodási és teljesítő képességet, amit a legtöbben csak magolással tudnak ellensúlyozni. Legtöbb szülő azt gondolja rosszul tanuló gyerekéről, hogy ostoba, lusta és teljesen érdektelen az őt körülvevő világgal szemben. A helyzet ezzel szemben az, hogy csupán megbukott az állam által ráerőltetett... programban, mely miatt a benne szunnyadó képességet nem tudta előhozni, amit később a társadalom javára fordíthatott volna. Egy helyes oktatásrendszernek nem az volna a feladata, hogy túlinformált, gondolkodni képtelen személyeket képezzen, hanem az, hogy előhozza a fiatalokból a bennük rejlő képességeket. Mindenki született valamire, és mindenki hasznos tevékenységet tudna folytatni a társadalomban, csupán hangsúlyt kellene fektetni ennek a kiaknázására.

Általában az iskolák osztályonként túl nagy létszámmal dolgoznak azért, hogy túlterheljék a tanárokat. Egy-egy tanárnak így nagyon kevés ideje van naponta egy-egy gyerekre, hogy jobban

megismerhesse és fejleszthesse a képességeit. Lényegében a tanárok egy hatalmas gyerekhalmazt látnak maguk előtt, melynek megformálására esélyük sincs. Napjainkban egyre nehezebbé válik a helyzetük, mivel ez a szellemi, lelki, időnként fizikai háború elsősorban a fiatalok ellen irányul, akik emiatt egyre kezelhetetlenebbek...

A felsőoktatás szerepe sem a valódi tudás megszerzésére irányul. A világ felsőoktatásai egyre inkább a túlszakosítás irányába indultak el, ahol az adott személy lényegében nem több mint egy fogaskerék az elit gépezetében, aki nagyon képzett egy adott szakterület részterületének részterületében, azonban semmilyen fogalommal nem rendelkezik az őt körülvevő nagy egész működéséről. Általános tapasztalatom, hogy a felsőoktatást elvégzők döbbenetes hányada ugyanannyira öntudatlan a világról, mint a felsőfokú végzettséggel nem rendelkező polgárok...

Remélem bejegyzésem végéhez érve sikerült egy átfogóbb képet adnom... Az oktatásrendszerek tudatosan egy teljesen hibás szisztéma szerint dolgoznak, és... a tanulókból tanulmányaik végére teljesen kiölik a valódi tudásvágyat, mely miatt a későbbiekben sem fognak művelődni és gondolkodni a saját életüket is érintő fejleményekről..."

2014 október 06. Lea-Katharina Steller

Hírek ›

Több mint harmincezer német tanárt bocsátottak el

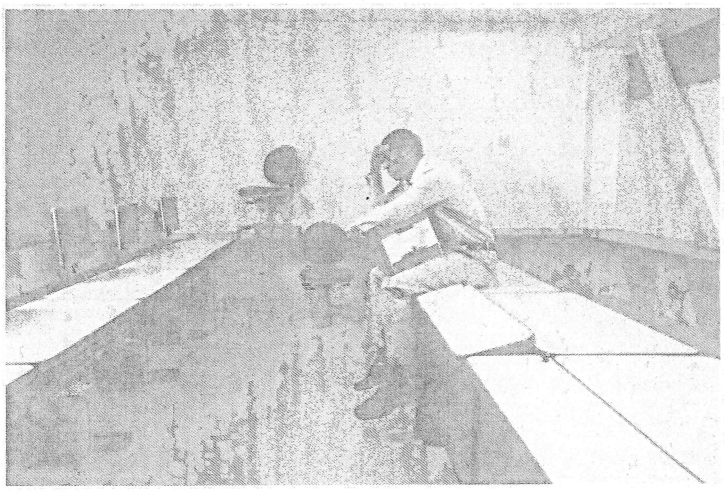
Harmincezer család ült le az asztalhoz számolni. Mi az, amit a ezek után megengedhetnek maguknak, s mi az, amit nem?

2007-ben alapította a híresGeorg von Holtzbrinck kiadó a korrepetitor-tanárokat közvetítő "Tutoria" vállalatát Münchenben. A 2015. július végére már több, mint 30.000 magántanárt outsourcing-formában foglalkoztató cég mintegy 50.000 családdal és oktatási intézménnyel állt kapcsolatban Németország, Ausztria és Svájc területén. A tanári pályázatokat tudós bizottság rangsorolta a diploma, doktori, több nyelvvizsga-bizonyítvány, professzori ajánlólevelek, erkölcsi bizonyítvány, minőségbiztosítási kritériumok, az etikai kódex és az intézményi és a magánügyfelek részéről történő rendszeres értékelés alapján. Törekedtek a színvonalra, amihez mindig tartották magukat. Rangos egyetemeknek is közvetítettek előadókat, referenseket, szemináriumvezetőket és szakdolgozati konzulenseket.

Három nappal ezelőtt érkezett a személytelen közlemény körlevél formájában:

"Kedves Tanáraink, ezennel értesítjük Önöket, hogy cégünket megvette a Studienkreis. Amennyiben pályázni kívánnak az esetleges tanári állásokra, kérjük, töltsék ki az alábbi linken (...) található adatlapot. A tvoábbiakban sok sikert kívánunk Önöknek."

30.000 család ült le az asztalhoz számolni. Mi az, amit a család ezek után megengedhet magának, mi az, amit nem? Hiszen felmondási idő és végkielégítés nincsen, munkanélküli segélyre pedig a foglalkoztatás formája miatt nem számíthatnak a tanárok...



Az állami iskolákban továbbá már összeált a következő tanévre a tanári kar.

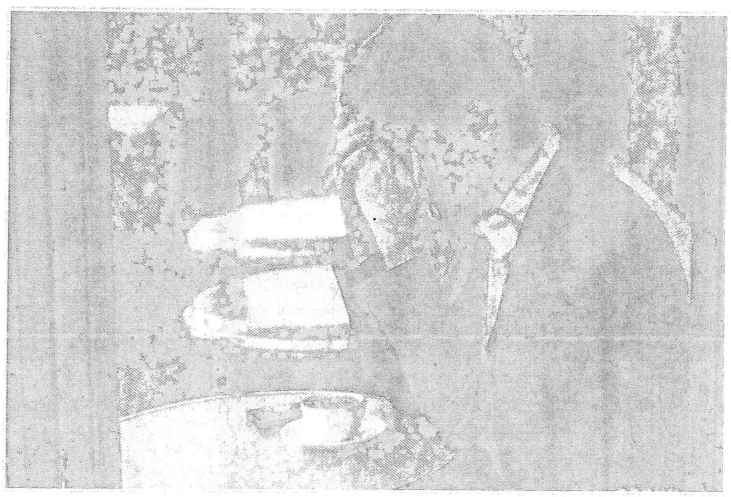
Bizony a "hogyan tovább" nagyon nagy úr!

Egy pedagógus kálváriája: Fél órát bőgtem a McDonald'sban

A korrepetitor intézet fogalma nálunk még szinte nem létezik, a korrepetáláshoz egészen más képzeteink fűződnek, mint például Bajorországban. Vendégszerzőnk viszont éppen ott él, korrepetitor – vele esett meg az alábbi szomorú történet, ami tanulságos lehet a számunkra is.

Hétfő délután kaptam egy új tanítványt latinból. Szokásomhoz híven magammal vittem a laptopomat, amin a teljes latinkönyvük fordítását elkészítettem. (Bajorországban 4 különböző háromkötetes tankönyvcsaládból választhatnak a gimnáziumok – azaz 12 féle tankönyv van forgalomban.) Mivel eddig ebből a könyvből nem volt tanítványom, ezért megrendeltem 22,60 euróért. Hétvégén, amíg utaztam Stuttgartba, elvittem a vonatra a könyvet, és a 4-4 órás úton oda-vissza kimásoltam a latin szövegeket leckéről-leckére, és elkészítettem a teljes német fordítást is. Mivel nem lettem teljesen készen, ezért vasárnap és hétfő délelőtt is több órán keresztül dolgoztam vele. Nem volt időm és lehetőségem kinyomtatni a fájlt, ami a laptopomon volt.

Rendesen megtartottam a korrepetáló órát, s a végén beszaladtam egy kis időre a fürdőszobába. Amikor visszamentem, megbeszéltem a szülőkkel a továbbiakat, kikapcsoltam a laptopomat, összepakoltam, majd elbúcsúztam. Kedden a kölyök felhívta a főnökömet, hogy nem érti a magyarázatomat, nem tudott mit kezdeni az órával, ezért szüleivel együtt nem fizetik ki. Részükről kikérik maguknak a viselkedésemet, és soha többé nem óhajtanak látni. A korrepetitor intézet vezetője megdöbbent, hogy eddig ilyesmi nem volt még velem, érthetetlen, és "beszél majd a fejemmel". Tegnap, szerdán délelőtt került sor a beszélgetésre, ami után fél órát bőgtem egy altöttingi McDonald's egyik sarkában.



A fotó illusztráció

Ma délelőtt tintapatront cseréltem a nyomtatónkban, és beindítottam a laptopom, hogy kinyomtassam a teljes latin anyagot. A fájl azonban nyomtalanul eltűnt. Törlésre került pontosan abban az időpontban, amikor hétfő délután kiszaladtam a fürdőszobába. Döbbentem kezdtem keresni mindenhol - míg a Google egyik

találatából ki nem derült, hogy egy álnéven futó alak pénzért kínálja tegnap óta a tankönyv teljes fordítását az interneten.

Semmi nincsen a kezemben, amivel bizonyítni tudnám, hogy az az én munkám.

Nem tudok csinálni semmit.

Pofon nem vághatom a kölyköt, az iskolaigazgatójával nem beszélhetek, mert a korrepetitor intézet adatait bizalmasan kell kezelnem.

Egyáltalán nem tudok semmit csinálni...

Már nem is idegesítem magam...

Elegem van! Fáradt vagyok én már ehhez a mai világhoz.

2016 március 07. Lea-Katharina Steller

INTEGRÁCIÓ

Lea-Katharina Steller:

A kultúra dimenziói és szintjei
Kulturális eltérések, értékrend-tükröződés
a non-verbális és a verbális kommunikációban

ELTE, 2016. őszi félév

1.) A kultúra fogalmának értelmezése, kulturális dimenziók, a kultúra szintjei

1.1. A kultúra fogalma, modellek és elméletek a kultúráról[1]

„A kultúra fogalmának az értelmező kéziszótár három jelentést tulajdonít. Az első jelentés szerint a kultúra az emberiség által létrehozott anyagi és szellemi értékek összessége, a művelődésnek valamely területe, illetve valamely népnél, valamely korszakban való megnyilvánulása. A civilizációval szembeállítva pedig, amely a technikai fejlettséget jelenti, a szellemi javak és a műveltség tartozik ide. A második jelentésben a kultúra egy személy művelt mivoltára vonatkozik. A harmadik jelentésben a kultúra valaminek a termesztését, illetve biológiai értelemben tenyészetet jelent."[2]

A kulturális antropológiában a kultúra – mint egy egész életforma – jelensége a társadalmi lét fontos velejárója, következménye és értelmező valósága. Edward Burnett Tylor definíciója szerint „a kultúra olyan komplex egész, amely magában foglalja mindazt a tudást, képességet, hiedelmet, művészetet, morált (és még egy sor más képességet), amit az ember szocializációja során, mint egy társadalom tagja megszerez"[3]. Kroeber és Kluckhohn 1952-ben a kultúrára 400 különböző meghatározást találtak – s azóta még tovább finomította főleg a társadalomtudomány a fogalmat. Honnan, milyen szempontból, milyen kutatási irányból, melyik diszciplína felől tekintünk a kultúrára: ezek azok a kérdések, amiket fel kell tennünk a meghatározásnál.

[1] In: Korpics Márta: *Az interkulturális kommunikáció*. Pécs, 2011. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/interkult_komm/2_a_kultra_fogalma_modellek_s_elmletek_a_kultrrl.html
[2] I.m.
[3] I.m.

Van azonban néhány, a további kutatás szempontjából meghatározó elmélet. Geert Hofstede pl. „a kultúrát a gondolkodás kollektív programozásaként értelmezi, Fons Trompenaars szerint a kultúra az a módszer, ahogyan az emberek egy csoportja megoldja a problémáit és eldönti dilemmát. Az előbb idézett szerzőpáros a kultúra összetevői felől határozza meg a kultúrát, meghatározásuk szerint a kultúra tehát explicit vagy implicit viselkedésmintákból áll, amelyeket szimbólumok közvetítenek. Clifford Geertz a kultúrát a szimbólumok felől írja le, véleménye szerint a 'kultúra a szimbólumokban megtestesülő jelentések történetileg közvetített mintáit jelenti, a szimbolikus formákban kifejezett örökölt koncepciók azon rendszerét, amelynek segítségével az emberek kommunikálnak egymással, állandósítják és fejlesztik az élettel kapcsolatos tudásukat és attitűdjüket'."[4]

A társadalomtudományokban „a kultúra fogalmát annak tág értelmében használják. Ebben az értelemben a kultúrához hozzátartoznak egy adott társadalom intézményei, értékei és tapasztalatai, amelyek a szimbólumokat, és a különböző megnyilatkozásai formákat kialakították. A kultúra fogalma így magában foglalja a szimbólumok, eljárások, értékek olyan halmazát, amely mely generációról generációra öröklődik. Az emberi kultúra csak közösségi létben létezhet: A másokkal való érintkezésben, kommunikációkban, visszacsatolásokban bontakoznak ki és maradnak fenn a kulturális jelenségek. A kultúra és a kommunikáció egymástól elválaszthatatlan, a kommunikáció a kultúra hordozója, és továbbörökítője.

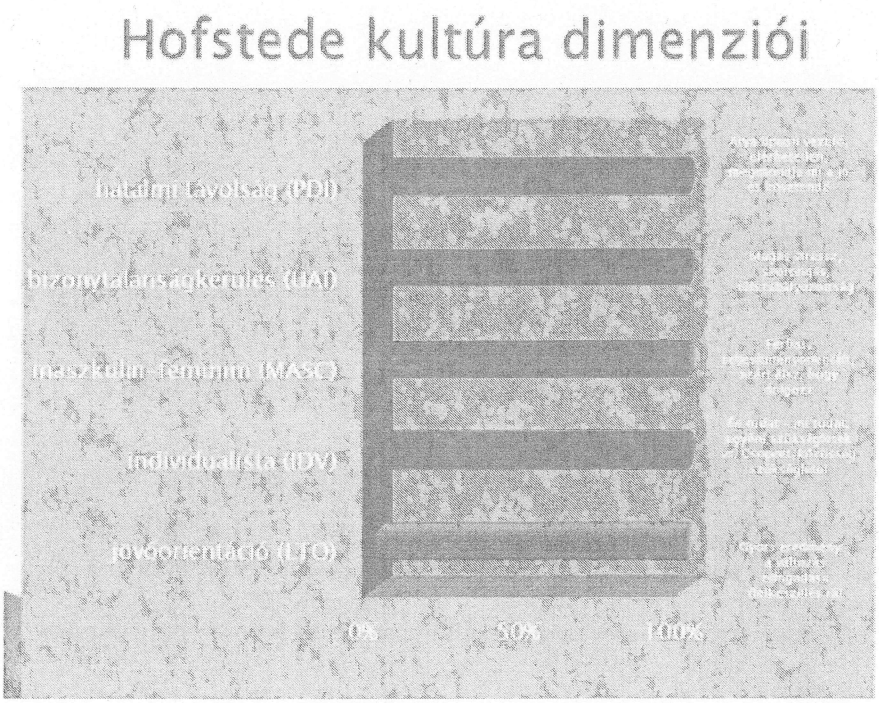
A nemzetközi kultúrakutatásnak négy fő irányzata fejlődött ki, a különböző társadalmi, gazdasági, politikai és intellektuális összetevőktől függően.

- A „*monocoltural studies*" egy-egy nemzet jellemzőivel, leírásával foglalkozik.
- A „*Cross national comparison*" két, vagy több nemzet jellemzőit összehasonlító kutatás.
- Az „*intercultural interaction*" két vagy több kultúra találkozásait tanulmányozó terület. Arra a kérdésre keresi a választ, hogy mi történik akkora, amikor különböző kultúrák (egyéni, csoport vagy nemzeti szinten) kapcsolatba kerülnek egymással. Itt az egyik leglényegesebb kutatási terület az egyén kulturális identitásának figyelembe vétele, hiszen azok a jellemzők (származás, nemzetiség), amelyek szerepet játszanak ezen identitás kialakításában, csak más kultúrák képviselőivel történő interakciók során kerül nyilvánvalóan a felszínre.
- A negyedik irányzat a „*multiple cultures perspecitve*", azon komplex társadalmak kutatására irányul, ahol különböző nemzeti, vallási és kulturális identitással rendelkező emberek élnek egymás mellett, és ilyen szervezetekben is dolgoznak."[5]

1.2. Kulturális dimenziók

[4] I.m.
[5] I.m.

Geert Hofstede a kultúrák összehasonlításában eredetileg négy, aztán öt területet különített el. Megközelítését alaposan feldolgoztam egy korábbi szemináriumdolgozatomban.[6] Érdekes kérdés merült fel az elmúlt évtizedekben: vajon egy-egy nemzetre jellemző vonások is megjelenhetnek-e az adott ország vagy nemzet szervezeteinek kultúrájában? Hofstede kulturális dimenzióival minden nemzeti kultúra is jellemezhetővé és összehasonlíthatóvá vált.



A Hofstede-i öt dimenzió[7]

1.2.1. Hatalmi távolság

„Az emberek közötti egyenlőtlenség olyan mértéke, melyet még elfogadhatónak tartanak. Az alacsony hatalmi távolság viszonylag kis egyenlőtlenséget, még a nagyobb hatalmi távolság komolyabb egyenlőtlenséget mutat."[8]

1.2.2. Bizonytalanságkerülés

„Azt mutatja meg, hogy egy társadalomban mennyire igénylik a strukturált, szabályozott helyzeteket. Ezek lehetnek írott vagy íratlanok is. A túl magas bizonytalanságkerülés általában egy

[6] Virághalmy Lea: *Az üzleti életben tapasztalható interkulturális találkozások meghatározó szerepe* Szemináriumdolgozat, 2002. Kéziratban. BMF Keleti Károly Gazdasági Kar, Szervezési és Vezetési Intézet

[7] Balogh László: *Sport – Kultúra – Sportkultúra*. Szeged, [2013]. http://www.jgypk.u-szeged.hu/tamop13e/tananyag_html/sportkultura/hofstede_nemzeti_kultra_modellje.html

[8] I.m.

szorongó, az újtól tartó társadalomra mutat, míg egy alacsonyabb értékkel bíró inkább rugalmasnak, könnyedebbnek tekinthető."[9]

1.2.3. Individualizmus-kollektivizmus

Ennek a kulturális dimenziónak az alapkérdése: „az adott nemzeti kultúra mit részesít előnyben, a különálló egyént, vagy a csoport tagjaként folytatott tevékenységet. A kollektivista társadalmak erős lojalitást mutatnak a csoport iránt, fontos a közösség, egymás segítése. Ezzel szemben az individualista társadalom az én-t, az egyént, a 'saját lábán is megállót' preferálja."[10]



A nemzeti kultúra Hofstede kutatásai alapján[11]

1.2.4. Férfiasság-nőiesség

„A nemzeti kultúra is jól jellemezhető a nemi szerepekhez társított magatartás alapján. Elkülönülnek a férfias jegyek, mint a teljesítmény, siker, versengés, kitartás, illetve a nőies, mint a

[9] U.ott
[10] U.ott
[11] Ternovszky Ferenc: *A környezet és kezelése (kultúra, nemzeti kultúra, szervezeti kultúra).* Budapest, é.n. p.18

gyengédség, szolidaritás, támogatás, az emberi kapcsolatok. A férfias társadalmakban ezek a nemi szerepek jobban elkülönülnek, mint a nőiesben."[12]

1.2.5. Hosszútávú orientáció

A jövőorientáció arra vonatkozik, hogy egy társadalom gondolkodása hosszú vagy rövidtávú-e.

1.2.6. Egy további dimezió: a kultúrák kommunikációja?

Idézem Korpics Márta munkáját: a „mérés egy további vizsgálati dimenziója lehet egy, kifejezetten a kultúrák kommunikációját mérő nézőpont, ez pedig az adott kultúra magas illetve alacsony kontextusát hivatott mérni... A kommunikatív [azaz magas] kontextus a verbális és nemverbális kódokon kívül tartalmazza még a környezetet, a kultúrát, a kommunikációban résztvevők szerepleírásait stb. A magas kontextusú kultúrákban a fizikai, szociális, pszichológiai összetevők, míg az alacsony kontextusú kultúrában maga az üzenet a fontos."[13]

1.3. A kultúra szintjei

1.3.1. A kultúra szintjei E.T. Hall szerint

- a *kultúra elsődleges (implicit) szintje* „azokat a szabályokat tartalmazza, amelyeket mindenki ismer és követ, azonban nem deklarál, rendszerbe nem foglal és nem is tudatosít;
- a *kultúra másodlagos szintje* tartalmazza a tudatosított, de a kívülállóval meg nem osztott alapvető szabályokat és feltevéseket, a kultúra nyelvtanát.
- a *kultúra harmadlagos szintje* a kultúra explicit, külső szemlélő számára is látható, a társadalmi rítusok, hagyományos öltözködés, nemzeti konyha és ünnepek szintje."[14]

Rokonszellemű kultúramodelleket találunk Schreyögg, Goldmann, Schein, Hofstede és Trompenaars munkáiban.

[12] U.o.

[13] In: Korpics Márta: *Az interkulturális kommunikáció*. Pécs, 2011. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/interkult_komm/2_a_kultra_fogalma_modellek_s_elmletek_a_kultrrl.html

[14] In: Lázár Imre: *Szervezeti kultúra. Kommunikáció, etika és a CSR a szervezeti kultúra kontextusában*. Budapest, [2011]. p.10

1.3.2. A kultúra szintjei viszonyulás szerint[15]

- *Nemzeti kultúra*: a „nemzeti kultúra olyan fogalom, amely az összetartozás eszméjét kulturális alapon tartalmazza, s minden olyan kulturális formát átfog, amely ennek az összetartozásnak a kifejeződését szolgálja, illetőleg a 'nemzeti' mibenlétét szimbolikusan kifejezi... Egy másik értelmezés szerint a nemzeti kultúra a nemzeti sajátosságok gyűjteményeként nem a mindennapokban, hanem mint örökség, mint emlékezet, mint a nemzeti múlt emlékműve lép elő, és közösségi rítusokban, kulcsszimbólumokban, társadalmi mítoszokban és történeti tudásban fogalmazódik meg."[16]

- *Regionális kultúra*: az adott területek sajátos kultúrája, amely eltérhet a nemzeti kultúrától. Pl. a palóc regionális kultúra. Hofstede írta erre 1984-ben: a „kultúra a gondolkodás kollektív programozása, amely megkülönbözteti egy csoport vagy egy kategória tagjait másoktól".

- *Etnikai kultúra*: „etnikum alatt történelmileg kialakult, az összetartozás tudatával, valamint közös nyelvvel, kultúrával és hagyományokkal rendelkező népességet értünk. Ezen belül a kisebb létszámú, zártabb etnikumokat az etnikai közösség, törzs vagy néprajzi csoport (etnikai csoport, etnokulturális csoport, helyi népcsoport), míg a nagyobb embertömeget képviselő, kiterjedtebb földrajzi területeken élő etnikumokat a nép, illetve nemzet kifejezéssel jelölhetjük. A kisebbségben élő etnikumokat nemzetiségeknek nevezik."[17]

- *Vallási kultúra*: a „vallás olyan egyetemes és átfogó fogalom, amelyre nehezen adható egyetlen, átfogó meghatározás: 'élményszerű találkozás a szenttel és a szenttől meghatározott ember válasz-cselekménye' (Gustav Mensching, 1959) vagy másképpen: 'szellemi lényekbe vetett hit' (Edward Burnett Tylor, 1871). Az... első a vallás megnyilvánulásait foglalja össze, a második a lényegét próbálja megragadni... Helmuth von Glasenapp valláskutató... írja *Az öt világvallás* c. könyvében: 'vallásnak azt a – megismerésben, gondolkodásban, érzésben, akaratban és cselekvésben kifejeződő – meggyőződést nevezzük, amely szerint személyes vagy személytelen transzcendens erők vannak működésben'. Az... etikai fejlett vallások ezt a meggyőződést a világ erkölcsi rendjébe vetett hittel kapcsolják össze."[18]

---

[15] A felosztást Ternovszky Ferenc: *A környezet és kezelése (kultúra, nemzeti kultúra, szervezeti kultúra).* Budapest, é.n. p.7-n találtam.

[16] Barna Gábor: *Népi kultúra - nemzeti kultúra - nemzeti identitás. A népi kultúra szerepe a nemzeti kultúra és a magyar identitás megszerkesztésében.* http://mek.oszk.hu/09300/09396/html/01.htm

[17] *Etnikum*. A Wikipédiából, a szabad enciklopédiából. https://hu.wikipedia.org/wiki/Etnikum

[18] *Vallás*. A Wikipédiából, a szabad enciklopédiából. https://hu.wikipedia.org/wiki/Vall%C3%A1s

- *Nyelvi kultúra*: a „Sapir-Whorf hipotézis szerint a nyelv közvetlenül hat a gondolkodásra. A hipotézis erősebb formája szerint nyelvünk olyannyira meghatározza a gondolkodásunkat, hogy ha nincsen benne valamire szó, akkor azt a fogalmat nem is tudjuk elgondolni. A gyengébb változat csak annyit állít, hogy a nyelvünk hatással van a nem nyelvi viselkedésünkre is. Ez a hipotézis igazából Benjamin Lee Whorf nevéhez fűződik, aki témavezetője, Edward Sapir elképzeléseire épített, de Sapirnek ezen túl nem sok köze volt a konkrét problémafelvetéshez (sőt, az erős változatot egyenesen tagadta). Whorf maga 'nyelvi relativitási elvnek' nevezte elgondolását, az ő nyomán pedig gyakran nevezik 'nyelvi relativizmusnak' is."[19] „A Sapir–Whorf-hipotézis azonban egyelőre csak föltevés, hiszen még nem sikerült minden kétséget kizáróan bebizonyítani. A föltevés ellenőrzését nehezíti, hogy az eltérő anyanyelvű emberek szükségszerűen más-más kulturális környezetben nőnek föl, ezért nem állapítható meg teljes biztonsággal, hogy a gondolkodásbeli különbségekért pusztán a nyelvek eltérő sajátosságai, vagy inkább bizonyos összetett kulturális hatások a felelősek. A nyelv nem zárja az embereket egy áthatolhatatlan falú megismerési univerzumba. Valóban léteznek azok a különbségek, hogy mit lehet mondani a különböző nyelveken, de ezeknél lényegesebbek azok, hogy mit lehet viszonylag könnyen kifejezni, azaz gondolni, hiszen – bár kétségkívül nagyobb gondolati erőfeszítéssel – végső soron Whorf is képes volt megérteni a hopi indiánokat, és a különböző nyelvek közötti fordítások elé sem tornyosul áthághatatlan akadály. A nyelvi relativitáselmélet maradandó értékének ma nem a nyelv által történő valóság-, illetve kultúra-konstrukció gondolatát tekintjük, hanem azt, hogy felhívta a figyelmet nyelv és kultúra szoros kölcsönhatására."[20]

- *Nemi kultúra*: „Az ember nem születik nőnek, hanem azzá válik" – fogalmazta meg a regényíró, egzisztencialista filozófus és feminista, Simone de Beauvoir az azóta szállóigévé vált mondatot *A második nem* c. 1949-ben megjelent társadalomelméleti művében, melyben, noha konkrétan nem használja ezt a szót, megalapozta a gender-elméletet. A kijelentés ugyanis nem a női mivoltra, hanem a társadalom által meghatározott 'nőiességre' vonatkozik... A *gender*... szó jelentése: társadalmi nem, azaz mindazon tulajdonságok, viselkedésformák és szerepek összessége, melyet a társadalom az egyéntől biológia neme folytán elvár... A nők és a férfiak ugyanis már gyerek, sőt csecsemő koruktól megtanulják a társadalomban, hogy milyennek 'kell' lennie egy nőnek illetve egy férfinak: bizonyos megnyilvánulásokért környezetük jutalmazza őket (pl. a kislányokat, ha a főzőcske vagy a babázás iránt mutatnak érdeklődést), máso-

[19] Takács Boglárka: *Nyelvbe zárt világűr* In: *Nyelv és Tudomány*. 2011. május 30. http://www.nyest.hu/hirek/nyelvbe-zart-vilagur

[20] *Sapir–Whorf-hipotézis*. A Wikipédiából, a szabad enciklopédiából. https://hu.wikipedia.org/wiki/ Sapir%E2%80%93Whorf-hipot%C3%A9zis

kat viszont helytelenít (pl. ha egy kisfiú nem agresszív, hanem inkább szelíd lásd 'anyámaszszonykatonája'). A gender-normáknak nem megfelelő (nem 'genderkonform') egyéneket a társadalom abnormálisnak tünteti fel, és rájuk is süti az anomáliát, természetellenességet sugalló jelzőket: 'férfias nő', 'nőies férfi'. A gender-elmélet hangsúlyozza, hogy a nők illetve férfiak csoportján belül is hatalmasak az egyéni különbségek, és ezzel együtt minden egyénnek joga van saját tulajdonságai, képességei mentén érvényesülni."[21]

- *Generációs kultúra*: „A generáció-elmélet két amerikai szerző, William Strauss és Neil Howe nevéhez fűződik, akik az utóbbi két évtizedben több könyvet is írtak erről a témáról. *Generations* (1991) című könyvükben az amerikai történelmet az egymást követő generációk történeteként tekintik végig, és azt állapítják meg, hogy egy adott generáció tagjai nagyon hasonló világlátással és értékrenddel rendelkeznek. Egy ember élete nagyjából nyolcvan év – ezt nevezik a szerzők *saeculum*nak, századnak. Ezalatt négy generációváltás történik – kb. húsz évenként –, melyek ciklikusan követik egymást, minden században ugyanolyan módon:
1. Az első időszakban az intézmények erősek, az egyének gyengék.
2. Ébredés: az egyének az autonómia nevében megkérdőjelezik az intézményeket.
3. Az intézmények meggyengülnek, erős individualizmus.
4. Válság, intézmények újraértelmezése, új alapítás.
Strauss és Howe szerint minden időszaknak megvan a maga embertípusa: A válság vége felé született generáció a *prófétáké*, akiknek az erősségei az értékek. Őket követik az ébredés idején született, szabadságszerető *nomádok*, majd a vagyongyarapító, közösségépítő *hősök*, s végül az újabb válság idején született *művészek*. A ma élő generációk eszerint:
Baby-boom idején születettek (1940–50-as évek) próféták,
X generáció (1960–70-es évek) nomádok,
Y generáció (1980–90-es évek) hősök,
Z generáció (2000-es évek) művészek.
Az elméletet sokan kritizálják."[22]

- *Társadalmi réteg kultúrája*: a „társadalmi réteg olyan emberek csoportja, akik hasonló jellemzőkkel bírnak a jövedelem, a vagyon, a hatalom, a presztízs, a kulturális szint/iskolázottság, a

[21] Antoni Rita: *Tisztázzuk: mi a gender-elmélet?* In: *Nőkért.hu. A Nőkért Egyesület Honlapja*. https://nokert.hu/mon- 02222010-1041 /400/6/ tisztazzuk-mi-gender-elmelet
[22] Ágnes: *X, Y, Z generáció: kik ezek?* In: *Nevelem a kamaszom*. https://nevelemakamaszom.wordpress.com/ 2013 /03/05/x-y-z-generacio-mik-ezek/

foglalkozás, vagy az életesélyek szempontjából."[23] A kultúra terén megmutatkoznak bizonyos rétegsajátosságok. Általánosságban pl. elmondható, hogy a „középosztályi kultúrához tartozott a mértékletesség, a racionalitás és az érzelmek kontrollja, a tudás és a széles műveltség tisztelete, a rendszeres munka, a függetlenség iránti vágy, a családközpontúság és a gyermekek jó oktatására való törekvés. Ezek eredete szintén korábbi időszakokra nyúlik vissza, de a 20. század kezdetén is a középosztályi kultúra fontos elemeit jelentették szerte Európában."[24]

- *Szervezeti kultúra*: a „szervezeti kultúra lényegében egyfajta szociális összetartó erő, látható és láthatatlan elemekkel. Az ezekből az elemekből felépített erős szervezeti kultúra alakítja az intézmény, szervezet munkatársainak identitás és környezettudatát, pozitív hatásként elősegítheti a célokkal való azonosulást, valamint stabilitást és egyszerűséget eredményez... A kis szervezetektől eltérően a nagy szervezetekben egyidejűleg több eltérő szervezeti kultúra érvényesülhet, míg a nagy multinacionális cégek gyakran egységes kultúra kialakítására törekednek... A szervezeti kultúra elemzésekor a kultúra tartalma, megnyilvánulásai és értelmezései között egymásrahatási kapcsolati kört figyelhetünk meg, ... mely a kultúra megnyilvánulásaiban fejeződik ki (a használt tárgyak, beszéd modor, kifejezések -szervezeti zsargon, virágnyelv, szóhasználat- viselkedés és magatartási normák, sőt még hasonló érzelmek tekintetében is)."[25]

2.) Kulturális eltérések a nem verbális kommunikációban

2.1. A non-verbális kommunikáció rendszere

A szóbeli üzenetek a kommunikáció kis részét teszik csak ki. A szavakat és a mondatokat non-verbális jelzések kísérik, amelyek alátámasztják, módosítják vagy éppen teljesen felváltják a verbális üzeneteket. Vannak olyan társas érintkezési formák, melyek teljes egészében csak non-verbális üzenetekből állnak. Ha a nyílt szóbeli kommunikáció valamilyen okból korlátozott, akkor non-verbális jelzések (mosoly, mimika, tekintet, gesztus, mozgás, testtartás változásai stb.) helyettesíthetik a beszédet. A non-verbális kommunikáció alapvető szerepet játszik a sikeres szociális interakcióban. A non-verbális jelzések értelmezése általában gyorsabban történik, mint a beszédé, mert nem tudatos.

---

[23] Bencsik Péter: *Társadalomtörténeti fogalmak* http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Tortenelem/13Tomka/html/fogalom.htm

[24] Tomka Béla: Európa társadalomtörténete a 20. században. Budapest, 2009. http://www.tankonyvtar.hu/ hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_europa_tarsadalomtortenete/ch05s03.html

[25] *Szervezeti kultúra*. A Wikipédiából, a szabad enciklopédiából. https://hu.wikipedia.org/wiki/Szervezeti_kult%C3%BAra

A beszélt és írott nyelv elsősorban a külső világra vonatkozik, ezzel szemben a non-verbális üzenetek a személyes kapcsolatok kialakulásában és az érzelmi állapotok jelzésében kap hangsúlyozott szerepet.

2.2. A non-verbális kommunikáció fogalma

A nyelv minden emberi társadalomban a legfontosabb kommunikációs mód, de nem minden területen tudta kiszorítani a tudatos közlésből a non-verbális kommunikációt – azaz bizonyos „rejtett kommunikációs csatornákat", amelyek függetlenek a szótól és a beszédtől.

2.3. A non-verbális kommunikáció jellemzői

Sokáig a kommunikáció modellje a beszéd, egy tanult egyezményes jelrendszer volt, amelynek jellegzetességei eltérnek a non-verbális kommunikációtól. A non-verbális kommunikációban ugyanis nincsen egyetemes jelrendszer és teljesen hiányzik a tudatos szándék. (Egyetlen kivétel a siketek „jelbeszéde".)

2.4. A non-verbális kommunikáció funkciói

2.4.1. A társas helyzet kezelése

Ha két ember kontaktusba kerül egymással, akkor a beszélgetést non-verbális üzenetek irányítják és támogatják. Folyamatosan jelzik a pozitív vagy negatív reakciókat a közöltekkel kapcsolatban, utalnak az érdeklődésre, kívánságra.

2.4.2. Az énkép prezentációja

A társas interakciók lényeges jellemzője, hogy énképünket, vagyis azt a képet, amely saját magunkról alakítottunk ki, hogyan mutatjuk be. Első találkozásnál még „óvatos" a beszélgetés menete, viszont a non-verbális kommunikáció (különböző sajátosságok, ill. ruházat, külső megjelenés, vagyis frizura, smink, arckifejezés, ápoltság stb.) rögtön árulkodnak.

2.4.3. Érzelmi állapotok kommunikációja

Az érzelmi állapotokról szóló információk egyetemes hordozói például az arckifejezések, a gesztusokkal és a testtartás. Boldogság, öröm, félelem, szorongás, undor „leolvashatóak" róluk.

2.4.4. Az attitűdök kommunikációja

A társas érintkezésben az ideiglenes és változó attitűdök, kizárólag non-verbális kommunikációs csatornákon jelennek meg (pillantnyi rosszullét, fájdalom stb).

2.4.5. A kommunikációs szerepmódosítás: a csatornavezérlés

A társas helyzetekben a társadalmi szokások szabják meg, ki és mennyi ideig beszéljen, valamint ki legyen a következő megszólaló. A beszélőváltás ezért koordinált, az arra utaló non-verbális jelzések ellenőrző szerepe az ún. „csatornavezérlés". (Pl. amikor szóbeli utalás nélkül, csak rámutatással és hangsúllyal „átadja valaki a szót" a másiknak.)

2.5. A non-verbális üzenetek és kulturális eltéréseik

2.5.1. Mimika

A mimika az arcizmok és a kezek az átélt érzéseknek és hangulatoknak megfelelő mozgása, és a valamit kifejező, minősítő érzelmi viszonyok tükröződése az arcon. Általában nem tudatos szinten jelenik meg, többnyire egybeolvad a verbális jelentéstartalommal.

2.5.2. Tekintet

Alapvetően szabályozó szerepet játszik, visszajelzést ad a megértésről, az érzelmi viszonyról. Többnyire öntudatlan, de különböző társadalmi viszonyokban iránya és tartalma pl. bizonyos tár-sadalmakban erősen korlátozott. A hosszas rátekintés a kapcsolatfelvétel szerepét tölti be. Kultúránként változik, pl. Japánban a szem helyett inkább a nyakat nézik beszélgetés közben. Nem értelmezhető külön; legszorosabban a mimikával függ össze.

2.5.3. Gesztus

A gesztus taglejtést, kézmozdulatot jelent, továbbá a valaki irányába tett megnyilatkozást is. Az egész testre is kiterjedhet, ezért feltűnőbb, mint a mimika és a tekintet. A fej gesztusai jól elkülöníthető, világosan értelmezhető jelek (bizonytalanság, bűntudat, szomorúság stb). A kéz gesztusai tanultak, ősi kulturális eredetűek, s nagyon sokféle, kultúránként, műveltségi és életkoronként más-más jelentést hordozhatnak. A kéz gesztusaival hívhatunk, elutasíthatunk, tiltakozhatunk, könyörögnetünk, köszönhetünk is (integetés, keresztvetés, fasiszta karlendítés az ujjhegy megcsókolása stb). Több kultúra nem tiltja a gesztikulációt, de van, ahol erősen visszaszorítják – illetve van, ahol kirekesztő hatású lehet (pl. a mai Bajorországban).

2.5.4. Érintés, fizikai érintkezés

Az érintés az egyik legfontosabb non-verbális jelzés, az életkor előrehaladtával egyre ritkul. A különböző nemhez és kultúrához tartozó személyek különbözőképpen reagálnak rá.

2.5.5. Szaganyagok

A szaganyagok is rendelkezhetnek kommunikációs szereppel. A különböző illatok jelentősége az európai kultúrákban nem olyannyira jelentős, mint pl. az arab kultúrkörben.

2.5.6. Testtartás

A testmozgás, testtartás általában öntudatlan, hacsak valamilyen befolyásra, társadalmi hatásra nem ügyel rá az ember (katona, pap, stb). Nagyon sok mindenre következtethetünk belőle, sőt érzelmi állapotra is utal.

2.5.7. Emblémák, viseletek

Az embléma jelentése jelkép, jelvény, címerkép, netán valamely fogalom jelképes ábrázolása. Az emblémák, különböző viseletek a külsővel összefüggő, arra utaló jelek. Ide tartozik a ruha, az öltözködés, a hajviselet, valamint különböző díszek és jelvények. Használatukat az adott kor kulturális szabály- és szokásrendszere határozza meg.

3.) A társadalmi értékrend tükröződése a nyelvben

3.1. A társadalmi helyzet változásának hatása a nyelvre

Ha a társadalmi folyamatok tükröződését vizsgáljuk a nyelvi szerkezetekben, akkor abból kell kiindulnunk, hogy „a nyelv társadalmi normák strukturált halmaza... Annak a társadalmi kontextusnak, amelyben a nyelvet használjuk, közelebbi tanulmányozása azonban azt mutatja, hogy a nyelvi struktúra igen sok eleme olyan rendszerszerű váltakozás része, amely mind az időbeli változást, mind a nyelven kívüli társadalmi folyamatokat tükrözi."[26] Labov szerint „a nyelvi viselkedés formái rendkívül gyorsan változnak, amint a beszélő társadalmi helyzete megváltozik". Labov tanulmányában főleg fonológiai és szematikai kutatások eredményére alapozza kijelentését, amellyel nemcsak, hogy nem értek egyet, de el is ítélem, mert már kiindulópontja is szélsőséges nézeteket tükröz.

[26] William Labov: *A társadalmi folyamatok tükröződése nyelvi szerkezetekben* In: Szépe György szerk.: *A nyelvtudomány ma.* Budapest, 1973. p.509

3.2. A társadalmi helyzet rögzülése a nyelvben

Ezzel szemben Bańczerowski Janusz professzor úr kutatását frazeológiai alapokra helyezi. „A frazeologizmusokban rögzült az a világ, amelyben az adott nemzet élt, és ezzel együtt társadalmi-politikai szokásai is, amelyek az adott kulturális és civilizációs körhöz való tartozásáról tanúskodnak. Tehát a frazeologizmusok olyan tulajdonságokat fejeznek ki, amelyeket relevánsnak lehet tekinteni az adott nyelv- és kultúrközösség számára. Itt elsősorban az adott nemzetre, civilizációs vívmányaira és a nyelvére jellemző társadalmi-kulturális tudásra, más szóval a nemzeti-kulturális komponensre gondolunk, amely magában foglalja az expresszív, morális, esztétikai, ideológiai, pragmatikai, valamint a nyelvtörténeti és kultúrtörténeti aspektust is. Hozzátartoznak az adott nyelvközösség kultúrájára nézve specifikus kultúrmintákkal, mentalitással, hagyománnyal, folklórral, értékrenddel, a társadalmi és a politikai élet struktúrájával stb. kapcsolatos jelenségek. Ide tartozik az úgynevezett szociokulturális idiomatika is. Mivel a nyelv frazeológiája szorosan kapcsolódik a társadalmi élethez, feltételezhetjük, hogy a frazeológiai tárban tükröződnek a kulturális változások is.“[27]

„A frazeologizmusokban az az általános meggyőződés rögzült, hogy az emberi élet és az ember egyes tulajdonságai eleve determináltak (pl.: *Valaki burokban születik*; *Szerencsés csillag alatt született… Az én véremből való…* stb.), de ennek ellenére az ember képes megvalósítani a saját céljait, akaratát is (pl.: *véghezvisz valamit*; *eléri a célját*…stb.). Ahhoz, hogy az ember a kijelölt célt elérje, megfelelő eszközöket kell igénybe vennie. Azok az erőfeszítések, amelyek emberfeletti nehézségek leküzdésére irányulnak, nem hozhatják meg a kívánt eredményeket (pl.: *Fejjel megy a falnak*; *Majd a falba veri a fejét*…stb.). Hasonló a helyzet abban az esetben is, ha az ember nem megfelelő eszközöket vagy anyagokat választ ahhoz, hogy elérje a célját (pl.: *A tengert béklyóval fenyegeti*; *Fából vaskarika…* stb.). Előfordulhat, hogy az emberi tevékenység nem megfelelő objektumra irányul (pl.: *Szélmalomharcot vív*; *Falra hánya a borsot*…stb.), illetve nem megfelelő körülmények között történik (pl.: *Légvárakat épít*; *pusztába kiáltó szó* stb.). A szóban forgó tevékenységet lehet megfelelő módon minősíteni is (pl.: *Nyitott kapukat dönget…* stb.). A cél mindenáron való elérésére irányuló törekvés elítélendő, mivel nincs összhangban az elfogadott társadalmi normákkal. Erről tanúskodnak az olyan kifejezések, mint: *könyököl*; … *Az inget is lehúzza valakiről*; … stb… A társadalmunkban az etikai normákkal ellentétes magatartás negatív minősítést vált ki (pl.: *Nincs egy csepp lelkiismeret-furdalása sem*;… *Eladja magát / a becsületét / a lelkét*; … stb.).

[27] Bańczerowski Janusz: *A frazeológia mint az emberi világkép tükröződése* In: *Magyar Nyelvőr* 2012/4 p.457

Civilizációnkban az ember a tárgyakból és más objektumokból álló világon kívül helyezkedik el, ezért ezt a világot ellenőrizni és manipulálni tudja, és ez természetszerűen rögzült a frazeológiai kapcsolatokban is. A frazeologizmusok a metaforikus gondolkodásnak, a célzásművészetnek és általában a nem direkt módon használt nyelvnek az alapját képezik."[28]

Összefoglalva: értelmezésemben a társadalmi értékrendet a nyelv kívülről közelíti meg, ezért alapvetően nem változik a nyelvi magatartás a társadalmi helyzet megváltozásával.

[28] I.m. pp.459-460
További hasznos irodalom a témában: Bańczerowski Janusz: *A világ nyelvi képe. A világkép mint a valóság metaképe a nyelvben és a nyelvhasználatban.* In: *Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 86.* Budapest, 2008.

Universität Regensburg

Félévi bizonyítvány: Nyelv-gondolkodás, nem elismert (= Zwischenzeugnis: Sprachabhängigkeit, nicht anerkannt)

Steller, Lea-Katharina (2012) *Félévi bizonyítvány: Nyelv-gondolkodás, nem elismert (= Zwischenzeugnis: Sprachabhängigkeit, nicht anerkannt).* In: Workshop IX.: a Közép-európai Német Kisebbségi Tudományos Gyűjtemény éves közgyűlése - 2012, 24.02.2012, Szentendre, Ungarn. (Unveröffentlicht)

Im Publikationsserver gibt es leider keinen Volltext zu diesem Eintrag.

Zusammenfassung

In den modernen Migranten- oder Minderheitenfamilien wird bei erfolgreich integrierten Erstsprachlernern mit der Sprache des (neuen) Heimatlandes die höchste Kompetenz identifiziert; ihre Kinder erwerben sprachliche Fähigkeit vor allem in der neuen Landessprache, während die Entwicklung der Muttersprache immer mehr und mehr stagniert. Aber in dieser Situation stellt sich automatisch die Frage, wie sich eine bestimmte ursprüngliche Muttersprache mit ihren Strukturen auf die Welterfahrung, auf's Denken und die Mentalität der betreffenden Migrantengruppe/Minderheitengruppe auswirkt. In der Sprachwissenschaft besagt die Sapir-Whorf-Hypothese, dass die Art und Weise, wie ein Mensch denkt, stark durch die Struktur seiner Muttersprache beeinflusst oder bestimmt wird. Wenn wir von diesem linguistischen Determinismus ausgehen, folgt daraus z. B. die prinzipielle Unbenutzbarkeit einiger Leselehrmethoden, ganz besonders in dem Fall, wenn ein Erstsprachler-Kind mit agglutinierender (finnischer, ungarischer, türkischer) Muttersprache bei dem deutschen Schriftspracherwerb die analytische Methode (Ganzwort-Methode, Ganzsatz-Methode oder Normalsatz-Methode) lernt. Die Schere zwischen den schulischen Leistungen dieser Kinder und den Lernfortschritten der Muttersprachkinder öffnet sich immer weiter, und das Selbstvertrauen wird immer geringer, die Aggressivität jedoch immer größer. Bald werden sie als sog. „Kinder mit Entwicklungsstörungen und Behinderungen" bzw. „von Behinderung bedrohte Kinder" in sozialpädiatrischen Zentren fachlich und medizinisch unter ständiger ärztlicher Aufsicht untersucht – völlig sinnlos und fehlinterpretiert.

Vom Verfasser gewidmet für Prof. Dr. Ralf-Peter Ritter (1938-2011)

Ungarnsprachiger Aufsatz

Allgemeine Informationen:

Bausteinprüfung

02_HCBLDAZ_Berufsbild Lehrkraft Deutsch als Zweisprache

20.04.2016

Bearbeitungszeit: 9:30 – 12:30

(160 Minuten Bearbeitungszeit / 20 Minuten Technik)

Fachpraktische Prüfung

erlaubte Unterlagen: Buch + Unterlagen (mit eigenen Notizen)

Passagen, die anderen Werken entnommen wurden, sind vollständig und mit Quellenangaben als solche zu kennzeichnen.

Rechtschreibfehler werden nicht gewertet!

Aufgaben:

Antwort bitte in die darunter stehende Tabellenzeile!

Welche Eigenschaften sollte eine gute DaZ-Lehrkraft mitbringen? Erklären Sie in diesem Zusammenhang den Begriff „Ambiguitätstoleranz". (5)/ 5 Punkte
Ein DaZ-Lehrer ist nicht nur Sprachlehrer, sondern auch solcher Kulturvermittler, wer nicht nur Kultur vermittelt, sondern macht kulturelle Förderung und Erziehung, sowie verbreitet deutscher Kulturgut. Zu seiner wichtigsten Eigenschaften gehört als Schlüsselkompetenzen die interkulturelle Kompetenz mit ihren Teilkompetenzen. Unheimlich wichtig ist seine Ambiguitätstoleranz, d. h. „die Fähigkeit, widersprüchliche Auffassungen und Wirklichkeitsbilder zu akzeptieren und produktiv zu wenden. Ambiguitätstoleranz ist eine Komponente der affektiven Teilkompetenz interkultureller Kompetenz". (Zitat: Buch IK S.168) Ein DaZ-Lehrer begleitet auch seine Schüler bei ihrem Kulturschock.
Was ist das Kohäsions-Modell? (5) / 5 Punkte
„Mit dem Kohäsions-Modell können die Kulturen der unterschiedlichsten Kollektive beschrieben werden. Durch den Prozess der Standardisierung kann jedes Kollektiv eine ´Kultur´ ausbilden. Kulturelle Kompetenz umfasst somit auch die Kompetenz mit Vertretern anderer Generationen, Regionen, Geschlechter und sozialer Klassen oder

rivalisierender Subkulturen umzugehen. Interkulturelle Kompetenz ist dann eine allgemeine Handlungskompetenz, die uns im Alltag Begegnungen mit ´dem Fremden` ermöglicht." (Zitat: Folie „Kohäsions-Modell und interkulturelle Kompetenz, 07.04.2016)

„Ein drittes Modell, das weder auf der Annahme von Kohärenz besteht noch durch den Fokus auf Differenz kulturell-kollektive Phänomene letztlich unerklärbar macht, ist das KOHÄSIONS-MODELL, das Stefanie Rathje (2006) in Anlehnung an Hansen für die Interkulturalitätsforschung fruchtbar gemacht hat. Bei Kultur geht es demnach weniger um gleichförmige, schablonenartige Denk- und Handlungsweisen als um einen Horizont von Deutungsangeboten, Problemstellungen, Kulturthemen und Herausforderungen, der sich aus der Geschichte eines bestimmten Kollektivs ergibt. Diesen Horizont kann man auch als ´kulturelles Gedächnis´ bezeichnen. Er wirkt als ´Kitt´, der Kollektive zusammenhält." (Buch IK S.29)

Beschreibe den von Oberg geprägten Begriff des „Kulturschocks". Benenne und beschreibe die verschiedenen Phasen!

(10) / 10 Punkte

Kulturschock ist ein „von Kalvero Oberg geprägter Begriff. Oberg geht davon aus, dass grundsätzlich jede Form des Kontakts mit fremden Kulturen ´schockhaft´ wirkt. Er unterscheidet vier Phasen des Kulturschocks: 1.) *honeymoon stage* 2.) *crisis* 3.) *recovery* und 4.) *adjustment*." (Zitat: Buch IK S.170)

„VERLAUF des Kulturschocks (nach Bolten):

1.) Euphorie (honeymoon stage)

Man freut sich auf das Neue und reagiert anfangs überschwänglich, weil man nur das (positiv) Erwartete wahrnimmt.

2.) Missverständnisse

Man erkennt die Normalitätsregeln der Zielkultur teilweise nicht und erzeugt Missverständnisse, weist sich aber als Neuankömmling die Schuld selbst zu.

3.) Kollision (crisis)

Die Ursachen der Missverständnisse bleiben einem verborgen; man weist den anderen die Schuld zu, resigniert teilweise und neigt zu einer starken Aufwertung der eigenen Kultur.

4.) Akzeptanz der Unterschiede (recovery)

Unterschiede werden akzeptiert und Wiedersprüche ausgehalten. Man bemühlt sich um ein Verstehen.

5.) Akkulturation (adjustment)

Man versteht die Unterschiede weitgehen und tendiert zu Übernahme fremdkulturspezifischer Verhaltensmerkmale." (Zitat: Folie „Verlauf nach Kulturschoks (nach Bolten), 07.04.2016)

Beschreibe die vier Formen von Akkulturation.

(5) / 5 Punkte

Akkulturation (neben Euphorie, Missverständnisse, Kollision und Unterschiedakzeptanz) gehört dem Verlauf des Kulturschocks.

„Akkulturation ist der Prozess des ´Hineinwachsens` in eine fremde Kultur in der Sekundär- oder Tertiärsozialisation (d.h. während der Adoleszenz oder im Erwachsenenalter). (Zitat: Buch IK S.168)

„Längere Auslandaufenthalte(Studium/Beruf) sowie Migration sind die häufigsten Faktoren durch die ein Akkulturationsprozess in Gang gesetzt wird.

Vier Formen der Akkulturation:

1. Integration (Integration meint die Beibehaltung der ursprünglichen kulturellen Identität bei gleichzeitiger Herstellung positiver Beziehungen zur dominanten Gruppe. Bei Integration erfolgt eine Synthese der beiden Kulturen in der Identität des Individuums.)
2. Assimilation (Unter Assimilation versteht man die Veränderung der ursprünglichen kulturellen Identität zugunsten einer Identifikation mit der neuen kulturellen Umgebung.)
3. Separation (Separation sind eine Ablehnung der Kultur der neuen Umgebung und ein Festhalten an der Kultur des Ursprungslandes zu verstehen.)
4. Marginalität, Entwurzelung (Der Begriff Marginalität wird verwendet, um jede Form der Akkulturation zu bezeichnen, bei der der Verlust der eigenen kulturellen Identität ohne einen Zugang zu der Kultur der neuen Umgebung erfolgt.)“

(Zitat: Folien Akkulturation, 1, 2, 3, 4; 07.04.2016)

Beschreibe die fünf Kulturdimensionen nach G. Hofstede und erkläre jede Dimension anhand von Beispielen.

(20) / 20 Punkte

Das ist ein „Konzept von Geert Hofstede. Damit bezeichnet er das ´mentale Program´ von Kulturen: Hofstede unterscheidet fünf Kulturdimensionen: Machtdistanz, Individualismus/Kollektivismus, Maskulinität/Feminität, Unsicherheitsvermeidung sowie Langzeit- und Kurzzeit-Orientierung.“ (Zitat: Buch IK S.170)

1.) Machdistanz:

„Der Machdistanzindex (MDI) ist ein Gradmesser für die Ungleichheit der Gesellschaft. Er gibt an, welche Akzeptanz es in einer Kultur für Macht- und Autoritätsunterschiede sowie Hierarchiegefälle gibt. Die Tabelle zeigt sehr hohe machtdistanzwerte in den asiatischen, osteuropäischen, lateinamerikanischen und arabischen Ländern und sehr niedrige Machtdistanzwerte etwa für Israel, Skandinavien, die deutschsprachige Länder, Großbritannien und die USA.

2.) Individualismus/Kollektivismus:

Individualismus: Gesellschaften, in denen die Bindungen zwischen den Individuen locker sind; man erwartet von jedem, dass er für sich selbst und für seine unmittelbare Familie

selbst sorgt. Individualismus-Index: Wertschätzung von persönlicher Zeit, von Freiheit und von Herausforderung. USA hat höchsten Individualismus-Indexwert, gefolgt von Australien, Großbritannien und Kanada.

Kollektivismus: Mensch ist von Geburt an in starke, geschlossene Wir-Gruppe integriert, die ihn ein Leben lang schützt und dafür bedingungslose Loyalität verlangt. Niedrigste Individualismus-Indexwerte sind in Guatemala, Ecuador, Panama, Venezuela, Kolumbien und Pakistan.

3.) Maskulinität/Feminität:

... Soziokulturelle Kategorien... Die Rollen der Geschlechter sind emotional klar gegeneinander abgegrenzt...

Maskulinitäts-Index (Bedeutung von Einkommen, Anerkennung oder Möglichkeit zur Beförderung ´maskuline Werte´ vs. gutes Arbeitsklima, angenehme Umgebung und Sicherheit am Arbeitsplatz ´feminine Werte`.

Japan: Maskulinitätsindex: 95, Deutschland: 66, USA:62, ... Schweden: 5.

4.) Unsicherheitsvermeidung:

Unsicherheitsvermeidung ist der Grad, bis zu dem die Mitglieder einer Kultur sich durch uneindeutige oder unbekannte Situationen bedroht fühlen...

Deutschland: 65, Großbritannien 35. (deutsche Pünktlichkeit!)

5.) Langzeit- und Kurzzeitorientierung

Langzeitorientierung: Hegen von Tugenden, die auf künftigen Erfolg ausgerichtet sind, insbesondere Beharrlichkeit und Sparsamkeit. [eher West-Europa]

Kurzzeitorientierung: Hegen von Tugenden, die mit der Vergangenheit und der Gegenwart in Verbindung stehen, insbesondere Respekt vor Traditionen, Wahrung des `Gesichts´ und die Erfüllung von sozialen Pflichten. [eher Osteuropa]"

(Zitat: Folien: 1, 2, 3, 4, 5; 07.04.2016)

Worin unterscheiden sich high-context und low-context Kulturen? Zeige dies an einem Beispiel auf!

(8) / 10 Punkte

HIGH-CONTEXT Kulturen nennen wir die „Kulturen, für die charakteristisch ist, dass beim Herstellen von Bedeutung in der Kommunikation neben der Sprache auch der Kontext des Gesprächs und die Beziehung der Sprecher zueinander eine maßgebliche Rolle spielen." (Zitat: Buch IK S.169)

„LOW-CONTEXT Kulturen nennen wir „die Kulturen, für die charakteristisch ist, dass beim Herstellen von Bedeutung in der Kommunikation die Sprache im Vergleich zum Kontext des Gesprächs und der Beziehung der Sprecher zueinander eine deutlich wichtigere Rolle spielt." (Zitat: Buch IK S.171)

High bzw. low context beschreibt den starken oder schwachen Kontextbezug bei der Kommunikation in einer Kultur. In „high context"-Kulturen ist es weniger üblich, die Dinge direkt beim Namen zu nennen. Ihre Bekanntheit wird implizit vorausgesetzt und das Erwähnen zahlreicher Details kann als negativ empfunden werden. Der Gesichtsausdruck der Gesprächspartner, Anspielungen, die Umstände der Begegnung und viele weitere Kontextfaktoren sind eigene, nicht zu unterschätzende Informationsträger. Kulturen mit starkem Kontextbezug finden sich in Ländern Südeuropas (Spanien, Frankreich), vielen asiatischen (China, Japan) und afrikanischen Ländern sowie in Lateinamerika.

Erkläre das Modell „Kommunikationsquadrat" von Schulz von Thun am Beispielsatz „*Was ist das Grüne in der Soße?*".

(10) / 10 Punkte

Das Vier-Seiten-Modell (auch Nachrichten- oder Kommunikationsquadrat) von Schulz von Thun ist ein Modell der Psychologie. Wir untersuchen mit diesem Modell eine Nachricht aus vier Aspekten oder Ebenen: Sachinhalt (worüber ich informiere), Selbstoffenbarung (was ich von mir selbst kundgebe), Beziehung(was ich von dir halte oder wie wir zueinander stehen) und Apell (wozu ich dich veranlassen möchte). Die Ebenen nennt man auch die vier Seiten einer Nachricht. Dieses Modell kann die oft durch Missverständnisse gestörte Kommunikation beschreiben.

Ein Mann isst mit seiner Frau. Der Mann kennt nicht kapern in der Soße.

ER:

Sachebene: Da ist was Grünes.

Selbstoffenbarung: Ich weiß nicht, was es ist.

Beziehung: Du wirst es wissen.

Apell: Sag mir, was es ist!

SIE:

Sachebene: Da ist was Grünes.

Selbstoffenbarung: Mir schmeckt das nicht.

Beziehung: Du bist eine miese Köchin!

Apell: Lass nächstes Mal das Grüne weg!

Was versteht man unter Metakommunikation und warum ist es so wichtig im Bereich der interkulturellen Kommunikation?

(4) / 5 Punkte

Metakommunikation bedeutet „das Sprechen über Kommunikation, Kommunikationsstrategien und kommunikative Missverständnisse." (Zitat: Buch IK S.171)

Metakommunikation = Kommunikation über Kommunikation. Die Gesprächspartner verlagern ihre Aufmerksamkeit auf eine höhere Ebene der Betrachtung und sprechen

darüber, wie sie miteinander umgehen oder was sie im Moment stark beschäftigt. Dies verlangt von allen Beteiligten der Kommunikation Mut und auch die Bereitschaft sich selbst wahrzunehmen.

Beschreibe das Konzept der sprachlichen Relativität von Sapir und Whorf.

(5) / 5 Punkte

„Das Konzept der sprachlichen Relativität, das maßgeblich durch die Arbeiten des Linguisten und Anthropologen Edward Sapir und seines Schülers Benjamin Lee Whorf geprägt wurde..., besagt, dass die Sprache einen erheblichen Einfluss auf die Wahrnehmung der Welt ausübt. Durch die spezifischen Schemata, die eine Sprache liefert, erschließt jede Sprache dem Individuum eigene Zugänge zur Erfahrung und Kategorisierung der Welt, verstellt aber zugleich andere Zugänge." (Zitat: Buch IK S.172)

Was sind Stereotype und welche Funktionen haben sie?

(10) / 10 Punkte

Stereotype sind "reduktionistische Ordnungsraster, die sich oft formelhaften Wendungen und Gemeinplätzen äußern (der ´fleißige Deutsche´, der `perfide Engländer`, der `lebensfreunde Franzose` etc.). Sie gehören zum Bereich des ´erstarrten Denkens´, d. h. es sind festgefahrene Schemata, derer wir uns häufig nicht bewusst sind. Stereotype haben kognitive, soziale und affektive Funktionen." (Zitat: Buch IK S.173)

Was ist der Unterschied zwischen Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache?

(5) / 5 Punkte

DaZ:

Deutsche Sprache wird in einem deutschsprachigen Land (Deutschland, Österreich, Schweiz) erworben, wo die zum alltäglichen Gebrauch notwendig ist. Der „Unterricht" erfolgt meistens außerhalb des Unterrichts, ungesteuert.

DaF:

Die Schüler lernen die deutsche Sprache nicht in einem deutschsprachigen Land. Der Unterricht läuft gesteuert. Die Schüler haben wenig oder keinen alltäglichen Kontakt mit der deutschen Sprache.

Was ist unter dem Begriff Kognitivismus zu verstehen?

(5) / 5 Punkte

Kognitivistische Theorien gehen davon aus, dass das Lernen durch zwischen Reaktion und Reiz liegenden Zustände und Prozesse beeinflusst. Wir verarbeiten die Informationen innenpsychisch mit der Hilfe von Auffassung, Lernen, Einsicht und Planung, sowie Entscheidungen.

„Nach dem Genfer Entwicklungspsychologen Jean Piaget... Denken geht der Sprachentwicklung voraus, Akkomodation (Aneignung): kognitive Anpassung an die Umwelt Assimilation (Angleichung): Wissen des Kindes beeinflusst seine Umweltwahrnehmung Äquilibration (Gleichgewicht): Wechselwirkung der Akkomodation und Assimiliation (Umwelt – Kind / Kind – Umwelt)“ (Zitat: Folie Kognitivismus, 17.04.2016)
Welche Gesetze und Regelungen gibt es im Bezug auf Migranten? (5) / 5 Punkte
Grundgesetz Art 16a, Asylgesetz (AsylG), Aufenthaltsgesetz, Neue Integrationsgesetz (in Kraft wird am Ende Mai treten), Königsteiner Schlüssel, Dubliner Übereinkommen, Regelungen von Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Zulassungskriterien...
Total Lea-Katharina Steller (97) / 100 Punkte

WBS AG

Lehrkraft für Deutsch als Zweitsprache

Sommersemester 2016

Baustein: Berufsbild DaZ: Interkulturelle Kompetenzen

Dozentin: Frau Sabrina Schuster

Der Einfluss der Familie auf die schulische Entwicklung

Kommunikation im interkulturellen Kontext

Referat von: Lea-Katharina Steller

E-mail: Lea-Katharina.Steller(at)web(dot)de

10. Fachsemester: Deutsch als Zweitsprache

Inhalt

	Einleitung	3
1.	Historische Perspektiven. Wandel der Familienstruktur	4
2.	Soziale Funktionen der Familie	7
2.1.	„Sozialisations"funktion	9
2.2.	Religiöse Funktion. Wertevermittlung in der Familie	11
2.3.	Rechtliche Funktion	13
2.4.	„Freizeit- und Erholungsfunktion"	15
3.	Klassische Schulfunktionen	18
3.1.	Qualifikation. Vorbereitung auf gesellschaftlichen Funktionen	19
3.2.	Sozialisation. Vermittlung gesellschaftlich erwünschten Verhaltens	21
3.3.	Selektion. Soziale Positionen und Berechtigungen	24
3.4.	Legitimation. Vermittlung gesellschaftlicher Grundwerte	26
3.4.1.	Integration	28
4.	Die Zusammenarbeit	31
4.1.	Neue Anforderungen	33
4.2.	Pro- und Contra-Argumente	35
5.	Zusammenfassung	37
	Bibliographie	39

Ettje Lundqvist – Lea-Katharina Steller

Strukturmerkmale von Kulturen nach Maletzke am Beispiel Griechenland

(Zusammenfassung der Vorlesung)

Moderne griechische Mentalität ähnelt anderer Balkenstaaten

Wahrnehmung

Sinnlich – ästhetisch, Schönheit und Genuss von großer Bedeutung

Proportion – angenehme Wirkung von Farbe und Licht/Identität von Form und Schönheit / Proportion in Architektur /Pythagoras/ Proportion des menschlichen Körpers / Natur teilt sich in vier Teilen

Zeiterleben

Polychrone Kultur = flexible Zeiteinteilung und geringer Grad der Strukturierung/ höherer Grad an zeitlicher Flexibilität, kaum entwickelte Dynamik führt zu Unzuverlässigkeit, nicht zielorientiert, Furchtlosigkeit gegenüber Risiken und Zukunft, geringere Planungsbereitschaft

Raumerleben

Raumempfinden Architektonisch orientiert sich an Proportion und ästhetischer Orientierung

Trennung von privatem und öffentlichem Raum recht ausgeprägt

BAJORORSZÁGI MAGYAR ISKOLA

Magyar magántanulók Bajorországban? Tilos!

Az ottani törvények szerint, akármilyen eredménnyel tanult eddig szülőhazájában, a bajorföldön akárcsak átmenetileg is letelepedni kívánó családok gyermekeit kizárólag szakmunkásképző iskolába írathatják be. A Kölöknet egyik olvasója-látogatója megpróbálta felvenni a harcot ez ellen...

A németül még nem megfelelő szinten beszélő és értő migráns magyar származású tanulóknak, akiknek szülei talán csak átmenetileg, néhány évre vállalnak munkát Bajorországban, a Bajor Szabad Állam törvényei szerint az eddigi, gyakran jeles gimnáziumi tanulmányi eredményeiktől függetlenül az érettségit csak hosszas és rendkívüli bonyodalmak után nyújtó, egyetemi továbbtanulást nem biztosító **szakmunkásképzőbe kell** beiratkozniuk.

Németországban igen **szigorúan ellenőrzött iskolakötelezettség** van, ami azt jelenti, hogy kötelező az iskolaépületben való tartózkodás; ez alapvetően eltér a magyarországi tanulmányi kötelezettségtől: azaz, amikor egy magyarországi iskolába vizsgakötelezettséggel beiratkozik a tanuló, de év közben kérvénnyel engedélyezve magántanulóként akár otthon is tanulhat. A sokszor akár délután fél 4-ig is tartó, nem a megszokott szellemi és társadalmi környezetet nyújtó bajor szakmunkásképzőkbe való kényszerítés **hátraveti** a tehetséges magyar fiatalokat, érdektelenséget, sőt nem ritkán depressziót okoz – a nyelvtanulást pedig a korlátozott és szűk, többnyire szleng kifejezéseket tartalmazó ifjúsági nyelvkincs miatt végképp nem szolgálja.

Ezeknek a zömében Magyarországon változatlanul magántanulóként is beiratkozott fiataloknak létszükséglet magyarságuk megtartása, ennek érdekében egy megfelelő, kétnyelvű, a magyar oktatási rendszerhez alkalmazkodó, a későbbi továbbtanulást nem korlátozó tanintézmény létrehozása Bajorországban elengedhetetlen lenne.

A **Magyarországi Montessori Egyesület** tagjaként, kiegészítő menedzserképesítéssel és gimnáziumi tanári diploma birtokában kezdeti lépésként felvettem a kapcsolatot *Dr. Andreas Szabados* nyugalmazott infektológus orvoskutatóval, aki az exilmagyarok valamikori képesítő intézményében igazgatótanácsi tag volt. Számos tanácsot és háttérinformációt kaptam tőle. *Báró Harald Karlinski von Carlowitz*, az Inn-Schulen korrepetitor intézet tulajdonosa érdeklődéssel hallgatta terveimet, s felajánlotta indulásként a csatlakozási lehetőséget.

Így alapítottuk meg – igényfelmérő jelleggel – 2014 áprilisában az egyelőre önkéntes munkában vezetésem alatt álló fiókintézetet *(Inn-Schule Selige Gisela / Boldog Gizella Inn-Iskola)*. Lényege ennek a vállalkozásnak az volt, hogy felkészülési lehetőséget nyújtott a Magyarországon beiskolázott, érvényes magyar diákigazolvánnyal és magyarországi állandó lakcímmel rendelkező, de Bajorországban tartózkodó magántanulóknak általános iskolás kortól egészen érettségiig naponta néhány órában korrepetálás, házifeladat-ellenőrzés és vizsgafelkészítés formájában, két nyelven: magyarul és németül. A magyarországi anyaiskolákkal vállaltam a rendszeres kapcsolattartást, s az általuk előírt formában és időbeosztással haladtunk a tárgyak irányított, de önálló feldolgozásában.

Az "Inn-Schule Selige Gisela" tehát egy osztatlan, tulajdonképpen "kihelyezett", Montessori-napközi otthonos rendszer volt, egy későbbi, önálló iskolává válás lehetőségével a kedvező fekvésű vasúti és oktatási központ, Mühldorf am Inn területén.

Már az első héten 4 tanuló jelentkezett a 3., 5., 8. és 10. évfolyamból. Meglepetésemre rövidesen egy szlovákiai magyar nyelvű gimnáziumból jött testvérpár is pályázott – mivel minden általunk szabott feltételnek megfeleltek irataik, őket is felvettük. Ekkor merült fel a többi határon túli magyar oktatási intézménnyel való együttműködés lehetősége.

2014. május 19-én került sor a számomra érthetetlen és felfoghatatlan **rendőri intézkedésre**, amelynek hátterében a mühldorfi bajor Schulamt állt. Lényege: a gyerekek – bárhol van az állandó lakcímük –, ha életvitelszerűen élnek Bajorországban, akkor a bajor iskolakötelezettség vonatkozik rájuk. **Intézményünk nem felel meg az előírásoknak**, Bajorországban elismert tanári diplomám nincsen, tananyagban nem követem a bajor tanrendet. Megjelentek a gyámügy és a helyi népességi hivatal munkatársai is. Ha rólam lenne csak szó, küzdöttem volna tovább, de mivel a kis- és fiatalkorú gyerekeket nem lehet egy számukra idegen országban ilyen helyzetnek kitenni, ezért a tanításról azonnal lemondtam, s a gyerekeket a helyileg illetékes általános és szakmunkásképző iskolába küldtem. Mindannyiunkat, szülőket és gyerekeket egyaránt nagyon megviseltek az események.

A vélemények megoszlanak. Többen biztatnak, többen szidnak a kezdeményezésem miatt. Jogilag semmi kifogásolhatót nem vétettem, talán úgy foglalhatom össze, hogy naiv voltam. Esetem azonban egy súlyos és égető problémára hívja fel a figyelmet: arra, hogy

a magyar vendégmunkások tehetséges gyerekei állami szinten szorulnak segítségre.

2014 június 19. Lea-Katharina Steller

Universität Regensburg

Die Selige Gisela Ungarische Schule in Mühldorf am Inn

Steller, Lea-Katharina (2015) *Die Selige Gisela Ungarische Schule in Mühldorf am Inn.* In: VI. Internationale Wissenschaftliche Konferenz "Báthory-Brassai", 27-28. Mai 2015, Budapest, Ungarn.

Im Publikationsserver gibt es leider keinen Volltext zu diesem Eintrag.

Zusammenfassung

Dr. Lea-Katharina Steller, Mitglied der Öffentlichen Körperschaft der Ungarischen Akademie der Wissenschaften, Leiterin der Selige Gisela Ungarischen Schule in der bayerischen Kleinstadt Mühldorf am Inn hat ihren Vortrag über die Gründung ihrer Ungarischen Schule in Rahmen des konsularischen muttersprachlichen Unterrichts in Bayern (Boldog Gizella Magyar Iskola, anders Mühldorfi Hétvégi Magyar Iskola) gehalten.

"Die nichtdeutsche Muttersprache ist für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ein wichtiges Gut und sollte gefördert werden. Seit dem Schuljahr 2009/2010 wird im Freistaat Bayern der muttersprachliche Unterricht durch die diplomatischen Vertretungen und assoziierte Fachinstitute organisiert. Das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst begrüßt die Einrichtung des konsularischen muttersprachlichen Unterrichts und leistet durch die Versendung des Antrags zum Besuch des Unterrichts in ungarischer Muttersprache an alle staatlichen und staatlich anerkannten Grundschulen, Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien in Bayern organisatorische Unterstützung.

Für den konsularischen muttersprachlichen Unterricht in Bayern gelten derzeit folgende allgemeine Bestimmungen:

- Es handelt sich um keine schulische Veranstaltung, es besteht staatlicherseits kein Versicherungsschutz für die Schülerinnen und Schüler über die gesetzliche Schülerunfallversicherung;
- Über die Bereitstellung von Räumlichkeiten der Schule und eventuelle Mietgebühren entscheidet der Sachaufwandsträger;
- Der Lehrplan des konsularischen muttersprachlichen Unterrichts und die Lehrwerke werden inhaltlich und finanziell in der Verantwortung der Konsulate bzw. von deren fachlichen Kooperationspartnern betreut;
- Ob bzw. zu welchen Bedingungen die konsularischen Lehrkräfte an der Schule Kopien anfertigen können, liegt im Ermessen des Sachaufwandsträgers;
- Über den Besuch eines konsularischen muttersprachlichen Unterrichts kann auf Antrag eine Bescheinigung des Konsulats ausgestellt werden. Diese wird den Jahres- bzw. Abschlusszeugnissen als Beiblatt beigelegt.

Der Anspruch auf Pflege der ungarischen Muttersprache von Schülerinnen und Schülern, die ihre Ausbildung an bayerischen Schulen absolvieren, hat in den vergangenen Jahren merklich zugenommen. Diesen Bedarf haben bislang mehrere private Initiativen gedeckt. Nach mehrjähriger Vorbereitung und intensiver Abstimmung mit Schüler- und Elternschaft sowie den Lehrkräften für Ungarisch hat sich das Ungarische Institut München e. V. (UIM, Müncheni Magyar Intézet Egyesület, MMI) zum Schuljahr 2014/2015 dem fachlichen Kreis des konsularischen Modells zum muttersprachlichen Unterricht in Bayern angeschlossen. Die entsprechende Kooperationsvereinbarung des Trägervereins mit dem Außenministerium Ungarns, vertreten durch das Münchener Generalkonsulat, datiert vom 7. Februar 2014." (Zitat aus der Webseite: http://www.ungarisches-institut.de/schule/uschb_2014-2015.htm)

Das Lehrerkollegium in Mühldorf am Inn besteht aus 3 Lehrkräften im Schuljahr 2015/16: Erika Nyilas (Dipl.-Lehrerin mit 21 Jahren Berufserfahrung in der Allgemeinbildung), Lea-Katharina Steller (Dipl.-Lehrerin mit 10 Jahren Berufserfahrung in der Allgemeinbildung) und Maria Müller (Dipl.-Lehrerin mit 32 Jahren Berufserfahrung in der Allgemeinbildung). Im Schuljahr 2015/2016 ist die Selige Gisela Ungarische Schule bereit die Jahrgangsstufen 1 bis 12 unterrichten.

2016. szeptember 24-én volt Münchenben a BUOD II. Iskolaügyi Konferenciája a Magyar Főkonzulátussal közös szervezésben

A konferencia programja a következő volt:

10:30 – Dr. Klement Kornél – Friedrich Ireghy Annamária – Dr. Németh Krisztina: Megnyitó

10:45 – Kovács Ferenc: A bajorországi magyar oktatás
11:15 – Pereszlényi Erika: A Nürnbergi Iskola (konzuli modell)
11:45 – Kibili Angéla: Az Augsburgi Iskola (nem konzuli modell)

12:15 – Dr.hab. K. Lengyel Zsolt: A regensburgi Hungaricum
12:30 – Dr.hab. K. Lengyel Zsolt: A Bajorországi Magyar Iskola

14:00 – Pein Gabriella: Brunszvik Teréz Társaság
14:30 – Tille Regina – Barátosi Ferenc: A Hamburgi Magyar Iskola
14:50 – Maren Schöning: Deutsch-Ungarisches Jugendwerk

15:10 – Prof.Dr. Kerekes Judit: Az amerikai magyar iskolai hálózat
15:20 – Dr. Lea-Katharina Steller: Vidéki bajor sajtóvisszhang a Magyar Iskolákról
15:30 – Dezasse Miklós: Az Európai Magyar Gimnázium igénye

16:00 – Záró beszélgetés
16:30 – Dr. Klement Kornél: Összegzés

Tartalomjegyzék

1. A magyar mint idegen nyelv fogalma
1.1. A magyar mint idegen nyelv fogalma Magyarországon
1.2. A magyar mint idegen nyelv fogalma az Európai Unióban
2. A magyar mint idegen nyelvként való tanítás színhelye
3. Törvényi háttér Bajorországban
4. A Bajorországi Magyar Iskola
4.1. A magyar mint származásnyelv
4.2. Szükséges képességek, készségek, ismeretek és attitűdök
4.3. A tanár lehetőségei a Bajorországi Magyar Iskolában
5. A diszlexia és diszgráfia tünetei
5.1. A diszlexia tünetei
5.2. A diszgráfia tünetei
6. Összefoglalás

1. A magyar mint idegen nyelv fogalma

1.1. A magyar mint idegen nyelv fogalma Magyarországon

A Giay Béla által megfogalmazott, de mára már elévült „magyar mint idegen nyelv elnevezés csak a 20. század közepén alakult ki és terjedt el... A magyar mint idegen nyelv alkalmazott nyelvészeti fogalom, vagyis a nyelvtudomány által feltárt ismeretek felhasználását jelenti egy adott területen. Ezen belül idegennyelv-oktatási terminológia, annak egyik területe. A magyar mint idegen nyelv oktatási diszciplínaként is értelmezhető: tantárgy a magyart mint idegen nyelvet szervezett oktatásban tanulók számára, valamint főként az oktatásra vonatkozó történeti és módszertani szakismeretek rendszere az egyetemi képzésben. Az elméleti megalapozás és a tanítás során nemcsak a nyelvészet eredményeit használja fel, hanem a nyelvoktatás többi alaptudományáét is, vagyis a magyar mint idegen nyelv alkalmazott

pedagógia, szociológia és pszichológia is... A magyar mint idegen nyelv funkcionális szempontból mindenekelőtt a magyar nyelv külső, nem anyanyelvi szemléletét jelenti, amelyből a nyelvi rendszer speciális leírása is következik. Az általános pedagógiai, didaktikai, lélektani stb. sajátosságok itt is ugyanúgy érvényesek, mint más nyelvek oktatásánál, és ezek egészülnek ki a csak a magyar nyelvre vonatkozó egyedi vonásokkal. Az oktatást meghatározó tényezők között kell említeni a nyelv külső és belső feltárásának, a strukturális felépítésnek, a nyelvszemléleti sajátosságoknak a kérdését is, valamint a magyar nyelv külföldi ismertségének helyzetét... Összefoglalva: a magyar mint idegen nyelv speciális szemléletként, leírási módként és oktatási módszerként értelmezhető, amely tudományos kutató és elemző tevékenységen alapszik."[1]

1.2. A magyar mint idegen nyelv fogalma az Európai Unióban

Az Európai Unió, különösen Németország ezzel szemben teljesen más, kettős fogalomrendszerben gondolkodik. Az L1 nemcsak a tudományosan többé már nem meghatározható anyanyelv, hanem az ú. n. első nyelv is (*first language acquisition*, *Erstsprache*), amit a kisgyerekkortól kezdve megszokott, otthonnak tekinthető környezet beszél. Az L2 két jelentéssel bír: elsőként az a nyelv (*second language acquisition*, *SLA*, *Zweitsprache*), amit abban az országban beszélnek hivatalosan, ahol az ember él, amelynek használata munkájához, életéhez nélkülözhetetlen – de ide tartozik az a nyelv is, amelyet az egyik szülő elavult kifejezéssel élve anyanyelvének tekint.

Az L2 második jelentése az az idegen vagy más nyelv, amit az ember nyelvi kurzusokon, iskolai oktatás keretében vagy az adott nyelvet beszélő nyelvterületen átmenetileg, nyelvtanulás szándékával történő tartózkodás alkalmával sajátít el különböző szinteken. Ebben az Európai Uniós kontextusban tehát a „magyar mint idegen nyelv tanára" fogalom a magyarországi élő és dolgozó tanárokra nem értelmezhető.

[1] Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar mint idegen nyelv. Hungarológia. Tankönyv és szöveggyűjtemény*. Budapest, 1998. pp.18-19. http://mek.oszk.hu/01700/01702/01702.pdf

2. A magyar mint idegen nyelvként való tanítás színhelye

A fentiekből következően két eset lehetséges: ha magyarországi fogalomrendszerben gondolkodunk, akkor egy magyar mint idegen nyelv tanára taníthat Magyarországon bevándorlókat, menekülteket, határon túli magyar származásúakat, s így joggal merülhet fel a magyar oktatási rendszerben megszokott integrált keretek között folyó, logopédusokkal, gyógypedagógusokkal támogatott, diszlexiás és diszgráfiás tanulók megsegítésére irányuló pedagógiai munka problémaköre.

Azonban ha az Európai Unió fogalomkörében gondolkodunk, s az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kara mestertanári képzésével és felfogásával egyértelműen ezt teszi, akkor egy magyar mint idegen nyelv tanára csakis Magyarország határain kívül, egy olyan nyelvterületen tanító pedagógus lehet, ahol nem beszélik a magyart sem hivatalos, sem ún. származási nyelvként. Ez az én esetemben Németország, pontosabban, mivel nincsen egységes német oktatási rendszer, a Bajor Szabad Állam. Itt pedig egészen más törvények vonatkoznak a diszlexiás, diszgráfiás tanulókkal való foglalkozás kereteire.

3. Törvényi háttér Bajorországban

A 2016/17-es tanév kezdetével változott meg az olvasási és írási nehézségekkel küszködő tanulók esélyegyenlőségére vonatkozó szabályozás, az alábbi törvények értelmében: a) das Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG), Art. 52 Abs. 5; b) die Bayerische Schulordnung (BaySchO), Teil 4 Individuelle Unterstützung, Nachteilsausgleich und Notenschutz; § 31 - § 37.

A diszlexia elnevezése Bajorországban a törvényi szabályozás szerint *Legasthenie, Lese- und Rechtschreibstörung* és *Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS)* vagy izolált formában a *Lesestörung, Rechtschreibstörung, Leseschwäche* valamint *Rechtschreibschwäche.*[2]

A diszlexia diagnosztizálása és kezelése Bajorországban csak a gyermek és ifjúsági pszichológus ("tinédzserambulancia") vagy a kizárólag pszichológus végzettséggel rendelkező iskolapszichológus feladatköre lehet a *Staatliche Schulberatung*[3] előírása alapján. Az általuk százalékban pontosan meghatározott neurológiai deficit vagy funkciózavar talaján

[2] Bővebben lsd: *Arbeitskreis Legasthenie Bayern e.V.* http://www.akl-bayern.de/
[3] *Lese-Rechtschreib-Störung SB München – Aktuelle Informationen.* https://www.schulberatung.bayern.de/schulberatung/muenchen/fragen_paed_psy/legasthenie/

létrejövő tanulási zavar azonban nem befolyásolhatja hátrányosan karrierlehetőségében a tanulót – attól függetlenül, hogy a különböző modalitások területén előfordulhatnak "a percepció, az integráció eltérései; vagy a beszéd- és nyelvi képesség, a laterális dominancia zavarai; sőt a saját testen és a térben való tájékozódás nehézségei is. Ehhez járulhatnak a figyelem és a rövidtávú memória zavarai is."[4]

A tanulási zavar megállapított százalékával a szülő egy bizalmas beszélgetésben az adott bajor oktatási intézmény igazgatójához fordul, aki az intézményi egységes tanulmányi rendszer szoftverében az értékelés funkciónál eleve kizárja a jegyadási lehetőséget vagy bármilyen szóbeli közlést. A szaktanár sokszor csak a dolgozatírás jegyeinek rögzítésekor találkozik azzal a ténnyel, hogy bizonyos részeredményeket, résztárgyakat nem tud beírni.

Gimnáziumi tanárként magam is kerültem ilyen helyzetbe – nem tehettem semmit, nem foglalkozhattam külön a diákommal, mert azzal megsértettem volna a titoktartási kötelességemet.

4. A Bajorországi Magyar Iskola

"A Bajorországi Magyar Iskola (*Ungarische Schule in Bayern, USchB*) a magyar anyanyelvi oktatás konzuli modelljének neve Bajorországban; egy délutáni vagy hétvégi iskolai hálózat, amelyet a Bajor Oktatási, Művelődési, Tudományos és Művészeti Államminisztérium, valamint a magyar Oktatási Hivatal közösen engedélyezett és elfogadott. A Bajorországi Magyar Iskolában oktatott hivatalos tantárgy, a magyar mint származási nyelv (*Ungarisch als Herkunftssprache*) bármelyik bajor állami és magániskolai típusban felvehető, bekerül az iskolai bizonyítványba, és bizonyos feltételek mellett kérvényezhető érettségi tárgyként való elismertetése is.

A szakmai és pénzügyi felügyeletet a Müncheni Magyar Főkonzulátus megbízásából a Müncheni Magyar Intézet Egyesület látja el Regensburgban."[5]

[4] Gyüre Zsuzsa: *Eséllyel a nyelvoktatásban – avagy diszlexiás tanulók idegen nyelvtanításának lehetőségei a logopédia támogatásával* In: *Gyógypedagógiai Szemle* Budapest, 2009/5
http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=30&jaid=433

[5] *Bajorországi Magyar Iskola. A Wikipédiából, a szabad enciklopédiából*
https://hu.wikipedia.org/wiki/Bajororsz%C3%A1gi_Magyar_Iskola

4.1. A magyar mint származásnyelv

Idézek a Bajorországi Magyar Iskola kerettantervéből[6]:

„Az anyanyelvi kommunikáció magában foglalja a fogalmak, gondolatok, érzések, tények, vélemények kifejezését és értelmezését, megőrzését és közvetítését szóban és írásban (hallott és olvasott szöveg értése, szövegalkotás szóban és írásban), valamint a helyes, öntudatos és alkotó nyelvhasználatot az oktatásban és képzésben, a társadalmi és kulturális tevékenységek során, a családi és társas életben, a munkában és a szabadidős tevékenységekben, a társas valóság formálásában. A nyelvhasználó tudásszintje változhat a különböző nyelvi tevékenységek (hallott szöveg értése, beszédkészség, olvasott szöveg értése, íráskészség és közvetítő készség), valamint a magyar nyelvet használó társadalmi-kulturális háttere szerint." [7]

4.2. Szükséges képességek, készségek, ismeretek és attitűdök

„Az anyanyelvi kommunikáció az anyanyelv elsajátításának folyamata és eredménye, amely természeténél fogva kapcsolódik az egyén kognitív képességeinek fejlődéséhez. Az anyanyelvi kommunikáció feltétele a megfelelő szókincs, valamint a nyelvtan és az egyes nyelvi funkciók ismerete. Ez a tudásanyag felöleli a szóbeli és az írásbeli kapcsolattartás főbb típusainak, az irodalmi és nem irodalmi szövegek egész sorának, a különböző nyelvi stílusok sajátosságainak, valamint a különféle helyzetekben a nyelv és a kommunikáció változásainak ismeretét. Az ember rendelkezik azzal a képességgel, hogy változatos helyzetekben, szóban és írásban:

- Képes másokkal érintkezni, kommunikációját figyelemmel tudja kísérni, és a helyzetnek megfelelően tudja alakítani.
- Képes nyelvileg megalkotni és kifejezni saját valóságát és valóságértelmezését, a nyelvhasználaton keresztül mások valóságértelmezését megismerni és a sajátjával összevetni, összehangolni vagy ütköztetni.
- Képes a nyelvhasználat útján ismereteket szerezni és ismereteit gazdagítani, illetve új ismereteket, tudást létrehozni.

[6] Szádeczky-Kardoss Csilla – Meyle Éva: *A Bajorországi Magyar Iskola kerettanterve 1 (2016–2017)*. Regensburg, UIM, 2016. 36 p. http://ungarisches-institut.de/images/content/Sprachschule/2016-2017/kerettanterv_2016-2017.pdf.

[7] I.m. p.4

- Képes megkülönböztetni és felhasználni különböző típusú szövegeket, továbbá információkat keresni, gyűjteni, feldolgozni és közvetíteni.
- Tud segédeszközöket használni, saját szóbeli és írásbeli érveit a helyzetnek megfelelően, etikusan és meggyőzően kifejezni.

A kommunikatív nyelvi kompetencia lexikális, funkcionális, grammatikai és szövegalkotási ismereteket, valamint szocio- és interkulturális készségeket feltételez. A pozitív attitűd magában foglalja a társas viszonyokra érzékeny, tudatos, érdeklődő és önkritikus magatartást, a törekvést az építő jellegű párbeszédre, az igényes megnyilvánulás értékének felismerését, az esztétikai minőség tiszteletét, mások megismerésének igényét és a magyar nyelv iránti felelősség vállalását. Ehhez ismerni kell a magyar nyelv és a nemzeti kultúra, a nyelv és a valóság, a kommunikáció és a társas világ közötti összetett kapcsolatot, a nyelv változóváltoztató természetét, másokra gyakorolt hatását, a társadalmilag felelős nyelvhasználat jelentőségét. Magában foglalja a kulturális sokféleség tiszteletben tartását és a nyelvek, kultúrák közötti kommunikáció iránti érdeklődést és kíváncsiságot."[8]

4.3. A tanár lehetőségei a Bajorországi Magyar Iskolában

„Bajorországban évek óta nő a magyar nyelv ápolásának az igénye, amelyet több magánjellegű vállalkozás igyekezett kielégíteni. Ebből a hálózatból fejlődött ki több éves előkészületek után, 2014 folyamán, a Müncheni Magyar Intézet Egyesület (MMI, Ungarisches Institut München e. V., UIM) és a bajorországi magyar hétvégi iskolák kezdeményezésére, a diákokkal és a szülőkkel, valamint a magyar nyelvoktatókkal való beható egyeztetések értelmében, a Bajorországi Magyar Iskola (BMI)."[9]

A hétvégi iskolákban eleinte szülők, édesanyák tanítottak; a mai napig kiugróan magas a szülők aránya a tanári karban. Egy-egy iskolacsoport akár évtizedes baráti kapcsolatokra körökre épül, ahol jóval könnyebb "egymás között" a tanulási zavarral küszködő gyerekek problémáinak megbeszélése, mint egy hagyományos, hierarchikus iskolai rendszerben.

[8] U.o.
[9] K. Lengyel Zsolt: *BMI. Részletes tájékoztató a 2016/2017-es tanévre* http://ungarisches-institut.de/sprachschule/ungarische-schule-in-bayern-uschb/534-magyar-nyelv%C5%B1-t%C3%A1j%C3%A9koztat%C3%B3-a-2016-2017-es-tan%C3%A9vre.html

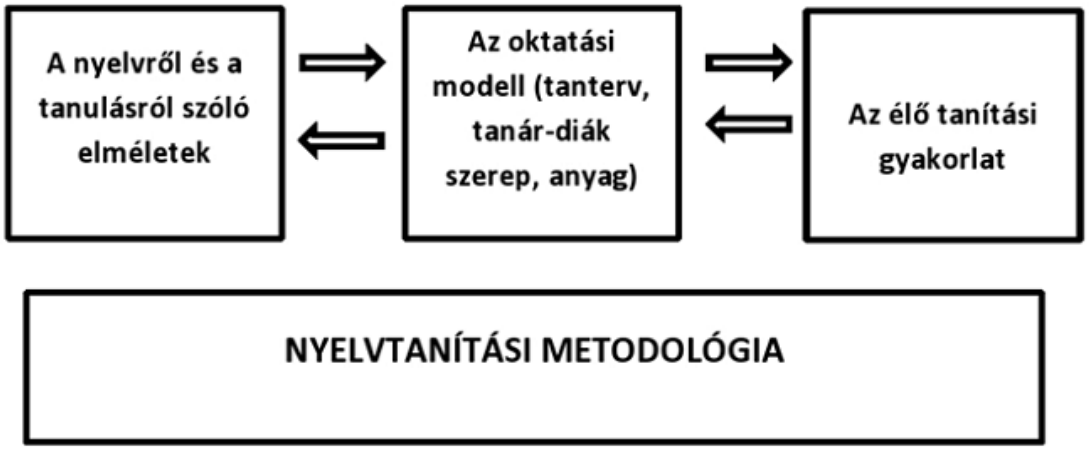
MAGYAR MINT IDEGEN NYELV

Lea-Katharina Steller:
Nyelvoktatási módszerek és a nyelvi hiba fogalma

1. A nyelvoktatási módszerek, megközelítések áttekintése

1.1. Fogalmi megközelítés

Silye Magdolna munkájában[1] Richards és Rodgers művére támaszkodik: „a metodológia a pedagógiában az, ami az elméletet a gyakorlattal összeköti". Bárdos Jenő *Élő nyelvtanítás-történet* c. munkájában[2] először Edward M. Antony hierarchiafelfogását idézi, miszerint „a módszerfogalom rendszerében három szintet különböztethetünk meg: megközelítés, módszer és technika (approach, method, technique)".



A nyelvtanítás metodológiája[3]

Bárdos Jenő később fent említett munkájában négy, egymással hierarchikus viszonyban álló szintre módosítja a fogalommeghatározást: 1.) a technikai fogásra; 2.) az eljárásra; 3.) a módszerre; végül 4.) a nyelvtanítási elméletre.

[1] F. Silye Magdolna: *A 20. század második felének főbb metodológiai irányzatai és tendenciái az angol szak*-nyelvoktatásban. In: Silye Magdolna (szerk): Cikkek, tanulmányok a hazai nyelvoktatásról és kutatásról. Porta Lingva, 2003. https://www.yumpu.com/hu/document/view/24848793/almasi-janosnac-bme-gtk-idegennyelvi-kazpont-budapesti-/29

[2] Bárdos Jenő: *Élő nyelvtanítás*-történet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2005.

[3] A nyelvtanítás metodológiája Jack C. Richards – Theodore S. Rodgers: Approaches and methods in language teaching. Cambridge, 2001. szerint

„A technikai fogásokat egy konkrét módszerben betöltött szerepe tesz értelmessé (pl. 'olvassa fel', 'ismételje meg'). A didaktikai eljárásoknak ezek a legkisebb egységei, önmagukban egyetlen módszerre sem jellemzőek. Az eljárás módszertani lépések összekapcsolásából jön létre. (Pl. egy párbeszéd feldolgozása során a tanulók először meghallgatják azt csukott könyvvel, majd nyitott könyvvel, beszélnek a szereplőkről, elismétlik a mondatokat, fejből elmondják a tartalmat, stb) Az eljárás önmagában nem feltétlen jellemez egy módszert sem, tehát nem módszer-specifikus, egy eljárás több módszerben is megjelenhet. 'Az idegennyelv-tanítási módszer a felbontott nyelvi tartalom és az osztálytermi megvalósulás formájának olyan célszerű algoritmusa, amely egy teljes oktatási folyamat során biztosítja az elsajátításhoz szükséges didaktikai fázisokat (előkészítés, bemutatás, begyakorlás, alkalmazás).'[4] 12 történeti nyelvtanítási módszert tart számon a szakirodalom, amelyek mindegyike megfelel a módszerkritériumnak, de egyes módszerek, tekintve a háttértudományokban fennálló összhangot, nyelvtanítási elméletté is nyilváníthatók, ahogy az ábra mutatja[5].”[6]

NYELVÉSZET	PSZICHOLÓGIA	NYELVPEDAGÓGIAI KÖVETKEZMÉNY
fonetika	asszociációs pszichológia	direkt módszer
strukturalizmus	behaviorizmus	audiolingvális módszer
transzformációs generatív nyelvtan	kognitív pszichológia	kognitív módszer
makronyelvészet	szociálpszichológia	kommunikatív módszer

Nyelvtanítási elméletek[7]

1.2. Klasszikus történeti nyelvtanítási módszerek

Fontos megjegyezni, hogy az „idegennyelv-oktatás didaktikája és metodikája változásokon esett át az elmúlt évtizedek alatt, amely változások a kutatások, a tanítási folyamat középpontjába helyezték a tanulót. Ez a tény azoknak a társadalmi-politikai változásoknak köszönhető elsősorban, amelyek megváltoztatták az intézeti kereteket is, amelyek között az idegennyelv-oktatás működött-működik. Egyre több ember tanul nyelve(ke)t. A tanulók más előfeltételekkel, ismeretekkel, célokkal rendelkeznek, és más keretek között fognak neki a nyelv-

[4] Meggyesné Hosszu Tímea idéz Bárdos Jenő: *Élő nyelvtanítás*-történet, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2005. p.26. c. munkájából
[5] Lsd. lbj.2
[6] In: Meggyesné Hosszu Tímea: A tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanításának kérdései http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_tanulasban_akadalyozott_gyermekek_idegen_nyelvtanitasanak_kerdesei_teljes/71_a_mdszerfogalom_megkzeltse.html
[7] Lsd. lbj.2

tanuláshoz. Mindezek alapján elmondhatjuk, hogy a nyelvtanulás többé nem a célnyelvi struktúrát veszi egyedül figyelembe, és nem is csak a társadalmi-és civilizációs ismeretek alapján történik, hanem a nyelvi, társadalomismereti célok azután kerülnek megállapításra, miután a tanulók céljai, előismeretei és a tanulás helyszíne tisztázódott. A tanítás folyamata a tanulás perspektíváját veszi alapul, így a nagy cél, a kommunikatív kompetencia elérése célnyelven, mindig újra és újra fogalmazódik meg a fenti előzmények ismeretében."[8]

1.2.1. Nyelvtani-fordító módszer

A 18. század végén keletkezett és a 19. század első harmadában vált meghatározó nyelvtanítási módszerré. Elsődleges a szabálymagyarázat; a ragozások és szerkezetek fontosabbak, mint a folyamatos beszéd. Leglényegesebb eleme a fordítás, ahol minden apró részletre kiterjedő, elemző egybevetés során válnak érthetővé a nyelvi problémák. Ez a napjainkban is jelen lévő módszer tantárgy-centrikus, a csoportbontása frontális, azonnali a hibajavítás és a korrektségre törekvés jellemzi.

A 20. század végén a természetes és a direkt módszerek hozták a változást.

1.2.2. Direkt módszer

Mivel ez a módszer kizárja az oktatásból az anyanyelvet és a fordítást, ezért anyanyelvi szintű nyelvtudást tételez fel. A direkt módszerre jellemző a kérdés-felelet technikája, az utánzás és az ismétlés. A tanár már nem magyaráz, nem fordít, hanem bemutat – a nyelvi reakciókat a célnyelvi kultúrába ágyazott életmóddal együtt.
A jelentést az anyanyelv kiiktatásával úgy tudja a tanár szemléltetni, ha azt gesztusokkal, mimikával, intonációval, netán körülírással, példákkal, mondatba foglalással idézi fel.

1.2.3. Az olvastató módszer

Az 1920-as, 30-as évek olvastató módszerének kettőssége, hogy egyrészt szűkítő, mivel csak az olvasási készséget célozza, másrészt viszont az idegen nyelvű szövegek olvasásával jelentős mennyiségű lexikát oktat. Tehát a nyelvtani szerkezetek fokozatossága helyett inkább a lexika mennyisége kerül előtérbe. Szükségesek hozzá szókincsvizsgálatok, gyakoriságszótárak, sőt az ezzel szakosodott módszertani munkák is. Hasznos, ha az iskolai óraszám nem elegendő a megfelelő szint elsajátításához.

Sajnos a módszer ma már nem népszerű, az intenzív olvasás gyakorlatilag az egész idegennyelv-oktatásból hiányzik.

[8] Neuner, G.: Die Lernenden im Blickpunkt. In: Fremdsprache Deutsch Sonderheft: Trends 2000/2. pp. 38-48.

1.2.4. Az intenzív módszer

A második világháború radikális változásokat hozott; szükség volt helyi, gyakran kisnyelveket is ismerő emberekre. A harcok és a túlélés vágya új igényeket szült: hirtelen és intenzíven kellett egy-egy nyelvet elsajátítani, a szóbeliségre helyezve a hangsúlyt. Így jött létre az Army Method, az intenzív, ún. kéttanáros módszer: egy nyelvész és egy instruktor teamjével. A napi 5-8 órás nyelvtanítás során kiugró szerepe volt a kiejtésnek, a folyamatos, hihető, határozott, mondatszintű beszédnek.

1.2.5. Az audiolingvális módszer

A magnetofon, a nyelvi laboratórium, a rádió, a televízió, a film és a számítógép belépésével új távlatok nyíltak az oktatásban. Megjelent az az eszköz, amely az egy hallgatóra jutó gyakorlási időt meghosszabbította – így vált a nyelvi laboratórium a diák beszélgetőpartnerévé. A laboratóriumi szituáció megvalósította a differenciálást és egyben individualizálást is. Elvei, eljárásai máig megőrződtek.

1.2.6. Az audiovizuális módszer

Már a kínaiak is képekkel tanítottak, sőt szintén számos illusztrációt használt Comenius a tankönyveiben. Az ezt módszerként tárgyaló első komolyabb hasonló munka Sadler angol nyelvtana 1879-ből. A hatvanas években ismertté vált módszer a szituációkból indul ki, pl. magazinokból, prospektusokból, plakátokból való képkivágással: célja tehát a hang és kép látványos összekapcsolásával a szituáció, a kontextus megteremtése.

1.2.7. A kognitív módszer

A kognitív (más néven mentalista) megközelítés abból indul ki, hogy „az élő nyelv egy szabályorientált kreativitás, amely egy tudatosan tanulandó rendszer, vagyis egy új nyelvet megtanulni olyan, mintha sakkozni tanulnánk: egyszerre történik a bemutatás és a műveletek gyakorlása”[9]. Azaz a módszer feltételezi, hogy szabályokkal egy bizonyos számú nyelvi elemből végtelen számú helyes mondat képezhető.

[9] In: Meggyesné Hosszu Tímea: A tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanításának kérdései http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_tanulasban_akadalyozott_gyermekek_idegen_nyelvtanitasanak_kerdesei_teljes/727_a_kognitv_mdszer.html

1.3. Az innovatív (humanisztikus vagy pszichologizáló) nyelvtanítási módszerek

Az 1968-as mozgalmak a korábbi szigorú drillezést megingatták. Megjelent a dramatizáló nyelvtanítás, a zenei elemek, a gitár, a személyiségfoglalkoztató nyelvi játékok, és a hagyományos osztálytermi elrendezés felborult.

1.3.1. A cselekedtető módszer

A Total Physical Response (TPR), Asher professzor módszere abból indul ki, hogy összefüggés fedezhető fel az izommunka és a memória közöttes és a nyelvtanulás kezdeti szakaszára koncentrál. A foglalkozások során a tanulók parancsokat hajtanak végre, mivel az anyanyelvtanulás során a kisgyermek mindenhol főként parancsoknak engedelmeskedik, és ezekre az egész testével válaszol. Ez az időszak valójában egy felkészülési szakasz, amelyben eljön az ideje a beszédnek, túl korán erőltetni fölösleges. A teljes nyelvi anyag tehát Asher módszerében parancsok köré épül.

1.3.2. A néma módszer

A módszer Caleb Gattegno matematikus nevéhez köthető. Erősen kontrollált módszer, amely csak a pontosságra épít a beszéd folyamatosságával szemben. A tanár csak egy szót mond, utána sorban mutogat – a legjobbal pedig többször megismételteti. Napjaink vezető módszere a német migránsoktatásban. Én még annyira se becsülöm, hogy bővebben részletezzem nevetséges eredményeit; a migránsokról nem is beszélve; belőlük ugyanis sértődöttséget és ellenállást vált ki. A párhuzamos társadalom tökéletes kinevelésére alkalmas módszer.

1.3.3. A tanácskozó módszer

A Charles Curran által Amerikában kifejlesztett módszer lényege, hogy az „ügyfeleknek” nevezett diákok érzelmileg biztonságban érezzék magukat a nyelvtanulás során. A tanulók körben ülnek, a körön kívül a „tanácsadó” (tanár). Az „ügyfelek” körben ülve a közösség tagjának érzik magukat, és annak közös munkájában aktívan részt kívánnak venni. A „tanácsadó” igazából tolmács, aki eleinte segít, ha nem tud a körben ülő valamit a célnyelven kifejezni. Későbbiekben a reagálás lesz a módszer alapeleme. Az „ügyfelek” elmondják az elhangzottakkal kapcsolatos többirányú tapasztalataikat, amelyeket a tanácsadó kritizálás nélkül meghallgat és rögzít. Ezután visszajátsszák a felvételeket, majd a harmadik, utolsó fázisban a táblára kerülnek a mondatok, fordítással együtt.

1.3.4. A szuggesztopédia

Georgi Lozanov bolgár kutató „nyelvi laborja” egy kellemesen, ízlésesen bútorozott helyiség, hogy a tanuló kellőképpen befogadóképes legyen. Naponta 3 órát dolgozik a tanulócsoport együtt. Először a tanár anyanyelven elmagyarázza a dialógus tartalmát, majd megkapják a diákok a kb. 1200 szavas kétnyelvű párbeszédet. Megbeszélik, majd kényelmesen hátradőlnek a diákok, és még kétszer meghallgatják a dialógust időzítve, intonálva felolvasó tanárt. Közben klasszikus zene szól.

1.4. A modern kommunikatív nyelvtanítás

Napjaink legjellemzőbb nyelvtanítási irányzata, a David A. Wilkins nevéhez köthető kommunikatív nyelvtanítási módszer, ami minden készség fejlesztését (receptív és produktív szövegértés és szövegalkotás) egyaránt fontosnak tart. A nyelvtanulók szükségletei és kívánságai szabják meg, hogy melyik készség milyen hangsúlyt kap. Itt az aktív, tudatos és önálló tanuló a saját fejlődéséért felelős. A tanár segítőként, tanácsadóként, modellként van mellette, gondoskodik a motivációról és az ingergazdag környezetről interakcióra épülő játékokkal, problémamegoldó feladatokkal. Gyakran dolgoznak a tanulók párban és kiscsoportokban, amelyeket a tanár irányít. A hibák a nyelvtanulás természetes kísérőjelenségeként toleráltak. Mivel cél az elfogadható, érthető kiejtéssel történő kommunikáció, nem törekszik a kommunikatív nyelvtanítási módszer a tökéletes kiejtés elsajátíttatására.

2. A nyelvi hibák megközelítése

2.1. A nyelvi hibák

Nyelvi hibák az általános nyelvészet minden főbb, azaz hagyományos (lexikológia, morfológia, fonetika, fonológia, pragmatika, szemantika és szintaktika) valamint most divatos kutatási területén (társalgáselemzés és szövegnyelvészet) megjelennek, mivel nyelvhasználatunk alapvető velejárói.

2.2. A nyelvi hibák szerepe[10]

[10] In: Bíró Anett: Lexikai hibák és szerepük a nyelvtanításban. In: I. Miskolci „Taní-tani” konferencia. Miskolc, 2008.

A tanítási gyakorlat során a nyelvi hibák figyelembevétele, az azok szerepéről alkotott nézetek alkalmazása, a hibaelemzés elvégzése elengedhetetlen, mert fontos információval szolgálnak a tanulási-tanítási, pontosabban a nyelvelsajátítási folyamatról.

Az elkövetett hibák nem mérik közvetlenül a nyelvtudás szintjét, hanem főleg az adott pillanatban jellemző tudásra engednek következtetni. Lehetővé teszik a hiányos területek felmérését, így ún. „diagnosztikai funkciót" töltenek be. A hibák okának megértésével olyan releváns adatokat, információt nyerhetünk, amely nemcsak a problémák megoldását segíti, hanem a megfelelő szabályok felismeréséhez vezet. Ezáltal lesz mind a tanítási, mind a tanulási folyamat hatékony (remedial teaching).

A hibaelemzés továbbá segít a tantervben előírt anyagok kiválasztásában. Támpontot ad „a nyelvi elemek kiválasztásában, leírásában, elrendezésében; a bemutatás, tudatosítás és gyakorlás arányainak megállapításában; a gyakorlatok jellegének, típusainak, mennyiségének meghatározásában; a tankönyv és a tanmenet szerkezetének felépítésében. A hibaelemzéssel nyert információk segítik megfelelő tanítási anyagok megszerkesztését, összeállítását."[11]

2.3. A nyelvi hibák főbb területei

2.3.1. A lexikai hibák

Az interneten rendelkezésemre álló szakirodalomnak megfelelően egyszerűen „lexikai hibának" titulálom a nyelvet módszeresen leíró nyelvtudományok (morfológia, szemantika, mondattan, fonetika stb.) témakörébe tartozó hibákat, s ezalatt az összefoglaló cím alatt fogom tárgyalni.

2.3.1.1. Szelekciós hibák

„A hibák leírása különféle szintű általánosításokkal, és mélységben lehetséges. Az egyik ilyen szint az, amikor a tanuló köztes nyelvéből származó megnyilatkozást és annak feltételezett célnyelvi megfelelőjét a formai különbségek, a fizikai megjelenés alapján csoportosítjuk. A hibák forrásuktól függetlenül négy alapvető módon jelenhetnek meg: kihagyás, hozzáadás, átrendezés, helyettesítés (rossz, helytelen választás). Ezek közül a lexika szintjén megjelenő szemantikai hibák alapvetően szelekciós hibák, azaz a paradigmatikus tengely mentén történő helytelen választások... A szelekciós hibák a szóismeret különböző aspektusait érinthetik:"[12]

[11] I.m. p.1
[12] I.m. p.2

	Cronbach (1942)	Richards (1976)	Nation (1990)	Bárdos (2000)	Bogaards (2000)
Forma			Forma (írott, szóbeli)	Forma (kiejtés, helyesírás)	Forma
Jelentés	Általánosítás (a definíció ismerete)				
	A jelentés szélessége (a különböző értelmek ismerete)	A különböző jelentések ismerete (poliszémia) Szemantikai érték (denotatív, konnotatív jelentés)	Jelentés (konceptuális)	Jelentés Jelentésárnya-latok	Új jelentés régi formához rendelése Kombinációval létrejött új jelentés
		Asszociációs hálózat a szó és más szavak között	Jelentés (asszociatív)	Szinonimák, antonímák	Szemantikai kapcsolatok
Grammatikai vonatkozások		Alapforma és derivációk (morfológia, képzők ismerete)		A szó változatai (jelek, ragok)	Morfológiai kapcsolatok
		Szintaktikai viselkedés	Pozíció (nyelvtan és kollokációk)	Szófajiság Vonzatok Kollokációk Szólások, közmondások	Kollokációk
Használat, funkció		A szó írásos vagy szóbeli előfordulásának valószínűsége, a legvalószínűbb szavak, amelyekkel kapcsolatba hozható (frequency, collocability)	Funkció (gyakoriság)		
	Applikáció (a használat ismerete)	A szó használatával kapcsolatos korlátok, a regiszter ismerete a funkció és a szituáció variációi szerint	Funkció (helyesség, megfelelőség)		
	A jelentés precizitása (hogyan kell használni különböző helyzetekben)	A pragmatikai érték ismerete		Nyelvhaszná-lat Stílus	Helyes pragmatikai használat
	Elérhetőség (produktív használat)				

A szótudás aspektusai különböző kutatók értelmezésében[13]

[13] I.m. pp. 3-4

„Mint azt a fenti táblázat is mutatja, a lexikai egység ismerete számos részismeretből épül fel. Ide tartozik a forma és a jelentés ismerete, ahol fontos tényező, hogy a formához rendelhető jelentések közül egy ismerete nem jelenti egyúttal a többi jelentés hozzáférhetőségét, és azt sem, hogy a lexikai egység beépült a szemantikai hálózatba. A lexikai egység morfológiáját és a derivációs lehetőségeket a tanulónak egyesével meg kell tanulnia még akkor is, ha az idegen nyelv ezen mechanizmusaival általában tisztában van. Hasonlóképpen meg kell tanulni az egyes jelentésekre vonatkozó szintaktikai jellemzőket (például igék esetében az argumentumok számát és azok tematikus szerepeit) és a gyakori szókapcsolatokat, melyek tekintetében a különböző nyelvek erősen eltérnek egymástól. Végül ismerni kell a lexikai egység használatára vonatkozó szabályokat, azaz azt, hogy milyen kontextusban fordul elő, illetve, hogy milyen hatást vált ki, milyen a stílusa."[14]

2.3.1.2. Interlingvális, intralingvális hibák

„A lexikai hibák forrásukat tekintve lehetnek

a) interlingválisak, azaz az anyanyelv és a célnyelv különbségeiből származóak, ahol a tanuló az anyanyelvi lexikai egység jellemző aspektusait kapcsolja a célnyelvi szóhoz, illetve

b) intralingválisak, ahol a tanuló a célnyelv rendszerén belül ütközik nehézségekbe."[15]

2.3.1.3. A lexikai hibák hibatípusai

A szókincsbeli hibák három fő csoportja leginkább a szó formai és jelentésbeli aspektusait érintik. Előfordulhat

a) az **összeolvasztás** és

b) a szavak összekeverése a formai hasonlóság alapján (**malapropizmus**). Ezek az intralingvális hibák nem véletlenszerűvnyelvbotlások. „Az idegen nyelv tanulásának vonatkozásában mind a nyelven belüli, mind a nyelvek közötti formai hasonlóságok lehetnek hibák forrásai. Ennek oka, hogy a mentális lexikon aktiválása a fő szemantikai vezérelv mellett formai (fonetikai, fonológiai illetve ortográfiai) kapcsolatok alapján létrehozott asszociációk mentén is lehetséges."[16]

c) a **szemantikai hibák** olyan asszociációra épülő tévesztések, ahol a beszélő (általában az anyanyelv hatására) nem a szándékának vagy a kontextusnak megfelelő szót választja ki. Ennek hátterében az áll, hogy a jelentéseket sokan univerzálisnak, nyelvfüggetlennek tekintik, és a célnyelvi lexikai egységeket az anyanyelvi jelentésekhez kötik.

[14] I.m. p.4
[15] U.o.
[16] I.m. p.5

2.3.2. Pragmatikai hibák

A „…nyelvtudományt két területre oszthatjuk. Egyrészt a nyelvet módszeresen leíró nyelvtudományokra (mondattípusok, morfológia, szemantika, fonetika stb.), másrészt a pragmatikára, mely a nyelv használatának leírása. E terület feltérképezését (fogalmak meghatározását, kategóriák megállapítását) nehéz objektív módon megtenni, mert az ember kognitív tevékenységével kapcsolatos (a beszélő szándéka, beszédtevékenység stb.).

A köztesnyelvi pragmatika, Szili Katalin[17] meghatározása szerint, a diskurzusban való részvételt és a szavakkal való cselekvéseket, a beszédaktusokat kutatja. A köztesnyelvi pragmatikai kutatások, meghatározóan az angol nyelvvel kapcsolatban, a 70-es években szaporodtak el azzal egy időben, hogy a kommunikatív kompetencia, a nyelv használata képességének kialakítása került a nyelvtanítás középpontjába. Ezeket a kutatásokat azért kezdték el, mert egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy nemcsak a nyelvtani vagy lexikai hiba okozhat meg nem értést vagy komoly zavart az anyanyelvi hallgatóban, hanem a nyelvhasználati szabályok elsajátítása is fontos. (Pl. Becsuknád az ajtót? →‘Csukd be az ajtót!’… Az e területen elkövetett hibák két típusáról beszél Szili Katalin[18]. A szociopragmatikai hiba esetén a beszélő nyelvileg helyesen, de a társadalmi elvárásoknak nem megfelelően nyilvánul meg (pl. nem szólíthatok meg bárkit a következő kérdéssel: Hogy ityeg a fityeg?). Pragmalingvisztikai hibát követ el az a tanuló, aki kínáláskor a Nem tetszik mondattal utasítja vissza az ételt a nem szeretem helyett. Tehát az idegen nyelvben való jártasság fokára utal annak mértéke, mennyire ismerjük a nyelv használati szabályait: Mit, milyen körülmények között használhatok[19]. Magyarul tanuló diákok pragmatikai hibáit elemző tanulmányok Bándli Judit és Maróti Orsolya tevékenységének köszönhetően jelentek meg.“[20]

2.4. A nyelvi problémák a nyelvmenedzselés-elméletben[21]

Ellentétben a nyelvműveléssel, ahol a középpontban az absztrakt nyelv, vagy a nyelvtervezéssel, ahol a nemzet lehetséges jövője áll, a nyelvmenedzselés-elméletben a „laikus beszélők” érdekei kerülnek előtérbe. A Language Management Theory Björn H. Jernudd és Jiří

[17] Szili Katalin: Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata. Tinta könyvkiadó. Budapest, 2004.
[18] I.m.
[19] Im. p.102
[20] In: Velki Magdolna: A magyar mint idegen nyelv oktatása (a közös európai referenciakeret szintjei szerint) Montreál, 2015. http://www.mnyknt.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=1571:a-magyar-mint-idegen-nyelv-oktatasa-a-koezoes-europai-referenciakeret-szintjei-szerint&catid=41:nyek-cikkek&Itemid=68
[21] Lanstyák István A nyelvhelyesség mint nyelvi probléma c. cikke (In: Kisebbségkutatás 2007/2) alapján http://epa.oszk.hu/00400/00462/00034/cikk14fc.html

V. Neustupný nevéhez fűződik az 1970-es évektől a nyelvtervezés-elmélet továbbfejlesztett változataként.

A nyelvmenedzselés a beszélők hétköznapi nyelvi diskurzusaiból indul ki, s az ezekben található nyelvi problémákból kiindulva dönti el, hogy a szervezett nyelvalakításnak mely problémákkal kell foglalkoznia. „A nyelvmenedzselés-elmélet a nyelvi problémát az adott helyzetben érvényesülő normától való, negatívan értékelt eltérésként értelmezi, … amely a beszédtevékenység során vagy ahhoz kapcsolódóan jelentkezik, a beszélőknek kellemetlen érzést okoz, a kommunikációban fennakadást, zavart, nehézséget, hátráltatást idéz elő, vagy akár meg is hiúsítja a kommunikációt az érintett nyelven vagy nyelvváltozaton.“[22]

2.4.1. A nyelvi problémák jellegük szerint:

„2.4.1.1. Stílus (mikroszinten nem megfelelő stílusértékű nyelvi forma használata, makroszinten nem megfelelő nyelvváltozat vagy nyelv használata);

2.4.1.2. Nyelvhelyesség (a nyelvművelők által helytelennek minősített elem használata);

2.4.1.3. Nyelvi hiány (mikroszinten a szükséges nyelvi forma nem ismerete vagy felidézésének nehézsége; makroszinten egy nyelvváltozat vagy nyelv nem ismerete);

2.4.1.4. Nyelvbeli hiány (mikroszinten a nyelvi rendszerben eredendően meglévő tökéletlenség, többértelműség, bizonytalanság; makroszinten a beszélők számára szükséges regiszterek hiánya);

2.4.1.5. Akadályoztatás (mikroszinten egy nyelvi forma használatának korlátozása vagy tiltása, pl. tabuisztikus okokból; makroszinten egy nyelvváltozat vagy nyelv használatának korlátozása tiltása, pl. politikai okokból);

2.4.1.6. Tévesztés (különféle típusú nyelvbotlások, ill. agrammatikus szerkezetek, mondatok stb. véletlenszerű használata);

2.4.1.7. Helyesírás (helyesírási hibák, ill. bizonytalanságok)[23]

2.4.1.8. Nyelvi készségekkel kapcsolatos hiányok (nem megfelelő olvasási vagy fogalmazási készség valamely nyelven);

2.4.1.9. Patologikus jelenségek (beszédhibák, valamint a betegségek és az öregedés nyelvi következményei)“[24].

[22] I. m.

[23] A helyesírás szigorúan véve nem nyelvi probléma.

[24] I. m.

2.5. Speciális magyar nyelvi problémák

2.5.1. A „magyar mint származási nyelv“ oktatásánál

2.5.1.1. A belső nyelvhelyességi kérdések

- suksükölés (pl. izgassa ’izgatja’ jelentésben, kijelentő módú alakként);
- nákozás (pl. én várnák ’én várnék’);
- magánhangzó-rövidülések (pl. ovoda, utiköltség, kívánság);
- fonolexikai változatok (pl. a bicigli, az inekció);
- a -ba/-be határozórag használata -ban/-ben helyett (pl. a táncterembe vagyok);
- a szokok, szoksz stb. valamit tenni a szoktam, szoktál stb. helyett;
- a „terpeszkedő kifejezések“, azaz a funkcióigés szerkezetek használata (pl. megrendezésre kerül, változtatásokat eszközöl);
- határozott névelő használata személynevek előtt (pl. az Éva);
- a páros testrészek és a hozzájuk tartozó ruhadarabok többes számú használata (pl. fájnak a *lábai, nagyok a kesztyűi*) stb.

2.3.1.2. A külső nyelvhelyességi kérdések

- az államnyelvi kölcsön- és vendégszavak, szókapcsolatok (pl. bent voltam a Landratsamton)

2.3.2. A „magyar mint idegen nyelv“ oktatásánál

A harmad-negyed generációs tanulók száma meglepetésemre – a nemzetközi tendenciával ellentétben – elkezdett nőni Délkelet-Bajorországban. Sajnos ők magyar nyelvi háttérrel már szinte egyáltalán nem rendelkeznek, ezért külön nehézséget jelent, hogy őket együtt kell tanítanunk a származási nyelvi csoporttal.

Hegedűs Rita tanulmányában kifejti: a probléma „abban rejlik, hogy a… tanuló nyelvtani ismereteit a forrásnyelvből nyerte, csak erre tudja vonatkoztatni.“[25] Idézem tovább: „

A továbbiakban a „hasznos hibákat” több szempont szerint csoportosítanám:

A) Azok a jelenségek, amelyek a rendszer pontosabb leírásával, tágabb összefüggéseinek feltárásával megmagyarázhatók.

Minden magyar szakos hallgató fújja a szabályt, hogy „a felszólító módot tartalmazó mellékmondatok helyett akkor használhatunk infinitivuszos szerkezetet, ha a fő- és mellékmondat alanya azonos.” Egy magyar valószínűleg nem mondana olyan mondatot, hogy *A jubász kimegy a birkákkal a legelőre legelni.*; majd rosszalló pillantásomat látva a külföldi kijavította önmagát: *A jubász kimegy a birkákkal, hogy legeljenek.* Hát igen. Az explicit szabálynak azt is tar-

[25] Hegedűs Rita: *Kéz a kézben… Gondolatok a funkcionális nyelvleírás és a hibaelemzés áldásos kölcsönhatásáról.* In: THL2 2005/2. p.89.

talmaznia kellene, hogy nem árt tisztázni, kire vonatkozik a mondat állítmánya; valamint az infinitivuszos szerkezetet akkor is használhatjuk, ha a főmondat cselekvése közvetlenül a mellékmondat alanyára mint **páciensre, recipiensre** irányul: *Elküldöm a gyereket, hogy tanuljon > Elküldöm a gyereket tanulni.*

A jubász kihajtja a birkákat, hogy legeljenek > A jubász kihajtja a birkákat legelni.

Veszek egy gitárt a gyereknek, hogy gyakoroljon. >Veszek egy gitárt a gyereknek gyakorolni.

B) Azok a nyelvhasználati tények, amelyek egzakt szabályba nem foglalhatók, hanem csak a tendenciát, a prototípust adhatjuk meg – értelemszerűen ide tartozik a lexikai-szemantikai hibák legnagyobb része.

A magyar nyelv képzőgazdasága a külföldi számára elképesztő. Az, hogy minden képző polifunkcionális, és minden funkció betöltésére több képző is alkalmas, az nem segíti az egzakt szabályalkotást. Itt mindenképpen érdemes megfogadnunk Fábián Pál tanácsát, aki a *Világos és homályos* szavak című előadásában azt javasolja: a képzett szavakat sokáig a lexika szintjén tanítsuk, ne késztessük mindenáron a diákokat szóalkotó tevékenységre (1972: 64–67).

A képzők funkcióinak ismerete a nyelvtanulás felső szintjén nyújt igazi segítséget: a szótő és az illető képző lehetséges funkcióinak ismeretéből és a szövegkörnyezetből az ismeretlen szó jelentése kikövetkeztethető, tehát az ismereteket „visszafelé" hasznosítja a tanuló. Ugyanakkor tény, hogy a diákok alkotókedvének nincs határa. Így fordult elő, hogy egy kislány nem akarta elszalasztani a lehetőséget, hogy az *űrségbe* utazzon. Valószínűleg a szövegkörnyezet hiánya okozta, hogy egy másik diák szerint *a tisztviselő arra való, hogy hordozzon valamilyen tisztet.* Logikus, hogy a lázas ember *lázi* csillapítót szedjen, s közben azt is elmondja az orvosnak, hogy milyen *bája* van. (Az utóbbi ugyan már nem írható a képzők számlájára.) Hogy a testi-lelki nyavalyáknál maradjunk, álljon itt végezetül a hibák gyöngye, a német 'falsches Gebiss" tükörfordítása, a *csalfa harapság.*

C) A „félreérthető, félremagyarázható" hibák a grammatikai-lexikai homonímiából erednek; itt mindig az adott szituáció dönt.

A *hogy* kötőszó és kérdő névmás azonossága érdekes helyzeteket teremthet. A *Nincs garancia arra, hogy jövök vissza* mondat igazán élőnyelvi, s nem is húztam alá pirossal benne semmit, bár tudtam: igazából arról volt szó, hogy *nincs garancia arra, hogy visszajövök-e.* A személyre, illetve a határozott tartalmú mellékmondatra való utalás „könnyítette meg" a feladat megoldását a direkt kérdés indirektté alakításánál. Végre egy alkalom, ahol mindegy, határozott vagy határozatlan ragozást használunk-e: *A mama megkérdezte/megkérdezett, hogy tudtam férjhez menni egy ilyen kellemetlen emberhez?*

D) A magyar nyelv „túlpontosító" szemléletmódja a nyelvi rendszer minden szintjén nehézséget okoz a más világlátáshoz szokott idegennek.

A nyelvi aprólékosság tüneteit akár a redundancia „melléktermékeként" is szemlélhetjük. Tény, hogy nyelvünk sokkal kisebb részekre osztja fel a világot, mondanivalóját nagyon precízen, árnyaltan adja elő. Az, hogy *a szerbek a törökök elől* – és nem a törököktől – *menekülve települtek Szentendrére,* megmagyarázható a helyviszonyok pontosabb megragadásával, de pusztán grammatikával nem magyarázható az *Insert document face down* fordítása – itt az udvariassági maximák megsértésétől kezdve, a helytelen nyelvi réteg megválasz-

tásán át az irányjelölés árnyalataiig mindent bevethetünk magyarázóelvként, de egy biztos: a *Pofa le papírt* a lényegnek nem a legárnyaltabb megformálása.

E) **Két ellentétes tendencia, az ökonómia és a redundancia dominanciájából eredő hibák** – mindkettő jellegzetes tendenciája a magyar nyelvnek, csak arra kell figyelni, hogy éppen hol melyik kerül előtérbe.

A nyelvi ökonómia szép példája a személyes névmási tárgy határozottság-határozatlanság szerinti egyeztetése: *Péter szeret engem, téged; de szereti őt.* Itt szó sincs az egyébként magyarázó elvként elfogadott logikai-fogalmi határozottságról, hanem a diskurzus szabályai adják a magyarázatot. A tényleges beszédszituációban – a párbeszédben – a névmás kitételét teszi feleslegessé a ragozás belső szabályossága: „– *Ismered Pistát? – Nem? Pedig ő azt mondta, hogy ismer. Nagyon kedvelem.*"

Redundáns jelenség a mutató névmási jelző egyeztetése + határozott névelő: *Ez a barna kutya az alatt a sárga szék alatt ül,* de idetartozik a kettős tagadás is, amely még a logikának is ellentmond. Hát még ha megtűzdeljük olyan ínyencségekkel, mint az *Addig jár a korsó a kútra, amíg el nem törik;* illetve *Addig nyújtózkodj, amíg a takaród ér.* Mivel alaptétel, hogy grammatikai jelenségeket ne frazeologizmusok segítségével tanítsunk, álljon itt a harmadik variáció: *Addig beszélek, amíg az időm engedi,* illetve *Addig beszélek, amíg le nem jár az időm.*

A 2003-as Alkalmazott Nyelvészeti Konferencián elgondolkoztatott Bárdos Jenő egy mondata: *Csak az elemzésre képes nyelvtudás használható.* Először elképedtem: csak nem akarja itt elemeztetgetni a szerencsétlen diákokat? A megoldás abban rejlik, hogy mit nevezünk elemzésnek. A tudás csúcsa valóban az, ha a nyelvtanuló meg tudja indokolni, hogy az adott helyzetben, az adott körülmények között miért épp ezeket az elemeket választotta, miért ebben a formában ahhoz, hogy beszédszándékát megvalósítsa. Nekünk, tanároknak a hibaanalízis szintén azt jelenti, hogy meg tudjuk magyarázni, diákunk az adott helyzetben, az adott körülmények között miért épp ezeket az elemeket választotta, miért ebben a formában, s mit kell tennie ahhoz, hogy beszédszándékát megvalósítsa.

"[26]

3. A nyelvi hibák javításának szempontjai

3.1. Bevezetés

Első és legfontosabb megállapításunk: a hiba jelensége a nyelvtanulás folyamatának normális velejárója. Különböző okokra vezethető vissza, és a tanuló nyelvi szintjének pontos megállapítására és a tanuló célnyelvi kreativitására utalhat. A nyelvi hiba javításánál feltétlenül figyelembe kell venni a hiba típusát, s az annak megfelelő hibajavítási módszert kell alkalmazni. A tanítás során a hibákat a helyzetnek megfelelően, ízlésesen kell korrigálni; illendő továbbá teret adni az önjavításnak vagy a más tanulók által nyújtott rávezető megoldásoknak.

[26] I.m. pp.90-92

Mindezekhez azonban meg kell ismernünk a különböző javítási technikákat, azok hatásait és következményeit, azt, hogy mennyi időt kell ráfordítanunk, s hogy hogyan iktathatunk be játékos, figyelemfelkeltő gyakorlatokat.

3.2. A hibajavítás tézisei[27]

A hibajavítás téziseinek összeállítását Jürgen Schweckendiek arra a kérdésre alapozta, hogy „mi az Ön alapvető hozzáállása a hibákhoz és azok javításához". Az oktatókat, kurzusvezetőket ugyanis a hibákhoz való hozzáállásuk alapján csoportosítani lehet; többé kevésbé pontos hovatartozásukat sokszor provokatív kérdések útján lehet kideríteni.

3.2.1. A nyelvi hibák állandósága

Állandóan egy és ugyanazon hibát korrigálni – az demotiváló hatással lehet mind a tanulókra, mind az oktatókra, mert azt az érzést kelti az emberben, hogy nem történt fejlődés. Annak érdekében, hogy visszatérjen a tanulási kedv, inkább csak esetenként kell a nyelvi hiba javítására visszatérni.

3.2.2. Anyanyelvből fakadó analógiás szóalkotási mód

A hibák a tanuló nyelvi kreativitását mutathatják, vagyis pontosabban anyanyelvi logikával analógiás úton létrejött egyedi szóalkotások is lehetnek, amelyek a célnyelvben hibásnak tekinthetőek.[28] Nem célszerű negatívumként való feltüntetése a pedagógiában.

3.2.3. Következetes hibajavítás

Alapvetően minden előforduló hibát ki kell javítani, de ennek különböző módozatai is lehetnek: pl. a többi tanulónak is lehetőséget kell adni a javításban való aktív részvételre. Ez is egy út ahhoz, hogy ne váljék a tanóra monotonná. Ugyanis ha a hibák korrigálatlanok maradnak, akkor könnyen hibásan rögzülhetnek a memóriában.

3.2.4. A kommunikációs igény csökkenése

A javítások nagyobb mennyisége miatt azonban a nyelvtanulás komplikált mentális folyamata megtörhet. Ezért az az elsődleges cél, hogy a tanuló érthetően fejezze ki magát. A nyelvtanu-

[27] Schweckendiek alapján. In: Schweckendiek, Jürgen: Fehler und Fehlerkorrektur. In: Kaufmann, Susan u.a. (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Bd. 3, Unterrichtsplanung und –durchführung. München, 2008. pp.123-171

[28] Bővebben lásd Ladányi Mária: Produktivitás és analógia a szóképzésben. Elvek és esetek. Budapest, 2007.

lás feladásának veszélye ugyanis megnő, ha az állandó javítás miatt a tanuló elbizonytalanodik és „inkább nem szól semmit”. A javítás ugyanis csökkenti a kommunikációra való belső igényt.

3.2.5. A tanulók igénye

A tanulók gyakran kifejezetten kívánják, hogy minden hibájuk javítva legyen. Schweckendiek szerint, ha az oktató számára a fontos a tanulók igénye, akkor ennek megfelelően kell vezetnie a kurzust. Ezzel én nem értek egyet. Konkrét esetem volt, hogy egy B2-es német nyelvvizsgára felkészítő csoportot vettem át, s a csoport fele követelte az állandó javítást. Pontosan ez az igényük azonban nem tette lehetővé számukra, hogy a B1-es alacsonyabb szintről továbblépjenek; mivel valójában féltek a B2-es szint nyelvi önállóságától.

3.2.6. A nyelvi szint pontos jelzői

A hibák a diagnózis tökéletes eszközei. Pontosan megmutatják a kurzusvezetőnek, mi az, amit eddig nem sikerült helyesen elsajátítani, hol kell többet gyakorolni.

3.2.7. A hibák előzetes diagnosztizálása

Igazából az lenne az eszményi állapot, ha a tanulót már az elejétől fogva hibamentességre „szoktatnánk”. Ez bizonyos esetekben elérhető (pl. azonos nyelvi szinten lévő, azonos anyanyelvű, azonos képzettségi szinten lévő tanulók esetében) a tananyag értelemszerű felépítésével, a csoportnál már előzetesen feltételezett „csapdákkal teli” nyelvi anyag esetén célorientált előgyakorlással.

3.2.8. A nyelvi hiba megmagyarázása

A nyelvi hibákat mindig meg kell magyarázni, mivel a puszta imitáció nem elegendő a rögzüléshez.

3.2.9. Összefoglalás

A nyelvi hibák a nyelvtanulási folyamat részei, amelynek bizonyos szakaszaiban rendszeresen ugyanazok a hibák léphetnek fel.

További ajánlott irodalom:

- Demme, Silke: Über Fehler beim Fremdsprachenlernen sollten wir noch viel mehr erfahren. In: Aguado, Karin/Riemer, Claudia (Hrsg.): Wege und Ziele. Hohengehren, 2001. pp.227-244.
- Gnutzmann, Claus – Kiffe, Marion: Mündliche Fehler und Fehlerkorrekturen im Hochschulbereich. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 22. 1993. pp.91-108.
- Grotjahn, Rüdiger: Lernstile und Lernstrategien: Definition, Identifikation, unterrichtliche Relevanz. In: Der Fremdsprachliche Unterricht – Französisch 4. 1998. 11-15.
- Henrici, Gert – Zöfgen, Ekkehard: Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 22. 1993. pp.3-14.
- Kleppin, Karin: Fehler und Fehlerkorrektur. Berlin, 1998.
- Kleppin, Karin – Königs, Frank G.: Der Korrektur auf der Spur – Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern. Bochum, 1991.
- Kordes, Hagen: Aus Fehlern lernen. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 22. 1993. pp.15-34.
- Raabe, Horst: Analysen zum prozeduralen Wissen beim Fremdsprachenlernen. In: Barrera-Vidal, Albert – Raupach, Manfred/Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): Grammatica vivat. Konzepte, *Beschreibungen und Analysen zum Thema 'Fremdsprachengrammatik'*. Tübingen, 1992. pp.242-252.

A német nyelv tipológiája
A magyar-német kontrasztivitás főbb kérdéseinek vázlatos bemutatása

Lea-Katharina Steller

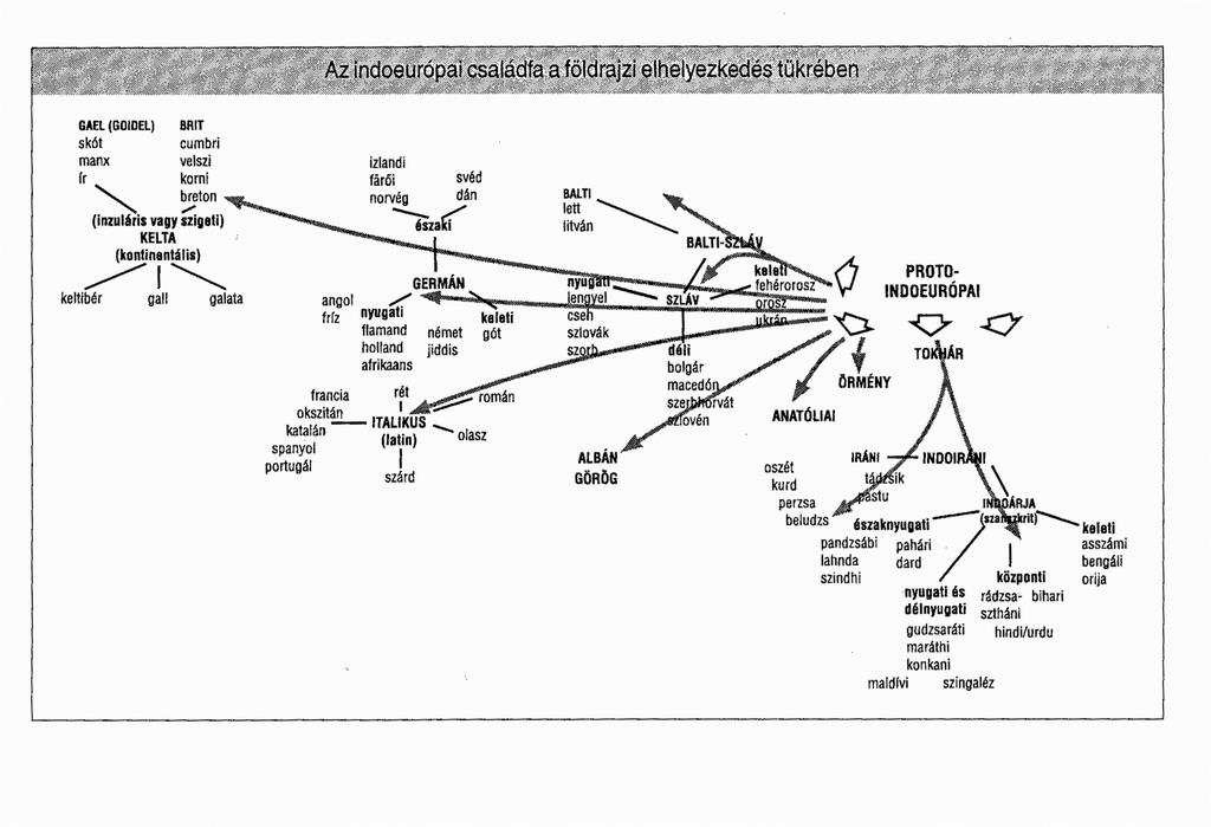
1. A német nyelv a világban

A német nyelv a germán nyelvek nyugati ágába tartozik. Összesen 160 millió, magát német származásúnak vagy nemzetiségűnek valló emberből mintegy 90-105 millióan beszélik anyanyelvként (így a legnagyobb anyanyelv az Európai Unióban), s további 80 millió (ebből 50 millió Európában) ember tanul németül. Mivel a kutatások és fejlesztések harmadik legfontosabb nyelve, ezért a világ legjelentősebb tudományos közvetítő nyelvei között van. A világon minden tizedik könyv német nyelvű.

Hivatalos nyelv Ausztriában, Liechtensteinben, Németországban, Svájcban, Luxemburgban, Olaszországban, továbbá Belgium, Dánia, Oroszország és Kína egyes területein. Jelentős számú német anyanyelvű ember él Európa más országaiban, az Amerikai Egyesült Államokban, Kanadában, Brazíliában, Chilében, Argentínában, Mexikóban, Ausztráliában, Dél-Afrikában és a volt német gyarmatokon (Namíbia, Togo, Kamerun stb.). Magyarországon a németek alkotják a legnagyobb nemzeti kisebbséget.

2. A német nyelv genetikus rokonsága

A német nyelv az indoeurópai nyelvcsalád nyugati ágához, a germán nyelvekhez tartozik, azon belül a déli csoport felnémet nyelvváltozatához, ahová négy önálló nyelvet sorolunk: a német, jiddis, luxemburgi és pennsylvaniai német nyelvet. A standard, másképp irodalmi németen kívül a nyelv további: ripuari, mózeli frank, rajnai frank, szász (keleti középnémet), bajor, sváb és alemann dialektusokra tagolódik.



1

3. A német nyelv általános tipológiai sajátosságai

3.1. Flektáló nyelv

A német nyelv több indoeurópai nyelvhez hasonlóan flektáló nyelv, amely nevét arról a sajátosságról kapta, hogy a nyelvtani kategóriákat a szótő megváltoztatásával fejezi ki. Ez egyértelműen megmutatkozik az ige- (binden, band, gebunden) és névszóragozásban (die Tochter, die Töchter), valamint gazdag képzőrendszerében.

3.2. Szintetikus szerkesztésű nyelv

A jelentéstömörítés szempontjából meghatározhatunk analitikus és szintetikus (poliszintetikus) nyelveket. Az analitikus nyelvben a nyelvtani viszonyok kifejezése és általában a szóképzés jellemzően nem ragozással, toldalékolással, hanem különálló morfémákkal (elöljárószókkal, segédszókkal), valamint szórendi kötöttséggel történik. Azonban a határ az ana-

[1] Crystal, David: A nyelv enciklopédiája. Budapest, 1998.
http://mnytud.arts.unideb.hu/hoffmann/nyelvpolitika/images/nyp12.jpg

litikus és szintetikus típusú szerkezetek között többször elmosódik; így például a német nyelvben is. Egy-egy példa után szinte azonnal lehet ellenpéldát mondani. Egyes nyelvek, mint például a német is, története során típust váltott. A német nyelv szintetikussága az idők folyamán egyre jobban csökkent – de még a mai napig ide sorolható.

3.3. Interferencia

Az interferencia fogalmát a nyelvészet a pszichológia területéről kölcsönözte. Ha a tanult nyelv struktúrájának van hasonló megfelelője az anyanyelvben, akkor egy segítő, pozitív jelenség, „transzfer“ lép fel. Ha viszont nincsen megfelelő az anyanyelvben, valamint ha a két struktúra nagymértékben különbözik egymástól, akkor „interferencia“, azaz gátlás jelentkezik.

Jean-Louis Calvet, francia nyelvész tipizálta a kontrasztív összevetés lehetőségeit, megalkotva a fonéma szintű, a szintaktikai és a lexikai interferencia fogalmát. A kanadai kétnyelvűség-kutató, Mackey viszont kulturális, szemantikai, lexikai, grammatikai és fonológiai interferenciajelenségeket vázolt fel. Ezek ismertetése túlnő a beszámolóm keretein, mivel a majd 300 oldalas doktori disszertációmban[2] csak a szemantikai interferenciajelenségekre szorítkoztam.

4. A magyar-német kontrasztivitás nyelvi szintjeinek vázlatos bemutatása

4.1. Fonetika, fonológia[3]

„A“ német hangrendszer kapcsán az első, amire gondolunk: „ez az, ami nincs“; a német nyelv ugyanis ún. policentrikus nyelv. A többközpontú nyelveknek megfelelően a német több, országhatárokon túlnyúló nyelvi variánsból áll – de ez már egyrészt a diakronikus kutatás, másrészt a dialektológia, a nyelvjárástudomány területe.

Ennek ellenére megállapíthatunk nagy általánosságban olyan törvényszerűségeket, amelyeket alapján a német és a magyar nyelv hangrendszere összehasonlítható:

1.) A magyar nyelvre jellemző az első szótagra eső hangsúly, ami sem a német „irodalmi” nyelvről, sem dialektusairól nem mondható el.

[2] Virághalmy Lea: A homjakovi ekkléziológia szókincsének szemantikai elemzése Budapest, 2002. http://mek.oszk.hu/07000/07042/

[3] Erről a témámról írtam a szemináriumdolgozatomat Szili Katalin tanszékvezető asszonyhoz: Lea-Katharina Steller: A német és a magyar nyelv hangrendszerének összehasonlítása. Szemináriumdolgozat „Dr. Szili Katalin: A magyar mint idegen nyelv oktatás gyakorlati kérdései“ c. szemináriumán. ELTE BTK, 2016 őszi félév.

2.) Az egyes ragozó nyelvek sajátossága, a magyar nyelvet oly gyönyörűvé tevő magánhangzó-harmónia lényege, hogy a magas hangrendű szóhoz magas hangrendű (e, é, i, í, ö, ő, ü, ű) toldalék, a mély és vegyes hangrendűhöz pedig mély hangrendű (a, á, o, ó, u, ú) kapcsolódik. Az összetettsége miatt vegyes szó sem kivétel ezalól, mivel ilyenkor a szóösszetétel utolsó tagja számít.
3.) Egy német számára a magánhangzó-hosszúság és a hangsúly automatikusan függ egymástól, a magyar csak mosolyog ezen. Ezért oly különösen nehéz pl. magyar dalokat németre fordítani. Erre mondta Kodály Zoltán, hogy „van a gégétekben egy olyan hangszer, amely szebben szól a világ minden hegedűjénél, csak legyen, aki megszólaltassa".
4.) A magyar hangrendszerére a némettel szemben jellemző a lágy, vagy dupla mássalhangzók (ny, ty, gy) használata.
5.) Az aspirálatlan zárhangok, a h nélkül ejtett p, t, k a magyar nyelvre jellemzőek – a német viszont „kissé fenn hordja az orrát". Innen származik a nagyképűségre utaló „pfh" magyar reakció.
6.) Nincsenek a magyarban valódi diftongusok. A németben ezzel szemben mind az emelkedő (ea, ia, ie, ua, ue, uo stb.), mind az ereszkedő (ae, ai, au, ei, eu, oi stb.) kettőshangzók kedveltek és nélkülözhetetlenek.
7.) Redukált, másképp „elnyelt" magánhangzók nem jellemzőek a mai magyar nyelvre. (Nem térek most ki pl. Wolfgang Steinitz (Geschichte des finnisch-ugrischen Vokalismus c. 1944-es) munkájára, amelyben a redukált magánhangzók kérdésével foglalkozik.[4])
8.) A speciális magyar a hang kedves nehézséget okoz a magyarul tanuló poroszoknak; viszont érdekes módon a franciát megszokott bajoroknak magától értetődő.

4.2. Morfológia

Az August Schleicher által a nyelvtudományba 1859-ben bevezett „morfológia" alapfogalom alaktant jelent. A morfológus a szófajokkal, névszói és igeragozással, melléknévfokozással valamint a szóképzés szabályaival és az ehhez használatos elő- és utótagokkal foglalkozik. A nyelveket morfológiai szempontból tipizálhatjuk izoláló, agglutináló, flektáló, illetve inkorporáló fajtákra.

A flektáló német nyelv, mint már említettem, a nyelvtani kategóriákat a szótő megváltoztatásával fejezi ki, szemben az agglutináló (ragasztó) magyarral, amely a szótőhöz ra-

[4] Bővebben lásd: Alapnyelvi magánhangzórendszer. (In: ELTE BTK Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet honlapja) http://finnugor.elte.hu/?q=almgh

gasztott toldalékokkal fejezi ki a nyelvtani viszonyokat. Amit a magyar egy szóalakkal ki tud fejezni, azt pl. a német sokszor csak hárommal: a látlak németül ich sehe dich, a szeretlek pedig ich liebe dich. További, a magyarok számára nehezebben értelmezhető, interferencia-példákat sorol fel Juhász János a munkájában[5]: *tetőn* = auf dem Dach; *lemondok segítségéről* = ich verzichte auf seine Hilfe; úton van = auf der Reise sein; közöttünk = unter uns stb…

4.3. Szintaxis

A morfológiával ellentétben a szintaxis vagy mondattan a szavak szószerkezetekké és mondatokká kapcsolódásának szabályait írja le.

4.3.1. Az egyszerű mondat szórendje[6]

A magyar nyelv szórendje kötetlen, azaz szabad. Ez részben igaz, mert a mondatszintű összetevők: az állítmány (azaz az ige, illetve névszói-igei állítmány esetén ezen belül az ige és a névszói állítmányi rész is), az alany, a tárgy és a különböző határozók helye a mondatban nem meghatározott, a különböző típusú mondatokban, különböző beszédszándék és kommunikációs cél esetén eltérő sorrendben követhetik egymást. Többször a szórendi változatok jelentése szinte azonos, máskor azonban alapvető különbség van közöttük:

A pincér az asztalra teszi a bort.
A bort a pincér az asztalra teszi.
A pincér a bort az asztalra teszi.
Az asztalra teszi a bort a pincér.
A pincér a bort teszi az asztalra.
A bort teszi az asztalra a pincér.
A pincér teszi az asztalra a bort.[7]

A német kijelentő mondatokban az ige helye kötött, a mondatban mindig a második mondatrészi helyen van, s az alany mindenképpen közvetlenül az ige mellett áll: előtte vagy utána:

Ich bin hier. (Itt vagyok.) – Hier bin ich. (Itt vagyok.)
Wir sitzen im Café. (A kávéházban ülünk.) – Im Café sitzen wir. (A kávéházban ülünk.)

[5] János Juhász: Richtiges Deutsch. 16 Gespräche über typische Fehler in der Umgangssprache für Ungarn. Budapest, 1986.
[6] Az összetett mondat szórendje a németben olyannyira bonyolult, hogy összehasonlítása a magyaréval egyszerűen nem fér bele a beszámolóm keretébe.
[7] Lásd: A nyelvi formák rendszere http://bme-tk.bme.hu/other/kuszob/szor_bev.htm

In einem schönen, großen Café neben dem Bahnhof sitzen wir. (A… kávéházban ülünk.)
A kijelentő mondat szórendje tehát: alany + ige + többi mondatrész vagy kiemelt mondatrész + ige + alany + többi mondatrész. Megjegyzendő, hogy vannak a németben nem mondatrész értékű kötőszók (und, sondern, oder, denn, aber) is. Például:
Wir gehen nicht ins Theater, sondern wir essen eine Pizza.
Ich bleibe zu Hause, denn es regnet.
Es regnet, aber die Kinder joggen.

A német kérdő mondatokban az ige mindig megelőzi az alanyt, és az ige a mondat elejére kerül. Ha a mondatban kérdőszó (wer, was, wo stb.) is van, akkor a kérdőszó megelőzi az igét, s a mondat legelejére kerül:
Bist du hier? (Itt vagy?) Sitzt er in einem Restaurant? (Ő egy étteremben ül?)
Wo bist du? (Hol vagy?) Wer sitzt in einem Restaurant? (Ki ül étteremben?)

A mondat fajtájától függetlenül, kijelentő és kérdő mondatokra egyaránt érvényes a németben, hogy a főige kötelező kiegészítője általában a mondat végére kerül: Ich zeige morgen den Touristen das Museum.

Ha a részeshatározót és tárgyat határozott névelős főnévvel fejezzük ki, akkor előbb áll a részeshatározó: Er gibt dem Lehrer das Buch. (Ha nem határozott névelővel fejezzük ki mindkettőt, hanem pl. névmással, akkor a részeshatározó és tárgy szórendje változhat.)

Mind a magyar mind a német nyelvben a nyelvi-szerkezeti tényezőkön kívül a mondat jelentését logikai szempontok is meghatározzák, hogy létrejöhessenek az állító és tagadó mondatok. Az aktuális mondattagolás és a mondatfonetikai eszközök is tovább módosítják a mondat jelentését. Közismert az alábbi, többféleképpen értelmezhető mondat II. Endre idejéből: „A királynét meggyilkolni nem szabad félnetek jó lesz ha mind beleegyeztek én magam nem ellenzem.“

4.3.2. Lexikai interferenciák

Abban, hogy egy mondat jelentése hogyan alakul ki, nemcsak az alkotóelemek jelentése játszik kulcsszerepet, hanem – az alsóbb nyelvi szintekhez hasonlóan – a szövegkörnyezet és a nyelven kívüli valóság is. Ezért befolyásolja a mondat jelentésének kialakulását a beszélő és a hallgató közötti kapcsolat, a beszédhelyzet vagy az előismeretek:

Kivételes helyzetben vannak a frazeologizmusok: az állandósult szókapcsolatok (szintagmák), a szólások (szintagmák vagy mondatok), közmondások és szállóigék (szintagmák

vagy mondatok), amelyek egységként viselkednek Jellegzetes interferenciajelenség a célnyelven érthetetlen anyanyelvből származó tükörfordítás, amelyekre Hessky Regina hívja fel a figyelmet az általa összeállított Deutsch-Ungarische phraseologische Sammlung gyűjteményben:

- sich [D] die Beine in den Leib stehen (≈szakálla nő a várakozástól)
- sich [D] kein Bein ausreißen (≈nem töri össze magát)
- die Beine unter Vaters Tisch stecken (≈a szülei kenyerét eszi)
- Eulen nach Athen tragen (≈vizet hord a Dunába)
- mit Kind und Kegel (≈kutyástul, macskástul)
- da beißt die Maus keinen Faden ab (≈nincs mese)
- stehenden Fußes (≈azon melegében)
- jn sticht der Hafer (≈nem fér a bőrébe)
- danach kräht kein Hahn mehr (≈már a kutyának sem kell)

4.3.3. Pragmatikai érdekességek

A mondat jelentését nyelven kívüli tényezők alakítják (pragmatikus jelentés): pl. „[Nyissuk ki a*z ablakot!] Rossz itt a levegő.“* Az utóbbi mondat arra is utalhat pl., hogy vádaskodás folyik egy társaságban. A pragmatikus jelentésváltozás minden nyelv sajátossága, s rendkívül változatos lehet.

Lea-Katharina Steller:

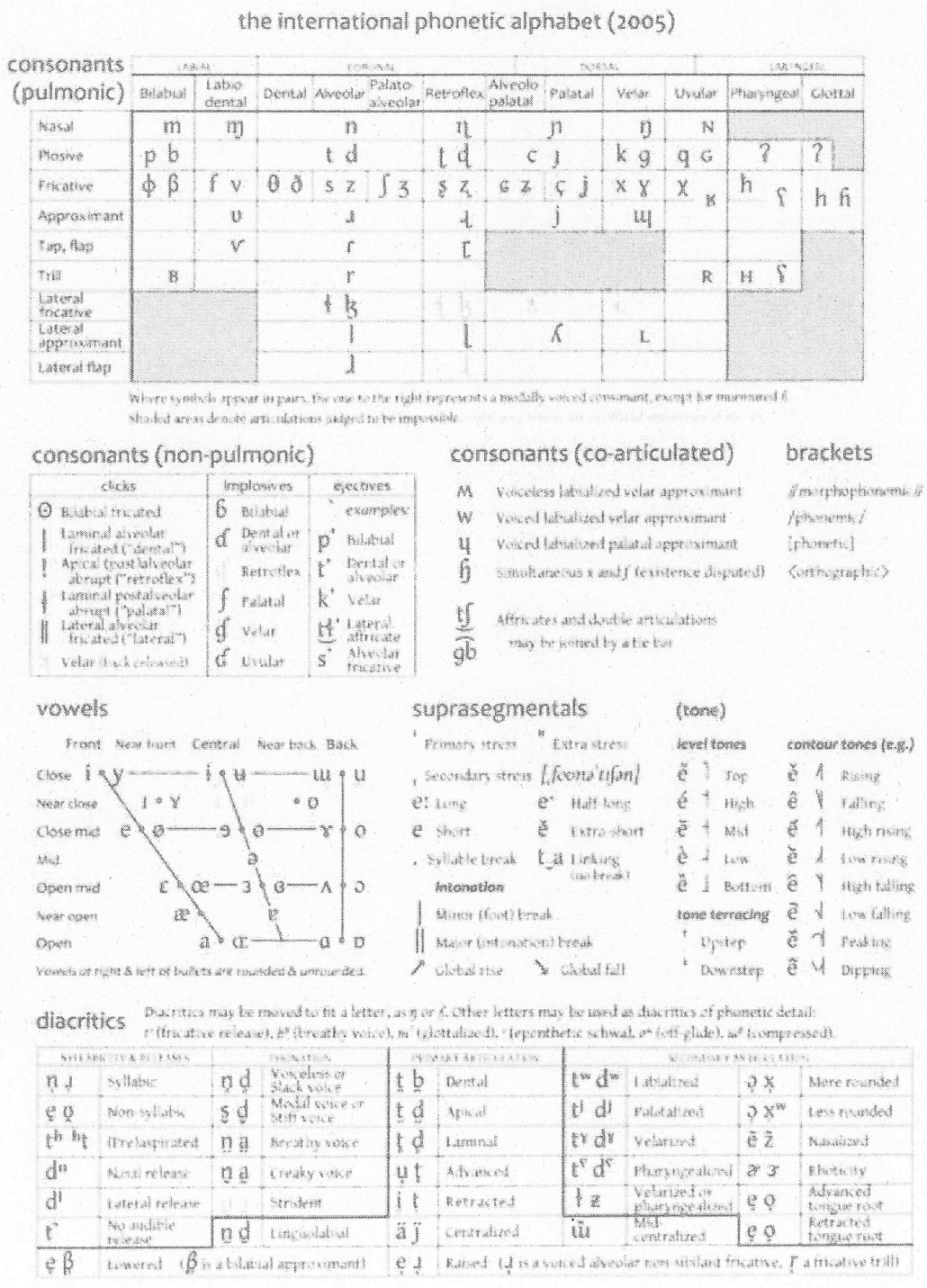
A német és a magyar nyelv hangrendszerének összehasonlítása

A nyelvészeti doktori iskolában annak idején áttekintettük a fonetika részterületeit: az általános (azon belül az artikulációs, akusztikus, percepciós [vagy auditív] beszédhangtudományt) és az alkalmazott fonetikát. Ennek a német rendszerfelosztás szerint 11 fő alapága van: a normatív, összehasonlító, deszkriptív, kriminalisztikai továbbá eszközfonetika, elméleti, patológiai, fonológiai, pszichológiai, kommunikatív, neurológiai, fejlődési és szupraszegmentális fonetika.

Az összehasonlító alkalmazott fonetika *diakronikus*, azaz történeti fejlődést vizsgáló területe volt eddig az én kedvelt diszciplínám. Mind Wernke Gézánál ószlávból, mind pedig később Töttössy Csaba professzor úrnál szanszkritból több szempont szerint vizsgáltuk és vitattuk meg a témakör kérdéseit.

Most viszont szemináriumdolgozatomban az összehasonlító alkalmazott fonetika másik részére, a *szinkron* (vagy egyes tanulmányokban *kontraszt*ként emlegetett) rendszerére térek át. Ez egy olyan módszer, amely két, egymástól kisebb-nagyobb mértékben eltérő nyelv egyes hangjainak jellegét és képzését hasonlítja össze. A szinkron összehasonlító alkalmazott fonetika ereményeit főleg az idegennyelv-tanításban tudjuk hasznosítani, mivel ezek rámutatnak azokra az idegennyelv-tanulási nehézségekre, amelyekre az oktatónak és a tankönyírónak feltétlenül ki kell térnie.

Az IPA, vagyis a Nemzetközi Fonetikai Szövetség (*International Phonetic Association*) nemzetközi fonetikai ábécéjében több száz különféle beszédhangot jelöl, főként a latin, kisebb mértékben a görög ábécé betűiből, de néhány jelüknek nincs kapcsolata létező nyelvek írásképével:



A nemzetközi fonetikai ábécé diagramos ábrázolása[1]

[1] In: *Nemzetközi fonetikai ábécé*. A Wikipédiából, a szabad enciklopédiából https://hu.wikipedia.org/wiki/Nemzetk%C3%B6zi_fonetikai_%C3%A1b%C3%A9c%C3%A9#/media/File:IPA_chart_2005.png

Az előző oldalon bemutatott hangokból a különböző nyelveken beszélők eltérő mennyiséget eltérő minőségben használnak. A legismertebb mennyiségbeli szélsőségek: míg az abház 2, a mon-khmer nyelv bahnári ágához tartozó szedang 55 magánhangzót használ. Mássalhangzó terén is nagy a különbség: a keleti pápua nyelvhez tartozó rotokasz 6, a koiszan nyelvcsalád !kung vagy más néven !xuun nyelvjáráskontinuumja, amit Namíbiában, Angolában, Botswanában és Dél-Afrikában beszélnek, 117-et használ.

A szemináriumdolgozatom témájául szolgáló magyar és német nyelvihangrenszer összehasonlítását a magyarral kezdem.

A magyar nyelv magánhangzóit az alábbi betűkkel jelöljük: *a á e é i í o ó ö ő u ú ü ű*, mássalhangzóit pedig: *b c cs d dz dzs f g gy h j k l ly m n ny p r s sz t ty v z zs*. Fontos megjegyezni egyrészt, hogy ezeknek a hangoknak számos allofónja, azaz ejtésváltozata is van, másrészt az egyes hangoknak eltérő magyar írásmódja lehetséges: a *j* hangot pl. az *ly* is jelöli. A *dz* pedig nem más, mint hangkapcsolat – továbbá az idegen szavakban szereplő *q, w, x, y* betűknek nincs önálló megfelelőjük a magyar hangrendszerben.

Betű	IPA-jele	Példa	Megjegyzés
a	ɒ	alma [ˈɒlmɒ]	Palóc nyelvjárásban „rövid á”-nak [a] ejtendő. Egyes források az [ɔ] jellel jelölik.
á	aː	ág [aːg]	
b	b	bab [bɒb]	
c	t͡s	cica [ˈʦitʦɒ]	Máshogy is létrejöhet. Pl.: játssz [jaːʦː]. Csak két jellel (t+s=ʦ)}} írható le.
cs	t͡ʃ	csacsi [ˈʧɒʧi]	Máshogy is létrejöhet. Pl.: hajts [hɒjʧ]. Csak két jellel (t+ʃ=ʧ) írható le.
d	d	dúdol [ˈduːdol]	Máshogy is létrejöhet. Pl.: futball [fudbɒlː].
dz	d͡z	edz [ɛdʣ]	Csak két jellel (d+z=ʣ) írható le.

dzs	ʤ	bridzs [brɪʤ]	Csak két jellel (d+ʒ=ʤ) írható le.
e	e / ɛ	Dániel [da:nɪɛl]/edz [ɛdz]	Legfőképpen a beszéd sebességétől függ. Az ɛ-nél jobban széthúzzuk a szánk, míg az e-nél (bár az is ajakréses) kevésbé teszünk így.
é	eː	ég [e:g]	
f	f	fogy [foɟ]	
g	g	agg [ɒg:]	
gy	ɟ	fogy [foɟ]	Régebben gyakran dj formában írták. Máshogy is létrejöhet. Pl.: mindjárt [ˈmiɲja:rt].
	ɟ j	fogy [foɟj]	Különböző források különböző jelekkel írják, néhol csak [ɟ], néhol [ɟj]. Lásd még: „ty”.
h	h / x	hagy [hɒɟ]/Allah [al:ax] v. magyarosan [ɒl:ɒx], ihlet [ixlɛt]	A h a sima magyar *h*-t jelöli, míg a x sokkal keményebb.
i	i / ɪ / j	iszik [ˈisik]/Dániel [da:nɪel]/ Marianna [mɒrjɒn:ɒ]	Az i rendes *i*-ként, az ɪ már kissé „eljésedett”, a j meg rendes *j*.
í	iː	ír [i:r]	
j	j / x	jel [jɛl] / lépj [le:px]	
k	k	kar [kɒr]	
l	l	láb [la:b]	
ly	j	lyuk [juk]	
m	m	munka [muŋkɒ]	
n	n / ŋ	nagy [nɒɟ]/Ungvár [uŋgva:r]	Alapvetően n-t ejtünk, az ŋ-t csak az *ng* és *nk* betűkapcsolatokban hangoztatjuk.
ny	ɲ	nyár [ɲa:r]	Régebben gyakran nj formában írták. Máshogy is

			elérhető. Pl.: ponty [poɲc], anyja [ɒɲːɒ].
o	o	olvas [ˈolvɒʃ]	
ó	oː	óra [oːrɒ]	
ö	ø	ördög [ˈørdøg]	
ő	øː	őr [øːr]	
p	p	papír [pɒpiːr]	
q	–	–	Magyar szavakban nem fordul elő, csak néhány jövevényszóban szerepel.
r	r	radír [rɒdiːr]	Az r a pergetett változatot jelüli, az ɾ az egyperdületű hangot (angol *flap*). A mai magyarban ez utóbbi ejtésmód is előfordul.
s	ʃ	sas [ʃɒʃ]	Az IPA ábécében megtalálható az s betű is, de az az angol *s* hangját jelöli.
sz	s	szász (nemzetiség) [saːs]	Nem tévesztendő össze az ʃ hanggal!
t	t	(hajó)tat [tɒt]	
ty	c	tyúk [cuːk]	Régebben gyakran tj formában írták.
	c ç	tyúk [cçuːk]	Különböző források különbözőképpen jelölik. Néhol csak [c], néhol [cç]. Lásd még: „gy”.
u	u	Ubul [ˈubul]	
ú	uː	úszik [ˈuːsik]	
ü	y	ül [yl]	
ű	yː	űr [yːr]	
v	v	vaj [vɒj]	
w	–	–	Magyar szavakban nem fordul elő, csak néhány jövevényszóban és névben szerepel.
x	–	–	Magyar szavakban nem fordul elő, csak néhány

			jövevényszóban és névben szerepel.
y	–	–	Magyar szavakban önmagában nem fordul elő, csak néhány jövevényszóban és névben szerepel.
z	z	Zoltán ['zolta:n]	
zs	ʒ	zsúr [ʒu:r]	

A magyar hangrendszer IPA-jelei[2]

„A" német hangrendszer kapcsán az első, amire gondolunk: „ez az, ami nincs"; a német nyelv ugyanis ún. policentrikus nyelv. (A szórvány szemszögéből, bizonyos szempontból igazat kell adnom Lanstyák Istvánnak, aki szerint a magyar is az.[3]) A többközpontú nyelveknek megfelelően a német több, országhatárokon túlnyúló nyelvi variánsból áll – de ez már egyrészt a diakronikus kutatás, másrészt a dialektológia, a nyelvjárástudomány területe.

Ennek ellenére megállapíthatunk nagy általánosságban olyan törvényszerűségeket, amelyeket így foglalhatunk ösze:

A magánhangzók,

Betű	Hang		Példa
a	röviden	[a]	Mann [man]
	hosszan	[a:]	Tat [ta:t]
aa	mindig hosszú	[a:]	Aal [a:l]
ah	mindig hosszú	[a:]	Hahn [ha:n]
ä	röviden	[ɛ]	Bäcker ['bɛkɐ]
	hosszan	[ɛ:]	Bären ['bɛ:ʁən]
äh	mindig hosszú	[ɛ:]	Hähne ['hɛ:nə]
e	röviden	[ɛ]	letzt [lɛtst]

[2] In: *IPA magyar nyelvre*. A Wikipédiából, a szabad enciklopédiából (Nem a teljes táblázatot idéztem, illetve egyes helyeken javítottam.) https://hu.wikipedia.org/wiki/IPA_magyar_nyelvre

[3] Lásd pl. JÁNK István összefoglalóját *Kommunikációs kudarc. Az MTA Magyar Nyelvi Bizottsága 1995-ös ülésének zárása* címmel a *Nyelv és Tudomány* 2015. január 23-i számában.
http://www.nyest.hu/hirek/kommunikacios-kudarc

	hosszan	[e:]	leren ['le:rən]
	szó végi -er szótagban	[ɐ]	Kegler ['ke:glɐ]
	hangsúlytalanul, általában utolsó szótagban, igekötőkben	[ə]	essen ['ɛsən]
ee	mindig hosszú	[e:]	See [ze:]
eh	mindig hosszú	[e:]	mehr [me:ɐ]
é	csak francia eredetű szavakban, mindig hosszú	[e:]	Café [ka'fe:]
i	röviden	[ɪ]	Kind [kɪnt]
	hosszan	[i:]	wir [vi:ɐ]
ie	szó végén hangsújtalanul, illetve többes számban két szótagban ejtjük	[ɪ.ə] [i:.ə]	Familie [fa'mi:lɪ.ə] Knie (tbsz.) ['kni:.ə]
	más esetben mindig hosszú	[i:]	viel [fi:l]
ieh	mindig hosszú	[i:]	sieht [zi:t]
ih	mindig hosszú	[i:]	Ihr [i:ɐ]
o	röviden	[ɔ]	Trotz [tʁɔts]
	hosszan	[o:]	rot [ʁo:t]
oe	röviden	[œ]	Doern [dœɐn]
	hosszan	[ø:]	Roemer ['ʁø:mɐ]
oh	mindig hosszú	[o:]	Mohr [mo:ɐ]
oo	mindig hosszú	[o:]	Boot [bo:t]
ow	szó végén szláv eredetű nevekben	[ʊ:]	Pankow ['paŋko:]
ö	röviden	[œ]	plötzlich ['plœtslɪç]
	hosszan	[ø:]	blöd [blø:t]
öh	mindig hosszú	[ø:]	Möhre ['mø:ʁə]
u	röviden	[ʊ]	Schutz [ʃʊts]
	hosszan	[u:]	Blut [blu:t]

ue	röviden	[ʏ]	Mueller [ˈmʏlɐ]
	hosszan	[y:]	Tuer [ty:ɐ]
uh	mindig hosszú	[u:]	Uhr [u:ɐ]
ü	röviden	[ʏ]	hübsch [hʏpʃ]
	hosszan	[y:]	Düne [ˈdy:nə]
üh	mindig hosszú	[y:]	Hühner [ˈhy:nɐ]
y	idegen eredetű szavakban magánhangzók előtt	[j]	Yard [jaɐt]
	idegen eredetű szavakban máskor	[ɪ]	Pyjama [pɪˈʤa:ma]
	meghonosodott görög/latin eredetű szavakban és régies helyesírású nevekben röviden	[ʏ]	System [zʏsˈte:m]
	meghonosodott görög/latin eredetű szavakban és régies helyesírású nevekben hosszan	[y:]	Ysop [ˈy:zɔp]

a kettőshangzók

Betű	Hang	Példa
ai	[ae]	Haider [ˈhaedɐ]
au	[aʊ]	Haus [haʊs]
äu	[ɔø]	träumen [ˈtʁɔømən]
ay	[ae]	Mayer [maeɐ]
ei	[ae]	Eis [aes]
eu	[ɔø]	Kreuz [krɔøts]
ey	[ae]	Geyer [gaeɐ]
oi	[ɔø]	Boiler [ˈbɔølɐ]
oy	[ɔø]	Oybin [ˈɔøbɪn]

és a mássalhagzók esetében:

Betű	Hang		Példa
b	szó végén, zöngétlen	[p]	Job [ʤo:p]

	mássalhangzók előtt		Ybbs [ɪps]
	más helyzetben	[b]	Brot [bʁo:t]
c	ä, e, i, ö, ü, y előtt	[ʦ]	Celle [ˈʦɛlə]
	egyéb esetekben	[k]	Coburg [ˈko:bʊɐk]
ch	ä, e, i, ö, ü, y mellett	[ç]	China [ˈçi:na]
	más esetekben	[x]	Bach [bax]
chs	amennyiben egy tőhöz tartozik	[ks]	Lachs [laks]
	egyébként	[çs] [xs]	Stichs [ʃtɪçs] suchst [zʊxst]
ck		[k]	Lack [lak]
d	szó végén, zöngétlen mássalhangzók előtt	[t]	Tod [to:t] Stadt [ʃtat]
	más helyzetben	[d]	Deich [daeç]
dch		[c]	Mädchen [ˈmɛ:cn̩]
dsch		[ʤ]	Dschungel [ˈʤʊŋəl]
f		[f]	fast [fast]
g	az -ig határozóképzőben szó végén vagy mássalhangzó előtt	[ç]	zwanzig [ˈʦvantsɪç] am häufigsten [amˈhɔøfɪçstən]
	az -ig határozóképzőben a -lich képző előtt szó végén más helyzetben	[k]	ewiglich [ˈe:vɪklɪç] Burg [bʊɐk]
	máskor	[g]	Gunst [gʊnst] häufiger [ˈhɔøfɪgɐ]
h	nyújtó *h*-ként diftongus és hangsúlytalan i, u	[-]	kühl [ky:l] Verzeihung [fɐˈʦae.ʊŋ]

	között		
	máskor	[h]	hart [haɐt]
j		[j]	ja [ja:]
k		[k]	Kunst [kʊnst]
l		[l]	Leim [laem]
m		[m]	mein [maen]
n	c, k, q, x előtt	[ŋ]	Bank [baŋk]
	más helyzetben	[n]	nö [nø:]
ng		[ŋ]	lang [laŋ]
p		[p]	Pein [paen]
ph		[f]	Phase [ˈfa:zə]
qu		[kv]/[kw]	quick [kvɪk]/[kwɪk]
r	szó elején és magánhangzók előtt	[ʁ]	Reim [ʁaem]
	más helyzetben	[ɐ]	Kur [ku:ɐ]
rh		[ʁ]	Rhein [ʁaen]
s	magánhangzó előtt szó elején két magánhangzó között	[z]	Salz [zalʦ] Hase [ˈha:zə]
	szó elején p, t előtt	[ʃ]	Stein [ʃtaen]
	máskor	[s]	Gast [gast]
sch	a -chen kicsinyítőképző részeként	[sç]	Mäuschen [ˈmɔøsçən]
	más esetben	[ʃ]	waschen [ˈvaʃn̩]
ss	minden esetben	[s]	dass [das]
ß	(csak kisbetűként, nagybetűs formában SS-ként írandó!)	[s]	saßen [ˈza:sn̩]

t	a -tia, -tial, -tiär, -tiell, -tio, -tion végződésekben	[ʦ]	Lektion [ˈlɛktsɪ.ɔn]
	más helyzetben	[t]	Tal [ta:l]
th		[t]	Theme [ˈte:mə]
tch		[c]	Brötchen [ˈbrø:cn̩]
tsch		[ʧ]	deutsch [dɔøʧ]
tz		[ʦ]	letzt [lɛʦt]
tzsch		[ʧ]	Witzsch [vɪʧ]
v	idegen eredetű szavakban	[v]	Vase [ˈva:zə]
	más helyzetben	[f]	vor [fɔɐ]
w		[v]	was [vas]
x		[ks] [gz]	xerophil [ˈkse:rəfil] Examen [ɛgˈza:mən]
z		[ʦ]	Zahl [ˈʦa:l]
zsch		[ʧ]	Zschopau [ˈʧo:paʊ]

A német hangrendszer nagy általánosságban [4]

A témánk szempontjából fontos fogalmak tisztázása után nézzünk néhány jellemző példát a német és a magyar nyelv hangrendszerének összehasonlításából:

1.) A magyar nyelvre jellemző az első szótagra eső hangsúly, ami sem a német „irodalmi" nyelvről, sem dialektusairól nem mondható el.

2.) Az egyes ragozó nyelvek sajátossága, a magyar nyelvet oly gyönyörűvé tevő magánhangzó-harmónia lényege, hogy a magas hangrendű szóhoz magas hangrendű (e, é, i, í, ö, ő, ü, ű) toldalék, a mély és vegyes hangrendűhöz pedig mély hangrendű (a, á, o, ó, u, ú) kapcsolódik.

[4] A három táblázatot az alábbi szócikkből idéztem: Német kiejtés. A Wikipédiából, a szabad enciklopédiából https://hu.wikipedia.org/wiki/N%C3%A9met_kiejt%C3%A9s

Az összetettsége miatt vegyes szó sem kivétel ezalól, mivel ilyenkor a szóösszetétel utolsó tagja számít.

3.) Egy német számára a magánhangzó-hosszúság és a hangsúly automatikusan függ egymástól, a magyar csak mosolyog ezen. Ezért oly különösen nehéz pl. magyar dalokat németre fordítani. Erre mondta Kodály Zoltán, hogy „van a gégétekben egy olyan hangszer, amely szebben szól a világ minden hegedűjénél, csak legyen, aki megszólaltassa".

4.) A magyar hangrendszerére a némettel szemben jellemző a lágy, vagy dupla mássalhangzók *(ny, ty, gy)* használata.

5.) Az aspirálatlan zárhangok, a *h* nélkül ejtett *p, t, k* a magyar nyelvre jellemzőek – a német viszont „kissé fenn hordja az orrát". Innen származik a nagyképűségre utaló „pfh" magyar reakció.

6.) Nincsenek a magyarban valódi diftongusok. A németben ezzel szemben mind az emelkedő (*ea, ia, ie, ua, ue, uo* stb.), mind az ereszkedő (*ae, ai, au, ei, eu, oi* stb.) kettőshangzók kedveltek és nélkülözhetetlenek.

7.) Redukált, másképp „elnyelt" magánhangzók nem jellemzőek a mai magyar nyelvre. (Nem térek most ki pl. Wolfgang Steinitz (*Geschichte des finnisch-ugrischen Vokalismus* c. 1944-es) munkájára, amelyben a redukált magánhangzók kérdésével foglalkozik.[5])

8.) A speciális magyar *a* hang kedves nehézséget okoz a magyarul tanuló poroszoknak; viszont érdekes módon a franciát megszokott bajoroknak magától értetődő.

A magyar mint idegen nyelv tanítása szempontjából összefoglalva *A német és a magyar nyelv hangrendszerének összehasonlítása* c. szemináriumdolgozatomat, megállapítom, hogy mivel a magyar és az „irodalmi német" hangrend számos vonatkozásban különbözik egymástól, ezért az új hangok megtanulása majdnem hasonló nehézséget okoz a német származású tanulónak, mint a tárgyas ragozás vagy a magyar szórend. Tanítványaim közül sokan szenvednek a dupla mássalhangzókkal, azaz a *gy, ty, ny* hangokkal. Automatikusan elnyelik a szóvégi *e* magánhangzókat, s hangsúlyozásuk a magánhangzók hosszúságának megfelelően

[5] Bővebben lásd: *Alapnyelvi magánhangzórendszer. (In:* ELTE BTK Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet honlapja) http://finnugor.elte.hu/?q=almgh

vándorol. Ezért a hangrendi kérdésekre a magyar nyelvoktatás első pillantától fogva ugyanolyan szinten kell gondot fordítani, mint a grammatikai jellegű problémák esetében. Megkockáztatom, hogy talán ez lehet az egyik magyarázata annak, hogy nem létezik A1-es magyar nyelvvizsga – mivel befektetett tanulás csak később térülhet meg.

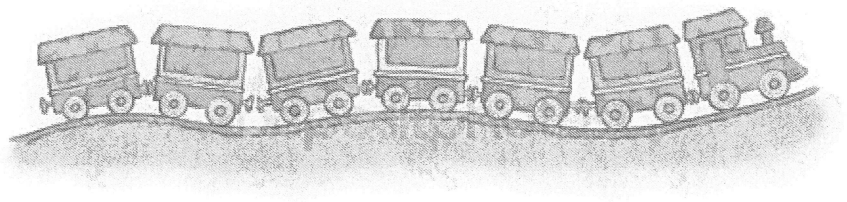
Felhasznált és ajánlott irodalom:

Alapvetően a kézzel írott egyetemi nyelvészeti jegyzeteimet használtam a korábbi budapesti és berlini tanulmányi éveimből.

- BÁRDOS Jenő: *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapja és gyakorlata.* Bp, 2006.
- CRYSTAL, David: *A nyelv enciklopédiája.* Osiris Kiadó, 1998.
- FODOR István (szerk.): *A világ nyelvei.* Akadémiai Kiadó, 1999.
- GIAY Béla – NÁDOR Orsolya: *Magyar mint idegen nyelv.* Budapest, 1998.
- GÓSY Mária: *Fonetika, a beszéd tudománya.* Osiris Kiadó, 2004.
- HUTTERER Miklós: *A germán nyelvek.* Gondolat Kiadó, 1986.
- KASSAI Ilona: *Fonetika.* Nemzeti Tankönyvkiadó, 1998.
- KENESEI István (szerk.): *A nyelv és a nyelvek.* Akadémiai Kiadó, 2004.
- KIEFER Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan II.: Fonológia.* Bp, 1994/2001.
- KISS Jenő (szerk.): *Magyar dialektológia.* Osiris Kiadó, 2001.
- SIPTÁR Péter: Modern fonológiai szöveggyűjtemény. Tankönyvkiadó, 1988/1993.
- VARGA László: *Metrikus fonológia és a ritmikai hangsúlyváltozás* Tinta, 2005.

Játékos nyelvi feladat A1-es nyelvi szinten

Lea-Katharina Steller
ELTE MID, 2016. őszi félév



A diákjaimmal évek óta játszom már ezt a játékot. Van otthon vagy száz játékvasutunk, mert a férjem egy időben gyűjtötte őket. A vagonokra az iskolai foglalkozásokon betűket ragasztunk; a magánhangzók személy, a mássalhangzók pedig tehervagonok.

Több állomásunk van, s mindegyiknek játékonként változó, új neve. A múltkor az állomások az alábbi neveket kapták:

- nappali
- hálószoba
- konyha
- fürdőszoba
- gyerekszoba

Tanárként mondok egy-egy szót (pl. asztal, ágy, szőnyeg, lábos, szappan stb.), s a diákjaim összeállítják a vagonokat, majd behúzzák őket a mozdonynál fogva a megfelelő "állomásra".

Játékunkat németül kezdtük, majd magyarra, sőt angolra is kibővítettük. Otthoni gyakorlásra is ideális, mert a szülők játék közben főzhetnek, moshatnak, takaríthatnak – a gyerekek meg tologathatják a vagonokat ide-oda.

Megpróbáltuk valami ehhez hasonlót is programozni, hogy online is működjék a játék, de egyelőre még nem sikerült megoldanunk.

OSZAKA-PROJEKT

A felszólító mód gyakorlása B1-es szinten a magyar könnyűzene segítségével

Lea-Katharina Steller
ELTE MID, 2016. őszi félév

A **Piramis** magyar hard rock együttes, az 1970-es évek végének egyik legnépszerűbb magyarországi zenekara. Első nagylemezüket 1976-ban adták ki, *Becsület /Szállj fel magasra!* címmel.

1.) Olvassátok el először angolul a szövegét!

Fly, fly, fly up high!
My song, conquer the blue sky now!
Come, come, please don't leave me,
Come and listen only to the song!

I've been waiting to speak,
To tell you what I truly think.
Listen, please listen to
What is most sacred for me.

Please believe, so that I could believe in you,
Please trust, so that I could be trusting!
Please speak, so that I could speak to you,
Please live, so that I could live!

Fly, fly, fly up high!
My song, conquer the blue sky now!
Come, come, please don't leave me,
Come and listen only to the song!

Please believe, so that I could believe in you,
Please trust, so that I could be trusting!
Please speak, so that I could speak to you,
Please live, so that I could live!

Fly, fly, fly up high!
My song, conquer the blue sky now!
Come, come, please don't leave me,
Come and listen only to the song!

2.) Hallgassátok meg most magyarul a dalt!

https://www.youtube.com/watch?v=XGY7_HtZiQA



3.) A szövegből néhány szó hiányzik. Figyeljétek a dalszöveget, és írjátok be a hiányzó igéket!

Szállj, szállj, ... fel magasra! → száll
Dalom, hódítsd meg most a kék eget!
Jöjj, ..., kérlek ne.....! → jön, elmegy
Gyere, ... csak az éneket! → hallgat

Vártam, hogy végre szóljak,
s azt, hogy elmondjam, mit is gondolok.
Hallgasd, ... kérlek, → hall
azt, mi számomra a legszentebb dolog!

Kérlek, higgy, hogy neked higgyek!
Kérlek, ..., hogy bízhassak én! → bízik
Kérlek, szólj, hogy hozzád szóljak!
Kérlek, ..., hogy élhessek én! → él

Szállj, szállj, ... fel magasra! → száll
Dalom, ... meg most a kék eget → hódít
....., jöjj, ..., ne menj el! → jön, kér
Gyere, hallgasd csak az éneket!

Kérlek, higgy, hogy neked .....! → hisz
Kérlek, bízz, hogy bízhassak én!
Kérlek, ..., hogy hozzád szóljak! → szól
Kérlek, élj, hogy élhessek én!

Szállj, szállj, szállj fel magasra!
Dalom, hódítsd meg most a kék eget!
Jöjj, jöjj, kérlek, ne menj el!
Gyere, hallgasd csak az éneket!

Steller Lea Katalin

Egyes magyar mondattani jelenségek tanítása a bajor gimnáziumokban

Szemináriumdolgozat

Altötting

2017

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés 2
1.1. Az új német terminológia 3
1.2. A bajor oktatási rendszer 3
1.3. A magyar mint idegen és származási nyelv tankönyvei a bajor iskolákban 5
2. Egyes magyar mondattani jelenségek tanítása 6
2.1. A tárgyi alárendelő „hogy"-os függő közlőmondatok tanítása 7
2.2. A célhatározói „hogy"-os felszólító szándékú mondatok kötőmódjának tanítása 10
3. Összegzés 17

➤➤➤ --- ➤➤➤

Egyes magyar mondattani jelenségek tanítása a bajor gimnáziukban

1. Bevezetés

Szili Katalin tanszékvezető asszony *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához* c. egyetemi kézikönyvében és előadásai során lépésről lépésre bevezet minket abba a problémakörbe, amellyel az ember a magyar mint idegen nyelv tanáraként az osztályteremben szembesül. „Szabályokat, magyarázatokat ad… a legfőbb nehézségeket okozó jelenségekre: így mikor *o*, illetve *a* a kötőhangzó a tárgyrag előtt, s mikor marad el; mi a különbség a *János a moziba megy* és a *János elmegy a moziba* mondatok között; mi az igekötők szerepe a magyar nyelvben stb."[1] A *Vezérkönyv* a magyar anyanyelvű tanárok egyik nagy dilemmájára ad biztos választ: melyik szabályt tanítsam előbb, mikor mire hivatkozzam, mit mire építsek. A *Vezérkönyv* alapmű tehát ahhoz, hogy hogyan tanítsunk magyar mint idegen nyelvet, mert olyan látásmódot ad, amelyre felépíthető már az adott ország tanrendszerébe való beilleszkedés menete.

[1] Lsd. Szili Katalin: *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához. **A** magyart idegen nyelvként oktató tanároknak* – Fülszöveg

Azt azonban, hogy szervezett állami iskolai keretek között a különböző országokban hogyan építhető be tantárgyként a magyar mint idegen nyelv az adott idegennyelvi szaktárgyi munkaközösség közös tanrendjébe, egy következő lépésben kell meghatározni.

Én azért jelentkeztem az egyetemen MID-szakra, hogy a későbbiekben hivatalos középiskolai keretek között taníthassam a nyelvet Bajorországban. Ezért Szili Katalin tanárnő azon jogos kérdésére, hogy ***hogyan tanítanék bizonyos mondattani jelenségeket***, először azt kell megvizsgálnom, hogy ***hol, kinek, milyen keretek között*** fogom azt tenni. Nem egy népfőiskolai vagy magán nyelviskola nyelvtanfolyamán, nem magyar állampolgárságért folyamodó külföldiek képzésében, nem Magyarországra áttelepülni kívánó nyugdíjas német házaspár magántanáraként – hanem érettségiért is felelős bajor gimnáziumi tanárként középiskolásoknak az akkreditált iskolai képzésben.

1.1. Az új német terminológia

Első és legfontosabb az új német (vagy a még meg nem gyökeresedett nyugati) terminológia ismerete. *Idegen nyelv*ként egy nyelvet csak olyan területen lehet tanítani, ahol az nem használatos. Ebből következően Magyarországon nincsen magyar *mint idegen* – kizárólag magyar *mint második nyelv* oktatás. A történelmi Magyarország elszakított területeinek speciális származási nyelv problémájával nem foglalkozik a német terminológia; azt nem ismeri. A *származási nyelv*ekre a bajor hivatalokban, középiskolákban általában úgy tekintenek, mint könnyebbségre a az adott idegen nyelv tanulása során. Orosz bevándorló gimnáziumi tanítványaim ugyanúgy tanulják az orosz mint idegen nyelvet, mint a nyelvet szabadon választó bajor osztálytársaik.

1.2. A bajor oktatási rendszer

A más diplomákhoz való viszonyulással ellentétben a megfelelő bajor kormányhivatalok engedélyezik, hogy egy már meglévő elismert nyelvszakos középiskolai tanári diploma mellett magyarországi MID-mestertanári diplomával német állampolgár tanári pályázatot nyújtson be.

Minden bizonygatás ellenére a bajor oktatás Európa legzártabb és legszigorúbb hierarchikus rendszere, amely hatalmas erőfeszítések révén járható csak át. Ennek a rendszernek „előszobájába“ tudott belépni a Müncheni Magyar Főkonzulátus K. Lengyel Zsolt erdélyi

származású tudós képviseletében. Tiszteletet érdemlő, hihetetlenül nagy eredmény, hogy sikerült aláírni a közös megállapodást a bajor oldalról *konzuli*nak nevezett USchB, a mi oldalunkról pedig a *magyar mint idegen* és *származási nyelv*et oktató BMI létrejöttéről. Lassan kiépült ez a Bajorországi Magyar Iskola több helyszínen több iskolacsoporttal; a tanulóink jegyeit pedig elismerik és átveszik a bajor állami iskolák. Nagyon nagy eredmény; majdnem csoda.

Néhány tökéletesen elhibázott döntés azonban mindezt veszélyezteti. Magam is meglepődtem, hogy milyen sokat köszönhetek a bajorországi egyéni szakmai gyakorlatomnak, amit az ELTE engedélyezett. Eddig ugyanis többé-kevésbé szeparáltan dolgoztam mint óraadó integrációs tanár a gimnáziumban, most viszont az „idegen nyelvek" szaktárgyi munkaközösségbe beépülve megértettem, hogy a Bajor Szabad Állam gimnáziumaiban az idegen nyelveket összehangoltan oktatják. A „német" tantárgyat nem afféle „német nyelv és irodalom" tantárgynak kell elképzelnünk a magyar rendszerben megszokott felépítéssel; annak keretében nincsen irodalomtörténet, csak egyes témák merülnek fel, így nincsen rendszerezett „nyelvészeti" oktatás sem, csak ún. „gondolatok a nyelvről". Ha felmerül egy-egy kérdés, akkor azt körbejárják a többi nyelveken (angolul, spanyolul, latinul, oroszul s legújabban perzsául) is. Ehhez a „német" tantárgy által irányított idegennyelvi szaktárgyi munkaközösségi rendszerhez kell (akár tetszik, akár nem) a magyar nyelv oktatását is igazítani, mert csak úgy lesz létjogosultsága a bajor gimnáziumokban. Ehhez képest Magyarországról „közösségszervező és -irányító fiatal ösztöndíjast" kapott a Bajorországi Magyar Iskola egy új program keretében, amelynek „célja a diaszpóra magyarságának megszólítása, valamint a diaszpóra közösségi és kulturális életének megszervezése, magyar nyelvismeret fejlesztése és szinten tartása a kiérkező ösztöndíjasok segítségével"[2]. Ennek a köszönhetően a Balassi Intézet (jogutódjának) és a Kőrösi Csoma Sándor Programnak legcsekélyebb bajor helyismerettel és minimális kulturális affinitással sem rendelkező tanácsadója az általa alulkorúsított bajorországi magyar diaszpóra előtt csukta be a már résnyire kinyitott bajor iskolaajtót.

További súlyos hiba volt, hogy a magyar mint idegen és származási nyelv konzuli oktatását a Bajor Oktatási, Művelődési, Tudományos és Művészeti Államminisztériumhoz irányították, viszont a gimnáziumok felügyelete pl. a mi környékünkön a Felsőbajor Kormányhoz tartozik. Mivel pedig a Bajorországi Magyar Iskola vezetősége Regensburgban van, ami közismerten exempt terület, volt császárváros, a Felsőbajor Kormány nem tekinti őket igazán

[2] Idézem a Kőrösi Csoma Sándor Program weblapját: https://www.korosiprogram.hu/korosi-csoma-sandor-program

tárgyalópartnernek. Ez a tanári kinevezésekben, diszponálásokban mutatkozik meg majd néhány év múlva; s emiatt a tananyag bajor tanfelügyelőkkel való jövőbeli egyeztetése különösen nehéz feladat lesz.

1.3. A magyar mint idegen és származási nyelv tankönyvei a bajor iskolákban

Ahogy már fentebb említettem, a bajor iskolai rendszer nem szereti megkülönböztetni az *idegen* és a *származási* nyelvet; ebből a tanulmányok előrehaladtával további nehéz szervezési kérdések merülnek fel. A bajor iskolai osztályokkal (Regelklasse) szemben a konzuli oktatás lehetősége bizonyos játékteret engedélyez, amit feltétlenül ki kell használnunk a származási és az idegen nyelv bizonyos fokú szétválasztásában. Kik járnak ugyanis a konzuli magyar oktatási rendszerbe – azaz a Bajorországi Magyar Iskolába? Magyarországi és határon túli vendégmunkások gyerekei, Bajorországban magyar illetve vegyescsaládba született gyerekek, magyarországi magyar és német tannyelvű iskolákat látogató magántanulók vagy Magyarországra esetleg a későbbiekben áttelepülni kívánó bajor szülők távoli és elfeledett gyökerekre hivatkozva hozzánk küldött gyerekei. Ahány tanuló, annyiféle nyelvi szint és kulturális ismeret. Őket kell nemcsak összehangolnunk, hanem motiválnunk és fejlesztenünk minden téren.

A Bajorországi Magyar Iskola általános iskolás (1.-4.) osztályaiban az írás-olvasás tanulása miatt még nincsenek nagy eltérések. Tankönyvekből az alapítványi támogatások miatt *származási nyelv* terén jól ellátottak, több iskolacsoportban pedig *idegen nyelv*ből a Kiliki sorozatot illetve a Balassi-füzetekből a „Kalandra fel“ kötetet használják. Mivel itt még nem merül fel az egységesített idegennyelvi blokk, ennek semmi akadálya.

A szak- és középiskolák, az International Standard Classification of Education alapján besorolt bajor ún. Sekundarstufe I. (5.-9.) osztályaiban azonban már nehezebb a helyzet. Szívesen olvasnak, tájékozódnak itt már önállóan a tanulók, ezért az *idegen nyelv* szakirányon tanulók is párhuzamosan képesek olvasni a *származási nyelv*et tanulókkal németül a magyar kötelező olvasmányokat, és németül tanulják hozzá a magyar történelmet. A tantárgy egyharmada válik csak szét: a Magyarországon is tanított *Magyar nyelv* tankönyv és munkafüzet csak magyar nyelvre vonatkozó fejezeteire és az *idegen nyelv*i tankönyvekre, munkafüzetekre.

Erre nagyon jók lennének a MagyarOK kötetei – sajnos viszont egyértelműen nem ennek a korosztálynak íródtak. Aki még nem tanulta a „Kalandra fel“ kötetet, annak kitűnően használható még az alacsonyabb (5.-6.) osztályokban. (Sajnos *származási nyelv*ből a Balassi-füzetek egyáltalán nem használhatóak a konzuli iskolákban. A Regensburgi Konzuli Iskola

példáján láttam, milyen iszonyatos lemaradást okoz használata műveltségi téren. A nem konzuli rendszerhez tartozó hétvégi iskolákban, nyelvtanfolyamokon, cserkészközösségekben jól oktathatóak, de hivatalos bajor középiskolai keretek között nem megengedett és inkább kínos a használatuk.)

A 10-13. osztályok a Sekundarstufe II. szinthez tartoznak. Ezeknek az osztályoknak léte még kérdéses, hiszen további Főkonzulátusi tárgyalásoktól függ az UaF/UaH tantárgy kötelezően vagy szabadon választható idegen nyelvként való engedélyeztetése. Feltételezhetően tankönyveik a MagyarOK tankönyvsorozat olyan kötetei lesznek, amelyek még kiadásra várnak.

2. Egyes magyar mondattani jelenségek tanítása

Hosszúra nyúlt bevezetőm után most térek rá a szemináriumdolgozatom valódi témáira: arra, hogyan fogom a Szili Katalin tanárnő által kérdezett mondattani problémákat tanítani. Ezért elnézést kérek, de én nem tudok egy nyelvtani jelenséget „általában“ tanítani – én csak konkrétan egy osztálynak, csoportnak tudok nyelvtant tanítani, ahol rögtön érzékelem, ha valamit értenek, illetve nem értenek. Három helyszínen, Altöttingben, Regensburgban és Münchenben tanítottam többször ugyanannak a korosztálynak ugyanabban a Bajorországi Magyar Iskolában megközelítőleg ugyanazt a tananyagot – háromféle eredménnyel. Az eredetileg legjobb helyzetben lévő, frissen Magyarországról áttelepült vendégmunkás-gyerekek voltak Regensburgban a legelmaradottabb szinten – szinte semmit nem tanultak, csak cédulákkal játszottak a Balassi-füzetekből a tanév folyamán, és még csak nem is hallottak a tanrend által előírt anyagról. Altöttingben a saját csoportomat már két éve tanítom, jó az összhang, szorgalmasak, viszont ennek ellenére sem tudtam „beérni“ a volt missziós iskolából alakult müncheni BMI-t, ahol a felsősök az első osztálytól kezdve együtt tanulják a magyar mint származási nyelvet.

Ilyen körülmények között számomra igazi kihívás egy olyan kérdésre válaszolni, hogy hogyan tanítanék olyan bizonyos nyelvtani jelenségeket, amelyekre eddig még se az én gyakorlatomban, se a Bajorországi Magyar Iskolában nem került sor.

2.1. A tárgyi alárendelő „hogy“-os függő közlőmondatok tanítása

„Subjekt- und Objektsätze“ - ez a tananyag a 7. gimnáziumi osztályban kerül elő, s kb. két hónapig tart, az alábbi témakörben, szövegösszefüggésben:



6

Sagen aus dem Mittelalter – Nebensätze genauer untersuchen 115

6.1 König Arthur, ein Sagenheld des Mittelalters – Adverbialsätze, Subjekt- und Objektsätze 115
Unterschiedliche Satzarten 115
Käthe Recheis: König Arthur und die Ritter der Tafelrunde 115
Adverbialsätze 121
Käthe Recheis: Wie König Arthur mit dem Schwarzen Ritter kämpfte 121
Subjekt- und Objektsätze 125
Käthe Recheis: Wie König Arthur sich als Gärtnerjunge verkleidete 125
Infinitivsätze 130
Käthe Recheis: Wie König Arthur den Schwarzen Ritter besiegte 130
Partizipialsätze 131

6.2 Das Leben des Ritters Arnoul – Attributsätze von Gliedsätzen unterscheiden 133
Georges Duby: Die Ritter 133
Übungen zur Kommasetzung 138

6.3 Nördlingen – Eine Stadtrallye durch das Mittelalter 139

3

Bővebben a kötelező minimum az adott témában:

Subjekt- und Objektsatz

Subjekt- und Objektsätze sind **Gliedsätze**, weil sie die Stelle eines Satzglieds einnehmen. Der **Subjektsatz** übernimmt die Rolle des Subjekts im Satz, der **Objektsatz** die Rolle eines Objekts im Satz.

Subjekt- und Objektsatz werden durch ein Komma vom Hauptsatz abgetrennt.

Dabei lässt sich der Subjektsatz wie das Satzglied „Subjekt“ erfragen, d.h. mit **„Wer?“ oder „Was?“**.

Beispiel:

Wer in der Schule fleißig ist, schreibt gute Noten.

Frageprobe: *Wer (oder was) schreibt gute Noten?* – „Wer in der Schule fleißig ist.“

Der Objektsatz lässt sich wie das Satzglied „Objekt“ erfragen, z.B. mit

[3] Deutschbuch 7, Gymnasium Bayern. Cornelius, o.J., Inhaltsverzeichnis, p.3

„Wen?“ oder „Was?“.

Beispiel:

Ich ärgerte mich, dass meine Freundin zu spät kam.

Frageprobe: *(Wen oder) Was ärgerte mich?* – „... dass meine Freundin zu spät kam.“

Subjekt- und Objektsätze werden auch Inhaltssätze genannt, weil sie den Inhalt dessen angeben, was man denkt, sagt, fragt, wünscht etc. Sie stehen oft bei Verben des Sprechens und der Wahrnehmung wie sehen, beobachten, hören etc.

Ez az az alap, amit a hetedikes bajor gimnazisták megtanulnak, s aztán párhuzamosan a különböző, általuk tanult nyelveken megvizsgálják, hogy az milyen szerkezetekkel fejezi ezt ki:

- Er sagt, dass ich ihn glücklich mache.
- Он скажет, что ты хорошо сделал.
- (Azt) mondta, hogy tegnap moziban volt.
- Dixit canem aegrotare.

Stb.

(Ismételten megjegyzem: arról, hogy ez helyes-e vagy sem, lehet és kell is vitatkozni. De tenni ez ellen semmit nem lehet: azon a felsőbajor környéken, ahol élek, a környék összes, az-az mind a hét gimnáziumában, különösen az általam látogatott Ruperti gyakorlógimnáziumban ez a rendszer. Ehhez kell alkalmazkodni azért, hogy érettségiztetni lehessen magyar mint idegen nyelvből – mert különben egyszerűen nem foglalkoznak a magyar mint idegen nyelv kérdésével.)

Ennek értelmében én a „hogy“-os függő közlőmondatok tanítását a 7. osztályban rövid nyelvtani utalással kezdeném:

„Grammatisch gesehen können die ungarische „hogy“-Sätze AUCH *einfache Objektsätze* sein: also, das Objekt des Hauptsatzes verweist auf den Inhalt des untergeordneten Nebensatzes. (Ein „hogy“-Satz kann auch z.B. indirekte Bitte oder Finalsatz sein, aber darüber werden wir erst im nächsten Schuljahr sprechen.)

Ich habe gehört, dass Kati heiraten wird. = (Azt) hallottam, hogy Kati férjhez megy.

Wenn wir berichten, was jemand gesagt hat, verwenden wir meist nicht den originalen Wortlaut (wörtliche Rede), sondern geben den Inhalt nur sinngemäß wieder – wir verwenden die indirekte Rede. Aber im Ungarischen gibt es keine feste grammatikalische indirekte Redeform, sondern indirekte Aussagen und Fragen sowie Aufforderungen oder Bitten. Die Sätze bleiben in diesem Fall immer in Indikativ! (Nur bei Finalsätzen verwenden wir die Möglichkeitsform – aber darüber erst in der 8-ten Klasse)

Péter azt mondta:		„Elfogyott a zsömle“.
↓		↓ [4]
Ez egy teljes mondat.		***Ez egy teljes mondat.***
(Es könnte ein ganzer Satz sein.)		*(Es könnte ein ganzer Satz sein.)*
↓	↘	↓
Péter (azt) mondta,	**hogy**	elfogyott a zsömle.
Attila (azt) mondta,	**hogy**	hideg volt kint.
János (azt) mondta,	**hogy**	fújt a szél.
Mari (azt) érezte,	**hogy**	a fürdővíz már kihűlt.
Kati meglátta (azt),	**hogy**	a kutya ellopta a kolbászt.
A nagymama (azt) tapasztalta,	**hogy**	tiszta volt a kórház.
Juli (azt) üzente,	**hogy**	megvette a vonatjegyet.

Ez az első hét anyaga. Mivel azonban jeleztem, hogy ez az anyagrész kb. két hónapig tart a bajor gimnáziumban, ezért mélyebben belemehetünk a „hogy“-os függő közlőmondatok időviszonyítási rendszerébe:

Mond**j**ák, hogy	kitűnő tanuló vagy.	MOST vagy kitűnő.
Mond**t**ák, hogy		
Mond**j**ák, hogy	versenyt nyertél.	RÉGEN nyertél versenyt.
Mond**t**ák, hogy		

Számos további példával, játékosan lehet aztán begyakorolni ezt a nyelvtani jelenséget.

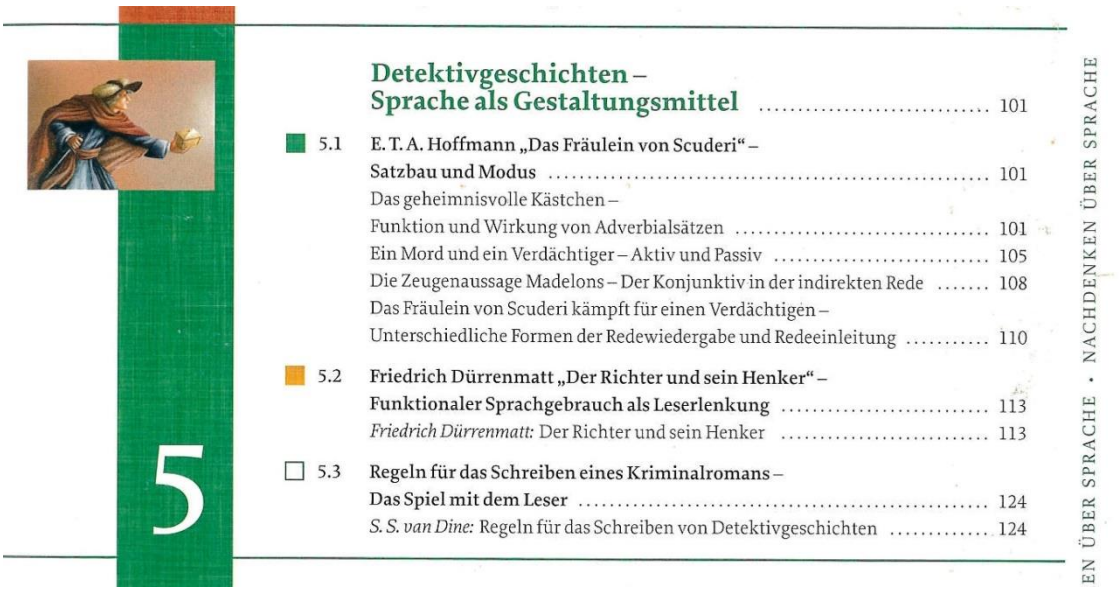
[4] A Hegedűs Rita cikkében *„Játszótársam, mondd, akarsz-e lenni?“ A függő beszéd.* In: THL_2 2012/1-2 p.17 lévő példát egyszerűsítettem egy 13 éves tanuló szintjére.

Mivel a Bajorországi Magyar Iskolában egy évben 30 alkalommal van egy duplaóra, ezért a két hónapos foglalkozási idő egy harmadában (kétharmad művelődéstörténet, történelem és irodalom) van még egy kis időnk a témakör utolsó időviszonyaira, a befejezett események grammatikai idejére:

Mond**j**ák, hogy	versenyt nyersz.	A JÖVŐBEN nyersz versenyt.
	versenyt nyertél.	RÉGEN nyertél versenyt.
Mond**t**ák, hogy	versenyt nyersz.	A JÖVŐBEN nyersz versenyt.
	versenyt nyertél.	RÉGEN nyertél versenyt.

2.2. A célhatározói „hogy"-os felszólító szándékú mondatok kötőmódjának tanítása

„Adverbialsätze" - ez a tananyag a 8. gimnáziumi osztályban kerül elő, s ismételten kb. két hónapig tart, az alábbi témakörben, szövegösszefüggésben:



5

Detektivgeschichten – Sprache als Gestaltungsmittel 101

5.1 E. T. A. Hoffmann „Das Fräulein von Scuderi" – Satzbau und Modus 101
Das geheimnisvolle Kästchen – Funktion und Wirkung von Adverbialsätzen 101
Ein Mord und ein Verdächtiger – Aktiv und Passiv 105
Die Zeugenaussage Madelons – Der Konjunktiv in der indirekten Rede 108
Das Fräulein von Scuderi kämpft für einen Verdächtigen – Unterschiedliche Formen der Redewiedergabe und Redeeinleitung 110

5.2 Friedrich Dürrenmatt „Der Richter und sein Henker" – Funktionaler Sprachgebrauch als Leserlenkung 113
Friedrich Dürrenmatt: Der Richter und sein Henker 113

5.3 Regeln für das Schreiben eines Kriminalromans – Das Spiel mit dem Leser 124
S. S. van Dine: Regeln für das Schreiben von Detektivgeschichten 124

EN ÜBER SPRACHE • NACHDENKEN ÜBER SPRACHE

Bővebben a kötelező minimum az adott témában:

[5] Deutschbuch 8, Gymnasium Bayern. Cornelius, o.J., Inhaltsverzeichnis, p.4

2.5 Nebensätze

Adverbialsätze

▷ S. 101–105

Nebensätze nehmen oft die Stelle eines Satzglieds ein; man nennt sie dann Gliedsätze. Wenn ein Gliedsatz die Stelle einer adverbialen Bestimmung einnimmt, heißt er Adverbialsatz. Adverbialsätze lassen sich genau wie adverbiale Bestimmungen nach ihrer Zusatzinformation näher bestimmen. **Adverbialsätze** werden mit einer Konjunktion eingeleitet. Sie werden vom Hauptsatz durch ein **Komma** getrennt.

- **Temporalsätze** geben Zeitverhältnisse an. Einleitende Konjunktionen sind z. B.: „als", „während", „nachdem", „seitdem". Beispiel. „*Als beide Ritter nicht mehr kämpfen konnten*, brachte Merlin den verwundeten König zu einem Einsiedler."
- **Kausalsätze** geben den Grund oder die Ursache an. Einleitende Konjunktionen sind z. B.: „weil", „da". Beispiel: „Merlin blieb sehr lange bei Arthur, *weil der junge König mit dem Tod kämpfte*."
- **Konditionalsätze** geben eine Bedingung an. Einleitende Konjunktionen sind z. B.: „wenn", „falls", „sofern". Beispiel: „*Wenn Arthur bei diesem Kampf gestorben wäre*, hätte England seinen König verloren."
- **Finalsätze** geben einen Zweck an. Einleitende Konjunktion ist z. B.: „damit". Beispiel: „*Damit der Schwarze Ritter dem König nicht mehr gefährlich werden konnte*, ließ Merlin ihn durch einen Zauberspruch in einen tiefen Schlaf sinken."
- **Konsekutivsätze** geben die Folge oder Wirkung an. Einleitende Konjunktion ist z. B.: „sodass" (auch: „so ..., dass"). Beispiel: „Arthur war krank und schwach, *sodass er die unbekannte Dame nur verschwommen erkennen konnte*."
- **Modalsätze** geben die Art und Weise an. Einleitende Konjunktionen sind z. B.: „indem", „wie", „als". Beispiel: „Die schöne Gwinever trug viel zu seiner Genesung bei, *indem sie Tag und Nacht an seinem Lager wachte*."
- **Konzessivsätze** geben eine Einräumung an. Einleitende Konjunktionen sind z. B.: „obwohl", „obgleich", „wenn auch". Beispiel: „*Obwohl Arthur die schöne Dame nur undeutlich erkennen konnte*, beeindruckte ihn deren Schönheit sehr."
- **Adversativsätze** geben einen Gegensatz an. Einleitende Konjunktion ist z. B.: „während". Beispiel: „*Während Arthur den Kampf so bald wie möglich fortsetzen wollte*, war Merlin ganz und gar gegen eine erneute Gefährdung des Königs von England."

[6]

Ez az az alap, amit a nyolcadikos bajor gimnazisták megtanulnak, s aztán párhuzamosan a különböző, általuk tanult nyelveken megvizsgálják, hogy az milyen szerkezetekkel fejezi ezt ki:

- Man baut Fabriken, damit neue Arbeitsplätze geschaffen werden.
- Я пою, чтобы вы не забыли Россию.
- Jött, hogy felvágja a fát. Azt akarja, hogy eladjuk a kocsit.
- Graeci convenerunt, ut spectacula viderent. → Graeci convenerunt spectacula visuri.

Stb.

[6] I.m. pp.339-340

Finalsätze mit „um…zu" und „damit" antworten auf die Frage „Wozu?" und „Zu welchem Zweck?".

Wie ihr schon gerade gelernt habt, **im Deutschen** wird der Finalsatz mit dem Hauptsatz entweder durch die Konjunktion „um" verbunden:

- Ich lerne fleißig Deutsch. Ich will in Deutschland studieren.

  ich = ich: ***Ich lerne fleißig Deutsch,*** **um** ***in München*** **zu** ***studieren.***

  ↓ ↓

  Indikativ Indikativ

Oder durch die Konjunktion „damit":

- Ich lerne fleißig Deutsch. Meine Mama soll zufrieden sein.

  ich ≠ meine Mama: ***Ich lerne fleißig Deutsch,*** **damit** ***meine Mama zufrieden ist.***

  ↓ ↓

  Indikativ Indikativ

Im Ungarischen haben wir ein ganz anderes Problem: die Konjunktion „hogy" ändert sich nicht, aber das Verb des untergeordneten Satzes steht im diesen Fall im Konjunktiv!

Szorgalmasan tanulok magyarul, **hogy** ***Budapesten menjek egyetemre.***

↓ ↓

Indikativ Konjunktiv!!!

Szorgalmasan tanulok magyarul, **hogy** ***a nagyszüleim örüljenek.***

↓ ↓

Indikativ Konjunktiv!!!

A Bajorországban nálam lévő nyelvtankönyvekben erre sem találtam megbízható magyarázó anyagot, ezért ismételten Hegedűs Rita, most már a Pons által kiadott *Grammatik kurz und bündig: UNGARISCH* példáira támaszkodom – néhol kissé átdolgozva:

- „hogy"- untergeordnete Sätze mit finaler Bedeutung:

(Azért) jött, **hogy** felvágja a fát.	Er kam, um das Holz zu zerhacken.
Eljött (azért), **hogy** elvigyen magával.	Sie kam, um mich mitzunehmen.

- Aber haben wir im Ungarischen auch solche untergeordnete „hogy"-Sätze, in denen ein geplantes, gewünschtes Ereignis dargestellt ist:

(Arra) várok, **hogy** kinyissák az uszodát.	Ich warte darauf, dass das Schwimmbad öffnet.
Mama (azt) akarta, **hogy** eladjuk a kocsit.	Mama wollte, dass wir das Auto verkaufen.
Fontos, **hogy** holnap iskolába menjünk.	Es ist wichtig, dass wir morgen zur Schule gehen.

Részben ismétlés, részben új anyag:

Konjugation des Verbs im Konjunktiv (=Wunsch- und Befehlsform)

	UNBESTIMMT	**BESTIMMT**
én	vár**jak** *valakit*	vár**jam** *a tanárt*
te	vár**j**(**ál**) *valakit*	vár**j**(**ad**) *a tanárt*
ő	vár**jon** *valakit*	vár**ja** *a tanárt*
mi	vár**junk** *valakit*	vár**juk** *a tanárt*
ti	vár**jatok** *valakit*	vár**játok** *a tanárt*
ők	vár**janak** *valakit*	vár**ják** *a tanárt*
én	szed**jek** *valamit*	szed**jem** *a cseresznyét*
te	szed**j**(**él**) *valamit*	szed(**je**)**d** *a cseresznyét*
ő	szed**jen** *valamit*	szed**je** *a cseresznyét*
mi	szed**jünk** *valamit*	szed**jük** *a cseresznyét*
ti	szed**jetek** *valamit*	szed**jétek** *a cseresznyét*
ők	szed**jenek** *valamit*	szed**jék** *a cseresznyét*
én	kerül**jek** *valamit*	kerül**jem** *a bajt*
te	kerül**j(él)** *valamit*	kerül**d** *a bajt*
ő	kerül**jön** *valamit*	kerül**je** *a bajt*
mi	kerül**jünk** *valamit*	kerül**jük** *a bajt*
ti	kerül**jetek** *valamit*	kerül**jétek** *a bajt*
ők	kerül**jenek** *valamit*	kerül**jék** *a bajt*

Gyakorló mondatok lehetnek ebben a témakörben:

Azt akarta, **hogy vegyek** Túró Rudit.	Azt akarta, **hogy megvegyem** az okostelefont.
Fontos, **hogy írjál** levelet.	Fontos, **hogy megírjad** a leckédet.
A tanárnő szólt, **hogy hallgasson** Mari zenét.	A tanárnő szólt, **hogy hallgassa meg** Mari a CD-t.
Papa kiabált, **hogy tanuljunk**.	Papa kiabált, **hogy tanuljuk meg** a matekot.
Nagymama mondta, **hogy takarítsatok** ki.	Nagymama mondta, **hogy takarítsátok** ki a szobátokat.
Arra várok, **hogy főzzenek**.	Arra várok, **hogy megfőzzék** az ebédet.

További, németről magyarra fordítandó mondatok lehetnek pl.:
- Mondtam, hogy menjen aludni.
- A tanár kérte, hogy ne menjél el.
- Fontos, hogy ne lepődj meg.
- Fontos, hogy figyeljenek.
- Kérte az igazgató, hogy álljon fel Attila.

A célhatározói „hogy"-os felszólító szándékú mondatok kötőmódjának tanításához további anyagot Seidler Andrea és Szajbély Gizella "Szia! Ungarisch für Anfänger" c. munkafüzetében találtam. (Megjegyzem, hogy a tankönyvük lépésről lépésre való nyelvtanításra nem használható, de munkafüzetének egyes gyakorló feladatai azért jól beépíthetőek a tanrendbe.)

Der Imperativ im Finalsatz

In ungarischen Finalsätzen steht das Prädikat nicht wie im Deutschen im Indikativ, sondern im Konjunktiv.

z.B. Azért ülnek asztalhoz, **hogy egyenek.** Sie setzen sich an den Tisch, um zu essen.
Márta nagyon siet, **hogy elérje** a buszt. Márta beeilt sich, um den Bus zu erreichen.

In Negativsätzen: hogy + ne

z.B. Azért siet, **hogy ne késse le** a buszt.
Márta beeilt sich, um den Bus nicht zu versäumen.

Die Einleitung kann auch durch die Konjunktion nehogy erfolgen:

z.B. Siet, **nehogy lekésse** a buszt. [7]

[7] Seidler Andrea és Szajbély Gizella *Szia! Ungarisch für Anfänger. Lehrbuch*, Wien, 2005. p.216



2. Alkosson felszólító mondatokat a példa szerint!

z.B. Alig várom, hogy _____ (találkozik, mi).
Alig várom, hogy találkozzunk.

Alig várom, hogy _____.

a. találkozik (mi)
b. lát, (én), (téged)
c. elalszik, gyerek
d. ehet, (én)
e. befejez, (te), a munkát
f. hívhat, (én), benneteket
g. keres, (te), engem
h. indulni (mi)
i. átsül, hús
j. jóllakik, (ti)
k. eljön, (ők)
l. koccint (mi)

4. Alkosson felszólító mondatokat az adott kifejezésekkel!

z.B. • Arra várunk, hogy _____. / Azt várjuk, hogy _____ – megérkeznek a vendégek.
• Arra várunk, hogy /azt várjuk, hogy megérkezzenek a vendégek.

Arra várunk, hogy _____. / Azt várjuk, hogy _____.

a. megérkeznek a vendégek
b. bejön a vonat
c. hozzák a kávét
d. rendeltek ti is
e. felteszel egy lemezt
f. felírják a telefonszámukat
g. befűszerezed a húst
h. kiveszi az utolsó süteményt
i. megkínálnak
j. szól a zene

5. Alakítsa át a következő mondatokat összetett mondatokká a „fontos" szó használatával!

z.B. • Időben kell érkezned! • Fontos, hogy időben érkezz.

a. Időben kell érkezned!
b. Enniük is kell valamit!
c. Pihennie kell egy kicsit!
d. Ma éjjel aludnotok kell!
e. Mindenkinek vennünk kell valami ajándékot!
f. Értenetek kell, mit mondatank nektek!
g. Ismerned kell a szomszédaidat!
i. Hinnetek kell nekem!
j. Mindenkinek küldenünk kell képeslapot!



10 TIZEDIK LECKE | *10. LEKTION*

7. Egészítse ki az alábbi mondatokat az adott szavakkal!

z.B. • Azért jön, hogy _____. (megbeszél, (mi), probléma)
• Azért jön, hogy megbeszéljük a problémát.

a. Azért jön, hogy _____. (megbeszél, (mi), probléma)
b. Azért főztem, hogy _____ valami finomat. (eszik, (ti))
c. Azért vagyunk együtt, hogy _____. (ünnepel, (mi))
d. Azért nem tesz több paprikát a húsra, hogy ne _____. (van, csípős)
e. Azért megyünk ebbe a vendéglőbe, hogy _____ az igazi magyar halászlét. (megkóstol, (ti))
f. Azért adom neked ezt a regényt, hogy _____. (elolvas, (te))
g. Azért vesznek zöldséget, hogy köretet _____ belőle. (készít, (ők))
h. Azért főzöm még a levest, hogy _____ a répa is. (megpuhul)
i. Azért hoztam ezt a tálat, hogy ebbe _____ a húst. (tesz, (te))
j. Azért megyünk, hogy _____ Jánost. (felköszönt, (mi))

8. Egészítse ki az alábbi mondatokat a példa szerint!

z.B. • Azért szólok, nehogy _____a rizst, mert nem jó. (megeszi, (te))
• Azért szólok, nehogy megedd a rizst, mert nem jó.

a. Azért szólok, nehogy _____a rizst, mert nem jó. (megeszi, (te))
b. Azért telefonálunk, nehogy _____ ebben az időben. (elindul, (ti))
c. Azért iszom kévét, nehogy _____. (elalszik, (én))
d. Azért szednek vitamint, nehogy _____. (megbetegszik, (ők))
e. Azért hallgatjuk halkan a zenét, nehogy _____ a szomszédok. (felébred)
f. Azért ébresztelek, nehogy _____. (elalszik, (te))
g. Azért megyünk taxival, nehogy _____ a koncertről. (elkésik, (mi))
h. Azért lassítok, nehogy _____ a rendőrök. (megbírságol)

9. Alakítsa át az előző feladat mondatait a „hogy ne" kifejezés használatával!

z.B. • Azért szólok, nehogy megedd a rizst, mert nem jó.
• Azért szólok, hogy ne edd meg a rizst, mert nem jó.

70

8

[8] Seidler Andrea és Szajbély Gizella *Szia! Ungarisch für Anfänger. Arbeitsbuch*, Wien, 2005. Pp.69-70.

3. Összegzés

Teljes mértékben tisztában vagyok azzal, hogy a szemináriumdolgozatom más álláspontot tükröz, mint amit az ELTE Magyar mint idegen nyelv tanszéke tőlünk hallgatóktól, tanárjelöltektől elvár. A Tanszék célja, hogy bemutassa, hogyan kell a magyar mint idegen nyelvoktatást gondosan, a magyar nyelv logikájából születő rendszer alapján felépíteni, a lehető legsikeresebben és stabilan egymásból következő lépésekben tanítani.

Ez az idő azonban Bajorországban még nem jött el. Ez alapján az elv alapján lehet nemhivatalosan tanítani egy cserkészcsapatban, meg lehet ezt esetleg tenni egy magántanfolyamon – de nem állami bajor középiskolákban.

Az 1860-as években író ükapám petíciót fogalmazott meg egy pesti kávéházban a „magyar nyelv terjesztése és a német nyelvtől való önállósodása“ ügyében. Nagyon szomorúan kell megállapítanom, hogy ma, a bajor gimnáziumi helyzet alapján annak minden sorát átvehetném egy facebook-körlevélbe. Ugyanott tartunk, mint 150 évvel ezelőtt. A bajor középiskolákban a középkor tanévekre szétszórt szemezgetése közben Magyarországot meg sem említik. A magyar nyelv kapcsán a bajor gimnáziumi igazgatók szeme előtt valamiféle ködös, zűrzavaros kép jelenik meg, s ezért a diákok BMI-jelentkezési lapjait pecsételés helyett inkább a szemétkosárba dobják.

Ezért most a legfontosabb, hogy az elkövetkezendő 6-8 évben a bajor rendszerbe belesimulva a legnagyobb csöndben alkalmazkodjunk annak előírásaihoz, hogy megszerezzük a bajor gimnáziumi testületek „bizalmát“. Tudom, hogy ez nonszensz – de a németekkel nem nagyon lehet huzakodni. Ha mindenáron mást akarunk csinálni – ráadásul azt „egy senki által nem követhető rendben és nyelven“ – végképp megvonják tőlünk a magyar nyelv tanításának hivatalos lehetőségét.

Évek kellenek még ahhoz, hogy a Vezérkönyv alapján lépéseket tehessünk a Tanszék, és Szili Katalin tanárnő céljainak megvalósítása érdekében. Bízom benne, hogy sikerülni fog.

PEDAGÓGIA ÉS PSZICHOLÓGIA

4. Báthory-Brassai Konferencia

Óbudai Egyetem, 2013

„Egy problémát nem lehet ugyanazzal a gondolkodásmóddal megoldani, amely a problémát előidézte." (Albert Einstein)

9. TÁRSADALOMTUDOMÁNYOK Szekció

Elnök: Dr. Ozsváth Judit

2013. május 23, 12:30-13:00

Lea-Katharina Steller

Kognitív funkciók fejlesztése avagy a magyar lovasterápia-hagyomány Bajorországban

https://www.youtube.com/watch?v=UfdduCAzS5X

Az előadás videója

A szabadon tartott előadás rezüméje

1.) Magyar lovashagyomány Bajorországban

A XX. század közepétől III. Lajos utolsó bajor király unokája, a magyarul akcentus nélkül beszélő Ludwig herceg, ismert becenevén a „Sárvári Ménesgazda"és fia, Luitpold számos magyar „örkénypusztai" lovas szakembert menekített kapcsolatokkal vagy otthonnyújtással. Legismertebb közülük Pettkó-Szandtner Tibor vagy a pomázi Óbuda Tsz lovasudvar-vezetője, Magasházy Dénes. (Kérdésekre válaszolva megemlítettem az előadásom végén még Abonyi Imrét, Rádoki Józsefet, Aperianov Zakariást, Platthy Józsefet, Hazslinszky-Krull Gézát, Flandorffer Tamást és másokat a teljesség igénye nélkül.)

2.) A szűkebb értelemben vett lovasterápia fogalma

A lovasterápia olyan intézményhez kötött, terápiás céllal alkalmazott egyéni vagy csoportos fejlesztés, amely a lovaglás és a lóval való kapcsolat hatásait használja fel.
A lovasterápia ágai:

A.) *hippoterápia;*

B.) *gyógypedagógiai lovaglás, lovastorna vagy fogathajtás;*

C.) és az én igazi területem, a megismerő funkciók fejlesztésére épülő *ló mediált pszichoterápia*, ahol szakkifejezéssel a ló mint „koterapeuta" „facilitálja a terápiás folyamatot". Végzett lovasterápiás asszisztensként egy MA végzettségű pszichológus vezetésével nemcsak depressziós és szorongásos, hanem magatartászavaros, hiperaktív, sőt figyelem- és kötődészavaros gyerekekkel, fiatalokkal is foglalkoztam 4 éven keresztül. Feladatkörömbe tartozott specifikus segítőként a terápiás teamben (pszichológus lovasterapeuta, segítő asszisztensek, lovas szakember) nemcsak tökéletesen ismerni a károsodott, fogyatékos vagy segítségre szoruló fiatalok pszichés jellemzőit, megismerési funkcióit: azaz érzékelésük, észlelésük legfontosabb jellemzőit, emlékezeti és figyelmi teljesítményeiket, gondolkodási folyamataik szerkezetét, beszédjük és gondolkodásuk kapcsolatát, a beszédjük szintjét - hanem személyiségük jellemzőit is vizsgálnom valamint az alapvető diagnosztikai eljárásokat is alkalmaznom kellett.

3.) Kognitív funkciók fejlesztése

Kognitív funkció alatt egy több területből álló gyűjtőfogalmat értünk, amelynek fejlesztésénél a következő feladatokkal állunk szemben:

figyelem, megfigyelőképesség: a megismerési kedv felkeltése; a figyelem tartósságának, elmélyültségének, terjedelmének fejlesztése; az akaratlagos figyelmi funkciók fejlesztése, megosztott figyelem kialakítása

érzékelés-észlelés: a szűkebb értelemben vett személyi, tárgyi és természeti környezetből érzékelési - észlelési tapasztalatok szerzése, at szerezzenek; a környezetről való ismeretek bővítése, a motiváció erősítése, ingerek biztosítása és a feléjük való odafordulás; a megragadásra irányuló képesség fejlesztése; a különböző érzékelési területek összekapcsolódásának, együttműködésének elősegítése, fejlesztése.

emlékezet: a fejlettségi szintet figyelembe vevő bevésés, felidézés a különböző érzékletek és észleletek összekapcsolódásának, integrálódásának elősegítésével; jelek, szimbólumok kialakítása, hogy a bonyolultabb összefüggéseket egyszerűbben fel lehessen idézni.

gondolkodási funkciók: A környezet megismertetése, felfedeztetése; ismereteik rendszerezése, új ismeretek elhelyezése, főfogalom alá rendelése; különbségek megfigyeltetése; analizáló - szintetizáló képesség fejlesztése; általánosítás, konkretizálás; téri, idői tájékozódás fejlesztése; társadalmi (istállóbéli) szokások, elemi szabályok megismertetése, elsajátíttatása, hangulatok, érzelmek felismertetése, kreatív gondolkodás, képzelet fejlesztése

4.) Az angolszász és a német lovasterápia-szemlélet különbözősége

Míg Kanadában, Angliában, Ausztráliában és a bajoroknál a mozgáskorlátozottakat fejlesztették főleg lovasterápiával, a hippoterápiára helyezve a hangsúlyt, addig az észak-németek és a svájciak a pszichés eredetű betegségekre keresték a lovasterápia áldásos hatását.

5.) A magyar kísérlet Bajorországban

Ezen irányzatokkal szemben a Bajorországban élő, soha nem intézményesedett magyar lovashagyomány Európa számára új, a magyarságnak viszont évezredek óta megszokott utakon „kísérletezett". A Lajos herceg köré szerveződött magyar származású lovasszakemberek, huszártisztek többgenerációs magyar származú gyerekeket gyűjtöttek maguk köré, és lóápolás, lovaglás közben magyar nyelvre, kultúrára, történelemre tanították őket. Számos figyelemzavaros, a bajor iskolákban rosszul teljesítő fiatal iskolai eredménye ugrásszerűen javult, lelki tartása határozottá vált. Ezt az irányzatot követik ma az erdélyiek, akik nemcsak a beszéd fejlesztését, fejlődését, hanem egyenesen célzott anyanyelvi fejlesztésre használják fel a ló gyerekekre kifejtett motiváló erejét.

6.) Az én kísérletem a lovasterápiai Peitz-iskolában

A Sarlóspusztán megismert Baumhakl Éva és Schéder Veronika eredményeit is felhasználva, azokat kissé továbbfejlesztve dolgoztam ki a lóápolás közben végzendő latin grammatikai gyakorlatsoromat, amely tanítványaim számára meglepően gyorsan lehetővé tette a klasszikus szövegek könnyed „praeparálását".

WBS Eignungsfeststellung

Persönliche Auswertung

für

Steller Lea-Katharina

An folgendem Kurs besteht Interesse:

Basistest

Datum: 06.04.2016

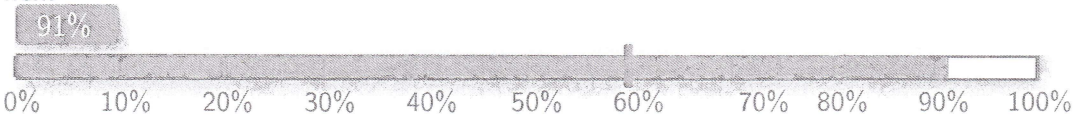
ALPHA-TEST
ONLINE-ASSESSMENTS.

2. Ergebnis Persönlichkeitstests (einfach gewertet)

Für den erfolgreichen Abschluss des von Ihnen gewünschten Kurses sind gewisse persönliche Voraussetzungen unabdingbar. Dazu gehören unter anderem Frustrationstoleranz, Lernbereitschaft und Selbstorganisation. Die unten dargestellten Skalen zeigen Ihnen, wie Sie im Verhältnis zu Ihrer Vergleichgruppe abgeschnitten haben.

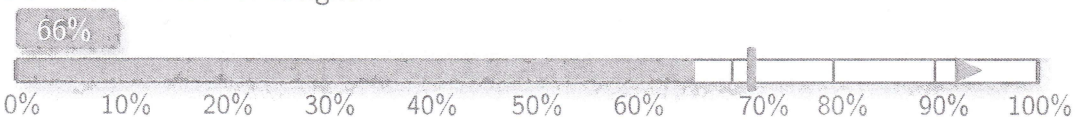
Frustrationstoleranz

Frustrationstoleranz beschreibt die Fähigkeit, mit Misserfolgen konstruktiv umzugehen.



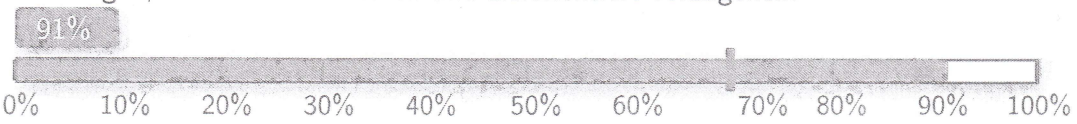
Lernbereitschaft

Lernbereitschaft beschreibt das Interesse, sich fortwährend weiter zu entwickeln und sich neues Wissen anzueignen.



Selbstorganisation

Selbstorganisation beschreibt die Fähigkeit, den Überblick über anstehende Aufgaben zu erlangen, Prioritäten zu setzen und zielorientiert vorzugehen.



Bausteinprüfung LKDaZ41-01/Baustein HCNLLDAZ

Bearbeiten Sie folgende 12 Aufgaben. Sie können die Aufgaben sowohl stichwortartig, als auch in Sätzen beantworten.
Für jede Aufgabe gibt es max 3 Punkte, d.h. max 36 Punkte für die ganze Prüfung. Sie haben 60 Minuten Zeit (mit Herunter- und Hochladen 90 Minuten).
Viel Glück und viel Erfolg!

1. **Nennen Sie zwei konkrete Kennenlernaktivitäten. Beschreiben Sie, wie Sie sie in welchem Kurs (Sprachniveau na GERR) einsetzen würden, und welche Vor- und Nachteile diese haben.**

Kennenlernspiele benutzt der Lehrer in der ersten Unterrichtsstunde, wenn er die Kursteilnehmer in einer neu zusammengekommenen Gruppen einander bekannt oder vertraut machen möchte. Ziel ist dabei nicht nur, dass die Kursteilnehmer die Namen den anderen kennen lernen, sondern auch die Stärkung der Gruppenzugehörigkeit. Kennenlernaktivitäten muss man immer dem Sprachniveau anpassen!

Konkrete Beispiele:
A1: Dialoge nachspielen (Begrüßung, Name, Herkunft) – PA, Wimmeln
(Hier ist sehr wichtig, dass die Kursteilnehmer vorher einen „Muster" bekommen – also vorher wirklich einen Dialog mehrfach gelesen oder gehört haben. Ohne Vorkenntnisse können nur so nachmachen können.)
Vorteile: schnell, kein spezielles Material benötigt, motivierend
Nachteile: man muss „nur" nachmachen, ohne Vertrauen geht nicht

A2: Mein Leben (Name, Bildung, Gewohnheiten, Familie – mit Arbeitsblatt!)
(Hier ist wichtig, dass man zuerst gemeinsam durch den Arbeitsblatt durchgeht, ob die Kursteilnehmer alles verstanden haben. Partnerarbeit muss man besprechen, ggf. wimmeln.)

Vorteile: schnell, motivierend, lustig

Nachteile: spezielles Material (AB) benötigt, ohne Vertrauen geht nicht

2. Was ist ein Einstufungstest und wozu dient er?

Einstufungstest ist ein spezieller, schneller und treffsicherer Test besonders im Bereich des FSU die Sprachkenntnisse zu ermitteln, um die Kursteilnehmer in einem Kurs passend (meistens nach dem GERR) zuzuordnen (zu testen und einzustufen).

„Getestet wird: Grammatik und Wortschatz (Teilkompetenzen), LV (Fertigkeit)

Meistens fehlt Schreiben, HV (Fertigkeiten)

Manchmal: Sprechen (Fertigkeit), Aussprache (Teilkompetenz)" Zitat: Folie von Frau Dr. Dunowski

3. Warum ist Lernfortschritt wichtig? Wie kann man ihn als Lehrer dem Kursteilnehmer deutlich machen?

Lernfortschritt bedeutet „Zuwachs an Können, bzw. Kompetenzen, die sich aus verschiedenen Teilfertigkeiten zusammensetzen" (Zitat: Stern, 2008, S. 25)

Lernfortschritte können sein:

- objektiver (messbarer, testbarer) Lernfortschritte
- subjektiv wahrgenommener (erlebter) Lernfortschritte

Als Lehrer kann man Lernfortschritte dem Kursteilnehmer mit korrekten Testen, Prüfungen als beruhigende Zurückmeldungen deutlich machen, und dadurch motivieren.

4. Welche sind die wichtigsten Verlage für DaF/DaZ-Lehrwerke?

Cornelsen, Klett, Hueber, Langenscheidt

5. Wo finden/suchen Sie Zusatzmaterialien für den Unterricht?

Ein Lehrwerk besteht meistens aus Kursbuch, Arbeitsbuch, Lehrerhandreichung und Zusatzmaterialien (CD, DVD, Grammatik…) Weitere passende Zusatzmaterialien kann man kreativ im Internet, bei den Verlagen, im Literatur, in der Zeitungen finden.

6. Warum sind Sprechspiele im FSU wichtig?

„Während des Spiels stellen sich Ideen von selbst ein und bringen weitere Ideen hervor." (Edward de Bono)

Die Sprechspiele sind im FSU besonders wichtig, weil sie Motivation fördern, emotional anregen, durch die Ausdrucksmöglichkeiten das Lernen fördern, positiv den Unterricht beeinflussen, den Lernprozess erleichtern, sowie Ängste und Hemmungen abbauen. Zusammenfassend Sprechspiele sind - als gut verpackte Lernübungen - Basis für den Lerntransfer.

Sprechspiele kann man klassifizieren:

- nach Spielform (Würfelspiele, Verhandlungsspiele, Kartenspiele usw.)
- nach Thema (Reisen, Einkaufen, Familie usw.)
- nach Teilkompetenz (Grammatik, Phonetik, Wortschatz)
- nach Fertigkeiten (Sprechen, Schreiben, Lesen, Hören)

7. Nennen Sie ein konkretes Beispiel für ein Wortschatzspiel und schreiben Sie auch, für welches Sprachniveau (GERR) Sie das Spiel ansetzen würden.

Wortschatzspiel kann z.B. eine sog. Lückentextaufgabe sein. Das bedeutet, dass die Kursteilnehmer müssen auf die Lücken den passenden Wort reinschreiben. Sie haben die Möglichkeit den Lied mehrfach abhören:

Z.B.: Omega - Perlen im Haar (1973) Sprachniveau A2/B1!

Eines Tages war die Sonne nicht da.
Schlief in der Tiefe in …….
Und in dem Dunkeln ersehnte die Welt
Wärme und ……., Leben und Glück.

Oh die Welt mit Perlen im Haar
ist sie nur Schein oder ist sie doch .....
Und die Zeit die verrinnt bis es wieder beginnt.
Oh die Welt mit ..... im Haar
ist sie nur Schein oder ist sie doch wahr.

Dämmerung begann und sie ging heim.
Zurück ins tiefe ..... Meer.
Lebt in der Welt von Märchen und Feen
Ihr ..... Haar mit Perlen verziert.

Oh die Welt mit Perlen im Haar
ist sie nur Schein oder ist sie doch wahr.
Denn lang ist es her als sie ..... im Meer
Oh die Welt mit Perlen im Haar
ist sie nur ..... oder ist sie doch wahr.

Und wenn du fühlst die .....,
ein kleiner Stern wird niedergehen.
Leuchtende Perlen weisen den Weg
wie weißes Licht Jahre zuvor.

Oh die Welt mit Perlen im Haar
ist sie nur Schein oder ist sie doch wahr.
Ich weiß sie kommt zurück und für immer das Glück.
Oh die Welt mit Perlen im Haar
ist sie nur Schein oder ist sie doch wahr.
Ich weiß sie kommt zurück und ..... das Glück.
Oh ..... mit Perlen im Haar
ist sie nur Schein oder ist sie doch wahr.

8. Welche Methoden des FSUs kennen Sie, schreiben Sie sie in chronologischer Reihenfolge. Charakterisieren Sie eine der Methoden näher, nennen Sie ihre Vor- und Nachteile.

In der Fremdsprachenunterricht bezieht sich die Methode auch auf ein theoretisch begründetes System; besondere Bedeutung kommt dabei folgenden Methoden zu:

- Die Grammatik-Übersetzungsmethode
- Die direkte Methode
- Die audiolinguale Methode
- Die audiovisuelle Methode
- Die kommunikative Methode
- Der interkulturelle Ansatz
- Prinzipien statt Methoden

Früher habe ich mich (als Latein-Nachhilfelehrerin) sehr viel mit der Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) beschäftigt. Ich bin ehrlich gesagt begeistert, wenn ich narrative Texte über wichtige Persönlichkeiten von Kunst, Literatur und Politik während des Unterrichts benutzen kann.

Die Ziele sind bei dieser Methode: bewusste Einsicht in den formalen Aufbau und Regelsystem der Fremdsprache. Im Zentrum steht der Gebrauch der schriftlichen Sprache, gesprochene Sprache keine Berücksichtigung. Sehr wichtig ist, grammatikalisch korrekte Sätze zu produzieren. Typische Aufgaben: Umformung von Sätzen nach formalen Grammatik-Kategorien, Aufsatzschreiben, Übersetzungsübungen, Formulierung korrekter Einzelsätze nach einer Regel. Zusammenfassend: Sprachebene ist hier eindeutig die Schriftsprache.

Vorteil: Der Stoff wird kognitiv durchdrungen.

Nachteil: Die Sprechfertigkeit wird nicht geübt.

9. Was sind Fertigkeiten und Kompetenzen?

Fertigkeiten: Lesen, Sprechen, Hören und Schreiben

Kompetenzen: Grammatik, Wortschatz, Phonetik

10.Was bedeutet Vorentlastung und Aktivierung des Vorwissens?

Vorentlastung:
Erleichterung des Lese- und Hörverstehens und der Vorbereitung auf Wortschatzübungen.
Z.B.: schwierige Wörter werden vor dem Lesen oder Hören erklärt.

Aktivierung des Vorwissens:

a) Wiederholung
b) Etwas, was ganz klar, was man implizit weiß (nicht gelernt9

11. Was sind standardisierte Tests für den FSU-Bereich?

Standardisierte Tests für den FSU-Bereich sind die nach verschiedenen Regelungen, Gesetzen geregelte Test. Z.B. TestDaF, Goethe, TELC, ÖSD

12.Vergleichen Sie die Vorgangsweise in Korrektur eines schriftlichen und mündlichen Ausdrucks.

Grundregel: Gehen lernt man durch Stolpern.
Korrektur eines schriftlichen Ausdrucks:

- alles, was falsches, muss man korrigieren, aber „positiv"

Korrektur eines mündlichen Ausdrucks:

- Redefluss darf man nie unterbrechen!
- KT suchen Fehler gemeinsam
- das Richtige suchen und das Positive herausstellen
- nur die wichtigsten Fehler sammeln und verbessern
- Chance zur Selbstkorrektur geben
- Teilerfolge loben

Lea-Katharina Steller

A projektoktatás tervezése

Vázlat

A projekt fogalmának általános meghatározása:

„A projekt egy olyan egyszeri, összetett és önmagában is működőképes tevékenység, amelynek célja előre meghatározott, eredményei paraméterekkel leírhatóak, megvalósulása pedig időben és pénzben meghatározott."

A projektoktatás fogalma ezzel szemben M. Nádasi Mária *A projekoktatás elmélete és gyakorlata* c. műve alapján:

„Valamely komplex téma olyan feldolgozása, amelynek során a téma meghatározása, a munkamenet megtervezése és megszervezése, a témával való foglalkozás, a munka eredményeinek létrehozása és bemutatása a gyerekek valódi (egyéni, páros, csoportos) önálló tevékenységén alapul. A pedagógus feladata a gyerekek önállóságának helyt adni, ezt az önállóságot facilitátorként, szupervizorként, tanácsadóként segíteni." (I.m. 2010, p.12)

A projektek általános szakaszai:

Előkészítő, tervező szakasz:

Cél meghatározása, helyzet és probléma elemzése, paraméterek, feltételek (pénz, idő, személyi és tárgyi háttér) felállítása, a hierarchia és a döntéshozatal módjának meghatározása.

Kivitelezési szakasz

A sikeres kivitelezés kulcsa, ha a munka, amelyet a projektmenedzser irányít, áttekinthető, rugalmas és pontos. A menedzser feladatkörébe a cél folyamatos betartása; pontos dokumentáció; a team felállítása és munkájának koordinálása, szervezése a határidők és költségek folyamatos figyelemmel kísérésével; engedélyek beszerzése; döntéselőkészítés és –hozatal; ellenőrzés; partnerekkel való kapcsolattartás valamint a külső és belső visszajelzések értékelése.

Lezáró szakasz

Nemcsak utómunkálatokból, hanem főleg értékelésből áll. Lényege, hogy sikerült-e a kezdeti célt elérni, mi a külső és belső vélemény az elvégzett munkáról. Az eredmények vizsgálatából úgy tudunk profitálni, ha mind a sikerekből, mind a tévedésekből a következtetéseket levonva azokat beépítjük a következő projektbe.

A pedagógiai projekt fő szakaszai ezzel szemben M. Nádasi Mária *A projekoktatás elmélete és gyakorlata* c. műve alapján:

1. „a projekt gondolatának érlelése, inkubációs szakasz,
2. a projekt indítása:
   - a projekt definiálása,
   - a projekt megtervezése,
3. a projekt végrehajtása,
4. a projekt lezárása:
   - prezentáció
   - értékelés

Az inkubációs szakaszról

A projektoktatás időszaka egy érlelési, „kihordási" szakasszal indul. Ennek a szakasznak explicit funkciója az érintettek hangulati és tartalmi ráhangolódása a projekttevékenységre, implicit funkciója az érintettek számára azzal kapcsolatos tapasztalatok biztosítása, hogy milyen útvezet(het) az ötlettől a megvalósítás elhatározásáig." (I.m. p.21)

„A projekt indításáról

A projekt indítása két jól elhatárolható egységhez kapcsolódik általános szinten, a pedagógiai projekt szintjén is gondolkodhatunk így: a projekt *definiálása* feltétele a projekt *megtervezésé*nek." (I.m. p.25)

„A projekt végrehajtásáról

A projektmunka... sajátossága a diákok önállósága. A téma feldolgozásának folyamata tehát egyéni és csoportos (önálló) kutatómunkát feltételez. A pedagógus feladata, lehetősége ezalatt a tanulókról, a munka menetéről feljegyzések készítése a projekt naplóba. Az így szerzett in-

formációk segíthetik a projekt oktatás időszakában is, a későbbiekben is a differenciált vagy adaptív oktatást... A napló vezetéséről a tanulókat előzetesen (már az inkubációs időszakban) tájékoztatni érdemes." (I.m. p.39)

„A projekt lezárásáról

... A pedagógiai projektben a projekt lezárásának két szakasza van: a prezentáció és az értékelés, bár összekapcsolódásuk vitán felüli." (I.m. p.42)

Lea-Katharina Steller:

Megadott szöveg feldolgozása kettéosztott napló technikával

Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák

Háttér	
Lisszabon, 2000. márciusa:	Az Európai Tanács új stratégiai célt határozott meg az Európai Unió számára
Cél:	1.) az Európai Unió legyen a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudás alapú gazdasága 2.) az Európai Unió képes legyen a fenntartható növekedésre - nagyobb arányú foglalkoztatást - jobb munkahelyeket - erősebb társadalmi kohéziót biztosítva 3.) a tudás alapú társadalom követelményeinek megfelelő, a magasabb szintű és színvonalú foglalkoztatás igényét kielégíteni képes oktatási és képzési rendszerekre van szükség 4.) új alapkészségek elsajátításának ösztönzése
Európai Tanács :	Felszólította a tagállamokat, a Tanácsot és a Bizottságot, hogy dolgozzák ki az egész életen át tartó tanulás során elsajátítandó„új alapkészségek európai referenciakeretét", amelynek tartalmaznia kell - az információs és kommunikációs technológiák, - a technológiai kultúra, - az idegen nyelv, - a vállalkozás és a - szociális kapcsolatok területén szükséges készségeket.

Stockholm , 2001:	Európai Tanács elfogadta az oktatási és képzési rendszerek konkrét jövőbeli céljairól szóló jelentést
Három stratégiai cél:	- az oktatási és képzési rendszerek minősége, - elérhetősége és - nyitottsága
13 célkitűzésből a tanulmány az egyiket emeli ki: - a kulcskompetenciákkal foglalkozó munkacsoportot 2001-től	Ennek fő feladata: - az új készségek meghatározása és hogy - miként lehetne ezeket a készségeket jobban beépíteni a tantervekbe, - azokat egész életen át tanulni és fenntartani. A munkacsoport különös figyelmet fordított a hátrányos helyzetű csoportokra (a sajátos nevelési igényű tanulókra, a korai iskolaelhagyókra és a felnőtt tanulókra).
2002 februárja:	a munkacsoport bemutatott egy keretrendszert, amely nyolc kulcskompetenciát tartalmazott, és az egyes területekhez tartozó ismereteket, készségeket és attitűdöket is meghatározta.
2004:	Az egyik javasolt referenciakeret a mindenki által elsajátítandó és a későbbi tanulás sikerének alapját képező kulcskompetenciákat érinti.
Barcelona, 2002. február:	1.) Részletes munkaprogram az alapkészségek kiegészítésére: - írás-olvasási és számolási készség (alapvető készségek), - alapkompetenciák a matematika, a természettudományok és a technológia terén, - az információs és kommunikációs technológiák és az egyéb technológiák alkalmazásához kapcsolódó készségek, - a tanulás tanulása, szociális készségek, vállalkozói készség és kulturális befogadás készsége.

	2.) Az alapkészségek magasabb szintű elsajátítását biztosító fellépés szükségessége; - különösen a digitális műveltség - az idegen nyelvek - az európai dimenzió szerepének erősítése
A referenciakeret meghatározása és bemutatása:	
Az alapkészségektől a kulcskompetenciákig – a munka háttere	- Kompetenciák meghatározása és kiválasztása - Eurydice vizsgálata - általános vagy kereszttantervi kompetenciák - kereszttantervi célok - PISA 2000 - melyek és milyen összetevői vannak ezeknek a kompetenciáknak - egész életen át tartó tanulás - egy kompetencia alapszintű elsajátítása - kulcskompetencia-területet tartalmaz - alapelvek
A referenciakeret meghatározásának alapelvei	- kulcskompetenciák - a tudás alapú társadalomban a személyiség kiteljesítéséhez, a társadalmi beilleszkedéshez és a foglalkoztathatósághoz nélkülözhetetlenek. - hivatkozási alap - kompetencia – kulcskompetencia - készségek, ismeretek, adottságok és attitűdök együttese - a személyiség kiteljesítése és az egész életen át tartó fejlődés (kulturális tőke) - aktív állampolgári szerepvállalás és beilleszkedés a társadalomba (társadalmi tőke) - foglalkoztathatóság (emberi tőke)

	- az adott kompetencia alapszintű és magasabb szintű elsajátítása - rugalmasan alkalmazható, általános és az egyik helyzetről a másikra átvihető kompetenciák - a kompetenciát alkotó nélkülözhetetlen és a kompetencia alapszintű elsajátításától a magasabb szintű elsajátításáig tartó folyamat szempontjából döntő elemeket - adott kontextus a kompetenciák többségénél az elsajátítás szintje mérhető. - nem mindegyik kulcskompetencia mérhető. A referenciakeret segítségével a mérhető kompetenciák a még nehezebben mérhető, ám ugyanolyan fontosságú általános és kereszttantervi kompetenciák kontextusába helyezhetők.
Megjegyzések:	- a nyolc terület között, illetve az egyes területeken belül felsorolt ismeretek, készségek és attitűdök között átfedések vannak - minden kompetenciát a fenti három összetevő elegyének kell tekinteni, - eltérő másodlagos jelentések - Ezeket a terminológiai és nyelvi nehézségeket szem előtt tartva világossá válik, hogy bár a refernciakeret áttekintést ad a szükséges kompetenciákról, mindig az adott kulturális, nyelvi és társadalmi körülményekhez kell illeszteni. - nyelvi kompetencia
Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák európai referenciakerete	
Kulcskompetencia	- transzferábilis - többfunkciós - a későbbi tanulás előfeltétele

Tanítási módszerek

BESZÁMOLÓ

Feladat:

„Kérlek, olvassátok el a következő részeket (minden alfejezet külön oldalra raktak, ezért kiírom az alfejezetcímeket is, hogy egyértelmű legyen, s a jobb oldali legördülő részben lehet rákattintani)

- Az oktatási módszer fogalma
- Az oktatási módszerek csoportosítása, osztályozása
- Az oktatási módszerek
- Az oktatási módszerek kiválasztása

A feladat, amit hozzatok magatokkal egy papíron/füzetben/laptopon/tableten... - lényeg, hogy leírva! - egy háromoszlopos táblázatba írjátok a következőket:

- 1. oszlop: a módszer neve
- 2. oszlop: példák, ötletek, ahogyan a tantárgyaim tanítása során használnám/ használtam/ használom
- 3. oszlop: használnám-e a közös foglalkozáson (a projektmunka mikrotanításán), ha igen, mire lenne jó"

Megoldás:

A Tanárnő által megadott feladatban egy az egyben átvettem Ballér Endre, Golnhofer Erzsébet, Falus Iván, Kotschy Beáta, M. Nádasi Mária, Nahalka István, Petriné Feyér Judit, Réthy Endréné, Szivák Judit, Vámos Ágnes *Didaktika* (Nemzeti Tankönyvkiadó) c. tankönyv *A módszerek csoportosítása, osztályozása* c. fejezetében található felosztást. A példáknál, magyarázatoknál az interneten fellelhető szakirodalom erre vonatkozó részeit másoltam ki, tehát az az rész nem önálló összefoglalásom, hanem idézetek különböző szakirodalmi honlapokról. Ez tehát a feladatnak megfelelően egy vázlat, megfogalmazása nem önálló.

Tanítási módszerek		
A módszer neve	**Példák, ötletek**	**Használnám-e**
Az információk forrása szerint:		
- verbális (szóbeli vagy írásbeli)	A verbális csatorna az ember legspecifikusabb kommunikációs módja, mindenféle információ továbbítására alkalmas.	Attól függ, mikor, milyen anyagrészhez
- szemléletes	A szemléltetés (demonstráció, illusztráció) olyan szemléletes oktatási módszer, amelynek során a tanulmányozandó tárgyak, jelenségek, folyamatok észlelése, elemzése történik.	Attól függ, mikor, milyen anyagrészhez
- gyakorlati	A gyakorlati oktatás módszertanának tárgya a szakmai gyakorlat oktatása.	Attól függ, mikor, milyen anyagrészhez
A tanulók által végzett megismerőtevékenység szerint:		
- receptív	Bizonyos feltételek esetén az előadás gazdaságos, a tanuló aktív receptivitását és így képzeletének, gondolkodásának mozgósítását kiváltó módszer lehet.	Attól függ, mikor, milyen anyagrészhez
- reproduktív	Ezeket az jellemzi, hogy a tanár kész ismereteket, kész megoldásokat közöl, ill. bemutatja az elsajátítandó tevékenységek mintáit. A szerzők ide sorolják az előadást, a tankönyvvel végzett munkát, az írásbeli gyakorlatot stb.	Attól függ, mikor, milyen anyagrészhez
- részben felfedező,	A konkretizáló megbeszélés előre	Attól függ, mikor,

heurisztikus	megfogalmazott kérdések sorozatára adott válaszokból áll, a kérdve kifejtés, a „szókratészi bábáskodás" kérdésekkel igyekszik rávezetni a tanulót az új ismeretekre, a „heurisztikus jellegű" kérdve kifejtés esetében a tanár még nagyobb szabadságot ad a tanulónak, és válaszaihoz igazodva tesz fel újabb kérdéseket, alkalmaz különféle rávezető eljárásokat. A kérdve kifejtés túl gyakori alkalmazása nem célszerű. Fenntartja a tanuló figyelmét, de a gondolkodást túlságosan apró lépésekre bontja, esetenként sugalmazó kérdéseket is alkalmaz.	milyen anyagrészhez
- kutató	A tanulói kiselőadás olyan monologikus szóbeli közlési módszernek tekinthető, amelyben az összefüggő közlés nem a tanártól, hanem a tanulótól származik. Alkalmazására csak bizonyos tantárgyakban és csak a felsőbb osztályokban kerülhet sor, ekkor is a tanár alapos előkészítő munkáját feltételezi. A kiselőadás támaszkodhat a tanulók egy-egy olvasmányélményére, valóságos tapasztalatára, de igényelhet alapos könyvtári kutatómunkát is. Haszna a kiselőadást tartó tanuló számára többrétegű. A kutató tevékenység a leginkább élményszerű ismeretszerzési forma, módja nyílik a könyvtári munka technikájának elsajátítására, az előadás megtervezésére, megírására, elmondására és ezen keresztül szóbeli kifejezőkészségének fejlesztésére.	Attól függ, mikor, milyen anyagrészhez

Az oktatás logikai iránya alapján:		
- induktív	Az induktív következtetéseknél az egyediből az általánosra jutunk. Indirekt (induktív) tanítás, ahol a hangsúly a nevelési célokra kerül: – önállóságra nevelés – probléma megoldó készség – kreativitás – önkifejezésre késztetés – együttműködésre tanítás – motiválás, aktivizálás A tanári tevékenység főbb lépései: – a feladat kijelölése – gyakoroltatás (tanulói próbálkozások) – a lehetséges megoldások illetve a helyes megoldás megtalálása után pontos információk átadása, rögzítése, tudatosítása – ellenőrzés, értékelés	Attól függ, mikor, milyen anyagrészhez
- deduktív	A deduktív következtetések során az általánosból az egyedire jutunk. Direkt vagy deduktív: A tanár-tanuló interakcióban a tanár tevékenységére tevődik a hangsúly – Az ismereteket és készségeket akkor sajátítják el a tanulók, ha a világos célokat elemeire bontjuk, s határozott, de nem autokratikus tanári irányítással végig vezetjük a tanulókat a tanítás menetén. – A tanár meghatározza a feladatot, amelyet mint mozgásmodell szemléltet és a tanulóknak ezt kell végezni.	Attól függ, mikor, milyen anyagrészhez

	A tanári tevékenység főbb lépései: a feladat ismertetése; előzetes tapasztalatok felidézése; gyakoroltatás; ellenőrzés, értékelés	
A tanulási munka irányításának szempontja alapján:		
- tanári dominanciájú	Direkt (deduktív) tanítás, a tanuló felől megközelítve.	Attól függ, mikor, milyen anyagrészhez
- közös tanári-tanulói	Kevert tanítási módszer, mindkét irányból megközelítve.	Attól függ, mikor, milyen anyagrészhez
- tanulói dominanciájú	Indirekt (induktív) tanítás, a tanár felől megközelítve.	Attól függ, mikor, milyen anyagrészhez
Az oktatási folyamatban betöltött szerepük, a didaktikai feladatok szerint:		
- új ismeretek tanítása-tanulása	A tanítás-tanulás összefüggő folyamatának egységes lépéseiben, amelyek hol önállóan, hol komplex módon jelentkeznek, kiemelkedően fontos didaktikai feladat az új ismeretek nyújtása.	Attól függ, mikor, milyen anyagrészhez
- képességek tanítása-tanulása	A didaktikai formalizmus olyan alaki vagy formális képzés, melyben a gondolkodás és az intellektuális képességek fejlesztése az elsődleges cél. Nem a műveltségkép lesz a meghatározó szempont a tananyag kiválasztásánál, hanem csak a gyermek képességeinek fejlesztése. Káros jelenség: a	Attól függ, mikor, milyen anyagrészhez

	didaktikai gondolkodás formális jellegű torzulása.	
- alkalmazás	Az oktatási folyamat makrostruktúrájának egyik fontos eleme az alkalmazás (tények, jelenségek sokoldalú elemzése, feladat- és problémamegoldás). Az eredményes alkalmazás feltételei: kapcsolódás a megelőző anyagrészekhez, strukturált és jól követhető bemutatás, lényegre irányított figyelem, tanulói aktivitás kiváltása, megfelelő visszacsatolás és rögzítés.	Attól függ, mikor, milyen anyagrészhez
- rendszerezés és rögzítés	A didaktikai feladatok, funkciók rendszerének alapeleme a rendszerezés és rögzítés. Az oktatási folyamat makrostruktúrájában szerepet kap a rendszerezés (fogalomalkotás, következtetés és általánosítás) és a rögzítés (ismétlés, összefoglalás, logikai kapcsolás, ismeretszintézis).	Attól függ, mikor, milyen anyagrészhez
A szóbeli közlő módszereken belül megkülönböztethető:		
- monologikus	Az előadás olyan monologikus szóbeli közlési módszer, amely egy-egy téma logikus, részletes, viszonylag hosszabb ideig tartó kifejtésére szolgál. Általában magába ötvözi az elbeszélés és a magyarázat elemeit. Az előadás, amennyiben nem túlságosan gyakran és megfelelő célok érdekében alkalmazzák, hatékony oktatási módszer lehet. Ehhez el kell kerülni a tipikus hibákat:	Attól függ, mikor, milyen anyagrészhez

	nem jól hallani, az előadó motyog; nem koherens a szöveg, nem a tanulók színvonalának megfelelő (túl sokat vagy túl keveset feltételez), nehéz jegyzetelni, felolvassák a szöveget, túl gyors vagy túl lassú tempó, az előadó nem foglalja össze az egyes részeket, elkalandozik a fővonaltól, anélkül hogy jelezné, nem jól osztja be az idejét.	
- dialogikus	A megbeszélés (beszélgetés) dialogikus szóbeli közlési módszer, amelynek során a tanulók a pedagógus kérdéseire válaszolva dolgozzák fel a tananyagot. A megbeszélés a leggyakrabban alkalmazott, legkedveltebb, minden korosztályban alkalmazható módszer. Népszerűségét a tanárok és a tanulók körében annak köszönheti, hogy a tanár és a tanulók között állandóan fennálló kontaktus révén a pedagógus rendszeres visszajelzést kap a tanulóktól, így az ő igényeik szerint lehet haladni, akik új szempontokat vihetnek a feldolgozás menetébe; a tanulók tevékenyek, maguk jönnek rá a megoldásra; a módszer gyakori sikerélményt nyújt, érdekes, jelentős a motiváló hatása. A tanári irányítás mértékétől függően a magyarázatot tanulói kérdésekkel színező megoldástól a nagyfokú tanulói szellemi erőfeszítést, tényleges önálló gondolkodási tevékenységet kívánó változatokig terjed a skála. A konkretizáló megbeszélés előre	Attól függ, mikor, milyen anyagrészhez

	megfogalmazott kérdések sorozatára adott válaszokból áll, a kérdve kifejtés, a „szókratészi bábáskodás" kérdésekkel igyekszik rávezetni a tanulót az új ismeretekre, a „heurisztikus jellegű" kérdve kifejtés esetében a tanár még nagyobb szabadságot ad a tanulónak, és válaszaihoz igazodva tesz fel újabb kérdéseket, alkalmaz különféle rávezető eljárásokat. A kérdve kifejtés túl gyakori alkalmazása nem célszerű. Fenntartja a tanuló figyelmét, de a gondolkodást túlságosan apró lépésekre bontja, esetenként sugalmazó kérdéseket is alkalmaz.	

4. BESZÁMOLÓ

Kooperatív tanulás

A szociális kompetenciák fejlődésének támogatása

Készítette: Steller Lea Katalin

Neptunkód: D9SZZM

Mentortanár: Gordos katalin

Dátum: 2017. március 22.

I. Együttműködés kialakítása az 1. osztályban

Videórészlet (Moodle.elte.hu)

A szociális képességek meghatározása és a fejlesztésüket elősegítő módszerek megismerése egyre fontosabbá válik napjainkban, mivel az európai lakosság jelentős része küzd szociális és viselkedési problémákkal. Hiányoznak az az együttműködés elemi formái és sajnos nem alakult ki a tolerancia, empátia sem. A kisfilm fontosságát az emeli ki, hogy egy megelőző, s nem egy már meglévő interperszonális problémát csökkenteni kívánó pedagógiai törekvést mutat be.

Tetszett, egyetértek vele.

II. Kooperatív módszerek: szakértői mozaik a 9. osztályban

Videórészlet

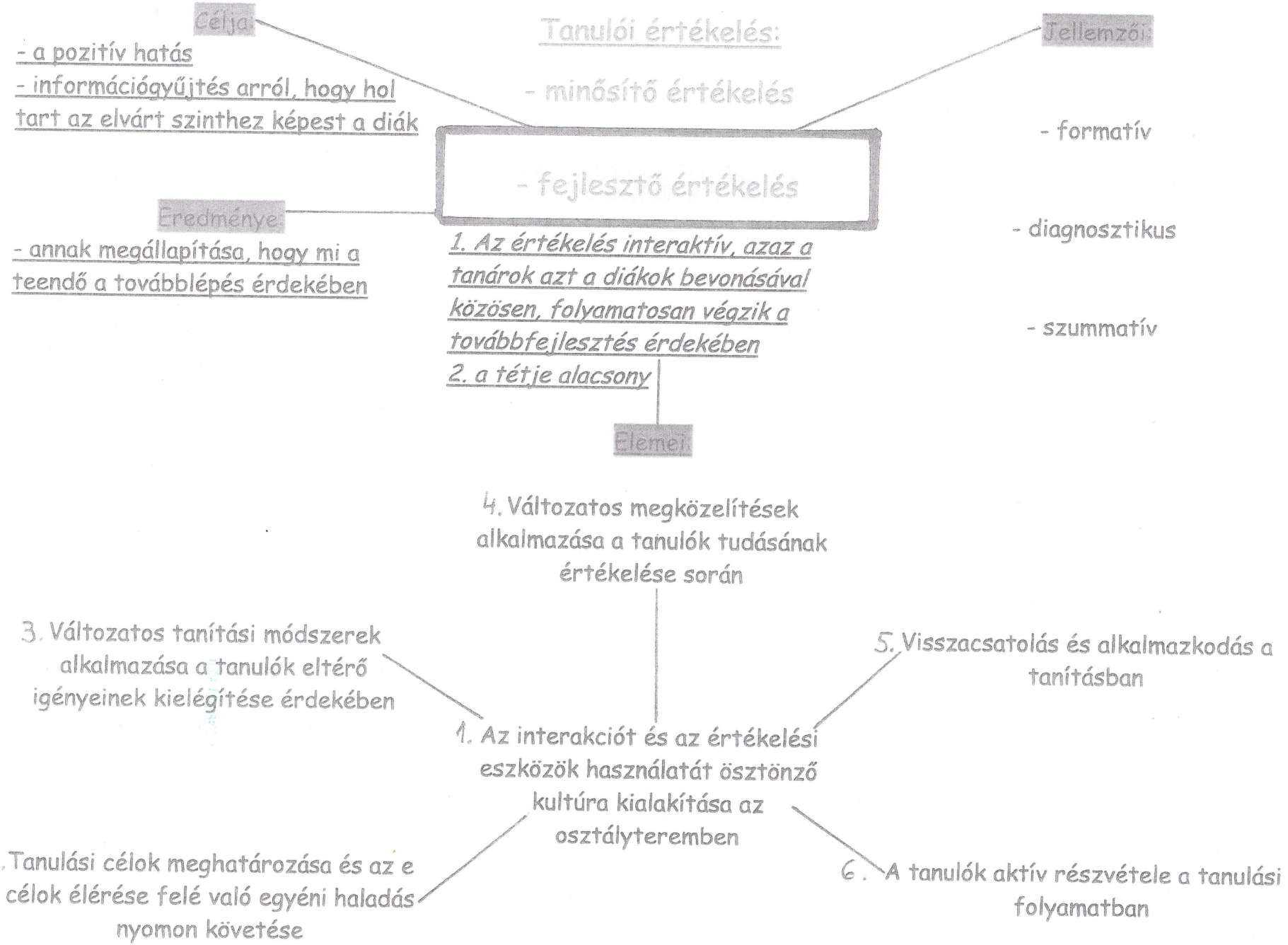
http://www.youtube.com/watch?v=YD0sXYzi2rw

A szakértői mozaik egy kiscsoportos tanulásszervezési módszer, ahol a tananyag teljes feldolgozása a részegységek csoportok közötti felosztásán és feldolgozásán alapul.

Lépései:

- Véletlenszerűen vagy tudatosan kialakított csoportok létrehozása
- A csoportonként külön-külön feldolgozandó anyagrászek kiosztása
- A témarészek egyénenkénti feldolgozása
- Az ún. szakértői csoportokban a témarészek megbeszélése
- A szakértői csoport egy egységes jegyzetet, plakátot, fóliát stb. állít össze, hogy azt egységesen elmagyarázzák a többi csoportnak
- Új csoportok kialakítása Az új csoportokban az eredeti szakértői csoporttagok a jegyzet alapján elmagyarázzák a feldolgozott anyagrészt
- Ez többször megismétlődik, s mindenki lehetőséget kap az eredeti szakértői jegyzetek kiegészítésére, megváltoztatására.

Új információ volt számomra, tetszik a módszer.


Célja:
- a pozitív hatás
- információgyűjtés arról, hogy hol tart az elvárt szinthez képest a diák
Tanulói értékelés:
- minősítő értékelés
- fejlesztő értékelés
Jellemzői:
- formatív
- diagnosztikus
- szummatív
Eredménye:
- annak megállapítása, hogy mi a teendő a továbblépés érdekében
1. Az értékelés interaktív, azaz a tanárok azt a diákok bevonásával közösen, folyamatosan végzik a továbbfejlesztés érdekében
2. a tétje alacsony
Elemei:
4. Változatos megközelítések alkalmazása a tanulók tudásának értékelése során
3. Változatos tanítási módszerek alkalmazása a tanulók eltérő igényeinek kielégítése érdekében
5. Visszacsatolás és alkalmazkodás a tanításban
1. Az interakciót és az értékelési eszközök használatát ösztönző kultúra kialakítása az osztályteremben
2. Tanulási célok meghatározása és az e célok élérése felé való egyéni haladás nyomon követése
6. A tanulók aktív részvétele a tanulási folyamatban

ÓRATERVEK

Situation:

Sie leiten einen DaZ-Kurs mit 25 Teilnehmern (m/w ca. 25 - 45 J.) Die meisten Teilnehmer sind Langsamlerner.

Sie arbeiten mit dem Lehrwerk Pluspunkt Deutsch. Leben in Deutschland (Lehrbuch + Handreichungen für den Unterricht).
Bisher wurden im Lehrbuch alle Inhalte bis einschließlich S 21 behandelt. Die Lektion 1 wurde beendet und Lektion 2 einschließlich Abschnitt A komplett behandelt.

Sie arbeiten weiter mit im Lehrwerk Pluspunkt Deutsch. Leben in Deutschland Abschnitt B S. 22 und 23.

AUFGABE 1

a) Benennen Sie für den Abschnitt B das Grobziel. (Hinweis: grammatische Kenntnisse sind ANWENDUNGEN)

Grobziel: Die Lerner können Arbeitsmittel kennen lernen, benennen, darüber Auskunft geben.

b) Benennen Sie die Feinziele für den Abschnitt B.

Feinziele: Die Lerner können nach konkreten Gegenständen fragen, darüber voneinander etwas erfahren, im Allgemeinen darüber sprechen, Fragen stellen und beantworten.

c) Entwerfen Sie einen Unterrichtsplan für den Abschnitt B S. 22 (NICHT S. 23) und tragen Sie diesen in die Tabelle ein. (siehe unten)

Unterrichtsentwurf:

Zeit	Unterrichts-phase	Phase des Sprach-erwerbs	Inhalt (Lehrer-tätigkeit) LT	Übung / Sozialform (Schüler-tätigkeit) ST	Übung aus LB	Medien	Bemerkungen
2–10 min	Einstieg	Sprachaufnahme (1)	Vorstellung von verschiedenen Gegenständen, einige Wörter wiederholen	hören, sehen, sprechen: Plenum	2B1a: „Was sehen Sie auf dem Bild? Hören Sie die Wörter und sprechen Sie nach.“	LB, verschiedene Gegenstände, Tafel, CD	
10–15 min	Erarbeitung	Sprachanalyse (2)	Erklären	hören, sehen, sprechen: Plenum	2B2a: „Markieren Sie den unbestimmten und bestimmten Artikel wie im Beispiel.“	LB, Tafel,	
≈5 min	Zusammenfassung	Sprachanalyse (2)	Begleitung bei den Mini-Dialogen in den einzelnen Gruppen	sehen, sprechen, schreiben: Einzelarbeit und Partnerarbeit, dann Präsentation von Ergebnissen vor der Klasse	2B1b: „Welche Wörter passen zusammen? Es gibt verschiedene Möglichkeiten. Sammeln Sie und sprechen Sie die Paare mit Artikel.“	LB, Heft, verschiedene Gegenstände	
10–15 min	Vertiefung	Sprachfestigung (3)	Sprechen, An der Tafel schreiben	Schreiben, Einzelarbeit	2B2b: „Ergänzen Sie den unbestimmten Artikel.“	LB, Heft, Tafel	
≈5 min	Zusammenfassung	Sprachanwendung (4)	Begleitung	lesen, schreiben: Partnerarbeit, dann Präsentation von Ergebnissen vor der Klasse	2B2c: „Lesen Sie den Dialog und variieren Sie die Wörter in Grün.“	LB, Heft, Tafel	

AUFGABE 2

a) Erläutern Sie Ihre Vorgehensweise.

Ein Unterrichtsentwurf ist ein in tabellarischer Form gefasstes und chronologisch durchgeplantes Drehbuch für die Unterrichtsstunde oder die Unterrichtseinheit. Sein Aussehen kann sich nach dem (vielleicht auch von dem Bundesland) ausgewählten didaktischen Modell variieren. Der Unterricht folgt dabei einer von der Zielsetzung begründeten Phasenstruktur.
Der Unterrichtsentwurf ist „eine Art herausgehobenes Ritual zum ´Nachweis dessen, dass man gelernt hat, was man lernen sollte (Studenten, Referendare), und dass man besonders gut kann, was man können sollte (Prüflinge, Aufstiegsanwärter)´ (Peterßen, 2000,297). Im Zentrum dieses Rituals steht die Frage ob eine Lehrkraft über eine reflektierte, theoriegestützte und praxiserprobte Planungskompetenz verfügt und ihre Entscheidungen transparent legitimieren kann." (Zitat: Lenhard, Hartmut: Unterrichtsentwurf. In: Bibelwissenschaft, SS.1-2)

b) Beschreiben Sie die 4 Phasen des Spracherwerbs in Ihrer Vorgehensweise.

Nach der klassischen Differenzierung des Fremdsprachenerwerbs sprechen wir über diesen vier Phasen:

1. Sprachaufnahme
2. Sprachanalyse
3. Sprachübung
4. Sprachanwendung

Es ist empfohlen, diese Schritte zu übernehmen und die Unterrichtsplanung darauf zu gründen. „Dann ergibt sich folgender Ablauf:

für die Sprachaufnahme

- Motivierung und Einstimmung,
- Vorbereitung durch Wortschatz-, Strukturen- und sachthematische Hilfen ("Vorentlastung", preparation),
- Beobachtungsaufgabe fürs Lesen oder Hören,

- Lese- oder Hörtextverstehen ("Darbietung", comprehension),
- Verständniskontrolle und Informationsergänzung ("Informationssicherung": info-check, revision).

für die Sprachanalyse

- Hervorhebung und Erklärung isolierter Sprachphänomene wie Wörter, Ausdrücke, Strukturen ("Vermittlung", implanting skills),
- Erarbeitung und Erklärung von lexikalischen und grammatischen Regeln ("Bewußtmachung", explaining rules).
- Problematisierung und Diskussion des Problemfeldes des Sachthemas.

für die Sprachfestigung

- Geläufigkeitsübungen für einzelne Sprachphänomene mit viel Hilfe, gefolgt von anspruchsvollen Übungen komplexerer Sprachfunktionen mit weniger Hilfe ("Übung", developing skills).

für die Sprachanwendung

- Übertragung gelernter Redemittel auf andere kommunikative Situationen ("Anwendung", using skills).
- Darstellung der Lernergebnisse in anderer Form.

Die wesentlichen Aufgaben im Fremdsprachenunterricht sind daher:
Vorbereitung – Darbietung – Verständniskontrolle – Vermittlung – Bewusstmachung – Übung – Anwendung."
(Zitat: Manfred Erdmenger, Manfred: Medien im Fremdsprachenunterricht. Hardware, Software und Methodik. Braunschweiger Arbeiten zur Schulpädagogik. Bd. 13. Braunschweig, 1997. SS.7-8)

c) Benennen Sie 3 didaktische Prinzipien, die in Ihren Unterricht einfließen. Erklären Sie, inwiefern diese am Beispiel des Unterrichtsplans einfließen.

Didaktische Prinzipien sind allgemeine Orientierungsaspekte für die Gestaltung von Erziehung und Unterricht. Heutzutage sprechen wir über elf didaktischen Prinzipien, die in

unserem Kulturkreis allgemein anerkannt sind und auf denen ein zeitgemäßer Unterricht basieren sollte.

1.) Prinzip der Alters- und Entwicklungsgerechtigkeit
2.) Prinzip der Ganzheit
3.) Prinzip der Anschaulichkeit
4.) Prinzip der Vorbildwirkung
5.) Prinzip Strukturierung und Progression (Prinzip der Zielorientierung)
6.) Prinzip der Wiederholung und Variation
7.) Prinzip der Selbsttätigkeit
8.) Prinzip der Sicherheit
9.) Prinzip der Systematik und Konsequenz
10.) Prinzip der Aktualität
11.) Prinzip der Individuation und Sozialisation

Die drei Prinzipien, die ich in meinen Unterricht gerne einfließen lasse, sind:

1.) Prinzip der Alters- und Entwicklungsgerechtigkeit

„Das Unterrichten von Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen erfordert unterschiedliche didaktische Maßnahmen. Der Lehrende muss sich in der Sprachgebung und Sprachgeschwindigkeit, in Mimik und Gestik, in Methodik und Unterrichtsorganisation auf die jeweiligen Adressaten einstellen." (Zitat aus der Frau Lassmanns Datei mit der Titel: „Was ist Didaktik?")

2.) Prinzip der Vorbildwirkung

„Schon Comenius räumte in seiner ´Didactica magna´ der Vorbildwirkung des Lehrers einen herausragenden Rang in der Erziehung ein in der Erkenntnis, dass das lebendige Beispiel mehr auslöst als viele Worte und Vorschriften. Umgekehrt konterkariert ein schlechtes Vorbild die wohlmeinenden Erziehungsratschläge des Erziehers und macht sie in den Augen des Zöglings unglaubwürdig. Da die Glaubwürdigkeit des Lehrers von großer Bedeutung für den Erziehungserfolg ist, müssen Worte und Taten, gefordertes und eigenes Verhalten des Lehrers, in Übereinstimmung gebracht werden." (Zitat aus der Frau Lassmanns Datei mit der Titel: „Was ist Didaktik?")

3.) Prinzip der Selbsttätigkeit

„zielt auf die Eigenaktivität des lernenden entsprechend dem Leitgedanken der Montessoripädagogik „Hilf mir, es selbst zu tun". Es wird hierbei gefordert, dass der Lehrer oder Erzieher offensichtliche Fehlversuche nicht vorzeitig beendet, sondern dem Schüler die Möglichkeit gibt, aus eigenem Handeln zu lernen.
Dem Lehrer fällt dabei die Aufgabe zu, das Interesse am Gegenstand sowie das Lern- und Leistungsbedürfnissen der Schüler zu wecken. Dem Schüler fällt die Aufgabe zu, von einem passiven Rezipienten zu einem aktiven Gestalter der eigenen Lernprozesse zu reifen." (Zitat aus der Frau Lassmanns Datei mit der Titel: „Was ist Didaktik?")

d) Auf welche phonetischen Besonderheiten würden Sie hier eingehen und warum? Nennen Sie 2 Beispiele.

„Die deutsche Sprache weist einige Besonderheiten auf, die DaZ-Lernenden je nach Erstsprache besondere Schwierigkeiten bereiten können. An entsprechenden Stelle sollten Sie im Unterricht darauf eingehen.
Zu den Besonderheiten der Aussprache gehören:
- Konsonantenhäufungen (z.B. in *Buchstabe*, *Schlange*, *du sprichst*)
- lang und kurz gesprochene Vokale, die bedeutungsunterscheidend sein können (*Beet/Bett* oder *Hüte/Hütte*)
- Diphthonge (*au, ei, eu, äu*)
- der Hauchlaut [h], der Nasallaut (z.B. in *Ding*) und die Laute [ts] und [pf]
- Auslautverhärtung am Wortende [g] → [k], [b]→[p], [d]→[t]."
(Zitat aus der Frau Lassmanns Datei mit der Titel: „Was ist Phonetik?")

Ich würde in meinem Unterricht auf die folgenden phonetischen Besonderheiten eingehen:
- lang und kurz gesprochene Vokale:
  kurz, z.B.: *Brille, Heft, Schlüssel,*
  lang, z.B.: *Buch, Uhr, Tafel,*
- Diphthonge: *Deutsch, heißt, Bleistift, Kugelschreiber*

GROBPLANUNG EINER UNTERRICHTSSEQUENZ

„Wie viel Geld braucht der Mensch, um glücklich zu sein?“

Zielgruppe, Sprachneveau:

Hauptthema:

Lernziel:

	Lernziel	**Lerneraktivität: Was macht der Lerner?**	**Geschätzter Zeitaufwand**	**Arbeitsform/Medien**
Aufgabe/Übung				
Aufgabe/Übung				
Aufgabe/Übung				
...				

Zeitaufwand: 90 Min.

Materialien (Bilder, Filme, Musik-DVD etc.):

https://www.youtube.com/watch?v=apnO5JXug00

Thema: Geld. Wie viel braucht der Mensch, um glücklich zu sein?

Ziel: Die Lerner können das Video verstehen, Inhalte wiedergeben und den Wortschatz entwickeln und darüber in der Gruppe diskutieren.

Sprachniveau: B2.2 – C1

- Begrüßung
- Einführung zum Thema: „Glück z.B. im Bezug aufs Geld…" (Eigene Gedanken über Glück und Geld notieren. *Diese werden am Ende zur Diskussion gebracht)* Lehrvortrag
- Erteilung des Arbeitsauftrages:

Aufgabe / Übung	Lernziel	Lernaktivität: Was macht der Lerner?	Geschätzter Zeitaufwand	Medien/Methode
1. **Video anschauen**	Video verstehen	Hörverstehen mit visueller Unterstützung, Informationen aufnehmen, Notizen machen über Worten, die sie noch nicht kennen.	ca. 3 Min	Internet => youtube Eigene Notizen EA
2. **Paare bilden**	Verständnis des Gesehenen (Essenz)	Austausch der Informationen	ca. 5 Min	Eigene Notizen PA
3. **Restliche Fragen**	Klärung des Gesehenen	Andere Lerner und Lehrkraft beantworten die restlichen Fragen	ca. 5 Min	Eigene Notizen PL
4. **Wiederholung des Videos und Beantwortung der Fragen:**	Klärung des Gesehenen (Sprachanalyse)	Wiederholt das Video anschauen und Beantworten der Fragen Notieren	ca. 10 Min	Tafel für die gestellte Fragen für spätere Diskussion PL

• Was hat die Glücksforschung mit einer Grenze von 5000€ gemeint? • Welche anderen Faktoren können das Glücksgefühl steigern?				
5. **Beratung über die Bedeutung der Worte:** • Geld • Lebensqualität • Gesundheit • Bildung • Umwelt • Fairness • Innere Haltung	Klärung der Begriflichkeiten (Sprachanwendung/-festigung)	Jede Gruppe bekommt einen Begriff, über dessen Bedeutung sie diskutieren sollen und anschließend präsentieren.	ca. 5 Min + ca. 7 Min	Gruppenauswahl: Alle Kärtchen einer Farbe mit verschiedenen Begriffen GR
6. **Diskussion zu Fragen:** • Macht Geld glücklich? • Was macht Euch am glücklichsten?	Der Lerner kann aktiv kommunizieren (Sprachfestigung)	Diskussion	ca. 25 Min	Tafel PL

Total Zeitaufwand 60 Min

Was kann mit diesem Video geplant werden in einer Unterrichtsstunde?

Thema: Was bestimmt unsere Lebensqualität?

Lernziel: TN können sich über das Thema austauschen (und schriftlich äußern).

Sprachniveau: B2

	Lernziel:	Lerner-Aktivität: Was macht der Lerner?	Geschätzter Zeitaufwand:	Medien
Aufgabe/Übung: 1	Einleitung: „Was ist wichtig in deinem Leben?“ Der Lerner kann wichtige Werte seines Lebens beschreiben.	Ausfüllen der Karteikarten EA *schreiben*	10 Minuten	Karteikarten, schriftlich
Aufgabe/Übung: 2	Der Lerner kann seinen zuvor erlernten Wortschatz wiederholen und ihn erweitern. *Hilfestellung*	Sammeln der Karten, Sortieren in Rubriken, PL *Lesen, sprechen*	20 min	Pinnwand
Aufgabe/Übung: 3	Der Lerner kann den Hintergrund/das Thema des Videos verstehen.	Video schauen PL *Sehen, hören*	5 min, da evtl. 2 mal	Projektor
Aufgabe/Übung: 4	Der Lerner kann über eigene Werte sprechen, Respekt gegenüber anderen aufbringen.	Diskussionsrunde „Stimmt das im Video Gesehene mit dem vorher Erarbeiteten überein?“ PL *sprechen*	20 min	Tafel, Flipchart
Aufgabe/Übung: 5	Der Lerner kann verschieden Werte in verschiedenen Gesellschaften verstehen.	Zusammenfassung PL	3 min	Mündlich, Tafel
Aufgabe/Übung: 6	Der Lerner kann Neues gelerntes Vokabular schriftlich anwenden und aus seiner Sicht schildern. Dabei wird die bereits zuvor erarbeitete Form geübt.	**Hausaufgabe** Aufsatz schreiben: „Macht Geld wirklich glücklich?“ EA *schreiben*	2 min	schriftlich

Tipps zur Anleitung:

1) Grobziel formulieren (Die Lerner können.... ....und z.B. das Verb "..." anwenden)
2) Feinziele formulieren (Schritte); (Die Lerner können....)
   - Wenn man ein Feinziel erreichen will, dann müssen dabei alle 4 Phasen des Spracherwerbs berücksichtigt werden?
   - - 4 Fertigkeiten (hören, lesen, schreiben, sprechen) immer einbeziehen
3) Phasen des Spracherwerbs eintragen
4) Was muss neu eingeführt werden?
5) Übungen dazu auswählen und passend einbetten
6) Sozialformen auswählen (GA, PA, PL, EA) - auf Abwechslung achten!
7) Zeitplan (wird in der Prüfung noch nicht bewertet)

Aufgabe 2:

LB S 20 + 21 Abschnitt A "Nationalität und Sprache"

Grobziel: Der Lerner kann über seine Herkunft (Kontinent, Land, Nationalität und Sprache, Beruf) sprechen und andere danach fragen, andere Teilnehmer vorstellen.

Feinziel: Die Lerner können ihr Herkunftsland / Nationalität / Sprache zuordnen, sich gegenseitig fragen, woher man kommt und was man von Beruf ist. Die Lerner können das Verb „arbeiten", „sprechen", „lernen", „leben", Konjugation der Verben in 3 Person Singular + Plural anwenden.

Zeit	Unterrichts-phase	Phase des Spracherwerbs	Inhalt (Lehrertätigkeit) LT	Übung / Sozialform (Schülertätigkeit) ST	Übung aus LB	Medien	Bemerkungen
10 Min	1. Einführung/Einstieg	Sprachaufnahme (1)	Feinziel: Vorstellung von Nationalitäten *Länder widerholen, Nationalitäten dazu einfügen:* Spanien – Spanierin, China – Chinese	Hören		Tafel Weltkarte Bilder von den Leuten von verschiedenen Nationalitäten	Nationalitäten und Sprachen müssen neu eingeführt werden
20 Min	2. Erarbeitung	Sprachanalyse (2)	*Erklären, wie Sprache und Nationalitäten aus dem Namen des Landes bildet:*	Schreiben: PL		Tafel	

			Partizip gebildet *China – Chinesin – Chinese – Chinesisch* *Unterschied zwischen weiblichen (Russin, Spanierin, Amerikanerin) und männlichen (Russe, Spanier, Amerikaner)* *Deutsche* *An der Tafel Länder, Nationalitäten und Sprachen aufschreiben (Die Tabelle aus dem Buch ohne Sprache)* *Das Wort „Muttersprache" erklären*	Schreiben: **PL** Lesen: **EA** Schreiben: **PL**	=>Buch S.20 Übung 1a)	Tafel LB Tafel	Die TN lesen einzeln die Aufgabe 1a und danach fühlen sie die Tabelle aus dem Buch zusammen mit dem Lehrer an die Tafel aus
10 Min	**2.** Erarbeitung	Sprachanalyse (2)	Personalpronomen „er, sie, sie (Pl)" einfügen *Konjugation den Verben „sprechen" + „arbeiten" + „sein" in 3 Person (er, sie, sie) Singular und Plural einfügen.* Aufschreiben + erklären	Aufschreiben: **PL**		Bilder von Männer und Frauen Tafel	TN erkennen, dass er – Mann, sie – Frau, und plural - sie Die TN suchen und üben die Verben „leben", „lernen, „sprechen", „arbeiten" in 3 Person Singular und Plural
	3. Festigung	Sprachübung (3)	Mini-Dialog in einer Gruppe: *„Ich spreche Deutsch und Russisch. Was*	Sprechen: **GA**		Tafel LB	

			sprichst du? Was spricht er/sie? Was sprechen sie?" Einleitung der Gruppe.				
	4. Festigung	Sprachanwendung (4)	Über sich und TN aus der Gruppe berichten: Herkunftsland, Nationatität und die sprache: „Ich komme aus.... Ich bin.... Ich spreche... Marie kommt aus... Maria ist.... Maris spricht...."	Sprechen: PL		Tafel	Die TN können über ihre Herkunft (Kontinent, Land, Nationalität und Sprache) sprechen und andere Teilnehmer vorstellen.

ÓRATERVEZET

A MEMÓRIAFEJLESZTŐ TECHNIKÁHOZ

Magyar mint idegen nyelv

12. osztály

Készítette: Steller Lea Katalin

Neptunkód: D9SZZM

Mentortanár: Gordos katalin

Dátum: 2017. március 14.

Tanítás helye: ..... IBBV Mühldorf am Inn.....

Tanítás ideje: .....2017. március 16.....

Osztály (osztálylétszám): .....9.....

Tantárgy: .....Magyar mint idegen nyelv.....

Témakör: .....Utazás és közlekedés.....

Tananyag: .....Ami az utazáshoz tartozik.....

Az óra típusa: ..... Alkalmazó (gyakorló) óra.....

Az óra cél- és feladatrendszere:

a) **Tanítási – tanulási célok, feladatok:**

Tematikus szókincsfejlesztés B2-C1-es szinten az „ami az utazáshoz tartozik" témakörben: (XII. Utazás és közlekedés → 2. Utazás, nyaralás →c) Ami az utazáshoz tartozik)

b) **Képzési feladatok:**

- Aktivizálás: a pedagógiai tevékenység célja a tanulók belső aktivitásának kialakítása (figyelemkoncentráció, gondolkodási intenzitás, emlékezeti élénkség stb.)
- Érthetőség: a tananyag tanulhatóvá tétele
- Rendszeresség: a tananyag áttekinthető, logikus felépítése és optimális adagolása
- Szemléletesség: a valóság ábrázolásának modellezése, annak alkalmazása; egyben a tanulói
- Visszacsatolás: a tanulók tájékoztatása saját előrehaladásukról

c) **Nevelési feladatok:**

Fejlesztési területek: problémamegoldó gondolkodás, lényegkiemelés, kreativitás, megfigyelés, figyelem, emlékezet, rendszerezés, osztályozás, kreatív gondolkodás, képzelet.

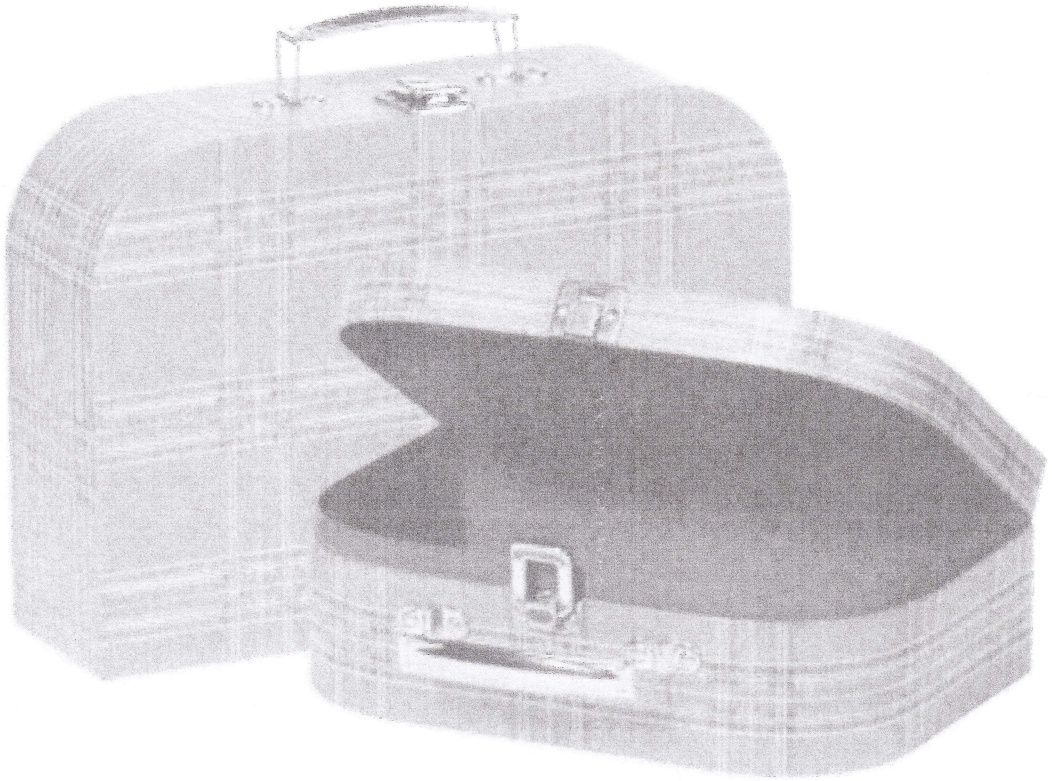
Eszközök:

Tanári és tanulói: játékbőröndök és ca. 100 újságból kivágott fotó ruhadarabokról és különböző tárgyakról

Az óra szerkezete	Az óra menete	Idő	Módszerek, munkaformák
I. Bevezető rész:	Házi feladat ellenőrzése „Hol járunk, mit látunk?" témakörben, rövid ismétlés	5 p	**Módszer:** megbeszélés **Munkaforma:** frontális
II. Fő rész:	**Problémafelvetés:** - általánosítás: *Mi mindent kell egy utazáshoz becsomagolni?* **Célkitűzés:** - konkretizálás, motiváció, szabályalkotás: *Hova utazom, hány napra, milyen célból, mennyi pénzem van?* 4 csoport 4 szituációra: A) Az Alpokba mennek ketten egy turistaházba 3 napra és túrázni fognak (középosztály) B) Hamburgba megy egy férfi egy komolyzenei koncertre repülővel 2 napra (menedzser) C) Egy kistestvérnek kell segíteni egy párizsi 4 napos osztálykirándulásra becsomagolni (diákzsebpénzből) D) A Népviseleti Egyesülettel 2 napos felsőbajor fellépésre megy egy fiú és egy lány a Inn-folyó mentén (állami támogatásból, busszal, családoknál alszanak)	10 p	**Módszer:** tanári közlés **Munkaforma:** frontális **Módszer:** megbeszélés **Munkaforma:** frontális, majd kooperatív munka
	Gyakorlás csoportokban: elemzés, analízis, szintézis, alkalmazás **Várható tanulói válaszok:** A) túrabakancs, váltócipő, zokni, túranadrág, anorák, alsónemű, trikó, alsónadrág,	15 p	**Módszer:** bemutatás, szemléltetés, megbeszélés, megfigyelés, szövegértelmezés, beszélgetés, vita

	pullóver, esőkabát, kötelek, biztosítókötelek, hátizsák, termosz, öngyújtó, mobiltelefon, iránytű, sziklamászó-felszerelés, sapka, napszemüveg, iratok, hálózsák... B) nyakkendő, ing, szmoking, lakkcipő, fekete zokni, borotválkozószerek, elegáns kabát, iratok, pénztárca, bankkártya, meghívó, belépő... C) edzőcipő, farmernadrág, pullóver, póló, sapka, mobiltelefon, okostelefon, útlevél, iratok, telefonszámok, dzseki, kabát, kapucnis póló, törölköző, szappan, fogkefe, útikönyv... D) teljes népviselet, szoknya, alsószoknya, kötény, blúz, mellény, kisnadrág, cipő, harisnya, hajszalag, kalap, toll, nyaklánc, kopogós cipő, bőrnadrág, mellény, ing, térdzokni, disznósörte, férfikalap, biztosítótű, kézitáska, nedves törlőkendő...		**Munkaforma:** kooperatív munka, csoportmunka, páros munka
III. Befejező rész:	**Alkalmazás, ellenőrzés:** A csoportok külön-külön szemléltetik, hogy mit vinnének magukkal az útra. Más csoportok tagjai javasolhatnak újabb tárgyakat, kérdezhetnek.	12 p (4x 3p)	**Módszer:** bemutatás, szemléltetés, magyarázat, megbeszélés, megfigyelés, játék, **Munkaforma:** kooperatív munka, csoport- és páros munka
	Óra végi értékelés, összefoglalás	3 p	**Módszer:** megbeszélés **Munkaforma:** frontális

Mellékletek:





ÓRATERV

A TANULÁSMÓDSZERTAN TÉMAKÖRÉBEN

Magyar mint idegen nyelv

6. osztály

Készítette: Steller Lea Katalin

Neptunkód: D9SZZM

Mentortanár: Gordos Katalin

Dátum: 2017. március 20.

Tanítás helye: ..... BMI Altötting.....

Tanítás ideje: .....2017. március 23.....

Osztály (osztálylétszám): .....7.....

Tantárgy: .....Magyar mint idegen nyelv.....

Témakör: .....Tanulásmódszertan.....

Tananyag: .....Figyelem.....

Az óra típusa: .....Frontális osztálymunkával vezetett új ismeretet feldolgozó óra...

Hozzá felhasznált szakirodalom: ..Sági Lajos vezetőoktató bemutató órájának menete .....alapján (sagiweb.hu).....

Az óra cél- és feladatrendszere:

a) **Tanítási – tanulási célok, feladatok:**

- Ismeretek, ismeretkörök: a tanórai figyelem tudatos fejlesztése
- Hagyományos módszerek: csoportos megbeszélés, tanári közlés, önálló munka
- Kooperatív módszerek: kooperatív munka alapcsoportban

b) **Képzési feladatok:**

- Tanórai figyelem fontosságának felismerése és feldolgozása,
- a "tanulás tanulása" kompetencia kialakítása
- Képességek, készségek: szociális készségek fejlesztése
- Aktivizálás: a pedagógiai tevékenység célja a tanulók belső aktivitásának kialakítása (figyelemkoncentráció, gondolkodási intenzitás, emlékezeti élénkség stb.)
- Érthetőség: a tananyag tanulhatóvá tétele
- Rendszeresség: a tananyag áttekinthető, logikus felépítése és optimális adagolása
- Szemléletesség: a valóság ábrázolásának modellezése, annak alkalmazása; egyben a tanulói
- Visszacsatolás: a tanulók tájékoztatása saját előrehaladásukról

c) **Nevelési feladatok:**

- Attitűdök, viselkedésbeli jellemzők: munka közbeni együttműködés, feladatok elosztása
- Fejlesztési területek: lényegkiemelés, megfigyelés, figyelem, emlékezet, rendszerezés

Eszközök:

Tanári és tanulói:

- Projektor, hangszóró, vetítőtábla, laptop, PowerPoint bemutató, papír, olló

Az óra szerkezete	Az óra menete	Idő	Módszerek, munkaformák
I. Bevezető rész:	Jelentés, szervezés **Ráhangolódás**: Mit mos, mit mos, Levél Katicája? (ének)	5 p	**Módszer:** megbeszélés **Munkaforma:** kooperatív és csoportmunka
II. Fő rész:	**Célkitűzés**: „A mai óra rendkívüli: a figyelemre fogunk koncentrálni." Alapkérdésünk: mikor kell(ene) leginkább figyelni, és miért érdemes nagyon figyelni.	5 p	**Módszer:** tanári közlés **Munkaforma:** frontális
	A figyelem: Olvasd el némán a kivetített szöveget!	5 p	**Módszer:** önálló munka **Munkaforma:** frontális
	Olvasásgyakorlás: - Olvassuk el a szöveget együtt, hangosan! Figyelj mind a közös olvasásra, mind arra, hogy érthető legyél! - A fiúk és a lányok írásjelenként váltakozva felváltva olvassák fel a szöveget!	5 p	majd csoportmunka

	Tételmondatok keresése: - Mit jelent a „tételmondat"? - Sorold fel a három bekezdés tételmondatát!	5 p	**Módszer:** önálló munka **Munkaforma:** frontális munka majd kooperatív csoportban
	Ismétlés: Az előző órákon az UaH tantárgy (Ungarisch als Herkunftssprache) felszerelésével és tanulási módszereivel (nyelvtanulás, történelem, irodalom) foglalkoztunk. Ki foglalja újra össze?	5 p	**Módszer:** megbeszélés, beszélgetés, vita **Munkaforma:** kooperatív munka, csoportmunka, páros munka
	Egy új eszköz: Mutatok egy új módszert, amivel kényelmesebb a tanulás. Cédulázás	5 p	**Módszer:** megbeszélés **Munkaforma:** frontális osztálymunka
	Rögzítés: Emlékezetből írd rá a cédulákra a mai óra három tételmondatát!	5 p	**Munkaforma:** Önálló munka **Módszer:** megbeszélés
III. Befejező rész:	**Óra végi értékelés, összefoglalás** Miről beszéltünk a mai órán?	5 p	**Munkaforma:** frontális

Szövegmelléklet:

A hétalvó malac

Murci, a malac nem bírt reggel felkelni. Ébresztőórája hangosan csengetett hétkor, de Murci nem hallotta.

Nyolckor beröppent a tanyaudvarról a kakas, felszállt az ágy fejére, és fél órán keresztül kukorékolt, olyan hangosan, ahogyan a torkán kifért. Murci malac mégsem ébredt fel...

Tizenegy órakor az öreg, szürke szamár dugta be a fejét a hálószoba ablakán.

Fülsiketítően iázott Murci fülébe; végül a többiek arra kérték, hagyja már abba!

Hogy alhat Murci ekkora lármában? Hát már sosem fog felébredni?

Tizenkét órakor azt mondta a gazdasszony:

- Én tudom, mitől ébred fel Murci.

Kinyitotta a szoba ajtaját és bekiáltott:

- Az ebéd tálalva!

Murci abban a szempillantásban felébredt, és kirohant ebédelni.

Ugye, most már te is fel tudnád kelteni a hétalvó malacot!

(Ann Mckie: Félszáz esti mese)

ÓRATERV

A FIGYELEM FENNTARTÁSA, SERKENTÉSE ÉS A KONCENTRÁLÁS TÉMAKÖRÉBEN

Magyar mint idegen nyelv

10. osztály

Készítette: Steller Lea Katalin

Neptunkód: D9SZZM

Mentortanár: Gordos Katalin

Dátum: 2017. március 21.

Tanítás helye: ..... BMI Altötting.....

Tanítás ideje: .....2017. március 25.....

Osztály (osztálylétszám): .....7.....

Tantárgy: .....Magyar mint idegen nyelv.....

Témakör: ..... Figyelem fenntartása, serkentése, koncentrálás.....

Tananyag: .....Vita.....

Az óra típusa: .....Alkalmazó, készségfejlesztő óra.....

Hozzá felhasznált szakirodalom: ..Lada László: Oktatási módszerek (OFI honlap, 2009)

.....Maksa Katalin: Tematikus terv – A vita (OFI honlap)

Az óra cél- és feladatrendszere:

a) **Tanítási – tanulási célok, feladatok:**

- Ismeretek, ismeretkörök: a tanórai figyelem tudatos fejlesztése
- Módszer: dialogikus,szóbeli közlés, csoportos megbeszélés, kooperatív munka csoportban

b) **Képzési feladatok:**

- Képességek, készségek: szociális készségek fejlesztése
- A tanulók előismereteinek és vitakészségének feltérképezése,
- A vita menetének megtervezése
- Aktivizálás: a pedagógiai tevékenység célja a tanulók belső aktivitásának kialakítása (figyelemkoncentráció, gondolkodási intenzitás, emlékezeti élénkség stb.)
- Rendszeresség: a tananyag áttekinthető, logikus felépítése és optimális adagolása
- Szemléletesség: a valóság ábrázolásának modellezése, annak alkalmazása;
- Tanórai figyelem fontosságának felismerése és feldolgozása

c) **Nevelési feladatok:**

- Attitűdök, viselkedésbeli jellemzők: munka közbeni együttműködés fejlesztése

- Fejlesztési területek: gondolkodás, kommunikációs készségek, lényegkiemelés, megfigyelés, figyelem, emlékezet, rendszerezés

Az óra fókuszai:

- Tematika: saját értékek tudatosítása és kifejezése; mások értékeinek tiszteletben tartására való törekvés
- Szövegértés: törekvés a másik ember véleményének, pontos, előítéletmentes megértésére
- Szövegalkotás: meggyőződéseket kifejező tételekkel kapcsolatos álláspontok ütköztetése a vita-módszerrel

Kapcsolódási területek (Fächer):

- Sozialkunde, Wirtschaft & Recht, Ethik, Geographie, Geschichte

Fogalmak:

- Vélemény, vita, érv, megbeszélés, hozzászólás

A vita menete és szabályai:

Az angolszász hagyományokra épülő vita-módszer a közéleti szereplésre felkészítés elengedhetetlen eszköze. Általában két háromtagú csapat előre rögzített szabályok szerint előre meghatározott témában méri össze képességeit. Az egyik csapat állító (feladata a tétel bizonyítása), a másik pedig tagadó (azaz cáfoló érveket hoznak fel a tétel megdöntésére). Meghatározott idő áll rendelkezésre a vitához, amelyet német szokás szerint az oktató, a tanár vezet. Az óra végén az osztály tagjai közösen döntik el, kinek érvei voltak meggyőzőbbek.

Az óra szerkezete	Az óra menete		Idő	Módszerek, munkaformák
I. Bevezető rész:	előismeretek felidézése, szervezés		5 p.	**Módszerek:** tanítói közlés, magyarázat **Munkaformák:** frontális (együttes) osztálymunka
II. Fő rész: TÉMA:	ÁLLÍTÓ CSAPAT - A csapat tagjainak	TAGADÓ CSAPAT	5 p	**Módszer:** megbeszélés **Munkaforma:**

Kell-e két kisszünet az első kettő és a 3.-4.óra között?	bemutatása, a tétel értelmezése, ismertetése, rendszerezése. - Bizonyíték az érvek alátámasztására. - Az álláspontok összefoglalása, lezárása.			kooperatív és csoportmunka **Módszer- és munkaforma:** önálló csoportmunka
	FELELET	KÉRDÉS	2 p.	**Módszer- és munkaforma:** önálló csoportmunka
		- A csapat tagjainak bemutatása, a tétel értelmezése, ismertetése, rendszerezése. - Bizonyíték az érvek cáfolatára. - Az álláspontok összefoglalása, lezárása.	5 p.	**Módszer- és munkaforma:** önálló csoportmunka
	KÉRDÉS	FELELET	2 p.	**Módszer- és munkaforma:** önálló csoportmunka
	- A tagadó csapat érveinek cáfolata bizonyítékokkal. - Az érvrendszer megerősítése új érvekkel. - Az álláspontok		5 p.	**Módszer- és munkaforma:** önálló csoportmunka

	összefoglalása, lezárása.			
		- Az állító csapat érveinek cáfolata bizonyítékokkal. - Az érvrendszer megerősítése új érvekkel. - Az álláspontok összefoglalása, lezárása.	5 p.	**Módszer- és munkaforma:** önálló csoportmunka
	- A tagadó csapat érveinek cáfolata bizonyítékokkal. - Az érvrendszer megerősítése új érvekkel. - Az álláspontok összefoglalása, lezárása.		5 p.	**Módszer- és munkaforma:** önálló csoportmunka
		- Az állító csapat érveinek cáfolata bizonyítékokkal. - Az érvrendszer megerősítése új érvekkel. - Az álláspontok összefoglalása, lezárása.	5 p.	**Módszer- és munkaforma:** önálló csoportmunka
III. Befejező rész: összefoglalás, óra végi értékelés	Az osztály közös döntése: melyik csapatnak volt az érvrendszere erősebb volt.		2 p.	**Munkaforma:** Önálló munka **Módszer:** megbeszélés

házi feladat kijelölése	Házi feladat: érvekkel átámasztva egy fogalmazás (Aufsatz) arról, hogy kié volt a meggyőzőbb érv.	4 p.	**Munkaforma:** frontális **Munkaforma:** frontális tanári közlés **Módszer:** megbeszélés

Szövegmelléklet - előzetes ismeret:

Verhalten in der Schule - Referat (Klasse 9-10.)

Man muss sich immer höflich benehmen, egal ob einem/er etwas Ungerechtes passiert oder nicht. Man darf nie einen Lehrer/in darauf ansprechen, dass er/sie etwas falsch gemacht hat. Dies könnte negative Konsequenzen für einem/er haben.
Die Lehrer werden immer mit Frau bzw. Herr Lehrer / Frau bzw. Herr Doktor angeredet. Wenn ein Lehrer/in, Rektor/in oder andere höher gestellte Personen in die Klasse kommt muss man unverzüglich still bleiben und seine Arbeit abbrechen. Wenn man Lehrern außerhalb des Unterrichts trifft, sollte man sie genauso grüßen. Es bietet sich ein deutlich es „Grüß Gott" oder „Guten Tag" an. Man muss gegenüber jedem hilfsbereit sein, auch wenn man die Person nicht besonders leiden kann. Kleine Macken anderer Leute sollte man tolerieren und immer Respekt vor dem Anderen vorweißen. Schimpfen ist eine nicht angebrachte Ausdrucksweise. Sie ist in Schulen genauso wie zu Hause oder wo anders nicht gestattet.
Wenn es einmal zu einem Konflikt mit den Schulkollegen gibt sollte dieser unter keinen Umständen mit Gewalt gelöst werden. Falls man eine Auseinandersetzung nicht alleine lösen kann, sollte ein/e Lehrer/in miteinbezogen werden.
Die Kleidung in der Schule sollte immer angemessen sein. Dies beinhaltet: Keine bauchfreien Tops, keine zu kurzen Röcke, keine aufgestellten Iros, keine

Spitznietengürtel, keinen zu großen Ausschnitt, ... Man sollte immer saubere und angemessene Kleidung tragen.
Man muss sich immer am Unterricht beteiligen und es soll immer selbstständig gearbeitet werden. Wenn z.B. Zetteln mit privatem Inhalt umhergereicht wird, wird dieser vorgelesen. Schummeln ist nicht erlaubt und zeigt von nicht genug Intelligenz. Wenn man erwischt wird, muss man seine Arbeit sofort abgeben und zu einer mündlichen Prüfung antreten.
Schwätzen wird unter keinen Umständen geduldet, auch wenn es nur eine Frage zu irgendwelchen Beispielen ist. Wenn irgendwelche Fragen aufkommen sollten, ist der/die Lehrer/in zu fragen. Hausaufgaben müssen immer zu Hause erledigt werden (wie der Name schon sagt) und müssen von jedem Schüler selbst ausgeführt werden. Wenn dies nicht der Fall ist, haben die Schüler die Konsequenzen zu tragen.
Wenn die Materialien für den Unterricht (Hefte, Mappen, Stifte, Aufgaben,...) vergessen werden, muss man es nachbringen. Alle Schüler sind zu einem regelmäßigen Unterrichtsbesuch verpflichtet, außer es liegen besondere Gründe vor, wie: Krankheit, Familie (Begräbnis, Heirat, ...), ... Bei nicht vorhersehbaren Fehlen ist eine Entschuldigung später einzureichen. Falls man im Vorhinein bescheid weiß, muss man sich beim Klassenvorstand oder beim Rektor beurlauben lassen.
Wenn ein Lehrer/in nach 10 Minuten nicht im Klassenraum erschein, muss der/die Klassensprecher/in zum Lehrerzimmer gehen und dies melden. In der Schule darf man nicht mit Straßenschuhen herum gehen. Sobald man das Schulgebäude betritt, muss man sofort in die Garderobe um sich seine Hausschuhe anzuziehen. Das Laufen durch das Schulgebäude ist untersagt.
Falls ein Radio in der Klasse vorhanden ist, darf in den Pausen nur in Zimmerlautstärke gehört werden. Ansonsten ist damit zu rechen, dass der Radio weggenommen wird. Sobald es zur Stunde läutet, muss der Radio ausgeschaltet werden. Wenn es zur Stunde läutet, muss jeder Schüler auf seinem Platz sitzen. Auf keinen Fall am Gang

stehen bleiben! Das Klassenzimmer soll immer ordentlich sein. Das Beinhaltet: einen sauberen Boden, gelöschte Tafel (außer ein Lehrer sagt ausdrücklich, es soll nicht gelöscht werden), aufgehängte Schultaschen, aufgeräumter Kasten und Tisch, ...
Wenn die letzte Stunde vorbei ist, müssen alle Sessel auf den Tisch gestellt werden. Falls es zu Schäden des Schuleigentums kommt sind die Kosten von den Schülern bzw. Von den Eltern zu tragen. Auf dem Schulgelände und wehrend der Unterrichtszeit sind Besitz von Alkohol und Drogen strengstens untersagt!

Dieses Referat wurde eingesandt vom User Schnitti, bearbeitet von LKSteller

DIGITÁLIS PEDAGÓGIA

Miért van szükség digitális pedagógiára?

Lea-Katharina Steller

A digitális pedagógia fogalma:

A digitális pedagógia mint fogalom a lehető legtágabb értelemben minden olyan hagyományos vagy konstruktív pedagógiai, tanulási, tanítási folyamat és módszer, amely során számítógépet, informatikai eszközt használ a tanuló és a pedagógus.

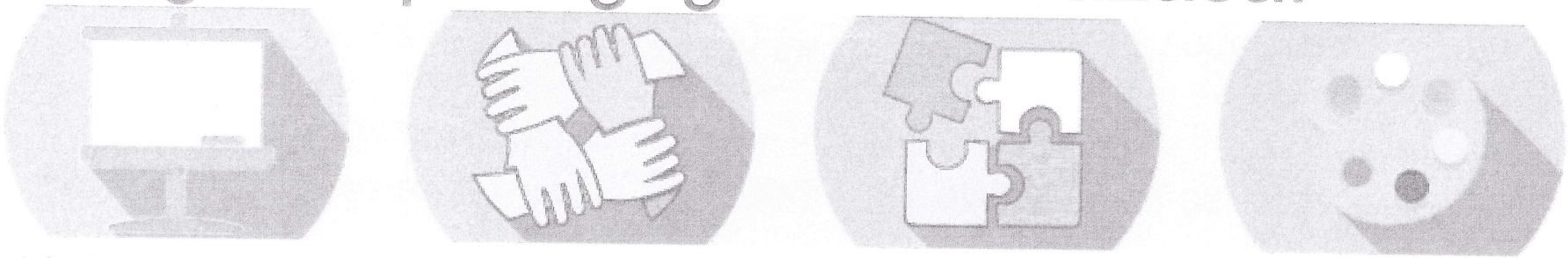
A digitális pedagógia alapjai:



Elsajátítandó ismeretek és fejlesztendő képességek:

- az információs társadalom és a modern munkaerőpiac igényei
- a digitális pedagógia eszközeinek, módszereinek áttekintése, megismerése
- a hagyományos és a konstruktív pedagógia IKT eszközökkel és módszerekkel történő támogatásának lehetőségei
- a digitális pedagógia, IKT és e-learning tárgyával foglalkozó vonatkozó hazai és külföldi szakirodalom ismerete

A digitális pedagógia alkalmazása:



1.) Mely tantárgy oktatásában használhatók és milyen módon?

2.) Mely korosztályok esetében van létjogosultsága az IKT eszközöknek?

3.) Milyen hátrányai, veszélyei vannak az informatikai eszközök alkalmazásának?

4.) Milyen módszerekkel közvetíthetők a tananyagrészek, tartalmak?

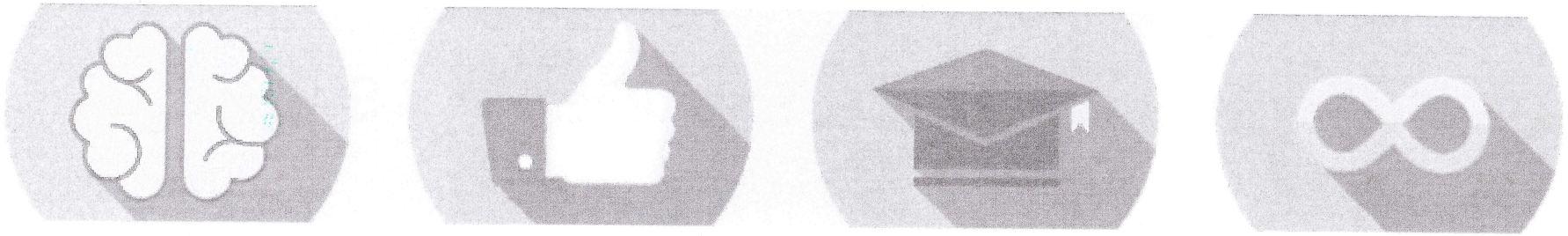
5.) Hogyan ötvözhető a IKT-vel segített tanítás és a hagyományos pedagógia?

A digitális pedagógia alkalmazása:

6.) Segít-e a IKT-vel támogatott oktatás megszüntetni a társadalmi, szociális különbségeket?

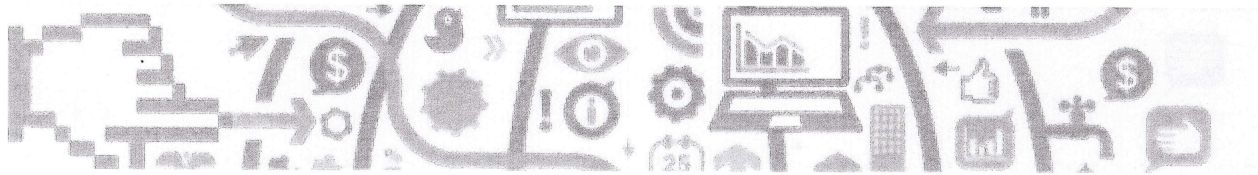
7.) Vajon minden átlagos képességű tanuló alkalmas arra, hogy a számítógép segítségével szerezze meg ismereteit?

8.) Milyen hatásfokkal alkalmazhatóak számítógépes eszközök, módszerek a különböző tanulási zavarokkal küzdő tanulók oktatása során?



A digitális pedagógia szükségessége:

Az információs kultúra magja a digitális írástudás: a digitálisan továbbított információ előállítása, tárolása, feldolgozása, visszakeresése és értelmezése. A korszerű IKT eszközök már többet közvetítenek magánál az információs technológiánál - a digitális kultúra kialakulásához, fejlődéséhez járulnak hozzá.



A tudásalapú társadalomban való részvételhez szükséges alapvető felhasználói képességek, készségek kifejlesztése ezért az alaptanterv része kell, hogy legyen.

WBS Eignungsfeststellung

Persönliche Auswertung

für

Steller Lea-Katharina

An folgendem Kurs besteht Interesse:

Basistest

Datum: 06.04.2016

ALPHA-TEST
ONLINE-ASSESSMENTS.

1. Ergebnis Leistungstests (doppelt gewertet)

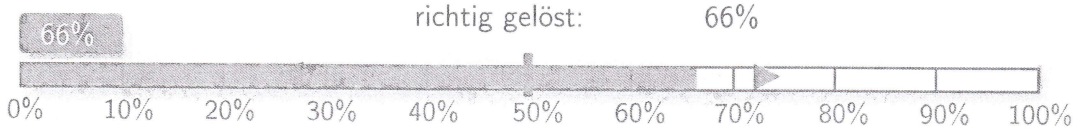
1.1 Computer Skills

Was wurde erfasst?
Dieser Test hat Ihre Fähigkeiten und Kenntnisse im Umgang mit dem Computer überprüft. Hierzu wurden Ihnen mehrere anwendungsbezogene Fragen gestellt.

Inwiefern ist das für mein Berufsfeld / meine Qualifizierung relevant?
Der Umgang mit dem Computer gehört in der heutigen Arbeitswelt zum absoluten Muss. Zudem wird die Qualifizierungsmaßnahme, für die Sie sich interessieren, im virtuellen Klassenzimmer durchgeführt. Das heißt, dass die Qualifizierungsmaßnahme PC-gestützt ablaufen wird. Hierzu ist der Umgang mit dem Computer entscheidend für den Qualifizierungserfolg.

Mein Ergebnis:

benötigte Zeit:	6 min. 27 sek. (64%)
Aufgaben insgesamt:	12
richtig gelöst:	66%



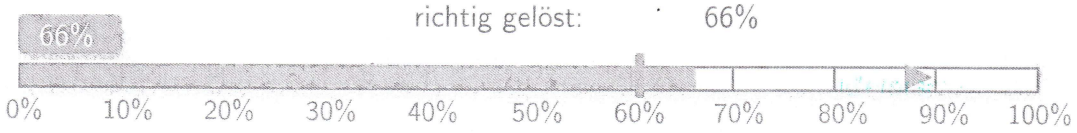
1.2 Konzentrationsfähigkeit

Was wurde erfasst?
In diesem Test wurde Ihre Fähigkeit, sich über einen längeren Zeitraum zu konzentrieren, erfasst. Dabei war es Ihre Aufgabe, aus einer unübersichtlichen Masse an Buchstaben bestimmte Buchstaben oder Buchstabenkombinationen zu erkennen.

Inwiefern ist das für mein Berufsfeld / meine Qualifizierung relevant?
Ebenso wie die Tätigkeit am Arbeitsplatz, erfordert auch die Teilnahme an einer Qualifizierungsmaßnahme Ihre Konzentration über lange Zeiträume. Auch gegen Ende eines Tages ist es wichtig, nichts zu übersehen, Fehler zu vermeiden und aufmerksam zu bleiben. Für den Erfolg der Qualifizierungsmaßnahme ist es bedeutsam, dass Sie in der Lage sind, Ihre Aufmerksamkeit über die gesamte Dauer dem Lehrgeschehen zu widmen und auch am Ende eines Unterrichtstages noch konzentriert bei der Sache sind.

Mein Ergebnis:

benötigte Zeit:	2 min. 30 sek. (83%)
Aufgaben insgesamt:	6
richtig gelöst:	66%



Unterrichtsdokumentation

Baustein	IEACIL Adobe Connect und virtuelle Klassenzimmer (1.0)
Zert.-Nummer	DQS_130918_001

Themen	Vermerke
08:00-10:00 Standort in Präsenz	
Teilnehmer-Begrüßung	
Standortrundgang (Aufenthaltsraum, Notausgänge und Toiletten zeigen)	
Ansprechpartner am Standort stellen sich vor	
Ersthelfer am Standort benennen	
benötigte Teilnehmerunterlagen einsammeln (Hausordnung, unterschriebener Qualifizierungsvertrag)	
Formalitäten am Standort klären (Rauchverbot, Parkmöglichkeiten, Benutzung der Teilnehmerküche etc.)	
Unterstützung im Bewerbungsprozess (Telefonieren, Kopieren und Scannen von Unterlagen), Jobwegweiser erwähnen, auf Tafel mit Stellenangeboten hinweisen	
Hinweis auf das Anlegen eines Bewerberprofils für die Jobbörse bei der Bundesagentur für Arbeit	
Informationen zu Anwesenheiten und Fehlzeiten, insbesondere während einer Bausteinprüfung	
Eintragen in die Anwesenheitsliste	
Zertifikat und Zwischenzertifikat	
Organisation der Kursbetreuung (SO-RBB, LN-RBB, Admin und It-Support)	
Logindaten/Loginvorgang für Adobe Connect und eCampus den Teilnehmern mitteilen und Anmeldung ausführen	
Browser für Adobe und eCampus öffnen	
Umgang mit 2 Monitoren zeigen, Anwendungsfenster verschieben	
Headset einrichten (Windows-Audioeinstellungen über Systemsteuerung prüfen!)	
Audio-Assistent in Adobe Connect durchführen	
09:45-10:00 Pause	
10:00-11:30 Einführung Adobe Connect Unterrichtsplattform durch einen LN-RBB/ Trainer	
technische Voraussetzungen zur Teilnahme prüfen	
Kommunikationsmittel: "Rede"-Button, Chat, Statusoptionen "zu Wort melden", "Weggehen" etc.	
Benutzerrollen (Teilnehmer, Moderator) und Rechte	
verschiedene Pods: Hinweis, Chat, Abstimmung, Teilnehmerliste, ...	
Kommunikation im virtuellen Klassenzimmer (Statusoptionen aktiv nutzen, abwechselnd sprechen, Chatnutzung bei Sprachproblemen)	
Kommunikationsethik im Lernnetz	
11:30-12:15 Mittagspause	
12:15-13:45 organisatorische Kursinformationen, WBS-eCampus-Einführung, Üben im virtuellen Klassenzimmer	
Ansprechpartner bei der WBS	
Unterrichtszeiten, An- und Abwesenheiten	
Bausteinprüfungen, Handhabung SEB-Browser (z.B. wenn Prüfung abgebrochen wird ist Test beendet)	
Nachprüfungen	
Wahl und Aufgaben des Klassensprechers	

Monatliches Jour fixe
Ansprechpartner bei technischen Problemen
offene Fragen der Teilnehmer klären, evtl. Hemmschwellen abbauen
Teilnehmer probieren den Adobe Connect in Arbeitsgruppen aus (Bildschirmfreigabe nutzen etc.)
Freigabeansicht überprüfen (Brillensymbol)
Dateifreigabe zum Download nutzen
13:45-14:00 Pause
14:00-15:30 Üben im e-campus
- Benutzername und Kennwort
- Datenplattform für alle Kursgruppen mit Informationen zur Maßnahme, Bausteinprüfungen, Trainerbewertungen und der Möglichkeit des Dateiaustausches
- Persönlicher Schreibtisch
- Kurs
- Kursgruppe
- Einzelne Ordner erklären (Bausteinprüfung, Trainerbewertung, Unterrichts-Doku), TN-Galerie
- Profil anlegen
- Mails verschicken
- TN führen eine Test-Prüfung mit dem SEB Browser durch
- TN füllen eine Trainerbewertung aus

15:30-16:00 Tageszusammenfassung
- Zusammenfassung der Einführungseinheiten durch den LN-RBB bzw. Trainer
- Literatur vollständig? (zumindest für ersten Baustein!)

offene Teilnehmerfragen klären
Verabschiedung der Teilnehmer

A német Bevándorlási és Menekültügyi Szövetségi Hivatal kihelyezett DaZ-kurzusainak IKT-felfogása

(Szemináriumi beszámoló)

Lea-Katharina Steller

ELTE MID, 2016. őszi félév

A német Tartózkodási törvény paragrafusainak függvényében minden külföldi állampolgárnak alanyi jogon vagy kötelezően integrációs tanfolyamon kell részt vennie. Az általános integrációs kurzus egy 600 tanórás nyelvtanfolyamból és egy 100 tanórás orientálódási részből áll. A nyelvtanfolyam egyenként 100 tanórás tanfolyamfejezetekből tevődik össze; az első 300 tanóra az alap, az ezt követő 300 tanóra pedig a felépítő nyelvtanfolyam. A kurzus főleg arra a szókincsre koncentrál, amelyet az ember a mindennapi életben a beszélgetésekben és elektronikus levélírásnál, hivatalos űrlapok kitöltésénél használ. Az orientálódási tanfolyam tájékoztat a német mindennapi életről, az ország jogrendjéről, kultúrájáról és legújabb történelméről.

A 2015-16-ban Németországba érkező menekülthullám speciális tanárképzési problémák elé állította a német Bevándorlási és Menekültügyi Szövetségi Hivatal szakembereit. Az eddigi tanárlétszám és képzettségi szint ugyanis többé nem bizonyult megfelelőnek. Elegendő csak arra utalnom, hogy 2006-ban, amikor én vettem részt az integrációs tanfolyamon, európai diplomás csoportunk tökéletesen elégedett volt néhány fénymásolattal, újságkivágásokkal, füzettel és tollal. Immanuel Kantról beszélgettünk és a napi politikáról. Kitűnő tanárunk 2015 nyarán felmondott, s azóta egyetemi szakdolgozatok nyelvi-nyelvtani lektorálásával foglalkozik.

2016 április elején a Bevándorlási és Menekültügyi Szövetségi Hivatal a „német mint második nyelv" tanárképzést a Munkaügyi Hivatallal karöltve átadta a mind a 16 szövetségi tartományt behálózó, berlini alapítású WBS-Training AG nevű cégnek e-learning-formájában. Ez a kényszer szülte outsourcing váratlan és felkészületlen helyzetbe hozta A WBS Training AG-t. Érdekes tapasztalatszerzés volt számomra, hogy az első, 25 fős országos kísérleti csoportba kerülhettem, egyetlen bajorországiként.

Az információs és kommunikációs technológia (németül is IKT, *Informations- und Kommunikationstechnik*) blokkunk 10 napon keresztül tartott, napi 8 órában. Tankönyvünk

hozzá Bernd Weidenmann: *Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen* (Weinheim - Basel 2011. 209 p.) c. több kiadást megért alapműve volt. Bernd Weidenmann, a pedagógiai pszichológia professzora, nyelvi trénerek kiképzésével és vizsgáztatásával foglalkozik. Egyrészt könyvében vizsgálja a felnőttképzési nyelvi szemiáriumok szervezésének és tartásának mindennapi problémáját, másrészt számos német tartomány oktatási minisztériumában az újonnan bevezetendő IKT-eszközök hivatalos szakértője.

Weidenmann műveiben napjaink ideológiájának megfelelően mindig aláhúzza, hogy a szemináriumokon nem a tréner a főszereplő, hanem a kurzusrésztvevő; pontosabban a mai Németországban az oktatónak úgy kell ismereteket közvetítenie, hogy közben alapvetően „individuális kísérő" funkciót töltsön be. Alapművének felosztása a következő:

1. A tanulás folyamata
2. A legfontosabb módszerek
3. A legfontosabb IKT-eszközök (amelyeket gyakorlati szempontból mutat be, s ötletes tanácsokkal látja el a trénert az overhead projector /írásvetítő/, Beamer /digitális vetítő/, flipchart /prezentációs tábla/, Pinnwand /üzenő- és szerkesztőtábla/ valamint a CD-k, videók, oktatási szoftverek és az internet használata területén)
4. A szeminárium felépítése, és az azt megzaró lehetséges tényezők

Weidenmann munkája rendkívül áttekinthető, tagolt és nyelvezete világos. Az illusztrációk és az idézetek humorukkal kifejezetten elősegítik a műből vizsgázó felkészülését.

Mégis van egy nagyon nagy probléma, ami már a mi kísérleti csoportunknál is jelentkezett: ez a tematika az európai pedagógiai kompetenciát erősíti, a tanítás-tanulás európai folyamatára hat, az itt szükséges ismeretekre, készségekre, kompetenciákra fókuszál, és tökéletesen használhatatlan a „német mint második nyelv" megváltozott tanulói környezetben történő eredményes tanítására. Amit ott tanultam, azt tökéletesen tudom hasznosítani pl. a Bajorországban élő második, harmadik generációs vegyesházasságban felnövő magyar származású gyerekek „magyar mint idegen nyelv" oktatásában – de a „német mint második nyelv" tanításában már nem.

Elmondok néhány példát. A tanfolyamunk lezárásaképpen tanítási gyakorlatunk volt. Nekem szerencsém volt, a szír fiatalember, akit az altöttingi ferencesek küldtek a 20 perces rövidített órámra, történelem szakos régész egyetemista volt. Németül nem tudott, de pillanatok alatt „képben volt" – a nyelvtanulással eltöltött évek rutinjával „vette a lapot". Nálam a véletlen folytán működött a Weidenmann-i „individuális kísérő" szemlélet, s a youtube-videókat is remekül tudtam a játékos vonatjegy-vásárlásnál alátfestésként alkalmazni. Az online menetrendet használtuk, s a kapott találatokat ki is nyomtattuk. A többieknek, különösen a

hamburgi kollégámnak sajnos nem volt ilyen szerencséje: a 20 percre kidolgozott banki jelenet az első percben összeomlott, mert a három nigériai kinevette a falra kivetített banki csekket „online-banking" felkiáltással és elment. Potsdam mellett a menekültek földhöz verték a kamerát és rátapostak, amikor észrevették, hogy be van kapcsolva. Düsseldorfban nem tudtak a vásárlási jelenethez sorba állni, s egyáltalán nem értették, hogy mit akar tőlük a tanár; az előkészített játékpénzt pedig kidobták az ablakon – a videójelenetre pedig egyáltalán nem figyeltek oda. Nagyon kínos jelenetre is sor került, amikor online voltunk tanúi egy szexuális tartalmú incidensnek.

Mindezekből világossá vált számunkra, hogy a koncepció, amelyet a német Bevándorlási és Menekültügyi Szövetségi Hivatal kihelyezett DaZ-kurzusainak IKT-felfogására dolgoztak ki, a „német mint második nyelv" tanárjelöltek számára tökéletesen használhatatlan – mert nem ad szerepköri kompetenciát, nem értelmezi és nem teszi eredményesebbé az oktatást. Egyrészről kizárólagos európai háttér- és asszociációrendszerből indul ki, másrészről sokszor a Németországba érkező menekültek információ- és kommunikációtechnológiai eszközismerete – mivel az életük függ azok használatától – jóval magasabb és fejlettebb, mint a munkakereső, átképzésre küldött tanárjelölteké.

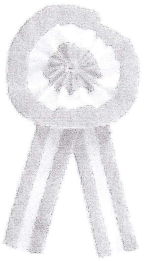
Sajnos tematikai változtatás a német Bevándorlási és Menekültügyi Szövetségi Hivatal részéről a mai napig nem történt.

UaH - 15. März

Erstellt von: LKSteller

15. März 1848: Die Märzrevolution gegen die Habsburger begann in Ungarn. Teste dein Wissen auf der ungarischen Sprache!

1/10
Mit hordunk a kabátunkra tűzve március 15-én?



- ○ Kokárdát
- ○ Kardot
- ○ Zászlót

Nächste Frage

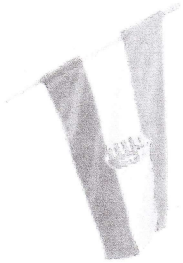
2/10
Milyen katonák voltak a huszárok?



- ○ Gyalogos
- ○ Repülős
- ○ Lovas

Nächste Frage

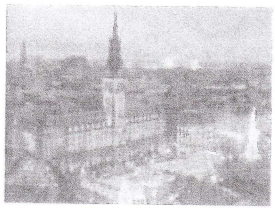
3/10
Milyen színű a magyar zászló?



- ○ Piros - fehér - piros
- ○ Piros - fehér - zöld
- ○ Zöld - fehér - piros

Nächste Frage

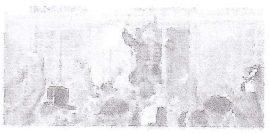
4/10
Melyik fővárosban volt még forradalom Európában?



- Bécs
- Velence
- Düsseldorf

Nächste Frage

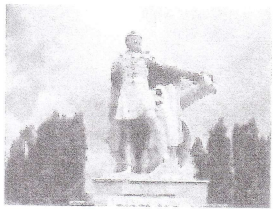
5/10
Melyik nyomdát foglalták el a forradalmárok március 15-én?



- Landerer
- Zrínyi
- Egyetemi

Nächste Frage

6/10
Kihez tartozik? Gábor Áron...



- Rézágyúja
- Serege
- Bajusza

Nächste Frage

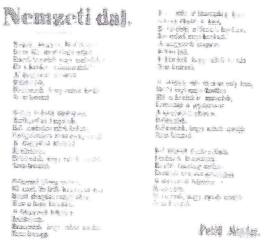
7/10
Kihez tartozik? Kossuth Lajos...



- Lépcsője
- Kalapja
- Kardja

Nächste Frage

8/10
Kihez tartozik? Petőfi Sándor...



○ Borozója

○ Konyhája

○ Nemzeti dala

Nächste Frage

9/10
Mit csinál Perczel Móric?



○ A feleségét ugratja.

○ A lovát ugratja.

○ Kávézik.

Nächste Frage

10/10
Mit csinál, aki toboroz?



○ Elutazik szabadságra

○ Rábeszél fiatal legényeket a katonaságra

○ Fogadást köt

Auswertung

Okostelefonos alkalmazások a nyelvtanulásban
a Duolingo, a Memrise és a Mondly példáján keresztül
(Szemináriumi kiselőadás prezentációja)

Lea-Katharina Steller
ELTE MID, 2016. őszi félév

Az okostelefon egy telefonként is működni képes kisméretű integrált számítógép. Operációs rendszerei például az Apple IOS, a Microsoft Windos Phone vagy a Google Android.

Ezek a teljes értékű operációs rendszerek szabványosított felhasználói felületet és szoftverkörnyezetet nyújtanak az alkalmazásfejlesztők számára, akik számos, a mindennapi élet megkönnyítésére szolgáló eszközt, ún felhasználói alkalmazást is fejlesztenek.

Három ezek közül a mindennapokban szükséges kisebb fordításokhoz, nyelvtanulási kérdésekhez és azok online megválaszolásához nyújt segítséget.

Ez a Duolingo, a Memrise és a Mondly.

A Duolingo jelmondata: Ingyenes nyelvoktatás a világnak (Free language education for the world)

duolingo

A Duolingo az egy olyan szolgáltatás, amelyben a felhasználók ahogy haladnak a leckékkel előre, honlapok és más anyagok fordításában is segédkeznek.

Azaz ez egy ún. *crowdsourcing*-elvű szövegfordítási felület.
A szó az angol *crowd* (tömeg) és *outsourcing* (kiszervezés) szavakból tevődik össze. Magyarul közösségi ötletbörzének fordítjuk, bár annál jóval több: olyan folyamat, amelyben különböző szervezetek a tevékenységük egy pontosan meghatározott részegységét, azaz feladatát kihelyezik.

A Duolingo használható:

angolul, arabul, csehül, franciául, görögül, hindiül, hollandul, indonézül, japánul, kínaiul, koreaiul, lengyelül, magyarul, németül, olaszul, oroszul, portugálul, románul, spanyolul, törökül, ukránul, vietnamiul

A tanulandó nyelv lehet:

angol, dán, eszperantó, francia, héber, holland, ír, katalán, lengyel, magyar, német, (bokmål) norvég, olasz, orosz, portugál, spanyol, svéd, török, ukrán, vietnami, walesi

Az angolul beszélőknek szóló magyartanfolyam 2016. június 30-án lett elérhető. Béta-állapotú, azaz még tesztelés és fejlesztés alatt áll.

A Duolingo oktatási modellje a Wikipédia szerint:
„A Duolingo írásbeli feladatok széles körét kínálja, illetve a hallás utáni szövegértés – valamint kisebb mértékben a beszéd – gyakorlását is lehetővé teszi.

A megszerzett készségeket játékos formában, fa alakjában jeleníti meg, amelyen végig lehet haladni, egy szókincsre vonatkozó funkcióval pedig a nemrég tanult szavakat lehet gyakorolni.

A felhasználók ´készségpontokat´ kapnak a nyelvtanulás során, például egy lecke elvégzésekor. Egy adott készséget akkor tekint a program elsajátítottnak, ha a felhasználó a hozzá tartozó összes leckét elvégezte (ezek száma általában egy és nyolc közé esik). Egy lecke 20 kérdésből áll. Ennek hibátlan teljesítéséért 14 pont jár, ahol a hibák egy-egy pont levonásával járnak.

Az első leckékben négy, a továbbiakban három ´élet´ áll rendelkezésre, amelyek száma szintén csökken a hibákkal. Ha a felhasználó az életek kifogyása után hibát követ el, újra kell kezdenie a leckét.

Emellett időzített gyakorlásra is lehetőség van, ahol 30 másodperc alatt 20 kérdést kell megválaszolni, és az egyes helyes válaszok után készségpontot, valamint hét-tíz további másodpercet lehet kapni.

A teljes kurzus több mint 2000 szavas szókincset nyújt." (Wikipédia, Duolingo)

A Memrise egy oktatásra szakosodott portál



több, mint 300.000, zömmel a felhasználóra szabott tanfolyammal.

Bár főleg nyelvoktatásra és fordításra szakosodtak, de – mivel a felhasználók maguk is összeállíthatnak saját kurzust – lehetőségei (a bevitt adatok kombinálásának határáig) felhasználói szinten szinte kiaknázhatatlanok.

Személyi számítógépen, táblagépen és okostelefonon is futtatható a Memrise-alkalmazás.

Színvonala váltakozó – összességében elmondható, hogy minél többen „látogatnak" egy tanfolyamot, annak minősége a folyamatos javítás, bővítés miatt annál jobb.

A legújabb Memrise-projekt az ún. Membus: az élő, mindennapi szituációkban felvett videóval támogatott nyelvoktatás, távcsevegés.

A nyelvtanulás lépései szabadon beoszthatók; a felhasználó maga döntheti el, mikor mennyit tanul, túlterhelés nélkül.

Nehézséget jelent a diakritikus jelek mindig pontos használata, valamint az esetles akcentusok. Az oktató személyének hiánya is hátrány, ugyanúgy, mint a világosan megfogalmazott és megszabott ismeretek a különböző szintekhez.

A Mondly napi gyakorlás révén az alábbi nyelvekhez nyújt ingyenes gyakorlási lehetőséget:

angol, francia, olasz, spanyol, német, portugál, orosz, amerikai angol, norvég, dán, svéd, koreai, japán, kínai, arab, holland, thai, görög, román, vietnámi, indonéz, hindi, héber, lengyel, bolgár, ukrán, cseh, horvát, finn, újperzsa, magyar, afrikaans (búr) és török nyelven.



A Mondly „zsebnyelvtanár" szövegértésre, hallás utáni megértésre, fogalmazásra és társalgásra koncentrál.

A modulok 45-percesek, kristálytiszta, irodalmi anyanyelvi kiejtéssel. A felhasználó csak akkor kap pozitív visszajelzést, ha kiejtése szintén tiszta és érthető.

Az alkalmazás a mindennapokban jól használható nyelvi paneleket oktat, párbeszédek útján.

Van személyes kísérő is, aki segít a választható módszerek felhasználóra szabott kiválasztásában – akár magyarul is.

5000 szóból és összetett kifejezésől áll a Mondly elsajátítható szókincse.

Összefoglalás és személyes vélemény:

PRO:

A nyelvtanulási alkalmazások mindenképpen hasznosak a mindennapi életben, mert velük az felhasználó előre „odavarázsolhatja" a begyakoriadó szituációt, és kellőképpen felkészülhet rá.

CONTRA:

A nyelvtanulási és fordítóalkalmazások nemcsak egy bizonyos nyelvi szintig (általában B1-ig) segítenek, hanem egy pont elérése után szinte mesterségesen azon a szinten is tartanak – ezáltal a természetes nyelvi fejlődés gátjává válnak.

FEJLŐDÉSI TERV

Adatlap

A pedagógus neve	Steller Lea Katalin
A szaktanácsadó neve	Agics Katalin
A szaktanácsadói látogatás időpontja	2017. április 18.
Az intézmény pontos neve, címe	Boldog Gizella Magyar Iskola Altötting
A látogatott pedagógus munkaköre	iskolacsoport-vezető, tanár
Tantárgy megnevezése	magyar mint származási nyelv
Osztály/tanulócsoport megnevezése	felső tagozat, gimnazista
Évfolyam	6-10.
Osztály létszáma/jelenlévők száma	10
További látogató (1) neve, beosztása	Merva-Erdélyi Eszter, tanár
További látogató (2) neve, beosztása	Dobler Erzsébet, szülői képviselő

Tájékoztató

A szaktanácsadói látogatás utolsó mozzanata a pedagógus szakmai fejlődési tervének (PSZFT) összeállítása, melyet a pedagógus a szaktanácsadó segítségével készít el az alábbi sablon feltöltésével. A helyszíni látogatás során legalább egy célt és a hozzá kapcsolódó megvalósítás részletes tervét közösen dolgozzák ki, a többi megbeszélt cél kifejtése és a kapcsolódó tevékenységek leírása elsősorban a pedagógus feladata és felelőssége. A szaktanácsadói munkafelületre a szaktanácsadó és a pedagógus által véglegesített PSZFT kerül fel, amelyet a pedagógus és az intézményvezető aláírásával jóváhagyott.

A szakmai fejlődési terv készítésének célja az, hogy a szaktanácsadói konzultációval támogatott pedagógus rendelkezzen olyan személyre szabott dokumentummal, amely elősegíti folyamatos szakmai fejlődését, szakmai céljainak megvalósítását, mozgósítja önreflexiós folyamatait. A saját hivatásról való tudatos gondolkodás elősegíti a felkészülést a minősítési eljárás részeként megvalósuló beszélgetésre, a portfólióvédésre.

A szakmai fejlődési terv támogatja a pedagógus szakmai hivatástudatának erősödését, konkretizálja folyamatos szakmai fejlődésével kapcsolatos céljait, segíti a megvalósítás folyamatát, erősíti az önmegvalósítási törekvések összehangolását a szakmai fejlődésért vállalt felelősséggel.

Az elkészült fejlődési terv nyilvános a pedagógus, az intézményvezető, a szaktanácsadó és az OFI számára.

INTÉZMÉNYVEZETŐI TÁMOGATÓ NYILATKOZAT

Alulírott, mint a fent nevezett intézmény igazgatója nyilatkozom, hogy a fejlődési tervet megismertem, és az abban foglaltak megvalósításában a pedagógus kollégát támogatom.

Dátum: 12.04.201

Boldog Gizella
Magyar Iskola
Altötting

PEDAGÓGUS NYILATKOZATA

Alulírott nyilatkozom, hogy szaktanácsadóval elkészített szakmai fejlődési terv tartalmával egyetértek és a véglegesített dokumentumot elfogadom.

Dátum: 12.04.2017

Aláírás
Pedagógus

CÉLMEGHATÁROZÁS		
FEJLESZTENDŐ KOMPETENCIATERÜLETEK	CÉL MEGNEVEZÉSE	SIKERKRITÉRIUM
	Szabad szöveges mező, max. 500 karakterben fogalmazzon!	*Szabad szöveges mező, max. 500 karakterben fogalmazzon!*
3. A tanulás támogatása	Minden tanulót eljuttatni a képességei optimumára. Szent-Györgyi Albertet idézem: „az iskola arra való, hogy az ember megtanuljon tanulni, hogy felébredjen tudásvágya, megismerje a jól végzett munka örömét, megízlelje az alkotás izgalmát, megtanulja szeretni, amit csinál, és megtalálja azt a munkát, amit szeretni fog." Ennek értelmében célunk a teljesítőképesség kifejlesztése.	Reformpedagógiai szemléletű tantestület; tanári felkészültség és elhivatottság; 10-15 fős csoportok kialakításának lehetősége.
4. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése	A személyiségfejlesztés önismereten alapuló, az egyéni lehetőségek és gátak feltárására épülő folyamat, amelynek során az egyéniség sajátos erényei és képességei megerősítést nyernek. Módot ad a hibák korrigálására, a hiányzó képességek megszerzésére - így alakulhat ki a belső személyi autonómia, az érett személyiség.	A személyiségépítés érdekében kiválasztott módszertan során a személyiség egészére hatunk, a képességek fejlesztésekor a teljes személyiséget kell magunk előtt látnunk. Ez a tanuló pillanatnyi állapotához, helyzetéhez való alkalmazkodást jelent, vagyis onnan kell elindulni, ahol a éppen tart.
8. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért	A végső cél az érettségét bizonyító, dönteni tudó és döntéseiért felelősséget vállaló személyiség, aki gazdag, sokoldalú, tudatosan alkalmazott ismeretanyaggal rendelkezik, önismeretének és önépítő képességének birtokában saját magát és környezetét harmóniába rendezi, érdekeit együttműködésre képesen, felelősen érvényesíti.	Az adott életkorhoz illeszkedő, s ezen túlmenően az egyénre méretezett módszerek megtalálása: önismeret, önnevelésre való igény és képesség, az önbizalom és az önkritika helyes arányának, illetve a tanuláshoz szükséges akarati tulajdonságok (rendszeresség, igényesség, koncentrációkészség) kialakítása, majd erre építve a személyiség elképzelésének felvázolása, az ehhez szükséges tulajdonságjegyek tudatosítása, irányított erősítése.

AZ EREDMÉNYEK HATÁSA	A MEGVALÓSÍTÁS KEZDETE	A MEGVALÓSÍTÁS VÉGE
Szabad szöveges mező, max. 500 karakterben fogalmazzon!	*Határozza meg a kezdés pontos időpontját!*	*Határozza meg a befejezés pontos időpontját!*
A tanuláshoz való viszony formálása során lehetőséget adunk a tanulóknak az iskolához, a tanuláshoz, a tanárokhoz való viszony átgondolására, átértékelésére. Fontos, hogy minden tanulónk szóhoz jusson és elfogadó légkörben beszélhessen mind a BMI (magyar) mind a bajor iskolával kapcsolatos nehézségeiről, jó vagy rossz tapasztalatairól, negatív és feldolgozatlan élményeiről.	14.02.2017	31.07.2017
A személyiségformálás alapja a szaktanár által közvetített tudás, tudáscentrikus világkép, ismeretanyag, az oktatási-tanulási folyamatban érvényesülő következetesség, a követelmények teljesítményre és alkotó befogadásra ösztönző erő, a tanár személyisége, magatartása által közvetített általános emberi értékek.	14.02.2017	31.07.2017
A személyiségben rejlő adottságok, képességek személyiségfejlesztési folyamatba illeszkedő differenciált és hatványozott kibontakozása.	14.02.2017	31.07.2017

A CÉLOK MEGVALÓSÍTÁSÁNAK RÉSZLETES TERVE				
1. CÉL MEGVALÓSÍTÁSÁNAK RÉSZLETES TERVE				
Minden tanulót eljuttatni a képességei optimumára. Szent-Györgyi Albertet idézem: „az iskola arra való, hogy az ember megtanuljon tanulni, hogy felébredjen tudásvágya, megismerje a jól végzett munka örömét, megízlelje az alkotás izgalmát, megtanulja szeretni, amit csinál, és megtalálja azt a munkát, amit szeretni fog." Ennek értelmében célunk a teljesítőképesség kifejlesztése.				
	Milyen feladatok, tevékenységek vezetnek az adott cél eléréséhez?	**Ki és hogyan tud segíteni a célok megvalósulásában?**		**Mikorra tervezem a feladat, tevékenység végrehajtását?**
	Választhat a legördülő listából, de írhat más tevékenységeket is.	**Ki?** *Választhat a legördülő listából, de írhat más szereplőket is.*	**Hogyan?** *Szabad szöveges mező, maximum 200 karakterben fogalmazzon!*	
a)	Mentortámogatás kérése	Mentor	Konzultáció	17.02.2017
b)	Továbbképzésen való részvétel	Intézményvezető	Konferenciákon való részvétel	18.03.2017
c)	Jó gyakorlat gyűjtése	Tapasztalt kolléga	Hospitálások	11.03.2017
d)	Szaktanácsadói támogatás kérése	Szaktanácsadó	Konzultáció	05.04.2017
e)	Továbbképzésen való részvétel	Saját magam	Mestertanári diploma	30.06.2017
f)				
g)				
h)				
További sorok beszúrhatók.				

2. CÉL MEGVALÓSÍTÁSÁNAK RÉSZLETES TERVE				
A személyiségfejlesztés önismereten alapuló, az egyéni lehetőségek és gátak feltárására épülő folyamat, amelynek során az egyéniség sajátos erényei és képességei megerősítést nyernek. Módot ad a hibák korrigálására, a hiányzó képességek megszerzésére - így alakulhat ki a belső személyi autonómia, az érett személyiség.				
a)	Mentortámogatás kérése	Mentor	Konzultáció	17.02.2017
b)	Továbbképzésen való részvétel	Intézményvezető	Konferenciákon való részvétel	18.03.2017
c)	Jó gyakorlat gyűjtése	Tapasztalt kolléga	Hospitálások	11.03.2017
d)	Szaktanácsadói támogatás kérése	Szaktanácsadó	Konzultáció	05.04.2017
e)	Továbbképzésen való részvétel	Saját magam	Mestertanári diploma	30.06.2017
f)				
g)				
h)				
További sorok beszúrhatók.				

3. CÉL MEGVALÓSÍTÁSÁNAK RÉSZLETES TERVE				
A végső cél az érettségét bizonyító, dönteni tudó és döntéseiért felelősséget vállaló személyiség, aki gazdag, sokoldalú, tudatosan alkalmazott ismeretanyaggal rendelkezik, önismeretének és önépítő képességének birtokában saját magát és környezetét harmóniába rendezi, érdekeit együttműködésre képesen, felelősen érvényesíti.				
a)	Mentortámogatás kérése	Mentor	Konzultáció	17.02.2017
b)	Továbbképzésen való részvétel	Intézményvezető	Konferenciákon való részvétel	18.03.2017
c)	Jó gyakorlat gyűjtése	Tapasztalt kolléga	Hospitálások	11.03.2017
d)	Szaktanácsadói támogatás kérése	Szaktanácsadó	Konzultáció	05.04.2017
e)	Továbbképzésen való részvétel	Saját magam	Mestertanári diploma	30.06.2017
f)				
g)				
h)				
További sorok beszúrhatók.				

REFLEXIÓ

Ezt a munkalapot csak a visszatérő látogatások során használjuk, első látogatáskor nem kell kitölteni!

Cél megnevezése	A megvalósulás tényleges időpontja	A megvalósulás tényleges időpontja	Sikereim a megvalósítás során	Amit legközelebb másképp csinálnék	Egyéb megjegyzésem, tapasztalataim	További céljaim
	Kezdés időponja	*Zárás időpontja*	*Szabad szöveges mező, max. 500 karakterben fogalmazzon!*	*Szabad szöveges mező, max. 500 karakterben fogalmazzon!*	*Szabad szöveges mező, max. 500 karakterben fogalmazzon!*	*Szabad szöveges mező, max. 500 karakterben fogalmazzon!*
Minden tanulót eljuttatni a képességei optimumára. Szent-Györgyi Albertet idézem: „az iskola arra való, hogy az ember megtanuljon tanulni, hogy felébredjen tudásvágya, megismerje a jól végzett munka örömét, megízlelje az alkotás izgalmát, megtanulja szeretni, amit csinál, és megtalálja azt a munkát, amit szeretni fog." Ennek értelmében célunk a teljesítőképesség kifejlesztése.	14.02.2017	31.07.2017	A tanulási motivációk javultak.	Az idei tanév második félévében minden időmet az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának beszámolói vették el. Ha újra kezdhetném, akkor egyrészt türelmesebb lennék, másrészt a "magyar mint idegen nyelv mestertanára" tanulmányaimat a "német mint második nyelv tanára" diplomám pedagógiai és pszichológiai részének teljes magyarországi elismertetésével kezdeném.	A Bajorországi Magyar Iskola rendszere jól működik. Az itt végzett munkám során természetesen sok, pedagógiai szempontból is hibás lépést tettem, amikről az első pillanatban tudtam, hogy hibásak. De nem tehettem mást, mert a bajor törvények írják ezeket elő. Ez van, ezt kell csinálni. Elfogadom, s az iskola működése érdekében ezeket ha kell, újra megteszem.	Az anyanyelvi oktatás korlátozott keretek között is nagy szabadságot nyújtó bajorországi konzuli modelljének tiszteletben tartása és terjesztése, valamint rendelkezéseinek betartása.

A személyiségfejlesztés önismereten alapuló, az egyéni lehetőségek és gátak feltárására épülő folyamat, amelynek során az egyéniség sajátos erényei és képességei megerősítést nyernek. Módot ad a hibák korrigálására, a hiányzó képességek megszerzésére - így alakulhat ki a belső személyi autonómia, az érett személyiség.	14.02.2017	31.07.2017	Csökkent a félszeg, nehezen megnyilatkozó tanulók száma.	Az idei tanév második félévében minden időmet az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának beszámolói vették el. Ha újra kezdhetném, akkor egyrészt türelmesebb lennék, másrészt a "magyar mint idegen nyelv mestertanára" tanulmányaimat a "német mint második nyelv tanára" diplomám pedagógiai és pszichológiai részének teljes magyarországi elismertetésével kezdeném.	A Bajorországi Magyar Iskola rendszere jól működik. Az itt végzett munkám során természetesen sok, pedagógiai szempontból is hibás lépést tettem, amikről az első pillanatban tudtam, hogy hibásak. De nem tehettem mást, mert a bajor törvények írják ezeket elő. Ez van, ezt kell csinálni. Elfogadom, s az iskola működése érdekében ezeket ha kell, újra megteszem.	Az anyanyelvi oktatás korlátozott keretek között is nagy szabadságot nyújtó bajorországi konzuli modelljének tiszteletben tartása és terjesztése, valamint rendelkezéseinek betartása.

A végső cél az érettségét bizonyító, dönteni tudó és döntéseiért felelősséget vállaló személyiség, aki gazdag, sokoldalú, tudatosan alkalmazott ismeretanyaggal rendelkezik, önismeretének és önépítő képességének birtokában saját magát és környezetét harmóniába rendezi, érdekeit együttműködésre képesen, felelősen érvényesíti.	14.02.2017	31.07.2017	Érettebbé vált a tanulók személyisége.	Az idei tanév második félévében minden időmet az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának beszámolói vették el. Ha újra kezdhetném, akkor egyrészt türelmesebb lennék, másrészt a "magyar mint idegen nyelv mestertanára" tanulmányaimat a "német mint második nyelv tanára" diplomám pedagógiai és pszichológiai részének teljes magyarországi elismertetésével kezdeném.	A Bajorországi Magyar Iskola rendszere jól működik. Az itt végzett munkám során természetesen sok, pedagógiai szempontból is hibás lépést tettem, amikről az első pillanatban tudtam, hogy hibásak. De nem tehettem mást, mert a bajor törvények írják ezeket elő. Ez van, ezt kell csinálni. Elfogadom, s az iskola működése érdekében ezeket ha kell, újra megteszem.	Az anyanyelvi oktatás korlátozott keretek között is nagy szabadságot nyújtó bajorországi konzuli modelljének tiszteletben tartása és terjesztése, valamint rendelkezéseinek betartása.

KOMPETENCIÁK

1. Szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás

1.1 Szakmódszertan

1.2 Szaktárgyi tudás, szaktárgyi integráció, IKT kompetencia

1.3 Szakmai tudatosság

2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése

2.1 A közoktatás jogszabályi környezetének ismerete, a pedagógiai program, helyi tanterv alkalmazása

2.2 Saját pedagógiai tevékenység tervezése

3. A tanulás támogatása

3.1 Tanuláselmélet, tanulásszervezés, motiváció

3.2 Kompetenciafejlesztés

3.3 A tanulói szükségletekre építő (adaptív) tanulási környezet

4. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése

4.1 Általános fejlődéslélektan, pedagógia, szociológia

4.2 Tanuló-megismerési technikák, egyéni bánásmód

4.3 Kiemelt figyelmet igénylő tanulók felismerése, fejlesztése

5. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése

6. Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése

6.1 A pedagógiai folyamatokhoz illeszkedő értékelés

6.2 A tanulók szakszerű mérése, az adatokra épülő fejlesztése

7. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás

7.1 Kommunikáció

7.2 Szakmai együttműködés

7.3 Problémamegoldás, konfliktuskezelés

8. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

8.1 Szakmai önállóság, személyes felelősség

8.2 Felelősség a szervezetért