

GYERMEKNEVELÉS
TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT
JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION

2023. 11. évfolyam 1. szám

GYERMEKNEVELÉS
TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT
JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION

A gyermekkori nyelvfejlés időszerű kérdései

Főszerkesztő

Kolosai Nedda

Vendégszerkesztő

Kéri Katalin és Szabolcs Éva

Szerkesztő

M. Pintér Tibor

Rovatvezetők

Tanulmány: Csikos Csaba, Józsa Krisztián

Műhely: Nyitrai Ágnes, Janek Noémi

Határtalan: Kádár Annamária, Pálfi Sándor

Szemle: Lencse Máté

A szerkesztőbizottság tagjai

Dávid Mária

Endrődy Orsolya

Hunyady Györgyné †

Kéri Katalin

N. Kollár Katalin

F. Lassú Zsuzsa

Lénárd András

Orosz Ildikó

Perlusz Andrea

Pintér Krekity Valéria

Podráczy Judit

Peter Sherwood

Barbara Surma

Szabolcs Éva

Angol nyelvi lektor

Peter Sherwood

Szerkesztőségi titkár

Kantó Éva

Olvasószerkesztő

Knausz Imre

Borítóterv

Császár Lilla, M. Pintér Tibor

2023/1. szám szerzői

Baloghné dr. Nagy Gizella

Basilashvili, Gwanza

Bereczkiné Záluszi, Anna

Erb Dorottya

Fenyődi Andrea

Fernández-Viciano, Ana

Gutknecht, Dorothee

Klein Ágnes

Kolbaia, Lizi

Kovács Magdolna

Lo Bello, Maya J.

Kruppa Éva

Márkus Éva

Medgyes Péter

Molnár Csenge

Nauwerck, Patricia

Ordóñez-Fernández, Feliciano

Radvai Teréz

Romanoczki Ildikó

Sárvári Tünde

Trentinné Benkő Éva

Valéria Árva

Vitályos Gábor Áron

Yimiao Wang

Zsófia Nemes



© Szerzők, szerkesztők

DOI 10.31074

HU ISSN 2063-9945

Folyóiratunkat 2022-től az ELTE
Folyóiratfejlesztési Alap támogatja.

Felelős kiadó:

Márkus Éva dékán

gyermeknevelés@tok.elte.hu

<http://gyermeknevelés.elte.hu>

Szerkesztőség címe:

1126 Budapest, Kiss János altábornagy u. 40.

telefon: 00 36 1 487-81-00

Eötvös Loránd Tudományegyetem,

Tanító- és Óvóképző Kar

Tartalomjegyzék

TEMATIKUS TANULMÁNYOK

MEDGYES PÉTER

Az általános iskolai angoltanítás 150 éve: tények és emlékek 5

KRUPPA ÉVA – MÁRKUS ÉVA – TRENTINNÉ BENKŐ ÉVA

A korai célnyelvi fejlesztés helyzete a magyar óvodákban: nemzetiségi és idegennyelvi programok és szolgáltatások 29

FERNÁNDEZ-VICIANA, ANA AND ORDÓÑEZ-FERNÁNDEZ, FELICIANO

A profile of students pursuing a Degree in Primary Education, Foreign Language Track 59

NAUWERCK, PATRICIA

Early (Bi-)Literacy – mit mehr als einer Sprache unterwegs zur Schrift(lichkeit) 74

RADVAI TERÉZ

A kulturális érzékenyítés megjelenése a nemzetiségi oktatás dokumentumaiban és a Nemzeti alaptantervben – Szógyakoriség-elemzés 92

SÁRVÁRI, TÜNDE

Zur Rolle der Lehrersprache im frühen Fremdsprachenunterricht 109

GUTKNECHT, DOROTHEE

Mehrsprachigkeit in der Kita als Weiterbildungsthema: Konzeptionelle Perspektiven auf Wirksamkeit und Transfer 128

TEMATIKUS MŰHELY

MAYA J. LO BELLO

Reading the world: English-language literatures as a tool for fostering critical language awareness 154

MÁRKUS ÉVA ÉS KLEIN ÁGNES

A magyarországi német nyelvjárások jövője a nemzetiségi iskolákban 182

ERB, DOROTTYA

Ungarndeutsche Dialekte und ihre Rolle in der deutschen Nationalitätenerziehung in Ungarn 197

BALOGHNÉ DR. NAGY, GIZELLA UND MOLNÁR, CSENGE

Digitale Medien im Kindergartenalter im Dienst der Fremdsprachenvermittlung 215

BERECZKINÉ ZÁLUSZKI, ANNA

Prvky programu umeleckej výchovy v Slovenskej národnostnej materskej škole v Slovenskom Komlóši 233

KOVÁCS MAGDOLNA

Önszabályozó tanulás 241

SZEMLE	
FENYŐDI ANDREA	
<i>Angol nyelvű országok kultúrájának megismerése felső tagozaton</i>	262
HATÁRTALAN	
VALÉRIA ÁRVA	
<i>A pedagógusképzés szerepe a baszk nyelv újjászületésében</i>	
– <i>A CLIL mint a többnyelvűség eszköze:</i>	
<i>beszámoló a Baszkföldi Egyetemen tett Erasmus+ mobilitásról</i>	267
ILDIKÓ ROMANOCZKI	
<i>How the Erasmus+ Programme has affected ELTE TÓK</i>	274
ZSÓFIA NEMES	
<i>Introducing ELTE TÓK's Kindergarten Education BA Programme</i>	284
VITÁLYOS GÁBOR ÁRON	
<i>A Fertő-tó és környéke</i>	290
BASILASHVILI, GWANZA AND KOLBAIA, LIZI	
<i>An overview of the Erasmus+ exchange program and a comparison of</i>	
<i>educational systems between Hungary and Georgia</i>	294
YIMIAO WANG	
<i>From China to Budapest: Experiences in attaining a BA</i>	
<i>in ELTE TÓK's International Kindergarten Education Programme</i>	302
Szerzőink	308
Authors	313



Az általános iskolai angoltanítás 150 éve: tények és emlékek

Medgyes Péter

Eötvös Loránd Tudományegyetem, professor emeritus

Absztrakt

Tanulmányomban a magyarországi angolnyelvoktatás fejlődését követem nyomon a 19. század utolsó harmadától napjainkig. Bemutatom, hogy a fontossági sorrendben egykor szerényen meghúzódó angol, némi lemaradással követve a világtrendet, hogyan vált a magyar közoktatásban úgyszólván egyeduralkodó idegen nyelvvé. Noha figyelmem fókuszában az általános iskolai nyelvoktatásban lejátszódó folyamatok állnak, kitérek az iskoláskor előtti, a középiskolai és nyelviskolai oktatás helyzetére, valamint a módszerek változó világára és az olykor fellángoló szakértői vitákra is. Kritikai elemzésnek vetem alá az angoltanárképzés és -továbbképzés rendszerét, a magyar szerzők legismertebb tananyagait, rávilágítva angoltanítási rendszerünk gyöngeségeinek, sok angoltanár kiégettségének és pályaelhagyásának okaira. A tényanyagot a saját tanári, nyelvkönyvírói és minisztériumi munkám során szerzett tapasztalataimmal, emlékeimmel egészítem ki, abban a reményben, hogy a szöveg így érthetőbbé és emészhetőbbé válik.

Kulcsszavak: általános iskola, angolnyelv-oktatás, nyelvkönyvek, nyelvtanárképzés

Bevezetés: az angol – világnyelv

Köztudomású, hogy az angol korunk világnyelve, az egész földgolyót behálózó *lingua franca*¹. A tudomány, politika, ipar, kereskedelem, informatika, média, technológia, magas és popkultúra, turizmus és sport képviselői rendszerint angolul kommunikálnak egymással, és ez a tendencia az elmúlt évek, évtizedek során egyre erősödött. Az angol nyelv a globalizációnak köszönheti primátusát, ugyanakkor tény, hogy a maga eszközeivel ő is elősegíti a globalizáció terjedését (Crystal, 1997; Graddol, 2006).

A nyelvtörténetben voltaképpen az angol az első szó szoros értelmében vett világnyelv. Noha a római birodalom idején a latin volt a meghódított provinciák hivatalos nyelve, hatósugara jobbra Európára korlátozódott. Ugyanilyen eufemizmus lenne a későbbi gyarmattartók, a britek, franciák, spanyolok vagy portugálok anyanyelvét *lingua francának* nevezni, mert bár

¹ A *lingua franca* egy közös közvetítő nyelv különböző nyelvű emberek között. (A szerk.)



a leigázott területeken gyökeret vert az anyanyelvük (vagy annak helyi változatai), használatuk nem terjedt túl a birodalom határain. Még kevésbé illeti meg a világnyelv rangja az arab nyelvet vagy az oroszot, nem beszélve az eszperantóról, amelyet csupán egy viszonylag szűk közösség használ.

Ezzel szemben az angolra jogos a világnyelv megjelölés, mert nemcsak egykori gyarmatain, hanem a földgolyó szinte minden országában gyökeret vert. Terjeszkedését eleinte Nagy-Britannia katonai erejének köszönhette, ám később jobbára vértelen formában teljesedett ki ez a folyamat, mindekelőtt az Egyesült Államok és csökkenő mértékben a brit szigetország robusztus politikai, gazdasági és kulturális befolyása révén.

Az angol nyelv szempontjából Kachru (1985) három koncentrikus körbe osztja a világ országait. Az úgynevezett *belső körben* a lakosság zömének angol az *anyanyelve*; ide sorolható az Egyesült Államokon és Nagy-Britannián kívül Kanada, Írország, Ausztrália és Új-Zéland. A *külső kör* tagjai az egykori gyarmatok, mint például Banglades, Zimbabwe vagy Guayana, ahol a lakosság bizonyos hányada az anyanyelve mellett közvetítő, *második nyelvként* használja az angolt. A *táguló kör* számára az angol *idegen nyelv*, melynek megtanítása elsősorban az iskolák feladata; értelemszerűen ide tartozik a világ nagy része, köztük Magyarország is. A táguló kör egyébként találó kifejezés, mert a folyamat lezáratlanságára utal: egyre több országot foglal magába, és mindenhol ugrásszerűen nő az angolul tanulók száma. Ezt az öngerjesztő folyamatot Myers-Scotton hógolyó-effektusnak nevezi, mondván, hogy „Minél többen tanulnak egy nyelvet, az annál hasznosabbá válik, és minél hasznosabb ez a nyelv, annál többen akarják megtanulni” (2002, p. 80). Ugyanakkor a koncentrikus elrendezés némiképpen sematikus, hiszen nem jelzi a körök közötti mozgás lehetőségét, holott ez ma már realitás; tipikus példaként említhetők a skandináv országok, amelyek ma már inkább a külső körbe tartoznak, és idővel akár a belső körbe is besorolhatnak.

Ami a nyelvek gyakoriságát illeti, az angol a maga közel 1,5 milliárd fő anyanyelvi és második nyelvi beszélőjével fölényesen vezeti a rangsort a kínai előtt (1,1 milliárd fő), alaposan lekörözve az összes többi nyelvet (Ethnologue, 2022). Különösen akkor szembetűnő az angol fölénye, ha figyelembe vesszük, hogy az nem tartalmazza a táguló kör tagjait, akiknek számát 100 millió és 1 milliárd közöttire becsülik. A jelentős szórás oka, hogy egyelőre nem lehet objektív kritériumok alapján meghatározni, mely szinttől számítva mondhatjuk valakiről azt, hogy tud angolul. Mindenesetre annyi bizonyos állítható, hogy hatalmas és rohamosan gyarapodó tömegekről van szó; tulajdonképpen a táguló körbe tartozó nyelvtanulóknak köszönhetően lett az angol világnyelv, a globális kommunikáció fő eszköze.

Idegen nyelvek a II. világháború előtti magyar iskolarendszerben

A 19. század durván utolsó harmadától egészen a II. világháború végéig a hatosztályos *elemiben* nem tanítottak idegen nyelveket, a négyosztályos *polgáriban* pedig csak a német szerepelt a tantárgyak között (heti 3-3 óra).

A nyolcosztályos *gimnáziumban* a latin nyomasztóan magas óraszámban volt kötelező tárgy (heti 5-7 óra), emellett a görög nyelvnek is szorítottak helyet a felső négy osztályban (heti 4-6 óra). Csak utánuk következett – egyedüli kötelező élő nyelvként – hat éven át a német (heti 2-4 óra), míg a francia, angol és olasz nyelvet csupán rendkívüli tárgyként lehetett fölvenni.

A jóval gyakorlatiasabb irányultságú *reáliskolában* a latin és görög helyett a német (nyolc éven át heti 3-4 óra) és a frissen belépő francia nyelv volt kötelező tárgy (hat éven át heti 3-5 óra), néhány évtizeddel később viszont már választani lehetett a francia, angol és olasz között.

Az 1924-től induló *reálgimnáziumban* a latin visszaköszönt a gimnáziuménál valamelyest alacsonyabb óraszámban (nyolc éven át heti 4-6 óra), majd fele akkora súllyal következett a kötelező német (hét éven át heti 2-4 óra), illetve kötelezően választható nyelvként a francia, angol vagy olasz (négy éven át heti 4-5 óra).

A latin túlsúlyát indokolva Fináczy Ernő, a neves neveléstörténész leszögezte: „A mi világunkban a latin olyan, ’mint a sötétben is világító, mesebeli drágakő’” (Báti, 1962, p. 103). Ennél is tovább ment az 1924-es gimnáziumi tanterv, amely a latint magyar nemzeti tantárgynak titulálta, melynek ismerete úgymond az anyanyelvtudásnál is fontosabb (Báti, 1962, p. 101). Ehhez az elvhez igazodva a gimnáziumi teljes óraszám bő negyedét a latin és a görög töltötte ki, jócskán meghaladva az anyanyelvre fordítandó időt.

Apám, aki a Verbőczy gimnáziumban érettségizett valamikor a húszas években, haláláig betűrendben tudta fejből idézni a latin praeposíciókat. Én sosem jutottam el a memorizálás ilyen magas fokára, talán azért nem, mert csupán négy éven át heti három órában tanultam latinul. Egyéb-ként a latin hatósugara egyre bágyadtabban ugyan, de mindmáig érezhető; példa erre, hogy a világ számos országában – köztük hazánkban is – a választható, sok iskolában a kötelező idegen nyelvek között szerepel. Nemrég egy fővárosi gimnázium latin szakos igazgatójának szájából hallottam: „Addig, amíg én vagyok itt az igazgató, a latin kötelező tárgy marad”. Nem a levegőbe beszélt: a hatosztályos gimnázium két alsó osztályában valóban kötelező latinul tanulni. A tisztesség kedvéért hozzáteszem: emellett egy élő nyelvnek is szorít helyet.

Mint látható, az angol évtizedeken át a két holt nyelv, valamint a német és a francia mögött kullogott a gimnáziumok és reáliskolák órakeretében, az elemi és polgári tantervében pedig egyáltalán nem szerepelt. Különös ez a mellőzés annak ismeretében, hogy a 19. század első felében „nemzetünk legjobbjai az angol szellemből merítették erőt a magyar élet felfrissítéséhez” (Berg, 1943, p. 1), nagyra értékelték a brit tudományos eredményeket, a szigetországi kereskedelmet, ipart és oktatást pedig követendő mintának tekintették (Bárdos, 1997), mindamelllett tisztában voltak az angol nyelv világméretű térhódításával is. Berg különösen azt fájalta, hogy az angol „mindmáig nem

tudta utolérni vetélytársát, a francia nyelvet, amelynél pedig úgy műveltségi, mint gazdasági szempontból fontosabbnak mondható. Az angol nyelv középiskolai tanításának útján még mindig el vagyunk maradva az általános európai fejlődéstől, amely már évtizedek óta az angolnak kedvez a francia rovására” (1943, p. 2).

Öröm az ürömben, hogy 1886-ban a budapesti tudományegyetemen megalakult az ország első angol tanszéke Arthur Patterson, majd Arthur Yolland vezetésével. Megjegyzem, az angol irodalom tüzetes megismertetése mellett a tanárképzés gyakorlati szempontjai háttérbe szorultak, tudniillik az illetékes döntéshozók az egyetemi oktatás legfőbb céljának azt tartották, hogy a hallgatók megismerkedjenek az idegen nép kultúrájával és szellemi világával, és ehhez úgymond az irodalmon keresztül vezet az egyetlen út. Csakis a magas szintű irodalmi műveltséggel felvértezett tanárok képesek arra, jelentette ki Petrich Béla középiskolai szakfelügyelő és szakkönyvíró (1937), hogy „lélekművelő feladatukat” tisztességgel elláthassák. Eszmefuttatását ezzel fejezte be: „Végtére is a nevelő iskola nem nyelviskola... a nyelvbéli ügyesség [megszerzése]” másodlagos szempont (Báti, 1962, p. 65). Hasonló hírokat pengetett Lux Gyula is, aki szerint a nyelvtanóra fő célja nem a beszédtanítás, hanem az, hogy képessé tegyük a tanulót „az idegen nép lelki struktúrájának a felismerésére, helyes megítélésére” (1932, p. 15). Idegen népen természetesen az angolokat értette, a skótokat kevésbé, hogy az amerikaiakat és a többi angol (vagy éppenséggel nem angol) anyanyelvű nemzeteket ne is említsük.

Hozzáteszem, a nyelvtanárképzés célja és kurzuskínálata az 1989-es rendszerváltozásig keveset változott, sok helyen ma is irodalomcentrikus képzés folyik, többek között arra hivatkozva, hogy a nyelvtanári mesterségre amúgy sem lehet felkészíteni a hallgatót, annak fortélyait csak később, az osztálytermi munka során tanulja meg az illető. Egyébként is, hangzik az érvelés, jó tanár csak abból lesz, aki „tanárnak született”.

Amikor a nyolcvanas évek elején bekerültem az ELTE Angol Tanszékére, foggal-körömmel küzdöttem azért, hogy a módszertan több órához jusson, és a tanszéki értekezleteken rendre szót emeltem ennek érdekében. Az egyik értekező után odalépett hozzám Ruttkay Kálmán, a legendás irodalomtanár, és odasúgta: „Hogy neked mennyire igazad van, kedves Péter! Valóban nem jó ez így.” Na végre, gondoltam magamban, ez már fél siker... Majd huncutul mosolyogva hozzátette: „Az ideális megoldás az lenne, ha egyáltalán nem lennének módszertani kurzusok.” Mondta ezt olyan valaki, aki az ötvenes években társszerzője volt egy gimnáziumi nyelvkönyvsorozatnak (Majdik & Ruttkay, 1953). Egyébként különös, hogy a „nyugati nyelvek” száműzetése idején miként kerülhetett sor angol tankönyvek publikálására – igaz, alig 1200 példányban adta ki őket a Tankönyvkiadó, miközben az orosz tankönyvek több tízezres példányszámban jelentek meg.

Mindazonáltal nem az egyetemi képzés bűne, hogy a II. világháború előtt kevesen választották az angoltanári pályát. A felelősség azokat a döntéshozókat terhelte, akik lényegében véve kirekesztették az angolt a közoktatásból, mondván, hogy nincs elegendő számú angoltanár az országban (Berg, 1943). Ugyan mi szükség lett volna többre, ha nem hirdettek meg angoltanári állásokat? Tipikus csapdahelyzet.

Berg Pál *Az angol nyelvtanítás útja a magyar iskolában* című munkája nemcsak magvas gondolatai és javaslatai, hanem bátorsága okán is elismerést érdemel, hiszen nyíltan bírálta Magyarország német orientációját a II. világháború kellős közepén, miközben a velünk hadban álló britek nyelvét és kulturális hagyományait dicsőítette. Nem csoda, hogy a kiváló anglista és angoltanár egyik állásból vetődött a másikba, ám a háború után sem lett a rendszer kegyeltje. Miután 1951-ben betiltották az iskolai angoltanítást, Berg reményvesztetten öngyilkos lett. A sors gonosz finto-ra, hogy csak poszthumusz jelenhetett meg *A dictionary of new words in English* című könyve egy neves brit kiadó gondozásában (Gödény, 1986).

Mint jeleztem, a közoktatásban nemigen volt lehetőség angoltanulásra, ezért a jó módú és előrelátó szülők magántanárt fogadtak. A bajt csak tetézte, hogy életkorukhoz illő nyelvkönyvek híján a gyerekek kénytelenek voltak felnőtt-könyvekből tanulni, amelyekhez bőven hozzá lehetett jutni.

Az akkortájt megjelent nyelvkönyvek közül kettőt emelek ki. Azért pont ezeket, mert a két szerzőnek valójában nem az angoltanítás volt a fő profilja.

A vidám anekdotákat tartalmazó *English for all* (1937) szerzője a matematika-fizika szakos Kunfalvi Rezső, a budapesti angol nyelviskola főtítkára volt. Angol- és fizikatankönyveken kívül turisztikai és fényképészeti szakkönyveket is írt, szaklapokat szerkesztett, cserkészútúrákat szervezett, és egyike volt a Nemzetközi Fizikai Diákolimpia életre hívóinak. Miután a cisztercita gimnáziumot államosították, ugyanabban az épületben folytatta fizikatanári munkáját. Így lehettem a tanítványa a hatvanas években. Sarkasztikus humorát nagyon élveztem, kivéve, amikor rajtam csattant az ostor...

A sok kiadást megélt *Tanuljunk könnyen gyorsan angolul* (1939) szerzője, Szenczi Miklós egy skóciai egyetemen végzett, majd megszervezte a magyar nyelv és irodalom oktatását a University of London-on, ahol aztán tíz éven át tanított is. A Rákosi-érában leparancsolták az egyetemi katedráról, de miután rehabilitálták, éveken át az ELTE Angol Tanszékét vezette. Tanítványaként sokat tanultam e kiváló anglistától és emberséges tanártól.

Nyelvtanulás az orosz nyelv árnyékában

A II. világháborút követően gyökeresen megváltozott az idegennyelv-oktatás helyzete. Az 1946-ban kiadott általános iskolai tantervben az élő idegen nyelvek a választható, de nem kötelező tantárgyak közé kerültek, ugyanakkor megszüntették a német nyelv kiváltságos helyzetét a francia és angol nyelvvel szemben, mi több, negyedikként az orosz is bekerült a választható nyelvek közé. A fordulat évében, 1949-ben a közoktatás teljes spektrumában kötelezővé tették az orosz nyelv oktatását, egyszersmind számúzték az úgynevezett nyugati nyelveket, beleértve természetesen az angolt is. Mivel képzett orosz-tanárt nagyítóval kellett keresni, sokezer fölöslegessé vált nyelvtanár képezte át magát orosz-tanárrá; annak idején joggal mondogatták, hogy rendszerint alig egy-két leckével jártak a tanítványaik előtt.

Akkoriban minden óvoda értelemszerűen magyar nyelvű volt, kivéve talán azt az egyet, ahol kisgyerekként volt szerencsém két évet eltölteni. Az a bizonyos kivétel Münishofer Ida néni angol magánóvodája volt, melyet – csodák csodája! – a legvadabb Rákosi-éra alatt sem tiltottak be. Hozzáteszem, hogy túlzás volt Ida néni óvodáját angol óvodának nevezni, mert néhány angol dalon és mondókán kívül minden más magyarul hangzott el. Ugyanakkor tény, hogy angoltudásom magjait Ida néni vetette el.

Az ötvenes évek közepétől a nyugati nyelvek fokozatosan visszaszivárogtak a közoktatásba. A gimnáziumban az orosz mögött kötelezően választható tárgy lett egy nyugati nyelv vagy a latin (heti 3-3 óra). Noha a tantervekben előtérbe került a nyelvtanítás gyakorlati célja és a szóbeliség, a haladóbb szintű tankönyvek olvasmányanyagát és szókincsét továbbra is az angol irodalom szolgáltatta (Banó & Szoboszlai, 1972). Ami pedig az általános iskolát illeti, a felső tagozaton rendkívüli tárgyként elérhetővé vált egy második idegen nyelv tanulása (heti 2-2 óra) – az első természetesen az orosz maradt.

Angoltanulásom nem ért véget az óvodában. Általános iskolásként Dr. Koncz Józseftől vettem magánórákat, aki – mint később megtudtam – arról győzködte szüleimet, hogy az angol fölösleges, hiszen „az nem más, mint a német korcs változata”. Szüleim azonban nem tágtottak, holott ők maguk egy szót sem tudtak angolul, miközben velünk élő nagyanyámnak német volt az anyanyelve. Végül kompromisszumos megoldás született: egészen az érettségig heti egy-egy órában tanultam angolul és németül a konzervatív módszerekkel, de kiváló pedagógiai érzékkel megáldott Koncz tanár úrtól.

Ehhez kapcsolódóan érdemes röviden bemutatni az általános iskolák 5. osztálya számára készült „kísérleti” angol tankönyvet (Horányi, 1959), amely a nyelvtani-fordítási módszer valamennyi jegyét magán hordozza. Egy-egy

lecke szigorúan irányított párbeszédekkel nyit, utánuk kiejtési gyakorlatok és nyelvtani terminusokkal megtűzdelt szabálymagyarázatok, valamint hagyományos gyakorlatok következnek, köztük fordítási feladatok, majd a lecke végén betűrendben sorakozik a fonetikai jelekkel ellátott szókinccs angolul és magyarul. A színesítés kedvéért itt-ott felbukkannak nyelvi játékok, fejtörők, keresztrejtvények, közmondások és dalok, a kötet későbbi leckeiben pedig egyszerűbb olvasmányok is – mindez fekete-fehér képek kíséretében. Mindezek láttán felvetődik bennem, vajon hogyan birkóztak meg a gyerekek a nyelvtani fogalmak jelentésével, fejlődött-e a szóbeli kifejezőképességük a tanév végére, mindenekelőtt pedig az, hogy sikerült-e megszerettetni velük az angoltanulást.

1963-tól kezdődően számos reformot vezettek be a közoktatásban, ami az idegennyelv-oktatásra is kedvezően hatott. Speciális nyelvi gimnáziumi osztályok indultak, melyekben heti 5-6 órában lehetett idegen nyelvet (és nem csak orosz) tanulni. Az 1965-66-os tanévtől kezdve az általános iskolában is beindultak az úgynevezett szakosított tantervű nyelvi osztályok: a 3. és 4. osztályban heti 3-3, a felső tagozaton 5-5 nyelvórát biztosítottak számukra.

Ezzel párhuzamosan felmenő rendszerben készültek el az emelt szintű oktatáshoz szükséges nyelvkönyvek is. A nyelvtudás gyakorlati hasznát szem előtt tartva, a 3-4. osztályos dupla kötet (Botos et al., 1968) szóbeli bevezető szakasszal indul, sok-sok kép kíséretében, írott szöveggel csak később, fokozatosan ismerkednek meg a tanulók. A könyv nem közöl nyelvtani magyarázatokat, feltűnő a fordítási feladatok hiánya, viszont annál több transformációs táblázattal és szerepjáttékkal lehet találkozni. A függelék kétnyelvű szószedete nem tartalmaz fonetikai jeleket. Ez a korszerű brit nyelvpedagógiai szemléletet tükröző nyelvkönyvsorozat minden bizonnyal alkalmas lehetett a nyelvtanulás iránti motiváció felkeltésére; kérdés persze, hogy mindez hogyan valósult meg a nyelvtani-fordító módszerhez szokott tanárok munkájában.

Az általános iskolai sorozat köteteit állandóan változó szerzőgárdák írták. Egyvalaki biztosította csak a folytonosságot: Horváth József, az 1962-ben létrehozott (majd 1990-ben feloszlott) Országos Pedagógiai Intézet angol munkatársa. Hivatali irodája roskadozott az akkor kincset érő brit nyelvkönyvektől és nyelvpedagógiai művektől, melyeket bármelyik kollégának szívesen kölcsönadott. Ha akkoriban készültek jó angol nyelvkönyvek magyar szerzőtől (márpedig készültek), annak spiritus rectora Horváth József volt a maga szerény, visszafogott módján.

A szakosított tantervű általános iskolában végzettek számára elvileg lehetőség nyílt arra, hogy haladó szinten, magas óraszámban folytathassák angoltanulásukat a gimnáziumban, de sajnos kevés iskolában valósult meg a felmenő rendszer. Mindazonáltal a hetvenes években a Tankönyvkiadó sorra publikálta a haladó gimnáziumi csoportok számára készült könyveket.

A II., III. és IV. osztályos köteteket egy-egy szerzőtárssal én írtam. Mindvégig arra törekedtünk, hogy a roppant magas szintű nyelvtani és lexikai anyag elsajátításában rejlő nehézségeket „családragény” formájában, humorral oldjuk fel. Túlzás nélkül állítom, hogy aki ilyen csoportban végzett, annak nyelvtudása elérte a mai értelemben vett C2-es szintet (Közös európai referenciakeret, 2002).

Az idegennyelv-oktatás növekvő fontosságának (f)elismerését jelzi, hogy 1958-tól kezdve megjelent az *Idegen Nyelvek Tanítása* című metodikai folyóirat, ám az idegennyelv-oktatás helyzetével foglalkozó legérdekesebb cikksozrot a *Pedagógiai Szemlében* látott napvilágot. Fülöp (1984) vitaindítójában megdöbbentő adatokkal szolgált, egyebek között azzal, hogy még a nyolcvanas években is csupán harmadannyi általános iskolás tanulhatott az orosz mellett második idegen nyelvet, mint a harmincas években; konkrétan, 1,6 százalék tanult angolul, 1 százalék pedig németül. Saját hozzászólásomban fölvettem, hogy miért nem iskoláskorukban tanítják meg az embereket angolul, s ezen belül miért nem az általános iskolában fektetik le a nyelvtudás alapjait (Medgyes, 1984). E mulasztás mögött részben az áll, érveltem, hogy a tanári pálya alacsony presztízse miatt az angoltanárok elvándorolnak a közoktatásból, kiváltképp a vidéki általános iskolákból.

Másrészt burkoltan jeleztem, hogy az orosz valósággal elszívja a levegőt a többi nyelv elől. Az intenzív nyelvoktatás mellett kardoskodva javasoltam, hogy egyrészt a 4-6. osztályban növeljük az orosz óraszámát heti 5-5 órára, majd csökkentjük azt heti 2-2 órára a későbbiek során. Ami pedig a második idegen nyelvet illeti, azt is intenzív formában, heti 5-5 órában lenne célszerű bevezetni a 7. osztályban, ami 2-2 órára csökkenne a gimnázium négy éve alatt. Javaslatom süket fülekre talált.

Cikkemben óvatosan fogalmaztam: elfogadtam a kötelezően előírt orosz-tanulás „oktatáspolitikai jogosságát” (Medgyes, 1984, p. 570), mint ahogy Fülöp (1984) sem lépte túl a saját árnyékát, amikor azzal a szerény indítvánnyal rukkolt elő, hogy a második nyelvet tanuló általános iskolások arányát néhány év alatt növeljük háromról öt százalékra. Ez az „egyet előre, egyet hátra” jellegű kettősség szülte azt az értelmetlen 1982-es rendeletet is, amely egy évvel előbbre hozta az orosz-tanulás kezdetét. Mintha ezen múlt volt az oroszoktatás sikere! Azt viszont a legmerészebb álmainkban sem gondoltuk, hogy a rendszerváltás egyik napról a másikra teljesen átrajzolja az idegen-nyelvoktatás térképét.

A nyolcvanas évek elejére az angolnyelv-tanulás iránti igény robbanásszerű növekedésnek indult, amit a közoktatás – mint jeleztem – nem volt képes kielégíteni. Ugyanakkor egyre-másra engedélyezték a kisvállalkozások, köztük a magánnyelviskolák létrehozását, ahová özönlöttek az angolul (és ki-

sebb részben a németül) tanulni vágyók; sok helyütt gyermektanfolyamokat is indítottak. A nyelviskolák zömében korszerű és színvonalas munka folyt, jellemzően kis csoportokban, családias légkörben. Az oktatói gárda többsége kétlaki életet élt: miközben „nyugdíjas”, bár rosszul fizető állását megtartotta a közoktatásban, mellékállásban annyi órát vállalt a nyelviskolában, amennyire az erejéből futotta (Dörnyei & Medgyes, 1987).

1983-ban harmadmagammal alapítottam meg kisszövetkezeti formában a brit székhelyű International House itthoni leányvállalatát. A beiratkozások napján annyian jelentkeztek, hogy mivel nem fértek be az iskola-épületbe, az utcán kigyóztak hosszú sorokban, és rendőrségnek kellett kordonokkal a járdára szorítani őket.

Felismerve az angol növekvő népszerűségében rejlő lehetőségeket, az Iskolarádió *Lift-Off* címen angol nyelvleckesorozatot sugárzott (Medgyes & Ribiánszky, 1979), melynek fő célja a hallás utáni értés fejlesztése volt. Az adások hangkazettáit az Iskolarádió piacra dobta, szöveggönyvét nyomtatott formában is közzétette. Ami pedig magát a történetet illeti: Trixy manó egy fa odvában él valahol a budai hegyekben. Egy szép napon megismerkedik két angol gyerekkel, akik meghívják őt Londonba, ahol angolra tanítják. Trixy hol magyarul, hol angolul bátorítja a rádióhallgatókat játékos feladatok elvégzésére sok-sok dal és versike kíséretében. A gyermeknyelvtanításban akkoriban élenjáró TIT-nek annyira megtetszett a műsor, hogy nemcsak a hanganyagot és a szöveggönyvet tette hozzáférhetővé a tanfolyamai számára, hanem munkafüzetet és tanári kézikönyvet is íratott *Trixy Pixie* címmel (Medgyes, 1982, 1983). A kézikönyvben kifejtettem, hogy a beszédcentrikus tananyagban nincs helye a direkt nyelvtanozásnak.

Pár évvel később egy hasonló tervezetet az Iskolatelevízióknak is benyújtottam, de annak megvalósítására végül nem került sor, mert egy orosz anyag elkészítését időszerűbbnek tartották...

Időközben a Tankönyvkiadó is lépett, és kiadta a 8–10 éves gyermekek részére készült *Linda and the Greenies* című nyelvkönyvemet Sajdik Ferenc tündéri illusztrációival, hozzá egy tanári kézikönyvet, a Hungaroton pedig hat kazettából álló hanganyagot biztosított hozzá (Medgyes, 1984). A mese azzal kezdődik, hogy Lindát csapdába ejtik a londoni csatornavilágban élő szörnyikék, akik épp egy budapesti szörny-világkonferenciára készülnek, ahol a közvetítő nyelv mi más lenne, mint az angol. A kislányt szemelték ki arra, hogy angolra tanítsa a csak greenie nyelven beszélő szörnyikéket.

A kalandos történet átütő sikerén felbuzdulva, a Tankönyvkiadó csakhamar megjelentette a kissé átdolgozott anyagot két kötetben a szakosított tantervű 3. és 4. osztályok számára (Medgyes, 1986, 1987). Megjegyzem, a vele egyidőben megjelent tanterv fő tétele, miszerint „A nyelvoktatás középpont-

jában a szóbeli készségek elsajátítása áll” (Szakosított angol nyelvi tanterv, 1986, p. 4), egybecsengett a könyvemben vallott módszertani elvekkel.

Mellesleg egy tucat greenie szó is előfordul a tananyagban. Erre föl nem sokkal a könyv megjelenése után felhívott egy hölgy, és kérdőre vont, hogy miért egy nem létező nyelvel tömöm tele a gyerekek fejét, ahelyett, hogy angolul tanítanám őket. Amikor tudtára adtam, hogy a greenie nagyon is létező, bár sajnos kihalóban lévő nyelv, rám ripakodott, hogy egy örülltetlen nem hajlandó tovább tárgyalni, és lecsapta a kagylót.

Az igazat megvallva, mind a *Trixy Pixie*, mind pedig a *Linda and the Greenies* megírása során bőven merítettem a brit tankönyvírók tapasztalataiból. Különösen a *Kaleidoscope* című sorozat ragadott meg a maga frissességével és merőben újszerű módszertani ötleteivel (Wright et al., 1976).

A Kaleidoscope-ot volt szerencsém még a sorozat megjelenése előtt kipróbálni saját kisiskolásaimon, akik roppantul élvezték a jóságos Professor Patent és az agyafúrt Tricky Dicky kalandjait. Meglepett, amikor a sorozat fő szerzője, Andrew Wright egy alkalommal szomorúan mesélte, hogy a könyv megbukott. Úgy vélem, ennek az lehetett az oka, hogy a tananyag jócskán megelőzte a korát: akkor látott napvilágot, amikor a kommunikatív és a tartalomalapú nyelvoktatásnak még híre, hamva sem volt, a konzervatív szellemben képzett tanárok nem tudtak mit kezdeni vele.

Egyébiránt a nyolcvanas években itt-ott már brit tananyagokhoz hozzá lehetett jutni, és a tanárok bőszen cserélgették is egymás között és másolták le a drágán beszerzett könyveket és kazettákat.

Nem sokkal a *Linda and the Greenies* megjelenése után egy kolléga megkért, hogy másoljam le neki a hanganyagot. Sietve hozzátette, hogy postára ad hat üres kazettát, nehogy már költségekbe verjem magam. Amikor gyöngéden figyelmeztettem, hogy nekem minden eladott kazetta után honorárium üti a markomat, megnyugtatóan, hogy kifizeti nekem azt az összeget, neki még így is olcsóbb, mint ha bolti áron vásárolná meg. Rendben, mondtam, de se pénzre, se üres kazettára nem tartok igényt. Így próbáltam vezekelni azért a bűnömért, hogy annak idején magam is jó pár tankönyvet és hanganyagot másoltam le jogtalanul...

Ez idő tájt jelent meg Rákoss Péter *Tealandi utazás* című „fantáziaelindító mesekönyve” (1984), majd annak folytatása (1987) az óvodások angoltanulásához. Lipton király barátja, Earl Grey kalauzolja végig a gyerekeket e furcsa nyelvet (vagyis az angolt) beszélő szigeten. A magyar nyelvű mesekönyvet csak itt-ott szakítják meg angol szavak és kifejezések nagyon is átgondolt válogatásban és adagolásban. Az előszóban a szerző megjegyzi, hogy Tea-

land története és alakjai saját óvópedagógusi munkája során formálódtak, de hogy abból mit és mikor akar megtanítani a pedagógus vagy a szülő, azt rájuk bízta. Sok ismerősömrre felszabadító hatással volt a mesekönyv bája és motivációs ereje, az pedig, hogy egy könyv az óvodások angoltanulását veszi célba, unikumnak számított Magyarországon. Azóta is sokan abban a tévhitben élnek, hogy óvodásokat nem szabad idegen nyelvekkel terhelni, arra hivatkozva, hogy az zavarólag hat az anyanyelvi fejlődésükre, holott pont fordított a képlet: a két nyelvtanulási folyamat – kedvező feltételek mellett – éppenséggel erősíti egymást (Árva, 2018).

A *Linda and the Greenies* hivatalos tankönyvvé nyilvánítása után sorra jelentek meg a felső évfolyamok számára írt kötetek (Hudák et al., 1988–1991). A szerzőgárda a párbeszédre helyezte a fő súlyt, de ahogy fejlődött a nyelvtudásuk, úgy találkoztak a gyerekek egyre több leíró szöveggel. A roppant igényes sorozat mindvégig szem előtt tartotta az adott korosztály érettségi fokát és érdeklődési köreit. A játékos feladatok, nyelvi projektek, versek, dalok, fejtörők, rajzos feladatok mellett bújtatva, de igen átgondolt fokozatossággal adagolta a nyelvtant, miközben az angol nyelvű népek életéről, szokásairól is beszámolt.

Ám nem csak tankönyvek születtek a nyolcvanas években. Se szeri, se száma nem volt a különféle kiegészítő anyagoknak: nyelvi játékok (Matheidesz, 1982), módszertani ötletgyűjtemények (Gedeon et al., 1991), mesekönyvek (T. Radnai et al., 1987) láttak napvilágot. Közülük a legszebb kiállítású könyv a hagyományos angol gyermekdalokat tartalmazó *Sing a Song of Sixpence* volt (Hudák, 1988), nem utolsósorban Luc Degrise csodás illusztrációinak köszönhetően. A gyűjtemény külön értéke, hogy a kötet szerkesztője érdekes információkat közölt a dalok kulturális és nyelvi háttéréről.

A rendszerváltás utáni első évtized

Az utolsó Kádár-kormány egyik huszáros tette a kötelező oroszoktatás megszüntetése volt. Azt persze, hogy az oroszra tömeges méretekben semmi szükség, csak a vak nem látta, hiszen alig volt lehetőség a nyelv tényleges használatára; a magyarok számára az orosz tulajdonképpen ugyanolyan holt nyelvnek számított, mint a latin. Az sem volt titok, hogy makacs megtartása mellett kizárólag politikai érvek szóltak, bár ezt akkoriban bölcsebb volt nem hangoztatni. Semmi meglepő nem volt abban, hogy tíz évvel a rendszerváltás előtt a felnőtt magyar lakosság mindössze 1,2 százaléka állította magáról, hogy valamilyen szinten beszél oroszul, ami csak hajszállal haladta meg az angolul beszélők arányát (1,1 százalék) (Központi Statisztikai Hivatal, 1981).

1989-ben a döntéshozók természetesen tisztában voltak avval, hogy a kötelező orosztanulás kiiktatása eleinte súlyos nehézségeket fog támasztani. Nyilvánvaló volt ugyanis, hogy szinte mindenki angolul vagy németül akar majd tanulni, mint ahogy az is, hogy ehhez nem áll rendelkezésre elegendő számú angol- és némettanár: becslések szerint tízezernél is több nyugati

nyelv szakos tanárra lett volna szükség a közoktatásban. Másrészt felvetődött, hogy mi legyen az orosz tanárokkal, akiknek évtizedeken keresztül a motiválatlan diákok miatt kellett szenvedniük, most pedig amiatt aggódhattak, hogy az utcára kerülnek. Glatz Ferenc oktatási miniszter gyors döntést hozott: egyidejűleg beindította az orosz tanárok átképzését és az angol- és német tanárok gyorsított ütemű képzését (Medgyes, 1992).

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium szakértőjeként mindkét program előkészítésében tevékeny részt vállaltam. Az orosz tanárok átképzésével kapcsolatban a negyvenes évek emléke kísértett, amikor nyugati nyelv szakos kollégák képezték át magukat orosz tanárokká – csak az előjel változott. Ugyanakkor tény, hogy az orosz tanár-átképzési program, melynek keretében közel 5,000 orosz tanár vedlett át angol- vagy német tanárrá, roppant szervezeten és jelentős állami szubvencióval valósult meg. Azonban ennél is ambiciózusabb kezdeményezés volt a hároméves nyelvtanárképző program, melynek végén a hallgatók főiskolai diplomát kaptak, amely feljogosította őket arra, hogy akár az általános, akár a középiskolában taníthassanak. Ez a praktikumot előtérbe helyező és intenzív képzési forma nemcsak a nyelvtanárhiányt enyhítette, hanem számos vonatkozásban megújította a hazai nyelvtanárképzést, és habár idővel felszámolták, termékenyítő hatással volt az idegennyelv-oktatás egészére is (Medgyes & Malderez, 1996; Bárdos & Medgyes, 1997).

A tanárhiány ellenére az általános iskolában tíz év leforgása alatt az idegennyelv-oktatás gyökeresen átalakult. Az orosz zuhanórepülésbe kezdett, ezzel egyidejűleg a német és az angol nyelv népszerűsége felívelt, és mindez olyan gyors ütemben ment végbe, hogy a német már az 1991–92-es tanévben, az angol pedig egy évvel később megelőzte az orosz (Statisztikai tájékoztató, 1989–1998). Ez a helycsere nem meglepő, az már inkább, hogy az orosz hogyan tudott jó ideig talpon maradni. Magyarozatképpen: az általános iskolában továbbra is kötelező volt egy idegen nyelv tanulása, ám a krónikus angol- és némettanárhiány következtében sok iskolaigazgató kénytelen volt továbbra is orosz csoportokat indítani. Megjegyzem, ugyanez a folyamat zajlott le a középiskolában is, csak hogy ott az angol kezdettől fogva a német előtt járt.

A közoktatásban beköszöntött a tanszabadság, amely a szabad iskolaválasztásban és szabad tankönyvválasztásban nyilvánult meg. Ennek nyomán valószínűleg berobbantak a piacra a brit szerzők munkái, amelyek nemcsak kiváló minőségükkel, hanem vonzó megjelenésükkel is lenyűgözték a tanárokat, szülőket és tanulókat.

Ugyanakkor – élve a szabad tankönyvválasztás lehetőségével – magyar szerzők tollából is egyre-másra jelentek meg tankönyvek, főként az alsóbb évfolyamok számára (Mrázik, 1991; Szódy, 1992; Maturáné Rátkai & Szénásiné Steiner, 1996). Ami a tartalmat illeti, a magyar szerzők derekasan helytálltak, ám a könyvek kevésbé vonzó külseje miatt versenyhátrányban voltak.

Még a rendszerváltás előtt történt, hogy amikor bevittem a kiadóba egyik elkészült kéziratomat, a szerkesztő örömmel újságolta, hogy a könyv két-színnyomással fog megjelenni. Melyik színt szeretné, kérdezte. Legyen a kék meg a piros, vágtam rá. Most akkor a kék vagy a piros? Hát nem két színről van szó, értetlenkedtem. Persze, kettőről, felelte, de a fekete ugyebár eleve adott. Mi legyen a másik? Végül a pirosra szavaztam, de a végtermék eléggé bágyadtra sikerült.

Ebben az évtizedben élénkültek meg a nyelvpedagógiai kutatások is. Egy 8. osztályosok körében végzett nagy mintájú, longitudinális felmérés nem szolgált meglepő eredményekkel: az angol minden tekintetben elsősorú fölényrel vezetett a csökkenő népszerűségű német előtt, és messze leszakadva követte őket sorrendben a francia, olasz és orosz nyelv (Csizér et al., 2004). Más kutatások lényegében véve hasonló eredményeket produkáltak a nyelvválasztás, az idegen nyelvekhez kapcsolódó attitűd, illetve a nyelvtanulási motiváció vonatkozásában (Csapó, 2001; Nikolov, 2003). Az alsóbb osztályosokról kevés adat áll rendelkezésre, de megkockáztatom, hogy őket is az idősebb társaikhoz hasonló vonások jellemezték.

A kilencvenes évek végén a Corvina Kiadó főszerkesztője felvetette, mi lenne, ha újból kiadnánk a *Linda and the Greenies*-t (talán azért, mert a két fia abból tanult hajdanában). A tervet tett követte: némi kozmetikázással megszületett a könyv kétkötetes második kiadása (Medgyes, 1999), tanári kézikönyvvel, az eredeti hangkazettákkal, sőt munkafüzet is készült hozzá (Hudák, 1999). Ám amekkora siker volt az eredeti kiadás, akkora bukás volt a második. Ezt csak azzal tudnám magyarázni, hogy a szebbnél szebb brit könyvek között Linda valahogy elkallódott...

Vigaszul szolgált viszont, hogy a második kiadás könyvbemutatóján odalépett hozzám egy kollegina: „Engedje meg, hogy bemutassam a fiamat.” Kezet ráztam a fiatalemberrel. „Jancsi gyerekkorában a Lindából tanult”, folytatta az anyuka, „és annyira megszerette a szörnyikéket, hogy úgy érezte, muszáj megírnia a történet folytatását. És meg is írta.” Mi tagadás, ennél nagyobb dicséretet soha életemben nem kaptam! Egyébként annak idején magam is szerettem volna tovább szólni a mese fonalát, de a rendszerváltás viharos éveiben erre végül nem került sor. Ugyancsak ekkortájt hiúsult meg a Hudák Ilonával közösen írt mesém kiadása, melyben egy életre kelt őshüllő londoni bolyongása szolgál ürügyül arra, hogy a magyar gyermekek megismerkedjenek a brit főváros néhány látnivalójával.

Az ezredfordulót követő első évtized

2004-ben Magyarország felvételt nyert az Európai Unióba. A fokozott nemzetközi jelenlét, az európai munkavállalás lehetősége, a turizmus föllendülése és sok egyéb körülmény tovább növelte az idegen nyelvek, mindenekelőtt az angol nyelv tanulása iránti igényt. A századforduló táján készült statisztikák azonban kevés vigasztalót tudtak mondani a magyar lakosság nyelvtudásáról: míg a korábban 15 tagállamból álló Unióban a 18 éven felüli lakosság több mint 50 százaléka beszélt legalább egy idegen nyelven, addig nálunk ez az arány mindössze 25 százalékot tett ki (Europeans and languages, 2001). Felismerve „az idegennyelvi analfabetizmus” okozta károkat, az Oktatási Minisztérium 2003-ban útnak indította a *Világ – Nyelv* programot (Medgyes, 2011). Mivel a 2009-ig futó program fő célkitűzései között szerepelt a korai, illetve a tartalomalapú nyelvtanulás támogatása, számos általános iskola sikeresen pályázott a különféle alprogramokra. A *CLIL*, azaz a *Content and Language Intergrated Learning* program jórészt ennek köszönhetően nyert polgárjogot a nyelvpedagógusok, köztük az óvopedagógusok körében egyaránt (Kovács, 2018).

Mellesleg akkoriban (és azóta is) heves viták zajlottak akörül, hogy nem kellene-e az angolt kötelezővé tenni a közoktatásban. A mellette érvelők többek között arra hivatkoztak, hogy hiszen számos uniós országban ezt már jó ideje meglépték. Minisztériumi döntéshozóként ellenálltam e törekvésnek, részben azért, mert úgy gondoltam, „virágozzék száz virág”, de azért is, mert egy ilyen rendelet alkalmasint nemhogy motiválná a fiatalokat, inkább ellenkező hatást váltana ki belőlük. Ezért is javasoltam a *Világ – Nyelv* program keretében az Élesztő nevű alprogram beindítását a kevésbé tanult nyelvek támogatására.

Ennek ellenére egy szép napon megjelent az irodámban egy nyugat-európai nagyköveti delegáció. Követelték, hogy a minisztérium nyújtson kiemelt támogatást a kevésbé tanult nyelvek számára. Amikor jeleztem, hogy nyitott kapukat döngetnek, hiszen létezik ilyen programunk, a belga nagykövet rám förmedt. Nem látszatzmegoldásokra van szükség, inkább kácsolta, hanem olyan rendeletre, amely gátat vet az angol nyelv térhódításának. Hiába érveltem, hogy politikai öngyilkosságot követne el az a miniszter, aki szembeszegül több millió szülő akaratával. Magánügy, vágta rá, annak viszont az egész ország fogja meginni a levét, ha feljelentésük nyomán Brüsszel nyelvirtással vádolja majd a magyar kormányt... Természetesen a levegőbe beszélt: semmi következménye nem lett a dolognak.

Ugyancsak a századforduló első éveiben vezették be a nyelvi előkészítő évet (NYEK). A vonatkozó rendelet előírta, hogy a négyosztályos középiskolákban e roppant intenzív nyelvoktatási formára a 9. osztályban kerüljön sor, azonban a hat- és nyolcosztályos középiskolákra nézve nem volt ilyen ki-

kötés: ők akár előbbre is hozhatták volna a bevezetését, ám erre alig akadt példa (Öveges, 2018). Ugyanakkor el kell ismerni, hogy a NYEK-re azért volt égető szükség, mert az általános iskolai nyelvoktatásnak kevés fogaratja volt (Nikolov, 2006). (Zárójelben, szemben a *Világ – Nyelv* programmal, a NYEK kisebb-nagyobb változtatásokkal mindmáig él és virul.)

Ehhez kapcsolódóan hadd idézzem Jilly Viktort, a kiváló angoltanárt: „A NYEK-nek nagyobb a füstje, mint a lángja. Egyrészt nem a 9. évfolyamon volna a helye, hanem jóval korábban – addigra ugyanis már elment a hajó.” (Medgyes, 2011, p. 136).

A brit kiadók termékei ebben az évtizedben is szárnyaltak: az akkori tankönyvjegyzék tanúsága szerint különösen az Oxford University Press kiadványai hasítottak, élükön a tizenéveseket megcélzó, háromkötetes *Project English*-sel (Hutchinson, 1983). A sorozat egy évvel később magyar kiadásban is megjelent (Hutchinson, 1985), majd közel három évtizeddel később, apró címváltoztatással újabb kötettel gazdagodott (Hutchinson, 2013). Gyakran előfordult, hogy a kiadó ingyen könyvekkel ajándékozta meg a tanárokat, egyúttal továbbképzések keretében fel is készítette őket a használatukra. Természetesen ennél sokkal többet nyomott a latba nyelvkönyveik magas színvonala, ami egyébként a többi, magyarországi képvisellel rendelkező brit könyvkiadó termékeiről is elmondható.

Tudvalévő, hogy a brit nyelvkönyveket a világ minden táján forgalmazzák, és ebből a kiadók – legalábbis a kelendő könyvek esetében – hatalmas profitra tesznek szert. Ezért aztán nem sajnálnak pénzt, paripát, fegyvert bevetni egy-egy sorozat sikeréért. Noha a hazai piac korlátozott volta miatt a magyar tankönyvkiadás nem is álmodhat ilyesmiről, a kétezres évek táján itthon is készült néhány sikeres nyelvkönyv a közoktatás számára.

A 2008–2009. tanévi közoktatási tankönyvjegyzék angolos listáját átböngészve, a sok száz (!) tétel között mindössze hat olyanra akadtam, amelyeket magyar szerzők írtak hazai kiadók felkérésére. Közülük leggyakrabban a Nemzeti Tankönyvkiadó (korábban: Tankönyvkiadó) termékei bukkantak fel. Az egyik roppant sikeres sorozatot az általános iskolai angoltanításban nagy tapasztalattal rendelkező Poór Zsuzsánna készítette *Team* címmel (2002–2005); a címválasztással a csapatmunka fontosságára kívánta felhívni a figyelmet. A négykötetes sorozat első kötete a 4. osztályos gyerekeket vette célba, majd onnan építkezett tovább az általános iskola végéig. A tankönyvet munkafüzet, hanganyag, tanári kézikönyv, úgynevezett *activity pack*, feladatlapok és poszterek egészítették ki. A sorozat húsz éven át szerepelt a hivatalos tankönyvjegyzéken; hosszú életét többek között annak köszönhette, hogy a szerző számtalan továbbképzésen mutatta be használatát.

A *Team*-mel egy időben jelent meg az ugyancsak kisgyermek számára készült *Magicland* (Ábrahám et al., 2002). A tankönyvhöz munkafüzet, tanári kézikönyv, hanganyag, sőt fóliatükör, matricák és kivágható figurák is tartoz-

nak. A nyelvi anyagot bájos mesébe bújtatva adagolja, melyben egy rejtélyes angol hölgy, Miss Rebecca tanítja a főhős kisfiút angolra, aki nyomban átadja hűgának a tanultakat, a lányka pedig a macijának – szellemes megoldás a nyelvi anyag folyamatos ismétlésére! A gyönyörűen illusztrált könyvet néhány évre rá követte a hasonló színvonalú folytatás *Magic friends* címmel (Ábrahám et al., 2008), melyben a megfiatalodott Miss Rebecca időutazás keretében vezeti be a felsőtagozatos gyerekeket az angolul beszélő népek múltjába és jelenébe. Ha e két sorozat valamely neves brit kiadó gondozásában és promóciós lehetőségeivel élve jelenik meg, világsikerre számíthatott volna.

A magyar szerzők másik publikálási lehetősége az volt, hogy kiegészítő anyagokkal bővítsék a már piacra dobott brit anyagokat. Ekkortájt született ugyanis egy olyan rendelet, amelyik előírta, hogy csak kétnyelvű szöszedetettel, magyar nyelvtani összefoglalóval és munkafüzetrel felszerelt kurzuskönyvek kerülhetnek föl a hivatalos tankönyvlistára; ezek értelemszerűen magyar szerzők művei. Ilyen közös munka eredménye például a 10-14 éves tanulók részére készült, módszertani szempontból progresszív, háromkötetes *Step ahead* (Puchta et al., 2005–2008).

Számos előnyük mellett a brit és amerikai könyvek hátránya, hogy nem veszik figyelembe egy adott ország sajátos tanulói igényeit – nem is vehetik, hiszen ugyanazt a terméket próbálják eladni Chilétől Magyarországon át Laoszig. A piacbővítést szem előtt tartva született meg a *Cross Cross* című ötkötetes sorozat (Ellis et al., 1998–2001), amely egyszerre kívánta megszólítani az angolul tanuló közép- és kelet-európai tizenéveseket. A közös tanulói könyvhöz, hanganyaghoz és tanári kézikönyvhöz országékonként más-más helyi szerzőgárda készítette a munkafüzetet – a sorozat felemás sikert aratott az érintett régióban.

Az elmúlt 12 év

Az angol népszerűsége évről-évre növekszik, és egyelőre nyoma sincs annak, hogy ez a tendencia megtörne a közeljövőben (Graddol, 2006). Magyarországon e téren követi a világtrendet.

Ami az általános iskolát illeti, az angol, csakúgy, mint a másik három választható nyelv (német, francia és kínai), a 4. osztálytól kötelező heti 2 órában, ami a felső tagozaton heti 3-3 órára emelkedik. Az uniós országok többségében a kötelező nyelvoktatás bevezetésével nem várnak a 4. osztályig (Eurydice, 2017), de a magyar iskolák 84 százalékában – jobbára szülői nyomásra – előbb kezdődik az angoltanulás, akár már az 1. osztályban. Csakhogy a korai kezdés központilag irányítatlan formában zajlik, emiatt félő, hogy ezt az oktatás minősége szenved meg (Öveges & Csizér, 2018).

Az érvényes rendelet szerint a 7. osztálytól fölvehető még egy idegen nyelv, de erre szinte sehhol sem kerül sor, ami azt jelzi, hogy általános iskoláink keveset tesznek a háromnyelvű európai állampolgár ideáljának megvalósításáért.

A kínainak a választható nyelvek közé való beemelése részben a kínai diaszpóra növekvő súlyával, de főleg politikai okokkal magyarázható. A „keleti nyitás” első lépéseként 2004-ben megnyílt az Európában egyedülálló kínai-magyar kéttannyelvű általános iskola, melynek létrehozásában magam is bábáskodtam. A két nyelv mellett az angol a fő közvetítő nyelv. Az első néhány évben a tanulók háromnegyede kínai volt, az évek során azonban egyre nőtt a magyar gyerekek aránya, és ma már ők alkotják a többséget, ám akadnak más nemzetiségű tanulók is (Medgyes, 2015a).

Általában véve megállapítható, hogy általános iskolai nyelvoktatásunk ezer sebből vérzik, és ezt sok tanár évtizedek óta mindenekelőtt az alacsony óraszámnak tulajdonítja. De vajon mennyiben igaz ez a nézet? Az angolra a 4. osztályban évi 72 óra, az 5-8. osztályban összesen 432 óra áll a tanárok rendelkezésére, ami nem kevesebb az európai átlagnál (Eurydice, 2017), pláne, ha ehhez hozzáadjuk, hogy – mint említettem – a legtöbb iskolában már akár az 1. osztályban bevezetik az angolt, a felső tagozaton pedig sokféle plusz angolórát is beiktatnak.

Mások emellett a magas csoportlétszámot okolják a rossz hatékonyságért, ám ezt sem tartom jogos érvek, ugyanis túlnyomórészt csoportbontásban folyik a hazai nyelvoktatás, és egy-egy csoportba átlagosan 11–15 gyerek jár, ami megfelel az európai átlagnak (Öveges & Csizér, 2018).

A tankönyvhelyzettel sincs mindenki kibékülve. Régen azért panaszkodtak a tanárok, mert csak az „egyenkönyvből” taníthattak, a rendszerváltás után a hatalmasra duzzadt kínálat nehezítette meg a választást, ma pedig azzal érvelnek, hogy 2013-ban jelentősen szűkítették a tankönyvjegyzéket. Miközben dicsérendő, hogy a rajta szereplő valamennyi könyvhöz ingyen juthatnak hozzá a tanulók (azazhogy a szülők), a minőség ellenében hat, hogy az állam pottom árért rendeli meg a termékeket, így egy sor színvonalas könyvkiadó már meg sem próbál felkerülni a tankönyvjegyzékre.

Ezen a ponton érdemes ismét Öveges és Csizér (2018) reprezentatív felmérésének adataira hivatkozva szembesíteni a nyelvtanárok véleményét a 7. osztályos tanulókéval. A fent említett kifogásokon túl a pedagógusok a sikertelenséget a tanulók alacsony motivációs szintjének és gyatra nyelvérzékének tulajdonítják, valamint annak, hogy az iskola és a szülők keveset tesznek az oktatómunka sikeréért. Ezzel szemben a tanulók arról számolnak be, hogy a nyelvórán az idő javarésze nyelvtanozással, fordítással, feleléssel és dolgozatírással telik el, a tankönyvben mechanikusan haladnak egyik gyakorlattól a másikig. Ezt látva ne csodálkozzunk azon, hogy a gyerekek kedveszegetten tanulnak angolul. Ebből leszűrhető, hogy valami nincs rendben a nyelvtanárképzés rendszerével.

Egy 2011-ben kelt rendelet szerint csak szakképzett nyelvtanár taníthat idegen nyelvet, és ő a közoktatás bármelyik szintjén bevethető. Ám éppen ez a bökkenő. Mindennapi tapasztalat ugyanis, hogy egyetemi végzettségű nyelv-

tanárok tömegei „letanítanak” az alsóbb osztályokba, anélkül, hogy tisztában lennének az adott korosztály tényleges szükségleteivel, nyelvtanulási érettségével. Úgy vélem, hogy a gyermekek nyelvoktatását csak olyanokra volna szabad bízni, akik a tanítói szak idegennyelvi műveltségterületén végeztek.

Ehhez kapcsolódóan ismét Jilly Viktort idézem: „Szinte alig akad már olyan iskola, ahol nem az első osztályban kezdik meg a nyelvtanulást. Bár ne tennék! Tudniillik nagyobb kárt okozunk azzal, ha szakszerűtlenül tanítunk, mint ha egyáltalán nincs nyelvóra.” (Medgyes, 2012, p. 89).

Az általános iskolai nyelvoktatás hiányosságai láttán sok szülő két tanítási nyelvű iskolába íratja be gyermekét. Ilyen típusú gimnáziumok 1987 óta működnek, de ma már az általános iskolák is kaphatnak rá engedélyt (Vámos, 2008). Az Oktatási Hivatal honlapja szerint 2022-ben egyedül Budapesten 28 két tanítási nyelvű általános iskolába lehetett jelentkezni, melyek hat kivételtől eltekintve a magyar-angol párosítást kínálták.

A másik lehetőség a nyelviskola vagy a magántanár. Arról, hogy ezzel az általános iskolai tanulóknak hány százaléka él, nincsenek megbízható, friss adatok. Az viszont így is nyilvánvaló, hogy miután a magyar lakosság jelentős hányada nem engedheti meg magának ezt a „luxust”, sérül az esélyegyenlőség elve.

Ami a nyelviskolákat illeti, a színvonalasabbak igyekeznek a közoktatás hibáiból okulva az életkori sajátosságokat figyelembe venni, az érdeklődés fenntartására, a kommunikációs készségek és a valós nyelvhasználat fejlesztésére törekednek, tevékenység-központú és élményalapú módszereket alkalmaznak, a nyelvkönyveket arra használják, amire szükséges: segédeszköznek. Mindez persze nem könnyű feladat, hiszen a gyerekek délutánonként fáradtan érkeznek a különórákra. A nyelviskolák rendszerint életkor (és persze tudásszint) szerint indítanak kis létszámú csoportokat. Széles a paletta: van, ahol a baba-mama típusú foglalkozásoktól kezdve a tinédzsereken át a felnőtt csoportokig mindenki számára indítanak tanfolyamokat, de sokfelé egy-két hetes nyári gyermekkurzusokat is tartanak. Egyes helyeken főállású, másutt inkább óraadó tanárokat foglalkoztatnak. Sajnálatos, hogy a nyelviskolákat a világjárvány valósággal megtizedelte, keveseknek sikerült talpon maradniuk, ugyanis sok szülő inkább magántanárhoz fordult, lévén, hogy a négy szemközti munka során kisebb a fertőzésveszély, és akár online is megoldható az oktatás.

Visszatérve a közoktatáshoz, természetesen vétek, ha a pedagógusképzés a diploma megszerzésével egyszer és mindenkorra véget ér. A tanároknak – mint bármely más szakembernek is – folyamatos továbbképzésre volna szükségük. Ilyet hajdanában főként a British Council és jeles brit kiadók magyarországi képviselői szerveztek, ma – és idestova több mint harminc éve – inkább az IATEFL-Hungary-re hárul ez a feladat – kár, hogy a résztvevők között ritkán látni általános iskolai pedagógusokat.

Kiütkeresés

Közhellyel élve: *tartósan motivált tanuló* csak abból lehet, akit *tartósan motivált tanár* oktat. A motiváció kérdése pályakezdők esetében föl sem merül, hiszen végtére is maguk választották ezt a szakmát. De vajon mennyire tartós a lelkesedésük?

Tudatosan használom a „szakma” terminust a „hivatás” helyett, mert ez utóbbit politikusaink – nem csak ma, így volt régen is – elkoptatták. Rendszerint akkor szoktak a pedagógus hivatásszeretetére apellálni, amikor a nyomorúságos bérezésük kérdése kerül szóba. Úgy tesznek, mintha a pedagógus étvágát bőven kielégítené tanítványainak csillogó szeme és szeretete.

Ami az *angoltanárokat* illeti, két típusba sorolhatók. Vannak az elkötelezettek, akiket tapasztalt tanárként sem szédít meg a nagyobb fizetés és egy kevésbé stresszes foglalkozás vonzereje, holott bőven volna lehetőségük a pályamódosításra. Ez a típus alkotja a kisebbséget.

A másik csoportba azok tartoznak, akik kontraszelekció folytán kerültek a közoktatásba. Kár lenne köntörfalaznunk: manapság nem a legtehetségesebb fiatalok jelentkeznek angol szakra, és közülük is keveseket vonz a katedra. Ennek fő oka, hogy szakmánk az elmúlt évtizedekben leértékelődött a társadalom szemében, amit egyik vezető politikusunk így fogalmazott meg a maga brutális stílusában: „Akinak nincs semmije, az annyit is ér”. Gyaníthatóan ez a réteg teszi ki az angoltanári gárda többségét, és főként az általános iskolai pedagógusok érezhetik úgy – teljes joggal –, hogy a társadalom alábecsüli a munkájukat.

Mindennapi tapasztalat, hogy az elkötelezett tanárok zöme fokozatosan veszít lelkesedéséből, mígnem elérkezik a teljes kiábrándultság állapota. Ekkor válaszút előtt áll. Egyik lehetősége, hogy jobb állás után néz – és alighanem talál is. Magyarországon roppant magas az angoltanárok fluktuációja, vagyis a pályaelhagyók száma.

Egy fiatal angoltanárnőtől hallottam: „Néhány nappal az után, hogy beke-
rültem a suliba, odalépett hozzám egy idős kolléganő, és nekem szegez-
te a kérdést: 'Mondd, kislányom, meddig maradsz itt nálunk? Érdemes
megjegyeznem a nevedet?'”

Ám dönthet úgy is, hogy marad, kedveszegetten tovább robotol együtt azokkal, akik eleve nem a tehetségük révén kerültek a közoktatásba. Mármost kiegészített vagy középszerű tanároktól várnánk el azt, hogy gyermekeinket képesek legyenek tartósan motiválni?

Mi hát a megoldás? Kézenfekvő a válasz: értelmiségihez méltó fizetés (a magyar pedagógusok fizetése jóval az uniós átlag alatt van, az általános iskolai pedagógusoké pedig alig éri el a felsőfokú képzettséggel rendelkező magyar

munkavállalók jövedelmének hatvan százalékát (OECD, 2021; Varga, 2021), a jelenleginél jóval kisebb óraterhelés, mert a mi óraterhelésünk a legmagasabb az Unióban (Eurydice, 2021), a bürokratikus kötelezettségek csökkentése, a megfelelő oktatástechnikai háttér biztosítása – és ami egyáltalán nem mellékes: a tanárba vetett bizalom, hiszen ő tudja (és csak ő tudja), mikor mi a teendő.

A bürokratikus eljárásrend tipikus példája a 2013-ban életbe lépett ötfokozatú pedagógus-életpályamodel. Az egész rendszerrel, de kiváltképpen a legmagasabbban értékelt „kutatótanár” fokozattal szemben erős fenntartásaim vannak. E szűk táborba ugyanis csak az nyerhet bebocsátást, aki doktori fokozattal rendelkezik, és évi legalább két publikációt tesz le az asztalra. De ugyan miért érdemel nagyobb elismerést és fizetést az az angoltanár, aki mondjuk John Milton *Elveszett paradicsom* című epikus költeményéről vagy az angol réshangok mibenlétéről írt disszertációt? Mitől lenne ő jobb tanár, mint az a kollégája, aki nem az angoltanítással közösen nőviszonyban sem lévő kutatómunkába, hanem a másnapi órájára való felkészülésbe fekteti az energiáját? A jó tanár véleményem szerint nem tudós, hanem reflektív értelmiségi, aki megtervezi, elvégzi, majd értékeli az osztálytermi munkáját, és e körforgás során válik egyre hatékonyabb tanárrá – a tanítványai és nem a tudomány javára (Medgyes, 2015b).

Nos, ha mindez bekövetkezik, néhány éven belül tolongani fognak az angol szakra jelentkező tehetséges fiatalok, egy-egy tanári álláshirdetésre sok százan adják majd be pályázatukat. Lelkesítő hatásukra a gyerekek imádni fogják az angolórákat, és már az általános iskolában tisztességgel megtanulnak angolul, bőven a 8. osztály kimeneti követelményeként előírt A2-es szint fölött.

Ez lenne a jövő útja, ennek kikövezése vár a döntéshozókra.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány megírásához nyújtott segítségükért a következő kollégáknak tartozom köszönettel: Árva Valéria, Esztergályos Kolos, Hudák Ilona, Légrédy Tamás, Poór Zsuzsanna, Poros Andrea, Pulai Ildikó, Rozgonyi Zoltán, Szabó Péter, Szloboda Anikó és Trentinné Benkő Éva.

Irodalom

- Ábrahám, K., Trentinné Benkő, É. & Poros, A. (2002). *Magycland: kisiskolások kezdő angolkönyve*. Holnap Kiadó.
- Ábrahám, K., Trentinné Benkő, É. & Poros, A. (2008). *Magic friends: angol nyelvkönyv általános iskolásoknak*. Holnap Kiadó.
- Árva, V. (2018). English in kindergarten: Is it worth it? In Illés, É. & Szadovska, J. (Eds.), *Dimensions, diversity, and directions in ELT* (pp. 34–48). Conference Selections. IATEFL-Hungary.

- Banó, I. & Szoboszlai, M. (1972, Eds.). Általános metodika az angol, francia, német, olasz, spanyol nyelv iskolai tanításához. Tankönyvkiadó.
- Bárdos, J. (1997). Az angol nyelv tanítása. In Báthory, Z. & Falus, I. (Eds.), *Pedagógiai lexikon Vol. 1* (pp. 86–87). Keraban Könyvkiadó.
- Bárdos, J. & Medgyes, P. (1997). A hároméves angolnyelvtanárképzés továbbfejlesztésének lehetőségei: 1994–1996. *Modern Nyelvoktatás*, 3(1–2), 3–19.
- Báti, L. (1962). *A modern nyelvoktatás kérdései a középiskolában a múlt század második felétől a felszabadulásig*. Kandidátusi disszertáció.
- Berg, P. (1943). *Az angol nyelvtanítás útja a magyar iskolában*. Angol Filológiai Tanulmányok.
- Berg, P. A. (1953). *A dictionary of new words in English*. George Allen & Unwin.
- Botos, T., Horváth, J. & Világi, Gy. (1968). *Angol 3–4. Szakosított tantervű általános iskolák*. Tankönyvkiadó.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Csapó, B. (2001). A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 11(8), 25–35.
- Csizér, K., Dörnyei, Z. & Németh, N. (2004). A nyelvi attitűdök és az idegen nyelvi motiváció változásai 1993 és 2004 között. *Magyar Pedagógia*, 104(4), 393–408.
- Dörnyei, Z. & Medgyes, P. (1987). Nyelviskolák – kisvállalkozásban. *Kritika*, 87(12), 31–35.
- Ellis, M., Laidlaw, C., Medgyes, P., Holden, S., Ryan, C., Byrne, D. & Pulverness, A. (1998–2001). *Criss Cross*. Max Hueber Verlag.
- Eberhard, D. M., Simons, G. F. & Fennig, C. D. (2022, Eds.). *Ethnologue Languages of the world. 25th edition*. . SIL International.
- Eurobarometer (2001). *Europeans and languages: a Eurobarometer special survey*. European Commission.
- Eurydice (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe. Eurydice report*. Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2021). *Teachers in Europe: careers, development and well-being. Eurydice report*. Publications Office of the European Union.
- Gedeon, É., N. Tóth, Zs. & Rádai P. (1991). *165 ötlet nyelvtanárok számára*. Tankönyvkiadó.
- Gődény, J. (1986). A homályból – emlékezés Berg Pálra. *Irodalomtörténet*, 1986(4), 937–943.
- Graddol, D. (2006). *English next: why global English may mean the end of 'English as a foreign language'*. British Council.
- Horányi, K. (1959). *Angol nyelvkönyv az általános iskolák V. osztálya számára*. Tankönyvkiadó.
- Hudák, I. (1988, Ed.). *Sing a Song of Sixpence*. Corvina Kiadó.
- Hudák, I. (1999). *Linda and the Greenies. Munkafüzet 1–2*. Corvina Kiadó.

- Hudák, I., Ács Nagy, M., Retter, A. & Parminter, S. (1988–1991). *Angol nyelvkönyv. Szakosított tantervű általános iskola: 5–8.* Tankönyvkiadó.
- Hutchinson, T. (1983). *Project English 1–3.* Oxford University Press.
- Hutchinson, T. (1985). *Project English 1–3.* Oxford University Press/Corvina Kiadó.
- Hutchinson, T. (2013). *Project 4th edition.* Oxford University Press.
- Kachru, B. B. (1985) Standard, codification and sociolinguistic realism: the English Language in the Outer Circle. In Quirk, R. & Widdowson, H. (Eds.), *English in the world: teaching and learning the language and literatures* (pp. 11–30). Cambridge University Press.
- Kovács, J. (2018). *Iskola, nyelv, siker: harmincéves a hazai kéttannyelvű oktatás.* Eötvös József Könyvkiadó.
- Közös európai referenciakeret* (2002). Oktatási Hivatal. https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- Központi Statisztikai Hivatal (1981). *Az 1980. évi népszámlálás, 21. kötet, demográfiai adatok.* Központi Statisztikai Hivatal.
- Kunfalvi, R. (1937). *English for all: vidám és érdekes angol olvasmányok a nyelvismeret bővítésére.* Lingua Kiadó.
- Majdik, Z. & Ruttkay, K. (1953). *Angol nyelvkönyv az általános gimnáziumok II. osztálya számára.* Tankönyvkiadó.
- Matheidesz, M. (1982). *The Name of the Game.* Tankönyvkiadó.
- Mauráné Rátkai, R. & Szénásiné Steiner, R. (1996). *Angol nyelvkönyv gyermekeknek.* Lexika Kiadó.
- Medgyes, P. (1982). *Trixy Pixie. Munkafüzet.* TIT.
- Medgyes, P. (1983). *Trixy Pixie. Tanári kézikönyv.* TIT.
- Medgyes, P. (1984). *Linda and the Greenies. Angol nyelvkönyv gyermekek részére.* Tankönyvkiadó.
- Medgyes, P. (1984). Angoltanításunk fő gondjai. *Pedagógiai Szemle*, 34(6), 566–571.
- Medgyes, P. (1986, 1987). *Angol nyelvkönyv. Szakosított tantervű általános iskola: 3–4. osztály.* Tankönyvkiadó.
- Medgyes, P. (1992). Angol – a kommunikáció pótnyelve: körkép az angol nyelv magyarországi oktatásáról és terjedéséről. *Magyar Pedagógia*, 92(4), 263–283.
- Medgyes, P. (1999). *Linda and the Greenies I–II. Angol nyelvkönyv gyermekek részére. Átdolgozott 2. kiadás.* Corvina Kiadó.
- Medgyes, P. (2011). *Aranykor – nyelvtanításunk két évtizede: 1989–2009.* Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Medgyes, P. (2015a). Hungarikum a javából: interjú Bak Mónikával és Yang Yihuival. *Modern Nyelvtanítás*, 21(4), 41–46.
- Medgyes, P. (2015b). Mi fán terem a tudós tanár? In Károly, K. & Perjés, I. (Eds.), *Tanulmányok a tudós tanárképzés műhelyeiből* (pp. 55–60). ELTE Eötvös Kiadó.

- Medgyes, P. & Malderez, A. (1996, Eds.). *Changing Perspectives in Teacher Education*. Heinemann.
- Medgyes, P. & Ribiánszky, A. (1979). *Lift Off. Angol nyelvkönyv kicsiknek – nagyok segítségével*. Magyar Rádió.
- Mrázik, K. (1991). *Skateboard*. Lexika Tankönyvkiadó.
- Myers-Scotton, C. (2002). *Contact linguistics: bilingual encounters and grammatical outcomes*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198299530.001.0001>
- Nagy, E. (Ed.). *Szaksított angol nyelvi tanterv: 3–8. osztály*. (1986). E. Nagy (Ed.), Országos Pedagógiai Intézet.
- Nikolov, M. (2003). Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, 13(8), 61–73.
- Nikolov, M. (2006). *Kihívások és eredmények a nyelvtanulásban és nyelvtanításban a NYEK évfolyamon. Paper presentation*. Tempus Konferencia.
- OECD (2021). *Teachers' salaries (indicator)*. <https://doi.org/10.1787/f689fb91-en>
- Öveges, E. (2018). A nyelvi előkészítő évfolyam kezdete és megvalósulása: tapasztalatok és eredmények. *Magyar Pedagógia*, 118(1), 55–71. <https://doi.org/10.17670/MPed.2018.1.55>
- Öveges, E. & Cszizer, K. (2018, Eds.). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. Oktatási Hivatal.
- Petrich, B. (1937). *A modern nyelvek tanítása*. Országos Középiszkolai Tanáregyesület.
- Poór, Zs. (2002–2005). *Team 1–4*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Puchta, H., Stranks, J., Carter, R., Lewis-Jones, P., Hudák, I. & Harangozó, H. (2005–2008). *Step ahead 1–3*. Klett Kiadó.
- Rákoss, P. (1984, 1987). *Tealandi utazás. Képes angol nyelvkönyv gyermekeknek: 1–2*. Minerva.
- Statisztikai tájékoztató 1989–1998*. (1999). Művelődési és Közoktatási Minisztérium.
- Szenczi, M. (1939). *Tanuljunk gyorsan könnyen angolul!* Novák Rudolf & Társa.
- Sződy, E. (1992). *Practise Together*. Szent István Társulat.
- T. Radnai, Zs., Nikolov, M. & Szabolcs, É. (1987). *The Key of the Kingdom*. Tankönyvkiadó.
- Varga, J. (2022). *A közoktatás indikátorrendszere: 2021*. Közgazdaság-tudományi Intézet.
- Vámos, Á. (2008). *A kétnyelvű oktatás tannyelv-politikai problémátörténete és jelenkora*. Tankönyvkiadó.
- Wright, A., Betteridge, D. & Hawkes, N. (1976–1979). *Kaleidoscope. English for juniors: 1–4*. University of York & Macmillan Education.



Medgyes, P.**150 years of English teaching in the primary school:
facts and memories**

This paper intends to shed light on the development of teaching English as a foreign language in Hungary from the last third of the 19th century up to the present day. It demonstrates how the English language, which had played an insignificant role in public education, gradually caught up with world trends to become the unrivalled number one foreign language. Although my attention is focused on processes germane to the primary school, I also examine those taking place in preschool and secondary education as well as in language schools, and also the changes in language teaching methodology and the debates that have at times flared up among experts. I am also concerned with the system of initial teacher training and continuing teacher development, and the most well-known teaching materials written by Hungarian authors. While identifying some of the weaknesses of English language teaching in Hungary, I attempt to explain the reasons why so many teachers suffer burnout and leave the profession. The text is occasionally interspersed with extracts illustrating the experience and the memories I have gained through my own work as a teacher, coursebook author and ministry official. I hope that these brief inserts will make the paper more reader-friendly.

Keywords: primary school, English language teaching, coursebooks, language teacher education



Medgyes Péter: <https://orcid.org/0000-0001-5536-8855>



A korai célnyelvi fejlesztés helyzete a magyar óvodákban: nemzetiségi és idegennyelvi programok és szolgáltatások

Kruppa Éva – Márkus Éva – Trentinné Benkő Éva

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar

Absztrakt

A korai célnyelvi fejlesztés napjainkra a nyelvoktatás dinamikusan fejlődő, önálló kutatási területévé vált. Egyre több óvoda kínál célnyelvi tevékenységeket, melyekről azonban kevés statisztikai adat áll rendelkezésre. Jelen tanulmányban a hazai óvodák által nyújtott célnyelvi (nemzetiségi és idegennyelvi) programokat és szolgáltatásokat térképezzük fel. Óvodavezetőknek kiküldött országos kérdőíves vizsgálatunk által választ kapunk arra, hogy milyen fenntartású óvodák támogatják leginkább a célnyelv-elsajátítást, milyen formában jelenik meg a célnyelvi fejlesztés a nevelési intézményekben, melyek a leggyakrabban megjelenő célnyelvek és kik támogatják a nyelvi fejlesztést.

Kulcsszavak: óvoda, idegennyelv-elsajátítás, célnyelvi programok, célnyelvi szolgáltatások

Bevezetés

Az elmúlt két évtizedben a kéttannyelvű általános iskolai programok népszerűségének és sikereinek köszönhetően¹, a globális világ kihívásaira és megváltozott elvárásaira válaszolva, az egyre erősödő társadalmi, szülői nyomásnak engedve, a korai célnyelvi fejlesztés megjelent az óvodákban is és napjainkra a nyelvoktatás dinamikusan fejlődő, önálló területévé vált. A korai idegennyelvi-célnyelvi fejlesztés terén az Európai Unió által meghatározott, követendő oktatáspolitikai irányelvek, szakmai állásfoglalások, ajánlások, valamint a hazai szabályozási folyamatok nem mindig estek egybe. Magyarországon a korai nyelvmegőrző és nyelvgazdagító célnyelvi programok esetében jelentős az eltérés. A 7/2013. (III. 1.) EMMI rendelet meghatározza a magyarországi nemzetiségi nevelést biztosító óvodákban folyó sajátos pe-

¹ Többek között: Cs. Czachesz & Vidákovich, 2003, Kovács, 2006; Vámos & Kovács, 2008; Boncsér, et al., 2010; Kovács, 2013; Kovács & Trentinné Benkő, 2014; Trentinné Benkő, 2015; Szaszko & Jezsik, 2016, Kovács, 2018; Marton et al., 2022.

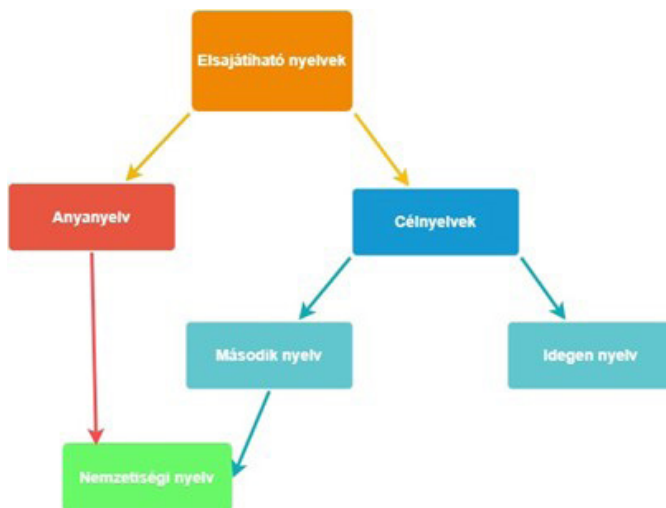


dagógiai munka célját és feladatait, kitér az óvodai élet megszervezésének elveire, a nemzetiségi óvodai nevelés formáira és a fejlődés elvárt jellemzőire az óvodáskor végére. Míg a nemzetiségi célnyelvi fejlesztés hazánk egységes köznevelési rendszerének része (3. melléklet a 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelethez - Nemzetiségi óvodai nevelés alapelvei), az idegennyelv-elsajátítást támogató fejlesztési folyamatok elmaradtak; az idegen nyelven vagy két nyelven történő nevelés az óvodában nem támogatott. Ennek ellenére egyre több óvoda kínál idegennyelvi tevékenységeket, erről azonban kevés statisztikai adat érhető el. Nem áll rendelkezésre pontos információ többek között az idegennyelvi fejlesztést kínáló óvodák számáról, fenntartói típusáról, a fejlesztésben megjelenő célnyelvekről, a foglalkozások formájáról, jellegéről és a célnyelvi fejlesztést végző pedagógusok végzettségéről sem. A nemzetiségi óvodák munkájáról több statisztikai adat is elérhető (KSH, 2021; Oktatási Hivatal TKHF Tanügy-igazgatási és Ellenőrzési Osztály, 2022), kutatásunk célja ezeknek az adatoknak a kiegészítése is. (1. ábra)

Elméleti háttér

1. ábra

Anyanyelv, nemzetiségi nyelv, második nyelv, idegen nyelv – A tanulmányban használt fogalmak kapcsolódásai (Forrás: saját szerkesztés)



Kutatásunk fókuszában olyan óvodai célnyelvi szolgáltatások és programok² állnak, melyek feladata minden olyan nyelv fejlesztése, amely nem a gyermek

² Célnyelvi szolgáltatás esetén a foglalkozások alkalmasszerűen jelennek meg az óvodai nevelésben, míg célnyelvi program esetén a kora gyermekkori idegennyelv-elsajátítást támogató tevékenységek az óvodai csoport napirendjének, ezáltal arculatának részei.

anyanyelve. Kétnyelvűség³ esetében egy gyermek anyanyelve és nemzetiségi nyelve ugyanazt is jelentheti, ezért jogosan tehető fel a kérdés, hogy miért vettük bele a nemzetiségi óvodai csoportokat a kutatási mintánkba, hiszen az torzíthatja az eredményeket. Egyfelől azért volt szükség erre, mert egy nemzetiségi óvoda is kínálhat például délutáni fakultatív idegennyelvi szolgáltatást az oda járó gyermekek számára, másfelől azt feltételezzük, hogy Magyarországon nincsen vagy elenyésző számban létezik olyan nemzetiségi óvodai csoport, ahova csak olyan gyermek jár, akinek a nemzetiségi nyelve az anyanyelve is. Például a magyarországi németek esetében a nyelvelsajátítás „kapcsán – a tragikus múltbeli, második világháborút követő események miatt – sajnos nem beszélhetünk anyanyelvi oktatásról, hanem a németet, mint második nyelvet vagy mint idegen nyelvet tanulják a diákok” (Márkus, 2020 p. 125). Ma, „az iskolába kerülő német nemzetiségű gyermekek túlnyomó többségükben magyar nyelven szocializálódnak a családjukban, így az iskolára hárul az a feladat, hogy a német köznyelvet második nyelvként vagy idegen nyelvként megtanítsa nekik” (Márkus, 2020 p. 125). A második nyelv az idegen nyelv fogalmába tartozik abból a szempontból, hogy más, mint az anyanyelv, de az általános értelemben vett idegen nyelvtől különleges társadalmi⁴, esetleg jogi⁵ státuszában különbözik (Cuq, 1989; Illés-Molnár, 2009b). Mindezek alapján az idegen nyelvet úgy is meghatározhatjuk, mint az anyanyelven és második nyelven kívüli nyelv. Tanulmányunkban célnyelvnek hívunk az anyanyelven kívül minden olyan nyelvet, melyre fejlesztési célok fogalmazódnak meg.

Az Európai Unió nyelvpolitikai irányvonalai a korai célnyelvi fejlesztés területén

A kezdetekben informális fórumként szolgáló Európai Tanács 1992-ben a Maastrichti Szerződés által hivatalos jogállást kapott, feladata az Unió fejlődéséhez szükséges ösztönzés, a követendő politikai irányvonalak meghatározása lett. Az Európai Tanács a hét uniós intézmény egyikeként következtetések elfogadásával határozza meg a prioritásokat. Nem vitat meg és nem

³ A kétnyelvűségnek számos eltérő definíciója ismert a szakirodalomban, többek között: Diebold, 1961; Haugen, 1972; Grosjean, 1982, 2001; Hamers & Blanc, 1989; Titone, 1996; Skutnabb-Kangas, 1997; Myers-Scotton, 2006; Kitzinger, 2013; Lighbown & Spada, 2013; Kovács & Trentinné Benkő, 2014. A kétnyelvűség jelentése a maximalista nézet szerint: Kétnyelvű az, aki egyszerre sajátított el két nyelvet és anyanyelvi szintű tudással rendelkezik mindkét nyelven (Bloomfield, 1984), azokat képes felváltva beszélni, használni az élet minden területén (Leopold, 1939).

⁴ Bevándorlók esetében annak az országnak vagy régiónak a többségi/hivatalos nyelve, amelyben letelepednek, nemzeti kisebbség esetében az ország többségi/hivatalos nyelve, ha az más, mint a kisebbségi nyelv (Illés-Molnár, 2009a).

⁵ Abban az esetben például, amikor a hivatalos nyelv csak a második nyelve a lakosság nagy többségének (például az afrikai volt francia gyarmatok) (Cuq, 1989).

is fogad el uniós jogszabályokat, azonban az EU politikai menetrendjét befolyásolhatja azzal, hogy felvázolja következtetéseiben az EU adott területeit érintő szükséges intézkedéseket, és meghatározza az elérni kívánt célokat. A következtetések előkészítésében és elfogadásában a testület elnöke, a tagállamok brüsszeli állandó képviselői és az Általános Ügyek Tanácsa keretében ülésező Európa-ügyi miniszterek vesznek részt (How the European Council works, 2022).

A korai idegennyelvi fejlesztés először 2002-ben került az EU stratégiai menetrendjének fókuszába, s ezáltal az uniós intézmények és a tagállamok által előmozdítandó folyamatok közé. Az Európai Unió 2002 márciusában Barcelonában ülésező állam- és kormányfői találkozóján, olyan elvárások fogalmazódtak meg a területen, mint az egyéni többnyelvűség fokozásának igénye, azaz, hogy hosszú távon az Unió valamennyi polgára az anyanyelvén kívül legalább két nyelven használható nyelvtudással rendelkezzen (Presidency Conclusions, 2002).

2005. november 22-én az Európai Bizottság úgy határozott, hogy az Európai Közösséget létrehozó szerződés 262. cikke alapján kikéri az Európai Gazdasági és Szociális Bizottság véleményét a következő tárgyban: 'Új keretstratégia a többnyelvűség ösztönzésére'. Az elkészült dokumentumban szó esik a korai idegennyelvi fejlesztés jótékony hatásairól, többek között arról, hogy fejleszti a kognitív képességeket, tágítja az egyén látókörét, s a kultúrák megismerésével, a kultúrák közötti párbeszéd elmélyítésével (COM (2005) 596 final, 2005) a jelenlegi társadalmak és problémák jobb megértéséhez vezethet. A Tanács, olyan cselekvési tervek elfogadására kéri a tagállamokat, amelyek javítják a nyelvtanárok képzését, valamint mozgósítják az egészen korai életkorban kezdődő nyelvtanuláshoz szükséges eszközöket. Az államoknak figyelmet kell fordítania arra is, hogy az oktatási szintek között a folyamatosság biztosítva legyen, hiszen semmi értelme az óvodában olyan nyelvet tanulni, amelyet majd az általános iskolában abba kell hagyni azért, mert annak folyamatos oktatása nem biztosított és ez igaz a későbbi életkorban kezdett nyelvtanulásra is. Kiemeli, hogy a nyelvtanulás kifizetődő befektetés, hiszen amennyiben az oktatási rendszer nem támogatja korai életkorban az élő nyelvekkel való találkozást és így azok élethosszig tartó tanulását, az esélyegyenlőtlenséghez vezethet. A korai nyelvi fejlesztés azonban nem csak változatos eszközöket és megfelelő módon képzett, a korosztály igényeit és jellemzőit jól ismerő szakembereket igényel, hanem azt is, hogy a szülők is támogassák azt (COM (2005) 596 final, 2005).

Az Európai Unióban ugyan a legtöbb tanuló korábban kezdi meg az ismerkedést az első idegen nyelvvel⁶, mint a korábbi évtizedekben, általánosságban mégis az mondható el, hogy a tagállamok nem haladnak kellő mértékben a Tanács által elfogadott cél felé. A Tanács a nyelvtanítás és a nyelvtanulás át-

⁶ Az első célnyelv elsajátítását általános iskolában megkezdő diákok aránya most 83,8 %, ami 16,5 százalékponttal haladja meg a 2005-ös szintet (SWD (2018) 174 final, 2018).

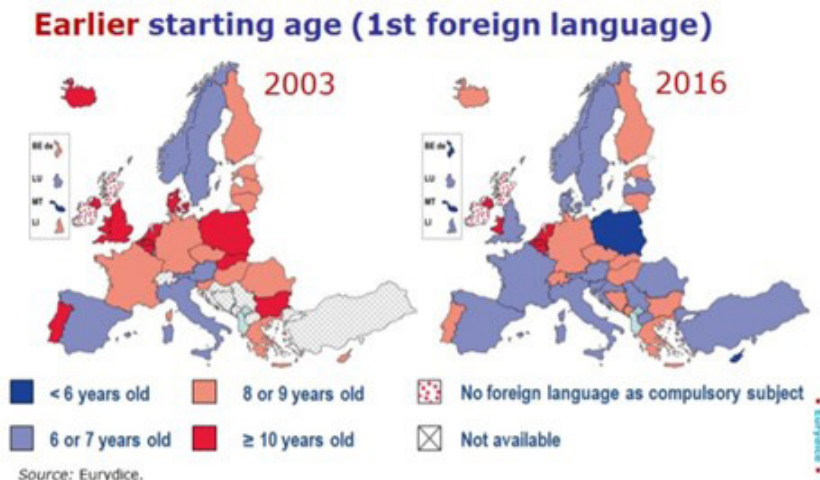
fogó megközelítéséről szóló ajánlásában javaslatot tesz kétnyelvű óvodák és iskolák létesítésére a határ régiókban, melyek arra ösztönzik a gyermekeket, hogy a szomszédos országok nyelvét korai életkortól elsajátítsák, ezzel csökkentve a régió nyelvi akadályait (SWD (2018) 174 final, 2018). Mindemellett arra is felszólítja az államokat, hogy ahol lehet, mérleget adjanak az intézmények a többnyelvű kisgyermekkorai programok alkalmazását (2019/C 189/02, 2019).

Az intézményes korai célnyelvi fejlesztés és szabályozása Magyarországon

Kötelező jelleggel a gyermekek 4. osztályos koruktól (9-10. életév) kezdenek célnyelvet tanulni Magyarországon. Az Eurydice diagramjáról leolvasható (2. ábra), hogy ez a kötelező korhatár nem változott az elmúlt 19 évben Magyarországon, ellentétben az európai országok többségével. Ugyan a kötelező célnyelv-tanulás az általános iskolai alsó tagozat végén kezdődik csak meg, különböző élő nyelvekkel való ismerkedésre már sok nevelési és oktatási intézmény korábban is lehetőséget ad (Oktatási Hivatal, 2020).

2. ábra

Az intézményes korai célnyelvi fejlesztés kezdő éve 2003-ban és 2016-ban a világban
(Forrás: Eurydice, 2018)

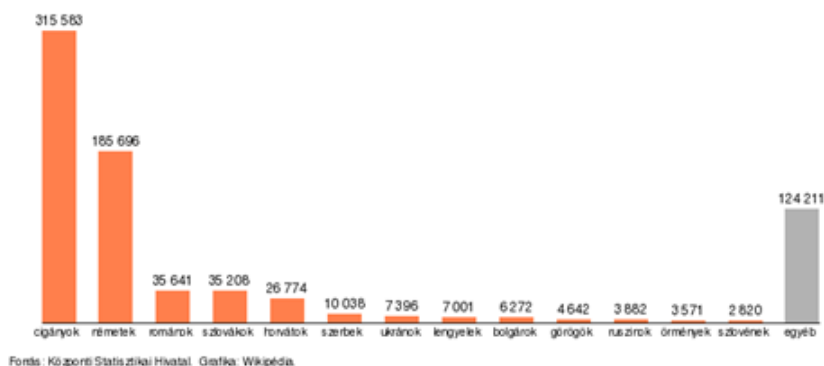


A nemzeti köznevelésről szóló törvény értelmében, a nevelés-oktatás nyelve Magyarországon a magyar, nemzetiségi óvodában és iskolában részben vagy egészben a nemzetiségek nyelve, a két tanítási nyelvű iskolában – külön jogszabály szerint – részben a célnyelv. A külföldi nevelési intézményben folyó nevelő és oktató munkára annak az államnak az előírásait kell alkalmazni, amelyik a nevelési-oktatási intézményt sajátjának elismerte (2011. évi CXCV.

törvény a nemzeti köznevelésről, 2023). A nemzetiségi óvodai nevelés, illetve a nemzetiségi iskolai oktatás irányelvét 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet határozza meg, mely megfogalmazza a nemzetiségi nevelés és oktatás célját és feladatait, kitér az óvodai-iskolai élet megszervezésének elveire, a nevelés-oktatás formáira és a fejlődés várható jellemzőire. A 3. ábra mutatja a nemzetiségek lélekszámát 2011-ben – a népszámlálás adatai szerint. Az angol nem nemzetiségi nyelv, tehát azon óvodák, akik angol-magyar óvodaként hirdetik magukat, nem a magyar törvényi szabályozás értelmében járnak el, mivel a nem nemzetiségi óvodákban a nevelés kizárólag magyar nyelven történhet (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 2023).

3. ábra

A nemzetiségek lélekszáma 2011-ben a népszámlálás adatai szerint (Forrás: KSH, 2014)



A Fővárosi Kormányhivatal 2020. novemberében számos érintett óvodát levélben arra utasított, hogy minden idegen nyelvi nevelésre vonatkozó utalást töröljenek az óvoda elnevezéséből.

A bölcsődék, óvodák, általános iskolák alapidokumentumainak rendelkezése az idegen nyelvekről Magyarországon

Míg a Bölcsődei nevelés-gondozás országos Alapprogramja, illetve az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (továbbiakban: ONAP) nem rendelkezik az idegennyelvi fejlesztés lehetőségéről, addig az általános iskolai Nemzeti Alaptantervhez (továbbiakban: NAT) illeszkedő tartalmi szabályozók a következőképpen rendelkeznek az idegen nyelvről⁷:

„Az első idegen nyelv oktatása legkésőbb az általános iskola 4. évfolyamán kezdődik. Amennyiben az 1–3. évfolyam idegennyelv-oktatásában képzett

⁷ https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf (2021. 06. 15.)

pedagógus alkalmazása megoldható, és az iskola pedagógiai programja erre lehetőséget ad, az első idegen nyelv oktatása ezeken az évfolyamokon is megkezdhető. Az első idegen nyelv megválasztásakor biztosítani kell, hogy azt a tanulók a felsőbb évfolyamokon is folyamatosan tanulhassák.” (NAT, 2020 I.2.1.⁸)

A 2020-as Nemzeti Alaptantervhez illeszkedő tartalmi szabályozók rendelkeznek többek között az élő idegen nyelv 4. évfolyam végére elsajátítandó tanulási eredményeiről, a tanítás tartalmáról, támogatott tevékenységi formáiról, módszereiről (Oktatási Hivatal, 2020).

A célnyelv-fejlesztési lehetőségek keretei óvodás korban

A formális nevelési rendszerekben a tanulási folyamatoknak csupán töredéke zajlik. Léteznek a formális tanuláson kívül egyéb olyan terek is, ahol ismereteket, készségeket sajátítunk el (Bajusz, 2011). Ahogy az ONAP is tartalmazza, a gyermek nevelése elsősorban a család joga és kötelessége, s ebben az óvodák kiegészítő, esetenként hátránycsökkentő szerepet töltenek be. Az óvoda falain kívül zajló informális tanulás magába foglal minden olyan tevékenységet, mely a gyermek mindennapi életének természetes velejárója. Ide tartozhat például idegen nyelven beszélő gyerekekkel való találkozás a játszótéren, nemzetiségi nyelven beszélő nagyszülőkkel való kapcsolattartás, külföldi utazáson való részvétel, célnyelvű médiatartalmak fogyasztása. Az olyan esetekben, amikor az óvadás gyermeknek sem formális, sem informális keretek között nincs lehetősége az anyanyelvén kívül más nyelvvel találkozni, a szülőknek lehetősége van, olyan nonformális tanulási lehetőségek közül választani, mint például célnyelvű bábszínházi előadások, nyelviskolák korai nyelvi programjai, vagy nyelvtanulási céllal kifejlesztett digitális applikációk. A formális-nonformális-informális tanulás fogalomhármását Coombs (Coombs et al., 1973) alkotta meg, de azóta számos másfajta megközelítésben (SEC (2000) 18322000, 2000; Pordány, 2006 idézi Bajusz, 2011) is létezik. Amiben a kutatók megegyeznek, hogy a formális tanulás lényegében megegyezik a hagyományos rendszerű óvodai neveléssel, a nonformális alatt az óvodán kívüli, szervezett keretek között zajló, határozott céllal történő tanulási formák értendők, míg az informális tanulás változatos színtereken – családban, közösségben – kötetlen formában történik (Bajusz, 2011).

Célnyelv-fejlesztés formális formái Magyarországon

Nemzetiségi óvodai csoportot bármilyen fenntartású óvoda indíthat azzal a feltétellel, hogy az ONAP, valamint a 3. mellékletben meghatározott Nemzetiségi óvodai nevelés alapelvei figyelembevételével készíti és fogadja el pedagógiai programját, illetve a tevékenységi formákat az ONAP szerint alakítja

⁸ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor> (2021. 06. 15.)

ki, a tartalmakhoz felhasználja a nemzetiségi nyelvi, irodalmi, zenei, szellemi és tárgyi kultúra értékeit, magába foglalja a nemzetiségi hagyományok, szokások tovább örökítését, valamint a nemzetiségi identitás megalapozását és fejlesztését. A nemzetiségi óvodai nevelés a következő formák szerint valósítható meg:

- a) anyanyelvű (nemzetiségi nyelvű) óvodai csoport,
- b) nemzetiségi nevelést folytató kétnyelvű óvodai csoport
- c) magyar nyelvű roma/cigány kulturális nevelést folytató óvodai csoport (17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet 2. 4. §).

Ugyan az ONAP nem rendelkezik az idegennyelvi fejlesztés lehetőségéről, biztosítja az óvodapedagógusok pedagógiai nézeteinek, értékrendjének és módszertani szabadságának érvényesülését, így az óvodai nevelésben megjelenhetnek a különböző – köztük az innovatív – pedagógiai törekvések (363/2012. (XII. 17.). Korm. rendelet I. 1.). A nemzetiségi nyelvektől eltérően az angol a Nemzeti Köznevelésről szóló törvény értelmében nem lehet az óvodai nevelés nyelve sem egy- sem kétnyelvű környezet biztosításaként. Ugyanakkor alkalmi, illetve napirendbe épített célnyelvi foglalkozások szervezhetők szülői igény alapján fakultatív tevékenységként. A szülő kérésére szervezett szabadon választható óvodai foglalkozások működési formájára egyedül a hitoktatás kapcsán tartalmaz korlátozásokat a törvényi szabályozás (2011. évi CXCV. törvény 35. §). Idegennyelvi szolgáltatás esetén a foglalkozások alkalmasszerűen jelennek meg az óvodai nevelésben, míg idegennyelvi program esetén a kora gyermekkori idegennyelv-elsajátítást támogató tevékenységek az óvodai csoport napirendjének szerves részei, ezáltal arcu- latának fontos elemei.

Központi, szakmai ajánlások híján, hacsak nem kész nyelvi program alapján zajlik a nyelvi fejlesztés, az óvodáknak maguknak kell kidolgozni a célnyelvi fejlesztés kereteit (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet I. 1. c)), melyek hitelessége szakemberek által történt ellenőrzés hiányában megkérdőjelezhető. „Az Alapprogram és az azzal összhangban lévő óvodai pedagógiai programok egymásra épülő, szakmailag összehangolt rendszere a biztosíték arra, hogy az egyes intézmények szakmai önállósága, az óvodai nevelés sokszínűsége mellett érvényesüljenek azok az általános szakmai igények, amelyeket az óvodai neveléssel szemben a társadalom a gyermek harmonikus fejlődése érdekében megfogalmaz.” (363/2012. (XII. 17.). Korm. rendelet I. 1. c)) Legyen az célnyelvi szolgáltatás vagy program, a kidolgozásukhoz és alkalmazásukhoz vezető út sokrétű, komplex folyamat, mely szakmai és módszertani tudást, odafigyelést igényel. Míg a nemzetiségi pedagógusképzés 200 éves gazdag múlttal rendelkezik (Márkus, 2019), a korai idegennyelvi fejlesztésre vonatkozó óvopedagógusképzés 2006-ban indult el pár hazai képzőintézményben.

A célnyelvi fejlesztést támogató szakemberek képzése Magyarországon

„A nemzetiségi óvodai nevelésben részt vevő óvodapedagógusnak beszélnie kell a nemzetiség nyelvét, ismernie kell a nemzetiség szellemi és tárgyi kultúráját, hagyományait, szokásait. Fontos feladata a kultúrkinccs továbbörökítése.” (3. melléklet a 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelethez III/2.). Tehát nem kikötés, hogy a nemzetiségi óvodai nevelést támogató óvodapedagógusnak, nemzetiségi óvodapedagógus szakon kell képzettséget szereznie. Az óvodai nevelés pedagógus-munkakörben való alkalmazáshoz óvodapedagógus szakképzettség szükséges (6. melléklet a 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelethez), de az óvodapedagógus-munkakör betölthető konduktor-óvodapedagógusi szakképzettséggel is (326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet 33/B. § (4)).

Az óvodapedagógus képzésre jelentkező hallgatók háromféle lehetőség közül választhatnak, hogy elsajátítsák a szükséges kompetenciákat a célnyelvi fejlesztéshez: választhatják a nemzetiségi szakirányt, melynek célja, hogy végzett óvodapedagógusként képesek legyenek a 3-7 éves gyermek magyar nyelven történő nevelése mellett nemzetiségi nyelven történő nevelésére is, a korosztályhoz illeszkedően nemzetiségi identitás kialakítására, alakítására, nemzetiségi kultúra közvetítésére. (felvi.hu, 2023) A 2023. szeptemberében induló képzésekre felvételizők hatféle nemzetiségi nyelv közül választhatnak; cigány, német, szlovák, horvát, román és szerb. A szakirány tantárgyai teljesen átszövik a hallgatók alapképzésének mind a három évét, oktatásuk és vizsgáik – beleértve a záróvizsgát is – az adott nemzetiségi nyelven folynak. A német nyelvű óvodapedagógus BA-képzés az új képzési és kimeneti követelmények szerint 2023 ősztől 50%-ban német nyelven folyik.

Egyes óvodapedagógus alapképzések külön specializációt kínálnak, melyek célja az óvodai idegennyelvi fejlesztésre való felkészítés. Itt olyan nyelvek találhatóak, melyek nem tartoznak a nemzetiségi nyelvek közé, mint az angol vagy a spanyol nyelv. Van olyan specializáció, amelynek óraszámja megközelelti a nemzetiségi szakirányét, azonban vannak specializációk, amelyek csak adott félévekben jelennek meg a hallgatók tantervében.

A harmadik lehetősége a hallgatóknak egy olyan óvodapedagógus szak választása, ahol az oktatás nyelve az adott célnyelv, például az angol nyelvű óvodapedagógus BA-képzés (felvi.hu, 2023).

A kutatás bemutatása

A kutatás problémafelvetése és aktualitása

A nemzetközi és hazai friss szakirodalom bővelkedik az intézményes kora gyermekkori idegennyelv-elsajátítás területén oktatástörténeti (Nemes & Nagy, 2018; Vámos, 2019; Márkus, 2019; Pásztor, 2019) a korai célnyelvi fejlesztést megalapozó elméleti kutatásokban (Kovács & Trentinné Benkő,

2014; Márkus & Trentinné Benkő, 2014; Kitzinger, 2015; Nemes & Megyesi-né Varga, 2016) jó gyakorlatokban (Márkus & Trentinné Benkő, 2014; Márkus et al., 2017; Nikolov & Timpe-Laughlin, 2020; Trentinné Benkő et al., 2022; Marton et al., 2022), a mindezekre irányuló pedagógusképzésről, pedagóguskompetenciákról (Trentinné Benkő, 2015b; Fenyődi et al., 2021) és a szülői nézetekről (Kovács & Czachesz, 2021; Mándoki & Hegedűs, 2020, 2022) szóló tanulmányokban. Ugyanakkor az óvodák célnyelv-fejlesztési gyakorlatáról nincs statisztikai adatgyűjtés Magyarországon. Nem állnak rendelkezésre adatok a célnyelvi fejlesztést kínáló óvodák pontos számáról, a célnyelvi szolgáltatás vagy program működésének jellemzőiről, a célnyelvi fejlesztést támogató pedagógusokról.

Ebben a tanulmányban, kutatásunk első eredményeit mutatjuk be, melynek fókuszában az óvodavezetők és tagóvoda-vezetők⁹ kikérdezése áll. A vezetőknél szóló kérdőíves vizsgálatunk által választ kapunk arra, hogy a válaszadó intézmények között milyen fenntartású óvodák támogatják leginkább a célnyelv-elsajátítást, milyen formában jelenik meg a célnyelvi fejlesztés az intézményekben, melyek a leggyakoribb célnyelvek és kik támogatják a nyelvi fejlesztést.

A kutatás körülményei és nehézségei

A kutatás etikai engedély (iktatási szám: 2022/6, ELTE PPK KEB) megszerzése után online kérdőívünket minden e-mail címmel rendelkező óvodai intézménybe eljuttattuk.¹⁰ A résztvevő óvodai intézményeket a Köznevelési Információs Rendszerben (KIR) tárolt közérdekű adatai¹¹, e-mail címe alapján toboroztuk, melyek letölthető közérdekű köznevelési adatnak számítanak. A kérdőívek Qualtrics programban való kiküldése során tapasztaltuk, hogy az adatbázis számos elavult e-mail címet tárol, melyeket frissíteni kellett az óvodák honlapja vagy Facebook oldala alapján.

Az óvodavezetők és tagóvoda-vezetők kérdőívkitöltési hajlandóságának növelése érdekében, olyan módszereket kellett kidolgoznunk, amelyek javíthatják együttműködési szándékukat és ezzel növekedhet a visszaérkező kérdőívek száma. Nyereményjátékot szerveztünk, melyen a részvétel nem volt kötött tétfizetéshez, vásárláshoz, így az nem minősült engedély- vagy bejelentésköteles nyereményjátéknak (EFOP 3.4.3, 2019). Külön honlapot fejlesztettünk a nyeremények és készítőik bemutatására¹².

⁹ egy óvodai intézmény = 1 fő intézmény- vagy tagintézmény-vezető

¹⁰ A feladatellátás helye szerint Magyarországon 4575 óvodai nevelési intézmény található (2020/21). https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/ovoda2021/index.html?fbclid=IwAR3FILBS7qKRWiK1EPkXq6611_dsrN_ZUG3KPEkWFVTzKLB0p40LXFteQ (2021. október 30.)

¹¹ https://dari.oktatas.hu/kozerdeku_index (2022. január 2.)

¹² a honlap előnézete az alábbi linken található: https://drive.google.com/file/d/1FAggTmtXDyvcphEZGE0q0hxX_vh0Hi7/view?usp=sharing

Nehézségek adódtak abból, hogy egyes pedagógiai szakkifejezések alig különböztek el a köznyelvtől. A tudományos igényesség egyik legfontosabb eleme a hétköznapi nyelv homályos kifejezéseinek, fogalmainak átalakítása a kutatás jól definiált tárgyaivá (Kontra, 2011). Már a kutatás kezdetekor, a szakirodalmak feldolgozásakor terminológiai problémával találtuk szembe magunkat: bizonyos fogalmak különféle jelentéseket hordoznak. A kutatás egyik eredménye a vonatkozó fogalmak tisztázása.

A kutatás céljai

- a) A hazai óvodák által nyújtott célnyelvi programok és szolgáltatások feltérképezése – statisztikai adatok a célnyelvi fejlesztést nyújtó óvodák számáról.
- b) Az intézmény elhelyezkedése és az óvodában megjelenő célnyelv kapcsolatának meghatározása.
- c) A célnyelv-elsajátítás intézményes formáinak bemutatása.
- d) A célnyelvi foglalkozások rendszerességének és finanszírozásának bemutatása.
- e) A célnyelvi fejlesztést támogató szakemberek végzettségének szemléltetése.
- f) Az intézmény fenntartói jellege és munkaerőigénye közötti kapcsolat feltárása.

Kutatási módszerek és eszközök

A jelen tanulmányban megjelenő kutatásunk alapjául kvantitatív kutatást végeztünk, melynek módszerülönkitöltős kérdőívek szolgáltak. A kvantitatív módszerrel a kutatás legalapvetőbb kérdéseire kaptunk választ, ugyanakkor az általános következtetések mellett egyes mennyiségi mutatók között a kapcsolatokat is megvizsgáltuk. Az óvoda- és tagóvoda-vezetőknek szóló kérdőívünk 2022. februárjában kerültek kiküldésre és a kérdőíves vizsgálatot 2022. május 31-én zártuk le. A módszer kizárólag a megszerkesztett kérdések strukturált válaszait biztosította, bonyolultabb háttérbeli összefüggésekre nem mutatott rá, de kutatásunk ezen szakaszában ez nem is volt célunk. A saját készítésű kérdőívben szereplő kérdéstípusok a következők voltak:

- *funkciójuk szerint*: fő kérdések, melyek közvetlenül a kutatási témához kapcsolódnak (például: Kínál-e az óvoda célnyelvi programot vagy szolgáltatást?) és kiegészítő kérdések; demográfiai jellegű kérdések, bemelegítő kérdések, levezető jellegű kérdések
- *a válaszoló mozgásterére szerint*: zárt; megadott válaszlehetőségek – feleletválasztás, értékelési skálák (Likert-skála) és félig zárt; az előre megadott válaszlehetőségek kiegészülnek az „egyéb” kategóriával, melyben a kitöltő saját szavaival válaszolhat

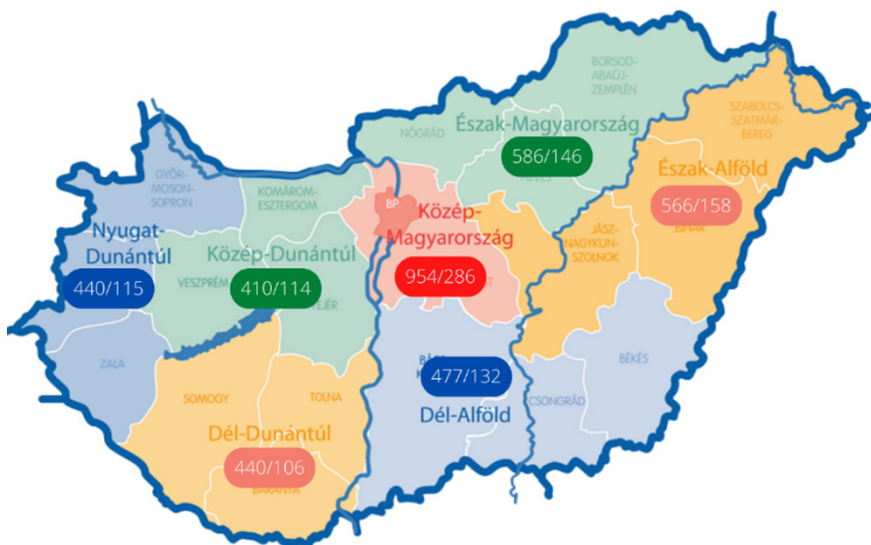
Az adatelemzés SPSS programmal történt. A kiválasztott függő és független változók közötti kapcsolatok elemzéséhez a Khí-négyzet statisztikai próbát alkalmaztuk. Online kérdőívünket minden e-mail címmel rendelkező óvodai intézménybe eljuttattuk, mely végül 3873 óvodai intézményt jelentett.¹³ A nagymintás vizsgálatot megelőzte egy kismintás pilotkutatás (20 fő), mely által feltártunk néhány beállításból eredő hibát a kérdőívkészítő szoftverben, melyek a végleges kiküldés előtt módosítva, illetve javítva lettek.

Eredmények

Kora gyermekkori-célnyelvelsajátítás a magyar óvodákban

4. ábra

E-mail címen keresztül megkeresett (első számadat) és a válaszadó óvodák száma régiók szerint (második számadat) (Forrás: saját szerkesztés)



A 3873 megkeresett óvodából, 1057 intézmény- és tagintézmény-vezető küldte vissza kérdőívünket. Régiók szerinti megoszlásukat a 4. ábra mutatja be. A beérkezett adatok alapján a B1 kérdésre¹⁴ választ adók (N=1024) 37%-a, összesen 375 óvoda nyújt célnyelvi tevékenységet valamilyen formában,

¹³ A feladatellátás helye szerint Magyarországon 4575 óvodai nevelési intézmény található (2020/21). https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/ovoda2021/index.html?fbclid=IwAR3FILBS7qKRWiK1EPkXq6c66I1_dsrN_ZUG3KPEkwFVTzKlb0p40LXFteQ (2021. október 30.) Adatbázis (elérhetőségekről): https://dari.oktatas.hu/kozerdeku_index (2022. január 2.)

¹⁴ B1 – Nyújt-e az Ön intézménye célnyelvi (idegennyelvi, nemzetiségi) programot vagy szolgáltatást a gyermekek számára?

ezzel támogatva a kora gyermekkori célnyelv-elsajátítást. A C1 kérdésre¹⁵ választ adó célnyelvi fejlesztést támogató óvodák (N=354) fenntartó típusa szerint az alábbiak:

Magán intézmények: alapítvány (23), közalapítvány (1), közhasznú alapítvány (2), egyesület (2), közhasznú egyesület (1), korlátolt felelősségű társaság (2), közhasznú nonprofit korlátolt felelősségű társaság (6), nonprofit korlátolt felelősségű társaság (7), vallási tevékenységet végző szervezet (1), vagyongazdálkodó alapítvány fenntartásában működő felsőoktatási intézmény (2).

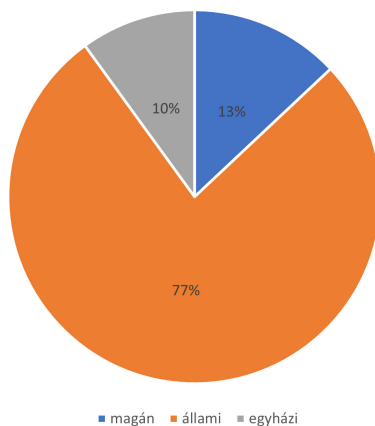
Állami intézmények: állami szervezet (4), fővárosi kerületi önkormányzat (31), fővárosi önkormányzat (6), községi önkormányzat (61), megyei jogú városi önkormányzat (40), országos nemzetiségi önkormányzat (6), települési nemzetiségi önkormányzat (14), területi nemzetiségi önkormányzat (1), városi önkormányzat (79), köztisztviselői (1), önkormányzatok jogi személyiségű társulása (3), önkormányzatok fenntartói társulása – megbízó és megbízott (1), önkormányzatok fenntartói társulása – gesztor és tag (2), önkormányzatok fenntartói társulása – társulási tanács (9), önkormányzatok fenntartói társulása – önálló társulás (8), többcélú kistérségi társulás (5), tankerületi központ (1).

Egyházi intézmények: egyházi felsőoktatási intézmény (6), egyházi jogi személy (29).

A válaszadó, célnyelvi szolgáltatást/programot nyújtó óvodák 13%-a (47) magán fenntartású, 77%-a (272) állami fenntartású és 10%-a (35) egyházi fenntartású intézmény. (5. ábra)

5. ábra

A célnyelvi fejlesztést támogató óvodák, százalékos megoszlása fenntartók típusa szerint (Forrás: sajtószervezés)



¹⁵ C1 – Milyen fenntartású az Ön intézménye?

A célnyelv-elsajátítás intézményes formái és rendszeressége

A kora gyermekkori célnyelv-elsajátítást a B2 kérdésre¹⁶ választ adó óvodák az alábbi formákban támogatják:

- Alkalmoszerű foglalkozások például: pályázatok által (összesen: 1 intézmény)
- Leendő tanítók által tartott célnyelvi foglalkozások nagycsoportos óvodások részére (összesen: 3 intézmény)
- Szabadon választható délutáni foglalkozás (összesen: 167 intézmény)
- Tehetségműhely (összesen: 25 intézmény)
- Csoportban lévő, magyar nyelven kicsit vagy egyáltalán nem beszélő gyermekekkel való interakció (összesen: 1 intézmény)
- Napirendbe épített célnyelvi foglalkozások (nem kétnyelvű környezet) (összesen: 89 intézmény)
- A célnyelv a mindennapi játéktevékenységekben, gondozási és nevelési feladatokban természetesen van jelen (kétnyelvű környezet) (összesen: 132 intézmény)
- Egynyelvű környezet a célnyelven (összesen: 4 intézmény)

A beérkező válaszok alapján vannak óvodák, akik érdeklődnek ugyan az idegennyelv-fejlesztés iránt, de a kivitelezéshez szükséges erőforrásokkal (eszközök, pedagógus, helyszín stb.) nem rendelkeznek. A tevékenység pénzügyi fedezetének biztosítása érdekében pályázatot nyújtottak be és a fejlesztési támogatás elnyerésével, ha nem is rendszeresen, de alkalmoszerűen megjelenik az idegennyelv-fejlesztés óvodai intézményükben.

Az óvoda és iskola közötti átmenet problematikájával jó esetben, mind a két fél az iskolák és az óvodák is igyekeznek érdemben foglalkozni. Vannak olyan kezdeményezések, melyekben a leendő tanítók szerveznek nyelvi tevékenységet nagycsoportos óvodások részére, mellyel nemcsak az óvodát és iskolát közelítik egymáshoz, de a kora gyermekkori idegennyelv-elsajátítást is támogatják.

A szabadon választható délutáni foglalkozások szülői igényre szerveződnek, a nevelési időn kívül, extrakurrikuláris tevékenységként. A kialakult csoportokba a nevelési intézmény akár minden csoportjából bekerülhet kisgyermek, így ezek legtöbbször új közösségeket jelentenek a gyerekek számára. Ezek finanszírozása leggyakrabban a szülő feladata, de vannak olyan intézmények, melyek átvállalják a költségeket, és például az iskolába menő gyermekek számára ingyenesen biztosítják a célnyelvi tevékenységet. A célnyelvi szolgáltatások és programok 40%-a fakultatív jellegű nevelési időn kívül eső fejlesztő tevékenység.

Vannak óvodák, akik a célnyelvfejlesztést úgynevezett tehetségműhelyekben valósítják meg. Ez a típusú tehetség gondozás inkább a nagycsoportos

¹⁶ B2 – Milyen formában van jelen a célnyelv (idegennyelvi, nemzetiségi) az Ön intézményében? Több válasz is megjelölhető. (N=422)

korosztálynak szól, s így csoportszerkezetileg ebben az esetben is új közösségek formálódnak. Ugyan nagyon ritka az interkulturális nevelés óvodai gyakorlata során megvalósuló célnyelv-elsajátítás a válaszadó óvodák között, de a magyar anyanyelvű gyermekek és a magyar nyelven kicsit vagy egyáltalán nem beszélő gyermekek közötti interakciók nagy mértékben támogatják a kora gyermekkori idegennyelv-elsajátítást mind a két félnél.

A célnyelvi szolgáltatások és programok 21%-a napirendbe beépített célnyelvi foglalkozások. A nevelési időbe épített célnyelvi foglalkozások a gyerekek életének szerves részét képezik, mely egy magasabb szintű elkötelezettséget sugall az óvoda részéről a korai idegen nyelvi fejlesztés területén. Sok esetben egy külső szakember látja el a feladatot. A célnyelv csak a foglalkozások keretében van jelen, a nevelési idő többi részében az anyanyelv dominál.

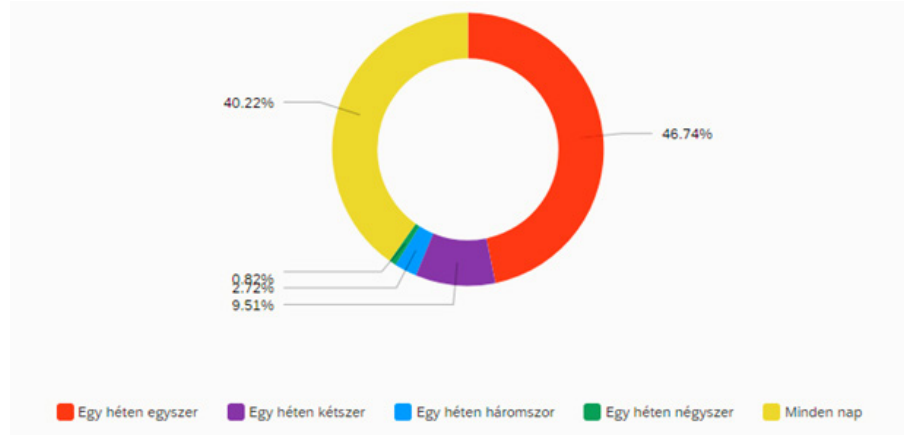
A megjelölt fejlesztő tevékenységek 31%-ban a célnyelv a mindennapi játéktevékenységeket, gondozási és nevelési feladatokat átszövi és természetesen van jelen a csoport életében. E kétnyelvű környezetben a pedagógusok az anyanyelv-elsajátításhoz hasonló környezeti feltételeket igyekeznek teremteni, legtöbbször az egyik pedagógus csak magyar-, míg a másik csak célnyelven beszél a gyermekekkel.

Ezekért a célnyelvi fejlesztő tevékenységekért (N=354)¹⁷ 203 óvodában (57%) nem kell külön díjat fizetni; állami óvodákban teljesen ingyenes, míg a magánóvodákban a gondozási díj foglalja magába a díjat. 140 óvodában (40%) a célnyelvi szolgáltatások és programok térítési díj befizetése ellenében érhetőek el, illetve a magánóvodák esetében ez a havi gondozási díjon felüli fizetési kötelezettséget jelent. Kilenc óvodában ingyenes és fizetős célnyelvi szolgáltatások és programok egyaránt elérhetők, két nevelési intézményben pedig az óvoda állja a célnyelvi szolgáltatás vagy program díjának felét.

¹⁷ C2 – Milyen finanszírozási formában van jelen a célnyelv az óvodában?

6. ábra

Milyen rendszerességgel vehetnek részt a gyerekek célnyelvi foglalkozáson az intézmény- és tagintézmény-vezető válasza alapján (N=368)¹⁸ (Forrás: saját szerkesztés)



A válaszadó óvodák célnyelvi szolgáltatásainak és/vagy programjainak 47%-ában heti egyszer van lehetősége az odajáró gyerekeknek célnyelvi foglalkozáson részt venni. (6. ábra) Ezek az alkalmak arra elegendőek, hogy a kisgyermek érdeklődését felkeltsék az idegen nyelvek és kultúrák iránt, szélesítsék látókörét a világról, megismerkedjenek a célnyelv hangjaival és elsajátítsanak egy alapszókincset. A játékos foglalkozások megalapozzák a gyerekek beszédkedvét a célnyelven, mely nagy mértékben befolyásolhatja motivációjukat a későbbi tudatos nyelvtanuláshoz. A kora gyermekkori célnyelv-elsajátítást támogató szolgáltatások és programok másik nagy részében, 40%-ban minden nap van lehetősége a gyermekeknek célnyelvi fejlesztésben részt venni. (6. ábra) Egy idegen nyelv, második nyelv anyanyelvihez közelítő szintű elsajátításához elengedhetetlen az anyanyelv-elsajátításhoz hasonló környezeti feltételek megteremtése, mely igen komplex, sok összetevős feladat. Ennek egyik alapvető kritériuma, hogy a kisgyermek minden nap találkozzon a célnyelvvel.

¹⁸ B3 – Milyen gyakran van lehetősége egy gyermeknek célnyelvi fejlesztésben részt venni?
*Ha több idegen nyelv is jelen van az óvodában, kérjük mindegyikre vonatkozóan válaszoljon!

7. ábra

A válaszadó célnyelvi fejlesztést nyújtó óvodák célnyelvi szolgáltatásainak és programjaiban (N=368)¹⁹ megjelenő célnyelvek (Forrás: saját szerkesztés)



Felmérésünk alapján az angol, mint idegen nyelv dominál az óvodákban. (7. ábra) A célnyelv-fejlesztő tevékenységek 63%-a angol nyelvi. A sorban a második leggyakoribb célnyelv a német (36%), majd ezt követi a szlovák (5%), horvát (2%), cigány, magyar, román, szerb, héber, szlovén, spanyol, kínai és az orosz nyelv. 39 nevelési intézményben két különböző célnyelv közül is lehet választani. Az, hogy egy óvodában melyik célnyelv jelenik meg, nagyban függ a személyi feltételektől, a nemzetiségi önkormányzat jelenlététől és a szülői igényektől.

1. táblázat

Az intézmény elhelyezkedése és az óvodában megjelenő célnyelv kapcsolata (Forrás: saját szerkesztés)

Cél-nyelv	Főváros	Megye-székhely	Város	Község	Összesen	χ^2	szf	Sig
Angol	47% ²⁰	52%	19%	3%	23%	25,206	3	<0,001
Német	24%	19%	48%	59%	43%	12,116	3	0,007
Szlovák	0%	5%	12%	10%	9%	2,720	3	0,437
Horvát	0%	0%	4%	15%	6%	8,662	3	0,034
Szerb	0%	0%	2%	0%	1%	1,492	3	0,684

Az angol és a német nyelvi szolgáltatás/program és a település jellege között szignifikáns összefüggés van, azaz e két nyelv megjelenése nagyban függ az intézmény elhelyezkedésének jellegétől. Míg a német nyelvi szolgáltatások/programok leggyakoribb előfordulási helye a városnál kisebb községek, addig az angol, mint idegen nyelv a községeknél nagyobb településeken van jelen, leggyakrabban a megyeszékhelyeken. (1. táblázat)

¹⁹ Milyen célnyelvekkel ismerkedhet meg a gyermek az Ön intézményében?

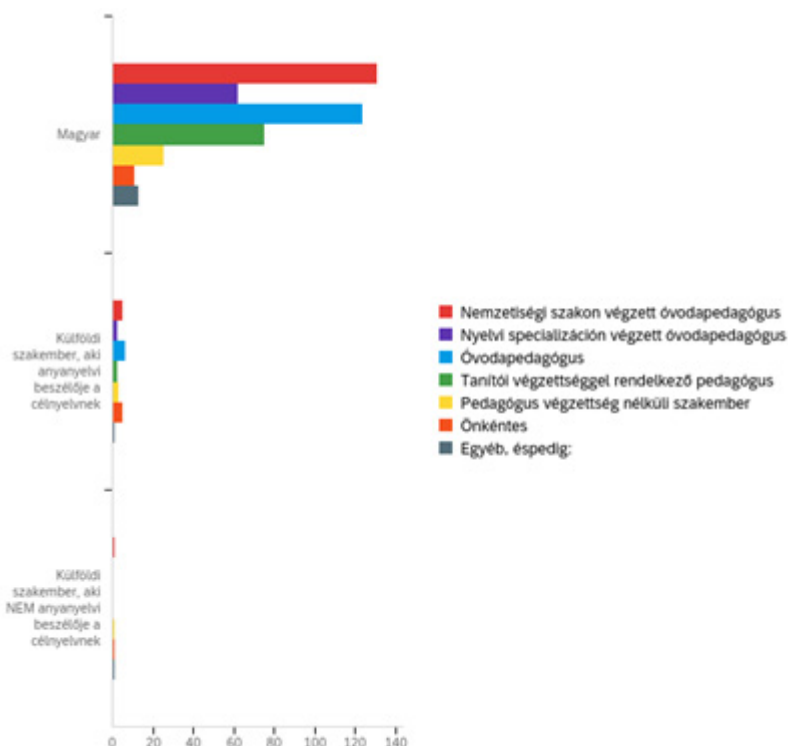
²⁰ A százalékos értékek a táblázatban azt mutatják, hogy milyen arányban jelölték meg az adott célnyelvet az adott településtípuson levő nevelési intézmények vezetői.

A célnyelvi fejlesztést támogató szakemberek

A célnyelvi fejlesztést többségében magyar anyanyelvű személy látja el a válaszadó óvodákban (441 fő), de kis számban külföldi szakembereket is foglalkoztatnak; anyanyelvi lektort (24 fő) és olyan külföldi szakembert, aki nem anyanyelvi beszélője a célnyelvnek (4 fő). Az esetek nagy részében nemzetiségi óvodapedagógus (138 fő) és nyelvtudással rendelkező óvodapedagógus (135 fő) végzi a nyelvi fejlesztést, de sok esetben tanítót (85 fő) és nyelvi specializáción végzett óvodapedagógust (66 fő) alkalmaznak az intézményi vezetők. 46 esetben pedagógus végzettséggel nem rendelkező személy végzi a célnyelvi fejlesztést a megkérdezett óvodákban, például: önkéntesek. (8. ábra)

8. ábra

Kik folytatják az óvodákban a célnyelvi fejlesztést? (Forrás: saját szerkesztés)



Az angol nyelvi fejlesztést leginkább tanítói végzettségű pedagógus, a német, szlovák, horvát nyelvi fejlesztést nemzetiségi szakon végzett óvodapedagógus, míg a cigány nyelvi fejlesztést óvodapedagógus végzettségű szakember látja el. (Lásd 1. számú melléklet)

Az óvodák 67%-a rendelkezik a megfelelő munkaerővel. A különböző fenntartású intézmények vezetői az egyes válaszlehetőségeket szignifikánsan

nem eltérő ($\chi^2=2,721$; $p=0,951$) arányban jelölték meg arra a kérdésre, hogy „Szükség van-e az Ön intézményében idegennyelvi, kétnyelvi óvodapedagógus-munkaerőre?”, tehát a vezető által megfogalmazott munkaerőigény a felmérésünkben résztvevő intézményekben nem függ az intézmény finanszírozási formájától. (2. táblázat)

2. táblázat

Szükség van-e az Ön intézményében idegennyelvi, kétnyelvi óvodapedagógus-munkaerőre? Ha igen, mióta? és a Milyen fenntartású az Ön intézménye? kérdésekre adott válaszok közötti kapcsolat vizsgálata ($N=347$ intézmény) (Forrás: saját szerkesztés)

Mióta van a munkaerőhiány?	Magán intézmények száma	Egyházi intézmények száma	Állami intézmények száma	Együtt
Igen, 0-1 hónapja van	1 (2,3%)	1 (2,9%)	8 (3,0%)	10 (2,9%)
Igen, 2-6 hónapja van	1 (2,3%)	0 (0,0%)	8 (3,0%)	9 (2,6%)
Igen, több, mint fél éve van	1 (2,3%)	0 (0,0%)	8 (3,0%)	9 (2,6%)
Igen, több, mint egy éve van	10 (22,7%)	6 (17,6%)	53 (19,7%)	69 (19,9%)
Nincs munkaerőhiány	31 (70,5%)	27 (79,4%)	192 (71,4%)	250 (72,0%)
Együtt	44 (100,0%)	34 (100,0%)	269 (100,0%)	347 (100,0%)

Összefoglalás

Tanulmányunkban a magyarországi óvodai célnyelv-fejlesztési gyakorlatról készített vizsgálatunk első eredményeit mutattuk be. Eddig nem álltak rendelkezésre pontos statisztikai adatok Magyarországon a célnyelvi fejlesztést kínáló óvodák számáról, a célnyelvi szolgáltatás vagy program működésének jellemzőiről, a célnyelvi fejlesztést támogató pedagógusokról. Tanulmányunk fókuszában a kérdőíves kutatás során az óvodavezetők és tagóvodavezetők által adott válaszok állnak. Ezeket elemezve választ kaptunk arra, hogy milyen fenntartású intézmények támogatják leginkább a korai célnyelv-elsajátítást, milyen formában működik a célnyelvi fejlesztés az óvodákban, melyek a megjelenő célnyelvek a 3–6 éves életkorban, és milyen végzettségű személyek támogatják jelenleg a célnyelvi fejlesztést az óvodákban.

A 3873 megkeresett óvodából, 1057 intézmény- és tagintézmény-vezető küldte vissza kérdőívünket. A beérkezett adatok alapján a B1 kérdésre²¹ választ adók ($N=1024$) 37%-a, összesen 375 óvoda nyújt célnyelvi tevékenységet vala-

²¹ B1 – Nyújt-e az Ön intézménye célnyelvi (idegennyelvi, nemzetiségi) programot vagy szolgáltatást a gyermekek számára?

milyen formában, ezzel támogatva a kora gyermekkori célnyelv-elsajátítást. A válaszadó, célnyelvi szolgáltatást/programot nyújtó óvodák több, mint kétharmada állami fenntartású. Az óvodák a célnyelv-fejlesztést nyolcféle formában valósítják meg, melyek közül a leggyakoribb a szabadon választható délutáni foglalkozás. A célnyelvi fejlesztésért (N=352) 203 óvodában nem kell külön fizetni, 140 óvodában térítési díj befizetése ellenében érhető el, kilenc óvodában mindkét opció megtalálható. A válaszadó óvodák (N=368) célnyelvi szolgáltatásainak és/vagy programjainak 47%-ában heti egyszer, 40%-ban minden nap van lehetősége a gyermekeknek célnyelvi fejlesztésben részt venni. Felmérésünk alapján az angol, mint idegen nyelv dominál az óvodákban. A célnyelvi fejlesztést többségében magyar anyanyelvű személy végzi; az angol nyelvű fejlesztési feladatokat sokszor tanítói végzettségű pedagógus, míg a második leggyakoribb célnyelvet, a németet, nemzetiségi óvodapedagógus látja el.

A kutatás eredményeinek értelmezése során újabb kérdések merültek fel, melyek megválaszolásához újabb kutatási eszközök és módszerek bevonására van szükség.

Irodalom

- 363/2012. (XII. 17.)(2023). *Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról*. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>
- 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. (2023). <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM×hift=20170831&txtreferer=00000003.TXT>
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. (2023). <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról. (2023. 03.15.). <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300326.kor>
- A New Framework Strategy for Multilingualism*. (2005). Brussels: Commission of the European Communities. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:en:PDF>
- A Tanács ajánlása a magas színvonalú kisgyermekkori nevelési és gondozási rendszerekről. (2019). Európai Tanács. Az Európai Unió Hivatalos Lapja, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=HU](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=HU)
- Bajusz, K. (2011). *A felnőttkori tanulás szakágazatai - A felnőttoktatás funkciórendszere és kompetenciái*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
- Bakti, M., Csetényi, K., Juhász, V. & Szarvas, J. (2018). *Legyen élmény a nyelvtanulás! Élményalapú, informális, idegennyelv-tanítási módszertan*. EFOP-3.2.14-17-2017-00001. <https://arts.u-szeged.hu/download.php?docID=87064>
- Bloomfield, L. (1984). *Language*. University of Chicago Press.

- Boncsér, Á., Polonyi, T. É. & Abari, K. (2010). Szövegértő olvasás a kéttannyelvű oktatásban részt vevő diákok körében. *Alkalmazott Pszichológia*, 12(3–4), 5–30.
- Coombs, P. H., Prosser, R. C. & Ahmed, M. (1973). *New paths to learning for rural children and youth*. International Council for Educational Development.
- Cuq, J. P. (1989). A francia mint második nyelv: fogalmi meghatározás kísérlete. *L'information grammaticale*, 10(43), 36–40. <https://doi.org/10.3406/igram.1989.1981>
- Cs. Czachesz, E. & Vidákovich, T. (2003). A két tannyelvű oktatás és a kognitív kompetencia néhány összefüggése. Vizsgálat magyar két tannyelvű középfokú oktatás köréből. *Modern Nyelvoktatás*, 9(2–3), 14–24.
- Diebold, A. (1961). Incipient bilingualism. *Language*, 37(1), 97–112. <https://doi.org/10.2307/411253>
- EFOP 3.4.3. (2019).
- Fáyné Dombi, A. & Sztanáné Babics, E. (2015). *Játékpedagógia*. TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008. <https://eta.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/1658>
- felvi.hu. (2023). *Óvodapedagógus szak (A) - Szakleírás*. https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/Szakleirasok/index.php/szak/80/szakleiras
- Fenyődi, A., Poros, A., Lo Bello, M., Kruppa, É., Árva, V. & Trentinné Benkő, É. (2021). Online education and 'best' practices in foreign language teacher's education during the 2020/2021 lockdown period *Gyermeknevelés Online Tudományos Folyóirat*, 9(2), 286–313. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.286.313>
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages*. Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2001). The Bilingual's Language Modes. In J. Nicol (Ed.), *One mind, two languages: Bilingual language processing* (pp. 1–22). Blackwell Publishing.
- Hamers, J. & Blanc, M. (1989). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge University Press.
- Haugen, E. (1972). *The Ecology of Language*. Stanford University Press.
- How the European Council works*. (2022). European Council. <https://www.consilium.europa.eu/en/european-council/how-the-european-council-works/>
- Illés-Molnár, M. (2009a). Anyanyelv és idegen nyelv között félúton. *A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*, 1–2., 58–65.
- Illés-Molnár, M. (2009b). Minden anyanyelv származási nyelv, de nem minden származási nyelv anyanyelv. *Anyanyelv-pedagógia*, 3. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=191>
- Johnstone, R. (2002). *Addressing „The age factor”: Some implications for Language Policy*. Council of Europe.
- Kitzinger, A. (2013). Kit nevezünk kétnyelvűnek. *Soproni Téma*, 2(19),
- Kitzinger, A. (2015a). A Chapter from Hungarian Multilingual–Multicultural Education. *Neveléstudomány: Oktatás-Kutatás-Innováció*, 3(2), 63–79.
- Kitzinger, A. (2015b). Multilingual and Multicultural Challenges in a Hungarian Kindergarten. *Angol nyelvű PhD disszertáció*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem.

- Klein, Á. (2011). *A nyelvelsajátítástól a nyelvtanulásig. Anyanyelvelsajátítás – két-nyelvűség – idegennyelv-tanulás*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/nyelv_elsajatitas/index.html
- Kontra, J. (2011). *A pedagógiai kutatások módszertana*. Kaposvári Egyetem.
- Kovács, I. J. & Czachesz, E. (2021). Mit szeretnének a szülők? *Iskolakultúra*, 31(10), 16–37. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.10.16>
- Kovács, J. (2002). Az alsó fokú angolnyelv-oktatás helyzete Magyarországon az Európai Unióhoz való csatlakozás küszöbén. *Modern Nyelvoktatás*, 30–36.
- Kovács, J. (2006). *Magyar-angol kéttannyelvű általános iskolai programok közoktatásunkban*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Kovács, J. (2009). *A gyermek és az idegen nyelv*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Kovács, J. (2013). Ahol a nyelvtanulás gyerekjáték: Angol nyelvi fejlesztés a Csata utcai iskolában. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 1(2), 96–100. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2013.2.96.100>
- Kovács, J. (2018). *Iskola, nyelv, siker: 30 éves a hazai kéttannyelvű oktatás*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Kovács, J. & Trentinné Benkő, É. (2014). *The world at their feet*. Eötvös József Könyv- és Lapkiadó Bt.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- KSH. (2021). *Oktatási adatok, 2019/2020*. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html> (2023. 02. 23.)
- Kühne, N. (2003). *Wie Kinder Sprache lernen*. Primus Verlag.
- Lenneberg, E. (1967). Biological Foundations of Language. *Hospital Practice*, 2(12), 59–67. doi:10.1080/21548331.1967.11707799
- Leopold, W. (1939). *Speech development of a bilingual child: Vocabulary growth in the first two years*. Northwestern University Press.
- Lighbown, P. & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- Locke, J. (1993). *The Child's Path to Spoken Language*. Harvard University Press.
- Mándoki, R. & Hegedűs, R. (2020). Korai idegennyelv-elsajátítás óvodai és otthoni környezetben. In *Generációk közötti konfliktusok és megoldási stratégiák* (pp. 97–108). Forstag Kft.
- Mándoki, R. & Hegedűs, R. (2022). *Idegen nyelvi tevékenységek lehetőségének befolyásoló szerepe az óvodaválasztásban*. https://www.researchgate.net/publication/367964907_IDEGEN_NYELVI_TEVEKENYSEGEK_LEHETOSEGENEK_BEFOLYASOLO_SZEREPE_AZ_OVODAVALASZTASBAN_1 (2023. 02. 15.)
- Márkus, É. (2019). A nemzetiségi tanítóképzés története. *Pedagógusképzés, különszám*, 39–50. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2019.ksz.03>

- Márkus, É. (2020). A kétnyelvű nemzetiségi nevelés-oktatás az óvodában és az általános iskolában. In O. Endrődy, B. Svraka & Zs. F. Lassú (Eds.), *Sokszínű pedagógia – Inkluzív és multikulturális szemléletmód a pedagógiai gyakorlatban* (pp. 119–131). ELTE Eötvös Kiadó.
- Márkus, É. & Trentinné Benkő, É. (2014, Eds.). *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Márkus, É., Trentinné Benkő, É. & M. Pintér, T. (2017, Eds.). *Jó gyakorlatok a korai idegen nyelvi fejlesztésben és pedagógusképzésben: oktatás, kutatás, innováció*. ELTE TÓK.
- Marton, V., Kovács, I. J. & Czachesz, E. (2022). Inclusive bilingual early years education by means of the Reggio Emilia Approach. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(2), 114–131. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.2.114.131>
- Mihaljevic-Djigunovic, J. & Vilke, M. (2000). Eight years after: Wishful thinking vs. facts of life. In J. Moon & M. Nikolov (Eds.), *Research into teaching English to young learners: International perspectives* (pp. 66–86). University Press Pécs.
- Morvai, E. & Poór, Z. (2006). *Korai nyelvoktatás a magyar oktatási intézményekben*. Oktatási Minisztérium.
- Morvai, M. (2010). *Beszámoló a Városi Óvodák Fáy lakótelepi tagóvodája két nevelési nyelvű óvodai program bevezetésének tapasztalatairól*. <https://papa.smartonkormanyzat.hu/data-files/userfiles/files/kt-20100916-01.pdf>
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices: An introduction to bilingualism*. Blackwell.
- Nemes, M. & Megyesiné Varga, Z. (2016). A játék szerepe az idegen nyelvi foglalkozásokon. https://www.researchgate.net/publication/332656094_A_jatek_szerepe_az_idegen_nyelvi_foglalkozasokon (2023.01.15.)
- Nemes, M. & Nagy, A. (2018). A korai nyelvtanítás története Nyíregyházán a rendszerváltástól napjainkig. *Különleges Bánásmód*, 4(2), 7–18. <https://doi.org/10.18458/KB.2018.1.7>
- Nemzetközi kulturális kapcsolatok – egy európai uniós stratégia*. (2017). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/LSU/?uri=CELEX:52016JC0029>
- Nikolov, M. (2007). A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika - nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In Vágó, I. (Ed.), *Fókuszban a nyelvtanulás* (pp. 43–72). Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet.
- Nikolov, M. & Timpe-Laughlin, V. (2020). Assessing young learners' foreign language abilities. *Language Teaching*, 54(1), 1–37. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000294>
- Oerter, R. & Montada, L. (1987). *Entwicklungspsychologie*. Psychologie Verlagsunion.
- Oktatási Hivatal. (2020). *Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára*. https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf
- Oktatási Hivatal. (2023). Gyakran ismételt kérdések a nemzetiségi nevelés, oktatás tanügyigazgatási területén. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pok/Nemzetisegi/Gyik.pdf

- Oktatási Hivatal TKHF Tanügy-igazgatási és Ellenőrzési Osztály (2022). Jelentés a nevelési-oktatási intézményi férőhelyek számáról és a nevelésben-oktatásban részt vevő gyermekek, tanulók létszámáról a köznevelésben. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kozerdeku_adatok/Oktatasi_Hivatal_Jelentes_2021_2022_tanevrol.pdf (2023.02.23.)
- Pásztor, E. J. (2019). A játékos idegennyelvi foglalkozások megjelenése a magyarországi óvodákban 1959-től napjainkig, különös tekintettel a soproni és Sopron környéki óvodákra. *Doktori PhD értekezés*. ELTE PPK. https://www.ppk.elte.hu/dstore/document/222/doktorjelolt_pasztorenikojudit_disszertacio.pdf (2023.02.15.)
- Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton University Press.
- Presidency Conclusions*. (2002). Barcelona European Council. SN 100/1/02 REV 1. Barcelona. https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/69871.pdf
- Proposal for a Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*. (2018). European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018SC0174&from=EN> (2023.02.22.)
- Skutnabb-Kangas, T. (1997). *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Teleki László Alapítvány Könyvtára.
- Szaszkó, R. & Jezsik, K. (2016). A korai kéttannyelvű oktatás hatása a kisiskolások anyanyelvi szövegértési és helyesírási kompetenciájára. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 4(1), 55–64. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2016.1.55.64>
- Titone, R. (1996). Loquor ergo sum: From communicative competence through bilingualism to metalinguistic development. Some theoretical pointers and research perspectives. In Alatis, J.E., Straehle, C.A., Ronkin, M. & Callenberger, B. (Eds.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics* (pp. 164–182). Georgetown University Press.
- Trentinné Benkő, É. (2015a). Tanulási eredmények értékelése a korai kétnyelvű fejlesztésre felkészítő pedagógusképzésben. *Neveléstudomány: Oktatás-Kutatás-Innováció*, 3(2), 30–62.
- Trentinné Benkő, É. (2015b). *A korai kétnyelvűség támogatására szolgáló pedagóguskompetenciák és pedagógusképzés*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Trentinné Benkő, É., Márkus, É., Svraka, B. & Árva, V. (Eds.). (2022). *Languages, Inclusion, Cultures and Pedagogy: Research and Good Practices 1. Cultures and Languages*. ELTE TÓK.
- Vámos, Á. (2019). Oktatáspolitikai, nyelvpolitika, tannyelv-politika 1945-1989 között. In G. Baska, J. Hegedűs & Z. A. Szabó (Eds.), *Visszhangzó századok: Tanulmányok, ünnepi írások Szabolcs Éva tiszteletére* (pp. 312–334). L'Harmattan Kiadó.
- Vámos, Á. & Kovács, J. (2008, Eds.). *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Eötvös József Könyvkiadó.



1. melléklet – Az óvodában megtalálható öt leggyakoribb célnyelv és a nyelvi fejlesztést végző szakember végzettségének kapcsolata

ANGOL

		Nemzetiségi szakon végzett óvodapedagógus		Nyelvi specializáció végzett óvodapedagógus	
Milyen célnyelvekket ismerkedhet meg a gyermek az Ön intézményében?	Magyar	Külföldi szakember, aki anyanyelvi beszélője a célnyelvnek	Külföldi szakember, aki NEM anyanyelvi beszélője a célnyelvnek	Magyar	Külföldi szakember, aki NEM anyanyelvi beszélője a célnyelvnek
Angol nyelv	0,001/0,978	4,212/0,040	0,283/0,595	154,256/<0,001	7,086/0,008 NA/NA
		Óvodapedagógus		Tanítói végzettséggel rendelkező pedagógus	
Milyen célnyelvekket ismerkedhet meg a gyermek az Ön intézményében?	Magyar	Külföldi szakember, aki anyanyelvi beszélője a célnyelvnek	Külföldi szakember, aki NEM anyanyelvi beszélője a célnyelvnek	Magyar	Külföldi szakember, aki NEM anyanyelvi beszélője a célnyelvnek
Angol nyelv	202,176/<0,001	13,191/<0,001	NA/NA	221,224/<0,001	0,911/0,340 NA/NA
		Pedagógus végzettség nélküli szakember		Önkéntes	
Milyen célnyelvekket ismerkedhet meg a gyermek az Ön intézményében?	Magyar	Külföldi szakember, aki anyanyelvi beszélője a célnyelvnek	Külföldi szakember, aki NEM anyanyelvi beszélője a célnyelvnek	Magyar	Külföldi szakember, aki NEM anyanyelvi beszélője a célnyelvnek
Angol nyelv	50,050/<0,001	10,640/0,001	3,540/0,060	11,190/0,001	4,212/0,040 3,540/0,060

NÉMET

Milyen célnyel-vekket ismer-kehdet meg a gyermek az Ön intézményében?	Nemzetiségi szakon végzett óvodapedagógus		Nyelvi specializáción végzett óvodapedagógus	
	Magyar	Külföldi szakem-ber, aki anyanyel-vi beszélője a cél-nyelvnek	Magyar	Külföldi szakem-ber, aki anyanyel-vi beszélője a cél-nyelvnek
Német nyelv	472,912/<0,001	0,711/0,399	2,940/0,086	0,283/0,594
	NA/NA			
Milyen célnyel-vekket ismer-kehdet meg a gyermek az Ön intézményében?	Óvodapedagógus		Tanítói végzettséggel rendelkező pedagógus	
	Magyar	Külföldi szakem-ber, aki anyanyel-vi beszélője a cél-nyelvnek	Magyar	Külföldi szakem-ber, aki anyanyel-vi beszélője a cél-nyelvnek
Német nyelv	39,376/<0,001	0,101/0,750	4,302/0,038	2,610/0,106
	NA/NA			
Milyen célnyel-vekket ismer-kehdet meg a gyermek az Ön intézményében?	Pedagógus végzettség nélküli szakember		Önkéntes	
	Magyar	Külföldi szakem-ber, aki anyanyel-vi beszélője a cél-nyelvnek	Magyar	Külföldi szakem-ber, aki anyanyel-vi beszélője a cél-nyelvnek
Német nyelv	5,744/0,017	0,426/0,514	5,882/0,015	3,526/0,060
	0,142/0,707			
	0,142/0,707			

SZLOVÁK

Milyen célnyelvekket ismerkedhet meg a gyermek az Ön intézményében?	Nemzetiségi szakon végzett óvodapedagógus		Nyelvi specializáción végzett óvodapedagógus	
	Magyar	Külföldi szakember, aki NEM anyanyelvi beszélője a célnyelvnek	Magyar	Külföldi szakember, aki NEM anyanyelvi beszélője a célnyelvnek
Szlovák nyelv	53,892/<0,001	10,738/0,001	0,000/0,998	0,033/0,856
	Óvodapedagógus			
Milyen célnyelvekket ismerkedhet meg a gyermek az Ön intézményében?	Magyar	Külföldi szakember, aki NEM anyanyelvi beszélője a célnyelvnek	Magyar	Külföldi szakember, aki NEM anyanyelvi beszélője a célnyelvnek
Szlovák nyelv	0,584/0,445	0,099/0,753	0,571/0,450	0,033/0,856
	Tanítói végzettséggel rendelkező pedagógus			
	Pedagógus végzettség nélküli szakember		Önkéntes	
Milyen célnyelvekket ismerkedhet meg a gyermek az Ön intézményében?	Magyar	Külföldi szakember, aki NEM anyanyelvi beszélője a célnyelvnek	Magyar	Külföldi szakember, aki NEM anyanyelvi beszélője a célnyelvnek
Szlovák nyelv	0,926/0,336	0,049/0,824	0,182/0,670	0,082/0,774
	Pedagógus végzettség nélküli szakember		Önkéntes	
Milyen célnyelvekket ismerkedhet meg a gyermek az Ön intézményében?	Magyar	Külföldi szakember, aki NEM anyanyelvi beszélője a célnyelvnek	Magyar	Külföldi szakember, aki NEM anyanyelvi beszélője a célnyelvnek
Szlovák nyelv	0,926/0,336	0,049/0,824	0,182/0,670	0,082/0,774
	Pedagógus végzettség nélküli szakember		Önkéntes	
Milyen célnyelvekket ismerkedhet meg a gyermek az Ön intézményében?	Magyar	Külföldi szakember, aki NEM anyanyelvi beszélője a célnyelvnek	Magyar	Külföldi szakember, aki NEM anyanyelvi beszélője a célnyelvnek
Szlovák nyelv	0,926/0,336	0,049/0,824	0,182/0,670	0,082/0,774
	Pedagógus végzettség nélküli szakember		Önkéntes	
Milyen célnyelvekket ismerkedhet meg a gyermek az Ön intézményében?	Magyar	Külföldi szakember, aki NEM anyanyelvi beszélője a célnyelvnek	Magyar	Külföldi szakember, aki NEM anyanyelvi beszélője a célnyelvnek
Szlovák nyelv	0,926/0,336	0,049/0,824	0,182/0,670	0,082/0,774
	Pedagógus végzettség nélküli szakember		Önkéntes	
Milyen célnyelvekket ismerkedhet meg a gyermek az Ön intézményében?	Magyar	Külföldi szakember, aki NEM anyanyelvi beszélője a célnyelvnek	Magyar	Külföldi szakember, aki NEM anyanyelvi beszélője a célnyelvnek
Szlovák nyelv	0,926/0,336	0,049/0,824	0,182/0,670	0,082/0,774
	Pedagógus végzettség nélküli szakember		Önkéntes	
Milyen célnyelvekket ismerkedhet meg a gyermek az Ön intézményében?	Magyar	Külföldi szakember, aki NEM anyanyelvi beszélője a célnyelvnek	Magyar	Külföldi szakember, aki NEM anyanyelvi beszélője a célnyelvnek
Szlovák nyelv	0,926/0,336	0,049/0,824	0,182/0,670	0,082/0,774
	Pedagógus végzettség nélküli szakember		Önkéntes	
Milyen célnyelvekket ismerkedhet meg a gyermek az Ön intézményében?	Magyar	Külföldi szakember, aki NEM anyanyelvi beszélője a célnyelvnek	Magyar	Külföldi szakember, aki NEM anyanyelvi beszélője a célnyelvnek
Szlovák nyelv	0,926/0,336	0,049/0,824	0,182/0,670	0,082/0,774
	Pedagógus végzettség nélküli szakember		Önkéntes	

HORVÁT

		Nemzetiségi szakon végzett óvodapedagógus		Nyelvi specializáción végzett óvodapedagógus	
Milyen célnyel-vekkkel ismerkedhet meg a gyermek az Ön intézményében?	Magyar	Külföldi szakember, aki anyanyelvi beszélője a célnyelvnek	Külföldi szakember, aki NEM anyanyelvi beszélője a célnyelvnek	Magyar	Külföldi szakember, aki NEM anyanyelvi beszélője a célnyelvnek
Horvát nyelv	29,100/<0,001	0,038/0,845	0,008/0,930	0,643/0,423	0,015/0,902
		Óvodapedagógus		Tanítói végzettséggel rendelkező pedagógus	
Milyen célnyel-vekkkel ismerkedhet meg a gyermek az Ön intézményében?	Magyar	Külföldi szakember, aki anyanyelvi beszélője a célnyelvnek	Külföldi szakember, aki NEM anyanyelvi beszélője a célnyelvnek	Magyar	Külföldi szakember, aki NEM anyanyelvi beszélője a célnyelvnek
Horvát nyelv	5,169/0,023	0,046/0,830	NA/NA	0,357/0,550	0,015/0,902
		Pedagógus végzettség nélküli szakember		Önkéntes	
Milyen célnyel-vekkkel ismerkedhet meg a gyermek az Ön intézményében?	Magyar	Külföldi szakember, aki anyanyelvi beszélője a célnyelvnek	Külföldi szakember, aki NEM anyanyelvi beszélője a célnyelvnek	Magyar	Külföldi szakember, aki NEM anyanyelvi beszélője a célnyelvnek
Horvát nyelv	0,195/0,659	0,023/0,880	0,008/0,930	10,279/0,001	0,038/0,845
				0,008/0,930	

CIGÁNY

Milyen célnyelvekket ismerkedhet meg a gyermek az Ön intézményében?	Nemzetiségi szakon végzett óvodapedagógus		Nyelvi specializáción végzett óvodapedagógus	
	Magyar	Külföldi szakember, aki anyanyelvi beszélője a célnyelvnek	Magyar	Külföldi szakember, aki anyanyelvi beszélője a célnyelvnek
Cigány nyelv	12,996/ <0,001	0,033/0,855	0,439/0,508	0,013/0,908
	Óvodapedagógus			
Milyen célnyelvekket ismerkedhet meg a gyermek az Ön intézményében?	Magyar	Külföldi szakember, aki anyanyelvi beszélője a célnyelvnek	Magyar	Külföldi szakember, aki anyanyelvi beszélője a célnyelvnek
Cigány nyelv	14,033/ <0,001	0,040/0,841	0,538/0,463	0,013/0,908
	Pedagógus végzettség nélküli szakember			
Milyen célnyelvekket ismerkedhet meg a gyermek az Ön intézményében?	Magyar	Külföldi szakember, aki anyanyelvi beszélője a célnyelvnek	Magyar	Külföldi szakember, aki anyanyelvi beszélője a célnyelvnek
Cigány nyelv	0,171/0,679	0,020/0,887	0,074/0,785	0,033/0,855
	Önkéntes			
Milyen célnyelvekket ismerkedhet meg a gyermek az Ön intézményében?				
Cigány nyelv				0,007/0,935

Kruppa, É., Márkus. É. & Trentinné Benkő, É.

**The situation of early target language development in the
Hungarian kindergartens: heritage and foreign language
programs and services**

Early years foreign language development has become a dynamically developing, independent field of research in language teaching. More and more kindergartens offer target language activities, but little statistical data is available. In the first part of our research, we map the target language programs and services provided by the Hungarian kindergartens. Our questionnaire was sent to every head of Hungarian kindergartens. In Hungary, kindergartens are established and maintained by the state, local governments, minority local governments, legal entities (foundations, churches, etc.), as well as individuals. From the data received, we discover which institutes best support the early years language acquisition, in what form the target language development appears in these educational institutions, what are the most common target languages, and who supports the target language development.

Keywords: kindergarten, language acquisition, target language programs, target language services

Kruppa Éva: <https://orcid.org/0000-0001-9767-5298>

Márkus Éva: <https://orcid.org/0000-0002-3571-8472>

Trentinné Benkő Éva: <https://orcid.org/0000-0002-0525-7361>



A profile of students pursuing a Degree in Primary Education, Foreign Language Track

Fernández-Viciano, Ana and Ordóñez-Fernández, Feliciano

Facultad Padre Ossó (University of Oviedo)

Abstract

This paper explores the profile of a group of students who are enrolled in the Degree Programme for Primary Education, English as a Foreign Language Track. In particular, this research analyses their previous linguistic knowledge, their perception of the linguistic competence of a primary school English teacher, and their perception on their own linguistic competence. The findings for this research show that the students' linguistic competence at the beginning of their studies is far from their perception of the linguistic competence that a primary-school English teacher should have. Another important finding reveals how their perception of the English language and the teaching of English will affect their decision when choosing this degree. The sample was 38 students enrolled in the fourth year of this particular degree in three consecutive years (2017/2018, 2018/2019, 2019/2020). The research tool was an ad hoc, 33-item questionnaire that was administered online. This paper uses a quantitative approach and data were analysed with descriptive statistics: Kruskal-Wallis one-factor and U-Mann Whitney. This investigation emphasises the important role of foreign-language linguistic competence in the training of primary-school English teachers.

Keywords: primary education, students' perception, teacher training, English as a foreign language, linguistic competence

Introduction

This research paper analyses the profile of a group of students who are enrolled in the Degree of Primary Education, English as a Foreign Language Track. It is a continuation of other studies that have been published in this area (Fernández-Viciano & Fernández-Costales, 2017; Martínez-Agudo, 2017; Fernández-Viciano et al., 2018; Ramos-García & Fernández-Viciano, 2019). This research is relevant since the teaching of English to young learners is of crucial importance; the training of those teachers who will instruct future generations is a key element. Research carried out in the last decades has

shown that the linguistic preparation of foreign language teachers in Spain falls behind that in other European member states (Eurydice 2006, 2012; European Commission, 2012a, 2012b).

Therefore, the aims of the present investigation explore the profile of a group of preservice, primary English teachers through the data obtained related to their English preparation, as well as their perceptions regarding their own linguistic competence and the linguistic competence that a primary school English teacher should have. These data will not only affect the particular, decisive moment when they choose to pursue this degree, but also impact their teaching competence.

The current investigation was conducted among students at the University of Oviedo. More precisely, the sample is formed by students attending the Degree of Primary Education, English as a Foreign Language Track at Facultad Padre Ossó.

Founded in 1965, Facultad Padre Ossó is a private faculty affiliated with the University of Oviedo. It is a Faculty of Education where undergraduates study for a Degree in Primary Education, to mention one opportunity, while specialising in one of these tracks: Physical Education, Hearing and Speech, Special Education, and English as a Foreign Language. In 2010, Facultad Padre Ossó adapted its degrees to the European Higher Education Area (EHEA). As a result of adapting to the EHEA expectations, the training of preservice teachers was reduced to 240 ECTs (European Credit Transfer System).

No matter what specialisation they choose in their third year, all students will take an English course, English I (6 ECTs), in the first year of their studies. In the third and fourth year, those who choose the track of English as a Foreign Language will take the following linguistic courses: English Communication for the Global Classroom I and II (6 ECTs each) and the methodological courses of English Learning Strategies and Playful Activities in the English Classroom, (6 ECTs each). Students then complete their training with the course Practicum, totaling 12 ECTs. Therefore, the English as a Foreign Language Track equals 24 ECTs, which is 17.5% of the credits of the Degree of Primary Education. Only 12 ECTs credits (7.5%) are devoted to their English preparation, a number that seems very low in light of the fact that these teachers will be in charge of educating future generations in the English language.

Based on the aims of this research paper, several key aspects in the field of English as a Foreign Language in primary education will be covered.

The first area regards the linguistic competence of students attending the Degree of Primary Education, English as a Foreign Language Track. Spaniards are well-known for their lack of command of foreign languages. Research conducted by the European Commission (2012a, 2012b) reflects that only 18% of Spanish people are likely to speak a foreign language. As a result, speaking is an obstacle for many Spanish speakers while achieving

oral fluency is quite a challenge for those whose speaking skills are needed as a working tool. This phenomenon also proves true in the case of preservice, primary English teachers.

Researchers have been analysing the possible causes for this low oral competence in a foreign language. Fernández-Costales and González-Riaño (2018) and Rubio and Martínez-Lirola (2013) find that it might lie in the lack of linguistic immersion in the classroom because very few oral activities are carried out. Other causes pinpoint the practice of dubbing films instead of subtitling, or the fact that Spanish is one of the most spoken languages in the world.

The second key aspect of this paper examines students' perception of the linguistic competence needed to be a primary-school English teacher. The current programme of Primary Education, English as a Foreign Language Track at Facultad Padre Ossó prepares students to achieve a B2 level of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) by the end of their studies. Upon completing their studies, teachers will look for a position in an educational system where bilingual schools have appeared everywhere (Madrid & Roa, 2018). Bilingual schools demand teachers who are not only able to teach the language, but also use it as a medium of instruction. Primary teachers will be asked to teach subjects such as Physical Education, Arts and Crafts, or Science. For this precise reason, the Spanish Ministry of Education, Culture and Sports developed the Comprehensive Programme on Foreign Language Learning 2010/2020 (Ministry of Education, Culture and Sports, 2011), which establishes that a C1 level is required to teach English.

Students are aware of this situation and their perception of their linguistic preparation does not meet their expectations since a B2 level does not appear sufficient (Barrios, 2006; Rubio & Martínez-Lirola, 2013; Jover et al., 2016;). This lack is the reason they decide to continue their linguistic training by their own means (Ramos-García & Fernández-Viciano, 2019), a choice that ushers in the third key aspect covered in this research paper: how primary English teachers perceive their linguistic preparation.

In addition to the factors mentioned above, researchers have weighed other aspects that may influence the important decision of choosing education as a profession. The teaching profession is considered vocational. This job offers the opportunity to make positive changes in people's lives, a possibility that is directly linked to the motivational factors that influence students' choice of the teaching profession (Pan & Say, 2017).

Literature classifies motivational factors into three categories: 1) intrinsic motivation, which covers aspects of the job activity. The factors related to individuals' personal interests and intellectual fulfilment are crucial. 2) Extrinsic motivation includes elements that are related to obtaining a reward such as material benefits, social status, or holidays. 3) Altruistic motivation is linked to the activity of teaching children as a way of taking part in their

growth, development, and success. Within this framework, teaching is seen as a socially worthwhile and important job (Chong & Low, 2009; Balyer & Özcan, 2014; Padhy et al., 2015). Intrinsic and altruistic motivation seem to be more important for teachers than extrinsic motivation because teaching as a profession fulfils teachers' expectations and leaves economic factors in second place (Amengual-Pizarro & García-Laborada, 2017). Gagne and Deci (2005) state that motivation is crucial because teachers who show more interest and enthusiasm are more effective.

Additionally, students' own perceptions of their L2 language competence also have a psychological impact on their performance. Mastering the language will allow these preservice teachers to be good at teaching English while promoting their confidence and self-efficacy (Bandura 1997; Prieto, 2001; Chacón, 2006), a construct that has a direct impact on their effectiveness in the classroom.

Lastly, students may sometimes base their career choice on their own experiences in primary school. Some of these experiences may have proven significant when choosing these studies (Padhy et al., 2015). This type of an experience would additionally have a direct impact on students' beliefs regarding the teaching profession (Borg, 2003, 2006).

Methodology

In order to meet the objectives and verify their empirical evidence, this research was performed through a cross-sectional survey administered online (Ato et al., 2013; Materola & Otzen, 2014). A descriptive comparative and correlational study was used (Hernández Sampieri et al., 2014).

Instrument

An ad hoc survey comprising 33 items was developed. This survey was filled in anonymously by the participants. The instrument was validated by four lecturers who are experts in the methods of teaching English as a foreign language. The reliability analysis shows that Cronbach's Alpha coefficient is 0.664, an acceptable score in initial exploratory research like this, thereby underlining a good degree of internal consistency in the items.¹

The survey includes five sections that were added with the intent of collecting data from participants: 1) participants' demographics; 2) information about their previous studies; 3) accredited level of English; 4) motivation for choosing this degree; 5) beliefs about English language training. The survey was administered online to facilitate access. Google Drive² and the respondents' voluntary participation was guaranteed.

¹ In this paper, we are conducting exploratory research in an initial analysis that will be expanded by means of comparative research done on an international scale.

² <http://bit.ly/2F77P0g>

The survey includes the following variables:

- a) Participants' demographics
- b) Data about their interest in the Degree of Primary Education, Foreign Language Track
- c) Desired level of English competence
- d) Characteristics of a primary-school English teacher
- e) Perception of their own aptitudes and attitudes as students as well as teachers.

Sample

The sample represents the students enrolled in the Foreign Language track of the Degree of Primary Education in the three consecutive years: G1: 2017/18 (51.4%), G2: 2018/19 (27%), G3: 2019/2020 (21.6%). The participants comprised a total of 38 students who were all pursuing their fourth year in the Primary School teaching degree.

While this number may seem a reduced sample, data gathered by the Ministry of Universities (2019/2020) show that the number of students attending the Primary Education degrees offered by the faculties that belong to the University of Oviedo (Facultad Padre Ossó and Facultad de Formación del Profesorado y Educación) totals 1,062, which means that only between 6% or 7% enrol in the Foreign Language track.

56.8% of the participants were women and 43.2% were men; their average age was 25.31. Table 1 summarises the characteristics of the sample:

Table 1.
Characteristics of the participants

Variable	G 1%	G 2%	G 3%	G TOTAL%
Access to University				
Bacalaureate	84.2	90.0	87.5	86.5
Professional training	-----	-----	12.5	2.7
Others	15.8	10.0	-----	10.8
Type of school				
Public	73.7	60.0	50.0	64.9
State-subsidised	21.1	20.0	37.5	2.7
Private	5.3	20.0	12.5	10.8
Exam to Access University				
Yes	94.7	90.0	87.5	91.9
No	5.3	10.0	12.5	8.1
Accredited level of English				
None	31.6	30.0	25.0	29.7
B1	36.8	30.0	25.0	32.4
B2	21.1	30.0	50.0	29.7
C1	10.5	10.0	-----	8.1

Accredited Institution				
EOI	36.8	-----	12.5	25.0
Trinity	5.3	30.0	25.0	18.8
Cambridge	31.6	30.0	37.5	37.5
Others	-----	40.0	25.0	18.8

It is important to emphasise that missing data are less than 10%, which is less than 50% of the total. According to the literature, this is not an obstacle in carrying out the analysis and the corresponding interpretation of the results (Fernández et al., 2018).

Data analysis and Results

A quantitative, comparative descriptive design was chosen. By adopting this design, the researchers obtained relevant data regarding the profile of the students completing this degree, including their previous linguistic training, perception of the linguistic competence of a primary-school English teacher and opinion of their own level of preparedness. Other aspects, such as their difficulties in the teaching and learning of English, the teaching competence they hope to develop, as well as the attitudes and aptitudes that primary English teachers should possess, were also obtained.

The Kruskal-Wallis test of a factor enabled us to analyse the variables that relate to their learning of English while the Mann-Whitney U test allowed for the comparison of independent samples. The grouping variable has been recoded in two values: 1) a positive perception towards the Degree of Primary Education, Foreign Language Track; 2) a less positive perception. The results have been grouped into two broad categories: 1) their perception of the Degree in Primary Education, Foreign Language Track; 2) participants' opinion about the Degree of Primary Education, Foreign Language Track.

Participants' perception about the Degree in Primary Education Foreign Language Track

Results according to participants' English competence

86.5% of the participants study English by their own means. This data show how little the participants are satisfied with their English competence and their interest in improving their language ability in order to be successful professionals, a factor that other researchers have already pointed out (Rubio & Martínez-Lirola, 2010; Barrios, 2006; Aguilar, 2013; Amengual-Pizarro, 2013; Rubio & Martínez-Lirola, 2013; Jover et al., 2016).

Results according to their interest in English

70.3% affirm that they like English a lot or very much; 75.5% consider that they are good or very good at English; 49.4% state they have carried out

other studies related to English; and 59.5% have been to English-speaking countries. Only 29.7% have spent more than three months in an English-speaking nation.

Results according to their interests in this degree

89.9% of the participants have chosen this degree because they consider that it offers good job opportunities; 62.2% affirm that it also allows them to work abroad.

Results according to the desirable level of English

59.5% of the participants affirm that the desirable level of a primary English teacher should be B2, whereas 35.1% consider that it should be C1.

Results according to the characteristics of a primary English teacher

Once participants were asked about the main characteristics of primary English teachers, 43% pointed out linguistic and methodological competence and training. 21.6% indicated the aspects of creativity, keeping oneself updated, and being innovative. 16.2% referred to the qualities of being empathetic while 21.6% mentioned being motivating. 16.2% thought it important to be flexible and, finally, 24.3% highlighted the importance of being energetic.

Results according to the linguistic competence

As regards the participants' responses to their accredited level, they reveal that 32.4% achieved a B1 level, 29.7% a B2 level, and only 8.1% a C1 level. Once respondents were asked about their usage of different language skills, the results demonstrate the importance given to the different skills. 64.8% of the participants considered oral comprehension important while 56.7% underscored the need for oral expression. 48.6% emphasised oral interaction. Another 35.1% selected written expression while 27% chose written comprehension. These results show that oral skills are essential for this sample since 40.5% hold oral interaction above all other skills while, for another 59.5%, oral expression represents an aspect that a primary English teacher should master.

Teaching competence

Participants were also asked about the teaching competence of a primary English teacher. 45.9% highlight the need for teaching methodology and knowledge and 27% pinpoint the factor of interaction with students.

Participants' opinion about the Degree of Primary Education, Foreign Language Track.

Training received

The results show that 40.5% of the informants believe that this track should train preservice teachers in the four skills of the English language. 18.9% believe classroom management is also important to acquire; 13.5% would appreciate learning aspects of the English culture. Other aspects considered by the participants totalled 10.8% for grammar aspects, 10.8% for oral expression and interaction, and 5.4% for oral fluency.

Difficulties while learning English

37.8% of the informants affirm that pronunciation is the most difficult aspect in learning English while 21.6% think that the most difficult aspect is grammar and 10.8% found writing to be the most challenging.

Difficulties in teaching English

88.1% felt it difficult to maintain a conversation. 21.6% chose grammar as the most difficult aspect to teach. For 18.9%, pronunciation was chosen as the greatest teaching obstacle.

Table 2 shows the data obtained from the Kruskal-Wallis, one-factor test regarding students' perception of the Degree of Primary Education, Foreign Language Track. Only four variables have obtained a significant relation. This result shows that the participants' perception towards the language is the main reason why they possess a positive perception towards the Degree of Primary Education, Foreign Language Track. (Table 2.)

Table 2.

Results of the analysis of Kruskal-Wallis one-factor

Variables	Average	Chi-square	SIG./P
I like English No, I don't Yes, I do	6.0 22.0	23.184	.000
I am good at English No Yes	9.18 20.33	10.989	.001
I like teaching English No Yes	8.82 20.52	12.144	.000
I would like to work abroad No Yes	11.95 18.88	4.088	.043

Table 3 reflects the data obtained from U Mann-Whitney for independent samples after analysing the participants' perception towards English. The results obtained follow the same lines as the previous analysis and highlight the importance that the sample gives to English, not only when selecting their degree of studies, but also when considering an experience in the foreign labour market. (Table 3.)

Table 3.
Results of the analysis of U Mann-Whitney for independent samples

Variables	Average	Chi-square	SiG./P
I like English No, I don't Yes, I do	66.00 462.00	66.000	.000
I am good at English No Yes	101.00 427.00	35.000	.001
I like teaching English No Yes	97.00 431.00	31.000	.000
I would like to work abroad No Yes	131.50 396.50	65.000	.046

The results obtained related to other variables, such as age, sex or academic year, have not been considered of importance for the purpose of this study. (Table 3.)

Discussion and Conclusion

The first objective of this study is to analyse the linguistic preparation of the students completing the Degree in Primary Education, English as a Foreign Language Track in three consecutive years 2017/18 (G1), 2018/19 (G2), and 2019/2020 (G3). The results show that the participants' level of English is intermediate. The total results (G1+G2+G3) reveal that 32.4% possess a B1 level and 29.7% a B2. Only 8.1% have attained a C1 level; this result only refers to the G1 and G2 groups, since no student has achieved such a level in G3. These data are discouraging since they display a reality that is far from the level of aptitude that the sample expresses as necessary for an English primary teacher to achieve, not to mention its distance from the level established by authorities.

The Degree in Primary Education, English as a Foreign Language Track prepares preservice primary teachers to achieve a B2 level; although some prepare on their own, there is no evidence that students will reach this

desired level while at university. It can only be hoped that they will continue to work toward achieving a C1 level after they finish their degree studies.

Consequently, it is clear that the linguistic training offered by the degrees in primary education is not enough. The reduction of credits in the linguistic subjects does not allow students to become as prepared as they should be in order to teach in the bilingual system where they will not only teach English but also use it as a medium of instruction. Nowadays, primary-school students start their instruction at early ages and are exposed to more hours of English within and beyond the school environment. Travel, television, and social networks help these primary school students improve their L2 skills. For this reason, teachers who are linguistically well-prepared are not merely a necessity, but of vital importance. It is essential that they master aspects such as grammar, vocabulary, and other factors such as culture or pronunciation. The thought that these preservice teachers will be the teachers of future generations is alarming (Rubio & Martínez-Lirola, 2013).

The second objective of this research is to analyse students' perception of their own linguistic competence. Participants displayed concern for their linguistic preparation. Results show that 40.5% of the informants highlight that the degree should train them in the four skills of the English language, an aspect that has also been noted by previous researchers (Barrios, 2006; Rubio & Martínez, 2013; Jover et al., 2016). It is clear that 18 ECTS are not sufficient for these students since 86.5% state that they continue their preparation by their own means, either while they complete their studies at university or once they finish them. Apparently, their linguistic preparation does not reach their expectations. These results therefore reinforce those attained by Barrios (2006), Jover, Fleta and González (2016) and Rubio and Martínez-Lirola (2013).

The third objective addresses the desired linguistic competence for a primary-school English teacher. The results show that a high percentage (59.5%) consider a B2 level enough, whereas only 35.1% express that it should be a C1. This difference in perception is an important issue to discuss.

On the one hand, the Comprehensive Programme on Foreign Language Learning 2010/2020 (Ministry of Education, Culture and Sports, 2011) establishes C1 as the level required to teach English. On the other hand, schools' requirements focus on teachers' linguistic competence, meaning a good communicative command of the language combined with a broad knowledge of vocabulary and grammar that will help teachers successfully instruct the specific contents that are covered in subjects such as Science. Participants may either not be aware of or concerned about this governmental policy and the requirements of bilingual schools because 59.5% declare to be a desired level of English is a B2 level.

Another aspect concerns the relevant data that reveal the informants' perception towards the English language. Both Kruskal-Wallis and U Mann-Whitney, in statements such as "I like English" 22%, "I am good at English"

20.33%, “I like teaching English” 20.52%, reveal the participants’ interest in English. These data show that students have chosen this degree because they have a clear interest in the language and the teaching profession. Teaching has always been considered a vocational profession and the data obtained in this research confirm the importance of this aspect.

In spite of their interest in English, an essential tool in students’ chosen profession, their linguistic competence is not what it is required or expected by the bilingual school system. This is another feature that indicates that informants are not worried about the role their language competence has in deciding their professional development and teaching experience. There is no doubt that a high language competence characterises qualified teachers since this factor allows them to teach effectively. Needless to say, effective instruction is an essential part of training children who will become future citizens (Pan & Say, 2017).

Participants also consider that English has some difficult aspects to acquire, such as pronunciation (37.8%), grammar (21.6%), and written expression (10.8%). Particularly for a teacher, pronunciation is an essential aspect to master. Clear reasons underlie the difficulty Spanish speakers have in acquiring correct pronunciation. Lázaro (2007), a researcher in the field of teaching literacy in English, briefly explains several differences between both languages that make the acquisition of the oral skills difficult, especially pronunciation. According to Lázaro’s explanation, English has 26 letters and 44 phonemes as opposed to Spanish, which only has 24 letters and phonemes. In addition, letters and phonemes in Spanish have a direct relationship, whereas in English there is no such relation, and the pronunciation of the English language presents many irregularities. These aspects make the learning and teaching of this L2 at early ages a difficult task, an aspect that teachers should consider at initial stages.

It is a well-known fact that young learners possess favourable characteristics when learning a foreign language, especially in the area of acquiring oral skills. Teachers’ speech will be a model to learn from. For this reason, it is important that teachers offer good examples of English. The more and better teachers speak in class, the more and better children will learn the language. Pronunciation plays an important role because teachers use the L2 in every classroom interaction. By doing so, children will learn the language both consciously and unconsciously.

University education programmes should offer subjects that cover all aspects of the language, without neglecting the importance of oral skills, especially pronunciation. As Vold (2017) states, the weakness of university programmes in training preservice teachers’ oral skills results in a lack of confidence in communication. This lack of confidence will have an impact on future teachers’ effectiveness in the classroom. This lack of effectiveness will in turn impact the teachers’ beliefs in their own self-efficacy. As Chacón (2006) states, those teachers who feel less confident in the use of the L2,

will have a low self-efficacy, whereas those who feel competent in their oral interactions will have a high self-efficacy. It is obvious that a direct link connects self-efficacy and competence in language usage.

As regards the statement “I would like to work abroad”, important data related to students interests in their future employment were revealed. The percentage of participants who gave a positive answer to this statement (18.88%) is higher than those who respond negatively (11.95%). This result can be connected to the participants’ concern for their lack of oral fluency in English. They know that this teaching degree may provide foreign work opportunities that will help them improve both their oral competence and their teaching skills.

Once more, students are aware of the importance of English in the labour market. They know that the better their English competence is, the easier it will be for them to find a job. It is clear that Spanish schools require teachers with a high linguistic competence and advanced teaching competences that will firstly allow these teachers to teach English as a medium of instruction and, secondly, to teach the content required at the primary-school level.

This study is distinctive in that it examines the profile of students who attended the Degree of Primary Education, Foreign Language Track throughout three consecutive years. Previous studies that have analysed students’ profiles have been cross-sectional. Although the results are an important contribution to the field of language teaching and education, given the reduced sample size, some precaution is required in interpretation.

Yet the results also underscore the lack of attention new degree programmes in Primary Education give to the linguistic preparation of preservice teachers. Secondly, the data emphasise the students’ concern regarding their linguistic preparation. Thirdly, this investigation shows the great interest these students have in their studies, regardless their level of English. Finally, this research also reveals data that are becoming more relevant in the last year: younger generations’ interest in acquiring living experiences abroad. The studies of the Degree of Primary Education, Foreign Language Track provide a framework that helps these preservice teachers obtain a position abroad that will allow them to improve their linguistic competence while gaining experience that will develop their teaching competence.

Finally, the limitations of this study must also be mentioned. As was stated, the sample is not a large quantity, given that the number of students who enrol in this specialty track only constitute 6–7% of the total number of students pursuing a degree in Primary Education.

Given that the results obtained for variables such as age, sex or academic year have not given important statistical differences, we encourage other researchers to carry out similar investigations. In summary, we feel that the linguistic profile of students of the Degree in Primary Education, Foreign Language track demands further investigation. In particular, the linguistic

preparation of these groups of preservice teachers requires special attention and should be studied following different paradigms, approaches, and research methodologies in education.

References

- Aguilar, A. M. (2013). Competencia comunicativa y norma en los grados de maestro en Educación Primaria. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19(3), 25–33. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.41958
- Amengual-Pizarro, M. (2013). Primary education degrees in Spain: Do they fulfil the linguistic and pedagogic needs of future teachers? *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 10, 9–27. <https://revistas.uvigo.es/index.php/vial/article/view/54/54>
- Amengual-Pizarro, M. & García-Laborda, J. (2017). Choosing English Teaching as a Profession in Primary Education Contexts. Ensayos. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(2), 121–133. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n5p104>
- Ato, M. López, J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Balyer, A. & Özcan, K. (2014). Choosing teaching profession as a career: students' reasons. *International Education Studies* 7(5), 104–115. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n5p104>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. Prentice Hall.
- Barrios, E. (2006). Dificultades y carencias que experimentan y evidencian futuros docentes de inglés durante su intervención docente autónoma en las prácticas de enseñanza. *REIFOP*, 9(1), 1–12. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017165008.pdf>, (5 September 2022).
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. <https://doi.org/10.1017/S02614444803001903>
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: research and practice*. Continuum.
- Chacón, C. T. (2006). Las creencias de autoeficacia percibida: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15, 44–54.
- Chong, S. & Low, E. L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching—formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8(1), 59–72. <https://doi.org/10.1007/s10671-008-9056-z>
- European Commission (2012a). *Europeans and their Languages. Special Eurobarometre 386*. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf

- European Commission (2012b). *First European Survey on Language Competences: Final Report*, Version 2.0. http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report_en.pdf
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*.
- Eurydice (2012). *Key data on Teaching Languages at School in Europe*. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN_HI.pdf
- Fernández, P., Vallejo, G., Livácic-Rojas, P. & Tuero, E. (2018). The (Ir)responsibility of (under)estimating missing data. *Frontiers in Psychology*, 9(556), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00556>
- Fernández-Costales, A. & González-Riaño, X. A. (2018). Satisfaction degree of the English teachers of Preschool and Primary Education in the Principality of Asturias. *Aula Abierta*, 47(4), 463–470. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.463-470>
- Fernández-Vicianá, A., Barrios, E. & Ramos-García, A. (2019). Perfil del alumnado de la Mención en Lengua Extranjera (Inglés) en tres instituciones españolas. In N. Rodríguez, B. Heinsch. (Eds.), *Contextos multilingües. Mediadores interculturales, formación del profesorado de lenguas extranjeras*. Peter Lang.
- Fernández-Vicianá, A. & Fernández-Costales, A. (2018). Main challenges in the training of language competence of preservice teachers of English as a Foreign Language: A Qualitative Study. *Anglisticum. Journal of the Association-Institute for English Language and American Studies*, 6(12), 9–17. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1134326>
- Gagne, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74, 580–590. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. D. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Jover, G., Fleta, T. & González, R. (2016). Pre-service education of primary school teachers in the context of foreign language bilingual teaching. *Bordón*, 68(2), 121–135. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68208>
- Lázaro, A. (2007). Enseñanza de la lectura a través de phonics en el aula de Lengua Extranjera en Educación Primaria. *Porta Linguarum*, 8, 153-167. <https://doi.org/10.30827/Digibug.31625>
- Madrid, D. & Roa, J.M. (2018). ¿Qué variables ejercen mayor influencia en la calidad de los programas bilingües? *Revista de Educación*, 382, 81–106. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2018-382-393>
- Materola, C. & Otzen, T. (2014). Los diseños utilizados con mayor frecuencia en investigación clínica. *International Journal of Morphology*, 32(2), 634–645. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022014000200042>.
- Martínez-Agudo, J. (2017). What EFL student teachers think about their professional preparation: Evaluation of an English Language teacher education programme in Spain. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(8). 62–76. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n8.5>

- Ministry of Education, Culture and Sports [Ministerio de Educación, Cultura y Deportes] (2011). *Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras, 2010–2020*. <https://www.campuseducacion.com/files/programa-integral-aprendizaje-lenguas-ce-23-03-11.pdf>
- Ministry of Universities [Ministerio de Universidades] (2020). *Datos y cifras del sistema Universitario Español. 2019–2020*. Ministerio de Universidades. Madrid. https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Universidades/Ficheros/Estadisticas/Informe_Datos_Cifras_Sistema_Universitario_Espanol_2019-2020.pdf
- Padhy, B., Emo, K., Djira, G. & Deokar, A. (2015). Analyzing factors influencing teaching as a career choice using structural equation modeling. *SAGE Open*, 5(1), 1–12. <https://doi.org/10.1177/2158244015570393>
- Pan, V. & Say, S. (2017). Investigation of the factors influencing teaching profession choices of pedagogical formation trainees. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue*, 311–317.
- Prieto, L. (2001). La autoeficacia percibida en el contexto académico. Exploración bibliográfica comentada. *Miscelánea Comillas*, 59, 281–292.
- Ramos-García, A.M. & Fernández-Viciana, A. (2019). Pre-Service teachers' perception on their EFL competence and professional requirements. *Language Teaching Research Quarterly*, 13, 44–52. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2019.13.04>
- Rubio, F. D. & Martínez-Lirola, M. (2010). English as a foreign language in the EU: Preliminary analysis of the difference in proficiency levels among the member states. *European Journal of Language Policy*, 2(1), 23–39. <https://doi.org/10.3828/ejlp.2010.4>
- Rubio, F. D. & Martínez-Lirola, M. (2013). ¿Qué pasa con España con el Inglés? Análisis de los factores que inciden en el éxito del aprendizaje. In M. P. Díez, R. Place, & O. Fernández (Eds.), *Plurilingualism. Promoting Co-operation between Communities, People and Nations*. (pp. 143–149). Universidad de Deusto.
- Vold, E.T. (2017). Qualifying foreign language teachers: Is teacher training enough? *International Journal of Educational Research*, 82, 40–53. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.12.002>



Ana Fernández-Viciana: <http://orcid.org/0000-0001-7715-4831>

Feliciano Ordóñez-Fernández: <https://orcid.org/0000-0001-9753-7872>



Early (Bi-)Literacy – mit mehr als einer Sprache unterwegs zur Schrift(lichkeit)

Potenziale mehrsprachiger Bilderbücher im Kontext durchgängiger Sprachbildung

Nauwerck, Patricia

*Pädagogische Hochschule Schwäbische Schwäbisch Gmünd
Institut für Sprache und Literatur Abteilung Deutsch mit Sprecherziehung*

Abstract

For a long time, in the context of early second language acquisition/early foreign language learning, the focus was on spoken everyday language. As a result, many children were able to communicate successfully in everyday life, but failed in school tasks due to insufficiently developed language domains and a low level of verbal academic performance („hidden language difficulties“). In order to make the transition to school learning easier early literacy approaches have recently been established in the pre-school education. In this paper I will focus on early biliteracy discussing the potential of multilingual picture books to initiate cognitive academic language skills. Furthermore methodological suggestions are shown.

Keywords: biliteracy, early literacy, visual literacy, literary literacy, reading literacy, early bilingualism, (second) language acquisition, early foreign language learning (in preschool and primary school), storybooks, early childhood education

Ausgangslage: von der Mündlichkeit zur (konzeptionellen) Schriftlichkeit

Während das Vorlesen und Erzählen in Deutschland und Ungarn als klassische Sprachförderaktivitäten gelten, lag der Fokus beim Zweitspracherwerb und der frühen Fremdsprachenvermittlung im Kindergarten bis vor wenigen Jahren auf der gesprochenen Sprache. Die Begegnung mit Schrift war der Mündlichkeit oft nachgeordnet, weil Schriftlichkeit ebenso wie frühe Mehrsprachigkeit vielfach mit Überforderung konnotiert wurde. Dies führte dazu, dass nicht wenige Kinder zwar im Alltag erfolgreich kommunizieren konnten, aufgrund zu gering ausgebauter schrift- und bildungssprachlicher

Domänen („verdeckten Sprachschwierigkeiten“ Knapp) aber an schulischen Aufgaben scheiterten. Daher haben sich in jüngerer Zeit im Vorschulbereich Early Literacy-Ansätze etabliert, um allen Kindern den Zugang zum Lesen und Schreiben zu erleichtern. Der aus dem angloamerikanischen Raum stammende Begriff „(early) Literacy“ bezieht sich auf die Lese- und Schreibkompetenz im weiteren Sinne (Text- und Sinnverständnis, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Freude und Vertrautheit im Umgang mit Büchern, Schrift und Medien). Der Grundstein dafür wird bereits in der frühen Kindheit gelegt durch die Begegnung mit Lese-, Erzähl- und Schriftkultur im familiären Umfeld und im Kindergarten. Lehrkräfte in der Schuleingangsstufe müssen diese Vorerfahrungen aufgreifen und weiterführen. Im Zentrum des Beitrags stehen die frühe Biliteralität und das Potenzial von mehrsprachigen Bilderbüchern zur Anbahnung der kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten und einer balancierten Zwei-/ Mehrsprachigkeit. Neben der linguistischen, spracherwerbstheoretischen und didaktischen Fundierung von Early Literacy-Ansätzen werden Bilderbücher vorgestellt, die sich für den Einsatz in sprachlich heterogenen Lernendengruppen eignen. Weiterhin werden methodische Anregungen zum Umgang mit mehrsprachiger Kinderliteratur im Elementarbereich und im Anfangsunterricht aufgezeigt.

Begründung/theoretische Rahmung

Die sprachlichen Voraussetzungen eines Kindes bei Schuleintritt gelten als Indikator für Bildungserfolg. Denn Weltwissen, Sprach- und Schrifterfahrungen stellen anerkanntermaßen wichtige Grundlagen für das Lesen- und Schreibenlernen dar. Der Schriftspracherwerb sollte deshalb „*in einer Sprache erfolgen, in der bereits semantische, phonologische, syntaktische und textstrukturelle Kenntnisse und damit verbunden Weltwissen vorhanden sind*“ (Schulte-Bunert 2012, S. 123). Im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung muss Sprachförderung am aktuellen Entwicklungsstand des Kindes sowie den damit verbundenen frühen Spracherfahrungen im familialen Kontext anknüpfen und den Spracherwerb kontinuierlich institutionenübergreifend begleiten und unterstützen. Deshalb sind auch mehrsprachige Erwerbsverläufe zu berücksichtigen und die Erst- bzw. Herkunftssprachen der Kinder in die Förderung einzubeziehen. Denn es gilt längst als wissenschaftlich erwiesen, dass Kinder mit mehr als einer Sprache aufwachsen können. Um beim *doppelten Erstspracherwerb* eine balancierte Zweisprachigkeit auszubilden, bedarf es jedoch u. a. eines anregungsreichen Umfelds sowie eines ausgewogenen, qualitativ hochwertigen Inputs in beiden Sprachen. Bei einem nach dem dritten Lebensjahr sukzessive, oft sogar erst im institutionellen Kontext einsetzenden *Zweitspracherwerb oder beim immersiv angelegten (frühen) Fremdsprachenlernen* wird die neue Sprache in ein bereits bestehendes System implantiert. Eine gut ausgebaute und

gefestigte Erstsprache kann somit zur Wegbereiterin für die Zweitsprache werden. An die Erst- bzw. Herkunftssprache sind frühe Eltern-Kind-Erfahrungen gebunden, so dass dieser eine große emotionale und kognitive Bedeutung zukommt. Da in der Erstsprache die Wurzeln des Spracherwerbs liegen, können die Kinder beim Zweitspracherwerb auf grundlegende Kenntnisse und Erfahrungen zugreifen (s.a. Interdependenzhypothese nach Cummins, 2000). In diesem Sinne gilt es nicht nur, die Erstsprache als solides Fundament weiter zu stärken, sondern auch deren Potenzial als «Motor» für den Zweitspracherwerb zu nutzen. Denn in der Erstsprache entwickelte kognitiv-akademische Sprachfähigkeiten können auf die Zweitsprache übertragen werden, was mit zunehmendem Alter der Kinder, z.B. beim (frühen) Fremdsprachenlernen sowie in der Schule beim Lesen, Schreiben und fachsprachlichen Lernen in der Zweitsprache sowie beim (frühen) Fremdsprachenlernen an Relevanz gewinnt. Daher sind die didaktischen Modellierungen von Biliteralität und ein auf Literacy ausgerichtetes breites Methodenrepertoire sowohl für pädagogische Fachkräfte in Vorschuleinrichtungen als auch für Lehrende an Schulen von Bedeutung.

Modellierung des Sprachbegriffs und Definition von «Literacy»

Durchgängige Sprachbildung i. S. einer Entfaltung der Gesamtsprachlichkeit der Kinder muss auf einer umfassenden Modellierung des Sprachbegriffs basieren. Dafür bedarf es sowohl eines institutionen- als auch sprachen- und registerübergreifenden Denkrahmens, der bereits im Vorschulbereich neben den mündlichen, alltagssprachlichen Sprachfähigkeiten auch die gezielte Förderung von literalen Kompetenzen, d.h. den Umgang mit Schriftsymbolen und schriftsprachlichen Strukturen, fokussiert. Denn der Erwerb des literaten Registers und der konzeptionellen Schriftlichkeit beginnt bereits im Vorschulalter z.B. beim Erzählen und Vorlesen. Der Begriff „Literacy“ bezieht sich nach Kümmerling-Meibauer (2012) nicht nur auf die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens, sondern auch auf „weitere grundlegende Kompetenzen wie Textverständnis, Vertrautheit mit Literatur und anderen Medien sowie Erfahrungen mit der Lese-, Bild- und Erzählkultur.“ Early Literacy-Konzepte zielen demnach darauf ab, bereits im Vorschulalter den Erwerb der für das Verstehen von Literatur basalen kognitiven, emotionalen und ästhetischen Fähigkeiten über vielfältige Angebote (dialogisches Vorlesen, Bilderbuchbetrachtung, Erzählarrangements) sowohl auf rezeptiver als auch produktiver Ebene anzuregen. Dabei sind Bild-, Sprach- und Literaturerwerb eng miteinander verbunden: „Kleine Kinder werden zunächst an das Konzept „Buch“ herangeführt, erfassen durch das Betrachten visuelle Codes (Bilderwerb) und werden durch das Zeigen und Benennen der abgebildeten Gegenstände bei ihrem Wortschatzerwerb unterstützt.“ (Kümmerling-Meibauer, 2012) Über die Begegnung mit verschiedenen Textsorten werden sie nach und nach mit literarischen Phänomenen und

unterschiedlichen Sprachgebrauchsformen vertraut gemacht: Beim medial mündlichen Erzählen und Vorlesen lernen Kinder die konzeptionell schriftsprachliche Sprachverwendung kennen und begegnen innerhalb des Bilderbuchs verschiedenen Symbolsystemen, die auf Text- und Bildebene miteinander interagieren (Multimodalität nach Staiger, 2014). Im Umgang mit den Texten erwerben sie u. a. Zugriffsweisen, wie die jeweiligen Codes entschlüsselt werden können und erfahren die kommunikative Funktion von Schrift. Durch die Erweiterung der sprachlichen Erfahrungsräume sowie die Anbahnung von kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten - idealerweise sowohl in der Erst- als auch Zweitsprache - wird den Kindern ein Zugang zu Schrift(lichkeit) ermöglicht und damit der Einstieg in das von schrift- und bildungssprachlichen Strukturen geprägte schulische Lernen erleichtert (Apeltauer, 2018; Nauwerck, 2022). Kümmerling-Meibauer (2012) verweist auf die Ausdifferenzierung des Sammelbegriffs «Literacy» in Literary Literacy (Literaturerwerb: die Fähigkeit, Literatur zu verstehen und auch selbst zu produzieren), Visual Literacy (Bilderwerb: die Fähigkeit, Symbole und Zeichen in Bildern zu verstehen), Verbal Literacy (die Fähigkeit, Sprache und mündlich produzierte Texte zu dekodieren) und Media Literacy (mit Printmedien, AV-Medien, interaktiven Medien umgehen können). Inwieweit es gelingt, bei (Vor-)Schulkindern Literalität anzubahnen, hängt maßgeblich von der Differenziertheit des Bilderbuchangebots, der sprachförderlichen Gestaltung von Erzähl- und Vorlesearrangements sowie methodisch-didaktisch fundierten Anschlussaktivitäten ab. Die Planung dialogischer Bilderbuchbetrachtungen/Vorlesesituationen einschließlich kindgemäßer, handlungs- und produktionsorientierter Anschlussaktivitäten orientiert sich in der Grundschule an den 11 Aspekte literarischen Lernens nach Spinner (2019), der Modellierung von Lesekompetenz nach IGLU (vom Entnehmen einfacher, expliziter Informationen über das Verknüpfen von verstreuten Informationen und das Heranziehen externen Wissens bis hin zum Bewerten sowie einer aktiven und kreativen Auseinandersetzung mit Texten (Bos et al., 2003 s.a. Hußman et al., 2017) sowie dem Mehrebenenmodell von Rosebrock & Nix (⁹2020) fundiert werden. Im Idealfall werden auf dieser Basis bereits im Vorschulalter (didaktisch an die Altersstufe angepasst), möglichst sowohl in der Erst- als auch der Zweit-/Fremdsprache, Zugänge zu Literalität geschaffen.

Sprachliche Potenziale von Bilderbüchern im Kindergarten und der Grundschule

Bisherige Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass bereits sehr junge Kinder in der Lage sind, sich mit verschiedenen Textgattungen rezeptiv, produktiv und reflexiv auseinanderzusetzen (Knopf, 2012). Gerade im Vorschulalter lässt sich die kindliche Unvoreingenommenheit und Entdeckerfreude dafür nutzen, die Kleinen spielerisch an eine kreative Ausein-

andersetzung mit Schrift(lichkeit) und verschiedenen Textsorten heranzuführen. Im geschützten Raum können die Kinder frei von Leistungsdruck und Bewertung eine aufgeschlossene, eigenaktive (statt reproduzierende) Haltung zu Texten entwickeln. Im Umgang mit inhaltlich und ästhetisch anspruchsvollen Bilderbüchern eignen sie sich zudem protoliterale Wissensbestände, differenzierte Sprachfähigkeiten und Weltwissen an (Nauwerck, 2015). Beim Vorlesen wird deutlicher und betonter gesprochen, wodurch auch Flexionsmarkierungen besser wahrnehmbar sind. Weiterhin erfahren die Kinder, dass die geschriebene Sprache abstrakter ist und andere syntaktische Strukturen aufweist als die gesprochene Sprache. Zugleich werden Gedanken verdichtet, Wörter sorgfältig ausgewählt und Sprachhandlungen explizit benannt (z.B. über performative Verben). Die Begegnung mit der Lese-Bild- und Erzählkultur trägt dazu bei, Interesse an den Funktionsweisen gesprochener und geschriebener Sprache zu wecken, allmählich deren Symbolcharakter zu erfassen (Näger, 2013), Sprachaufmerksamkeit/ Sprachbewusstsein sowie metasprachliche Fähigkeiten auszubilden. Beim Hören und Erzählen von Geschichten entwickeln Kinder Sinn für Rhythmus, Melodie, Akzentgebung, Reime und Alliterationen. Literalität unterstützt den Spracherwerb und erweitert das Sprachrepertoire der Kinder (u.a. Lexik, z.B. Wortbildungsmuster, Abstrakta, Modalverben, Funktionswortschatz, begriffliches Wissen, Sprachhandlungsmuster und sprachliche Varietäten). Wenngleich hier an den primären Spracherwerb angeknüpft wird, handelt es sich um keinen urwüchsigen Prozess. Der Aufbau literaler Kompetenzen ist ein langwieriger Prozess und auf gezielte Angebote angewiesen, die zu einem (inter-)aktiven, spielerischen Umgang mit Texten, Bild- und Schriftsprache sowie zum Aufbau mentaler Modelle herausfordern. Im Vorschulalter können Kinder an vielfältige Formen der Textbegegnung herangeführt werden, indem sie sich über den Inhalt, aber auch ihre persönlichen Eindrücke des (Vor-)Gelesenen, Erfahrungen, Gefühle und Gedanken austauschen (Knopf, 2012, Spinner 2019; Baldäus et al., 2021). Sie dürfen Fragen an den Text stellen oder in die Geschichte eingreifen, indem sie Leerstellen füllen, Neues hinzuerfinden, die Handlung weiterspinnen. Bei verschiedenen musisch-ästhetischen Anschlussaktivitäten (szenisches Spiel, Malen, Basteln, Vertonen von Texten) setzen sie sich mit der Geschichte auf Inhalts- und Formebene handlungs- und produktionsorientiert auseinander. Denn durch Erzählen und Interpretieren werden Kinder Marie-Luise Rau zufolge zu „Bedeutungsmachern“ (Rau 2009). Dafür benötigen die Kinder auch erwachsene Bezugspersonen zur Ko-Konstruktion; im mehrsprachigen Kontext Sprachmodelle in ihren jeweiligen Erst-/Herkunftssprachen sowie der Zweit-/Fremdsprache.

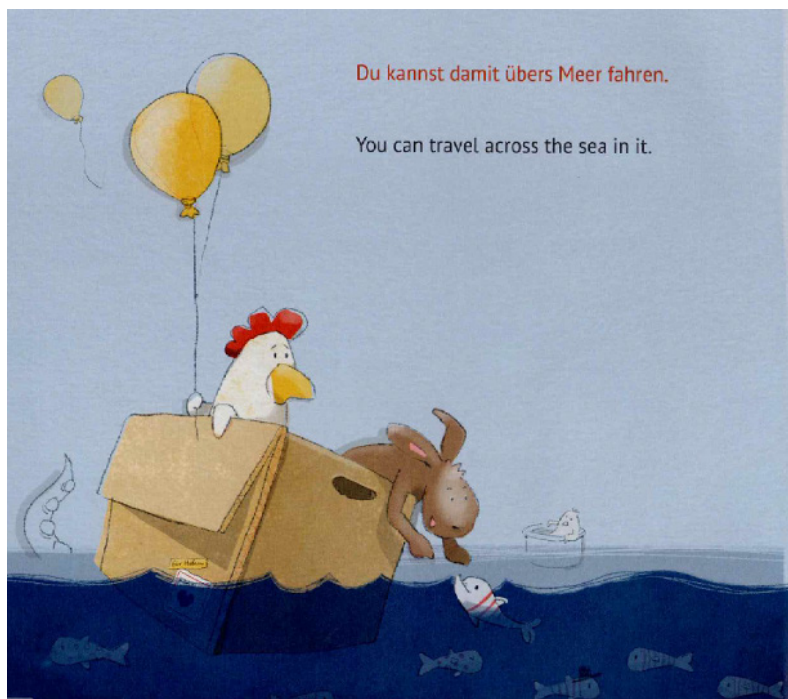
Mehrsprachige Bilderbücher: Einordnung und didaktisch-methodische Anregungen

Simultan zweisprachige Bilderbücher

In jüngerer Zeit wächst in Deutschland der Markt an mehrsprachigen (simultan bilingualen) Bilderbüchern, die sehr unterschiedliche Komplexitätsgrade hinsichtlich ihres Textumfangs und -inhalts, der jeweiligen Sprachverwendung sowie des Text-Bild-Bezugs aufweisen. Innerhalb der simultan bilingualen Bilderbücher treten beide Sprachen entweder integrativ (z.B. auf kommunikativer Ebene in die Handlung eingebettet (s. „*Sinan und Felix. Mein Freund. Arkadasim.*“ „*Am Tag als Saida zu uns kam*“) oder parallel (gleiche Handlung in zwei Sprachen, räumlich oder nach dem Ordnungsprinzip eine Sprache – eine Farbe gegenübergestellt) in Erscheinung, (s. „*Der kleine Eisbär*“ „*Wie fühlst du dich heute?*“ oder „*Eine Kiste Nichts*“). (Bild 1.)

Bild 1.

„*Eine Kiste Nichts – A Box of Nothing*“ und was man damit so alles machen kann. Dargestellt in einfachen kurzen Sätzen und zwei Sprachen, die nach dem Prinzip – eine Sprache, eine Farbe – funktional unterschieden werden



Dem Buch liegt eine Hör-CD bei, in der der Text in acht weiteren Sprachen rezipiert werden kann. Diese Bücher eignen sich sowohl zum interaktiven Vorlesen und Erzählen als auch zur Differenzierung und zur individuellen Rezeption (Bilderbuchbetrachtung und Hörversion in der Erst-/Herkunftssprache), in der Grundschule später auch im Kontext freier Lesezeiten.

Mehrsprachigkeit als Thema und Gesprächsimpuls

Dass auch Pferd, Katze und Frosch ihre eigene(n) Sprache(n) haben, lernen schon die Kleinsten (ab 4 Jahre) mit Lila Praps *tierischem Wörterbuch*. Auf jeder Doppelseite laden Onomatopoetika in fünf Sprachen auf Klangebene zum Vergleichen, Raten, Zuordnen und Nachspielen ein. Darüber hinaus wird der (verbale) Wortschatz der Kinder ausdifferenziert (das Schwein grunzt, das Pferd wiehert...).

Bilderbücher und verschiedene Schriftsysteme: Schrift als Kommunikationsmittel und Betrachtungsgegenstand

Immer öfter werden in Bilderbüchern auch verschiedene Schriftsysteme (z.B. Chinesisch, Arabisch, Kyrillisch) – entweder auf inhaltlicher Ebene, d.h. als Betrachtungsgegenstand, oder als Bedeutungsträger – aufgegriffen (s. „*Lius Reise*“, „*Der Tag als Saida zu uns kam*“, „*Das Allerwichtigste*“). Einen Einstieg in die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit und verschiedenen Schrift-/ Zeichensystemen eröffnet das Such-Bilderbuch „*Ich bin einmalig. Kannst du mich finden?*“. In insgesamt 17 verschiedenen Sprachen lädt die auf jeder Seite wiederkehrende Frage zunächst zu einer spielerischen Entdeckungsreise im Bild ein. Denn in jedem Motiv, das auf den ersten Blick viele gleiche Gegenstände und Formen aufweist, ist etwas Einmaliges versteckt, das sich z. B. in Anzahl, Form und Raumlage von allem anderen unterscheidet und nur durch sehr genaues Hinsehen erkennbar ist. Dieser Prozess ist der beim Schriftspracherwerb erforderlichen optischen Analyse zur (Wieder-)Erkennung von Schriftzeichen ähnlich, so dass die Bilderbuchbetrachtung aus dieser Perspektive eine „Vorübung zum Lesen“ darstellt. Darüber hinaus initiiert das Buch vielfältige Gesprächsanlässe zum Sprachklang, dem Zeicheninventar und dem Zeichenbezug (z.B. Laut oder Bild), der Schreibrichtung oder auch zu sprachsystematischen (semantisch-lexikalischen oder morphosyntaktischen) Aspekten. Leider beinhaltet das Buch keinen Tonträger, auf dem der Fragesatz in den unterschiedlichen Sprachen authentisch dargeboten wird. Eher problematisch erscheint dagegen die in den jeweiligen Bilderbuchseiten enthaltene Verschriftung der Aussprache mit deutschem Grapheminventar, die die korrekte Artikulation nur bedingt wiedergeben kann. Daher empfiehlt es sich, für den Einsatz des Buches Muttersprachlicher_innen als Lesepat_innen zu gewinnen oder die Sätze als O-Töne vorab in der jeweiligen Sprache aufzuzeichnen. (Bild 2.)

Bild 2.

Hier ist genaues Hinsehen gefragt, um das „Einmalige“ zu finden. Zugleich müssen hier, ähnlich wie beim Schriftspracherwerb und dem Erlernen von Buchstaben, Raumlage und Formen in den Blick genommen werden. Das Buch thematisiert auch unterschiedliche Schreibrichtungen u.a. am Beispiel der persischen Sprache



Übersetzungen von Bilderbüchern als Einladung zum inter- und intralingualen Sprachvergleich

Ferner bieten Verlage wie z.B. NordSüd in der Edition bi:libri zweisprachige Versionen (deutsch in Kombinationen mit einer weiteren Sprache) beliebter Bilderbücher – inklusive MP3 Download in 9 Sprachen – an. Die Übersetzungen von Bilderbuchbestsellern wie „Elmer“ (*Elmer új tréfája*), „Pettersson und Findus“ (*Findusz elköltözik*), „Die kleine Raupe Nimmersatt“ (*A telhetetlen hernyócska*), „Regenbogenfisch“, „Heule Eule“, „Irgendwie anders“, „Für Hund und Katz ist auch noch Platz“ können somit zur Förderung literaler Kompetenzen sowohl in den Erst- bzw. Herkunftssprachen als auch der Ziel- bzw. Zweitsprache eingebunden werden. Englisch- und französischsprachige Fassungen finden ihren Platz ebenso in zweisprachig-immersiv ausgerichteten Kindergärten oder in Schulen beim frühen Fremdsprachenlernen. Unabhängig vom jeweiligen Kontext gilt: Wenn Kinder das Buch auch in ihrer vertraute(re)n Erstsprache rezipieren, kann diese zum „Türöffner“ werden. Idealerweise bilden dann bereits vorhandene

Kenntnisse und Kompetenzen eine Brücke bei der Anbahnung und dem Ausbau von (Bi-) Literalität. Besonders geeignet erscheint hierfür „Der Grüffelo“ (A Graffaló), der in 41 verschiedene Sprachen übertragen Kindern rund um den Erdball (Vor-)LeseFreude beschert. Zudem lädt die Geschichte um das vermeintlich erfundene Monster in verschiedenen regionalen Varietäten (Schwäbisch, Bayrisch, Kölsch) zum Schmunzeln und Reflektieren der inneren Mehrsprachigkeit ein.

Mehrsprachige Bilderbücher im Medienverbund

Im Medienverbund mit didaktischen Handreichungen (u.a. begleitende Literacy-Projekte zu Bilderbüchern für die Grundschule und Vorschuleinrichtungen¹), Tonträgern, (Internet-)Filmen und Liedern (z.B. auf YouTube.com), Bilderbuchkino, Erzählkarten zu Bilderbüchern oder für das Kamishibai, Handpuppen etc. eröffnen sich weiterhin vielfältige, mehrkanalige Zugänge zu (Bi-)Literalität (s. a. Wieler 2015). Zugleich geht von einer Bilderbuchbetrachtung in zwei Sprachen (und ggf. auch zwei Schriftsystemen) ein Impuls zur kindgemäßen Sprachbetrachtung und zum Sprachvergleich aus. Sprachvergleiche können auf Laut-, Bedeutungs- und Formebene stattfinden. Die Kinder können das Bilderbuch oder Ausschnitte davon in ihrer Erstsprache erzählen, während die jungen Zuhörenden sich darüber austauschen, welche Wörter oder wiederkehrenden Elemente sie „verstanden“ haben oder wie die andere Sprache auf sie wirkte, was ähnlich und unterschiedlich für sie klang (s. auch Projekt Eveil aux langues²). Ebenso lässt sich der Buchtitel in unterschiedlichen Sprachen in den Blick nehmen: Welche Elemente entsprechen sich? Wo finden sich, z.B. bei der Verwendung von Eigennamen oder Sprachbildern, Unterschiede? Besonders ergiebig sind in diesem Zusammenhang auch Reime und sich wiederholende Strukturen (z.B. Zaubersprüche oder sich wiederkehrende Routinen), die zum Mitsprechen und Vergleichen herausfordern; z.B. bei „Für Hund und Katz ist auch noch Platz“ („Room on the broom“) oder dem „Grüffelo“ („A Graffaló“). Dadurch erwerben die Kinder implizites Wissen über Reim und Versmaß sowie zu unterschiedlichen Gestaltungsformen und Wirkungsweisen von Texten. (Bild 3.)

¹ <https://www.buchverlagkempen.de/?listview&link=0103004>

² <https://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/plurale-ansatze.asp>

Bild 3.

Für wen ist auf dem Besen Platz? Mit Figuren lässt sich die Handlung nachspielen und die Explizitheit der literarischen Sprache erfahren (u.a. Verwendung von Präpositionen, Nominalflexion).



Über das genaue Hinsehen/Hinhören wird nicht nur die Konzentration, sondern auch das Detailverstehen eingeübt und der Wortschatz erweitert, wie sich am Beispiel des Gruffalo aufzeigen lässt: Die literarische Figur wird sehr eindrücklich beschrieben (und im Bilderbuch illustriert). Dadurch bauen die Kinder einen differenzierten Wortschatz sowie Weltwissen auf und aus. Vorhandene Wissensbestände sollten bei der Sprachförderung gezielt abgerufen und mit neuen Wortschatzdomänen verknüpft werden: Der Gruffalo hat feurige Augen (sichtbar: orange glühend, übertragene Bedeutung: gefährlich wirkend), Klauen (wie Paarhufer: Rinder, Schweine, Ziegen), Tatzen (wie ein Bär), Hauer (wie ein Wildschwein), Stacheln (wie ein Drache). Als Lied gesungen wird die Beschreibung sprachlich verarbeitet und das Sprachmaterial in das mentale Lexikon integriert (Gruffalo song³). (Bilder 4. und 5.)

³ <https://youtube.com/watch?v=5ZfEIX2lhll>

Bilder 4. und 5.*Bilderbuchseiten Grüffelo*

Zugleich wird für die Kinder die Wirkungsweise der auf Explizitheit ausgerichteten literarischen Sprache, die Verwendung von außergewöhnlichen Adjektiven oder bildlicher Vergleiche, wahrnehmbar. Für den Aufbau mentaler Modelle kann auch das Malen und Basteln hilfreich sein. Durch den Austausch über die entstandenen Motive werden Bedeutungen ausgehandelt und das Textverständnis erweitert und vertieft.

Wirkungsweisen von (Bi-)Literacy-Konzepten

Die Nachhaltigkeit einer solchen aktiven Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch spiegelt sich in den Bastelarbeiten von Kindern mit Zweitsprache Deutsch (in Klasse 1) wider. Trotz begrenzter Sprachkenntnisse im Deutschen gelang es ihnen, den Grüffelo mit seinen markanten Merkmalen in ihren Bildern recht detailgetreu darzustellen wie das beigelegte Bild zeigt:

Bild 6.

Der Grüffelo markant mit Klauen, Hauern und grüner Warze bildlich dargestellt von einem Erstklässler mit Zweitsprache Deutsch



Durch das Ordnen von auf Karten festgehaltenen Bilderbuchszenen wird nicht nur das narrative Schema rekonstruiert, sondern auch die einzelnen Handlungsschritte der Geschichte werden nachvollzogen, inhaltliche Details abgerufen und das Behalten unterstützt. Weiterhin fördern ein Bilderbuchkino/-karaoke oder die Arbeit mit dem Kamishibai, bei dem die Kinder parallel zum Vorlesen die Figuren als Stabpuppe (oder mit Plüschfiguren) auftreten lassen oder kleine Spielszenen gestalten, Textverständnis und -interpretation. Indem sie eigene kleine Dialoge entwickeln, neue Figuren hinzuerfinden und in deren Rollen schlüpfen, entwickeln die Kinder nicht nur Freude am Sprechen und im Umgang mit Literatur, sondern setzen sich – auch über den Text oder bildliche Illustrationen hinausgehend – intensiv mit den Protagonisten und der Handlung auseinander. Dies fördert die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, weckt die Imaginationsfähigkeit und erweitert die metasprachlichen Kompetenzen: wie drückt die Figur sich aus (einschließlich prosodischer und paraverbaler Merkmale)? Wie bewegt sie sich und warum? Wie steht sie zu anderen Figuren in der Handlung? Im mehrsprachigen Klassenzimmer ergeben sich daraus vielfältige Differenzierungsmöglichkeiten, um alle Kinder gemäß ihres

jeweiligen Sprachentwicklungsstands auf rezeptiver und/oder produktiver Ebene einzubeziehen und Sprachverarbeitungsprozesse zu initiieren. (Bild 7.)

Bild 7.

Durch das Ordnen der Bilderfolge rekonstruieren die Kinder den Handlungsablauf, rufen Details der Geschichte ab und erweitern ihr Sprachrepertoire



Bild 8.

Handlungs- und produktionsorientierte Anschlussaktivitäten – hier beim Stabpuppenspiel mit dem Kamishibai – fördern eine aktive Auseinandersetzung mit der Geschichte und die Sprachkompetenz.



So entwickeln die Kinder nicht nur eine Haltung zum Erzählen und (Vor-)Lesen, sie lernen auch Strategien für den Umgang mit Texten kennen sowie ihr Vorwissen, ihre Eindrücke, Vermutungen, Gedanken, Gefühle zu versprachlichen, zu begründen und ihren schöpferischen Ausdruck zu entfalten. Während das (Sach-)Bilderbuch „Warum“ („Why“) von Lila Prap auf bildungssprachliche Register abzielt (externes Wissen heranziehen, Vermutungen aufstellen und diese argumentativ stützen). (Bild 9. und 10.)

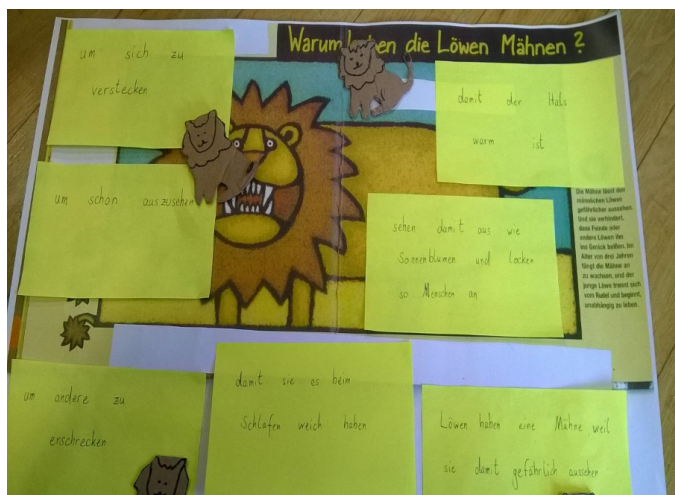
Bild 9.

Bilderbuchseite aus Lila Prap: „Warum?“



Bild 10.

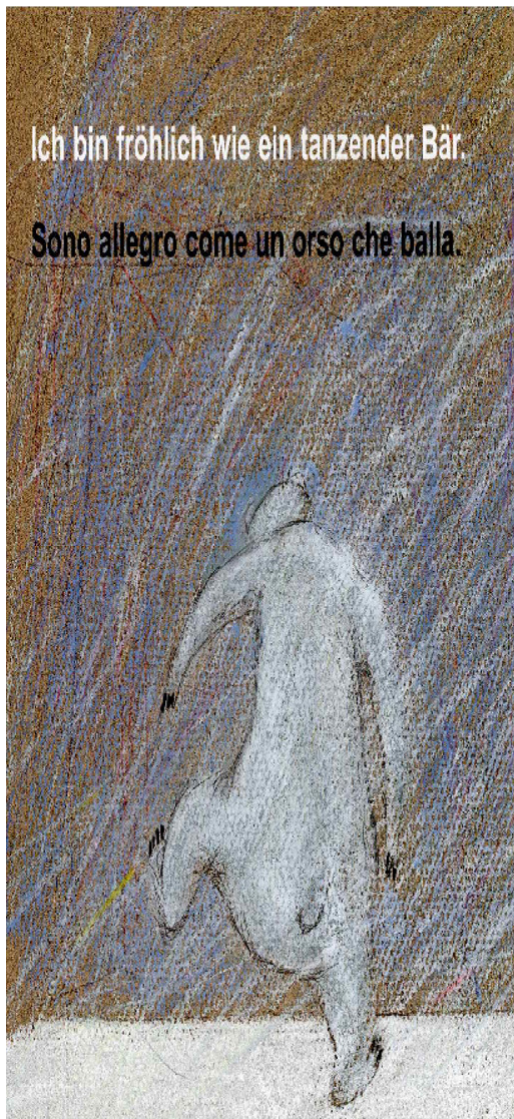
Hypothesen von Zweitsprachler_innen



ist bei der mehrsprachigen Version von „*Wie fühlst du dich heute?*“ sprachliche Kreativität (im Sinne von literary Literacy) gefragt, wenn die Kinder eigene Vergleiche und Sprachbilder erfinden und so sprachliche Muster produktiv nutzen und umdeuten. (Bild 11.)

Bild 11.

Bilderbuchseite „Wie fühlst du dich heute?“



Fazit

Beobachtungen aus der Praxis sowie Studien aus dem elementarpädagogischen Bereich stützen die Annahme, dass bereits Vorschulkinder an die Nutzung von Bilderbüchern und literarischen Texten in unterschiedlicher Länge und Komplexitätsgrad altersgemäß herangeführt werden können. Im Sinne einer balancierten Mehrsprachigkeit erfolgt der damit assoziierte Auf- und Ausbau der kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten idealerweise in beiden Sprachen simultan oder koordiniert unter Einbeziehen der Erst- bzw. Herkunftssprachen. Um in diesem Zusammenhang eine Vorstellung von Schrift(lichkeit), Textverständnis, Erzählschemata, Textsortenwissen, Strategien im Umgang mit Texten und Medien, Sprach- und Weltwissen zu erwerben, sind die Kinder sowohl im familiären als auch im institutionellen Kontext auf ein sprachsensibles Umfeld, vielfältige Impulse und differenzierende Angebote auf rezeptiver und produktiver Ebene angewiesen. Dazu zählen eine kindgemäße Schrift- und Textbegegnung, sprachliche Modellierung und Bereitstellen von Mustern, Einbezug verschiedener Aspekte von Literacy (Visual, Verbal, Literary and Media Literacy) sowie ein intensiver Austausch über das (Vor-)Gelesene. Neben der individuellen und gemeinsamen Beschäftigung mit Bilderbüchern und Schriftstrukturen bedarf es handlungs- und produktionsorientierter Anschlussaktivitäten zur eigenaktiven, kreativen Auseinandersetzung mit den Geschichten und zur Aushandlung von Bedeutungen sowie die Ko-Konstruktion mit Erwachsenen. Wenngleich die individuelle, rezeptive Begegnung mit mehrsprachigen Bilderbüchern (und Tonträgern oder Filmen) vielfach eine realisierbare Minimallösung darstellen dürfte, sollte doch – wann immer möglich - der Einsatz muttersprachlicher Sprachmodelle angestrebt werden. Sofern bei großer sprachlicher Heterogenität der Lernendengruppe die personellen Ressourcen in der Vorschuleinrichtung oder Grundschule dafür nicht ausreichen, könnten ehrenamtliche Lesepaten und Lesepatinnen mit verschiedenen Erstsprachen rekrutiert und geschult werden, um in sprachlich homogenen Kleingruppen mit den Kindern in ihren Herkunftssprachen vorzulesen und zu erzählen. Sowohl im Vorschulbereich als auch in der Primarstufe empfiehlt es sich außerdem, die Eltern einzubeziehen und dazu anzuregen, mit den Kindern in ihrer Erstsprache Bilderbücher (dialogisch) zu betrachten, um sie zu einem selbstbewussten Umgang mit der eigenen Mehrsprachigkeit zu ermutigen und nicht zuletzt (Bi-)Literalität anzubahnen.

Literatur

Mehrsprachige Bilderbücher (Auswahl)

Abbatiello, A. (2019). *Das Allersichtigste*. Deutsch-Persisch/Farsi. Hueber.

Carle, E. (2020). *A telhetetlen hernyócska*. Pozsonyi Pagony Kft.

- Cave, K. & Ridell, C. (1994). *Irgendwie anders*. Oetinger.
- Cave, K. & Ridell, C. (2011). *Something else*. Penguin Books Ltd.
- Celik, A.-S. & Korthues, B. (2007). *Sinan und Felix. Mein Freund*. Arkadsim. Annette Betz.
- De Beer, H. (2011). *Kleiner Eisbär*. Deutsch-Griechisch. NordSüd bi:libri
- Friester, P. & Goossens, P. (2014). *Heule Eule. Howl Owl*. Deutsch-Englisch. NordSüd bi:libri.
- Gomez Redondo, S. & Wimmer, S. (2016). *Am Tag, als Saida zu uns kam*. Peter Hammer.
- Hesse, L. (2020). *Eine Kiste Nichts. A Box of Nothing*. Hueber.
- Louis, C. (2006). *Lius Reise*. NordSüd.
- McKee, D. (2022). *Elmer új tréfája*. General Press Kiadó.
- Nordquist, S. (2022). *Findusz elköltözik*. General Press Kiadó.
- Pfister, M. (2021). *Der Regenbogenfisch. Arc-en-Ciel*. Deutsch-Französisch. NordSüd bi:libri.
- Prap, L. (2018). *Why?* Firefly Books.
- Padmanabhan, M. (2021). *Ich bin einmalig. Kannst du mich finden?* Talisa.
- Prap, L. (2002). *Warum?* Beltz.
- Prap, L. (2018). *Why?* Firefly Books Ltd.
- Prap, L. (2004). *Das tierische Wörterbuch*. NordSüd.
- Scheffler, A. & Donaldson, J. (1999). *Der Gruffelo*. Beltz & Gelberg.
- Scheffler, A. & Donaldson, J. (2018). *Dr Gruffelo. Schwäbisch*. Beltz & Gelberg.
- Scheffler, A. & Donaldson, J. (2022). *A Graffaló*. Pozsonyi Pagony Kft.
- Scheffler, A. & Donaldson, J. (2014). *The Gruffelo Play*. MacMillan.
- Scheffler, A. & Donaldson, J. (2018). *Für Hund und Katz ist auch noch Platz*. Beltz & Gelberg.
- Scheffler, A. & Donaldson, J. (2001). *Room on the Broom*. MacMillan.
- Scuderi, L. (2011). *Wie fühlst du dich heute? Come ti senti oggi?* Hueber.

Weiterführende Literatur

- Apeltauer, E. (2018). Das Kieler Modell. In Henle, D. & Nauwerck, P. (Eds.), *Spracherwerbsprozesse unterstützen und gestalten. Theorie und Praxis der durchgängigen Sprachbildung im ein- und mehrsprachigen Kontext* (pp. 5–32). Schneider Hohengehren.
- Baldaeus, A., Ruberg, T., Rothweiler, M. & Nickel, S. (2021). *Sprachbildung mit Bilderbüchern: Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zu, dialogischen Lesen*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993124>

- Bos, W., Lankes, E. M., Prenzel E.-M., Walther, G. & Valtin, R. (2003, Eds.), *Erste Ergebnisse aus IGLU – Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- Hußmann, A., Bos, W., Bremerich-Vos, D. K., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T. C. & Valtoin, R. (2017, Eds.). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Knopf, J. (2012). Literarisches Lernen im Kindergarten. In Isler, D. & Knapp, W. (Eds.), *Sprachliche und literale Fähigkeiten fördern im Vorschulalter* (pp. 97–110). Fillibach bei Klett.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2012). Literacy. In *KinderundJugendmedien.de*. <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/407-literacy> (11.12.2022).
- Näger, S. (2013). *Literacy. Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur*. Herder.
- Nauwerck, P. (2015). Vorschulische Sprachförderung: Mehrsprachige Kinderliteratur als Wegbereiterin von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit. In Gawlitzeck, I. & Kümmerling-Meibauer, B. (Eds.), *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur* (pp. 239–262). Fillibach bei Klett.
- Nauwerck, P. (2022). Sprachförderung, Sprachtherapie und Sprachbildung. In Harr, A.-K. & Geist, B. (Eds.), *Sprachförderung in Kindertagesstätten* (pp. 3–18). DTP Band 12. Schneider Hohengehren.
- Rau, M.-L. (2009). *Literacy*. Haupt.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik*. Schneider Hohengehren.
- Schulte-Bunert, E. (2012). Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Deutsch. In Michalak, M. & Kuchenreuther, M. (Eds.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (pp. 118–143). Schneider Hohengehren.
- Spinner, K. H. (2019). Literary Learning. *Film Education Journal*, 2(2), 159–174. <https://doi.org/10.18546/FEJ.02.2.06>
- Staiger, M. (2014). Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombination. In Knopf, J. & Abraham, U. (Eds.), *BilderBücher. Band 1 Theorie* (pp. 12–23). Schneider Hohengehren.
- Wieler, P. (2015). Gespräche und Geschichten mehrsprachiger Grundschul Kinder zu einem Bilderbuch ohne Text. Literarisches Lernen und der Erwerb schriftsprachlicher Textualität. In Eder, U. (Ed.), *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I* (pp. 119–142). Praesens.



Nauwerck, Patricia: <https://orcid.org/0000-0002-7246-5638>



A kulturális érzékenyítés megjelenése a nemzetiségi oktatás dokumentumaiban és a Nemzeti alaptantervben – Szógyakoriság-elemzés

Radvai Teréz

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar
Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék*

Absztrakt

A tanulmány célja, hogy megvizsgálja a hazai oktatási rendszerben a német nemzetiség sajátos helyzetét a kulturális érzékenyítés és a kulturális tudatosság mentén a német nemzetiségi óvodákban és a nemzetiségi iskolák alsó tagozatán. A hazai oktatási dokumentumok vizsgálata (mint a Nemzeti alaptanterv, a nemzetiségi oktatás dokumentumai/Gyökerek és Szárnyak) során nyert eredményekkel támasztja alá a szerző a kulturális tudatosság korai nyelvfejlésben történő sajátos megjelenési módját. Összegző következtetés: újra megerősítést nyer, hogy a nemzetiségi kultúra megőrzése és továbbörökítése intézményi háttér nélkül továbbra sem képzelhető el.

Kulcsszavak: kulturális tudatosság, kulturális érzékenyítés, nemzetiségi identitás, korai interkulturális nyelvi fejlesztés

Bevezető

Az európai kontinens jelenleg is átalakulófélben lévő népességösszetétele miatt erősödő figyelem jut a kulturális, a nyelvi identitás megőrzésének fontosságára. Jelen írás a migráció, illetve a bevándorlás kulturális vetületével foglalkozik, annak egy szeletét kívánja feltárni: a magyarországi német nemzetiség egyedi helyzetét mutatja be egy, ez idáig még kevésbé vizsgált nézőpontból, a német nemzetiségi óvodák és a három-hat éves gyermekek, hat-tizenkét éves tanulók kulturális érzékenyítésének szemszögéből. A nemzetiségi tartalmakat integráltan közvetítő, a *kulturális tudatosságot* következetesen fejlesztő intézményi hálózat példaként szolgálhat más nyelvi és kulturális szempontból heterogén összetételű óvodai csoportok és iskolai osztályok számára. Minta lehet Magyarországon más nyelvek esetében egyaránt, például a két tannyelvű oktatásban. Valamint a jó gyakorlat fő elemei akár külföldön is adaptálhatóak bármely heterogén nyelvi és kulturális összetételű gyermek-, illetve tanulócsoporthoz.



Az élő idegen nyelvi oktatási forma sok közös vonást mutat a nemzeti-ségi nyelvoktatással, ha a nyelvelsajátítás folyamatát nézzük, és ha a nyelv kulturális tartalmai mentén vizsgálódunk. A két oktatási forma egyik fő különbsége, hogy a nemzetiségi nyelvoktatás többlettartalommal is kiegészül: a hon- és népismeret oktatásával, valamint egyes iskolatípusokban többek között nemzetiségi néptáncsal, vagy akár az ének-zene tantárgy keretében nemzetiségi zene- és dalkinccsel. A vázolt kontextusban a kulturális érzékenyítés csak rá jellemző, sajátos módon jelenik meg a német nemzetiségi oktatásban.

A tanulmányban a tárgyalt fogalmak mentén, egy, az elméleti alapokra támaszkodó kutatás ismertetése is helyet kap. A vizsgált oktatási dokumentumokban a kulturális tudatosság témájához kapcsolódó szövegfordulások elemzésével keresem a választ a kutatás kérdésére: Megfelelő mértékben térnek-e ki a nemzetiségi oktatás dokumentumai a kulturális érzékenyítésre? A kutatás hipotézise szerint a nemzetiségi oktatás dokumentumai kellő keretet adnak, biztonságos hátteret nyújtanak a kulturális tudatosságnak.

Kultúra, kulturális kód

A kultúra értelmezése az eltérő tudományterületeken más-más megközelítésből történik. A kulturális normák a nyelvben, a magatartásban, valamint tárgyiasult formában is megjelenhetnek. Ezek mindegyikének erős közösségalkotó és -megtartó hatása van. Nemzedékről nemzedékre hagyományozódnak (House et.al.,1997). A kultúra mindezek miatt a cselekvés egyik alapja, és egyidejűleg terméke is. Vagyis a kultúra és az emberi magatartás kölcsönhatásban állnak (Letenyei, 2002).

Jelen írás témáját szem előtt tartva elfogadható Holló Dorottya (2019) által, a nyelvtanítás számára megfogalmazott definíció: „A kultúra a generációk során továbbadott, a szocializációs folyamatban tanult közös értékek, ismeretek, látásmódok, elképzelések, viselkedési- és kommunikációs minták, valamint attitűdök együttese, amelyek meghatározóak lehetnek egy csoport tagjaira és megkülönböztethetik őket egy másik csoporttól. A közös vonások bármilyen csoportra vagy kulturális szintre vonatkozhatnak, mint például: nemzeti, etnikai regionális, társadalmi, szakmai, szervezeti, valamint kor, vallás vagy nem szerinti csoportokra.” (Holló, 2019, pp. 16–17).

A nemzetiségi kultúra tárgyalásakor fontos, hogy a nemzetiségi közösség egységként mutassa meg magát. Az egységet a közös kulturális kód kapcsolja össze. Ebbe tartozik például a nyelvi kód, a ruházati kód, a gesztuskód vagy a zene. Ezek mind különálló jelrendszerek, amelyeket sajátos viszonyok fognak össze az adott kultúrában. A közösség tagjai hagyományozzák őket tovább. A közösségen belül lényeges továbbá, hogy a közösséget alkotó egyének egyéni kulturális érzékenysége, kötődése is megmaradjon, erősödjön (Bencze, 2009). Ugyan a nyelv szerepe döntő a továbbélés szempontjából, nem elhanyagolható a kultúra egyéb szegmenseinek, kódjainak a továbbéltetése sem.

Kulturális tudatosság, kulturális érzékenység

Az Európai Parlament 2006-ban megfogalmazta és az Európai Tanács 2018-ban aktualizálta a nyolc kulcskompetencia egyikeként az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulturális tudatosság és kifejezőképesség kompetenciáját (*Cultural awareness and expression competence*). Sokan ezt tévesen a kulturális kompetenciával azonosítják (Dávid, 2020). Az előbbi középpontjában a művészeti alkotások sokszínűsége, azok megértése és a különbözőségek tiszteletben tartása áll. Az utóbbi az eltérő kultúrájú emberek közötti hatékony együttműködésre és a kifejezőmódokban rejlő különbségekre fókuszál. Tustin (2020) a kulturális kompetenciát olyan magatartások, viszonyulások és hiedelmek összességéként értelmezi, amelyek a kultúraközi, interkulturális helyzetekben a hatékony tevékenykedést segítik (Tustin, 2020).

A kulturális tudatosság ismertetőjegyei az önmegfigyelés és reflexió, melyek gyakorlása során kulturális lényként ismerhetjük meg magunkat. Örömteli hozadéka ennek, hogy pozitívan befolyásolja a másokkal való interakciókat is. Az amerikai Nemzeti Kulturális Kompetencia Központ (*National Center for Cultural Competence, NCCC*) szerint a kulturális tudatosság a kulturális kompetencia elsajátítása felé vezető úton van segítségünkre (Dávid, 2020).

A tudatosság és az érzékenység együtt jelenik meg Álvarez és Bonilla (2009) meghatározásában. Szerintük a kulturális tudatosság a kulturálisan meghatározott viselkedés iránti érzékenység, ami a nyelvhasználatban és kommunikációban nyilvánul meg (Álvarez. & Bonilla 2009). Jelen tanulmányban ezt a meghatározást tekintjük mértékadónak. Az érzékenység nyitottságot, empátiát és objektivitásra törekvő megértést is jelent. Magában foglalja mind az egyén saját viselkedésében, mind a kommunikációs partner viselkedésében tetten érhető kulturális kötődések ismeretét, és azt a képességet, hogy saját kulturális hátterünket meg tudjuk ismertetni másokkal. Ide tartozik az a képesség is, hogy a felek kritikusan értelmezik saját és egymás kultúráját, és ennek birtokában döntenek, hogyan viselkedjenek a kommunikációs helyzetekben (Holló, 2008).

Az előzőekből következik, hogy a kulturális tudatosság fejlesztéséhez a kulturális érzékenység fejlesztésén keresztül vezet az út. A nevelési-oktatási környezetben az érzékenységet érzékenyítéssel tudjuk finomhangolni, fejleszteni. A nevelés tárgykörében az érzékenyítés nem régi kifejezés. Azokat a technikákat jelenti, amelyek célja, hogy tolerálható, elfogadható legyen valakinek egy másik ember szokásostól való eltérése (sz. n., 2019). A más, a különböző állapot, illetve helyzet elfogadására történő nevelést jelenti, és mint ilyen az oktató-nevelő munka részét képezi.

Az érzékenyítés aktuális témája sok új vizsgálódásnak. Hidasi Judit (2015) vizsgálatai során arra a következtetésre jutott, hogy az interkulturális kompetencia több ponton változott a közelmúltban: már nem egy ország vagy kultúra megismertetése a cél; a fókuszba a konkrét tudás helyett az érzeke-

nyítés került; tudásátadás helyett a tudás létrehozásának elősegítése-; tanítás helyett az orientáció segítése a jellemző (Hidasi, 2015). Vagyis, ha a kulturális, vagy az interkulturális kompetenciáról gondolkodunk, az érzékenyítés bizonyítottan az eszköztárunk része kell legyen.

Identitás és etnicitás

A nemzeti identitás az egyének állandó nemzeti csoporthoz tartozására utal, amelynek tudatában a csoporttagok más csoportoktól különböző, sajátos tulajdonságokon osztoznak. Ezek az eltérő tulajdonságok különböztetik meg az egyéneket más nemzeti vagy etnikai csoportoktól (Lazic & Pesic, 2016).

A 2020-as Nemzeti alaptantervben kiemelt fontosságú a nemzeti identitás. Főként a magyar nyelv és irodalom, a történelem, a hon- és népismeret tantárgyaknál jelenik meg (Dávid, 2020). Az idegen nyelv és a nemzetiségi nyelv oktatásának kontextusában azért említjük a magyar anyanyelvre vonatkozó iránymutatást, mert meghatározó jelentőségű a befogadó társadalmak saját anyanyelvükhöz és kultúrájukhoz való viszonyulása, ha a más kultúrákkal szembeni elfogadás felmerül.

A nemzeti identitás fejlődési folyamata is fontos. Három-öt évesen, óvodáskorban kezdődik, és tíz-tizenegy évesen teljesedik ki. Dancs (2016) elsőhatodik évfolyamos általános iskolások nemzeti identitását vizsgálta nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos tudásszintmérő tesztekkel és kérdőívekkel. A két nagy mintás online mérés eredményei ugyan nem reprezentatívak, mégis elgondolkodtatóak. A teszteredmények alapján a tanulók teljesítménye évfolyamról évfolyamra nő. A kutatás rámutat, hogy a hét-nyolc éves gyermekek már képesek magukat egy nemzeti közösség tagjaiként értelmezni (Dancs, 2016). Oppenheimer kicsit későbbre teszi ezt az életkort. Megállapítása szerint a gyermekek nyolc-tíz évesen mutatják a legerősebb nemzeti azonosulást (Oppenheimer, 2011). Számunkra mindkét eredmény hasznos információt közvetít, hiszen levonható a következtetés, hogy az általunk vizsgált életkor (három-hat-tizenkét éves kor) kiemelt fontosságú a kulturális tudatosságra, érzékenységre nevelés szempontjából.

Az identitás az egyén társadalomban betöltött szerepéről szól, de a közösségről, a közösség önmeghatározásáról is. Ami közös a két megközelítésben: az identitás meghatározója a kultúra (Bakk, 2008).

Az egyén identitásfejlődése során döntések meghozatalára kényszerül. A biculturális személyeknél ez a választás jellegzetes. Választhatnak egy etnikai identitást, és akkor egy kulturálisként értelmezhetik magukat. Akár a többségi és a kisebbségi örökséget is identitásuk részének tekinthetik. Ilyenkor az egyik identitás dominánssá válik számukra (Poston, 1990).

A biculturális identitásintegráció fogalma is előkerül a nemzetiségi identitás kapcsán. Azt mutatja meg, hogy az egyén milyen mértékben mozog otthonosan a két kultúrában. A magas biculturális identitásintegrációjúak könnyen váltanak a két identitás között. Benet-Martinez és munkatársai

(2002) arra a megállapításra jutnak, hogy az intézményes oktatás-nevelésben a kulturális tudatosságra nevelés során eredményesen fejleszthető a biculturális identitásintegráció (Benet-Martinez et al., 2002).

A kultúra és az identitás fogalmak metszetében ki kell térnünk az etnicitásra, a közös származástudatra is. Az etnikum olyan történetileg kialakult csoportot jelöl, amelynek közös hagyományvilága, kulturális vonásai és a saját közösségéhez való tartozást-, illetve a többi etnikus csoporttól való különbözőséget kifejező azonosságtudata van. Az összetartozás tudata, ennek tudatos vállalása és kifejezése, a történeti folytonosságérzet az, ami összetartja az etnikus közösséget és tagjainak identitását a közösséghez köti (Papp, 2007).

Nyelv és kultúra, nemzetiségi nyelv és nemzetiségi kultúra

A nyelv leképezése a valóságnak, és egyben a valóságra történő visszautalás eszköze. A kollektív emlékezet és a közös kultúra megmutatkozik a nyelvben. A nyelv tehát identitásképző kohéziós eszköz. A közös nyelven zajló kommunikáció a közösség folyamatos újragondolásának és továbbfejlesztésének színtere (Láncos, é.n.). Összekapcsolja tehát a múltat, a jelent és a jövőt. A nyelv őrzi és továbbörökíti a beszélők érzelmeit. Ha több nyelvet birtokol valaki, akkor a nyelvek által közvetített különböző kultúrákat is birtokolja. Erre a közös alapra épülnek rá az egyénileg szerzett emlékek. A közös kulturális emlékezet és az egyéni emlékek kölcsönösen egymás hordozóiként, kiegészítőiként funkcionálnak. A nemzetiségi nyelven megtanult gyermekvers a közös kultúra hordozója. A gyermek számára ráakódnak, hozzákapcsolódnak a személyes emlékek, az egyéni érzelmi töltet (az óvónéni parfümjének illata, a szavaláskor tűző nap melege).

A nyelv a kultúra egyik fő tényezőjeként a kulturális produktumokhoz való hozzáférés eszköze is. A közösség tagjainak aktív interakciója során integrált plurikulturális kompetencia alakul ki, amelynek többek között a többnyelvűségi kompetencia az egyik összetevője (Kovács & Trentinné, 2020).

A nemzetiség jogairól szóló törvény pontosan meghatározza hazánkban a nemzetiség fogalmát. A Magyarországon élő nemzetiségek az össznépeesség közel 10%-át teszik ki. A szórványban élő nyelvi kisebbség legtöbbször nyelvcsere- vagy nyelvviszasszoruló helyzetben van. A hivatalos államnyelvet, a magyart használják a legtöbbször (hivatal, munkahely, iskola, egyház, orvosi rendelő, baráti kör stb.). Az anyanyelv, a nemzetiségi nyelv (tájnyelv) csak a családban használatos, de zömében már ott sem. Fontos feladat a nemzetiségi nyelv és kultúra tudatos őrzése, mert a többévszázados különélés következtében a hazai kisebbségek nyelvhasználata nagyon eltér az anyaországi sztenderd nyelvhasználatától, és ettől még értékesebbé válik. Ezek a nyelvváltozatok nyelvjárási és archaikus jegyeket hordoznak. Az élő nemzetiségi nyelvet beszélőknél egyszerre van jelen a helyi nyelvjárási, az anyanyelvük sztenderd változata és a magyar nyelv.

Márkus úgy fogalmaz, a magyarországi német közösségek gyermekei 'visszatanulják' ősük nyelvét, mert a legtöbben az óvodában vagy az iskolában kezdik a 'nyelvtanulást'. Ezek a gyermekek bár a német nemzetiségi kultúra, a zene, a tánc, ismeretével nőnek fel, de a német (anya)nyelvet nem sajátítják el otthon. Magyarul beszélnek egymással és a pedagógus német kérdéseire többnyire magyarul válaszolnak. A nemzetiségi önzonosításuknak azonban fontos összetevője a nyelv és a kultúra (Márkus, 2009).

A magyarországi német nemzetiség jelene

Mára visszaesett a nyelvjárási anyanyelv átörökítése: a kitelepítés utáni első generáció már nem adta tovább gyermekeinek, akik ezért magyar nyelven szocializálódtak. Jellemző a mai helyzetre, hogy csak a legidősebb generáció beszéli anyanyelveként a magyarországi lokális német nyelvjárásokat (Márkus, 2016).

Jelenleg a magyarországi németiség az ország második legnagyobb nemzetisége. Keverék nyelvjárásokat beszélnek, amelyekkel a Magyarországon kialakult formában Németországban sehol nem találkozhatunk (Márkus, 2020). A sváb megnevezés terjedt el rájuk vonatkozóan, bár származásukat tekintve bajorok, frankok és alemannok (Márkus & Gölcz, 2018).

Napjainkra az irodalmi német nyelv átörökítésének színterévé a nemzetiségi iskolarendszer vált. A német nemzetiségi közoktatás inkluzív jellegű, vagyis szabad férőhely esetén a nem nemzetiségi származású tanulókat is befogadja. Sokan élnek is a lehetőséggel, sok család iratja gyermekét nemzetiségi iskolába a magas színvonalú, számos intézményben két tannyelvű oktatás miatt.

A német nemzetiségi nyelv oktatási dokumentumai és azok vizsgálata

Az 1990-es években az Európa Tanács két dokumentuma, a Nemzeti Kisebbségek Védelméről szóló Keretegyezmény és a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartája megfogalmazta a nemzeti kisebbségek nyelvhasználatának, oktatásának és kultúrájának támogatását. A szervezet ezek teljesülését időszaki jelentések formájában ellenőrzi. A kisebbségi jogok érvényesülését és elősegítését Magyarország Alaptörvénye, valamint a nemzetiségek jogairól szóló 2011. évi CLXXIX. törvény is tartalmazza.

A magyarországi németek nevelési, oktatási és közművelődési programja, a *Gyökerek és szárnyak* (Erb et al., 2010) meghatározta az országos önkormányzat oktatási koncepcióját. Megjelenése óta önálló, részletesen kidolgozott tervek jelentek meg az óvodák és iskolák számára. Ezek a következők: A magyarországi német oktatási rendszer irányelvei és fejlesztési terve (középtávú fejlesztési terv 2016-ig); A magyarországi német óvodák irányelvei és fejlesztési terve; Kerettanterv és kompetenciamodell a nyelvtanító és a két-

nyelvű német nemzetiségi iskolák számára; A magyarországi német nemzetiségi óvodák bemutatkozás; Sajátos óvodai koncepciónk; Sikeres oktatási és nevelési utak; Ajánlások az átmenetek szervezéséhez – I. rész: Óvodából az iskolába, II. rész: Alsó tagozatból felső tagozatba. Általános iskolából középiskolába (Semjén, 2019).

A kutatás célja és hipotézise

A vizsgálat célja annak felderítése, vajon kellő hangsúlyt kap-e a kultúra, a kulturális tudatosság és érzékenység, illetve érzékenyítés, az (nemzetiségi) identitás és az ezekből levezethető további fogalmak a vizsgált dokumentumokban. A kutatás témájához kapcsolódó szó-előfordulások elemzésével keresem a választ a kutatás kérdésére: Megfelelő mértékben térnek-e ki a nemzetiségi oktatás dokumentumai a kulturális érzékenyítésre?

A kutatás hipotézise szerint igen, kellő keretet adnak, biztonságos hátteret nyújtanak a kulturális tudatosságnak (Tomalin & Stempleski, 1993). A kutatás előtt feltételeztük, hogy a nemzetiségi fókuszú dokumentumok esetében nagyobb az érzékenyítés, a kulturális tudatosságra nevelés hangsúlyozása a nemzetiség kultúrája és nyelve iránt, mint a Nemzeti alaptantervben (továbbiakban: NAT). A dokumentumok kiválasztásakor az az elv volt irányadó, hogy vonatkozzanak a három-hat-tizenkét éves korosztály minden nemzetiségi oktató-nevelő intézményére, azon belül is a német nemzetiségi intézmények mindegyik típusára. A vizsgált dokumentumok ezért a következők: 1. *Nemzeti alaptanterv 2020-as kiadása*, 2. *A nemzetiség óvodai nevelésének és a nemzetiség iskolai nevelés-oktatásának irányelve* (2020) 3. *A magyarországi németek nevelési, oktatási és közművelődési programja* (Erb et al., 2010), valamint 4. *A magyarországi német oktatási rendszer irányelvei és fejlesztési terve* (2010).

Joggal merül fel a kérdés, miért maradtak ki a vizsgálatból a kerettantervek? Ennek oka, hogy a 2020-as Nemzeti alaptanterv több ponton is kiegészült a korábbi, 2012-es elődjéhez képest. Olyan folyamatszabályozási stratégiai elemet is meghatároz, amit előzőleg a kerettantervek határoztak meg: a tantárgyakat és a hozzájuk tartozó kötelező tanóraszámokat (Chrappán, 2022).

Aktuális vizsgálódásunkat a Nemzeti alaptantervvel kezdtük, mert nélkülözhetetlen a tartalma a kutatási kérdések megválaszolásához. Az elnevezése jól tükrözi a tartalmát: nemzeti, mert az ország minden iskolájára meghatározza az ott folyó tartalmi munkát; és „alap”, mert iránymutatás a tantervek elkészítéséhez.; tartalmazza az elérni kívánt célokat és az azokhoz rendelt feladatokat. Ez a dokumentum tanulmányunk kontextusában a többségi társadalom által alkotott keret, melyben a nemzetiségi nevelés-oktatás is helyet kap saját speciális irányelvei mentén, melyeket éppen az alaptantervhez igazítva alakítottak ki. Az új alaptanterv hangsúlyosan kitér a nemzeti identitás fogalmára, ami a nemzetiségi oktatás-nevelésben résztvevő hat-tizenkét

éves korúak kulturális érzékenységének a többségi társadalom által meghatározott egyik pólusa a nemzetiségi identitás mellett.

A következő vizsgált dokumentum *A nemzetiség óvodai nevelésének és a nemzetiség iskolai nevelés-oktatásának irányelve* (2020), amely a nemzetiségi nevelés-oktatás megszervezését és a nemzetiségi nevelésben-oktatásban való részvételt tárgyalja, elérhető az Oktatási Hivatal honlapján. A bevezetőben áll, hogy „A nemzetiségi nevelés-oktatás segíti a nemzetiséghez tartozó tanulót abban, hogy megtalálja, megőrizze és fejlessze identitását, vállalja másságát, elfogadja és másoknak is megmutassa a nemzetiség értékeit, erősítse a közösséghez való kötődést.”¹ A kulturális értékmegőrzés, az identitás tehát egyértelműen megjelenik a dokumentumban. Továbbá azért is bír különös jelentőséggel a vizsgálódásunk szempontjából, mert átöleli mind az óvodai, mind az iskolai nemzetiségi nevelés-oktatást.

Gyökerek és szárnyak. A magyarországi németek nevelési, oktatási és közművelődési programja, a *WuF – Wurzeln und Flügel. Leitbild des ungarndeutschen Bildungswesens* című dokumentum 2010-ben látott napvilágot a Magyarországi Németek Országos Önkormányzata gondozásában egy szakemberekből álló grémium munkájának köszönhetően. A bevezetőben olvashatjuk: „A hirtelen változó európai és magyarországi oktatás- és kultúrpolitikai fejlődéseket is szem előtt tartva a német kisebbség szerepét és céljait egy nevelési, oktatási és közművelődési program keretében újra kell fogalmazni. Jelen program azokat az általános alapelveket és eszméket fejti ki, amelyek iránt a magyarországi német nevelési, oktatási és közművelődési rendszer elkötelezve érzi magát, és amelyek alapján a jövőben építkezni kíván.” (Erb et al., 2010).

A magyarországi német oktatási rendszer irányelveit és fejlesztési tervét, *Leitsätze und mittelfristiger Entwicklungsplan für das ungarndeutsche Schulwesen* című dokumentumot is 2010-ben jelentette meg a Magyarországi Németek Országos Önkormányzata. A középtávú terv 2016-ig szól, de a benne leírt négy cselekvési terület és az azokhoz rendelt nyolc cél a mai napig aktuális irányelvként értelmezendő.²

A vizsgálat a szószámlálás módszerével történt: rákeresve a tanulmány témájának kulcsfogalmaira meghatározható, hogy az egyes dokumentumokban hány alkalommal fordul elő az adott szó. Összevetve a szó-előfordulásokat a dokumentum össz-szószámával, megkapjuk azt a hányadost, ami lehetővé teszi, hogy az adott szó előfordulási gyakoriságát összehasonlíthassuk az egyes dokumentumokban. A kulcsszavakat követően minden egyéb, a téma szempontjából releváns szóra, szókapcsolatra rákeresve bővült a vizsgálat során azon szavak listája, amelyeket bevontunk a vizsgálatba. A szólista összesen 49 szót, szókapcsolatot tartalmaz (lásd az 1. táblázatot).

¹ *A nemzetiség óvodai nevelésének és a nemzetiség iskolai nevelés-oktatásának irányelve*, 2020

² *A magyarországi német oktatási rendszer irányelvei és fejlesztési terve*, 2010

A vizsgálati módszerek sorrendje a következő volt: A kutatás tematikájával összhangban felmerült kulcsszavak vizsgálatára került sor először: *kultúra, kulturális, interkulturális, kétnyelvű, többnyelvű, integráció, inklúzió, nemzet/i, identitás, nemzetiség/i, kisebbség/i, nyelvjárás, hagyomány, európai, nemzetközi, asszimiláció*. A szavak keresése kétféle módon történhet: kereshetünk teljes egyezőség szerint, vagy csak a szó első részét megadva. Utóbbi esetben megkapjuk a szó más toldalékkal ellátott változatát is. A tanulmány céljának a második módszer a megfelelőbb, mert így akkor is megkapjuk a szót, ha az más szövegösszefüggésben fordul elő, mint vártuk. Ezt követően a szó előfordulási gyakoriságának megállapítása következett a fent leírt módon, melynek eredményeként százalékban kifejezett értéket kaptunk. A számítások eredményeit öt tizedesjegy pontossággal jegyeztük fel. Az adatokat táblázatban rögzítettük.

A vizsgálat következő lépése a szövegek ismételt feldolgozása volt, azzal a céllal, hogy minden, a témához kapcsolódó, de a kulcsszavak között nem szereplő egyéb szót is kigyűjtsünk. Ezekkel bővült a vizsgálat alapját képező szóminta: *azonosság tudat, kollektív emlékezet, nemzetkép, továbbörökítés, átörökítés, továbbélés előítélet, kirekesztés*. A szótalálásokat bemutató táblázatban helyet kaptak azok a szóösszetételek is, melyek a találati eredmények listázásakor a szerző megítélése szerint külön említést érdemelnek. A *kultúra* szó keresési eredményei között különböző jelzős szerkezetekkel, vagy összetett szavakkal találkozhatunk. Ezek közül külön is szerepel a táblázatban a *nemzeti kultúra*, az *európai kultúra*, az *anyanyelvi kultúra*, a *népi kultúra*, a *tárgykultúra*, mert a tanulmány témájához illeszkedve fontos jelentésárnyalatokkal gazdagítja a szó értelmezését.

Ugyanilyen módon találunk a *kulturális* szóhoz kapcsolódó találatokat is a táblázatban: *kulturális kód, kulturális emlékezet, kulturális gyökerek*. Valamint a következő szavaknál is szerepelnek az eredeti szót kiegészítő szerkezetek, szóösszetételek: *nemzet/i, nemzetiség/i, identitás, hagyomány/ok*. Ezeket a szavakat, szókapcsolatokat, amelyek a keresés során nem minősülnek új találatnak, ha a szigorúan vett szószámlálás a célunk, fontosnak tartjuk kiemelni.

A kutatási eljárás következő lépése a szavak csoportosítása volt. Az alábbi táblázatban összegeztük az egy témához tartozó, a keresési folyamatban részt vevő szavakat.

1. táblázat

A kutatásban vizsgált szavak csoportosítása a tanulmány tematikája szerint

kultúra	kulturális	kultúra egyéb összetételek- ben (kommunikációs kompetencia része, szaktárgyak nevé- nek, tartalmának része)	nyelv és kultúra
kultúra (magyarság kultúr-) európai kultúra kultúraformál- kultúrtörténet	kulturális kulturális kód kulturális emlékezet kulturális gyökerek	vitakultúra vizuális kultúra mozgóképkultúra digitális kultúra irodalmi kultúra	interkulturális kétnyelvű- többynelvű- integráció inklúzió
nemzet	identitás (nem nemzetiségi)	nemzetiségi identitás	nemzetiség
nemzet nemzeti nemzetkép nemzeti hagyomány nemzeti identitás nemzeti öntudat	identitás identitástudat európai identitás	nemzetiségi identitás magyarországi német identitás azonosságtudat önazonosság kollektív	nemzetiség nemzetiségi kisebbség (német kisebbség) magyarországi német nemzetiség nyelv- nemzetiségi nyelv nyelvjárás nemzetiségkép nemzetiségi hagyo- mányok hagyományok
hagyományápolás	európai, nemzetközi	negatív töltetű fogalmak a kisebbségi lét kapcsán	
továbbörökítés átörökítés továbbélés hagyomány-ápolás	európai (európai kultúra) nemzetközi	előítélet kirekesztés asszimiláció-	

A táblázatban megjelenő egyes csoportelnevezések a kutatási témát megalapozó, illetve a szövegben kiemelt jelentőségű fő témákat követik. (1. táblázat)

A kapott adatok értelmezéséhez elsőként a három leggyakoribb szó-előfordulást emeljük ki: a *nemzetiségi* szó előfordulása áll az első helyen. A *magyarországi németek nevelési, oktatási és közművelődési programjában* (2010) (továbbiakban: Nemzetiségi irányelv) 0,03582 %-os értékkel, ami 115 előfordulást jelent a 3210 szavas dokumentumban. A három dokumentum közül értelemszerűen a címében is már nemzetiségi karaktert mutatónál, A nemzetiségi irányelvnél a legmagasabb ez az érték. Alacsony a szó előfordulása

„A magyarországi németek nevelési, oktatási és közművelődési programjában” (továbbiakban: Oktatási program) 0,00055 %-os értékkel.

A második legmagasabb érték a teljes táblázatban a *kultúra* szó gyakorisága a Nemzetiségi irányelvben 0,00498 %-kal. Második a sorban az Oktatási program 0,00275 %-kal. Öröndetes, hogy a nemzetiségi dokumentumokban hangsúlyos a kultúra fogalma. Ez összecseng a kutatás hipotézisével. A NAT-ban is szerepel a szó 0,00097 %-kal, ami 89 előfordulást jelent a 91.641össz-szósószámú dokumentumban. Érthető ez a relatív alacsony érték, hiszen a NAT lényegesen több témakört dolgoz fel, a százalékos érték kiszámításához a teljes szöveg terjedelmét vettük alapul, így az érték kisebb lett.

A harmadik leggyakrabban előforduló szó a listánkról az *identitás* 0,00385 5-os értékkel *A magyarországi német oktatási rendszer irányelvei és fejlesztési terv-ében* (továbbiakban: Fejlesztési terv). Ez is a kutatási hipotézis beigazolódása felé mutat.

A továbbiakban a négy dokumentumnál egyenként vizsgáljuk meg, melyikben találtunk kiemelkedő, rájuk jellemző leggyakoribb szó-előfordulást.

NAT 2020 – Ebben a dokumentumban fordultak elő leggyakrabban a következő szavak: *interkulturális, többnyelvű, integráció, inklúzió, nemzet, nemzeti*. Az utolsó két szó esetében az eredmény magától értetődő: a többségi társadalom különösen nagy hangsúlyt fektet a nemzeti kötődésre. Az interkulturális szó előfordulása is itt a legmagasabb, ami arra utal, hogy az Alaptantervben az előző kategórián túl kellő hangsúlyt kap az integráció, az inklúzió, az interkulturalitás is. Öröndetes, hogy az országos tantervben a többnyelvűség is kellő súllyal szerepel. Ez összhangban van az európai uniós irányelvekkel. Igazolást nyert, hogy a Nemzeti alaptanterv az uniós útmutatást szem előtt tartja.

Nemzetiségi irányelv – Ebben a dokumentumban a legmagasabb a *kultúra* szó előfordulási gyakorisága, ahogy korábban említettük. Valamint a *kétnyelvű, azonosságtudat, nemzetiség, nemzetiségi, hagyomány, nemzetközi* szavaké is itt érte el a legnagyobb %-os értéket az összes szóhoz képest legmagasabb százalékos arányban. Ismét igazolódott a hipotézisünk. A *nemzetközi* szó előfordulása továbbá abban erősít meg bennünket, hogy a központi fontosságú nemzetiségi tematika mellett kellő hangsúly kerül a nemzetközi térben történő elhelyezésre. (Akárcsak a NAT esetében a nemzeti értékek mellett az interkulturalitásra és a többnyelvűségre). A *kétnyelvűség* említése pedig örömteli. Fontos, hogy tudatosodjon ennek a kompetenciának a jelentősége, hiszen a nemzetiség jövőjének ebben nyugszik a záloga.

Oktatási program – A vizsgált szavak közül ebben a dokumentumban fordultak elő leggyakrabban a következők: *kulturális, identitás, kisebbség, asszimiláció*. Érdekes látni, hogy az Oktatási programot *kisebbség* szó használata jellemzi a nemzetiség szó helyett, és egyedül itt olvashatunk a vizsgált dokumentumok közül – igaz egy alkalommal – az asszimilációról.

A Fejlesztési terv – dokumentum egyetlen szónál került első helyre, – a szó előfordulási gyakoriságát vizsgálva –: *európai*. Arra következtethetünk ebből,

hogy a nevében rejlő „fejlesztési terv” megvalósíthatóságát az európai uniós irányelvekkel összhangban képzelel el. A dokumentum többi értéke ismét a kutatási hipotézist igazolja: A leggyakoribb szóelőfordulás a *magyarországi német* összetétel, és hangsúlyosan szerepel a *kulturális*, a *nemzetiségi*, az *európai*, valamint a *kisebbség*- előtag. Több értelmezési sík rejlik még a táblázatban, de a tanulmány terjedelmi korlátai miatt pusztán a legmarkánsabban megmutatkozókat bemutatására van lehetőség. Ezek alapján összegzésként elmondható, hogy a kutatási kérdésre, hogy *Megfelelő mértékben térnek-e ki a nemzetiségi oktatás dokumentumai a kulturális érzékenyítésre?* a válasz egybecseng a kutatás hipotézisével: igen, kellő keretet adnak, biztonságos hátteret nyújtanak a kulturális tudatosság. Másik fő hipotézis az volt, hogy a nemzetiségi fókuszú dokumentumok esetében nagyobb az érzékenyítés, a kulturális tudatosságra nevelés súlya, mint a NAT-ban. Ez is beigazolódott. A nemzetiségi dokumentumok tehát biztonságos alapot, támogatást nyújtanak a kultúra és a nyelv, a kulturális tudatosság fejlesztésének szemszögéből a kerettantervek, a pedagógiai programok, a helyi tantervek, a tanmenetek, valamint az óra- és foglalkozástervezetek elkészítéséhez.

Kulturális tudatosság többnyelvű és több-kultúrájú gazdasági és társadalmi környezetben – Összegzés és kitekintés

A nemzetiségeket érintő folyamatok Magyarországon a kultúrát, szokásokat felvállaló, őrző, de már többségében magyar nyelvű közösségek léte felé látشانak mozdulni. Örömteli kivételt képez ez alól a német nemzetiség, a német nemzetiségi nyelv. A Központi Statisztikai Hivatal 2011-es adatai azt mutatták, hogy a német nemzetiségi identitás felértékelődőben van. Ezt számos oknak tudhatjuk be: a valós nemzetiségi kötődésnek a család korábbi nemzedékei kapcsán, a német világnyelvi presztízsének, az iskoláskor után az egyéni munkavállalói érvényesülést megkönnyítő használhatóságnak (Dobos, 2013).

Sok lelkes, nemzetiségi érzelmű család, gyermek ápolja a kulturális és nyelvi örökséget. Vannak ugyan, akik csak azért vesznek részt a nemzetiségi életben, azért járnak nemzetiségi óvodába, illetve iskolába, mert ott kiemelt heti óraszámban hatékonyan sajátíthatják el a nyelvet, de ők is örömmel vállalják a közösséget a nemzetiségi származásúakkal, mert tudják, tapasztalják a nyelven túlmutató kulturális tudatosságuk, kulturális érzékenységük fejlődését. A kulturális tudatosság a mostani többnyelvű és több-kultúrájú gazdasági és társadalmi környezetben nélkülözhetetlen kompetencia.

1994-ben alakultak meg az első német nemzetiségi önkormányzatok hazánkban. A magyarországi német nemzetiség kulturális életében azonban már a nyolcvanas évektől tapasztalható fellendülés. A tájházak, a táncsoportok és kórusok mind a közösségi lét színtereiként szolgálnak (Gazdik, 2013).

A felsőoktatás nemzetiségi képzéseiben már fokozatosan érezhető mértékű a Nemzetiségi Pedagógus Tanulmányi Ösztöndíjprogram hatása. 2018 óta a nemzetiségi óvodapedagógusok ösztöndíjra pályázhatnak a Magyaror-

szági Németek Országos Önkormányzatán keresztül. 2021 óta a nemzetiségi tanító- és tanárképzés résztvevői számára is megnyílt a pályázási lehetőség, valamint az adott nemzetiségi nyelv és kultúra tanárának készülő egyetemi hallgatók számára egyaránt. A program hozzájárul a nemzetiségi óvodapedagógusok pályán tartásához, a nemzetiségi pedagógushivatás vonzóbbá tételéhez (Semjén, 2019).

A nemzetiségi identitás erősítése az Európai Tanács 2018-ban megfogalmazott kulcskompetenciái közül a nyolcadikba illeszkedik leginkább, a kulturális tudatosság és kifejezőkészség kompetenciájába (*Cultural awareness and expression competence*). Az oktató-nevelő intézmények kulturális hagyományörző tevékenységének egyik jó gyakorlataként említhető a nemzetiségi népszerűtartalok tanítása. Emellett egyéb tanórán kívüli tevékenységekkel is biztosítják az intézmények, hogy a fiatal generáció nemzetiségi identitása újjáéledjen és fenntartható maradjon (például szakkörök, táborok, népdal- és tánckörök, zenekarok, diákcsereprogramok, bi- és trilaterális projektek németországi testvérintézményekkel). Fontos a már zajló tárgyi és szellemi (néprajzi, népdal stb.) gyűjtőmunka folytatása, a kutatások, a projektmunkák és a pedagógusok továbbképzése.

A szerző szándéka az írás elkészítésével az volt, hogy körüljárja a kultúra és a nyelv kapcsolatát az idegen nyelv és a nemzetiségi nyelv oktatása és tanulása szemszögéből, valamint ráirányítsa a figyelmet az intézményes nyelvoktatásban a kulturális érzékenyítés-, valamint a kulturális tudatosságra nevelés fontosságára. A hazai oktatási intézményekben a kulturális tudatosság már hagyományos része a nevelő-oktató munkának. Négy oktatási dokumentum vizsgálatával kerestem választ a kérdésre, vajon elegendő háttérrel, biztonsági hálót kap-e nevelő-oktató munkájához a nyelvpedagógus a kulturális érzékenység fejlesztése területén. A válasz megnyugtató igen.

A nemzetiségi kultúra megőrzése és továbbörökítése intézményi háttér nélkül nem képzelhető el. A témában jártas kollégák és a nemzetiségi értékek őrzésének fontosságát vallókat e helyütt együtt gondolkodásra, tapasztalatcserére, párbeszédre kívánjuk buzdítani a jövőbeni lehetőségek továbbgondolására, a meglévő jó gyakorlataik egymással történő megismertetésére.

Irodalom

- Álvarez, J. & Bonilla, X. (2009). Addressing Culture in the EFL Classroom: A Dialogic Proposal. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 11(12), 151–170. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902009000200011 (2022.04.26.)
- Bakk, M. (2008). *Politikai közösség és identitás*. Komp-Press Kiadó. <https://docplayer.hu/106790646-Bakk-miklos-politikai-kozosseg-es-identitas.html>
- Bencze, L. (2009). *A kód fogalmáról – Az Eszterházy Károly Főiskola tudományos közleményei* 36. Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Sectio Linguistica

- Hungarica. Eszterházy Károly Főiskola. http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/2585/1/40-53_Bencze.pdf (2022.05.28.)
- Benet-Martinez, V., Leu, J., Lee, F. & Morris, M. W. (2002). Negotiating biculturalism: cultural frame switching in biculturals with oppositional versus compatible cultural identities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 492–516. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005005>
- Chrappán, M. (2022). A NAT evolúciója 2010–2021 között. *Educatio*, 31(1), 30–47. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.3>
- Dancs, K. (2016). Kultúra-iskola-nemzeti azonosságtudat. A nemzeti identitás értelmezése és vizsgálatának lehetőségei általános iskolások körében. *Magyar Pedagógia*, 116(4), 403–425. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Dancs_MPed20164.pdf (2022.05.28.) <https://doi.org/10.17670/MPed.2016.4.403>
- Dávid, L. (2020). *Kulturális kompetenciák lehetőségei és nemzetiségi ismeretek elsajátítása nonformális és informális tanulási módszerekkel*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet.
- Dobos, B. (2013). Nemzetiségi nyelvhasználat Magyarországon: jogok és tapasztalatok. *Létiünk*, 42(különszám), 26–43.
- Erb, M., Engländerné Hock, I., Heltainé Panyik, E., Heves, F., Klein, Á., Knáb, E., Manz, A., Manzné Jäger, M., Müller, M., Paul, R., Seiler, H. & Szauer, Á. (2010). *Gyökerek és szárnyak. A magyarországi németek nevelési, oktatási és közművelődési programja*. Magyarországi Németek Országos Önkormányzata. <https://umz.hu/wp-content/uploads/2021/04/wuf-leitbild-hu.pdf>
- Gazdik, A. (2013). Németek Magyarországon. *Nyelv és Tudomány*, <https://m.nyest.hu/hirek/nemetek-magyarorszagon> (2023. 04. 30.)
- Hidasi, J. (2015). Identitás multikulturális kontextusban. *Studia Mundi – Economica*, 2(3), 3–11, <http://studia.mundi.gtk.szie.hu/identitas-multikulturalis-kontextusban>. <https://doi.org/10.18531/Studia.Mundi.2015.02.03.3-11>
- Holló, D. (2008). *Értsünk szót*. Akadémiai Kiadó.
- Holló, D. (2019). *Kultúra és interkulturalitás a nyelvórán*. Magyar nyelv-tanári segédkönyvek. L'Harmattan Kiadó. http://www.kre.hu/nyelveszet/images/hollo_dorottya_2019.pdf (2022.05.30.)
- House, R., Wright N. & Aditya R. (1997). Cross-Cultural Research on Organizational Leadership – A Critical Analysis and a Proposed Theory. In Early, P. C. & Erez, M. (Eds.), *New perspectives in industrial and organizational psychology* (pp. 535–625). The New Lexington Press.
- Kovács, J. & Trentinné Benkő, É. (2020). Heterogén nyelvi háttérrel rendelkező tanulók inklúziója egy hazai magyar–angol kéttannyelvű általános iskolában. In Endrődy, O., Svraka, B. & F. Lassú, Zs. (Eds.), *Sokszínű pedagógia. Inkluzív és multikulturális szemléletmód a pedagógiai gyakorlatban* (pp. 147–160). ELTE Eötvös Kiadó.
- Láncos, P. L. (é.n.). *Az Európai Unió nyelvpolitikája*. PKE JÁK. <https://docplayer.hu/123059984-Lancos-petra-lea-egyetemi-docens-ppke-jak.html>

- Lazic, M. & Pesic, J. (2016). Components of national identities: A comparative sociological analysis. *Corvinus Journal of Sociology and Social Policy*, 7(1), 27–49. <https://doi.org/10.14267/cjssp.2016.01.02>
- Letenyei, L. (2002.03.25-26.). *A jelentésháló pókja. Adalék a kulturális antropológia érvényességi határának kérdéséhez* (előadás). Bertalan László Emlékkonferencia. https://www.uni-corvinus.hu/index.php?id=41618&type=p&file_id=774
- Márkus, É. (2009). Az ELTE TÓFK magyar német kéttannyelvű tanító- és óvodapedagógus képzési programjai. In Kovács, J. & Márkus, É. (Eds.), *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE TÓK.
- Márkus, É. (2016). A német nemzetiségi gyermekirodalom gyöngyszemei. In Kolosai, N. & M. Pintér, T. (Eds.), *A gyermekkultúra jelen(tőség)e* (pp. 164–173). ELTE TÓK. http://gyermekkultura.tok.elte.hu/docs/Gyermekkultura_ebook.pdf
- Márkus, É. (2020). A kétnyelvű nemzetiségi nevelés-oktatás az óvodában és az általános iskolában. In Endrődy, O., Svraka, B. & F. Lassú, Zs. (Eds.), *Sokszínű pedagógia. Inkluzív és multikulturális szemléletmód a pedagógiai gyakorlatban* (pp. 119-131). ELTE Eötvös Kiadó.
- Márkus, É. & Gölcz, M. (2018). A magyarországi német nemzetiség nyelvelsajátítási szokásai. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(3), 56–69. <https://doi.org/10.31074/201835669>
- Oppenheimer, L. (2011). National identification of Dutch youth: An exploratory study. *Journal of Adolescence*, 34(3), 445–453. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.06.008>
- Papp, R. (2007). A kulturális antropológia főbb részterületei. Identitás és etnicitás. In Boglár, L & Papp, R. (Eds.), *A tükkör két oldala. Bevezetés a kulturális antropológiába* (pp. 109–112). Nyitott könyvműhely.
- Poston, W. S. C. (1990). The biracial identity development model: a needed addition. *Journal of counseling and development*, 69(2), 152–155. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1990.tb01477.x>
- Semjén, Zs. (2019). *B/8328. számú Beszámoló a Magyarország területén élő nemzetiségek helyzetéről (2017. január — 2018. december)*. Magyarország Kormánya. <https://www.parlament.hu/irom41/08328/08328.pdf> (2022.05.30)
- Tomalin, B. & Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness. Resource Books for Teachers*. Oxford University Press.
- Tustin, R. (2020). Cultural Competence in Education. Chapter 8 / Lesson 77. *Study.com*. <https://study.com/academy/lesson/cultural-competence-in-education.html> (2022. 04.26.)
- sz.n. (2010). *A magyarországi német oktatási rendszer irányelvei és fejlesztési terve*. Magyarországi Németek Országos Önkormányzata. https://www.goethe.de/resources/files/pdf39/Leitsaetze_Schulwesen.pdf
- sz.n. (é.n.). *A magyarországi nemzeti kisebbségek nyelvhasználata*. nkp. https://www.nkp.hu/tankonyv/magyar_nyelv_12/lecke_02_017

- sz.n. (2020). *A nemzetiség óvodai nevelésének és a nemzetiség iskolai nevelés-
oktatásának irányelve*. Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/kozneveles/
kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_nemzetisegi_oktatashoz](https://www.oktatas.hu/kozneveles/
kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_nemzetisegi_oktatashoz)
- sz.n. (2019). Érzékenyítés- mit jelent? *Gyermeknevelés — Szülő Gyerek Család
Iskola*. <https://www.gyermekneveles.hu/erzekenyites-mit-jelent/>
- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és
alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar
Közlöny*, 75(17), 290–447,
- sz.n. (2018). *Mikrocenzus 2016. 12. Nemzetiségi adatok*.ksh. [http://www.ksh.hu/
mikrocenzus2016/kotet_12_nemzetisegi_adatok](http://www.ksh.hu/
mikrocenzus2016/kotet_12_nemzetisegi_adatok) (2022.05.27.)



Radvai, T.

**The manifestation of cultural sensitivity in the documents of
minority education and the National Curriculum –
Word frequency analysis**

The aim of the study is to examine the specific situation of the German minority in the domestic education system in the context of cultural sensitivity and cultural awareness (Tomalin & Stemplesk, 1993) within the framework of early language development. The author supports the findings obtained through the examination of domestic educational documents (National Curriculum, documents on minority education/Roots and Wings) to demonstrate the specific manifestation of cultural awareness in early language development. Overall conclusion: Preserving and passing on minority culture is still inconceivable without special institutional support.

Keywords: cultural awareness, cultural sensitivity, minority identity, early intercultural language development



Radvai Teréz: <https://orcid.org/0000-0002-9299-3083>



Zur Rolle der Lehrersprache im frühen Fremdsprachenunterricht

Sárvári, Tünde

SZTE JGYPK Nemzetiségi Intézet Német és Német Nemzetiségi Tanszék

Abstract

Lehrende sind im frühen Fremdsprachenunterricht die wichtigsten Bezugspersonen für die Kinder und nehmen einen entscheidenden Einfluss auf ihren Spracherwerb. Die Sprache der Lehrperson, die sog. Lehrersprache (auch Teacher Talk genannt) ist aus diesem Grund die wichtigste Inputquelle, nach der im frühen Fremdsprachenunterricht gelernt wird. Im vorliegenden Beitrag werden die Instrumente der Lehrersprache und ihre mögliche Entwicklung in der Primarschullehrerausbildung in den Fokus gestellt. Aufgrund der Analyse von maßgebenden Dokumenten, Unterrichtsbeobachtungen, Unterrichts-entwürfen und Protokollen von Nachbereitungsgesprächen werden die wichtigsten Lehrtätigkeiten im kommunikativen Klassenzimmer auf der Primarstufe erörtert und Empfehlungen formuliert, wie die Lehrerausbildung für angehende Sprachlehrende im Primarbereich zur Professionalisierung der Lehrersprache beitragen kann.

Schlüsselwörter: frühes Fremdsprachenlernen, Lehrersprache, sprachlicher Input, berufsspezifische Sprachkompetenzen, Unterrichtsbeobachtung, Lehrerausbildung

Einführende Gedanken

Im frühen Fremdsprachenunterricht (auch Frühbeginn genannt) sind die Lehrenden die wichtigsten Bezugspersonen für die Kinder und nehmen einen entscheidenden Einfluss auf ihr Lernen und ihren Spracherwerb. Den Fremdsprachenlehrenden kommt eine Schlüsselfunktion zu, weil sie häufig die einzigen Personen sind, über die die Kinder mit der Zielsprache in Kontakt kommen. Die Sprache der Lehrperson, die sog. Lehrersprache (auch Teacher Talk genannt) ist demzufolge die wichtigste Inputquelle, nach der im Frühbeginn gelernt wird. Die Anforderungen an eine „gute“ Lehrersprache sind sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht sehr hoch. Aus diesem Grund sollte dieser Thematik auch in der Lehrerausbildung mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Die vorliegende Studie versteht sich als Beitrag zur Erforschung der Lehrersprache und setzt sich zum Ziel, auf die folgenden Fragestellungen detaillierter einzugehen:



- Welche berufsspezifischen Sprachkompetenzen benötigen Fremdsprachenlehrende im Primarbereich?
- Welche Elemente gehören zum Konstrukt der Lehrersprache im kommunikativen Klassenzimmer auf der Primarstufe?
- Welche Instrumente der Lehrersprache sollten in der Primarschullehrerausbildung bezüglich des Frühbeginns in den Fokus der Förderung gestellt werden?
- Wie können diese Instrumente optimal und möglichst handlungsorientiert gefördert werden?

Um diese Fragen zu beantworten, werden relevante Teile des Ungarischen Kerncurriculums für die (Primarschul)Lehrerausbildung sowie Deskriptoren des Europäischen Profilrasters für Sprachlehrende (Europäische Kommission 2013) unter diesen Aspekten analysiert sowie die wichtigsten Instrumente der Lehrersprache dargestellt. Im empirischen Teil werden anhand von Unterrichtsbeobachtungen, Analyse von Unterrichtsentwürfen und Protokollen von Nachbereitungsgesprächen die wichtigsten Lehrtätigkeiten im kommunikativen Klassenzimmer in der Primarstufe erörtert und Empfehlungen formuliert, wie die Lehrerausbildung für angehende Sprachlehrende im Primarbereich zur Professionalisierung der Lehrersprache beitragen kann.

Berufsspezifische Sprachkompetenzen von Fremdsprachenlehrenden im Primarbereich

Es ist unbestritten, dass Fremdsprachenlehrende aufgrund ihrer Vorbildfunktion die zu unterrichtende Fremdsprache auf hohem Niveau beherrschen sollten. Wie bereits erwähnt wurde, sind sie im Primarbereich häufig die einzigen Personen, über die die Kinder mit der Zielsprache in Kontakt kommen. Fremdsprachenlehrende müssen deswegen imstande sein, in der jeweiligen Fremdsprache so gut handeln zu können, „dass sie in der Zielsprache flexibel agieren und reagieren können und so der gesamte Unterricht möglichst fremdsprachlich gestaltet werden kann“ (Sárvári, 2021a, p. 83).

Das Europäische Profilraster für Sprachlehrende (EPR) (Europäische Kommission 2013) schlägt gemeinsame europäische Standards für Sprachlehrende u. a. in Bezug auf Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit vor. Im EPR werden Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit als wichtige Kategorien der beruflichen Entwicklung von Sprachlehrenden bezeichnet und das Niveau der Sprachbeherrschung von Lehrenden in der Zielsprache wird in sechs Phasen (1.1–3.2) unterteilt. Die Unterteilung bildet die große Bandbreite der Sprachbeherrschung von muttersprachlichen und nichtmuttersprachlichen Fremdsprachenlehrenden in Europa ab, indem sie das Niveau ihrer Sprachbeherrschung in der Zielsprache von B1 bis C2 einstuft (vgl. Sárvári, 2021a, p. 83).

Laut des Ungarischen Bildungsgesetzes aus dem Jahre 2011 werden Fremdsprachen (vor allem, wenn es sich um einen erweiterten Fremdsprachenunterricht handelt) auch im Primarbereich von Fremdsprachenlehrern unterrichtet, deren universitäre Ausbildung sich aber in erster Linie auf die Sekundarstufe richtet. Auch Primarstufenlehrende, die sich für eine Fremdsprache als wählbare Fachrichtung entscheiden, dürfen in den Klassen 1–6 die jeweilige Fremdsprache unterrichten (vgl. Sárvári, 2017, 2020). Am Ende der Fremdsprachenlehrausbildung soll mindestens das Kompetenzniveau C1 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) erreicht werden. Die Globalskala des GER (Europarat 2001: 35) beschreibt diese Niveaustufe wie folgt:

Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.

Diese Stufe entspricht der Phase 2.2 des EPR: Der/Die Sprachlehrende hat eine C1 Prüfung in der Zielsprache abgelegt oder einen Hochschulabschluss in der Zielsprache und zertifizierte Sprachkenntnisse auf C1.

Ein maßgebendes Dokument für den Frühbeginn sind die Nürnberger Empfehlungen (Widlok et al., 2010), in dem bezüglich der Sprachkompetenzen von Sprachlehrenden in der Zielsprache hervorgehoben wird, dass das sprachliche Repertoire der Lehrenden im Primarbereich ausreichend sein soll, um inhaltlich angemessen, sprachlich variantenreich und korrekt sowie emotional angemessen über unterrichtsrelevante Themen kommunizieren zu können. Dazu sollen die Lehrenden altersgemäße Varianten der Zielsprache sicher beherrschen und mit kindgerechten, zielsprachigen Themen vertraut sein. Um diesen Herausforderungen gerecht zu werden, brauchen sie neben den guten Sprachkenntnissen ein breites Kulturwissen und entsprechende interkulturelle Kompetenz (vgl. Widlok et al., 2010; Sárvári 2021a). Im Weiteren wird auf die sprachliche Seite näher eingegangen.

Lehrersprache

In der Umgangssprache wird der Begriff „Lehrersprache“ oft verwendet, aber in der Fachliteratur erscheint er überwiegend in sprachheilpädagogischen und fremdsprachenunterrichtlichen Zusammenhängen. Er wird auch *Teacher Talk* genannt. Nach Stein (2010, p. 332) fokussiert die Lehrersprache die Qualität und den Anteil sprachlichen Handelns der Lehrenden im Unterrichtsgeschehen. Ich betrachte die Lehrersprache unter institutionellen Rahmenbedingungen als

die wichtigste Inputquelle im Fremdsprachenunterricht (Sárvári, 2015, 2019a, 2019b, 2019c, 2020a, 2020b, 2021a, 2021b) und bin mit Eiberger und Hildebrandt einverstanden, die betonen, dass die Lehrersprache eine an schulische Anforderungen angepasste Sprache ist (Eiberger & Hildebrandt, 2013, p. 7).

Welche Lehrersprache die Lehrperson im Unterricht einsetzt, liegt zum einen an dem Handlungsfeld, in dem sie sich befindet, zum anderen an der Rolle, die sie innerhalb des Handlungsfeldes einnimmt. Im sog. Hamburger Referenzrahmen zur Ausbildung von Lehrkräften (Bohls, 2019, p. 5) werden vier schulische Handlungsfelder für Lehrende voneinander unterschieden:

- Unterrichten
- Erziehen und Beraten
- Diagnostizieren, Beurteilen und Bewerten
- die eigene professionelle Rolle weiterentwickeln und Schule gestalten.

Im Referenzrahmen (ebd.) wird betont:

Die Handlungsfelder sind selbstverständlich in der Praxis ineinander übergehend und in Handlungssituationen verbunden. So gehört zum Beispiel das Feld des Diagnostizierens ebenso grundlegend zum Bereich des Unterrichts wie zum Bereich der Leistungsbewertung; genauso sind Erziehen und Beraten Handlungen, die sich auch im Unterrichten vollziehen.

Die Handlungsfelder werden im Referenzrahmen wie folgt beschrieben:

Unterrichten:

Schule ist ein Ort des Lernens. Unterricht ist so anzulegen, dass...

- individuelle Lernvoraussetzungen und Lernstände erfasst, daraus Schlussfolgerungen gezogen und in Handlungen umgesetzt werden,
- er der Kompetenzentwicklung jeder einzelnen Schülerin und jeden einzelnen Schülers dient und alle aktiviert sind,
- Schülerinnen und Schüler die eigenen Lernprozesse mitgestalten,
- allen Schülerinnen und Schülern durch Beteiligung am Verstehensprozess ein nächster Lernschritt ermöglicht wird,
- durch Sicherung und Transfer nachhaltiges Lernen erfolgt,
- ein Miteinander- und Voneinander-Lernen ermöglicht wird,
- er sprachbildend wirkt. (Bohls, 2019, p. 7)

Erziehen und Beraten:

Prozesse und Situationen werden so gestaltet, dass...

- der Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes verantwortungsvoll befördert wird,
- alle Schülerinnen und Schüler am Klassen- und Schulleben partizipieren können und Selbstwirksamkeit erleben,

- tragfähige, an den Grundwerten und demokratischen Prinzipien ausgerichtete Beziehungen entstehen,
- anderen Kulturen offen begegnet wird,
- Beratungsprozesse ressourcen- und lösungsorientiert bearbeitet werden,
- in Beratungsprozessen multiprofessionelle Kompetenzen und unterschiedliche Perspektiven zum Tragen kommen,
- die Kooperation mit allen am Erziehungs- und Bildungsprozess Beteiligten gelingt. (Bohls, 2019, p. 10)

Diagnostizieren, Beurteilen und Bewerten:

Zum Diagnostizieren, Beurteilen und Bewerten gehört...

- Lernausgangslagen und Potenziale zu erkennen, zu erfassen und zu nutzen,
- gerecht und verantwortungsbewusst zu urteilen und zu bewerten,
- sach- und adressatengerecht zu beraten,
- der Austausch in multiprofessionellen Teams zu fachlichen und überfachlichen Aspekten,
- die Kommunikation über die Lernentwicklung mit den Schülerinnen und Schülern,
- Schlussfolgerungen für die Unterrichtsgestaltung oder Beratung zu ziehen,
- das wertschätzende und konstruktive Rückmelden von Lernprozessen und Lernständen,
- das Schaffen ausgewiesener Phasen zur Leistungserhebung,
- die Berücksichtigung von Individualnorm und Standards der Bildungspläne. (Bohls, 2019, p. 12)

Die eigene professionelle Rolle weiterentwickeln und Schule gestalten:

Zur Professionalisierung gehört...

- den Beruf mit besonderer gesellschaftlicher Verantwortung zu verstehen,
- die kontinuierliche Reflexion des eigenen Handelns und die fortlaufende Weiterentwicklung der Kompetenzen in allen Handlungsfeldern,
- Reflexionsprozesse professionell, qualitätsbewusst, prozessual funktional und persönlich sinnstiftend zu gestalten,
- ein Bewusstsein über die Wechselwirkung zwischen dem System Schule und der eigenen Entwicklung,
- Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse aktiv und reflektiert mitzugestalten,
- Angebote zur Begleitung der eigenen personellen sowie fachlichen Entwicklung nutzen,
- das Wissen um Teamstrukturen und -prozesse und deren aktive Nutzung. (Bohls, 2019, p. 14)

Die berufsbezogene Kommunikation von Fremdsprachenlehrenden findet aber nicht nur mit Sprachlernenden statt, sondern auch mit zielsprachigen Kolleg*innen und Eltern sowie mit Kolleg*innen und Dozierenden in der Aus- und Weiterbildung. Aus diesem Grund erweitert das schweizerische Projekt „Beurteilung berufsspezifischer Sprachkompetenzen von Lehrpersonen, die Fremdsprachen unterrichten“ (Bleichenbacher, 2017) die schulischen Handlungsfelder um ein beruflich relevantes sprachliches Handlungsfeld, das sich auf die Gestaltung der Außenkontakte bezieht. Im Projekt wurde davon ausgegangen, dass die Ziele der berufsbezogenen Kommunikation von Sprachlehrenden in drei Bereichen liegen:

- im Bereich des Lehrens von Sprachen, insbesondere der Forderung der sprachlichen und kulturellen Kompetenzen der Lernenden,
- im Bereich der Gestaltung von Kontakten mit zielsprachigen Kolleg*innen oder Eltern,
- im Bereich des Lernens von Sprachen und der Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen.

Dementsprechend wird im Projekt die sprachliche Handlungsfähigkeit von Fremdsprachenlehrenden unter folgenden Aspekten beurteilt:

- Unterricht vorbereiten
- Unterricht durchführen
- Beurteilen, Rückmeldungen geben und beraten
- Außenkontakte gestalten
- Lernen und sich weiterbilden (Bleichenbacher, 2017, p. 9).

Die Handlungsfelder umfassen wiederum unterschiedliche Aufgabenbereiche, die verschiedenen Zielsetzungen der Sprachverwendung entsprechen, z. B. Lern- und Arbeitsmaterialien gestalten, das Unterrichtsgeschehen sprachlich gestalten, Rückmeldungen geben und beraten.

Diverse Untersuchungen zur Lehrersprache stellen fest, dass die Lehrenden 70–80% einer Unterrichtsstunde das Wort haben (Grell, 2001; Antalné Szabó, 2016a, 2016b). Infolge dessen wäre es wünschenswert, dass der Lehrersprache bereits in der Primarschullehrerausbildung große Aufmerksamkeit geschenkt wird, vor allem in der Ausbildung von angehenden Lehrenden, die später auch eine Fremdsprache unterrichten werden. Bei der Planung des Fremdsprachenunterrichts sollte nämlich nicht nur darüber nachgedacht werden, wie die Lehrersprache an die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden angepasst werden kann, sondern auch darüber, ob die Erstsprache der Lernenden (L1) einbezogen wird oder nicht (Sárvári, 2021a, 2021b). Auf diesbezügliche Fragen wird im Weiteren detaillierter eingegangen.

Instrumente der Lehrersprache

Lehrende stellen ein sprachliches Vorbild für die Kinder dar. Durch den Einsatz von unterschiedlichen Instrumenten der Lehrersprache haben sie die

Möglichkeit, den Spracherwerbs- und Lernprozess der Kinder zu unterstützen. Bereits bei der Unterrichtsvorbereitung sollten Lehrende überlegen, wie sie Anweisungen geben, Aufgabenstellungen und Erklärungen formulieren und welche Instrumente der Lehrersprache sie in den Interaktionen mit den Lernenden einsetzen. Eiberger und Hildebrandt (2013, p. 30) teilen die Instrumente der Lehrersprache in vier Kategorien ein:

- verbale
- nonverbale
- sprachunterstützende
- und paraverbale Instrumente.

Zur Gruppe der *verbalen Instrumente* gehören die Wortwahl, der Satzbau, die korrekte Artikulation, die Strukturierung der Inhalte und die differenzierte Ansprache. Es soll angemerkt werden, dass in der Unterrichtssprache auch Wörter, Ausdrücke und Strukturen vorkommen, die umgangssprachlich nicht unbedingt verwendet werden. Im Fremdsprachenunterricht sollte großer Wert auf *Wortwahl* und *Satzbau* gelegt werden, weil das Gesagte lexikalisch und syntaktisch immer an das Sprachniveau der Kinder angepasst werden soll, damit Kinder den neuen Lerninhalt besser verstehen, behalten und später anwenden können. Es ist unerlässlich, dass sich Kinder auch die Mund- und Zungenbewegung der Lehrperson anschauen können, um sich die korrekte *Artikulation* anzueignen. Kinder können *Lerninhalte* besser nachvollziehen und verstehen, wenn die Inhalte *gut strukturiert* und die *Anweisungen eindeutig und kontextbezogen* sind. Bei der *Ansprache* sollte eine positive Formulierung bevorzugt werden, weil Negationswörter wie ‚*nicht*‘ oder ‚*kein*‘ oft eliminiert werden. Es empfiehlt sich, in den Anweisungen das Wort ‚*bitte*‘ zu verwenden, um den Kindern ein gutes Vorbild für höfliche Kommunikation zu geben, das sie mit der Zeit in ihren produktiven Wortschatz mit aufnehmen (Sárvári 2021a, 2021b).

Eng verbunden mit verbalen Instrumenten sind die *paraverbalen Instrumente*. Zu ihnen zählen die Sprechgeschwindigkeit, die Sprechmelodie, die Sprechpausen und der ökonomische Einsatz von sprachlichen Mitteln. Angemessene *Sprechgeschwindigkeit* und *Sprechmelodie* schaffen einerseits eine ruhige Arbeitsatmosphäre, andererseits verbessern sie die Hörbereitschaft der Kinder und lenken ihre Aufmerksamkeit. Vor allem bei der Formulierung von Aufgabenstellungen und beim Erklären neuer Wortbedeutungen oder Spielregeln sollte die Lehrperson diese Elemente kombinieren. *Sprechpausen* sind ein wichtiges Strukturierungselement der Sprache, weil sie das Mitdenken der Kinder fördern, indem sie die Möglichkeit „zum inneren Sprechen“ bieten. Angehende Lehrende haben aber häufig Angst vor Sprechpausen, ebenso wie vor dem Schweigen im Unterricht. Sie sollten dem Rat von Weigmann (1992, p. 18) folgen, der bereits Anfang der 1990er Jahre lautete, dass Lehrende schweigen lernen sollen, wenn sie erreichen möchten, dass ihre Lernenden sprechen lernen und gerne sprechen. Eiberger und Hil-

debrandt (2013, p. 33) schlagen Lehrenden auch den ökonomischen Einsatz von sprachlichen Mitteln vor und empfehlen ihnen, ihren Sprachanteil am Unterricht so gering wie nötig zu halten.

Im Frühbeginn sind die Mittel der nonverbalen Kommunikation und dementsprechend die *nonverbalen Instrumente* der Lehrersprache für die Sprachrezeption von großer Bedeutung. *Mimik, Gestik, Körperhaltung* und *Positionierung im Raum* unterstützen das Verstehen. Lehrende setzen Mimik und Gestik regelmäßig ein, aber sie sollen auch darauf achten, dass ihre Positionierung im Raum und ihre Körperhaltung ihren Hoch- bzw. Tiefstatus kennzeichnen. Personen im Hochstatus nehmen viel Raum ein, strahlen Sicherheit aus, machen ruhige Bewegungen und wirken selbstbewusst. Im Gegenteil dazu sind Personen im Tiefstatus unsicher, bewegen sich hektisch, schnell und steif.

Multisensorisches Arbeiten erhöht die Lerneffektivität, deshalb sollten Lehrende im Unterricht mehrere Sinneskanäle der Kinder ansprechen. Einen möglichen Weg bietet dazu der Einsatz von *sprachunterstützenden Instrumenten*. Als sprachunterstützende Instrumente der Lehrersprache gelten z. B. die *Schriftsprache* oder die verschiedenen *Lern- und Lehrmedien*.

Wie schon angedeutet wurde, sollten Lehrende ihre Sprache an das Sprachniveau der Kinder anpassen. Im Folgenden wird erläutert, auf welchen Ebenen diese Anpassung durchgeführt werden soll.

Anpassung der Lehrersprache

Sprechende passen sich immer an die jeweiligen Gegebenheiten an (z. B. an das Alter und/oder an den sozialen Status des Gesprächspartners/der Gesprächspartnerin, an das Medium und an den Gesprächsgegenstand). Diese Anpassungen (auch Lernerregister genannt) laufen vorwiegend automatisch ab. Wode (1993, p. 270) unterscheidet drei Typen der Lernerregister:

- Baby- oder Kinderregister
- Fremddregister und
- Schülerregister.

Aus der Sicht des frühen Fremdsprachenunterrichts ist das *Schülerregister* von großer Relevanz. Die Lehrperson nimmt als fortgeschrittene/r Gesprächspartner/in in der sprachlichen Interaktion mit den Kindern, die weniger kompetent sind, eine Reihe von phonologischen, lexikalischen, syntaktischen und interaktiven Anpassungen vor. Sie

- spricht langsamer und deutlicher (*phonologische Anpassung*);
- bevorzugt sog. Allerweltsverben wie ‚machen‘, ‚sagen‘ und familiäre Formen statt Höflichkeitsformen, vermeidet längere Wörter mit spezieller Bedeutung (*lexikalische Anpassung*);
- wendet überwiegend einfache Satzmuster an (*syntaktische Anpassung*);

- passt die Themenwahl und die Rollen an das Sprachniveau der Kinder an (*interaktive Anpassung*). (Wode, 1993; Koepfel, 2013; Sárvári, 2019c, 2021a, 2021b)

Bereits bei der Unterrichtsvorbereitung sollte die angemessene Lehrersprache bzw. ihre Anpassung an das Schülerregister in Betracht gezogen werden. Vor allem *die Anpassung der Instruktionen* an das Sprachniveau der Kinder stellt angehende Lehrende vor große Herausforderungen. In Anlehnung an Hallet (2010, p. 174) werden unter Instruktionen Äußerungen verstanden, „die sich auf die Organisation des Lernprozesses beziehen oder die Lernanleitungen im umfassenden Sinn darstellen“. Sie können aus einem Satz oder aus mehreren Sätzen bestehen. Dazu gehören

- Anweisungen
- Aufgabenstellungen und
- Arbeitsaufträge während des Unterrichtsverlaufs.

Bei der Anpassung der Instruktionen an das Lernerregister können sich Berufsanfänger*innen einerseits an den Aufgabenstellungen der DaF-Lehrwerke orientieren (Sárvári 2015). Andererseits sollten Berufsanfänger*innen die Arbeitsanweisungen schriftlich vorformulieren, indem sie in der Formulierung vier Fragen (im Idealfall in dieser Reihenfolge) beantworten: *was, wie, woran/womit* und *wie lange/bis wann*. Die Kinder müssen zuerst wissen, was sie konkret machen sollen (Lernaktivität), ob sie allein oder mit anderen zusammenarbeiten (Arbeits- und Sozialform) und mit welchen Materialien/Medien die Lernaktivität ausgeführt wird. Am Ende wird auch die Zeitdauer angegeben, die den Kindern zur Verfügung steht, die Aktivität durchzuführen (Sárvári, 2021b). Es gibt auch Sammlungen, die bei der Formulierung der Instruktionen zu Hilfe genommen werden können, wie beispielsweise das Buch „Unterrichtssprache Deutsch“ von Butzkamm (2007) oder auch die folgenden Links des Goethe-Verlags:

- <https://www.goethe-verlag.com/lehrersprache.htm>
(Letzter Zugriff: 30.06.2022)
- <https://www.goethe-verlag.com/computer.htm>
(Letzter Zugriff: 30.06.2022).

Im Unterricht müssen Lehrende sicherstellen, dass die Kinder die Instruktionen verstanden haben. Dafür sollten immer auch die bereits erwähnten Sprechpausen eingeräumt werden, in denen Lehrende auf verbale und/oder nonverbale Rückmeldungen der Kinder warten.

Dilemma der Unterrichtssprache

In Bezug auf die Lehrersprache im DaF-Unterricht tritt immer wieder die Frage auf, wie viel Deutsch im Unterricht mit Anfänger*innen geredet werden soll. Der Einsatz der *Erstsprache der Lernenden als Unterrichtssprache* im Fremdsprachenunterricht ist eines der meistdiskutierten methodischen

Probleme der Fremdsprachendidaktik. In regionalen DaF-Lehrwerken für Anfänger*innen in Ungarn ist auch zu beobachten, dass die Anweisungen entweder zweisprachig (zuerst auf Deutsch, dann auf Ungarisch) oder nur auf Ungarisch angegeben werden (Sárvári 2021b, 2022).

Im Wandel der Methoden des Fremdsprachenunterrichts wurde auch die Rolle der Erstsprache der Lernenden als Unterrichtssprache unterschiedlich diskutiert. Als die *Grammatik-Übersetzungsmethode* die herrschende Methode der Fremdsprachendidaktik war, wurde der Fremdsprachenunterricht *in der Erstsprache der Lernenden* geführt. Diese Vorgehensweise war ein wichtiger Kritikpunkt an dieser Methode. Demzufolge wurde die Erstsprache der Lernenden in den neueren Methoden (wie z. B. *Direkte Methode*, *Audiolinguale/Audiovisuelle Methode*) aus dem Unterricht der modernen Sprachen ausgeschlossen. Die Vertreter*innen dieser Methoden plädierten für eine *strenge Einsprachigkeit*. Diese Periode dauerte bis 1973, als sich Butzkamm in seinem Buch „*Aufgeklärte Einsprachigkeit: Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*“ dafür einsetzte, den fremdsprachlichen Anfangsunterricht zunehmend einsprachig, d. h. in der jeweiligen Zielsprache zu gestalten, aber dabei die Erstsprache der Lernenden als Unterrichtssprache regelmäßig und systematisch einzusetzen. Die Idee der aufgeklärten Einsprachigkeit bzw. die gezielte Verwendung der Muttersprache wurden von der *Kommunikativen Didaktik* aufgegriffen (Sárvári, 2021a, 2021b).

Lehrersprache in der Praxis – eine empirische Untersuchung

Im Folgenden wird eine von mir durchgeführte empirische Untersuchung zur Lehrersprache von DaF-Lehrenden dargestellt, die das Ziel verfolgte, Daten über sprachlich begleitete Lehraktivitäten im Primarbereich im institutionellen Rahmen zu sammeln. Unter Lehraktivität werden dabei alle unterrichtlichen Handlungen der Lehrenden verstanden.

Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte mithilfe meiner Feldnotizen von Unterrichtsbeobachtungen an der Ausbildungsschule „Gyula Juhász“ der Universität Szeged, der Analyse der Unterrichtsentwürfe von angehenden DaF-Lehrenden, die ihr Praktikum an derselben Schule in den Klassen 1–4 absolvierten und von Nachbereitungsgesprächen, die im Anschluss an die beobachteten Unterrichtsstunden durchgeführt und protokolliert wurden.

Die Unterrichtsbeobachtungen wurden im Schuljahr 2021/2022 von September bis Ende April durchgeführt. Die Datenerhebung bezieht sich auf die Deutschstunden der Klassen 1–4 der Ausbildungsschule, in denen angehende Deutschlehrende des Lehrstuhls Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“ ihre

Schulpraktika absolvierten. Die Kinder in den beobachteten Klassen haben Ungarisch als L1 und lernen Deutsch als L2. Sie beginnen mit dem Lernen der deutschen Sprache in der ersten Klasse in zwei Wochenstunden. In der dritten Klasse haben sie vier und ab der vierten Klasse sechs Deutschstunden pro Woche. Als kurstragendes Lehrwerk wird in den Klassen 1–2 das DaF-Lehrwerk „Hallo Anna“ verwendet. Ab der dritten Klasse wird mit der DaF-Lehrwerkfamilie „Wir neu“ gearbeitet.

Bis Mitte Oktober wurden 18 Deutschstunden beobachtet, die von den DaF-Mentorinnen der Ausbildungsschule geplant, durchgeführt und reflektiert wurden. Anschließend wurden bis Ende April 27 Unterrichtsstunden von angehenden Lehrenden gesehen und die Unterrichtsentwürfe der jeweiligen Deutschstunden unter dem Aspekt der geplanten und verwendeten Sprachhandlungen der Lehrenden analysiert. Der Fokus der Unterrichtsbeobachtungen und der Nachbereitungsgespräche lag in beiden Fällen auf dem Thema Sprachhandlungen und berufsspezifische Sprachkompetenzen von (angehenden) Sprachlehrenden. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Datenerhebung dargestellt und reflektiert.

Datenanalyse

Für die qualitative Analyse werden die während der Datenerhebung erworbenen Daten nach den drei grundlegenden Phasen des Unterrichts (Einstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung) gruppiert und erläutert. Die Analyse richtet sich auf die im DaF-Unterricht verwendeten Sprachhandlungen der (angehenden) Sprachlehrenden. Es wird auch reflektiert, ob sich Unterschiede zwischen der geplanten und der verwendeten Lehrersprache feststellen ließen. Bei der Datenanalyse waren die Erkenntnisse der Nachbereitungsgespräche von großer Bedeutung, wofür ich mich an dieser Stelle bei den DaF-Mentor*innen der Ausbildungsschule und bei unseren Lehramtskandidat*innen recht herzlich bedanke.

Unter *Einstiegsphase* wird einerseits der Einstieg in die Stunde, andererseits der Einstieg in das neue Thema verstanden. Zu dieser Phase gehören *Eröffnungsrituale* (vgl. Sárvári 2019a, 2021a, 2021b, 2022), die am Anfang jeder Stunde zu beobachten sind: die Kinder bilden einen Stehkreis, singen ein Begrüßungslied („Guten Tag, sagen alle Kinder“ oder das Begrüßungslied aus dem Lehrwerk „Hallo Anna 1“) und nehmen an spielerischen Aktivitäten (z. B. an Kettenspielen, Konzentrationsspielen) teil, die möglichst mehrere Sinne ansprechen. In dieser Phase dominierte in jeder Stunde die Zielsprache als Unterrichtssprache. Die Lehrpersonen instruierten die Kinder konsequent auf Deutsch und begleiteten ihre Instruktionen mit entsprechender Gestik und Mimik, um das Verstehen zu erleichtern. Sie sangen und spielten immer mit.

In der Primastufe werden oft *Handpuppen* als Lernbegleiterinnen benutzt. Kinder haben zu den Handpuppen einen emotionalen Bezug, weil sie

sie bereits aus dem Kleinkindalter (aus dem Fernsehen oder aus dem Puppentheater) kennen. Aus diesem Grund kann sich der Einsatz von Handpuppen auf die Lernmotivation und auf den kindlichen Fremdspracherwerb positiv auswirken. Die Handpuppe kann bei jedem Thema in die Spielhandlung einbezogen werden, ihr Einsatz fördert die Sprachrezeption und oft die Sprachproduktion, weil die Kinder in der Beschäftigung mit der Handpuppe weniger Angst und Hemmungen haben, die fremde Sprache zu benutzen. Mehr zu diesem Thema bei Sárvári (2022). Im Nachbereitungsgespräch erzählten DaF-Mentorinnen, dass zur Lehrwerkfamilie „Hallo Anna“ auch Handpuppen gehören, aber die Lehrenden fanden sie nicht besonders attraktiv, deshalb benutzen sie lieber andere Handpuppen im Unterricht. Es wurde auch erwähnt, dass es Kinder gibt, die Handpuppen als „Kindergartenattribut“ ablehnen.

Nach der Kontrolle der Hausaufgabe führten die Lehrenden zum neuen Thema hin. Meistens wurde das neue Thema mithilfe von visuellen Impulsen (Illustration, Bild, Foto, Bildsalat, Video usw.) oder durch Besprechung des Themas in L1 oder L2 eingeführt sowie Vorwissen und Weltwissen der Kinder aktiviert.

In der *Erarbeitungsphase* lasen die Lehrenden Texte und Geschichten vor, präsentierten das neue Lied, trugen Reime oder kurze Gedichte vor oder zeigten Bilder, Filme, Videos. Gleichzeitig wurde oft auch die Bedeutung der neuen Wörter und Ausdrücke semantisiert, weil die Lehrenden die Textpräsentation mit Bildern, Gegenständen, Gestik, Mimik und Bewegung unterstützten, was das Hör-Seh-Verstehen der Kinder förderte. Zu den Texten stellten sie immer Aufgaben, die in der Regel dem kurstragenden Lehrbuch entnommen wurden. Danach überprüften sie das Textverstehen. Während die DaF-Mentorinnen auch bei der Semantisierung im Primarbereich im Sinne der aufgeklärten Einsprachigkeit die Zielsprache benutzten, wechselten die angehenden Lehrenden oft auf die L1 der Kinder, um sicherzustellen, dass die Kinder die Bedeutung der neuen Lexik richtig verstanden haben. Auch in solchen Fällen, in denen sie es im Unterrichtsentwurf ursprünglich anders geplant hatten, kam die L1 der Kinder zum Einsatz. Die grammatischen Strukturen werden im Primarbereich implizit vermittelt. Bei angehenden Lehrenden kam es aber manchmal vor, dass sie – obwohl es im Unterrichtsentwurf nicht geplant wurde – die neue Grammatik wie bei Lernenden in der Sekundarstufe erklären wollten. Sie gaben diese Erklärungen immer auf Ungarisch und verwendeten dabei oft metasprachliche Begriffe, die für die Kinder meistens schwer zu verstehen waren. In den Nachbereitungsgesprächen wurde in diesen Fällen immer hervorgehoben, dass Kinder anders lernen als Jugendliche oder Erwachsene und grammatische Strukturen – ähnlich wie beim Erstspracherwerb – aus dem zielsprachigen Input intuitiv aufnehmen, als lexikalische Einheiten, als feste, formelhafte Wendungen (Chunks) speichern und später anwenden.

In der dritten Phase, der *Ergebnissicherung*, wurde zuerst das Gelernte in Form von (spielerischen, handlungsorientierten) Übungen und Aufgaben angewendet. Die Übungen wurden teilweise dem kurstragenden Arbeitsbuch entnommen, aber die Lehrenden verwendeten häufig selbst erstellte Aufgabenblätter oder Online-Übungen. Dann wurde die Hausaufgabe gestellt und mit der Evaluierung wurde der Unterrichtsprozess abgeschlossen. Die Lehrenden instruierten die Kinder immer auf Deutsch und führten Beispiele an, um das Verstehen zu unterstützen. Meistens wurde in Paaren oder Gruppen geübt. Falls eine neue Arbeitsform (z. B. Stationenlernen, Wirbelgruppe) eingeführt wurde, wechselten die Lehrenden manchmal die Sprache, um das Verstehen zu erleichtern. Während der Arbeit unterstützten sie die Kinder, gaben ihnen Ratschläge und boten ihnen Hilfe in beiden Sprachen an, wenn es nötig war. Lehrende lobten die Kinder immer auf Deutsch. Dabei verwendeten sie Ausdrücke, die für die Kinder schon bekannt waren: „Prima!“, „Toll!“, „Super!“, „Gut gemacht!“ usw. Die Kontrolle verlief auch in deutscher Sprache, aber bei der Fehlerkorrektur wurde neben der positiven Fehlerkorrektur auf Deutsch überwiegend die L1 der Kinder verwendet.

Es wurde meistens auf Deutsch erklärt, ob die *Hausaufgabe* im Arbeitsbuch, im Lehrbuch oder auf dem Arbeitsblatt gelöst werden soll. Die Lehrenden legten Wert darauf, genügend Zeit für diesen Schritt zu haben und mindestens ein Beispiel gemeinsam noch in der Stunde zu lösen. Die auf Ungarisch gestellten Rückfragen der Kinder wurden auf Ungarisch beantwortet, damit die Antworten eindeutig verstanden werden. Es gab auch Beispiele dafür (vor allem bei angehenden Lehrenden), dass aus Zeitmangel das Hausaufgaben-Stellen von Anfang an auf Ungarisch verlief, weil zu wenig Zeit zur Verfügung stand.

Am Ende der Stunde wurde die Leistung der Gruppe evaluiert, Stempel, rote Punkte oder Noten wurden gegeben. In der Regel evaluierte die Lehrperson mit einfachen, durch Gestik und Mimik begleiteten deutschen Sätzen (z. B. „Das war heute prima/super.“ „Ihr habt heute sehr gut gearbeitet.“) die Stunde. Oft gab es aber spontane Reaktionen der Kinder, wie beispielsweise „Ez jó óra volt!“ [Das war eine tolle Stunde.] „Már vége az órának?“ [Ist die Stunde schon zu Ende?]. Ähnlich wie bei der Stundeneröffnung gab es auch am Ende der Stunde ein wiederkehrendes Ritual: die Abschiedsversion des Begrüßungsliedes „Guten Tag, sagen alle Kinder“ wurde mit dem Text „Auf Wiedersehen, sagen alle Kinder“ gesungen.

Erkenntnisse der Datenerhebung

Aus der Datenerhebung lässt sich feststellen, dass die Lehrenden bei der Planung ihrer Lehrersprache für die aufgeklärte Einsprachigkeit plädierten. Laut meiner Beobachtungen griffen vor allem angehende Lehrende häufiger auf die L1 der Kinder zurück - auch dann, wenn sie eigentlich die Verwendung der Zielsprache planten -, weil sie unsicher waren, ob die Kinder

ihre Instruktion verstehen, oder weil sie sich aus zeitlichen Gründen für diese Lösung entschieden. Bei der Formulierung der Instruktionen spielt die Anpassung der Aussagen und Fragen ans Lernerregister eine zentrale Rolle. Lehrende bevorzugten bereits bekannte Wörter und Wendungen (dabei sind angehende Lehrende oft auf die Erfahrungen und Kenntnisse der Mentor*innen angewiesen) sowie Allerweltsverben wie ‚machen‘, ‚sagen‘: *„Wir machen jetzt eine Aufgabe/ein Plakat/ein Rätsel.“* / *„Wie sagen wir das auf Deutsch / Ungarisch?“* / *„Sagt mir Blumennamen.“* Sie verwendeten in der Regel einen einfachen Satzbau, sie vermieden Passivkonstruktionen und mehrfach zusammengesetzte Sätze sowohl in ihren Instruktionen als auch in ihren Erklärungen. Die meisten Instruktionen wurden in Form von kurzen Imperativsätzen formuliert: *„Steht auf, (bitte)!“* / *„Setzt euch, (bitte)!“* / *„Bildet einen Kreis!“* / *„Öffnet das Lehrbuch auf Seite...!“* usw. Die Lehrenden bevorzugten in der Primarstufe beordnende Konjunktionen wie *und, aber, denn*. Die Lehrersprache wurde also lexikalisch und syntaktisch an das Sprachniveau der Lerngruppe angepasst. In den beobachteten Stunden legten die Lehrpersonen auch auf die phonologische Anpassung großen Wert. Sie sprachen langsamer und deutlicher, wenn sie z. B. eine Aufgabe stellten oder Spielregeln erklärten. In der mündlichen Kommunikation verwendeten sie regelmäßig nonverbale Mittel (Mimik, Gestik, Körpersprache), aber den angehenden Lehrenden schien ihre Verwendung nicht immer bewusst zu sein. Sprachunterstützende Instrumente werden regelmäßig und meistens gezielt eingesetzt, weil sie das mehrkanalige Lernen und die Entwicklung der Sprachrezeption ermöglichen, die im frühen DaF-Unterricht von großer Relevanz sind. Der Sprechanteil der Lehrenden ist am Anfang eindeutig größer, deshalb wäre es besonders wichtig, die Instrumente der Lehrersprache zu kennen und bewusst anzuwenden. Dabei kann die Lehreraus- und -fortbildung eine große Hilfe leisten.

Lehrersprache als Gegenstand der Lehrerbildung

Im neuen Kerncurriculum für Fremdsprachenlehrerbildung wird das Phänomen Lehrersprache stärker gewichtet. Aus diesem Grund stellt sich die Frage, wie angehende Lehrende die Lehrersprache erlernen und trainieren können. Am Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur der Pädagogischen Fakultät „Gyula Juhász“ der Universität Szeged planen wir Lehrveranstaltungen, in deren Rahmen unsere Lehramtsstudierenden ihre berufsspezifischen Sprachkompetenzen handlungsorientiert, nach dem sog. SERA-Modell entwickeln können. Dieses Modell verwende ich mit großem Erfolg in meinen fachdidaktischen Lehrveranstaltungen (Sárvári, 2013, 2020a). SERA ist ein Akronym für Simulation – Erfahrung – Reflexion – Anwendung (Klippel, 2016; Legutke 1995; Linthout 2004; Sárvári, 2018, 2020a). Als repräsentatives Beispiel wird die erste Lehrveranstaltung (90 Minuten) detaillierter dargestellt.

Zu Beginn der ersten Lehrveranstaltung, in der Phase der Selbsterfahrung und Simulation erleben die Studierenden zuerst mithilfe von spielerischen Aktivitäten nonverbale und verbale Begrüßungen in unterschiedlichen Positionen: Sie verteilen sich im Raum und während die Musik läuft, laufen sie im Raum herum und begrüßen sich zuerst nur mithilfe ihrer Mimik und Gestik, aber ohne Berührung. Als nächsten Schritt laufen sie im Raum herum und begrüßen sich mithilfe von Mimik und Gestik, aber diesmal dürfen sie sich berühren und anfassen. Dann laufen sie im Raum herum und begrüßen sich verbal. Danach arbeiten sie in Paaren. Der/Die Eine sitzt auf einem Stuhl, der/die Andere steht. Sie begrüßen sich zuerst nonverbal, dann verbal. Die Paare tauschen ihre Positionen und wiederholen den Begrüßungsvorgang. Am Ende bleiben beide stehen und begrüßen sich gegenseitig zuerst verbal, dann nonverbal. Beim nächsten Spiel sitzen die Studierenden im Kreis und spielen das bekannte Stuhlkreissspiel „Wer hat den Keks aus der Dose geklaut?“. In diesem Spiel erleben sie unterschiedliche Rollen und die Wirkung von Gestik und Mimik.

Anschließend folgt die Reflexionsphase. Die Studierenden führen ein Gespräch darüber, wie sie die nonverbalen und verbalen Begrüßungen erlebt, die Begrüßung in unterschiedlichen Positionen bzw. die Rollen im Stuhlkreissspiel empfunden haben und was der Einsatz von Gestik und Mimik in diesem Spiel bewirkt hat. Das Ziel dieser Phase besteht darin, das methodische Vorgehen zu rekonstruieren und es kritisch zu diskutieren. An diese Reflexionsphase wird die Theorie (verbale und nonverbale Instrumente der (Lehrer)Sprache, Tief- und Hochstatus) angeknüpft. Es wird auch besprochen, was die Lehrersprache ist und inwiefern die eingesetzten Spiele mit dem Thema zusammenhängen.

Den letzten Schritt des SERA-Modells bildet die Anwendungsphase, wobei die Studierenden anhand des Gelernten in Kleingruppen etwas Konkretes erarbeiten. Sie sammeln aus ihrer Schulzeit Lehraktivitäten und dazu gehörende Sprachhandlungen. Diese Liste kann während der Unterrichtshospitationen erweitert werden. Im Rahmen der weiteren Lehrveranstaltungen analysieren die Studierenden DaF-Lehrwerke unter diesem Aspekt und erstellen eine Liste von möglichen Instruktionen. Die Formulierung der Instruktionen bildet den Kern der Lehrveranstaltung. Es wird mit fertigen Listen (z. B. mit den Links des Goethe-Verlags s. o.) oder Spielen¹ (z. B. Anweisungen-Bingo/Domino, Arbeitsaufträge) gearbeitet, und die Bedeutung der Lernerregister bzw. der Anpassung der Lehrersprache wird auch handlungsorientiert erarbeitet. Am Ende der Lehrveranstaltung kennen die Studierenden die Handlungsfelder bzw. die Aufgabenbereiche der berufsspezifischen Sprachkompetenzen von Sprachlehrenden, Möglichkeiten zur Entwicklung der eigenen Lehrersprache und Beurteilungskriterien, nach denen sie ihre

¹ Die Spielsammlung von Eveline Schwarz (2020) unter dem Titel „55 Spiele mit Chunks für Partner-, Gruppen- und Plenumsarbeit“ bietet mehrere Ideen.

Lehrersprache reflektieren können. Sie können ihre Lehrersprache an das Lernerregister der Lernenden anpassen sowie Instruktionen korrekt formulieren. Sie zeigen die Bereitschaft, ihre Lehrersprache ständig zu reflektieren und zu entwickeln.

Fazit

Häufig wird festgestellt, dass es im Unterricht auf die Lehrenden ankommt. Das trifft besonders auf den frühen Fremdsprachenunterricht zu, wo Lehrende als Modellfigur fungieren. Im vorliegenden Beitrag wurde auf die Sprache der Lehrperson, die sog. Lehrersprache eingegangen und nach einer theoretischen Einführung (Begriff Lehrersprache, Instrumente der Lehrersprache, ihre Anpassung an das Lernerregister) anhand der Erkenntnisse einer empirischen Untersuchung ein Modell vorgestellt, das die professionelle (Weiter)Entwicklung der Lehrersprache in der Lehrerbildung ermöglicht.

Um ihre berufsspezifischen Sprachkompetenzen professionell zu entwickeln, sollten (angehende) Lehrende die dargestellten Instrumente und Anpassungstechniken bzw. die Besonderheiten des Frühbeginns kennen, bewusst anwenden, ihre Sprachhandlungen im Unterricht reflektieren und beurteilen sowie die Möglichkeiten zur Entwicklung ihrer Lehrersprache bewusst anwenden. Professionelle Lehrersprache ist erlernbar und trainierbar.

Literatur

- Antalné Szabó, Á. (2016a). A tanári beszéd funkciója anyanyelvi és idegen nyelvi órák alapján. In Feld-Knapp, I. (Ed.), *Grammatik (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3)* (pp. 268–285). ELTE Eötvös József Collegium.
- Antalné Szabó, Á. (2016b). A tanulói munkaformák és a tanári beszéd összefüggéseinek elemzése osztálytermi kommunikációs keretben. In Karlovitz, J. T. (Ed.), *Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok* (pp. 47-56). International Research Institute.
- Bleichenbacher, L., Hilbe, R., Klee, P., Kuster, W. & Roderer, T. (2017, Eds.). *Beurteilung berufsspezifischer Sprachkompetenzen von Lehrpersonen, die Fremdsprachen unterrichten Projektresultate*. <https://www.phsg.ch/sites/default/files/cms/Forschung/Institute/Institut-Fachdidaktik-Sprachen/201711%20BSSKP%2015-17%20Produktbericht%20Webversion.pdf> (30.06.2022).
- Bohls, H. (2019). *Referenzrahmen. Lehrkräfteausbildung und Anpassungsqualifizierung*. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. <https://li.hamburg.de/contentblob/12779726/f628678e4a1c59b9614951ddc71d21c6/data/pdf-referenzrahmen-19-08.pdf> (30.06.2022).
- Butzkamm, W. (1973). *Aufgeklärten Einsprachigkeit: Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. Quelle & Meyer.
- Butzkamm, W. (2007). *Unterrichtssprache Deutsch. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler*, Hueber.

- Eiberger, Ch. & Hildebrandt, H. (2013). *Lehrersprache im Grundschulunterricht. Trainingsbausteine für eine wirksame verbale und nonverbale Kommunikation (1. bis 4. Klasse)*. Persen Verlag.
- Europäische Kommission. (2013). *Europäisches Profiltraster für Sprachlehrende (EPR)*. <https://egrid.epg-project.eu/de/egrid> (30.06.2022).
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1 A2 B1 B2 C1 C2*. Langenscheidt.
- Grell, J. (2001). *Techniken des Lehrerverhaltens*. Beltz.
- Hallet, W. (2010). Umgang mit Texten und Medien. In Hallet, W. & Königs, F. G. (Eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (pp. 173–177). Kallmeyer.
- Klippel, F. (2016). *Teaching Languages. Sprachen lehren* (Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung). Waxmann.
- Koepfel, R. (2013). *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Legutke, M. (1995). Vorwort. In Legutke, M., Köhler, B. & Bützer, H. (Eds.), *Handbuch für Spracharbeit 6/1. Fortbildung* (pp. 1–22). Goethe-Institut.
- Linthout, G. (2004). *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht. Ein Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung für den Beruf*. Rodopi. <https://doi.org/10.1163/9789004490185>
- Sárvári, T. (2013). Személyközpontú módszerek alkalmazása a (nyelv)tanárképzésben. In Karlovitz, J. T. & Torgyik, J. (Eds.), *Vzdelávanie, výskum a metodológia = Oktatás, kutatás és módszertan* (pp. 189–195). International Research Institute.
- Sárvári, T. (2015). „Jedes Kind kann Sprachen lernen – wenn das Lehrwerk die Sprache der Kinder spricht.“ – Überlegungen zur Anpassung an das sprachliche Niveau der Lernenden in den Lehrwerken für den frühen Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In Feld-Knapp, I., Heltai, J., Kertes P., Palotás, B. & Reder, A. (Eds.), *DUfU (= Deutschunterricht für Ungarn 27). Interaktionen: Festschrift für Katalin Boócz-Barna* (pp. 121–134). UDV.
- Sárvári, T. (2017). Deutsch für Kinder. PrimarstufenlehrerInnen- und ErzieherInnenbildung in Szeged am Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenskultur. In Boócz-Barna, K., Heltai, J., Kertes, P., Reder, A. & Sárvári, T. (Eds.), *DUfU (= Deutschunterricht für Ungarn 28)* (pp. 156–178). UDV.
- Sárvári, T. (2018). Idegennyelvtanár-képzés kicsit másképp: Egy pilotprojekt első tapasztalatai. In Karlovitz, J. T. (Ed.), *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből* (pp. 261–268). International Research Institute.
- Sárvári, T. (2019a). Az osztálytermi rituálék szerepe a kisgyermekkorú német, mint idegennyelv-elsajátításban. In Karlovitz, J. T. & Torgyik, J. (Eds.), *Szaktudományok és más emberközpontú tanulmányok* (pp. 125–132). International Research Institute.
- Sárvári, T. (2019b). Frühbeginn – Ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts. *Slowakische Zeitschrift für Germanistik*, 11(2), 42–51.

- Sárvári, T. (2019c). Zur Rolle des sprachlichen Inputs beim frühen Fremdsprachenlernen. In Boócz-Barna, K., Kertes, P. & Sárvári, T. (Eds.), *DUFU (= Deutschunterricht für Ungarn 30). Kollokationen lernen. Sonderheft* (pp. 79-102). UDV.
- Sárvári, T. (2020a). Schlüsselfiguren des frühen Deutschunterrichts: Deutschsprachige PrimarstufenlehrerInnenbildung in Szeged. In Klein, Á., Márkus, É. & Meier, J. (Eds.), *Auf die Lehrenden kommt es an: Konferenz zum 200jährigen Jubiläum der deutschsprachigen Primarschullehrerbildung in Ungarn. (= Beiträge zur Fachdidaktik 5)* (pp. 76–93). Praesens Verlag.
- Sárvári, T. (2020b). Sprachförderung durch Erzählen im frühen Deutschunterricht. In Juhász, V., Sulyok, H., Balog, E., Basch, É., Csetényi, K., Erdei, T., Varga, E., Sárvári, T. & Tóthné Aszalai, A. (Eds.), *Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban = Развитие навыков общения и речи на практике = Entwicklung der Kommunikations- und Sprachfähigkeit in der Praxis = Communication and Speech Development in Practice* (pp. 431–442). SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék.
- Sárvári, T. (2021a). Lehrersprache. Ein Dilemma der Unterrichtsplanung im DaF-Unterricht. In Kovács, K. (Ed.), *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2020* (pp. 81-99). GUG. http://jug.hu/pdf/1_JUG_2020_END_20211211.pdf (30.06.2022)
- Sárvári, T. (2021b). *Zu den Leitfragen der Unterrichtsplanung und -gestaltung im DaF-Unterricht*. JGYF Kiadó.
- Sárvári, T. (2022). *Früherwerb im DaF-Unterricht in Ungarn. Standardisierungsversuch für die Stufe vor A1 für Kinder*. Alphabet Wörterbuchverlag.
- Schwarz, E. (2020). *55 Spiele mit Chunks für Partner-, Gruppen- und Plenumsarbeit*. Ernst Klett Sprachen.
- Stein, T. (2010). Teacher Talk. In Barkowski, H. & Krumm, H.-J. (Eds.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (p. 332). Francke Verlag.
- Weigmann, J. (1992). *Unterrichtsmodell für Deutsch als Fremdsprache*. Hueber.
- Widlok, B., Petrović, A., Org, H. & Romcea, R. (2010). *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Neubearbeitung*. Goethe-Institut.
- Wode, H. (1993). *Psycholinguistik: Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen; Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Hueber.



Sárvári, Tünde

A tanári nyelv szerepéről a korai idegennyelv-oktatásban

A korai idegennyelv-oktatásban a tanárok a gyermekek szempontjából a legfontosabb referenciaszemélyek, akik nagymértékben befolyásolják a gyermekek nyelvsajátítását. A tanár nyelvhasználata, azaz a tanári kommunikáció (Lehrersprache, Teacher Talk) az egyik legfontosabb inputforrás. Jelen tanulmány a tanári kommunikáció eszközeit és fejlesztési lehetőségeit állítja a vizsgálat fókuszába. Mérvadó oktatásügyi dokumentumok, óramegfigyelések, óratervezetek és tanítást kísérő megbeszélések elemzése alapján összegezzük a korai nyelvoztatásban leggyakrabban előforduló nyelvtanári tevékenységi formákat, és ajánlásokat fogalmazunk meg arra vonatkozóan, hogyan lehet a tanárképzés keretében a leendő nyelvtanárok tanári kommunikációját fejleszteni, professzionálisabbá tenni.

Kulcsszavak: korai idegennyelv-oktatás, tanári kommunikáció, nyelvi input, szak-specifikus nyelvi kompetenciák, óramegfigyelés, tanárképzés



Sárvári Tünde: <https://orcid.org/0000-0003-0310-4297>



Mehrsprachigkeit in der Kita als Weiterbildungsthema: Konzeptionelle Perspektiven auf Wirksamkeit und Transfer

Gutknecht, Dorothee

Protestant University of Applied Sciences Freiburg, Faculty of Education and Supervision

Absztrakt

Der Artikel fokussiert auf die Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit unter dem Aspekt Transfer. Es wird Bezug genommen auf zwei Weiterbildungsprojekte an der Evangelischen Hochschule Freiburg in Deutschland und auf Ergebnisse sowohl aus der Weiterbildungsforschung als auch aus der Wirksamkeitsforschung im Kontext Spracherwerb, die handlungsleitend bei der Entwicklung der Weiterbildungen waren. Die Weiterbildungsforschung zeigt, dass die oft fehlende Unterstützung durch das Arbeitsumfeld als Risiko für gelingenden Transfer zu bewerten ist. Als zielführend hat sich die fokussierte Einbeziehung des Arbeitsumfeldes durch Erprobungsaufgaben, herausgestellt, sowie deren Dokumentation plus Coaching in der Weiterbildungsgruppe. Auch ist die Arbeit an Situations-Prototypen geeignet, um den Wissenstransfer zur Praxis mehrsprachiger Didaktik zu erleichtern. Die Wirksamkeitsforschung zum (multilingualen) Spracherwerb betont die Bedeutung einer responsiven Fachkraft-Kind-Interaktion. Vorgestellt werden zentrale Aspekte des Konzepts der Professionellen Responsivität (Gutknecht, 2010, 2023), das die Interaktionskompetenzen von Fachkräften im Sinne einer diversitätssensiblen und insbesondere kulturell responsiven Arbeit zu entwickeln hilft. Im Mehrsprachigkeitskontext ist neben der Arbeit an Alltags- und Spielskripts auch der responsive Umgang mit Herausforderungen wie Schweigephase mehrsprachiger Kinder in der Eingewöhnung oder sprachbezogener Cliquenbildung von Kindern als zentral anzusehen.

Schlüsselwörter: Frühkindliche Bildung, Mehrsprachigkeit, Weiterbildung, Transfer

Einführung

Pädagogische Fachkräfte in den Einrichtungen Frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in Deutschland – wie in vielen anderen Ländern Europas – sind heute in besonderer Weise herausgefordert, sich intensiv auf die sprachliche Bildung von jungen Kindern zu fokussieren.



Anders als früher wachsen Kinder zumeist in einem geteilten Betreuungsfeld auf, in dem beide Seiten – die Familie und die Kita – die Entwicklung von Sprache und Kommunikation unterstützen müssen (Ahnert, 2020; Seeger & Holodynski, 2022; Gutknecht, 2023a). Während in Deutschland im Jahr 2006 die Betreuungsquote bei den Kindern unter drei Jahren bei 13,6% lag, stieg sie bis 2022 auf 35,5% (Destatis, 2022). Bei den Kindern im Alltagsspektrum von drei bis sechs Jahren ist ebenfalls ein deutlicher Anstieg zu verzeichnen von 87,3% im Jahr 2006 bis 91,7% im Jahr 2022 (ebd., 2022). Auch die Ganztagsbetreuung von jungen Kindern hat deutlich zugenommen, was die Verantwortung für den Bereich der sprachlichen Bildung in den Institutionen (Seeger & Holodynski, 2022) weiter erhöht.

Internationale Studien weisen für Deutschland erhebliche Bildungsnachteile für Kinder mit Migrationshintergrund nach, insbesondere, wenn diese aus armutsbetroffenen Familien kommen und Defizite im Bereich Sprache vorliegen. Zur Situation in Deutschland ist zu konstatieren, dass die Sprachenvielfalt in den vergangenen zehn Jahren durch Zuwanderung deutlich angewachsen ist, wobei die Gründe der Zuwanderung von Familien unterschiedlich sind. Durch die großen Fluchtbewegungen im Kontext von Kriegen – zum Beispiel auf dem afrikanischen Kontinent, in Syrien, in der Ukraine sind vermehrt Kinder aus Flüchtlingsfamilien in den Einrichtungen angekommen. Mehrsprachigkeit stellt daher die Alltagsrealität in vielen Kitas dar. In Deutschland gibt es gerade in Großstädten Einrichtungen, in denen durch die Kinder nicht selten zehn, bisweilen sogar zwanzig und mehr verschiedene Sprachen repräsentiert sind. Hier kann nicht allein auf die sprachförderliche Wirkung von Peer-Kontakten gesetzt werden (Gutknecht, 2023b). Es ist bezogen auf die Umgebungssprache in erhöhtem Maße das Modell der Erwachsenen und das sprachliche Angebot durch sie sowohl in Bezug auf Qualität als auch Quantität erforderlich. Die hohe Bedeutung der Fachkraft-Kind-Interaktion gilt als belegt, allerdings auch, dass ein sprachlich unterstützendes Verhalten von pädagogischen Fachkräften oft nicht umgesetzt wird (Albers et al., 2013). Aktuelle Studien zeigen, dass Kinder die meisten Interaktionen mit anderen Kindern im Spiel erleben, von daher ist es wichtig, dass mehrsprachige Kinder auch auf sprachlich kompetente Kinder treffen. Gerade in Einrichtungen mit vielen Sprachen stellen sich Fragen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit und zum „Wie“ der Umsetzung einer gelebten Mehrsprachigkeitsdidaktik im Alltag.

Viele mehrsprachig aufwachsende Kinder erlebten durch Schließzeiten der Einrichtungen während der Corona-Pandemie in den sensiblen Phasen ihres Spracherwerbs kommunikative Einbrüche. Mehrsprachig aufwachsende Kinder mit einer anderen Muttersprache als es die Umgebungssprache ist, wurde defacto der intensive Kontakt zu letzterer phasenweise entzogen. Negative Folgen lassen sich in Hinblick auf den Aufbau von Weltwissen, dem sprachlichen Verstehen und der Entwicklung der Bildungssprache konstatieren. Dies belegen Forschungsergebnisse der Internationalen Corona

Kita-Studie (ICKE); hier haben Familien schwerwiegende Folgen für ihre Kinder gerade auch in Bezug auf die sprachliche Entwicklung beschrieben (Flöter et al., 2021).

Unzureichende Fähigkeiten in den Schlüsselbereichen Sprache und Kommunikation ziehen oft Auffälligkeiten im sozial-emotionalen Verhalten nach sich. Die wiederholte Erfahrung nicht zu verstehen und nicht verstanden zu werden gilt als ein Risiko für die psychische Gesundheit (Hachul & Schönauer-Schneider, 2019). Kinder, die im Bildungsbereich „Sprache und Kommunikation“ Schwierigkeiten zeigen, sind sehr viel häufiger betroffen von problematischen Entwicklungsverläufen, internalisierenden oder externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten (Mayer & Gutknecht, 2022), psychischen Erkrankungen, Schulversagen oder -abbrüchen. Vor diesem Hintergrund ist es beunruhigend, wenn Studien zur Sprachbildung in Kitas – explizit im Kontext *Mehrsprachigkeit* – die immer noch großen fachlichen Unsicherheiten pädagogischer Fachkräfte in diesem Bereich belegen (Buschmann & Schumm, 2017).

Es besteht somit ein großer Handlungsbedarf, pädagogische Fachkräfte in Kitas über Weiterbildungen im Inhaltsbereich Mehrsprachigkeit zu professionalisieren, um Kindern noch vor dem Eintritt in die Schule durch gezielte Maßnahmen, Negativkarrieren zu ersparen. Nur über kontinuierliche Weiterbildung in einem Prozess lebenslangen beruflichen Lernens lassen sich die Herausforderungen adäquat angehen.

Professionalisierung im Bereich Sprachbildung/ Mehrsprachigkeit in der Weiterbildung

Der vorliegende Beitrag thematisiert zentrale theoretische Perspektiven und Diskurslinien, die bei der Entwicklung zweier wissenschaftlicher Weiterbildungen für Sprach-Multiplikator:innen in Kitas an der Evangelischen Hochschule Freiburg handlungsleitend waren. Beide Weiterbildungsformate sahen sowohl virtuelle Termine in Online-Präsenz vor als auch Präsenztermine vor Ort.

Im Folgenden wird hier nicht auf die beiden Weiterbildungen in ihrem thematischen Gesamtspektrum fokussiert, sondern der Kompetenzerwerb im Bereich Mehrsprachigkeit in den Mittelpunkt gestellt.

Projekt 1 umfasste Weiterbildungskurse für pädagogische Fachkräfte in Kitas im Rahmen einer einjährigen, vom Lions Club Heppenheim/ Deutschland, geförderten Multiplikator:innenschulung. Verortet war das Projekt an der Evangelischen Hochschule Freiburg, es schloss mit dem Hochschulzertifikat Fachkraft für Sprach- und Kommunikationsstrategien.

Projekt 2 ist das vom Bundesland Baden-Württemberg/Deutschland geförderte Projekt „Mit Sprache profilieren“. Ziel ist der Erwerb des Hochschulzertifikats Fachkraft für Sprache und Kommunikation. Alle Hochschulen im Land Baden-Württemberg mit einem kindheitspädagogischen Studiengang

konnten sich bewerben, einen oder mehrere Kurse durchzuführen. Dabei waren zentrale Inhalte vorgegeben, die in einer Arbeitsgruppe des Hochschulnetzwerks kindheitspädagogischer Studiengänge in Baden Württemberg in Abstimmung mit dem Ministerium für Kultus und Sport entwickelt worden sind. Jede Hochschule hatte die Freiheit, die Gewichtung und die Gestaltung dieser Vorgaben entsprechend des eigenen Profils und eigener Schwerpunktbildung durchzuführen. Die Vorgaben für die Hochschulkurse für pädagogische Fachkräfte in Kitas sahen wie folgt aus:

- Sprache: Aufbau und Struktur
- Spracherwerb, Sprachentwicklung
- Zweisprachigkeit/Mehrsprachigkeit
- Diversität (z.B. Migration, Armut)
- sprachliche Bildung und Sprachförderung: Sprachstrategien „Mit Kindern im Gespräch“
- Beobachtung und diagnostische Methoden (Sprachstanderhebung)
- Förderkonzeption und -dokumentation, Förderpläne
- Literacy
- Zusammenarbeit mit Eltern
- Vernetzte Sprachförderung (Motorik, Leseförderung)
- Praxiserprobung und Reflexion, Vernetzung im Team
- Rollenverständnis als Multiplikator*in
- Implementierung des Profils Sprache in die Gesamtkonzeption der jeweiligen Kindertageseinrichtung.

In beiden Projekten wurden in den Kursen an der EH Freiburg die Themen Mehrsprachigkeit und Diversity sowohl in einem eigenständigen Modul behandelt, als auch als Querschnitts-Themen in den anderen Modulen thematisiert. Die Auswahl der Inhalte und das didaktische Vorgehen orientierten sich an Studien und wissenschaftlichen Arbeiten zum Transfer aus der Weiterbildungsforschung sowie an Studien aus unterschiedlichen Disziplinen zur Wirksamkeitsforschung bezogen auf Themen im Kontext Spracherwerb, Mehrsprachigkeit, Sprachtherapieforschung, Interkulturalität, kultureller Responsivität und Ähnlichem.

Der Transfer in die pädagogische Praxis – die Perspektive der Weiterbildungsforschung

In der Weiterbildungsforschung gilt als wichtige Voraussetzung für einen Transfer des Gelernten in die Arbeitsumgebung der Teilnehmenden, dass die vermittelten neuen Handlungsmuster und Strategien praktisch erfahren worden sind und sich dabei nicht nur als machbar, sondern auch als geeigneter für Problembewältigungen herausstellen müssen als die bisherigen Vorgehensweisen. Wahl (2001) resümiert in diesem Zusammenhang:

Versäumt man es in Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung Sorge dafür zu tragen, dass im Bereich dieser impliziten Handlungsstrukturen Veränderungen stattfinden, dann kommt es zu diesem eigenartigen, uns alle deprimierenden Effekt, dass trotz aufwändiger Kurs- und Seminararbeit die Lehrpersonen zwar kognitiv bereichert und emotional wohlgestimmt die Maßnahme verlassen, ihr Handeln aber nach wie vor in den gleichen Bahnen verläuft. (Wahl, 2001, p. 160, zit. nach Gutknecht, 2010)

Bei einer Überprüfung des Transfers sind zudem die üblicherweise durchgeführten Evaluationen von Weiterbildungen kritisch zu sehen: Selbst sehr gut strukturierte, inhaltlich hochwertige Seminare mit hervorragenden Evaluationsergebnissen bezogen auf Seminarinhalte und Kompetenzen der Seminarleitung sagen noch nichts darüber aus, ob die vermittelten Inhalte einer Weiterbildung in die berufliche Praxis transferiert werden und das Handeln der Teilnehmenden dort nachhaltig verändern. Die fehlende Aussagekraft vieler Evaluationen lässt sich häufig darauf zurückführen, dass meist lediglich ein so genannter „Zufriedenheits-Index“ auf der Teilnehmenden-Ebene erhoben wird. Die dafür verwendeten Fragebögen werden daher in vielen Publikationen der wissenschaftlichen Weiterbildungsforschung als so genannte „Happy Sheets“ bezeichnet (Vogl, 2014).

Das Einverständnis einer Kita, dass Fachkräfte für eine Weiterbildung freigestellt werden, heißt leider noch nicht, dass Änderungen der Alltagspraxis in der Institution tatsächlich gewünscht sind und unterstützt werden (Vogl, 2014). Evaluationen, die also lediglich Parameter des Lernorts, des Lerndesigns, der Lernerfahrung einer Fort- und Weiterbildung in den Blick nehmen, haben nur eine äußerst geringe Aussagekraft. Nach Baldwin und Ford (1988) und auch Vogl (2014) lassen sich Einflussfaktoren auf das Gelingen eines Transfers im Kontext von Weiterbildungen wie folgt verorten:

1. *Bei den Teilnehmer:innen:* Gemeint sind hier Fähigkeiten, Motivation, und Vorwissen, das diese einbringen und nicht zuletzt ihre Persönlichkeit.
2. *Bei den Dozierenden:* Zentral ist ein Fachwissen mit hoher Praxisrelevanz. Inhalte sollten den aktuellen Forschungsstand bestmöglich spiegeln, auch ist die Art und Weise der Sequenzierung der Inhalte relevant. Wichtig sind zudem ein gutes Gruppenmanagement und ein von Wertschätzung geprägtes, unterstützendes Klima.
3. *Beim Arbeitsumfeld:* Eine besondere Rolle spielt die Unterstützung, der Leitung, des Managements, zum Beispiel durch das Einräumen von Möglichkeiten das Gelernte auch einzubringen, das Sicherstellen von notwendigen Zeitressourcen und regelmäßigem Feedback (Baldwin & Ford, 1988; Gräsel, 2010; Gutknecht, 2023b).

Ob tatsächlich ein Transfer stattfindet und Inhalte und Vorgehensweisen auch beibehalten werden, muss schlussendlich im Kontext des Arbeitsumfeldes, in diesem Fall der Kita, beurteilt werden und kann nicht allein aus der

Seminarsituation abgeleitet werden. Gerade in Hinblick auf die Anforderung Transfer müssen auch die Rahmenbedingungen von sprachlicher Bildung in den Blick genommen werden. Für die Bewertung der Weiterbildungsqualität im Kontext Mehrsprachigkeit ist eine transferanalytische Perspektive daher zentral.

Die doppelte Didaktik und der Transfer durch die Arbeit mit Situationsprototypen

Wenn die Erweiterung des Kompetenz-Spektrums pädagogischer Fachkräfte in ihrem sprachlichen und kommunikativen Handeln mit Kindern im Altersspektrum von einem bis sechs Jahren intendiert ist, muss beachtet werden, dass die alleinige Wissensvermittlung noch nicht garantiert, dass dieses Wissen tatsächlich handlungswirksam wird. Es erscheint allerdings durchaus als bedeutungsvoll, *welches* Wissen vermittelt wird. Manche Wissensbestände tragen zu einem besseren Verstehen bei, andere eröffnen Handlungsoptionen, wieder andere lassen keine Brücke zum Praxisfeld erkennen.

Weiterbildner:innen im frühpädagogischen Bereich stehen vor der Aufgabe im Sinne einer doppelten Didaktik agieren zu müssen. Auf der einen Seite vermitteln sie Inhalte mithilfe von didaktischen Methoden der Erwachsenenbildung an eine Gruppe von pädagogischen Fachkräften. Auf der anderen Seite müssen sie stets berücksichtigen, dass die vermittelten Inhalte und Methoden, zum Beispiel im Bereich Mehrsprachigkeit, die Teilnehmenden dazu befähigen sollen, sprachbildend mit einer Gruppe von Kindern zu arbeiten. Wenn die Weiterbildung als Multiplikator:innenschulung angelegt ist, müssen Inhalte und Methoden geeignet sein, die Teilnehmer:innen zu befähigen, Teamschulungen durchzuführen und dabei selbst im Sinne der doppelten Didaktik zu wirken.

Verschiedene Studien konnten zeigen, dass ein Einbezug von Mehrsprachigkeit in das praktische Handeln im Kontext sprachlicher Bildung in Kitas faktisch bisher kaum erfolgt ist (Kratzmann et al., 2017). Gemeint sind dabei Aktivitäten, die im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik die Sprachen, die die Kinder mitbringen, direkt einbeziehen, zum Beispiel über

- die Verwendung von mehrsprachigen Bilderbüchern
- die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Schriften
- Lieder, die in den Sprachen der Kinder gesungen werden
- Fingerspiele, die in den verschiedenen Sprachen der Kinder durchgeführt werden
- Einsatz automatisierter oder formelhafter Sprache zum Beispiel von Floskeln, Sprüchen etc. in den Sprachen der Kinder innerhalb eines Theaterstücks
- Medienarbeit, die es ermöglicht, das Sprachverstehen zu einem Inhalt nachbereitend zu stärken, indem naturwissenschaftliche Experimente, Geschichtenwerkstatt oder andere Aktivitäten in der jeweiligen Muttersprache über die Arbeit z.B. mit Tablets wiederholt werden können.

Bisher gibt es noch kaum Forschung zur Mehrsprachigkeitsdidaktik im Kindergarten. Auch die Erwartungen der Fachpersonen an Weiterbildungen zum *Umgang mit Mehrsprachigkeit* sind noch wenig untersucht. In Feldnotizen (Gutknecht, 2023b) zu Fortbildungen pädagogischer Fachkräfte in Heppenheim im Zeitraum von 2018–2023 wurden in den Erwartungsabfragen folgende Themen benannt:

- Konkrete Sprachförderstrategien
- Umgang mit Mehrsprachigkeit im Morgenkreis
- Umgang mit Codeswitching
- Methoden zur Vermittlung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern über das Spiel
- Umgang mit Kindern mit Sprachstörungen, die mehrsprachig aufwachsen
- Umgang mit dem Phänomen, dass Kinder der gleichen Sprachgruppe miteinander spielen und in ihren jeweiligen Muttersprachen miteinander sprechen
- Elterngespräche im Kontext der Entwicklungsberatung bei Mehrsprachigkeit
- Repertoire im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik erweitern

Auch wenn dies nur eine Momentaufnahme darstellt, war sehr auffällig, dass die Repertoire-Erweiterung an Methoden im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik deutlich weniger priorisiert wurde als die anderen Themen (Gutknecht, 2023b).

Neben der Vermittlung konkreter Strategien zur sprachlichen Interaktion, was gut über videogestützte Interaktionstrainings umgesetzt werden kann, wurde sehr oft nach Lösungen für schwierige Situationen im Kontext Mehrsprachigkeit gesucht. Transferorientiert kann ein/e Weiterbildner/in hier über die didaktische Methode der Situationsprototypen arbeiten (Wahl, 2020). Ein Situationsprototyp ist ein Schema oder mentales Modell, das verwendet wird, um sich auf typische Situationen in der pädagogischen Praxis vorzubereiten. Situationen haben zwar viele verschiedene Merkmale, die sie einzigartig machen können, aber es gibt auch Situationen, die sich im Kita-Alltag häufig ereignen, mit Merkmalen, die typisch sind. Hierzu folgende Fallvignette, die wir in unseren Projekten eingesetzt haben. Sie dient der Seminarleitung dazu, im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik Handlungsalternativen zum Verbot einer Sprache nach dem Motto: „Hier wird Deutsch gesprochen“ zu erarbeiten.

Nael, Tarek und Junis spielen sehr gerne im Bauraum zusammen. In der Regel sprechen sie dann miteinander in Ihrer Muttersprache, arabisch. Josine, Ihre Kollegin, mit 6 Jahren Berufserfahrung, hat das schon öfter beobachtet. Sie fragt sich: Wie sollen die Kinder Deutsch lernen, wenn sie in der Kita nur arabisch sprechen? Josine ist aufgebracht und geht in den Baubereich. Laut herrscht sie die Kinder an: Hier wird Deutsch gesprochen! Die Kinder setzen

ihr Spiel zunächst verstummt fort. Dann löst sich die Gruppe auf. Eine halbe Stunde später beobachten Sie, dass die 3 wieder zusammenspielen und auch arabisch sprechen. Die Kinder sind jetzt draußen im Sandkasten am Spielen.

Mögliche Reflexionsfragen zur Vignette sind: Wie deuten und bewerten Sie die Handlungsweisen und Reaktionen der jeweils Beteiligten aus Ihrer eigenen fachlichen Perspektive? Welche Alternativen gibt es zur Reaktion: *Hier wird Deutsch gesprochen?* Wie lassen sich Verhalten und Handlungen begründen? Im Ergebnis kommt es dadurch zu einer Art fokussiertem Mentoring, da in einem offenen Suchprozess durch die Teilnehmer:innen positive Handlungsoptionen generiert werden können, die sich im Feld gezielt anwenden lassen wie beispielsweise unterschiedliche Fade-in Strategien in das Spiel durch die Fachkraft.

Transfer über Videografie und Analyse pädagogischer Alltagssituationen

In der Unterrichtsforschung werden Videos und Videografie schon lange verwendet, um Unterricht in einer Klassengruppe reflektierbar zu machen. In der Regel wird dabei mit Fremdvideos begonnen, die mit einer Gruppe von angehenden Lehrenden analysiert werden. Die Eigenanalyse, Videoaufnahmen des eigenen Unterrichts, folgt darauf aufbauend. Für den Transfer haben sich Videozugänge außerordentlich bewährt. Auch in der Frühpädagogik wird zunehmend mehr mit Videoanalysen gearbeitet. In den Multiplikator:innen-Schulungen zur sprachlichen Bildung wurde mit drei unterschiedlichen methodischen Zugängen gearbeitet, um einen möglichst weiten Blick auf Interaktionsprozesse und deren Analyse aufzubauen. Gerade im Hinblick auf die basalen Strategien im frühen Spracherwerb erlebten die Teilnehmenden die Interaktions-Analyse nach Marte Meo, einem von Maria Aarts, Niederlande, entwickeltem Konzept (Aarts et al., 2023) und die Analyse im Sinne der Pikler Pädagogik, Ungarn (Gutknecht & Bader, 2021). Diese Aufnahmen zeigten insbesondere Strategien für den frühen Spracherwerb wie Self- und Parallel Talking. Im Kontext der Multiplikator:innen-Rolle wurde zudem mit dem Konzept GInA, Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag, gearbeitet (Weltzien et al., 2023). Die drei Konzepte führen insgesamt zu einer Vielzahl an Kriterien, nach denen sich Interaktionen analysieren lassen und implizieren eine intensive Blickschulung in puncto multimodaler Interaktion.

Transfer über das Supervisionsformat „Feedback im Prozess“

Nach jeder inhaltlichen Fortbildungseinheit zu Themen wie Sprachverstehen, Erzählen, Sprache – Natur – Medien erhielten die Teilnehmer:innen Erprobungs- und Erkundungsaufgaben, über die das Gelernte in der Praxis ausprobiert, schriftlich reflektiert und bildlich dokumentiert werden musste.

Auch die Vermittlung an das Fachkräfte-Team, die Ansatzpunkte, die gewählt wurden und die eigene Multiplikator:innenrolle wurden schriftlich reflektiert, eingereicht und in der Veranstaltung besprochen. In der Supervisions-Veranstaltung „Feedback im Prozess“ wurden die Arbeitsergebnisse zusammengetragen und besprochen.

Feedback und Transfer: Das wissenschaftliche Begleitprogramm für die Referent:innen der Einheiten im Digitalformat

Zur Sicherstellung des Transfers im Kontext der digitalen Weiterbildungseinheiten wurde das Format „Feedback und Transfer“ etabliert. Es diente der Weiterbildung der Referent:innen untereinander im Sinne eines kollegialen Qualitätsprozesses. Intendiert wurde eine bessere Vernetzung der Seminarinhalte und ein Austausch zu den interaktiven Tools. Wenn der Weiterbildungsinhalt das Thema Sprache in all seinen Bezügen ist, muss ein digitales Format auch den kreativ-künstlerischen, handlungs- und körperorientierten Inhalten – zum Beispiel bei Förderung der Erzählkompetenzen – gerecht werden (Jerg, 2021). Die Entwicklung von Arbeitswegen für den virtuellen Raum stand ebenso im Fokus wie Lösungsmöglichkeiten für Problematiken rund um die didaktische Gestaltung von Aktivitätswechseln in den Seminarphasen.

Die Perspektive der Wirksamkeitsforschung in Hinblick auf Sprachbildung im mehrsprachigen Kontext

Wird die frühkindliche Bildung, die im Gruppenkontext von Kitas stattfindet, allgemein betrachtet, so besteht heute im Forschungsfeld große Einigkeit über die hohe Bedeutung sowohl der Interaktionen junger Kinder mit anderen Kindern, als auch mit Erwachsenen für Entwicklung und Lernen. Die Arbeitsgruppe um A. von Suchodoletz (2014) betont dabei, dass Fachkraft-Kind-Interaktionen in den drei Bereichen

- emotionale Unterstützung
- Class-Room-Management
- didaktische Unterstützung

als hoch wirksam eingeschätzt werden können. Die emotionale Unterstützung bezieht sich dabei auf das allgemein positive emotionale Klima in der Gruppe und die Interventionen der pädagogischen Fachkräfte, um ein vorhersehbares, konsistentes und positives Umfeld zu schaffen. Das so genannte Class-Room-Management umfasst die Fähigkeit pädagogischer Fachkräfte wirksame Methoden und Strategien anzuwenden, um Störungen und Fehlverhalten zu verhindern und umzulenken und so die Lernfähigkeiten der Kinder auszubauen und weiterzuentwickeln. Die didaktische Unterstützung beschreibt das Ausmaß, in dem pädagogische Fachkräfte Diskussionen und Aktivitäten nutzen, um sowohl die kreativen als auch die logischen Fähig-

keiten der Kinder anzuregen, qualitativ hochwertige Sprachanregungen zu bieten und hochwertiges Feedback zu geben, das Lernen und Verstehen der Kinder erweitert (ebd., 2014).

Für die beiden Kontexte „Familien mit Zuwanderungsgeschichte“ und „Aufwachsen unter der Bedingung Mehrsprachigkeit“ sollen die drei genannten Perspektiven um folgende Aspekte spezifiziert und erweitert werden:

1. Notwendigkeit einer professionellen und kulturellen Responsivität der Fachkräfte
2. Die Erfordernisse und Implikationen der Alltagsorientierung in der Lebenswelt unter den Perspektiven Verstehen und Anregen

Professionelle Responsivität

In den vergangenen Jahrzehnten konnten Studien aus der Interaktions- und Interventionsforschung belegen, dass die Responsivität der Fachkräfte als Hauptwirkfaktor bei pädagogischen und therapeutischen Interventionen eingeschätzt werden muss (Papoušek, & Papoušek, 1987; Mahoney & McDonald, 2007; Karaaslan & Mahoney, 2013; Gutknecht, 2010, 2023a). Responsivität lässt sich dabei als ein optimal abgestimmtes Antwortverhalten definieren. Die Responsivität der primären (Eltern) und der sekundären (Fachkräfte) Bezugspersonen hat einen hohen Einfluss auf die kognitive, sprachliche und soziale Entwicklung von Kindern.

Responsivität – das Antwortverhalten – ist zudem ein zentrales Thema in sehr unterschiedlichen Forschungsgebieten. Prinzipiell kann sich Responsivität auf Personen in jedem Lebensalter, auf Gruppen, Organisationen und Systeme, beziehen (Gutknecht, 2023a). Immer steht im Mittelpunkt, wie gut die wechselseitige Abstimmung gelingt: Wie gut stimmt sich die Familie auf ihr Kind ab, der Politiker auf seine Wähler, der/die Künstler:in auf sein Publikum, ein KI-System auf den Menschen, ein Gesundheitssystem auf seine Adressat:innen? (ebd., 2023a). Responsivität im professionellen pädagogischen Kontext muss darum nicht nur bezogen auf das Kind sondern auch auf Eltern, Familien sowie das Team betrachtet werden.

Das Konzept der „Professionellen Responsivität“ wurde von Gutknecht (2010) als systematisch inklusiv orientiertes Vorgehen in der Frühpädagogik entwickelt. Es ist anschlussfähig an die aktuelle internationale Forschung, in der die zentrale Rolle der Partizipationsrechte von Kindern betont wird (UNCRC et al. 2006). Unter der „Professionellen Responsivität“ (Gutknecht, 2010) wird die Gesamtheit an Interaktionskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte im Sinne eines umfassenden Antwortregisters (Waldenfels, 2016) verstanden. Das Antwortverhalten der Fachkräfte bezieht sich auf die Kinder, Eltern/Familien und das Team und berücksichtigt im Rahmen einer diversitätssensiblen Arbeit die zentralen Heterogenitätsebenen:

- das Entwicklungsniveau,
- das Geschlecht,

- der kulturelle oder subkulturelle Hintergrund (kulturelle Responsivität),
- die Sprachenvielfalt,
- die Werteorientierungen,
- die sozio-ökonomische Lage,
- Einschränkungen/Behinderungen von Kindern, die die Interaktion und Kommunikation betreffen

Jede dieser Ebenen verändert die wechselseitige Interaktion. Die pädagogische Fachkraft muss daher möglicherweise mit erheblichen Anpassungen ihrer Interaktion antworten und auch die Berücksichtigung mehrerer der genannten Heterogenitätsebenen bewältigen können. Die Fähigkeit zur professionellen Responsivität wird in einem Prozess lebenslangen Lernens stetig weiterentwickelt und beinhaltet nach Gutknecht (2023a) im Sinne multimodaler Interaktion eine Schulung:

- im somato-psychischen Antwortverhalten über das Einüben verschiedener Möglichkeiten, den eigenen Körper (Atmung, Stimme, Muskeltonus, Berührung) in responsiver Weise einzusetzen (zum Beispiel zur Modulation von Spannungslagen),
- im kommunikativen und sprachlichen einschließlich rhetorischen Antwortverhalten in Face-to-face-Interaktionen sowohl mit Kindern als auch mit Erwachsenen,
- im gruppenbezogenen Antwortverhalten in der Arbeit mit Kindern und Erwachsenen (Gruppenresponsivität).

Professionelle Responsivität beruht auf hohen analytischen und diagnostischen Kompetenzen und einem umfangreichen Fachwissen. Responsivitätsverluste sind erwartbar bei Fachkräften mit einem zu geringen Bildungsstand, begrenztem Erfahrungsschatz und ideologischen und dogmatischen Positionen. Arbeiten pädagogische Fachkräfte mit Kindern und Familien mit Zuwanderungsgeschichte, ist eine kulturelle Responsivität erforderlich.

(Kulturelle) Responsivität der pädagogischen Fachkräfte

Cazden und Leggett (1981) gehörten zu den ersten, die die Bezeichnung kulturell responsiv eingeführt haben. Sie betonten, dass die responsive Beziehung nicht auf einseitiger Anpassung, sondern auf wechselseitiger Beeinflussung basiert. Mehrheitsgesellschaft und Angehörige von (sprachlichen) Minderheitengruppen beeinflussen sich danach gegenseitig und finden optimalerweise zu einem balancierten Verhältnis miteinander (ebd., 1981). Gerade diese Perspektive wurde im Fachdiskurs positiv aufgenommen. Allerdings gab es auch kritische Stimmen. So kam die Autorengruppe um Castagno und Brayboy (2008) in ihrem Review zur Thematik zum Ergebnis, dass der Ansatz oft zu allgemein, zu anekdotisch bliebe und nicht zu dauerhaften positiven Veränderungen für die Situation von mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit einer Zuwanderungsgeschichte führe. Studien aus Finn-

land und Afrika arbeiten hingegen heraus (Lehtomäki, Janhonen-Abuquah & Kahangwa, 2017), dass es bezogen auf das Verhalten auf das Fachkräften schlussendlich keine Alternative zu einer kulturell responsiven Pädagogik gibt, um Bildungsungerechtigkeit entgegenzuwirken.

Villegas und Lucas (2002) aber auch Gay (2013) betonen, dass sich kulturelle Responsivität durch alle Bildungsbereiche ziehen müsse. Dafür sei der Aufbau eines soziokulturellen Bewusstseins bei pädagogischen Fachkräften unabdingbar. Dies betrifft nicht nur die Grundfragen nach Status und Macht sowie deren Verteilung in der Gesellschaft, sondern insbesondere die Frage nach den Ethnotheorien der pädagogischen Fachkräfte selbst. Eine mehrperspektivische Sicht auf die Welt soll dadurch aufgebaut werden, dass bei der Entwicklung kultureller Responsivität der biografische Hintergrund der (zukünftigen) Fachkräfte grundsätzlich mit einbezogen wird (Gutknecht, 2017). Im Konzept der „Professionellen Responsivität“ (Gutknecht, 2023a) stellt die kulturelle Responsivität einen Teilbereich dar. Verstanden wird darunter

„...ein kulturbewusstes Antwort- und Abstimmungsverhalten der pädagogischen Fachkräfte auf die von ihnen betreuten Kinder und ihre Familien. Pädagogische Fachkräfte haben den Auftrag, Brücken- und Ankerfunktionen im Alltag eines geteilten Betreuungsfeldes von Kita und Familie bewusst wahrzunehmen. Da junge Kinder gerade auf der Basis von Alltagsroutinen kulturelle Skripts ableiten, muss ein entsprechend skript-sensitives Arbeiten in Alltagskontexten umgesetzt werden, um in bestmöglicher Weise ein Kontinuitätserleben zwischen Familie und Kita möglich zu machen“ (Gutknecht, 2017, p. 85).

Hinter einer kulturellen Responsivität stehen positive Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte zur Mehrsprachigkeit. In der Begleitung des frühen Spracherwerbs gilt die Anerkennung der Mehrsprachigkeit als ein wichtiges pädagogisches Ziel und auch als ein Ausdruck kultureller Responsivität. Einstellungen zur Mehrsprachigkeit haben einen wesentlichen Einfluss auf das professionelle Handeln von pädagogischen Fachkräften (Khan-Svik, 2002). Aus diesem Grund sind eine beständige Überprüfung und Reflexion erforderlich, denn Haltungen und Einstellungen können ideologisch orientiert sein und sich jenseits des aktuellen Forschungsstandes etablieren. Kratzmann et al. (2017) betonen als ein wichtiges Ergebnis ihrer Studie, dass – erwartbar – ein positiver Zusammenhang zwischen einer multilingual-pädagogischen Einstellung und der Integration von Mehrsprachigkeit in das Alltagsgeschehen der Kita bestehe, wohingegen die assimilatorische und die kompensatorische Einstellung in einem negativen Zusammenhang mit der Integration von Mehrsprachigkeit stehe.

Kulturell responsive Zusammenarbeit mit Eltern

Um kulturell angemessen zu handeln, wird es als wichtig erachtet, ein tiefes Verständnis und differenziertes Wissen über eigene und fremde kulturelle Erziehungsorientierungen insbesondere in Bezug auf Autonomie oder Verbundenheit zu entwickeln (Borke & Keller, 2020). In westlichen Ländern ist eine autonomie-orientierte Erziehung vorherrschend, bei der Kindern viele Strategien vermittelt werden, um frühzeitig selbstständig und autonom handeln zu können (ebd., 2020). Im Gegensatz dazu wird in verbundenheits-orientierten Erziehungsstilen, die in ländlichen Kontexten in Afrika oder auch Japan zu finden sind, weniger Wert auf Autonomie gelegt. Säuglinge, Kleinkinder und ältere Kinder werden daher oft deutlich länger gefüttert. Auch ein selbst-reguliertes Schlafverhalten wird erst erheblich später als in westlichen Kontexten vom Kind erwartet (ebd. 2020).

In Kitas kann es durch Fehleinschätzungen zu Konflikten zwischen Fachkräften und Familien kommen, wenn sich die Erziehungsorientierungen deutlich unterscheiden. Eltern, die eine verbundenheitsorientierte Erziehung bevorzugen, können beispielsweise irritiert reagieren, wenn die Fachkräfte ihren Kindern eine hohe Selbstständigkeit abverlangen und bei Alltagshandlungen wie an- und ausziehen zunächst einmal nicht helfen. Auf der anderen Seite können pädagogische Fachkräfte das „verwöhnende“ Verhalten der Eltern als unverständlich empfinden. Auch sprachlich wirken sich die beiden Orientierungen aus: Spiegelndes Sprachverhalten wird bei Verbundenheitsorientierung deutlich mehr verwendet als bei Eltern in der Autonomie-Orientierung, die viel über den Bedeutung unterstellenden Kontakt mit ihren Kindern interagieren.

In der Entwicklungsberatung im Kontext der Mehrsprachigkeit muss dem Umstand Rechnung getragen werden, dass das Auslösen elterlicher Sorge um die Sprachentwicklung des Kindes ein problematisches Antwortverhalten der Eltern zur Folge haben und sich dadurch die Sprechfreude mindern kann (z.B. permanentes Auffordern zum Nachsprechen, vermehrte Instruktionen, Reduktion auf Ja-Nein-Fragen). Entwicklungsberatung in den Bereichen Sprache, Sprechen, Kommunikation sollte daher Beratung zur freudvollen Gestaltung der Kommunikation und Interaktion mit dem Kind umfassen. Buschmann und Schumm (2017) konnten in ihrer Studie den großen Beratungsbedarf von Eltern, deren Kinder mehrsprachig aufwachsen, nachweisen und auch die ungenügende Beratungssituation. Die Fragen der Eltern betrafen den Umgang mit mehreren Sprachen in der Familie (Was mache ich, wenn andere Personen anwesend sind?), den Erwerb mehrerer Sprachen (Wann spricht das Kind eine bisher verweigerte Sprache?), Sorgen und Ängste (Ängste, dass nur die deutsche Sprache gut gelernt wird) und Sonstiges. Diese Studie macht besonders deutlich, dass eine responsive Zusammenarbeit mit Eltern sich nicht in einer verständnisvollen und zugewandten Haltung erschöpfen darf, sondern eine profunde Sachkenntnis erfordert. Für einen guten Kontakt und zum

Einstieg in die Zusammenarbeit mit der Familie sowie für die diagnostische Beurteilung des Sprachstands ist ein Gespräch zur Erfassung des Sprachkonzepts der Familie bedeutsam. Gemeint sind damit die Input-Bedingungen, die mehrsprachig aufwachsende Kinder erleben (Ritterfeld & Lüke, 2013; Dittmann & Buschmann, 2020): Wer spricht mit wem, wie lange und auf welchem Niveau, welche Sprache? In welcher Sprache antwortet das Kind und auf welchem Sprachniveau? Gerade bei mehrsprachigen Kindern sollte eine solche Einschätzung ergänzt werden über ein Kurz-Screening zum Spracherwerb wie die sehr gut evaluierten Kurzttests *Sprachbeurteilung durch Eltern für zwei und dreijährige Kinder* (Suchodoletz, v., 2015). Beide sind in vielen Sprachen erhältlich von arabisch bis zu ungarisch und vietnamesisch und ermöglichen Late Talker zu erkennen, die das Risiko haben, eine Sprachentwicklungsstörung auszubilden (Suchodoletz, v. & Sachse, 2009; Sucholetz v. et al., 2009).

Die Erfordernisse und Implikationen der Alltagsorientierung in der Lebenswelt unter den Perspektiven Verstehen und Anregen

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung

Im deutschsprachigen Raum hat es eine intensive Auseinandersetzung darüber gegeben, ob sprachliche Bildung und Förderung besser über ein Programm, das zu einer festgesetzten Zeit mit vorher festgelegten Inhalten durchgeführt wird oder alltagsintegriert orientiert verwirklicht werden sollte. Es waren die Ergebnisse der Evaluationsstudie EVAS (Polotzek, Hofmann et al., 2008), die zeigten, dass sich die Kluft zwischen den Kindern mit und denen ohne Förderbedarf durch die Arbeit mit Sprach-Förder-Programmen nicht verringert. Laut dieser Studie hat sich eine Förderung als ungünstig erwiesen, wenn sie

- erst im letzten Kindergartenjahr erfolgte und damit offensichtlich zu spät einsetzte,
- in Gruppen von 6 bis 10 Kindern mit sprachlichen Defiziten stattgefunden hat, die zu groß sind, um jedem Kind ausreichende sprachliche Beteiligung zu ermöglichen und eine Kompensation sicherzustellen. (Optimal scheint vielmehr ein Austausch in so genannten engen Interaktionsrahmen von zwei bis drei Kindern),
- durch Fachpersonen von außen und nicht alltagsorientiert durch die pädagogischen Fachkräfte in den von ihnen betreuten Kindergruppen erfolgte,
- zu wenig altersdifferenziert angeboten worden ist, und damit unterschiedliche Lernstrategien von jüngeren und älteren Kindern – insbesondere implizite und explizite Lernstrategien – zu wenig berücksichtigte,
- die Potenziale, die in der pädagogischen Arbeit in unterschiedlichen Bildungsbereichen wie Musik, Kunst, Naturwissenschaften, Technik, Mathematik etc. liegen, nicht ausreichend ausschöpfte.

Vor diesem Hintergrund ist daher eine alltagsintegrierte Sprachbildung zu realisieren. Zentrale Strategien müssen im Alltag realisiert werden, wie die Arbeit an den Alltagskripts, die Strategien des Sustained Shared Thinking und des Scaffolding. Im Folgenden soll insbesondere auf die Arbeit an Alltagskripts genauer eingegangen werden.

Orte und Worte: von Wortlandschaften und mentalen Skripts im Alltag

Kinder bauen sich ihre Sicht auf die Welt in einer Art kulturellem Klassenzimmer auf (Borke & Keller, 2020). Dabei sind es zunächst die in der Familie gelebten Alltagsroutinen, die für den Spracherwerb von Relevanz sind. Auch die Kita stellt ein kulturelles Klassenzimmer dar, denn auch hier erwirbt das mehrsprachig aufwachsende Kind zu den unterschiedlichen Alltagssituationen ein mentales Skript: Das Skript zur Garderobe, zum Waschraum, zum Schlafraum umfasst die Begriffe für die Handlungen und Gegenstände in diesen Räumen. In den sich täglich wiederholenden Alltagsroutinen in den Lebensaktivitäten wie zum Beispiel essen und trinken, ausscheiden auf der Toilette, schlafen und ruhen baut das Kind neben den Selbstpflegekompetenzen auch Sprachkompetenzen auf. Über eine Frühdidaktik der Drehbuch-Skripts des Alltags oder der von Roys Forschungsgruppe abgeleiteten Didaktik der Wortlandschaften (Roy, et al., 2015) kann der Alltagswortschatz sehr systematisch aufgebaut werden. Die Forschungsgruppe konnte über eine aufwändige Videotechnik-Forschung nachweisen, dass Kleinkinder einen neuen Begriff dort zuerst sprechen, wo sie ihn viele Male gehört haben. Zum Wortschatzaufbau lohnt es sich, dieses Prinzip wie eine didaktische Strategie anzuwenden. In der Kita können die zur Mahlzeit gehörenden Begriffe auch im Rollenspielbereich und im Sandkasten evoziert werden, wenn diese Orte mit den entsprechenden Gegenständen ausgestattet sind. Die multimodale Beantwortung der Kinder in den Lebensaktivitäten, in den Alltagsübergängen (Mikrotransitionen) und im Spiel ist als zentrale Aufgabe in der sprachbezogenen Arbeit mit Kindern zu sehen.

Die Perspektive Verstehen in den Alltagsübergängen (Mikrotransitionen)

Die Art und Weise wie der Alltag in einer Institution gestaltet ist, hat einen erheblichen Einfluss auf die Möglichkeiten Bildungssequenzen für mehrsprachig aufwachsende Kinder zu initiieren. Dies betrifft in besonderer Weise die Gestaltung der Übergänge im Alltag, die so genannten Mikrotransitionen, die gerade bei Aktivitätswechseln zu meistern sind, wie zum Beispiel dem Wechsel von drinnen nach draußen und zurück (Gutknecht, 2022).

In vielen Kitas gehen oft große Gruppen von Kindern gemeinsam in die Garderobe. Dies erhöht durch die Lautstärke und die Enge das Stressempfinden von Kindern und Fachkräften. Es kommt häufig zu Crowding-Effek-

ten also zu mehr übergreifenden Handlungsweisen der Kinder untereinander, verbunden mit Schreien und Weinen und nachfolgender emotionaler Regulationsarbeit durch die pädagogischen Fachkräfte. Sprachliche Austauschprozesse auf der Mikro-Ebene finden meist gar nicht mehr statt. Die Fachkräfte sprechen zwar, aber in der Regel ausschließlich bezogen auf die Gesamtgruppe und lediglich auf der Ebene der Instruktionen, die nur eine geringe sprachförderliche Wirkung haben. Lang anhaltende Gespräche, die nachweislich eine hohe sprachförderliche Wirkung haben, finden nicht statt (Siraj & Asani, 2015).

In Mikrotransitionen, die unter dem didaktischen Primat des Gruppierens in Kleingruppen stattfinden, können auch in der Garderobensituation Themen sprachlich kommuniziert werden, wie Gespräche zu den nächsten Planungen im Draußenspiel, zur Kleidung, zum Wetter oder zu besonderen Eindrücken beim Blick aus dem Fenster: Die Wolken, die wir sehen; die Formen, die sie haben; warum sie wohl weiß sind. Aus diesen Themen können sich weitergehende sprachbezogene Projekte entwickeln. In Bezug auf die institutionellen Mikrotransitionen sollten pädagogische Fachkräfte daher stressreduzierend arbeiten, um professionell auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen und mehr sprachlichen Austausch zu ermöglichen (Gutknecht, 2023b).

Emotionale Sicherheit und Halt in Mikrotransitionen erleben Kinder, wenn dafür gesorgt wird, dass sie schnell eine Orientierung über Alltagssituationen gewinnen können, den Alltag in der Kita also verstehen. Nicht-Verstehen ist bei mehrsprachigen Kindern mit einem erheblichen Stress verbunden. Sie können nicht so tief in das Spiel mit den anderen Kindern eintauchen, da sie zeitgleich das Verhalten der Gruppe dahingehend prüfen, ob Aufforderungen der Fachkräfte an die Gruppe gegangen sind. Mehrsprachige Kinder erfassen oft zunächst allein über das Situationsverstehen, dass das Spiel jetzt aufhört und aufgeräumt werden soll. Das Verstehen von Abläufen verbessert sich, wenn diese gleichbleibend gestaltet werden. In der Pikler Pädagogik wird darum bezogen auf Pflegeaktivitäten auch von der *Choreografie der Pflege* gesprochen (Gutknecht & Bader, 2021). Dadurch kann die Verstehbarkeit von Alltagssituationen und -abläufen auch bei Schichtwechseln oder bei Abwesenheit von Mitarbeiter:innen aufrechterhalten werden. Um beim Verstehen der Zeitdimension im Rahmen der Mikrotransitionen hilfreich zu sein, ist es wichtig, die sprachliche Begleitung zu nutzen, um über vergangene, gegenwärtige und zukünftige Handlungen zu sprechen.

Auch Transitionslieder können eingesetzt werden, die das Verständnis erleichtern, indem sie genau das im Text sagen, was erwartet wird. Beispiele für solche Lieder sind Aufräumlieder oder Anziehlieder. Bei unzureichendem Sprachverstehen und Nicht-Vorhersehbarkeit und Nicht-Verstehbarkeit von Alltags-Abläufen bestehen Risiken für Verhaltensprobleme. Die Schwierigkeiten verschärfen sich bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern, wenn der Erfahrungshintergrund dieser Kinder sehr gegensätzlich zur Welt der Kita ist (Gutknecht, 2018).

Sprachverstehen und verstehensorientierte Unterstützungsstrategien

Mehrsprachig aufwachsende Kinder können in unterschiedlich ausgeprägter Weise von Schwierigkeiten mit dem Sprachverstehen betroffen sein. Kitas sollten über eine gut durchdachte Visualisierungsstrategie verfügen (Piktogramme, Gebärden, Mimik und Gestik). Rituale mit Klangschalen oder der Einsatz von Figuren können das Verstehen ebenfalls unterstützen. Insgesamt trägt eine Verstehensorientierung in einer Kita dazu bei, dass Kinder sich schneller in Alltagssituationen zurechtfinden und ein Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit entwickeln können. Wärme, Humor und Freundlichkeit, das Herstellen eines gelösten Körperkontakts, das wohlwollende Spiegeln der kindlichen Emotionen, Bewegungen und Lautierungen vermögen – wenn das Kind dies auch selbst als eine wohltuende Zuwendungssituation erlebt – eine Stress-Antwort des Organismus in Form einer Cortisol-Ausschüttung zu hemmen (Gutknecht & Kramer, 2018). Die fürsorgliche Berührung und eine situationsangemessene Stimm-Modulation sind dabei bedeutungsvoll für eine Stress-Reduktion. Daher werden begleitende Reim- und Berührungsspiele, die Zuwendung zum Kind ausdrücken, empfohlen.

Fragen nach dem Verstehen wie „Hast du verstanden, was ich meine?“ können von einem mehrsprachigen Kind mit Verstehensproblemen oft nicht angemessen beantwortet werden. Es ist häufig überzeugt, richtig zu verstehen. Schwierigkeiten eines Kindes beim Sprachverstehen müssen in der Entwicklungsberatung sensibel thematisiert werden. Das ist ein sehr schwieriges Thema für die Eltern, das es erfordert, immer auch Formen der Alltags-Unterstützung vorzustellen und zu einer medizinischen Abklärung zu raten.

Intuitive und kognitive Strategien: Responsivität im Alltag

Bezogen auf Mehrsprachigkeit zeigt sich responsives Handeln in einem großen Spektrum an Strategien zur sprachlichen Bildung und Förderung sowohl in Face-to-Face als auch in Gruppenkontexten. Das Forscherpaar Mechthild und Hanus Papoušek konnte in Studien nachweisen, dass für junge Kinder unter drei Jahren oder für Kinder mit Entwicklungsverzögerungen die Strategien der intuitiven Didaktik der Bezugspersonen hoch wirksam sind.

Im frühen Spracherwerb spielen zunächst spiegelnde Verhaltensweisen bezogen auf Laut- und Sprachäußerungen, Emotionen, Mimik und Gestik der Kinder eine große Rolle. Dies gilt im Prinzip universell, allerdings konnte die kulturvergleichende Forschung feststellen, dass spiegelnde Verhaltensweisen in verbundenheitsorientierten Gesellschaften deutlich häufiger und länger eingesetzt werden als in autonomieorientierten (Borke & Keller, 2020). In letzteren spielen das sehr frühe Einführen von Spielgegenständen in den frühen Dialog, der extradyadische Fokus, eine große Rolle. Die Strategien des

Bedeutung unterstellenden Kontakts werden viel mehr genutzt. So wird bei der kleinsten Lautgebung eines Säuglings oder Kleinkinds bereits reagiert: „Ah, das hast du gehört, dass wir gleich spazieren gehen wollen?!“ Weitere Strategien im frühen Dialog sind Self-Talking (Versprachlichung des eigenen Handelns) und Parallel-Talking (Versprachlichung des Handelns des Kindes) und die korrigierende, umformende oder erweiternde Rückmeldung über das korrektive Feedback (Wyatt, 1973; Kartchava, 2022). Die Sprache der Fachkräfte orientiert sich dabei stets am kindlichen Aufmerksamkeitsfokus.

Mit zunehmender kognitiver Entwicklung verändern sich die Strategien. Längsschnittstudien haben hier gezeigt, dass ein mittleres kognitives Niveau – nicht zu schwierig, nicht zu leicht – und hohe Vielfalt und Reichtum in der eigenen Sprache, das Wortschatzwachstum am besten anregen. Hansen und Broekhuizen (2020) betonen, dass die Unterstützung von Kindern beim Verstehen von Sprache durch eine ansprechende und reichhaltige Sprachumgebung, einschließlich ausgedehnter Gespräche und der Erleichterung von Konversationen, das Wachstum des Wortschatzes voraussagt. Ein eher bereichsspezifischer Ansatz bezogen auf Sprachbildung sei dabei günstig. Mehrsprachige Kinder profitieren davon, wenn es Möglichkeiten gibt, ihre Sprachen einzubringen. Vor diesem Hintergrund sind mehrsprachige Bilderbücher oder der Einsatz von Tablets wertvoll, bei denen man die gewünschten Sprachen anwählen und anhören kann. Geschichten können so in vielen verschiedenen Sprachen hörbar gemacht werden, wodurch das Verstehen gefestigt werden kann.

Scaffolding Strategien in Memory Gesprächen einsetzen

Memory Gespräche und Scaffolding Strategien bilden die Basis, um mit dem frühen Wortschatz erste Erzählkompetenzen aufzubauen. Beim Memory-Gespräch wird an gemeinsam erlebte Ereignisse erinnert. Die Kinder werden dabei unterstützt, vergangene Erfahrungen und Erlebnisse in episodischer Form zu erinnern. Das Augenmerk liegt dabei auf den *emotionalen* Aspekten der erinnerten Inhalte und Details (Welzer, 2017). Die Gesprächsbeiträge des Erwachsenen bilden bei diesen Gesprächen ein Gerüst für die Äußerungen des Kindes. Kinder bestätigen und wiederholen oft zunächst das, was der/die Erwachsene sagt. Sie beginnen ab zwei Jahren Details beizutragen und ab drei Jahren relativ zusammenhängende Geschichten aus der Vergangenheit zu erzählen. Die soziale Praxis des Memory-Gesprächs gilt als grundlegend auch für die Herausbildung eines autobiographischen Gedächtnisses (Nelson, 2009; Welzer, 2017). Kulturelle Responsivität zeigt sich im Kontext von Geschichten und Erzählungen insbesondere darin, dass die Buchwelt der Kita, die Lebenswelten aller Kinder spiegeln soll, die Hautfarben genauso wie die Alltagsthemen oder besonderen Interessen. Das Buchsortiment soll aber auch einen Blick in fremde unbekannte Lebenswelten ermöglichen.

Literacy-Kompetenzen: Weltwissen und Projektkontexte

Projekte sind in besonderer Weise zur mehrsprachlichen Bildung und Förderung geeignet. Hier kann die positive Wirkung von Motivation und Interesse aber auch der Vernetzung der Bildungsbereiche genutzt werden: Sprache und Bewegung, Sprache und Musik, Sprache im Sinne von Scientific Literacy. Projekte schaffen eine Basis, um in einen Austausch zu kommen, zu teilen und mitzuteilen, zu erzählen, zu phantasieren, gemeinsam Dinge zu kreieren, zu analysieren. Haptische und digitale Wege stellen selbstverständliche Zugänge zu Sprache und Kommunikation dar. Fachkräfte benötigen ein breites Methodenspektrum zum entwicklungsangepassten Aufbau der Gesprächskompetenzen der Kinder, zur Förderung und Unterstützung des Erzählens (Bildgestütztes und objektbezogenes Erzählen von Minimal Stories bis zur komplexen Dramaturgie, kollektives Erzählen, Fortsetzungsgeschichten, Geschichtenparcours, Geschichtenwerkstatt (Jerg, 2021). Für den mehrsprachigen Kontext lassen sich über die Verbindung von Natur und Medien leicht didaktische Zugänge für sprachliche, mathematische, naturwissenschaftliche und andere Bildungsanlässe finden. Hierzu gehören z.B. die sprachbezogene Medienarbeit über Fotografie und Audioaufnahmen im Freien (Dürmüller Frei, 2020).

Gerade im Kontext der Mehrsprachigkeit muss eine diversitätsbewusste, sprachbezogene pädagogische Arbeit umgesetzt werden, die den Bereich der Early Literacy umfasst. Ein zeitgemäßes Bilderbuchsortiment, das kritisches Denken und aktiven Dialog ermöglicht, ist eine wichtige Basis (Mille & Gutknecht, 2015). Auch Entdeckungsreisen im digitalen Raum über das Herstellen eigener digitaler Buchformate lassen sich gut im Mehrsprachigkeitskontext einsetzen.

Umgang mit herausfordernden Phänomenen im sozial-emotionalen Bereich bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern

Kinder, die schweigen – oft ein Eingewöhnungsphänomen

Gerade die Eingewöhnungszeit gestaltet sich bei manchen mehrsprachigen Kindern als längere „Schweigeperiode“. Die Kinder sprechen in der Lebenswelt Kita nicht. Das Schweigen kann sich allein auf die Kommunikation mit den pädagogischen Fachkräften aber auch auf die mit den anderen Kindern beziehen. Oft gibt es Kinder in der Gruppe, die sich dem schweigenden Kind zuwenden und bei Kommunikationsanlässen Hilfestellung geben, indem sie Wünsche und Bedürfnisse in gesprochene Sprache übersetzen. Sie werden so immer mehr zu einer Art Hilfs-Ich des betroffenen Kindes, was auf Dauer als eine ungünstige Entwicklung zu bewerten ist. Zuhause in der Familie zeigen die Kinder ein unbeeinträchtigtes Verhalten im sprachlichen Bereich und interagieren vollkommen unauffällig in ihrer Muttersprache. Das Schweigen ist somit nicht Aus-

druck einer Sprachstörung. Die Kinder sind keine Late Talker und fallen nicht in das Autismus-Spektrum. In der familiären Umgebung sind die Kinder vom Verhalten her keineswegs scheu; somit ist das Schweigen auch nicht Ausdruck eines schüchternen Temperaments. Hält das Schweigen länger an, steht die Frage im Raum, ob es sich um eine psychische Störung, einen Mutismus, handeln könnte. Das Störungsbild des Mutismus tritt insgesamt allerdings eher selten auf, während das Phänomen des Schweigens im pädagogischen Alltag durchaus häufiger begegnet. Eine fachärztliche Abklärung ist hier notwendig.

Im Sinne eines verstehenden Zugangs und zur Entwicklung pädagogischer Interventionen ist die Theorie der Mutismus-Forscherin Nitza Katz Bernstein interessant. Sie sieht bei den betroffenen Kindern, die Schwierigkeit Fremdheit zu überwinden. Dialogkompetenzen lassen sich über non-verbale Spielsorten wie Bringen und Holen, Verstecken, Auffinden und Wiederfinden stärken. Im Sinne von Katz-Bernstein sollte zudem die Suche nach dem subjektiven Sinn des Schweigens für das Kind und auch nach der Einbettung des Schweigens in das Familiensystem im Mittelpunkt stehen (Balduş & Wurl, 2014; Katz-Bernstein, 2015; Katz-Bernstein et al., 2018; Mayer & Gutknecht, 2022).

Risiken und Nebenwirkungen von Gruppen bei mehrsprachigen Kindern mit schüchternem Temperament

Die Risiken und Nebenwirkungen von Gruppen für das sprachliche Lernen von Kindern werden aktuell zu wenig beachtet (Dollase, 2015). Gerade die Situation von Kindern mit geringen sprachlichen Kompetenzen stellt sich als schwierig dar. Die betroffenen Kinder werden beim Bemühen um Spielkontakte im Vergleich zu sprachlich kompetenten Peers nahezu doppelt so häufig abgelehnt (Kreuzer & Ytterhus, 2013; Ytterhus, 2013). Auch sind sie deutlich seltener Adressaten von Gesprächen (ebd., p. 24). Bereits Dreijährige zeigen für sprachspezifische Entwicklungsunterschiede in der Gruppe eine hohe Sensitivität und wählen Spielpartner in Abhängigkeit von deren sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten. Ablehnung durch Gleichaltrige bleibt oft sehr stabil erhalten (Dollase, 2015). Grundsätzlich gelten Beziehungsschwierigkeiten mit Peers als Prädiktor für emotionale Probleme (Ainsworth, 2015). Große Schwierigkeiten in Gruppen zeigen Kinder mit einem schüchternen Temperament. Die Mehrsprachigkeit kann die Schwierigkeiten dieser Kinder noch weiter erhöhen. Die betroffenen Kinder benötigen gezielte Unterstützung, um mit Gruppensituationen zurecht zu kommen (Dollase, 2015, p. 66).

Fazit

Sprachliche Bildung mit mehrsprachigen Kindern in einer gelingenden Weise umzusetzen und kausale Wirksamkeit und Transfer nachweisen zu können ist ein herausforderndes Unterfangen. Im Beitrag sollten zentrale

Zugänge zusammengeführt werden. Die Reflexion zum Transfer und die Hindernisse gerade auch am Arbeitsort und unter den dort herrschenden Rahmenbedingungen sind Gegenstand der Anschlussforschung, die sich qualitativer Forschungsmethodik bedienen wird. Über die aktuell laufende Dokumentenanalyse ließen sich viele positive Belege zum Transfer in die Praxis generieren, die allerdings durch Praxisbesuche und Videografie verifiziert werden müssen.

Literatur

- Aarts, M., Aarts, J., Förster, A. & Bösche, H. (2023). *Marte Meo: Möglichkeiten der alltäglichen Entwicklungsunterstützung*. Herder.
- Ahnert, L. (2020). *Wie viel Mutter braucht ein Kind. Über Bindung, Bildung und Betreuung in den ersten Lebensjahren*. Beltz.
- Albers, T., Bendler, S., Schröder, C. & Lindmeier, B. (2013). Sprachliche Entwicklungsverläufe in Krippe und Tagespflege. *Frühförderung Interdisziplinär*, 4, 222–231. <https://doi.org/10.2378/fi2013.art13d>
- Ainsworth, M. D. (2015/1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Erlbaum.
- Baldus, M. & Wurl, G. (2014). *Bindung und Sprache: Der Einfluss von positiven Beziehungen auf den Zweitspracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund*. *F+E Profil 2014*, Hochschule Mannheim. https://www.academia.edu/23538177/Bindung_und_Sprache_Der_Einfluss_von_positiven_Beziehungen_auf_den_Zweitspracherwerb_von_Kindern_mit_Migrationshintergrund_Attachment_and_language_the_impact_of_positive_relationships_on_second_language_acquisition_of_migrant_children (27.03.2023)
- Baldwin, T. & Ford, K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personal Psychology*, 41(1), 63–105. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- Borke, J. & Keller, H. (2020). *Kultursensitive Frühpädagogik*. 2. überarbeitete Aufl. Kohlhammer.
- Buschmann, A. & Schumm, E. (2017). Welche Fragen haben Eltern mit Migrationshintergrund zum mehrsprachigen Aufwachsen und Erziehen? Praktische Implikationen für die Elternberatung. *Forschung Sprache*, 2, 4–16. https://www.forschungssprache.eu/fileadmin/user_upload/Dateien/Heftausgaben/2017-2/FS_2_2017_Buschmann_Schrumm_4.pdf (27.03.2023).
- Castagno, A. E. & Brayboy, B. M. J. (2008). Culturally responsive schooling for Indigenous youth: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 78, 941–993. <https://doi.org/10.3102/0034654308323036>
- Cazden, C. & Leggett, E. (1981). Culturally responsive education: Recommendations for achieving Lau remedies II. In Trueba, H., Guthrie, G. & Au, K. (Eds.), *Culture and the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography* (pp. 69–86). Rowley.

- Destatis Statistisches Bundesamt Deutschland (2022). Kindertagesbetreuung. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/10/PD22_451_225.html (27.03.2023).
- Dittmann, F. & Buschmann, A. (2020). *Verzögerte Sprachentwicklung bei Zweisprachigkeit. Diagnostische Abklärung früher Sprachauffälligkeiten. Monatszeitschrift Kinderheilkunde*. <https://doi.org/10.1007/s00112-020-00966-0>
- Dollase, R. (2015). *Gruppen im Elementarbereich*. Kohlhammer.
- Dürmüller Frei, A. (2020). Staunend unterm Regenbogen. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 8, 12–15.
- Flöter, M., Bauer, A., Pfaff, A., Pözl-Stefanec, E., Röhmel, J. & Walter-Laager, C. (2021). *Internationale Corona-Kita-Erhebung (ICKE): Krippen, Kindergärten bzw. Kitas und ihr Beitrag zum Wohlergehen der Kinder*. https://static.uni-graz.at/fileadmin/urbi-zentren/pep/OER/_ICKE_Kurzbericht_2021_05_03.pdf (27.03.2023).
- Gay, G. (2013). Teaching to and through Cultural Diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48–70. <https://doi.org/10.1111/curi.12002>
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8>
- Gutknecht, D. (2023a). *Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur professionellen Responsivität*. 3. aktualisierte Aufl. Kohlhammer (im Druck).
- Gutknecht, D. (2023b). *Sprachliche Bildung und Förderung durch Multiplikatorinnen-Schulungen zur Professionalisierung des Kita Teams. Weiterbildung zur Fachkraft für Kommunikations- und Sprachstrategien in der Kita. Abschlussbericht*. Onlinepublikation (im Erscheinen).
- Gutknecht, D. (2022). Partizipation in Mikrotransitionen durch responsive Beziehungsgestaltung. *Frühe Kindheit*, 4, 34–41.
- Gutknecht, D. (2017). Kulturelle Responsivität der pädagogischen Fachkräfte – Alltagsroutinen bei Klein(st)kindern mit Zuwanderungsgeschichte. In Förster, Ch. & Hammes di Bernardo, E. (Eds.), *Lebens(t)räume schaffen im interkulturellen Dialog* (pp. 23–30). Herder.
- Gutknecht, D. (2010). *Professionelle Responsivität. Ein hochschulbezogenes Ausbildungskonzept für den frühpädagogischen Arbeitskontext U3: Kinder unter drei Jahren und ihre Familien*. Dissertation, PH Heidelberg. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:he76-opus-75225>
- Gutknecht, D. & Bader, C. (2021). The Pikler Approach to Infant and Toddler Education and Care. In Gutknecht, D. (Ed.), *Aspects U3 – Study Texts Network QuiCC, 1*, 2021.: <https://www.eh-freiburg.de/network-quality-in-childcare-and-family-day-care-freiburg/?lang=en> (05.03.2023.)
- Hachul, C. & Schönauer-Schneider, W. (2019, Eds.). *Sprachverstehen bei Kindern*. 3. Aufl. Urban & Fischer/Elsevier Health Sciences.

- Hansen, J. E. & Broekhuizen, M. L. (2020). Quality of the Language-Learning Environment and Vocabulary Development in Early Childhood, *Scandinavian Journal of Educational Research*, <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705894>
- Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J. & Schöler, H. (2008). Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3(3), 291–300. <https://www.budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/view/173>
- Jerg, S. (2021). *On Stage! Online Anleiten: Spiele, Methoden und Arbeitswege für Kreative Onlineworkshops, Gruppendynamik und Bühnenerlebnisse im Virtuellen Raum*. Stefanie Jerg c/o RA Matutis.
- Karaaslan, O. & Mahoney, G. (2013). Effectiveness of Responsive Teaching with children with Down Syndrome. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(6), 458–469. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.6.458>
- Kartchava, E. (2022). *Noticing oral corrective feedback in the second language classroom: background and evidence*. Lexington Books.
- Khan-Svik, G. (2002). Eine Sprache, viele Sprachen? Die Einstellung von Beschäftigten in Kindergärten zu Einsprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit. In Weidinger, W. (Ed.), *Bilingualität und Schule* (pp. 64–82). Wissenschaftliche Befunde.
- Kratzmann, J., Jahreis, S., Frank, M., Ertanir, B. & Sachse, S. (2017). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 20, 237–258. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0741-7>
- Kreuzer, M. & Ytterhus, B. (2013). „Dabeisein ist nicht Alles“: *Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten*. Reinhard.
- Lehtomäki, E., Janhonen-Abuquah, H. & Kahangwa, G. L. (2017, Eds.). *Culturally responsive education: reflections from the global south and north*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315201900>
- Maaz, K. (2017). *Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungssystem*. Deutsche UNESCO-Kommission. 1–11.
- Mahoney, G. & MacDonald, J. (2007). *Autism and Developmental Delays in Young Children: The Responsive Teaching Curriculum for Parents and Professionals*. TX: Pro-Ed.
- Mayer, A. & Gutknecht, D. (2022). Kinder mit internalisierenden und externalisierenden Störungen in Kindertageseinrichtungen – eine angemessene Differenzierung? In Nifbe Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (Eds.), *Jedes Verhalten hat seinen Sinn* (pp. 59–83). Nifbe Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.
- Mille, M. & Gutknecht, D. (2015). Der Blick in andere Welten. Mit Bilderbüchern die Identität einer Leserin oder eines Lesers entwickeln. *Entdeckungskiste*, 1, 9–11.
- Nelson, K. (2009) *Young Minds in Social Worlds: Experience, Meaning, and Memory*. Harvard University Press.

- Papoušek, H. & Papoušek, M. (1987). Intuitive Parenting: A Dialectic Counterpart to the Infant's Integrative Competence. In Osofsky, J. D. (Ed.), *Handbook of Infant Development* (pp. 669–720). Wiley.
- Ritterfeld, U. & Lüke, C. (2013). *Mehrsprachen-Kontexte 2.0. Erfassung der Inputbedingungen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern*. <https://doi.org/10.17877/DE290R-5716>
- Roy, B. C., Frank, M. C., DeCamp, P., Miller, M. & Roy, D. (2015). *Predicting the birth of a spoken word*. <https://doi.org/10.1073/pnas.1419773112>
- Seeger, D. & Holodynski, M. (2022). *Bildung in der Kita Organisieren (Biko): Entwicklung – Diagnostik – Förderung*. Kohlhammer.
- Siraj, I. & Asani, R. (2015). The role of sustained shared thinking, play and metacognition in young children's learning. In Robson, S. & Quinn, S. (Eds.), *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding* (pp. 403–415). Routledge.
- Suchodoletz, A., Fäsche, A., Gunzenhauser, C. & Hamre, B. K. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher–child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*. 29(4), 509–519. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.010>
- Suchodoletz, W.v. (2015). Elternfragebögen zur Früherkennung von Sprachentwicklungsstörungen. In Sachse, S. (Ed.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen – Kleinkindphase* (pp. 131–145). Elsevier.
- Suchodoletz, W.v. & Sachse, S. (2009). *Sprachbeurteilung durch Eltern. SBE-2-KT. Kurztest für die U7*. [https://www.ph-heidelberg.de/sachse-steffi/professur-fuer-entwicklungspsychologie/elternfrageboegen-sbe-2-kt-sbe-3-kt/sbe-2-kt/\(30.03.2023\)](https://www.ph-heidelberg.de/sachse-steffi/professur-fuer-entwicklungspsychologie/elternfrageboegen-sbe-2-kt-sbe-3-kt/sbe-2-kt/(30.03.2023))
- Suchodoletz, W.v. & Sachse, S. (2009). *Sprachbeurteilung durch Eltern. SBE-2-KT-SBE-KT-fremdsprachig*. [https://www.ph-heidelberg.de/sachse-steffi/professur-fuer-entwicklungspsychologie/elternfrageboegen-sbe-2-kt-sbe-3-kt/sbe-2-kt-fremdspr/\(30.03.2023\)](https://www.ph-heidelberg.de/sachse-steffi/professur-fuer-entwicklungspsychologie/elternfrageboegen-sbe-2-kt-sbe-3-kt/sbe-2-kt-fremdspr/(30.03.2023))
- Suchodoletz, W.v., Kademmann, S. & Tippelt, S. (n.d.). Sprachbeurteilung durch Eltern. SBE-3-KT Verfügbar <https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/wp/wp-sachse/SBE-3-KT/SBE-3-KT.pdf> (30.03.2023).
- Sun, H., Toh, W. M. & Steinkrauss, R. (2020). Instructional strategies and linguistic features of kindergarten teachers' shared book reading: the case of Singapore. *Applied Psycholinguistics*, 41, 427–456. <https://doi.org/10.1017/S0142716420000053>
- UN Committee on the Rights of the Child (CRC) (2006). *General comment No. 8. The Right of the Child to Protection from Corporal Punishment and Other Cruel or Degrading Forms of Punishment* (Arts. 19; 28, Para. 2; and 37, inter alia), 2 March 2007, CRC/C/GC/8. <https://www.refworld.org/docid/460bc7772.html> (3.12.2023).

- Villegas, A. M. & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. Albany. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001003>
- Vogl, D. S. (2014). *Eine betriebsbezogene Transferanalyse. Betriebliche Faktoren für den Transfererfolg von Weiterbildungsinhalten. Masterarbeit im Fach Soziologie, Abteilung Wirtschafts- und Organisationssoziologie*. Universität Linz, file://qnap-231p/Public/Dorothee/Dorothee-PC/Disk%20C%20Desktop%2001.02.2022/BW%20Landesprojekt%20Sprachf%C3%B6rderung/Abschlussbericht/Eine%20betriebsbezogene%20Transferanalyse.pdf (27.03.2023).
- Wahl, D. (2020). *Wirkungsvoll Unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Von der Organisation der Vorkenntnisse bis zur Anbahnung professionellen Handelns*. Julius Klinkhardt.
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19, 157–174.
- Waldenfels, B. (2016). *Antwortregister*. Suhrkamp.
- Weltzien, D., Huber-Kebbe, A. & Bücklein, C. (2018). *GInA: Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag*. Herder.
- Welzer, H. (2017). *Das kommunikative Gedächtnis: eine Theorie der Erinnerung*. Beck.
- Ytterhus, B. (2013). Das Kinderkollektiv. Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme von behinderten Kindern in der Gleichaltrigengruppe. In Kreuzer, M. & Ytterhus, B. (Eds.), *„Dabeisein ist nicht alles“: Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten* (pp. 112–131). Reinhardt.



Gutknecht, D.

Multilingualism in the day-care centre as a further education topic: Conceptual perspectives on effectiveness and transfer

The article focuses on the further education of pedagogical professionals on the topic of multilingualism under the aspect of transfer. It refers to two continuing education projects at the Protestant University of Applied Sciences Freiburg in Germany and to results from both continuing education research and effectiveness research in the context of language acquisition, which guided the development of the further education courses. Research on further education shows that the lack of support from the work environment is often the risk to successful transfer. The focused involvement of the work environment through testing tasks, their documentation plus coaching in the training group has proven to be effective. Also the work on situation prototypes is suitable to facilitate the knowledge transfer to the practice of multilingual didactics. Effectiveness research on (multilingual) language acquisition emphasizes the importance of responsive specialist-child interaction. Central aspects of the concept of Professional Responsiveness (Gutknecht, 2010, 2023) are presented, which helps to develop the interaction competencies of professionals in terms of diversity-sensitive and especially culturally responsive work. In the context of multilingualism, in addition to working on everyday and play scripts, the responsive handling of challenges such as silent phases of multilingual children in the transitioning period or language-related clique formation of children is to be regarded as central.

Keywords: early education and care, multilingualism, further education, transfer

Gutknecht, Dorothee: <https://orcid.org/0009-0008-0123-7241>



Reading the world: English-language literatures as a tool for fostering critical language awareness¹

Maya J. Lo Bello

ELTE TÓK, Department of Foreign Languages and Literature

Abstract

This paper summarises how a critical pedagogical approach was joined with action research to foster a critical language awareness (CLA) perspective in redesigning and implementing the course, Practice in communicating English literature. Held at Eötvös Loránd University's Faculty of Primary and Pre-School Education (ELTE TÓK) as a part of the English specialisation programme in bilingual education for pre-service primary teachers, the curriculum used for teaching this course originally emphasised literary history, canonical works, chronological order, and literacy, all earmarks of the literature pedagogy most commonly employed in Hungarian classrooms. The questions investigated in this research therefore examine whether students socialised in the literature pedagogy methods listed above would react positively to unfamiliar materials and practices; whether literature could promote language learning in a way that emphasises content over literacy; and whether literature could motivate adult language learners to become autonomous language users who possess their own, English-language identity. The example of the first known, English-language autobiography, *The Book of Margery Kempe* (1501/1985)², will provide a set of practices (including storytelling, creative writing, role play and debate) for promoting critical language awareness among pre-service primary teachers. Redefining the aims and material for Practice in communicating English literature demanded further investigation in affirming its effectiveness while assessing the need to expose students to a broader range of cultural influences. The qualitative methods of document/coursebook analysis, observation, and a questionnaire conducted with students provide further input in determining whether the selected curriculum promotes CLA and Kachru's definition (1996) of world Englishes.

Keywords: literature pedagogy, critical pedagogy, community-based action research, critical language awareness, world Englishes, Margery Kempe

¹ This research project was supported by the ÚNKP-21-4 New National Excellence Program of the Ministry for Innovation and Technology from the source of the National Research, Development and Innovation Fund.

² Based on its Proem, what can be taken as the final version of this text was completed in 1436. The edition used for this course relied upon a version dating from 1501.



Introduction

This study demonstrates how cultural, historical, and social content can be conveyed via texts written in a variety of English variants by authors whose representations of marginalised communities allow for conversations on how educational institutions can bolster linguistic, political, and social ideologies and hegemonies. Beginning in 2018, the author has been using the course, *Practice in communicating English literature*, to experiment in combining critical pedagogical practices (Freire, 1993; hooks, 1994; Giroux, 2011) with action research (Stringer, 1999) in order to foster a critical language awareness (Hawkins & Norton, 2009; Fairclough, 1992) perspective in redesigning and implementing an English Literature course for Hungarian students pursuing a four-year, BA degree in bilingual English-Hungarian primary education at ELTE TÓK. Action research is conducted by a researcher who is not an expert, but rather a facilitator or resource person who aids stakeholders in defining their problems and supporting them in their aim of reaching the solutions that they hold to be effective (Stringer, 1999, p. 25). Throughout this continuously evolving process, students have been encouraged to become active agents in defining their own identities as language users while developing both literacy and cultural sensitivity. For the purpose of this study, culture is defined according to Freire's (1973) definition of culture as 'a systematic acquisition of human experience' (Freire, 1973, p. 48). Neumann (2015) views Freire's notion of culture as being concrete, yet also highly symbolic due to its connection to the symbolism of language (Neumann, 2015, p. 436). As Freire contends, 'in reading the word, we also read the world' for the simple reason that 'we read the world in which these words exist' (Freire, 1997, p. 304). Fostering cultural sensitivity (also frequently known as cultural awareness) involves cultural sensitisation, a process which encompasses the transmission of the knowledge, awareness, and acceptance needed to understand other cultures or others' cultural identities. Cultural sensitivity can be viewed as an initial step toward attaining cultural competence and enabling effective intercultural communication. By applying Freire's definition of culture to the concept of cultural sensitivity, it becomes obvious that *Practice in communicating English literature*, a course that studies the words uttered by as many worlds as possible while emphasising the importance of communication, is a worthy context for furthering cultural sensitivity in future educators.

The questions explored in the course of this research concern whether students socialised in a non-critical approach to literature would react positively to less familiar materials and methods; whether literature can promote language learning in a way that emphasises content over literacy; and whether literature can motivate adult language learners to become autonomous language users who possess their own, English-language identity. The latter question is particularly significant given that students

begin this course at the end of their third year and complete it in the first semester of their fourth year, i.e., directly before embarking upon their eight-week professional practice conducted in 'real-time' language classrooms. To provide an example of the methods I have developed throughout this five-year period, a summary of the practices applied to teaching the first known English-language autobiography, *The book of Margery Kempe* (1501/1985), will follow an overview of my position as a researcher in light of the literature teaching methods commonly found in Hungary and an examination of the research literature relevant to critical pedagogy, action research, and the ultimate goal of critical language awareness.

Factors determining curriculum design and pedagogical approach

Making a brief foray into the different approaches and questions I have observed in US versus Hungarian literature classrooms is necessary in order to indicate some of the issues that had to be considered when utilising works by authors whom I select based on their contrast to what most Hungarian university students have experienced in the secondary schools they attended. In other words, seeking to represent the English language's *lack* of uniformity and the bewildering variety of language variants and cultures present in English-language works from around the globe is likely to cause consternation or even distress among individuals who have been socialised in a monolingual, monocultural view of culture. Barring the presence of the exchange students attending our university on an Erasmus scholarship, an average of fifteen students attend this two-semester, annually held course and are Hungarian citizens who have completed the majority of their education in Hungary. These students have recently graduated from secondary school and are generally in their early twenties.

The number of Erasmus students varies greatly and can span any number from one to twenty-one, a sum that can alter the class composition from sixteen to thirty-six students, a factor that greatly influences whether this course can be held as a forum for communication or begins to take on the characteristics of a more traditional lecture. I find that a total of fifteen to twenty students is the ideal number given that absences or the attendance of compulsory in-school observations will affect attendance, thereby playing an important role in the quality and quantity of communication that can be achieved. Despite my best efforts, holding this course for thirty-six students made it extremely difficult to promote communication, thereby leaving me with the uncomfortable feeling of lecturing rather than fostering. In response to my qualms, this course was offered as a separate elective for Erasmus students, thereby separating non-Hungarian from Hungarian students. While this change could have allowed me to compare Hungarian versus European practices in literature pedagogy, it has been my repeated experience that Erasmus students (generally from Spain,

Germany, Switzerland, Ireland, and the Netherlands) have had little exposure to group discussions of texts, reading texts by members of minority groups, or a non-chronological approach to literary history. Beyond the fact that Erasmus students are currently facing the fate of being an 'outsider' and have gained some sensitivity to this status, I have not observed noticeable differences in the pedagogical methods used to teach European versus Hungarian students.³

My impression has been that the educational approaches that I encountered in the United States – such as those related to New Criticism, multiculturalism, addressing the legacy of colonialism, shifting literary canons to include the voices of the members of minority communities – have not gained a firm foothold within the educational curricula of secondary and tertiary institutions in Europe. As regards the legacy of colonization, for example, I was quite surprised when students from Spain (i.e., also speakers of a language that became global via colonisation) reported very little exposure to works by Spanish-language authors from Latin America. After no familiarity with Jorge Luis Borges, Gabriel Garcia Marquez, Carlos Fuentes, or Isabel Allende was demonstrated in class, I adjusted the course curriculum to include the Mexican American author, Sandra Cisneros. While the mixing of Spanish and English that typifies the writing of Cisneros posed no language barrier for these Erasmus students, her depiction of Mexican culture in the short story, 'Bien Pretty,' appeared as foreign to Spanish students as it was to Hungarians. Cisneros' many references to the stereotypes and cultural barriers experienced by Spanish speakers in North America seemed not only unfamiliar, but also uncomfortable for these students who voiced their astonishment at viewing a Spanish-speaking culture from the outside. Based on their expressed opinions, Cisneros' portrayal of the cultural identity struggles experienced by the work's bilingual narrator left them somewhat flabbergasted. German students have reported little awareness of literature written in variants of German; Dutch students seem to have no experience with Afrikaans or works written by Afrikaans-speaking, South African authors; the one French student who has, to date, attended our university reported inclusion of some female authors in the curriculum, but was unfamiliar with works by French-speaking authors from former French colonies in Africa or the Caribbean.

³ One exception to this is the assigning compulsory literature from a list that is compiled by the government and contained in the national curriculum. An educational approach stemming from the era of state socialism, the issue of compulsory literature is not only particular to Hungary but is customary in all former Soviet-bloc nations. In Central and Eastern European countries, discussions surrounding the literary canon are fraught with the many political issues or ideologies that have often been concealed within the book lists prescribed by national curricula. Politics naturally impacts actions such as banning books from school libraries in the United States, deliberately not including authors based on ethnic preferences, or advertently including authors from minority communities as a result of, for example, affirmative action policies. This reality further underscores the need for a critical pedagogical approach to designing literature curricula.

In 2021, when I had the opportunity to hold two workshops on *The Book of Margery Kempe* at the Zurich University of Teacher Education (PHZH) in Switzerland, the main feedback provided by workshop participants (all university instructors) pertained to their unfamiliarity with women's literature and their lack of knowledge in this area. While my experience cannot be viewed in any way as comprehensive, the main conclusions I have drawn are 1) the academic scholarship done by university departments focusing on minority, gender, or women's issues and literature seems to have remained isolated within small enclaves. The often very fruitful knowledge production conducted within these communities does not appear to have 'trickled down' to the literature curricula taught in secondary schools in Europe. 2) To be effective, cultural sensitisation demands a critical questioning and awareness of our own culture. It is not enough to expose students to works from another culture: they must be capable of both comparing and communicating the feelings (such as discomfort, astonishment, unawareness, or disagreement) that arise from this comparison. 3) The effects that knowledge production and transmission has had (or not had) on our personal perspectives is an essential aspect of this process. 4) Students have grown up exposed to a globalised world and have some awareness of issues such as cultural appropriation or social protests like the Black Lives Matter or MeToo movements, but have received little support in understanding the vocabulary, historical causes, or political influences that determine these matters. A very large gap therefore arises between students' cultural knowledge, awareness, and needs and school curricula.

To summarise another determining factor, since 2018 a total of four male teacher trainees have attended the course as Hungarian citizens. Within the Hungarian group, the remaining pre-service primary teachers identified as female, a circumstance that reflects the predominance of women in the field of education in Hungary. Based on the following compilation of statistics, *A közoktatás indikátorrendszere 2021* [*The indicator system for public education, 2021*], 80 percent of full-time educators in Hungary are women. In pre-school education, this rate is nearly one hundred percent, while 85 percent of the teachers in elementary schools are female (ELKH, 2021, p. 75). Nothing indicates that this circumstance is likely to change; indeed, the 2015 compilation of indicators states that the percentage of women employed in education has barely altered since 2001 (MTA, 2015, p. 59). This overwhelming gender imbalance can only be countered by the presence of male pre-service teachers attending our university on an Erasmus scholarship – a welcome addition that is lost when Erasmus students are grouped into a separate elective course. Given that most of the texts analysed in the course were written by women and often portray events or viewpoints that are ostensibly pertinent to 'women's issues', it is common for male students to display some discomfort or express the feeling of having been relegated to minority status; fears of being threatened (or blamed) by rabid feminism is another issue that has arisen.

When these responses or reactions emerge in class, I validate the acceptability of the fears underlying these concerns while pointing out that future educators will be responsible for teaching many girls; if school curricula has not provided access to the thoughts and perspectives of women, male teachers are potentially disadvantaged when it comes to teaching females. I also find it useful to continue this conversation one-on-one with male students, thereby easing the pressure or being surrounded by a roomful of women. I frequently observe that this uncomfortable experience is a teaching moment: many women feel the same when opening a literature or history textbook or stepping into an academic conference or an executive boardroom. In many cases, it is necessary to review and discuss the difference between feminism as a political movement and the academic field of gender studies. The inclusion of a unit on fathers and daughters has proven quite popular and led to an examination of whether the norms surrounding masculinity and fatherhood have changed from the time of W.B. Yeats' *A Prayer for my daughter* (1921) and Eminem's rap song about fatherhood, *Mockingbird* (2005). How female authors have described fatherhood is examined via Sylvia Plath's poem *Daddy*, Sandra Cisneros' autobiographical essay 'Only Daughter,' and the song *Winter* by Tori Amos. Beyond challenging students to ponder what attitudes and actions can qualify as 'best practices' for the fathers of daughters, this unit adds further discussion on what genres qualify as literature.

While common sense dictates that individuals who have already made the effort to become fluent in a foreign language are likely open to new cultural and linguistic influences, experience shows that students' curiosity could not always be explored in the course of their daily lives. The reason for this lies in the fact that many Hungarian students come from smaller cities, towns or villages located in the countryside and report little (if any) daily contact with other cultures. Those who plan to return home to teach frequently express the opinion that there is little need for them to understand the experiences of, for example, an immigrant: according to them, the likelihood of any foreign child appearing in their future classroom is small. Given the daily presence of foreign tourists and residents in the capital city and the likelihood that teacher candidates will be conducting practices or observations in one of Budapest's bilingual schools or multicultural districts, introducing elements of cultural sensitisation may have the added benefit of helping students who face a greater cultural and knowledge gap due to differences between rural and urban Hungary.

Preliminary steps to curriculum design: Comparing literature pedagogy in the US versus Hungary

The decision to reinvent the curriculum for *Practice in communicating English literature* stems from reasons both personal and professional. For any language educator, the aims of furthering students' ability to cross cultu-

res, think critically, and become global citizens of the world are required by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), where one objective is ‘to promote mutual understanding and tolerance, respect for identities and cultural diversity through more effective international communication’ (CEFR, 2001, p. 3; see CEFR, 2018, p. 21 wherein ‘the CEFR broadens the perspective of language education in a number of ways, not least by its vision of the user/learner as a social agent, co-constructing meaning in interaction, and by the notions of mediation and plurilingual/pluricultural competences’). On the personal level, it is first necessary to position my own identity as a white, female, middle-class ‘intellectual teacher’ (Giroux, 1988) who is a native speaker of American English yet fluent in Hungarian. I have conducted my humanities-based education in secondary and tertiary institutions located in the US and Hungary and have taught in both secondary and tertiary institutions located in Budapest, the capital city of Hungary. From the perspective of literature education, my formative years in the United States were imbued by practices largely related to New Criticism. In the US literature classroom, I strongly recall being encouraged to apply myself to in-class, textual analysis rather than raise questions regarding the author’s background, the work’s social and historical context, or any issues surrounding critical reception. Group discussion of the text was supported, and students also received ample opportunity to detail their own interpretation of the selected literary work in written essays. Before university, I remember no exposure to literary history, theory, or biographical data about the author.

Thanks to continuous rounds of budget cuts in a district that was already disadvantaged due to the relatively low-income status of its inhabitants, the 1950s literature anthology used in my high school literature classes had not been replaced with a more recent textbook. Presumably predating the introduction of New Criticism to high school classrooms, it contained chapters on literary history and information about the authors’ lives, sections in our only coursebook that we were exhorted not to read. In 1991, during my forbidden forays of reading under the desk, I remember how dumbfounded I was concerning the entry for e. e. cummings (1894–1962). Listed not only as an author who was still writing, but also as an ‘up-and-coming poet,’ e. e. cummings was an ‘unorthodox’ yet ‘promising’ talent whose work we were urged to keep in sight.

To complicate matters even further, the late 1980s and early 1990s saw the introduction of multiculturalism to American schools. Due to our textbook, literature remained dominated by white, male authors while teachers scrambled to adapt to the inclusion of African American Studies or feminism in the new textbooks written for other subjects. I do not think teachers were prepared for or trained in passing on these new ideas. Looking back, I can see that the confusion displayed by my teachers largely stemmed from what Neumann (2015) pinpoints as the inability to define culture. As a result,

culture remained on the superficial, visible level of food, holidays, clothing, etc., with no recognition of how ethnic groups experience the world (p. 436). Oddly, the application of this approach was most obvious in school lunches, where two sad tacos placed on the usual partitioned, 'institutional green' cafeteria tray indicated both a newfound acceptance of Mexican culture and (for convenience's sake) the observation of *Cinco de Mayo*. Neither were Mexican students or parents consulted regarding this manifestation of their heritage culture, nor were their experiences and concerns in areas such as racism, language acquisition, assimilation or the preservation of their cultural identity addressed. (Incidentally, the only Latino students in the district were Puerto Rican.) If the America of my childhood had been turned into a melting pot containing a roiling jumble of bizarre, well-meaning but grotesque elements, it was still one with a very tight lid on it. With these examples, I aim to underscore how issues related to equal access to current educational materials or the questions surrounding a vast array of social and political matters were painfully evident in the predominantly working-class, second-generation immigrant environs of my school district, where the identity choices related to language usage (dialect versus 'standard' English, heritage language versus English) were never discussed, yet still clearly influenced the struggle to be the first generation to attend university.

Two years later, in 1993, I was an exchange student attending a Hungarian *gimnázium* in the wealthy twelfth district of Buda, where literature pedagogy followed a pace set by the *Nemzeti alaptanterv*, Hungary's National Core Curriculum. Roughly the same anthologies and textbooks were used throughout the country: the curriculum followed a well-established, chronological order dominated by literary history. Based on my observations, teachers were highly trained in literary history, theory, and textual analysis, yet used frontal methods that allowed for little in-class discussion. Students were more encouraged to apply the literary interpretations found in the textbook rather than formulating their own opinion. While I still would not be able to identify a photo of e. e. cummings, I have spent many hours staring at the images of Hungary's canonical authors whose presence not only appears in classrooms, but also in the form of public statues and street names found throughout the country. The recitation of memorised poetry was a regular part of classroom activities, together with oral testing on the historical or biographical information contained in the coursebook.

Other than the texts contained in the anthology, students were expected to read a list of compulsory works that featured both Hungarian and world literature in a rhythm that I soon discovered had changed little from the time students' parents had gone to school. (Indeed, my own children have also been assigned the same list of titles.) The fact that libraries and bookstores had a separate section dedicated to this selection of compulsory literature enabled me to gain the cultural background sorely missing from my autodidactic acquisition of Hungarian. While reading my way through these bookshelves,

I discovered what I felt to be a profound and aesthetically pleasurable insight into Hungarian history and culture that was easily accessible and bore (from what I could discern) the comforting stamp of universal approval. As an additional benefit, my vocabulary, grammar usage, spelling, and reading comprehension skills noticeably improved.

Unbeknownst to me at the time, particularly since the 1989 shift from state socialism to democracy, the methodology of teaching Hungarian literature to secondary school students had been the source of continuous debate and attempts at reform. To mention just a few of these recommended changes, the late 1980s saw the emergence of alternative practices, including József Zsolnai's *Nyelvi-irodalmi-kommunikációs* [Language/Literature/Communication] programme, the *Nyelvtan-kommunikáció-irodalom tizenéveseknek* [Grammar/Communication/Literature for Teens] project led by Zoltán Bánréti, or the initiative by Lajos Sipos (1998) to conceptualise methods in alternative literature pedagogy. Based on Karlovitz's (1992) interpretation, the early 1990s marked a time of widespread debate surrounding questions such as what role literary history has in literature classes, how to strike a balance between Hungarian and world literature, how literature can be used to strengthen national identity, whether 'untried' contemporary authors should be taught alongside the canon, and whether teachers should follow documents such as the National Core Curriculum and its accompanying Frame Curricula, or instead have the freedom to choose reading material. Handbooks and studies published by educators such as László Arató (1996), György D. Fenyő (1992), Lajos Sipos (1998), Csilla Nagy Pethőné (2005) encouraged innovation on the part of literature teachers. Cooperative learning forms, project-based activities, and elements of drama pedagogy also appeared among the good practices intended for Hungarian literature classrooms. More recently, Balázs Füzfa (2016) has spearheaded the concept of experience-based literature pedagogy while research in the field of literature education increasingly emphasises the need to utilise ICT tools in literature classrooms (Gonda & Molnár, 2019; Kiss, 2021). Meanwhile, as Rebeka Herédi states, Hungarian media tends to publicise the debates surrounding either changes in literature pedagogy or the ominous and frequently highly politicised issue of what works 'make' the list of compulsory literature (Herédi, 2021, p. 71).

To echo Herédi's summation of the situation, the many innovations and efforts proposed by Hungarian literature educators have largely remained unrealised, resulting in a growing gap between applied methods and students' changing needs. As Herédi warns, this inability to adapt to the challenges posed by globalisation, digitalisation, altered reading habits, and the many social issues faced by young people today increases the likelihood of engendering negative attitudes toward both literature and reading. 'Adapting to these needs did not occur, just as 2021 has seen no paradigm

shift in literature pedagogy' (Herédi, 2021, p. 73)⁴. Adopted in 2020, the most recent National Core Curriculum (and its accompanying Frame Curricula for each subject) prescribes the following aims for literature education: developing competences, transferring culture, influencing students' personal development, furthering a sense of national identity, and exposing students to analytical strategies and their use. In other words, literature is interpreted as displaying the cultural, aesthetic, national, and emotional values described below:

The subject of Hungarian language and literature possesses a predominant role due to the fact that it teaches students to think, passes on knowledge, and bequeaths a heritage of intellectual and moral traditions. A people's symbolic texts are mainly contained in literary works that thereby express the closest form of connectedness. Reading and teaching these texts develops the personality, aesthetic proclivities, critical attitudes, and moral sensitivities. As such, the subject of Hungarian language and literature forms one of the most important tools in nurturing emotional development.

Our culture and the literature it contains was born in Hungarian and continues to evolve in this language. Hungarian literature is the literature of Hungarian peoples from the Carpathian Basin. Our language, history, and culture is mutual. From a cultural standpoint, we form one nation. This is why the subject of Hungarian language and literature is the literature of the Carpathian Basin's Hungarian peoples and heretofore views this intellectual heritage as one that is uniform and handled uniformly (*Frame curricula for Hungarian language and literature, grades 9–12* 2020).

Assessing challenges in reforming Hungary's literature pedagogy

When weighing the many opinions surrounding the role literature plays in Hungarian educational institutions, it is obvious that the attitudes connected to literature pedagogy roughly echo those held in the two 'camps' outlined by Claire Kramsch and Olivier Kramsch (2000) in their historical overview of literature's changing status in the teaching of language. One viewpoint follows a belletristic stance in which literature is 'closely linked to the nation-state that engendered it', emphasises the philological and aesthetic value of literary texts, and is oriented toward Europe and the realm of elite education (p. 559). Referred to by Herédi (2021) as *az olvasásügy* ['the reading issue'] (p. 74), the other interpretation maintains the significance of literacy and increasingly views texts as a means for developing reading comprehension. Beyond Hungary, this process has mainly severed literacy from literary texts and favours the implementation of simplified works or texts that are already familiar to students (Kramsch & Kramsch, 2000, p. 560). Within Hungary,

⁴ Unless otherwise noted, all quotations translated from the Hungarian original are the work of the author.

however, students and teachers largely struggle to meet an overabundance of curricular demands, absorb a wide range of cultural and historical information, and comprehend texts in a rigid system that expects literacy-related competences to be honed while students' cultural, moral, and aesthetic values must also be developed. As can be seen in the aims quoted above regarding the subject of Hungarian language and literature, these tasks are further determined by a concept that firmly locates Hungarian culture within the Carpathian Basin and the Hungarian language. One can only wonder what consideration prompted educational policymakers to disinherit the literature written in Hungarian by members of the many Hungarian diaspora communities located beyond the Carpathian Basin. It is also puzzling why the wealth of works written by members of Hungary's various ethnic groups (including languages such as German, Romanian, Serbian, Croatian, Slovak, Romanes and Yiddish) deserve no place in the teaching of Hungary's rich cultural heritage. (Yet it is safe to say that the Renaissance poet who wrote in Latin, Janus Pannonius (1434–1472), appears in every literature class.) To raise an additional oddity, the very low number of female authors found in literature classrooms is another factor that continues to be taken as 'normal'.

Foreign language education and the development of intercultural communicative competences

Students' exposure to other cultures during secondary school has been outlined in reference to Hungarian language and literature courses; the study of foreign languages offers students an additional opportunity to meet a different culture. A study conducted by Nikolov (2003) concludes that translation, reading aloud, grammar exercises, and written tests figured among the most common activities in Hungary's foreign language classrooms. Nikolov (2003) also points out that teachers seem to ignore language's role as a gateway toward learning about the world. In the past sixteen years I have spent teaching English, I have seen that translation is perhaps less common in today's EFL classrooms, but grammar and written competences continue to overtake communication. Students frequently express the opinion that they 'really' learned English from youtube or Netflix and felt English lessons to be more frustrating than useful. While students' reliance upon Internet sources can bolster autonomy and motivation, it once more leaves them without guidance when it comes to identifying and evaluating the nature of what they often passively consume rather than actively select based on set criteria or a discussion of language aims.

On the tertiary level, research by Lázár (2011) focuses on the importance of developing intercultural communicative competence (ICC) among Eötvös Loránd University's pre-service secondary school teachers and concludes that 'cultural awareness raising and the development of intercultural communicative competence have to be incorporated in teacher education

courses as early as the first year of studies'. Furthermore, gaining an insight into how to incorporate cultural content into language learning would enable future language educators 'to develop their students' linguistic competence', while at the same time using 'the English language as a medium to educate students about important cultural facts (similarities and differences in values, beliefs, lifestyles, customs and communication styles), to develop skills of observation, interpretation and mediation as well as to promote openness, curiosity, adaptability, non-judgemental thinking instead of the currently very common culture-free or zero-content language lessons where grammar instruction still dominates' (Lázár, 2011, p. 15). Talbi's (2022) recent examination of the inclusion of ICC in Eötvös Loránd University's BA English programme is also worthy of mention.

Yet, based upon the descriptions found in Lázár (2011) and Talbi (2022), the materials used in the examined university courses mainly seem to comprise academic-level readings in the area of ICC. In other words, students appear to be following the usual structure of a typical university course by completing a list of assigned readings that are then discussed or presented in class. In my estimation, this typical approach and course structure would not be feasible for *Practice in communicating English literature*. Firstly, as I summarised above, the students' sociocultural background demands a deeper awareness of culture's influence on identity formation, power relationships, and the workings of ideology in school settings – including the sensitive issues related to class, gender, stereotypes, marginalisation, immigration, and racism – before the competences necessary for intercultural communication can be practised. Before language (or literature) can be understood as more than 'easily defined systems that correspond to one nation, one society, or one race' (Boovy, 2016, p. 141), it would be necessary to apply critical pedagogy in the interest of encouraging my mainly monocultural students to step beyond the spaces they inhabit in their daily lives. As Richardson argues (2003), it is highly challenging to alter teacher trainees' perception of education due to a resistance to change. The reason for this is because, 'The beliefs that teacher candidates bring with them into their teacher education programs relate strongly to the form of teaching they have experienced. Thus, many students have an understanding of teaching that suggests that the role of the teacher is to place knowledge in the heads of their students. Further, they view teaching from the standpoint of an individual student – that student being themselves' (p. 2). The practices of problem-posing, conducting critical inquiry, and engaging in dialogue that are central to critical pedagogy provide a firm foundation for fostering what Neumann (2015) calls a 'Freirean disposition' after the first theoretician of critical pedagogy, Paulo Freire, whose definition of culture informs this study (Freire, 1973, 1993, 1997).

While Neumann concludes that bilingual education is a 'natural context for Freirean dispositions toward culture', his research also points to a number of obstacles in implementing the type of classroom inquiry that

this practice demands (p. 440). This reality becomes apparent in the second factor determining my decision to foster cultural sensitivity before ICC: in spite of their fluent English usage, students overwhelmingly prefer not to speak in class for reasons most closely related to school socialisation and language anxiety. Engendering the most important part of the course's title – '*communicating English literature*' – therefore necessitates far more interactive methods. Students must be encouraged to become active agents of their own personal development rather than passive listeners, a role that is subliminally reinforced in the word for university student in Hungarian: *hallgató*, i.e., 'listener', or 'someone who remains silent'. Conducting community-based action research proved the best means of gaining the students' active participation in the process of course/personal development⁵. Third, ELTE TÓK is a faculty that trains caregivers and teachers to enter nurseries, pre-schools, and primary/elementary education: our approach is oriented toward hands-on, practice-based learning that largely aims to foster language development in young learners, ages 0–12. I contend that laying the foundations for language competences among young learners who are facing a world that is both exciting and frightening can be more effective when educators possess a conscious awareness of CLA, the goal of which is to make 'knowledge about language a significant element in language education, and doing so partly on the basis of social concerns' (Fairclough, 1992, p. 2).

Refining core definitions

While some basic information has been provided about critical pedagogy, action research, and critical language awareness, further refinement of these terms is needed. Hawkins and Norton (2009) trace the term 'critical' from its origins in the Frankfurt school of critical theory, which demonstrated how ideology shapes the contextual factors that determine our understanding of the world, to the far less abstract, concrete role assigned to a 'critical' viewpoint in critical pedagogy. Formulated by the Brazilian educator, Paulo Freire, critical pedagogy is rooted in enacting social action and educational change (Freire, 1997, p. 31). Critical educators stress the importance of collaborating with students to analyse and question the hierarchies that school systems and educational policies reproduce and strengthen in ways that serve mainstream, dominant social and political ideologies. As a result of these hierarchies, hegemonies, and ideologies, students are socialised to *accept*, just as less powerful groups are marginalised. One way to avoid this outcome is to incorporate students' experiences within the curriculum and support

⁵ At the beginning of each course, students are informed of the nature of my research and made aware of their GDPR rights. All participation in course feedback evaluations or surveys is optional. None of their personal information or writing has been used in the preparation of this research.

students' agency. 'Drawing from this tradition, critical language researchers and educators emphasize the central role of language in the construction of knowledge and power, and in the negotiation and performance of identities' (Leeman & Rabin, 2007, p. 307).

Critical pedagogy therefore applies this perspective to language education in a way that leads to critical language awareness. The issues related to many language-related phenomena – including for example the cultural or social value attached to learning English versus another foreign language, the attitudes exhibited toward linguistic dialects or registers, the making of errors in grammar or pronunciation, or the way in which language practices like code-switching or literacy are judged – are always pointed out and discussed by the critical language educator. Upon drawing students' attention to how these attitudes and judgments are the product of a hierarchy, hegemony or ideology, students are encouraged to reflect upon the role language has in forming identity. Once this realisation has occurred, students can more easily become active agents in their own decision-making process rather than passively accepting language elements (grammar, vocabulary, pronunciation, spelling) that are presented to them by an 'expert' whose word is 'law'. As a speaker of a world language such as English, I find nothing radical in this approach: living in an authentic, English-language environment means accepting the reality that my language usage is a result of my particular location, class, family background, and education level. No matter how correctly I may use the present perfect tense or pronounce the -th sound, my language usage would hardly be deemed 'acceptable' or 'appropriate' were I to find myself in Brisbane, Australia, Kingston, Jamaica or Dublin, Ireland, surrounded by individuals from a different social class, family background, and education level. My task is to present these questions to students, unveil the ideologies that compel us to make certain judgments, and encourage them to create their own language identity in English. Without discovering whom they choose to be when speaking English, students will remain foreign language speakers rather than autonomous language users. Throughout this process, meta-linguistic knowledge (i.e., knowledge of the structure and characteristics of language) remains important, yet still ancillary to content (e.g., the cultural, political, social attitudes governing language usage).

The question of personal identity and language usage is closely connected to Kachru's (1996) definition of the English language as 'world Englishes': 'The term "Englishes" is indicative of distinct identities of the language and literature. "Englishes" symbolizes variation in form and function, use in linguistically and culturally distinct contexts, and a range of variety in literary creativity' (Kachru, 1996, p. 135). Citing George Steiner's 1975 presidential address given before the English Association in London, Kachru also argues that the centre of the English language has shifted away from Great Britain to occupy multiple sites throughout the globe. Like many other global languages, English must be viewed as a diaspora language, the spread of which Kachru

defines as beginning with England's domination of Wales in 1535, spreading to North America, Canada, Australia, and New Zealand throughout the 18th century, and ending with the 'Raj phase'. This third phase resulted in the colonisation of South Asia, Southeast Asia, East, West, and South Africa, and the Philippines (Kachru, 1996, p. 136). Acknowledging this history and the realities it has engendered not only heals the wounds of a highly traumatic past, but also has the added benefit of employing a term that stresses 'the *WE-ness* among the users of English, as opposed to *us vs. them* (native and nonnative)' (Kachru, 1996, p. 135). Representing this type of sentiment offers a higher sense of inclusion for foreign language learners as well.

Other than the method described above, the question remains of how to catalyse the transformation briefly outlined above in a literature class wherein literary texts – inhabitants of the royal realm of culture with a capital 'C' – rule. Assigning the status of 'literature' to a text immediately places a work at the top of a hierarchy; the one to assign this status is automatically in charge of governing this order. Yet, in spite of literature's often elitist nature, there is much merit to Kramersch and Kramersch's (2000) argument that language learners deserve exposure to the poetic function of language and the way in which literature in a foreign language presents 'a different kind of poetic imagination and a different way of dealing with style and poetic form' (Kramersch & Kramersch, 2000, p. 569). Exposing students to various English dialects and variants should therefore comprise far more than a source of entertainment or an added challenge in a listening comprehension exercise: the vast creativity employed by authors such as Earl Lovelace, Chinua Achebe, Louise Erdrich, Amy Tan or Sandra Cisneros in combining local dialects, heritage/native languages or the 'broken' English spoken by immigrants with literary English offers an enriching opportunity for critically aware discussion of language. Youtube videos of the Trinidadian author, Earl Lovelace, or the Nigerian novelist, Chinua Achebe, provide students with a 'live' example of highly educated artists code-switching from the 'elite' language of literature to a form of world Englishes.

Beyond altering the status of the researcher (teacher) from that of authority to facilitator, designing a curriculum based on the method of community-based action research offers further opportunities for applying critical pedagogy and supporting CLA. Community-based action research seeks the kind of collaboration that builds positive working relationships and communicative styles. One reason for this lies in the fact that community-based action research promotes those who have been used as 'research subjects' to the position of participants and decision-makers. A second reason is that the authoritarian measures and processes often lead to negative responses, such as aggression, apathy, and avoidance, rather than the desired goals of understanding, truth, sincerity, and appropriateness (Stringer, 1999, pp. 27–28; 32). According to Stringer, jargon and the use of technical, complex language, or esoteric topics impedes understanding.

Sincerity is risked when “teachers are bored with their work and merely go through the motions of providing services to their clients”. Participation, the element that I find the most challenging to achieve when teaching students socialised in the Hungarian education system, is described as being effective when 1) levels of active involvement are significant; 2) students are able to perform important tasks; 3) support is available for students as they learn to be independent; 4) activities that students can achieve on their own are encouraged; 5) a direct relationship exists between the teacher and the students’ (Stringer, 1999, p. 42). Rather than relying upon official forms of reporting (tests, exams, quizzes), the outcomes of this research process can be better expressed via drama, role play, simulation, dance, song, poems, works of art, or ‘a combination of the above’ (Stringer, 1999, p. 110).

Putting theory into practice: initial steps

To illustrate how the spirit of community-based action research has been introduced to *Practice in communicating English literature*, the first, ninety-minute session begins by asking students to answer the questions of ‘What makes for a good literature course?’ and ‘What is a good literature teacher like?’ I always know that my new group will be a good one when the first reaction is the question, ‘What do you mean by “good”?’ Students are given time to jot down notes or ideas or discuss their answers with others. While students are not always certain of what a ‘good’ teacher of literature is, this exercise usually sparks many memories of class environments, authors, teachers, or practices that they emphatically declare as bad. On the board, a list is made of the qualities, practices, and elements that students designate as either good or bad, a process that also leads to some debate. At this point, I reflect upon my own experiences with literature pedagogy in the United States versus Hungary, just as I did in the beginning of this study. The point of the list is to reach a consensus concerning how students wish to experience *Practices in communicating English literature*. While this aim may sound elementary, the astonishment with which students greet my questions and exercises indicates the lack of agency they have felt in literature classrooms. Designed to ensure anonymity and a greater sense of safety for those who are uncomfortable with expressing their opinions in front of others, a follow-up exercise asks students to join an Internet word cloud platform and upload three words or phrases that they feel answers the question, ‘What is literature?’ Their answers usually include references to feelings – such as the comfort or pleasure in reading a satisfying book – and expressions of quality, as in ‘great authors’, ‘great works’, or references to phenomena like ‘compulsory literature’ or another traditional element of primary school literature/literacy education, the much detested *olvasónapló* [reader’s diary].

Once each aspect of the word cloud has been weighed and discussed, I hand out the course syllabus. The syllabus deliberately contains only a brief

synopsis of the course's aims, a description of the grading policy, a schedule for assignments, and a list of 'possible' authors. In other words, the course material is deliberately not broken up into designated increments of time because, I explain, the quantity and quality is dependent upon their diligence and input into the course. Furthermore, reading literature is a practice that demands immersion and I maintain the right to choose readings based on the group's needs or interests – but I am also open to their own suggestions for the curriculum. In-class participation is worth 50% of the grade and hinges upon reading the texts and preparing discussions and questions surrounding the text for each lesson. Twenty-five percent of the grade consists of one presentation, a task I assign due to its familiarity for students given that presentations are often required in university courses. The rest of the grade is made up of short homework assignments that include exercises in creative writing, journaling, drawing, drama, or role play, depending on the literary work. Instead of the exam required at the end of the second semester, students are asked to create a project (the type of which spans anything from dramatisation to scrapbooking) that reflects one of the main themes or works covered in the course. When assessing students' creative contributions, I correct linguistic errors and provide feedback, but do not deduct points for them. Creativity, content, quality/craftsmanship, and punctuality are my criteria for grading homework assignments and the final project. In-class, spoken participation is graded on the basis of how regularly a student contributes and the content of their participation; in this case I also confirm that linguistic errors will be corrected, but not result in point deduction. In my experience, the fear of making errors is one of the main reasons why students choose passivity instead of active participation. (Figure 1.)

Figure 1.

Word cloud created by third-year, pre-service primary educators at the beginning of the course, Practice in communicating English literature ELTE TÓK. February, 2022.



To date, the list of ‘possible’ works read in the course consists of Chinua Achebe’s *Things fall apart*; Maya Angelou’s *I know why the caged bird sings*; Alice Walker’s *‘Everyday use’*; Abraham Rodriguez Jr.’s *‘The boy without a flag’*; selected poetry by W.B. Yeats, Robert Burns, and Dylan Thomas; Louise Erdrich’s *‘The red convertible’*; Robin Wall Kimmerer’s *Braiding sweetgrass*; Amy Tan’s *The joy luck club*; Earl Lovelace’s *Salt*; Sandra Cisneros’s *The house on Mango Street*, and Susan Glaspell’s *Trifles*. The work soon to be discussed in this study, *The book of Margery Kempe* (1501/1985), almost always proves the most challenging for students to read, enjoy, and accept. Except for poetry and the one-act drama, *Trifles*, students are not expected to read entire novels, but only selected excerpts, a decision made in recognition of time and language constraints. I describe to my list of ‘possible’ authors due to the following exercise which invites students to analyse the compilation of texts upon which *Practice in communicating English literature* was previously based.

Thoroughly selected by Dr. Jánosné Czverencz, Erika G. Epres and Károlyné Kunyák, this compilation provides a comprehensive, chronological survey of English literature beginning in the medieval period and ending with William Golding’s *Lord of the Flies*. A total of 65 authors are featured, out of which 57 are men and 8 are women. All of the authors are from Great Britain. As a poet who frequently wrote in Scottish English, the work of Robert Burns could represent the only instance of a language variant, however, the versions found in the coursebook are translations of Burns’ works into ‘standard’ English. To my mind, this coursebook additionally offers an interesting ‘translation’ into English of the practices traditionally found in a Hungarian literature classroom, such as 1) the chronological arrangement of texts, a requirement still called for in the 2020 National Curriculum; 2) the overwhelming usage of canonical, literary texts (either prose or poetry) to teach literature; 3) the correlation between literature and one nation, in this case that of Great Britain; 4) a predominance of white, Anglo-Saxon male authors with Yeats, Burns, Dylan Thomas (and possibly Rudyard Kipling’s *Jungle Book*) providing a slightly different perspective upon British literature. Students are urged to make their own observations regarding the compilation’s content. Some students notice the predominance of British, male authors, but most usually accept this content. In the latter case, it takes very careful questioning and moderation to draw students’ attention to issues such as whether the many women in the room should be represented in the course materials. Another question that must be addressed is the compilation’s underlying language ideology that English has a standard form with literary, British English comprising the highest language level to which all students must aspire.

As regards methodology, *Practice in communicating English literature* previously balanced a grounding in literary history (provided via frontal methods in the form of lectures given by the instructor) with an emphasis

on learning unfamiliar vocabulary and reading comprehension, aspects that were evaluated via tests. In other words, some cultural elements were combined with an emphasis on literacy. Students developed speaking skills by holding presentations on the authors' lives and doing some in-class textual analysis. It can be concluded that the course's original textbook exposes students to foreign language texts in a way that is familiar and presumably 'safe' for them as the curriculum adheres to what they have experienced in secondary school and aligns with the methods common to many university courses (readings, presentations, lectures, some discussion). I ask students to compare this compilation with my list of authors – almost all of whom are unfamiliar to Hungarians, to my knowledge none of the contemporary authors have been translated into Hungarian – and determine whether we are studying literature or not. To date, no student has replied to this challenge. Most appear flummoxed and eventually state that it is not their task to determine or evaluate course content: that is my job as the teacher. Throughout the duration of the course, discussions will return again and again to the initial responses, opinions, and judgments made during the first session.

Methods for fostering critical discussion:

The book of Margery Kempe

As was mentioned, *The book of Margery Kempe* (1501/1985) presents the greatest challenge in terms of both reading comprehension and cultural knowledge. Begun in 1436, this work is a recording of the life of “this creature”, an English burgher's wife named Margery Kempe who became a religious mystic following the birth of her first child. In fact, her difficult birth forms the opening of her tale, since it was her traumatic postpartum experience – most likely a case of postpartum depression or psychosis, which she interprets as punishment for an unabsolved sin – that led to her first visitation from Jesus. Although sometimes tempted away from her resolution to serve God as a layperson, the rest of the book describes the visions and messages Margery Kempe continues to receive from God. Her determination to obey God's demand that she and her husband live a chaste life (after fourteen children) occupies a central place in her narrative. Her husband's eventual agreement only comes after repeated conversations and an instance of marital rape, events that are quite frankly detailed in *The book*. Other events concern various pilgrimages she conducted, her debates with clergymen, and the repeated danger she faces of being burnt at the stake for heresy. Beyond the usage of a great deal of religious terminology, Margery Kempe delivers a down-to-earth, matter-of-fact accounting in the voice of a medieval housewife of moderate means and no formal education. Rediscovered in 1934 after having been forgotten for centuries, *The book of Margery Kempe* (1501/1985) constitutes the first known autobiography written in English.

Given the narrator's almost too gossipy tone, is easy to assume that *The book* is entirely Kempe's work even though Kempe herself was illiterate. The opening 'treatise' entitled 'The Proem,' however, describes the trials and tribulations she faced while searching for a priest who would write her story down. Beyond its historic or religious value, *The book* (1501/1985) provides an unparalleled glimpse into illiteracy's impact on a human life and Kempe's quest to overcome the disadvantages she faced due to limited access to education. Since there is no way of knowing how accurately the three recording priests followed her dictation or what editing may have been done, the narrator's validity remains at stake. Furthermore, current editions are translations from the original Middle English to modern English, a fact that also raises the question of who exactly wrote this work. In short, *The book of Margery Kempe (1501/1985)* demonstrates the importance of access to education, the perspective (and resiliency) of an illiterate individual, the challenges in facing an unfamiliar world and text, the creation of a public identity, the politics of translation and publication. However, the myriad of questions it raises surrounding gender roles, mental illness, marital rape, reproductive rights, sexuality, and a woman's role within the Church are just some of the topics that unfortunately remain taboo even today. Inducting students into Margery Kempe's world therefore requires a careful combination of methods, some of which I describe below.

In her book, *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom* (hooks, 1994), critical educator and theoretician bell hooks eloquently describes the frustration of trying to introduce new techniques and material to 'resisting' students who "did not want to learn new pedagogical processes, who did not want to be in a classroom that differed in any way from the norm. To these students, transgressing boundaries was frightening" (hooks, 1994, p. 9). Out of all the sources I have read discussing education reform, hooks' compassion toward an elemental, human emotion – the fear of the unknown – has proved the best guide. When teaching a completely unknown, difficult text depicting uncomfortable events from a culture that is vastly different from ours today, the first step was to find a way to introduce this text in a way that would provide students with a feeling of familiarity and safety, yet not skirt or sugarcoat reality. In Lesson 1, I combine the technique of personal storytelling with a very familiar image of a family recipe that I project onto a screen. (see Figure 2).

The recipe I use is for 'Great Aunt Kate's Rhubarb Cake'. Passed down through my family, rhubarb cake is a typical dish from the Adirondacks Mountains, NY, the place where my family comes from. Known for its bitterly cold winters, rhubarb is an important source of vitamin C in this region and is almost always planted near the kitchen door of family homes (see Figure 3). However, I do not provide students with any of this background information. Instead, students must apply the 5W-H method of asking what, when, where, why, who, and how to investigate what this text is. Based on clues such as the style of handwriting, language, name usage, vocabulary,

the system of measurements, etc., students form hypotheses regarding what this text is, who wrote it, where it came from, when it was written, and why it is important. In short, we return to the first steps in using basic reading comprehension to process an unfamiliar text. Once this has been completed, I pose the question of: Is this literature? Students once more have the opportunity to express their opinions of what texts can be considered literature. Usually, the majority of students state that a family recipe is not literature and is not 'worthy' of being taught in a literature course.

I then reveal the background information described above and explain that this recipe is the only record marking the life of Kate Stevenson, a well-loved relative about whom little information is known other than her skill in baking, her gentle nature, and the brutal fact that she was a victim of domestic abuse that everyone in the family was powerless to prevent. As I tell her story, I place a tablecloth, dishes, and silverware on the desk in front of me in a performance that echoes how the consumption of rhubarb cake has become a way for my family to remember Kate Stevenson in the form of her signature recipe, rhubarb cake. Originally recorded by my grandmother, the many copies of this recipe found in family archives not only indicates how her story haunts us, but also allows us to trace a family network via the recipe recorder's familial tie to Kate Stevenson: in my grandmother's recipe book, it is just *Rhubarb cake from the kitchen of Kate Stevenson*, while my transcription is entitled *Great-Aunt Kate's Rhubarb Cake*, a repetition of hard consonants that renders her recipe into a bit of poetry. The story ends with pieces of the cake itself, a taste of culinary remembrance of which each student can partake. By the end, students agree that simple texts like a family recipe can be as powerful as a work of literature. Knowing this, however, is only possible if the story is transmitted. Beginning with this recipe therefore opens discussion to issues such as the value of a written record, who decides what is literature, how stories are transmitted, the role of the narrator versus the recorder, and the acts of remembrance that keep a story alive. All of these factors form an excellent segue into a work such as *The book of Margery Kempe* (1501/1985).

Following this exercise, I distribute untitled copies of the Proem to *The book*, once again not providing any background information or introduction to the world of 'this creature'. Students work together in small groups to apply the same investigative technique of 5W-H to discern where the text is from, when it was written, who 'this creature' is, and what type of text it is. After their conclusions have been presented and debated, I summarise the basic facts surrounding Margery Kempe's life and the rediscovery of her book in 1934. I introduce the concept of life writing, a concept that views any type of document that tells the story of a life as a form of literature. Within this broadened conceptualisation of literature, any written source – whether a memoir, diary, recipe, a blog, or the first autobiography written in English – qualifies as literature. Viewing literature from this perspective is one solution to connecting the capital 'C' texts of literature with culture's

lowercase 'c' components. By including a recipe, for example, one of culture's visible, superficial elements (food) becomes a complex symbol of storytelling, remembrance, family history, and women's rights. For homework, students are asked to read Chapters 1 to 4 and either draw or create a description of what kind of a person they think 'this creature' is.

Lesson 2 always begins with the unanimous summation that literature is hard! When reading this text on their own, students encounter a specialised vocabulary, a very different view of the world, a high level of religiosity, and the uncomfortable descriptions and topics mentioned above. Students are dismayed by the difficulty of the text and the taboo nature of the events Margery Kempe describes so directly. After reviewing the words and aiding students to feel that they can understand the text, I hold a ten-minute presentation on the original text in Middle English, including a very short overview of the history of the English language. Students are astonished to learn that this hard text is actually a modernised translation! After examining the text in the original, we listen to Youtube performances of first Old English, followed by Chaucerian English, then Middle English, an experience that brings Margery Kempe's world directly into our classroom. When students discover that the text is easier to understand when read aloud, the most difficult parts are read aloud by volunteers. Our closing discussion explores the narrator's reliability: did Margery Kempe, the anonymous, recording priest(s), or the modern translator write this text? Why is a woman pictured on the cover of the Penguin Classics edition even though we have no way of knowing what Margery Kempe looked like? How does the cover influence our image of 'this creature'? Students share their drawings or opinions of Margery Kempe's personality and appearance. For homework, students must define areas of research (e.g., women's education, giving birth in medieval England, famous medieval women, houses, clothing, medieval music) that they feel would bring the details mentioned in this book alive for them.

In Lesson 3 students present their research topics via any media they have chosen. After choosing the aspect that intrigued them the most, students are noticeably willing to engage with this work. Discussion focuses on how narration is structured, what is left out (the presence of her fourteen children!), and the means by which Margery Kempe quite cleverly creates her own identity. Students are generally appalled over the omission of her children, an opinion that leads to a discussion of whether a female author is *allowed* to exclude the existence of her children from her life story. I point out that Margery Kempe positions her narrative almost as a retelling of the story of Virgin Mary: her story begins amidst great hardship and results in the birth of a son, the only child she mentions. Including her other children would have overturned the delicate parallels she draws in her recreation of Christianity from the perspective of the Virgin Mary. Is this text blasphemy? Is she merely very religious, or expanding Church doctrine to include a mother of fourteen – who declares her enjoyment of sex – as a holy figure? The first writing assignment for this unit asks students to employ creative

writing to depict the life stage and event they would choose to begin their own life story. Chapters 5-7 are also assigned.

Lesson 4 begins with volunteers sharing their own writings. By this time students are passionately debating whether Margery Kempe had the right to take her own vow of chastity and demand that her husband join her in this decision. (As a language teacher, I am particularly pleased to hear students using words like 'chastity', 'vow', 'penance', etc., evidence that communicative methods are effective in building vocabulary.) We analyse the marital conversations Margery Kempe records and express our feelings regarding this very private insight into how a woman negotiates physical autonomy while still maintaining a very loving relationship with her husband, a man who eventually supports his wife's actions and decisions. Further debate surrounds the question of whether Margery Kempe genuinely heard God, was mentally ill, was merely using this as a ploy not to have more children or was actually an early example of a woman pursuing a career. As a final creative writing assignment, students must transport Margery Kempe into the present day. What would she say about the MeToo movement? As a devout Christian, what would she think about reproductive rights or abortion laws? As an alternative, the more adventurous students can dramatise the situation of Margery Kempe holding a talk show debate with the Canadian psychologist, Jordan Peterson, whose lectures on marriage and how to choose the perfect partner provide a perfect contrast to Margery Kempe's relationship with her husband. It is particularly important to connect a historical work to students' daily lives: including current events and personal narration is one way to do this (Kempe, 1501/1985).

Figure 2.

'Recipe for rhubarb cake from the kitchen of Kate Stevenson'
(Source: Jean M. Stevenson)

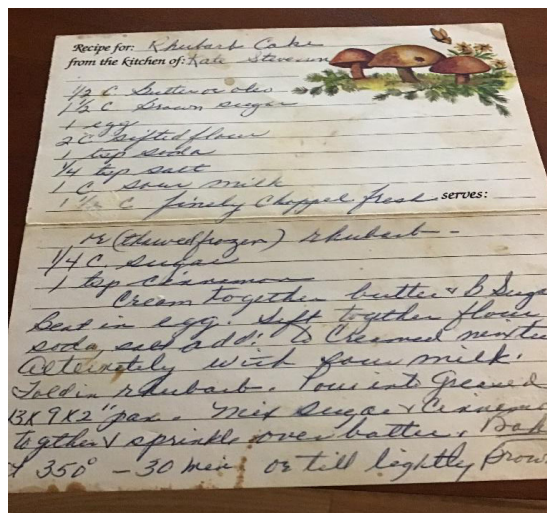


Figure 3.
Rhubarb plants
(Photo by author)



Concluding thoughts and questions

A possible disadvantage to conducting community-based action research lies in the continuously evolving nature of the research project itself. Each group of students possesses a different level of English, knowledge base, or willingness to participate. Mapping out a straightforward research trajectory is therefore not very feasible. Relying upon the qualitative methods employed in community-based action research hinders the researcher's ability to display definite evidence regarding factors such as increased literacy rates, growth in vocabulary, or better grammar usage. As was mentioned before, adjusting to the kinds of transformation demanded by critical pedagogy and CLA is not easy: confronting taboos or breaking the chains of ideology demands a constant willingness to transgress. Overcoming a fear of the unknown in turn causes stress. When my students give voice to this distress, as a teacher I am often filled with doubt. Selecting the next reading is always a serious decision: is the class ready to discuss a topic such as rape, for example? Supplementing contemporary literature with texts or works that originate from pop or everyday culture demands constant reading, researching, and reviewing on my part. Returning to the comfortable, orderly march of a 'tried-and-true' literary canon conducted under the banner of academic approval would undoubtedly be far easier. Furthermore, being able to point to a particular data set, a rise or fall in ratios, would certainly provide a satisfying justification of my research/teaching methods.

With this latter aim in mind, in February 2022, I asked twenty-six, pre-service primary students enrolled in ELTE TÓK's bilingual English programme to answer Chen and Starosta's Intercultural Sensitivity Scale (2000). Totalling forty-four questions posed according to a seven-point Likert scale, this survey promised a comprehensive, accepted method for evaluating students' levels of intercultural sensitivity. All answers were provided anonymously upon accessing a link to kerdoivem.hu, a digital platform used for disseminating questionnaires. The only alteration made to the original survey was to reduce the range of answers from seven to five points, a change I implemented in order to make it a bit quicker and easier for students to answer forty-four questions.

For the purposes of research, the survey results are inconclusive: students were not able to answer the questions on their own. Class time had to be devoted to translating the original survey's very academic, deliberately neutral language into language my students found comprehensible. Within an instant, my research community was reduced to the status of 'objects' who felt embarrassed by what they perceived as their own lack of knowledge and ability in English. In addition, my explanation of the terms likely influenced participants' answers, thereby compromising the survey's validity. Evaluating intercultural sensitivity by means of Chen and Starosta's (2000) survey therefore demands a rewriting of the language, a process that may jeopardise the neutral nature of the terms that were used (e.g., the term 'culturally distinct counterpart', a phrase that proved the most incomprehensible for my twenty-six participants). Rewriting the survey to suit student needs would demand a great investment of time and student participation. After the survey's failure, the next phase in my research is to have students answer short, open-ended questions that are posed before and after each work is analysed.

Rather than asking students to quantify their emotions, I find it more effective to inquire into their knowledge regarding the culture, language, and topics we are about to explore. Once the unit has been completed, these feedback questions will ask students to write brief assessments of how their beliefs or views have altered (or not) based on the class materials and discussions. Since this process remains ongoing, the results can only be evaluated in a separate paper. Further concerns surround the predominance of US-based authors in my current list, a factor that I have not been able to overcome due to the fact that works published in Great Britain or the United States are much easier to locate. The advent of Covid-19 and online teaching has also demanded that each text be available in digital format: this practical factor very much limits my selection. By choosing authors from marginalised communities, I strive to turn the continued UK/US predominance into a dialogue with the traditional literary canon; Margery Kempe, for example, can be compared with Chaucer's figure in *The Wife of Bath's Tale*. Further work must be done in sourcing more English-language texts from around the globe.

Given the fact that the composition of a university course changes every one or two semesters, community-based action research also allows the teacher intellectual/teacher researcher to adjust the curriculum in a way that tailors the course to meet student needs while emphasising student agency. In some ways, it is a form of differentiation, albeit one that tends to address the emotional intelligence essential to developing character and catalysing equality rather than compensating for learning or physical disabilities. Activating students from passive listeners to critical thinkers not only forms the basis of critical pedagogy, but also creates the kind of classroom environment where political, social, and language ideologies can be weighed and questioned. In the case of reading literature, locating the world within the written word opens the classroom to a critical view upon the sometimes bewildering, often difficult, yet always fertile vista of world Englishes.

References

- A közoktatás indikátorrendszere 2021* [The indicator system for public education, 2021]. (2021). ELKH. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/02/A_kozoktatasi_indikatorrendszere_2021.pdf.
- A közoktatás indikátorrendszere 2015* [The indicator system for public education, 2015]. 2015. MTA. <http://econ.core.hu/file/download/kozoktatasi/indikatorrendszer.pdf>.
- Arató, L. (1996). Hermeneutika, diákbecfogadó, irodalomtanítás [Hermeneutics, student inclusion, literature education]. *Iskolakultúra*, 6(2), 20–28.
- Boovy, B. (2016). German beyond the classroom. From local knowledge to critical language awareness. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 49(2), 140–146.
- Chen, G. M. & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1–15. <https://doi.org/10.1037/t61546-000>
- Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment* (2001). Language Policy Unit. www.coe.int/lang-CEFR
- Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment* (2018). Language Policy Programme. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. Seabury.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. Peter Lang.
- Freire, P. (1997, Ed.). *Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire*. Peter Lang.
- Fairclough, N. (1992). Introduction. In Fairclough, N. (Ed.), *Critical Language Awareness* (pp. 1–29). Longman.
- Fenyő, Gy. D. (1992). Az irodalomtanítás ellentmondásai III. [Contradictions in literature pedagogy, III.] *Iskolakultúra*, 1(7–8), 18–22.

- Fűzfa, B. (2016). Élményközpontú irodalomtanítás a harmadik évezredben [Experience-based literature education in the third century]. In B. Fűzfa (Ed.), *Élményközpontú irodalomtanítás* [Experience-based literature education] (pp. 9–43). Savaria University Press.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy as learning*. Bergin and Garvey.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Bloomsbury.
- Gonda, Zs. & Molnár, G. T. (2019). Irodalomértés és kreatív szövegfeldolgozás a digitális magyarórán [Understanding literature and creative textual analysis in the digital Hungarian classroom]. *Iskolakultúra*, 29(4–5), 33–49. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.4-5.33>
- Hawkins, M. & Norton, B. (2009). Critical language teacher education. In Burns, A. & Richards, J. (Eds.), *Cambridge guide to second language teacher education*. (pp. 30–39). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781139042710.006>
- Karlovitz, J. (1992). Új irodalomtanítási koncepció körvonalai [The outline of a new concept in literature pedagogy]. *Iskolakultúra*, 9–17.
- Kerettanterv* [Framework curriculum] (2020). https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat 2021.11. 09.
- Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyamára* [Framework curriculum for secondary schools, grades 9–12]. 2020. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf
- Kramsch C. & Kramsch O. (2000). The Avatars of literature in language study. *The Modern Language Journal*, 84(4), 553–573. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00087>
- Herédi. R. (2021). Az irodalomtanítás 2021-ben: célok, kötelező olvasmányok, Nemzeti alaptanterv, érettségi [Literature pedagogy in 2021: Aims, compulsory literature, National Core Curriculum, maturation exam]. In Medovárszki, I. (Ed.), *Tantárgypedagógiai kaleidoszkóp: 2021* (pp. 71–80).
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Kempe, M. (1501/1985). *The book of Margery Kempe*. Penguin Books. Kiss, D. (2021). Irodalomtanítás a digitális fordulat határán [Literature education on the border of the digital shift]. *Korunk*, 2, 66–72. <https://doi.org/10.47630/KULG.2022.66.1-2.72>
- Kachru, B. B. (1996). World Englishes: Agony and ecstasy. *The Journal of Aesthetic Education*, 30(2), 135–155. <https://doi.org/10.2307/3333196>
- Lázár, I. (2011). Teachers' beliefs about integrating the development of intercultural communicative competence in language teaching Case studies of Hungarian pre-service English teachers. *ForumSprache*, 5, 113–127.
- Leeman, J. & Rabin, L. (2007). Reading language: Critical perspectives for the literature classroom. *Hispania*, 90(2), 304–315.

- Neumann, J. W. (2015). Bilingual Education, Culture, and the Challenge of Developing Freirean Dispositions in Teacher Education. In *Counterpoints: Paulo Freire, The global legacy* (pp. 431–443). Peter Lang AG. <https://www.jstor.org/stable/45178228>
- Nemzeti alaptanterv [National Core Curriculum]. 2020. *Magyar Közlöny*, 17, 290–466.
- Nikolov, M. (2003). Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai [The effects of the renewal of foreign language teaching methodology]. *Új Pedagógiai Szemle*, 53, 46–57. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00069/2003-03-ko-Nikolov-Idegennyelv.html>
- Pethőné, N. Cs. (2005). *Módszertani kézikönyv* [Handbook on methodology]. Korona Kiadó.
- Richardson, V. (2003). Preservice Teachers' Beliefs. In Raths, J. & McAninch, A. R. (Eds.), *Teacher Beliefs and Classroom Performance: The Impact of Teacher Education* (pp. 1–22). Information Age Publishing.
- Sipos, L. (1998). *Irodalomtanítás az ezredfordulón* [Literature pedagogy at the turn of the century]. Pauz-Westermann.
- Stringer, E. E. (1999). *Action research*. SAGE Publications.
- Talbi, M. (2022). Developing intercultural communicative competence in three courses with cultural content in a BA in English programme at a Hungarian university. *WoPaLP*, 14, 55–73. <https://doi.org/10.55669/oa120404>



Maya J. Lo Bello: <https://orcid.org/0000-0003-1571-1123>



A magyarországi német nyelvjárások jövője a nemzetiségi iskolákban

Márkus Éva¹ és Klein Ágnes²

¹Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar

²Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar

Absztrakt

A magyarországi német nyelvjárások jelen helyzetével az oktatásban már több tanulmány foglalkozott a közelmúltban. Tanulmányunkban azt tárgyaljuk, hogy a magyarországi német nyelvjárásoknak milyen jövője lehet a német nemzetiségi iskolarendszerben. Összefüggésben azzal, hogy a nyelvjárásoknak egyre kevesebb aktív használója, "beszélője" van, írásunkban azt vizsgáljuk, ezt a kulturális örökséget hogyan lehetne a fiatalabb generáció tagjai számára továbbadni. A nemzetiségi iskolák számára készített tantervek és a nemzetiségi szervezetek ajánlásai egyaránt fontosnak tartják, hogy a gyerekek a közoktatás rendszerében ismerjék meg őseik nyelvét is, ne csak a német köznyelvet. A szerzők is e mellett érvelnek, valamint a modern kor oktatási módszereit, elsősorban az online felületek használatát, multimediális oktatási segédeszközök fejlesztését szorgalmazzák. Ezek az oktatási segédletek, - például egy online nyelvjárási gyermeknyelvi adatbank -, megkönnyítik a pedagógusok dolgát, akik maguk sem beszélnek és/vagy értenek német nyelvjárásokat. Az adatbank gyermekirodalmi nyelvjárási szövegeket is tartalmaz, benne készen kapják a pedagógusok a gyermekek számára megfelelő nyelvjárási szókincsanyagot, köznyelvi német jelentéssel és autentikus kiejtéssel együtt. További előnye, hogy bárholnan elérhető, így használhatják szülők, gyerekek, pedagógusok egyaránt. Dél-tiroli mintára írásunkban nyelvjárási iskolai nyelvtan- és iskolai szótár készítésére egyaránt javaslatot teszünk.

Kulcsszavak: nyelvjárás, nyelvtanítás, nemzetiségi általános iskola

Bevezetés

A magyarországi német nyelvjárások jelen helyzetét az oktatásban már több tanulmány feldolgozta a közelmúltban (Knipf-Komlósi & Müller, 2012; Müller, 2013, 2020; Márkus, 2014a, 2015, 2016; Juhász, 2017a, 2017b; Kerekes, 2019). Jelen tanulmány azzal foglalkozik, hogy a magyarországi német nyelvjárásoknak milyen jövője lehet a német nemzetiségi iskolarendszerben. Azt vizsgálja, hogy ezt a kulturális örökséget – az egykori anyanyelvet, amely

mára elvesztette a kommunikációs szerepét a közösség életében –, hogyan lehetne a fiatalabb generáció tagjai számára továbbadni. Mindezt összefüggésben azzal, hogy a nyelvjárásoknak egyre kevesebb beszélője van. A nemzetiségi iskolák számára készített tantervek és a nemzetiségi országos szervezetek ajánlásai egyaránt fontosnak tartják, hogy a gyerekek a közoktatás rendszerében ismerjék meg őseik nyelvét is, a tájnyelvet, és ne csak a német köznyelvet. Tanulmányunk megoldási javaslatokat kínál a vázolt probléma megoldására.

A magyarországi német nyelvjárások

A német nemzetiség a második legnagyobb nemzetiség Magyarországon. Becslések szerint mintegy 180 000 magyarországi német él Magyarországon (Népszámlálás, 2011). Három jól körülhatárolható területen telepedtek le a Dunántúlon: a Dunántúli középhegységben, az úgynevezett Sváb Törökországban (Dél-Dunántúl: Baranya és Tolna megye), valamint Nyugat-Magyarországon, az osztrák határ mentén. A nyugat-magyarországi települések már a középkorban, a 11. század elején, betelepültek.

Németek a középkortól fogva honosak a Magyar Királyság területén, ám a mai magyarországi németek ősei legnagyobb részben a 18. században érkeztek, miután Magyarország felszabadult a török uralom alól. A német telepesek három nagy település hullámban költöztek az üres területekre. A németek, akik Magyarországon telepedtek le, Közép- és Dél-Németországból érkeztek, és rajnai-frank, hesseni vagy bajor-osztrák dialektust beszéltek. A legkevesebben a sváb nyelvjárást beszélik, körülbelül a magyarországi németek 2%-a. A legtöbb német település Dél-Dunántúlon van, Tolna megyében, a protestánsok főként a hesseni nyelvjárást beszélik, míg a katolikusok a frankot (Sagetal / Szakadát) és a pfalzi nyelvjárást (Kelet-Tolnában). Baranyában, a déli részén főként a fuldai nyelvjárás az uralkodó, de néhány Tolna megyei településen (Mutschi / Mucsi és Sawed / Závod) is ezt beszélik. Kelet-frank dialektusok hallhatók a Móri-árok északi részén, míg Waitzen / Vác közelében az alsó frank nyelvjárás uralkodik. Keleti dunai bajor és keleti frank nyelvjárás keveréke jellemzi a következő településeket: Szendehely, Berkenye. Rajnai frank és bajor hallható a Dunakanyarban: Dunabogdány, Nagymaros, Kismaros és Sebegin / Zebegény településeken, míg Schorokschar / Soroksár, Harast / Dunaharaszti és Taks / Taksony átmeneti, sváb-bajor keverékn nyelvjárást beszél. Deutschpilsen / Nagybörzsönyben egy középkori eredetű, archaikus délbajor–kelet-középnémet, vegyes dialektus volt a kommunikáció eszköze (Manherz & Wild, 2003; Márkus, 2014b).

A keverékn nyelvjárások kialakulása az adott települések dialektusaiból az új hazában kezdődött el. Az új telepesek alkalmazkodtak a korábban letelepedett lakosok nyelvéhez. Ezek a helyi nyelvjárások a 20. század elejéig a falvakban kommunikációs eszközként szolgáltak. Azonban a politikai és társadalmi változások miatt a magyar nyelv egyre inkább meghatározóvá vált a

közélet területén, és a német nyelvű országokkal való kapcsolat hiánya miatt a magyar nyelvet a szókincs megújításának forrásnyelveként tekintették a modernizmusok minden területén (például a technológia, oktatás, politika területén). Így a német nyelvjárás először a nagyobb településeken, különösen a főváros közelében visszaszorult a családi élet szintjére, miközben az úgynevezett sváb-törökországi kis, izolált és kizárólag németek által lakott falvakban, ahol a viszonylag zárt településszerkezet jellemző, hosszabb ideig fennmaradt. Itt egy-egy terület településeinek lakói közötti kommunikáció nyomán regiolektusok keletkeztek, például Nyugat-Magyarországon, a Budai hegységben, Tolnában vagy Baranyában. A regiolektusok fellett álló következő nyelvváltozat-szint, a közös standard német nyelv viszont Magyarországon nem tudott kialakulni. Kialakult azonban egy nyelvi kiegyenlítődés bizonyos régiókban, ilyen például a fuldai regionális nyelv Dél-Magyarországon vagy a keleti-dunai bajor északon, amelyeket több falu lakói is megértettek (Hutterer, 1982, p. 180).

A nyelvjárások jelenlegi szerepe a családban és az oktatásban

A magyarországi nemzeti kisebbségek nyelvmegtartását támogató tényezők a család homogenitása, az azonos nemzetiségű élettárs és a falusi élet voltak, amelyek lehetővé tették a német nyelvjárás használatát nem csak a magán-szférában, hanem 1945 előtt a közsférában is. A település egysége, az endogámia volt a legerősebb tényezője a nyelvmegőrzésnek, de ez a második világháború után elégtelennek bizonyult. Egyrészt a második világháború utáni kitelepítés heterogénné tette az addig zárt falvakat, másrészt a helyi munkahelyek megszűnése tovább bomlasztotta a közösségeket, akik nyelvéket nem használhatták nyilvánosan, így az a családi nyelvből is kikopott.

A hazai német nyelv és kultúra ápolása 1945 után teljes mértékben hiányzott az intézményi hálózathoz, ami lehetővé tette volna a nemzetiségi nyelv fennmaradását. A politikai nyitás után a dialektusok eróziója már nem volt megállítható. Az előrehaladott nyelvvesztés stádiumában lokális és országos szinten létrejöttek olyan projektek, amelyek a nyelvjárások használatának ösztönzésére, vagy ha ez már nem volt megvalósítható, akkor a nyelvjárás szóképzésére az archiválására irányultak: mesegyűjtemények (Schuth & Korb, 2011), mondókáskönyvek (Kerekes & Müller, 2017), népi játékok gyűjteményei (Klein et al., 2018), nyelvjáráskönyvek (Andrusch-Fóti & Müller, 2009), laikusok által összeállított faluszótárak, (pl. Knehr, 2016; Ivanicsné Szing et al., 2021), illetve a Magyarországi Német Tájszótárral kapcsolatos munkálatok formájában (Knip-Komlósi et al., 2012, 2015; Müller, 2016; Knipf & Müller, 2021). Az új politikai légkör és a nyitás ugyanakkor megváltoztatta a német nyelv standard tanulásának lehetőségeit és fontosságát (Klein, 2011). A fentiekben leírtak következménye, hogy a nemzetiségi óvodákban a 21. századra már csak a gyermekek 0,25%-a beszéli anyanyelveként a nyelvjárást (Klein, 2007, p. 18). A nyelvvesztéssel együtt jár az olyan gye-

rekjátékok (lovagoltatók, becéző játékok) eltűnése is, amelyek a beszédhez, az élő nyelvhez kapcsolódnak (Bús & Klein, 2008).

Egy felmérés keretében a nemzetiségi óvodákba járó gyermekek szüleit német nyelvű (köznyelvi német vagy nyelvjárás) játéktípus-ismereteikről valamint arról, kérdezte Bús Imre és Klein Ágnes, hogy ezek közül melyeket adták át a gyermekeiknek. A válaszok azt mutatták, hogy a szülők által ismert mondókák és játékok az óvodából vagy az iskolából származnak (Bús & Klein, 2008, p. 30). (lásd 1. táblázat)

1. táblázat

Szülők és gyermekek játéktudásai

szülők és gyermekek közös játéka	szülő	gyermek
altatók	73%	27%
tapsolók	72%	28%
ujj-játékok	68%	32%
becézők	85%	15%
lovagoltatók	72%	28%
rímek, mondókák	76%	24%
kiszámolók	75%	25%
nyelvtörők	89%	11%

Ha a család eme kulturális örökségátadó funkciója megkérdőjelezhető, akkor az oktatási intézmények kulcsszerepet játszanak a kisebbségek kultúrájának és nyelvének megtartásában (Márkus & Gölcz, 2018).

A pedagógusok többsége nem beszéli a német dialektusokat, ezért vonakodik attól, hogy nyelvjárás szövegekkel foglalkozzon az órán. Bár sok kutatás és gyűjtemény létezik, és a magyarországi német nyelvjárások tanulmányozása hosszú hagyományokra nyúlik vissza, de ezek túlnyomó része csak írásos formában hozzáférhető, ami természetesen előnyökkel is bír (mert például technika nélkül is folyamatosan elérhető, sokszorosítható), de egy olyan nyelvjárásban megszólalni, amelyet nem gyakoroltak, beszéltek, komoly kihívás, emiatt a többség igyekszik ezt elkerülni.

Jogi háttér

A *nemzetiségek jogairól szóló 2011. évi CLXXIX. törvény* kimondja, hogy „Magyarország védelemben részesíti a nemzetiségeket, biztosítja saját kultúrájuk ápolását, anyanyelvük használatát, az anyanyelvű oktatást”. Kimondja továbbá, hogy a „nemzetiséghez tartozó személynek joga van: a) anyanyelvének szabad használatához szóban és írásban, történelmének, kultúrájának, hagyományainak megismeréséhez, ápolásához, gyarapításához, továbbadásához; b) megtanulni anyanyelvét, részt venni anyanyelvű köznevelésben,

oktatásban”. „A nemzetiséghez tartozó gyermek – törvényes képviselője döntésétől függően – nemzetiségi anyanyelvű, nemzetiségi kétnyelvű vagy kiegészítő nemzetiségi óvodai nevelésben, illetve nemzetiségi anyanyelvű, nemzetiségi kétnyelvű, vagy nemzetiségi nyelvoktató iskolai nevelésben-oktatásban, kiegészítő nemzetiségi nevelés-oktatásban vagy roma nemzetiségi köznevelésben, illetve nemzetiségi kollégiumi nevelésben jogosult részt venni.” „A nemzetiség anyanyelvű vagy anyanyelvi nevelése, nevelése-oktatása a helyi lehetőségek és igények szerint nemzetiségi óvodában, iskolában, iskolai osztályban vagy csoportban történhet.”¹

A 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról előírja a dialektusok megjelenését az óvodákban és iskolákban:

- egyes szavakat érthetően kiejteni a helyi nyelvjárásban,
- a helyi dialektus kiejtésének sajátosságait ismerni,
- alkalmazni néhány gyakran használt nyelvjárási kifejezést, összehasonlítni őket az irodalmi német nyelvvel,
- egyes nyelvjárási kifejezéseket ismerni,
- képesnek lenni saját, kreatív nyelvjárási nyelvhasználatra,
- a különböző nyelvi jelenségek összehasonlítása és „fordítása” révén elősegíteni a diákok nyelvi kompetenciáját.²

Ezeket az előírásokat azonban alig valósítják meg a pedagógusok a saját és a gyermekek nyelvjárási ismeretének hiányában.

A tanulmány további részében – nemzetközi példákat is figyelembe véve – javaslatokat fogalmazunk meg arra vonatkozóan, hogyan lehet a nemzetiségi pedagógusok munkáját megkönnyíteni, és milyen eszközökkel, módszerekkel lehet elősegíteni a hazai német nyelvjárások erőteljesebb megjelenését az általános iskolai oktatásban. A nyelvjárások eltűnésével ugyanis sajnálatos módon végérvényesen eltűnne a magyarországi németek több évszázados kulturális örökségének egy meghatározóan fontos része.

A Magyarországi Németek Iskolai és Kisgyermeknyelvi Digitális Adatbázisa (MONIKA)

A magyarországi német gyerekek a második szocializációt a német nyelvjárások ismeretének alapvető hiányában kezdik, azonban igazából a köznevelési, közoktatási intézményekben sem tudják azt megfelelő segédanyag hiányában elsajátítani. Alig léteznek oktatási segédanyagok, melyek mind a pedagógusok, mind pedig a gyerekek nyelvi szintjét figyelembe veszik, és arra épülve teszik a nyelvjárásokat a gyerekek számára megfoghatóvá, és teszik őket felhasználóvá. A folyamat azért is nehezen megállítható, mert a

¹ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100179.tv>

² <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM×hift=20170831&txtreferer=00000003.TXT>

köznevelésben lévő gyermekek szülei, sőt nagyszülei számára is csak hallomásból ismertek a dialektusok, aktívan már ők sem beszélnek őket.

A fent részletezett okokból fontosnak tartjuk egy digitális nyelvjárási gyermeknyelvi adatbázis létrehozását. A MONIKA elnevezésű adatbázis (Magyarországi Németek Iskolai és Kisgyermeknyelvi Digitális Adatbázisa) fő célja, hogy a gyermekeket, életkori körülményeiket és tevékenységeiket, valamint érdekeiket egyaránt szolgáló, a gyermekek által használt szavak és kifejezések nyilvántartását hozza létre. A gyermekek nyelvelsajátítását számos kutatás helyezte középpontjába, így jól dokumentált, hogy lexikális szinten hogyan zajlik a folyamat. Ezt az utat végigjárva lehetne eljutni a gyűjteményben a legkisebektől kezdve 12 éves korig: minden korosztály számára a megfelelő minőségű és a beszédben megfelelően használható szókinccset megadva. A nyelvjárás szóbeliségét szem előtt tartva a szóbeli ismerkedés síkjára összpontosítva, lehet megjeleníteni a gyűjtött anyagot.

A pedagógusok igényeit szintén nem szabad figyelmen kívül hagyni. Az összegyűjtött szövegeket írásban és hangfelvételek formájában is digitalizálni szükséges, valamint online platformon elérhetővé tenni pedagógusok és a téma iránt érdeklődők számára, akik így nemcsak olvasva ismerkedhetnek velük, hanem meghallgathatnák az egyes szövegek autentikus kiejtését, ennek során felkészítve őket a nyelvjárás az iskolai óvodai folyamatokban való alkalmazására.

Ezzel egyfelől az oktatást és nevelést lehetne segíteni, másfelől cél lenne minél több nyelvjárási anyag összegyűjtése, amíg még ez megtehető. A szavakat, szövegeket, mondókákat, közmondásokat több szempontból is rendezni lehetne, mivel a tartalom szerinti áttekintés és az egyes korosztályokra vonatkozó ajánlások lehetővé tennék a felhasználó számára a tartalom könnyű elérését és használatát, ezért ez az egyik szempont. De rendezni lehetne az anyagot a gyűjtés földrajzi helyszínére, tehát a települések helyi nyelvjárásai alapján is. Egy nyomtatott kiadvány ennek terjedelmi okok miatt korlátokat szabna, az online platform viszont mindezt lehetővé tenné.

Rengeteg, írásban már rögzített nyelvjárási anyag, tudományos igényű vagy amatőr helyi gyűjtés létezik. Ezeket meg kellene vizsgálni és kiválasztani olyanokat, amelyek a fenti szempontoknak megfelelnek, majd ezek hanganyagát digitalizálni. Másrészt további anyagokat lehetne gyűjteni falvakban, terepmunka formájában, azokat írásban és szóban is rögzíteni. Az írásos és hangzós nyelvi változatokat egymáshoz kellene rendelni, hogy a nyelvjárásban kevésbé járatos, de érdeklődő vagy egy más település dialektusát tanulmányozni, azt megismerni kívánó személy számára is használható legyen az oldal. A teljes anyag elhelyezéséhez és tárolásához egy mindenki által elérhető weboldal létrehozása lenne kívánatos, ahol a fenti szempontok alapján rendezve lehetne tárolni a gyűjtött anyagot. A platform másik nagy előnye, hogy az tetszőlegesen bővíthető, változtatható.

Az összegyűjtött írott szövegeket egy beszéd- és nyelvelemző szoftver segítségével korpuszelemzésnek lehetne alávetni, nyelvelemző szoftver léte-

zik már dialektusok elemzéséhez is. Ebből az elemzésből a leggyakrabban használt szavakat és szómezőket, valamint azok egymással való kombinációját sematikusan és grafikusán is lehetséges ábrázolni. Ez az eljárás az összegyűjtött korpusz későbbi módszertani feldolgozását, valamint az oktatási és képzési intézmények tantervébe és foglalkozási tervezetbe történő beépítését egyaránt szolgálja. Ezzel párhuzamosan lehetővé teszi egy szógyakorisági lista felállítását, aminek segítségével a már-már elfeledett dialektusokat mindenképp gyerekközpontúan, és reményeink szerint eredményesen és gondosan lehet a nevelési, oktatási folyamatba illeszteni.

A magyarországi német dialektusok elaprózottsága a települések szintjén megjelenő más és más nyelvjárások, nem okozna gondot, hiszen egy platform kapacitása végtelen. Egy ilyen platformlehetővé teszi mindenki számára a helyi nyelvjárási változat alaposabb megismerését, de akár egy másik helyszín nyelvjárási változatával való megismerkedést is megenged, sőt összehasonlításokra is lehetőségeket kínál.

A magyarországi németek ortográfiaileg nem standardizált helyesírása miatt sajátos kérdéseket vet fel a gyűjtött nyelvi anyag lejegyzése. Itt nem a hagyományos, a nyelvjárási fonetikában használt jelrendszer alapján szükséges véleményünk szerint dolgozni, hiszen a cél a gyűjtemény minél tágabb körű, felhasználóbarát használata. A Korb Angéla és Johann Schuth (2011) által megjelentetett kiadványban alkalmazott Arno Ruoff által kidolgozott lejegyzési módot (Ruoff, 1973) lehetne például használni, amely amellett, hogy a nyelvjárásokban gyakran alkalmazott speciális kiejtési módok lejegyzésére lehetőséget ad, értelmezhető laikusok számára is.

Iskolai nyelvtanok és szótárak

Milyen további lehetőségei vannak a nyelvjárás továbbadásának az iskolában? Hogyan lehetne megmenteni az eltűnőfélben lévő közös kulturális örökséget, a nyelvjárást? Hans Tyroller (1999, p. 481) szerint egy nyelv megmaradása annál veszélyeztetettebb, minél kisebb a hozzá tartozó beszélők közössége. A magyarországi német nyelvjárások megmaradása, mivel egy-egy településnek nincs nagy lélekszáma, erősen kétséges. Jövőjük valószínűsíthetően a hamarosan bekövetkező nyelvhalál. Tyroller (2003, p. 3) az Észak-Olaszországban található dél-tiroli német kisebbség által beszélt nyelvjárások számára még lát túlélési és kibontakozási lehetőségeket. A luserni és fersentali nyelvjárások számára egy olyan támogató projekt indult, mely keretében azokat kodifikálják és tananyagokat (szótárakat, iskolai nyelvtant és ezekre épülő további tananyagokat) készítenek a nemzetiségi nyelven, nyelvjárásban való oktatás számára. A magyarországi német nyelvjárások számára egy ilyen projekt sajnos már nem megvalósítható, ugyanakkor a tudományos mellett didaktikai jelentősége egyaránt van annak, hogy a nyelvjárásokat legalább írásban a mai formájukban szisztematikusan dokumentáljuk. Bár az iskolákban a nemzetiségi nyelven történő oktatásnak

nincs realitása, a nemzetiségi nyelvvel való megismerkedést ezek az anyagok (szótár, iskolai nyelvtan és ezekre épülő további tananyagok) elősegíthetnék. Fontos, hogy ezek a segédanyagok egyszerű, könnyen érthető nyelven íródjanak, színesek és esztétikusak legyenek, így gyerekek, felnőttek, pedagógusok és érdeklődő laikusok egyaránt szívesen kézbe vennék őket.

Példaként szolgálhatnak a dél-tiroli iskolai nyelvtanok: Anthony R. Rowley (2003). *Liacht as de sproch. Grammatik des Deutsch-Fersentalerischen*. (A fersentali nyelvjárás nyelvtana) Lusern/Trento, valamint Panieri, Luca; Pedrazza, Monica; Baiz, Adelia Nicolussi; Hipp, Sabine & Pruner, Cristina (2006). *Bar lirnen z'schraiba un zo reda az be biar. Grammatik der zimbrischen Sprache von Lusern*. (A luserni cimber nyelv nyelvtana) Lusern. A *Grammatik des Deutsch-Fersentalerischen* (A fersentali nyelvjárás nyelvtana) előszavában Gino Fontana (2003, p. 15) hangsúlyozza, hogy egy nyelvi kisebbség számára egy nyelvtan megléte létfontosságú, mert egy nyelvjárás számára nélkülözhetetlen a tudományos alaposságú dokumentálás. Olyan világban élünk, amelyben a globalizáció miatt a kisebbségek számára kevés élettér marad. Azok a nyelvi kisebbségek, melyek évszázadokon át léteztek és fennmaradtak, most olyan külső tényezőknek vannak kitéve, melyek oda vezetnek, hogy a helyi nyelvjárásokat a többségi nyelv elnyomja. Ezért a nyelvi kisebbségek ma már nem maradhatnak fenn úgy, hogy a családi körben adódik tovább a nyelvük, hanem az iskola feladata lesz, hogy megtanítsa nekik azt. Ehhez van szükség oktatási segédanyagokra, például iskolai nyelvtanokra.

A *Grammatik der zimbrischen Sprache von Lusern* (A luserni cimber nyelv nyelvtana) előszava kiemeli, hogy a nyelvtankönyv hasznos segéd-eszköz kíván lenni mind az iskola, mind egyes érdeklődők számára, akik a cimber nyelvet szeretnék megtanulni. Emiatt a könyv egy könnyen olvasható mű, széles megcélzott olvasói körrel. Mindeközben támaszkodik nyelvészek, nyelvtörténészek, pszicholingvisták, pedagógusok és szociológusok tudományos szaktudására is. A nyelvtankönyvhöz egy CD is tartozik, ennek a segítségével lehet ismerkedni a nyelv hangjaival, hangzásával. Panieri azt is hangsúlyozza, hogy a cimber egy régi nyelv, amely értékes történeti és emberi kincset rejt magában (Panieri, 2006, p. 9–11).

A nyelvjárási szókincset legjobban képes szótárak segítségével lehet közvetíteni – például gyerekek számára. A fersentali nyelvjárásnak a nyelvtankönyvön kívül háromnyelvű (fersentali–olasz–német) szótára is van. A szótár gyerekek és fiatalok számára íródott, színes és fekete-fehér képekkel, kisebb és egész oldalas illusztrációkkal, tematikus oldalakkal. De a szótár a gyerekek mellett bárki számára használható, aki meg szeretné ismerni a nyelvjárást. A szótár az alapszókincset tartalmazza, néhány ezer szót. Könyvészeti adatai: Groff, Lorenza; Moltre, Cristina; Moltre, Luca; Paoli, Maurizio; Petri, Anderle Ingrid; Ploner, Cristiana & Toller, Leo (2009). *S kloa' Be. Be. A Kloa' Bernstoler Beirterpuach. Das kleine Fersentaler Wörterbuch*. (Kis fersentali szótár) Trento.

A magyarországi német nyelvjárások számára is lehetne hasonló szótárakat, vagy akár kisebb képes szógyűjteményeket létrehozni. Iskolai célra ezeknek mindenképpen sok illusztrációt, képet, valamint hangzóanyagot szükséges tartalmaznia, valamint a gyerekek számára fontos és érdekes szókincset kellene feldolgoznia – összhangban például a nemzetiségi iskolák számára íródott kerettantervekkel³.

Mind a nyelvtankönyveknek, mind a szótáraknak audiómellékleteket, rövid videókat is fontos lehet magában foglalniuk, hogy a gyerekek és a pedagógusok az eredeti kiejtést is meghallgathassák. Képek, rajzok, fényképek, grafika és animáció mind olyan fontos médiumok, amik segíthetik a gyerekeket a tartalmak jobb megértésében.

Módszertani javaslatok

Az előzőekben felvázoltak értelmében ellentmondás fedezhető fel az oktatási szabályozás és az oktatási folyamatban résztvevők elvárásai között. Kétségtelen, hogy a nyelvjárásokat a magyarországi német nyelvjárások jelenlegi helyzetét figyelembe véve be kell vonni az oktatási rendszerbe: a nyelvjárást közelebb kell hozni a résztvevőkhöz. Nem elég hangsúlyozni a tanulók nyelvjárástudásának előnyeit, bár több ilyen is létezik, például a nyelvek iránti érdeklődést felébreszthetik az összehasonlítások, a nyelvi tudatosság is kialakulhat.

Óvodás vagy általános iskolás korban javasolt az idegen nyelvi foglalkozásokat holisztikusan tartani. Ide sorolható a zene, a mozgás, a művészet, az irodalom, de a természettudomány bevonása is, amikor a gyerekek valamilyen játékos tevékenységet végeznek a nyelvvel (például meserajzolás, éneklés, kísérletezés, tánc). A nyelv fejlesztése kis lépésekben és növekvő önállósággal történik. A gyerekek azt is megtanulják, hogyan kell kezelni a különféle szövegtípusokat, valamint stratégiákat alakítanak ki arra nézve, hogyan kell a szöveggel megbirkózni. Ebben a pedagógus segítséget nyújthat nekik. Ha a gyerekek együtt mondókáznak és énekelnek a pedagógussal, az pozitív érzelmi hatást fejt ki, ami az identitásformálásban egyaránt szerepet játszik. A közös tevékenységnek társadalmi integratív és személyiségformáló következményei vannak. A jól ismert nyelvjárási mondókák, mesék feldolgozására korszerű módszerekkel, például a nyitott tanulás formáival is lehetőség van.

A gyerekeknek meg lehet tanítani néhány népnyelvi, nyelvjárási kifejezést, amelyeket például illusztrációk segítségével lehet nekik elmagyarázni, ehhez pedig nem feltétlenül szükséges a magyar nyelvet segítségül hívni. Ezek a kifejezések (egyes szavak vagy mondatok) tetszés és lehetőség szerint a napi rutinban többször is ismételhetők, beépítve a kifejezést a gyermekek

³ lásd https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/nemzetisegi_nevelas_oktatas_kerettantervei/nemet

mindennapjaiba. Például a *Hutzi* nyelvjárási szó szárított gyümölcsöt jelent, amelyet különösen a nagybőjt idején fogyasztottak a magyarországi németek. Ez a szó remekül bevezethető egy környezeti nevelés kezdeményezés/foglalkozás során az óvodában vagy a népismeret óra részeként az iskolában, és használható vagy gyakorolható például uzsonna közben vagy ebéd után is.

A falvakban nyelvjárási beszélőket is meghívhatunk az óvodába, iskolába, akik sütés, játék vagy kézműveskedés közben anyanyelvükön, nyelvjárásukban nevezik meg a kész termékeket. A későbbiekben ezekre a tárgyakra, az óvodában és az iskolában, a már bevezetett kifejezést használhatják a pedagógusok és a gyerekek. Rövid nyelvjárási mondókák és dalok formájában a gyerekek olyan kifejezéseket is megismernek, melyek például a saját testükkel vagy ételeikkel, italaikkal kapcsolatosak (Klein & Márkus, 2019).

Összegzés

A magyarországi németség jelenlegi nyelvi helyzete alapján kijelenthetjük, hogy a nyelvhasználat visszaszorulása a nyelvjárás fokozatos eltűnéséhez vezetett. A nyelvjárási kompetencia átadása a szülői házban ma már nem biztosított, így a nyelvjárások átörökítésének lehetőségeinek középpontjában az oktatási rendszer áll. Az előző fejezetekben látható, hogy adottak a keretek, a kutatási háttér és a nemzetközi gyakorlat, amelyekre támaszkodni lehet. Magyarországon a nyelvjárás azonban elsősorban kutatási objektum, ugyan a magyarországi németek kultúrájának ápolása az Irányelvekben (Erb, et al, 2010) megjelenik, ám Paul (2011) hangsúlyozza, hogy két kompetenciaterületen tud megjelenni az oktatásban a nyelvjárás. Egyik az interkulturális és népismeret, a másik pedig a nyelvi kompetencián belül a kiejtés és intonáció. A nyelvjárások sokszínűsége és a tény, hogy a gyerekek nem beszélnek, valamint a német nyelv standard változata teszi lehetővé a kommunikációt, a nyelvjárás elsősorban megismertethető a gyerekekkel. Olyan területekre koncentrálva, mint pl. helyi dialektusban szavak, versek, mondókák vagy szólások kiejtése, értelmezése. Paullal (2011, p. 18–19) ellentétben a szerzők javasolják a nyelvjárás bevezetését, az ismerkedést már az óvodában is, hiszen 3–6 éves korban az utánzásnak, mondókáknak komoly szerepe van a nyelvi nevelésben. A következő táblázat szemlélteti azokat a keretfeltételeket, amelyek között napjainkban a nyelvjárás intézményekben megjelenik.

2. táblázat

Aktuális helyzet

fókusztema	van	kell
nyelvjárás intézményi koncepciója	Gyökerek és szárnyak (Erb, et al, 2010) ajánlásai alapján óvoda és iskola ajánlásai	saját intézményi koncepció
nyelvi továbbképzés	egyres településeken sporadikusan önkéntes alapon önkormányzatoktól függően	rendszeresen településenként
módszertani továbbképzés	esetleges, időszakos	rendszeresen, gyakorlatorientált programok
hospitálás	intern esetleges	intern és extern, szervezett, pl. modern eszközökkel
szakirodalom	elméleti, írásos, hagyományos, nem gyerekközponitú	segédanyagok, gyerekek számára összeállítva, hangzós, modern médiákat bevonva
projektek	punktuális, intézménytől függő	regionális, nemzetközi projektek, jó gyakorlat exportja
networking	ritka	kapcsolatok kialakítása, hospitálás, projektek, tananyag fejlesztése
szervezetek	német nemzetiségi önkormányzatok	

Ha közelebb akarjuk hozni őket a gyerekekhez a dialógusokat, akkor ne kiállítási tárgyként tekintsünk rájuk, hanem olyan eszközként, amellyel kreatívan, játékosan, gyermekközponitúan lehet foglalkozni. Ezért elengedhetetlen a modern, vonzó, a nyelvjárások erősen auditív aspektusát is figyelembe vevő, a legújabb média- és információkommunikációs eszközöket alkalmazó oktatási eszközök és anyagok fejlesztése.

Irodalom

- 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM×hift=20170831&txrefere=00000003.TXT> (2022.04.20.)
2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100179.tv> (2022.04.20.)
- A német nemzetiségi nevelés-oktatás kerettantervei. https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/nemzetisegi_nevelés_oktatás_kerettantervei/nemet (2022.04.20.)

- Andrusch-Fóti, M. & Müller, M. (2009). *Kriaz Kaut! Grüß Gott! Ein Werischwarer Dialektbuch*. Szent István Társulat.
- Bús, I. & Klein, A. (2008). *Die Weitervererbung der Kinderkultur bei den Ungarndeutschen*. PTE Illyés Gyula Főiskolai Kar.
- Fontana, G. (2003). Vorwort. In A.R. Rowley: *Liacht as de sproch. Grammatik des Deutsch-Fersentalerischen*. 15. Kulturinstitut Bersntol – Lusern.
- Groff, L., Moltre, C., Moltre, L., Paoli, M., Petri, A. I., Ploner, C. & Toller, L. (2009). *S kloa' Be. Be. A Kloa' Bernstoler Beirterpuach. Das kleine Fersentaler Wörterbuch*. Bersntoler Kulturinstitut.
- Hutterer, C.-J. (1982). Sprachinselforschung als Prüfstand für dialektologische Arbeitsprinzipien. In Besch., W., Knoop, U., Putschke, W. & Wiegand, H.-E. (Eds.), *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung*. De Gruyter.
- Ivanicsné Szing, M., Mézner L., Schwartz A., Vargáné Kocsis M., & Wundelené Hartmann T. (2021). *Móri Német Tájszótár. Deutsches Mundartwörterbuch von Moor*. Semmelweis Kiadó és Multimédia Stúdió.
- Juhász, M. (2017a). Mundartliteratur im Deutschunterricht – aber was und wie?! In Klein, Á. & Márkus, É. (Eds.), *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis* (pp. 20–28). PTE KPVK.
- Juhász, M. (2017b). Möglichkeiten zur sprachlichen Bearbeitung eines Mundartmärchens. In Klein, Á. & Márkus, É. (Eds.), *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis* (pp. 50–57). PTE KPVK.
- Kerekes, G. (2019). Bairische Dialektreime im Deutschunterricht. *Danubius Noster*, 9(3–4), 163–176.
- Kerekes, G. & Müller, M. (2017). *Kinderreime und Sprüche aus Werischwar/Pilisvörösvár*. Pilisvörösvár: Deutsche Nationalitätenselbstverwaltung.
- Klein, A. (2007). *Nyelv és kultúra. Adatok átörökítésükhöz a német nemzetiségi óvodákban*. PTE Illyés Gyula Főiskolai Kar.
- Klein, A. (2011). *Német nemzetiségi oktatás Tolna megyében – Der deutsche Nationalitätenunterricht im Komitat Tolnau*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar.
- Klein, Á., Lázár, K. & Márkus, É. (2018). Ungarndeutsche Volksspielzeuge. In Einheit mit Natur und Gesellschaft. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 13(3), 95–110. <https://doi.org/10.14632/eetp.2018.13.49.95>
- Knipf-Komlósi, E., Erb, M. & Müller, M. (2012). *Wörterbuch der Ungarndeutschen Mundarten: Forschungsstand*. ELTE Germanistisches Institut.
- Knehr, I. (2016, Eds.). *Hajós sváb-magyar szótár*. Hajósi Német Nemzetiségi Önkormányzat.
- Knipf-Komlósi, E., Erb, M. & Müller, M. (2015). Aufbau und Darstellungsweise von ausgewählten Lemmatypen im Wörterbuch der Ungarndeutschen Mundarten

- (WUM) In Barabas, B. & Piringer, B. (Eds.), *Internationale Sprachinseltagungen 2010 und 2011 in Wien* (pp. 163–185). Praesens Verlag.
- Knipf-Komlósi, E. & Müller, M. (2012). Mundarten im Minderheitenunterricht in ungarndeutschen Schulen. In Glauninger, M. M. & Barabas, B. (Eds.), *Wortschatz und Sprachkontakt im Kontext oberdeutscher Wörterbücher, Sprachatlanten und Sprachinseln: Werner Bauer zum 70. Geburtstag: Beiträge zur internationalen Tagung, Wien, 20. November 2009. Ortsgrammatiken als Unterrichtsbehelf: „Laiengrammatiken“ für Minderheitensprachen: Beiträge zum internationalen Workshop, Wien, 21. November 2009* (pp. 209–222). Praesens Verlag.
- Knipf-Komlósi, E. & Müller, M. (2021). Wörterbuch der Ungarndeutschen Mundarten (WUM) In Lenz, A. N. & Stöckle, Ph. (Eds.), *Germanistische Dialektlexikographie zu Beginn des 21. Jahrhunderts* (pp. 323–349). Franz Steiner Verlag.
- Schuth, J. & Korb, A. (2011, Hg.). *Reigöd vum Weidepam. Kaanr Vrzählstickr von Mathilde Geizskopf*. Neue Zeitung Stiftung.
- Manherz, K. & Wild, K. (2002). *Zur Sprache und Volkskultur der Ungarndeutschen*. ELTE Germanistisches Institut. https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/nemetek/ungarndeutsches_archiv_3/index.htm (2022.04.20.)
- Márkus, É. (2014a). A német nyelvjárások szerepe a német nemzetiségi oktatásban. In Márkus, É. & Trentinné Benkő, É. (Eds.), *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata. Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok* (pp. 322–329). ELTE Eötvös Kiadó. http://tamop2014.tok.elte.hu/dok/szakmai_anyagok/tp_modszertani_anyagok/Markus_Trentinne_2014_A_korai_idegennyelvi_fejlesztés_elmelete_es_gyakorlata.pdf (2022.04.20.)
- Márkus, É. (2014b). *Die deutsche Mundart von Deutschpilsen/Nagybörzsöny*. (=Beiträge zur Sprachinselforschung 22). Praesens.
- Márkus, É. (2015). Magyarországi német nyelvjárások az általános iskolai német nemzetiségi oktatásban. In Major, É. & Tóth, E. (Eds.): *Szakupedagógiai Körkép II. Idegennyelv-pedagógiai tanulmányok* (pp. 96–115). Eötvös Loránd Tudományegyetem. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_3.pdf (2022.04.20.)
- Márkus, É. (2016). Milyen szerepet játszanak a nyelvjárások a német nemzetiségi oktatásban? *Gyermeknevelés*, 4(1), 152–157. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2016.1.152.157>
- Márkus, É. & Gölcz, M. (2018) A magyarországi német nemzetiség nyelvsajátítási szokásai. *Gyermeknevelés*, 6(3), 56–69. <https://doi.org/10.31074/201835669>
- Müller, M. (2013). Zur aktuellen Lage des ungarndeutschen Bildungswesens. In: Knipf-Komlósi, E., Öhl, P., Péteri, A. & V. Rada, R. (Eds.), *Dynamik der Sprache(n) und Disziplinen: 21. internationale Linguistiktage der Gesellschaft für Sprache und Sprachen in Budapest* (pp. 375–380). ELTE BTK Germanisztikai Intézet.

- Müller, M. (2016). „*Ein unermäßliches Land von Begriffen*“: *Dialektlexikographische Konzeptionen im Vergleich*. ELTE Germanistisches Institut.
- Müller, M. (2020). Bildungswesen der Ungarndeutschen. *Spiegelungen: Zeitschrift für deutsche Kultur und Geschichte Südosteuropas*, 15(1), 67–76.
- Panieri, L. (2006). Vorwort. In Panieri, L., Pedrazza, M., Baiz, A. N., Hipp, S. & Pruner, C. *Bar lirnen z'schraiba un zo reda az be biar. Grammatik der zimbrischen Sprache von Lusern* (pp. 9–11.). Kulturinstitut Lusern.
- Panieri, L., Pedrazza, M., Baiz, A. N., Hipp, S. & Pruner, C. (2006). *Bar lirnen z'schraiba un zo reda az be biar. Grammatik der zimbrischen Sprache von Lusern*. Kulturinstitut Lusern.
- Paul, R. (2011). Kompetenzmodelle für den Deutschunterricht der Nationalitätenschulen. In Frank, G. & Hock-Englander, I. (Eds.), *Deutsch Revital*. 7. 7–24
- Rowley, A. R. (2003). *Liacht as de sprochen. Grammatik des Deutsch-Fersentalerischen*. Kulturinstitut Bersntol – Lusern.
- Ruoff, A. (1973). *Grundlagen und Methoden der Untersuchung gesprochener Sprache. Einführung in die Reihe „Idiomatica“ mit einem Katalog der ausgewerteten Tonbandaufnahmen*. Niemeyer.
- Tyroller, H. (1999). Kodifizierung der zimbrischen Sprache von Lusern und der mochenischen des Fersentals. (Projektbeschreibung). In Tatzreiter, H., Hornung, M. & Ernst, P. (Eds.), *Erträge der Dialektologie und Lexikographie. Festgabe für Werner Bauer zum 60. Geburtstag* (pp. 481–499). Praesens.
- Tyroller, H. (2003). *Grammatische Beschreibung des Zimbrischen von Lusern* (= ZDL-Beiheft 111). Franz Steiner.



Márkus É. & Klein, Á.

**The future of German dialects
in the Hungarian minority school system**

Several articles have recently been devoted to the current situation of German dialects in Hungary. This article deals with the future of German dialects in Hungary in the minority school system. It examines how this cultural heritage can be passed on to the younger generation – against the background of fewer and fewer dialect speakers. However, both the curricula for the minority schools and the recommendations of minority organizations consider it important for children in the public education system to speak the language of their ancestors and not just the standard variety of German. The authors also argue and advocate the development of modern teaching methods, especially platforms and multimedia teaching aids. The use of these teaching aids, e.g. an online dialect children’s language database, makes life easier for educators who do not speak or understand a German dialect themselves. Teachers are given ready-made dialect vocabulary for children, along with its general German meaning and authentic pronunciation. The database is accessible to everyone everywhere, can be used by parents, children and teachers, and also contains children’s dialect texts. In addition, the authors propose the creation of a dialect grammar and school dictionary based on the South Tyrolean model.

Keywords: dialect, language teaching, primary schools of the minority

Márkus Éva: <https://orcid.org/0000-0002-3571-8472>

Klein Ágnes: <https://orcid.org/0000-0001-6108-1914>



Ungarndeutsche Dialekte und ihre Rolle in der deutschen Nationalitätenerziehung in Ungarn

Erb, Dorottya

ELTE TÓK, PH ÖÖ Linz

Abstrakt

In den ungarischen Rahmenlehrplänen für den Nationalitätenunterricht wird die Rolle der deutschen Dialekte in der Nationalitätenerziehung ausdrücklich formuliert. Laut dem Rahmenlehrplan für das Fach Deutsche Volkskunde sind „ein hohes Maß an Sprachkenntnis, die Pflege lokaler Dialekte und Bräuche, die Kenntnis von Geschichte und Gegenwart ein wesentlicher Bestandteil der Identität.“¹ Der Dialekt ist einer der Bestandteile der deutschen Identität in Ungarn. Er kann als Instrument zur Stärkung oder Wiederbelebung der Identität eingesetzt werden und dazu dienen, um Brücken zwischen den Generationen zu schlagen. Immer mehr junge Familien halten es für wichtig, ihren Kindern die deutsche Sprache und den deutschen Dialekt beizubringen. Die Beschäftigung mit Dialekten hilft den Kindern, die große Vielfalt der gesprochenen deutschen Sprache besser zu verstehen. Die Arbeit liefert neben einem Überblick über die Sprache der Ungarndeutschen, den deutschen Nationalitätenunterricht an ungarischen Schulen und die Rolle des Dialekts in der Sprachvermittlung auch Empfehlungen für aktuelle Hilfsmaterialien zur Dialektvermittlung in den ungarndeutschen Schulen.

Schlüsselwörter: ungarndeutsche Minderheit, Primarschule, Nationalitätenbildung, ungarndeutsche Dialekte

Die Deutschen in Ungarn

Ungarn liegt im Karpatenbecken mit ca. 10 Millionen Einwohnern und ist flächenmäßig 93.000 Quadratkilometer groß. Es zählt zu den einsprachigen Ländern, in dem jedoch wegen seiner historischen Ereignisse der letzten Jahrhunderte auch Minderheiten ansässig sind. Heute werden in Ungarn zwölf nationale Minderheiten (Armenier, Bulgaren, Deutsche, Griechen, Kroaten, Polen, Rumänen, Ruthenen, Serben, Slowaken, Slowenen und Ukrainer) und eine ethnische Minderheit (Roma) gesetzlich anerkannt (Knipf-

¹ <https://umz.hu/tantervek/>

Komlósi & Müller, 2021a, p. 11). Die deutsche Nationalität in Ungarn gehört zu einer der größten deutschen Gemeinschaften in Ost-Mittel-Europa. Die Deutschen sind nach den Roma die zweitgrößte Nationalität in Ungarn, deren lange historische Entwicklung im Laufe der Jahrhunderte durch viele Forschende dargestellt und unter verschiedenen Oberbegriffen zusammengefasst wurde (Brenner, 2017, p. 126).

Die deutsche Nationalität ist Teil der ungarischen Nation und hat das Recht, ihre Muttersprache und Kultur zu pflegen und in Kindergärten und Schulen in ihrer Muttersprache unterrichtet zu werden. Die Deutschen leben seit Hunderten von Jahren in Ungarn mit den UngarInnen sowie mit den anderen Nationalitäten zusammen und sie nahmen aktiv am Aufbau der Nation und an der Bereicherung ihrer Werte teil (Márkus, 2016, p. 173).

Die Sprache der Deutschen in Ungarn

Die ungarndeutschen Dialekte sind fast alle Siedlungsdialekte, das bedeutet, dass sie ihre Form nach der Ansiedlung in Ungarn in ihrer neuen Heimat erhalten haben. Die aus verschiedenen Gegenden stammenden Ansiedler haben verschiedene Dialekte gesprochen. Bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts waren die örtlichen Dialekte das primäre Kommunikationsmittel der Ungarndeutschen. Es sind deutsche Sprachinseln in Ungarn entstanden (Hutterer, 1991, p. 271). Die zersplitterten Siedlungsgebiete haben dazu geführt, dass sich kein einheitlicher Dialekt herausgebildet hat, sondern in den verschiedenen Regionen sehr unterschiedliche Sprachvarietäten gesprochen werden (Márkus & Gözl, 2018, p. 56).

Im heutigen Ungarn existieren drei größere Siedlungsgebiete, in denen die Ungarndeutschen in höherer Anzahl leben: Westungarn entlang der österreichischen Grenze (Zentren Ödenburg/Sopron, Steinamanger/Szombathely), das Ungarische Mittelgebirge/Dunántúli-középhegység vom Ofner Bergland bis zum Plattensee-Oberland (mit dem Zentrum Wesprim/Veszprém) und Südungarn, die sogenannte Schwäbische Türkei mit den Komitaten Branau/Baranya (mit dem Zentrum Fünfkirchen/Pécs) und Tolnau/Tolna (mit dem Zentrum Sepsárd/Szekszárd) sowie östlich an der Donau der südliche Teil des Komitats Batsch-Kleinkumanien (mit dem Zentrum Baje/Baja). Das erste Siedlungsgebiet war Westungarn mit den Zentren Ödenburg/Sopron und Wieselburg/Moson. (Manherz & Wild, 2002), Die nachkommenden deutschen Siedler in Südungarn sind aus Hessen, aus der Pfalz, aus der Mainzer, Frankfurter, Fuldaer Gegend sowie auch aus den Erbländern der Habsburg-Monarchie gekommen (Manherz & Wild, 2002).

Obwohl die ungarndeutschen Dialekte als „Schwäbisch“ bezeichnet, enthielt die Dialektform u.a. nur in Pest und Schorokschar/Soroksár schwäbische Elemente sowie in den ungarndeutschen Dörfern Hajosch/Hajós an der Donau, Dewel/Tevel, Kleindorog/Kisdorog und Sumpau/Zomba in der Tolnau/Tolna. In Westungarn wird die ostdonaubairische/ostmittelbairische Dialektform

gesprochen. „Das Ungarische Mittelgebirge/Dunántúli-középhegység wird durch die Moorer Senke/Móri árok in einen Ost- und einen Westabschnitt getrennt. Unter den ungarndeutschen Bewohnern im Ostabschnitt vom Ofner Bergland/Budai-hegység bis zur Moorer Senke/Móri-árok herrscht der ost-donaubairische *-ua* Dialekt. Im Westabschnitt von der Moorer Senke/Móri-árok bis zum Plattensee-Oberland/Balaton-felvidék hat die Dialektform mehr fränkische Elemente und herrscht die ostdonaubairische-*ui* Dialektform“ (vgl. Hutterer, 1991, p. 266., zit. n. Brenner, 2017, p. 127). Die Ortsdialekte in Südungarn werden durch hessische, fränkische, pfälzische, schwäbische und bairische Elemente geprägt, es entstanden im nördlichen Teil ein hessisch, im südlichen Teil ein fuldisch geprägter Dialekt (Manherz & Wild, 2002).

In der Umgebung von Budapest, im Plattensee-Oberland, im Süden des Landes in der sogenannten Schwäbischen Türkei, in Westungarn an der österreichischen Grenze sowie in vereinzelt Streusiedlungen in Ostungarn lebt die Mehrheit der Deutschen in Ungarn heute noch in Dörfern und Kleinstädten und ihre ethnische Zusammensetzung ist nicht mehr homogen (Knipf-Komlósi & Müller, 2021b, p. 15).

Die Sprechergenerationen der Ungarndeutschen

Knipf-Komlósi (2008) bestimmte die Sprechergenerationen der Ungarndeutschen, was einen Baustein zum Verständnis der heutigen Situation des Sprachverhaltens- und Sprachgebrauchsmusters der Deutschen in Ungarn bildet.

Unter Generation 1 (Vorkriegsgeneration) – geboren vor 1945 – wird die dialektal geprägte Generation verstanden. Die Mitglieder dieser brachten stabile Dialektkenntnisse aus dem Familienkreis und aus der Dorfgemeinschaft mit. Sie erhielten ihre ungarischen Sprachkenntnisse erst im Erwerbsleben, die schriftsprachliche Kompetenz in ihren beiden Sprachen blieb nicht ausreichend.

Die Generation 2 (Kriegsgeneration) – geboren nach 1945 – könnte als stumme Generation bezeichnet werden. In den 1940er und -50er Jahren wurde der Gebrauch der deutschen Sprache in der Öffentlichkeit verboten. Im Familienkreis sprach man noch die örtlichen Dialekte, sie wurden jedoch immer mehr zugunsten der Landessprache verdrängt, denn letztere bedeutete die soziale Aufstiegschance für diese Generation.

Die Generation 3 (Nachkriegsgeneration) – geboren zwischen den 1950er und -70er Jahren – erwarb Mundartkenntnisse im Familienkreis eher rezeptiv als aktiv, daher verfügen sie hauptsächlich über passive Deutschkenntnisse. Diejenigen, die nach den 1970er Jahren an der schulischen Bildung in Ungarn teilnahmen, erhielten durch den Deutschunterricht meist gründliche Deutschkenntnisse.

Die Generationen 4 und 5 – geboren nach 1980 – könnten als dialektal entwurzelte Generationen betrachtet werden, die als Nachkommen der

stummen Generation im Familienkreis keine Berührung mit den ungarndeutschen Dialekten hatten. Ihre Eltern waren sprachlich bereits assimiliert, die Familiensprache dieser letzten beiden Generationen war schon ungarisch. Zwar erlernten sie Deutsch als Fremdsprache sekundär, aber sie sind offen gegenüber der ungarndeutschen Kultur und den Traditionen. Darüber hinaus haben sie die Möglichkeit, in zweisprachigen Nationalitätenbildungseinrichtungen auf Deutsch zu lernen und mit Stipendien im deutschsprachigen Raum zu studieren, um sich dort die deutsche Kultur und Sprache anzueignen (Knipf-Komlósi, 2008).

Vor 1945 war die Verkehrssprache unter den Deutschen in allen überwiegend deutschen Siedlungen in Ungarn der lokale ungarndeutsche Dialekt. Vor 1945 begegneten die Kinder der deutschen Schriftsprache nur während des Unterrichts in der Schule. Heute hat sich diese Situation geändert. Die überwiegende Mehrheit der ungarndeutschen Kinder, die in die Schule gehen, werden in ihren Familien auf Ungarisch sozialisiert, sodass es Aufgabe des Kindergartens oder der Schule ist, ihnen Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache zu vermitteln (Márkus & Gölcz, 2018, p. 57).

Nationalitätenunterricht in den ungarischen Schulen

„Es wird in Ungarn ein Minderheitenunterricht gesetzlich versichert für jedes Kind im Schulalter. In jeder Schule, in der die Eltern von mindestens 8 Schülern derselben Nationalität dies wünschen, muss eine Nationalitätenklasse etabliert werden.“ (Márkus & Erb, 2021, p. 81)

Nationalitätenerziehungs- und Bildungseinrichtungen haben eine Schlüsselfunktion in der Weitergabe von Sprache und Identität sowie in der Stärkung der ungarndeutschen Gemeinschaft. Basierend auf dem Konzept der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen ist das vorrangige Ziel der Nationalitätenbildung die Bewahrung und Bewusstmachung der Identität (Márkus, 2016a, p. 50).

Der Minderheitenunterricht sollte auf das Verständnis und die aktive Anwendung der schriftlichen und mündlichen Formen der deutschen Standardsprache abzielen, aber auch auf den Erwerb des Gegenwartsdeutschen sowie auf das Kennenlernen der in Ungarn noch existierenden Dialekte des Deutschen. Das Hauptziel ist die Pflege und Erhaltung der Kultur, des Brauchtums, der Volksdichtung und der Volksmusik dieser Subkultur (Márkus, 2016b, p. 50).

Gesetzlich gewährleisten das Minderheitengesetz (Nr. CLXXIX/2011) und das Bildungsgesetz (Nr. CXC/2011) die Grundlage des ungarndeutschen Schulwesens. Beide Gesetze stellen sicher, „dass Kinder und Jugendliche eine ihrer Nationalitätenzugehörigkeit entsprechende Bildung“ erhalten können (Knipf-Komlósi & Müller, 2021a, p. 22).

Dialektvermittlung im Lernprozess

Ungarn war aufgrund seiner historischen Lage und seiner Position im Karpatenbecken schon immer mehrsprachig. Die in Ungarn lebenden Nationalitäten sind durch eine Situation der Zerstreuung, der doppelten Identität, der fortgeschrittenen Assimilation und des Sprachverlusts gekennzeichnet. Die Mehrheit der ungarndeutschen Kinder lernt Deutsch in einem institutionellen Rahmen, als Zweitsprache oder als Fremdsprache. Im Falle der Deutschen in Ungarn gibt es auch Beispiele für Zweisprachigkeit. Die Zweisprachigkeit ist charakterisiert einerseits durch die ungarische Sprache, andererseits durch die deutsche Standardsprache und ihre lokale Varietät, den deutschen Dialekt. Bartha (1998) meint, dass unter dem Gesichtspunkt der Zweisprachigkeit die Kinder in zwei Gruppen unterteilt werden sollten. Zu der einen Gruppe gehören die Kinder, die seit der Geburt auf zwei Sprachen sozialisiert werden, oft haben die Eltern in diesen Familien unterschiedliche Muttersprachen und reden in ihrer Sprache mit dem Kind. Zu der anderen Gruppe gehören die Kinder, die bis zum dritten Lebensjahr in einer Sprache erzogen werden und erst in der institutionellen Erziehung einer anderen Sprache begegnen. Somit liegt eine große Verantwortung bei den Pädagogen und Pädagoginnen, die sich mit den Kindern in den Bildungsinstituten beschäftigen (Márkus & Gölcz, 2018, p. 58f.).

Beim schulischen Lernen wird zwischen grundlegenden zwischenmenschlichen Kommunikationsfähigkeiten und kognitiven Lernfähigkeiten unterschieden. Die beiden Begriffe beziehen sich auf quantitative und qualitative Niveaus der Sprachbeherrschung. Zwischenmenschliche Kommunikationsfähigkeiten werden in konkreten Situationen eingesetzt, in denen die Umgebung viel Unterstützung für den sprachlichen Ausdruck und die Interpretation der Sprache bietet (z. B. auf dem Spielplatz oder beim Einkaufen). Es dauert etwa zwei Jahre, um dieses Sprachniveau zu erreichen. Im Gegensatz dazu dauert es etwa 5–7 Jahre, bis das Niveau der kognitiven Sprachkenntnisse erreicht ist. Dies ist das Niveau, auf dem das Kind die Sprache lernen kann. Diese Fähigkeiten sind notwendig, um die Sprache für kognitive Aufgaben und für das Denken in einem stark reduzierten Kontext (z. B. Lernen im Klassenzimmer) zu verwenden. Die Beziehung zwischen den beiden Sprachen ist mit der kognitiven Entwicklung verbunden. Zweisprachigkeit und damit zusammenhängende mentale Prozesse sind miteinander verknüpft. Die sprachlichen Prozesse in beiden Sprachen werden durch gemeinsame Grundfähigkeiten, d.h. das zentrale Betriebssystem, gesteuert. Die Forschung zeigt nun, dass die kognitive Entwicklung eines Kindes durch eine oder mehrere Sprachen gefördert werden kann, da Konzepte und Fähigkeiten über das zentrale Betriebssystem leicht von einer Sprache auf eine andere übertragen werden können. Entscheidend ist jedoch, dass die Sprachkenntnisse des Kindes ein bestimmtes Niveau in der Unterrichtssprache erreichen. Gleichzeitig kann sich eine hohe Beherrschung von zwei

Sprachen positiv auf die intellektuellen Fähigkeiten auswirken (Cummins, 1984; Lesznyák, 1996, p. 223f).

Kleine Kinder lernen die zweite Sprache auf eine ähnliche Weise wie die erste, sie brauchen keine Erklärungen oder Übersetzungen, sondern erschließen die Bedeutung aus dem Kontext und benutzen viele nonverbale Mittel wie Mimik und Gestik. Dieser Prozess kann durch den Einsatz verschiedener Hilfsmittel wie Bilder, Gegenstände, pantomimische Darstellung und Aktivitäten erleichtert werden. Der ideale Spracherwerb in der Altersgruppe der Schulkinder ist ganzheitlich, abwechslungsreich und vielfältig. Die Sprache wird in alltägliche Aktivitäten wie Begrüßung, Anziehen, Essen, Phrasen im Klassenzimmer, Verabschiedung usw. integriert. Gemeinsames Singen hilft, sprachliche und soziale Barrieren zu überwinden, Lieder und Sprüche helfen, durch Reime, Sprachmelodie und Wortschatz das Hörverständnis zu entwickeln. Wiederkehrende Dialoge unterstützen den Spracherwerb durch Nachahmung, und die mündliche Ausdrucksfähigkeit wird in der Unterstufe in spielerischen, natürlichen Situationen gefördert (Márkus & Gölcz, 2018, p. 59).

Der Vorteil des frühen Erlernens einer zweiten Sprache besteht darin, dass die Kinder mehr Zeit zum Lernen haben, selbstbewusster und motivierter sind, weil sie noch nicht mit negativen Kommentaren über ihre Sprachkenntnisse konfrontiert werden, Kommunikation und verbaler Ausdruck, bei dem sie sich mutig und ohne Hemmungen äußern können, sind für sie essenziell (Márkus & Gölcz, 2018, p. 58f.).

Im Jahre 2010 wurde das Programm der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen mit dem Titel *Wurzeln und Flügel. Leitbild des ungarndeutschen Bildungswesens* herausgegeben, worin als Grundprinzip formuliert wird: „Die Kenntnis der deutschen Sprache auf einem hohen Niveau, die Pflege örtlicher Dialekte und Traditionen, die Auseinandersetzung mit der Geschichte und Gegenwart der Ungarndeutschen sind zusammen mit der Kenntnis der modernen kulturellen Landschaften des deutschen Sprachraums unverzichtbare Elemente der ungarndeutschen Identität“ (Erb et al., 2010).

In den Rahmenlehrplänen, die im September 2013 in Kraft getreten sind, wird die Rolle der deutschen Dialekte in der Nationalitätenerziehung ausdrücklich formuliert. Nach dem Rahmenlehrplan für die deutsche Volkskunde sind „ein hohes Maß an Sprachkenntnis, die Pflege lokaler Dialekte und Bräuche, die Kenntnis von Geschichte und Gegenwart ein wesentlicher Bestandteil der Identität“ (Márkus, 2015, p. 97).

Auch das Unterrichtsmaterial mit dem Titel *Geschichte und Gegenwart, Brauchtum und Sprache. Arbeitsmaterialien für den Unterricht an deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn* stellt die Frage, was eigentlich für und gegen die Vermittlung der ungarndeutschen Dialekte spricht. Es enthält gut einsetzbare spielerische Aktivitäten zur Arbeit mit der deutschen Sprache und den ungarndeutschen Dialekten im Unterricht. Zu der Arbeitsmappe gehören auch Tonaufnahmen über die unterschiedlichen Siedlungsdialekte

des Landes. Die AutorInnen vertreten die These, dass Dialekte als Unterrichtssprache nicht geeignet seien, weil sie nicht in allen Bereichen eingesetzt werden können. Sie sind gesprochene Sprachformen. Außerdem seien die ungarndeutschen Dialekte von Dorf zu Dorf anders, u. a. in ihrer Lautung, aber auch in Morphologie und Syntax.

Die Argumente gegen die Vermittlung der Dialekte im Lernprozess sind die folgenden: Die meisten Kinder bringen keine Kenntnisse des Dialekts von Zuhause mit. In den meisten Nationalitätenklassen gibt es mehr ungarische Kinder. Die Kinder und Jugendlichen brauchen für ihre Zukunft mehr Standarddeutsch als Dialekt. Da in den deutschen Dörfern Ungarns kein einheitlicher Dialekt gesprochen wird, wäre die Verwendung der Sprache im Unterricht selbst dann problematisch, wenn die Schüler über Dialektkenntnisse verfügen würden (Frank et al., 2001). Außerdem kann auch der Umstand als Schwierigkeit betrachtet werden, dass eine ungarndeutsche Mundart selbst die Lehrkräfte nicht sprechen können. Es bedeutet so viel mehr Arbeitsaufwand für die Lehrpersonen. Manche denken, dass diese Sprachvarietät so gut wie verschwunden ist (Juhász, 2017, p. 21f).

Was genau für die Dialektvermittlung im Lernprozess spricht, wird im Folgenden erläutert: Der Dialekt ist einer der Bestandteile der deutschen Identität in Ungarn. Der Dialekt kann als Instrument zur Stärkung oder Wiederbelebung der Identität eingesetzt werden. Die Beschäftigung mit Dialekten hilft den Kindern, die Geschichte des Deutschen in Ungarn und die große Vielfalt der gesprochenen Sprache besser zu verstehen (Frank et al., 2001). Zweisprachigkeit ist ein Vorteil, die beiden Sprachen können miteinander verglichen und besprochen werden. Für die Lehrbegleiterinnen und Lehrbegleiter sind gar keine umfassenden Dialektkenntnisse erforderlich. Jede Lehrperson soll sich für einen Siedlungsdiakkt entscheiden, möglichst für den jeweiligen Ortsdiakkt, wo sie aufgewachsen ist oder wo sie unterrichtet. Sie sollen keine ExpertInnen für die Dialekte sein, die Zeitaufwand für die Vorbereitung ist nicht höher als bei anderen Teilgebieten der Unterrichtsgestaltung in der Nationalitätenbildung (Juhász, 2017, p. 21f.).

Die Probleme der Verschriftlichung des Dialekts

Da alle Dialekte in Ungarn sprechsprachliche Varianten sind, gibt es kein regionales Schreibregelsystem für ihre Transkription. Je nachdem, wo sie benutzt werden, unterscheidet man die phonetische und die literarische Verschriftlichung. Unter phonetischer Transkription wird eine spezielle Aufzeichnungsweise für WissenschaftlerInnen verstanden, die sich mit der präzisen Beschreibung von dialektalen Vokalen und Konsonanten und deren Regelmäßigkeiten beschäftigt. Ihr Ziel ist es, die lautgerechte Wiedergabe der gesprochenen Sprache und sie wird durch spezifische phonetische Zeichen des Lateins und Griechischen oder anderer Zeichen gekennzeichnet (Elemente des Internationalen Phonetischen Alphabets, IPA). Diese Art

der Verschriftlichung ist sehr arbeitsaufwendig und man braucht dazu viel Übung (Juhász, 2017, p. 23).

Die literarische Transkription wirkt auf den Leser mehr benutzerfreundlich. Diese Verschriftlichung benutzt die Buchstaben des deutschen Alphabets sowie andere Zeichen als Ergänzung. So bleibt der Text in der Mundart noch lesbar, hilft aber auch bei der korrekten Aussprache. Für Kinder in den Grundschulen wird diese Art der Transkription empfohlen, weil diese Dialekttexte am leichtesten zu lesen sind. Außerdem ist die Verschriftlichung dieser Texte im Kindergarten und in der ersten Klasse der Grundschule sowieso nicht maßgebend, da die SchülerInnen in der Unterstufe erst in der zweiten Klasse Deutsch lesen und schreiben lernen (Juhász, 2017, p. 23).

Empfehlungen von Hilfsmaterialien zur Dialektvermittlung

Im Folgenden werden nützliche Unterrichtsmaterialien vorgestellt, die den Lehrkräften helfen können, den Dialekt den Kindern näher zu bringen. Eine Text- und Arbeitssammlung zur Kinderliteratur für StudentInnen der NationalitätenkindergärtnerInnen- und NationalitätenschullehrerInnenbildung mit dem Titel „*Ene bene Tintenfass, geh' zur Schul' und lerne was*“ (2007) wurde von Éva Márkus zusammengestellt. Diese Sammlung enthält Beispiele sowohl aus der Theorie als auch aus der Praxis. Sie beschäftigt sich mit den Sammlungen *Hoppe, hoppe Reiter* und *Kinderlieder, Reime und Spiele der Ungarndeutschen*, sowie mit der Dichtung von Josef Michaelis und mit der Kinderliteratur von Valeria Koch. Außerdem beinhaltet das Buch verschiedene methodische Überlegungen und Ideen zur Bearbeitung von ungarndeutschen Reimen, Volksmärchen und Gedichten.

Die folgenden Bände werden auch in den Rahmenlehrplänen für den zweisprachigen Nationalitätenunterricht empfohlen, mit denen Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler durch Sprüche und Reime, Gedichte, Lieder und Kinderspiele leicht und gut auf das Erlernen der Sprache und der ungarndeutschen Dialekte vorbereiten können.

Katharine Wild und Regine Metzler (1979) haben zusammen an dem Buch mit dem Titel *Hoppe, hoppe Reiter* gearbeitet. Die Autorinnen haben ungarndeutsche Kinderlieder, Spiele und Reime aus 10 Dörfern im Komitat Branau/Baranya gesammelt. Eingeleitet wird die Sammlung durch ein Vorwort, das unter anderem nützliche Methoden zur Bearbeitung des Materials, insbesondere für Eltern, anbietet.

Der Mensch ist zweifellos von Natur aus ein spielerisches Wesen, wenn er jung ist. Das Spiel hat eine besonders wichtige Rolle bei der Sozialisierung von Kindern, bei der Entwicklung individueller Eigenschaften und dem Erwerb von Fähigkeiten sowie bei ihrer Entwicklung als Erwachsene. Das Buch von Mária Szabó-Mészáros (2008) mit dem Titel *Hartauer Spielschätze/Hartai játékkincsek* zeigt die Welt der schwäbischen Kinder von Hartau/Harta, die noch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts existierte. Neben

der Vorstellung der Spiele wollte die Autorin auch den Wortschatz des lokalen Dialekts erfassen. Im zweiten Teil des Heftes werden die verschiedenen in Hartau üblichen Wiegenlieder, Knireiter-, Abzähl- und Neckreime bzw. Spiellieder dokumentiert. Natürlich enthält das Buch auch einige der bekannteren Geschicklichkeitsspiele wie das Radschleifen oder das Bockhüpfen. Über die Transkription der Sprüche und Lieder im Hartauer Dialekt hinaus enthält das Buch auch eine ungarische Übersetzung und detaillierte Beschreibungen der Spiele auf Ungarisch. Das Einzige, was dem Werk vielleicht noch fehlt, ist die standarddeutsche Transkription der Spielbeschreibungen. Abgesehen davon bereitet es sicher nicht nur den Kindern, sondern auch vielen Eltern und Lehrern Freude.

Solche ungarndeutschen Spielesammlungen sind deshalb wichtig, weil sich in unserer modernen Zeit – durch die Digitalisierung und Benutzung des Internets sowie der IT-Tools – auch die Spielgewohnheiten der Kinder enorm verändert haben. Im 21. Jahrhundert verbringen die Kinder und Jugendlichen immer mehr Zeit online. Im Allgemeinen kommunizieren und spielen sie online, was dazu führt, dass sie sich weniger bewegen (Fthenakis, 2020, p. 7). Das Spielen im geschlossenen und engeren physischen Raum und der Mangel an Bewegung können später zu bestimmten Entwicklungsstörungen oder sogar auch zu psychosozialen Entwicklungsproblemen bei Kindern führen (Baranyai, 2021, p. 16f).

Kinderlieder, Reime und Spiele der Ungarndeutschen heißt der Band von Grete und Karl Horak, der im Jahr 2014 auf die Initiative der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen (LdU) vom Germanistischen Institut der Eötvös Loránd Universität neu veröffentlicht wurde. Dieses Standardwerk der deutschen Volkskunde in Ungarn wurde erstmals im Jahr 1984 veröffentlicht. Die Sammlung selbst stammt aus den 1930er Jahren. Kinderlieder und -spiele sollten nicht nur bekannt sein, sondern auch an die heutige Generation weitergegeben werden, da sie wichtige Instrumente der Spracherziehung sind. Dieses Buch enthält unter anderem Kinderlieder und Abendgebete für kleine Kinder und Tanzspiele für ältere Kinder, die sich alle für den Deutschunterricht und das Üben mit Kindern eignen. Mit dieser Neuauflage möchte die LdU das Buch auch Kindergärten und Schulen zur Verfügung stellen, damit die Lehrerinnen und Lehrer es im Unterricht einsetzen können. Neben Bildungseinrichtungen ist die Publikation auch für Eltern zu empfehlen, die ihren Kindern das Deutschlernen reizvoll machen wollen.

Laut Fachexperten kann das Auswendiglernen von Kindersprüchen und -reimen nicht nur das Gedächtnis der Kinder verbessern, sondern auch einen entscheidenden Beitrag zur allgemeinen Entwicklung des Gehirns leisten und die Kommunikationsfähigkeit, den Wortschatz, die Kreativität und sogar das Lesen fördern. Das nächste Buch enthält mehr als siebenzig Sprüche, Sprichwörter und Lieder, einige davon in mehreren Versionen.

Dieser kürzlich erschienenen Band heißt *Kinderreime und Sprüche aus Werischwar*, der eine Vielzahl von gereimten Gedichten und Sprüchen für

Kleinkinder enthält, die den frühen Spracherwerb im Kindergarten oder in der Schule unterstützen (Kerekes & Müller, 2017). Herausgegeben wurde er von der lokalen deutschen Nationalitätenselbstverwaltung von Werischwar/Pilisvörösvár im Komitat Pest/Pest. Das Buch richtet sich in erster Linie an Lehrpersonen des deutschen Nationalitätenunterrichts; aber auch für Eltern, die der Spracherziehung zu Hause mehr Bedeutung beimessen wollen, ist es sehr nützlich.

Die Sammlung kann auch eine wichtige Ergänzung des Repertoires ungarndeutscher Rezitationswettbewerbe sein. In diesem Werk stehen die maschinengeschriebenen Versionen der Originalmanuskripte immer oben links. Darunter befinden sich Transkriptionen mit dem deutschen Alphabet mit dem Zusatzzeichen „ă“, angepasst an den bayerischen Dialekt. Die dritte Version befindet sich auf der rechten Seite, wo die Texte in einfachem Standarddeutsch verfasst sind. Zum Band erschien eine Lehrerhandreichung in Form eines Konferenzbeitrags, in der die Möglichkeiten für die Didaktisierung der Dialektreime angeboten werden. (Kerekes, 2019, p. 163–176).

Haja, baja, Khessje (2019) ist eine Kinderreim-, Kinderlieder- und Kinderspielsammlung aus dem Komitat Branau/Baranya, aus Gereschlak/Geresdlak, erstellt wurde sie von Maria Erb und Margit Schulteis (2019) mit dem Ziel, dass die Sammlung nicht nur ein schriftliches Zeugnis der Vergangenheit sein soll, sondern auch in der Bildung und zu Hause verwendet wird. Die Ausgabe ist mithilfe der älteren Bewohnerinnen und Bewohner der Gemeinde entstanden. Die Transkription der Mundarttexte erfolgte unter Anwendung des deutschen Alphabets. Die literarische Verschriftung der Texte hilft beim Verstehen und erleichtert die allgemeine Verwendung der Publikation. Die Sammlung ist mehr als 40 Seiten lang, illustriert mit Archivfotos bzw. mit Zeichnungen und Farbbildern der Schülerinnen und Schüler der lokalen Grundschule. Trotz ihres kleinen Formats enthält das Buch Abzähl- und Kettenreime, Spott- und Neckreime sowie Reigenlieder, Wiegenlieder, Knireiterreime, Spiele mit Fingern, Händen und Füßen. Bei mehreren Texten sind kürzere didaktische Beschreibungen zu finden, wie zum Beispiel bei den Reimen zu besonderen Ereignissen wie Neujahr, Hutzelsonntag, Ostern, Namenstag und Geburtstag.

Im örtlichen Dialekt verfasste lustige Geschichten sind im Buch *Wo wir uns daheim fühlen. Tscholnok* (2020), welches von der lokalen deutschen Nationalitätenselbstverwaltung und der Gemeindegemeinschaft von Tscholnok/Csolnok im Komitat Komorn-Gran/Komárom-Esztergom und unter der Redaktion von Marta Juhász herausgegeben wurde. Das Ziel der Autorin war, dem Leser einen umfassenden Einblick in die Geschichte, Gegenwart, Kultur, Lebensweise und Sprache der Tscholnoker Ungarndeutschen zu geben. Im Teil ‚Sprache‘ kann der neugierige Leser eingehende Analysen über die örtliche Mundart und ihre heutige Verwendung lesen. Leichtere Lektüren oder etwas Lustiges findet man auch im Anhang, in dem in der örtlichen Mundart verfasste lustige Geschichten und Märchen sowie ortstypische Rezepte zu finden sind.

Im vorigen Jahr erschien eine Sammlung aus Nimmesch/Himesháza im Komitat Branau/Baranya mit dem Titel *Fifje, Fifje, tapp, tapp, tapp... Kinderreime aus Nimmesch/ Gyermek mondókák Himesházáról* (2021). Das Buch ist in Zusammenarbeit mit den älteren Bewohnerinnen und Bewohnern des Dorfes entstanden, und die Texte der Sprüche stammen aus der Zeit, als Deutsch noch die Alltagssprache in den Familien war. Die Texte wurden von Anikó Kramm-Mezei (2021) niedergeschrieben, transkribiert und zusammengestellt und die Veröffentlichung von der örtlichen deutschen Nationalitätenselbstverwaltung unterstützt. Eine interessante Besonderheit des Büchleins ist, dass es für jede Gruppe von Sprüchen eine eigene Zeichnung gibt, die ausgemalt werden kann. Zusätzlich zu den ganzseitigen Zeichnungen sind die Seiten des Heftes mit Blumenmotiven – wie die Häuser in Nimmesch – geschmückt.

Die ungarndeutsche Kinderanthologie *Igele-Bigele* von den Autoren Ludwig Fischer und Erika Áts wurde im Jahr 1980 herausgegeben. Eine weitere Gedicht- und Märchensammlung für ungarndeutsche Kinder ist der Band *Der Zauberhut* (Michaelis, 1994), von Josef Michaelis verfasst. Spezielle Regeln und Gesichtspunkte gelten auch bei der Verwendung literarischer Texte im Nationalitätenunterricht: die bereits erwähnte Text- und Arbeitssammlung von Éva Márkus (2007) beschäftigt sich auch damit. Die Aufgaben stellen ein gutes Beispiel dar und es werden alle durch die Texte von Michaelis gebotenen Möglichkeiten genutzt (Kerekes, 2021, p. 157). So zum Beispiel werden im Gedicht *Reimschnitzerei* die Benennungen der einzelnen Berufsbezeichnungen ausgelassen und es wird danach gefragt. Im Prosamärchen *Der Maulwurf und die Fledermaus* besteht die Aktivität darin, dass die einzelnen Absätze nicht in ihrer ursprünglichen Reihenfolge abgedruckt sind und die Kinder sie ordnen müssen. Ebenfalls abwechslungsreiche Bearbeitungsmöglichkeiten der Texte von Josef Michaelis werden in dem Band von Klein & Márkus (2017) beschrieben.

Die Publikation *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis*, herausgegeben von Ágnes Klein und Éva Márkus (2017), enthält Forschungsberichte über die Arbeit mit den Dialekten im Nationalitätenunterricht. In den zwei Artikeln von Márta Juhász (2017) betont die Autorin die Vorteile der Verwendung der Mundarttexte im Unterricht bzw. stellt einige Tipps und Ideen zur Bearbeitung von Mundarttexten vor und schreibt über die Möglichkeiten zur sprachlichen Bearbeitung eines Mundartmärchens. Der Beitrag von Balázs-Lukács und Müller zeigt am Beispiel eines ungarndeutschen bairischen Mundartgedichtes von Franz Zeltner, wie literarische Mundarttexte im Deutschunterricht behandelt werden können. Am Ende des Bandes präsentiert Júlia Mirk – ehemalige Studierende der Fakultät für Kindergarten- und Grundschulpädagogik der Eötvös Loránd Universität – eine Reim- und Spielsammlung Ihres Wohnortes Werischwar/Pilisvörösvár, zum Teil im Dialekt. Dank der Arbeit der Studentin sind die gesammelten Materialien im DVD-Anhang des Buches auch als Tonaufnahmen verfügbar.

Ein weiteres praktisches Mundartgeschichtenbuch mit dem Titel *Reigöd vum Weidepam* (2011) wurde durch die Stiftung Neue Zeitung veröffentlicht. Die Märchen wurden im Kaaner Dialekt von Mathilde Geiskopf erzählt und von der Enkelin der Erzählerin Angela Korb und Schuth aufgezeichnet. Kaan ist ein Dorf, das heute nicht mehr existiert, die letzte Bewohnerin verließ im Jahre 1970 die Gemeinde. Im Gegensatz dazu lebt die Kaaner Mundart unter ihren einstigen Bewohnerinnen und Bewohnern weiter und wird dank des Bandes noch lange erhalten bleiben. Die Geschichten im Band stammen aus verschiedenen Quellen: Einige sind Grimms Märchen wie ‚Piroschka‘ oder ‚Jancsika und Juliska‘, andere sind Kaaner Volksmärchen. Ein kleines Mundartwörterbuch unterstützt die ungeübten Leser beim Verstehen. Zum Buch gehört auch ein Tonmaterial, auf dem 15 Märchen von den insgesamt 24 angehört werden können.

Anhand der Geschichten ist es möglich, im Buch Dialektwörter zu sammeln, die mit Familie und Menschen zu tun haben. Es können beispielsweise folgende Dialektwörter aus der Geschichte *Piroschka* gesammelt werden und mit ihren umgangssprachlichen hochdeutschen Entsprechungen verglichen werden: *Kroßmottr-Großmutter*, *Mottr-Mutter*, *Kind-Kind*, *Frau-Frau*, *Mädele-Mädchen*, *Jäger-Jäger*. Bei der Analyse des *Mottr-Mutter*-Beispiels fallen die *o-u*-Lautveränderungen und die unterschiedliche Silbenzahl auf, d. h. das Fehlen des *e*-Lautes in der zweiten Silbe des umgangssprachlichen Wortes (Márkus & Gözl, 2018, p. 63).

In einigen Gemeinden gibt es fertige Glossare, Wortlisten oder schwäbische Wörterbücher, die ebenfalls in den Unterricht einbezogen werden können, um die Schülerinnen und Schüler mit den Dialektausdrücken vertraut zu machen. Beispiele für solche Mundartwörterbücher sind folgende: als erstes erschien das *Wörterbuch des Dialekts der Deutschen in Vaskut* im Jahr 1979 in München. Ein neueres Beispiel ist die Publikation *Kriaz kaut! Grüß Gott! Ein Werischwarer Dialektbuch* von Andrusch-Fóti und Müller (2009), das als dreisprachiger Band ein gutes Beispiel für ein Lehrmittel für Lehrkräfte ist. Die Autorinnen haben 10 verschiedene Themen entwickelt, die an die Unterrichtsmonate angepasst sind und auch Dialektwörter und -ausdrücke enthalten. Das Buch wird von einer CD mit dem Dialektmaterial und seiner umgangssprachlichen Übersetzung begleitet.

Außerdem sind noch in den folgenden Bänden Texte in Mundart abgedruckt: Paul Schwalm (1979) *Dorfgeschichten, Iwr tes lacha unsri Schwowa* und Károly Manherz (1991) *Vadalma, vadalma, de keserű!*

Das Wörterbuch der Ungarndeutschen Mundarten (WUM) von Knipf-Komlósi und Müller (2016) beschäftigt sich mit dem lexikalischen Material verschiedener, in Ungarn beheimateter Mischmundarten (bairischer, fränkischer, pfälzischer, hessischer Natur). Einige ungarndeutsche Dialektwörterbücher sind: *Tschasarteter Schwäbisches Wörterbuch/ Császártöltési Sváb Szótár* (Hidas-Márin, 2014) und *Hajoscher Wörterbuch/ Hajósi sváb-magyar szótár* (Knehr, 2016) aus dem Komitat Batsch-Kleinkumanien/Bács-Kiskun,

Schwäbisches Wörterbuch und Wiederbelebung der Erinnerungen von Berkina/ Berkenyei sváb szótár és múltidézés (2018) geschrieben von Anna Gill (2018) aus dem Komitat Neograd/Nógrád. Der Band *Deutsches Mundartwörterbuch von Moor/ Móri Német Tájszótár* (2019) wurde von Ivanicsné Szing, Vargáné Kocsis, Wundelené Hartmann und Schwartz zusammengestellt und durch die lokale deutsche Selbstverwaltung im Komitat Weißenburg/Fejér veröffentlicht. Die *Beiträge zur Seetscher Mundart* (2020) wurden in rheinfränkischer Mischmundart von Gabriella Schmidt und Ádám Hetényi aus dem Komitat Branau/Baranya verfasst.

Fazit

Die umfassenden Bildungsmaßnahmen und die Unterstützung der Landes-selbstverwaltung der Ungarndeutschen im Bildungsbereich sowie die sich entwickelnde Grundschullehrausbildung an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in Ungarn bieten eine gute Grundlage für die Weiterentwicklung der existierenden Nationalitätenbildung. Es werden engagierte Lehrerinnen und Lehrer benötigt, die sich für die Weitergabe von Traditionen an die nächste Generation einsetzen. Es ist wichtig, sich weiterhin auf die gesetzten Ziele, wie

„Wir haben das Recht, unsere Muttersprache zu verwenden, aber wir haben auch die Pflicht, alles zu tun, um den Gebrauch der deutschen Sprache weiter zu verbreiten und natürlicher zu machen. Zu diesem Zweck fördern wir den bewussten Gebrauch der deutschen Sprache im öffentlichen Leben, wir sprechen Deutsch bei Veranstaltungen in unserer Gemeinde, aber auch in der alltäglichen Kommunikation zwischen uns [...]. Wir halten es für wichtig, die ungarndeutschen Dialekte zu bewahren und sie an die jüngere Generation weiterzugeben.“

zu konzentrieren und weitere Revitalisierungsmaßnahmen einzuleiten (zitiert aus der *Strategie der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen bis 2020*).

Ich bin der Ansicht, dass die ungarndeutschen Dialekte nur dann überleben werden, wenn sie in den Unterrichtsalltag integriert werden und Teil der deutschen Kinderliteratur im Nationalitätenunterricht werden. Weiterhin ermutige ich alle Lehrerinnen und Lehrer, die Deutsch als Minderheitensprache unterrichten, Dialekte in ihren Deutschunterricht einzubeziehen, da sie eine unschätzbare Ressource für ihre Schüler und deren Identität darstellen.

Literatur

- Andrusch-Fóti, M. & Müller, M. (2009). *Kriaz kaut! / Grüß Gott!. Ein werischwarer Dialektbuch*. Szent István Társulat.
- Balázs-Lukács, K. & Müller, M. (2017). Lyrikdidaktik und Mundarttexte. In Klein, Á. & Márkus, É. (Eds.), *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis* (pp. 42–49). Pécsi Tudományegyetem.
- Baranyai, M. (2021). *Elmondanám a szülőknek – avagy gondolatok a digitális gyermekkor baljós örömeiről*. Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar neveléstudomány MA szak / Westungarische Universität, Pädagogische Fakultät Benedek Elek. Unveröffentlichte Abschlussarbeit. https://www.researchgate.net/publication/348977581_Baranyai_Mihaly_Elmondanam_a_szulonek_-_avagy_gondolatok_a_digitalis_gyermekkor_baljos_oromeirol (30.06.2022)
- Brenner, K. (2017). Zum Dialektalitätsgrad deutscher Dialekte in Ungarn. In Mauerer, C. (Eds.), *Mehrsprachigkeit in Mittel-, Ost und Südosteuropa. Forschungen zur deutschen Sprache in Mittel-, Ost- und Südeuropa* (pp. 126–137). Regensburg: Verlag Friedrich Pustet. https://www.academia.edu/31486069/Zum_Dialektalit%C3%A4tsgrad_deutscher_Dialekte_in_Ungarn (30.06.2022)
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in assessment and Pedagogy*. Multilingual Matters.
- Erb, M. & Schulteisz, M. (2019, Eds.). *Haja, baja, Khessje... Kinderreime, Kinderlieder und Kinderspiele aus Geresdlak*. Deutsche Nationalitätenselbstverwaltung Geresdlak.
- Erb, M., Hock-Englender, I., Heltai-Panyik, E., Heves, F., Klein, Á., Knab, E., Jäger-Manz, M., Manz, A., Müller, M., Paul, R., Seiler, H. & Szauer, Á. (2010). *Wurzeln und Flügel: Leitbild des ungarndeutschen Bildungswesens*. Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen. <https://umz.hu/wp-content/uploads/2021/04/wuf-leitbild-de.pdf> (30.06.2022)
- Fischer, L. & Áts, E. (1980). *Igele-Bigele. Ungarndeutsche Kinderanthologie*. Lehrbuchverlag.
- Frank, G., Fritsche E., Hock I., Manz A., Schaffer I., Sottsas W. & Staub, I. (2001). *Geschichte und Gegenwart, Brauchtum und Sprache. Arbeitsmaterialien für den Unterricht an deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn*. Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen. https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/nemetek/geschichte_und_gegenwart_brauchtum_und_sprache/index.htm (30.06.2022)
- Fthenakis, W. E. (2020). Kindertagesbetreuung und Frühpädagogik in der Ära der Digitalisierung. In Sturzbecher, D. & Meier, B. (Eds.), *Systemvergleiche im Bildungsbereich. Kindertagesbetreuung – Schule – Fahranfängervorbereitung. Steuerung und Qualitätsentwicklung in Bildungsinstitutionen*. Trafo Wissenschaftsverlag. <https://ifk-potsdam.de/wp-content/uploads/Fthenakis-W.-E.-2020.-Kinderta>

- gesbetreuung-und-Fr%C3%BChp%C3%A4dagogik-in-der-%C3%84ra-der-Digitalisierung.pdf (30.06.2022)
- Gesetz Nr. CLXXIX über die Rechte der Nationalitäten aus dem Jahr 2011. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100179.tv> (29.08.2022)
- Gesetz Nr. CXC über das ungarische Bildungswesen aus dem Jahre 2011. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (29.08.2022)
- Gill, J. (2018). *Schwäbisches Wörterbuch und Wiederbelebung der Erinnerungen von Berkina*. Deutsche Nationalitätenselbstverwaltung Berkenye.
- Hidas-Márin, M. (2014, Ed.). *Tschasarteter Schwäbisches Wörterbuch*. Manuskript.
- Horak, G. & Horak, K. (2014). *Kinderlieder, Reime und Spiele der Ungarndeutschen*. Eötvös-Loránd Universität Germanistisches Institut. https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/nemetek/die_weitervererbung_der_kinderkultur/index.htm (29.08.2022)
- Hutterer, C. (1991). Sprachinselforschung als Prüfstand für dialektologische Arbeitsprinzipien. In Manherz, K. (Ed.), *Ungarndeutsche Studien* 6. (pp. 100–120). Tankönyvkiadó.
- Ivanicsné Szing, M., Vargáné Kocsis, M., Wundelené Hartmann, T. & Schwartz, A. (2019, Eds). *Deutsches Mundartwörterbuch von Moor*. Deutsche Nationalitätenselbstverwaltung Mór.
- Juhász, M. (2017). Mundartliteratur im Deutschunterricht – aber was und wie!? In Klein, Á. & Márkus, É. (Eds.), *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis* (pp. 20–28.) Universität Pécs, Fakultät für Kulturwissenschaften, Pädagogik und Regionalförderung. https://www.researchgate.net/publication/319619852_Ungarndeutsche_Kinderliteratur_in_Theorie_und_Praxis (30.06.2022)
- Juhász, M. (2020, Ed.). *Wo wir uns daheim fühlen. Tscholnok*. Deutsche Nationalitätenselbstverwaltung Tscholnok – Selbstverwaltung der Gemeinde Tscholnok.
- Kerekes, G. & Müller, M. (2017, Eds.). *Kinderreime und Sprüche aus Werischwar/Pilisvörösvár*. Deutsche Nationalitätenselbstverwaltung Pilisvörösvár.
- Kerekes, G. (2019). Bairische Dialektreime im Deutschunterricht. *Danubius Noster: Az Eötvös József Főiskola Tudományos Folyóirata*, 9(3–4), 163–176.
- Kerekes, G. (2021). Ungarndeutsche Kinderliteratur: Josef Michaelis' Zaubermantel. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(1), 145–161. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.145.161>
- Knehr, I. (2016). *Hajoscher Wörterbuch*. Deutsche Nationalitätenselbstverwaltung Hajós.
- Knipf-Komlósi, E. & Müller, M. (2016). *Ressourcen und Quellen des Wörterbuchs der Ungarndeutschen Mundarten (WUM)*. *Germanistische Studien* (pp. 221–242).
- Knipf-Komlósi, E. & Müller, M. (2021a). Wörterbuch der Ungarndeutschen Mundarten (WUM). In Lenz, A. N. & Stöckle, Ph. (Eds.), *Germanistische Dialektlexikographie zu Beginn des 21. Jahrhunderts* (pp. 323–349). Steiner Verlag.

- Knipf-Komlósi, E. & Müller, M. (2021b). Zwischen Vitalität und Aufgabe. Dynamische Aspekte in der Sprache der deutschen Minderheit in Ungarn. In Knipf-Komlósi, E. & Müller, M. (Eds.), *Spracheinstellungen, Spracherhalt durch Schule, Identität. Neuere Untersuchungen zur Sprache der Ungarndeutschen* (pp. 11–26). ELTE Germanistisches Institut. <https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/64616> (30.06.2022)
- Knipf-Komlósi, E. (2008). Ungarn. In Eichinger, L., Plewina, A. & Riehl, C. (Eds.), *Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Mittel- und Osteuropa* (pp. 256–330). Gunter Narr Verlag.
- Kramm-Mezei, A. (2021). *Fíjsje, Fíjsje, tapp, tapp, tapp... Kinderreime aus Nimmesch*. Deutsche Nationalitätenselbstverwaltung Himesháza.
- Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen. (2011). *Rahmenlehrplan für den Deutschunterricht der Deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn*. Ungarndeutsches Pädagogisches Institut. <https://umz.hu/wp-content/uploads/2021/04/wuf-raahmenlehrplan-nationalitaten-1.pdf> (30.06.2022)
- Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen. (2016). *Steh dazu! Strategie der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen bis 2020*. Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen.
- Lesznyák, M. (1996). Kétnyelvűség és kéttannyelvű oktatás. *Magyar Pedagógia*, 96(3), 217–230. http://misc.bibl.u-szeged.hu/13767/1/mp_1996_003_6132_217-230.pdf (30.06.2022)
- Manherz, K. & Wild, K. (2002). *Zur Sprache und Volkskultur der Ungarndeutschen*. ELTE Germanistisches Institut. https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/nemetek/ungarndeutsches_archiv_3/pages/000_das_buch.htm (09.08.2022)
- Márkus, É. & Erb, D. (2021). Der Volkskundeunterricht in den Schulen der ungarndeutschen Minderheit. Ergebnisse einer empirischen Forschung. *Acta Politica Polonica*, 51(1), 79–94. <https://doi.org/10.18276/ap.2021.51-06>
- Márkus, É. & Gölcz, M. (2018). A magyarországi német nemzetiség nyelvsajátítási szokásai. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(3), 56–69. <https://doi.org/10.31074/201835669>
- Márkus, É. (2007). „Ene bene Tintenfass geh' zur Schul' und lerne was!“. Eine Text- und Aufgabensammlung zur Ungarndeutschen Kinderliteratur für Studenten der NationalitätenkindergärtnerInnen- und GrundschullehrerInnenbildung. Trezor Verlag. <https://mek.oszk.hu/08800/08816/08816.pdf> (29.08.2022)
- Márkus, É. (2010). *Zur Volkskunde der Ungarndeutschen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für die Studenten der Nationalitätengrundschullehrer- und -Kindergärtnerinnenbildung*. Trezor Verlag. <http://mek.oszk.hu/09000/09086/> (29.08.2022)
- Márkus, É. (2015). Magyarországi német nyelvjárások az általános iskolai német nemzetiségi oktatásban. In Major, É. & Tóth, E. (Hrsg.), *Szakpedagógiai Körkép II. Idegennyelv-pedagógiai tanulmányok* (pp. 96–115). Eötvös Loránd Tudományegyetem. <https://docplayer.hu/9876346-Szakpedagogiai-korkep-ii.html>

- Márkus, É. (2016a). A német nemzetiségi gyermekirodalom gyöngyszemei. In Kolo-
sai, N. & M. Pintér, T. (Eds.), *A gyermekkultúra jelen(tőség)e* (pp. 164–173). ELTE
Tanító- és Óvóképző Kar. <http://www.mek.oszk.hu/16000/16086/index.phtml>
(30.06.2022)
- Márkus, É. (2016b). Milyen szerepet játszanak a nyelvjárások a német nemzetiségi
oktatásban? *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 4(1), 152–157. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2016.1.152.157> (30.06.2022)
- Michaelis, J. (1994). *Zauberhut*. Verband der Ungarndeutschen.
- Schmidt, G. & Hetényi, Á. (2020). *Beiträge zur Seetscher Mundart*. Deutsche
Nationalitätenselbstverwaltung Dunaszekcső.
- Schuth, J. & Korb, A. (2011, Eds.). *Reigöd vum Weidepam. Kaanr Vrzählstickr* von
Mathilde Geiszkopf. Neue Zeitung Stiftung.
- Schwalm, P. (1979). *Wörterbuch des Dialekts der Deutschen in Vaskut*. Paul Flach.
- Szabó-Mészáros, M. (2008). *Hartauer Spielschätze*. Hartauer Hefte 2. Selbstverlag
Harta.
- Wild, I. & Metzler, R. (1979). *Hoppe, hoppe Reiter*. Lehrbuchverlag.



Erb, D.

**German dialects in Hungary and their role
in the learning process**

In the framework curricula for teaching Hungary's nationalities, the role of German dialects in nationality education has been explicitly formulated. According to the framework curriculum for the subject of German folklore, "a high level of knowledge of the language, the cultivation of local dialects and customs, knowledge of history and the present are an essential part of identity formation". Dialect is one of the components of German identity in Hungary. Dialect can be used as a tool to strengthen or revive identity. It can be used to build bridges between generations. More and more young families consider it important to teach their children the German language and dialect. Studying dialects helps children to better understand the great diversity of the spoken German language. In addition to an overview of the language of Hungarian Germans, German nationality teaching in Hungarian schools and the role of dialect in language teaching, the article also provides recommendations for current support materials for teaching dialect in the schools of Hungarian Germans.

Keywords: German minority in Hungary, primary school, minority education, German dialects in Hungary



Digitale Medien im Kindergartenalter im Dienst der Fremdsprachenvermittlung

Baloghné dr. Nagy, Gizella¹ und Molnár, Csenge²

¹Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar

²ELTE TÓK, végzett óvodapedagógus hallgató

Abstrakt

Der Beitrag befasst sich mit der Problemstellung, wie digitale Anwendungen und Geräte im Kindergartenalter (zwischen 3-6 Jahren) für den Zweck der Vermittlung von Fremd- und Minderheitensprachen einsetzbar sind. Da das Thema digitale Medien für Kinder kontrovers diskutiert wird, wird zunächst ein Überblick über relevante deutschsprachige Fachliteratur gegeben. Außerdem werden konkrete Empfehlungen vorgestellt. Als Ausgangspunkt wurde eine Umfrage unter Eltern von Kindergartenkindern durchgeführt, um aktuelle Informationen über die digitale Mediennutzung in dieser Altersgruppe zu sammeln und um zu erfahren, wie Eltern dem Thema gegenüber eingestellt sind bzw. ob sie Erfahrungen mit digitalen Anwendungen zum Fremdsprachenlernen haben. Die Einstellung der KindergartenpädagogInnen bezüglich digitaler Medien ist auch nicht einheitlich, aber man findet gute Praxisbeispiele im Bereich der Minderheiten- und Fremdsprachenvermittlung. Aufgrund der Ergebnisse und eigener Nachforschungen werden Empfehlungen und konkrete Beispiele für Seiten, Apps und Geräte präsentiert, die für die Sprachentwicklung von Kindern zwischen 3 und 6 Jahren relevant sein könnten. Es wird auch auf den technischen Hintergrund eingegangen, über welche Merkmale sichere Apps für Kinder verfügen sollten und wie die Einbeziehung digitaler Alternativen pädagogisch sinnvoll geschehen kann.

Schlüsselwörter: IKT-Geräte im Fremdsprachenlernen, früher Fremdsprachenerwerb, Medien im Kindergartenalter, Medienkompetenz

Einführung

Die Verwendung von IKT-Geräten (IKT kurz für Informations- und Kommunikationstechnologie) und digitalen Anwendungen in der Grundschule ist in letzter Zeit zu einem vieldiskutierten Thema geworden; teilweise trugen auch die Herausforderungen, vor die das Bildungswesen wegen der Pandemie gestellt wurde, zur Anerkennung der digitalen Mittel auch im Unterricht auf der Primarstufe bei. Währenddessen ist die Präsenz von digitalen Geräten in elementaren Bildungseinrichtungen immer noch eine kontrovers-



se Frage: viele betrachten den Kindergarten als eine Oase, die die Kinder vor den Wirkungen der Digitalisierung der Welt schützen sollte; andere wiederum sehen die neuen Medien als eine neue Chance für frühkindliche Bildung.

Im Kindergartenalter sind die Gewohnheiten in der Familie und im Kindergarten¹ eng verflochten; wesentliche Neuerungen im Kindergartenalltag sollten erst nach Einwilligung der Eltern eingeführt werden. Aus diesem Grund ist es unerlässlich, auch die Einstellung der Eltern zur Mediennutzung zu erkunden. In dem vorliegenden Beitrag wird auch darauf bzw. auf die Einstellung der KindergartenpädagogInnen in Ungarn in Bezug auf die Nutzung digitaler Medien im Elementarbereich eingegangen und ihre Rolle bei der frühen Fremdsprachenaneignung, insbesondere des Deutschen, untersucht.

Aufgrund guter Praxisbeispiele aus deutschsprachigen Ländern und als Ergebnis eigener Nachforschungen werden auch Vorschläge präsentiert, wie Kindergartenkinder in der Einrichtung oder mit ihren Eltern digitale Medien und Apps für die Fremdsprachenentwicklung förderlich verwenden können. Es muss dabei immer vor Augen gehalten werden, dass IKT-Geräte und Programme nie als Ersatz, sondern als Bereicherung dienen sollten.

Digitale Medien, pro und contra

Als Erstes werden grundlegende Begriffe des Themas geklärt, sowie oft erwähnte Pro- und Kontra-Argumente vorgestellt, die in der Diskussion über die Einbeziehung digitaler Medien in den Kindergartenalltag immer wieder auftauchen.

Es wird oft zwischen analogen und digitalen Medien unterschieden, wobei als distinktives Merkmal angeführt wird, dass digitale Medien in Interaktion mit dem Nutzer stehen, während analoge Medien nur in eine Richtung kommunizieren (Leopold, 2018, p. 43). Weitere Unterscheidungsmerkmale sind computergestütztes Funktionieren und Möglichkeiten der Vernetzung. Dabei gibt es aber auch Schnittstellen; so gehört z.B. herkömmliches Fernsehen zu den analogen Medien, digitales Fernsehen hingegen zu der anderen Kategorie, weil es ein digitales Signal empfängt und mit dem Internet in Verbindung steht. Obwohl YouTube-Videos in ihrer Form und Funktion eher herkömmlichen Videoaufnahmen ähneln, gehören sie zu den neuen Medien, weil sie im Internet mithilfe eines Computers abrufbar sind und von dem Benutzer jederzeit gestoppt oder wiederholt angeschaut werden können.

Ein weiterer relevanter Begriff hinsichtlich des Themas sind IKT-Geräte. Darunter werden elektronische Apparate verstanden, welche als Träger digitaler Ressourcen eingesetzt werden, z.B. PCs, Laptops, Smartphones, Kameras, interaktive Whiteboards oder Projektoren (vgl. Redecker, 2017). Als

¹ Die Begriffe Kindergarten, Kita und Kindertagesstätte werden in dem Artikel synonym für Einrichtungen zur Betreuung von Kindern zwischen 3 und 6 Jahren benutzt.

Synonym zu dem englischen Wort *Application* (*App*) wird auch der Begriff „(digitale) Anwendung“ für Programme verwendet.

In dem vorliegenden Beitrag werden alle Formen von digitalen Medien und IKT-Geräten in Betracht gezogen, denen die Kindergartenkinder in der Einrichtung oder zu Hause begegnen können. Im Kindergarten spricht man weniger über die aktive Nutzung solcher Mittel, da es im Allgemeinen die Erziehungsperson ist, die diese Geräte und Medien betätigt. In einer österreichischen Studie werden folgende Mittel aufgezählt, die zur Verfügung stehen können, um Kindergartenkindern digitale Begegnungen zu ermöglichen:

- digitale Fotokamera
- Aufnahmegerät und Mikrofon mit USB-Anschluss
- digitale Bilderbücher
- digitales Mikroskop bzw. WLAN-USB-Mikroskop (Mikroskop-Ei)
- Programmierwerkzeuge (BeeBot, Cubetto, KIBO)
- PC und/oder Notebook
- Tablet
- Drucker
- externe Speichermöglichkeiten (USB-Stick, externe Festplatte) und
- Beamer. (Hajszan et al., 2020, p. 23)

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass der Einsatz digitaler Geräte und Medien bei intensiver Nutzung auch negative Auswirkungen auf die körperliche und seelische Gesundheit haben kann. Dazu gehören beispielsweise eine schlechte Körperhaltung, trockene und gereizte Augen, eine Störung der Aufmerksamkeit und des Lernens und die Beeinträchtigung der Bewegungsentwicklung. Demnach sind eine klare Regelung und zeitliche Begrenzung der Verwendung notwendig, die schon in zahlreichen Empfehlungen ausgesprochen wird. Unter Berücksichtigung dieser Empfehlungen kann jedoch eine vorsichtige Annäherung an digitale Medien und Anwendungen schon im Kindergartenalter geschehen.

Eine Aufgabe von Kindertageseinrichtungen besteht darin, das Kind in unterschiedlichsten Entwicklungsbereichen zu fördern und die später in der Schule benötigten Kompetenzen, zu denen auch die digitale Kompetenz zählt, schrittweise aufzubauen. Nach Kursawe (2021) können Kinder von der IKT-Nutzung auch in den folgenden Bereichen profitieren: Chancengerechtigkeit, Mehrsprachigkeit, Förderung verschiedener Bildungsbereiche (z.B. Sprache), sowie Selbsttätigkeit und Kreativität.

Der Aspekt der Chancengerechtigkeit sollte besonders hervorgehoben werden. Kinder können so in einer geschützten Umgebung unabhängig von sozialen Umständen die Grundlagen der Nutzung und den sinnvollen Umgang mit digitalen Geräten erleben. Digitale Anwendungen und das Internet bieten ErzieherInnen eine Vielfalt von Methoden und Ideen, mit denen sie ihre pädagogische Tätigkeit in diesem Bereich ergänzen können.

Medienkompetenz und Medienerziehung

Die Medienkompetenz umfasst vier Teilbereiche (nach Nolte, 2012; Hajszan et al., 2020), wobei der dritte und vierte Bereich oft vernachlässigt wird: (i) Mediennutzung – Kompetenz zum interaktiven Handeln mit digitalen Medien; (ii) Medienkunde, d. h. unser Wissen im Thema; (iii) Medienkritik als Reflexion auf digitale Medien und eigene Mediennutzung und (iv) Mediengestaltung – der kreative Umgang mit den Medien, wie z.B. das Herstellen von eigenen Medieninhalten. Inwieweit können Kinder aber an die kompetente Verwendung digitaler Medien herangeführt werden? Die Grundlagen in allen vier Bereichen können schon im Kindergartenalter gelegt werden. Dabei ist auch eine Verknüpfung mit der Fremdsprachenförderung möglich.

Folgende Definition von Medienerziehung fasst die Ziele treffend zusammen: „Ziel von Medienerziehung ist, möglichst alle Menschen früh in die Lage zu versetzen, in einer durch Medien geprägten Welt kompetent, selbstbestimmt, sozial verantwortlich, kommunikativ und kritisch handeln zu können.“ (Neuß, 2013, p. 34).

Ein verwandter, aber zu unterscheidender Bereich ist die Informatikkompetenz, deren Förderung in der Kita Elementarinformatik genannt wird. Das Ziel hier wäre die „Vermeidung einer unreflektierten, rein konsumierenden Nutzung von Computermedien in Vor- und Grundschule“ (Schmid & Gärtig-Daug, 2020, p. 21). Kinder sollten also von Anfang an erfahren, dass Computer und Tablet nicht an erster Stelle der Unterhaltung dienen. Als Grundlage der Informatikbildung eignen sich einfache, teilweise analoge Aufgaben, die z.B. Kindern bestimmte Ablaufketten bewusst machen – z.B. sich am Morgen anziehen, den Tisch decken, Handlungen in die richtige Reihenfolge stellen, bzw. selbst die Schritte zeichnen lassen. Die Kinder können auch Zufallsbilder erstellen: Teile einer beliebigen Form ausmalen, wobei die jeweilige Farbe durch Würfeln mit einem Farbwürfel ausgewählt wird.

Voraussetzung des Einsatzes von digitalen Medienelementen im Elementarbereich ist auch die entsprechende Medienkompetenz von pädagogischen Fachkräften selbst. Auf deutschem Sprachgebiet gibt es schon entsprechende Initiativen, die auf eine grundlegende informatische Bildung der KindergärtnerInnen abzielen, damit diese die neuen Medien kompetent in die Förderung einbeziehen können (Hajszan et al., 2020; Kursawe, 2021). Dore & Dynia (2020) zeigen Parallelen zwischen der persönlichen Gerätenutzung von ErzieherInnen und ihrer IKT-Nutzung zu pädagogischen Zwecken auf: je höher deren Kompetenz in der alltäglichen Verwendung von digitalen Geräten ist, desto wahrscheinlicher setzen sie in ihrer Praxis Computer, Tablets oder Smartphones mit didaktischer Absicht ein.

Einstellungen zur Digitalisierung in der Kita

Das Thema der digitalen Medien im Kindergartenalter ist einerseits noch wenig erforscht, andererseits emotional sehr beladen. Die möglichen Haltungen gegenüber diesem kontroversen Thema werden von Hajszan et al. (2020, p. 6–7) zusammengefasst. Die *kulturpessimistische Haltung* betont die negative Wirkung der digitalen Medien, gesundheitliche Nachteile wie Bewegungsmangel, Beeinträchtigung der Augen und seelische Beeinträchtigungen, wie Aufmerksamkeitsstörungen gleichermaßen. Auf der anderen Seite hebt die *medieneuphorische Haltung* die Vorzüge digitaler Medien für die Sozialisation und das Lernen, ferner auch den Wunsch nach Digitalisierung des Bildungssystems hervor, und geht nicht auf die Risiken ein.

Als goldene Mitte versucht die *kritisch-optimistische Haltung* eine Vielfalt von Aspekten der Mediennutzung in Betracht zu ziehen. Die Auswirkungen und Ergebnisse des Medieneinsatzes hängen von vielen Faktoren ab, wie z. B. Medienkompetenz und Vorerfahrungen, Intensität der Nutzung sowie Qualität der Inhalte. Der Einsatz digitaler Medien in Bildungseinrichtungen bringt nur dann Vorteile, wenn er kindgerecht und durchdacht von Statten geht, wobei der Schutz von Kindern vor möglichen Gefahren und gesundheitlichen Risiken immer vor Augen zu halten ist.

Viele Eltern und auch PädagogInnen haben eine bewahrpädagogische Haltung und sind dadurch der Ansicht, dass der Kindergarten ein Schutzraum vor digitalen Einflüssen sein sollte, weil Tablets und Computer als nicht kindgerecht oder sogar als schädlich gelten.

Meinungen der Eltern und Kindergartenpädagogen gegenüber IKT-Mitteln

Die oben genannt Standpunkte sind auch in Ungarn zu beobachten. Im Folgenden präsentieren wir die Ergebnisse einer Umfrage über die Mediennutzung von Kindergartenkindern in der Familie. Die Umfrage wurde 2022 in Ungarn, in der Umgebung von Budapest von Molnár (2022) durchgeführt. Es ist deshalb ausschlaggebend, wie die Eltern (zwar laienhaft) über die digitale Mediennutzung ihrer Kinder denken, weil erfolgreiche Kita-Programme zur Digitalisierung auch die positive Einstellung und Einwilligung der Eltern benötigen (Kursawe, 2021; Tóth, 2022). Im Weiteren wird die Digitalisierung und die schon vorhandenen digitalen Möglichkeiten in ungarischen Kindergärten im Allgemeinen anhand von Studien skizziert.

Digitale Medien in der Familie – Ergebnisse einer Eltern-Umfrage

Die von 97 Eltern ausgefüllte Fragebogenuntersuchung hatte drei Schwerpunkte: (i) digitale Mediennutzung in der Familie; (ii) Verwendung von digitalen Apps und Geräten zum Zweck des Fremdspracherwerbs in der Familie und (iii) digitale Medien zum Spracherwerb in der Einrichtung. Die

Ergebnisse bezüglich des Fremdsprachenlernens werden in dem Abschnitt „Welche Fremdsprachen-Apps und Plattformen kennen die Befragten“ präsentiert.

Die Ergebnisse des ersten Teils zeigen deutlich, dass digitale Medien bereits im Alter von 3-6 Jahren im Leben der Kinder allgegenwärtig sind. Die meisten Eltern gaben an, dass ihr Kind täglich, wöchentlich oder monatlich ein paar Mal digitale Geräte benutzt, bei 57% der Familien ist die Nutzungsdauer unter einer halben Stunde.

Nur 11% der Eltern geben ihren Kindern überhaupt kein digitales Gerät in die Hand mit der Begründung, dass es aufgrund von Forschungsergebnissen gesundheitlich oder psychologisch schädlich sei – als Gründe wurden Konzentrationsstörungen, Augenschäden und Bewegungsmangel genannt. Was Studien von Gesundheitsorganisationen bestätigen, ist die Empfehlung, dass Kinder unter 3 Jahren keine digitalen Medien benutzen und auch nicht fernsehen sollten. Bei Kindern im Alter von 3-6 Jahren sollte die Bildschirmzeit täglich unter 30 Minuten bleiben (BzGA, 2017). Die Ergebnisse unserer Umfrage zeigen, dass die überwiegende Mehrheit der Kinder diese Geräte eine halbe bis eine Stunde lang nutzt.

Die meisten Kinder werden nach Angaben der Eltern mit dem Tablet, Handy oder Computer nicht allein gelassen, was auch empfohlen wird. Die am meisten verbreitete Tätigkeit in Zusammenhang mit digitalen Geräten ist das Anschauen von Märchen (68%). Auch Musikhören (39%) und Spielen (30%) ist eine Funktion, für die oft digitale Geräte zum Einsatz kommen. Weitere beliebte Tätigkeiten sind Hörbücher anhören (24%) und Videos mit Sachinhalten anschauen (13%). Nur vereinzelt wurde Telefonieren, Lernen und Zeichnen als kindliche Tätigkeiten an digitalen Medien angegeben. Es war zu erwarten, dass die Kinder digitale Geräte eher zur Unterhaltung und zum Spielen als zum aktiven Lernen benutzen.

Digitale Medien in Kindertageseinrichtungen in Ungarn

Es gibt sowohl prinzipielle als auch finanzielle Gründe, warum KiTas in Ungarn im Allgemeinen sehr selten über IKT-Geräte verfügen, die im Gruppenzimmer zugänglich sind. Manchmal gibt es einen Laptop in der Gruppe, auf dem KindergartenpädagogInnen nur arbeiten. Dieser ist oft mit einem Mini-Beamer verbunden, der aber auch vom Handy der PädagogInnen betätigt werden kann und in Beschäftigungen eingesetzt wird, um Bilder, kurze Videos oder Animationen zu präsentieren.

Aus Statistiken aus dem Jahr 2012/2013 ist ersichtlich (Szécsiné Máriás et al., 2015, p. 40–43), dass 8% der KindergartenpädagogInnen über eine Informatikausbildung verfügen, aber nur 3% verwenden das Internet zu didaktischen Zwecken. Das erste organisierte Programm für die IKT-Bildung für ungarische Kindergärten gab es 2003 im Rahmen des Programms *Brunszvik Teréz óvodai számítógépes program* (Fáyné Dombi et al., 2016). Verbreitet

sind noch die Tests von *eDia* für den Kindergarten², die mit Kopfhörer und Tablet auszuführen sind, und *DIOO* (kurz für „Digitális Okosjáték Óvodásoknak“, d.h. Digitales SmartSpielzeug für Kindergartenkinder), das einen Computer mit einem Touchscreen und eine Software beinhaltet. Letzteres wird als ein Gerät zur Erleichterung der Förderarbeit der PädagogInnen und als ideale Übungsumgebung für Kindergartenkinder dargestellt, in der Teilfertigkeiten spielerisch gefördert werden. Der Hersteller sieht es als Vorteil, dass die Kinder die Förderarbeit als Geschicklichkeitsspiel mit dem Computer auffassen und nicht als Lernaufgabe (z. B. den Weg des Maulwurfs mit Steinen auslegen, kurvige Linien nachzeichnen als Vorbereitung für das Schreiben). In der Praxis befindet sich das DIOO-Gerät in einem separaten Raum und Kinder können sich einzeln damit beschäftigen, nach einer bestimmten Zeiteinteilung. Die Software speichert die Ergebnisse der Kinder, die dann von den KindergärtnerInnen (die Daten der ganzen Gruppe) und von den Eltern (die Daten des eigenen Kindes) abgerufen werden können.

Laut Fáyiné Dombi, Hódi, & Kiss (2015) findet man in den Kindertagesstätten von Ungarn noch folgende Apps und Programme: auf der einen Seite zum Zweck der direkten Sprechförderung *Beszédkorrektor* (zum Üben von Sprechlauten, als Teil des Programms *Varázsdoboz*, dt. Zauberkiste), *Beszédmester* (dt. Sprechmeister), *Varázsbetű* (dt. Zauberbuchstabe); auf der anderen Seite benutzt man Märchenseiten wie *Egyszervolt.hu*, auf denen auch altersgerechte Animationen, Lieder, Spiele, Gedichte und Bastelideen zu finden sind.

Die in einem qualitativen Interview befragten KindergartenpädagogInnen benutzen digitale Medien nur für die Präsentation von Inhalten, d. h. zum Projizieren von Bildern und Videos oder zum Abspielen von Musik. Sie sind der Ansicht, dass das Anschauen und Mitsingen von Liedern mit Animation eine verstehensunterstützende Wirkung hat und auch helfen kann, verknüpfte Bewegungsabläufe zu demonstrieren (vor allem bei Bewegungsliedern). Dadurch kann auch die Einsprachigkeit während der deutschsprachigen Beschäftigungen gewährleistet werden.

Zur Vorbereitung verwenden sie nicht selten Webseiten wie *hueber.de*, *Pinterest*, *YouTube*-Kanäle mit Liedern oder Märchen, *klexikon.zum.de* und *Facebook*-Gruppen für ErzieherInnen – oft lassen sie sich nur durch die Materialien inspirieren und passen sie an die Eigenheiten der Gruppe an.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass die Digitalisierung in den Kindergärten in Ungarn noch in den Kinderschuhen steckt, aber es sind auf der institutionellen Ebene schon vorbildliche Initiativen vorhanden, wie z. B. ein Interview mit der Leiterin eines Kindergartens in Nagykanizsa (Nagykanizsa Központi Óvoda, Pipitér Tagóvodája) zeigt (Tóth, 2022). In diesem Kindergarten wird die Förderung der Medienkompetenz und des Umweltbewusstseins miteinander verknüpft erfolgreich in den Kindergartenalltag integriert. Sicher ist, dass für den komplexen Prozess einer erfolgreichen und

² <http://ovi.edia.hu>

durchdachten Digitalisierung einer KiTa nicht nur finanzielle Mittel und der gute Wille vorhanden sein müssen. Laut Kursawe (2021, p. 10) gehören u. A. auch der Austausch im Team, Sicherheitsfragen, die Erarbeitung eines Medienkonzeptes für die Einrichtung und die Elternarbeit zur Verwirklichung einer digitalen Kita.

Digitale Anwendungen für Fremdspracherwerb im Kindergartenalter

Als Konsequenz der vorherigen Überlegungen und auf Grundlage der von den Eltern genannten bereits genutzten Anwendungen versuchen wir in diesem Teil Verwendungsmöglichkeiten von digitalen Medien und Applikationen im Bereich der Fremdsprachenaneignung zu sammeln, die von Eltern und/oder Kindergartenpädagoginnen effektiv eingesetzt werden können.

An erster Stelle ist zu erwähnen, dass digitale Medien bei der Präsentation und Entwicklung der korrekten Aussprache eine bedeutende Rolle einnehmen können: Kinder haben die Möglichkeit, die Fremdsprache von MuttersprachlerInnen zu hören, z.B. in Videos oder Animationen, aber auch in interaktiven Apps mit Bildern, in denen die relevanten Wörter – auf Wunsch wiederholt – ausgesprochen werden. Dies ist auch deshalb wichtig, weil Erziehende in der KiTa oft als das einzige sprachliche Vorbild fungieren, wenn zu Hause kein Deutsch gesprochen wird. Es kann außerdem eine Hilfe für Eltern sein, wenn sie die Fremdsprache nicht perfekt beherrschen, aber ihre Kinder trotzdem bei der Sprachförderung unterstützen möchten.

Zweitens ist der multimediale Charakter von digitalen Anwendungen auch von großem Vorteil. Dadurch wird mehrkanaliges Lernen ermöglicht – damit ist nicht nur die Verknüpfung von Ton und Bild gemeint, sondern auch die Einbeziehung von Bewegung. Die visuelle Darstellung erleichtert auch das Verstehen und dient zur Unterstützung der Einsprachigkeit in den deutschsprachigen Beschäftigungen und Angeboten. Durch komplexe auditive und visuelle Materialien kann auch (noch unbewusstes) interkulturelles, landeskundliches Lernen ermöglicht werden.

Aus der Vielfalt der digitalen Geräte werden besonders Tablets für den Kindergarten empfohlen. Sie verfügen über ein „all-in-one-Prinzip“, d. h. vereinen mehrere digitale Medien in sich, deshalb sind sie besonders für die medienpädagogische Arbeit im KiGa geeignet (Eder & Roboom, 2016): sie machen nicht nur die Nutzung von Lern-, Spiele-Apps und Kindersuchmaschinen möglich, sondern beinhalten auch eine Foto- und Videofunktion.

Welche Fremdsprachen-Apps und Plattformen kennen die Befragten?

In der oben genannten Umfrage (5.1.) gaben ungefähr 30% der Befragten an, dass sie ihr Kind regelmäßig (ein oder mehrmals wöchentlich oder monat-

lich) digitale Medien zur Unterstützung des Fremdsprachenerwerbs nutzen lassen. Es darf dabei nicht vergessen werden, dass 11% der Kinder überhaupt keine digitalen Geräte benutzen.

In der Elternumfrage wurden die folgenden Apps und Seiten zum Zweck des frühen Kennenlernens einer Fremdsprache namentlich genannt, wobei es möglich war, mehrere Antworten anzugeben: YouTube (31 Personen), Netflix/HBO (12), LearningApps (8), Duolingo (7), LingoKids (6); von den einzeln genannten sind *Callious Vorschule* und *Kinderklub TV* zu nennen als Software und YouTube-Kanäle zum Deutschlernen. Netflix und HBO sind Mediendienstleister und Produktionsunternehmen, also streng genommen keine digitalen Anwendungen, aber sie wurden von relativ Vielen genannt. Der Grund dafür kann sein, dass sie auch auf dem Laptop angeschaut werden können und es lassen sich auf beiden Kinderprofile einstellen, die verhindern, dass dem Kind nicht altersgerechte Programme zugänglich werden, ferner lässt sich auch die Bildschirmzeit kontrollieren.

Es ist überraschend, *LearningApps* in der Liste zu finden, da es eher zu den digitalen Anwendungen gehört, die am häufigsten in Schulen verwendet werden (wegen der relativ einfachen Handhabung, wenig Speicherbedarf und geringer Systemanforderungen und da es kostenlos ist). Es ist aber durchaus möglich, altersgerechte fremdsprachliche Aktivitäten auch für Kinder zu erstellen, die noch nicht lesen können. Paare-Finden-Spiele, Memoryspiele und auch Wettbewerbe und Quizspiele, bei denen man aus mehreren Antworten die richtige finden soll, lassen sich mit Bildern und Ton gestalten, also kann auf die Schrift verzichtet werden. Allerdings kann für die Aufgabenstellung nur ein Text angegeben werden, elterliche Hilfe wird deshalb benötigt.

Im Vergleich dazu ist *Duolingo* jedoch absolut schriftabhängig, die Grundlage der Aufgaben ist eine Übersetzung aus einer Sprache in die andere. Leider stellt es sich aus der Umfrage nicht heraus, wie die Eltern diese App mit Kindergartenkindern verwenden, jedoch ist es nur so vorstellbar, das ein Erwachsener die Wörter und Sätze eintippt. Ein Vorteil ist hier die authentische Aussprache, die auf Anfrage wiederholt werden kann.

LingoKids scheint eine geeignete Alternative für Kindergartenkinder sein, jedoch kann mit dieser App nur Englisch gelernt werden. Es ist für Kinder zwischen 2–8 Jahren gedacht und stellt die spielerische Sprachaneignung in den Mittelpunkt mit Spielen, Liedern, Videostunden und Audiobüchern. Es wird auch auf Sicherheit geachtet; es kann alleine von einem Kind betätigt werden, aber enthält auch Spiele, die gemeinsam mit der Familie gespielt werden können.

Anforderungen an digitale Plattformen und Apps für Kinder

Vor den eigentlichen Vorschlägen muss noch geklärt werden, welche technischen und pädagogischen Anforderungen an digitale Anwendungen für Kinder im Kindergartenalter gestellt werden. Die hier angeführten Kriterien

(nach Hajszan et al., 2020, p. 28) können Eltern und KindergartenpädagogInnen bei der Auswahl von Anwendungen helfen.

Bei Apps und Kinderwebseiten sollte die Navigation durch Symbole und Animationen markiert werden, damit sie auch ohne Lesekenntnisse genutzt werden kann. Die verwendete Animation sollte kindgerecht und ästhetisch sein und darf nicht durch eine zu schnelle oder zu bunte Erscheinung ablenken. Die Themen und die gesprochenen sprachlichen Anleitungen sollten dem Alter entsprechen.

Bei Spielen sollte die Spieldauer nicht zu lang sein (wie in 5.1. angeführt, wird für Kindergartenkinder täglich maximal 30 Minuten digitale Bildschirmzeit empfohlen). Es ist ein gutes Zeichen, wenn das Spiel mehrere Schwierigkeitsniveaus enthält, denn das ermöglicht eine individualisierte Beschäftigung mit den Inhalten.

Es muss überprüft werden, ob keine Werbungen in der Kinderansicht der Anwendung oder Webseite erscheinen, und persönliche Daten sollten auch sicher behandelt werden. Wenn das Kind das Gerät der Eltern benutzt oder für den Einsatz von Tablets im Kindergarten stehen verschiedene Kindersicherung-Apps wie *Kids Place* zur Verfügung, mit deren Hilfe Eltern und ErzieherInnen die Bildschirmzeit und Aktivität ihrer Kinder steuern können.

Vorschläge und Ideen

In diesem eher praktisch ausgerichteten Teil möchten wir einige digitale Mittel, Plattformen und Anregungen anführen, die zur Unterstützung des fremdsprachlichen Spracherwerbs (in unserem Fall Deutsch) beitragen können.

Interaktive Bilderbücher

Ein relativ neues Medium stellen interaktive Bücher dar. Sie gehören zu den hybriden Medien, weil sie einerseits wie herkömmliche Bilderbücher auf dem Bildschirm ausschauen, andererseits aber interaktive Züge aufweisen. Als größter Vorteil und innovatives Element interaktiver Bilderbücher wird die Möglichkeit der aktiven Teilnahme am Vorleseprozess erwähnt. Bilderbücher im Allgemeinen nehmen auch in der frühen Fremdsprachenvermittlung einen bedeutenden Platz ein, da ihre Illustrationen eine erhebliche Hilfe beim Verstehen leisten und dadurch die Einsprachigkeit unterstützen.

Als erstes, meist erforschtes Medium soll *BOOKR Mesetár*³ vorgestellt werden: in der kostenpflichtigen Version findet man Geschichten in ungarischer, englischer und deutscher Sprache. Bookr Kids ist eine App für Tablets, ist also eher dafür geeignet, dass die Kinder sie individuell zu Hause mit den Eltern benutzen, aber sie kann auch in der Einrichtung eingesetzt werden, falls die Klasse oder Kindergartengruppe über genügend Geräte verfügt.

³ <https://bookrkids.com>

Das eigenständige Layout hat den Zweck, Hilfe zu leisten beim Vertiefen des Verstehens. Die Linearität der Geschichten wird beibehalten, aber der Erzählvorgang wird durch die Möglichkeit der interaktiven Teilnahme bereichert (Horváth, 2021): auf den einzelnen Seiten gibt es Teile der Illustration, die durch Berührung bewegt werden können oder einen Laut von sich geben, im Einklang mit dem Inhalt des jeweiligen Textteils. Dieses interaktive Handeln hilft bei der Rezeption des Textes, die Kinder werden Teilhaber der Narration (Daróczy, 2019, p. 114–115). In einer umfassenden Untersuchung ist auch bestätigt worden, dass die Arbeit mit interaktiven Bilderbüchern die Lesekompetenz in der Unterstufe verbessern kann (Varga & Daróczy, 2021).

Die „Boardstories“ auf onilo.de – mit dazugehörigen Spielen und Aufgaben – sind sparsam animierte Geschichten, die am Whiteboard, PC oder Tablet mit Ton präsentiert werden können. An erster Stelle ist diese Applikation zur Entwicklung der Leseförderung und Lesekompetenz entwickelt worden, aber die bildgestützte Darstellung der Geschichten macht sie auch für Kindergartenkinder geeignet. Hier findet zwar keine Interaktivität in Verbindung mit der Illustration statt, aber die Bilder enthalten filmische Mittel wie Animationen oder Zoom, die das Verstehen unterstützen. Außerdem können die Geschichten jederzeit gestoppt/pausiert werden, wodurch die/der ErzieherIn die Möglichkeit hat, auf dem entsprechenden Sprachniveau der Kinder Impulse zu geben, Fragen zu stellen etc. Die Geschichten können u. A. nach Altersstufe (von Elementarstufe bis ab Klasse 4) und nach Länge gesucht werden. Ein gut verwendbares Beispiel ist „Die große Osterei-Versteckerei“ (Autor: Heike Vogel; Illustrator: Anne-Kristin zur Brügge), eine Ostergeschichte für die Elementarstufe (Länge: 3 Min. 30 Sek.). Sie reimt sich und ist im Präsens verfasst, also entspricht auch sprachlich der Altersstufe, wobei der Wortschatz herausfordernd sein kann, aber man kann die Bearbeitung der Geschichte mit Kindergartenkindern dementsprechend anpassen.

Die Webseite des Amira-Internetprojekts⁴ ist ursprünglich für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache entwickelt worden, um ihre Lesefähigkeiten zu fördern. Die Märchen und Geschichten, die in virtuell blätterbaren Bilderbüchern mit ästhetischer Illustration erscheinen, können aber auch im Kindergarten erfolgreich angewendet werden: der Text auf der jeweiligen Seite wird von MuttersprachlerInnen vorgelesen. Die Texte sind in drei Schwierigkeitsstufen geordnet, die erste Stufe eignet sich eher für das Kindergartenalter, sowohl von der sprachlichen Schwierigkeit als auch von der Länge her. Das Programm hat auch eine Handyversion und die Geschichten können kostenlos heruntergeladen und offline verwendet werden; im Vergleich zu den vorigen Beispielen haben wir es hier mit statischen Zeichnungen als Illustration zu tun.

⁴ <https://www.amira-pisakids.de>

Märchen und Lieder im Internet

Animierte Märchen sind in vielerlei Hinsicht den interaktiven Büchern ähnlich und laut der Umfrage sind sie unter den Eltern am bekanntesten. Möchte man aber deutschsprachige Märchen zum Ziel der Fremdsprachenförderung einsetzen, ist auf die sprachliche Schwierigkeitsstufe zu achten, weil die meisten Märchenkanäle an erster Stelle für Kinder gedacht sind, die Deutsch als Muttersprache sprechen.

Wegen ihrer sprachlich einfachen Form eignen sich besonders die Geschichten von Eric Carle auch für Fremdsprachenlernende; einige seiner Bücher sind auf YouTube mit Animationen, die den ursprünglichen Buchillustrationen ähnlich sind, auf dem Kanal *Illuminated Films* zu finden. Diese können als Präsentation oder Wiederholung dienen, wenn sich die Gruppe mit diesen Geschichten beschäftigt, oder können auch zur Wortschatzarbeit oder einfachen Nacherzählung verwendet werden. Folgende Geschichten von Eric Carle sind auf YouTube in deutscher Sprache zu finden:

- Die kleine Raupe Nimmersatt⁵
- Die kleine Grille singt ihr Lied⁶
- Chamäleon Kunterbunt⁷.

Auf YouTube gibt es außerdem viele traditionelle Märchen in deutscher Sprache, die jedoch eher für muttersprachliche Kinder gedacht sind, weil ihre lexikalisch und grammatisch komplexe Sprache in den Videos beibehalten wird. Deshalb sind sie meistens ungeeignet für den Einsatz mit nicht-muttersprachlichen Kindern, aber die Länge und das Format dieser Videos ist geeignet für das Kindergartenalter. Eine mögliche Verwendung könnte so aussehen, dass der Ton ausgeschaltet wird und die/der ErzieherIn das Märchen mit einem vereinfachten Text erzählt. Wenn auch deutsch-ungarisch zweisprachige Kinder die Gruppe besuchen, kann es nach längerer Beschäftigung mit dem Märchen auch mit dem Originaltext abgespielt werden als Differenzierung und Motivation für die zweisprachigen Kinder. Einige Beispiele für diese Kategorie sind zum Beispiel *Der dicke fette Pfannkuchen*⁸ oder *Die Prinzessin auf der Erbse*⁹.

Außer Märchen spielen noch Lieder eine bedeutende Rolle bei der Sprachentwicklung von Kindern, weil sie Sprachliches mit Rhythmus, Melodie und in vielen Fällen mit Bewegung verknüpfen und sich deshalb besser eingepägt werden können bzw. motivierend wirken. Von dem großen Angebot auf YouTube sind unseres Erachtens solche Lied-Videos am besten geeignet für die Fremdsprachenvermittlung, in denen die Animation eng die

⁵ <https://youtu.be/VvS4-92ZP6Y>

⁶ https://youtu.be/crJo_r6Xd_8

⁷ <https://youtu.be/iai05XO-H74>

⁸ <https://youtu.be/byn4zjvqVSo>

⁹ https://youtu.be/ie1l1PrG_8Y

Handlung oder den Inhalt des Liedes begleitet und dadurch verstehensfördernd wirkt, oder die Bewegungen zeigt, die während des Liedes auszuführen sind. Ein gutes Beispiel dafür ist der Kanal *Sing mit mir – Kinderlieder*, wo traditionelle und moderne Lieder mit altersgerechter Animation dargestellt sind oder *Kinderlieder zum Mitsingen und Bewegen*, wo die Lieder in einer Kindergartengruppe mit Bewegung präsentiert werden, deshalb können sie auch KindergärtnerInnen Anregungen zur Arbeit mit einem Lied geben. Eine umfangreiche Sammlung von Liedern und Reimen ist von Mama Lisa's World¹⁰ zusammengestellt – eine Fundgrube für ErzieherInnen, mit Noten, Melodie und Spielbeschreibungen zu den Texten.

Erwähnenswert ist noch die Seite *KiKaninchen* von ARD und ZDF¹¹, die auch als App benutzt werden kann. Sie enthält kurze Videos, Lieder, Geschichten über Kikaninchen und auch Rätsel (wie z. B. Tiere erraten, von Kindern gesprochen). Auf der Seite wird die Navigation ohne Lesekompetenz ermöglicht, aber es enthält auch Informationen und Funktionen für Eltern, z.B. eine einstellbare Nutzungsdauer. Die Seite ist für MuttersprachlerInnen gedacht, aber wegen der kindgerechten Inhalte und der Kürze der Materialien lässt sich Vieles auch im Bereich Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Minderheitensprache verwenden. Bekannter ist *Die Seite mit der Maus*¹², aber diese ist eher für die Grundschule geeignet.

Nicht durch Märchen, aber durch zusammenhängende Animationen und einfache gesprochene Texte wird die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache in dem YouTube-Kanal *Lola&Leo* verwirklicht. Es enthält eine Videoserie mit dem Titel „Die Welt von Lola und Leo“, die auch ohne Lesekompetenz angeschaut und verstanden werden kann und der Wortschatzentwicklung dient.

Außerdem findet man eine Fülle von Videos, in denen Grundwörter zum Thema Essen, Tiere usw. einzeln gesprochen und mit Bildern illustriert präsentiert werden. Es ist fraglich, ob das einfache Anschauen dieser Zusammenstellungen – ohne begleitende/anschließende Aktivitäten und spielerische Übungen – den Kindern etwas bringt, aber als Ergänzung und Veranschaulichung können die Videos einen Platz in der Sprachförderung einnehmen.

Apps für das Fremdsprachenlernen

Wie in 6.1. angesprochen wurde, haben die an der Umfrage teilnehmenden Eltern relative wenige digitale Anwendungen genannt, die sie für das Fremdsprachenlernen ihrer Kinder benutzen. Die meistgenannten Apps (*LearningApps*, *DuoLingo*, *LingoKids*) sind einerseits nicht absolut altersgerecht, andererseits nur für die Übung der englischen Sprache geeignet.

¹⁰ <https://www.mamalisa.com/?lang=German&t=el>

¹¹ <https://www.kikaninchen.de/index.html>

¹² <https://www.wdrmaus.de>

Wenn man die Auswahl unter die Lupe nimmt, lässt sich feststellen, dass es leider relativ wenige Applikationen für kleinere Kinder gibt, mit denen die deutsche Sprache geübt werden kann. Es überwiegen Apps für das Englische, wie z. B. *Khan Academy Kids* und *Lingumi*, um nur solche zu nennen, die für unsere Zielgruppe adäquat erscheinen. Im Folgenden werden kurz zwei Anwendungen als Beispiele für digitale Möglichkeiten auf Handy oder Tablet dargestellt.

In der digitalen Anwendung *Studycat* sind mehrere Fremdsprachen wählbar, inklusive deutsch. Ein Lernweg wird festgelegt mit Bildern, auf dem nicht alle Themen freigeschaltet sind – auch Kleinkinder können es betätigen. Als positiv ist außerdem der interaktive Charakter der App zu bewerten. Das Kind kann zeichnen und Geschicklichkeitsspiele spielen, wobei der gezielte Wortschatz ständig wiederholt wird. Es enthält auch Nutzungsratschläge für Eltern und ist mit dem Siegel „KidsSafe“ zertifiziert.

German Learning for Kids von Marlu Studio enthält einen Lernteil und einen Spielteil in jedem Thema. In dem Lernteil wird der jeweilige Wortschatz mit Bildern (und auch mit Buchstaben für die Eltern) präsentiert; durch Spielen, Malen oder Puzzles wird das Thema vertieft. Weitere Charakteristika der App sind eine ruhige Gestaltung, ausschaltbare Hintergrundmusik und die Abwesenheit von Werbung.

Weitere Ideen zum Einsatz von IKT-Mitteln zum Fremdsprachenlernen

Ein wichtiges Ziel der Medienerziehung ist es, Kindern bewusstmachen, dass die neuen Medien und IKT-Mittel nicht nur passiv zu Unterhaltungszwecken verwendet werden können, sondern sich auch für kreative Gestaltung eignen. Im Folgenden werden einige Ideen vorgestellt, die diesen kreativen Aspekt mit der Fremdsprachenvermittlung verbinden.

Die bekannten und auch in ungarischen Kindergärten auftauchenden Be-Bots sind auch für sprachliche Ziele anwendbar. Die Laufbahn von BeeBot kann man so gestalten, dass ein bestimmter Wortschatz verwendet wird, z.B. Pflanzen, Natur, bestimmte Farben und Zahlen; während der Arbeit kann man auch die deutsche Sprache benutzen, wenn die Kinder die Funktion des Geräts schon gut kennen.

Die Fotofunktion von Tablets eignet sich für das Festhalten von Erinnerungen von Ausflügen, es hat auch in der ungarndeutschen Volkskundebeschäftigung ihren Platz. Beim Aufsuchen eines ungarndeutschen Heimat- oder Dorfmuseums oder Lernpfades können die Kinder den Besuch mit Fotos dokumentieren, die später in Beschäftigungen verwendet werden können in der Wortschatzarbeit oder als Grundlage für die Weiterarbeit mit den Erfahrungen des Ausflugs. Aus den Fotos kann ein Album zusammengestellt werden.

Die Bearbeitung von deutschen Märchen und Geschichten lädt auch zur digitalen Weiterarbeit ein (vgl. Kurzawe, 2021, p. 29–32). Es gibt zahlreiche

Anwendungen, mit denen sich digitale Bilderbücher erstellen lassen (z.B. *Book Creator*); als Illustration können selbstgezeichnete Bilder, Fotos von der Gruppe, die die Szenen darstellen oder Figurenkonstellationen aus Knete oder Papier dienen. Mit dem Programm zum Erlernen von Programmieren, *Scratch Jr.*, lassen sich Figuren bewegen vor verschiedenen Hintergründen, damit kann man Szenen von Märchen nachspielen. Es lassen sich auch Stop-Motion-Animationen (*Stop Motion Studio*) oder Comics aufgrund von Geschichten erstellen.

Vor allem in der Naturkunde-Beschäftigung bietet es sich an, mit Kindern gemeinsam zu recherchieren. Dazu eignen sich Kindersuchmaschinen wie <https://www.blinde-kuh.de/index.html> oder <https://www.fragfinn.de/>. Laut einer in Deutschland durchgeführten Studie (Knauf, 2019, p. 12) steht die Häufigkeit dieser Verwendungsweise von Computern auf dem dritten Platz nach gezielter Übung und Spielen von altersangemessenen Computerspielen.

Als Abschluss der Aufzählung von Einsatzmöglichkeiten der digitalen Medien soll noch erwähnt werden, dass es auch Apps für KindergartenpädagogInnen gibt, wie z. B. *KigaClick*, *KigaRoo*, *Leandoo*, *Kindy* – Die Kita-App in deutscher Sprache. Sie können bei der Verwaltung, Dokumentation, Organisation und Beobachtung der Kinder behilflich sein. Einige, wie z.B. *Kindy*, enthalten auch Möglichkeiten für die Erleichterung der Kommunikation zwischen Eltern und Kita und helfen dabei, dass Eltern durch das Teilen von Fotos und Videos mehr Einblick in den Kita-Alltag erhalten; auch Termine lassen sich in manchen Apps festhalten.

Zusammenfassung

Der Beitrag versuchte, einige Anregungen für Kitas und Eltern von Kindergartenkindern zu geben, wie die neuen Medien auf vielfältige Art und Weise in den Dienst der Vermittlung der deutschen Sprache gestellt werden können. Es muss dabei betont werden, dass digitale Medien nicht als Ersatz von Bewegung und kindlicher Erfahrungssammlung, sondern als eine Ergänzung und eine neue methodische Alternative betrachtet werden sollten, die KindergartenpädagogInnen in ihrer Praxis anwenden können, um ihr didaktisches Repertoire zu bereichern. Eine Umfrage unter Eltern und ErzieherInnen hat gezeigt, dass digitale Möglichkeiten noch wenig ausgenutzt werden. KindergartenpädagogInnen könnten durch die schrittweise und moderate Einbeziehung digitaler Medien auch der Forderung gerecht werden, Kinder in möglichst allen Bereichen Erfahrungen sammeln zu lassen und auf die in der Grundschule erforderlichen Kompetenzen vorzubereiten. Hinsichtlich der Fremd- und Zweitsprachaneignung haben digitale Medien zahlreiche Vorteile, wie die einfache Präsentation authentischer Aussprache, Interaktivität, Übungs- und Wiederholungsmöglichkeiten und die Unterstützung der Einsprachigkeit durch ihre Multimedialität – aus diesen Gründen bieten sie eine empfehlenswerte neue Alternative in der frühen Sprachförderung.

Literatur

- BzGA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2017). *Wie oft und wie lange? Empfehlungen zur Höchstdauer der Mediennutzung von Kindern.* kindergesundheit-info.de. <https://www.kindergesundheit-info.de/themen/medien/alltagstipps/mediennutzung/hoechstdauer/>
- Daróczi, G. (2019). Mesekönyvek kulturális újszerűségének hatása az óvodáskorú gyermekek értelemkonstruáló tevékenységére. In Bordás, S. (Ed.), *Módszerek, művek, teóriák. A X. Tantárgy-pedagógiai Nemzetközi Tudományos Konferencia előadásai* (pp. 113–125). Eötvös József Főiskola. <https://docplayer.hu/191950443-Modszerek-muvek-teoriak-a-x-tantargy-pedagogiai-nemzetkozi-tudomanyos-konferencia-eloadasai-szerkesztette-bordas-sandor.html> (25.05.2022)
- Dore, R. A. & Dynia, J. M. (2020). Technology and Media Use in Preschool Classrooms: Prevalence, Purposes, and Contexts. *Frontiers Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.600305>
- Eder, S. & Roboom, S. (2016). Kamera, Tablet & Co. Im Bildungseinsatz. Frühkindliche Bildung mit digitalen Medien unterstützen. In L. Jürgen & R. Röllecke (Hrsg.), *Krippe, Kita, Kinderzimmer. Medienpädagogik von Anfang an. Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven* (pp. 25–35.). Kopaed-Verlag.
- Fáyné Dombi, A., Hódi, Á. & Kiss R. (2016). IKT az óvodában: Kihívások és lehetőségek. *Magyar Pedagógia*, 116(1), 91–117. <https://doi.org/10.17670/MPed.2016.1.91>
- Hajszan, M., Bäck, G., Pfohl, M. Landrichinger, K. & Rauch, M. (2020). *Digitale Medienbildung in elementaren Bildungseinrichtungen.* Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:69f9b79a-f533-4542-95e5-43364ecd5ced/ep_digitale_medienbildung.pdf
- Horváth, D. (2021). Az interaktív könyv mint hibrid médium. *Médiakutató*, 23(2), 133–142.
- Knauf, H. (2019). *Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zum aktuellen Stand der Nutzung digitaler Medien.* Bielefeld Working Paper 3. <https://doi.org/10.25656/01:17999>
- Kurzawe, U. (2021). *Mit Medien im Dialog – Sprachliche Bildung in der Kita digital gestalten.* INSKOM: Verein zur Förderung von Sprache und Kommunikation in Bildung, Prävention und Rehabilitation e.V.
- Leopold, M. (2018). *Digitale Medien in der Kita. Alltagsorientierte Medienbildung in der pädagogischen Praxis.* Herder Verlag.
- Molnár, Cs. (2022). *Digitale Geräte in dem Kindergarten. Unveröffentlichte Bachelorarbeit.* Fakultät für Erzieher- und Grundschullehrerbildung. Eötvös Loránd Universität.
- Nolte, D. (2012). *Medienkompetenz. Nifbe-Themenheft Nr.8.*, Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Erziehung. https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Medienkompetenz_online.pdf (05.05.2022)

- Neuß, N. (2013). Medienkompetenz in der frühen Kindheit. In Hoffmann, B., Hoffmann, D., Hugger, K.-U., Kammerl, R., Meister, D. M., Neuß, N., Pöttinger, I., Röll, F. J., Schorb, B., Tillmann, A. & Wagner, U. (Eds.), *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme* (pp. 34-46). Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland e.V.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, JRC Research Reports JRC107466, Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Schmid, U. & Gärtig-Daug, A. (2017). *Zehn Jahre Elementarinformatik – Elementare Informatikkompetenzen als Basis für nicht-konsumierenden und reflektierten Umgang mit Computer-Medien in der Vor- und Grundschule, 2008-2017. Werkstattberichte zur Elementarinformatik*, Band 1. Forschungsgruppe Elementarinformatik (FELI). Otto-Friedrich-Universität. https://fis.uni-bamberg.de/bitstream/uniba/42259/1/SchmidElementarinformatikkse_A3b.pdf (10.05.2022)
- Szécziné Máriás, E., Hagymásy, T. & Könyvesi T. (2015). *Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv (2012/2013)*. Emberi Erőforrások Minisztériuma. http://2010-2014.kormany.hu/download/c/93/21000/Oktat%C3%A1si_%C3%89vk%C3%B6nyv_2012.pdf
- Tóth, É. (2022). "Felelősségünk van abban, hogy kreatívan alkalmazzuk az informatikai eszközöket az óvodában" – interjú Göndör Rékával, 2022-07-21. *Modern Iskola*. Könyvtárellátó Nonprofit Kft. (KELLO). <https://moderniskola.hu/2022/07/felelossegunk-van-abban-hogy-kreativan-alkalmazzuk-az-informatikai-eszkozoket-az-ovodaban-interju/> (21.07.2022)
- Varga, E. & Daróczi, G. (2021). *Az interaktív könyv az olvasási és szövegértési készség fejlesztésében. Esettanulmány a BOOKR Suli-szoftver interaktív könyveinek tanórai implementációjáról*. Líceum Kiadó. http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7108/1/interkativ_digit.pdf (20.05.2022)



Baloghné dr. Nagy, G. & Molnár, Cs.**Digital tools for early foreign language development
in kindergarten**

The use of digital media in early childhood is regarded as a controversial topic; perceptions of integrating ICT in kindergarten learning environments range from threatening to challenging. Many regard it as a means of providing equal opportunities for children from all social backgrounds; others view kindergarten as a technology-free oasis and digital tools as a threat to play-based learning and child health. The paper focuses on the use of digital tools in kindergarten and at home which may assist early second language acquisition. To establish a background to our study, we use data from a quantitative survey targeting parents of kindergarten children (n=97). The questionnaire aimed to explore digital habits of the age group in question and serves as a basis for our recommendations, which include digital tools, applications and digital content to facilitate second language development of children aged 3 to 6.

Keywords: ICT-tools for language learning, early foreign language development, media in kindergarten, media literacy/competence

Baloghné dr. Nagy Gizella: <http://orcid.org/0000-0002-6383-9300>



Prvky programu umeleckej výchovy v Slovenskej národnostnej materskej škole v Slovenskom Komlóši

Bereczkiné Zálászi, Anna

ELTE TÓK, Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék

Zhrnutie

Výskumníci zaoberajúci sa súčasnou situáciou slovenskej národnosti v Maďarsku si uvedomujú, že čoraz menej Slovákov v Maďarsku používa svoj materinský jazyk vo svojom každodennom živote. Viaceré štúdie ukazujú, že slovenská menšina tvorí asimilujúce sa spoločenstvo, a preto je mimoriadne dôležité, že po celej krajine fungujú národnostné školy, v ktorých deti okrem maďarského jazyka sa môžu učiť aj slovenský jazyk. V článku popisujeme niektoré aspekty programu umeleckej výchovy v Slovenskej dvojjazyčnej základnej škole a materskej škole v Slovenskom Komlóši, ktorý možno považovať za kultúrne centrum južno-dolnozemskeho regiónu.

Kľúčové slová: umelecká výchova v slovenskej národnej materskej škole, prenos kultúrnych tradícií, jazykový a komunikačný vývin, prenos slovenských literárnych úryvkov, udržiavanie národných tradícií

Ústava zaručuje Slovákom žijúcim v Maďarsku možnosť vzdelávať sa na všetkých stupňoch vzdelávacieho systému v materinskom jazyku. Slovenské samosprávy, kultúrne inštitúcie a občianske združenia kladú v nadväznosti na tieto práva veľký dôraz na to, aby školský systém v Maďarsku zabezpečoval zachovanie slovenského jazyka, kultúrnych tradícií a ich odovzdanie ďalším generáciám. Prvý krok tohto poslania, uskutočniteľný v rámci inštitúcií, sa realizuje v jednotlivých oblastiach predškolského vzdelávania a rozvíjania.

Slovenské predškolské vzdelávanie je integrálnou súčasťou maďarského vzdelávacieho systému, ktorý svoje špecifické ciele a úlohy realizuje v súlade s Národnou smernicou o výchove a vzdelávaní etnických menšín v predškolskom veku. 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet (a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról)¹.

¹ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM×hift=20170831&txtrefer>



V Slovenskom Komlóši, ktorý možno považovať za kultúrne centrum južno-dolnozemskeho regiónu a ktorý disponuje bohatou kultúrnou históriou a dedičstvom, sa prevádzkovateľom Slovenskej dvojazyčnej základnej školy a materskej školy, tohto dôležitého článku v reťazci zachovania národnostnej kultúry v meste, stala od 1. septembra 2013 Celoštátna slovenská samospráva. Riaditeľkou spojeného zariadenia je Zuzana Lauková. riaditeľkou materskej školy je Moravszkiné Paulik A. Katalin. „Cieľom národnostnej predškolskej výchovy a vzdelávania je spoznanie a osvojenie si jazyka a kultúry národnostnej menšiny, zachovanie a rozvíjanie kultúrnych tradícií primerane vekovým osobitostiam a individuálnym schopnostiam detí predškolského veku” (Szlovák Két Ttanítási Nyelvű Általános Iskola és Óvoda Pedagógiai Programja, 2013, p. 23) Výchovno-vzdelávacia činnosť v materskej škole spojeného školského zariadenia prebieha v súlade s Národným programom výchovy a vzdelávania detí v materských školách, so Smernicou predškolskej výchovy národných a etnických menšín a zodpovedá všeobecným spoločenským požiadavkám stanoveným v základných dokumentoch pre rozvoj detí vo veku od 3 do 7 rokov. Dobre definované ciele programu sú v súlade s tým bodom Národného programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách (ďalej len „NPVVDMS”), v ktorom sa uvádza, že: „v rámci predškolského vzdelávania detí patriacich k národnostným menšinám treba zabezpečiť možnosť zachovania, pestovania a posilňovania národnostnej identity, možnosť odovzdania zvykov a tradícií ďalším generáciám, jazykovú výchovu a integráciu založenú na multikultúrnej výchove.” (Maďarský vestník, 2012; ONAP, 2023²) Slovenská dvojazyčná základná škola a materská škola organizuje v spolupráci s Celoštátnou slovenskou samosprávou, miestnymi organizáciami, slovenskými národnostnými materskými školami regiónu a kultúrnymi inštitúciami hodnotné podujatia, aktívne spolupracuje so Slovenským oblastným domom v Slovenskom Komlóši. Deti sa oboznámia s pamiatkami slovenskej ľudovej kultúry: v akom prostredí žili ich predkovia, aké veci používali, čím sa zaoberali počas svojho života a v rámci svojej práce (Szlovák Két Ttanítási Nyelvű Általános Iskola és Óvoda Pedagógiai Programja, 2013). V národnostnej materskej škole je obzvlášť dôležité, aby sa deti zoznámili s detským folklórom, aby sa naučili tradičné ľudové hry, jedným hlavným cieľom je vytvorenie zachovanie tradícií, kultúry a jazyka Slovákov. Ich pravidelný prednes podporuje rozvíjanie národnostnej identity detí. Medzi prvoradé úlohy národnostnej výchovy a vzdelávania patrí spoznanie a zachovávanie stále živých slovenských tradícií. (Szlovák Két Ttanítási Nyelvű Általános Iskola és Óvoda Pedagógiai Programja, 2013, p. 16). Deti navštevujúce spomínanú materskú školu v Slovenskom Komlóši sa oboznamujú s historickými hodnotami mesta a pôvodom zvykov viažúcich sa ku každodennému životu, resp. k významným sviatkom prostredníctvom tradícií a kultúrneho dedičstva slovenskej národnostnej menšiny.

er=00000003. TXT

² <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>

Výchovno-vzdelávací program tunajšej materskej školy je zameraný na obľúbenie si jazyka, vypestovanie národnostnej identity a polozenie základov potreby vzdelávať sa, dôležitým bodom dokumentu obsahujúceho ciele a poslanie materskej školy je myšlienka národnostnej výchovy (Szlovák Két Ttanítási Nyelvű Általános Iskola és Óvoda Pedagógiai Programja, 2013, p. 16). V materskej škole v troch homogénnych skupinách predškolského zariadenia pracujú vysokoškolsky vzdelané, odborne kvalifikované učiteľky, ktoré disponujú poznatkami potrebnými na výučbu slovenského jazyka a na vysokej úrovni plnia úlohy vyplývajúce z národnostného vzdelávania. U detí, ktoré začínajú navštevovať materskú školu, hrovou formou zisťujú úroveň ich znalosti slovenského jazyka, neskôr hodnotia rozvoj detí osobitne sa zameriavajúc na všetky oblasti. Vo svojich triedach priebežne sledujú komunikáciu medzi dieťaťom a rodičmi, dieťaťom a ostatnými deťmi, dieťaťom a učiteľkou a rodičmi a učiteľkou, ktorú vyhodnotia a v závislosti na výsledkoch určia možnosti individuálnej diferenciácie.

Jednou z priorít výchovno-vzdelávacieho programu vypracovaného riaditeľkou materskej školy je úzka spolupráca s rodinami detí: „predškolská výchova rozvíja osobnosť dieťaťa len spolu s rodinnou výchovou, ktorú dopĺňa.“ (Szlovák Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Óvoda Pedagógiai Programja, 2013, p. 16). Už pri zápise detí podrobne informujú rodičov s maďarskými a slovenskými koreňmi o kultúrnej rozmanitosti a prítomnosti tradícií v živote materskej školy. Zapojenie rodičov do literárnej výchovy ďalej prehľbuje zážitok uvoľnenia sa tkvejúci v sile umenia a lásku k národnostnej literatúre. Verše môžu dostať rodičia po vzájomnej dohode, aby ich zarecitovali doma, zopakovali spolu s deťmi. Ak s tým nesúhlasia, dávajú to rodičom len ako informáciu, aby videli, čo ich dieťa v škôlke robí (Márkus & Gölcz, 2018, p. 63).

Vynikajúcu profesionálnu prácu učiteliek Materskej školy v Slovenskom Komlóši chváli, že čoraz viac rodičov zapisuje svoje deti do národnostnej školy s vyučovacím jazykom slovenským, lebo veria, že na prvom stupni základnej školy získajú základy slovenského jazyka a spoznajú kultúrne dedičstvo tejto národnosti.

Cielavedomé rozvíjanie jazykových a komunikačných schopností prostredníctvom hry

Predškolský vek je významným obdobím, dieťa urobí za svoj život najväčší krok vpred a deje sa tak formou pre neho najprirodzenejšou hrou, prostredníctvom ktorej sa rozvíja osobnosť dieťaťa v celej jeho šírke, je k hre motivované zvnútra, preto hru vyhľadáva samo, prináša mu radosť, zábavu, uspokojenie. Hra predstavuje pre dieťa základnú činnosť, je prirodzená, spontánna, predstavuje najdôležitejšiu a najstimulujúcejšiu formu učenia, v hre preberá na seba rôzne role, prostredníctvom ktorých sa pripravuje na životnú realitu (Kavaschová, 2012, p. 3).

V materskej škole v Slovenskom Komlóši polozenie základov ústneho prejavu detí a jeho rozvíjanie sa uskutočňuje hrovou formou počas jednotlivých činností, ktoré sú súčasťou každodenného života školy. Komplexná umelecká činnosť prebiehajúca vo výchovno-vzdelávacom zariadení v plnej miere odzrkadľuje snahu o chránenie slovenského národnostného bytia a každodenné používanie cieľového jazyka. Všetky oblasti pracovného procesu sú charakteristické zladeným rozvíjaním maďarského a slovenského jazyka a komunikácie, dvojazyčnosť je prítomná v každej hernej činnosti. Výučbu dopĺňa pravidelne raz týždenne slovenský národnostný deň a deň spevu a hudby. Slovenský jazyk sa vyučuje v rozsahu 16 hodín týždenne (Szlovák Két Ttanítási Nyelvű Általános Iskola és Óvoda Pedagógiai Programja, 2013, p. 16). Jazykové vzdelávanie má prebiehať indirektne a najlepšie výsledky je možné dosiahnuť jazykovou výchovou založenou na činnostiach, nenásilne, predovšetkým hrovo, v rámci všetkých denných aktivít (Horváthová Farkasová, 2021, p. 455).

V skupinách materskej školy používajú jednotlivé formy komunikácie v slovenskom jazyku v prirodzených situáciách tak, aby zachovali emocionálnu bezpečnosť detí, opakovaním dialógov podporujú osvojovanie si jazyka na základe napodobňovania. Používajú aj rolové hry, ktoré rozvíjajú všetky kľúčové kompetencie, aj sebareflexiu, sebaúctu, sebadôveru. Tieto hry majú dôležitú úlohu pri vytváraní a rozvoji sociálnych vzťahov. V dialógoch si deti precvičujú rôzne frázy, zdvorilostné formuly, kontaktové slová (Kavaschová, 2012, p. 5).

Učiteľky dokážu hrovou metódou a prostredníctvom rozmanitých činností vzbudiť záujem detí o slovenský jazyk a priebežne ho aj udržať či v triede, alebo na dvore, v pohybovej výchove, literárnej výchove, v speve a hudobnej výchove, vizuálnej výchove a rovnako aj v každodennej opatrovateľskej práci.

Využívanie umeleckej výchovy

V dôsledku rozšírenia sa získavania informácií vizuálne je potrebné priebežne obnovovať a harmonizovať obsah literárnej výchovy a výučby materinského jazyka, ich realizáciu v praxi, pravidelne aktualizovať metodické postupy a cieľenú motiváciu. Vedci a odborníci zaoberajúci sa analýzou meniacej sa kultúrnej situácie našej doby sa snažia prostredníctvom načrtnutia rôznych alternatív ukázať smery výchovy, ktoré by dovedli deti k porozumeniu literatúry a vzbudili u nich záujem o čítanie.

Jedným najhlavnejším cieľom vzdelávacej oblasti je výchova s literatúrou, rozvíjanie, vychovávanie a vzdelávanie detí k čítaniu. Knihy sú pre deti veľmi dôležité, ak sú motivované, ak v nich detská literatúra vyvoláva radosť a nadšenie, môžu získať pevné jazykové základy, aj schopnosť na čítanie. Deti majú príležitosť používať detské obrázkové, rozprávkové knihy, encyklopédie, môžu s knihami voľne manipulovať, snažia sa čítať s oporou o ilustrácie. Majú aj možnosť nosiť si z domu vlastné detské knihy. Rozprávky sa dajú výborne využiť pri rozvoji cudzieho jazyka (Márkus, 2017, p. 37).

Hlavným prostriedkom literárnej výchovy a vzdelávania sú rytmické žánre, prvotným zážitkom je rytmus. „Rytmické pulzovanie básničiek a rýmy podporujú deti v osvojovaní si rytmu a správnej výslovnosti v cieľovom jazyku. Počas rokov trávených v materskej škole deti počujú a naučia sa bohatý repertoár veršovačiek, ktoré zábavnou formou prispievajú k ich rečovému vývinu. Obohacujú slovnú zásobu detí a poskytujú možnosť na hravé precvičovanie jazykových štruktúr. Prednes básničiek kombinovaný s pohybom napomáha porozumeniu textu a rozvíja pamäť.“ (Horváthová Farkasová, 2021, p. 457).

Základné úlohy národnostnej literárnej výchovy: „oboznámiť deti s krásami slovenského jazyka, v rámci toho s bohatým svetom slovenských básničiek, rečovaniiek a rozprávok, s ľudovými tradíciami, zvykmi a kultúrou“ (Szlovák Két Ttanítási Nyelvű Általános Iskola és Óvoda Pedagógiai Programja, 2013). V materskej škole každý deň sa realizujú literárne činnosti, prebieha tvorivá práca spojená s rozmanitou umeleckou činnosťou založenou na skúsenostiach. Deti sa oboznamujú s dielami z oblasti folklóru, učiteľky využívajú rôzne veršové a rozprávkové zbierky, aj iné národnostné vydávania³. Okrem ľudovej poézie učiteľky volia na vzdelávacie aktivity texty rozmanitých žánrov: pri čítaní rozprávok, detskej poézie, klasických dielach a dielach súčasných autorov diskutujú s deťmi napríklad o tom, čo sa im páčilo, či sa príbeh mohol reálne stať. Pri čítaní detských literárnych útvarov venujú osobitnú pozornosť použitým literárnym jazykovým prostriedkom. Úloha učiteľiek je rozvoj fantázie s rôznymi druhmi literárnych žánrov, klasickej a modernej detskej literatúry, aby malých zaujímali kreatívne literárne aktivity.

Je dôležité, aby sa učiteľ hral so svojím hlasom, aby tak napodobňoval a charakterizoval rozprávkové postavy. Dôraznejšie využívanie neverbálnych jazykových prostriedkov napr. pohľady, mimika, gestikulácia, pantomimika) je taktiež potrebné. Rozprávkové príbehy sú vhodné aj na dramatizáciu. (Horváthová Farkasová, 2021, p. 458).

Pri sprostredkovaní literárnych diel sa zamestnanci materskej školy snažia predniesť ich jednojazyčne, názorne, s použitím textových a vetných fonetických prostriedkov. Vzbudenie záujmu a motiváciu uľahčuje aj fakt, že v prípade mnohých diel slovenskej detskej literatúry deti poznajú ich maďarskú textovú verziu. Učiteľky materskej školy adaptujú do národnostného výchovno-vzdelávacieho programu také metodické postupy, ktoré sa osvedčili v praxi v maďarskom jazyku.

V národnostných materských školách je obzvlášť dôležité, aby sa deti zoznámili s detským folklórom, aby sa naučili tradičné ľudové piesne, kolové hry. Ich pravidelný prednes podporuje rozvíjanie národnostnej identity detí. Hlavným cieľom hudobnej výchovy sú komplexné zážitky, rozvíjanie hudobných schopností, zručností detí. V súlade s kritériami NPVVDMS sa prenos

³ *Básničky pre deti*, 2010(8)

hodnôt slovenského kultúrneho dedičstva na ďalšie generácie objavuje aj v hudobnej výchove: „v prípade národnostnej výchovy a vzdelávania učiteľky zohľadňujú pri výbere hudobného materiálu na počúvanie aj národnostnú príslušnosť detí.” (Maďarský vestník, 2012).

Rozvíjanie spevu, hudobných návykov detí sa uskutočňuje pomocou slovenských melodizovaných riekaniiek, piesní a ľudových hier a raz týždenne sa na hodine ľudového tanca oboznamujú pod vedením učiteľky slovenskej základnej školy – dôchodkyne s tradičnými tanečnými krokmi. Spontánnym napodobňovaním dospelých ako vzoru sa spev a hudba stáva neoddeliteľnou súčasťou každodenných aktivít detí Szlovák Két Ttanítási Nyelvű Általános Iskola és Óvoda Pedagógiai Programja, 2013). Hudba, spev a tanec sú silné a účinné nástroje výučby jazyka. Pre každú pieseň je možné vytvoriť špecifické rytmické pohyby, aby si deti ľahšie zapamätali slová. Hudba dáva slovám prirodzený rytmus, čo vedie deti k správnej výslovnosti. Prostredníctvom piesní sa rozširuje slovná zásoba, deti sa naučia nové slovenské slová, ako napríklad časti tela, profesie, rôzne činnosti a pod. Melódia, spev a piesne pomáhajú zapamätať si slovíčka a gramatické formy (Horváthová Farkasová, 2021, p. 457).

Reagujúc na výzvy multimedialného prostredia sa čoraz intenzívnejšie prejavuje potreba zmeniť prístup k výchove a vzdelávaniu, v učiteľoch silnie zámer konať, tým pádom integrovanie súčasnej vizuálnej kultúry do umeleckej výchovy a používanie moderných technológií dostáva v rámci vizuálnej edukácie väčší priestor. Kompetencie v cudzom jazyku možno rozvíjať aj s vizuálnej výchovou, je dôležité dosiahnuť, aby deti mohli využiť svoju fantáziu a rozvíjať si výtvarné a komunikačné schopnosti. Náročnou úlohou učiteľiek je motivovať deti prostredníctvom rôznych materiálov, aby sa zapojili do interaktívnych vizuálnych tvorivých činnostiach.

Zhrnutie

NPVVDMŠ poukazuje na úlohy učiteľiek materských škôl, ktoré im vyvstávajú pri organizovaní kultúrnych programov prispôbených životu národnostných orgánov a miestnych spoločenstiev: „materská škola, ktorá vychováva a vzdeláva deti patriace k národnostnej menšine, spolupracuje s danými národnostnými samosprávami a organizáciami” (Maďarský vestník, 2012).

Učiteľky národnostnej materskej školy v Slovenskom Komlóši prostredníctvom didaktických metód, ktoré sú súčasťou každodenného života národnostnej materskej školy, prispievajú prenosu slovenského jazykového aj kultúrneho dedičstva na ďalšie generácie. Malým deťom prináša aktívna činnosť, hra, rozcvička, tancovanie, kreslenie a kombinácia týchto aktivít, radosť. Potešenie zo zážitku však nie je samoučelné, dieťa sa v priebehu rôznych aktivít učí, rozvíja sa rozumovo, mentálne aj emocionálne. (Horváthová Farkasová, 2021) V zdravom dialógu medzi generáciami dieťa vyrastá a vzdeláva sa v kultúre a tradícii (Kolosai, 2016, p. 11).

Literatúra

- Horváthová Farkasová, E. (2021). Hrové metódy osvojovania si slovenského jazyka v materských školách. In Demmel, J., Szuda, K. E., Tuska, T. & Hornokné Uhrin, E. (Eds.), *Výskum Slovákov v Maďarsku v interdisciplinárnom kontexte (Na počesť Anny Divičanovej a k 30. výročiu VÚSM) Acta Partis Minoris Slovacae 2021* (pp. 452–460). Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku / Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete. http://real.mtak.hu/136260/1/VUSM30_Zbornik.pdf
- Kavaschová, J. (2012). *Námety na tvorivú dramatikú v materskej škole*. Metodicko-Pedagogické Centrum Bratislava. https://archiv.mpc-educ.sk/sites/default/files/publikacie/kavaschova_-_namety_na_td.pdf
- Kolosai, N. (2016). A gyermekkultúra jelene. In Kolosai, N. & M. Pintér, T. (Eds.), *A gyermekkultúra jelen(tőség)e* (pp. 9–27). ELTE TÓK. http://gyermekkultura.tok.elte.hu/docs/Gyermekkultura_ebook.pdf
- Márkus, É. (2017). A mesepedagógia alkalmazási lehetőségei a kisgyermekkor idegennyelv-fejlesztésben (német jó gyakorlatok). In Márkus É., M. Pintér, T. & Trentinné Benkő, É. (Eds.), *Jó gyakorlatok a korai idegen nyelvi fejlesztésben és pedagógusképzésben: Oktatás, kutatás, innováció* (pp. 36–49). ELTE TÓK.
- Márkus, É. & Gölcz, M. (2018). A magyarországi német nemzetiség nyelvészeti szokásai. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(3), 56–69. <https://doi.org/10.31074/201835669>
- Maďarský vestník* (2012). *Magyar Közlöny*, 77(171), 28227.
- 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet (a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM×hift=20170831&txtreferer=00000003.TXT>
- Szlovák Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Óvoda Pedagógiai Programja Výchovno-vzdelávaci Program Materskej školy (2013). <https://tkszlovakiskola.edu.hu/%C3%B3vodai%20ped.program%202022-23%20tan%C3%A9v.pdf>



Bereczkiné Záluszkai, Anna**A művészeti nevelési program elemei a Szlovák Nemzetiségi Óvodában a kulturális hagyományok tükrében**

A hazai nemzetiségek helyzetével foglalkozó kutatók időről időre számot vetnek azzal a ténnyel, hogy egyre kevesebben használják az anyanyelvüket a magyarországi szlovákság tagjai közül. Több tanulmányban olvasható, hogy a szlovák kisebbség gyorsan asszimilálódó, beolvadó közösséget képez, ezért különösen nagy jelentőséggel bír, hogy országsherte működnek olyan nemzetiségi óvodák, ahol a gyermekek a magyar mellett párhuzamosan tanulhatják a szlovák nyelvet. A tanulmány megismerteti az olvasót a dél-alföldi régió nagy múltú kulturális központjának számító Tótkomlóson található két tanítási nyelvű oktatási intézmény programjával, törekvéseivel.

Kulcsszavak: művészeti nevelés szlovák nemzetiségi óvodában, kulturális tradíciók átörökítése, nyelvi-kommunikációs fejlesztés, szlovák nyelvű irodalmi szemelvények közvetítése, nemzetiségi hagyományápolás



Bereczkiné Záluszkai Anna: <https://orcid.org/0000-0003-0499-2599>



Önszabályozó tanulás

A gamifikációban rejlő lehetőségek a 10–12 éves korosztály angol nyelvtanításában

Kovács Magdolna

ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola

Absztrakt

A mai társadalomban a nyelvtudás és a rugalmas tanulási készségek elengedhetetlenek a karrierépítésben. A fiatal munkavállalók sikerének kulcsa, hogy ezeket a képességeket időben, már az alapfokú iskolai tanulmányaik során elkezdhessék fejleszteni. A tanulók önálló tanulásszervezésének, önszabályozott tanulásának jelentőségét a koronavírus-pandémia újra reflektorfénybe helyezte. Jelen cikk egy lehetséges jó gyakorlatot kíván bemutatni, melynek segítségével az érdeklődő nyelvpedagógusok a gamifikáció bevezetésével lerakhatják a 10–12 éves tanulók önálló tanulásszervezésének alapjait. A játékosítás megismerése azonban nem csak a tanulók, hanem a pedagógusok egyéni fejlődéséhez is aktívan hozzájárul, bizonyítva, hogy megfelelő eszköze lehet a tudatos és felelősségvállaló döntéshozatal tanításának, tanulásának.

Kulcsszavak: önszabályozott tanulás, játékosítás, angolnyelv-tanítás, jó gyakorlat, 10–12 éves korosztály

Bevezetés

A koronavírus-pandémia váratlan kihívásai alapjaiban rengették meg a gyakorló pedagógusok mindennapos gyakorlatát, rutinját. A hagyományostól eltérő tanulási-tanítási helyzet rákényszerítette a pedagógusokat a fokozott önreflexióra, hiszen a távoktatás első gyakorlati tapasztalatai egyáltalán nem, vagy csak részben fedték a meglévő pedagógiai ismereteiket (Hunya, 2014). A tanulók és a családok még inkább rákényszerültek az önálló munkára, mert bár a technológia segítségével ugyan elérhető volt a pedagógus, de a megszokottól eltérő mennyiségű és minőségű segítségadásra, támogatásra volt lehetősége. A tanulók pedig az addigi gyakorlatuktól eltérően maguknak kellett megszervezniük a saját tanulásukat, ez sok esetben jelentősen meghatározta az eredményeiket.

Gyakorló nyelvpedagógusként mindig is a tanulók aktivizálása állt az óraszervezésem középpontjában, de gyakran úgy éreztem, nem tudok elég

teret adni a gyerekek önálló felfedező munkájához és a belső motivációjuk életben tartásához. 2018-ban találkoztam először a gamifikációval. Újszerűsége, könnyű alkalmazhatósága és tanulóközpontúsága felkeltette az érdeklődésemet, és szinte azonnal elindított az önszabályozott tanulás tudatosabb tanítása felé. További elméleti felfedezőmunka után 2019. szeptemberében kezdtem gyakorlatba ültetni az olvasottakat egyik angol csoportomban, a budapesti ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskolában. A nem sokkal később érkező koronavírus helyzet pedig megerősítette meggyőződésemet abban, hogy a csetlő-botló felfedezőutam jó irányba tart.

A továbbiakban azt kívánom ismertetni, hogyan lehetséges bevezetni a játékosítást, vagy gamifikációt (a szakirodalomban gyakran gamification) alapelveit az általános iskola 10-12 éves tanulói között az angol nyelvi órákon annak érdekében, hogy lerakjuk a tanulók felelősségteljes, önszabályozott tanulásának alapjait. Ez a személyes módszertani utazás három tanévvel ezelőtt kezdődött, de még korántsem ért véget. Sikereim és kudarcaim bemutatásával nem célok, hogy a gamifikáció komplexitását teljes mélységében részletezzem, célom bátorítani azokat, akik az első lépéseiket szeretnék megtenni a bevezetésében.

Az önszabályozott tanulás

Miért fontos az önszabályozott tanulás? A mai, folyamatosan változó, információalapú társadalmunkban a nyelvtudás már alapvető feltétele a versenyképességnek, de hasonlóképp felértékelődött a *rugalmas tanulási készségek* megléte más területeken is; IKT használat, gondolkodás, problémamegoldás, interperszonális készségek és önszabályozás (Yelland et al., 2008 idézi D. Molnár, 2014), illetve ezeken kívül a tudásépítés és az innováció is (Prieara, 2015). Ahhoz, hogy felnőttként ezek rendelkezésre álljanak, a tanulóknak még az iskolában kell lehetőséget biztosítani az ehhez szükséges képességek fejlesztésére. A jelenlegi, nagyrészt pedagógus-központú oktatásban ez nem kis kihívást jelent mind a tanulóknak, mind a pedagógusnak.

Az önszabályozott tanulás egy hierarchikusan szervezett tanulási folyamat, melyben a tanuló egy önfejlesztő cél érdekében önállóan és szándékosan kontrollálja gondolatait, érzelmeit és viselkedését (D. Molnár, 2014). A jó önszabályozó tanulót könnyű felismerni: erős belső motivációval rendelkezik, érdeklődő, a tanulás fontos a számára, így törekszik a megkezdett munka befejezésére (Molnár, 2002a). Sikeres önszabályozás során a tanuló *felelőséget vállal* a megszerzett tudásért, ezért nemcsak tudásgyarapodással jár, hanem fejleszti a szociális készségeket, pozitív érzéseket generál, erősíti az önbizalmat és a belső motivációt (Réthy, 2002), így önmege erősítő mechanizmusként hozzájárul az áhított, önszabályozáshoz szükséges képességek, érzelmi és kognitív stratégiák fejlődéséhez.

1. A sikeres önszabályozáshoz négy alapfeltétel szükséges (Molnár, 2002b):
2. Először is a tanulónak legyen valamilyen *célja, elvárása* az elvárt vég eredménnyel kapcsolatban, és ezt valamilyen módon legyen képes megfogalmazni.
3. A második feltétel, hogy a diák *aktív résztvevője* legyen a folyamatnak, és nem a tanulás passzív befogadója, elszenvedője.
4. Szükséges emellett az úgynevezett *közvetítők megléte*, amelyek segítik a tanulót a céljaik elérésében. Ezek olyan egyénre jellemző tényezők, amelyek befolyásolják a megismerést, a teljesítményt vagy a motivációt. Ilyen például a tanulók egyéni képességstruktúrája, de ide sorolhatók maguk a feladatok, kihívások is, amikkel a tanuló a folyamat során találkozik.
5. Végül pedig elengedhetetlen, hogy a tanuló legyen képes a folyamat *irányítására, kontrollálására és szabályozására*.

Az önszabályozó tanulásban általában kevéssé jártas 10-12 éves tanulók számára mind a négy alapfeltétel önmagában is kihívást jelent. Ahhoz, hogy maradandó stratégiává tudjanak alakulni, tudatosításuknak fokozatosan és differenciáltan kell megtörténnie.

Játékosítás (gamification)

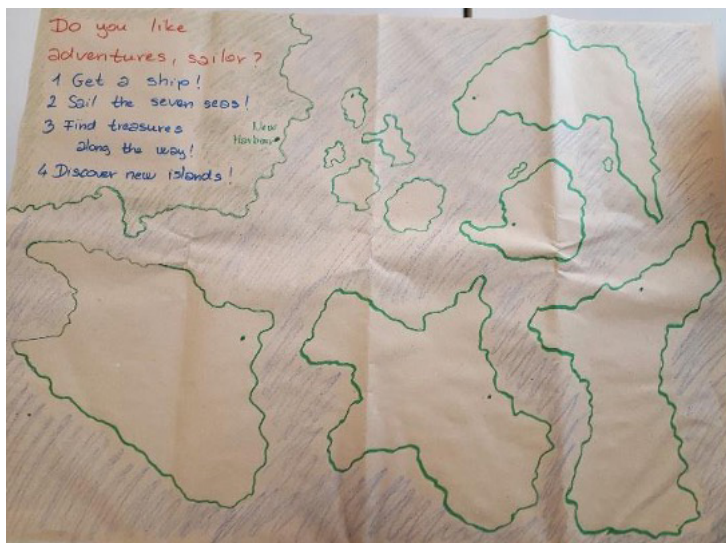
Az önszabályozó tanulás megalapozásához, bevezetéséhez kiváló eszköz a gamifikáció. A 2010-es évek eleje óta a játékosítás egyre nagyobb teret hódított az üzleti életben, és utat talált az oktatásba is (Fromann, 2017). A gamification, azaz a játékká alakítás nem más, mint *játékos elemek használata játékon kívüli helyzetekben* (Deterding et al., 2011). Az oktatásban játékosítható a tanulás tartalma, mint például, amikor a tanulók összefoglaló társasjátékot készítenek egy tananyag rész végén, de játékosítható a tanulás egy részfolyamata is, mint az értékelés (Rigóczki, 2016). A tanulók játékelményét úgynevezett *játékelemek* segítik elő, ilyenek a történet, a vizuális megjelenítés, a részfeladatokra bontás, az állandó és azonnali visszacsatolás, a küldetések, a jelvények, a ranglisták és a szintek (Fromann, 2012). A mai tanulók számára ezek az elemek a mindennapjaik szerves részét képezik, ami megkönnyíti a meghonosításukat a tanórákon.

Három tanévvel ezelőtt, a gamifikáció bevezetésekor nagy lelkesedéssel vágtam bele a munkába. A kiválasztott csoportommal – melyről a következő, *A 10-12 éves nyelvtanuló* című fejezetben ejtek szót – őszintén megosztottam a tervemet, és meglepő módon a gyerekek lelkesen támogattak. Megállapodtunk, hogy a kísérletünk során mikor és hogyan teszünk javaslatokat, ha változtatni szeretnénk. Mivel az én felelősségem a tanulók előmenetelének biztosítása, kikötöttem azonban, hogy a végső döntéseket én hozom meg. Persze akkor még egyikünk sem látta át teljes mértékben azt, hogy mi mindennel szembesülünk majd a munka során. Az első, feltételeket tisztázó órák után megkezdtem a tananyag teljes játékosítását. Egy kincskereső utazásra hívtam a gyerekeket; egy vitorlás hajón utaztunk szigetről szigetre (témáról témára) a tanév során. (1. kép)

1. kép

A kincses szigetek térképe

(Fotó: Kovács Magdolna)



Mindenki választott magának egy kalóz alteregót, és kihívásról kihívásra haladva építettük fel először a hajónkat, megtaláltuk a kincses szigetek térképét (lásd 1. kép), gyűjtöttük az aranyérmeket és a tapasztalati pontokat. Minden szigeten más kalandokba keveredtünk, ahol az angol nyelv volt az egyetlen eszköz a helyiekkel történő kommunikációhoz. A tanórák feladatait a történetnek igyekeztem alárendelni, például a hajónk néha viharba keveredett, amiből csak az adott feladatok sikeres elvégzése után tudott épségben kijutni. Amikor ez nem sikerült, akkor a hajónk sérüléseket szenvedett, amelyeket rendbe kellett hoznunk, és újra nyersanyagokat kellett szereznünk a javításokhoz újabb kihívások segítségével. A gyerekek és a magam számára is mindez igen élvezetes volt, de megvalósítása jóval meghaladta a rendelkezésre álló időmet és erőforrásaimat. Az első tanulási időszak után a megbeszéltek szerint elmondtam a nehézségeimet a tanulóknak, illetve, hogy úgy döntöttem, az egész tanulási folyamat helyett inkább annak csak egy részét, az értékelést gamifikálom, mert azzal az egyik legnagyobb stresszforrást, az osztályozást tudom feszültségmentesíteni. Mivel az első perctől tudták, hogy ez egy kísérlet, amelyben a siker és a kudarc egyaránt benne van, elfogadták a döntésemet. Persze a tananyag, a tartalom játékosításának bizonyos elemeit az első, sikertelen lépések után is megtartottam, de már nem törekedtem arra, hogy a tanulókat minden percben bevonjam a játék élményébe.

A 10–12 éves nyelvtanuló

Nyelvtanítóként az önszabályozó tanulásra nevelést csak a nyelvórákon tudtam a gyakorlatba ültetni, és ez egyből adta is a kérdést; melyik évfolyamon érdemes kezdeni? Egy általános iskolai tanuló a jelenleg hatályos NAT szerint legkésőbb 4. osztályban megkezdheti a nyelvtanulást, de sok iskolában már első osztályban indulnak idegen nyelvi tagozatok, képzések. A kisiskoláskori nyelvelsajátítás négy alappilléren nyugszik, ezek

- a tevékenység- és játékközpontúság,
- a közvetlen környezet tapasztalati úton történő megismerése,
- a másokkal való interakcióban történő tanulás, illetve
- az ismert struktúrákhoz, helyzetekhez történő vonzódás.

A kisiskoláskort maguk mögött hagyó 10-12 éves tanulók gondolkodása azonban már fokozatosan változik, így a nyelvelsajátítástól lassan távolodva nyitnak az egyre tudatosabb nyelvtanulás felé (Kovács, 2009), bár egyik sem tűnik el teljesen soha. A tudatos *nyelvtanulást* a tanuló meglévő kognitív sémái irányítják. A diák csak azt tudja igazán megtapasztalni, megtanulni, amiről megfelelő fogalmi sémái vannak. Az új információ pedig beépül a meglévő fogalmakba, árnyalja azokat, vagy éppen felbomlasztva őket új sémákat, tudást hoz létre (Nahalka, 2003). Az 5-6. évfolyamos gyerekek sikeres nyelvtanulása ezért a kevésbé tudatos, globális jellegű nyelvelsajátítás és a tudatos, analitikus jellegű nyelvtanulás sajátos és egyedi ötvözete. Ez teszi alkalmassá a tanulókat az önszabályozott tanulás alapjainak fokozatos befogadására.

A fent leírt, első játékosító próbálkozásomat az egyik hatodikos csoportomban végeztem. A választásom azért esett az ott tanuló gyerekekre, mert első osztályos koruk óta dolgoztam velük, rugalmasak, alkalmazkodók és kíváncsiak voltak, sokféle projektben vettünk részt velük addig, és elég kiegyensúlyozottnak éreztem velük a kapcsolatot ahhoz, hogy megbolygassam a mindennapjainkat.

Kilépés a rutinból

Bármilyen pedagógiai újítás gyakorlatba ültetésének sikere ironikus módon a saját önszabályozó tanulási képességünk, illetve reflektív gyakorlatunk eredménye. Modellálnunk kell a gyerekeknek tehát azt, amit tanítani szeretnénk. Tudatos önreflexióval a gamifikációról felkutatott információkat ütköztetnünk kell a kipróbálásával keletkezett gyakorlati tapasztalatainkkal, hogy kialakuljon új rutinunk részeként a csak ránk jellemző pedagógiai tudásunk (Falus, 2007). Tanulásszervezés szempontjából pedig „mindössze” annyi a dolgunk, hogy biztosítsuk a megfelelő munkakörülményeket a sikeres feladatvégzéshez, fenntartsuk a tanulók aktivitását, a tanulók fejlettségének megfelelően szervezzük a tanórákat, illetve differenciáljunk (Prieara & Nádori, 2018). Meglepő módon ezek egyáltalán nem különböznek az általában a modern pedagógussal szemben támasztott elvárásoktól, így egy kis

elszántság és sok türelem mellett minden a rendelkezésünkre áll, hogy megkezdjük a saját önszabályozó tanulásunkat fejleszteni, kialakítani a tanulóé érdekében.

Az önszabályozó tanulás folyamata, aminek segítségével bevezethetjük a gamifikációt, általában négy fázisból áll.

1. *A célok kitűzése és a folyamat megtervezése.* Ehhez reális önismeretre, önbizalomra van szükség, illetve a hatékonyságban való szilárd hitre. Ilyenkor az egyén általában motivált, bízik szorgalmában, kitartásában és a kitűzött cél elérhetőségében.
2. *A monitorozás* szakaszában a pedagógus vagy a tanuló figyelemmel kíséri a tudás alakulását, saját érzelmeit, viselkedését és a bekövetkező környezeti változásokat, valamint felbecsüli saját hatékonyságát és cselekedeteinek várható következményeit. Ebben a fázisban nélkülözhetetlen az egyéni érdekek szem előtt tartása, az erőfeszítés és a kitartás.
3. *A kontrollálás* szakaszában a figyelemmel kísért események szükség szerinti korrekciója zajlik, a kiválasztott stratégia felülvizsgálatával, vagy akár az egész feladat megváltoztatásával, újraértelmezésével. Ebben a fázisban igen fontos a stressz megfelelő kezelése, elvezetése, illetve a megfelelő megküzdési stratégia tudatosítása.
4. *A reakciók és reflexiók* szakaszban a tanulók megfeleltetik az elért eredményeket a folyamat előtt kitűzött célokkal, és értékeli saját teljesítményüket. A reális önértékelés kulcsfontosságú a diákok esetében is, mert 10-14 éves korban történik a legnagyobb ugrás az önreflexió fejlődésében (Dávid et al., 2016). Ha pedig sikertelenség esetén a tanulók védekező, felelősségelhárító céllal értékeli az eredményeiket, az a későbbi problémakerülő magatartást erősítheti bennük, ez pedig pont szembe megy az eredeti pedagógiai célunkkal (Molnár, 2000a; Pintrich, 2000 nyomán).

A játékosított értékelés aktív bevezetése előtt mindenképp javasolt az intézményvezető hozzájárulását kérni, hiszen a tanítás soha nem elszigetelt munka, kísérletezésünk nem csak a tanulókra lesz hatással, hanem a kollégák, a vezetők és a szülők is értesülni fognak róla. Érdemes előre felkészülni a kérdéseikre akár értekezlet(ek) segítségével is. A tanév elején én is engedélyt kértem iskolám vezetőségétől, majd elővezettem és megvitattam a tanulóimmal a tervemet. Miután kialakítottunk velük egy közös munkarendet, levélben értesítettem a szüleiket a változásokról, és rendkívüli fogadóórát hirdettem meg a részletekről. A szülők több, mint háromnegyede érdeklődött a terv iránt, és megnyugtatta őket, hogy megfogalmazhatták aggodalmaikat és feltehették a kérdéseiket. Elfogadták a terv kísérleti jellegét is, így minden készen állt, hogy belevágjak az érdemi munkába.

A továbbiakban az önszabályozó tanulás fázisait követve bontom ki a gamifikálás bevezetéseinek lépéseit. Ezeket a lépéseket megvizsgálom mind a pedagógus, mind a tanuló szemszögéből is, összetettebb képet adva arról, hogy ez a vállalkozás milyen változásokat indíthat el a résztvevőkben.

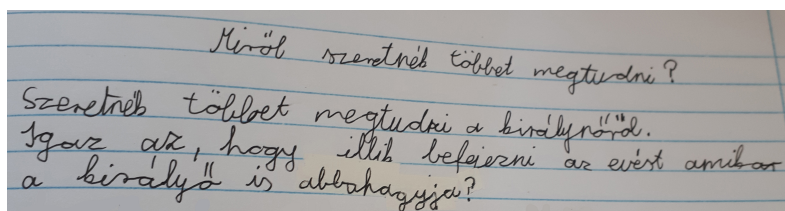
Célkitűzés

Mint minden pedagógiai folyamat előkészítésében az első feladat itt is a tanulási célok kitűzése. A pedagógus számára ez az az elképzelés, aminek megvalósítása érdekében belevágott a gamifikálásba. Az iskolámba járó gyerekek nagyrészt motiváltak az angoltanulás iránt, többségüket ebben otthon is támogatják, ezért személyes célul azt tűztem ki, hogy teret és keretet adjak a tanulók önálló felfedező tanulásához, belső motivációjuk megtartásához, és ezzel egyidőben csökkentsem bennük a jó angol jegy megszerzésének nyomását, stresszét.

A tanulási időszak céljainak kitűzését eleinte teljes mértékben magam végeztem, hiszen az elsajátítandó tananyagot és annak időzítését én láttam át. Legalábbis akkor így gondoltam. Idővel ettől igyekeztem távolodni, és a gyerekekkel közösen tisztáztuk a témát, az elsajátítandó nyelvi tananyagot, annak relevanciáját és kapcsolódását a valós élethez. A tanulók egyéni, vagy csoportos céljait azonban soha nem határoztam meg, mert szerettem volna, ha megtalálják a témában a saját érdeklődési területeiket. Bátorítottam őket, hogy olyan célt igyekezzenek kitűzni maguk elé, aminek megvalósulása *mérhető*, és ami által úgy érzik, a tanultakat hasznosíthatják a saját életükben is. Ennek sikere eleinte igen változó volt, idő kellett hozzá, hogy a tanulók tapasztalatot szerezzenek benne. Ehhez pedig engednem kellett, hogy olyan célokat is megfogalmazzanak, amik nem feleltek meg minden szempontnak. (2. kép)

2. kép

Egy tanulói célkitűzés a gamifikáció bevezetésekor (ötödik osztály)



A kitűzött célokat érdemes rögzíteni, hiszen a folyamat utolsó lépéseként ehhez kell majd mérnünk az elért eredményeket. A rögzítésre alkalmas lehet egy lista, egy szerződés, vagy egy fűrtábra. A célok lehetnek nyelvi fókuszúak, például beszámoló egy nyári élményről, de akár projektjellegűek is, mint egy angol nyelvű receptkönyv összeállítása csoportban, vagy egy zenei múzeum létrehozása idegen nyelvű tárlatvezetéssel alsóbb évfolyamosoknak. De természetesen olyan cél is előfordult, ami tisztán élvezeti forrásból táplálkozott, mint például egy kedvelt filmrészlet újraértelmezése és dramatizálása.

Ha a célok motiválók és aktivizálók, akkor könnyebben tartják benn a diákokat a tanulási folyamatban (lásd az önszabályozás első feltétele). Az első tanév végére a célokat már elmetérképen rögzítettük, amiben olyan rutint szereztek a gyerekek, hogy már nem csak a célokat határozták meg, hanem a témára és a tananyagra is tettek javaslatokat. A tapasztaltabb csoportjaim

a játékosítás második évének végén a saját érdeklődésüknek megfelelő téma választására törekedtek, és a célkitűzést is teljesen önállóan végezték a tanulási időszakok elején. Ugyanakkor vannak olyan tanulóim is, akik a mai napig igénylik a segítséget a célok kitűzésében. Akármilyenek is az egyéni igényeik, minél inkább bevonódtak a tervezésbe, annál inkább elköteleződtek az általuk kitűzött célok iránt (lásd az önszabályozás második feltétele).

A tanulók mérésének és értékelésének tervezése

A tanulókkal közösen végzett célkitűzéskor már jó, ha van egy elképzelésünk az adott tanulási időszakról, de általában a kitűzött célok függvényében történik meg a konkrét tervezés. Ez a legfontosabb és a legmunkaigényesebb lépés, mert minden időszak elején egy részletes tematikus tervet kell elkészítenünk. A kezdeti időszakban ez nem volt erősségem és idő kellett hozzá, hogy a középtávú tervezésben is gyakorlatot szerezzek.

A játékosított tanulás tervezésekor három tényezőt kell mindenkor szem előtt tartanunk (Fromann, 2012):

1. az *optimális terhelést*, hogy a tanuló képességei összhangban legyenek a feladataival,
2. az *ideális beszíntezést*, hogy a kihívás fő célja mellett a tanuló kisebb részcélok elérésével tapasztalja meg a folyamatos előrehaladás élményét, illetve
3. a *megfelelő jutalom-rendszer*t, azaz minden teljesítés után történjen azonnali és pozitív visszacsatolás (Fromann, 2012).

Először érdemes meghatározni a tanulási időszak *időkereteit*, amin belül megtörténik a tanulás és a tanulók játékosított értékelése. Az értékeléshez szükséges, hogy legyenek adottak a konkrét tartalmak, időpontok és részfeladatok az ideális beszíntezéshez, így egyértelmű, mi az a tudás, ami elengedhetetlen a továbbhaladáshoz. Ha például a gyerekek tudják, hogy az időszakot tudáspróbával indítjuk (diagnosztikus értékelés), majd meghatározott időpontokban fejlesztő módon értékeljük a nyelvi haladásukat, (formatív értékelések), a végső célkihívás megvalósítása pedig lezárja a folyamatot (szummatív értékelés), akkor a munka kiszámítható, követhető és előre tervezhető lesz számukra.

Ahhoz, hogy a tanulók úgy érezzék, ők maguk is befolyásolhatják a tanulásukat (lásd az önszabályozás negyedik feltétele), azt is tudniuk kell, hogy konkrétan mit értékelünk; milyen készségeket, képességeket, ismereteket, tanulási stratégiákat, stb. (Maley, 2003) és milyen elvárásoknak kell megfelelniük a *mérési pontokon*. Ezek a mérések lehetnek zártabbak, mint a dolgozatok, beadandók, kvízek és tesztek, vagy nyíltabbak, mint például a rövid szerepjátékok, beszámolók, vitaesemények, interjúk. Bármit is választunk az értékeléshez, az legyen változatos, illeszkedjen a tanulók életkorához, a nyelvhez, a tananyaghoz, és lépésről-lépésre közelebb kell vezetniük a tanulókat a kitűzött céljaik eléréséhez (lásd az önszabályozás harmadik feltétele).

A haladóbb gamifikálók megpróbálkozhatnak a mérésük önálló összeállításával is. Ez a 10-12 éves tanulók között ritka, ezért itt nem is részletezem a felépítésének folyamatát, de mindig vannak olyan diákok, akik kifejezetten élvezik, hogy az eddigi felméréseik, számonkéréseik és saját céljaik tanulmányozásával összeállíthatnak saját maguknak egy-egy feladatot vagy kihívást. Az első megdöbbenésükön túl, miszerint, ha tudják a várható feladatokat, akkor az elvégzésük értelmetlen és csalás, hamar rájönnek, hogy ezzel pont koncentrálnak, mélyítik a tudásukat, ami egy tudatos lépcsőfokot jelenthet egy távolabbi céljuk elérésében.

További fontos kritérium, hogy a reális értékelésnek *egyénre szabottnak* kell lennie. Arra fókuszáljon, amit a tanuló elért, a hiányos területek fejlesztésére pedig tartalmazzon javaslatot! A tanulók egyéni nyelvtudása egyszeri és megismételhetetlen (Bárdos, 2002), ezért a *differenciálás* elkerülhetetlen a játékosítás és az önszabályozó tanulás esetében is. A hagyományos kereteket feszegető értékelési módok, mint például a szöveges, a párbeszéd (Mikonya, 2017) vagy a konkrét szempontokat táblázatba rendszerező értékelés pedig tökéletesen beilleszthetők a játékosításba.

A mérési pontokat a tanulóm mindig a célkitűzés után kapták meg. A koronavírus előtti időkben ezek a kihívások az angol terem falán voltak elérhetőek, de kaptak egy emlékeztető listát is a füzetükbe. Az online oktatás idején ezek a csoport Teams felületén voltak megtalálhatóak. (3. kép)

3. kép

Mérési pontok egy ötödikes, kezdő nyelvi csoportnál a gamifikálás bevezetésekor (Forrás: a Szerző)



A gamifikálásban kevésbé tapasztalt csoportokban bizonyos kihívásokat, mérési pontokat kötelezővé tettem, különösen az időszak eleji és végi diagnosztikus és szummatív méréseket, másokat pedig választhatóan hagytam. Ezt akkor találtam hasznosnak, ha a tanulók között nagy arányban voltak olyanok,

akik elveszetteknek érezték magukat, amikor önállóan kellett dönteniük. Az idő előrehaladtával fokozatosan csökkentettem a kötelező mérések számát, hogy egyre nagyobb önállóságra és felelős döntésre sarkalljam a tanulókat.

A folyamatos értékelés és az azonnali, pozitív visszacsatolás megvalósításához *pontrendszert* vezettem be. A fő cél, hogy elválasszuk az értékelést és az osztályozást. A tanulók így nem érezték egy mérés után, hogy már nincs értelme tovább mélyíteni a tudásukat, mert már megkapták rá a jegyet. A pontrendszer lehetővé teszi, hogy egy rosszabbul sikerült mérést kijavítsanak a gyerekek az adott időszakon belül, hiszen azt szeretnénk, hogy sikerrel járjanak és teljesítsék, amit kitűztek önmaguknak. Így a negatív értékelésből azonnal fejlesztő értékelés lesz (és nem határtalan pozitívizmus), különösen, ha az értékelés változatos, egyénre szabott, és azt is tartalmazza, mit kell még tenni a siker érdekében. Így vezeti el a pontrendszer a tanulókat az egyéni tanulási utakhoz és az önálló tanulászervezés szükségességéhez.

Akár mennyire fejlesztő módon értékelünk, a jegyek elkerülhetetlenek. A pontok súlyozása és jegyre történő átváltása pedig alapvetően meghatározza a gyerekek munkájának szervezését. Életem legelső pontrendszerében kis pontszámokat alkalmaztam, hogy a tanulóknak ne jelentsen gondot első ránézésre átlátni, hogyan állnak az adott időszakban. A *súlyozást* tekintve a fontos ismereteket, képességeket fejlesztő kihívásokat magasabb pontszámúra értékeltem, a rövidebb, könnyebb feladatokat alacsonyabbra. A gyerekek pontozásába ugyanakkor beleszámítottam az általuk elért fejlődést is, hogy egyéni legyen az értékelésük. Ez az első időkből parázs vitáknak adott helyet, hiszen ahhoz voltak szokva, hogy az azonos teljesítményért azonos pontszám jár, teljesen figyelmen kívül hagyva az egyéni különbségeiket és a befektetett munkájukat. Érdekes módon egymás különbözőségének elfogadása ment a leglassabban, különösen akkor, ha más tanórákon kevés differenciálásban volt részük. Legalább három tanulási időszaknak kellett eltelnie ahhoz, hogy ráébredjenek, senki jó jegye nincs veszélyben, ha belefekteti a tőle elvárható mennyiségű és minőségű munkát.

Az első pontrendszeremmel szerettem volna minél jobban bátorítani a gyerekeket a munkára, ezért a 2-es és a 3-as viszonylag könnyen elérhető volt, és onnan is már csak egy kis lépés volt a 4-es, az 5-ösért viszont meg kellett dolgozni. (1. táblázat)

1. táblázat

A pontok átváltása jegyekre az első rendszerben

Pont	Jegy
16-20	5
12-15	4
10-11	3
8-9	2
0-7	1

Az alacsony pontszámoknak az a hátránya, hogy nehezebben fejezik ki az apró változásokat és a kismértékű fejlődést, így Prievera Tibor (2015) példáján felbuzdulva egyszerűen megszoroztam százal a pontszámokat. Azt gondoltam, ez nem okoz majd nehézséget a tanulóknak az átállásban, de a nagyobb számkörhöz ugyanúgy hozzá kellett szokniuk még a hatodikos gyerekeknek is, mint a jegyek helyetti pontozáshoz. Ráadásul az átváltás arányát közelítenem kellett az iskola helyi pedagógiai programjában megfogalmazottakhoz, így a jelenleg használt pontozási táblázatom a következő: (2. táblázat)

2. táblázat

A pontok átváltása jegyekre jelenleg

Pont	Jegy
1800-2000	5
1400-1799	4
1000-1399	3
800-999	2
0-799	1

Fontos, hogy az átváltáskor megszerezhető maximális pontszámnál jóval több pontnyi kihívásra legyen lehetőségük a tanulóknak, hogy valódi döntést hozhassanak a tanulásukkal kapcsolatban. Mindig lesznek olyanok, akik igrkeznek mindent megcsinálni, és sokkal több pontot szereznek, mint az elérhető maximum. Ha alkalmat adunk rá, ezek a pontok lehetnek *mesterpontok*, tapasztalati pontok, stb., amiket a tanuló felhasználhat egy következő tanulási időszakban, vagy beválthatja egy újabb jegyre. Ez különösen a koronavírus időszakában jött jól, amikor egy-egy tanuló a betegségből gyógyulva csak lassan állt talpra, és nem volt ideje az adott időszakban elegendő pontot gyűjtenie. Ilyenkor kiegészíthette a pontjait a mesterpontjaiból, cserébe a következő időszakban több pontért teljesíthetett olyan kihívásokat, amelyek az előző időszakban voltak a középpontban, így volt ideje behozni a lemaradását.

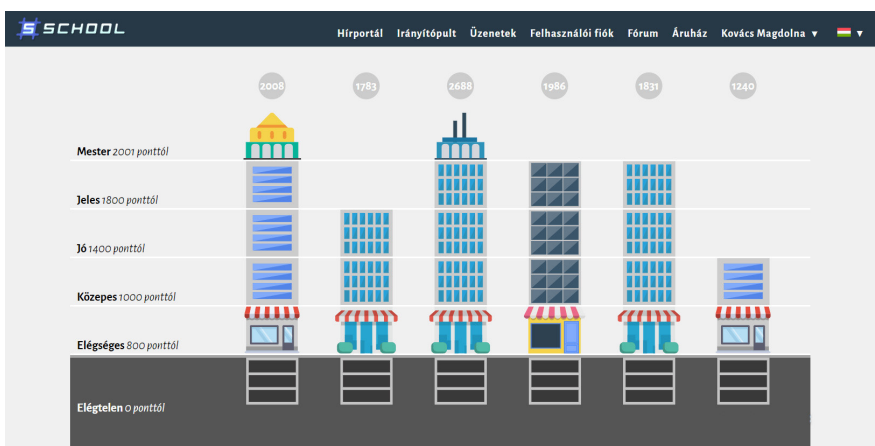
A mesterpontok mellett megfontolhatjuk a *hitelpontok* bevezetését is, ezzel igen fontos élettapasztalat elé állítva a tanulókat. Előfordulhat, hogy lesz olyan tanuló, aki megcsúszik a határidőkkel, és nem tudja úgy lezárni a tanulási időszakát, ahogyan az tőle elvárható, mesterpontjai viszont nincsenek. Ha úgy döntünk, adhatunk neki hitelbe pontokat, amiket a következő szinten vissza kell „fizetnie”, és lesz ideje pótolni azt, amit szükséges. A tanulóknak könnyű azonban hitelspirálba keveredni, vagy természetesnek venni a szintről szintre történő hitelfelvételt, így jó, ha a hitelpontok szigorú feltételeknek felelnek meg. Maximalizálhatjuk az egy félévben történő hitelfelvelelek számát, vagy megadhatjuk, hogy azon a szinten, ahol hiteltörlesztés történik, nem lehetséges a további hitelfelvétel. De köthetjük speciális feltételekhez is, mondjuk igénylési határidőhöz, vagy törlesztési terv kidolgozásához.

Egyik hatodikos tanulóm például minden második tanulási időszakban könnyedebben kezelte a feladatait, hiszen a hitelpontok biztonságot nyújtottak neki, és ez visszavette a munkakedvét. Mivel előre megállapodtunk a csoporttal, hogy a hitelpontok felvétele nem automatikus jog, elég volt a soron következő szint elején felhívnom a figyelmét a hitelfelvételi szokásaira, és előre figyelmeztetnem, hogy ő attól kezdve megváltozott feltételekkel kaphat hitelpontokat, máris megszakadt a ciklikusság. Természetesen nem célunk a tanulók megszegényítése, néha elegendő az észrevételeink segítő megfogalmazása, hogy változásra sarkalljuk őket. Máskor szükséges egy hosszabb beszélgetés emlékeztetve a diákokat arra, hogy önálló tanulásra szeretnénk őket ösztönözni.

A megszerzett pontok számon tartására sokféle lehetőség kínálkozik. A pandémia előtt a tanulóim egy táblázatban a saját füzetükben vezették a pontjaikat. Eleinte gyakran kellett felhívnom a figyelmüket arra, hogy tudatosan kövessék a haladásukat, hiszen csak ennek tudatában tudják tervezni a további feladataikat. Ennél praktikusabb megoldást kínál egy online felület, ahol a gyerekek egymáshoz is mérhetik a teljesítményüket. Számtalan digitális osztályterem érhető el az interneten, én a classdojo.com-ot és - az azóta sajnos megszűnt - hashtag.school-t próbáltam ki, és végül az utóbbi mellett döntöttem. A gyerekek – sok más izgalmas lehetőség mellett, mint például a digitális tananyag-fejlesztés, – itt pontosan láthatják, mire mennyi pontot kaptak, a többiekhez képest hogyan állnak, és a jelenlegi munkájukkal hányast értek el eddig. A 4. képen is látszik, hogy a rendszer automatikusan titkosítja a neveket, így az alulteljesítők számára sem megszegényítő az eredmények nyilvánossága. (4. kép)

4. kép

A hashtag.school-ban látható rangsor



A játékosításban lehetőség van úgynevezett *jelvények* használatára is (Fro-
mann, 2012). Ezek haszna abban rejlik, hogy kiemelik az egyes tanulók
erősségeit, befektetett munkájukat, megerősítve ezzel önértékelésüket. A
pontrendszerbe is beilleszthetők, például bizonyos számú vagy kombináci-
ójú jelvények pontot érhetnek, de akár egy egész jegynek, szintnek is meg-
felelhetnek. Eddigi kísérleteim során a jelvényekben rejlő lehetőségeket még
nem használtam ki, de terveim között szerepel ezek bevezetése, beillesztése
a meglévő gyakorlatomba.

A pedagógus aprólékos tervezése jó példát állíthat a tanulók elé, de ennél is
fontosabb a tanulók tervezésre való tanítása, ösztönzése. A 10-12 éves diákok
esetében a tanulásuk megtervezése kifejezetten nagy kihívás, hiszen ebben a kor-
ban ismerkednek meg a tudatos nyelvtanuláshoz szükséges technikákkal, straté-
giákkal (Kovács, 2009). A gamifikáció bevezetésének kezdeti szakaszaiban épp
ezért először a felajánlott mérési pontok közül való választás szabadságát bizto-
sítom a gyerekek számára. Ha már magabiztosan hoznak tudatos döntéseket,
és ismerik a pontrendszer előnyét, hátrányát, akkor próbálom először bevonni
őket a saját tanulási időszakuk megtervezésébe, mert tapasztalataim szerint bő
egy tanév szükséges ahhoz, hogy a 10-12 éves tanulóknál stabilan megtörténjen
az alsó és felső tagozat közötti átmenet, illetve hogy megismerkedjenek és tuda-
tosan használjanak néhány nyelvtanulási stratégiát, technikát.

Első lépésként közösen kijelöltük a következő tanulási időszak témáját és
a körüljárandó tananyagot. A célkitűzés ekkorra általában már viszonylag
zökkenőmentesen megy, az adott szint relevanciáját is könnyen meg tud-
juk határozni. A tanulóknak már van annyi tapasztalata a szintek felépítés-
ében is, hogy fel tudják építeni egy időszak struktúráját. Amiben segítséget
igényelnek, az az elsajátítandó tananyag kiporciózása, lépésekre történő le-
bontása, és az adagok feldolgozásához szükséges technikák meghatározása.
Ebben mindig az adott csoport igényeihez alkalmazkodom. Érdekes közö-
sen összegyűjteni a már ismert stratégiákat, technikákat és átbeszélni, hogy
azok milyen szerepet játszhatnak az adott szint elérésében. Ennek segítségé-
vel történik a mérési pontok súlyozása, a pontértékük kijelölése. Volt olyan
csoportom, ahol a mérési pontokat, kihívásokat papírcetlikre írtuk, és úgy
tettük látványossá a lépcsőfokokat. A ponthatárokat soha nem módosított-
tuk, mert az már túl sok változó lett volna a gyerekek számára. A tapasza-
latlanabb csoportokban a tanulók a tervezési folyamatot csoportmunkában
végezték, de a magabiztosabbak dolgozhattak egyedül is. A biztonság ked-
véért mindig volt egy kész tervem az adott időszakra, amit a tervezés után
elérhetővé tettem a gyerekeknek, és amihez szükség esetén fordulhattak. A
mindennapokban pedig folytatódott a tanulók nyelvtanulási technikáinak,
stratégiáinak fokozatos bővítése, amiket a későbbiekben tudatosan igyekez-
tünk beépíteni, használni.

A tanulási időszak tervezése rendkívül komplex mind a pedagógus, mind
a tanulók számára. De amíg a pedagógus tervezés nélkül nem tud belevágni a
játékosítás bevezetésébe, addig véleményem szerint a 10-12 éves gyerekeknek

először a folyamat monitorozásában és kontrollálásában, illetve a reflektálásban érdemes tapasztalatot szereznük, hiszen ebben a korban leginkább azt tudják igazán hatékonyan önállóan tervezni, amiről már van valamilyen tapasztalatuk.

Monitorozás és kontrollálás

Molnár Éva (2002b) szerint monitorozáskor egy igen intenzív figyelemmel követés, és a várható következmények megbecslése történik, a kontrollálás szakaszában pedig a megjósolt, vagy az előre nem látott események után történő, a cél érdekében végzett azonnali korrekció. A kitartás, a tudatos erőfeszítés és a hatékony stresszkezelés mindkét esetben igen fontos. Ez a két szakasz az önszabályozó tanulás során két jól elkülöníthető folyamat, én mégis egyben szeretném őket tárgyalni, mert időben szorosan összekapcsolódnak.

A pedagógus saját önszabályozó tanulásában ekkor a tanulók haladásának folyamatos nyomon követése történik, az esetleges megtorpanások megsegítése, a tanulási folyamatok *facilitálása*. A gamifikáció semmilyen módon nem korlátozza az óraszervezésben rejlő lehetőségeket, de a leghatékonyabban akkor tudjuk elérni a kitűzött céljainkat, ha a tanulók aktivitását tartjuk a fő irányelvnek, és számukra biztonságos tantermi légkört próbálunk teremteni. *Ennek szerves része, hogy a tanulási időszak alatt legyen elfogadott hibázni!* Segítsük őket (és magunkat) abban, hogy elfogadják, a hibák a tanulás velejárói, bátorítsuk a tanulókat a korrigálásra, a hiányosságaik befoltozására (Prievara & Nádori, 2018)! Minél egyértelműbb az így elért haladás, legyen az akármilyen kicsi, az aktívabban járul hozzá a belső motiváció fenntartásához. Ha kifejezetten projektjellegű időszakot terveztünk, akkor a tanulók ebben a szakaszban önálló, aktív alkotómunkát végeznek, és ránk csak akkor van szükségük, amikor elakadnak, azaz a gyerekek és a pedagógus monitorozása és korrigáló tevékenységei itt párhuzamosan futnak.

A tanári beavatkozás sokféle lehet. Előfordul, hogy a tanulók váratlan helyzettel szembesülnek, és a korrekció előtt megerősítésre van szükségük. Olyan is bekövetkezhet, hogy a gyerekek már próbáltak megoldani egy-egy problémát, de nem tudtak megbirkózni vele, vagy nem tudják eldönteni, hol siklottak félre az események. A *differenciálás* és az egyénre szabottság ekkor a legfontosabb, hiszen a tanulók, illetve a csoportok különböző célok érdekében különböző módszerekkel dolgoznak, a nehézségeik is egyediek, és az azokon való átlendüléshez is más-más stratégiát igényelnek. A bizonytalanabbak szívesen veszik, ha például alternatívákat kapnak a folytatáshoz, de vannak, akiknek elég a problémát beazonosítani és inkább maguk döntenék el, hogyan folytassák a munkát. Néha pedig az is elegendő, ha csak egy bólintással lereagáljuk az „Eddig jó?” kérdéseket. A folyamatos figyelemmel követés azért is fontos, mert előfordul, hogy a diákok észre sem veszik, ha például félreértelmeznek egy feladatot, és időt veszítenek vele. A fő szempont minden esetben az, hogy fenntartsuk a tanulók aktív munkáját, és a szabadságukat a tanulási folyamataik irányításában.

A döntés szabadságához keretek szükségesek, különben parttalaná válik a munka. Ahhoz, hogy a tanulók valóban tervezni tudják a tevékenységeiket, bizonyos szabályokhoz alkalmazkodniuk kell. Ugyanez érvényes a pedagógus kontrolltevékenységeire is. Az azonnali és *fejlesztő értékelés* azt kívánja meg, hogy a tanulók a munkájukra minél gyorsabban minél konstruktívabb módon kapjanak értékelést, ez pedig tudatos és kontrollált értékelőmunkát igényel a pedagógustól. (5. kép)

A játékosítás bevezetésekor ez különösen nagy kihívást jelentett a számomra. Eleinte korlátlanul elfogadtam és értékeltem minden tanulói munkát az adott időszakon belül, de hamar kiderült, hogy ez tarthatatlan, mert sokan az utolsó pillanatra is hagytak munkát, és az már a szint lezárását is megnehezítette. Nem akartam újra megmervíteni a rendszert azzal, hogy időpontot kötök minden feladathoz, de beadási időintervallumokkal sem akartam nehezíteni az amúgy is még nehezen átlátható rendszert, ezért köztes megoldásként a későbbiekben kétféle típusba sorolható részfeladatokat jelöltem ki. (5. kép)

5. kép

Példa az ajánlott részfeladatok súlyozására hatodik osztályban



Voltak az úgynevezett *lépőkövek*, amelyeknek teljesítésére konkrét határidőt jelöltem ki. Ezek a tananyag elsajátításában fontos szerepet játszottak, és arányaiban magasabb pontszámot is értek, de a határidő után már csak feleannyi pontot lehetett velük szerezni. És voltak *kihívások*, amelyek az időszak alatt bármikor teljesíthetők voltak. Természetesen a tanulók szabadon választhattak közülük, módosíthatták, de akár ki is cserélhették őket más feladatokra. Ez kiszámíthatóbbá és kezelhetőbbé tette az értékelést mind a magam, mind a gyerekek számára.

Reakciók és reflexiók

Az önszabályozó tanulásban a tanulási időszak végén az eredmények és a kitűzött célok egymásnak való megfeleltetése szükséges ahhoz, hogy a saját teljesítményünket értékelni tudjuk (Molnár, 2002b). A gyakorló pedagógusoknál a tudatos önreflexió a mindennapi munka szerves része, de a gyerekeknek ezt tanulniuk, gyakorolniuk kell. Itt hasznosnak bizonyulhatnak a folyamat elején lejegyzett célok, illetve a tanulási időszak alatti mérési pontok, értékelések konkrét szempontjai. A változatos értékelési módok hozzájárulnak a teljesítmény további árnyalásához, e célból érdemes fokozatosan megpróbálkozni a tanulói önértékeléssel, illetve a társértékeléssel is. Mindezek kimutathatóvá, láthatóvá teszik az elért eredményeket, és megerősítik, vagy épp megingatják a tanulók szubjektív benyomásait.

Igen fontos, hogy a játékosítás elején minimálisra csökkentsük a *tanulói kudarc* lehetőségét. Ha a tanuló már az elején elveszti az lelkesedését a gamifikációval kapcsolatban, nehéz azt újra felépíteni. A későbbi kudarcnak pedig rengeteg oka lehet. A folyamatos monitorozás és az azonnali fejlesztő értékelés az okok nagy részét ki tudja szűrni, de az önálló döntéshozatalt, és a szabadsággal való felelős bánásmódot csak akkor tudjuk fejleszteni, ha van lehetőségük megélni azt (Prieara, 2015). Van olyan tanuló, aki kifejezetten ódzkodik attól, hogy döntéseket hozzon, kényelmesebben érzi magát akkor, ha a pedagógus elképzeléseit követi, és olyan is van, aki a kapott visszajelzéseket figyelmen kívül hagyva teljesen önállóan dönt. Mindkét esetben fontos, hogy az időszak végi értékelés reális és előremutató legyen, tartalmazzon konkrét javaslatokat arra, hogyan tudja a tanuló a jövőben tudatosan fejleszteni képességeit.

A tanulókhöz hasonlóan az önreflexión túl nekünk pedagógusoknak is szükségünk van a visszajelzésre, ha jól működő gamifikációt szeretnénk kialakítani, ezért érdemes a gyerekeket megkérdezni a tapasztalatakról. Ezt sokféleképp meg lehet tenni, én minden tanulási időszak végén egy minikérdőívvel zárom a munkát, ahol a tanulók névtelenül megoszthatják a véleményüket.

A gamifikáció bevezetésekor 13 tanulóval dolgoztam, és a kérdőívben 10 állítást fogalmaztam meg. Az első nyolc állítás igazságértékét egy-egy tízes skálán kellett értékelniük az alapján, mennyire igaz az állítás rájuk. Az 1-es

jelentése a legkevésbé igaz, a 10-es jelentése teljes mértékben igaz a tanulókra. Két kiegészítendő állítást is tartalmazott a kérdőív, melyeket szabadon befejeztek a gyerekek. (3. táblázat)

3. táblázat

Az első tanulási időszak tanulói visszajelzései

Állítás	Első szint átlaga	Utolsó szint átlaga
Érdekesnek találok az új rendszert.	8,27	8,53
Elégedett vagyok az első szinten nyújtott teljesítményemmel.	6,85	7,21
Úgy érzem, nem fejlődtem angolból ezen a szinten.	2,5	1,84
Félek az új rendszertől.	4,93	3,19
Szívesen folytatnám az új rendszerben.	8,14	7,32
A régi rendszerben többet tanultam.	6,38	5,13
Az új rendszer igazságosabb.	5,76	6,1
Az új rendszerben jobban aggódom az angol jegyem miatt.	4,57	3,88
Ezek a dolgok megkönnyítették a szint teljesítését:	-	-
Ezek a dolgok megnehezítették a szint teljesítését:	-	-

Első pillantásra is szembeűnő, hogy az első szint végén a tanulók érdeklődéssel fordultak a játékosítás felé (3. táblázat), és ebben a kérdésben nagyjából egységesen nyilatkoztak. A teljesítményükkel azonban már kevésbé voltak kiugróan elégedettek, ami a szokatlan tanulásszervezésből eredeztethető. Ekkor tapasztalták meg először, hogy bizonyos kérdésekben szabadon dönthettek, és ez néhányukat félelemmel töltött el, a csoport nagyjából fele aggódott a folytatás miatt. Szintén megosztott volt a csoport véleménye az igazságosság kérdésében, még nem tudták teljes mértékben megtapasztalni a személyre szabott értékelés következményeit, és aggódtak a jegyeik miatt is. Mindezek ellenére szívesen folytatták a kísérletezést az új rendszerrel, hiszen úgy érezték, a hagyományos értékelési rendszerben többet kellett tanulniuk. A tanulók véleménye szerint az könnyítette meg a szint teljesítését, hogy sokféle feladatból lehetett választani, melyek között könnyűek és nehezek is voltak, lehetett szerezni mesterpontokat, és aki nem tudta, mivel folytassa, mindig kapott javaslatokat. A nehezítő faktorok közé sorolták a kezdeti pánikot, a szokatlanságot és az önálló időbeosztás nehézségét. Összességében egy tanulási időszak alatt annyit értem el, hogy a gyerekek érdekesnek tartották a gamifikációt, és kíváncsian várták a folytatást. A kérdőívet minden szint végén újra kitöltöttem velük. A tanév utolsó, hetedik tanulási időszakára vonatkozó visszajelzések a 3. táblázat utolsó oszlopában láthatók.

Egy tanév alatt a tanulók érdeklődése a gamifikáció iránt viszonylag állandó maradt, ám a félelmeik csökkentek. Átlagosan elégedettek voltak a teljesítményükkel, és határozott fejlődést véltek felfedezni a nyelvtudásukban.

Úgy gondolták, körülbelül ugyanannyit tanultak, mint a hagyományos értékelési rendszerben, de a játékosított értékelést igazságosabbnak tartották. A tanév végére pedig még kevésbé aggódtak a jegyeik miatt, mint az első szint végén. A nyílt végű állítások kiegyezésében a tanulók sokkal bőbeszédűbbek lettek, mint a kezdetekkor. A nehézségek közé a tanév végi hajrát, és az egyéni figyelmetlenségeket sorolták, míg a könnyítő körülmények között megemlégtették az önállóságot, a javítási lehetőséget és a rugalmasságot.

Látható, hogy az általam kitűzött pedagógiai célokhoz, az önszabályozó tanulás kialakításához, a belső motiváció fenntartásához, és a jó jegyek megszerzéséhez kapcsolódó stressz csökkentéséhez vezető út hosszú, de már az első tanév végén kimutathatók a tanulók önálló és tudatos munkájának biztató jelei.

Összegzés

Több, mint három éve kezdtem a 10-12 éves tanítványaim önszabályozó tanulását előtérbe helyező pedagógiai gyakorlatom megváltoztatásába. Ez a módszertani utazás nem mindig volt könnyű, eleinte sok munkát vett igénybe, de ahogy bővültek a tapasztalataim és alakult a rutinom, egyre kevesebb energiámat kötötte le.

A gamifikációban és az önszabályozott tanulásban rejlő komplex lehetőségek között ugyanakkor még most is vannak felfedezetlen területek a számomra. Ilyen például a kiegyensúlyozott IKT használat a tanórákon, mivel a játékosítás igényli a számítástechnikai eszközök tanórákba történő fokozott bevonását. Ezen a területen még nem vagyok olyan magabiztos, mint szeretném, de remélem, sikerült bebizonyítanom, hogy kiemelkedő IKT kompetenciák nélkül is érdemes belevágni a gamifikálásba. Elegendő, hogy úgy szervezzük az órákat, illetve olyan eszközöket használjunk, amelyek hasznosak a tanulási folyamat szempontjából, és mindenki számára elérhetőek (Lewis, 2009). Csak legyünk nyitottak, a tanulók fokozatosan bevonnak minket a világukba, aminek manapság elengedhetetlen része a fejlett technológia.

A változással járó rengeteg munka nem csak a tanulók számára terült meg. A kísérlet legelső hozadéka a gyerekekkel való kapcsolatom megváltozása, mélyülése volt. A tudat, hogy érdekel a véleményük, észreveszem a különbségüket és nem azonosítom őket egy-egy ballépésükkel, sokat segített a kölcsönös bizalom kiépítésében, ami által készségesebbek, nyitottabbak, motiváltabbak lettek. A csendesebb, visszahúzódóbb gyerekeknek is lett hangja, a hangosabb, gyorsabb problémamegoldó, törekvőbb tanulók pedig nem érezték, hogy haladásukat bárki is hátráltatná. Ez a magatartásukon is meglátszódott, hiszen maguknak jelölték ki a céljaikat, érdekeltek voltak az elérésükben, az ezzel járó felelősség pedig az ő vállukat nyomta. A belső motivációjuk kihatott a mindennapi munkájukra is, már alig kellett noszogatni őket, tudták, hogy ha elvégzik a feladataikat, akkor megkapják az érte járó értékelést, ha nem, akkor nekik maguknak kell gondoskodniuk a pont-

szerzésről. A tanulói munkák egyéni értékelése is csak eleinte tűnik soknak, amint kialakul egy mindenki számára elfogadható rend, már nem jelent több munkát, mint azelőtt. A tanulók nyelvi képességei is jelentősen fejlődtek, hiszen tudták, mit tudnak, és azt is megtapasztalták, hogy amit nem tudnak, azt önerőből meg tudják tanulni. Kompetensnek érezték magukat a nyelvtanulásban és sokan a szabadidejükben is keresték a lehetőségeket a fejlődésre.

A fent leírt változáshoz nagy adag türelemre van szükség. Időbe telik, hogy a tanulók is és mi pedagógusok is hozzászokjunk a tudatos döntésekhez, az önállóság felelősségéhez. Ahogy az egyik tanítványom, a 11 éves Nóri írta búcsúzóul:

„... köszönöm a sok segítséget és időt, amit rám szánt. Én soha nem voltam jóban a nyelvek tanulásával, de a pontrendszer nem csak az ötös elérésében segített, hanem motivált is. Jó volt, hogy magam dönthettem el, mire van szükségem, mert így sokkal többet fejlődtem, mert jobban lelkesedtem a témáért.”

Sok sikert kívánok a kísérletezéshez!

Irodalom

- Bárdos, J. (2002). *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Dávid, M., Taskó, T., Héjja-Nagy, K., Mester, D., Dorner, L. & Estefánné Varga, M. (2016). Az önszabályozó tanulás fejlettségének összefüggései a tanulási eredményességgel és az IKT-használat gyakoriságával. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 71(1), 197–225. <https://doi.org/10.1556/0016.2016.71.1.10>
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., Dixon, D. (2011). *Gamification. Using Game-Design Elements in Non-Gaming Contexts*. In *Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems* (pp. 2425–2428). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/1979742.1979575>
- D. Molnár, É. (2014). Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In Buda, A. & Golnhofer, E. (Eds.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013. Tanulás és környezete* (pp. 29–54). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. http://real.mtak.hu/28312/1/2_D%20Moln%C3%A1r%20%C3%89va_0528.pdf (2022.07.01.)
- Falus, I. (2007). A pedagógus. In Falus, I. (Ed.), *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 79–99). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fromann, R. (2012). Gamification – épülőben a Homo Ludens társadalma? In Nagy Edit (Ed.), *A fiatal kutatók Magyarország megújulásáért - A Professzorok az Európai Magyarorszáért Egyesület III. PhD. konferenciája* (pp. 11–24). Professzorok az Európai Magyarorszáért Egyesület.
- Fromann, R. (2017). *Játékoslét – A gamifikáció világa*. Typotex.

- Hunya, M. (2014). *Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat*. Oktatókutató és fejlesztő Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat> (2022.07.01.)
- Kovács, J. (2009). *A gyermek és az idegen nyelv*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Lewis, G. (2009). *Bringing Technology into the Classroom*. Oxford University Press.
- Maley, A. (2003). *Assessing Young Learners*. Oxford University Press.
- Mikonya, Gy. (2017). Az értékelés sokszínűsége. In Károly, K. & Homonnay, Z. (Eds.), *A tanulás és tanítás értékelése* (pp. 21–37). ELTE Eötvös Kiadó.
- Molnár, É. (2002a). Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra*, 12(9), 1–16. <http://www.epa.oszk.hu/00000/00011/00063/pdf/tanulm2002-9.pdf> (2022.07.01.)
- Molnár, É. (2002b). Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, 102(1), 6377. https://www.magyarpedagogia.hu/document/Molnar_MP1021.pdf (2022.07.01.)
- Nahalka I. (2003). A tanulás. In Falus I. (Ed.), *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 103–136). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Prievara, T. (2015). *A 21. századi tanár*. Neteducatio.
- Prievara, T., & Nádori, G., (2018). *A 21. századi iskola*. Enabler Kft.
- Réthy, E. (2002). A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*, 12(2), 3–12. http://real.mtak.hu/60923/1/EPA00011_iskolakultura_2002_02_003-012.pdf (2022.07.01.)
- Rigóczki, Cs. (2016). Gamifikáció (játékosítás) és pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 64(3–4), <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/gamifikacio-jatekositas-es-pedagogia> (2022.07.01.)



Kovács, M.

**Self-regulated learning.
The possibilities and potential of gamification
in teaching English to 10-12-year-old learners**

In today's society language skills and learning skills are essential to establishing a career. If they are to succeed young employees need to start developing these skills and abilities during their elementary education. The importance of self-regulated learning has again been spotlighted by the coronavirus pandemic. This article aims to present the author's best practice, with which language teachers can lay the foundations of self-regulated learning of 10-12-year-old students by introducing the concept of gamification. Not only does gamification contribute to the individual development of students and teachers, but it provides a useful tool for teaching and learning about conscious and responsible decision-making.

Keywords: self-regulated learning, gamification, English as a second language, best practice, 10-12-year-old learners

Kovács Magdolna: <https://orcid.org/0000-0001-9280-9162>



Angol nyelvű országok kultúrájának megismerése felső tagozaton

Fenyődi Andrea

ELTE TÓK Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék

Kovács Judit – Sirokmány Viktória (2020). *Culture of the English-Speaking Countries* 5. Műszaki Könyvkiadó. ISBN 978-963-16-4793-8.

Kovács Judit – Sirokmány Viktória (2021). *Culture of the English-Speaking Countries* 6. Műszaki Könyvkiadó. ISBN 978-963-16-4794-5

könyvek bemutatása

A nyelvtanulás természetes és elengedhetetlen része a célnyelvi kultúra bizonyos mértékű megismerése. A sikeres nyelvtanulás egyik első feltétele az, hogy a tanuló elfogadja a tényt, hogy a célnyelvi közösségben bizonyos dolgokat *másképp mondanak, másképp csinálnak*, ezenkívül felismerje azt, hogy egyes célnyelvi fogalmak a helyi kultúra, történelem, irodalom, természetes vagy épített környezet elemeire utalhatnak, melyeket ha nem ismer, nem tudja megfejteni a kommunikációs üzenetet. E felismerések motiválhatják a tanulót, a pedagógus által megfelelően választott és alkalmazott tanulási-tanítási módszerek és tartalmak pedig fenntartják az érdeklődést, valamint segítik a pozitív attitűd kialakulását mind a célnyelv, mind a célnyelvi kultúra irányába. A nyelvpedagógusnak figyelembe kell vennie azt is, hogy az internet és a média korában a gyerekek feltehetőleg már sok, az adott országokra vonatkozó ismerettel, tapasztalattal rendelkeznek, és személyes preferenciák is kialakulhattak. Ezért fontos, hogy az új ismeretek bemutatása és a régiiek rendszerezése mellett a reflexió is a tanulás része legyen.

Az általános nyelvoktatási iskolai programok a Nemzeti alaptanterv (2020) és a kerettantervek (2020) alapján beépítik az országismereti elemeket a tematikába – az óraszám nagyjából 12 százaléká jut az *Intercultural topics* témakörre, de más, mindennapi élettel foglalkozó témákhoz is tartoznak kulturális tartalmak. A két tanítási nyelvű oktatási programú iskolákban, melyekben integráltan folyik a nyelvi és szaktárgyi tartalmi fejlesztés, a célnyelven oktatott tantárgyak és az általános nyelvi tanórák mellett külön tantárgyként jelenik meg a célnyelvi kultúra oktatása, felső tagozaton, heti egy tanórán *Célnyelvi civilizáció* néven. A 2020-as NAT-hoz illeszkedő, két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelve és kerettantervei szerint: „A magyarországi két tanítási nyelvű iskolai oktatás vállalja a célnyelvi műveltség,

a kulturális tudatosság intenzív fejlesztését annak érdekében, hogy a tanulók megismerkedjenek a célnyelv országaival, értsék azok kultúráját és empátiával viszonyuljanak hozzá” (p. 1). A fogalmi keretben a *kultúra* a legtágabb értelemben jelenik meg: „...felöleli a célszörzörök földrajzát, gazdaságát, társadalmi viszonyait, történelmét, tudománytörténetét, tudományos-technikai vívmányait, irodalmát, művészetét, valamint a mindennapi élet kultúráját is” (p. 66). A módszertani ajánlások a kerettantervben kiemelik az önálló illetve a csoportos tanulás technikáit, a projektfeladatokat és a kreativitás szerepét.

Kovács Judit és Sirokmány Viktória szerzörök e tantárgy számára fejlesztenek a Műszaki Könyvkiadónál egy felső tagozatos tankönyvcsaládot *Culture of the English-Speaking Countries* (Angol nyelvű országok kultúrája) címmel. Ennek eddig két kötete jelent meg, az ötödik és a hatodik évfolyam számára. A kötetek alcíme: *A Collection of Tasks for Year (...) Students*, melyet magyarra feladatgyűjteményként fordíthatnánk, ám ezzel nem jelenítenénk meg a tankönyvírók alapelvét, melyet a bevezetőben is megfogalmaznak: a CLIL (jelentése: Content and Language Integrated Learning), azaz tartalmi és nyelvi integráció, tantárgyközi szemléletű nyelvpedagógia, (lásd Trentinné Benkő, 2014) a konstruktív pedagógiára épül, melyben a tanuló a tanulás aktív résztvevője: a tanári közlések feldolgozása, memorizálása helyett a feladatokon keresztül maga alkotja meg a tartalmakat. Ezt a metodikai megközelítést nevezhetjük feladatalapú tanulásnak (*task-based learning*), amelyet az Európa Tanács egyik módszertani kiadványa így ír le: a tanulók feladatokat, problémákat kapnak, amelyeket a célnyelv használatával kell megoldani, egyénileg vagy közösen, a tanár facilitátorként a feladathoz szükséges nyelvi vagy egyéb tudást biztosítja, amennyiben szükséges. Ebben a megközelítésben a tanuló nagyobb felelősséget vállal a tanulásáért, így fejlődik autonómiája, valamint döntéshozó, problémamegoldó és szociális kompetenciái is (Dussap & Curran, 2000).

A két tankönyv újszerűsége elsősorban a fenti módszertani megközelítés felvállalásából ered. A szerzörök következetesen építik fel a fejezeteket és leckéket, ehhez olyan különböző típusú feladatokat használnak, mint a szókeresés, párosítás – például képek-szavak, szavak-definíciók –, igaz-hamis állítások, szövegkiegészítés, képek vagy állítások sorba rendezése, daltanulás, információ ellenőrzése hallott vagy olvasott szöveg alapján, szóbeli vagy írásbeli reflexió. Nagy szerepet kap a játék (például szódominó vagy memória- és activity-típusú játékok) és a tanulók kreatív alkotása, önálló kutatása, és projektfeladatok. E megközelítésben a célnyelv valóban az információszerzés eszköze. A tanulók a feladatok feldolgozása közben használják meglévő nyelvtudásukat, egyben folyamatosan fejlesztik azt. Mivel legtöbbször tényszerű, leíró jellegű tudást konstruálnak, az új információ megszerzéséhez szükség van különböző forrásokra: ez lehet a tanulók előzetes tudása, külső forrás – például szöveg, videó –, vagy a pedagógus tudása. A bemutatott tankönyvek sok helyen adnak meg írott vagy hangzó szöveget, ezeket mindig konkrét feladat előzi meg, és a szöveg feldolgozásakor az előzetes megoldást, feltételezéseket ellenőrzik a tanulók. Ez izgalmas tevékenység, növeli a motivációt. Ugyanakkor, úgy tűnik,

a szerzők több helyen a pedagógusra bízzák a háttértudás vagy az információforrás biztosítását. A könyvet használó tanárok és diákok számára hasznos lenne egy megoldókulcsot készíteni, mivel sok esetben a feladatellenőrzés csak tanári segítséggel valósulhat meg. Szintén a pedagógus munkáját segítő egy kiegészítő általános módszertani útmutató, hiszen, ahogy említettük, a feladatalapú nyelvtanítás módszertanát nem mindenki ismeri. Mivel a Műszaki Könyvkiadó saját honlapján biztosítja a hanganyag elérését, érdemes lenne további segédanyagok elhelyezését is megfontolni.

Az ötödik és hatodik évfolyamos tankönyv hasonló szerkezetben épül fel: a rövid, de részletes bevezető tájékoztató szöveg (*Introduction*) után hat témakör (*topic*) dolgoznak fel, mindegyiket öt leckére (*lesson*) bontva. A leckék 1–3 oldalasak, a negyedik lecke mindegyik témakörben – az első kivételével – projekt munka, az ötödik pedig a teszt. A szerzők ajánlása szerint egy leckét egy tanórán lehet feldolgozni. Az ismétlést egy lecke eleji feladat biztosítja (*Revision*), a lecke játékos összefoglaló feladattal zárul (*Consolidation*). A hasonló leckeszerkezet, valamint a rovatok segítik a könyv használatát, ám néhány helyen bizonytalanságot okozhat a pedagógus számára, ha a funkciók átfedésben vannak, például a tesztben új anyag jelenik meg. A tankönyv év végi, feleletválasztós teszttel zárul, melyben az összes témakör megjelenik, a megadott online felületen az egész osztály játszhat, vetélkedhet.

A két évfolyam témakörei követik a kerettantervi ajánlást, a Szerzők gondosan választják ki és helyezik sorba a témákat úgy, hogy a 11–13 éves gyerekek érdeklődésének, egyben célnyelvi tudásának megfeleljenek, illetve támaszkodnak az egyéb tantárgyak, például természetismeret, történelem tananyagára is. A tartalmi elemek megfelelnek a *kultúra* tág értelmezésének, így a tanulók a tantárgy tanulása során szerves egységben foglalkoznak történelmi, irodalmi, populáris-kulturális vagy praktikus ismeretekkel, amely érdekes és hasznos is lehet számukra, egyben műveltségüket is növeli.

Az ötödik évfolyamos tankönyv, egyben a tantárgy bevezető fejezete az *English-Speaking Countries and Their Symbols* címet kapta, melyben az országok földrajzi helyzetéről, jellemzőiről és szimbólumairól – zászlók, színek, helyszínek, állat- és növényjelképek – van szó. Öt országot emelnek be a szerzők: az Egyesült Királyságot, az Egyesült Államokat, Kanadát, Ausztráliát és Új-Zélandot, valamint szót ejtenek az Egyesült Királyság részéről. Természetesen itt van a lehetőség arra is, hogy a gyerekek beszámoljanak az országokkal kapcsolatos előzetes tudásukról, tapasztalataikról, élményeikről.

Történelem, irodalom és fantázia keveredik a második, *Legends* című fejezetben, nagyrészt a Robin Hood-történetre és Artúr király legendájára fókuszálva, de említést kap a skóciai Loch Ness-i szörny vagy az észak-írországi Óriások útja (*the Giants Causeway*). A harmadik fejezetben (*Nursery Rhymes*) az angolul tanuló gyerekek számára sok ismerős gyermekmondóka található, de kulturális háttérismeretekkel is találkozhatnak.

A negyedik fejezetben (*Food*) az ételek témáján keresztül a tanulók a mindennapi kultúrával ismerkedhetnek. Az angol és magyar ételek, étkezések,

tradíciók összevetése segíti a kulturális különbségek megértését. Ehhez kapcsolódik az ötödik fejezet (*Festivals*), itt amerikai és brit ünnepi hagyományokat fedezhetnek fel. Újra előkerülnek a dalok, a mondókák, az étkezési szokások, és mindezeket összehasonlíthatják a magyar szokásokkal.

A hatodik fejezet (*Sports*) témája a sport. A kulturális ismereteket a nálunk kevésbé ismert sportokon keresztül mutatják be a szerzők, érdekességként pedig az 1953-as angol–magyar futballmeccset emelik be. Ennél a fejezetnél azonban már kitűnik az, amit hiánynak róhatunk fel a tankönyvnek: ez pedig a brit – azon belül is az angol – kultúra túlsúlya. A sport témájában például nem jelenik meg a baseball vagy az amerikai futball leírása. Ezenkívül a kultúrával foglalkozó tartalmak jó alkalmat kínálnának egyes, nyelvvaltozatok közötti különbségek bemutatására is, például a *football* és a *soccer* szavak, vagy a későbbiekben a *subway* szó eltérő jelentéseinek összevetésével.

Míg az amerikai kultúra elemei sok helyen felbukkannak a könyvben, az első fejezetben bemutatott másik három ország nem jelenik meg többször. Nálunk az angoltanításban elsősorban a brit – mint európai – kultúrára helyezünk hangsúlyt, csupán másodsorban az amerikaiakra, de éppen a kulturális sokszínűséget nem hangsúlyozzuk eléggé, ha a többi ország néhány érdekes vagy jellegzetes szokását nem említjük meg. Bár a tankönyvi oldalak végesek, egy-egy projekt- vagy kutatási fókusz vagy egy *Tudod-e?* keretbe foglalt információ segítene ezen. A tankönyvön végigvonuló vizuális szimbólumok, rajzok is a brit kultúrához kötődnek (Tower-híd, emeletes busz).

A hatodik évfolyamon a közlekedés (*Transport*) témával indul a tanév. A praktikus feladatok, például eligazodás a londoni metróhálózat térképén, a jobb és bal oldali közlekedés összehasonlítása mellett technikatörténeti háttérrel ismerhetnek meg a gyerekek. Ez a fejezet jó példája a témaközpontú tanulásnak (topic-based learning (lásd Scott & Ytreberg, 1990), amely során a tanulók nyelvi és általános vagy szaktudását fejleszthetjük érdekes anyagok segítségével. A második nagy téma az iskola (*Schools in the English-Speaking Countries*), itt a brit és az amerikai iskolások mindennapjaival ismerkedhetnek a gyerekek, valamint szóba kerül a Roxfort Boszorkány- és Varázslóképző Szakiskola is.

A harmadik és negyedik fejezet történelemmel foglalkozik (*The History of the UK, The History of the US*). A hatalmas témából a szerzők természetesen kiemelnék néhány érdekességet, eseményt vagy személyt, illetve itt mélyítik az Egyesült Királyság részeinek bemutatását. Ennél a két fejezetnél különösen szükség van a pedagógus háttértudására, hiszen a gyerekek még több ismeretet vagy kérdést vethetnek fel. Izgalmas a projektfeladat, amelyben a tanulók a nagy földrajzi felfedezések utáni, földrészek közötti technológiai, biológiai és kulturális „cserét” (the Columbian Exchange) kutatják. Innen kezdve egyre nagyobb szerepet kap a nyelvi fejlesztésben a múlt idő, a narráció – míg az ötödikes könyv nagyrészt a jelen időre épít –, és az írásbeli alkotó feladatok is egyre komplexebbek, hosszabbak lesznek.

Az ötödik és hatodik fejezet (*Music in the UK and the US, Literature*) brit és amerikai zenét és irodalmat mutat be a fenti elvek alapján: egy-egy szer-

zón keresztül több műfajt. Többek között Händel, Elvis Presley, Gershwin, a Beatles műveit, dalait hallgatják a tanulók. Gyermekirodalomból Twain, Milne, Dahl és Rowling műveit dolgozzák fel, bár regényekkel foglalkozni a tanórán nem könnyű feladat, mivel szükséges az, hogy a mű tartalmát, szereplőit is megismerjék a tanulók valamennyire. Ezért itt is nagyobb szerepe van a pedagógusnak az alapok megteremtésében. Az utolsó projektfeladat, a könyvajánló készítése még személyesebbé teszi a témát.

Kovács Judit és Sirokmány Viktória két tankönyve – és remélhetőleg a további felsőbb évfolyamos kiadványokkal kiegészített tankönyvcsaládja – kiváló segítség mind a diákoknak, mind a pedagógusoknak az angol nyelvű országok kultúrájának tanításában. A két kötet színes, vizuális elemekben gazdag, könnyen kezelhető méretű és súlyú munkatankönyv a tanulók életkorának, tudásának, érdeklődésének megfelelő tartalmakkal és motiváló, játékos, ám gyakran kihívást jelentő feladattípusokkal. Újdonsága a tartalomközpontú (topic-based) és feladatalapú (*task-based*) tanulás szervezési megközelítésben rejlik, kiválóan illeszkedve a tartalmi és nyelvi integráción alapuló két tanítási nyelvű oktatásba (CLIL). De ajánljuk a könyveket általános nyelvtanítás céljaira is – akár tanári segédletként –, ha a nyelvpedagógus több kulturális tartalmat szeretne a tanítványaival megismertetni, feldolgozni. A nyelvpedagógus-képzésben pedig hasznos minta lehet a hallgatók számára a kultúra tanításának, illetve a fent említett módszertani megközelítéseknek az illusztrálására.

Irodalom

- A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók. Az élő idegen nyelv tantárgy kerettanterve az 5–8. évfolyamok számára. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8 (2022.06.30.)
- A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók: Irányelv és kerettantervek a két tanítási nyelvű iskolai oktatáshoz. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alaprogramok (2022.06.30.)
- A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 17, 290–446.
- Dussap, A. & Curran, P. (2000, Eds.). *Methodology in language learning T-Kit*. Council of Europe Publishing.
- Scott, W. A. & Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to Children*. Longman.
- Trentinné Benkő, É. (2014). A kétnyelvű fejlesztés és a pedagógusképzés. *Neveléstudomány*, 2(3), 89–108. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany_2014_3_89-108.pdf (2022.06.30.)



Fenyődi Andrea: <https://orcid.org/0000-0002-0262-8438>

A pedagógusképzés szerepe a baszk nyelv újjászületésében – A CLIL¹ mint a többnyelvűség eszköze: beszámoló a Baszkföldi Egyetemen tett Erasmus+ mobilitásról

Valéria Árva

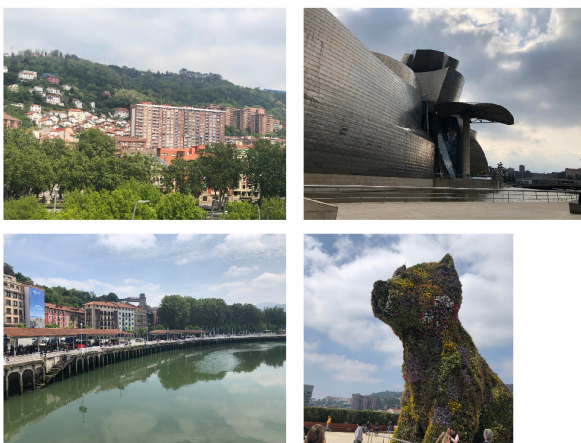
*Department of Foreign Languages and Literature
Faculty of Primary and Preschool Education, ELTE*

2022. május 9. és 2022. május 13. között oktatói Erasmus+ mobilitással bilbaói partnerünknél, a Baszkföldi Egyetemen (University of the Basque Country / Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco) tettem látogatást. Az egyetemet a háromnyelvű oktatási rendszere és CLIL programjai miatt választottam. (1. kép)

1. kép

Bilbao

(Fotó: Árva Valéria)



¹ Content and Language Integrated Learning program

A Baszkföldi Egyetemnek (Euskal Herrico Unibertstitea – EHU) három campusa van, melyek közül az egyik Bilbao mellett helyezkedik el, a városból autóbusszal 10 perc alatt megközelíthető. A dombtetőn fekvő Campus de Bizkaia folyamatosan fejlődik, a pedagógiai kar néhány éve költözött ki Bilbao belvárosából egy új épületbe. A campuson a pedagógia mellett természettudományi, műszaki, orvostudományi, képzőművészeti és gasztronómiai karok is találhatóak. Érdekesség, hogy a gasztronómiai fakultás tankonyhájaként működő menzán Michelin-csillagos éttermeivel vetekedő ebédet lehet venni fillérékért. A menza előtt a kar szőlőjét művelik. (2. kép)

2. kép

Campus de Bizkaia

(Fotó: Árva Valéria)

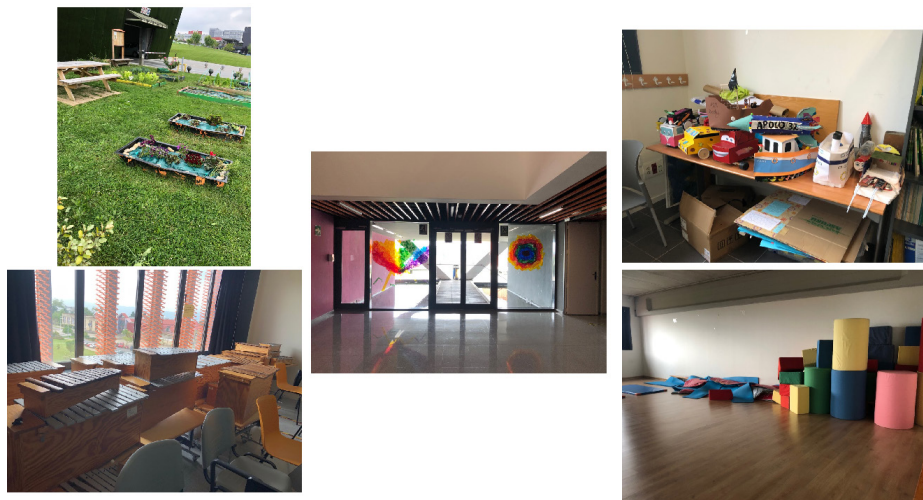


A pedagógiai kar egy új, modern és energiatakarékos épületben található. A kar nemzetközi dékánhelyettese, Carmen Encinas Reguero körbevezetett és megmutatta a kiválóan felszerelt módszertani szaktantermet. A zenei, művészeti, természettudományos termeken kívül még tankert is található az épület mellett. A sok közül leginkább két módszertani terem keltette fel az érdeklődésemet. Az egyik a STEAM, vagyis Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics volt. Ez az integrált tanterv a STEM-oktatást már a művészetekkel integrálja. A terem kialakítása és dekorációja híven tükrözi a módszert. (3. és 4. kép)

3. kép

Szaktárszertani tantermek

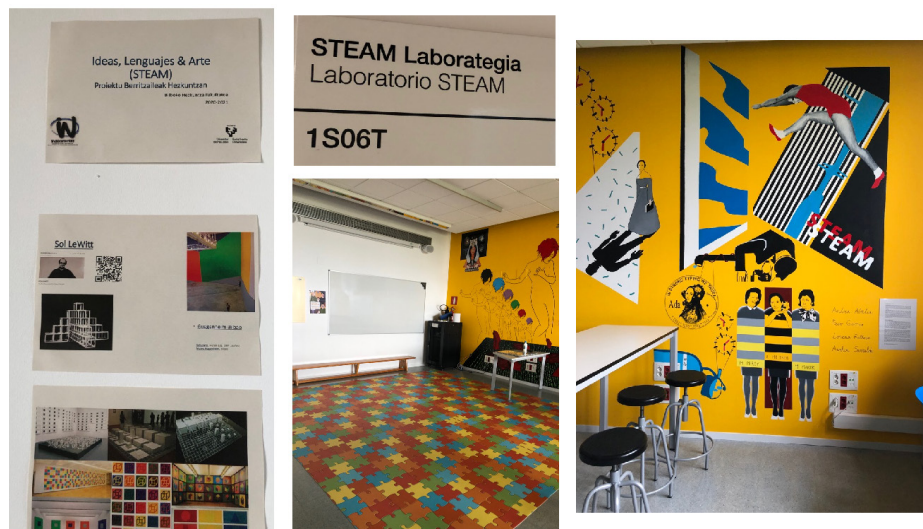
(Fotó: Árva Valéria)



4. kép

STEAM – Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics szaktanterem

(Fotó: Árva Valéria)



Kisgyermeknevelő program ugyan nincsen az egyetemen, de a kar reagált az óvodákban kialakult új helyzetre: egyre több óvodában vannak óvodás korúnál fiatalabb gyermekek. Egy-egy kurzussal az óvodapedagógus hallgatókat

erre a helyzetre is előkészítik. Ehhez a kurzushoz rendeztek be egy kisgyermeknevelői szaktantermet, melyet a Pikler-módszer² figyelembevételével alakítottak ki. (5. kép)

5. kép

Kisgyermeknevelő szaktanterem a Baszkföldi Egyetem Biskayai Campusának pedagógiai karán – a magyar Pikler-módszer alapelvei szerint berendezve
(Fotó: Árva Valéria)



A Baszkföldi Egyetem iránt az keltette fel a kíváncsiságomat, hogy az óvodapedagógusi és tanítóképzés egy- (baszk) és háromnyelvű (baszk, spanyol, angol) formában egyaránt elvégezhető, valamint a kar számos CLIL-képzést is ajánl. Mind a többnyelvű, mind a CLIL-képzések szakmai kapcsolódási pontokat jelentenek a TÓK Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék szakmai tevékenységéhez: nekünk kétnyelvű általános iskolai oktatás-nevelésre, kétnyelvi óvodai nevelésre, valamint nemzetiségi programokra vannak képzéseink, melyek szintén a CLIL-módszertanon alapulnak.

A háromnyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzés Baszkföld történelmi hátterében gyökerezik. A Baszk Autonóm Közösség hivatalosan 1982 óta kétnyelvű, a baszk és a spanyol a hivatalos nyelvek (Lasagbaster, 2010). Az ország területén kisebbségi nyelvként használt baszk (*euskera*), egyike az Európában beszélt nem indo-európai nyelveknek. Használata a hetvenes évekre visszaszorult a városokon kívül eső helyekre, az iskolákban a többségi nyelv, a spanyol volt a tanítás nyelve. A spanyolországi demokrácia létrehozása után vált lehetségessé a baszk nyelv „újraélesztése”, melynek fő helyszíne az iskola lett. Három fő iskolamodell alakult ki (Basque Government, 1983, idézi Me-

² Lásd például: Magyarországi Pikler-Lóczy Társaság honlapja <https://www.pikler.hu/magyarorszag-pikler-loczy-tarsasag>

rino & Lasagabaster, 2018): A-modell: az oktatás nyelve spanyol, a baszkot tantárgyként tanítják. B-modell: az oktatás kétnyelvű, spanyol és baszk, a két nyelv aránya iskolánként változik. D-modell: az oktatás nyelve baszk, spanyolt heti három-négy órában tanítanak. 2009-re a D-modell, vagyis a baszk nyelvű oktatás vált a legnépszerűbbé, az érettségizett diákok 65%-a ebből a rendszerből kerül ki (Merino & Lasagabaster, 2018, p. 82).

Az angol nyelvet a 2001/2002-es tanév óta már négyéves kortól harmadik nyelvként tanítják (Lasagabaster, 2010, p. 413). Ezt a változást a szakirodalom szerint a multikulturalitást és multilingualitást támogató szülői környezet pozitívan fogadta. A kétezres évek eleje óta az angol nyelvet is CLIL-módszerrel tanítják, így a B- és D-modellekben működő iskolák mára már háromnyelvűek (Merino & Lasagabaster, 2018). Lasagabaster (2010) kutatásai szerint a baszk immerziós programban tanuló diákok spanyol nyelvtudása ugyanolyan magas szintű, mint azoké, akik spanyol nyelvű programban tanulnak. Az angol nyelvű kompetenciája azoknak a tanulóknak magasabb szintű, akik a többnyelvű, vagyis B- vagy D-modellű iskolába járnak (Ruiz de Zarobe & Lasagabaster, 2010).

Az új, baszk nyelvű iskolákban olyan pedagógusokra volt szükség, akik baszk nyelven is tudnak tanítani, ezért a pedagógusképzésben kétféle képzés közül lehet választani: baszk vagy háromnyelvű (baszk-spanyol-angol), utóbbiakra a B- és D-modellek szerint működő iskolákban van szükség. Az egyetemen a pedagógiai karon oktató kollégák elmondták, hogy az elmúlt évtizedek legfontosabb feladata az volt, hogy a baszk- és a háromnyelvű iskolák részére a nyelveken jól beszélő pedagógusokat képezzenek. Közben az egyetemi oktatók felé is elvárás, hogy magas szinten sajátítsák el a baszk nyelvet, váljanak képessé baszk nyelven is tanítani, hiszen egyre több olyan hallgató van, akik kizárólag baszkul beszélnek. Ehhez az egyetem is segítséget nyújt, ingyenesen vehetnek részt az oktatók a baszk nyelvtanfolyamokon. Az egyik kolléga, akivel konzultáltam, éppen a C2 szintű nyelvvizsgára készült.

A CLIL módszertannak az egyetemi oktatásban is felismerték a jelentőségét és egyre szélesebb körben alkalmazzák, mint a hallgatók nyelvi fejlesztésének és az egyetem nemzetköziesítésének eszközét (Gonzalez Ardeo, 2014). A tanítóképző programban minden hallgató részére előírt egy idegen nyelvi kurzus, amelyet CLIL-módszertannal tartanak: a kurzus tárgya a korai nyelvi fejlesztés módszertana. A tanév utolsó óráján hospitáltam, ahol a hallgatók nyelvi módszertani projektfeladatukat mutatták be – angol nyelven. A nyelvi tanszék a közoktatásban dolgozó nyelvpedagógusok részére nemrég CLIL-szakirányú továbbképzést indított. A CLIL-módszertant más karokon is alkalmazzák már, ahol csak az oktatók nyelvtudása lehetővé teszi, indítanak angol nyelvű kurzusokat is. A fiatal oktatókat felvételének már nem csak a PhD-fokozat az előfeltétele, hanem az is, hogy képesek legyenek angolul is tanítani.

A legújabb kihívás, amire a pedagógusképző karnak fel kell készülni, a bevándorló gyermekek tanítása a közoktatásban és a hallgatók felkészítése erre a feladatra. Korábban a bevándorlás Baszkföldön sokkal kisebb mértékű

volt, mint Spanyolország más részein. Ma már például nagyon sok afrikai bevándorló érkezik, akik aztán halászként dolgoznak. Mivel az első generációs bevándorlók gyermekei egyetemista korba kerültek, közülük a pedagógus szakosoknak fontos szerepük lehet majd a bevándorlók gyermekeinek tanításában, hiszen ők beszélnek ezeknek a gyermekeknek az anyanyelvét is.

A Baszkföldi Egyetem Biskayai Campusa ugyan városon kívül van, de napközben megtölti a diákélet. A BBC egyik beszámolója (Coughlan, 2016) szerint a baszk kormány Európában is kiemelkedő módon kezeli az oktatást, csak Dániában és Ausztriában magasabb az egy tanulóra fordított normatíva, mint Baszkföldön. A munkaképes korú lakosság 48 százaléka rendelkezik felsőfokú képesítéssel, amihez hasonló aránnyal csak Finnországban és Norvégiában találkozhatunk. Különösen magas a diplomások között a természettudomány, matematika és mérnök szakosok aránya. A baszk kormányzat a közoktatáson felül a kutatásba és a hi-tech ipari fejlesztésekbe is óriási összegeket investált. Ennek a politikának tulajdonítják azt az eredményt, hogy itt a fiatalok között a munkanélküliség sokkal alacsonyabb arányú, mint Spanyolország más részein.

Bilbao városa egy zöld völgyben helyezkedik el, parkokkal és elegáns épületekkel szegélyezett utcákból áll. Nehéz elhinni, hogy néhány évtizede az ország egyik legszennyezettebb nehézipari városa volt, amit sok pénzzel és munkával változtattak át egy kellemes, pezsgő kultúrájú helyé, ami otthont ad a fantasztikus Guggenheim Múzeumnak is.

Köszönetnyilvánítás:

Szeretnék köszönetet mondani a University of Basque Country oktatóinak, akikkel konzultálhattam és akiknek az óráin hospitáltam: *Amaia Aguirreogitia, Mira Mar Boillos, Paolo Cortazar, Nerea Eizagirre, Maria Del Carmen Encinas, Ruth Milla*

Irodalom

- Basque Government (1983). Decreto 138/1983, de 11 de julio, por el que se regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el País Vasco. *Official Journal of the Basque Country*, 108, 2471–2475. <http://www.euskadi.net>.
- Coughlan, S. (2016). Basques reinvent themselves as education power. *BBC News*. 2016. 06. 15. <https://www.bbc.com/news/business-36517928>
- González Ardeo, J. M. (2013). Trilingual identity of engineering students in the Basque Country. *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 23–40. <https://doi.org/10.1080/14790718.2013.816308>
- Lasagabaster, D. (2010). Bilingualism, Immersion Programmes and Language Learning in the Basque Country. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22(5), 401–425. <https://doi.org/10.1080/01434630108666443>

- Merino, J. A. & Lasagabaster, D. (2018). CLIL as a way to multilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(1), 79–92. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1128386>
- Ruiz de Zárobe, Y. & Lasagabaster, D. (2010). CLIL in a bilingual community. The Basque autonomous community. In Ruiz de Zárobe, Y. & Lasagabaster, D. (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 12–29). Cambridge Scholars Publishing.



Árva Valéria: <https://orcid.org/0000-0002-6346-6241>



How the Erasmus+ Programme has affected ELTE TÓK

Ildikó Romanoczki

ELTE Faculty of Primary and Pre-School Education, Erasmus+ coordinator

International Relations are highly important in the operation of a higher education institution, a fact that is no different for our own institution, Eötvös Loránd University (ELTE). For the Faculty of Primary and Pre-School Education (TÓK), one of the smallest of faculties in ELTE, it is very important to have a positive international reputation and a fluctuation of mobilities. To support this aim, a wide and well working partner network is essential. Just as for every university in the world, it is very important for us to widen our networks, to promote and emphasise international possibilities and to look for new opportunities. In this following article I would like to introduce the International Relations of ELTE TÓK, while highlighting the Erasmus+ mobility programme and how this opportunity forms the life of the faculty.

When I was a junior coordinator

I started working as an Erasmus+ coordinator in 2014. Among many other duties, my job is to supervise everything related to Erasmus+, including in- and outgoing student and staff mobilities, handling Inter-Institutional Agreements and administrating tenders for Erasmus+ Strategic Partnerships and the like.

The academic year 2013/2014, just as now 2021/2022, was about re-signing the Inter-Institutional Agreements (IIA). This was my first big task as a junior Erasmus+ coordinator. I needed to check every agreement and decide whether it is beneficial for both parties, especially for us, to keep said agreement or it is time to let go. In the year 2014 we re-signed 22 IIA's and in their framework our students and staff could complete exchange mobilities. From here on there was nothing left but to go forward.

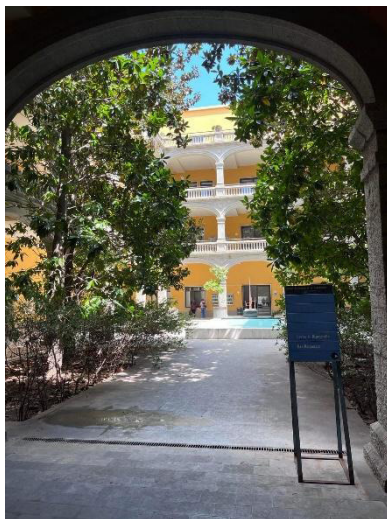
One of the best parts of my job is to find new partner universities, get in touch, get to know each other and eventually, sign an agreement. When signing an IIA, the main objective is to find a partner whose subject area matches ours, to have courses for easier course recognition without students having to do more work during their home exam period. Throughout the



years, I learned what is worth keeping an eye on and what is best to let go. As a result, by the beginning of the academic year of 2021/2022, we had 62 signed IIA's with institutions located throughout Europe that we must now re-evaluate again as the new, seven-year Erasmus+ era is upon us. During the past seven years we got to know the partners and could see what was working and what was not. Together with the leaders of TÓK, therefore, we reduced the agreement numbers to 42; in the meantime, we created new partnerships. Currently, we have 50 active IIA's with 21 European countries, including Spain, Denmark, Finland, Austria and Ireland. I would like to take this opportunity to express my gratitude toward some of our lecturers who helped create many IIAs throughout the years. (Image 1.)

Image 1.

*European universities (Universitat de Barcelona, Mary Immaculate College)
Photo: Gabriella Daróczy, Ildikó Romanoczki*



University of Lapland, Pädagogische Hochschule Steiermark
(Photo: Luca Mogyoródi, Szilvia Golyán)



It is all about the students

When I think about international mobilities, the first thing that comes to my mind are the students. Since they are the cog work of Erasmus+, their mobilities and feedback are the most important factors in having a

successful programme year by year. They are, nevertheless, also the hardest factor, because no matter how long I have been doing this job, I still hit walls when it comes to them. For example, handling administrative tasks like the application process or completing the Learning Agreement. Often my work demands that I simply explain to applicants why it is a good thing to study abroad.

Most likely, the hardest part of my job is to motivate and inspire students to study abroad. Since every student is different, they all have their uncertainties when it comes to mobility. Some can be persuaded to take advantage of this one-of-a-kind lifetime experience, but others are unyielding. When I first started there were about 20-25 outgoing students a year. Unfortunately, this number hasn't changed much over the years: nowadays, about 30-32 ELTE TÓK students annually spend either one semester or a whole year abroad. During my time as Erasmus+ coordinator, I have met some issues that hold students back from mobility. Some of these aspects can then spread like a bad rumour about the programme.

Obstacles, but we overcome them

In my experience, there are three main reasons why students do not dare to start this adventure: insecurity about their language capabilities; course recognition of their studies and teaching practices; family. Some students are afraid that their language knowledge is inadequate for understanding courses in a foreign university; no matter the level of their language proficiency, a very long period may have passed since they have used the language properly. Some students find this a good opportunity to sign up for language preparatory courses, or teach themselves to get back into practice, but others find this kind of preparation to be an unnecessarily extra task for the sake of study abroad. Little do they know that this would be their best chance to improve their knowledge: going on an Erasmus+ scholarship to live and study in a foreign environment!

When it comes to course recognition, it has been a long time coming. We have been through many hours of discussions about the best possible option for students to have their courses recognized in the shadow of not having a Mobility Window, which would make everything easier. A Mobility Window is a semester open for mobility without the nuances of course recognition or extra tasks in the sending university. Since courses from abroad are automatically recognised, students can continue with their home studies upon their return. Although we have been using the Uniquely Tailored Study Agreement for years as a means for course recognition, until not very long ago this process was far more complicated given that students had to deal with the teachers and their extra demands. Erasmus+ regulations forbid placing the weight of a double workload on students; making this change was therefore the utmost urgent task to address.

About a few years ago, ELTE TÓK separated the Uniquely Tailored Study Agreement to two parts. There is one *Erasmus Uniquely Tailored Study Agreement* which is to ensure the recognition of courses from universities abroad without having to do anything extra. Students do not have to register for these courses in our system (Neptun) since the results are added at the end of the semester. Parallel to this agreement is the *General Uniquely Tailored Study Agreement*, a document that creates an agreement between student and teacher regarding the completion of courses that do not have a match in the receiving institution or are strictly Hungarian-language courses.

According to students, another difficulty lies in having their placements recognized. I have mixed experiences with this issue as some can very easily find placement abroad, do what their home coordinator asks them to do and then have their coursework recognized back home. Then there are those who have no possibility to do anything like this in a foreign university which left them dealing with their placements in Hungary. Another possible obstacle arises from the importance that our faculty places on developing the careful usage and teaching of the Hungarian language: students must be able to use their native language properly when they teach in schools or kindergartens. Therefore, some placements may not be done abroad since this type of study must be completed in Hungary.

A circumstance such as this is what spreads the rumour that not being able to have a placement recognized means that students will lose a year, thereby making the entire programme “not worth it” in the students’ eyes. I usually tell these students that they will not lose a year if they make sure to have their studies and placements in order. They must inform the colleagues organising placements in time in order to find the best possible time for completing their placement (this can be before departure, or after their return during the exam period).

The only thing the faculty cannot alter is the opinion of the family. Sometimes financial problems get in the way, such as when the family is still supporting the student. Often personal reasons, such as “My boyfriend will not allow me to go abroad,” or “I would rather get married and have a baby instead of studying abroad” are expressed. These are situations in which we have no say at all, but must be mentioned because they illustrate what socio-economic factors may inhibit students from broadening their university experience.

Thankfully, beyond all of the challenges detailed above, I receive an overwhelming amount of positive feedback from students who say that completing this mobility has changed their lives: studying abroad helps them become more independent, more confident in using another language and allows them to gain more experience in their field of studies. Some have forged friendships that will last for a lifetime; others have taken advantage of the twelve months of Erasmus+ mobility that all students may access during their university studies in order to returned to the same university for further study, a traineeship, or a combination of both.

While the gradually increasing number of outgoing students is not negligible, the incoming numbers ELTE TÓK has been experiencing in the past few years is another factor worthy of mention. Notwithstanding the many restrictions brought about by the C-19 pandemic, we have received around 30-40 students per semester. This roughly total 80 students per year. For a small faculty, this a fantastic number! (Image 2. and 3.)

Image 2.

Erasmus+ students from Autumn 2021, ELTE Faculty of Primary and Pre-School Education (TÓK)

(Photo: Ildikó Romanoczki)



Image 3.

Erasmus+ students from Autumn 2019, ELTE Faculty of Primary and Pre-School Education (TÓK)

(Photo: Dóra Keve)



Yet another historical event that affected not only us, but every country in Europe, is BREXIT. For the moment, we have lost all those students coming from our partner university in Northern Ireland, which amounts to at least five students a year. Although the Erasmus+ programme has found a way to send students to the UK, this solution does not include receiving them. How we will be able to welcome students from Northern Ireland again is a question that remains to be answered.

The most popular country among our outgoing students is Spain which is, funnily enough, is also the country that sends us the most students. The country that sends the second most students is Germany. When it comes to outgoing students among the most popular countries, next to Spain of course, are Denmark, Finland, Germany, and Ireland.

We all need a supportive teacher

As I mentioned, encouraging students to study abroad is an enormous task upon which the teaching staff of the faculty has a great impact. Access to staff mobilities has changed a lot over the years. *Teaching staff mobility* was the leading programme among our colleagues when they could go abroad to teach, to get to know students of the foreign university and observe their work. This changed in 2018/2019 when a new form of mobility surfaced that is called *non-teaching teaching staff mobility*. This programme allows lecturers to complete a mobility without having to teach, thereby allowing them to

focus on their professional growth by doing library research, participating in language courses or Staff Weeks, doing field work, etc. What attracts staff to this kind of mobility is that it is not restricted to IIA's as teaching staff mobility is. They can complete their mobilities in every country and institution of the European Union. What matters is for the chosen programme to have a connection to their teaching profile.

The *training staff mobility* programme is mostly for the staff of educational support. With this they can visit partner institutions/offices, taking part in Staff Weeks or language courses. Since the launch of the non-teaching teaching staff mobility programme, the numbers of the regular training staff mobility have decreased because lecturers do not use this type anymore.

When it comes to incoming staff mobility, we welcome at least 10 colleagues per year who come to teach or train (visiting offices, or the library). When a colleague reaches out to us via email regarding a possible visit to our faculty, it is the departments who take care of them by finding the best time and activity for the visiting party.

Teachers have a very important part in motivating students. The more teachers travel and experience, the more they can give to their students, the more they can encourage them to apply for the opportunity. Also, they can help students more with finding the best courses to study abroad.

The future

In conclusion I am very proud of what our faculty has achieved so far in the area of international mobility. Developing this essential aspect of our profile is a complex task and requires a lot of coordinated planning and groupwork, but I think we have a stable foundation for aiming higher and developing the faculty further.

And what are my plans for the future? To me, the most important aspect that remains to be further developed is recruiting and motivating students and raising our level of information dissemination to that of excellent. I try to keep our platforms updated for both students and colleagues, I organise informational meetings, the Department of Foreign Languages and Literature organises many Erasmus afternoons and international related events, all of which are geared toward inspiring students to start their own international journey. (Image 4.)

Image 4.

*“Drop everything and learn languages” 2022 (Photo: Ildikó Romanoczki),
“Drop everything and learn languages” 2018 (Photo: Zoltán Inczédi)*



Recruiting students, programme advertisement, helping incoming students and organise events for them are all areas that the International Office requires help with from the Student's Union. Unfortunately, not every year provides a group of students that are highly motivated in the areas mentioned above: some Hungarian students are very demotivated when it comes to international relations, it is very hard to find good ones to become a mentor/buddy.

We need to up our game in organising programs and events for incoming students. Sometimes communication is lost between parties and the Student Union organises programs that would have been needed at the beginning of the semester too late. When students arrive at the beginning of each semester, they do not have a proper welcome from the Student Union as they are all helping in the “Gólyatábor” (Initiation Camp for Incoming Students) that is organised for Hungarian students. It would be quintessential to have them at each Orientation Day and have a welcome programme straight away so students and the Union can get to know each other.

I think if we could solve all the above and, if we could maybe fit a Mobility Window to our profile, that would change the whole game for us.





Introducing ELTE TÓK's Kindergarten Education BA Programme

Internationalisation in the past, present, and future

Zsófia Nemes

*Programme Coordinator, Kindergarten Education BA Programme
ELTE Eötlös Loránd Univerity*

The Faculty of Primary and Pre-School Education of ELTE has more than 150 years of experience in training early childhood educators. In its own field, it is one of the most recognised institutions in Hungary. As part of its international programmes, short mobilities (lasting for one or two semesters) have been operating successfully at the faculty for a long time and in cooperation with many foreign partner universities. As guest students, foreign students can join our faculty life through Erasmus scholarship programme. In spite of these opportunities, there was an urgent need to offer full degree-granting course to be conducted exclusively in English that would also be available to non-Hungarian citizens.

Out of the faculty's existing, basic training programs, the *Kindergarten* teacher training course was chosen. Because *Pre-School Education*, the original name of the programme, was officially not allowed, our first international programme was named the *Kindergarten Education BA Program in English*, or KIDE, its abbreviation. Once this step had been completed, TÓK started its internationalisation journey by transferring the accreditation material for the Hungarian-language training into English. We could now start to prepare for when, in just a year's time, we would be welcoming new students from both Hungary as well from anywhere in the world.

I began working at Eötvös Loránd University's Faculty of Primary and Pre-School Education (ELTE TÓK) in 2018 and not only was I there at the birth of the Kindergarten Education BA Programme, but I have also been paving its way ever since. Let's see where we started and how far we have come since those early days!

Beginnings

Despite our many years of experience training kindergarten teachers in Hungarian, when launching our first English-language programme we practically had to rethink and plan all parts of the admission system, from the input requirements, through the procedural orders, all the way to the deadlines, etc. Whereas in the case of the Hungarian procedure, the regulations issued by the Office of Education (Oktatási Hivatal) must be followed, when recruiting foreign students, the decision of how to admit non-Hungarian citizens was actually in our hands in most cases -- together with the many pros and cons that accompanied this "freedom". Due to this circumstance, several extra tasks have been assigned to us, such as checking foreign secondary school certificates, administration fees, tuition payments (it is often not easy to start transfers from certain countries to a Hungarian bank account, e.g., Japan, Iran), dealing with visa issues, and accommodation arrangements.

Admission procedure

The first big challenge was how to organise the aptitude test. In the case of admissions for Hungarian citizens, on-the-spot aptitude tests conducted in person are considered essential for evaluating the applicants' abilities in singing, physical fitness, and speech abilities, as well as for assessing their genuine English-language skills. Hungary's pre-school system has been designed to reflect the belief that early education is best achieved by supporting knowledge *acquisition* rather than instruction. As a result of this approach, kindergarten teachers receive a strong foundation in how to use songs, art, stories, hands-on learning, and physical activities to develop language fluency while preparing children for primary school. It is therefore extremely important for all applicants to demonstrate their aptitude in singing, physical fitness, and language/enunciation before beginning any of our education programmes.

Particularly in light of the current situation in the world, it would not have been practical to expect applicants to travel around the world for the sake of taking an entrance exam in Budapest, at the university. Given that no other option was available, we transferred the recruitment process to the online space, using Skype at first. While this procedure would be quite normal now, after two years of online teaching, at the time it was quite a new experience for everyone. Despite the technical problems (such as intermittent internet connections, etc.) the appointments went smoothly. After many technical difficulties, we experienced exciting and uplifting moments when applicants from Egypt, Pakistan, or even China, whom we had previously only known based on written documentation, finally appeared on screen. Following these experiences, we had to rethink many small details in progress. In the end, we

voted for [Zoom](#), which may have received much criticism at the time, but served as an excellent solution for us.

Later on, the application committee decided to change the requirements, especially in the area of evaluating singing abilities. Due to the intermittent nature of the internet, tasks such as e.g., rhythm clapping were completely impossible. It soon became apparent that it was not possible to expect all foreign students to be able to read sheet music, as this skill is not taught in many education systems. Even though the Kodály method is known worldwide, this does not mean that music education is found in basic education everywhere.

Holding the physical fitness aptitude test online would have been even more unrealistic. In response to this realisation, the colleagues at the Department of Physical Education put together a series of tasks that enabled them to assess the applicant's movements, coordination, and level of physical fitness. From year to year, it has been necessary to refine the list of tasks required for successful completion of the various aptitude tests: it is not much of an exaggeration to state that almost every culture interpreted the instructions differently. Finally, we made a sample video because traditional descriptions could not be clearly interpreted by all applicants in a way that would ensure equal opportunities for all. Although completing this exam is of great importance, due to cultural differences, we had to factor in a few basic differences compared to what we were used to seeing from students who had completed the Hungarian education system. To name one example, in Arab cultures, sports for women are prohibited, especially in public places, so it was not easy for applicants from these countries to submit a proper recording. Differences in access to equipment or IT skills also meant that the technical preparation of the recording itself often proved a challenge, just like uploading these materials to the system. What remains a constant challenge for all of us is the time difference caused by geographical distances. Thanks to the entrance committee's flexibility, these problems could be also bridged most easily.

Recruitment

After three years of experience, it can be established that –especially for those who have graduated from bilingual high schools in Hungary– students with strong English knowledge are happy to choose our English Language Kindergarten Teacher Training. In addition to the professional confirmation of their English knowledge, the qualification obtained here promises them secure jobs in bilingual kindergartens.

However, it always remains a large challenge for us to reach people living outside the country, especially overseas. We must constantly consider the question of what would make our programme attractive enough for a foreign student to leave home and come to Budapest. How can we ensure that the university degree obtained in Hungary is viewed as being valuable? How

can we convince our potential applicants that the qualification they have obtained with us is accepted abroad and can be naturalised in their own country? Is our 150-year past enough to convince them?! Most importantly, how do we get that information to them? How can we dispel their doubts or concerns?

Recruitment takes place through ELTE's International Office on the one hand, and at the faculty level on the other. ELTE's International Office additionally makes it possible for us to be present on numerous platforms promoting international training. Contracts with various educational agencies are also made at the Head Office of ELTE, with whom they organise regular, personal meetings, so we have the opportunity to present our degree programme. With their help, we appear at numerous domestic and international fairs by means of publications, where, of course, ELTE presents itself and its entire international training portfolio.

Of course, the ELTE "brand name" represents a serious authority and advantage for us, but this alone would not be sufficient for complete success. A lot is also needed at the basic working level of the faculty in order to gain future students' trust. We can communicate primarily through the [website](#) and the [social media](#) platforms.

Before any of this is possible, an entire, English-language website first had to be built in order to showcase the faculty and the programme itself. An important aspect for us is that this website could not just be a source of dry information: it is our goal to allow applicants to gain as much insight as possible into the faculty's world and everyday life. Beyond refreshing our website regularly, we also post vibrant bits of news, quick shots of programmes, and brief videos that allow us to introduce ourselves. Another important factor is for our training courses to be described by authentic students who have experienced our education firsthand and can recommend it so that others will choose us as well. A great opportunity for accomplishing this came when a KIDE instructor and students from various nationalities could discuss our programme through an online webinar, in the form of an extremely friendly and pleasant conversation, that you can see [here](#). We also try to reach interested parties by sharing the personal thoughts of [KIDE students](#).

However, implementing these principles is not always so easy. Although many programmes failed or faltered during the pandemic, it is also clear that in the case of specific programmes, it is difficult to "deliver" the information about them to the public, since there is often not enough capacity for a wide-ranging communication task (photographing, article writing, editing, distribution, etc.). Unfortunately, there is the chance that even great programmes that have been implemented successfully are not always communicated effectively.

Having the help of a marketing specialist this year has been a great advantage for us. A lot of advertising materials have been made recently. To mention a

small, yet important aspect related to creating authentic materials: when designing programme announcements, we are finally able to choose from a range of photos taken exclusively for us, rather than a set of generic stock photos that provide applicants with no genuine image of our work or faculty.

Admission options

The platforms used in the course of the admission procedure are managed by different departments, meaning that we can only determine the content. Those wishing to study with us can apply for the Kindergarten Education BA program on the following interfaces:

- felvi.hu – exclusively for those with a Hungarian high school diploma
- elte.hu – for non-Hungarian citizens or Hungarians who have graduated abroad

It is also important to mention that – through the scholarship program financed by the TEMPUS public foundation and by the Hungary Helps foundation – non-Hungarian citizens can also apply via the following scholarship opportunities:

- [Stipendium Hungaricum Scholarship Programme](#)
- [Scholarship for Hungarian Diaspora](#)
- [Scholarship Programme for Christian Young People](#)

These previous options are extremely important to us, as we have been earmarked for a large proportion of scholarship students. Unfortunately, very few scholarships have been awarded to our applicants (to date, typically only one applicant per semester receives one of these grants). Sadly, in light of these results, it must be concluded that the amount of work invested into the admission process and other bureaucratic procedures is nowhere close to the rate of success.

After the great amount of effort, preparation, and excitement that went into launching ELTE TÓK's first international degree programme, it was an [uplifting moment](#) when the first Kindergarten Education BA Class of 2019/20 finally started. Following this strong start, the world-wide alarm caused by Covid-19 significantly reduced the number of applicants from abroad. Some applicants were admitted yet did not dare to leave home due to the epidemic situation. A few students initially followed the classes online, from afar, but were not able to keep up with the courses due to the time difference.

At the same time, it was a huge administrative burden for all admitted, non-Hungarian citizens to comply with current Covid regulations or limitations, factors that can change almost daily. For the 2022/2023 academic year, the war in Ukraine has certainly hampered and is still hampering the recruitment process.

Since the training was announced, students from China, South Korea, Iran, Mexico, Italy, Ukraine, Bangladesh, and the US have greatly added to

the diversity of our faculty life. With the addition of each student coming from a new country, we become more and more experienced in relation to the education system as well as gaining new perspectives in cultural background.

Based on the experience so far, the idea of starting a “Preparatory class” has arisen. By offering an extra year for preparation, those who do not possess sufficient background for passing the aptitude test yet are dedicated to pursuing a career as a kindergarten teacher can access the knowledge that they need to experience greater success in studying at our international BA programme. As was previously mentioned, differences in culture or educational systems mean that large gaps in knowledge can exist, mainly in the fields of singing and music and English-language skills.

To mention some further areas for improvement, we still have serious shortcomings in the international (English) displays and signs containing important messages for students around and inside our buildings. Furthermore, our other task to solve is to implement in English and promote the many rich events and opportunities that we offer yearly as part of our faculty traditions, such as the TDK, or the Scientific Students' Associations Conference, an academic competition that allows students to present important research findings in the field of early childhood education. The development of the website is constantly on the agenda, as there are still many areas which we must also make available in English to foreign students studying at the faculty, such as the information necessary for practical training courses.

Yet these many challenges fade away in light of the fact that the first Kindergarten Education class graduated this year! After many years of work, this was just one of the uplifting [moments](#) that we have had the joy to experience. It was a good feeling to see that this frequently difficult work has paid off. Not only does the happiness of carefully prepared, successful, graduated students give us faith in the future, it also inspires us to know that the special methods and approaches that ELTE TÓK has been developing for the past 150 years will find their way to kindergartens throughout the world. We believe and trust that their success will inspire many more to follow a similar path and experience the same joy at our university as their predecessors.



A Fertő-tó és környéke

Terepgyakorlat (2022.06.08.–2022.06.11.)

Vitályos Gábor Áron

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Természettudományi Tanszék

2019. után, két év kihagyást követően, az ELTE TÓK hallgatói újra részt vettek a Fertő-tó és környékén megrendezésre kerülő ausztriai terepgyakorlaton. A németországi Schwäbisch Gmünd városában található Paedagogische Hochschule oktatójával, Dr. Hans-Martin Haase professzorral, Dr. Martin Hartmannsgruber adjunktussal és hallgatóikkal közösen megrendezett terepgyakorlat célja, hogy a közös munkával elmélyítsük, illetve újabb ismeretekkel bővítsük a hallgatók korábban megszerzett természettudományos vonatkozású tudását. A tudásszerzés mellett célunk volt, hogy az idegen nyelv használatával megalapozzuk a nemzetközi kapcsolatokat, esetleg a hallgatók érdeklődését felkeltsük egy külföldi Ersamus-ösztöndíj megpályázására.

A magyar csapat hét főből állt, öt természetismeret műveltségi területű hallgató és két oktató vett részt a terepgyakorlaton az ELTE TÓK Természettudományi Tanszékéről. Csapatunk számára a fő közlekedési eszközt a kerékpár jelentette, amely a távolságok leküzdése mellett hozzájárult a hallgatók fizikai állóképességének javításához is. Az idén összesen 150 km-t kerékpároztunk terepen.

Maga a terepgyakorlat 4 nappal állt. Az első nap az utazásról és a sátrak kempingben történő felveréséről szólt. A munka közben a hallgatók ráhangolódtak a közös tanulásra: megismertek a Fertő-tó és környéke földrajzi jellegzetességeivel, geológiájával, specifikus növény- és állatvilágával. Betekintést nyertek továbbá a térképolvasás rejtelmeibe és a laptájéoló használatával. A nap egy éjszakai kerékpártúrával zárult.





A második nap, a nem túl kedvező időjárási viszonyok miatt, a német kollégákkal és hallgatóikkal közösen felkerestük az Illmitz városában található Neusiedler See – Seewinkel – Fertő-tó-Fertőzug Nemzeti Park turisztikai és információs központját, ahol egy kitűnő interaktív kiállítás megtekintésével, majd kisfilmek nézésével ismerkedtünk a Fertő-tó és környékének élővilágával, a tó kialakulá-

sával. A délután folyamán felkerestük a Lange Lacke nevű szikes tavat, ahol a nap nagy részében növény- és állathatározást, valamint madármegfigyelést végeztünk. Késő délután egy hallgatónk vezetett vissza bennünket a táborba, a korábbiakban tanultak alapján: kizárólag térkép és laptájoló használatával.

A harmadik nap ugyancsak Illmitzből átkompoztunk a tó túlsó felére, Mörbischbe, ahonnan átkerekeztünk Magyarországra, a fertőrákosi kőfejtőbe. Itt egy tanösvény bejárása után, ahol ugyancsak bennszülött növényfajokat vizsgáltunk, bementünk a valamikori kőfejtőbe, ahol miocén kori üledékben találtuk magunkat. Itt is egy kiváló kiállítás keretében tudtunk megismerkedni ezen földtörténeti idő tengeri élővilágával, többek között ősbálnák, ősdelfinek életnagyságú modelljeit, őscápák foggal teli állkapcsait tanulmányozva.



A délután folyamán komppal visszahajóztunk a kiindulási pontunkra, majd meglátogattunk egy fehérszamár-kolóniát, melyeket még az Osztrák-Magyar Monarchia idejében tenyésztettek ki, és manapság csupán 50 egyed él a világon, kizárólag ezen a helyen. Ugyancsak ezen a helyen hangyalesőket figyeltünk meg: ezek jellegzetessége, hogy lárváik tölcseért ásnak, melynek a közepén várják az ide bepottyanó áldozatukat. A táborba való visszaút meg-

találása, az előző naphoz hasonlóan az egyik hallgatónk feladata volt, aki kiválóan teljesítette ezt a kihívást.

Az utolsó nap délelőttjén a magyar és a német hallgatók csapatokba állva egy-egy kiselőadás keretében mutattak be angol nyelven olyan növényfajokat, jellegzetességeikkel együtt, melyeket az elmúlt napokban ismertek meg. Hallgatónk precízen, kellő tudományossággal és kitűnő angol beszéddel teljesítették ezt a feladatot.



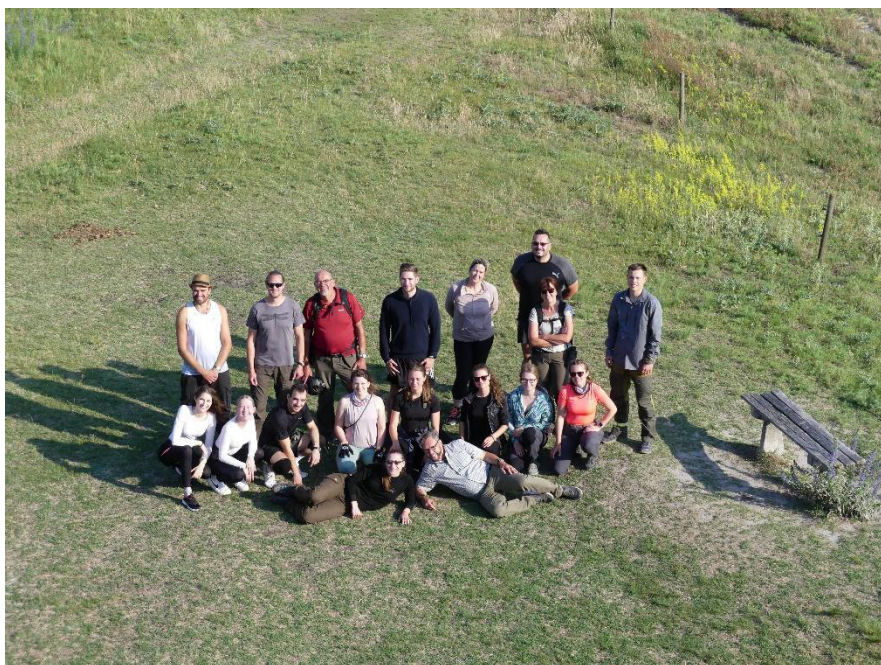
Nagyon büszkék vagyunk rájuk! Ezt követően egy olyan löszfalat látogattunk meg, melyben egy hatalmas gyurgyalgokolónia fészkel. Mönchhof városkában meglátogattuk a falumúzeumot is, ahol többek között egy autentikus, 20. század eleji falusi iskola hétköznapijaiba nyertek betekintést hallgatónk. Ezután búcsúztunk el a német csapatától, majd a táborba való visszatekerést követően szedelőzködtünk és elindultunk hazafelé.



A hallgatók nagy lelkesedéssel vettek részt a projektben, mely jelentős mértékben hozzájárult a természettudományos tárgyakból leteendő szigorlat sikerességéhez. A terepgyakorlaton való részvétel előfeltételekhez kötött: német vagy angol nyelv legalább kommunikációs szintű ismerete, kerékpár birtoklása, illetve kerékpározni tudás.

Ezúton szeretnénk megköszönni a Kar anyagi támogatását, mely nélkül nem tudtuk volna megvalósítani ezt a programot.

Remélhetőleg a következő években is folytathatjuk ezt a sikeres, már hagyományosnak tekinthető projektet, azt is szem előtt tartva, hogy az idén a programban részt vevő hallgatók ősszel bekapcsolódnak egy Erasmus Blended Projektbe, mely során négy ország (Németország, Svédország, Csehország és Magyarország) különböző egyetemeinek – köztük az ELTE TÓK is – hallgatói közösen dolgoznak ki egy fajfelismerési interaktív módszert, amivel általános iskolás gyermekek számára teszik vonzóvá az élővilág megismerését.



Vitályos Gábor Áron: <https://orcid.org/0000-0002-3965-0719>

¹ A fotókat Vitályos Gábor Áron készítette.



An overview of the Erasmus+ exchange program and a comparison of educational systems between Hungary and Georgia

Basilashvili, Gwanza and Kolbaia, Lizi

Black Sea International University

Globalization and the increased number of relationships between countries lead every person to have international experiences. In almost every industry, it is a must to be able to deal with a globally competitive working environment. The Life-Long Learning Program which was proposed by the European Commission offered not only European but also non-European (non-EU) students the chance to gain this broad experience by crossing borders and studying in an international atmosphere. Doing an Erasmus+ is a journey around the world, but most importantly it is an opportunity for self-discovery and self-perception: for people whose life goal is to get out of their comfort zone and always move forward, studying abroad must be included in their to-do list. Receiving a foreign education opens millions of doors, and lets us travel, explore the world, learn about new cultures and new people, and try delicious traditional food. This process includes making comparisons between countries' developmental stages and people's lifestyles. In other words, by studying abroad we get to know ourselves in challenging situations, such as when facing language barriers, or experiencing co-living.

In this following essay, we, Lizi Kolbaia and Gwanza Basilashvili, English Philology students at Black Sea International University in the Republic of Georgia, would like to overview our exchange year in Hungary at Eötvös Loránd University. Our desire is to give you a close look at what it is like to be an Erasmus+ mobility student from a non-EU country. We will provide a rundown of everyday situations and challenges that we have overcome and experienced.

The Application Process

Before embarking on this experience, there are several steps and some bureaucratic matters that must be dealt with. We think the first one, after the decision of moving to a foreign country for educational purposes, is to enroll

in the mobility program. The steps differ in various scenarios whether you are applying for the scholarship or you are planning to cover the expenses on your own. In our case, we were informed about the scholarship by our home institution, International Black Sea University (IBSU), which was announced by Erasmus+. The requested documents included a motivation letter, a CV in Europass format, a language certificate, two recommendation letters from lecturers, a transcript of grades, and a certificate approving that we are students of IBSU. This was followed by an interview, when students who want to participate in the exchange program are asked about their strengths and weaknesses, or questions like how they would represent their country or what they would do after the mobility.

A positive response is followed by many steps that non-EU citizens must take, such as applying for a visa, which is firstly connected to finances, and then to the stress that causes. To start from the beginning, we have to make an appointment via the consular official website. Part of the preparation consists of filling out forms (application for a residence permit and appendix 14) that are available online. An applicant should prepare all these documents beforehand. All that you need to represent is the letter of acceptance, and proof that you have financial support and medical insurance. The process can stretch into a lengthy period.

Still and all, we were always informed by an Erasmus coordinator about the following stages. It was a very comfortable process, as all of our questions were answered straightaway. There was no such moment, connected to bureaucratic matters when we were confused and had no information about what to do afterward. In August, when we crossed the Hungarian border, there was a pandemic situation, therefore it was necessary to file equity requests. An equity request is an online form asking for permission from the border police to enter the country. The website and application were in Hungarian, so without the help of our Erasmus coordinator, we would have been in a lot of trouble.

Non-EU resident students cross the border with a D-category visa, which should be replaced by a residence permit to insure legal stay. The newcomer has only one month before the immigration office, which is not a very positive experience. There, non-native people met a huge line of emigrants starting from the bus stop. Even though getting a number for the residence permit takes only a few minutes, waiting for your turn lasts approximately three hours. The institution offers no Wi-Fi or café where the customers can buy coffee or even water and wait in a comfortable way. Besides getting a residency permit, there is a need for registration of your accommodation, which of course means having a flat.

Everyday Challenges: Finding a Flat, Medical Care, Buying Groceries

Searching for a flat was one more challenge. Even though the university sent recommendations, we could not manage to pick one from their list for a variety of reasons. Some of them were shared rooms, where five or six people were living together. As we were searching for a two-room apartment, we did not find this option acceptable. Others were asking for the two-month deposit two to three months before we had received our scholarship. Therefore, we started searching for private landlords. The process was tiresome and stressful, as all of the owners replied once in a blue moon and said that only long-term rent was possible. One week before our arrival, when we had almost lost all of our hope, we found a very trustworthy company. They helped us find an appropriate flat and gave a discount. The landlord was so attentive that he even picked us up from the airport for free. We can surely say that this was a good first impression on the country and people.

Receiving an education in a foreign country is definitely linked to positive attitudes and experiences, however, there are still aspects that might cause anxiety in some students. While studying abroad, one meets situations, where she/he is challenged. For instance: sicknesses, difficulties connected to finances, language, or cultural barriers. Throughout these two semesters, we visited the laboratory for yearly blood check-ups in a lab located in the sixth district. All the staff members were friendly and ready to help, however, their English language skills were not enough to support comprehensive communication. In a bill, besides the charge of analysis, there was an extra cost of 2800 Ft (approximately 7 €). The invoice was in Hungarian, so it was impossible for the non-native to understand. Asking the personnel was impossible as well, therefore the question was left unanswered.

A further part of being an exchange student and living alone is doing grocery shopping. It sounds easy, but in the beginning, it was a bit of a challenge. You do not know the right corner stores for the specific items you are looking for, you do not know where these shops are located and you do not know which grocery shop is better for what. Of course, Google Maps and Google are the biggest help ever, but it still is a minor challenge. Since most of the big supermarkets are open twenty-four hours a day in Georgia (even on weekends or holidays), we do not need to buy anything beforehand. For the first two months of our stay, we always forgot that Sunday is a short day in Hungary and somehow it was always on a Sunday that we needed new groceries. By the time we got used to the rhythm of the Hungarian lifestyle, we found out that if there is a holiday, everything is closed and people buy groceries as if they were preparing for famine. It was always fun seeing people taking “half of the supermarket” at home just before Christmas, Easter, or any other national holiday.

Education Systems and Erasmus+

In this segment, we would like to inform you about the differences between the Hungarian and Georgian educational systems. Of course, we cannot offer you a complete review of differences. However, we still can write about our experience at ELTE and at IBSU, and the contrast we came across while being exchange students in Hungary. We would like to start this part with the biggest dissimilarity, which is different faculties. Back home we major in English philology, which belongs to the Faculty of Social Sciences, Humanities, and Education. It is a school for future translators, interpreters, linguists, and English language teachers who want to teach in high, middle, or primary school. There, students learn the English language, British literature, history, culture, and politics, and the university offers sixty free credits, which they can choose whether minor field from another faculty or teacher training program (TTP). TTP is for students who want to become a teacher, as there are offered courses like didactics, classroom management, educational psychology, etc. In contrast, at ELTE TÓK we study how to be an educator for children between five and twelve. There they teach not only English but other subjects to be taught to kids, such as playful activities, English Children's Literature, and Ball Geometry.

Another key distinction is that at Black Sea University we mainly have theoretical subjects and less practice. We study the theories of scholars, such as Piaget, and have courses on classical literature, in which we read famous authors like Geoffrey Chaucer, Jane Austen, and George Orwell. Most of the studying is based on reading. On the contrary, at ELTE they do it all differently. There we were introduced to less-known writers, such as Maya Angelou, Louise Erdrich, and Sandra Cisneros. Besides literature, courses that are connected to teaching programs appreciate using your body language more and being physically active during the classes. Instead of reading theories, we actually used them. An example of this is the course, "Foundations of the methodology on teaching the English language as a foreign language". We used different tools, cards, and pictures. We learned to stand, dance, and move around the room more than would happen at IBSU. However, our home university provides an incredible opportunity to acquire materials in an in-depth, theoretical stage.

Our discussion of the educational system is followed by the comparison of the two countries, Georgia and Hungary, regarding Erasmus+. According to our two-semester observation, we found out that for international studies Hungary is mostly beloved by students from Ireland, Spain, Germany, and Switzerland. Meantime, in Georgia, students visit from Lithuania, Latvia, and Poland. Besides, in contrast to Hungary, Georgia lacks opportunities for bachelor's students to participate in Erasmus+ program. Usually, you are attached to your university, as the university should have a partnership with the host educational institution. That is the reason for high demand

and competition, however, the situation is reversed in Hungary. As we have been informed by one of the native undergraduates, Hungarian students are frightened sometimes, and because of that, they need to be encouraged to participate in an exchange program by tutors and lecturers. Maybe this is conditioned by the financial support, as non-EU residents receive a higher scholarship than EU members.

Evaluation and foreign language education

One of the most important matters for a student is exams. In Georgia, it is more or so settled. Our term is divided into two parts, in between, we have a midterm, and at the end, we have a final. Typically, in order to finish the course successfully, we need fifty-one points or more. The final is the biggest part of the mark: if you do not get the minimum grade in it, it is considered a failure, even if you have enough points to pass the course. In ELTE, exams are not fixed, it depends on the lecturer, but from our experience, the majority prefer to have projects, presentations, portfolios, or other kinds of assignments. We also want to underscore that the grading system, at ELTE TÓK is from one to five while in IBSU it is from zero to a hundred, or from A to F, where A is considered between the ranges 100-91 and so on.

To graduate in Georgia, we need two hundred and forty credits in total, which per semester would make thirty, as in our country Bachelor's studies are divided into eight semesters. Most of the subjects are within five, six, or even seven credits. This is different at Eötvös Loránd, in general, as an Erasmus+ student you needed at least twenty credits per semester and, the credits differed from one to four. In contrast in Georgia, a bachelor's degree is three years while in Hungary we need to study for four (depending on the faculty).

The English philology program at IBSU is fully English: we cannot choose whether we want to finish our studies in our mother or foreign language as the whole program is just English. At ELTE, things are a little bit different. Students can choose between Hungarian and English courses. While writing about languages, we have to mention the fact that at IBSU, having at least 20 credits for a foreign language is compulsory. The university offers various different languages such as Spanish, German, Russian, Italian, Turkish, Japanese, etc.

Admiring the Hungarian countryside

During our stay, we traveled a lot around Hungary. We went to Győr, Vác, Gödöllő, Visegrád, Lake Balaton, Szentendre and our all-time favorite destination, Esztergom. We can say that traveling in Hungary is quite convenient. Trains from Nyugati, Keleti, Kelenföld, or Déli Stations will take you almost everywhere. The transportation company has a wonderful

website where you can check timetables and buy tickets, which is of course in English as well. For us, we typically preferred buying tickets directly at the train stations from ticket machines. Also, you can buy a ticket in the box-office area, and operators almost always speak English, so it is not a problem. Another great thing about tickets is that Hungary offers a fifty percent discount to students, and not only to Hungarians but to all undergraduates who carry valid student cards can use this advantage. Prices are quite cheap, almost every destination we ever went was a maximum of 10 Euro, one-way.

Now, as we have tickets, we can actually talk about what it is like to be outside of Budapest. We would say that every city is different, for example, Gödöllő was a royal place so you can see the influence of that on the place. Vác is a very old town, where you experience the atmosphere from the past centuries when you walk around this amazing part of Hungary. There are also mummies, which really underlines the fact that it is a very archaic city. Another astonishing place is Visegrád, the perfect place for people who enjoy hiking, adore nature, and are amazed by beautiful sceneries. On the top of the mountain, there is a castle and a fascinating view. We would like to recommend a Renaissance restaurant as well, there you will definitely be treated as if you were just crowned. In case you like crossing the river by ferry, we have some news: you can do it in Visegrad. Another amazing city out there is Esztergom, which is right on the border of Slovakia and Hungary. You can easily cross the bridge and in a couple of minutes, you are in another country, while on the bridge you can be in the two places at once if you will stand on one foot in Hungary and another in Slovakia. It really is an amazing feeling but besides that, the city has much to offer and one of the must-see places is the basilica there. We have seen many cathedrals and churches during our travels but this particular one had a great impact on us. We would also recommend Szentendre for a wonderful day trip if you want to “run away” from chaotic city life, enjoy ice cream and read an interesting book near the river. And the summer is a wonderful place to visit Balaton, which is a big lake near the capital, you can go there for a day or two, admire beaches, Hungarian food and summer. Győr is worthy of mention, it was different from Budapest or other places we went while our exchange year. It is a cozy city, where you have to stroll around and admire the gothic, chic, Mediterranean vibe.

Besides amazing experiences, we want to mention astonishing people all around Hungary. Our Hungarian starts with “Jó napot” and ends with “Viszontlátásra”, so we needed to use English everywhere we went. We would say that most of the people knew it or could make us understand what they wanted to say. In case you are wondering, not being able to speak Hungarian was not a big deal and we could get away without it in most places.

Personal Comments

Gwanza Basilashvili

I have always known that I wanted to continue my studies abroad. I had the expectation that I would be able to develop myself in many fields. If someone had asked me why I wanted to participate in Erasmus+, I would have listed career intentions and cultural aspects. However, during this year I have acquired much more than I expected. I not only gained qualifications and academic knowledge, but also life skills. I realized that my outlook has also changed regarding some cases. During this year, I received not only theoretical but also practical knowledge in my field. Thankfully, I even had an opportunity to practice in kindergarten, which was a wonderful chance. There I had close contact with children and had the opportunity to ask professional kindergarten teachers about everything I was interested in.

For the first semester, I took the class of Hungarian language, which was an amazing decision. Nevertheless, the time was short, it was possible to learn as much to have comprehensive communication at the supermarket. Though it was not much, being able to say hello, thank you, and goodbye meant much for me, as in my opinion learning about a culture starts from learning the language. Besides this class, literature classes deserve to be highlighted. I was always into literature, which is why I was always delighted to take classes. There I was introduced to not only classical authors but some unknown ones. We had discussions and it was like traveling into past centuries. In one class, we were even introduced to the book, written by the Hungarian author, Milán Füst. After the reading, we were asked to watch a movie based on the book, which was quite an interesting assignment.

As we have mentioned, studying abroad not only means learning academic material, but it is also learning how to deal with challenging situations. Erasmus+ is definitely a fun adventure, however as everything has its own ups and downs. One time, Lizi and I had Covid-19 at the same time. We had fevers and were weak. This was a hard time, and we would not be able to go through it easily without each other. Though some problems, the exchange program is still worth doing it.

To sum up, I would like to make a little recommendation for students who are afraid to participate in this program. I would tell them that there are lots of people working to make new students comfortable and to create an environment where they would feel like at home or at home university. So, do not be scared of this challenge: Dive right in! Do not forget to plan some things beforehand, but leave many things unplanned because one cannot imagine how wonderful spontaneous adventures can be.

Lizi Kolbaia

They say that the best education you will ever get is traveling. I have always been fond of exploring new cultures and experiences, therefore I have always known that I wanted to study abroad. It was my aim from the first day that I enrolled in university, and I did everything in my power to gain enough competence for a scholarship. Now, as I have finished my exchange year, I want to say that it was the most splendid experience I could ever have gained. I can see not only professional but personal growth in me. Thanks to Erasmus+ now I am more self-reliant, confident, independent, and educated than ever. As for now, I am willing to share all this knowledge with students and people around me. By living in Hungary, I have encountered a new environment and educational system which is different from my home, and I guess that is the point of doing an exchange. This program gave me a chance to be a valuable member of the educational field not only for people my age but for future Georgian generations too.

In closing, I want to say that I am so grateful to the people I met during this stage of my life, starting from the fantastic staff at university, to people that became my lifelong friends. Moving to a different country and being away from friends and family comes with its difficulties but these amazing people I came across during my Erasmus helped me to feel welcomed everywhere I went.



From China to Budapest: Experiences in attaining a BA in ELTE TÓK's International Kindergarten Education Programme

Yimiao Wang

From 2019 to 2022, I was glad to be a part of ELTE's Faculty of Primary and Pre-School Education (ELTE TÓK) and study kindergarten education as an international student from China. It is a really lovely and beautiful school and I would like to provide some useful information about my experiences here. I hope this article can help those who are interested in the kindergarten education program offered by ELTE TÓK.

Introducing the Faculty of Primary and Pre-School Education (ELTE TÓK)

The Faculty of Primary and Pre-School Education is located in Kiss János altábornagy Street, in Budapest. It provides training and research activities that meet the social requirements of kindergarten teacher training for learners. Moreover, it offers Bachelor's degree qualifications, as well as the option to proceed to a Master's degree in some professional areas, such as Art and Visual Culture, Children's Culture, and Cultural Mediation.

Figure 1

Pictures from Google Maps





Figure 2
Map of the ground floor (Yimiao Wang)



Why did I choose ELTE TÓK?

Because preschool education is not compulsory in China, this area receives less social attention and government investment than primary and secondary education. Compared to Chinese universities, ELTE TÓK has more experience that will be helpful for future educators, especially in the field of preschool education.

Although this is a new English-taught program, ELTE TÓK already has a lot of experience with programs taught in Hungarian. Besides this, the operation mode of early childhood education in Hungary is completely different from that in China, and I wanted to learn something different from my education model. It takes four years to complete a bachelor's degree in

preschool education in China, but only three years to accomplish the same at ELTE TÓK. Considering all these factors, I decided to go to ELTE TÓK and join the kindergarten education program.

How did I choose my courses?

During the past three years, I attended more than 30 courses in ELTE TÓK, including subjects in psychology, pedagogy, linguistics, music, PE, arts, mathematics, and literature. I would like briefly to share some experiences about some impressive courses.

The theoretical fundamentals needed to be learned in psychology, linguistics, and physiology are basic content for the development of children aged three to six. Through the study of these courses, kindergarten teachers can tell whether children's development is at a normal stage and keep them healthy better on that basis, which is the most important part of the preschool teacher's work.

Children's literature is my favorite class which provides opportunities to learn children's stories, songs, riddles, and tongue twisters as well as movies and cartoons.

Figure 3

Poster made by author in children's literature class

Hot Cross Buns

SKILLS TO DEVELOP
 Cognitive skills
 Coordination
 Listening
 Singing
 Fine motor skills

Game
 Hide a ring one child will look for it. It helps to find it to sing louder when the child get closer t the hidden ring and softer when he is far from it.

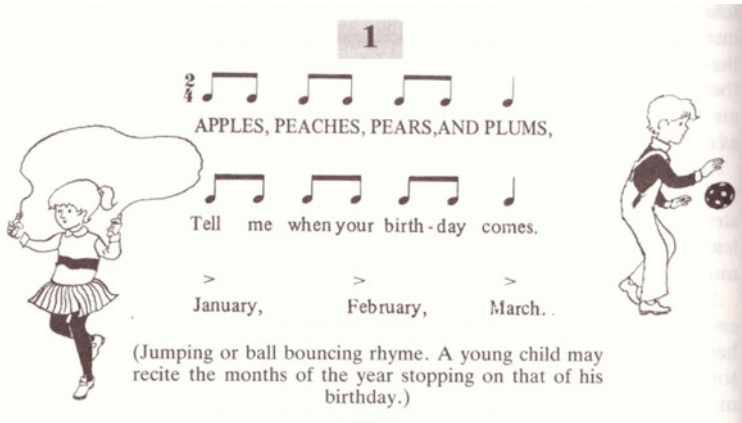
Rhyme
 Hot cross buns!
 Hot cross buns!
 One ha' penny, two ha' pu
 Hot cross buns!
 If you have no daughte
 Give them to your sor.
 One ha' penny,
 Two ha' penny,
 Hot Cross Buns!

AGE GROUP
 3-4

Music is also a vitally important course for a kindergarten educator. The action songs and rhymes that we learned in class will be very useful tools to attract children. Intonation and rhythm are also an indispensable part of the kindergarten education curriculum.

Figure 4

Forrai Katalin, music in preschool



In PE class, we learned the gymnastic exercises and movement games that are suitable for children and put them together to make up a whole lesson.

In Art lessons, I learned a lot of techniques, tools, and materials that I had never known before. We also made art by ourselves and showed them to other students, thereby exploring how the creativity and various art skills of children can be improved.

Figure 5

Art craft made by author in art class



The school also offered us the chance to gain practice experiences in bilingual or international kindergartens and preschools. We had one-week practice for the first and second semesters and a two-week practice for the third and fourth semesters. In the last semester, we completed eight weeks of practice, including holding activities in PE, music, arts, science, and storytelling.

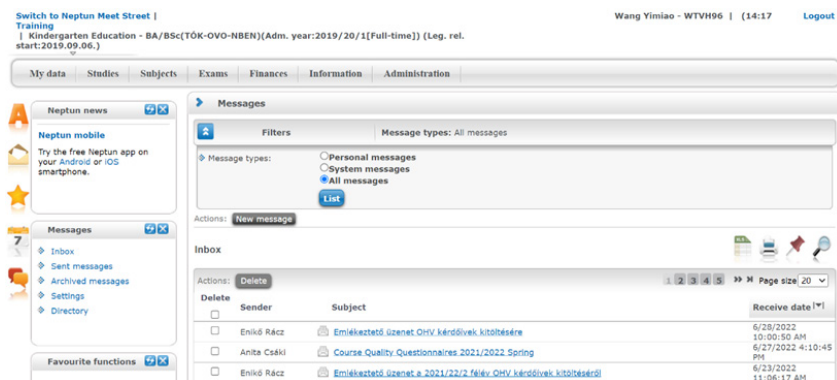
The school also offers students a variety of different electives. As a foreign student, I highly recommend taking the Hungarian course and learning the Hungarian alphabet during the first semester. Although Hungarian is

not needed in this English-language programme, I think it is necessary for foreign students to know the Hungarian alphabet because this will help them pronounce the child's name clearly and correctly in the following practice, which will help the teacher to establish a good relationship with the children.

Neptun is the official school website of ELTE TÓK, which delivers the messages we need from teachers and the school such as some events or changes of the class time or room. Moreover, we register for the courses and exams on this website where we can see the credits and timetable clearly.

Figure 5

Screen shot of Neptun homepage



How did I write my BA thesis?

In the last semester, we only have a few classes and internships, and the thesis is the main learning content of this semester, which is also one of the requirements for graduation. After communicating with my advisor, I decided to choose bilingual kindergarten as the title of my thesis.

In recent years, bilingual kindergarten has become increasingly popular all over the world. However, because bilingual education has begun later in China compared to other nations and China is a monolingual country, there are very few suitable teaching methods or operation modes for multi- or bilingual kindergartens throughout the entire country. As my graduation thesis, I combined what I learned from ELTE TÓK with the existing dilemma of bilingual education in China, arranged research in a bilingual kindergarten in my hometown, and finally gave out some solutions.

What am I doing after graduation?

With the great help of professors and teachers at ELTE TÓK, I graduated from ELTE TÓK with a Bachelor's degree in kindergarten education in 2022. After that, I decided to study for a Master's degree at the Chinese University

of Hong Kong in the field of Early Childhood Education. I chose to continue my studies because I realized that it was important for me to attain some knowledge of the Asian education system if I want to work in Chinese kindergartens. Due to the shortage of preschool teachers in Hungary, it is also very easy to find a job after completing this program. Since this is an English-language programme, it helps make it easier for you to get a job in a bilingual or international kindergarten that can offer a higher salary. All of my classmates have found jobs after graduation, so don't worry about getting a job!

As the first foreign student to graduate from the kindergarten education program in ELTE TÓK, I would highly recommend this kindergarten education programme if you love children and are interested in teaching and education.





Szerzőink

2023/1

ÁRVA VALÉRIA

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék
(arva.valeria@tok.elte.hu; <http://orcid.org/0000-0002-6346-6241>)*

Árva Valéria (nyelvpedagógia PhD, ELTE BTK) docens az ELTE Tanító- Óvóképző Karán. Tanított kurzusai között a Nyelvi előkészítés a kétnyelvű oktatáshoz, Angol nyelvű gyermekirodalom, Kiejtési fejlesztés, valamint a Korai nyelvi fejlesztés és szaknyelv kisgyermeknevelőknek szerepelnek. Kutatási témái: korai nyelvi fejlesztés, kétnyelvű óvodai nevelés, angol nyelvű gyermekirodalom és kisgyermeknevelői angol szaknyelv. Jelenleg a 'Writing for Inclusion' (WIN Project), 2020-22 című Európai Projekt tagja.

BALOGHNÉ NAGY GIZELLA

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék
(bnagy.gizella@tok.elte.hu; <http://orcid.org/0000-0002-6383-9300>)*

Baloghné dr. Nagy Gizella adjunktus az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán, nyelvtani kurzusokon kívül német irodalmat és német mint idegen nyelv módszertanát is oktat. További fő szakterülete a nyelvészet, ezen belül a mondattan.

BERECZKINÉ ZÁLUSZKI ANNA

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék (<https://orcid.org/0000-0003-0499-2599>; bereczki.anna@tok.elte.hu)

Bereczkiné Záluszkai Anna PhD gyerekirodalmat és módszertant tanít az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kara Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszékén. Egyetemi diplomái: magyar – orosz – francia nyelv és irodalom, szakos középiskolai tanár. Kutatási területe a gyerekirodalom. Az ELTE TÓK Kortárs gyermekirodalmi kutatóműhely alapító tagja.

FENYŐDI ANDREA

ELTE TÓK – Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék (fenyodi.andrea@tok.elte.hu; <http://orcid.org/0000-0002-0262-8438>)

Fenyődi Andrea angoltanár- és tanító szakos végzettségű pedagógus, PhD hallgató, etikatanckönyvek szerzője és szerkesztője. Az ELTE Tanító és Óvóképző karán ta-

nársegéd, tanított kurzusai: Angol nyelvi tanításmódszertan, Angol nyelvtan, Angol nyelvfejlesztés, Korai nyelvi fejlesztés kisgyermeknevelőknek, Gyermekirodalom. Kutatási területe: pedagógusnézetek, tanulási és tanítási stratégiák, tanuláselmélet.

KLEIN ÁGNES

Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar Pedagógia és Pszichológia Tanszék (<https://orcid.org/0000-0001-6108-1914>; klein@kpvk.pte.hu)

Habilitált egyetemi docens, szakfelelős (óvodapedagógus), szakirányfelelős. Kutatási területe a német nyelvészet és didaktika, CLIL, kétnyelvűség, nyelvi változatok (dialektológia) témáira fókuszál. Aktív részt vevője több nemzetközi együttműködésben folyó kutatásnak.

KLEIN, ÁGNES

Associate professor and director of studies (kindergarten teacher) at PTE. Her research interests include German linguistics and didactics, CLIL, bilingualism, language versions (dialectology). She is an active participant in several international research projects.

KOVÁCS MAGDOLNA

ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola, (kovmagelte@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9280-9162>)

Kovács Magdolna szakvizsgás mentorpedagógus, az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola angol műveltségi területű tanítója. A kisgyermekkorai nyelvtanítás különböző területein szerzett széleskörű tapasztalatokat: 4-12 éves gyermekeket tanított nyelviskolában, hagyományos, illetve nyelvi tagozatos osztályokban, és két tanítási nyelvű intézményben. Angol műveltségi területen tanító és angol tanár pedagógusjelölteket mentorál egyénileg és csoportban. Jelenleg az egyéni fejlődési utak megjelenésének lehetőségeivel kísérletezik a pedagógusképzésben.

KRUPPA ÉVA

ELTE TÓK – Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék (kruppa.eva@tok.elte.hu)

Kétnyelvi óvodapedagógusként legfőbb célom, a modern óvodapedagógiai szemlélet előremozdítása a kora gyermekkorai idegennyelv-elsajátítás terén. 2020-ban alapítottuk meg társammal az FBG - For a Bilingual Generation vállalkozást, s azon belül is a ,10 hónap alatt a Föld körül' c. angol nyelvi programot. A program egyik legfőbb célja, hogy az angol nyelv elsajátítása mellett, általunk megismerkedjenek az országok legfőbb jellegzetességeivel és kultúrájával. A gyermekek világra való rácsodálkoztatása által, a különböző országok megismerésével megtanulják más kultúráját tisztelni, mellyel arra ösztönözzük őket, hogy elfogadják egymást mindenféle előítélet nélkül.

MÁRKUS ÉVA

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék (markus.eva@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0002-3571-8472>)

Márkus Éva, PhD, habil., az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszékének egyetemi docense. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán szerzett 2001-ben doktori fokozatot nyelvtudományokból, ugyanitt habilitált 2013-ban, szintén nyelvtudományokból. Kutatási területe: magyarországi németek oktatási rendszere, a nemzetiségi német pedagógusképzés története és jelene, dialektológia, magyarországi német nyelvjárások.

LO BELLO MAYA J.

ELTE TÓK – Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék (lo.bello.maya.jean@tok.elte.hu; 0000-0003-1571-1123)

Lo Bello Maya J. adjunktus az ELTE TÓK Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszékén, ahol angol nyelvű kurzusokat tart angol nyelvből, irodalomból és kultúrából. 2020-ban sikeresen megvédte Fenyő Miksa szerkersztői és kritikusi szerepe a Nyugatban (1908-1925) című doktori disszertációját az ELTE BTK-n. Az oktatáson kívül Lo Bello Maya J. a szakfordítás, műfordítás és lektorálás terén is publikál. A nemzetközi e.folyóirat, Hungarian Cultural Studies technikai szerkesztője. Fő kutatási területei: magyar irodalom, az életírás, kultúratudományok és az irodalomoktatás módszertana.

MEDGYES PÉTER

Medgyes Péter a neveléstudomány doktora, az Eötvös Loránd Tudományegyetem professor emeritusa. Pályafutását a közoktatásban kezdte, majd volt tanszékvezető, rektorhelyettes, helyettes államtitkár és nagykövet. Ő volt az IATEFL-Hungary alapító elnöke, később a brit székhelyű IATEFL választott elnöke. 43 könyvet és mintegy 200 szakcikket publikált itthon és külföldön. A *The Non-native Teacher* című könyve elnyerte a Duke of Edinburgh-pályázat fődíját. Több mint 50 országban tartott plenáris előadást. A Google Scholaron jegyzett hivatkozásainak száma közel 7000. Számos magas rangú kitüntetésben részesült.

MOLNÁR CSENGE

(molnarcsegee9@gmail.com)

Molnár Csenge 2022-ben végzett német nemzetiségi óvodapedagógus szakon az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karán. Német nyelvű szakdolgozatában az IKT-eszközök óvodai és óvodáskori használatával foglalkozott, különösen a nyelvvelsajátítás szempontjából.

RADVAI TERÉZ

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék (radvai.terez@tok.elte.hu; <http://orcid.org/0000-0002-9299-3083>)

Radvai Teréz mestertanár az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán. A német mint idegen nyelv-módszertani kurzusokat, német nyelvű gyermekirodalmat, és az óvodapedagógusok és tanítók német nemzetiségi szaktárgyi módszertani kurzusait oktatja, valamint a német nemzetiségi iskolai tanítási gyakorlatok módszertani mentorálását végzi. Kutatási területe a korai idegen-nyelv fejlesztés és a CLIL, a nemzetiségi, két tannyelvű iskolák tartalommalapú nyelvi fejlesztési módszertana.

ROMANOCZKI ILDIKÓ

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Dékáni Hivatal - Tudományos és Nemzetközi Ügyek Irodája (romanoczki.ildiko@tok.elte.hu)

Romanoczki Ildikó az ELTE TÓK Erasmus+ koordinátora, ügyintézője továbbá a Kar magyar és nemzetközi pályázati programjainak; jelenleg az ELTE PPK Közösségszervező szakos hallgatója.

SÁRVÁRI TÜNDE

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Nemzetiségi Intézet, Német és Német Nemzetiségi Tanszék (sarvari.erszebet.tunde@szte.hu; <https://orcid.org/0000-0003-0310-4297>)

Az SZTE JGYPK Német és Német Nemzetiségi Tanszékének tanszékvezető főiskolai docense. Fő kutatási területe a korai idegennyelv-elsajátítás. A Német Nyelvtanárok Magyarországi Egyesületének alelnöke, a „Deutschunterricht für Ungarn” (DUfU) folyóirat főszerkesztő-helyettese.

TRENTINNÉ BENKŐ ÉVA

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék (trentinne.benko.eva@tok.elte.hu; <http://orcid.org/0000-0002-0525-7361>)

Trentinné Benkő Éva az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának egyetemi docense. MEd fokozatát a Leeds-i Egyetemen (UK) szerezte, PhD tanulmányait az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában folytatta. Disszertációját a korai kétnyelvű fejlesztést támogató pedagógusképzés témájában írta. Oktatott kurzusai: angol és CLIL módszertan, gyermekirodalom, kétnyelvűség és angol gyermekjátékok. 10 éves általános iskolai nyelvpedagógusi és mentorálási tapasztalattal rendelkezik. Társszerzője angol nyelvkönyvcsaládoknak és egyetemi jegyzeteknek. Kutatási érdeklődése: kisgyermekkorai nyelvpedagógia, oktatási kétnyelvűség, pedagógusképzés és kvalitatív kutatási módszerek alkalmazása. Jelenleg a WIN európai projekt résztvevője.

VITÁLYOS GÁBOR ÁRON

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Természettudományi Tanszék
(<https://orcid.org/0000-0002-3965-0719>; vitalyos.aron@tok.elte.hu)*

Tanszékvezető egyetemi docens. Végzettségét tekintve okleveles biológia-környezet-tan szakos tanár. Humánbiológus, PhD-fokozatát biológiai tudományok tárgykörben szerezte a fizikai aktivitás testformára gyakorolt hatásának témakörben. Szakmai tevékenysége humánbiológia, egészségnevelés, egészségfejlesztés, valamint fenntarthatóságra nevelés témához kapcsolódik, oktatás és kutatás terén. Aktív résztvevője több nemzetközi együttműködésben folyó kutatásnak.

Authors

2023/1

ANA FERNANDEZ-VICIANA

Facultad Padre Ossó (affiliated centre with the University of Oviedo) (anafervic@facultadpadreosso.es, <https://orcid.org/0000-0001-7715-4831>)

She obtained her PhD in Education and Psychology at the University of Oviedo (Spain). She is currently a lecturer at Faculty Padre Ossó, affiliated with the University of Oviedo (Spain), where she teaches subjects on methodology of teaching English as a Foreign Language. Also, she has taught English as a Foreign Language to Primary School children at various schools. Her main research interests include teacher training, teachers' beliefs about the profession, teachers' self-efficacy and plurilingualism. She is currently participating on a project that focuses on plurilingual and intercultural education. She referees for Scopus and JCR journals on the fields of language teaching, applied linguistics, and bilingual education. Affiliation:

ÁRVA, VALÉRIA

Valéria Árva (PhD in Language Pedagogy, ELTE BTK) is an associate professor at the Faculty of Primary and Preschool Education, ELTE, Budapest. She teaches Language Development for Bilingual Primary Teachers, English Language Children's Literature, Pronunciation Development and ESP for Infant Caregivers courses. Her research interest is in early childhood language development, bilingual kindergarten education, English language children's literature and teaching ESP. She is currently a member of the European Project called Writing for Inclusion (WIN Project), 2020-22.

BALOGHNÉ NAGY, GIZELLA

Gizella Baloghné Nagy ist Oberassistentin an der Eötvös Loránd Universität, Fakultät für Grundschul- und Kindergartenpädagogik, am Lehrstuhl für Minderheiten- und Fremdsprachen, wo sie deutsche Grammatik, Literatur, DaF-Methodik und ungarndeutsche Kinderliteratur unterrichtet. Ihre Forschungsgebiete sind Syntax, Methodik der Grammatikvermittlung und Zweisprachigkeit.

BERECZKINÉ ZÁLUSZKI, ANNA

Anna Bereczkiné Záluszkai PhD teaches children's literature and teaching methodology at the Department of Hungarian Language and Literature at the Faculty of Teacher Training at Loránd Eötvös University. His university degrees are professor of Hungarian, Russian and French languages and literatures. She does research in the field of literature from French-speaking countries. She is a founding member of the research group "Contemporary children's literature" at ELTE TÓK.

FENYŐDI, ANDREA

Andrea Fenyődi is an English teacher and lower primary teacher, a PhD student, an author and editor of numerous ethics coursebooks. She is an assistant professor at Eötvös Loránd University Faculty of Primary and Pre-School Education, Budapest and has taught courses in English language teaching methodology, grammar, language development, early language development for early childhood educators and children's literature. Her research fields include teachers' beliefs, learning and teaching strategies and learning theory.

GUTKNECHT, DOROTHEE

Dorothee Gutknecht, Dr. phil., educational scientist with a focus on special education, speech therapist and breath, speech and voice teacher is a professor at the Protestant University of Applied Sciences Freiburg in the B.A. program Childhood Education. Her work focuses on Early Childhood Education and Care, Early Language Acquisition and Multilingualism, Infant and Toddler Education, Macro and Microtransitions, Mindfulness and Compassion in Early Childhood Education, Peace Education in Childhood and the didactic possibilities of developing professional responsiveness of early childhood educators in training, further education, and higher education.

KLEIN, ÁGNES

Associate professor and director of studies (kindergarten teacher) at PTE. Her re-search interests include German linguistics and didactics, CLIL, bilingualism, lan-guage versions (dialectology). She is an active participant in several international re-search projects.

KOVÁCS, MAGDOLNA

Magdolna Kovács is an EFL mentor teacher specialised in English language in Gyertyánffy István Teacher Trainer Primary School of Eötvös Loránd University Faculty of Primary and Preschool Education, Budapest. She has gained extensive experience in various areas of early childhood language teaching: she has taught young learners from 4 to 12 years old in preschools, language schools, primary schools specialised in English language and in English-Hungarian bilingual schools. At present she is mentoring English teacher trainees and primary teacher trainees specialised to English. She is experimenting with individual learning paths in teacher education.

KRUPPA, ÉVA

A doctoral student at ELTE PPK, Éva Kruppa is writing her dissertation on early childhood language acquisition in the Visegrád 4 nations and bilingual pre-school education. As an instructor at ELTE TÓK's Department of Foreign Languages and Literature, she has crafted an innovative course entitled Games in Early Childhood. Éva Kruppa is also co-director of FBG (For a Bilingual Generation), a language pro-gramme founded in 2020 that offers English-language instruction for children. By exposing children to different cultures and countries through the English-language course, 'Ten Months Around the World,' Éva Kruppa aims to promote diversity and respect for other languages and identities.

MÁRKUS, ÉVA

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék (markus.eva@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0002-3571-8472>) Éva Márkus (Dr. habil.) is Faculty Dean of Eötvös University's Faculty of Primary and Preschool Education (ELTE TÓK). After completing her degree in Germanic Studies at Eötvös University's Faculty of the Humanities (ELTE BTK), she achieved her PhD in the field of linguistic studies. The title of her dissertation was German Dialects in the Villages of Buda's Hill Regions. Her habilitation thesis focused on the German dialect found in Nagybörzsöny (Deutschpilsen) and was published by Praesens Publishers (Vienna) in 2014. A professor at ELTE TÓK's Department of Foreign Language and Literature, she teaches German-language courses in subjects related to Hungary's German minority groups, including ethnography, history, literature and children's literature, and has published texts in each area. Her research examines Hungarian German dialects and the past and present of national minority education in primary and preschool education.

LO BELLO, MAYA

J.Maya J. Lo Bello is an adjunct professor at ELTE TÓK's Department of Foreign Language and Literature, where she teaches English-language courses, literature and the cultures of English-speaking countries. In 2020, she completed her PhD in Modern Hungarian Language and Literature at ELTE BTK; her dissertation focused on the role played by assimilation in Miksa Fenyő's career in both the modern literature movement of Nyugat ['West'] and the industrialization of Hungary's economy via his position at the Hungarian Industrialists' Association, GyOSz. Her latest study, *Chasing Impressions: A Comparative Cultural Analysis of Impressionistic Criticism in Hungary*, was published in 2019 by the University of Pennsylvania's journal, *Comparative Literature. Studies*. Maya Lo Bello translates extensively and is Technical Editor of the journal, *Hungarian Cultural Studies*. Her primary areas of research include Hungarian literature, life-writing, cultural studies and the methodology of teaching literature to adults.

MEDGYES, PÉTER

Péter Medgyes is professor emeritus of applied linguistics and language pedagogy at Eötvös Loránd University Budapest. During his career he has been a schoolteacher, head of department, vice rector, deputy state secretary, and ambassador of Hungary. He was the founding president of IATEFL-Hungary, and later the elected president of the Britain-based IATEFL. He is the author of 43 books and about 200 professional papers published both in Hungary and abroad. His book, *The Non-native Teacher*, was the winner of the Duke of Edinburgh Book Prize. He has been a plenary speaker in over 50 countries. References to his works registered in Google Scholar are close to 7,000. He has been the recipient of several prestigious awards.

MOLNÁR, CSENGE

Csenge Molnár has graduated in 2022 from the Faculty of Primary and Pre-school Education, Eötvös Loránd University, as a pre-school teacher of German as a minority language. The topic of her thesis is the application of ICT media in nursery schools and among children between 3-6 years of age, with a special focus on second language acquisition.

NAUWERCK, PATRICIA

(patricia.nauwerck@ph-gmuend.de)

Patricia Nauwerck ist seit 2011 Professorin für angewandte Sprachwissenschaft und die Didaktik des Deutschunterrichts in der Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd.

RADVAI, TERÉZ

Radvai Teréz ist Meisterlehrerin an der Eötvös Loránd Universität, Fakultät für Grundschul- und Kindergartenpädagogik, am Lehrstuhl für Minderheiten- und Fremdsprachen. Sie unterrichtet Methodik Deutsch als Fremdsprache, deutschsprachige Kinderliteratur und CLIL-Seminare. Ihre Forschungsgebiete sind das frühe Fremdsprachenlernen und der CLIL-Ansatz, die inhaltsbasierte Sprachförderungsmethode der zweisprachigen und Nationalitätenschulen.

ROMANOCZKI, ILDIKÓ

Romanoczki, Ildikó is the faculty Erasmus+ coordinator at ELTE TÓK and also the responsible administrative person for the faculty's national and international tenders; she is a Community Coordination student at ELTE PPK.

SÁRVÁRI, TÜNDE

Sie ist als lehrstuhlleitende Hochschuldozentin an der Pädagogischen Fakultät „Gyula Juhász“ der Universität Szeged tätig (Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur). Ihre Forschungsinteressen richten sich an Sprachentwicklung, Früherwerb und Fremdsprachendidaktik. Sie ist Vizepräsidentin des UDV und stellvertretende Chefredakteurin der Zeitschrift „Deutschunterricht für Ungarn“ (DUfU).

TRENTINNÉ BENKŐ, ÉVA

Éva Trentinné Benkő is an associate professor at Eötvös Loránd University Faculty of Primary and Pre-School Education, Budapest. She holds an MEd in TESOL (UK, Leeds) and a doctoral degree in education (ELTE PPK). Her PhD dissertation is on teacher training supporting early CLIL. Her taught courses include TEYL, Children's Literature and CLIL methodology. She has 10 years of experience in primary EFL teaching and mentoring. She is co-author of EFL coursebooks for young learners and the World at Their Feet: Children's Early Competence in Two Languages Through

Education. Her research interests: TEYL, CLIL, teacher development and qualitative research methods. She is currently a member of the European Project called Writing for Inclusion.

VITÁLYOS, GÁBOR ÁRON

Dr. Gábor Áron Vitályos PhD humanbiologist, works as associate professor and Head of Department at the Department of Natural Sciences of Faculty of Primary and Pre-School Education of Eötvös Loránd University. Qualifications: certified teacher of Biology and Ecology. He has a PhD degree in Humanbiology in the speciality of the effect of physical activity on body shape. His professional activity is related to health promotion, health education and sustainability education. These activities mainly include undergraduate and graduate education and research. He is an active participant in several international research projects.

