

KEGYES ERIKA - LANZMAIER-UGRI KATHARINA

Ausztriai és magyarországi nyelvi képzési kerettantervek és helyi tantervek interkulturális cél- és tartalom rendszerének összehasonlító vizsgálata

The comparative analysis of Austrian and Hungarian teacher education: The intercultural aims and contents of language development frameworks and local curricula

Our study compares teacher training curricula, specifically with the educational objectives of teacher education in German as a foreign language and in German as a second language from the point of view of multilingualism and multiculturalism. We have analysed the curricula of German teacher training in Hungary and the curricula of teacher training in Austria for different types of schools, in which more and more attention is being paid to the teaching of the language of education, not only during the German lessons. We had two objectives. On the one hand, we wanted to examine how the objectives of multilingualism are defined in Hungary and Austria, and on the other we wanted to see how the European Union educational objectives in the teacher training of both countries are achieved.

Keywords: curriculum, teacher training, language teacher, language policy, multilingualism

Bevezetés

A német mint anyanyelv, mint első, második vagy harmadik idegen nyelv vagy mint második (anya)nyelv szerepének meghatározása az Európai Unió többnyelvűséget ösztönző koncepciójában, melynek lényege a többnyelvű oktatás és képzés megvalósítása az óvodától az egyetemig (vö. LEPP 2009: 62–67) számos kérdést vet fel, többek között az inter- és multikulturális alapú nyelvi közvetítés és a nyelvtanárképzés célrendszere és tantervei közötti összetett kapcsolatot. Az Európai Unió közös nyelvpolitikája abban látja az európai nyelvoktatás célját, hogy minden polgára az anyanyelvén kívül még legalább két idegen nyelven tudjon a céljainak megfelelően kommunikálni, legyen képes ezeken a nyelveken tanulni, tovább képezni magát, és munkát vállalni (vö. LEPP 2009: 62–67, KER 2002: 1–5, részletes leírás: EBA 2018). Ennek megvalósítása érdekében számos nyelvtanulást támogató program jött létre, amelyek a tantermi nyelvtanulást célországbeli látogatásokkal egészítik ki (pl. Erasmus+). Az Európai Unió nyelvpolitikájának hatására több javaslat is megfogalmazódott az európai nyelvi kerettantervek, a nyelvi követelmények és a nyelvi tudást mérő formák egységesítésére, például a nyelvvizsgák megfeleltethetőségére és értékelési rendszerek szintjeire vonatkozóan. Ezt a folyamatot mutatja be az Európai Unió megbízásából készült



tanulmány, amelynek alapján a nyelvtudás mérésében három trend különíthető el egymástól (EB 2015). A nyelvtudás alakulásának nyomon követésére például több ország is közösen kidolgozott standardizált tesztet használ, amelyeknek az aktuális eredményeit figyelembe veszik a nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztési stratégiáinak meghatározásában (pl. Belgium, Németország, Hollandia, Dánia, Luxemburg, Lichtenstein, Franciaország). A közösen kidolgozott tesztek elsősorban az országok közötti összehasonlítás alapjául szolgálnak, és az európai nyelvtanulók nyelvi tudásának kompetenciaszintek szerinti összevetését teszik lehetővé. Vannak olyan országok is, amelyek csak a saját nemzeti kompetenciamérési tesztjeik eredményeivel hangolják össze a tantervi változtatásokat, és nem veszik figyelembe más országok mérési eredményeit (pl. Litvánia, Románia, Ukrajna, Szlovákia). Több európai ország is arra törekszik, hogy összehangolja a nemzetközi és a nemzeti kompetenciatesztek mérési eredményeit (pl. Finnország, Magyarország, Ausztria). Mindkét tesztípus esetében mérvadó a Közös európai referenciakeret, amely meghatározza az egyes elérendő nyelvi szintek teljesítéséhez szükséges nyelvi ismereteket, illetve ez a dokumentum rendelkezik a nyelvizsgákon számon kért kompetenciák lehetséges mérési és értékelési formáiról és módjairól (vö. KER 2002).

Mindezek a célkitűzések és a megvalósításukra tett számos közös európai intézkedés (pl. az európai nyelvi portfólió kialakítása, a nyelvek európai napjának programjai, nyelvtanulási vásárok szervezése, a külföldi nyelvtanulás támogatása) tapasztalatai és egymás jó gyakorlatainak a megismerése közös alapokra helyezte az európai nyelvtanárképzést is. Ennek célja, hogy a nyelvtanárok minél több saját tapasztalatra tegyenek szert multikulturális közegben zajló képzések és továbbképzések során olyan nyelvtanítási kompetenciákra, mint amiket például az autonóm nyelvtanulás, az egyéni nyelvi fejlesztés, a hátrányos helyzetű és a tanulási nehézségekkel küzdő diákok nyelvi kompetenciafejlesztése, a blended learning, a projektmunkamódszer, a nyelvtanulás támogató légkörének a kialakítása és integrációs módszerek a nyelvtanításban (vö. Vetter 2013) megkövetelnek. A nyelvtanítás és a nyelvtanulás jogszabályi háttérében (részletesen lásd Hettinger 2019a, Hettinger 2019b) is domináns célként fogalmazódik meg a többnyelvűség előmozdítása és támogatása valamennyi nyelvi képzési szinten, a többnyelvűséget aktív, identitást fejlesztő értéként kezelő nyelvtanítási módszereken át a nyelvtanárképzés képzési és követelményrendszerének összehangolásáig. Az európai nyelvi képzések elemzése, értékelése és összehasonlítása, illetve új innovatív, nyelvtanítási formák kidolgozása az egyik feladata az 1994 óta Grazban működő Modern Nyelvek Európai Központjának (European Centre for Modern Languages / Centre Européen pour les langues vivantes [ECML/CELV]), melyet az Európa Tanács működtet. A központ aktívan foglalkozik a többnyelvűség koncepciójának beépítésével a nyelvtanárképzésbe és -továbbképzésbe. Kidolgozták például a nyelvtanárok európai portfólióját (EPOSTL 2007), aminek az az elsődleges célja, hogy a nyelvtanároknak





segítsen megismerni a nyelvtanítási szokásaikat, és összehasonlíthatóvá tegye a nyelvtanári kompetenciákat a különböző nyelvtanárképzési formákban Európa országaiban (vö. Newby et al. 2007: 4–9).

A többnyelvűség az említett dokumentumokban (LEPP 2009, EPOSTL 2007, KER 2002, EBA 2018) tehát nemcsak mint cél, hanem mint a sikeres nyelvtanítás egyik eszköze és annak egyik legfőbb követelménye fogalmazódik meg a nyelvet oktatók és a nyelvtanárokat képzők felé egyaránt. Ezzel összhangban az európai nyelvtanítási politika célja is az, hogy a különböző anyanyelveket beszélők legalább két idegen nyelvet sajátítsanak el iskolai rendszerű képzésben (vö. KER 2002), és az élethosszig tartó tanulás folyamán még legalább egy szomszédos ország nyelvét vagy egy, a hazájukban élő kisebbség nyelvét is megismerjék, hogy egymással közös nyelven tudjanak kapcsolatba lépni (vö. LEPP 2009, EBA 2018).

A legújabb az EU 16 országára kiterjedő nyelvi kompetenciafelmérés (*European Survey on Language Competences, SURveyLang*) eredményei adnak arról felvilágosítást, hogy aktuálisan hol tart ennek a koncepciónak a megvalósítása: mely nyelveket tanulnak, milyen eredménnyel, kikkel és milyen nyelveken kommunikálnak az Európai Unió nyelvtanulói, és ami újdonság a korábbi felmérésekhez képest, hogyan látják a nyelvtanulók országaik nyelvtanításának helyzetét? (összefoglalóan lásd FESLC 2012). A munkaerőpiacon is bekövetkezett valamiféle szemléletváltás: többnyelvűség, azaz az angol mellett még más idegen nyelvek ismerete határozott előnyt jelent, tehát a személyes boldogulás egyik eszköze is egyben az, ha a munkavállalók rendelkeznek kis nyelvek vagy épp szomszédos nyelvek ismeretével is (vö. NMÉM 2013). Ezt erősítette meg egy németországi, olaszországi és portugáliai kutatás eredménye is, melyet az Európai Unió támogatott (FLI 2017). A munkaadók szinte természetesnek veszik, hogy a munkavállalók angol nyelvtudással indulnak munkát keresni, és ezért jobb feltételeket kapnak azok, akik legalább A2 szinten beszélnek más nyelveket is (vö. FLI 2017).

Az Erasmus+ mobilitási programok egyik fő célja éppen az, hogy a nyelvi és a szakmai ismeretek elsajátítását idegen nyelven támogassa. Az Európai Unió tagországaiban az egyetemi tanulmányok és szakmai gyakorlatok teljesítéséhez nagyon eltérő nyelvi követelményeket határoznak meg a befogadó intézmények az ország nyelvének ismeretét illetően (vö. Erasmus+ 2018), ám szinte mindenütt feltétel az angol nyelv ismerete (vö. Erasmus+), mert sok helyen angol nyelvűek a képzések, amelyeket közösen látogathatnak a külföldi és a hazai hallgatók. Magyarországon is egyre több egyetem indít kizárólag angol nyelven látogatható szakokat. Az európai mobilitás indokolja tehát, hogy az angol mint idegen nyelv domináns szerephez jutott nemcsak az idegen nyelvek oktatásában, hanem a felsőoktatási képzés valamennyi formájában is.

Ez részben ellentmond az európai többnyelvűségi koncepció cél- és követelményrendszerének, és szorosan összefonódik az angol nyelv mint idegen nyelv tanulásának motivációjával. Ugyanakkor a többnyelvűség individuálisan és szociálisan meghatározott



társadalmi értéke az Európai Uniónak. Az európai többnyelvűség képzési és oktatási vonatkozásai a célok és a tartalmak tekintetében általában leképeződnek az egyes tagországok tanárképzési és speciálisan a nyelvtanárképzési modelljeiben is. Azaz, ezek elemzése által pontosan megfigyelhető, hogy mely ország miként viszonyul a többnyelvűséghez mint hétköznapi, osztálytermi és társadalmi kommunikációs célhoz. Purkarthofer (2016) az osztrák óvodai nevelés alapidokumentumaitól kezdve az egyetemi szakok szakindítási kérelmeiig tekintette át a többnyelvűség definiálási és megvalósítási formáit. Azt állapította meg, hogy a többnyelvűséggel való támogató bánásmód mint képzési cél elsősorban a tanítók, a németet (osztrákot) mint anyanyelvet tanító és az idegen nyelveket tanító tanárok kompetenciakörébe van utalva (Purkarthofer 2016). Megmutatkozik ez abban is, hogy a tanítók és tanárok számára általánosságban előírt, hogy teljesítsenek egy olyan módszertani kurzust, ahol speciális ismereteket szerezhhetnek a németet (osztrákot) nem anyanyelvként beszélő tanulók nyelvi fejlesztésének (felzárkóztatásának) lehetőségeiről (Purkarthofer 2016). A nyelvtanárookra vonatkozóan pedig azt figyelte meg az elemzett tantervekben, hogy a korábbi inter- és multikulturális nyelvpedagógiai tartalmakat, felváltották olyan didaktikai modellek, amelyek a többnyelvűséget, a nyelvek közötti különbségek tudatosítását mint nyelvelsajátítási módszert aknázzák ki (Purkarthofer 2016).

A fentiekben felvázolt nyelvpolitikai, nyelvtanítási és nyelvvoktatási összefüggéseknek, mint utaltunk is rá, fontos képzési és munkaerőpiaci következményei vannak. Ezekből kiindulva tartjuk fontosnak, hogy részletesebben, összehasonlító jelleggel elemezzük az ausztriai és a magyarországi nyelvvoktatásban és nyelvtanárképzésben megfogalmazott célokat és módszereket, amelyekkel a képzők a megcélzott szakmai tartalmakat és tanári kompetenciafejlesztési elveket a gyakorlatban megvalósítani igyekeznek. Vizsgálatunkban kiemelt szempontként kezeljük a képzési célokban megjelenő többnyelvűségi koncepciókat, illetve azok tantervekben való leképeződési formáit. Az alaptantervekben és a helyi tanmenetekben lefektetett multikulturális és többnyelvűségi tartalmak esetünkben vertikális célokat képviselnek, azaz egy olyan átfogó célrendszer részei, amelyek a teljes nyelvtanulás során jelen vannak, összehasonlítási alapként szolgálnak a kultúrák között, és folyamatos fejlesztést igénylő kompetenciaterületet ölelnek fel. Ez a vertikális célrendszer horizontális jellegűvé válik a nyelvtanárképzésben, azaz a tanárjelölteknek a saját multikulturális kompetenciájuk fejlesztésével párhuzamosan azt is el kell sajátítaniuk, hogy milyen módszerekkel fejleszthetik majd tanulóik inter- és multikulturális ismereteit, kompetenciáit. A tanárképzésben megvalósítandó többnyelvűségi modellek pedig, például miként lehet a tanulók által ismert nyelveket a nyelvtanulás szolgálatába állítani, hogyan lehet a tanulók angol nyelvi ismereteit a német mint idegen nyelv tanításában is kamatoztatni, vagy milyen technikákkal érdemes nyelveket párhuzamosan tanulni stb., valójában már a transzverzális célok, azaz országokon és nyelveken átívelően aktuális kérdései az európai nyelvi képzéseknek.





Tanulmányunkban az ausztriai DaF/DaZ (DaF: német mint idegen nyelv, DaZ: német mint második nyelv) és a magyarországi DaF (német mint idegen nyelv) szakok tanárképzési mintatanterveit hasonlítjuk össze abból a szempontból, hogy miként, milyen tartalmak és módszerek mentén kapcsolódnak az Európai Unió többnyelvűségi koncepciójához. Elemzésünk célja kettős. Egyrészt annak megállapítása, milyen mértékben mondhatók összehangoltnak a tanárképzés és a nyelvtanárképzés céljai a fenti európai uniós célkitűzésekkel, másrészt annak a meghatározása, hogy a célkitűzések mentén megfogalmazott követelmények milyen hatással vannak az elvárt nyelvtanári kompetenciákra.

Tanárképzés formái és módszerei Ausztriában és Magyarországon

A bolognai folyamatok mentén Európa legtöbb országában teljes mértékben átalakultak a nyelvoktatás és a nyelvtanárképzés hagyományos modelljei: a nyelvtanulók és a leendő nyelvtanárok magas szintű célnyelvi kompetenciáival párhuzamosan olyan új kompetenciaterületek és igények jelentek meg, mint például a nyelvtanulók interkulturális kompetenciájának a tudatos fejlesztése a nyelvórán, az interkulturális nevelés alapelveinek és az interkulturalitás mint nyelvtanítási paradigma módszertanának az ismerete és alkalmazása a nyelvi készségek fejlesztésében (Kilian 2009). A nyelvtani szabályok és a szókincs ismeretén kívül fontossá vált a célnyelv nyelvi kultúrájának ismerete, és még fontosabbá annak multikulturális, többnyelvű környezetben való tudatos értelmezésének képessége (Kilian 2009). A tartalomalapú idegennyelv-tudás követelményrendszere kiegészült tehát pragmatikai (nyelvhasználati) komponenssel, az idegen nyelv magabiztos használatának a kompetenciájával (Kilian 2009). Ennek következtében a nyelvtanárképzésben is egyre fontosabbá vált az a módszertani kérdés, hogy miként juttassuk a leendő nyelvtanárokat ezen készségek birtokába, és vajon milyen módszerekkel felvértezve lesznek ők maguk is képesek arra, hogy az adott nyelv társadalmi és nyelvi kultúrájáról adekvát ismereteket közvetítsenek a nyelvtanulóknak (Langerné Buchwald 2019). A felsőoktatás bolognai rendszerű átalakítása magával hozta azt is, hogy a tantervekben is hangsúlyosabb szerephez jutottak a kommunikatív kompetencia és összetevőinek (interakciós kompetencia, nyelvismereti kompetencia, szociolingvisztikai és pragmatikai kompetencia, szövegkompetencia, vö. LeMar 1997), az interkulturális kompetencia és dimenzióinak (kulturális, szociális, kognitív, emocionális és konatív, vö. Bolten 2007) célirányos fejlesztése, illetve a tanárképzés képzési és kimeneti követelményeiben is hangsúlyosabbak lettek azok a szakmódszertani és tantárgypedagógiai ismeretek, amelyek a nyelvtanulók idegen nyelvi kompetenciáit minél változatosabb módszerekkel képesek fejleszteni (vö. Magyarországra vonatkozóan KKK 2013, Ausztriára vonatkozóan: BRP 2009). Az új céloknek megfelelő módszertanok bekerültek a tanártovábbképzések anyagába is, és egyre több projektpedagógiai és drámapedagógiai kézikönyv jelent meg, speciálisan az idegen nyelvek oktatására





alkalmas feladatokkal (pl. Tselakis 1999, Warwitz–Rudolf 1997). Ezeket a bevált módszereket egészíti ki a modern inkluzív pedagógia elveinek az alkalmazása a nyelvoktatásban, hogy a nyelvelsajátításba különböző kiindulási kompetenciákkal, hátrányokkal és nehézségekkel bekapcsolódó tanulókat differenciált individuális fejlesztéssel minél hatékonyabban és sikeresebben tudjuk támogatni az idegen nyelvek tanulásában is (Geiling–Hinz 2005). Ennek megfelelően új kompetenciaelem a nyelvtanárképzésben és a nyelvtanárok továbbképzésében, hogy felismerjék a speciális nyelvtanulói igényeket, és elsajátítsanak olyan speciális szakmódszertani tudást is, amely képessé teszi őket a tanulási és/vagy nyelvi hátrányokkal, nehézségekkel küzdő nyelvtanulók nyelvoktatására is (IUK 2008). Ennek a képzési célnak a megvalósításában Ausztriában nagy szerep jut a pedagógiai főiskoláknak, így a Stájerországi Pedagógiai Főiskolának is, ahol 2013 óta működik egy háromlépcsős tanártovábbképzési modell az inkluzív pedagógia elméletének és gyakorlatának elsajátítására. A képzés célja, hogy a különböző nyelvi képességekkel bíró és különböző nyelveket beszélő tanulókat azonos mértékben vonják be a tanulási szakaszok minden egyes elemébe, és ezáltal azonos esélyeket biztosítsanak számukra a tanulásra többnyelvű környezetben, olyan új módszertani utakat keresve, amelyekkel támogatni tudják a szaktárgyak tartalmának idegen nyelven történő megértését is. Magyarországról is említhetünk olyan kezdeményezéseket, amelyekben a speciális igényű nyelvtanulók támogatására dolgoztak ki a tanártovábbképzési anyagot (vö. EnGaGe, diszlexiás gyerekek angolul és németül tanulnak, megvalósul: ME, projektleírás német és angol nyelven: <http://engage.uni-miskolc.hu/>).

Ez a két példa jól szemlélteti, hogy Ausztria és Magyarország képzési rendszerében eltérő szerepet tölt be a német nyelv használata. Ausztriában a német nyelv funkcionálisan a képzés nyelve (vö. Bildungssprache), tehát az iskolai oktatás és általában a tanulás, az ismeretek befogadásának a nyelve a német. A német nyelvet azonban a közoktatásban csak a tanulók egy része használja anyanyelvként, a tanulók nagy számban második (anya)nyelvként (Feilke 2012) tanulják. Magyarországon a német nyelvet nagyrészt idegen nyelvként tanulják a diákok az iskolai oktatás különböző szakaszaiban első vagy második idegen nyelvként. A német nyelvnek ebből az eltérő pozíciójából következik, hogy a két ország tanulói a német nyelv használatára vonatkozóan eltérő nyelvi és interkulturális kompetenciákkal és másféle struktúrájú tanulási motivációval rendelkeznek. Ennek megfelelően különböző célrendszer követ és különböző módszertani tartalmakra fókuszál a két országban a tanárok és a nyelvtanárok képzése is (Ausztria aktuális helyzetére vonatkozóan lásd Mayr–Posch 2012, Magyarországra vonatkozóan történeti áttekintésben összefoglalóan lásd Bárdos 2001, összehasonlító jelleggel Langerné Buchwald 2019). Más arányban valósul meg például a szakmódszertani és a gyakorlati képzés, illetve más elveket követ a tanárok kompetenciafejlesztése is. Langerné Buchwald (2019) az osztrák és a magyar nyelvtanárképzést a



megcélzott didaktikai tartalom, Major (2007) az elméleti és a gyakorlati képzés arányának szempontjából hasonlította össze. Langerné Buchwald (2019) abban látja a legfontosabb különbséget, hogy az osztrák rendszerben képzett nyelvtanárok képesek az egyéni és a csoportos nyelvtanulási célok párhuzamos követésére, és igény esetén ugyanazon a nyelvi órán több, párhuzamos óratervet megvalósítani, azaz differenciálni a tanóra tartalmát a tanulók képességei és motiváltsága alapján. Ezzel szemben a magyarországi nyelvtanárképzésben diplomát szerző nyelvtanárok módszertani képzésében a kompetenciafejlesztés eszközeinek és módszereinek a megismerése alkotja a törzstartalmat, a differenciálás munkamódszereinek a megismerésére, az inkluzív pedagógia, a drámapedagógiai és az interkulturális kompetenciafejlesztés módszertanának az elsajátítására, kipróbálására csak kevesebb lehetőség van. Major (2007) elemzése arra mutat rá, hogy e módszertani szemléletbeli különbség okán az ausztriai nyelvtanárképzés a képzés második szemeszterétől kezdve biztosítja a kapcsolatot az iskolával, hiszen minden félévben van iskolai gyakorlat, hogy a tanárjelöltek kipróbálhassák az elméletben megismert módszereket, saját projektet valósítsanak meg, differenciált fejlesztési gyakorlatokat tervezzenek és próbáljanak ki valóságos osztálytermi körülmények között. Ezzel szemben a magyarországi nyelvtanárképzésben csak a képzés 8. vagy 10. félévének sikeres lezárása után kezdhetik meg a hallgatók az összefüggő iskolai gyakorlatukat, amelynek időtartama egy teljes tanév. Ezt megelőzően csak különleges események vagy intézményi projektek keretében szerezhettek iskolai tapasztalatokat. Megfigyelésünk alapján további különbség, hogy az ausztriai tantervek célkitűzésükben általános kompetenciafejlesztési elveket fogalmaznak meg, és a célok megvalósításában a nyelvtanár módszertani ötleteinek széles teret biztosítanak. A célokhoz minden esetben módszertani ajánlásokat is hozzárendelnek, azaz segítséget nyújtanak ahhoz, hogyan juttassa el a nyelvtanár a diákjait a kitűzött célokhoz. Mint ahogyan Petneki (2009: 7) joggal rámutat, a magyarországi, tartalmukat tekintve sokkal kötöttebb kerettantervek nem árulják el, „hogyan juthat el a tanár és a diákja a kitűzött célhoz”, s a helyi tantervek gyakran valamely nyelvkönyv mintatantervének átvételét, jobb esetben adaptálását jelentik.

Ausztriában a németet második nyelvként (vö. Deutsch als Zweitsprache, a továbbiakban rövidítve: DaZ) az általános iskolások számára tanító tanárok képzéséért a pedagógiai főiskolák a felelősek. A tanárképzés aktuális átalakításáig a gimnáziumi szintű képzésben elsősorban egyetemi végzettségű, német mint idegen nyelv szakos (Deutsch als Fremdsprache, a továbbiakban rövidítve: DaF) tanárok oktatták a németet olyan diákoknak, akiknek a német nem az anyanyelve, például kiegészítő foglalkozások keretében vagy órarendbe beépített formában is. A tanárképzés jelenlegi szerkezeti átalakítása során összevonták a különböző, felsőbb iskolatípusokban tanító tanárok képzését, akik a kétszakos diploma megszerzése után taníthatnak valamennyi iskolatípusban az 5. osztálytól kezdve, alapszakos diplomával először csak az alsó tagozatban,





mesterszakos diplomával az alsó és a felső tagozatban egyaránt. Tehát az ausztriai tanárképzés a bolognai folyamatok után is osztott jellegű maradt. Ez azt jelenti, hogy az egységes négyéves tanárképzés után a hallgatók BA-diplomát kapnak, amelynek birtokában már taníthatnak, de a munka mellett kötelesek a kétéves tanári mesterképzést (MA) is elvégezni. Természetesen létezik az az opció is, hogy nappali tagozatos hallgatóként fejezik be a tanárképzést. A 2013-ban kiadott tanárképzési reformrendelet és a 2016-ban közzétett, 2017-től hatályos szövetségi tanárképzési képzési és követelményrendszer (BG 2017, BR 2017) így elsősorban nem szerkezeti, hanem tartalmi változásokat jelentett az ausztriai tanárképzésben. Ez a két rendelet azt fogalmazza meg, hogy a négyéves, tanító- és tanárképző alapszak elvégzése után saját döntés alapján lehet tanári állást vállalni, és ezzel párhuzamosan elvégezni a kétéves tanári mesterszakot. A hatályos rendelet nagyobb szabadságot ad a képzőknek a képzés minden szintjén, és abból indul ki, hogy a helyi sajátosságok ismerve határozzák meg a helyben alkalmazandó megoldásokat. A rendelet bevezető mondata világossá teszi ezt: „Tanulóink különböző tudással, tehetséggel és szükségletekkel érkeznek az iskolába, minden gyerek és minden iskolai közösség egyedi és önálló. Az iskolák működése regionális sajátosságokra épül. Ezeknek a különböző jellemzőket felmutató követelményeknek és szükségleteknek kell a tanárképzésnek megfelelnie. Ez csak akkor valósítható meg, ha a pedagógusok és az iskolák vezetői munkájukhoz több működési, szervezeti és önszerveződési szabadságot kapnak. A rendeletet kiegészítő szabályozás az önrendelkezésben a képzőknek a képzés minden szintjén lehetővé teszi a helyi szabályozású pedagógiai, szervezeti és személyes tanítási feltételek létrehozását” (BG 2017, BR 2017). Az új képzési rendelet tehát autonómiát biztosít a tanításban és az iskolai élet teljes megszervezésében, minek következtében a tanárképzésben erősödött az autonóm jelleg, azaz a képzők (pedagógiai főiskolák és egyetemek) a képzési tervekben is erősebben veszik figyelembe a regionális sajátosságokhoz való alkalmazkodás szükségességét. Ausztriában jelenleg két típusú tanárképzésre jelentkezhetnek a hallgatók: alsó tagozatos tanárok képzése, felső tagozatos és egyben középiskolai tanárok képzése. Mindkét képzési típusban más-más hangsúlyt fektetnek a DaZ tanítására. Az alsó tagozatos tanárok az osztrák pedagógiai főiskolákon (választott szakjuktól, szakpárjuktól függetlenül) az alapképzés során elsajátítják a többnyelvűség és DaZ tanításának alapelveit, ezenfelül érdeklődés szerint választhatják a harmadik szemesztertől kezdve a DaZ-specializációt, amellyel az általános tanítói/tanári végzettségükön felül DaZ-képesítést is szerezhetnek. Ezután a tanítók minden tárgyat taníthatnak az általános iskola alsó tagozatában, de speciális keretek között, az iskola igényeitől és lehetőségeitől függően, taníthatják csak a DaZ tantárgyat is, illetve taníthatják a németet még speciálisabb módon, ’nyelvi fejlesztő’ (vö. Deutschförderklasse) osztályokban is, amelyeket Ausztriában kötelező jelleggel vezettek be az alapiskolákban. A felső tagozatos, illetve középiskolai tanárok sok helyen olyan alapképzést kapnak,





ami felkészíti őket a szaktárgyaik tanítására a többnyelvű osztályteremben, illetve azon diákok számára, akiknek a német nem az anyanyelve.

Ausztriában a hétköznapi osztálytermi munka egyik fontos jellemzője, hogy a tanulók többnyelvűek. Tehát a tanítóknak és tanároknak olyan módszertani és nyelvközvetítési stratégiákat kell elsajátítaniuk a képzés során, amelyekkel biztosítani tudják, hogy a különböző anyanyelvű tanulók egyformán részt tudjanak venni az órákon, követni tudják a tanórák tartalmát, és megtanulják a szaktárgyak sajátos szókincsét. Az iskolába való beiratkozáskor az iskolaérettségi-vizsgálaton felmérik, hogy elegendő-e ehhez a tanuló némettudása. Egy standardizált teszt (MIKA-D 2019) eredménye alapján dől el, hogy a tanulónak szüksége van-e és hány DaZ-óra a tanítási időben ahhoz, hogy a megfelelő nyelvi szintet (maximum négy félév alatt) elérje. Ezeknek a DaZ-óráknak a tartalma tantervileg meghatározott, és kötelező eleme az aktuális nyelvi kompetenciák rendszeres mérése és diagnosztizálása, ami alapján a DaZ-tanítók/DaZ-tanárok egyéni kompetenciafejlesztési tervet állítanak fel számukra. Módszertanilag tehát a DaZ-órák a differenciált tanítás elveit követik, és a különböző nyelvi kompetenciaszintekkel rendelkező diákok számára egyéni fejlesztést biztosítanak. A kutatások azt mutatják, hogy átlagosan hat évig tart a németet második nyelvként úgy megtanulni, hogy a diákok a szaktárgyi órák ismeretanyagát is megértsék (lásd MIKA-D leírása 2019). A hatályos, nyelvi felzárkóztató osztályok tanterveinek magyarázatában ezért is szerepel hangsúlyosan, hogy a diákok nyelvi fejlődéséért nemcsak a DaZ-tanítók és DaZ-tanárok a felelősek, hanem az iskola minden tanárának segítséget kell nyújtania a nyelvi készségek fejlesztésében (vö. Az általános iskolai képzésre vonatkozóan: BGLV 2018, BGLH 2018). Ugyanakkor, mint fentebb a képzés menetének leírásában láttuk, a DaZ-diploma megszerzésének lehetősége új elem az osztrák tanárképzésben, és speciálisan arra jogosít fel, hogy a németet nem anyanyelvként beszélő tanulók nyelvi képzése szakszerű kezekben legyen. A legújabb koncepcióban, amit az osztrák kerettanterv (szak)*nyelvi érzékenyítő tanítási módszer*nek nevez (SSF, részletes leírását és didaktikai megvalósításának lehetőségeit lásd Josef Leisen honlapján), a gyakorlatban minden tanító és tanár tanítja a DaZ-ot, így ezért nekik kötelező elvégezniük egy olyan továbbképzést vagy kiegészítő képzést, ami ehhez számukra is biztosítja a megfelelő kompetenciákat. A főiskolai képzési irányelvekben (SL 2004) már 2004-ben szerepelt a szaktanári kompetenciák között, hogy a szaktanároknak támogatniuk kell a tanulókat a szaktantárgyakra jellemző szókincs elsajátításában, a 2017-ben kiadott tanárképzésre vonatkozó rendeletben (GE 2017) pedig egyértelműen megfogalmazza, hogy a DaZ témáját minden szakos tanárnak érintenie kell a tanulmányai során. A tanárképzés reformját előkészítő kutatások szerint sikeres tanári munkának a nyelvi képzésben és a nyelvi közvetítésben szerzett jártasság az egyik alapfeltétele, ami meghatározza a szaktanári munka eredményességét is (LIN 2010). Egy példával illusztrálva a jelen helyzetet: a matematikát tanító tanároknak nemcsak





a matematikai feladatok tartalmát kell közvetíteniük, hanem a matematikai szaknyelvet is, aminek rá kell épülnie egyrészt az általános nyelvi kompetenciákra, másrészt az egyes tantárgyak szaknyelvének elsajátítását megelőző komplexebb struktúrákra (vö. Cummins 2000). Ez a módszer eredményesen támogatja a németet anyanyelvként beszélő diákok kompetenciáinak fejlődését is. Ausztriában a legújabb módszertani fel fogás tehát a nyelvtudatos módszer, amely végeredményben ötvözi Josef Leisen és Cummins koncepcióját, kiegészítve az anyanyelvvel való összevetés lehetőségével, amennyiben a tanulás nyelvét nem anyanyelvként beszéli a tanuló. Ahhoz, hogy ezek nek a feladatoknak az ausztriai DaZ-tanítók és DaZ-tanárok (és valamennyi szaktanár) megfeleljenek, elkészült egy tanári kompetenciákat megfogalmazó ajánlás (vö. DaZ-KompP 2019). Ez képezi az ausztriai tanárképzés és tanártovábbképzés tanterveinek az alapját. Boeckmann (2018) szerint ezt úgy kell a gyakorlatban elképzelnünk, hogy a tanárjelöltek a képzés részeként valamennyi tanárképzési formában alapvető elméleti és gyakorlati ismereteket kell, hogy szerezzenek tantárgyaikra vonatkozóan arról, hogy az inkluzív oktatás kereteiben belül milyen nyelvpedagógiai módszerekkel tudják átadni az ismereteket az osztály minden tanulója számára.

Ezzel szemben Magyarországon a kétciklusú, BA alapszakos képzésre ráépülő tanárszakos mesterképzést 2012-től ismételten felváltotta az osztatlan tanárképzés (Frank 2015). Ennek keretében a kétszakos általános iskolai tanároknak 10 félévet kell egyetemi képzés keretében tanulniuk, amiből egy teljes évet a szakmai gyakorlat tesz ki (vö. KKK 2013). A középiskolai kétszakos tanárjelöltek két szemeszterrel hosszabb szakmai képzést kapnak, amit a gyakorlati évük követ (vö. KKK 2013). Az osztrák és a magyar képzés hasonlósága, hogy a hallgatók összességében ugyanannyi időt töltenek a képzésben, illetve az európai kreditbeszámítási elveknek megfelelően hasonló a megszerzendő kreditek mennyisége is (Ausztria: tanítóképzés: BEd 240 ECTS + MED 60 ECTS, tanárképzés: BA 240 ECTS + MA: 120 ECTS, Magyarország: általános iskolai tanár: 300 kreditpont, középiskolai tanár 360 kreditpont). Jelentős eltérést mutat továbbra is a két képzési rendszerben az elméleti és a gyakorlati képzés aránya. Ausztriában lényegesen nagyobb teret kap a gyakorlat, míg Magyarországon az elméleti képzés. Ez azt jelenti, hogy az Ausztriában diplomát szerző DaZ-szakos tanárjelöltek sokkal több iskolai tanítási és hospitálási tapasztalatot szerezhhetnek, mint a magyarországi tanárképzésben részt vevő hallgatók. Az ausztriai képzésben a hallgatók egyrészt minden félévben 30 órás általános pedagógiai gyakorlatokon vesznek részt, és a választott DaZ-specializáción belül további, legalább 20 órás tanítási gyakorlatot végeznek el. További helyi sajátosság például az, hogy a Stájerországi Pedagógiai Főiskolán a DaZ-szakos hallgatók kötelező jelleggel teljesítenek az 5. szemeszterben egy Erasmus+ félévet külföldön, amelyen belül szintén kötelező számukra a tanítási gyakorlat. A magyar képzési rendszerben a gyakorlati képzés korábbi időpontban való megkezdését több egyetem is projektekbe való bekapcsolódási lehetőségekkel igyekszik





biztosítani. Példa erre a Miskolci Egyetemen 2018–2020 között megvalósuló NYELV-KALAND ME projekt, amelyben a hallgatók saját projekteket valósíthatnak meg egy általuk választott iskolai csoportban, amelyet egy élménynapon mutatnak be az egyetemen valamennyi, a projektben részt vevő csoport számára. Ezeknek a kezdeményezéseknek azért van jelentőségük, mert a tanárjelöltek nagy része bizonytalan abban, hogy rendelkezik-e általános tanári attitűdökkel és szeretné magát minél korábban kipróbálni, hogy alkalmas-e a választott pályára.

A többnyelvűség és az interkulturális nevelés szerepe a (nyelv)tanárképzésben

A képzési célok és az azokból adódó tantárgypedagógiai különbözőségekből kifolyólag a többnyelvűség és az idegen nyelvek tanításának módszertani elvei eltérő módon fogalmazódnak meg a német mint idegen nyelv és mint második nyelv tanításában. A magyarországi nyelvoktatási és nyelvtanárképzési rendszerekben a rendszerváltás után erősödött meg az országismeret szerepe és célnyelven való tanítása. Az országismeretet mint szakmódszertani fogalmat a nyelvoktatás hagyományos didaktikai keretében Bischof és Borchard (1987) rendszerét követve három szempont szerint szokás csoportosítani. Az egyes szempontokhoz tartozó tartalmi és képzési célokat Bikics–Kegyés (2015) alapján mutatjuk be az 1. táblázatban.

Típus	Tartalmi célok	Képzési célok
Tudásszint szerinti megközelítésben	Ismeretkörök szerinti megközelítésben	Kompetenciák szerinti megközelítésben
<i>Informatív országismeret</i>	ismeretek, adatok, tények a célország(ok) földrajzáról, történelméről, gazdaságáról, politikájáról, kultúrájáról	ismeretszerzés, tudásbővítés
<i>Kommunikatív országismeret</i>	ismeretek a mindennapi életről a célország(ok)ban: pl. család, lakás, étkezés, utazás, munka, tanulás, szabadidő, sport, egészségvédelem stb.	kommunikáció német, osztrák és német-svájci anyanyelvűekkel, adekvát viselkedés különböző beszédhelyzetekben
<i>Interkulturális országismeret</i>	ismeretek a célország(ok) és tájegységeinek sajátosságairól, eltérő nyelvű, nemzetiségű, vallású, kultúrájú, világnézetű, mentalitású lakosairól és a németül beszélő, de nem német anyanyelvű emberekről	összehasonlítás, megértés, elfogadás, tolerancia, félreértések, konfliktusok, sztereotípiák, előítéletek felismerése, kezelése, kommunikáció nem német anyanyelvűekkel, interkulturális kommunikáció

1. táblázat. Országismereti szintek, ismeretkörök és kompetenciák





A fenti tartalmi és képzési célok határozták meg a különböző szintű nyelvi képzések (iskolai nyelvoktatás, szaknyelvi képzés, szaktantárgyak idegen nyelven) és a nyelvtanárképzés elemeit Európa legtöbb országában a bolognai típusú képzésszerkezeti átalakításokat megelőzően (vö. Gehrman 2015). 2006 után ezek egészültek ki modern diszciplináris ismeretekkel (alkalmazott nyelvészet, nyelvpedagógia, szociolingvisztika, pszicholingvisztika stb.) és a módszertani ismereteket magukban foglaló tantárgycsoportokban a korábbiakhoz képest erősebben érvényre jutott az összehasonlítás mint tanulási és tanítási módszer (vö. Gehrman 2015). Az összehasonlítás mint komplex ismeretszerzési és -elsajátítási módszer magában foglalja a komparatív, a konfrontatív és a kontrasztív megközelítési módszereket, melyeknek nagy szerepe van a célnyelvre vonatkozó nyelvi, irodalmi és kulturális ismeretek értő értelmezésében (Gehrman 2015). A kontrasztivitás mint nézőpont az országismereti vonatkozások tanításában természetesen a bolognai folyamatokat megelőzően is a képzés törzsrészét képezte, mégpedig Bischof–Borchard (1987) fenti felosztása alapján. A nyelvtanároknak ennek alapján rendelkezniük kellett országismereti tények és adatok ismeretével (izolált ismereti szint), kommunikatív szempontból adekvát kontextus- és szituációs ismeretekkel (szituatív szint), társadalmi és kulturális szempontból rendszerezett ismeretekkel (szisztematikus szint) (Bikics–Kegyes 2015). Ez a módszertani keret a nyelvtanárok felé tudásalapú elvárásokat támasztott, nyelvi és kulturális információkból álló tartalmi ismereteket követelt meg, és kevésbé engedett teret a különböző csatornákon megszerzett információk önálló elemzésének, kritikai szempontú értelmezésének (Langerné Buchwald 2019). Az összehasonlítás mint ismeretszerző és -rendszerező módszer a 2000-es évektől kezdődően fokozatosan átértelmeződött, a reflexió, a kritikai gondolkodás és a tudatosítás fogalmi mentén (Gehrman 2015). Ez a változás a tartalomalapú tanulási technikákat a tapasztalás és az olyan kompetenciák, mint az önreflexió és a pozitív kritika, felé mozdította el az egyéni és csoportos tanulási formákat, és ebből következően a nyelvtanárképzés is kompetenciaorientált irányba mozdult el (Gehrman 2015). A konkrét országismereti tények (szakmai tudás) kiegészültek interkulturális ismeretekkel, a nyelvtanári kompetenciák között ezek kerültek első helyre, melyet a diákok motiválásának képessége és az óraszervezési képességek követnek (vö. COAKTIV, in Baumert–Kunter 2011). Ez a modell is kiemeli a kritikai szempontú és a befogadás/elfogadás képességének a fontosságát a célország kultúrájának és nyelvi változatainak a megismerésében (vö. Baumert–Kunter 2011).

A fentiek alapján a nyelvtanárképzésben a bolognai folyamatok következtében a szaktárgyi módszertanokban kettős cél fogalmazódott meg (vö. az európai tanárképzésre vonatkozóan: IUQ 2008, valamint speciálisan a DaF és DaZ területén a német nyelvű országokra vonatkozóan FFB 2017):

1. Meggyökeresedett a kontrasztív módszer, azaz a nyelvtanárok elsajátították az országismeret, a célnyelvi kultúra közvetítésének kontrasztív alapú tanításának alapvető fogásait, például a *Kontrasztív országismeret* ('Kontrastive Landeskunde') című tantárgy



keretében, és általános elvként valósult meg az országok szerinti tematikus felosztású ismeretátadás, áttekintve a német nyelvű országok gazdaságát, földrajzát, társadalmát (Bikics–Kegyes 2015). Az országismerettel kapcsolatos ismeretszerzés elsődleges célja, hogy a leendő nyelvtanárok a nyelvtanítási (társalgási) témák mentén szerezzenek biztos ismereteket az egyes témakörökről (család, iskolarendszer, orvosi ellátás, médiák a célországokban stb.) (Bikics–Kegyes 2015). Az egyes képzési hálótervek és tematikák kidolgozásához magyar–német/magyar–osztrák viszonylatban jó kiindulópontot jelentett Pauldrach (1992) koncepciója, amely lényegében összekapcsolja az interkulturális tanulás és a kontrasztív nyelvelsajátítás módszertanát, hiszen abból indul ki, hogy a tanult idegen nyelv nyelvi sajátosságait és kulturális jellemzőit az anyanyelvünkkel és annak nyelvi kultúrájával összehasonlítva ismerhetjük meg a legjobban, és ez segít a leghatékonyabban eligazodni az anyanyelvűekkel való kommunikációban, illetve a célországban való kommunikációban. Pauldrach (1992) ezt a tanulási folyamatot kontrasztív alapú interkulturális nyelvtanulásnak nevezi, és a szemantika területéről kölcsönzött terminussal (szemantizáció) határozza meg a kulturális és nyelvi tartalmak, jelentések elsajátításának és reflexiójának szintjeit, és ezek megtanulását, elsajátítását, valamint gyakorlásuknak különböző lehetőségeit javasolja beépíteni a nyelvtanulás és nyelvtanárképzés különböző szakaszaiba. Pauldrach (1992) modelljét Bikics–Kegyes (2015) alapján foglaljuk össze:

Kognitív szemantizáció: Ez a fajta kulturális tanulás tényadatokon alapszik, és követi a hagyományos országismereti tudnivalók kognitív elsajátításának módszertani alapjait. A nyelvtanulóknak a szavakhoz, az egyes kulturális vagy országismereti egységekhez kapcsolódóan eseményeket, évszámokat, történelmileg vagy társadalmilag fontos és aktuális információkat kell megtanulnia, majd felidéznie ahhoz, hogy a tanult nyelvi és kulturális egységeket konkrét kommunikációs folyamatokba ágyazottan tudja megérteni.

Konfrontatív szemantizáció: A tantervekben, tanmenetekben meghatározott idegen nyelvi szókészlet elsajátításának folyamatát nemcsak célnyelvi jelentéstartalmakkal, hanem célnyelvi kulturális ismeretekkel is összekapcsoljuk, azaz a jelentéseket kulturális kontextusokba ágyazottan prezentáljuk. A nyelvelsajátítási folyamatot a célnyelvi és anyanyelvi jelentéstartalmak tudatosítása irányítja.

Kontrasztív szemantizáció: Az anyanyelvi nyelvi és kulturális ismeretek jelentik a kiindulópontot valamennyi nyelvi kompetencia fejlesztésében. Az anyanyelv sajátosságai a nyelvtanuló számára biztonságos és tudatos fogódzót jelentenek. Az anyanyelv – jelképes értelemben véve – a saját nézőpontot jelenti, amiből kiindulva megismerhetjük az idegen nyelvre jellemző kulturális és nyelvhasználati sajátosságokat. Az idegen nyelv vezet az ismeretlen, a más, a felfedezendő perspektívái felé, miközben újabb ismereteket szerzünk anyanyelvünkről is. Pauldrach (1992) úgy jellemzi ezt a folyamatot, hogy a célnyelvi kultúrát először egy anyanyelvi szűrőn át szemléljük, és csak később jutunk el a kontrasztív szemléletmód lényegéhez, az „idegen” nyelv és az „idegen” kultúra megértéséhez.





Reflexív szemantizáció: Az idegen nyelven elsajátított ismeretek alapján elkezdjük másképpen látni saját kultúránkat és nyelvünket. A célnyelvi kultúra hatására megváltozik a nyelvtanulók szemléletmódja, és elkezdődik a tudatosulásnak az a szakasza, amikor másképpen közelítünk a saját identitásunkhoz, és elkezdjük bizonyos távolságból szemlélni a saját kultúránkat. A reflexív tanulási és kompetenciafejlődési szakasz Pauldrach (1992) szerint automatikusan kiváltja a kritikai attitűd kialakulását is.

2. Pauldrach (1992) koncepciójában az egyes szemantizációs lépcsőfokok kompetenciafejlődési szakaszokat is takarnak, azaz az elsajátított ismeretek fokozatosan épülnek be a nyelvi-nyelvhasználati és kulturális megértési folyamatokba. Ennek felismerése alapján fogalmazódott meg a második célkitűzés, ami túlmutat a fentiekben leírt kontrasztív paradigmán. Az 1990-es években a kommunikatív nyelvoktatási paradigma, a cselekvő nyelvtanulás pragmatikai megközelítésének köszönhetően újabb fordulat következett be a nyelvoktatásban és ezzel párhuzamosan a nyelvtanárképzésben is (Sárosdyné Szabó 2006): a kompetenciaalapú nyelvoktatás részeként kaptak hangsúlyos szerepet a nyelvi és kulturális tartalmak, amelyeket interkulturális szempontok alapján dolgoztak fel a legújabb nyelvkönyvek, és hamar világossá vált, hogy az interkulturális kompetencia sikeres fejlesztése elsősorban a nyelvtanárok kommunikatív és interkulturális kompetenciáinak a fejlettségi szintjén és a saját megélt, interkulturális tapasztalataik a minőségén múlik, másodsorban pedig azon az interkulturális ismereteket közvetítő módszertani felkészültségükön, amit a nyelvtanárképzés során kapnak. Mint látjuk, a tények és adatok ismeretét és közvetítését felváltotta az interkulturális kompetencia megszerzésének és átadásának elve (Bikics–Kegyes 2015). Ez a felfogás megváltoztatta a tanári szerepeket is. A nyelvtanár nemcsak a célnyelv ismerője és közvetítője, hanem a célnyelvi kultúra közvetítője is. Ez a szemléletváltás változásokat hozott a nyelvtanárképzés képzési feladataiban is. A felsőoktatási képzési profilok megváltoztatásakor (tanári mesterképzés, osztatlan tanárképzés) a nyelvtanárok képesítési elnevezése is módosult ('Német nyelv és kultúra tanára', vö. KKK 2013), ezzel is kiemelve a kultúratanítás jelentőségét a nyelvoktatásban. Ennek megfelelően a némettanárképzésben a nyelvi kompetenciákat fejlesztő és nyelvtudományi ismereteket megalapozó nyelvészeti tárgyak (pl. szinkron nyelvészet, kontrasztív nyelvészet, alkalmazott nyelvészet) mellett a korábbinál nagyobb szerepet kaptak a kultúratudományi tantárgycsoportok (vö. KKK 2013), illetve a képzőintézmények profiljának megfelelő erősséggel az inter- és multikulturális szemléletű ismeretszerzés különböző módszerei. A magyarországi képzés egyik alappillérvé vált, hogy a leendő nyelvtanárok megismerjék és megéljék a német nyelvű országok nyelvi és kulturális sokszínűségét, és olyan tartalmakkal találkozzanak, mint a többnyelvűség modelljei a német nyelvű országokban, dialektusok és szociolektusok szerepe a mindennapi kommunikációban (vö. KKK 2013). Az egyes intézményi kutatási és személyi háttérnek a figyelembevételével megerősödtek a némettanárképzésben a kultúraközvetítés új módszerei is (interkulturális kommunikáció, interkulturális pedagógia, interkulturális nyelvészet).





Az interkulturális kompetencia fejlesztésére a német mint idegen nyelv és mint második nyelv vonatkozásában Fuchs (2012) egy puzzle-modellt fejlesztett ki. A modell azon alapszik, hogy a nyelvtanulók nyelvtanulási és a nyelvtanárok szakmai képzési céljai valójában egybeesnek, hiszen mindkét esetben ugyanarról a típusú komplex tudástranszferről van szó: a nyelvtanulóknak és a leendő nyelvtanároknak ugyanazokat az ismereteket kell elsajátítaniuk csak minőségében nem azonos kompetenciaszinteken, és valójában ugyanazokat a kulturális élményeket kell átélniük, vagy hasonló interkulturális nehézségeket kell leküzdeniük, mint a diákjaiknak. A nyelvtanárok esetében ezért egybeesnek a tanulási és a tanítási célok, ami azt jelenti, hogy a tanulási folyamatokkal párhuzamosan zajlik annak a megismerése, milyen módszerekkel tudják majd a tanítás során eredményesen közvetíteni az interkulturális kompetenciákat, azaz tanulóiknak átadni azt, amit maguk is átéltek és megtapasztaltak. Fuchs (2012) modelljében az interkulturális (multikulturális) pedagógia részét képezi az interkulturális szempontú tanítási kompetencia, kiegészülve a többnyelvűség cikkünkben bemutatott koncepciójával. Ebben a megközelítésben összefonódnak a nyelvek és a kultúrák, minden nyelv és kultúra értéket képvisel, és a több nyelvet és kultúrát egymással összehasonlító, a hasonlóságokat és a különbségeket egyaránt tudatosító szemlélet adja meg a nyelvtanulásnak a multilingvális keretét, amelyben minden nyelvet tanuló diák tanul a másiktól. Az ausztriai iskolákban természetes tanulási közeget képez a többnyelvűség, illetve az, hogy minél több nyelv bevonásával tanítsák a németet, pontosabban annak ausztriai változatát, mint a közös tanulás és az oktatás nyelvét. Ausztriában jelenleg több generációt is érintő migrációs folyamatok zajlanak, amelynek kihatása van a pedagógiai tervezésre és a tanárképzésre is. A változásokat az egyes pedagógiai főiskolák a tartományi rendelkezési joguk alapján különböző módon kezelik. Például a Felső-ausztriai Pedagógiai Főiskola úgy döntött, hogy a tanárképzést már nem az interkulturális nevelési elvek mentén szervezi át, hanem a legújabb migrációs pedagógia (Mecheril 2010, Mecheril–Dirim 2017) elmélete és gyakorlata alapján. Ebben az új megközelítésben olyan szemléletmódról van szó a tanításban, amely a kulturális és nyelvi különbségekre mint a különbözőség létrehozásának eszközére tekint (vö. Mecheril 2010: 19), vagyis nem a különbségeket akarja megszüntetni, hanem a különböző nyelvet beszélő és különböző kultúrából érkező tanulók megkülönböztetését. Ennek alapján Ausztriában az interkulturális nevelés helyett az interkulturális képzés/oktatás szókapcsolatot használják, és egy olyan pedagógiai, nyelvpedagógiai, valamint tanulási/tanítási szempontot értenek rajta, aminek segítségével a tanulók megtanulják megérteni és értékelni a más nyelvet beszélő és más kulturális háttérrel rendelkező társaik tudását.

A többnyelvű osztálytermi kommunikáció jelensége, valamint a kulturális sokféleség napi gyakorlata és az azokból származó konfliktusok Ausztriában több szempontból is kihívást jelentenek a tanárok számára. Egyrészt „nyelvi munkát” (Spracharbeit) jelentenek, és mint fentebb láttuk, nemcsak a nyelvi tantárgyakat tanítók számára, hanem a közös tanári kompetenciaprofil részeként minden tanár számára. Másrészt a „kulturális munka” (Kulturarbeit) is fontos feladatuk, azaz arra is figyelniük kell, hogy





a tanulási és tanítási folyamatokat az osztálytermi munka során a tanulók eltérő kulturális ismereteihez és igényeihez igazítsák. A fentiekben már megemlített DaZKompP, azaz a németet második nyelvként közvetítő nyelvi és kulturális munkában a tanároktól olyan kompetenciákat várnak el, amelyekkel tervszerűen és hatékonyan segítik a diákokat a tanulási nyelv nyelvi és kulturális struktúráinak elsajátításában és megértésében. Ezt az „elvárásmátrixot” alapvetően és kötelezően kell figyelembe venni jelenleg valamennyi osztrák pedagógiai képzésben, és ennek a kompetenciaprofilnak megfelelően kell összeállítaniuk a képzési tematikájukat. Alább ennek nyelvi súlypontjait soroljuk fel a 2. táblázatban (vö. DaZKompP 2019).

<i>Nyelvészeti kompetenciák</i>	<i>Nyelvtudást felmérő kompetenciák</i>	<i>DaF-módszertani kompetenciák</i>	<i>Szaknyelvi ismereteket átadó kompetenciák</i>	<i>Interkulturális képzési kompetenciák</i>
a második nyelv elsajátítási folyamatának ismerete	nyelvi képességek megfigyelésében szerzett jártasság	DaF- és DaZ-ismeretek, többnyelvűségi elméletek ismerete	tudatos szakmai nyelvhasználatra nevelés képessége	az interkulturális képzés/oktatás fogalmának ismerete
nyelvelemzési képesség	nyelvi tudásszintek tesztelésében szerzett jártasság	egyéni és csoportos tanmenetek készítésében való jártasság	a szakmai nyelv jellemzőinek tudatosításának képessége	interkulturális tanulási és tanítási folyamatok ismerete
funkcionális nyelvszemélet alkalmazásának képessége	nyelvi fejlődés üteméről/fokozatairól szerzett ismeretek alkalmazásának képessége a tanulási folyamatokban (pl. feladatmegadás, feldolgozandó szöveg hossza)	digitális médiaismeret	a szaknyelv mint az ismeretszerzés eszközének változatos tanítási formáinak ismerete	magas szintű interkulturális kompetencia és tapasztalat
az írott és a beszélt nyelv strukturái közötti különbségek értő ismerete	nyelvi felmérő tesztek ismerete, alkalmazása	nyelvsajátítási stratégiák ismerete	a szaknyelv használatára érzékenyítő, a szaknyelvet tudatosan használó, a szaknyelvet az ismeretszerzés eszközének tekintő közvetítési technikák ismerete	interkulturális ismeretek és tapasztalatok átadásának magas szintű képessége
a hétköznapi nyelv nyelvi strukturái és a képzési/ tanulási nyelv nyelvi strukturái közötti különbségek tudatosításában szerzett jártasság	nyelvtudást értékelő skálák ismerete, alkalmazása	hibaelemzési, hibajavítási és visszajelzési magatartási formák ismerete, hatékonyság szerinti egyénre szabott alkalmazása	szaknyelvre vonatkozó nyelvészeti ismeretek	kommunikáció és munkavégzés képessége interkulturális közegben
a tanulók első és második nyelve közötti különbségek kontrasztív szempontú összetetésének képessége	egyéni kompetenciafejlesztési tervek kidolgozásának és megvalósításának képessége, nyelvi fejlesztő feladatok összeállításában szerzett jártasság	nyelvi kompetenciákat a középpontba állító óraszervezési stratégiák alkalmazása	szaknyelvi didaktikai ismeretek	interkulturális konfliktusok kezelésének képessége interkulturális közegben

2. táblázat. Kompetenciaelvárások Ausztriában





Többsnyelvűségi tartalmak a magyar és az osztrák tantervekben

A fenti képzési célok és elvárások mentén részletesebben is foglalkoztunk azzal, milyen elvek és tartalmak alapján határozzák meg a magyarországi és az ausztriai tanárképzési tantervek az inter- és multikulturális tanulási kompetenciákat és azok jelentőségét a tanárképzésre nézve. A magyarországi nyelvtanárszakos képzési és kimeneti követelmények (vö. KKK 2013) kulcskompetenciaként határozzák meg az inter- és multikulturális nevelés formáinak és módszertanának ismeretét. A tanári szak képzési céljai között szerepel a pedagógiai folyamatok interkulturális szempontú tervezésének képessége, az interkulturális folyamatok beható ismerete, illetve az interkulturális nevelés módszertana szakspecifikus szempontú alkalmazásának kompetenciája (vö. KKK 2013). A képzési és kimeneti követelmények (KKK 2013) szintén általános elvként fogalmazzák meg az inkluzív nevelés mint komplex személyiségfejlesztési módszer általános ismeretének követelményét, illetve annak a képességét, hogy a tanárjelöltek rendelkezzenek olyan szakspecifikus ismeretekkel, amelyek képessé teszik őket a multi- és az interkulturális szemléletmódnak megfelelő ismeretközvetítésre a saját szaktárgyukhoz kapcsolódó ismeretek körében (vö. KKK 2013). Szakspecifikus követelményként fogalmazódik meg a leendő tanárokkal szemben, hogy ismerjék és alkalmazni tudják az interkulturális kommunikáció sajátosságait az adott nyelvre jellemző módon, illetve közvetíteni tudják az általuk tanított nyelvre jellemző nyelvi kultúra tipikus elemeit és a nyelvspecifikus interkulturális tudást mint alapvető tanulási igényt, célt és motiváló eszközt tudják tanulóik felé közvetíteni. A nyelvszakos tanárok képzési követelményei között, a szakmai ismeretek sorában sajátosan kiemelt helyet foglal el az interkulturális kommunikáció fogalmának ismerete, az idegen nyelv és az anyanyelv interkulturális (szociolingvisztikai) vonatkozásainak ismerete, és az, hogy a tanárjelölt rendelkezzen hiteles információkkal a nyelv és a kultúra összefüggéseiről mind a tanítandó célnyelven, mind anyanyelvén, és elsődlegesen azt a tanári magatartást formálja meg, hogy a nyelv a kultúra tanításának eszköze (KKK 2013). A német nyelv- és kultúra tanára szakképzettség megszerzésének egyik alapvető feltétele, hogy a diploma tulajdonosa legyen birtokában tehát olyan nyelvi és kulturális ismereteknek, amelyek segítségével hitelesen töltheti be a német nyelv nyelvi és kulturális sajátosságainak közvetítői szerepét (Bikics–Kegyess 2015). Az aktuális képzési és kimeneti követelményekben a szakmódszertani ismeretek között kapott helyet, hogy a leendő nyelvtanár legyen tekintettel a tanítás során a célországokat jellemző multikulturális nyelvi környezetre, és az alkalmazott nyelvpedagógiai módszerekkel legyen képes megvilágítani a német nyelvű országokban tapasztalható többsnyelvűség előnyeit (vö. KKK 2013). A 3. táblázat a magyarországi kompetenciaelvárásokat foglalja össze az interkulturális ismeretkörökre fókuszálva.





<i>Szakterületi ismeretek nyelvészet</i>	<i>Szakterületi ismeretek irodalom</i>	<i>Szakterületi ismeretek kultúra</i>	<i>Szaktárgyszertani ismeretek</i>	<i>Sajátos kompetenciák</i>
német nyelvészet: szociolingvisztika	irodalmi interkulturalitás a német nyelvterületen	mediális és művészeti interkulturalitás a német nyelvterületen	a nyelvtanítás elméleti és gyakorlati ismerete	magas szintű célnyelvi kommunikációs kompetencia
alkalmazott nyelvészet: nyelvsajátítás	irodalmi multikulturalitás a német nyelvterületen	mediális és művészeti multikulturalitás a német nyelvterületen	a nyelvtudás mérése és értékelése	a célnyelvi kultúra regisztereinek ismerete
kontrasztív nyelvészet: hasonlóságok és különbségek az anyanyelv és az idegen nyelv szinkrón nyelvállapotában	német–magyar irodalmi kapcsolatok	német–magyar mediális és művészeti kapcsolatok	a KER ismerete és annak alkalmazása a nyelvtanításban	a célnyelvi kultúra tanításának képessége
interkulturális nyelvészet: az anyanyelv és az idegen nyelv közötti hasonlóságok és különbségek az interkulturális kommunikáció aspektusából	komparatiztika (magyar–német és egyéb európai irodalmak vonatkozásában)	komparatiztika (magyar–német és egyéb európai mediális és művészeti irányzatok vonatkozásában)	differentiált munkaformák ismerete, tantervek, tanmenetek és tematikus tervek készítése	a célnyelvi kultúra értelmezésének képessége

3. táblázat. Kompetenciaelvárások Magyarországon

A fenti ismeretek és kompetenciák arra az elvre épülnek, hogy a nyelv a kultúra tanításának eszköze, és egyben a célnyelvi nyelvi kultúra megtestesítője is. A 3. táblázatban összefoglalt szakmai és szaktárgyszertani, valamint sajátos nyelvtanári kompetenciák megvalósítására a magyarországi képzők különböző tematikájú tantervi hálókat nyújtottak be akkreditációs eljárásra. A Magyar Akkreditációs Bizottság a *Német nyelv és kultúra tanára szakos* képzéseket a magyarországi egyetemeken ennek megfelelően különböző tartalmú és szerkezetű tantárgyi programok mentén engedélyezte a képzési kapacitások és az intézményi sajátosságok figyelembevételével. A Debreceni Tudományegyetem általános iskolai némettanárképzési programjában a szakmai ismeretek között szerepel például a *Német nyelvű országok kultúrtörténete*, valamint a *Kultúra jelenségei* előadás és szeminárium. A nyelvi sokszínűség alapjait a *Nyelvi változatok* című tantárgy közvetíti. A szaktárgyszertani tantárgycsoportban kapott helyet





az *Interkulturális kommunikáció a tanításban* című tantárgy. A középiskolai tanári tantárgyi programban nagyobb teret kapott az interkulturális tartalom. A képzés 9. és 10. félévében négy olyan heti kétórás tantárgy is van, amelyek az interkulturalitás elméletét és gyakorlatát mutatja be, a magyar–német interkulturális találkozásokon át a magyar–német kulturális transzfer legkülönbözőbb formáig. A kultúratudományi tantárgycsoportban helyezkedik el az *Interkulturális kommunikáció* előadás és szeminárium.

A Pécsi Tudományegyetem mintatantervében külön is megtalálható az *Interkulturalitás és többnyelvűség* című tantárgy, amelynek leírása szerint a leendő tanárok megismerkednek az EU többnyelvűségi koncepciójával és az aktuális, a többnyelvűséget kiemelten támogató európai uniós projektekkel. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem tantervi hálója szerint az interkulturális kompetencia fejlesztése egyrészt a nyelvi gyakorlatok egyik fontos feladata, másrészt pedig a reflektált nyelv- és irodalomtudományi tantárgyak esettanulmányokat feldolgozó szemináriumai között szerepel hangsúlyosan. Az esettanulmányokhoz kapcsolódó tantárgyak teljesítése készíti elő a tantervi hálóban egy későbbi félévben szereplő kultúraköziséggel és összehasonlító kulturális közvetítéssel foglalkozó tantárgyak tartalmának befogadását. A Miskolci Egyetem képzésében is kimondottan hangsúlyos az interkulturalitás aspektusa, egyrészt a diszciplináris képzési szakaszban (interkulturális nyelvészet, interkulturális kommunikáció, irodalmi alkotások interkulturális szempontú elemzése), másrészt a nyelvi és szakdidaktikai képzés egyik legfontosabb pillérét képezik az interkulturális esettanulmányokra, elemzésekre épülő szeminárium tematikák, valamint az interkulturális pedagógiai módszerek kipróbálása (projektmunka, élménypedagógia). Ezeken túl a szabadon választható tárgyak között szerepelnek a regionalitás, az interkulturalitás és a multikulturalitás tantárgycsoport elemei, amelyek a kisebbségi irodalom és nyelvhasználat, a migráció és a kulturális/nyelvi identitás aktuális kérdéseit tárgyalják.

A fentiekben bemutatott intézményi mintatantervek (Debreceni Tudományegyetem, Pécsi Tudományegyetem, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Miskolci Egyetem) elemzése alapján megállapítható, hogy az interkulturalitás és a multikulturalitás elmélete a törzstárgyak között az alapvető szakmai kompetenciaszinten van jelen, és minden képzésben szerepel legalább egy kötelező előadás és egy kísérő szeminárium, illetve szabadon vagy kötelezően választható kapcsolódó gyakorlat. Intézményi sajátosságnak tekinthető, hogy a kutatási és képzési profilnak megfelelően az irodalom- és kultúratudományi vagy a nyelvtudományi szempont érvényesül-e erősebben. Minden intézményben megfigyelhető az a törekvés, hogy a szakmódszertani képzés keretében is feldolgozásra kerüljenek interkulturális témák, illetve az interkulturális nyelvoktatás mint a német nyelv oktatásának egyik lehetséges módszertani paradigmája határozódik meg. Az elemzés azt is megmutatta, hogy az interkulturális kompetencia fejlesztése a leendő nyelvtanárok gyakorlati és nyelvi képzésében is fontos szerepet játszik. Ugyanakkor a többnyelvűség mint az EU aktuális nyelvpolitikai paradigmája összességében





nem mint képzési cél vagy mint lehetséges nyelvtanulási-nyelvtanítási didaktikai paradigma fogalmazódik meg a vizsgált tantárgyi hálókból és tantárgyleírásokban, hanem mint a képzés struktúráját befolyásoló szociolingvisztikai alapvetés. Ennek megfelelően a többnyelvűség témaköre a nyelvtudományi tantárgyi csoportokban és különösen a képzés részét képező szabadon választott tantárgyak tematikájában kerül előtérbe, illetve az aktuális európai nyelvpolitika tárgyalásakor jut ez a téma nagyobb szerephez a szakmai ismeretanyag tárgyai között. A multikulturális nyelvi nevelés és az inkluzív nyelvtanítás témaköre általában, mint ahogy ezt az elemzés megmutatta, nem a német szakdidaktikai tárgyak tartalmát képezi elsősorban, hanem az általános pedagógiai kompetenciakörökét. A német mint idegen nyelv szakmódszertani tantárgyi csomagjaiban majdnem mindegyik egyetem képzési hálójában szerepel a projektpedagógiai és az interkulturális nézőpont alkalmazása a nyelvórán.

Az ausztriai nyelvtanárképzésben egyetemeken és pedagógiai főiskolákon is működik a *Német mint idegen és mint második nyelv* szak. A képzés legfontosabb tartalmi elemeit a Gráci Egyetem (Universität Graz) mintatanterve alapján foglaltuk össze: a német mint idegen és második nyelv elsajátításának elmélete és gyakorlata, nyelvpedagógia, a német nyelv oktatásának módszertana a két- és többnyelvűség, illetve a migráció kontextusában. Ezeket a tartalmakat legalább 15 tantárgy keretében előadásokon és gyakorlatokon tanulják a leendő tanárok. Az elsajátítandó képességek között szerepel, hogy a németet mint idegen és/vagy második nyelvet tanító tanárok kompetens módon tudják kezelni a nyelvi és kulturális diverzitás kihívásait az osztályteremben, diagnosztizálni és megoldani tudják azokat a nyelvtanulási és nyelvsajátítási problémákat, amelyek abból adódnak, hogy a tanulók nem azonos anyanyelvet beszélnek. A problémák felismerésén túl képesek egyénre szabott, célzott nyelvtanulási stratégiák és támogatási módszerek kidolgozására. A képzés az elemzett mintatanterve szerint alapvetően két fő szakaszból áll: alapozó és ráépülő képzésből, attól függően, milyen előképzettséggel érkeznek a képzésbe a hallgatók. Germanisztika alapszakos diplomával például a képzés második ciklusába, a ráépülő modulok elvégzésébe lehet becsatlakozni, míg pedagógiai szakos diploma birtokában a képzés az alapozó szakasszal kezdődik. Ez négy modulból áll: a német mint idegen nyelv és mint második nyelv elsajátításának elmélete és gyakorlata, a német mint idegen és mint második nyelv közvetítésének kulturális kontextusai, a nyelvi fejlesztés speciális igényei és módszertana, gyakorlat és projektmunka. A képzés második szakasza, a ráépülő modulok, lényegében már a mesterképzés részei, aminek fókuszában a nyelv- és kultúraközvetítés speciális kérdései, mint például a német mint második anyanyelv fejlesztése szóban és írásban, illetve nyelvtanulás speciális igényekkel rendelkező tanulók számára. A szaktantárgyak oktatása során felmerülő nyelvi problémák felismerését, kezelését és a lehetséges megoldási stratégiákat a mesterképzésben sajátítják el a tanárjelöltek. A mesterképzés törzstárgyai között a Gráci Egyetemen a következő tantárgyak szerepel-





nek: a *Migráció és kultúra*, *Migráció és nyelvhasználat*, *Migráció és soknyelvűség*, *Migráció és képzési nyelv*, *Migráció és a többnyelvűség módszertana*.

Mint a bevezetőben említettük, az ausztriai pedagógiai főiskolákon jellemzően alsó és felső tagozatos, illetve szaktantárgyi tanárképzés folyik. Ebbe a képzési keretbe építettek be 2013-tól folyamatosan olyan modulokat, amelyek a *Német mint második idegen nyelv* címet viselik, és akár posztgraduális képzések, továbbképzések keretében is elvégezhetőek. A többnyelvűséget támogató kerettanterv kidolgozása Ausztriában Krumm–Reich (2011) nevéhez fűződik. Ez az anyanyelv és a képzési/tanulási nyelv között fennálló speciális viszonyra építi fel a képzési célokat és tartalmakat. Alapvetése az, hogy a tanulók által beszélt valamennyi nyelv egyenlő, és a tanulás, a képzés nyelve mellett szolgálják a tanulók közötti kommunikációt, segítik az osztálytermi kommunikációt és az egyéni tanulást (Krumm–Reich 2011). A kerettanterv módszertani kiindulási pontja pedig az, hogy az iskolai tanítás nyelvét a diákok a tanórai és a tanórán kívüli foglalkozásokon, tanulással és szabadidővel kapcsolatos tevékenységek közepette egyformán autentikus környezetben sajátítják el (Krumm–Reich 2011). Ugyanakkor speciális módszertani megközelítést igényel, hogy az oktatás, a képzés és a tanulás nyelvét a diákok nemcsak a mindennapi osztálytermi munkában és az általános nyelvi kompetenciáik fejlesztése érdekében, hanem a szaktárgyi ismeretek megértéséhez is használják, azaz a tartalomalapú tudás elsajátításában elsősorban ne az anyanyelvükre támaszkodjanak (Krumm–Reich 2011). Az idézett alapvetés azt is jelenti, hogy a nyelvsajátítási folyamatok nyelvi és nem nyelvi órákon egyszerre zajlanak, és a nem tanulással kapcsolatos kontextusokban is fejlődnek. A felsorolt nyelvsajátítási jellemzők alapvetően meghatározzák az ausztriai tanárképzés képzési céljait és tartalmi követelményrendszerét, hiszen az oktatás és a tanulás nyelvét a legtöbb ausztriai iskolában a németórák mellett a szaktárgyi órákon is oktatják. Ezért vannak olyan tanárképzési tantervek, amelyek a németórai némettanítás módszereit újították meg, bekapcsolva a német mint idegen nyelv oktatásának eredményeit is (vö. Lanzmaier-Ugri–Kegyés 2018), illetve vannak olyan tanárképzési modulok is, amelyek a szaktanárokat képezik ki arra a feladatra, hogy a tanulás nyelvéhez kapcsolódó kompetenciákat a szaknyelvi ismeretek felé haladva fejlesszék. A Krumm–Reich (2011) által kifejlesztett kerettanterv a következőkben határozza meg a tanári kompetenciákra érvényes fejlesztési területeket: a többnyelvű osztálytermi kommunikáció verbális konfliktusainak tudatos reflexiója, a többnyelvűség előnyeinek a módszertani kiaknázása az ismeretszerzésben, az alkalmazott nyelvi fejlesztési stratégiák hozzáigazítása a képzési nyelv követelményeihez, az eltérő nyelvi és kulturális viselkedés sajátosságainak tudatosításának és elfogadó interpretálásának képessége.

A Bécsi Pedagógiai Főiskola (Pädagogische Hochschule Wien) tanítóképzésének min-tanterve alapján a képzés célja, hogy a kisgyermek részére írást és olvasást osztrák iskolákban korábban anyanyelvként oktató pedagógusokat olyan speciális módszertani





ismeretek birtokába juttassa, amelyek segítségével többnyelvű osztálytermi kontextusban aktívan segíteni tudják azokat a tanulókat, akik a németet (osztrákot) az iskolába való belépéskor képzési nyelvként vagy második (anya)nyelvként kezdik el elsajátítani. Ez a leírás az elsajátítandó tanári attitűdök között a többnyelvűség mint oktatási és képzési cél elfogadására és támogatására helyezi a hangsúlyt, illetve annak a tanári magatartásnak a kialakításra, hogy a többnyelvűség olyan érték, amely hozzájárul az egyén boldogulásához. E célkitűzést az általunk elemzett tantervekben (Gráci Egyetem, Bécsi Pedagógiai Főiskola, Stájerországi Pedagógiai Főiskola alap- és mesterszakos, valamint tanártovábbképzési mintatantervei) elméletileg Mecheril (2010) modelljének továbbfejlesztésével tartják a képzők megvalósíthatónak, a gyakorlatban pedig nyelvi és kulturális projektek megvalósításához adnak alapismereteket. A projektalapú gyakorlati képzés a Bécsi Pedagógiai Főiskolán az inter- és multikulturális nevelés alapelveire épít, és felkészíti a hallgatókat arra, hogy (1) az írás és az olvasás alapjait multilingvális környezetben tanítsák meg német és nem német anyanyelvű gyerekeknek, hogy (2) a fejlesztési igényeiknek megfelelően hatékonyan segítsék az osztály valamennyi tanulóját az egyéni verbális kompetenciák fejlődésében, és hogy (3) olyan nyelvtanítási/nyelvsajátítási módszertani fogásokat is alkalmazni tudjanak, amelyek egyszerre alkalmazhatók a németet (osztrákot) anyanyelvként, illetve a németet mint második anyanyelvként/képzési nyelvként tanulók kompetenciafejlesztésében. A Bécsi Pedagógiai Főiskolán ezeket a tartalmi képzési és kompetenciaalapú célokat a következő tanegységek mentén valósítják meg: a német mint második idegen nyelv elsajátításának pszicholingvisztikai alapjai, a nyelvtanulás szociokulturális dimenziói, a német mint első és második nyelv tanításának elmélete és gyakorlata, módszertana. A képzés második szakaszában már célirányosan zajlik a módszertani ismeretek elmélyítése. Ebben a szakaszban a hallgatók egyéni és csoportos hospitálásokon, egyéni és csoportos projektmunkában vesznek részt, tanulmányozva a többnyelvű osztályok nyelvi és kulturális dinamikáját. Az egyéni gyakorlat keretében foglalkoznak a tanulók nyelvi képességeinek felmérésével, és egy teljes féléven át foglalkoznak egy, a németet (osztrákot) második nyelvként beszélő/tanuló diák aktuális nyelvtudásának megismerésével, a problémák diagnosztizálásával és az egyéni nyelvi fejlesztési tervének elkészítésével. Megfigyeléseiket az egyéni terápiás naplóban rögzítik. Mindezzel párhuzamosan elméleti vizsgákon kell számot adniuk az aktuális többnyelvűségi kutatások és a migrációs/integrációs pedagógia módszereinek ismeretéről.

A gráci székhelyű Stájerországi Pedagógiai Főiskola képzési kínálatában is első helyen szerepelnek a német (osztrák) mint oktatási és képzési nyelv tanításával kapcsolatos szakok és továbbképzések. „*A német mint második nyelv a többnyelvűség kontextusában az alapfokú képzésben*” elnevezésű továbbképzési szak célja olyan elméleti és gyakorlati ismeretek átadása a tanároknak és a tanítóknak, amelyek sikeresen támogatják a nem német (osztrák) anyanyelvű diákokat az iskolai követelmények teljesítésében, például





a szaknyelv alapú tudásanyag megértésében. Az említett továbbképzési szak kompetenciakatalógusa szerint ennek a feladatnak a teljesítéséhez elsősorban a heterogenitás, a diverzitás, az interkulturalitás és a globalizáció témaköreiben van szüksége a tanároknak és a tanítóknak háttérismeretekre. Ezek segíthetik új nyelvtanulási és nyelvelsajátítási stratégiák kifejlesztését, a jó gyakorlatok terjesztését. A gyakorlati hangsúly az interkulturális kompetencia fejlesztésén, illetve az inkluzív nevelés és kompetenciaalapú differenciált oktatás módszertanának elsajátításán van, valamint a problémafelismerő és -megoldási stratégiák alkalmazásán. Ezt követik az óraszervezési és órartartási sajátosságok a többnyelvű környezetben, az egyéni és csoportos fejlesztő gyakorlatok és tanulási feladatok koordinációjának a képessége, illetve az a tanári kompetencia, hogy a tanulók megfigyelése és egyéni mérése által meg tudják határozni az egyéni fejlesztési célokat és az azokhoz elvezető tanulási stratégiákat. Megítélésünk szerint a képzés legfontosabb szakmai pillére a nyelvi képzés. Ennek keretében négy modul hallgatnak a képzésben részt vevők: (1) a német nyelv: alapozó és elmélyítő nyelvészeti ismeretek, (2) a német mint második nyelv tanítása, (3) a nyelvi és kulturális diverzitás elmélete, (4) nyelvelsajátítás és nyelvpedagógia. A kompetenciák területén különösen fontosak a képzésben a következő elemek: a többnyelvűség koncepcióinak és didaktikájának alapos ismerete, a többnyelvűséget támogató tanítási és tanulási stratégiák ismerete, a többnyelvűség konstruktív beépítése a mindennapi osztálytermi munkába, professzionális multikulturális tudás, lehetőség szerint több szomszédos országról, migrációs országról és kisebbségi nyelvekről szerzett ismeretek, nyelvtudás.

A Stájerországi Pedagógiai Főiskola hasonló struktúrájú képzést, illetve továbbképzést kínál a felsőtagozatban tanító tanároknak is. A képzési és kimeneti követelmények alapján a képzés célja a szakmai és a szakdidaktikai ismeretek összekapcsolása a nyelvtanítási stratégiákkal. Ennek a megközelítésnek az a lényege, hogy erősítse a szaktanárok nyelvi közvetítési stratégiáit, azaz megtanítsa a gyakorló szaktanárokat arra, milyen módszerekkel közvetíthetik szakjuk szaknyelvi szókincsét és terminológiáját a németet képzési nyelvként tanuló diákok számára is eredményesen, és hogyan támogassák őket hatékonyan a szaktárgy szaknyelvi grammatikájának elsajátításában. Ennek megfelelően a szakmódszertani ismeretek szaknyelvi és lingvisztikai kompetenciákkal való kiegészítését célozzák meg a tantervben szereplő tanegységek.

Az elemzett osztrák mintatantervek példája azt mutatja, hogy a többnyelvűség koncepciója hidat képez a nyelvészeti és a módszertani megközelítések között, azaz a többnyelvűség nyelvi-nyelvészeti modelljei leképeződnek az alkalmazott didaktikai elvekben. Az ausztriai német mint idegen és mint második nyelv képzésekben az ausztriai iskolákra jellemző multilingvális kommunikáció sajátosságainak következtében a többnyelvűség lingvisztikája és didaktikája szerves egységet alkot, ami átfogja a tanárképzés teljes palettáját. A többnyelvűség koncepciója átível a tanítóképzéstől a szaktanárképzésig, és nem csak a nyelvtanárképzést jellemzi alapvetően.





Összegzés

Véleményünk szerint a német mint idegen nyelv és mint második nyelv elsajátításában egyformán nagy szerepe van a különböző multimedialis és projektalapú, illetve interkulturális szemléletű módszerekkel közvetített kulturális és nyelvi tartalmaknak, valamint annak a ténynek, hogy egynyelvű (egy anyanyelvű) vagy többnyelvű (több anyanyelvű) kontextusban zajlik-e a nyelvelsajátítás folyamata. Ausztriában a többnyelvű osztálytermi kommunikáció sürgető kihívások elé állította a tanárképzést, és új módszerek, a többnyelvűség lingvisztikájára épülő gyakorlatok bevezetését tette szükségessé (interkulturális képzés, az általános nyelvi és a szaknyelvi képzés összekapcsolása, nyelvtanulás a szaknyelvi órán, a szaktanárok nyelvi munkát végeznek stb.). Az utóbbi évek tapasztalatai alapján két nagyobb változás következett be: 1. elkészültek a többnyelvűséget támogató tantervek, 2. elkészült az új tanári kompetenciamátrix, amelynek középpontjában a nyelvi kompetenciák átadásának képessége áll. Az elmúlt években a magyarországi nyelvtanárképzés is nagy változásokon ment át: kétszer történt szerkezeti változás a képzésben (az osztott formájú képzés bevezetés a bolognai reform következtében, majd visszatérés az osztatlan szerkezetű képzésre), illetve folyamatosak a képzés minőségét érintő tartalmi változások. Bár a két ország tanárképzése több szempontból is eltérő (a különbségeket összefoglalja IUQ 2008, Langerné Buchwald 2019), a tanárokkal szemben meglehetősen hasonló elvárásokat irányoz elő mindkét ország képzési és kimeneti követelményrendszere. Ezek között is első helyen vannak a tanulóknak a nyelvi ismereteket változatos módszerekkel közvetíteni tudó és a tanulók nyelvi kompetenciáit célirányosan fejleszteni tudó tanári képességek. Ebben a tekintetben nincsen különbség abban, hogy a németről mint idegen nyelvről vagy mint második nyelvről beszélünk-e. Mindkét ország nyelvoktatásában és (nyelv)tanárképzésében meghatározó módon érvényesül az Európai Unió aktuális többnyelvűséget támogató nyelvpolitikája, bár más értelmezési keretet alkot a többnyelvűség eltérő definiálása. Ausztriában a többnyelvűség a mindennapi iskolai gyakorlat része, tehát az egyéni és a közösségi tanulási formák természetes közege. Ez a kontextus a többnyelvűségnek egy olyan pedagógiai-kommunikációs keretét alkotja meg, amelyben a képzés tartalma és módszertana igazodik a multilingvális tanulási térhez. Magyarországon a többnyelvűség koncepciója több idegen nyelv ismeretét és tanulását takarja, és lényegében csak az idegen nyelvek oktatásában van aktívan jelen. Ez a kontextus a többnyelvűségnek egy olyan módszertani keretét teremti meg, amelyben az idegen nyelv(ek) tanulása hatékonyan segítheti a további idegen nyelv(ek) elsajátítását.

Ausztria és Magyarország példáján keresztül tekintettük át, milyen tartalmakat jelent ez a két koncepció a nyelvtanárképzésben, és milyen elvárások fogalmazódnak meg az interkulturális nevelés/képzés gyakorlatával kapcsolatosan a (nyelv)tanárok felé. A magyarországi nyelvtanárképzés jelenlegi képzési és kimeneti követelménye

azt irányozza elő (KKK 2013), hogy jusson érvényre az interkulturális szemlélet mind a szaktudományi, mind a szakmódszertani diszciplínákban. A magyarországi *Német nyelv és kultúra tanára* szakok mintatanterveinek az elemzése arról győzött meg minket, hogy az interkulturalitás a képzés erős elméleti kereteként értelmezhető, de csak viszonylagos módon épül be a nyelvtanárképzés gyakorlatába, módszertanába. Az ausztriai képzési struktúrákban a képzési helyzet másságából következően sokkal nagyobb szerep jut az interkulturalitás gyakorlatának. Az elemzett osztrák mintatantervek arról tanúskodnak, hogy az interkulturális nevelés/képzés szerves része a többnyelvűség kontextusában megvalósuló nyelvtanulásnak. Az osztrák modellek a multikulturalitás gyakorlati tapasztalataiból kiindulva fogalmazzák meg nyelvelsajátítási stratégiákat, amelyek segítségével a nem német anyanyelvű diákok is sikeresen teljesíthetik az iskolai követelményeket.

IRODALOM

- Bárdos Jenő (2001): A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben. *Iskolakultúra*, 2001/2, 8–20. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00046/pdf/Iskolakultura_EPA00011_2001_02_008-020.pdf
- Bikics Gabriella – Kegyes Erika (2015): Az interkulturális kompetencia fejlesztési lehetőségei a németnyelv-tanár képzésben. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 10/1, 277–289. <http://midra.uni-miskolc.hu/document/27760/23400.pdf>
- Bischof, M. – Borchard, B. (1987): *Kontrastive Landeskunde. Ein Konzept für bi- und trinationale Seminare*. München: Goethe-Institut. (= Material für Externe Fortbildung, 52).
- Bolten, J. (2007): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung.
- Boeckmann, K.-B. (2018): Sprachliche Bildung in der LehrerInnenbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit und Migration. Előadásanyag. (Elhangzott: Fünfte Jahrestagung der Migrations- und Integrationsforschung in Österreich, Österreichische Akademie der Wissenschaften.)
- Cummins, J. (2000): *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Feilke, H. (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233/I, 4–13.
- Fischer Márta (2007): A többnyelvűség és a nyelvvoktatás támogatása az Európai Unióban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007/7–8. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-tobbnyelvuseg-es-a-nyelvvoktatas-tamogatasa-az-europai-unioban>
- Fuchs, O. (2012): *Entwicklung interkultureller Kompetenz in Deutsch als Fremdsprachenunterricht*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Frank, G. (2015): *Deutschlehrausbildung in Ungarn*. Online publikáció. Letölthető: http://site.magazines.ulbsibiu.ro/gb/GB34/GB34_87_95.pdf
- Gehrmann, S. (2015): *Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive*. Köln: Waxmann.



- Geiling, U. – Hinz, A. (2005): *Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hettinger Sándor (2019a): A többnyelvűség értelmezési irányai az Európai Unió jogában. *Comparative Law Working Papers*, 3/1, 54–69.
- Hettinger Sándor (2019b): A többnyelvűség gyakorlati megvalósulása az Európai Unió jogalkotásában és jogalkalmazásában. *Comparative Law Working Papers*, 3/1, 22–43.
- Kilian, J. (2009): Sprachliches Lernen im Spiegel von „Standards“ und „Kompetenzen“. In: Casper-Hehne, H. – Middeke, A. (Hg.): *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*. Göttingen: Universitätsverlag, 13–30.
- Krumm, H.-J. – Reich, H. H. (2011): *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Mayr, J. – Posch, P. (2012): Lehrerbildung in Österreich: Analysen und Perspektiven. *Reform der Lehrerbildung*, Heft 5, 7–16.
- Langerne Buchwald Judit (2019): Nyelvtanárképzés Ausztriában és Magyarországon. *Képzés és Gyakorlat*, 17/2, 135–148. http://real.mtak.hu/100119/1/11-Langerne_Buchwald_J-tanulmany-tp-2019-02.pdf
- Lanzaier-Ugri Katharina – Kegyes Erika (2019): DaF vagy DaZ? In: Karlovitz J. T. (szerk.): *Tanulmányok a tanügy és az oktatástan világából*. Budapest: Neveléstudományi Egyesület, 77–86.
- LeMar, B. (2001): *Kommunikative Kompetenz*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Mecheril, P. (2010): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Basel: Beltz.
- Mecheril, P. – Dirim, I. (2017): *Heterogenitätsdiskurse, Sprache(n), schulische Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Newby, D. et al. (2007): *European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Graz: Council of Europe/ European Centre for Modern Languages. http://archive.ecml.at/mtp2/ft/pdf/C3_Epostl_E.pdf
- Petneki Katalin (2009): *Az idegen nyelv tanításának és fejlesztésének feladatai*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://ofi.hu/az-idegen-nyelv-tanitanak-helyzete-es-fejlesztési-feladatai-0>
- Pauldrach, A. (1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch*, 6, 4–15.
- Purkarthofer, J. (2016): *Begriffe von Mehrsprachigkeit. Sprachliche Bildung der PädagogInnen vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung ausgewählter Curricula*. Wien: AK Wien.
- Sárosdyne Szabó Judit (2006): A kompetencia alapú nyelvtanítás előnyei és buktatói. *THL₂. A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*. 1–2, 15–22. <http://epa.oszk.hu/01400/01467/00002/pdf/00002.pdf>
- Tselikas, E. I. (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Orell: Füssli.
- Vetter, E. (2013, szerk.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt: Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Hohengehren.; Baltmannsweiler, Schneider.
- Warwitz, S. – Rudolf, A. (1997): *Projektunterricht. Didaktische Grundlagen und Modelle*. Schorndorf: Verlag Hofmann.



A FORRÁSOK RÖVIDÍTÉSÉNEK FELOLDÁSA (AZ EMLÍTÉS SORRENDJÉBEN)

- LEPP = Language Education Policy Profiling. Themenreihe Band 4. Kiadta: Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum. Graz, 2009. http://www.oesz.at/download/publikationen/Themenreihe_4.pdf
- EB = Eurrydice-Bericht. Sprachen in der Sekundarstufe. Ein Überblick über nationale Lernstandserhebungen 2014/2015. Kiadta: Europäische Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur. Brüsszel, 2015. (német és angol nyelven: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/62ac43c3-dac4-11e5-8fea-01aa75ed71a1>)
- KER = Közös Európai Referenciakeret 2002, magyar nyelvű változat. https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- EBA = Az Európai Bizottság Ajánlása a nyelvtanítás és a nyelvtanulás átfogó megközelítéséről, 2018, és Melléklete az Európai Tanács Ajánlásával, 2018, magyar nyelvű változat. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:1cc186a3-5dc7-11e8-ab9c-01aa75ed71a1.0009.02/DOC_1&format=PDF
- EPOSTL = European Portfolio for Student Teachers of Languages, 2007. Kiadta: Council of Europe/ European Centre for Modern Languages, Graz, 2007. http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/C3_Epostl_E.pdf
- FESLC = First European Survey on Language Competences, Executive Summary, 2012. Kiadta: Council of Europe/ European Centre for Modern Languages, Graz, 2012. http://www.surveylang.org/media/ExecutivesummaryoftheESLC_210612_000.pdf
- FLI = Formazione, Lavoro e Integrazione, 2011-2016, német nyelvű projektösszefoglaló <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20854815.html>
- Erasmus+ = Richtlinien. Erasmus+. Mobilität zwischen Programmländern, 2017. Kiadta: Europäische Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur. Brüsszel, 2015. https://bildung.erasmusplus.at/fileadmin/Dokumente/bildung.erasmusplus.at/Hochschulbildung/Mobilitaet_Programmlaender/2017_Allgemein/Richtlinien_2017.pdf
- NMÉM = Nemzetközi mobilitás és munkaerőpiac, interjúkötet, szerk. Kardos Anita, 2013. Kiadta: Tempus Közalapítvány, Budapest. https://tka.hu/docs/palyazatok/nemzetkozi_mob_es_2013_issuu_jo.pdf
- DaZKompP = Deutsch als Zweitsprache – Kompetenzprofil für PädagogInnen, Kiadta: Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien, 2019. Leírása és interpretációja: www.bimm.at, áttekintő táblázat: <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:45c80123-ce87-4cb5-a18d-ccbe34190cc8>
- KKK = Képzési és kimeneti követelmények, *Magyar Közlöny*, 2013. 15. szám, 1012-1035. www.nefmi.gov.hu/felsooktatas/kepzesi-rendszer/tanar-szak-kkk-100611
- COAKTIV = Tanárképzési kompetenciamodell, készült a Cognitive Action in the Classroom projekt eredményei alapján, megtalálható: in Baumert, J., Kunter, M.: *Das Kompetenzmodell von COAKTIV*. 2011. Berlin: Waxmann, 29–53.
- BPR = Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Kiadta: Bundesministerium für Bildung und Kultur, Wien, 2019. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html>
- IUQ = Inhalt und Qualität der Lehrerausbildung in der Europäischen Union. Tanulmány, 2008. Kiadta: Europäische Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur. Brüsszel, 2008.

[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/397251/IPOL-CULT_ET\(2008\)397251_DE.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/397251/IPOL-CULT_ET(2008)397251_DE.pdf)

BR = Bildungsreform, 2017, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/bilref.html>

BG = Bildungsgesetz 2017, Bildungsgesetzblatt für die Republik Österreich, 2017, szeptember 15. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2017_I_138/BGBLA_2017_I_138.pdf

MIKA-D = Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch, 2019, <https://www.bifie.at/mika-d/>

BGLV = Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Änderungen der Lehrpläne der Volksschule, közzétéve: 2018. augusztus 31., https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_II_230/BGBLA_2018_II_230.pdf

BGLH = Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Änderungen der Lehrpläne der Höheren Anstalten, közzétéve: 2018. augusztus 9. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2019_II_235/BGBLA_2019_II_235.pdf

SSF = Sprachlernen im sprachsensiblen Fachunterricht, Josef Leisen módszere, a módszer leírása és didaktikai lehetőségeinek ismertetése, feladatokkal és magyarázatokkal, www.sprachsensiblerfachunterricht.de/

SL = Standards für die Lehrerbildung, Beschluss der Kultusministerkonferenz, 2004 https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

GE = Grundsatzterlass für die Lehrerbildung, 2017 https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_29.html

LIN = LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Jelentés. 2010 https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092820-Empfehlungen_der_ExpertInnengruppe_Endbericht_092010_2_Auflage.pdf

Valamennyi ausztriai kerettanterv elérhetősége:

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp.html>

Az elemzett magyarországi mintatantervek forrásai és elérhetőségei:

Debreceni Tudományegyetem: http://tanarkepzes.unideb.hu/dokumentumok/osztatlan/nemet_kimeneti_kov_2016.pdf

Pécsi Tudományegyetem: <https://btk.pte.hu/sites/btk.pte.hu/files/files/felveteli/DMA/pdf>

Eötvös Loránd Tudományegyetem: https://www.elte.hu/dstore/document/208/KPR_III_C_TANARI.pdf

Miskolci Egyetem: <https://uni-miskolc.hu/10645920-Mintatanterv-nemet-nyelv-irodalom-es-kultura-ma-szakos.mintatanterv.pdf>

AZ ELEMEZETT OSZTRÁK MINTATANTERVEK FORRÁSAI ÉS ELÉRHETŐSÉGEI:

Universität Graz: www.uni-graz.at/20190505_MitteilungsblattSRN30i

Pädagogische Hochschule Wien: <https://www.phwien.ac.at/21-mitteilungsblatt/53-z-4-5-curricula-und-pruefungsordnungen>

Pädagogische Hochschule Steiermark: <https://www.phst.at/international/sprachen-kulturen/fort-und-weiterbildung/>