

AZ INTERKULTURÁLIS KOMPETENCIA FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEI A NÉMETNYELV-TANÁR KÉPZÉSBEN¹

BIKICS GABRIELLA–KEGYESNÉ SZEKERES ERIKA²

Tanulmányunkban az interkulturális kompetencia fejlesztésének lehetőségeit mutatjuk be a tanárképzésben, olyan konkrét példákon keresztül, amelyeket az elmúlt években megvalósítottunk. Az interkulturális kompetencia, az interkulturális pedagógia és interkulturális tanulás legfontosabb téziseinek felvillantása után saját tapasztalatainkra reflektálunk, amelyeket a projektek megszervezésében, lebonyolításában és kiértékelésében szerezhettünk. Bemutatjuk a projektek tartalmát, a megvalósításban alkalmazott módszereket, kiemelve a nemzetközi projektek tanárképzésben és a tanári kompetenciák megszerzésében játszott szerepét.

Kulcsszavak: országismeret, interkulturális tartalom, interkulturális tanulási formák, interkulturális projektmunka

Our paper presents the possibilities of developing intercultural competence in teacher training through concrete examples from our practice in past years. After giving an overview of the most important tenets of intercultural competence, intercultural pedagogy and intercultural learning, we reflect on our own experience obtained during the organisation, implementation and evaluation of different projects. The content of the projects as well as the methods applied in their implementation are presented highlighting the role of international projects in teacher training and the acquisition of teacher competencies.

Keywords: cultural studies, intercultural content, forms of intercultural learning, intercultural project work

BEVEZETÉS: ORSZÁGISMERET KONTRA INTERKULTURÁLIS KOMPETENCIA

Az országismeret és az interkulturális kompetencia sok ponton kapcsolódik egymáshoz, de e két fogalom nem azonos. Erre hívja fel a figyelmet ZEUNER (1997) tanulmánya is, amely a német nyelvoktatás számára meghatározó jelentőségű folyóiratban, a *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* egyik számában jelent meg. A probléma áthidalására javasolta THIMME (1995) az interkulturális országismeret fogalmának bevezetését. Ehhez

¹ „A bemutatott kutatómunka a TÁMOP-4.2.1.B-10/2/KONV-2010-0001 jelű projekt részeként az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.” “This research was carried out as part of the TAMOP-4.2.1.B-10/2/KONV-2010-0001 project with support by the European Union, co-financed by the European Social Fund.”

² BIKICS Gabriella
egyetemi docens
Miskolci Egyetem BTK, MFI
Német Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék
3515 Miskolc-Egyetemváros
KEGYESNÉ SZEKERES Erika
egyetemi docens
Miskolci Egyetem BTK, MFI
Német Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék
3515 Miskolc-Egyetemváros

PAULDRACH (1992) koncepcióját vette alapul, amely az interkulturális tanulás módszertanát alkalmazta a nyelvtanulási folyamatokban is, hangsúlyozva a tanult idegen nyelv sajátosságainak figyelembevételét és előtérbe helyezését az anyanyelvre jellemző tulajdonságokkal szemben. Pauldrach ezt a folyamatot interkulturális alapú nyelvtanulásnak nevezi, és a következő elemek megtanulására, elsajátítására helyezi a hangsúlyt:

- *Konfrontatív szemantika*: a megtanulandó szavak mögött a nyelvtanulók felismerik, megtapasztalják az adott szavak társadalmi jelentőségét is. Jó példa erre a német nyelvben az ún. eufemizmusok használata, amikor is a nyelvtanulónak azokat a politikai és szociális stratégiákat kell belátnia, amelyek miatt álláshirdetésekből nem használhatjuk például a *Putzfrau* (takarítónő) szavakat, hanem helyébe a politikai korrektség jegyében a *Reinigungskraft* szónak kell kerülnie, amelynek eredeti jelentése *tisztítóerő*. Pauldrach koncepciójában a konfrontáció fogalma a tudatosítás szemantikai szakaszára utal.
- *Kognitív szemantika*: a nyelvtanulónak a szavakhoz kapcsolódóan eseményeket, évszámokat, történelmileg vagy társadalmilag fontos és aktuális folyamatokat kell tudnia felidézni. Így például a szóhoz tartozó ismeretek alapján kell megértenie a szöveg teljes tartalmát, értékítéletét. Ennek alapján a nyelvtanulók értelmezni képesek a *Volkswagen* és a *Volksgarten* fogalmát, asszociációkat társítanak például Sissihez. A kognitív meghatározás Pauldrach rendszerében az asszociációs tartományokkal egyezik meg.
- *Kontrasztív szemantika*: Az anyanyelv perspektívája adja a nyelvtanuló számára a biztonság és tudatos fogódzót, aminek tartalmát gyakorta össze kell vetnie a tanult idegen nyelvben érvényes jelentéstartományokkal. Az anyanyelv – jelképes értelemben véve – a saját nézőpont, ami a kiindulópont is egyben, míg az idegen nyelv az ismeretlen, a más, a felfedezendő perspektívája. Pauldrach úgy jellemzi ezt a folyamatot, hogy a nyelvtanulás során a tanulók az anyanyelvi szűrőn át szemlélik az idegen nyelvet, azaz összevetik például a két nyelv sztereotípiáit. A német és a magyar nyelv vonatkozásában példa lehet erre az, hogy mást jelent a német és a magyar üzletember számára az idő (*Zeit*) fogalma.
- *Reflexív szemantika*: az idegennyelvi ismeretek és a megtanult konfrontatív, kognitív és kontrasztív szemantikai tartalmak alapján a nyelvtanuló másképpen látja saját kultúráját és nyelvét. A német kultúra hatására a magyar nyelvtanuló másképpen közelít például a saját identitásához, bizonyos távolságból szemléli a saját kultúráját, empátikussá válik a tanult nyelv kultúrájának képviselői iránt, s akár kritikai megközelítésben is viszonyul mind a saját, mind a tanult nyelv kultúrájához. A reflektív szemantika egyik példája, amikor a német nyelvet tanulók átértékelnek bizonyos fogalmakat, és különbséget tudnak tenni közöttük, ahogyan a magyar és a német társadalom például a demokrácia fogalmát értelmezi. Az értelmezési tartományok különbözőségébe tartozik az is, hogy a Magyarországon élő nyelvtanulók mást értenek például a hegy fogalmán, mint az osztrák vagy a svájci németek. Az új ismeretek befolyásolják a magyar diákok hegyről kialakított fogalmát. A reflexív szemantika tartományába tartozik az is, hogy vannak a magyar nyelvben is német eredetű szavak, ám ezek nem feltétlenül jelentik ugyanazt a két nyelvben. A német gyökerű *Hocker* szó jelenthet például *zámolyt* és *konyhaszéket*, azaz *hokedlit* is. A magyarban azonban a *konyhaszék* jelentésben gyökeresedett meg.

1. AZ ORSZÁGISMERET SZEREPE A NYELVTANULÁSBAN

Közismert tény, hogy egy idegen nyelv tanulásakor a nyelvtanuló nem csupán a célnyelvet tanulja, hanem háttértudást is szerez a célnyelvi kultúráról. Ennek fontosságára hívja fel a figyelmet az is, hogy a felsőoktatási képzési profilok megváltoztatásakor (mesterképzés, osztatlan tanárképzés) a nyelvtanárok képesítési elnevezése is módosult: pl. Német nyelv és kultúra tanára. A tanárképzésben ezért a nyelvi kompetenciákat fejlesztő és nyelvtudományi ismereteket megalapozó nyelvészeti tárgyak (pl. szinkron nyelvészet, kontrasztív nyelvészet, alkalmazott nyelvészet) mellett fontos szerepet kapnak az irodalomtudományi és az országismereti, illetve kultúratudományi tantárgycsoportok is.

Az országismeretet módszertani szempontból és a fogalom hagyományos értelmezésében három szempont szerint szokás csoportosítani (BISCHOF–BORCHARD 1987):

Informatív országismeret:

Ismeretek, adatok, tények a célország(ok) földrajzáról, történelméről, gazdaságáról, politikájáról, kultúrájáról.

Cél: ismeretszerzés, tudásbővítés.

Kommunikatív országismeret:

Ismeretek a mindennapi életről a célország(ok)ban: pl. család, lakás, étkezés, utazás, munka, tanulás, szabadidő, sport, egészségvédelem, stb.

Cél: kommunikáció német anyanyelvűekkel, adekvát viselkedés különböző beszédhelyzetekben.

Interkulturális országismeret:

Ismeretek a célország(ok) és egyes tájegységek sajátosságairól, eltérő nyelvű, nemzetiségű, vallású, kultúrájú, világnézetű, mentalitású lakosairól és a németül beszélő, de nem német anyanyelvű emberekről.

Cél: összehasonlítás, megértés, elfogadás, tolerancia, félreértések, konfliktusok, sztereotípiák, előítéletek felismerése, kezelése, kommunikáció nem német anyanyelvűekkel, interkulturális kommunikáció.

BISCHOF és BORCHARD (1987) a tartalom szempontját figyelembe véve is három színtről beszél:

1. *Tények és adatok ismerete (izolált szint):* fontos események dátuma, statisztikai adatok stb.
2. *Viselkedési módok, attitűdök és kommunikációs formák ismerete (szituatív szint):* a magyar anyanyelvű diákok számára fontos, hogy megtanulják megkülönböztetni a szia találkozáskor és elköszönéskor használatos változatát (*Hallo, Tschüß*).
3. *Társadalmi struktúrák és ideológiai mintázatok ismerete (szisztematikus szint):* a nyelvi elemek tudatosulásának ebben a szakaszában a nyelvtanulók meg tudják különböztetni a *Liebe Kollegen* és a *Liebe Kolleginnen und Kollegen*, a *Liebe Studenten und Studentinnen*, illetve a *Liebe Studierende* megszólítások közötti árnyalatnyi különbséget is, ha már hallottak arról, hogy német nyelvterületen szociolingvisztikai szempontból nagyobb jelentőséggel bír a nemek egyenlősége, a nemek ún. szimmetrikus megszólítása, mint a magyarban, ahol nincsenek nyelvtani nemek.

Ezzel szemben LÜGER (1991) felosztása nem módszertani és közvetítésközpontú, hanem elsődlegesen az országismerettel kapcsolatos információk típusait különbözteti meg. A felosz-

tás lényege, hogy Lüger az országismereti vonatkozásokat minden esetben nyelvi természetűnek tekinti. A *reáliák* csoportja foglalja magában azokat a lexémákat, amelyek csak a célnyelven léteznek, de információ tartalmuk a nyelvtanulók számára különböző szegmentális stratégiák alkalmazásával értelmezhető (pl. képek, körülírások, magyarázatok stb.). Reáliának tekinthető a német nyelvben pl. a *Wattenmeer*, amit a szótárak például így határoznak meg: *északi-tengeri melléktenger*. Ez a definíció, illetve a magyar–német szótárakban szerepeltetett *watt tenger* szókapcsolat sem elégséges ahhoz, hogy a nyelvtanulóban a valóságnak megfelelő információs tartalom alakuljon ki, számára a reáliához kapcsolódó háttérismeretek adják meg a tartalmat: egy olyan tengerárról van szó, ami az Északi-tengerben képződött, és az apály idején szinte teljesen kiszárad, míg a dagály idején tengeri élőlények népesítik be. Helyenként kellemes fürdőhely, máshol különleges élővilágú vízi világ. A *watt* szó eredetileg a homokpadot jelenti, amelyet az apály és a dagály váltakozásában hol felépít, hol elmos a tengervíz, és kapcsolatban áll a *waten* igével is, aminek jelentése a *vízben gyalogol*, a *vízen átgázol*, és az sem véletlen, hogy a német nyelvben a gázlómadarakat *Wattvögel*nek nevezik. Ebben az esetben egy szemléltető kép teszi világossá a jelentést. Az országismereti információk másik részét Lüger nyelvelsajátítási folyamatokat előtérbe helyező koncepciójában az ún. konnotációs ismeretek jelzik, azaz minden olyan pluszinformáció, ami a szavak jelentését árnyalja. Példa lehet erre az *Omi* és az *Opi*, ami a nagyszülők kedveskedő, becéző és egyben szeretetteljes megszólítása is, hiszen a kicsinyítő képzős alakok az *Opa* és az *Oma* többjelentését hordozzák.

Globalizálódó világunkban az interkulturális országismeret és az ezzel összefüggő interkulturális kompetencia különös fontosságra tesz szert. A nyelvtanulás során a tanuló fokozatosan jut e kompetencia birtokába, és szokja meg, hogy pl. a németeknél kezét fogunk, magázódunk, pontosan érkezünk, mindent eltervezünk, a magyarokat „tessékeljük”, kicsit késheletünk és spontán módon is cselekedhetünk. Az interkulturális kompetenciák fejlesztése a tanárképzésnek is fontos feladata, hiszen a nyelvtanulók számára elsődlegesen ezek közvetítik az interkulturális ismereteket. A nyelvtanár, mint ahogyan ZEUNER (1997) is írja, nemcsak közvetíti a két kultúra között, hanem mindkét kultúra hiteles képviselője is.

Az országismeret, amit a német nyelvű szakirodalom a *Landeskunde* terminus alatt foglal össze, valamint az interkulturális tanulás módszertana a németet mint idegen nyelvet tanító tanárok képzésében mind külföldön, mind Magyarországon változatos tartalommal ugyan, de önálló tanegységként szokott szerepelni. A tartalmi sokszínűség oka, hogy a nyelvtanítás kognitív, kommunikatív és interkulturális koncepcióiban különböző szerep jut az országismeretnek és a kultúráköziségnek. Az országismereti tartalmak kognitív közvetítési formája, ha a tanulókkal például a *Wende* (fordulat) vagy az *Ostdeutschland/Westdeutschland* közötti fogalmi különbségeket több mint 25 év történelmi távlatából szemlélve próbáljuk megértetni, hiszen a nyelvtanárképzésben most részt vevő generáció számára ez már történelem, míg tanáraik számára a megélt, átélt valóság is lehetett. A nyelvvoktatásban bekövetkezett kommunikatív fordulat az országismeret közvetítésében is éreztette hatását. Ebben a kontextusban a célországban élő emberek mindennapjai kerültek a középpontba, és az ő életükön keresztül nyerhettek bepillantást a nyelvtanulók a célnyelvi kultúrába, ami nemcsak azt közvetítette feléjük, hogy a tankönyvből megismert Müller család valóságghú mintája a német családszerkezetnek, hanem azt is, hogy ha ők maguk utaznak el a célországba, akkor a Müller családelehez hasonló életkörülményekkel fognak találkozni. Az országismeret interkulturális aspektusú tanítása és tanulása nem a tényekre és a csak az idegen nyelv ismerete által elsajátítható tudásra épül, hanem olyan stratégiák ismeretét és alkalmazását feltételezi, amelyekkel

a nyelvet tanulók például összehasonlíthatják a célnyelvi és a forrásnyelvi kultúra egy szegmensét, és az összehasonlítás eredményeképpen véleményt is képesek alkotni a célnyelvi kultúra egészéről.

2. AZ INTERKULTURÁLIS KOMPETENCIA SZEREPE A NYELVTANULÁSBAN

A német nyelvszakos hallgatók képzésében két szempont szerint is alapvetően fontos az interkulturális kompetencia és az interkulturális országismeret fejlesztése. Egyrészt azért, mert egyetemi hallgatóként még maguk is csak tanulják az interkulturális kompetencia elsajátításának formáit, és előadásokon, szemináriumokon olyan témakörökkel találkozhatnak, amelyek kultúraspecifikus ismereteket közvetítenek a német nyelvű országokról (pl. dialektusok, a többnyelvűség svájci modellje, történelmi gyökerű különbségek a keletnémet és a nyugatnémet mentalitás között stb.). Másrészt a képzés során el kell sajátítaniuk az interkulturális kompetenciák közvetítésének módszertani lépéseit és fogásait, hiszen nyelvtanárként egész életükben közvetítő szerepet fognak betölteni anyanyelvük és tanult nyelvük kultúrája között. Nagyon jól kell ismerniük mindkét nyelvet és mindkét népet, különös tekintettel a róluk alkotott sztereotípiákra. A sztereotípiák nyelvtanításbeli szerepét emeli ki SUPRUN és KULIGINA (2010) is, akik rámutatnak, hogy a sztereotípiák minden problematikusságuk ellenére is fontosak, hiszen egyfajta ismeretkatalógust, mintegy „kulcsot” adnak a nyelvtanulók kezébe a tanult nyelv embereihez, tulajdonságaiknak, felfogásuknak és beállítódásaiknak a megértéséhez.

„Az interkulturális szempontokat követő, a tanulók és a hallgatók szempontját előtérbe helyező szövegfeldolgozás egyik legfontosabb feladata az, hogy rávilágítsunk a szövegben szereplő sztereotípiákra és előítéletekre. Ezzel a módszerrel jól fejleszthető a tanulók, a hallgatók kritikán alapuló érvelése a sztereotipikus megközelítésekkel szemben. Arról van szó tehát, hogy azokat a kulturálisan és társadalmilag kötött elképzeléseket, amelyek sztereotípiákon alapulnak, a feldolgozott szövegekben nemcsak felfedezzük, hanem kritizáljuk is. Ez úgy történik, hogy a sztereotípiákat szisztematikusan felülvizsgáljuk, rendszerezjük, relativizáljuk a tartalmukat, és megmagyarázzuk, mi velük a probléma. Így a sztereotípiákon alapuló cselekvéseket és nyelvi mintázatokat célzottan kérdőjelezzük meg, és hozunk létre helyettük a róluk szóló diskurzusban új tudástartalmakat, amelyek meg fognak felelni a helyes nyelvi és cselekvési mintázatoknak. Ebben a folyamatban döntő szerepet játszanak a történelmi, szociológiai és kulturális antropológiai magyarázatok. Ezek segítenek abban, hogy a tanulók, a hallgatók számára a sztereotípia és a valóság közötti viszony pontosabb és értelmezhetőbb legyen. Ezt a módszert alkalmazva kialakul a tolerancia az idegennel szemben, az empátia a másikkal szemben, és ezzel párhuzamosan fejlődik a saját kultúránkkal szembeni kritikai nézőpontunk is.” (SUPRUN–KULIGINA 2010: 153, a szerzők fordítása)

Ismerniük kell a célország(ok) földrajzi és történelmi sajátosságait, hagyományait, és figyelemmel kell követniük a médiában egymásról kialakított képüket, hogyan vélekednek a németek a magyarokról, a magyarok a németekről, egyetértenek-e vagy eltérő véleményt képviselnek aktuális politikai kérdésekben. Részben ezeket az ismereteket is besorolhatnánk a sztereotípiák körébe, ALTMEYER (2005) gondolatmenetét követve azonban rétegzettebb ismeretekről van szó, amelyeket a „kultúrspecifikus ismeretek” terminus alatt foglалhatunk

össze. Altmeyer úgy értelmezi ezt, mint a tanult, a beszélt nyelv kulturális sajátosságaiból gyökerező ismeretek tárházát azokról az emberekről, országokról és vidékekről, ahol a beszélt, tanult nyelv(ek)nek a képviselői élnek.

A nyelvi közvetítőknek tudniuk kell kezelni a nyelvi és kulturális félreértésekből, a kulturális másságból adódó konfliktusokat. A német szakosoknak ráadásul nemcsak német–magyar relációban, hanem német–német, német–osztrák, német–svájci összehasonlításban is kell gondolkodniuk. Nyelvi szempontból tudniuk kell, hogy a német nyelvet erős regionalitás jellemzi, és a német nyelvű országokban számos dialektust beszélnek. Kulturális és szociolingvisztikai szempontból is ismerniük kell, miben más a németül beszélő osztrák vagy svájci, milyen mentalitásbeli különbségek vannak a délnémet és az északnémet emberek között. A felfedezett és megértett különbségeket meg kell tanulniuk tágabb kontextusba helyezni, és ok-okozati összefüggésben szemlélni. E komplex szemléletmód biztosítja azt, hogy a tanulmányok során elsajátított ismereteket és a saját tapasztalatokat történelmi, nyelvi és kulturális kontextusokba ágyazottan tudják értelmezni, és az eltéréseket toleranciával fogadják. A tolerancia és az empátia mellett szükség van háttértudásra is, amire az interpretációt, az érvelést alapozzuk, ha a különbségek okait vizsgáljuk. Tudásalapú érvelést takar például, ha Bajorország és a Hanza-városok kultúráját világnézeti szempontból is szemléljük, hiszen Dél-Németországot a katolicizmus, míg Észak-Németországot a protestantizmus határozta meg. Másként gondolkozik a keletnémet és a nyugatnémet is, ezt a tényt az érvelésünkben, azon túl, hogy hivatkozunk a negyvenéves eltérő politikai és társadalmi fejlődésre, még 25 évvel az újraegyesítés után is alátámaszthatjuk olyan statisztikákkal, amelyek a keletnémet és a nyugatnémet fizetések közötti különbséget mutatják, de felemlíthetjük az *Ossi* és a *Wessi* fogalmát is. Ez utóbbi esetben érvelésünket emocionális szintre helyezzük, míg az *alte* vagy *neue Bundesländer* kifejezés nem ennyire konnotatív. A gondolkodási sémák különbözőségét jól példázza az is, hogy másképp gondolkodnak a migráció kérdéséről az alapvetően multikulturális hagyományokkal rendelkező nyugati, mint az egykori keletnémet tartományok lakói.

Az interkulturális ismeretek másik dimenziója az, amikor magyar–német relációban figyelünk meg és hasonlítunk össze adatokat, eseményeket. A német szakosoknak ismerniük kell a német–magyar kapcsolatok jelentőségét, múltját és jelenét gazdasági, történelmi és irodalmi vonatkozásban is.

Az interkulturális kompetencia a munkavállalás szempontjából kulcskompetenciának számít, különösen, ha a hallgató a későbbiekben multinacionális vállalatnál helyezkedik el, vagy tolmásként is kipróbálja magát, és nem kizárólag a tanításban szeretne érvényesülni. A Miskolci Egyetem német szakos hallgatói közül például sokan dolgoznak a Bosch cégnél, és állnak napi kapcsolatban német vagy más nemzetiségű munkatársakkal.

A fenti példák egyrészt kultúrspecifikus, másrészt kultúraközi részismereteket feltételeznek. Mindez jól illeszkedik az interkulturális kompetencia FUCHS (2011, idézi BORN-LECHLEITNER–GLASER 2015) által kifejlesztett puzzle-modelljébe. A modell lényege, hogy bizonyos esetekben a képzési célok és a tanulási/tanítási célok egybeesnek, ami azt jelenti, hogy a tudástranszferrel párhuzamosan zajlik annak közvetítése, hogy az új tudást hogyan és milyen módon adjuk majd át mi is másoknak.

A német szakos hallgatók közül a tanárszakosok számára az interkulturális kompetencia Fuchs modellje alapján pedagógiai kompetenciával társul. Nekik nemcsak a magyar és a német anyanyelvű vagy német nyelven beszélő felek között kell közvetíteniük, esetleg tolmácsolniuk, hanem a gyerekek, fiatalok vagy felnőtt nyelvtanulók számára ők a német nyelv és kultúra első számú képviselői. Egy külföldi továbbképzés, projekt, tanulmányút vagy diák-

csere esetén pedig a német nyelvterületen ők képviselik Magyarországot és a magyar kultúrát. Ezt a példaképszerepet tanítványaiknak is közvetíteniük kell, s egyben leépíteniük bennük az idegenség érzését, a hamis sztereotípiákat és előítéleteket.

Mit tehetünk e cél elérése érdekében a nyelvórán és azon kívül? Hogyan segíthetjük elő párhuzamosan az interkulturális kompetencia megszerzését és annak a pedagógiai-tanári kompetenciának a kialakulását, ami az interkulturális kompetencia közvetítésének módszertani alapját is biztosítja?

3. AZ INTERKULTURÁLIS KOMPETENCIA FEJLESZTÉSE A NÉMETNYELV-ÓRÁN

A némettanár szakosok jelenlegi rendszerben tanult egyetemi tárgyai között számos olyan előadás, szeminárium van, ami aktuális témákat kínál az interkulturális kompetencia fejlesztésére. Ezek közül is kiemeljük a *Szóbeli és az írásbeli kommunikáció*, valamint a *Komplex nyelvi tréning* szemináriumokon használt tankönyv témáit. Noha a felsőfokú nyelvvoktatás már nem feltétlenül tankönyvhöz kötött, a tanárszakosoknak mégis hasznos a nyelvfejlesztési szemináriumokon tankönyvet használniuk, hogy a nyelvtanuláson túl megismerjék egy tankönyv felépítését, módszertani koncepcióját, a leckékben nyomon követhető lexikai és grammatikai előrehaladást.

A *Mittelpunkt C1* tankönyv leckéiben az interkulturalitás fókuszszerepet kap, hiszen a témák célja nemcsak az információközlés vagy az összehasonlítás, hanem a reflexió is. Hogyan jelenik meg ez a hármas egység a tankönyvben?

Információkövetítés:

Már a tankönyv első leckéje az internet szerepét és a nemzetközi kapcsolatteremtés lehetőségeit tárgyalja. A második lecke a művészet témáját helyezi nemzetközi kontextusba, különböző nemzetiségű (német, lengyel, dán, olasz, argentin) művészeket és nemzetközi hírmúzeumokat (Pergamon Múzeum, nemzeti galériák) mutat be. A negyedik lecke témája az önkéntes munka a nemzetközi SOS falvak, az *Orvosok határok nélkül* címet viselő akció, a Nobel-békedíjas híres emberek példái nyomán. A felsorolt témakörök nemzetközi kontextusban való feldolgozása megfelel a napjainkban az idegen nyelvek oktatásában is egyre fontosabbá váló nemzetköziesítés elvének.

Összehasonlítás:

A harmadik lecke témája az álláskeresés. Azt sugallja, hogy egy állásra pályázók közül a nyelveket beszélő és külföldi gyakorlati tapasztalatokkal rendelkezők kerülnek egyértelműen előnybe. Az ötödik lecke az interkulturális kompetencia fejlesztése szempontjából kulcsfontosságú: Mi számít tabunak az egyes kultúrákban, milyenfajta tabuk vannak, és milyen nyelvi eszközökkel fejezhetők ki vagy kerülhetők meg. A hatodik lecke a német fiatalok és idősök életmódjába enged bepillantást, és számos összehasonlításra ad lehetőséget. A hetedik lecke egyik szövege a berlini fal ledöntéséről szól, amit egészen másként élt meg egy nyugatnémet és egy keletnémet állampolgár. A tizenegyedik lecke címe: *A globalizáció ma*, és a nemzetközi karrierteremtésről, valamint a globalizációnak az egyénre kifejtett pozitív és negatív hatásairól szól. A kontrasztivitás elve érvényesül konkrét fogalmak, illetve az azokkal való bánásmód kultúraspecifikus értelmezésében is. A 9. lecke például a pénzről szól. Itt össze lehet hasonlítani egy projekt keretében, mit gondolnak a pénzről a különböző kultúrákban élő emberek, van-e különbség például a pénzzel kapcsolatos közmondásokban, milyen szavakat

használnak a szakemberek és a fiatalok a pénzre, és vajon megtaláljuk-e ezeket más kultúrákban is.

Az eddig felsorolt példákból is látható, hogy a tankönyvekben az interkulturális kompetencia elsajátításának legfontosabb módszere az összehasonlítás. A tanárjelöltek iskolai gyakorlatuk során is olyan nyelvkönyvekből fognak tanítani, melyekben magyar–német és nemzetközi összefüggésekben kell gondolkodniuk. Például a *Kekse* (A1-B) szintű nyelvkönyvcsalád egyetlen szituációra épül: a magyar Rédei Bence a berlini Humboldt Egyetemen tanul, és öt különböző nemzetiségű fiatalal él egy lakóközösségben. Nemcsak a németekkel folytatandó, hanem az interkulturális kommunikáció fortélyait is el kell sajátítania.

Reflexió:

Az információközvetítésen és a kontrasztív nézőponton túl a hallgatók reflexióra épülő képességeit is fejlesztenünk kell. A *Mittelpunkt C1* számos egyéni és projektfeladatot tartalmaz, amelyek segítségével a nyelvtanulók elgondolkodhatnak a felvetett problémákról, és a saját tapasztalataik alapján érvelhetnek az állítások mellett, ill. azok ellen. Ez a reflexió jó gyakorlási alap az érvelési struktúrák elsajátításához is (az ehhez szükséges állandósult szókapcsolatokat és egyéb nyelvi elemeket a leckék mindig külön színnel jelölve tartalmazzák), de legfőbb szerepe abban van, hogy tudatosítja saját kultúráján jellemzőit, és segít annak megfogalmazásában, hogy máshol más szempontok érvényesülnek annak eldöntésében, melyek a nyelvileg és kulturálisan elfogadott viselkedési formák. A reflexív (tudatosítási) szakasz gyakran projektmunka formájában zajlik. Alkalmas erre például egy vita arról a kérdésről, hogy az állam felelős-e a polgárai jólétéért (vö. 4. lecke, *Im Einsatz*). A különböző szóbeli prezentációk és írásbeli esszék megírásához a könyvben segítséget is kapnak a nyelvtanulók. Ezekben a listákban szinte minden esetben előfordul a *Blick von außen*, azaz a *Nézzük kívülről!* című szakasz. Itt hívja fel a tankönyv a hallgatók figyelmét arra, hogy saját nézőpontunk kialakítását nem tehetjük meg mások véleményének meghallgatása nélkül. Ebben a feladatrészben gyakran kell interjút készíteni vagy mások véleményét német nyelvű újságokból elolvasni, illetve barátainkat is megkérdezni egy aktuális kérdésről. A tudatosítás mellett a diskurzus és a véleménycsere által a hallgatók látóköre is szélesedik.

A fentiekből is látszik, hogy a tankönyv koncepciója megfelel az interkulturális tanulás módszertani elveinek, a nyelv, a kultúra és a nyelvtanuló személyiségfejlesztése interdependenciájának szép példáit látjuk benne. MUCHA (2012) több nyelvkönyvben, köztük a *Mittelpunkt C1*-ben is elemezte, milyen módszerekkel közvetítik a saját és az idegen kultúra megértését, elfogadását milyen szempontok szerint ösztönzik, és miképpen különböztetik meg a nyelvtanulók számára az univerzalisztikus és a realisztikus felfogáson alapuló megközelítésmódokat egy-egy adott témakör feldolgozásában. Ezek a módszerek biztosítják a tankönyv tartalmával szembeni érzékenyítést, és az önálló, kritikai szempont alkalmazására motiválnak. Az interkulturális tanulás és tanítás módszertanának alapvetően két pillére van: egyrészt a minden kultúrában fontos szerepet játszó témák, események bemutatása (pl. a család, a női és a férfi szerepek magyar és német összehasonlításban), másrészt a hasonlóságokat és a különbözőségeket okozó kötöttségek megértése (Mucha 2011). A *Mittelpunkt C1* szövegeit áttekintve első ránézésre azt látjuk, hogy mind a nyelv, mind a kultúra közvetítésében az univerzalisztikus elvet követi (vö. MUCHA 2011), azaz olyan témákra fókuszál, amelyekben nem kimondottan jelenik meg a német, az osztrák vagy a svájci nézőpont, hanem kultúrákon átívelő, azokat összefogó témákat dolgoznak fel az egyes leckék (pl. robottechnika az iparban, génmódosított élelmiszerek). Ez arra enged következtetni, hogy a *Mittelpunkt C1* a globalizálódó világot mutatja be, és elkötelezte magát azok mellett a témakörök mellett, amelyek a

globalizáció jelenségeit térképezik fel (pl. klímaváltozás, állatvédelem, szegénység, a világ élelmezése és a túlnépesedés problémái). Ugyanakkor, ha alaposabban szemügyre vesszük a tankönyv koncepcióját, láthatjuk, hogy az univerzalisztikus megközelítési mód felől haladunk a realisztikus felé. A realisztikus felfogás azt takarja, hogy a nyelvtanulók a fentebbi témákat és problémákat nemcsak általánosságban ismerhetik meg a feldolgozott tananyagban, hanem megvizsgálják azokat a saját életkörülményeikre, a saját világukra való kitekintésben is. Még az első pillantásra teljesen semlegesnek tekinthető témakörök is, mint például a művészetek vagy az utazás, tartalmazznak valamilyen kitekintést a tankönyvet használók egyéni tapasztalataira. Ezekben a leckékben az interkulturális tanulás implicit módon van jelen, azaz nem direkt közvetítéssel zajlik az interkulturális ismeretek átadása, és nem vagy nagyon ritkán találkozunk olyan felszólításokkal, hogy a tanulónak elemezniük kell ezt vagy azt a jelenséget a saját nyelvükre és kultúrájukra vonatkozóan. Ezzel az implicit módszerrel elkerülhető, hogy az elemzések sztereotípiák megfogalmazása miatt fussanak zátonyra, és direkt módon csak a különbségek kiemelésére fókuszáljunk.

A *Mittelpunkt C1* tartalmaz olyan lecke(ke)t is, ahol explicit formában is megjelenik az interkulturális tanulás. Jó példa erre a *Was ist Tabu?* című lecke, amelynek az elolvasása és feldolgozása után a tanulók megértik a tabu fogalmát, nyelvi és kulturális tekintetben ismereteket szereznek arról, hogy mely szavakat nem mondhatjuk ki, és mit nem illik tennünk bizonyos szituációkban. A szöveghez kapcsolódó kérdések megválaszolásával pedig világossá válik számukra, hogy a tabuk kultúrafüggő jelenségek.

4. INTERKULTURÁLIS KOMPETENCIA FEJLESZTÉSE A TANÁRKÉPZÉSBEN

A tanárjelöltek a nyelvi órákon és a kommunikációs kompetencia fejlesztésén keresztül is új interkulturális ismeretek birtokába jutnak. Ezen kívül szaktárgyak keretében is foglalkozunk a tanárjelöltek interkulturális kompetenciájának fejlesztésével. Koncepcióinkat az interkulturális pedagógia alapelveire támaszkodva alakítottuk ki, figyelembe véve a németországi és az ausztriai interkulturális projektek eredményeit, leírásait. GOGOLIN és KRÜGER-PORTRAZ (2006) megközelítésében az interkulturális pedagógia magában foglal minden olyan oktatási és nevelési kontextust, amelyben nem azonos kultúrájú és nem azonos nyelveket beszélő emberek kommunikációját, interakcióját segítjük elő. Az interkulturális kompetencia kialakítása módszertanilag három alapelve támaszkodik: közvetítés, megértés, alkalmazás (GOGOLIN–KRÜGER-PORTRAZ 2006). NÁLEPOVÁ (2015) nyelvtanárok interkulturális kompetenciáját mérte fel, interjúkat készített középiskolákban angolt, németet több éve tanítókkal. Az interjúalanyok képzési és nyelvi tanulmányainak feltérképezése után a legfontosabb kérdés az volt, hogy miben látják az interkulturális kommunikáció és az interkulturális tanulás lényegét a saját tapasztalataik alapján. A megkérdezettek egyöntetűen azt vázolták fel, hogy a cél-nyelvi ország képviselőivel való személyes találkozások mélyebb tapasztalatokat adnak, ha ezek a cél-nyelvi országban jönnek létre, de ezeket, a kudarcok és a negatív élmények elkerülése érdekében, meg kell előznie olyan, cél-nyelven folyó kommunikációs aktusoknak, amelyek a nyelvtanuló országában, az ő megszokott környezetében jönnek létre. A megkérdezett nyelvtanárok tudatában vannak annak, hogy kultúrák közvetítő szerepben vannak, de rámutattak, hogy a cél-nyelvi kultúra közvetítését nem szervezik óráikon olyan tudatosan, hogy a diákok számára valóságos interkulturális tanulási helyzetet teremtsenek, például vendégek meghívása, rendezvénylátogatás a tanulókkal közösen vagy a cél-nyelvi kultúrát képviselő cégek, intézmények, kulturális fórumok felkeresése (NÁLEPOVÁ 2015). Mindezeket szem előtt tartva szervezünk hallgatóinknak irodalmi workshopokat (Günthner Vallaster, Petra

Gangl-bauer), látogatásokat az Osztrák Kulturális Fórum és a Goethe Intézet kiállításain, rendezvényein, még akkor is, ha ez anyagi áldozatokkal jár, illetve különböző pályázatok és egyetemi támogatás segítségével hívunk meg előadókat német nyelvterületről. Sőt, hallgatóinknak mindig figyelmébe ajánljuk más intézmények programjait, könyvbemutatóit, illetve saját egyetemünk más karai vendégoktatóinak előadását is az interdiszciplinaritás jegyében. A képzés során a következő szaktantárgyak keretében fejlesztjük a tanárjelöltek interkulturális tudását:

- Német nyelvű országok kultúrája és történelme
- Német nyelvű országok jelenkori kultúrája
- Regionalitás és interkulturalitás
- Kulturális és történelmi kapcsolatok a német és a magyar nyelvterületen
- Nyelv – kultúra – társadalom: interkulturális megközelítések

A fentebb említett tanórai és tanórán kívüli foglalkozásokat különböző projektek megvalósítása révén kapcsoljuk össze. Ezek közül is kiemelkedő jelentőséget tulajdonítunk a külföldi tapasztalatszerzéssel összekapcsolt projekteknek. Az alábbiakban ezekből mutatunk be példákat.

5. AZ INTERKULTURÁLIS KOMPETENCIA FEJLESZTÉSE KÜLFÖLDI PROJEKTEKKEL

Az interkulturális tanulás reális kontextusának megteremtése érdekében minden lehetőséget megragadunk, hogy a hallgatóink külföldi tapasztalatokra tegyenek szert, eljuthassanak német nyelvterületre, külföldiekkel találkozassanak, és velük németül kommunikálhassanak. A hallgatók számára a legtöbb lehetőséget az Erasmus ösztöndíjak kínálják, amelyek keretében az elmúlt években egy-egy félévet járhattak hallgatóink Mariborban, Wrocławban, Bécsben és Kölnben egyetemre. Rendszeresen tartunk Erasmus találkozókát is: *Németország a magyarok szemével* és *Magyarország a németek szemével* címmel. 2015-ben az általunk koordinált kisebb-nagyobb projektek keretében két hallgatónk Flensburgban volt az Academia Baltica nemzetközi nyári táborában ösztöndíjjal, egy hallgatónk DAAD ösztöndíjjal vett részt nyári nyelvtanfolyamon Berlinben, két hallgatónk oktatójuk kíséretében egyhetes erdélyi és egyhetes németországi projektben vett részt, öt hallgatónk pedig a projektvezető kíséretében a hildesheimi egyetemen kapcsolódott be projektmunkába az NTP-TDK-14-0013 számú pályázat keretében. Egy hallgatónk pedig angol nyelvtudásának köszönhetően Kínába utazhatott. A projektek előkészítő fázisait lehetőség szerint beépítjük tanórai foglalkozásokba, illetve az egyes projektekben elért eredményekről beszámolót tartanak hallgatóink. Az interkulturális projekteket 2015-ben egy projektkonferencia keretében mutatták be hallgatóink, melynek a következő címet adtuk: *Vár a nagyvilág, megéri a nyelvtudás*. A hallgatók prezentációira meghívtuk a középiskolásokat és tanáraikat is. Az alábbi táblázat összefoglalóan szemlélteti a rendezvény sokszínűségét, és bizonyítja projektjeink sikerét.

Orosz Gabriella (II. évf. angol–német szak)	Multikulturelle Projekte in der pädagogischen Arbeit eines deutschen Jugendhilfe-Vereins
Tóth Noémi (II. évf. magyar–német szak)	Auf Goethes Spuren in Frankfurt und Weimar: Erfahrungen eines Projekts für Landeskunde
Tardi Roland (II. évf. történelem–német szak)	Bilder der europäischen Geschichte – Aspekte der europäischen Multikulturalität

<i>Fekete Alexandra</i> (II. évf. földrajz–német szak) és <i>Petus Melinda</i> (III. évf. angol–német szak)	Multikulturalität und Mehrsprachigkeit am Beispiel Deutschlands
<i>Dojcsákné Koncz Noémi</i> (II. évf. angol–német szak)	Ein interkulturelles Projekt in China
<i>Szijártó Letícia</i> (III. évf. német szak)	Mit DAAD in Berlin
<i>Hultai Dóra</i> (III. évf. angol–német szak)	Sprachen und Kulturen in Burgenland
<i>Duygu Mert</i> (III. évfolyam fordító szak)	Türkische Kulturstätten
<i>Eren, Yavuz</i> (III. évfolyam fordító szak)	Türkische Menschen und Traditionen
<i>Önder Fidan</i> (III. évfolyam fordító szak)	Eine türkische Universität: Kulturen und Sprachen im Vergleich
<i>Dilek Okutan–Özge Giftgioglu</i> (III. évfolyam fordító szak)	Westeuropa unter dem Aspekt interkultureller Begegnungen

Részletesebben két hosszabb és csoportmunkára épülő projektünk eredményeit mutatjuk be. *Egy trinacionális projekt tapasztalatai*: Ezt az interkulturális projektünket hosszabb előkészítés előzte meg, amelynek során arra kellett felkészíteni a hallgatóinkat, milyen kihívásokkal találkozhatnak az erdélyi és a német projektpartnerek közötti nyelvi és kulturális közvetítéskor. Az előkészítésben hat fő működött közre: egy oktató, két kiutazó hallgató és három felkészítő hallgató. Az előkészítés négy *Komplex nyelvi tréning* szemináriumot vett igénybe. *Interkulturális szeminárium*: a három felkészítő hallgató (történelem, földrajz és magyar szakos) kiselőadásokat tartott Erdélyről *Magyarok, székelyek, szászok Erdélyben* témakörben.

- *Tanításmódszertani szeminárium*: A felkészítő hallgatók kikérdezték a kiutazó hallgatóktól az általuk tanított információkat.
- *Szaktárgymódszertani szeminárium*: A projektben közreműködő oktató előadást tartott az interkulturális projektek formáiról, az ezzel kapcsolatos elvárásokról és az interkulturális kommunikációról.
- *Kutatásmódszertani szeminárium*: internetes kutatás, projektmappa összeállítása és a nyelvi-kulturális közvetítés gyakorlása.

A projekt résztvevői a két projekthét alatt magyar és német nyelven közvetítettek a projekt résztvevői között, és ennek révén megismerhették a részt vevő országok kommunikációs sajátosságai között a különbségeket, megfigyelhették, hogy hasonló pragmatikai jellemzőket mutató beszédaktusokat mennyire másképpen realizáltak a magyar és a német résztvevők, és nem utolsósorban bepillanthattak az ifjúságvédelem pedagógiai vonatkozásaiba, meg tapasztalhatták a gyermekotthonokban élők fiatalok életkörülményeit. A projekt által fejlődött a részt vevő hallgatók kommunikációs kompetenciája, és sokkal érzékenyebbé váltak a kulturális különbségekből fakadó kommunikációs nehézségek felismerésére, továbbá valós kontextusban gyakorolhatták az ezek elhárítására alkalmas stratégiákat.

Egy binacionális projekt tapasztalatai: A projektben részt vevő hallgatók megkapták az interkulturális szempontú témákat, amelyeket a hildesheimi egyetem Interkulturális Intézetének hallgatóival közösen dolgoztak fel. A hildesheimi egyetemen tett egyhetes látogatást

megelőzően mindkét ország hallgatói saját módszerrel és önállóan foglalkoztak az egyes témákkal. A németországi közös projekthéten pedig a magyar és a német hallgatókból a témák folytatására és prezentálására tandemek szerveződtek. Összesen három interkulturális témát dolgoztunk fel: 1. a fiatalok zenekultúrája ismert és kedvelt előadók zenei stílusának és dalszövegeinek az összehasonlítása által, 2. nyelvi és kulturális kisebbségek helyzete Németországban és Magyarországon, 3. német és magyar étkezési szokások és ételek bemutatása német és magyar tankönyvekben és nyelvkönyvekben. Minden témakörben szakirodalmi háttér feldolgozására és egyéni, illetve közös kutatómunkára egyaránt szükség volt. Az egyes projekteken dolgozó csoportok maguk dönthették el, milyen technikával dolgoznak, pl. empirikus kutatás, internetes keresés, szakértők megkérdezése stb., illetve közös döntést hoztak arról is, hogy hogyan prezentálnak a projekt lezárásaképpen. A közös interkulturális tanulási szakaszt megelőzően a csoportok interneten keresztül ismerkedtek meg, osztották fel a feladatokat, tervezték meg a témával való foglalkozás részleteit. Hildesheimban a diákokat a hildesheimi egyetem diákjai látták vendégül, ez további interkulturális tanulási csatornákat nyitott meg. A projektet egy szintén modern technikai eszközök használatán alapuló kiértékelési szakasz zárta, amelyben a résztvevőknek meg kellett fogalmazniuk, milyen ismeretekre tettek szert a projekt során. Az értékelés rámutatott, hogy a nyelvi kompetenciákon túl fejlődött a hallgatók empátiás készsége, erősödött a nyelvtanulás iránti motivációjuk, sikerként és élményként könyvelték el a német diákokkal közösen tartott prezentációt, megtanulták értékelni felelősségüket a válaszadásban, ha a magyar kultúrára vonatkozó kérdéseket kellett megválaszolniuk, és megtanulták értékelni a német diákok nyitottságát, érdeklődését személyük, országuk és kultúrájuk iránt.

ÖSSZEGZÉS

Az országismereti, a kontrasztív országismereti tartalmak közvetítésének koncepciójából kiindulva napjainkban egyre fontosabb szerepet tölt be a tanárképzésben az interkulturális tanulás megtapasztalása, például projektbe való bekapcsolódás által, illetve válik egyre fontosabbá az interkulturális tartalmak átadásának módszertana, a projektpedagógia alkalmazása a tanulásban és a tanításban. Vitathatatlan tényként kezeljük, hogy az interkulturális kompetencia kulcsfontosságú tanári kompetencia, ugyanakkor a kutatók, a projektmunka kifejelesztői, de még az interkulturális pedagógia művelői sem dolgoztak ki még olyan egységes módszertani háttérrel e kompetencia fejlesztésére, ami párhuzamosan és hatékonyan, azaz ideális módon tudja támogatni az interkulturális kompetenciák elsajátítását és közvetítésének technikáit (BORN-LECHLEITNER–GLASER 2015). A fentiekben bemutattuk, hogyan kötjük mi össze ezt a két tartalmat a Miskolci Egyetemen folyó némettanárképzésben.

IRODALOM

- ALTMAYER, C. 2005. Braucht die Landeskunde eine kulturwissenschaftliche Basis? In: KRUMM, Hans-Jürgen–PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Bd. 9, 193.–206.
- BISCHOF, M.–BORCHARD, B. 1987. *Kontrastive Landeskunde. Ein Konzept für bi- und trinationale Seminare*. München: Goethe-Institut, Referat 52 (Material für Externe Fortbildung).
- BORN-LECHLEITNER, I.–GLASER, E. (Hrsg.) 2015. *Interkulturelle Kompetenz: vermitteln, erwerben, anwenden*. München: LIT Verlag.

- DANIELS, A.–DENGLER, S.–ESTERMANN, Ch.–KÖHL-KUHN, R.–LANZ, M.–SANDER, I.–SCHLENKER, W.–TALLOWITZ, U. 2008. *Mittelpunkt C1*. Ernst Klett Sprachen GmbH: Barcelona–Belgrad–Budapest–Ljubljana–London–Posen–Prag–Sofia–Stuttgart–Zagreb.
- GOGOLIN, I.–KRÜGER-PORTRAZ, M. 2006. *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Buchverlag: Opladen.
- HOUSE, J. 1997. Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1 (3). [zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/house.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/house.htm)
- LÜGER, H. 1991. Landeskunde – Aspekte eines problematischen Begriffs. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 22, 23.–37.
- MUCHA, A. 2012. Zur didaktischen Konzeption von Stufen 3, Moment mal 2 und Mittelpunkt B2, C1 im Lichte der universalistischen und relativistischen Theorien. *Lubelskie Materiały Neofilologiczne*, Nr. 36, 77–91.
- NÁLEPOVÁ, J. 2015. Interkulturelle Kompetenz der Fremdsprachenlehrenden. In: BORN-LECHLEITNER, I.–GLASER, E. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz: vermitteln, erwerben, anwenden*. München: LIT Verlag, 207.–218.
- OKSAAR, E. 1998. Sprach- und Kulturkontakt als Problembereich in interkultureller Kommunikation. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 24, 13.–45.
- PAULDRACH, A. 1992. Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 6, 4.–15.
- SUPRUN I. N.–KULIGINA, T. 2010. Entwicklung kritischer Einstellung im Fremdsprachenunterricht. *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland*, 151.–163.
- THIMME, Chr. 1995. Interkulturelle Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskunde-Diskussion. *Deutsch als Fremdsprache*, 3, 131.–137.
- ZEUNER, U. 1997. Landeskunde und interkulturelles Lernen in den verschiedenen Ausbildungsbereichen „Deutsch als Fremdsprache“ an der Technischen Universität Dresden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2 (1), 16. http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_02_1/beitrag/zeuner.htm