

Interkulturális elemek az idegen nyelvek oktatásában

Az interkulturalitás egy fejlődési szakasz, mely a hatvanas években azzal kezdődött Németországban, hogy nemcsak a vendégmunkások, de családjaik is Németországban telepedtek le, s gyerekeiket német iskolákba járatták.

Az iskolai és társadalmi beilleszkedés fontosságának elismerése nyelvpedagógiai szempontból hosszú idő eredménye. Különleges feladattá vált ugyanis Németországban nem német anyanyelvűeknek a nyelvet közvetíteni. Ez más didaktikai és metodikai módszereket igényelt, mint a német nyelv tanítása idegen nyelvként külföldön. A pedagógiai reform a tanártovábbképzésekkel, illetve leendő szaktanárok képzésével indult.

Ingrid Gogolin (2000. 175–177) a németországi bevándorlók gyerekeinek példáján illusztrálja az „interkulturális németoktatást”. Az osztály egy részét bevándorlók gyerekei képezik, akiknél az iskola megkezdésekor domináns nyelv az ő közösségük nyelvi variánsa. Az iskola megkezdése után is bizonyos kommunikációs közegben e nyelvet használják. Így kétnyelvűnek tekinthetők azon gyerekekkel szemben, akik nem bevándorlók gyerekei, nyelvi szocializációjuk az iskola nyelvén folyik attól függetlenül, hogy esetleg otthon a német valamely variánsát használják. A Sprachliche Vielfalt an unserer Schule: Sprachen kennenlernen, sprachliche Neugier wecken projekt célja az volt, hogy bebizonyítsák: a nyelvi heterogenitás hatékony lehet a nyelvtanulást illetően, s nem gátló, zavaró tényező. Megállapították, hogy sem a tanárok, sem a német anyanyelvű gyerekek számára nem világos, hogy amennyiben a nemzetiség iránt érdeklődnek, azzal nem feltétlenül azt tudakolják, vajon mi a másik anyanyelve. A soknyelvű országból érkezett bevándorló gyerekeknek egyértelmű, hogy gyakran nem működik az egy nemzet–egy nyelv egyenlete.

A projekt egy kísérlettel indult: a gyerekek azt a megbízást kapták, hogy egy lány- vagy egy fiú-alakot úgy színezzenek ki, hogy látható legyen, mely nyelveket beszélnek, s milyen emlékeket, elképzeléseket s érzelmeket kötnek össze ezen nyelvekkel. Az így létrejött tárka képek egy különleges, izgalmas, a gyerekeket magával ragadó interkulturális németóra alapját képezték. A képanyag feldolgozásának első fázisában megnevezik az összes nyelvet, melyeket az osztályban képviselnek; felírják ezeket, s minden gyerek megtanulja. A képek és nyelvek nevei alkotják az osztály nyelvi poszterét. A munka alatt a tanulók szavakat ismertek meg a másik nyelven; idegen hangzást hallottak, melyet utánozni próbáltak. Ez illusztrálja azt is, hogy a különböző nyelvek hangzása miként tér el egymástól, illetve a német hangzástól. Továbbá megismertek különböző betűket. Minél heterogénebb egy osztály, annál sokszínűbben mutatkozik az írás grafikus megjelenési formája. A gyerekeknek aztán el kellett magyarázniuk rajzukat. Egy iráni menekült gyermek például a haját kékre – a németet jelképezi – festette, míg az alak többi részét pirosra, mely az ő nyelvét szimbolizálta. Felháborodás tört ki, hiszen a gyerek jól beszélt németül, így több kéket is rajzolhatott volna. Ám ő a színnel nem a nyelvi kompetenciáját szimbolizálta, hanem emocionális értékét akarta hangsúlyozni. A német egy nyelv, amit beszél, használ, de az érzés – az az anyanyelv. A saját nyelvi gyakorlatukból kristályosodott ki a beszélgetés során, hogy egy nyelv kapcsolatokkal, érzésekkel töltött elem, amely az egyéni használat

során kifejezésre jut. Az érzékek kihatnak arra is, hogy valaki egy nyelvet szívesen beszél-e vagy sem, gyorsan és könnyen tanulja-e vagy lassan és erőfeszítéssel.

Az interkulturalitás fogalmára nem találunk egységes definíciót. Míg az angol nyelv többek között multikulturális nevelést ért rajta, német nyelvterületen a multikulturalitás egy adott társadalom állapotát jelzi, míg az interkulturalitás a társadalom egyénei között zajló interakciókra utal. Annette Sprung (2002. 85.) utal *Karl-Heinz Flechsig*nek, a göttingeni intézet munkatársának (Institut für Interkulturelle Didaktik der Universität Göttingen) a nézetére, miszerint az interkulturális tanulás a hangsúlyt az idegen, más kultúra és a különbség megértésére helyezi. *Hohmann* definíciója (*Sprung*, 85.) kimondja, hogy az interkulturális nevelésnek a multikulturális társadalom realitására adott pedagógiai válaszként kell működnie.

Pedagógiai szemléletünk alapuljon arra, hogy a globalizációs folyamatok során a társadalmak egyre heterogénebbé válnak, s ezt ismertetni és tudatosítani kell az egyénnel. Ez a cél követhető mindkét irányvonalban, miszerint beszélünk kell a bevándorlók integrációját segítő programokról, valamint az általános idegennyelv-oktatás interkulturális aspektusáról, mely segítséget ad a külföldi tanulmányok folytatásánál, külföldi munkavállalásnál, multinacionális cégnél a különböző kultúrákból jött munkatársakkal folytatott kommunikációban. Mindkét irányban fontos a szociális nevelés – mint empátia, szolidaritás, konfliktushelyzet kezelésének tanulása –, valamint a kulturális különbségek kezelése –, egy adott kultúrához tartozó gondolkodás, értékek, cselekvések megértése. A bevándorlók gyermekeinek identitás-fejlődését segíti Nyugat-Európában a biculturális képzés. Szempont továbbá, hogy az egyénnek lehetősége legyen a későbbiekben elhelyezkednie (az adott ország munkaerőpiaci igényeihez alakítani az egyén továbbképzési lehetőségeit); fejlessze személyiségét; s megvitassanak olyan témákat, mint rasszizmus, kirekesztés, háború, aktuális konfliktus. Amennyiben azonban egyszerűen az általános idegennyelv-oktatás szintjén maradunk, célunk, hogy felkeltsük az érdeklődést a célnyelvi kultúra iránt, s ezt bevonjuk az oktatásba.

A hatvanas évekre tehető az a fordulat, amikor a kommunikációt nemcsak az információátadás, hanem a kapcsolatok felépítése és stabilizálása eszközeként tekintették. Az információcserén túl minden egyes kommunikációban valamilyen jellegű kapcsolat jön létre a partnerek között.

A migrációs népmozgás, piaci globalizálódás következményeként különböző kultúrkörhöz tartozó emberek élnek és dolgoznak együtt. Ez nem csupán az információcserét takarja, hanem az egymás iránti tiszteletet, más viselkedés- és gondolkodásmód elfogadását, s mindenekelőtt az emberek közti kapcsolatot. A közös cselekvésben a különböző értékek és beállítódások bizonytalansághoz, nehézségekhez, konfliktusokhoz vezethetnek. Közvetítési és értési nehézségek adódhatnak, ha nem egyezik a beszédtempó, a hangerő, a nem verbális viselkedés. Ezt elkerülendő szerveznek nemzetközi cégek speciális kurzusokat dolgozóik számára.

Az interkulturális kommunikáció egyrészt kommunikációs cselekvés egyazon nyelv közösségén belül különböző emberek között. Az interkulturális jelleg ekkor olyan kommunikációs szituációt takar, ahol egy nyelv nyelvi variánsai (szociális réteg, kor, nem stb.) szerint differenciálódik, és a megértéshez figyelembe vesszük a különböző kultúrát, szubkultúrát, a különböző szociális beszédshituációt. Másrészt pedig a különböző nyelvek és különböző társadalmakhoz tartozó emberek közti kommunikációs cselekvést nevezzük interkulturális kommunikációnak. Kultúra az a mód és tudás, ahogyan a világ számunkra értelmeződik, s ahogy mi ebben a világban viselkedünk. A kultúra sohasem egységes és homogén dolog. Szubkultúrák (szociális csoportok, férfiak, nők stb.) egésze, melyek maguk állandóan változnak.

Az interkulturális kompetencia az a képesség, mellyel képesek vagyunk orientálódni a különböző szituációkban, és megfelelően viselkedünk. A viselkedés nem más, mint

ahogy az egyént befolyásolják a kulturális értékek és beállítódások, illetve a saját kultúrából megismert példák, amelyek meghatározzák az egyént. Társadalmi szinten az a képesség, mellyel az egyén kezeli a stresszt, elviseli az ellentmondást, azaz empátiát érez az idegen kultúra iránt. Kognitív szinten jelenti a saját és idegen értékek, beállítódások ismeretét; viselkedés szintjén pedig azon képességet, amelynek révén tudatosan viselkedik az idegennel szemben.

Összefoglalva tehát törekedni kell a más kultúrákból származók megértésére, azok elfogadására, toleranciára.

Svájcban több mint húsz kurzust hirdetnek, melyek alapvetően két csoportba oszthatók: általános jellegű, mely a kulturális különbségek fogékonyságára koncentrálnak; illetve olyan kurzus, amely kultúr- és országismereti töltettel bír, azaz felkészíti az egyént egy adott országra, kultúra befogadására.

A tanítási módszerek tekintetében a grammatikai, audiovizuális, kommunikatív módszert követi az az új tendencia (a kommunikatív módszert továbbfejlesztve), mely autentikus szövegeket nem csupán a hétköznapiakból vesz, hanem országismereti információkat, elbeszélő szövegeket, riportokat is magába foglal. A funkcionális grammatika mellett szerepet kap a nemverbális kommunikáció (gesztus, mimika). Cél a kommunikációs képesség, autonómia a tanulásban, interkulturális kompetencia kialakítása. A tankönyvek közül figyelemre méltó e tekintetben a Langenscheidt kiadó által megjelent 'Moment mal!', valamint a Hueber kiadó 'Tangram' című sorozata.

Az említett célt szolgálja a tandem módszer, melyet a hetvenes években fejlesztettek ki Németországban. A Freiburgi Egyetem próbálta ki és fejlesztette tovább a nyolcvanas években. A következő pontokon alapul: motivált tanulás a személyes találkozás és közvetlen kapcsolat útján; erősen közelít a természetes nyelvtanulási folyamathoz; eltűnik a hibáktól való félelem; stresszmentes, hatékony a tanulás. Két, különböző anyanyelvű személy dolgozik együtt, hogy javítsák idegen nyelvi ismereteiket. Ez a kulturális élmények, tapasztalatok továbbadását is lehetővé teszi. Autonóm tanulási módszer ez, amelyben mindkét partner felelős a tanulás menetéért. Saját maguk alakítják ki a célt, tanulási stratégiát, tartalmat, időkeretet. Figyelmet kell fordítani arra, hogy mindketten ugyanannyi időt foglalkozzanak a nyelvtanulással; segédanyagot hozzanak magukkal (tankönyv, újság, képek); beszéljenek elvárásaikról, érdeklődésükről (miért akarja mélyíteni nyelvtudását, mely nyelvi képességét szeretné gyakorolni, hogyan tanul a legkönnyebben, mely témák érdeklők). Egyezzenek meg az együttműködés szabályairól; hogyan javítsák egymást; mennyi időt akarnak befektetni. Rendszeres legyen a találkozás; legalább heti két óra. Írják le tanulási tapasztalataikat, céljukat; előrehaladásukat így kövessék figyelemmel. E tanulási forma nagyon elterjedt Svájcban, hiszen az oktatás és a munka terén a nyelvismeret jelentősége is megnőtt. A nyelvtanuláshoz további segítséget ad a zürichi nyelvcentrum, melynek kurzusai a nemzetközi kapcsolatokhoz és külföldi tanulmányokhoz nyújtanak segítséget. Összesen tizenhat nyelvből – köztük német, magyar, japán, spanyol – választhatnak a zürichi egyetem hallgatói. A zürichi Volkshochschule kínálatában (melyet az egyetem hirdetőtábláján találtam) angol nyelvből kínálják a legtöbb variációt: Pre-First Certificate, Understanding and Speaking American English, Brush Up Your English, Business English Activities, English at Lunchtime.

Általában véve mely csoportokat célozza a nyelvoktatás? Lehet iskolai tanuló, aki kötelező jelleggel tanul idegen nyelvet. Lehet továbbá üzletember, külföldön munkavállaló, Svájcban belül a nem német területen élők – a német mint idegen nyelv esetében –, német határmenti városok lakosai.

A tanítás alapuljon arra, mi a célunk, meddig akarunk eljutni. Az iskolai nyelvoktatás alaptémái a családi élet, a munka és képzés, szabadidő, kulturális élet, szolgáltatások, tömegkommunikáció, vallás. Beszédfordulatokat tanítva figyelni kell az ismeretségi fokra (nem vagy alig ismert, ismert, jól ismert személlyel kommunikál-e), hogy a beszéd során

különbséget tudjon tenni. Ez vonatkozik arra is, hogy magas rangú, egyenrangú, „alárendelt” partnerrel beszél-e. Mindenképpen alapszituáció az információkérés, vélemény kifejezése, elégedettség, tanácskérés, üdvözlés, bocsánatkérés, egy mondat megismételtetése. A cél határozza meg azt is, milyen szempont szerint választok témát. A megtanultak aktív vagy passzív használat során kerülnek-e felszínre? Eszerint állítom fontossági sorrendbe a négy kompetenciát.

Ami a diákokat érdekli: szeretnének betekintést nyerni egy új világba és azt a sajátjukkal összehasonlítani. Az első feladatok egyike lehet például egy német órán megkérdezni tőlük, honnan szereznek információt Európáról és a németnyelvű országokról? – tv, sajtó, nyelvóra, más tantárgyi óra, szülők, turistaként, német cégek révén. Milyen németországi ismeretekkel rendelkeznek? Mit takar ez? – politika, sport, kultúra (zene, irodalom stb.), történelem, mindennapi élet, pop. Milyen sztereotípiák élnek hazájukban a németekről/osztrákokról/svájciakról?

Az országismereti témák kiválasztásánál szempont, hogy a tanuló szemszögéből nézzük a németnyelvi világot. Kérdezzük meg a diák érdeklődési körét, mivel szeretne foglalkozni. Mely témák azok, amelyek mindenkit érintenek (evés, ivás, betegség stb.). Kérdezzük meg azt is, mit ért országismeret alatt. Az országismeret fogalma különböző területeket érint: kultúra, történelem, földrajz, politika, illetve a hétköznapi szituációk ismerete mint egy menetjegy vásárlása, viselkedés a kávéházban, meghívásnál, azaz minden, amire az embernek szüksége van ahhoz, hogy egy idegen országban a lehető legkevésbé érezze magát idegennek.

A célország társadalmát, történelmét, földrajzi jellemzőit, emberek viselkedésformáit irodalmi szövegeken át is megismerhetjük: *Peter Bichsel*: ‚Wie deutsch sind die Deutschen?’ (1987) (In: DERS.: Schulmeistereien Darmstadt/Neuwied, 152.), vagy *Erich Kästner*: ‚Berlin in Zahlen’ (1959) (In: DERS.: Gesammelte Schriften, Bd.1. Gedichte. Köln: Kiepenheuer&Witsch, 291. Atrium Verlag AG, Hamburg). Az országismeretet általában beépítik a nyelvórába. Érdekes feladatokat csinálhatunk képekhez, programokhoz. Képzeljünk el egy napot Berlinben. Majd tervezzünk egy napot a saját városunkban. Hasonlítsuk össze a kettőt.

Vegyük alapul a ‚Wo man deutsch spricht. Landeskunde einmal anders’ című kötetet (*Dr. Zelényi Annamária*, 1994. AULA, Budapest, 343.). A könyv Németország, Ausztria, Svájc, Liechtenstein felépítéséről, földrajzi helyzetéről, nagyobb városairól nyújt információt. Megtudhatjuk belőle, hogy ha Ausztriában étterembe akarunk menni, akkor a *Tafelspitz* az a *feines Rindfleisch*, a *Fleischlaiberl* nem más, mint a *Frikadelle* (147.). Inkább *Grüss Gott*-ot hallunk s nem a *Guten Tag*-ot. Ha Svájcban *Fahrrad*-ot akarunk bérelni, keressük a *Velo* (S.159) feliratot. Ha beteg lesz valaki, a *Spital*-ba megy, s nem a *Krankenhaus*-ba. A *Papeterie*-ben pedig vehetünk szép papírárut, mintha a németországi *Schreibwarenhandlung*-ban lennénk. Érdekes összevetést végeztet a könyv a magyar és német nyelv között, amiben világos lesz a tanuló számára, hogy az osztrák németből mi vettük át a szekíroz, spájz, nokedli (sekkieren, Speis, Nockerl) szavakat, míg a magyarából került a németbe a Tschikosch, Tschardasch, Pussta, Gulasch (151.).

Gimnáziumi olasz és német nyelvi oktatást tekintve – mellőzve az összevetést – kezdő szinten egy-egy könyvet választottam, hogy megnézzem, milyen jellemzőket találok bennük az interkulturális aspektust nézve. Német nyelvből a ‚Tangram’ 1/A és 1/B, valamint a ‚Progetto italiano’ I. kötetét (a két német kötet felel meg kb. két tanéves anyagnak, míg az olasz egy kötet kb. 1,5-2 évesnek). Felsorolásjelleggel mutatnék rá a könyvek által kínált lehetőségekre. A ‚Tangram’ számadatokkal, rövid történelmi bemutatással ad információt a frankfurti repülőtérről (utasok létszáma, összeköttetés). A könyv egyes jeleneteit különböző nemzetiségű szereplők (spanyol, lengyel, német, olasz) párbeszédére építi, ahol a német közvetítő nyelvként jelenik meg. Találhatunk bejelentkezési űrlapot; élelmiszerajánlatot képpel, árral ismertetve; bútor-hirdetést. Érdekes szöveg – egy háromgyerekes

anya hétköznapija – ad képet a női és férfiszerepről. Fiatalok lakás-szokásai kapcsán a WG-trendről olvashatunk. Németország tartományait ismerhetjük meg. Az összehasonlító szerkezetet képekkel gyakoroltatja, melyek *Schiffert*, *Schumachert*, *Grafot*, *Grönemeyert* ábrázolják. Olvashatunk étlapot, női magazinból vett cikket a diétához. Útmutatót kapunk, milyen jellegű/nemzetiségű éttermek találhatóak Németországban, így ha ellátogatunk oda, nem lesz ismeretlen a Kohlroulade/Krautwickel, Lasagne, Pitta, Kebab, Paella.

A ‚Progetto italiano‘ térkép segítségével megismerteti a tanulót a tartományokkal. Interjút közöl *Ramazzottival*. Egy bár kávékínálatát tárja elénk. Olyan témákat dolgoztat fel, mint az olaszok és a bár, a kávé típusai, olaszok és az ünnepek. Bemutatja a telefonkártyát, olvashatjuk egy pizzéria ajánlatát. Bemutatja az olaszokat az asztalnál (tészta, pizza története, illusztráció a tésztafajtákhoz), sőt, receptet is közöl. Az olasz film témájában színészeket, rendezőket ismerünk meg. Elkalauzol minket az olasz stylistokhoz, sajtó, tv világába, illetve prezentálja a modern popzenei előadókat.

2002-ben jelent meg a ‚Primi piani sugli italiani‘ (Guerra Edizioni, Perugia, 2002) című könyv, amely az olasz hétköznapiakat eleveníti fel (az olaszok és a házasság intézménye, a nők helyzete Olaszországban stb). Szól a 20. század három nagy generációjáról (maturi, boomer, generazione x), olyan hírességeket mutat be, mint *Cucinotta*, *Simona Ventura*.

A gazdasági szaknyelvi órán olasz nyelvből *Fernanda Mimuz – Claudia Brighetti – Agota Hegyi: ‚L’italiano per gli scambi internazionali‘* (Corso multimediale di lingua italiana. Livello intermedio e avanzato. Pitagora Editore Bologna, 1995) című könyve jól hasznosítható az interkulturális aspektust nézve. A könyv hat nagyobb fejezete olyan témakörökhöz kapcsolódik, mint az olasz szociális és gazdasági fejlődés történelmi szempontból; az állam decentralizálásának aspektusai; politikai felépítés; gazdaságpolitika és vállalkozás; ipar. Például az olasz politikai élet mozzanatainak megismerésével szembekerülünk a Forza Italia, Giovane Italia, Fuan, il polo berlusconiano kifejezésekkel, s olyan személyiségekkel, mint *Umberto Bossi*, *Fausto Bertinotti*; vagy az olasz gazdaságot vizsgálva az egyik központi témával, a FIAT helyzetével.

Teljesen aktuális betekintést nyer az olasz gazdasági világba *Szabó Erzsébet* ‚Azienda Italia II.‘ című kötete (Akadémiai Kiadó, 2002), mely a Panorama és az Il sole24ore írásai, illetőleg az Internetről levett cikkek alapján világít rá a gazdaság jellegzetességeire.

A szaknyelvoktatásban részt vevők esetében feltételezhető, hogy ismereteiket például egy külföldi érdekeltségű cégnél kamatoztatják. Éppen ezért szükséges, hogy a külföldiekkel folytatott kommunikációjukban tudatosan figyeljenek az ország jellemző szokásaira. Jó tudni, hogy Ausztriában a megszólításban alkalmazzák az egyetemi/hivatali rangot. Bemutatkozáskor nem veszik sértésnek, ha a nevet ismételten megkérdezik. Svájc esetében – lévén többnyelvű ország – a svájci üzletember a legszívesebben saját anyanyelvén tárgyal. Az olaszoknál már a köszönési forma is utal a napszakok jelentőségére, hiszen például délután három órától már buona sera-val üdvözlük egymást.

Mind az olasz, mind a német nyelvet képviseli Magyarországon olyan intézmény, amelyik segíti az adott nyelv és kultúra megismerését. Az Olasz Kultúrintézet éppúgy, mint az Olasz Gazdasági Kamara, illetve a Goethe-Institut, a Német-Magyar Ipari és Kereskedelmi Kamara, a Lenau-Ház, az Österreichisches Kulturinstitut és a Schweiz-Liechtenstein Institut.

A megértés nem csak információt tartalmazó szöveggel, hanem fiktív szöveggel is gyakoroltatható. Az irodalmi szövegekben sok, a gyakorlatban nem igazán felhasználható elemet találunk, de az olvasónak segít a saját és az idegen kultúra között kiépíteni egy hidat. Irodalmi szöveggel a globális vagy szelektív értés szintjén haladókkal már dolgozhatunk. Itt jegyezném meg, hogy az interkulturális elemek nemcsak idegen nyelvi órán bővíthetők, hanem a történelem, földrajz, irodalom órán is, vagy egyszerűen az olvasás során. Ez utóbbi esetében emeljük ki a francia irodalomból *Alexandre Dumas* ‚Monte Cristo grófja‘, *Jules Verne* ‚Utazás a Föld körül‘ című műveit, az olasz irodalomból *Carlo*

Collodi, Pinocchio'-ját (ezen művek mind a magyar, mind a német ifjúsági irodalom soraiban szerepelnek) vagy a német irodalomnál maradvá „A két Lotti”-t. Kérdés, mely szerzők műveit célszerű használni az alapismeretek elsajátítása érdekében.

A tanulás folyamán mindig visszatérünk alaptémákra. Vegyük az iskola témakörét. Első szinten a tantárgyak, tanárok idegen neveit tanítjuk meg. Ehhez kapcsolódó szövegtípus lehet egy órarend, egy bizonyítvány. Mélyítve az ismereteket a következő szinten összehasonlíthatjuk a különböző iskolatípusok tantárgyait, beszélünk az iskolaformákról, a tanárokkal és diákársainkkal szembeni viselkedésről. Ehhez felhasználhatunk interjú, elbeszélést. A harmadik szinten pedig szóba kerülhet a csereprogram, iskolai karrier, pályaválasztás, tanult idegen nyelv használata iskola után. Ehhez olvashatunk levelet, statisztikát; írhatunk pályázatot, böngészhetünk álláshirdetéseket. Sajnos az idegen kultúra nem közvetlenül van jelen (hanem a média, újság által), így érdemes minél „élethűbb” anyagot beszerezni a téma ábrázolásához. Ehhez a tankönyveken túl az Internet ad segítséget. Nyilvánvaló az is, hogy sokszor szerkezeti feltételek (tanárok száma, tankönyv, technikai felszereltség) határozzák meg, mennyire tudunk egy-egy szituációt illusztrálni. Ettől függetlenül kis óraszám esetén is érdemes hangsúlyt fektetni a társadalmi, kulturális, nyelvi perspektívák összehasonlítására. Jól motiválható a tanuló, ha a tanár is kellő határozottsággal és figyelemfelkeltő információkkal közelít az idegen nyelv tanításához. A diáknak ugyanúgy érdekes lehet, hogy idén rendezik a 170. müncheni sörfesztivált, mint az, hogy a németek elégedettségüket (alles in Ordnung, alles gut gelaufen) fejezik ki a hüvelykujj felmutatásával, miközben a többi ujj ökölben marad.

A fentiek jó alapot nyújtanak a tanulóknak a nyelv megismeréséhez, de ahhoz, hogy a megtanult nyelven gondolkodni is tudjanak, jó lehetőséget kínálnak a diákcsera-kapcsolatok, amikor is családoknál laknak a diákok, és rákényszerülnek a nyelv hétköznapi használatára. Ha mindez sikerlélményt nyújt, biztosak lehetünk benne, hogy az iskolán kívül is szívesen foglalkoznak vele.

Irodalom

- Baldegger, Markus – Müller, Martin – Schneider, Günther (1980): *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Langenscheidt, Strassbourg. 504.
- Baumgärtner, Alfred Clemens (1994): Interkulturelle Bildung durch Kinder- und Jugendliteratur? Überlegungen anlässlich einiger Übersetzungen aus dem Französischen, Italienischen und Spanischen. 47–55. In: Franz, Kurt – Pointner, Horst (Hrsg.): *Interkulturalität und Deutschunterricht*. Festschrift zum 65. Geburtstag von Karl Stocker. ars una, München. 316.
- Bischof, Monika – Kessling, Viola – Krechel, Rüdiger (1999): *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Fernstudien-einheit 3. Langenscheidt, Berlin-Druck. Goethe-Institut, München. 183
- Der interkulturelle Ansatz. (1993) In: Neuner, Gerhard – Hunfeld, Hans: *Methoden der fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Fernstudien-einheit 4. Langenscheidt, Berlin. 106–127.
- Deutsch in Ungarn 2000–02. Aktivitäten der deutschsprachigen Länder im Bildungs- und Kulturbereich*. 7. Auflage. 118.
- Gogolin, Ingrid (2000): Interkulturelle Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. 165–180. In: Caroline Y. Robertson-Wensauer (Hrsg.): *Multikulturalität – Interkulturalität? Probleme und Perspektiven der multikulturellen Gesellschaft*. 2. Auflage. Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden.
- Luchtenberg, Sigrid (1999): *Interkulturelle kommunikative Kompetenz. Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft*. 80–84. Westdeutscher Verlag, Opladen. 271.
- Nodari, Claudio – Da Rin, Denise (2000): *Interkulturelle Kommunikation – wozu?* Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission NSUK, Bern. 36.
- Nodari (Sitta) Bachmann (1998): *Einführung in die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache*. Kurs im Sommersemester.
- Ottlik Károly: *Protokollkódex*. Dinasztia Kiadó, Budapest. 30–31., 64–67., 71–72.
- Sprung, Annette (2002): *Interkulturalität – eine pädagogische Irritation?* Bd. 875. Europäische Hochschulschriften, Reihe XI. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main. 245.
- Rein, Kurt (1994): Interkulturelle Erziehung. Versuch einer Begriffsabklärung. 23–38. In: Franz, Kurt – Pointner, Horst (Hrsg.): *Interkulturalität und Deutschunterricht*. Festschrift zum 65. Geburtstag von Karl Stocker. ars una, München. 316.
- www.sprachenzentrum.unizh.ch