

Interkulturális kommunikáció alapfokú tananyagokban a német mint idegen nyelv oktatásban

Bármily örvendetes, hogy a német mint idegen nyelv oktatásának területén fokozódott az érdeklődés az irodalom és a kultúra iránt – ami egyúttal arra is felhívja a figyelmet, micsoda értékek sikkadhatnak el a szigorúan csak a hétköznapi kommunikációra vagy a készségek fejlesztésére szorító nyelvoktatás során –, azért ennek is megvannak a maga buktatói. Nem kizárt, hogy az „interkulturális kommunikáció” hangzatos jelszava mögött tetszés szerint félreértelmezett kultúrrelativizmus bújik meg, és fennáll az a veszély, hogy a fokozott érdeklődés az irodalom iránt és a kultúrák összehasonlításának gyakorlata módszerre „silányul”, ami a szakdidaktika nyelvére lefordítva a következő jegyekben csúcsosodik ki: irodalminak nevezzük a nyelvoktatási módszert, ha a nyelvtani anyagot némi költészet követi, és interkulturálisnak akkor, ha valamely információ után a következő kérdés áll: „*Und wie ist das in Ihrem Land?*” (Hogy van ez az Önök országában?)

Az ilyen és hasonló leegyszerűsítésekkel nem segítjük elő az irodalmi és az interkulturális szemlélet bevonását a nyelvoktatás és nyelvtanulás komplex egészébe. Mivel a következőkben azzal a kérdéssel foglalkozom, hogyan lehetne beépíteni az interkulturális szemléletet a német nyelvterületen kívül folyó német mint idegen nyelv oktatásába, konkrétan a felnőtt nyelvtanulóknak készült *alapfokú* tananyagokba, és mivel látom azoknak a „mellékhatásoknak” a veszélyét, amelyeket az interkulturális megközelítés vagy módszer gyors propagálása rejt magában, két megjegyzést bocsátanék előre, elkerülendő, hogy a vita arra korlátozódjék, milyen megközelítések és módszerek kerüljenek túlsúlyba bizonyos célcsoportok mindenkori legmegfelelőbb idegennyelv-tanításában és -tanulásában.¹

Cikkünk, amely eredetileg a *Zielsprache Deutsch* 1987/1. számában jelent meg, a szerző az Internationaler Deutschlehrerverband VIII. berni kongresszusán elhangzott előadásának kibővített és folyóiratunk számára átdolgozott változata. Magyar nyelvű közlésének az ad aktualitást, hogy az idézett *Sprachbrücke* című tananyag-család, melynek egyik társszerzője Dietmar Rösler, a londoni King's College és a giesseni egyetem professzora, most kezd elterjedni Magyarországon. (Lásd a róla írt könyvismertetést folyóiratunk e számában.)

Köszönet illeti Gelegonya Dianát a fordításban való közreműködéséért. – *A szerk.*

1. Interkulturális?

Az „interkulturális” kifejezés mögött az „idegenek felé fordulással” ellentétben olyan koncepció húzódik meg, amely kölcsönösséget feltételez. „Az interkulturális pedagógiába”, írja Helmut Essinger, a nem épp szerencsés *Handwörterbuch Ausländerarbeit* címmel ellátott kézikönyvében, „ugyanúgy beleértendő az etnikai és kulturális többség tagjainak interkulturális nevelése, mint a kisebbségé” (Essinger 1984, 245). Köztudott, milyen nehéz egy ilyen koncepciót megvalósítani a német mint *második nyelv*^{*} területén. A német mint idegen nyelv tanulásával kapcsolatban ilyesfajta egyenjogúságról vagy kölcsönösségről általában aligha lehet beszélni, főleg nem, ha a kiindulási nyelv nyelvi és kulturális környezetében folyik a tanulás. Bármilyen céllal tanuljon is valaki egy idegen nyelvet, bármi késztesse is erre, az idegennyelv-oktatás során csak a legritkább esetben kerül sor a célnyelvvel és a célnyelvi kultúrával való olyan egzisztenciális jellegű találkozásra, mint a második nyelvként való tanulás során az esetek többségében. Ha tehát továbbra is „interkulturalitásról” akarunk beszélni az *idegennyelv-tanulással* kapcsolatban, akkor nagyon kell ügyelnünk arra, hogy ne vegyünk át elgondolásokat és koncepciókat a második nyelv elsajátításának kutatásából vagy a szociolingvisztika területéről anélkül, hogy megvizsgálnánk érvényesek-e vajon az idegen nyelvet tanuló célcsoportra.²

2. Önálló módszer a tananyagok kidolgozásához?

Az interkulturális szemléletű tananyag nem jelentene előrelépést, ha nem vállalná fel azt az utóbbi évtizedekben előre-hátra tett lépések árán, nagynehezen megszerzett felismerést, hogy a tananyagba integrálni kell a nyelvtan tanításának, a nyelvtan és szókincs progressziójának mindenkor legmegfelelőbb módját, a kommunikációs formák, gyakorlat- és szövegtípusok sokaságát és mindent nem hangolná össze a tananyagkészítés során mindeddig elhanyagolt kívülről való megközelítéssel. A vita eddigi állásához képest visszaesést jelentene, ha az új, magukat interkulturálisnak nevező tankönyvek megjelenése kapcsán újakezdődne a legjobb tankönyvről vagy a legjobb tankönyvi koncepcióról szóló vita, a változatosság kedvéért ezúttal az „interkulturális” és a „kommunikatív” pólusok szembeállításával. A piacon kapható vagy a piacra kerülő valamennyi tankönyvről állíthatjuk, hogy eredeti formájában nem felel meg tökéletesen a mindenkor konkrét tanulócsoportnak, adaptálásra szorul, ahogyan minden eddigi tankönyvet a tanulókhoz kellett igazítani, hogy megfeleljen a tanulók céljainak, szükségleteinek stb. . . . Az „interkulturális szemlélet” elfogadása sem feledtetheti, hogy a hagyományos tananyag leveszi ugyan a tanárok válláról a koncepció készítésének nehéz terhét, amelyben a nyelvtan és a szókincs progressziója, a témák, az intenciók, a szövegtípusok és a gyakorlatrendszer gondosan össze van hangolva, de nem menti fel a tanárokat az alól a feladat alól, hogy a tananyagot az adott helyen tanulócsoportjuk speciális igényeihez alakítsák, adap-

* A német szakirodalomban is különbséget tesznek a német mint idegen nyelv és a német mint második nyelv között; utóbbin az anyanyelv mellett – pl. idegen nyelvi környezetben – dominánsan jelenlévő „idegen nyelvet” értik – *A szerk.*

tálják. Továbbra is érvényes, hogy semmilyen szemlélet nem ment fel az alól, hogy a tanárképzés és -továbbképzés során a tanárokból ki kell alakítani azokat a képességeket és készségeket, melyek alapján önállóan ki tudják szűrni a sokféle tananyagból és módszerből azt, ami csoportjuk számára legmegfelelőbb.³

3. Interkulturális szemléletű, alapfokú tananyag

Ha a célcsoport meghatározásakor, ami a tananyagok kidolgozásánál fontos szempont, komolyan vesszük, hogy a célcsoport „német nyelvterületen kívül tanuló felnőtt nyelvtanulókból” áll, és megkíséreljük, hogy a németiséget, a németeket kívülről szemléljük, és ezt a szemléletet vezérelvként végigvigyük a tananyagon, akkor ez *minden területen kihatással lesz a tananyagra*. Vagyis nem lehet egyszerűen néhány interkulturális elemet egy máskülönben nyelvtan-, kommunikáció-centrikus vagy valami mást hangsúlyozó tankönyvbe beépíteni, hanem az egész tananyagban végig érvényesülnie kell a *külső szemléletnek*, tehát az úgymond kívülálló tanulók szemszögének, mint vezérelvnek, ami kihatással kell legyen a tananyag különböző részeire, anélkül hogy a legcsekélyebb mértékben is megzavarná ezek eredeti funkcióit (szövegpélda, gyakorlat, tudatosító séma stb.). A következőkben ezt mutatjuk be a *munkaformák* és a *tartalom kialakításának* példáján.

3.1. Az interkulturalitás hatása a munkaformákra

Mivel a tankönyv német nyelvterületen kívül sokkal nagyobb szerepet játszik a nyelvi és kulturális anyag bemutatásában, mint német nyelvterületen, meg kell próbálni enyhíteni a dominanciát, mégpedig oly módon, hogy lehetőleg minél korábban és erőteljesebben csökkentjük a hatást például azáltal, hogy következetesen olyan munkaformákat vezetünk be, amelyek az önálló munkát és információszerzést segítik, méghozzá úgy, hogy ez még azoknál a tanulóknál se ütközzön ellenállásba, akik ezekhez a módszerekhez nincsenek hozzászokva. Megtehetjük, hogy fokozatosan fejlesztjük a munkaeszközök önálló használatának, a hallás utáni értés és az olvasott szövegek értésének technikáját, és kisebb projektumokkal ösztönözzük a tanulókat arra, hogy saját világukról beszéljenek, adott esetben akár a tankönyv szándéka ellenére is.

3.1.1. A hallás utáni értés és az írott szöveg értésének fejlesztése

Az interkulturális tananyagok kidolgozása esetében különösen fontos a hallás utáni értés és az írott szöveg értésének következetes kialakítása, fejlesztése. A tankönyv feladata különféle értési stratégiák és pozitív hozzáállás kialakítása, ez egyben előfeltétele annak, hogy a felnőtt nyelvtanulók felismerési képessége és hiányos nyelvi kompetenciája közt a lehető legkisebb legyen a szakadék, minthogy a hangzó és írott anyagok tartalmi szempontból összetettebbek, mint a szövegpéldák, gyakorlatok stb., amelyek teljes mértékben a szókincs és a nyelvtan progressziójának vannak alárendelve.

A feldolgozandó szövegek, melyek összetettségükben, nehézségi fokukban és terjedelmükben meghaladják a szókincs és a nyelvtani progresszió diktálta szintet, szertefosztatják a való világ szabályozatlan információáradatának ellentmondó idilli elképzelést, miszerint az idegen nyelv a tanfolyamon elhangzó

apró, többnyire semmitmondó mondatok halmaza. Így hát el kell oszlatni azt a rossz érzést, vagy akár félelmet, amelyet a célnyelv e látszólag kevésbé jól előkészített anyagaival való találkozás vált ki, mégpedig úgy, hogy szisztematikusan felkészítjük a tanulót azokra a magatartásformákra, amelyeket az ilyen nyelvi „kemény diók” feltörése igényel, egyrészt a készségek elsajátítása (Hogyan hámozzam ki a lényegét? Hogyan válasszak az információk közül?) és másrészt az érzelmi hozzáállás kialakítása révén. (Meg kell tanulni, hogy természetes folyamat, hogy az adott mennyiségű idegen nyelvű szövegből csak a valóban szükséges információkat válasszuk ki; önbizalmat kell nyerni, aminek segítségével az ember felmérheti, hogy bizonyos idő alatt meg tud-e birkózni bizonyos szövegekkel – vagy sem; stb.) A tankönyv progresszióját meghaladó szövegekhez való görcsmentes, vagy akár pozitív hozzáállás kialakítása ugyanakkor előfeltétele annak, hogy a tanulók (legtöbbször a tanárral együtt) képesek legyenek olyan szövegekkel foglalkozni, amelyek a tankönyv által bemutatott világot felrúgják, kitágítják, kommentálják stb., és így ki tudják fejezni saját mondanivalójukat.

A *Sprachbrücke* című tankönyvnek (Mebus és társai) ezért már az első leckéjében megkezdődik az elbizonytalanító kettős játék a meghallgatásra és olvasásra szánt szövegekkel, amelyeket még nem értenek szó szerint, ugyanakkor megértési stratégiák tudatosítása révén kialakítható az az önállóság, amely lehetővé teszi az első leckék banalitásától, sőt adott esetben még a tankönyvírók szándékától való elszakadást is. Az első leckében ez egyszerűen nevek kiszűrését és csoportosítását jelenti, míg a tizedik leckében már egy igen összetett szövegelemzés a feladat (Lea Fischermann *Dies ist nicht mein Land* című művének részlete alapján). Arról szól, milyen szívesen megvitatná a tanuló a nyelvtanfolyam többi résztvevőjével azokat a politikai és társadalmi körülményeket, amelyekbe belecsöppent, de a tanterv szerint mindaddig csak élelmiszerekről beszélgethetett. Ebben a tanulási szakaszban tudatosul a mindenkori csoportban „az intellektus, a témaválasztás és az idegen nyelvi kifejezőképesség közti szakadék felnőttként való megélése”. Ha beszélni lehet erről a szakadékról, adott esetben akár anyanyelven, akkor az nemcsak a feszültséget oldja, hanem azt is tudatosítja, hogy ez az állapot a tanulási folyamat természetes velejárója, amelyet le kell győzni.

A differenciált megértési stratégiák és a megfelelő, felnőtteknek szóló témák vágyat hivatottak ébreszteni a nyelvtanulóknak a tankönyvön kívüli célnyelvi szövegek megértésére, megfejtésére. A speciális szöveg-hallgatási és -olvasási szokások kialakításához az is hozzátartozik, hogy a tanulók hosszabb szövegekkel is megtanuljanak önállóan bánni, ahogy ez a *Themen*-ben történik a *Gefährlichkeit der Rasensprenger* című szöveg segítségével (vö. Aufderstraße és társai 1984).

3.1.2. Projektumok

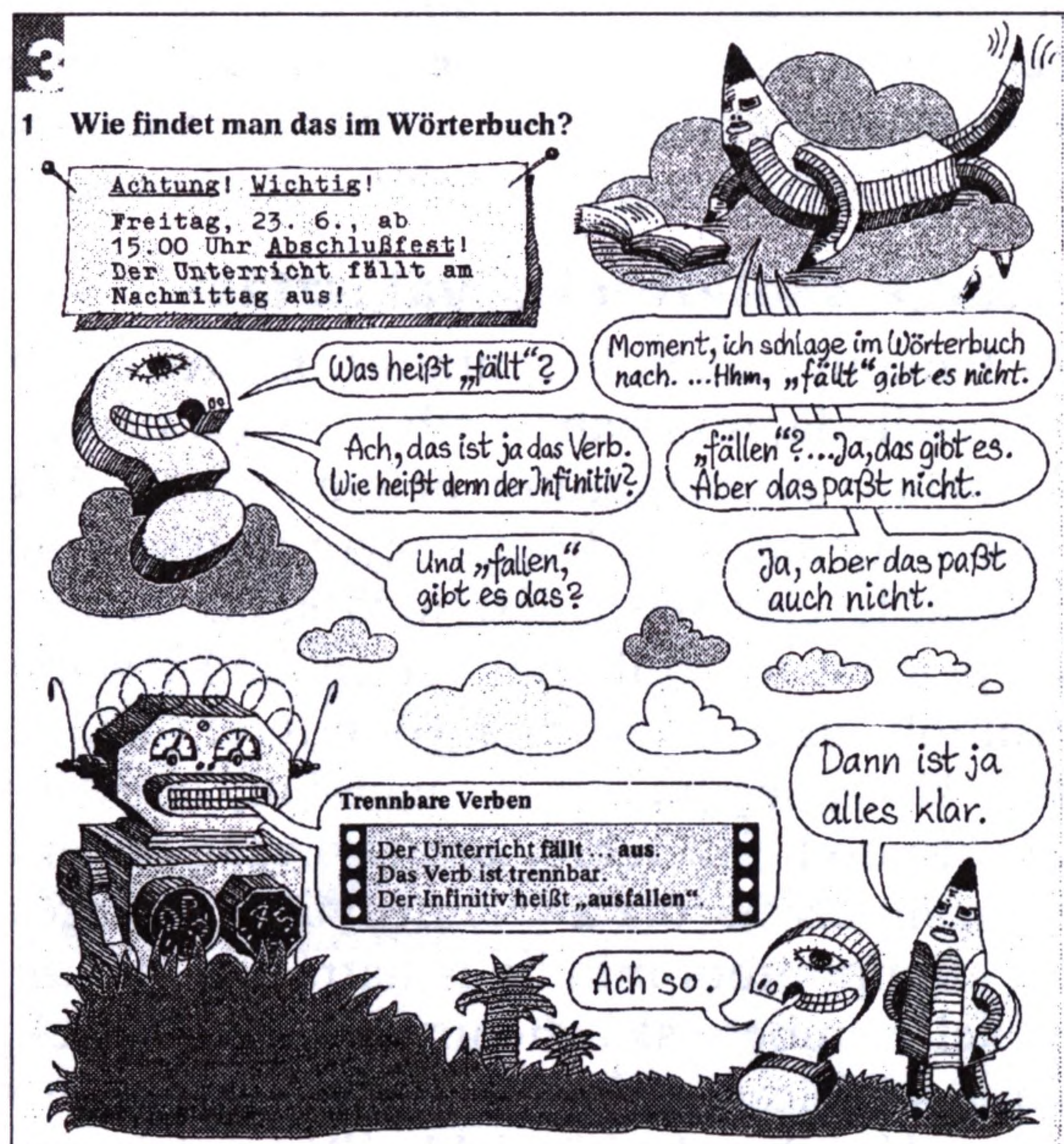
Az első hallás utáni értéshez és olvasott szöveg értéséhez kapcsolódó gyakorlatok mellett a *Sprachbrücke* első leckéjében megjelenik az első projektum, egy „projektumocska”: a tanulóknak német neveket kell emlékezetből vagy rendelkezésükre álló forrásokból gyűjteni. Fontos, hogy kezdettől fogva magától értetődő legyen: még minimális némettudásukkal is sokkal többet tudnak kezde-

ni, mint egyszerűen ragozott igealakokat behelyettesíteni. Ha például a névke-resési projektumhoz kapcsolódva a csoportban spontán vita alakulna ki – az első lecke esetében természetesen a tanulók anyanyelvén – arról, hogy Németországban, a tanulók országával ellentétben, házasságkötéskor miért nem tarthatja meg mindenki a saját nevét, akkor a projektum már ezen a szinten is elérte célját: a kiindulási kultúra összevetését a célnyelvi kultúrával. De még ha ez nem is következne be, lényeg az, hogy az önálló munka már a némettanulás elején magától értetődő tevékenységként jelenjen meg és jelentősége a későbbiekben fokozatosan nőjön.

A tankönyv koncepcióján belül a projektumok nyitnak teret arra, hogy a tanulók viszonylag kötetlenül megfogalmazhassák véleményüket, nézeteiket a németiségről és a németekről, hogy gyarapíthassák ismereteiket, milyen kapcsolatok fűzik környezetüket Németországhoz, milyen az általános hozzáállás az országhoz, és hogy ők maguk nyelvtanulásuk révén hogyan változtathatnak ezen.⁵

3.1.3. Munkamódszerek kialakítása

A munkamódszerek kialakítására talán elegendő példa az 1. ábra. A *fallen*, *fällen*, és az *ausfallen* igék összetévesztésének példája kapcsán vezet rá, hogyan lehet leküzdeni a szótárhasználat buktatóit. Ez a *Sprachbrücke* harmadik leckéből vett részlet is az önálló munkára való rávezetést példázza, hiszen az önálló munka előfeltétele annak, hogy a tanulók valóban el tudják mondani / le tudják írni azt, amit közölni akarnak, még akkor is, ha az ehhez szükséges szavak még nem szerepeltek a tankönyvben, azt szuggerálja, hogy amilyen hamar csak lehet, mindennaposá kell váljon az önálló munka.



1. ábra

Munkamódszerek korai tudatosítása a *Sprachbrücke* 3. leckéjében

3.1.4. Az anyanyelv szerepe

Anélkül, hogy folytatni akarnánk a vitát a „dogmatikus direkt módszerről”, a „fordításról” vagy hasonlóan kényes témákról, meg kell jegyeznünk, hogy egy felnőttek számára készült, külső megközelítésre épülő tankönyv, amelynek szerzői meg van győződve arról, hogy a sikeres tanulás érdekében releváns tartalmakra van szükség, homogén csoportok esetében nem kerülheti meg az anyanyelv használatának kérdését. Ahhoz, hogy a nyelvi és kulturális különbségekről színvonalas vita alakuljon ki a projektumok során valamint a hallás utáni és az olvasási értést szolgáló szövegek alapján, szükség van az anyanyelv használatára – és nem csak az első leckékben. Az anyanyelv használatának megengedése, a tanulók esetleges lelkiismeretfurdalásának (Nem időpocsékolás ez?) nyelvi tudatossággá alakítása a régi bevett szabály alapján, miszerint anyanyelven csak a lehető legszükségesebb és a lehető legkevesebb hangozzék el, valamint az anyanyelv fokozatos visszaszorítása – mindez a konkrét szituációt jól ismerő tanár pedagógiai érzékére van bízva.

3.2. Szemléletváltás a témák feldolgozásánál

A munkaformák megváltozott szerepe azért került kiemelt helyre az interkulturálisnak szánt tankönyv koncepciójának tárgyalása során, hogy eleve elkerüljük azt a félreértést, miszerint a különbség csupán a témák kiválasztásban állna. Ha az interkulturális koncepcióval egyáltalán valamifajta előrelépést akarunk elérni, akkor e koncepciónak a tananyag egészére ki kell hatnia, a munkaformákat, a szövegpéldákat, a nyelvtan bemutatását stb. úgy kell kialakítani, hogy optimálisan biztosítsák a készségek elsajátítását és a német nyelv, a németek külső szemszögből való megismerését. Ezenkívül a tananyagnak nem szabad a látszólag interkulturálisnak tűnő témákat egyszerűen csak bemutatni, hanem oly módon kell őket „tálalni”, hogy a tanulókat saját véleményük elmondására ösztönözze.

3.2.1. Nyelvi kontaktushelyzetek kiválasztása

A nyelvi érintkezés tankönyvekben bemutatott, német nyelvterületre jellemző szituációi, helyzetei (szálloda, munkahely stb.) helyett német nyelvterületen kívül játszódó szituációkat is választhatunk, például német üzleti partnerek, vendégek, cseregyerekek, a médiák – rádió, az egyre elterjedtebb műholdas televízió, újságok – könyvek, levelek révén létrejövő kapcsolatokat. A szobafoglalás ma már nem a recepciónál történik, hanem például levélben, telexen, telefonon. Épp a projektumok, amelyek a legnagyobb teret biztosítják a tananyaghoz kapcsolódó aktivitásokhoz, segítik elő a legjobban, hogy a tanulók felkészülhessenek a reálisan várható helyzetekre, a saját országukban felfedezhessék azt, ami német, és megfogalmazzák róla a véleményüket. Az egész világon elterjedt tankönyvek ebből a szempontból mindig is hátrányos helyzetben lesznek a regionális tankönyvekkel szemben, akármennyire is igyekeznek, hogy ezt a fogyatékosukat konkrét sokféleséggel⁶ vagy fiktív országokra való hivatkozással egyenlítsék ki. De a valósághoz legközelebb álló nyelvi kontaktushelyzetek és projektumok kiválasztása is csupán ösztönzést jelenthet az önálló munkához, csupán hozzásegíthet az önálló tanulás elsajátításához, ami a „tandem”-mód-

szerben, a Freinet-módszerben vagy más, kevésbé tanár- és tankönyvközpontú tanulási koncepciókban ma már szinte mindennapos.

3.2.2 Metakommunikáció

A németországi tanfolyamoknál lehetséges külső környezet bevonása híján erőteljesebben a médiákra utalt némettanfolyam és némettanulás maga is kontaktushelyzetként szolgálhat, és nemcsak a tankönyv, ajtó, ablak kinyitására történő felszólítás gyakorlása révén, hanem azáltal, hogy lehetőséget kínál a munkamódszerekről, a tanításról és tanulásról való beszélgetésre. Ezen kívül a tanulók elmondhatják, mi tetszik nekik a német nyelvben és a németországban, mi tűnik furcsának, szépnek, butaságnak. Részletesen bemutatottuk (Rösler 1985), hogy mely szinteken lehet metakommunikációs elemeket a tankönyvekbe építeni. Célcsoportunk esetében – német nyelvterületen kívül tanuló felnőttek – itt is le kell szögezni, hogy már korán sort kell keríteni arra, hogy a tanulók a saját helyzetüket megfogalmazzák és ezt a tanulás szerves részének tekintsék.

A *Sprachbrücke* című tankönyvből vett 2. ábra azt mutatja, hogyan lehet egy bizonyos tanulási helyzetet, egy tanuló és egy német nyelvtanár találkozását arra használni, hogy a legegyszerűbb eszközökkel bizonytalanságot és egy tanulási problémát mutassunk be. Természetesen a második lecke szintjén még nem lehet a német megszólítási módokat olyan kategóriákkal magyarázni, mint távolságtartás, tisztelet, intimitás és leereszkedés, de a két hasonló korú személy osztályteremben történő találkozásakor, akik közül az egyik nem látszik meg első pillantásra magasabb hivatali pozíciója, rögtön jelzi a nehézséget a tehetetlen akadozás (*oh...Du...Sie...*). Hogy milyen mélységig kell ezen a helyen a problémával foglalkozni, az az aktuális helyzettől függ, például attól, mennyire tisztázatlan az adott tanítási szituáció, és mekkora a különbség az anyanyelvhez képest, szükség van-e azonnali részletes magyarázatra.



2. ábra

A megszólítás problémájának bemutatása a *Sprachbrücke* 2. leckéjében

4. Befejezés

Egy interkulturálisnak szánt tankönyvből persze nem hiányozhatnak a közvetlenül interkulturális témák sem. Például az északi és déli területek közti különbségek, az udvariasságról, távolságtartásról, illetve a közvetlenségről alkotott különböző elképzelések, a németeknek magukról és az idegeneknek róluk alkotott képének összevetése, a német történelem szemlélete az adott ország szemszögéből stb. stb. Ide tartozik az irodalmi szövegek tananyagban betöltött szerepének újraértékelése is. Az irodalmi szövegek a legkülönfélébb funkciókban⁷ megkérdőjelezhetnek bizonyos olvasási és feldolgozási módokat, egyszerűsmind érvényre juttathatják az interkulturalitást.

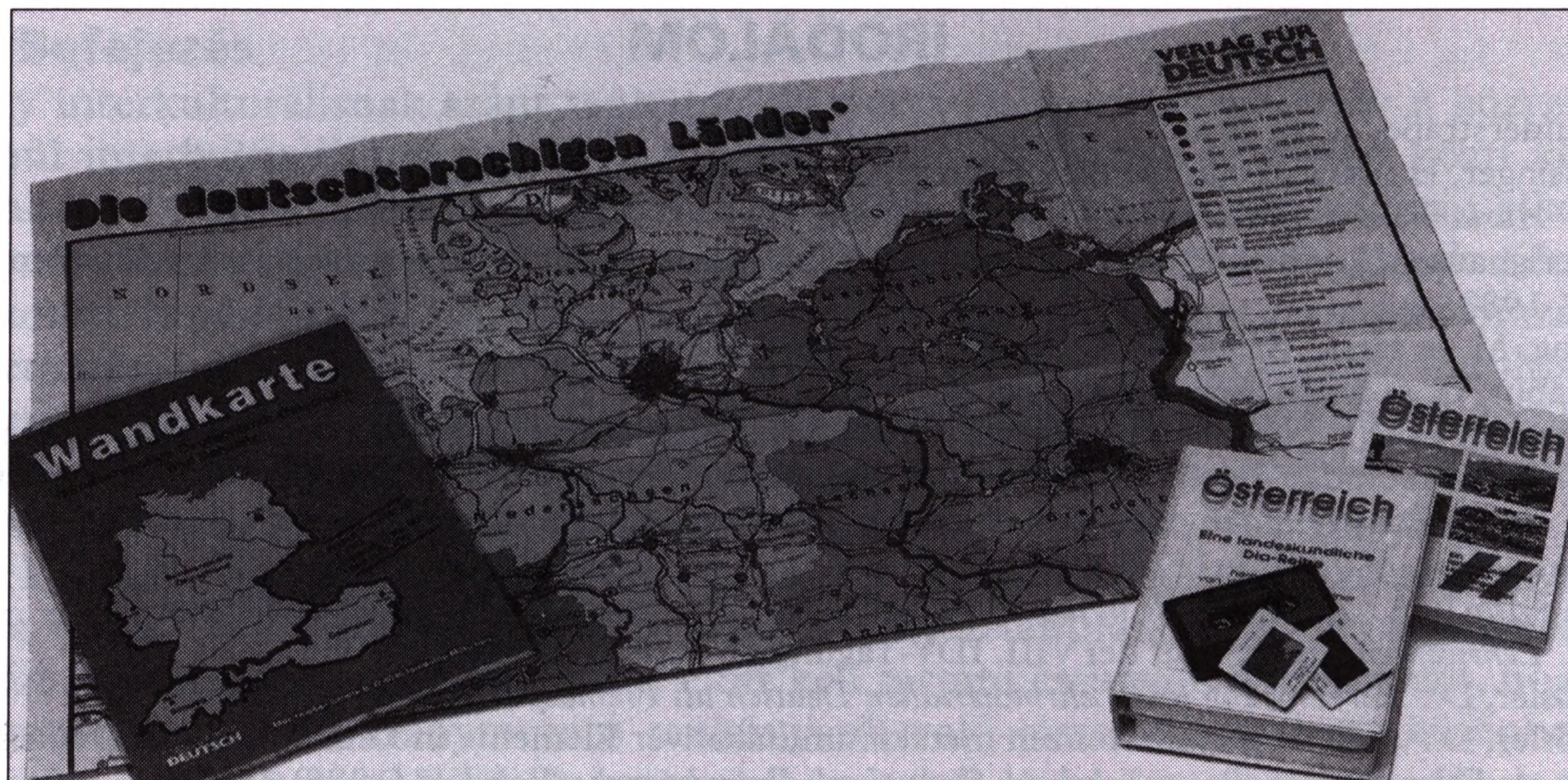
Ha ez a tematikai megközelítés gyakran az interkulturális cselekvésre helyezi a hangsúlyt, azért ne felejtsük el, hogy a nyelvtanulás különféle munkaformáit és feldolgozási módjait szem előtt kell tartani és úgy kell fejleszteni, hogy lehetővé tegyék az iránymutató tankönyvtől való elszakadást, mert különben azzal a paradoxonnal találjuk magunkat szemben, hogy az interkulturális tananyag, amely kötelezettségének érzi, hogy a tanulók kulturális háttérével foglalkozzon, tartalmilag annyira dominánssá válik, hogy nem biztosít elég teret a tanulók saját pozíciójának megfogalmazására.

JEGYZETEK

1. A módszerek fetisizálásának kritikájáról új hermetikus módszerek megjelenése kapcsán vö. Krumm 1983.
2. Szkeptikus áttekintésként azokról a próbálkozásokról, hogyan lehetne az interkulturális kommunikációt a német mint idegen nyelv oktatása során alkalmazni, vö. Pauldrach 1986. A „német mint idegen nyelv és az interkulturális kommunikáció” elméleti megközelítésének kérdéseiről vö. Gerighausen és Seel 1983.
3. A hagyományos tananyagok adaptációjának problematikájáról és az ehhez szükséges képességek és készségek kialakításának szükségességéről a tanárképzésben és -továbbképzésben; vö. Rösler 1984.
4. Valójában nagyon pontosan elő kell készíteni őket, hogy sokféle stratégiát közvetítsünk és mindenekelőtt azért, hogy a szövegek tartalmuknak és kiválasztásuknak köszönhetően olyanok legyenek, hogy az adott tanulási szakaszban a meglévő szókincs, nyelvtani ismeretek alapján megfelelő utasítások segítségével még érteni lehessen őket.
5. Itt azt szeretném bemutatni, hogy a projektum olyasvalami, amit *már kezdettől fogva* értelmes önálló tevékenységként be lehet vezetni. Projektumok alkalmazásához haladó csoportok esetében vö. *Sichtwechsel* és az abban megfogalmazott álláspontot a projektumokról (Hog és társai 1984, 18).
6. Problémát rejt magában, ha a konkrét sokféleség abban nyilvánul meg, hogy a nyelvtanfolyam résztvevői különböző országokból érkeznek, mert ez inkább német nyelvterületen folyó nyelvtanfolyamot idéz, mintsem külföldön előforduló helyzetet, és hamis szemszöveget nyújt az itt szereplő célcsoport számára.
7. Tanulmányomban (Rösler 1986) bemutattam, milyen célt szolgáltak eddig az irodalmi szövegek a német mint idegen nyelv tananyagaiban, és milyen sokrétű szerepet tölthetnek be.

IRODALOM

- Aufderstraße, H. és társai: *Themen*, Band 2, München, 1984
- Essinger, H.: „Pädagogische Ausbildung”, in: Auernheim, G. (szerk.): *Handwörterbuch Ausländerarbeit*, Weinheim-Basel, 1984, 244–246.
- Gerighausen, J. – Seel, P. (szerk.): *Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen*, München, 1983
- Hog, M. és társai: *Sichtwechsel, Handbuch für den Unterricht*, Stuttgart, 1984
- Mebus, G. és társai: *Sprachbrücke*, Band 1, Stuttgart, 1987
- Krumm, H.–J.: „Nur die Kuh gibt mehr Milch, wenn Musik erklingt. Kritische Anmerkungen zum Methoden-Boom oder: Plädoyer für eine Veränderung der Unterrichtskommunikation durch Ernstnehmen der Kursteilnehmer statt durch alternative Methoden”, in: *Zielsprache Deutsch*, 4/1983, 3–13.
- Pauldrach, A.: *Landeskunde in der Fremdperspektive. Zur interkulturellen Konzeption von DaF-Lehrwerken*, Vortrag auf der VIII. IDV-Tagung in Bern, Manuskript, 1986
- Rösler, D.: *Lernerbezug und Lehrmaterialien Deutsch als Fremdsprache*, Heidelberg, 1984
- Rösler, D.: „Leistung und Grenzen metakommunikativer Elemente in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache”, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Band 11(1985) 36–59.
- Rösler, D.: „Literarische Texte in Deutsch-als-Fremdsprache-Materialien im Grundstufenbereich”, in: *Spracharbeit*, 2/1986, 16–26.



Lehrmaterial zur Landeskunde vom Verlag für Deutsch, Ismaning

zu bestellen über PRE-SZT BT, 2001 Szentendre, Pf. 90.;
Tel.: (26) 312 527; Fax: (26) 312 280

Wandkarte der deutschsprachigen Länder

110 x 140 cm, gefalzt auf 28 x 35 cm, vierfarbig, Maßstab 1 : 800 000
Best.-Nr.: 670; Preis: 5080 Ft + MWSt.

Die aktuelle politische Karte (Bundesrepublik Deutschland, Österreich, Schweiz) mit farbiger Hervorhebung der 16 deutschen Bundesländer.

Österreich

von Jürgen Koppensteiner

Landeskundliches Lesebuch – 160 Seiten mit vielen Fotos und Zeichnungen.
Best.-Nr. 662; Preis: 2402 Ft. + MWSt.

Dia-Reihe – 65 landeskundliche Diapositive

Best.-Nr. 696; Preis: 18 144 Ft. + MWSt.

Hier findet der Interessierte viel Wissenswertes über österreichische Geschichte, Kultur und Geographie in einfach geschriebenen und unterhaltsamen Lesetexten. Fragen und Aufgaben zu jeder Lektion sichern die erworbenen Kenntnisse ab.

Deutschland nach der Wende

Daten – Texte – Aufgaben für den Unterricht

herausgegeben von Renate Luscher

Best.-Nr.: 688; Preis: 2462 Ft + MWSt.

Das aktuelle landeskundliche Lesebuch umfaßt alle wichtigen Themenbereiche des öffentlichen Lebens: geographische Lage und Bevölkerung, alte und neue Bundesländer, Soziales, Politik und öffentliches Leben, Kultur und Wirtschaft. Tendenzen werden auch über Grenzen hinweg aufgezeigt und in einen europäischen Rahmen gestellt.