

Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
Nyelvtudományi Doktori Iskola
Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program

Bakó Eszter Bernadett

**Felnőtt bevándorlók nyelvi integrációja
egy német mint idegen nyelv alfabetizációs kurzuson
Németországban**

Doktori (PhD) értekezés

Témavezetők:

Dr. habil. Gúti Erika egyetemi docens
Nikolov Marianne, DSc, professor emerita

Pécs

2022

Tartalomjegyzék

1	Bevezetés.....	1
2	Németország bevándorlás- és oktatáspolitikája az 1950-es évektől napjainkig.....	6
2.1	Bevezetés.....	6
2.2	Az integrációs törekvések alakulása Németország bevándorláspolitikájában a 20. század második felében.....	6
2.3	A Nemzeti Integrációs Terv: Új utak – új esélyek (Der Nationale Integrationsplan 2007)	15
2.3.1	Az integrációs kurzusok jobbá tétele.....	16
2.3.2	Német nyelvtanulás a kezdetektől	21
2.3.3	Oktatás és képzés biztosítása, a munkaerőpiaci esélyek növelése.....	26
2.3.4	A nők és lányok élethelyzetének javítása, útban az egyenjogúság felé.....	28
2.3.5	Az integráció helyi támogatása.....	29
2.3.6	Kultúra és integráció.....	31
2.3.7	Sport általi integráció.....	32
2.3.8	Médiumok – a sokoldalúság kihasználása	33
2.3.9	Integráció polgári elkötelezettség által és egyenjogú részvétel elősegítésével.....	33
2.3.10	Külföldi tudósok és egyetemisták integrációja.....	34
2.4	Összegzés	36
3	Az empirikus kutatás elméleti háttere	37
3.1	Bevezetés.....	37
3.2	A kutatás résztvevői, körülményei és célja.....	37
3.2.1	Részvételi jogosultság és a vizsgált csoport	37
3.2.2	A vizsgált kurzus helyszíne, időtartama és nyelvi szintje	38
3.2.3	Kutatási kérdések.....	38
3.3	A témaválasztás indoklása.....	38
3.4	A kutatás kivitelezése	39
3.5	Adatgyűjtési eljárások	40
3.6	Összegzés	45
4	Az írás-olvasás kurzus tantervének kritikus elemzése.....	46
4.1	Bevezetés.....	46
4.2	A kurzust szervező hivatalok (Bevándorlási és Menekültügyi Hivatal, Kultusz-, Ifjúsági és Sportminisztérium).....	46
4.3	A kurzusok felépítése	47
4.3.1	Tantervi összefoglaló – BAMF	47
4.3.2	Tantervi összefoglaló – Kultusz- Ifjúsági és Sportminisztérium.....	52
4.4	Részvételre jogosultak: Kiknek szól a tanterv és az arra épülő kurzus?	55
4.5	Oktatási tartalom, célok, és a fejlesztendő kompetenciaterületek modulokra bontva	61

4.5.1	Alapkursus.....	64
4.5.2	Felépítő kurzus A	78
4.5.3	Felépítő kurzus B.....	83
4.5.4	Felépítő kurzus C.....	88
4.5.5	Orientációs kurzus	92
4.6	A BAMF tantervben javasolt oktatási módszerek.....	94
4.6.1	Analitikus és szintetikus módszer	94
4.6.2	Csoport-puzzle (Gruppenpuzzle).....	95
4.6.3	Tanuló-állomások (Stationenlernen)	95
4.6.4	Műhelymunka.....	96
4.6.5	Heti terv	96
4.6.6	Projekt módszer.....	97
4.7	Összegzés	98
5	Az osztálytermi megfigyelések és mérések szempontjai, eszközei és célja.....	99
5.1	Bevezetés.....	99
5.2	A kutatás helye és ideje	99
5.3	1. Kutatási kérdés – A kutatás résztvevői.....	100
5.4	Adatgyűjtő eszközök	104
5.4.1	BAMF szintfelmérő.....	104
5.4.2	Intézményi adatlap	109
5.4.3	Osztálytermi megfigyelési szempontsor.....	109
5.4.4	Kurzusközi felmérő feladatlapok	111
5.4.5	Telc A1 kurzuszáró vizsga	113
5.5	Összegzés	115
6	Eredmények.....	116
6.1	Bevezetés.....	116
6.2	Bementei tényezők	116
6.2.1	2. Kutatási kérdés – A BAMF szintfelmérő teszt eredményei	116
6.3	Folyamattényezők	124
6.3.1	3. kutatási kérdés - A nyelvoktatás körülményei és infrastrukturális háttere	124
6.3.2	4. kutatási kérdés – Az osztálytermi megfigyelések eredményei.....	132
6.4	Kimeneti tényezők.....	153
6.4.1	5. kutatási kérdés – Kurzusközi felmérések	153
6.4.2	6. kutatási kérdés – Telc A1 kurzuszáró vizsga eredményei.....	171
6.5	Összegzés	173
7	A kutatási eredmények összefoglalása	174
7.1	1. Kutatási kérdés	174
7.2	2. Kutatási kérdés	175

7.3	3. kutatási kérdés	178
7.4	4. kutatási kérdés	178
7.5	5. kutatási kérdés	180
7.6	6. kutatási kérdés	184
7.7	Kitekintés.....	187
	Felhasznált szakirodalom	188
	Jogszabályok jegyzéke	204

1 Bevezetés

Doktori értékezésem témája a felnőtt bevándorló nyelvtanulók nyelvi integrációja Németországban, melyen belül egy alfabetizációs kurzus résztvevőinek nyelvtanulási folyamatát vizsgálom. Kutatásaimat saját oktatói tevékenységemre alapozom, melyet 2015-ben kezdtem Németországban, Baden-Württemberg tartományban. 2015 volt a nagy migrációs hullám éve is, mellyel egyidejűleg a német állam számtalan nyelvtanulást segítő programot vezetett be, hozzájárulva ezzel a migránsok integrációjához és munkaerőpiaci elhelyezkedéséhez. E tanfolyamokat többségében a Szövetségi Bevándorlási és Menekültügyi Hivatal szervezi (BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge). Példaként említhető az általános integrációs kurzus (Der Allgemeine Integrationskurs), a fiataloknak szóló integrációs kurzus (Der Jugendintegrationskurs), a női integrációs kurzus (Der Frauenintegrationskurs), a szülőknek szóló integrációs kurzus (Der Elternintegrationskurs), továbbá a disszertációmban elemzett alfabetizációs kurzus (Der Alphabetisierungskurs), melynek a német nyelvtudás megszerzése mellett célja a latin betűs írásbeli ismeretek elsajátítása is. Az említett kurzusok részletes leírása megtalálható a Bevándorlási Hivatal (BAMF) honlapján.

(<https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/integrationskurse-node.html>).

A kutatási téma kiválasztásakor fontos szempontnak tartottam annak hiánypótló jellegét. Célom volt egy olyan longitudinális tudományos felmérés készítése, mely felnőtt analfabéták idegennyelv-tanulási folyamatát mutatja be mind a négy nyelvi alapkészséget vizsgálva. Ennek megfelelően a kutatás során mindvégig nagy figyelmet fordítottam a hallás utáni szövegértés, az olvasásértés, az íráskészség, valamint a beszéd-készség fejlesztésére és mérésére. A téma feldolgozásának során rendkívül előnyösnek tartottam, hogy egy saját magam által vezetett tanfolyamot vizsgálhatok, hiszen így a kurzus teljes időtartama alatt lehetőségem volt résztvevő megfigyeléseket végezni.

Kutatómunkámat 2017 áprilisától 2018 februárjáig végeztem Rottweilban, a TERTIA Berufsförderung GmbH oktatási központjában. Az általam vezetett írás-olvasás kurzus tíz hónapja alatt összesen 980 órát oktattam. A tanítás minden munkanapon, hétfőtől péntekig zajlott és heti 28 tanórát foglalt magába.

A vizsgált kurzus hivatalos neve BEF Alpha (Bildungsjahr für Erwachsene Flüchtlinge zwischen 20 und 35 Jahren ohne oder mit geringen Sprach- und Schriftkenntnissen). A tanfolyamon olyan 20 és 35 év közötti menekültek jogosultak részt venni, akik írástudatlanok, és

nem rendelkeznek német nyelvtudással. A vizsgált csoport tíz 21 és 33 év közötti menekültből áll, akik közül négyen gambiai, hatan pedig afgán származásúak.

Az értekezés központi kérdése, hogy mennyiben sikeres e csoport nyelvi integrációja. A nyelvi integrációról a német Szövetségi Bevándorlási és Menekültügyi Hivatal (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge - BAMF) egy 2008-ban megjelent írásában (Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland, 2008:10) a következőképpen nyilatkozik: „A befogadó ország nyelvének ismerete elengedhetetlen feltétele a bevándorlók integrációjának. Így tehát a német nyelvismeret központi szerepet játszik a bevándorlók társadalomba való beilleszkedésében.” A munkám során olvasott dokumentumok közül azonban egyikben sem találtam arra vonatkozó konkrét információkat, hogy mely KER (2002) szerinti nyelvi szint volna elvárt ahhoz, hogy kijelenthessük, sikeres volt a nyelvi integráció. A 2005. január 1-én életbe lépett, külföldiek tartózkodásáról szóló törvény (Bundesministerium der Justiz 2005: AufenthG § 43, 44, 45, 45a) a B1-es nyelvi szintet megcélzó integrációs kurzusok kapcsán annyit említ, hogy a tanfolyam segítséget nyújt abban, hogy illető tanuló képes legyen a hétköznapi életben önállóan, egy másik személy közreműködése nélkül boldogulni. Vitatható azonban, hogy elégséges-e ehhez a B1-es szintű nyelvismeret.

A fentiek alapján a kérdést pontosítva, értekezésemben arra keresem a választ, hogy a vizsgált nyelvi csoport milyen eredményeket ért el a nyelvtanulás terén.

A témakört az alábbi kutatási kérdések során kívánom részletesen feltárni:

1. Mi jellemzi a vizsgált csoport összetételét?
2. Milyen teljesítményt mutattak a résztvevők a kurzust megelőző BAMF szintfelmérő teszt (Goethe-Institut 2010) alapján?
3. Mi jellemzi a nyelvtanulás körülményeit és infrastrukturális hátterét?
4. Mi jellemzi az oktatás menetét? Melyek az oktatás során alkalmazott munkaformák, eljárások? Mennyiben azonosak ezek a tantervi előírásban szereplő munkaformákkal? Mik a tantervi előírásokkal való egyezések és eltérések okai?
5. Milyen teljesítményt mutattak a tanulók a kurzusközi felmérések és feladatlapok eredményeinek alapján?
Mennyiben valósult meg a tantervben meghatározott oktatási tartalmak és célok elérése?
Milyen eredményt értek el a tanulók a tantervi előírásban szereplő, fejlesztendő kompetenciaterületeket illetően?
6. Milyen eredménnyel zárták a tanfolyamot a tanulók a kurzusvégi Telc A1 (2017) nyelvvizsga alapján?

A dolgozat felépítése során a nyelvi integráció vizsgálatát öt nagy témakör köré csoportosítottam. Így az első, bevezető fejezet után a *Németország bevándorlás- és oktatáspolitikája az 1950-es évektől napjainkig* címet viselő második fejezetben áttekintő jelleggel mutatom be az integrációs törekvések alakulását. A fejezet választ ad arra, hogy a vendégmunkásstátusztól és a szegregációtól hogyan jutottunk el a menekültek integrációját megcélzó államilag finanszírozott nyelvtanfolyamokig. Fontosnak tartottam, hogy folyamatában is szemléltessem Németország integrációs és nyelvpolitikai intézkedéseit, hiszen a kutatási eredmények szempontjából lényeges, hogy mely kiindulópontból hova jutottunk.

E témakört többek között Lee (1966), Heckmann (1992), Treibel (1999), Han (2000), Seifert (2012), valamint Bade (2013) tanulmányai alapján tekintem át, valamint felhasználok a BAMF (2006) által közreadott adatokat is.

Az empirikus kutatás elméleti háttere címet viselő harmadik fejezetben elsőként a kutatás körülményeit és célját, valamint a kutatási kérdéseket veszem sorra. Megindokolom a témaválasztást, majd ezt követően rátérek a kutatási folyamat menetére és annak lebonyolítására. Fontos kiemelni, amint fentebb látható, hogy a kutatás kiindulópontjaként nem hipotéziseket, hanem nyitott kutatási kérdéseket fogalmaztam meg. Ennek oka, hogy ismereteim szerint nem állnak rendelkezésre olyan szakirodalmak, melyek nagy mintán végzett, hosszú távú megfigyelésekre alapozva felnőtt analfabéta tanulók idegennyelv-tanulási folyamatait vizsgálnák mind a négy alapkészségre vonatkozóan. Így a témával kapcsolatosan inadekvát volna hipotéziseket megfogalmazni, hiszen ehhez kvantitatív adatokra épülő elméletek volnának szükségesek. Nem ismeretes továbbá olyan modell sem, melyet tesztelésnek tudnék alávetni.

E harmadik fejezetben ismertetem továbbá az adatgyűjtés módját, mely résztvevő megfigyelések által, azon belül pedig akciókutatás keretében történt. Fontos volt számomra, hogy ne csupán megfigyelőként, hanem az oktatás menetének aktív résztvevőjeként vizsgáljam az eseményeket, a résztvevők fejlődését, és lehetőségem legyen a folyamatokba való tevékeny beavatkozásra. Ennek kapcsán látni fogjuk, hogy többek között az oktatási módszereket tekintve nem csak azon eljárásokat vizsgáltam, melyek a tantervi előírásokban szerepeltek, hanem úgy alakítottam az oktatás folyamatát, hogy a tanulócsoport igényeinek és előzetes tudásának megfelelően módosítottam a gyakorlatban használatos eljárásokat. Az eredmények kapcsán kvalitatív és kvantitatív adatok egyaránt szerepet kapnak. Kvalitatív adatokkal a résztvevők nyelvi fejlődésének folyamatára vonatkozó kérdéseket válaszoltam meg, míg a kvantitatív adatok a tanulók által elért, számszerűsíthető eredményekre vonatkoznak.

A negyedik fejezetben *Az írás-olvasás kurzus tantervének kritikus elemzése* következik. Ennek során bemutatom, hogy a kiindulópontként szolgáló BAMF tanterv (2015) milyen

elvárásokat támaszt a tanulókkal és az oktatókkal szemben. Ezen belül kitérek a tanfolyam felépítésére, az oktatási tartalmakra, valamint az oktatási célokra.

Az ötödik fejezetben az osztálytermi megfigyelések szempontjait és céljait veszem sorra. A dolgozat ezen része tárgyalja a kutatás körülményeit és célját, valamint előkészíti a kutatási eredmények tárgyalását. Felsorolom benne az adatgyűjtő eszközöket, mint a BAMF szintfelmérőt (Goethe-Institut 2010), az intézményi adatlapot (Nikolov – Ottó – Öveges 2009), az osztálytermi megfigyelési szempontsört (Nikolov – Ottó – Öveges 2009), valamint vizsgálom a kurzusközi felmérők és a kurzuszáró Telc A1 vizsga (TELC Language Tests 2017) felépítését.

A hatodik fejezetben a kutatási eredmények tárgyalását Báthory (2000), Goodlad és Klein (1970), valamint Tyler (1949) nyomán (idézi: Bárdossy 2006: 18–25) három részre osztom, melyek a bemeneti, a folyamat és a kimeneti tényezők. A bemeneti tényezők közé sorolom a csoport összetételét, valamint a BAMF szintfelmérőt (Goethe-Institut 2010), hiszen ezen dokumentumok adatai szolgáltatják az oktatás kiindulópontját. A folyamattényezőkön belül tárgyalom az intézményi adatlapon szereplő információkat, valamint az osztálytermi megfigyeléseket. Ezáltal rávilágítok az oktatás körülményeire, valamint elemzem a tanítás menetét. A kimeneti tényezők vizsgálata a kurzusközi és kurzusvégi felmérések alapján történik. Míg a kurzusközi tesztek az egyes oktatási tartalmakkal kapcsolatban mérik a kimenetet, addig a kurzuszáró Telc A1 (2017) vizsga a teljes tanfolyam lezárásaként szolgál.

A kutatási kérdések összefoglalásaként az alábbi táblázat nyújt arra vonatkozó információkat, hogy mely kérdésre milyen adatgyűjtő eszközökkel és kutatási módszerekkel keresek választ.

A kutatási kérdéseknek megfelelő adatgyűjtő eszközök és kutatási módszerek		
Kutatási kérdés	Adatgyűjtő eszközök	Kutatási módszerek
1. Csoport összetétele	Intézményi adatlap (Nikolov - Ottó - Öveges 2009) Személyes interjúk VerBIS software adatbázisa	Megfigyelés és adatfeldolgozás: Kvalitatív és kvantitativ adatok
2. BAMF szintfelmérő eredményei	BAMF szintfelmérő feladatlap (Goethe-Institut 2010)	Mérés: Kvalitatív módszerrel kvantitatív eredmény
3. A nyelvoktatás körülményei és infrastrukturális háttere	Intézményi adatlap (Nikolov - Ottó - Öveges 2009)	Megfigyelés: Kvalitatív adatok
4. Munkaformák és tantervi előírások	Osztálytermi megfigyelési adatlap (Nikolov - Ottó - Öveges 2009)	Megfigyelés: Kvalitatív és kvantitatív adatok
5. A kurzusközi felmérések eredményei és az oktatási célok	Saját készítésű felmérő feladatlapok és szóbeli kikérdezés BAMF kurzuskoncepció (2015)	Mérés: Kvalitatív módszerrel kvantitatív eredmény
6. Telc A1 kurzuszáró vizsga eredményei	Telc Language Tests 2017	Mérés: Kvalitatív módszerrel kvantitatív eredmény

1.sz. táblázat: A kutatási kérdéseknek megfelelő adatgyűjtő eszközök és kutatási módszerek

2 Németország bevándorlás- és oktatáspolitikája az 1950-es évektől napjainkig

2.1 Bevezetés

Az alábbi fejezetben történelmi áttekintést adok Németország bevándorláspolitikájáról, illetve az integrációs törekvések változásairól az idő tükrében. Napjaink nyelvi integrációs folyamatainak megértéséhez elengedhetetlen, hogy összefüggéseiben lássuk ennek előzményeit. Kiemelt jelentőséggel bír továbbá a 2007-ben létrejött Nemzeti Integrációs Terv, mely dokumentumot a 2.3 fejezetben tárgyalom részletesen.

2.2 Az integrációs törekvések alakulása Németország bevándorláspolitikájában a 20. század második felében

Elsőként fontos meghatározni, hogy mit is értünk migrációs folyamatok alatt. Egy igen összetett fogalomról van szó, mely alatt nem csupán emberek vándorlását értjük, hanem szorosán hozzátartoznak azok a társadalmak és földrajzi területek is, melyek között a helyváltogatás lezajlik (Treibel 1999: 17). Napjainkban már globális jelenségnek számít, melyet az egyes országok különböző szabályozásai és a helyi feltételek befolyásolnak, mind a származási, mind pedig a célország esetében. Ezeket a feltételeket nevezi a szakirodalom (Lee, 1966: 50–52) push- és pull-faktoroknak. A push-faktorok azok a körülmények, melyek a származási országra jellemzőek, és úgynevezett migrációs nyomást idéznek elő. Ezek közé sorolhatjuk a kedvezőtlen politikai feltételeket, a háborúkat, az üldöztetést, a rossz munkaerőpiaci és gazdasági körülményeket, a klimatikus és időjárási viszonyok okozta negatív életkörülményeket. A pull-faktorok ezzel szemben egyfajta „szívóhatással” bírnak, melyek a célország vonzó tulajdonságait jelentik a letelepedni szándékozók számára. Ide tartoznak az előnyös gazdasági körülmények, a jó munkaerőpiaci helyzet és bérszínvonal, a képzési lehetőségek, a biztonság, a stabil politikai helyzet, a vallásszabadság. A migrációs folyamatokat azonban jellemzően nem egy-egy faktor indítja el vagy befolyásolja, hanem a körülmények összhatása és kölcsönhatása (Han 2000: 13).

De kik is számítanak bevándorlónak, és mit jelent a migrációs háttér (Migrationshintergrund)? Németországban a 2005-ös mikrocenzus alkalmával sor került a migrációs háttér vizsgálatára is. A Szövetségi Statisztikai Hivatal az erről készült dokumentumban (Statistisches Bundesamt 2007: 4) definiálja, hogy azok a személyek rendelkeznek migrációs háttérrel, akik külföldi állampolgárok, és Németország határain kívülről vándoroltak az országba, tehát nem születésükkor váltak német állampolgárrá, valamint azok a személyek, akiknek legalább

egy szülője külföldi származású bevándorló, azaz migráns. Ez egybehangzik a 2010. évi Bevándorlási törvény 6. szakaszával (Bestimmung des Migrationshintergrundes).

A migrációs háttér definícióját a 2010-es Bevándorlási törvény § 6 (Bestimmung des Migrationshintergrundes) fogalmazza meg (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2010: MighEV). E törvényben három, erre vonatkozó kritérium szerepel:

Migrációs háttérű az a személy, aki Németország területén él,

- de nem rendelkezik német állampolgársággal, vagy
- nem Németország területén született, vagy
- legalább egyik szülője a mai Németország területén kívül született.

A migráció és a migrációs háttér fogalmának meghatározása mellett fontos a jelenséghez kapcsolódó történeti és társadalmi folyamatok áttekintése is. A főbb fordulópontok ismertetéséhez érdemes visszanyúlni egészen az 1950-es évekig, mert a második világháborút követően, amikor a német gazdaság az 50-es évek közepétől ismét fellendült, az országban munkaerőhiány lépett fel. A megoldást külföldi munkaerő toborzása jelentette, melynek érdekében a Német Szövetségi Köztársaság 1955-ben elsőként Olaszországgal írta alá az erre vonatkozó megállapodást (Anwerbeabkommen, 1955). Ezt további szerződések követték Spanyolországgal (1960), Görögországgal (1960), Törökországgal (1961), Marokkóval (1963), Portugáliával (1964) Tunéziával (1965), majd Jugoszláviával (1967). Az eredeti tervzet szerint a munkások két évig maradhattak volna az országban, ezután leváltotta volna őket egy következő csoport. Innen ered a „vendégmunkás” elnevezés is, hiszen a külföldiek csak meghatározott időre jöttek, és mint a vendégek, tartózkodási idejük lejártá után hazatérnek. Ugyanakkor a munkaadók szempontjából rendkívül előnytelen volt lecserélni a munkaerő-állományt, miután kiképezték és betanították őket (Bade 2013).

A munkaerőtoborzással tehát egy bevándorlási folyamat vette kezdetét, melynek számadatait tekintve elmondható, hogy a Német Szövetségi Köztársaság 1964-ben köszöntötte az egymilliomodik vendégmunkást, 1973-ra pedig már 4 millióra rúgott a külföldiek száma az országban (Seifert 2012: 56). Ugyanezen évben azonban az olajválság gazdasági visszaesést eredményezett, mely nagyban befolyásolta a munkaerőpiac felvevőképességét is. A vendégmunkások toborzását leállították (Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung 1973). Ennek következtében azoknak a munkavállalóknak, akik valamely, nem az Európai Gazdasági Közösséghez Szövetséghez tartozó országból származtak, két választási lehetősége lehetőségük volt: az egyik, hogy visszatérnek hazájukba, a másik pedig a hosszútávú berendezkedés és családgyesítés Németországban. Utóbbi valamelyest kiegyenlítette a visszavándorlást, így a népesség száma csupán csekély mértékben csökkent, és a folyamat eredményeként a vendégmunkások csoportját a tartósan letelepedni szándékozók váltották fel. Ebben az időszakban

vált Németország bevándorló országgá. Ami a menekülteket és a menekültügyi eljárásokat illeti, az 1970-es évek közepéig a menekültkérelem lehetősége leginkább a kelet-európaiakra vonatkozott. Ezzel a joggal azonban csak igen kevesen éltek, mivel az aktuális politikai helyzet és a vasfüggöny miatt nem volt lehetőség a határátlépésre, a menekülésre. Kivételt képez az 1956-os forradalom Magyarországon, valamint az 1969-es prágai tavasz, mely időszakokban több mint tízezren nyújtottak be menedékkérelmet Németországban (Seifert 2013: 67–68).

Összegezve elmondható tehát, hogy az 1970-es évek végéig Németországban elenyésző volt a menekültként érkezők száma, a bevándorlók nagy hányadát vendégmunkások és családjaik tették ki. Ezen külföldiek társadalmi szerepét meghatározta, hogy a toborzás éveiben leginkább olyan feladatok elvégzésére kerestek embereket, melyek nem igényeltek magasabb iskolai végzettséget, mint a nehézipar, a futószalagon történő tömeggyártás, vagy a bányászat. A gazdasági fellendülés időszakára tehát tudatosan alacsonyabb képzettségű dolgozókat invitáltak az országba, akik munkájával időszakosan áthidalható a nagyfokú munkaerőpiaci hiány (Treibel 1999: 17).

A vendégmunkások betelepülését követően a német nagyvárosokban megváltozott a szociális struktúra, ahol a bevándorlók jellemzően egyes kerületekbe koncentráálódtak (Seifert 2013: 70). A folyamat tudatos szabályozás eredménye volt, mégpedig a társadalmi konfliktusok elkerülése érdekében. A területi szegregációval párhuzamosan állandósult egy olyan társadalmi berendezkedés, miszerint a külföldi munkavállalók a munkaerőpiaci hierarchia alján helyezkednek el, a migrációs háttérű gyerekek kevesebb eséllyel indulnak az iskolai oktatásban, és ez a szociális hátrány azt eredményezte, hogy a bevándorlókat etnikai kisebbségként, és nem a többségi társadalom tagjaként kezelték (Heckmann 1992: 98). A társadalmi kirekesztettség időszakában a foglalkoztatottak számának nagyfokú csökkenése azonban fordulóponthozott. Míg 1973-ban 2,6 millió külföldi munkavállalót tartottak számon, 1979-ben 4,1 millió külföldi állampolgárságú, de már Németországban élő lakosból a foglalkoztatottak száma csupán 1,9 millió fő volt (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer 1995). Ez azt jelentette, hogy 2,2 millió gyermek, nyugdíjas korú, valamint aktív korú munkanélküli bevándorló felnőtt élt az országban. Ennek hatására a politikai gondolkodás középpontjába az integráció került. Az 1970-es évek végén a Kühn-Memorandumnak (Kühn 1979) olyan politikai változásokat kellett volna eredményeznie, melyek elősegítik az integrációt. Heinz Kühnt, az akkori nordrhein-westfaleni miniszterelnököt 1978-ban a külföldi munkavállalók és családjuk integrációjáért felelős kormány megbízottnak választották. Egy 1979-es közleményében kitért a külföldi fiatalok integrációjának fontosságára, kérte, hogy a Németországban született gyermekek opcionálisan megkaphassák a német állampolgárságot, valamint kezdeményezte a honosítási eljárás egyszerűsítését. Ezen integrációs törekvések bevezetésére azonban akkor nem került sor.

Az 1980-as évek további jelentős változásokat hoztak a németországi bevándorlás történetében. A menekülthullám először 1980-ban érte el tetőpontját, amikor a törökországi katonai puccsot és a lengyelországi hadiállapot kihirdetését (1981) követően a menedékkérelmek száma elérte a százezret. A szövetségi kormány /Bundesregierung/ erre azzal reagált, hogy bevezette a vízumkötelezettséget, valamint kötelezte a repülőársaságokat, hogy a vízummal nem rendelkező utasokat visszazállítsa hazájukba. Ezen intézkedéseknek köszönhetően a benyújtott kérelmek száma egy éven belül ötvenezerre esett vissza (BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2006: Asyl in Zahlen: 9). 1982-ben, a szociálliberális koalíció megszüntével a migrációs politika a bevándorlók számának korlátozását tűzte ki célul. A törekvések három alappillére, melyek egymásnak igen ellentmondóak, a következők voltak: a tartósan letelepedni kívánók integrációja; külföldiek beáramlásának korlátozása; valamint a származási országba való visszatérés támogatása (Seifert 2013). Mindezek mellett az 1980-as évek elején jelent meg a multikulturális társadalom mint elképzelés. Ennek értelmében az emberek ideális esetben úgy élnének együtt, hogy a különböző nyelvek, a származás és a vallás miatt senki nincs diszkriminálva (Schulte 1990: 35). Egy társadalom multikulturális mivoltának felismerése azonban nem elegendő az egyenlőtlenségek leküzdéséhez többek között a munkaerőpiacon, vagy a szegregáció megszüntetéséhez a városokban. A 80-as években tehát még semmilyen szempontból nem beszélhetünk integrációról sem az oktatásban, sem a munka világában, sem pedig a hétköznapi életben.

Rövid stagnálás után az 1990-es évek elején ismét megnövekedett a bevándorlók száma, melynek okai közé elsősorban a vasfüggöny leomlása, a délszláv háború, valamint a török–kurd konfliktusok sorolhatóak (Bade 2013: 56). A betelepülők száma elérte addigi csúcspontját. Ez a tendencia újra nyomás alá helyezte a német menekültügyi rendszert. 1992-ben 438 000 kérvényt nyújtottak be Németországban, mely nyugat-európai viszonylatban a kérelmek 80 százalékát tette ki (BAMF 2006:8). Ezen szám növekedésével egyidejűleg társadalmi és politikai viták alakultak ki a menekültügyi eljárásra vonatkozóan. A Schengeni Egyezmény (1990) értelmében, a jogharmonizációs törekvések miatt Németországnak meg kellett szigorítania és a szomszédos országokhoz kellett igazítania a Menedékjogi Törvényt. 1993-ban létrejött tehát a menekültkérdést illetően egy kompromisszum (Asylkompromiss 1993), melynek során az Alaptörvény módosítására került sor. Ezt megelőzően az az elv érvényesült, hogy a politikai üldözöttek menedékjogot kapnak, mely elvet a törvénymódosítás során konkretizálták: Összeállították a biztonságos országok listáját, melyek állampolgárai nem kezdeményezhetnek menekültügyi eljárást (Seifert 2013).

1993-ban az Alaptörvényben a következő pontokban történtek változtatások (Bundeszentrale für politische Bildung 2013):

- Aki az Európai Unió valamely országából vagy Németország egyik szomszédos országából érkezik, az a személy nem jogosult menedékre.
- A biztonságos országokból érkezők nem jogosultak menedékre. A Szövetségi Gyűlés (Bundestag) és a Szövetségi Tanács (Bundesrat) közösen határoz a biztonságos országok listájáról, ahol nem áll fenn háborús helyzet, vagy vélhetően nem történik politikai üldözés.
- A repülőterekre érkező beutazók akár 19 napig is feltartóztathatók menekültkérelmük vizsgálatának okán. Ez azért lehetséges, mert a repülőterek tranzitónái semleges területnek számítanak, így az egyén menedékkérelme Németország területére való belépése előtt elbírálnak és a beutazás akár meg is tiltható.

A fenti pontok kiegészítéseként (Bundeszentrale für politische Bildung 2013) fontos továbbá megjegyezni, hogy menekültstátuszra azon személyek jogosultak, akik politikai üldözöttek. Ennek definícióját nem tartalmazza azonban a német Alaptörvény, hanem a Genfi Egyezmény (1949) határozza meg azt: A politikai üldöztetés minden esetben az kibocsátó állam részéről valósul meg, mely súlyosan sérti az emberi méltóságot.

Az olyan szükséghelyzet, mint a szegénység, a polgárháború, a természeti katasztrófa vagy a nem állam általi üldöztetés nem biztosít menekültstátuszra való jogot.

A szigorítást követően a kérelmek száma visszaesett, és az 1998-as év során már 100 000 alá csökkent (Bade – Oltmer 2005).

Napjainkra azonban a 2005. január 1-én életbe lépett Bevándorlási Törvény (Zuwanderungsgesetz) által az a változtatás érvényesült, hogy a nem állam általi üldöztetést elszenvedők is jogosultak menekültstátuszra (Bundesgesetzblatt 2004).

A 2000-es években alapvetően megváltoztak az integrációs törekvések. 2000-ben került bevezetésre lépett hatályba az Állampolgársági Jog Rereformjára vonatkozó törvény (Bundesgesetzblatt 1999: Gesetz zur Reform des Staatsangehörigkeitsrechts vom 15. Juli 1999), mely szerint külföldi szülők Németországban született gyermekei a szülők állampolgársága mellett a német állampolgárságot is megkapják, majd nagykorúvá válásukkor döntenek el, hogy mely állampolgárságot kívánják megtartani.

A 2005-ös, Külföldiek Tartózkodására Vonatkozó Törvény ismét újításokat hozott a külföldiek jogait illetően (Bundesministerium der Justiz 2005: AufenthG § 43, 44, 45, 45a). Ekkortól állami feladatként tartották számon a bevándorlók integrációját, és sor került az úgynevezett integrációs kurzusok bevezetésére, melyhez a holland és svéd példákat vették alapul (Seifert 2013).

Tehát a külföldiek tartózkodásáról szóló, 2005. január 1-én életbe lépett, fent nevezett törvényben egy egész fejezetet szenteltek az integrációnak. A törvényben szerepel az integrációs kurzusok felépítése, a jogosultság és a kötelezettség kérdése, valamint kiegészítő integrációs programok lehetősége. A szabályozás leírja, hogy a Németország területén jogszerűen és hosszútávon letelepedett külföldiek gazdasági, kulturális és társadalmi integrációját az állam támogatja és elvárja. A Külföldiek Tartózkodására Vonatkozó Törvény § 44. szakasza szerint előírja, hogy az integrációs kurzuson való egyszeri részvételre jogosult minden külföldi állampolgárságú személy, amennyiben tartósan Németország területén tartózkodik, valamint rendelkezik tartózkodási engedéllyel (Bundesministerium der Justiz 2005: AufenthG § 44). Integrációs kurzuson való részvételre kötelezhető azon személy, aki magát egyszerű módon németül kifejezni nem képes vagy állami szociális juttatásban részesül, vagy aki különös módon integrációra szorul és az idegenrendészeti hatóságok felszólítják az integrációs kurzuson való részvételre, vagy aki menekültként állami segélyezésben részesül (Bundesministerium der Justiz 2005: AufenthG § 44a). Az integrációs kurzusok feladata a német nyelv, a német jogrendszer, kultúra és történelem megismertetése a külföldiekkel. A tanfolyam abban nyújt segítséget, hogy az illető képes legyen a hétköznapi életben önállóan, egy másik személy közreműködése nélkül boldogulni.

Ezen a ponton fontos rátérni arra kérdésre, hogy mit is értünk az integráció alatt. Berthold Löffler (2011) azzal a kritikával illeti a fent említett 2005-ös törvényt, hogy az nem mond semmit az integrációs törekvések célkitűzéseiről. Azt a kérdést teszi fel, hogy hogyan és milyen mértékben kellene a bevándorlóknak alkalmazkodniuk a befogadó társadalom kultúrájához és életmódjához. Az eszközt (integrációs kurzus) tehát biztosítja a törvény, de a konkrét célok hiányoznak a megfogalmazásból. Az tehát, hogy egy külföldi személy részt vett egy tanfolyamon, így rendelkezik egy bizonyos szintű német nyelvismerettel, és vannak információi a német kultúráról, jogrendszeréről, történelemről, még messze nem jelenti azt, hogy beilleszkedett a többségi társadalomba. A továbbiakban a szerző Gerhard Schröder, Németország egykori kancellárjának megfogalmazását idézi, miszerint „a sikeres integráció feltétele, hogy a bevándorlók tisztelik az alkotmányt, betartják a törvényeket, és megtanulják az államnyelvet” (Löffler 2011:3). Az alkalmazkodás mértékének kérdéskörét azonban ez a definíció sem tárgyalja, mely problematikát Löffler a következő, hétköznapi életből vett példával szemlélteti:

„Egy fiatal nő fejkendőben és bokáig érő kabátban bemegy a hivatalba, hogy átvegye német állampolgárságát igazoló dokumentumait. Amikor a hivatalnok átadja a papírokat, gratulál és kezet nyújt a nőnek. A fiatal nő megköszöni, de a kézfogást azzal az indoklással visszautasítja, hogy a kultúrája és a vallása, amelyhez tartozik, tiltja, hogy kezet fogjon egy idegen férfivel.” (Löffler 2011: 3)

A kérdés tehát az, hogy ez a történet a sikeres, vagy a sikertelen integráció példája-e. A Schröderi formula szerint az integráció sikeres, hiszen a nő beszél németül, semmi nem utal arra, hogy ne tartaná tiszteletben az Alaptörvényt, sőt, ennek megfelelően él a cselekvési és vallásszabadságával. A történet ellentmondásos mivolta azonban abban gyökerezik, hogy a hivatalos és a politikai diskurzus nem tesz különbséget az integráció két szintje, nevezetesen a strukturális és a kulturális integráció között. Schulte (2000: 6) meghatározása szerint az integrációt tekinthetjük folyamatként és állapotként, tehát elérendő célként egyaránt. Van egy individuális és egy kollektív oldala is, valamint érinti az élet különböző területeit. Az integráció strukturális aspektusa a jogi, politikai és szociális helyzetre vonatkozik (munkavállalás, lakhatási körülmények, képzés, oktatás); kulturális aspektusa pedig magába foglalja az életmódot, a normarendszert, az értékrendet, a nyelvismeretet és a viselkedésbeli hozzáállást is. A bevándorló társadalmakban az integráció azonban közel sem idillikus, harmonikus folyamat, hanem sokféle problémával, konfliktussal jár együtt és ellentmondásokkal teli. Heckmann (2015: 159) azt is kiemeli, hogy integrációs folyamatok alatt főként a bevándorlók egyoldalú alkalmazkodását értjük, hiszen ez a csoport érkezik egy, a befogadó társadalom által létrehozott és meghatározott viszonyrendszerbe. Emellett azonban hangsúlyozza, hogy a befogadó, többségi társadalom részéről is szükséges volna az együttműködés és az alkalmazkodás.

Az integrációs törekvések változásában a következő fordulópontot a 2007-es Nemzeti Integrációs Terv (Die Bundesregierung 2007) jelentette, melynek részletes felépítésére a 2.2-es következő alfejezetben térek ki. Ennek célja a bevándorlók és bevándorló háttérű egyének integrációjának mind hatékonyabb elősegítése. A dokumentumban megfogalmazott definíció szerint „az integráció a befogadó ország társadalmi, gazdasági, szellemi-kulturális és jogi rendszerébe való beilleszkedés, a saját kulturális identitás feladása nélkül” (Die Bundesregierung 2007: 127). A fenti meghatározás a strukturális integráció mellett említést tesz ugyan a többségi társadalom szellemi-kulturális életébe való beilleszkedésről is, teszi ezt azonban a saját kulturális identitás megtartását kiemelve. Felmerül tehát a kérdés, hogy hogyan, és milyen mértékben kellene a bevándorlóknak a befogadó ország kultúrájához alkalmazkodniuk? Löffler (2011: 4) megfogalmazza, hogy amennyiben eltekintünk ettől a kérdéstől, azzal lehetővé tesszük, hogy mindenki a saját felfogása szerint értelmezze az integrációt. Így tehát mindenképpen egy nagyon összetett társadalmi jelenségről van szó, ez azonban nem jelenti azt, hogy megválaszolatlanul hagyhatnánk e kérdéskört. Az integrációról való diskurzus mindaddig eredménytelen marad, mígnem tisztáztuk magát az alapfogalmat, valamint az, hogy mit jelent ez a mindennapi gyakorlatban.

A továbbiakban fontos megemlíteni az értékkonfliktus kérdéskörét is. Heckmann (2015: 164) rávilágít, hogy minél kisebb a különbség az egyes kultúrák között, annál könnyebben megy

végbe az alkalmazkodás. Egy tömörebb változat úgy foglalja össze a kérdést, hogy az azonosság integrál, a különbségek dezintegrálnak (Friedrichs – Jagodzinski 1999, 9–43). Az integráció egy rendszer részeinek egymástól való kölcsönös függőségét, valamint a részek rendszerhez való viszonyát jelenti (Esser 2001).

Löffler (2011) az integráció kapcsán két fontos félreértést kíván tisztázni. Az egyik az integráció belső integrációként való értelmezése. A kifejezés az etnikai közösségekre vonatkozik, melyek nemzeti csoportokként, kulturális egyesületekként, önszervező csoportokként, vagy akár sportegyesületekként működnek. Napjainkban főként a sport kap fontos szerepet az integrációt elősegítő tényezők közül, és az etnikai sportegyesületek beilleszkedést támogató tevékenysége nyilvánosan elismert. Löffler (2011) szerint ezek azonban nem, hogy segítenék, de kifejezetten hátráltatják az integrációt. A probléma abban rejlik, hogy az általános értelemben vett beilleszkedési folyamatot sokszor összetévesztik a belső integrációval, tehát a többségi társadalomba való beilleszkedést a saját etnikai miliőbe való beilleszkedéssel. A belső integráció fogalma Georg Elwerttől (1982) származik, és azokon a megfigyeléseken alapul, melyek szerint a bevándorlók egy része nem a befogadó társadalomhoz, hanem a saját etnikai csoportjához igazodik. A bevándorlók önszervező csoportjaiban az egyén segítséget kap problémáinak megoldásában, a hétköznapi életben való boldogulás során, és mindemellett érzelmi támaszra is talál. Az etnikai csoportok tehát védelmező funkciót is ellátnak, lelki biztonságot nyújtanak és erősítik az egyén önbizalmát. A közösségek megtartanak bizonyos normákat és szabályokat, melyeket a származási országukból hoznak magukkal, kialakítják az egyénben a valahová tartozás érzését. Elwert (1982) szerint a saját etnikai csoporthoz tartozás nem jellemző hosszútávon, meglátása szerint ez egy hasznos és szükséges átmeneti állapot, mely végeredményben a többségi társadalomba való integrációhoz vezet. Tehát a belső integráció elmélete szerint a többségi társadalomba való beilleszkedéshez a saját etnikai csoportba való beilleszkedésen keresztül vezet az út (Elwert 1982: 717–731).

Esser (2001) azonban vitatja, hogy a bevándorlók integrációja úgy történne a gyakorlatban, ahogy azt Elwert (1982) felvázolja, mert a belső integráció az elhatárolódást segíti elő, különösen abban az esetben, ha a bevándorlók és a befogadó társadalom között nagyok a kulturális különbségek. Heitmeyer (1997: 9–19) pedig kijelenti, hogy a belső integráció egyértelműen megakadályozza a többségi társadalomba való beilleszkedést, a létrejött etnikai rétegeket megszilárdítja, ráadásul a következő generációk is viselik ennek következményeit. Itt tehát már nem az eltérő szokásokról vagy életmódról van szó, hanem egyenesen annak veszélyéről, hogy párhuzamos társadalmak jönnek létre.

A másik témakör, melyet Löffler (2011) tisztázni kíván, az a kölcsönös alkalmazkodáson alapuló integráció. E szerint a koncepció szerint a kisebbségi és a többségi társadalom igazodik

egymáshoz az interkulturális adok-kapok folyamatokban, melynek során mindkét oldal átveszi a másiktól azon értékeket, melyeket a legjobbnak ítél meg. A kulturális közeledés ezen módja kompromisszumot teremt az integrációs törekvések két végpontja, azaz a heterogén társadalom és a teljes asszimiláció között. Ez egy interaktív folyamat, melyben a többségi kultúra is változásokon megy keresztül, hiszen átveszi a kisebbségi kultúra bizonyos elemeit, így tehát egy új kulturális minta kialakulásáról beszélünk. Löffler (2011) ezzel kapcsolatban azt a kérdést is szem előtt tartja, hogy amennyiben a különböző kultúrák a legjobbnak tartott kulturális elemeket veszik át egymástól, mi alapján határozható meg, hogy mi a legjobb? Egy irányított folyamatról van-e szó, és ha igen, ki irányítja azt? Avagy spontán folyamatokra bízunk, hogy ki kitől mit szeretne átvenni? Mi történik akkor, ha az egyik fél, vagy mindkét fél vonakodik bármit is átvenni a másik kultúrkörből, mert azon a véleményen vannak, hogy a saját kultúrájuk minden tekintetben a legjobb. És ha az etnikai különbségek felszámolása a cél, milyen konkrét formai és tartalmi tulajdonságokkal bír majd a közös identitás?

Vitathatatlan azonban, hogy a kulturális kapcsolatok és más kultúrák egyes elemeinek átvétele elengedhetetlen a kulturális fejlődés szempontjából, melyre példa lehet a zene, a divat, az építészet, a konyhaművészet stb. Ez az úgynevezett adaptáció (Kim 2002: 259–273). Új kulturális elemek beemeléséről, valamint új társadalmi értékek elsajátításáról van tehát szó.

Az alábbiakban különböző szakirodalmak alapján adok rövid áttekintés arra vonatkozóan, hogy a különböző kultúrák találkozásának milyen kimenetele lehet a gyakorlatban. Megvalósulhat a már korábban említett két végpont valamelyike, a teljes asszimiláció és a dezintegráció (multikulturális egymásmellettség), valamint a kettő közötti állapotok egyike.

1. A kultúrák találkozásának egyik lehetséges következménye az úgynevezett vendégstátusz állapota, mely időleges tartózkodást jelent az adott országban. A jelenség azon alapul, miszerint a bevándorlók származási, kulturális és mentalitásbeli különbözőségük miatt nem illeszkednek be a többségi társadalomba (Löffler 2011: 89-90).
2. Az asszimiláció jelenségét Park és Burgess (1968: 438) a chicagói bevándorlókkal kapcsolatos kutatásaikból kiindulva úgy definiálták, hogy az a migránsok egyoldalú hasonulása és alkalmazkodása a többségi, domináns társadalomhoz, azaz a többségi kultúrába való beolvadás.
3. Az akkulturalizáció másik kultúrához való közeledést, alkalmazkodást jelent, mely lehet egyoldalú, vagy akár kölcsönös. Ebben az esetben bizonyos kulturális elemek átvételéről van szó, azonban nem teljes beolvadásról. Az egyén ennek eredményeként rendelkezik elsődleges és másodlagos kultúrával, melyből az elsődleges a többségi társadalom, a másodlagos pedig a származási csoport kultúrája, mely leginkább a privát szokásokat

határozza meg, és nem akadályozza a befogadó társadalomba való beilleszkedést (Redfield 1936: 149).

4. A melting-pot társadalom modellje az Amerikai Egyesült Államokból származik, és jelentése olvasztótégely. Kulturális szempontból a bevándorló csoportok értékrendjének összeolvadását jelenti, mely a közös, amerikai kultúra létrejöttét eredményezi. A melting-pot tehát az összeolvadás metaforájára alapozva különböző nemzetiségű és származású egyénekből egy új, egységes csoport létrejöttét jelenti (Harper 1980: 9).
5. A multikulturalizmus egy olyan társadalmi modell, mely a kulturális pluralizmuson alapul. A multikulturális társadalom egy olyan közösség, melyben különböző származású, nyelvű, vallású és kultúrájú emberek élnek együtt, és egymással egyenjogúak. (Heckmann 1992, 203–207). Feischmidt Margit úgy nyilatkozik, hogy „vannak etnikailag definiálható csoportok, amelyek fenn kívánják tartani sajátosságukat, illetve különbözőségüket. A multikulturalizmus hívei azon a véleményen vannak, hogy a sokféleség elismerése, sőt nagybecsülése nem összeegyeztethetetlen az ország politikai egységével, sőt, be tud épülni abba. Az állami politika szintjén a multikulturalizmus azt jelenti vallja, hogy a sokféleséget nem csak megtűrni, hanem támogatni is kell, mégpedig a nemzeti intézmények és szervezeti szolgáltatások pluralista átalakításával, valamint olyan intézményi keretek létrehozásával, melyekben a kisebbségek úgy őrizhetik meg kulturális örökségüket, hogy közben nem veszítik el a társadalmi egyenlőség esélyét.” (Feischmidt 1997:5) A multikulturalizmus ideológiáját ért kritikákra ehelyütt nem térek ki.

2.3 A Nemzeti Integrációs Terv: Új utak – új esélyek (Der Nationale Integrationsplan 2007)

A következőkben áttekintem a Nemzeti Integrációs Terv (2007) felépítését és témaköreit, valamint választ keresek arra, hogy Németországban mit jelent az integráció, és milyen elvárásokat támaszt a tervezet a strukturális, illetve a kulturális integráció terén.

A Nemzeti Integrációs Terv 2007-ben készült el, és máig ez az egyetlen, az integrációra általánosan vonatkozó és átfogó jellegű dokumentum. A dokumentum preambuluma (Die Bundesregierung 2007: 7) Angela Merkel szövetségi kancellár írta, melyben úgy fogalmaz, hogy az integrációhoz szorosan hozzátartozik a német jogrendszer, valamint az alaptörvényben foglalt értékek elfogadása. Leírja továbbá, hogy akik hosszú távon kívánnak letelepedni az országban, azok számára elengedhetetlen a német nyelv ismerete.

A Nemzeti Integrációs Terv preambulumaiban megtalálhatóak egyrészt a kölcsönös alkalmazkodáson alapuló integráció elvei, másrészt pedig a multikulturális társadalom

koncepciója. Ezek közé tartozik a kölcsönös tolerancia, a közös alapértékek és normák, valamint az a gondolkodásmód, hogy a kulturális és társadalmi sokszínűség által a honpolgárok is gazdagodnak.

Angela Merkel szavai emlékeztetnek Gerhard Schröder, az előző alfejezetben tárgyalt integrációfelfogására. Említést tesz arról is, hogy a társadalom a tolerancia és a nyitottság által gazdagabbá válik, és az integráció mindenkit érint, a bevándorlókat és a hosszú ideje Németországban élőket egyaránt. Nem fejt ki, hogy mely társadalmi csoportot, csoportokat érti a „hosszú ideje Németországban élők” kategóriája alatt, ami ellenben egyértelmű, az az, hogy meglátása szerint az integráció csak együtt sikerülhet. A tervezet kidolgozásával a kormányzat hat munkacsoportot bízott meg, melyek munkáját egy-egy szövetségi minisztérium irányította. A megbízottak mind egyenrangúan és egyenjogúan vettek részt a munkálatokban, melybe migrációs háttérű, de már Németországban élő és dolgozó személyeket is bevontak, hogy közösen dolgozzák ki az integrációt elősegítő javaslatukat. Ezen háttérinformációkat a dokumentum preambuluma közli (Die Bundesregierung 2007: 35).

A tervezet A tervezet megalkotói integrációt elősegítő javaslatukat az alábbi tíz témakör kapcsán fogalmazták meg:

1. Az integrációs kurzusok jobbá tétele
2. Német nyelvtanulás a kezdetektől
3. Oktatás és képzések biztosítása, a munkaerőpiaci esélyek növelése
4. A nők és lányok élethelyzetének javítása, útban az egyenjogúság felé
5. Az integráció helyi támogatása
6. Kultúra és integráció
7. Sport általi integráció
8. Média – a sokoldalúság kihasználása
9. Integráció polgári elkötelezettség által és az egyenjogú részvétel elősegítésével
10. Külföldi tudósok és egyetemisták integrációja

Az alábbiakban átfogóan mutatom be, hogy e tíz témakör milyen módon kíván hozzájárulni az eredményesebb integrációhoz.

2.3.1 Az integrációs kurzusok jobbá tétele

Az integrációs kurzusok jobbá tétele címet viselő fejezet visszautal a 2005. január 1-én életbe lépett, a külföldiek tartózkodásáról szóló törvényre (Bundesministerium der Justiz: AufenthG § 43, 44, 45, 45a), mely egységesen szabályozta a bevándorlók integrációhoz való hozzáférését, mégpedig a bevezetőben említett tanfolyamok által. Ez máig is az integrációs törekvések alapjául szolgál, és biztosítja a bevándorlóknak, hogy megismerkedjenek a

Németországra jellemző életkörülményekkel, általános ismereteket szerezzenek a hétköznapi élettel kapcsolatban, és emellett elsődleges célja természetesen a német nyelv oktatása. Alapvető törekvés, hogy az egyén önállóan, egy másik személy segítsége nélkül tudjon boldogulni a hétköznapi élet során. A kurzus két lényeges részből áll: tartalmaz egy 600 tanítási egységből (45 perc) álló nyelvkurzust, melynek célja a Közös Európai Referenciakeret (Council of Europe, 2001) által meghatározott B1-es nyelvi szint elérése, melyről a tanuló egy hivatalos, akkreditált nyelvvizsga keretében ad tanúbizonyságot. A tanfolyam másik része az úgynevezett orientációs kurzus, mely a 2007-es Nemzeti Integrációs Terv (Die Bundesregierung 2007: 37) szerint 30, 2013-tól 60 (BAMF 2013: 6), 2015-től pedig 100 (BAMF 2015: 10) tanítási egységet foglal magába, és információkat közvetít a német jogrendszeréről, valamint Németország kultúrájáról és történelméről. Az oktatás német nyelven történik, és egy, a BAMF által összeállított, *Leben in Deutschland (Élet Németországban)* nevet viselő teszttel zárul.

A Nemzeti Integrációs Terv (2007: 35–45) első fejezetének célja az integrációs kurzusok optimalizálása. Az ezzel kapcsolatos teendők felsorolása nem a teljesség igényével készült, a legfontosabb feladatokat emeli ki. Mivel országszerte az integrációs kurzusok a mérvadóak az integrációs folyamatok szempontjából, így elsődleges feladat a kurzusokat sikeresen teljesítők arányának növelése. Ennek előzményeként fontos megemlíteni a BAMF korábbi évekre vonatkozó statisztikáit (BAMF 2008: 9). Ezek alapján elmondható, hogy 2005. január 1. és 2007. december 31. között országszerte összesen 360 000 fő vett részt integrációs kurzuson. Éves lebontásban 2005-ben 31 478 fő, 2006-ban 76 401 fő, a 2007-es évben pedig 67 052 fő teljesítette sikeresen a tanfolyamot, tehát a vizsgált három évben 360 000 résztvevőből összesen 174 931 tettek sikeres vizsgát, mely kevesebb, mint a résztvevők fele. Ezen arány növelése érdekében tehát az alább felsorolt intézkedések váltak szükségessé:

Az egyik lényeges változtatás, hogy 2007-től az oktatás része lett a kötelező tesztelés, mely alatt egy kurzust megelőző szintfelmérő, közties tesztek és a záróteszt értendő. A szintfelmérő azért fontos, hogy minden résztvevő személyre szabottan, előzetes tudásának megfelelő szinten kezdhesse el a tanfolyamot (Die Bundesregierung 2007: 39) Az integrációs kurzus 600 tanítási egysége ugyanis hat, egyenként 100 tanítási egységből álló, úgynevezett modulra van bontva. A BAMF által kiadott szintfelmérő teszt, valamint a hozzá tartozó javítási és értékelési útmutató egyértelműen meghatározza, hogy elért pontszámtól függően a jelentkező a hat modul melyikébe csatlakozzon be. Ennek KER (2002) szerinti felosztása azt jelenti, hogy az első két modul (első 200 óra) az A1, a harmadik és negyedik modul (300–400 óra) az A2, az ötödik és hatodik modul (500–600 óra) pedig a B1 nyelvi szintet célozza. Így tehát lehetséges akár a kurzusba történő későbbi belépés is (BAMF 2015: 16). A záróteszt, ahogy maga a kurzus is, két részből tevődik össze áll. Az egyik része egy hivatalos nyelvvizsga központban történő B1-es szintű nyelvtudást

mérő teszt, másik része pedig az orientációs kurzushoz kapcsolódó, kulturális, politikai és jogi ismereteket felmérő, az *Élet Németországban* címet viselő kérdéssor. Utóbbi egy feleletválasztós, zárt itemeket tartalmazó teszt, melyet a BAMF állít össze, és összes lehetséges kérdése elérhető a hivatal honlapján (<http://oet.bamf.de/pls/oetut/f?p=534:1:0>). Ezen zárótesztek két okból is fontosak: egyrészt a tanulási motiváció növelése érdekében, másrészt pedig azért, mert egy átfogó képet és visszajelzést nyújt arról, hogy a hallgatók milyen arányban érik el a kitűzött oktatási célt.

Másik fontos újítás a rugalmas órakeret bevezetése, valamint ezzel egyidejűleg a résztvevők számának maximalizálása (Die Bundesregierung 2007: 40). A sikeresség növelése érdekében lehetőséget kell biztosítani arra, hogy igény esetén a nyelvkurzus tanórai kerete 300 órával, tehát összességében 900 tanegységre növelhető legyen. A csoportok létszámát legfeljebb 25 főre kell korlátozni. A Nemzeti Integrációs Terv szorgalmazza továbbá kiegészítő oktatás bevezetését (mely alatt a 300 tanórával megnövelt keret értendő) a speciális célcsoportok számára is, melybe beletartoznak a fiatalok, az analfabéták, de javasolt külön női csoportok indítása is.

A fiatalok számára szervezett integrációs kurzusokra azok jelentkezhettek, akik nem rendelkeznek elegendő német nyelvtudással, még nem töltötték be a 27. életévüket, már nem tankötelesek, de céljuk valamilyen iskolai, illetve szakmai végzettség megszerzése (BAMF 2015: 15 Konzept für einen bundesweiten Jugendintegrationskurs). Nem elegendő német nyelvtudás alatt azt értjük, hogy tudásuk nem éri el a KER szerinti B1 szintet, mivel egyrészt ez az integrációs kurzus célkitűzése, másrészt Németországban ez a szakmai képzéseken való részvétel előfeltétele. E szakmai oktatás annak okán lehet szükséges a fiataloknak, mert hazájukban vagy egyáltalán nem tanultak ki semmilyen szakmát, vagy külföldön szerzett végzettségük Németországban nem elfogadott. Számukra e speciális integrációs kurzus az oktatásról, szakmai képzésekről, a munka világáról nyújt többletinformációkat. Ez célszerűen a kurzus végi plusz 300 órás kereten belül történik, hiszen fontos, hogy ezt megelőzően a résztvevők már szert tegyenek bizonyos nyelvi alapokra.

Különleges oktatásban kell részesíteni továbbá azokat a résztvevőket, akikről a szintfelmérő teszt során megállapítható, hogy analfabéták. Ezen résztvevők jogosultak egy speciális kurzuson részt venni, melynek keretében megtanulnak írni és olvasni, valamint német nyelvtudásra tesznek szert. Ez alapvetően 900 tanórát foglal magába, és a KER szerinti A1-es szintet megelőző, úgynevezett pre-kurzusként segíti a résztvevők írás-olvasás tanulását. A BAMF az A2-es nyelvi szint elérését tűzi ki a kurzus céljául (BAMF 2015: 48 Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs).

A női integrációs kurzus oktatási tartalma (BAMF 2015: 21 Konzept für einen bundesweiten Frauen- bzw. Elternintegrationskurs) a hétköznapi élettel kapcsolatos ismeretek mellett olyan specifikus témákra is fókuszál, mint a gyermeknevelés, a családi élet, a bevásárlás,

vagy az élelmiszerek és a táplálkozás. A kurzus koncepciójának megalkotói fontosnak tartják a résztvevők informálását egyéb integrációt segítő lehetőségekről, tanfolyamokról. A dokumentumban foglaltak szerint kiemelt jelentőséggel bír az olyan kompetenciák fejlesztése, mint a problémamegoldó képesség, az együttműködés, a felelősségtudat, a kritikai érzék, vagy a mindennapi életben való tájékozódás. Az oktatás és fejlesztés természetesen ebben az esetben is német nyelven történik, mely az iskolai tapasztalattal és nyelvtudással nem rendelkező tanulók esetében nagy kihívást jelent az oktatóknak.

A Nemzeti Integrációs terv a továbbiakban kitér a tanárok képzettségére is. Megállapítja, hogy az oktatás minősége ennek függvénye, a minőségbiztosításért pedig a kurzusokat lebonyolító oktatási intézmények felelősek (Die Bundesregierung 2007: 40). A minőségbiztosításhoz tartozik továbbá, hogy az integrációs kurzusokon oktató tanároknak rendelkezniük kell a BAMF által kiadott engedéllyel, melynek kiadási feltételei a következők: rendelkezniük kell német mint idegen nyelv szakon szerzett egyetemi végzettséggel. Amennyiben az oktatójelölt ezzel a végzettséggel nem rendelkezik, el kell végeznie egy, a BAMF által szervezett továbbképzést (IntV 2004, §15). Ez egy 140 tanórából álló tanfolyamot jelent, melynek időtartama függ a képzés módjától. (BAMF: Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache: 62)

(https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-pdf.pdf?__blob=publicationFile&v=6)

Az integrációs kurzusról szóló rendelet pusztán ennyit állapít meg, de ezen felül vannak esetek, amikor az oktatóval szemben a BAMF egyéb kritériumokat is megfogalmaz. Ilyen eset, amikor a tanár nem német nyelvterületen szerezte diplomáját. Ekkor köteles nyelvtudásának igazolására egy államilag elismert C1 szintű német nyelvvizsga bemutatására, melynek eredménye legalább 80 százalék, tehát jó minőségű. Ezen felül minden oktatójelölt köteles legalább 1 000 tanegységnyi (45 perc) német nyelvű oktatási gyakorlatát igazolni. A BAMF a nem Németországban végzett oktatási gyakorlatot is elfogadja, az oktatási intézménynek azonban egy német nyelvű igazolást kell kiállítania. Ezen kiegészítő szabályokat a 2004-ben életbe lépett törvény még nem tartalmazza, az információk a BAMF honlapján találhatóak meg.

(<http://www.bamf.de/DE/Infothek/Lehrkraefte/Zulassung/zulassung.html>).

A kurzusok eredményessége szempontjából kiemelten fontos témakör a szociálpedagógiai támogatás (Die Bundesregierung 2007: 41), mely a tervezet szerint abban nyilvánul meg, hogy az integrációs kurzusok migrációra specializálódott tanácsadó szolgáltatásokkal egészülnek ki. Ehhez szükséges a tanárok és szociálpedagógusok kooperációja, mely úgy valósulhat meg, hogy a tanfolyamokat lebonyolító intézményeken belül, egy külön helyiségben egy szociálpedagógus fogadóórákat tart. Ez a terv azonban napjainkig nem valósult meg, szociálpedagógusok helyett sok

esetben szociális munkások nyújtanak segítséget a migránsoknak, mely tevékenységük független az oktatási intézményektől. Ezen szociális munkások sok esetben beszélnek a segítséget igénylő bevándorlók anyanyelvén, gyakran előfordul azonban az is, hogy nincs közös nyelv, így csak németül zajlik a kommunikáció. Az iskolánkban mindkettőre adódott példa.

A tervezet kimondja továbbá, hogy szigorítani kell az ellenőrzést és a minőségbiztosítást (Die Bundesregierung 2007: 41). Ezt előre megszabott minőségi kritériumokkal lehet elérni, és az ellenőrzésre többek között egy minőségbiztosítási rendszer keretében kerül sor, mely előfeltétele az oktatási intézmények számára kiadott engedélyeknek. Az oktatás minőségének ellenőrzését követően az eredményeket minden intézmény esetében átláthatóvá kell tenni.

Elsődleges a hosszú távú integráció figyelembevétele, így tehát fontos cél a munkaerőpiaci integráció, melyet egymásra épülő projektek által lehet megvalósítani (Die Bundesregierung 2007: 42). A folyamat (az analfabétákat kivéve) az integrációs kurzussal kezdődik, és a későbbiekben az itt szerzett ismeretek további elmélyítését kell szorgalmazni. Így tehát ezen nyelvtanfolyamot követően és hozzá kapcsolódóan további, olyan lehetőségeket kell biztosítani, melyek a munkaerőpiaci integrációt segítik elő. Ide értendők például az integrációs kurzusokra épülő szakmai képzések (a legtöbb szakképzés előfeltétele B1-B2 nyelvi szint), valamint a munkahelyi gyakorlatokkal összekapcsolt tanfolyamok.

A kurzusok szervezése során kiemelt szerep jut az intézmények, intézkedések és a kötelezettségvállalás összehangolásának. A külföldiek tartózkodásáról szóló 2004-ben életbe lépett törvény 3. szakaszának 43 § (AufenthG 2004, Kap. 3, §43) kimondja, hogy az integrációs kurzusok szervezése a BAMF feladata, és ezek lebonyolítására magán és állami intézményeket egyaránt felkérhet. A BAMF feladatai közé tartozik a finanszírozás, valamint az integrációs kurzusokkal kapcsolatos részletek kidolgozása és jogszabályba foglalása. A Nemzeti Integrációs Terv tartalmaz továbbá javaslatokat a tartományok és területi önkormányzatok felelősségvállalásával és intézkedéseivel kapcsolatban (Die Bundesregierung 2007: 43). Eszerint a tartományok felelnek illetékességi körük és lehetőségeik szerint azért, hogy az integrációs kurzusok eredményessége növekedjen. A dokumentum az integrációban szerepet kapó hivatalok erősebb együttműködésének szükségességére is felhívja a figyelmet. Eszerint az Idegenrendészeti Hatóság, a kurzusokat lebonyolító oktatási intézmények, a gyermekfelügyeletet biztosító intézmények, az óvodák, az iskolák és a fiatalokat segítő szervezetek kooperációja elengedhetetlen. A tervezet a nem kormányzati szervezetek kötelezettségvállalására is javaslatot tesz. A dokumentum szorgalmazza, hogy ezen szervezetek kezdeményezzenek kampányt azon migrációs háttérű személyek mobilizálásáért és motiválásáért, akik már hosszú ideje Németországban élnek, azonban nem rendelkeznek elegendő német nyelvtudással. A dokumentum a Szociális Jóléti Szolgálat Országos Munkaközösségének tagszervezeteit

(Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege – BAGFW) kívánja elsősorban bevonni a közös munkába. Ide tartoznak katolikus és evangélikus segélyszervezetek, esélyegyenlőségi szervezetek, vagy a Vöröskereszt is.

E fejezetben tárgyalt intézkedések eredményességét illetően elmondható, hogy míg a 2005 – 2007 közötti időszakban a kurzus végi vizsgákat teljesítők aránya valamivel 50 százalék alatt volt, addig a 2017-ben megjelent integrációs felmérés (Konferenz der für Integration zuständigen Ministerinnen und Minister /Senatorinnen und Senatoren der Länder (IntMK) 2017: 46) kimutatása szerint 2016 első félévében a sikeres vizsgák aránya a tíz évvel korábbi arányokhoz képest növekedett. Ekkor a résztvevők 59,3 százaléka teljesítette a B1-es nyelvvizsga követelményeit. A BAMF későbbi (2019. 03. 20.) adatai azonban 2018 első kilenc hónapjában azt mutatják, hogy az integrációs kurzusok résztvevőinek 52,3 százaléka szerezte meg a B1-es szintű nyelvvizsgát, ami azt jelenti, hogy a 2005–2007-es évekhez képest a sikeres B1-es vizsgák aránya csupán 2-3 százalékkal növekedett.

Napjainkra a sikeres vizsgák aránya jelentősen magasabb lett. A legfrissebb adatok szerint (BAMF: Integrationskursgeschäftsstatistik 2022. 06. 30) 2020-ban az integrációs kurzusok résztvevőinek 62,5 százaléka teljesítette a B1 szintű vizsgát, míg ez az arány 2021-ben 68,5 százalék. A sikeres A2 vizsgák aránya az alfabetizációs kurzusokon tanulók esetében 2020-ban 50,3 százalék, 2021-ben pedig 55,4 százalék. Szintén az alfabetizációs kurzusokat tekintve a B1 vizsgák aránya 2020-ban 13,4 százalék, míg 2021-ben 16,9 százalék.

Az aktuális adatok meglepő eredményeket szolgáltatnak a kurzusok eredményességéről. Fontos ugyanis tekintetbe venni, hogy az írástudó tanulóknak az integrációs kurzus keretében 600 tanóra áll rendelkezésükre a B1-es szint elsajátítására. Amennyiben első vizsgájuk sikertelen, plusz 300 tanóra ismétlési lehetőséget vehetnek igénybe, összességében tehát maximálisan 900 óra áll rendelkezésükre állami finanszírozásban. Emellett az analfabéta tanulók egy szintén 900 tanórából álló alfabetizációs kurzus elvégzését követően teszik le az A2 (esetenként a B1) szintű vizsgát, miközben a vizsgákon való megfelelési arány a BAMF adatai alapján csekély különbségeket mutat írástudók és analfabéták között.

2.3.2 Német nyelvtanulás a kezdetektől

Német nyelvtanulás a kezdetektől – ezt a címet viseli a Nemzeti Integrációs Terv (Die Bundesregierung 2007: 47–58) második pontja, mely egy rövid elemzéssel kezdődik a migrációs háttérű személyek, ezen belül pedig a gyerekek és fiatalok német nyelvismeretére vonatkozóan. A Nemzeti Integrációs Terv elkészültekor, 2007-ben, az öt év alatti gyermekek körében a migrációs háttérrel rendelkezők aránya 33 százalékot tett ki (BAMF 2009).

A 2017-es adatok szerint a Németországban élő gyermekek 36 százaléka bevándorló háttérű, a három év alatti gyermekek esetében pedig ez az arány 39 százalék (Bundeszentrale für politische Bildung, 2018). A migrációs háttérű gyermekeknek azonban kevés lehetőségük adódik – különösen az első életévekben – a német nyelv elsajátítására. A német Statisztikai Hivatal 2018-as (Statistisches Bundesamt, 1. August 2018 https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2018/08/PD18_282_12511.html) adatai szerint azon családoknak, melyeknek minden tagja migrációs háttérű, 55 százaléka nem a német nyelvet használja otthoni környezetben. Ez a szám meglepően alacsony, hiszen arra számítanánk, hogy a nem német anyanyelvűek egymás között minden esetben saját anyanyelvükön kommunikálnak. A nyelvismeret azonban az iskolai és később a munkahelyi sikerek, valamint természetesen a társadalomba való integráció előfeltétele. A nyelvi fejlődés a személyiségfejlődés egyik legfontosabb része, a nyelvoktatás pedig a korai iskolai képzés központi része. A nyelvtanítás az esélyegyenlőség biztosításának alapvető eleme, különösen igaz ez az iskolakezdés időszakára. Az integrációs politika elvárásai és követelményei így tehát arra irányulnak, hogy a német nyelv tanulását folyamatosan és szisztematikusan elő kell segíteni. A Nemzeti Integrációs Terv (Die Bundesregierung 2007) ennek megvalósítása érdekében három fontos területet emel ki: egyrészt meghatározó a szülők szerepe a gyermek nyelvelsajátítási folyamataiban; másrészt fontos a gyermekfelügyeletet végző intézmények felelőssége; végül pedig az óvoda és az iskola közötti átmeneti időszak, valamint az ezt követő életszakaszokban a folyamatos és folytatólagos nyelvi fejlesztés.

A dokumentum (Die Bundesregierung 2007) szorgalmazza, hogy intenzív kapcsolatfelvétellel támogatni kell a szülők nevelői kompetenciáit. Biztosítani kell egy úgynevezett szülői képzést, mely elősegíti, hogy a gyermekek megfelelő fejlesztésben részesüljenek. Kezdeményezni kell továbbá a családokra, a gyermekfelügyeletet biztosító intézményekre és az egészségügyre vonatkozó intézkedéseket. Fontos, hogy a gyermekorvosok és beszédterapeuták rendelkezzenek speciális, a többnyelvű gyermekek diagnosztizálásához szükséges képesítéssel, hogy igény esetén el tudják látni a szülőket a többnyelvű gyermekek fejlesztésével kapcsolatos tanácsokkal. A gyermekfelügyeletet végző intézmények kapcsán mennyiségi és minőségi fejlesztések szükségesek, melyek eredményeként a szülők optimális segítséget és támogatást kaphatnak ahhoz, hogy gyermekeik megfelelő fejlődését elősegíthessék.

A szövetségi kormányzat felelősségvállalása címszó alatt (Die Bundesregierung 2007: 49) programok és akciótervek meghirdetéséről esik szó. Az egyik ilyen terv a szociálisan hátrányos helyzetű családok megsegítését, valamint az integráció szempontjából hátrányos helyzetű gyermekek támogatását célozza. A program szerint családlátogatások keretében térképezik fel a szakemberek, hogy a gyermekek megfelelő ütemben fejlődnek-e, és szükség

esetén segítséget nyújtanak ebben, valamint a szülők nevelői kompetenciájának erősítésében. A családokat a szakemberek keresik fel otthonukban, így biztosított, hogy a programban résztvevők elérhetőek és a segítségnyújtás folyamatos.

A Nemzeti Integrációs Terv következő alpontja (Die Bundesregierung 2007: 49) a családok helyi szövetségeinek fontosságát emeli ki, mely szintén hozzájárul a gyermekek eredményesebb integrációjához és nyelvi fejlődéséhez. A helyi szövetségek hálózatának tehát még erőteljesebben kell fellépnie annak érdekében, hogy megszólítsák a migrációs háttérrel rendelkező szülőket, elősegítsék a német nyelv tanulását és a gyermekek felvételét a gyermekfelügyeletet végző intézményekbe. A kezdeményezés már 2004-ben elindult, és arra ösztönöz, hogy a politika, a közigazgatás, a kamarák, a szakszervezetek, az egyházak, a szövetségek és egyéb intézmények képviselői egymással egységben és együttműködve olyan projekteket dolgozzanak ki, melyek helyi szinten javítják a családok élet- és munkakörülményeit. A 2017-es adatok szerint azonban a külföldi állampolgárságú gyermekek 41 százalékára igaz, hogy szüleik nem rendelkeznek iskolai végzettséggel, illetve alacsony képzettségűek (Bundeszentrale für politische Bildung, 2018), mely tény közvetlenül kihatással van a családok élet- és munkakörülményeire. Ezt bizonyítja a német Munkaügyi Központ 2018 májusában készült statisztikája, (Bundesagentur für Arbeit, Mai 2018 - <https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=11&ved=2ahUKEwi8l6jC5aziAhUHuIsKHRcQCR44ChAWMAB6BAgFEAI&url=https%3A%2F%2Fstatistik.arbeitsagentur.de%2FStatischerContent%2FGrundlagen%2FMethodenberichte%2FUebergreifend%2FGenerische-Publikationen%2FHintergrundinfo-Bevoelkerung-mit-Migrationshintergrund-in-Deutschland.pdf&usg=AOvVaw3MjgcwM920n8W0FBOMsWbu>) mely szerint a munkanélküliek 78,9 százaléka bevándorló háttérű.

A többgenerációs házak elnevezésű kezdeményezés (Die Bundesregierung 2007: 50) célja többek között szintén a migrációs háttérű gyermekek integrációja és nyelvtanulásuk támogatása. Az intézmények ezen felül – ahogy az elnevezés is utal rá – minden korosztály érdekeit szolgálják. Információs és szolgáltató központokról van tehát szó, melyek szülők és gyermekek számára egyaránt segítséget nyújtanak. Fontos feladat ezen központok megerősítése, hogy minél több migrációs háttérű szülőt elérjenek és nevelői kompetenciájukat fejlesszék, valamint elősegítsék, hogy a gyermekek idejében helyet kapjanak a gyermekfelügyeletet biztosító intézményekben. Feladatuk továbbá, hogy helyben biztosítsanak nyelvtanulási lehetőséget a bevándorló háttérrel rendelkező szülőknek és gyermekeknek. Ehhez kapcsolódóan fontos megemlíteni a német Statisztikai Hivatal 2018-as adatait ((Statistisches Bundesamt, 1. März 2018 - <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/betreunungsquote-migration-unter6jahren-2018.html>), melyek szerint a migrációs háttérrel rendelkező, három év alatti gyermekeknek csupán

20 százaléka látogat gyermekfelügyeletet végző intézményt, míg ez az arány a nem bevándorló háttérű gyermekek esetében 40 százalék. A 3–6 éves kor közötti gyermekek esetében a migrációs háttérű gyermekek 82 százaléka, ezzel szemben azonban a migrációs háttérrel nem rendelkező gyermekek 99 százaléka jár óvodába, illetve gyermekfelügyeletet végző intézménybe.

Az *Olvasás start* – a kezdetektől címet viselő országos projekt (Die Bundesregierung 2007) szintén a migrációs háttérű gyermekek integrációját és nyelvi fejlődését hivatott elősegíteni. Sachsenben kísérleti jelleggel már 2007 előtt bevezetésre került a projekt, melyet tudományos megfigyelések sora kísért, és amennyiben sikeresnek bizonyul a kezdeményezés, úgy az országszerte bevezetésre kerül. A program honlapján fellelhető információk szerint (<https://www.lesestart.de/ueber-lesestart/aktuelles/>) a kezdeményezés sikeres volt, hiszen mindmáig országos szinten működik, és a 2018/2019-es tanévben 800 000 első osztályos gyermek kapott *Olvasás start* könyvcsomagot. Az olvasás kapcsán a Nemzeti Integrációs Terv (Die Bundesregierung 2007:50) kitér arra a tényre, hogy a család olvasási szokásai fontos szerepet játszanak a felnövekvő nemzedék szocializációjában, mégis azt állapították meg, hogy a családok egyharmadára jellemző csupán, hogy akár németül, akár anyanyelvükön felolvasnának a gyerekeknek. Ez tehát egyúttal azt is jelenti, hogy a családok kétharmada mellőzi a korai fejlesztés ezen alapvető elemét. A projektben résztvevő szakemberek célja, hogy kezdeményezésük hozzájáruljon a bevándorló háttérű gyermekek sikeres nyelvelsajátításához.

A nem kormányzati szervezetek (NGO-k) felelősségvállalásáról szóló fejezetben a dokumentum (Die Bundesregierung 2007: 51) a szociális jóléti szolgálat feladatait említi. A tagszervezetekhez tartozó intézmények munkájukat és koncepcióikat annak megfelelően alakítják, hogy elősegítsék a nyelvi fejlődést és fejlesztést, természetesen a többnyelvűség és az interkulturális pedagógiák figyelembevételével. A bevándorlókat segítő szolgálat a tanácsadások során előtérbe helyezi a nyelvtanulást, a nyelvi fejlődést, valamint a szülők ebben való szerepének erősítését. Biztosítja, hogy az interkulturális nyitottság szellemében a szociális szolgáltatások fejlődjenek, különös tekintettel a migráns szülőket támogató szolgáltatásokra. A szervezet feladata különböző családsegítő intézkedések kezdeményezése, mint például az *Anya németül tanul* program. A migránsokat segítő szervezetek megerősítik helyi hálózataikat, és szülői tanácsadások alkalmával nagy hangsúlyt helyeznek a gyermekek nyelvi fejlesztésének szükségességére, valamint a szülői kompetenciákra. Teszik mindezt állami és nem állami partnerekkel szövetkezve. A szervezetek helyi hálózata, egyesületek és intézmények bevonják munkálataikba a migráns családokat is, és elősegítik a nyelvi kontaktust migráns és nem migráns gyermekek között. Erre lehetőséget nyújthatnak többek között városi egyesületek, sportegyesületek, zenei képzések vagy kulturális összejövetelek.

A Nemzeti Integrációs Terv *Német nyelvtanulás a kezdetektől* című fejezetének második alpontja (Die Bundesregierung 2007) a gyermekfelügyeletet biztosító intézmények feladatait taglalja. A bevezetőben a gyermekek nyelvelsajátítási folyamatairól olvashatunk, mely szerint a gyermekek képesek születésüktől kezdve egy, vagy akár több nyelvet is elsajátítani. Azonban a migrációs háttérrel rendelkező gyermekeknek, amennyiben nincs lehetőségük hallani és beszélni a német nyelvet, nem is sajátítják el azt. Ezen körülmények között tehát nem megy végbe automatikusan a nyelvelsajátítás folyamata, a kívánt előrelépés aktív támogatással érhető csak el. Így tehát különösen nagy segítséget jelent számukra, ha a gyermekfelügyeletet biztosító intézményekben explicit támogatást is kapnak a nyelvtanulásban. A korai nyelvi fejlesztés akkor eredményes, ha figyelembe vesszük a nyelvelsajátítás, valamint a kognitív, érzelmi és szociális fejlődés összefüggéseit, és mindezt integráljuk a nyelvoktatás koncepcióján belül. Az egyéni szükségletek felméréséhez szükségesek olyan nyelvi diagnosztikai eljárások, amelyek pedagógiai és nyelvelsajátítással kapcsolatos kutatások eredményein alapulnak, valamint tekintettel vannak a gyermek fejlődésének folyamataira és a többnyelvűsége is. A migrációs háttérű gyermekek nyelvi fejlődésének vizsgálatakor szem előtt kell tartani, hogy a többnyelvűség, a meglévő nyelvi és kommunikációs képességek, valamint a családban szerzett különböző kulturális tapasztalatok alapját képezik a további tanulási folyamatoknak. Példaként említhető tesztelési módszer az Óvodáskorú, migrációs háttérű gyermekek nyelvi viselkedése és nyelvi érdeklődése (Ulich – Mayr 2003) címet viselő diagnosztikai eljárás, mely a gyermekek nyelvi képességeit három és fél éves kortól az iskolás korig vizsgálja, és kiterjed a német, illetve a családban használatos egyéb nyelvekre is. A diagnosztika különböző nyelvi helyzetekben tesz megfigyeléseket a gyerekekről. Ilyen szituációk az óvodai közös reggeli, melynek során a megfigyelést végző szakember azt vizsgálja, hogy a gyermek milyen mértékben vesz részt a csoporttársakkal való német nyelvű beszélgetésben. Csendben van, figyelmesen hallgatja társait, bekapcsolódik a beszélgetésbe, történeteket mesél társainak. Egy másik vizsgálati helyzet a képeskönyvből való mesélés, amikor a vizsgálatot végző szakember egy egytől hatig terjedő skálán jelöli, hogy a gyermek viselkedésére mennyire jellemzőek a következők: odafigyel a hallottakra, megfigyeli a képeket, a képek alapján megnevez egyes dolgokat, összefüggéseket keres a képek között, vagy esetleg érdeklődik-e a leírt szöveg iránt, rákérdez-e, hogy mi van a kép mellé írva. A teszt részletes megfigyeléseket tesz továbbá a gyermek nyelvi megnyilvánulásairól, melyeket a következő szempontok szerint értékel: a gyermek egy-egy szóval fejezi-e ki magát, képez-e mondatokat, képez-e összetett mondatokat, használ-e névelőket, ragozza-e az igét, vagy mindig azonos igealakokat használ-e, a mondatban megfelelő helyen áll-e az ige, használ-e segédigéket.

Egy másik nyelvi diagnosztika a „Hamburgi eljárás az ötévesek nyelvtudás szintjének elemzéséhez ” (Reich – Roth 2004). A teszt egy szóbeli beszélgetés során méri az ötéves

gyermekek német nyelvtudását, mely beszélgetés alapját egy hat mozzanattól álló képsor szolgáltatja. A gyermek feladata a képeken látott történet elmesélése, melynek során a felmérést végző szakember a gyermek nyelvi produkcióját négy ismérv alapján értékeli. Ezek a feladat megértése, a kommunikatív cselekvés, a nyelvhelyesség és a szókincs. Ezen vizsgálatok eredményének kielemezésekor a szakemberek részletes képet kapnak arról, hogy szükséges-e nyelvi fejlesztés az egyes gyermekek esetében, és amennyiben igen, melyek ennek súlyponti kérdései.

A kormányzat vállalja a pedagógiai fejlesztés koncepciójának kidolgozását a három év alatti gyermekek felügyeletét biztosító intézmények részére. A dolgozók szakszerű munkavégzésének érdekében az állam a tartományokkal együttműködve pedagógiai támogató intézkedéseket kezdeményez. A koncepció fő irányvonalát a nyelvi fejlesztés és az interkulturális kompetenciák fejlesztése határozza meg. A „Nyelvi fejlesztés a gyermekfelügyeletet biztosító intézményekben” (Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V., 2018) címet viselő projekt továbbfejlesztése is ezen törekvéseket hivatott elősegíteni. A projekt kiterjed minden óvodás korú gyermekre. A cél olyan didaktikai segédanyagok kidolgozása, melyek elősegítik a gyermekek fejlesztését és a nyelvtanulást. A koncepciót olyan lehetőségekkel bővítették, melyek célzottan a többnyelvű gyermekek nyelvi fejlesztését szolgálják.

A Nemzeti Integrációs Terv (Die Bundesregierung, 2007) első két fejezete tehát kifejezetten a német nyelv oktatásával, a nyelvtudás fejlesztésével foglalkozik, mind a felnőttek, mind pedig a gyermekek esetében egyaránt, így fontosnak tartottam e két pont részletesebb tárgyalását. A következő fejezetekben az integrációval kapcsolatos egyéb témák kerülnek sorra, és bár ezen területek is magukba foglalják a nyelvtudás fejlesztését, mégis célszerű azokról tömörebb összefoglalót adni.

2.3.3 Oktatás és képzés biztosítása, a munkaerőpiaci esélyek növelése

Oktatás és képzések biztosítása, a munkaerőpiaci esélyek javítása címet viseli a Nemzeti Integrációs Terv harmadik fejezete (Die Bundesregierung 2007: 61–85). A témakört kidolgozó munkacsoport – ahogy ezt a korábbi témakörök esetében is láthattuk – szintén fontosnak tartja minden felelős szerv bevonását a projektbe. Ez azt jelenti, hogy a migrációs háttérrel rendelkező személyek és családjaik, oktatási intézmények, tudományos intézetek, állami és civil szervezetek közös munkáját szorgalmazzák.

A feladatok meghatározásához fontos azonban betekinteni abba a 2006-ban készült országos szintű oktatási felmérésbe, mely a németországi képzési és migrációs adatokat tartalmazza (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). A kutatás adatai azt mutatják, hogy közvetlenül a Nemzeti Integrációs Terv kidolgozását megelőzően, 2006-ban, a Németországban

élő 25 év alatti gyerekek és fiatalok több mint negyed része, 27,2 százaléka migrációs háttérű (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 142), a 6 év alatti gyermekeknek pedig egyharmada, 32,5 százaléka (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 143) A 2017–2018-as felmérések szerint ezek az arányok az elmúlt 11–12 évben növekedtek. A legfrissebb adatok alapján a 25 év alatti gyermekek és fiatalok 34 százaléka bevándorló háttérű (Statistisches Bundesamt 2017), a 6 év alatti gyermekek esetében pedig ez az arány eléri a 38 százalékot (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 26). Az adatokat konkrétan számszerűsítve ez azt jelenti, hogy 6,5 millió gyermeket és fiatalot kell integrálni a képzési rendszerbe, mely csoportot a nagyfokú heterogenitás jellemzi.

Az iskolai teljesítmények vizsgálata során (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 152) megállapítást nyert, hogy a migrációs háttérű tanulók a német diákoknál rosszabb teljesítményt mutatnak az általános iskolában, így kevesen mennek közülük gimnáziumba, vagy reáliskolába (Németország legtöbb tartományában az általános iskola az első négy osztályt foglalja magába. Ezt követően a diákok három iskolatípusban tanulhatnak tovább. Ezek a Hauptschule, a Realschule és a Gymnasium. A Hauptschule (5–9/10 osztály) alapvető, általános oktatást biztosít. A Realschule (5–10 osztály) szélesebb körű ismereteket közvetít, a Gymnasium (5–12/13 osztály) pedig magasabb fokú középiskolai oktatás, melynek teljesítésekor a tanulók érettségi vizsgát tesznek. Ez előfeltétele az egyetemi képzésre való jelentkezésnek.)

Az oktatási felmérés (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 152) kimutatta, hogy a 2000-ben gyűjtött adatok szerint a migrációs háttérű gyermekeknek csupán 25 százaléka ment gimnáziumba, míg 32 százalékuk a Hauptschule nevet viselő oktatási intézményben folytatta tanulmányait. A nem migrációs háttérű diákok esetében 33 százalék tanult tovább gimnáziumban, míg 17 százalékuk Hauptschule-ban. A többiek a gimnáziumnál alacsonyabb szintű, de a Hauptschule-nál szélesebb körű ismereteket közvetítő Realschule-ban tanultak tovább.

A 2005-ös évre vonatkozó felmérések (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006) során vizsgálták a 25 és 35 év közöttiek szakmai végzettségét is. Az eredmények azt mutatják, hogy a migrációs háttérrel rendelkezők 41 százaléka nem rendelkezik szakmai végzettséggel, míg ez az arány a nem migrációs háttérű fiatalok körében mindössze 15 százalék. A második és harmadik generációs migránsok körében a 25 és 65 év közötti korosztályról elmondható, hogy 32 százalékuk nem rendelkezik szakmai végzettséggel, míg ugyanezen korosztály esetében a nem bevándorló háttérű egyéneknél ez a ráta 16 százalékot tesz ki (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006:146). Ezen arányok javítása érdekében sürgős intézkedésekre van tehát szükség. A Nemzeti Integrációs Tervben leírtak (Die Bundesregierung 2007: 64) szerint a jövő feladata a hatékony nyelvtanulási koncepciók megalkotása, az integráció támogatása, a migrációs háttérű fiatalok

interkulturális kompetenciáinak előnyös felhasználása az oktatásban. Ehhez elengedhetetlen a tantervek továbbfejlesztése, valamint a tanárok továbbképzése.

A témakört kidolgozó munkacsoport (Die Bundesregierung 2007: 65) említést tesz arról, hogy a migrációs háttérű diákok és szüleik hozzáállását az jellemzi, hogy átlag feletti a tanulási motivációjuk és pozitív az iskolához való viszonyuk. Együttműködők annak érdekében, hogy a fiatalok és gyerekek iskolai helyzetét és előmenetelét jobbjítsák, a szociális és családon belüli akadályokat leküzdjék. Azt azonban, hogy ezen adatok milyen felmérésekből származnak, nem részletezi a dokumentum. Ezek alapján nem világos, hogy miért van mégis nehézségük az integráció során, és miért maradnak le társaiktól. Nem tudjuk meg például azt sem, hogy azon diákok, akikre az állítás vonatkozik, mely kultúrkörből származnak. A dokumentum kiemeli azonban, hogy elengedhetetlen egy olyan képzési rendszer kidolgozása, mely mindenki számára egyenlő esélyeket biztosít, kibontakoztatja a képességeket, és a sikereket nem a szociális háttértől teszi függővé. Ebből kiindulva jogot kell biztosítani az általános és szakmai képzésre, biztosítva a személyiség szabad kibontakoztatását és az esélyegyenlőséget. Az általános iskolák feladata a szakmai képzésre való felkészítés, a szociális kompetenciák fejlesztése, valamint a pályaválasztással kapcsolatos tájékoztatás.

A projekt eredményeit tekintve a 2018-as kutatások alapján (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 56) elmondható, hogy 2014-ben a szakmai végzettséggel nem rendelkezők aránya a 15 év fölötti, migrációs háttérűek esetében elérte az 53 százalékot. 2014 óta megnőtt a Szíriából, Irakból, Afganisztánból érkezők száma, és az ezen országokból érkezők esetében a legmagasabb a szakmai végzettséggel nem rendelkezők aránya, azaz 69 százalék. Őket követi a török bevándorlók csoportja, mely esetben ez a szám 68 százalék. Összességében pedig elmondható, hogy a 2016-os adatok szerint a 15 év fölötti, menekültstátuszt kérelmezők 76 százaléka semmilyen iskolai végzettséggel nem rendelkezik.

2.3.4 A nők és lányok élethelyzetének javítása, útban az egyenjogúság felé.

A Nemzeti Integrációs Terv negyedik fejezetének (Die Bundesregierung 2007: 87–108) témája a nők és lányok élethelyzetének javítása, az egyenjogúság megteremtése. A dokumentum (Die Bundesregierung 2007) elkészültekor 2007-ben Németországban 14,5 millió migrációs háttérű személy élt, melynek fele nő. 2017-ben ez a szám 19,3 millióra emelkedett, melyből 9,4 millió fő külföldi állampolgárságú (Statistisches Bundesamt 2018: Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund). Egy évvel később, 2018 év végén a külföldiek száma meghaladta a 10 milliót (Statistisches Bundesamt 2019: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit). A nők aránya minden felmérés alkalmával 50 százalék körül mozog

(Statistisches Bundesamt 2018: Ausländische Bevölkerung nach Geschlecht und ausgewählten Staatsangehörigkeiten).

A Nemzeti Integrációs Terv szerzői azt a megállapítást teszik, hogy a bevándorlók a mindennapi élet összes területén előítéletekkel szembesülnek (Die Bundesregierung 2007: 87–88). A közösségi életet, az oktatáshoz és képzéshez való egyenjogú hozzáférést, az egészségügyi és a szociális szolgáltatások igénybevételét is megnehezíti a nemi, származási és vallási alapú hátrányos megkülönböztetés. A dokumentum nem tér ki arra, hogy a fenti megállapításokat mely kutatások igazolják, a leírtak szerint azonban szükség van a tényleges egyenjogúság és az antidiszkrimináció megvalósítására. Ezt a 2006. augusztus 14-én életbe lépett általános egyenjogúsági törvény biztosítja (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz: Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz).

A Nemzeti Integrációs Terv női egyenjogúságról szóló fejezetét (Die Bundesregierung 2007: 87–108) kidolgozó munkacsoport kiemelte a családon belüli erőszakkal és a kényszerházasságokkal szembeni védelem biztosítását. A téma alapját azok a médiatudósítások adták, melyek a családon belüli erőszak tragikus eseteiről számoltak be. A német jogrendszer ezt bünteti, így alapvető elvárás, hogy a bevándorló nők tájékoztatást kapjanak jogi lehetőségeikről, a segítségnyújtásról és a tanácsadásokról. Ehhez tartozik egy akcióterv kidolgozásának ötlete Harc a nők elleni erőszak megakadályozásáért címmel (Die Bundesregierung 2007: 91). Szükség van a hiányzó adatok és tudományos felmérések pótlására, ezen belül is a kényszerházasságok feltárására országszerte. Mindezeket túl szorgalmazni kell menedékházak létrehozását, valamint tájékoztató programok szervezését az egészségmegőrzés és a szexuális felvilágosítás témakörein belül.

2.3.5 Az integráció helyi támogatása

A dokumentum ötödik témaköre (Die Bundesregierung 2007: 109–126) az integráció helyi támogatása. A leírtak szerint a bevándorlók és nem bevándorlók együttélésének hatásai a kisebb közösségekben és városnegyedekben érezhetőek igazán. Az integráció sikeressége – a munka és a képzettség mellett – függ a lakókörnyezettől és az élettértől. A bevándorlók többnyire a nagyvárosokhoz tartozó agglomerációba koncentrálnak. A 2017-es évre vonatkozó adatok szerint (Statistisches Bundesamt 2017: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit) a külföldiek aránya egyes nagyvárosokban, mint például Frankfurtban, meghaladja a 30 százalékot, de Offenbachban 41 százaléknál is magasabb. Münchenben, Düsseldorfban, Mannheimban és Stuttgartban 25 százalék fölötti ez az érték. A gyermekek és fiatalok esetében ez az arányszám még magasabb. Stuttgartban a 0–6 éves gyermekek száma a 2018-as adatok szerint 34 800 (Statistisches Amt, Landeshauptstadt Stuttgart 2018: Einwohner in Stuttgart seit 1986 nach Altersgruppen), ebből 21 000 gyermek

migrációs háttérű (Statistisches Amt, Landeshauptstadt Stuttgart 2018: Einwohner in Stuttgart seit 1999 mit Migrationshintergrund nach Altersgruppen). Az arányokat tekintve ez Stuttgart vonatkozásában azt jelenti, hogy napjainkban 6 éves korig bezárólag a gyermekek már több mint 60 százaléka bevándorló háttérű.

Hogy az integráció sikeres lesz-e, milyen mértékben lesz sikeres vagy, hogy problémák adódnak-e a bevándorlók és a nem bevándorlók között, az több faktor függvénye. Ebben fontos szerepe van a személyes hozzáállásnak is. A Nemzeti Integrációs Tervben foglaltak szerint (Die Bundesregierung 2007: 110) megállapítható ugyanis, hogy az idegenekkel szembeni elutasító magatartás jellemzőbb ott, ahol kevés bevándorló él, így kevés a lehetőség a kontaktusteremtésre. Az integrálódásra való hajlam pedig nagyobb abban az esetben, ha a különböző népcsoportok rendelkeznek egymással kapcsolatos tapasztalatokkal. Az írás azonban nem tér ki arra, hogy mely kutatásokra alapozza ezen megállapításokat. Előrevetíti ugyanakkor, hogy a célok elérése érdekében fontos, hogy a bevándorlók különböző képességeire nyereségként és a közösség számára fontos lehetőségként tekintsünk. Figyelembe véve a demográfiai változásokat és a szakképzett munkaerő hiányát, elengedhetetlen a migrációs háttérű fiatalok támogatása. A sikeres integráció tehát gazdasági szempontból is nagy jelentőséggel bír. E sikeresség érdekében az integrációs stratégiáknak biztosítaniuk kell a migránsok egyenjogú részvételét a szociális, társadalmi és gazdasági életben, valamint törekedni kell az esélyegyenlőség megvalósítására. Elismerve és támogatva a kulturális sokszínűséget, erősíteni kell a társadalmi összetartozást. Ehhez szükség van a nyitottságra és a kölcsönös közeledésre, mind a bevándorlók, mind pedig a befogadó társadalom részéről.

Az integrációs koncepcióknak mindemellett tartalmazniuk kell egy helyzetelemzést arra vonatkozóan, hogy milyen mértékben sikeres a bevándorlók integrációja. Fontos, hogy a koncepciók, stratégiák és intézkedések a helyi viszonyokhoz igazodjanak (Die Bundesregierung 2007: 111).

Az integráció megvalósítása közösségi feladat, melyben érintettek a migránsok, a nem migrációs háttérű személyek, valamint a politikai és közigazgatási szféra résztvevői. Együttműködésüket kapcsolattartó pontok, tanácsadó központok és integrációs konferenciák biztosítják. A közös munka résztvevőit illetően előnyös a migránsok arányának növelése, ez megerősíti ugyanis az ügykezelés során az interkulturális kompetenciákat, hozzájárul a közösségi politikához, és azzal, hogy munkát biztosít a migránsoknak, egyben segíti is azok integrációját (Die Bundesregierung 2007: 112). Ez jelzésértékű lehet a helyi gazdaság számára is. A privát gazdaságoknak, a menekültszervezeteknek, a vallási közösségeknek, az egyesületeknek, a szociális jóléti szolgálatoknak, a migránsoknak, valamint a helyi lakosoknak egyaránt részt kell vállalniuk az integrációs intézkedések és törekvések megvalósításában. A vállalkozások,

egyesületek, szövetségek és más intézmények számára javasolt, hogy nagyobb számban alkalmazzanak migránsokat, és ezzel egyidejűleg biztosítsák dolgozóik számára az interkulturális ismeretek oktatását, melyre például az integrációs kurzusok nyújtanak remek lehetőséget.

2.3.6 *Kultúra és integráció*

A dokumentum hatodik fejezete a kulturális integráció témakörét tárgyalja (Die Bundesregierung 2007: 127–137). Ezen belül fontos törekvés az interkulturális kompetenciák erősítése, valamint a kulturális pluralitás megélése. A dokumentum megfogalmazza, hogy Németország kultúrájára évszázadok óta hatással van a bevándorlás. A mai Európa sokszínűsége és a közös értékek elképzelhetetlenek volnának az évszázadokon át tartó kulturális kölcsönhatások, azaz más kultúrák befolyása nélkül. Jelenleg is beletartozik a kultúra azokba az integrációs feladatokba, mely előtt a társadalom most áll. Az egymással való párbeszéd teszi csak lehetővé, hogy megértsük egymást. Így tehát a kulturális sokszínűséghez való megfelelő hozzáállás elengedhetetlen, és vonatkozik ez a társadalom egészére. A sikeres integráció feltétele a kulturális sokszínűség elfogadása, a tolerancia és az együttműködés.

A fejezet definiálja is az integráció fogalmát, mégpedig a következő módon: „Az integráció a befogadó ország társadalmába, gazdaságába, szellemi-kulturális életébe és jogrendszerébe való beilleszkedést jelenti, a saját kulturális identitás feladása nélkül” (Die Bundesregierung 2007: 127) A dokumentum szerint a bevándorlók kulturális integrációja egy kétoldalú folyamat, tehát a kulturális nyitottság a társadalom minden tagjától elvárt. Fontos azt is megjegyezni, hogy egy szabad, demokratikus jogállamban az integráció előfeltétele az alaptörvény értékrendszerének elfogadása.

A fejezetet kidolgozó munkacsoport három fő témakört határozott meg a célok megvalósítása érdekében (Die Bundesregierung 2007: 127). Az első fontos pont a kulturális képzés biztosítása az oktatási intézményeken belül és kívül, melyben részt vesznek az iskolák, óvodák, ifjúsági szervezetek, valamint kulturális intézmények egyaránt. Ez azt jelenti tehát, hogy mind a gyermekkorú, mind pedig a felnőtt bevándorlók az iskolákban, vagy a német nyelvtanfolyamokon és integrációs kurzusokon részesüljenek úgynevezett kulturális oktatásban is, melynek során megismerkednek a német és az európai kultúrkörrel. A második témakör annak fontosságát hangsúlyozza, hogy a kulturális intézményeknek hozzá kell járulniuk és segítséget kell nyújtaniuk a kulturális integráció területén. A harmadik súlypont pedig a politika, melynek legfontosabb feladatai közé tartozik a kulturális integráció elősegítése. Ez megfelelő törvényi szabályozással és jogok biztosításával érhető el. (A bevándorló gyermekeknek joguk van iskolaelőkészítő felzárkóztató képzésekre, a munkanélküli felnőtt migránsok kötelezhetőek integrációs kurzusok vagy nyelvkurzusok látogatására).

Az ország, a tartományok és a helyi önkormányzatok feladata, hogy kifejlesszenek egy közös kultúr- és oktatáspolitikai stratégiát, egy multi- és interkulturális oktatási rendszert. Ehhez természetesen a nyelvi képzés is szorosan hozzátartozik, továbbá a kulturális és művészi munkaformák, melynek szervezésében művészeti iskolák, zeneiskolák, és számítógépes klubok is részt vesznek. Fontos továbbá egy állapotfelmérés készítése, valamint empirikus kutatások a migrációs háttérű gyerekek és fiatalok integrációjára vonatkozóan. Előnyös a múzeumok, színházak és zenei programok látogatásának beemelése az iskolai tantervbe. A munkacsoport felkéri a tartományokat olyan koncepciók kidolgozására, melyek támogatják és erősítik a művészi és kulturális képzést, a humanitárius eszmékre való nevelést, a demokratikus elvek és az interkulturalitás elfogadását. Hozzájárul ehhez a németországi és az európai migráció történetének oktatása az iskolákban, mely által a befogadó társadalom és a bevándorlók megismerik eddigi történelmünk sikeres integrációs folyamatait, mint kulturális örökségünk egy részét (Die Bundesregierung 2007: 128–131).

2.3.7 Sport általi integráció

A Nemzeti Integrációs Terv hetedik fejezete (Die Bundesregierung 2007: 139–154) a sport általi integrációt tárgyalja. A dokumentum megfogalmazza, hogy a sport minden ember számára sokoldalú tevékenységeket kínál. Általánosan érvényes alapelvei a fairplay és az esélyegyenlőség. Fontos szerepe van a személyiségfejlődésben, illetve a csapatsportoknak a csoportszellem kialakításában. A sport ideális platform, hogy összehozza a különböző származású embereket. Megjegyzendő, hogy szinte minden sportegyesületnek vannak olyan tagjai, akik bevándorlók, vagy bevándorló felmenőkkel rendelkeznek (Die Bundesregierung 2007: 139). Egyértelmű tehát, hogy a sport már sok éve nagyban hozzájárul a migrációs háttérű emberek integrációjához, mégpedig a következő területeken. Elősegíti egyrészt a szociális integrációt, mivel általa különböző etnikumú személyek kerülnek kapcsolatba egymással. Szerepe van a kulturális integrációban, mert hozzájárul a szociális minták elsajátításához egy kulturálisan sokszínű környezetben, valamint fejleszti a nyelvtudást is. Valamint az általános politikai integrációban is fontos szerepe van, hiszen az egyesületek működése demokratikus elveken nyugszik, így lehetővé válik a demokratikus értékek megtapasztalása (Die Bundesregierung 2007: 140).

A sport területén végzendő feladatok közé tartozik a célcsoport-orientált lehetőségek kialakítása, bevándorlók bevonásával. A célcsoport szociális, kulturális és nyelvi helyzetét minden esetben figyelembe kell venni (Die Bundesregierung 2007: 140).

Fontos továbbá a migrációs háttérű lányok és nők bevonása a sportba. Bár nincsenek erre vonatkozó átfogó statisztikai adatok, de a dokumentumban leírtak szerint (Die Bundesregierung 2007: 140) a tapasztalatok azt mutatják, hogy lényegesen kevesebb migrációs háttérű nő, mint férfi

sportol aktívan. Ennek oka azonban nem feltétlenül az érdeklődés hiánya. A migrációs háttérű nők sok esetben igénylik a személyes kapcsolatfelvételt és egész családjuk bevonását. A muszlim nők esetében gyakran vannak bizonyos előfeltételei a sportban való részvételnek, mint a külön női csoport szervezése, női edző, vagy a speciális ruházat.

Fontos az interkulturális hozzáállás, tehát az, hogy úgy tekintsünk az integrációra, mint kölcsönös folyamatra. A befogadó társadalom tagjainak meg kell szabadulniuk előítéleteiktől és idegenellenességüktől, míg a migránsoknak nyitottnak kell lenniük a társadalom felé (Die Bundesregierung 2007: 140). Meglátásom szerint azonban e társadalmi problémák csökkenhetnek ugyan, de nem tűnnek el teljes mértékben. Cél azonban a sportegyesületek interkulturális nyitottságának megerősítése, emellett pedig a testnevelő tanárok, nevelők, edzők interkulturális kompetenciájának fejlesztése. Szem előtt kell tartani egyebek mellett a hosszú távú lehetőségek biztosítását és az elért eredmények tartósságát is (Die Bundesregierung 2007: 141).

2.3.8 Médiumok – a sokoldalúság kihasználása

A dokumentum nyolcadik fejezete (Die Bundesregierung 2007: 157–170) a médiumok integrációs szerepét taglalja. A leírtak szerint ez a terület is egyre nagyobb kihívásokkal szembesül a társadalom pluralizációjának növekedése okán. A médiának a társadalmi integráció érdekében tematizálnia kell a szociális és kulturális sokszínűséget. Ez a sokszínűség azonban egyet jelent azzal, hogy egy heterogén célcsoportról kell beszélnünk, így szinte lehetetlen egységes módon mindenkit megszólítani. A feladatok közé tartozik egy olyan programterv létrehozása, mely tükrözi a kulturális sokszínűséget, bemutatja a bevándorló társadalomban rejlő lehetőségeket, és konfliktusok esetén feltárja annak háttérét és megoldási lehetőséget kínál (Die Bundesregierung 2007: 157). A célok eléréséhez szükséges az interkulturális képzések és továbbképzések biztosítása a médiaszakmán belül, valamint ezzel párhuzamosan a bevándorlók képzésének támogatása is (Die Bundesregierung 2007: 158).

Fontos egy speciális kínálat kialakítása a bevándorló célcsoportoknak, ezen belül pedig többnyelvű programok közvetítése. Egyszerűen tehát támogatni kell a bevándorlók médiahasználati lehetőségeit. Témák tekintetében fontos hangsúlyt fektetni a migrációra és az integrációra, valamint a kulturális különbségekről folytatott eszmecserékre. Ily módon a média igyekszik elősegíteni, hogy a különböző politikai, szociális és etnikai csoportok jobban megértsék egymást, és leküzdjék előítéleteiket (Die Bundesregierung 2007: 159).

2.3.9 Integráció polgári elkötelezettség által és egyenjogú részvétel elősegítésével

Integráció polgári elkötelezettség által, és egyenjogú részvétel elősegítésével – ezt a címet viseli a Nemzeti Integrációs Terv kilencedik fejezete (Die Bundesregierung 2007: 173–181). A

preambulumban olvasható, hogy az integráció egy összetársadalmi folyamat, amely megkívánja minden Németországban élő ember részvételét. A polgári szerepvállalás pedig hozzájárul az egyenlő részvételhez és elősegíti az integrációt. A polgári kezdeményezések önkéntes felelősségvállaláson alapulnak, és akkor tudják biztosítani az integráció sikerességét, ha az egyesületek, szervezetek, egyházak és vallási közösségek, valamint a bevándorlókat támogató szervezetek egyenrangú résztvevői a társadalom alakításának. A közös polgári szerepvállalás lehetővé teszi a befogadó társadalom számára, hogy megtanulja kezelni a társadalmi sokféleséget és a változásokat. Emellett a migránsok önkéntes kötelezettségvállalása elősegíti az integrációt és egyúttal a társadalom gazdagodását szolgálja (Die Bundesregierung 2007: 173)

Fontos célkitűzés a szervezetek (egyesületek, egyházak, migránsokat támogató szervezetek) interkulturális nyitottsága. A nők és férfiak integrációban betöltött egyenrangú szerepe. A társadalmi közösség érdekeit szolgáló feladatok megosztása a német egyesületek és migránsokat támogató szervezetek hálózatának kiépítésével, a kölcsönös elfogadásra és tiszteletre alapozva. Kiemelt feladat az idegenellenesség leküzdése. A dokumentum szerint az idegenellenesség és az interkulturális kompetenciák hiánya abból fakad, hogy a különböző etnikumú és kultúrájú emberek kevés tapasztalattal rendelkeznek egymásról. A kapcsolatok megerősítése érdekében olyan projektek megalkotására van szükség, melyek ismereteket közvetítenek az egyes kultúrákról és vallásokról, valamint az etnikumok közötti konfliktusok kezeléséről (Die Bundesregierung 2007: 174). Meglátásom szerint azonban a különböző kultúrák között létrejövő kontaktus ellenére is gyakran negatívak az egymással kapcsolatos tapasztalatok, mely többnyire társadalmi ellentétekhez vezet.

Fontos a továbbiakban a szervezetek közösségért végzett munkájának támogatása, a migrációs háttérű személyekért és személyek által végzett tevékenységek terjesztése bemutatása a médiában, valamint általánosan érvényes az elfogadás kultúrájának terjesztése (Die Bundesregierung 2007: 174).

2.3.10 Külföldi tudósok és egyetemisták integrációja

A dokumentum utolsó szakasza (Die Bundesregierung 2007: 183–199) a *Tudomány – a világgal szembeni nyitottság* címet kapta. A benne foglaltak szerint a tudomány fejlődésének előfeltétele a világra való nyitottság, az internacionális gondolkodás, a globális együttműködés és a mobilitás. Így a tudomány fontos sarokpontja az integrációs törekvéseknek (Die Bundesregierung 2007: 183).

Tekintetbe véve a demográfiai változásokat és a legjobb szakemberekért való küzdelmet világszerte, a dokumentumban leírtak szerint fontos, hogy Németország jobban kihasználja a migrációs háttérű személyek integrációjának lehetőségét, és elősegítse a magasan képzett

szakemberek bevándorlását. Ezáltal növelhető a tudományos teljesítőképesség, a vállalkozások munkaerő-potenciálja, és lehetővé válik az innováció. A migránsok nagyban hozzájárulnak Németország szellemi és kulturális vitalitásához és gazdagítják a társadalmat. Ezekre a meglátásokra alapozva a fejezetet (Die Bundesregierung 2007: 183–199) kidolgozó munkacsoport olyan témaköröket tárgyalt, mint a külföldi tudósok integrálása, vagy a bevándorló egyetemisták és magasan képzett szakemberek helyzete. A munkacsoport tevékenységét az Oktatásért és Kutatásért Felelős Minisztérium koordinálta, Michael Thielen államtitkár vezetésével (Die Bundesregierung 2007: 183).

A tudományok fejlődésének területén mai, globalizált világunkban akkor érhetőek el sikerek, ha az ország vonzó a tudományos utánpótlás és a magasan képzett szakemberek számára. Németországban a 2017/18-as év őszi szemeszterében 2 845 000 hallgató (Statistisches Bundesamt 2019: 68; Anzahl der Studierenden an Hochschulen in Deutschland in den Wintersemestern von 2002/2003 bis 2018/2019) tanult felsőoktatási intézményben, ebből 374 600 külföldi diák (Statistisches Bundesamt 13. 11. 2018: 1 Forschung & Lehre. Alles was die Wissenschaft bewegt), mely az arányokat tekintve 13 százalékot jelent. A Nemzeti Integrációs Terv (Die Bundesregierung 2007) elkészülte előtt, 2003-ban a Németországban felsőoktatási tanulmányokat folytató hallgatók között a külföldiek aránya 11,7 százalék volt, majd a későbbiekben is hasonlóan alakult. A 2008-as évben 12 százalék, 2013-ban pedig 11,3 százalék (Wissenschaft weltoffen Kompakt 2014: 2. táblázat). A fent említett számok összességében vonatkoznak a külföldi állampolgárságú, de valamely németországi egyetemmel jogviszonyban álló hallgatókra, illetve azokra a hallgatókra is, akik szintén külföldi állampolgárságúak, és valamely külföldi egyetemmel állnak jogviszonyban, tehát csak időszakosan hallgatnak át például egy csereprogram keretében valamely német egyetemre, például az ERASMUS program keretében.

A Nemzeti Integrációs Terv szerint a külföldi diákok számát tekintve Németország globális összehasonlításban is a lista élén helyezkedik el. A dokumentum azt is megemlíti, hogy nem ad okot azonban az elégedettségre két másik terület (Die Bundesregierung 2007:184). Egyrészt a Németországban született migrációs háttérű személyek közül csak kevesen szereznek felsőfokú végzettséget. A dokumentumban említett másik probléma (Die Bundesregierung 2007: 184) pedig, hogy azok közül a külföldi hallgatók közül, akik Németországban végezték tanulmányaikat, túl kevesen maradnak az országban. Ezen helyzet megoldása politikai feladat, mégpedig jogi keretfeltételek megteremtésével. A munkacsoport által tett javaslatok az alábbiak. Fontos a külföldi diákok intenzívebb mentorálása, valamint a mentorprogramok kidolgozásába való bevonása. Elengedhetetlen továbbá versenyképes munkalehetőségek biztosítása külföldi egyetemisták, diplomások és kutatók részére. Nemzetközileg is vonzóvá kell tenni

Németországban az oktatást és a tudományt. Központi kérdés a határokon átívelő társadalombiztosítási jogosultság is. Ezeken felül elő kell segíteni a nyelvtanulást és biztosítani kell német szaknyelvi képzéseket is. A külföldön szerzett iskolai végzettséggel rendelkező, magasan képzett migránsokat integrálni kell. Új támogatási formákat kell kidolgozni számukra, és pótlólagos integrációs törekvéseket kell bevezetni. Gyakorlatiasabbá kell tenni a migráció és az integráció kutatását, fel kell tárni a sikeres integráció tényezőit és hatásait (Die Bundesregierung 2007: 195).

A felsorolt törekvések és programok sikerességét az alábbi adatok támasztják alá: A felmérések szerint közvetlenül a Nemzeti Integrációs Terv (Die Bundesregierung, 2007) elkészülte után, 2008-ban a külföldi hallgatóknak 26 százaléka maradt egyetemi tanulmányait követően is Németországban. Ez a szám 2012-re 35 százalékra, 2011-re 40 százalékra, majd 2014-ben 54 százalékra növekedett (Deutscher Akademischer Austauschdienst 2015: Verbleib ausländischer Absolventen in Deutschland – ein Überblick: 12). Ez az arány azonban igen magasnak mondható. A 2015-ös adatok is azt mutatják, hogy a Németországban diplomát szerzett külföldi hallgatók több, mint fele marad az országban, és többségük hosszú távra, 10 évnél is tovább tervezi tartózkodását (Deutscher Akademischer Austauschdienst 2015:2 Verbleib ausländischer Studierender und Absolventen in Deutschland).

2.4 Összegzés

A dolgozat 2. fejezetében bemutattam a migrációs folyamatok alakulását Németországban az 1950-es évektől kezdve napjainkig. Rávilágítottam továbbá, hogy hogyan és mikor vált Németország bevándorló országgá. Számot adtam arról, hogy az egykori vendégmunkás-státusztól indulva hogyan juthatnak ma a bevándorlók államilag finanszírozott, a beilleszkedésüket segítő integrációs kurzusokhoz, és milyen szerep jut ebben a 2007-ben megalkotott Nemzeti Integrációs Tervnek.

3 Az empirikus kutatás elméleti háttere

3.1 Bevezetés

A harmadik fejezetben kutatáseméleti háttérinformációkkal szolgálok az empirikus, osztálytermi megfigyelések kapcsán. Targyalom a kutatási körülményeket és számot adok a kutatási kérdésekről. A továbbiakban megindokolom a témaválasztást, valamint részletezem a kutatás kivitelezését és az adatgyűjtési eljárásokat.

A kutatás témája a felnőtt migráns nyelvtanulók nyelvi integrációja Németországban. 2015 októberétől Németországban, Baden-Württemberg tartományban oktatok német, mint idegen nyelvet külföldi, felnőtt hallgatóknak. 2015 volt a nagy migrációs hullám éve is. Németországban a menedékkérelmet benyújtók száma a Szövetségi Bevándorlási és Menekültügyi Hivatal (BAMF) adatai szerint ekkor, az egy évvel korábbi adatokhoz képest több mint kétszeresére nőtt. Míg 2014-ben 202 834 fő nyújtott be menedékkérelmet, addig ez a szám 2015-ben 476 649-re emelkedett (BAMF, 2016: 13). Ezzel egyidejűleg a német állam számtalan nyelvi, integrációt elősegítő, valamint a munkaerőpiaci orientációt és elhelyezkedést szolgáló tanfolyamot hirdetett meg. Nyelvtanárként széles körben szereztem tapasztalatokat ezen kurzusokon folytatott oktatási tevékenységem során, melyek közül disszertációmban az analfabétáknak szervezett írás-olvasás kurzust kívánom bemutatni.

3.2 A kutatás résztvevői, körülményei és célja

3.2.1 Résztvételi jogosultság és a vizsgált csoport

A kurzus hivatalos neve BEF Alpha (Bildungsjahr für Erwachsene Flüchtlinge zwischen 20 und 35 Jahren ohne oder mit geringen Sprach- und Schriftkenntnissen). A tanfolyamon olyan 20 és 35 év közötti menekültek jogosultak részt venni, akik írástudatlanok, és nem rendelkeznek német nyelvtudással.

Az általam vizsgált csoport a tanfolyam kezdetekor 12 főből állt, melyből 6 gambiai és 6 afgán származású tanuló. Nemek szerint mind a 6 gambiai résztvevő férfi, az afgán tanulók közül pedig 2 férfi és 4 nő. Az oktatás első heteit követően ismeretlen okokból 2 gambiai résztvevő megszakította tanulmányait, így a kurzust 10 fő végezte el.

Az egyes tanulókra vonatkozó további adatokat az 1. kutatási kérdés során részletezem. Ezen felül literációs készségeik és német nyelvismeretük tekintetében a kurzust megelőző szintfelmérő teszt eredményeinek tárgyalásakor, a 2. kutatási kérdés kapcsán nyújtok elemzést.

3.2.2 *A vizsgált kurzus helyszíne, időtartama és nyelvi szintje*

Oktatási tevékenységemmel egybekötött empirikus kutatásaimat 2017 áprilisa és 2018 februárja között végeztem a TERTIA Berufsförderung GmbH rottweili kirendeltségének oktatási központjában.

A vizsgált kurzus 980 tanítási egységet (45 perc) foglal magába. A tanulók minden munkanapon látogatták oktatási intézményünket, hétfőtől csütörtökig napi 6, péntekenként pedig 4 tanórán vettek részt. Mindez heti lebontásban 28 oktatási órát jelent.

A tanfolyam célja az azt szervező és finanszírozó BAMF (=Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015) kurzuskonceptió szerint a német nyelven történő írás – olvasás készség szintű ismerete, valamint a KER (2002) szerinti A2-es nyelvi szint elérése.

3.2.3 *Kutatási kérdések*

Disszertációmiban az alábbi kutatási kérdésekre keresem a választ:

1. Mi jellemzi a vizsgált csoport összetételét?
2. Milyen teljesítményt mutattak a résztvevők a kurzust megelőző BAMF szintfelmérő (Goethe-Institut 2010) teszt alapján?
3. Mi jellemzi a nyelvtanulás körülményeit és infrastrukturális hátterét?
4. Mi jellemzi az oktatás menetét és melyek az oktatás során alkalmazott munkaformák, eljárások? Mennyiben azonosak ezek a tantervi előírásban szereplő munkaformákkal? Mik a tantervi előírásokkal való egyezések és eltérések okai?
5. Milyen teljesítményt mutattak a tanulók a kurzusközi feladatlapok eredményeinek alapján? Mennyiben valósult meg a tantervben meghatározott oktatási tartalmak és célok elérése? Milyen eredményt értek el a tanulók a tantervi előírásban szereplő fejlesztendő kompetenciaterületeket illetően?
6. Milyen eredményekkel zárták a tanfolyamot a tanulók a kurzusvégi Telc A1 (2017) nyelvvizsga alapján?

3.3 **A témaválasztás indoklása**

A témaválasztáskor fontos szempontnak tartottam a személyes érdeklődést, érintettséget és motivációt. Tanárként alapvető célom a kurzusok eredményességének növelése, hogy a tanfolyam résztvevői minél nagyobb arányban teljesítsék a kurzuskonceptiókban meghatározott célokat.

A személyes érdeklődésen túl nagy szerepe van az előzetes tudásnak, a témával kapcsolatos elméleti és gyakorlati ismereteknek, valamint a szakmai tapasztalatnak. Kiemelt jelentőséget tulajdonítottam annak, hogy a dolgozatban leírtakat ne kívülállóként végzett megfigyelésekre és

felmérésekre alapozzam, hanem saját tapasztalatokra és az oktatási folyamat résztvevőjeként szerzett ismereteimre.

A tudományos relevancia tekintetében elmondható, hogy a téma egyes részterületeit már kutatták, melyek közé tartozik a migrációkutatás (Bade 2013, Han 2000), az integrációval kapcsolatos felmérések (Esser 2001, Friedrichs – Jagodzinski 1999, Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018), valamint az oktatásmódszertani (Baumgartner 2011, Becker 2007, Flechsig 1996) és nyelvpedagógiai kutatások (Adamikné 2003, Apeltauer 1997, Roche 2013). Rendelkezésre állnak tehát a szükséges szakirodalmak, melyek jól megalapozzák a téma elméleti háttérét. A témaválasztáskor előnyösnek tartottam ugyanakkor, hogy a szűkebb, konkrét kérdéskör újításnak számít a tudományos irodalomban.

Kiemelkedő jelentőséggel bír számomra a kutatások gyakorlati alkalmazhatósága. A vizsgálatok nagymértékben elősegítik a gyakorlatban előforduló nehézségek, kérdések és problémák megoldását. Fontos továbbá megjegyezni, hogy az oktatás hatékonyságának növelése és eredményesebbé tétele nem csak a dolgozatban leírt konkrét esetekre vonatkozatható, hanem szélesebb körben is értelmezhető, társadalmi célkitűzés.

Döring – Bortz (2016: 152) szerint a témaválasztást megelőzően elengedhetetlen, hogy vizsgáljuk annak empirikus kutathatóságát is. Ez azt jelenti, hogy adottak-e a kutatáshoz szükséges személyi feltételek, az időbeli keret, valamint az anyagi lehetőségek. A sor bővíthető azzal, hogy a különböző eszközök adottak-e (technikai eszközök, berendezések, megfelelő helyiség, tesztek). Ide tartozik továbbá, hogy a kutatás ne lépje túl az etikai határokat, valamint ne legyen benne politikai véleménynyilvánítás. Nem előnyös, ha a kutatás során a kutatás résztvevői vagy a vizsgálatot végző személy maga, túlzott igénybevételnek vannak kitéve. Ügyelni kell tehát többek között a kutatásban résztvevők időbeli és fizikai korlátaira, a feldolgozható adatmennyiségre. Szükséges mérlegelni a célcsoport elérhetőségét is, valamint azt, hogy a feldolgozni kívánt adatok és dokumentumok rendelkezésre állnak-e. Hasonló a helyzet, ha a kutatás kivitelezése kooperációs munkában történik, hiszen ebben az esetben fontos, hogy a kutatást lehetővé tevő személyek, vagy intézmények hajlandóságot mutassanak az együttműködésre.

3.4 A kutatás kivitelezése

A kutatási téma meghatározását követően úgy jártam el, hogy kisebb részekre tagoltam a témakört, és a részterületek vizsgálatához igazítottam a kérdésfeltevéseket. A tagolás logikája követi az oktatás folyamatának felépítését. Az előzetes tantervi elvárások szolgáltatják a kiindulópontot, mely a kurzuskoncepció elemzését jelenti (4. fejezet: *Az írás olvasás kurzus tantervének kritikus elemzése*). Ezt követi a konkrét oktatási folyamat megfigyelésének tervezete

(5. fejezet: *Az osztálytermi megfigyelések szempontjai és céljai*). Végül pedig az eredmények tárgyalása (6. fejezet) zárja a kutatási folyamatot.

Az alábbiakban rövid indoklást adok arra vonatkozóan, hogy a vizsgálatok tervezésekor miért a nyitott kutatási kérdésekre, és nem hipotézisek vizsgálatára esett a választásom. A hipotézisek olyan kijelentések, melyeket elméleti ismeretekből vagy korábbi kutatási eredményekből vezethetünk le, tehát meglévő információkra kell alapoznunk azokat. A hipotézisekkel modelleket tesztelhetünk, melyek, ha hiányoznak, feltételezéseink sem lehetnek. Nem elegendő, ha pusztán sejtéseink vannak egy téma kapcsán, a hipotéziseknél feltétlenül szükséges meghatározni, hogy milyen konkrét elméletre, vagy kutatási eredményekre támaszkodunk. Ezeket kvantitatív adatokkal tudjuk igazolni, melyek igen-nem válaszokat eredményeznek. Ezen esetekben szükséges a konkrét forrásmegjelölés is. Ismereteim szerint a felnőtt analfabéták idegennyelv-tanulására vonatkozóan longitudinális, nagy mintán tesztelt kvantitatív kutatások még nem készültek.

Ezzel szemben nyitott kutatási kérdéseket akkor fogalmazunk meg, ha nem rendelkezünk elegendő előismerettel a várható kutatási eredményekre vonatkozóan, így tehát a hipotézisek felállításának nem lenne alapja, mivel ezek konkrét adatokat tartalmazó kijelentések. A kutatási kérdések nyitott kérdések, és kvalitatív vizsgálatokra alapozva tudjuk őket megválaszolni. Egyszóval hiányzó információkra keressük a választ (Altrichter – Posch – Spann 2018: 83–86). Mivel a tudományos szakirodalomban a szűkebb értelemben vett problémakör még kidolgozatlan, így lehetőség nyílik arra, hogy sok nyitott kérdésre adjak választ dolgozatomban.

3.5 Adatgyűjtési eljárások

A dolgozat tematikájából és a nyitott kutatási kérdésekből kiindulva úgy ítélt meg, hogy az adatgyűjtési eljárások közül a tudományos megfigyelés, ezen belül pedig a résztvevő megfigyelés a legalkalmasabb módszer. Tudományos megfigyelés alatt tulajdonságok, események vagy viselkedésmódok célirányos, rendszerezett és szabályozott dokumentálását, valamint azok interpretációját értjük. A megfigyelés történhet érzékszerveink, vagy különböző technikai eszközök segítségével (Döring – Bortz 2016: 324). A résztvevő megfigyelésre jellemző, hogy ideális esetben a megfigyelést végző személy a kívülálló és a belülálló perspektívájából egyaránt képes szemlélni az eseményeket. Clifford Geertz (1994: 200–216) az élményközei és élménytávoli kifejezéseket használja e két nézőpont elkülönítésére. Ez azt jelenti, hogy a kutató egyrésztől beilleszkedik az általa megfigyelt közösségbe, eközben azonban külső szemlélőként is értelmezi a tapasztaltakat. Élményközeiek a közvetlenül megfigyelhető, egyértelmű történések,

élménytávoliak pedig az absztrakt gondolkodást igénylő összefüggések felismerése, vagy következtetések levonása.

A tanulási folyamatok megfigyelése azonban még ennél is összetettebb eljárás. Gerstenmaier és Mandl (1995: 874–875) definíciója szerint tanulás alatt ugyanis nem csupán kognitív folyamatokat értünk, hanem szociális folyamatok alakulását, emberek közötti interakciókat, valamint az embereknek bizonyos jelenségekhez való viszonyulását is. Prange (2012: 85) azt a kérdést teszi fel, hogy megfigyelhető-e egyáltalán a tanulás. Meglátása szerint maga a tanulási folyamat közvetlenül nem megfigyelhető, ami észlelhető és mérhető, az a változás és az eredmények. Buschbeck (1985: 18–19) fontosnak tartja, hogy a kutatást végző személy olyan szituációkat teremtsen, melyek során lehetővé válik a tanulók és a tanulási folyamat megfigyelése. Ez lehet egy konkrét feladat elvégzése, egymás közötti interakció, vagy egy teszt megírása. Ehhez kézenfekvő visszanyúlni a Kurt Lewin (1946: 34–46) által kidolgozott akciókutatás módszeréhez, melyet eredetileg szociálpszichológiai megfigyelések végzésére fejlesztett ki. Az akciókutatás pedagógiai vonatkozásáról Magyarországon többek között Balázs Éva és munkatársai írtak cikket (Balázs – Kiss – Vágó – Zsolnai 1986). A módszer két alappillére a megismerés és a cselekvés, tehát a kutatás, és az eredmények függvényében a folyamatokba való beavatkozás. A megfigyelést végző személy nem külső szemlélőként végzi a kutatást, hanem az események aktív résztvevője, és alakítója is (Altrichter – Posch – Spann 2018: 46). Oktatási tevékenységem során végzett kutatásaim, megfigyeléseim, valamint az oktatási módszerek ezekhez való alakítása megfelel a fent leírt koncepciónak, így tehát indokolt ezen módszertannal dolgoznom.

Fontos áttekinteni, hogy hogyan is zajlik az akciókutatás. Az alábbiakban a vizsgálati folyamat egyes lépéseit veszem sorra Altrichter – Aichner – Soukup – Altrichter – Welte (2010: 805–808) szakirodalma alapján.

Első lépésként elengedhetetlen meghatározni a kutatás kiindulópontját, mely a gyakorlatban a kutatási kérdések megfogalmazását jelenti. Ezen kérdéseket az akciókutatás jellegéből fakadóan a kutatást végző személy saját gyakorlati tapasztalataira alapozva teszi fel, mely szoros összefüggésben áll egyéni szakmai tevékenységével. Ez egy olyan, problémaorientált megközelítés, mely az esetek többségében interdiszciplináris kérdések megfogalmazásához, és összetett, gyakorlatias megoldásokhoz vezet. A kutatási helyzet megközelítése nem általános, elméleti perspektívából történik, hanem cselekvésorientált aspektusból (Altrichter – Aichner – Soukup-Altrichter – Welte 2010: 805). Az akciókutatás kiindulópontjának meghatározásakor fontos szerepet játszanak az ellentmondások. Ilyen lehet többek között az elvárások, tervek, valamint a valóság közötti ellentmondás. Hasonló helyzet, amikor a jelen szituáció és az elérendő oktatási cél között merülnek fel ellentmondások (Altrichter – Posch – Spann 2018: 46).

Következő lépésként a vizsgálatot végző személynek meg kell határoznia a konkrét kutatási környezetet, tehát azt, hogy hol és miként juthat hozzá a kérdései megválaszolásához szükséges adatokhoz.

A kutatás konkrét megvalósításának szakaszában következik az adatgyűjtés. Ez történhet különböző módszerekkel, többek között hangfelvételek készítésével, interjúkkal, megfigyelésekkel, vagy az oktatás menetének tartalmi elemzésével. Az akciókutatáshoz szükséges adatok gyűjtésére kvalitatív és kvantitatív módszerek egyaránt alkalmasak, a megfelelő eljárás kiválasztásának legfontosabb kritériuma, hogy a megismert adatok az adott állapot és folyamat jobb megértését, illetve annak továbbfejlesztését szolgálják (Altrichter – Aichner – Soukup – Altrichter – Welte 2010: 806).

Az adatgyűjtést az adatok elemzésének szakasza követi, mely alatt a tapasztalatok és az eredmények interpretációját értjük. A kutatás ezen szakasza amiatt nehézkes, mert az adatok interpretálása ideális esetben értéksemleges kell, hogy legyen, ezzel szemben minden esetben a kutató saját értelmezését is visszatükrözi. A kutatónak törekednie kell tehát az objektivitásra, de tudatában kell lenni ugyanakkor annak is, hogy a szubjektív látásmód nem zárható ki teljes egészében (Altrichter – Aichner – Soukup – Altrichter – Welte 2010: 806).

Az akciókutatás utolsó fázisa – mely megkülönbözteti azt a résztvevő megfigyeléstől – a cselekvési stratégiák kidolgozása, valamint ezek gyakorlatba való átültetése az eredmények javítása érdekében. A kutatónak nem szabad azonban rögtön elvárnia, hogy az új eljárási módok és stratégiák azonnali eredményekhez vezetnek, vagy megoldják az eddig fennálló problémákat. Fontos kiemelni a módszer körforgásszerű jellegét, tehát elengedhetetlen az új stratégiák hatásának vizsgálata, és amennyiben szükséges, a kapott adatok függvényében újabb eljárások kidolgozása (Altrichter – Aichner – Soukup-Altrichter – Welte 2010: 807–808).

Az akciókutatás tárgyalása során már említést nyertek a kvalitatív és a kvantitatív kutatási módszerek, melyek ismérveit és alkalmazhatóságát az alábbiakban részletesen is kifejtem. A kvalitatív kutatási módszer a vizsgálat eredményét tekintve nem a számszerűsíthető adatokra fókuszál, hanem főként hermeneutikai vizsgálatokra alapoz, melynek során nem csupán a kapott eredményeknek, hanem ezen eredmények interpretálásának is fontos szerep jut. A kvalitatív vizsgálatok során a kutató egy jól behatárolható, szűkebb mintán végzi a vizsgálatait, mely mintákat azok természetes környezetében figyeli meg. A módszer tipikusan nyitott kutatási kérdésekre keresi a választ (Döring – Bortz 2016: 184). Nagy jelentőséggel bírnak továbbá a tartalmi összefüggések is. A kvalitatív kutatási módszerrel vizsgálható a szubjektív gondolkodásmód, valamint az egyének és csoportok szociális cselekvési mintái (Friebertshäuser – Seichter 2013: 12–13).

A kvantitatív kutatási módszer alkalmazásakor a kutató számadatokkal dolgozik, melyek kiértékelését statisztikai módszerekkel végzi. Az eljárásra jellemző a vizsgált elemek magas száma, valamint a laboratóriumi, illetve előre megtervezett körülmények között végzett megfigyelések. A kutatási módszer főként hipotézisek felülvizsgálatára alkalmas. (Döring – Bortz 2016: 185).

A kevert módszerű kutatás során a vizsgálatot végző személy kvalitatív és kvantitatív módszereket egyaránt használ egy vagy több kutatási kérdés megválaszolására, vagy egy vizsgálat lefolytatásának alkalmával (Hewson 2006: 179–181). A kutató tehát egy tanulmányhoz többféle módon gyűjt adatot, majd az elemzés során egybeveti és integrálja azok eredményeit. A kevert módszerű kutatás lehetőséget nyújt egyrészt arra, hogy kvalitatív módszerrel végzett kutatások eredményeit kvantitatív eszközökkel dolgozzuk fel (Bryman 2012: 628). Erre példa lehet a szóbeli nyelvvizsga értékelése, melynek teljesítését az értékelési javítási útmutató kritériuma alapján pontozzuk, tehát számszerű adatokkal fejezzük ki a vizsgázó szövegalkotás során nyújtott teljesítményét.

Egy másik lehetőség, amikor a kvantitatív módon nyert adatokat kvalitatív elemzéssel vizsgáljuk (Bryman 2012: 628). A nyelvvizsga eseténél maradva példaként hozható, hogy a vizsgát nem teljesítők (60% alatti pontszám) esetében feltárjuk a sikertelenség okát, megvizsgáljuk, mely nyelvi részképességek okoznak nehézséget az egyes tanulóknak, vagy mely tényezők befolyásolják negatívan a nyelvi teljesítményt. A pontszámokkal kifejezett teljesítménymérésből kiindulva a kutató számára fontos tehát a vizsga sikertelenségét kiváltó okok kontextushoz kötött megértése is.

Kevert módszerről beszélünk abban az esetben is, ha egy kutatás több kérdés köré épül fel, és ezen kutatási kérdések némelyikét pusztán kvalitatív, némelyikét pedig kizárólag kvantitatív módon vizsgáljuk, majd az eredményeket összesítve egy átfogó képet kapunk a vizsgált jelenségről. A kevert módszertant alkalmazó kutatásról elmondható továbbá, hogy egy viszonylag új módszertani megközelítés, mely a kvalitatív és kvantitatív módszerek együttes alkalmazása révén teszi lehetővé mindkét eljárás előnyös jellemzőinek integrálását (Balázs – Hógye-Nagy 2015: 14). A kutatott téma jellegétől függően tehát számos módszertani lehetőség közül választhat a vizsgálatot végző személy.

Dolgozatomhoz kapcsolódó kutatásaim során az utóbb említett kevert módszert alkalmaztam, hiszen a vizsgálat több kérdés köré épül fel, célom pedig, hogy egy átfogó képet adjak a migránsok nyelvi integrációjáról Németországban. A kevert módszerű vizsgálat során nagyrészt kvalitatív kutatások eredményeire fókuszálok, hiszen a vizsgált kurzus szűk mintának számít, a kapcsolódó elemzések azonban átfogóak és részletesek. Az oktatás folyamatát annak természetes környezetében vizsgáltam, és nyitott kutatási kérdésekre keresem a választ. A

kvantitatív adatok a kurzusok teljesítésének vizsgálatakor, illetve a vizsgaeredmények tárgyalásakor jutnak fontos szerephez dolgozatomban.

Saját kutatásomban az adatgyűjtés három szakaszban történik, melyek a bemeneti, a folyamat, valamint a kimeneti tényezők (Báthory 2000, Goodlad és Klein 1970, Tyler 1949 idézi: Bárdossy 2006:126) vizsgálatát célozzák. A bemeneti tényezők vizsgálatához szükséges adatokat a BAMF szintfelmérő (Goethe-Institut 2010), az intézményi adatlap (Nikolov, Ottó, Öveges 2009), a személyes interjúk, valamint a személyes okmányok szolgáltatják. A folyamat tényezőket egyrészt szintén az intézményi adatlap (Nikolov, Ottó, Öveges 2009), másrészt az osztálytermi megfigyelési szempontsor (Nikolov, Ottó, Öveges 2009) alapján vizsgáltam. A kimeneti tényezők értékelését több kurzusközi felmérés alapján végeztem, melyekhez magam állítottam össze rövid feladatsorokat, illetve a kurzuszáró Telc A1-es vizsga (Telc Language tests 2017) eredményeit tárgyalom e kutatási fázisban.

A kutatási fázisokhoz kapcsolódó vizsgálatok és eszközök			
Kutatás fázisa	Kutatási kérdés	Vizsgálat tárgya	Adatgyűjtő eszközök
Bemeneti tényezők	1	Csoport összetétele	Intézményi adatlap Személyes interjúk Személyi igazolványok
	2	BAMF szintfelmérő eredményei	BAMF szintfelmérő feladatlap
Folyamat tényezők	3	Kurzus óraszámja és bontása	Intézményi adatlap
		Infrastrukturális háttér	
		Oktatók képesítése	
		Tankönyvek	
	4	Tanár és diákok órai nyelvhasználata	Osztálytermi megfigyelési szempontsor
		Tanulói aktivitás	
		Órák változatossága	
		Jellemző munkaformák	
Oktatási tartalom			
Kimeneti tényezők	5	Kurzusközi felmérések eredményei	Saját készítésű felmérő feladatlapok
	6	Telc A1 kurzuszáró vizsga eredményei	Telc A1 nyelvvizsga feladatlap

2. sz. táblázat: A kutatási fázisokhoz kapcsolódó vizsgálatok és eszközök

3.6 Összegzés

Értekezésem harmadik fejezetében ismertettem saját empirikus kutatásaim körülményeit és célját, melyen belül pontosan meghatároztam a vizsgált nyelvi kurzus helyét, idejét, valamint nyelvi szintjét. Meghatároztam továbbá hat kutatási kérdést, melyekre vizsgálataim során adok választ értekezésem 6. *Eredmények* című fejezetében. A fentiekben indokoltam témaválasztásomat, melynek főbb szempontjai a személyes érdeklődés és motiváció, a tudományos relevancia, a témához való hozzáférés, valamint a gyakorlati alkalmazhatóság.

Ismertettem továbbá kutatási tevékenységem három fázisát, melyek során a bemeneti, a folyamat-, valamint a kimeneti tényezőket veszem górcső alá. Részletesen kitérek a választott kutatási módszerekre, így a tudományos megfigyelésen belül az akciókutatásra, valamint a kvalitatív, kvantitatív és vegyes kutatási módszerre egyaránt.

4 Az írás-olvasás kurzus tantervének kritikus elemzése

4.1 Bevezetés

A fejezet az írás-olvasás kurzussal kapcsolatban arra keresi a választ, hogy miből indul ki a gyakorlati oktatás. E kérdés megválaszolásához a német Bevándorlási és Menekültügyi Hivatal (BAMF 2015), valamint a Kultusz-, Ifjúsági és Sportminisztérium (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport) által összeállított tantervet veszem górcső alá, és adok róla kritikus elemzést.

A következőkben tárgyalt írás-olvasás kurzus (Alphabetisierungskurs) koncepciója alapul egyrészt a Nemzeti Integrációs Tervre, másrészt pedig a 2007 december 5-én érvénybe lépett integrációs kurzusokra vonatkozó állami rendeletre (Bundesgesetzblatt: Integrationskursverordnung /IntV/ 2007. 12.05.). A jogszabály magába foglalja az integrációs kurzusok általánosan megfogalmazott célkitűzéseit. Ezek közé tartozik a német nyelvismeret, melyen belül a rendelkezés nem fogalmaz meg a KER alapján konkrét nyelvi szintet, ezt a különböző kurzusokhoz tartozó tantervek tartalmazzák. Az általános célkitűzésekhez tartozik továbbá a német jogrendszer, történelem és kultúra megismerése. Előírás, hogy a kurzusokon való részvételre a jogszerűen Németország területén tartózkodó külföldiek jogosultak. A rendelkezés tartalmazza ezen felül a kurzusok alap óraszámát és felépítését, mely a BAMF kurzus esetében maximálisan 1300, a Kultuszminisztérium tanfolyama esetében pedig 980 tanóra. Eszerint minden tanfolyam egy alapkurzból, az azt követő felépítő kurzusokból és egy orientációs kurzusból áll. Az oktatási tartalmakat az egyes kurzusokat szervező hivatalok határozzák meg az adott tanfolyam tantervében.

4.2 A kurzust szervező hivatalok (Bevándorlási és Menekültügyi Hivatal, Kultusz-, Ifjúsági és Sportminisztérium)

Fontos tudni, hogy az írás-olvasás kurzusokat két állami hivatal szervezi. Az egyik a Bevándorlási és Menekültügyi Hivatal (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge = BAMF), a másik pedig a Kultusz-, Ifjúsági és Sportminisztérium (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport). Az oktatási intézmények pályázhatnak mindkét hivatal által szervezett tanfolyam megtartására. Iskolánk a Kultusz-, Ifjúsági és Sportminisztérium által szervezett tanfolyamot bonyolította le. A kiadott kurzuskoncepciók lényegüket tekintve ugyanazon elvárásokat támasztják, csupán néhány ponton térnek el egymástól. A BAMF által kiadott koncepció ugyanakkor pontosabban kitér az oktatás részleteire, így főként ezen dokumentumot elemzem a fejezetben. A két koncepció közötti

eltérésekre egyenként világítok rá azok elemzése folyamán. Előljáróban fontos azonban megemlíteni a két dokumentum terjedelme közötti különbséget. Míg a BAMF (2015) tanterv 230 A4-es oldalban fogalmazza meg a kurzussal kapcsolatos instrukciókat, addig a Kultusz-, Ifjúsági és Sportminisztérium (továbbiakban Kultuszminisztérium = Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2015) mindösszesen 10 oldal terjedelemben teszi ezt. Elmondható tehát, hogy a BAMF tanterv kidolgozása sokkal részletesebb, ugyanakkor az aprólékosabb kidolgozás nem jelent egyet a minőségi tartalommal.

4.3 A kurzusok felépítése

4.3.1 Tantervi összefoglaló – BAMF

A kurzuskoncepciók megalkotásának előzményei után rátérek maguknak a dokumentumoknak (BAMF 2015: Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2015: Bildungsjahr für Erwachsene Flüchtlinge mit keinen oder geringen Sprach- und Schreibkenntnissen = BEF Alpha) az elemzésére. A kurzusokat tehát a fent említett hivatalok szervezik, így a kurzuskoncepciók összeállítása is ezen hivatalok nevéhez fűződik.

Első lépésként célszerű összefoglalni a tantervek tartalmi felépítését, hiszen ez előrevetíti, hogy a további, részletes elemzések során mivel kell dolgoznunk.

A BAMF dokumentum *Előszava (Vorbemerkung)*: BAMF 2015: 10–24) és *Bevezető (Einleitung)*: BAMF 2015: 25–31) része általánosságban tárgyalja a tanfolyam ismérveit, az óraszámot, a célkitűzéseket, az oktatási tartalmakat, valamint a résztvevők számát. Az ezt követő két további fejezet a *Résztvevőkről (Teilnehmer)*: BAMF 2015: 32–41), illetve a szintfelmérő tesztről (*Einstufung*: BAMF 2015: 42–45) nyújt információkat. A részvételre jogosultakat a 4.4. fejezetben tárgyalom részletesen, a szintfelmérő tesztet pedig az adatgyűjtő eszközökön belül a 6.3.1 pont alatt.

A *Bevezető* előrevetíti, hogy a kurzus öt különböző modulból épül fel, melyek az alapkursus, a felépítőkurzus A, B és C, valamint az orientációs kurzus. Az első négy modul egyenként 300, míg az orientációs kurzus 100 tanórából áll. A dokumentum a függelékben (BAMF 2015:156–214) tárgyalt tanmenet során további, 100 tanórából álló egységek szerint tárgyalja az oktatás menetét.

A BAMF írás-olvasás kurzus moduláris felépítése					
Modul neve	Alapkurzus	Felépítő kurzus A	Felépítő kurzus B	Felépítő kurzus C	Orientációs kurzus
Cél	A1.1	A1.2	A2.1 / A2.2	A2.2	Politikai, jogi és kulturális
Óraszám	300 tanóra	300 tanóra	300 tanóra	300 tanóra	100 tanóra
Bontás	100 + 100 + 100	100 + 100 + 100	100 + 100 + 100	100 + 100 + 100	100
Összesen	1300 tanóra				

3. sz. táblázat: A BAMF írás-olvasás kurzus moduláris felépítése

Az ötödik fejezetben tárgyalt *Oktatási célok* (Ziele: BAMF 2015:46–51) kapcsán a dokumentum már nem követi ezen tagolást, és csupán néhány oldalban általános célkitűzéseket fogalmaz meg a teljes, mintegy 1000 (1000 + 300 óra ismétlési lehetőség) tanítási egységet (45 perc) magába foglaló tanfolyamra vonatkozóan.

Ezt követően az *Oktatási tartalom* (Inhalte: BAMF 2015:52–107) címet viselő hatodik fejezet arányait tekintve egy hosszabb szakasz, melyen belül a tanfolyam már modulokra bontott. Zavaró és megtévesztő azonban, hogy a fejezetben belül a cím ellenére nem pusztán az oktatási tartalmak leírását találjuk, hanem véletlenszerűen felbukkannak a szövegben oktatási célok és fejlesztendő kompetenciaterületek is, mely elemek külön tantervi egységet kellene, hogy képviseljenek.

Az oktatási tartalom (Inhalte: BAMF 2015:14) összetétele az arányokat tekintve a következő:

25-30 % nyelvi képzés

25-30 % írás-olvasás oktatása

25-30 % autonóm tanulás elősegítése

5-10 % interkulturális kompetenciák fejlesztése

5-10 % oktatási segédanyagok összeállítása és beszerzése

A tantervelmélet szerint azonban az oktatás megtervezésekor a következő kérdésekre keressük a választ: mit tanítunk, vagyis mi az oktatási tartalom? Kinek tanítunk, vagyis kik a résztvevők? Milyen céllal tanítunk, vagyis mik a célkitűzések? Hogyan tanítunk, tehát mely oktatási módszerek használatosak? Milyen eredményért tanítunk, tehát az értékelés (Bárdossy 2006: 115–116). Eszerint tehát a felsorolt súlyponti kérdések nem az oktatási tartalom részét képezik, hanem külön egységeket emellett. Fontos lenne egyértelműen meghatározni a dokumentumnak, hogy mely oktatási tartalmakat tanítjuk. Itt megjegyzendő, hogy a *nyelvi képzés* nem konkrét oktatási tartalom. Értem ez alatt azt, hogy nem kerül említésre, hogy a tanulóknak például milyen hétköznapi témakörök kapcsán kell tudni megnyilvánulniuk. Ide lenne sorolható,

hogy tudjon bemutatkozni, önmagáról és a közvetlen környezetéről beszélni, hétköznapi beszédhelyzetekben megnyilvánulni, mint a bevásárlás, a hivatali ügyintézés vagy egy orvoslátogatás. Említhető volna továbbá egy bizonyos foglalkozással kapcsolatos szaknyelv megtanulása, vagy a munkavállalásra való nyelvi felkészítés is.

A kompetenciafejlesztés ismét egy külön tantervi egység, melyen belül elhelyezhető az interkulturális kompetencia és az önálló tanulás képessége is.

A hetedik pont az *Oktatási módszerek (Methoden)*: BAMF 2015: 108–141) és munkaformák közül szemezget, nem világos azonban, hogy milyen oktatásméleti háttér alapján teszi ezt. Ennél a pontnál is elmondható, de az egész tantervre jellemző, hogy nem szerepelnek benne szakirodalmi hivatkozások és forrásmegjelölések. Dolgozatom empirikus kutatási részében adok részletes választ a 4. kutatási kérdés keretében arra, hogy mely munkaformák fordultak elő az oktatás során, mennyiben azonosak ezek a tanterv által említettekkel, valamint mik a tantervi előírásokkal való egyezések és különbségek okai.

A nyolcadik fejezet a *Tanítási és tanulási körülményeket (Lehr- und Lernbedingungen)*: BAMF 2015: 142–147) tárgyalja. Ezen belül szó van a résztvevők szociokulturális háttéréről és vallási szokásairól. A dokumentum kitér arra, hogy a rendszeres hiányzások tudásbeli hiányt okoznak, így a csoportok összetételét illetően a kezdeti állapothoz képest is tovább növekszik azok heterogenitása. Érthetjük ezalatt a családi okok, vagy vallási ünnepek miatti hiányzásokat, illetve azt, hogy az órákról gyakran kimaradó résztvevők (pl. többgyermekes anyukák esetében ez rendszeres) az elmulasztott tananyagot alig, vagy csak nehezen tudják pótolni. Bár a kurzusok moduláris felépítése és a szintfelmérő teszt lehetővé teszi új résztvevők kurzusközi becsatlakozását, a túl nagy fluktuáció azonban megnehezíti az oktatást. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy amennyiben a szintfelmérőn megállapítást nyer, hogy bizonyos résztvevők tudása túlmutat az alapkurzuson elsajátítandó ismereteken, akkor ezen résztvevőknek elegendő a felépítőkurzus A-ba becsatlakozniuk, de ugyanez lehetséges a felépítőkurzus B esetében is. Előfordul ugyanakkor az is, hogy egyes résztvevők megszakítják a kurzust, és nem látogatják többé a tanórákat. Ezen két folyamat tehát a tanulók cserélődéséhez vezet, mely negatív kihatással van a tanítási- tanulási folyamatra. Saját oktatói tapasztalataim is igazolják, hogy főként családi okokból és vallási ünnepek idején gyakoriak a hiányzások, és bizonyos esetekben előfordult a kurzus megszakítása is.

A koncepció szerint a helyzet megoldása a szociokulturális és vallási szokások, valamint az egyéni igények figyelembevétele nem csak az oktatás, de a kurzusok szervezése során is. Ennek módja a szabadnapok és oktatási szünetek beiktatása. Amennyiben azonban a Németországban szokásos munkaszüneti napok, vallási ünnepek és nemzeti ünnepek mellett az egyes résztvevők

származási országainak ünnepeihez is igazodunk, adódhatnak akár hosszabb időszakok, amikor túl kevés oktatási nap van, vagy bizonyos résztvevőknek nem kell megjelenniük az órákon. Az oktatási folyamat gyakori megszakítása pedig hátrányosan hat a tanulók tudásszintjének fejlődésére. Eszerint tehát a dokumentum azt sem veszi figyelembe, hogy a kurzusok tágabb értelemben vett célja a szociális és kulturális integráció megvalósítása, melynek egyik része a nyelvi integráció. Ha tehát számba vesszük például a későbbi munkaerőpiaci integrációt, meg kell állapítanunk, hogy a munka világában nem megengedett az individuális igények szerinti munkaszüneti napok beiktatása. Az oktatás és a tananyag szempontjából elengedhetetlen ugyan az egyéni szükségletek figyelembevétele, ugyanakkor a tanítási alkalmakról való gyakori hiányzások, valamint a további szabadnapok beiktatása megtörik az oktatási folyamatot.

A kilencedik pontban a *Tudásszintmérő tesztekéről (Testen im Sprachkurs: BAMF 2015: 148–151)* és felmérésekről olvashatunk. Eszerint a kurzusközi felmérés nem kötelező, az oktató egyéni döntése, hogy felméri-e a csoportját, és ha igen, milyen gyakorisággal, milyen időközönként és milyen teszteljárások során teszi ezt. A kötelező előírás pusztán a kurzust megelőző szintfelmérő tesztre és a zárótesztre vonatkozik. Mindkét tesztet a BAMF megbízásából a Goethe Intézet állította össze. A szintfelmérő a *Diagnose & Einstufung: Der Alpha-Baustein im Einstufungssystem in die Integrationskurse in Deutschland* címet viseli, míg a záróteszt a *Német-teszt bevándorlókank (=Deutsch-Test für Zuwanderer)* és az orientációs kurzust záró *Élet Németországban (=Leben in Deutschland)* elnevezésű felmérők. A szintfelmérő feladatai megtalálhatók az intézmény honlapján is:

[https://www.goethe.de/lhr/pro/mig/alphabetisierung/Vortrag_Dr.Perlmann
Balme_30.04.2010.pdf](https://www.goethe.de/lhr/pro/mig/alphabetisierung/Vortrag_Dr.Perlmann_Balme_30.04.2010.pdf)

A kurzust megelőző szintfelmérő feladatlap felméri egyrészt az résztvevők íráskészségét a betűk, szótagok, szavak és mondatok szintjén. Ennek során a résztvevőnek ki kell tölteniük egy úgynevezett formanyomtatványt a nevével, lakcímével, telefonszámával. Egy további feladat, melynek során a vizsgázó személynek a hallott betűket és szavakat kell leírnia. Ennek teljesítése azonban nagyban függ a német nyelvismerettől is, és az egyes betűk német kiejtési módjától is. Így tehát a feladat nem pusztán az analfabetizmust vizsgálja, mert előfordulhat, hogy a vizsgázó ismeri ugyan a latin betűs írásrendszert, azonban a német kiejtést és helyesírást nyelvtudás hiányában nem.

A továbbiakban mondatok másolását kapja feladatul a vizsgázó. Nem világos azonban, hogy ennek során mit állapíthat meg a felmérést végző szakember. A másolási feladatok hasznosak az írásgyakorlatok során, de az írásbeli képességek felmérésére nem alkalmasak. A vizsgázó a

feladat végrehajtása során használhat írott betűket, ahogy kis és nagy nyomtatott betűformákat is, tehát a látottakat képszerűen, vonalanként is másolhatja.

Előrevetítve a 2. kutatási kérdésben tárgyalt BAMF szintfelmérő eredményeit, elmondható, hogy az általam megfigyelt résztvevők közül sokan oly módon másolták a látott írást, mintha az egy kép lenne, tehát lerajzolták az egyes betűket, betűformákat. Így tehát a feladatból nem derül ki, hogy a tanuló tud-e jelentést tulajdonítani a leírtaknak, vagy hangzó formába tudja-e önteni azokat.

A szintfelmérő teszttel kapcsolatban megjegyzendő továbbá, hogy bár a funkcionális analfabetizmus jelenségét kiemeli a BAMF-Koncepció, a BAMF szintfelmérő teszt azonban mégsem tartalmaz ennek megállapítására szolgáló feladatokat. Résztvevőink esetében szintén nem alkalmaztunk speciális eljárást a funkcionális analfabetizmus vizsgálatára, hiszen német nyelvismeret hiányában az olvasottak megértésének vizsgálata inadekvát.

Tesztelésre kerül a hangos olvasás is, mely feladatokban betűket, szótagokat, szavakat kell felolvasni, valamint három írásmód közül a másik kettőtől eltérő szót felismerni. A teszt nem ad azonban instrukciókat arra vonatkozóan, hogy az értékelés függ-e a helyes kiejtéstől, vagy a vizsgáztatónak elég pusztán arról megbizonyosodnia, hogy a vizsgázó felismerte a szóban szereplő egyes betűket. Az olvasás képességéhez tartozik továbbá a vizsgáztató által kimondott számokra való rámutatás. Ez a feladat szintén függ a német nyelvismerettől, tehát nem csupán a számjegyek felismerésére kérdez rá. Ezek alapján elmondható tehát, hogy a bemeneti szintfelmérő teszt nyelvspecifikus, melyből az következik, hogy német nyelvtudás hiányában nem validak az eredmények. Nem méri továbbá a BAMF dokumentumban oly sokszor említett funkcionális analfabétizmust sem.

A tizedik szakasz az *Orientációs kurzussal (Der Orientierungskurs: BAMF 2015: 152 – 155)* kapcsolatos információkat tárgyalja, mely a német jogrendszer, történelem és kultúra megismerését célozza. A kurzus 100 tanórát foglal magába, és egyetlen modult képez az írás-olvasás kurzuson belül (a B1-es integrációs kurzusnak is ugyanígy része). A dokumentum szerint a résztvevők nagy része a nyelvkursus végén A2.2 szintű nyelvtudással rendelkezik, a primer analfabéták (akik nem rendelkeznek semelyik írásrendszer ismeretével, tehát nem második írást tanulók, és nem funkcionális analfabéták) esetében azonban az A2.1 elérésével kell számolni. Ezen nyelvi szintek tehát a kurzus célkitűzéseiként szerepelnek a koncepcióban, a dokumentum azonban nem tér ki arra, hogy mely kutatási eredményekre alapozhatóak e kijelentések.

A továbbiakban az a megfogalmazás olvasható, hogy mivel az írás-olvasás kurzushoz és az általános integrációs kurzushoz (B1) tartozó orientációs kurzus oktatási célja azonos, az oktatóknak kell alkalmazkodnia az írás-olvasás kurzus résztvevőinek speciális igényeihez. Eszerint

tehát a tanár oktasson jogot, történelmet és politikát oly módon, hogy a legfeljebb A2.1 szintet elért tanulók is képesek legyenek teljesíteni ugyanazt a tesztet, melyet a B1-es szintű integrációs kurzus tanulói. Ez tehát azt jelenti, hogy a B1-es integrációs kurzusoknak ugyanúgy része az orientációs kurzus, mint az analfabéták részére szervezett írás-olvasás kurzusnak. Saját kutatásom során a kimeneti tényezőkön belül a 7. kutatási kérdésben vizsgálom, hogy mely nyelvi szintet érték el a tanulók a tanfolyam végeztével.

A tizenegyedik fejezet a *Függelék (Anhang: BAMF 2015: 156–214)* címet viseli, melyen belül felsorolás szinten megtaláljuk az egyes modulokhoz kapcsolódó tantervi javaslatokat is. A tanterv az egyes modulokat további, 100 tanítási egységből álló részekre osztja. Minden egyes oktatási rész (12 X 100 tanítási egység, azaz 45 perces tanóra - az orientációs kurzus kivételével, mivel ebben a nyelvi képzéstől eltérő tartalmak szerepelnek) kapcsán a következő 15 pontban fogalmazza meg a tanítandó ismereteket, a fejlesztendő készségeket és képességeket.

1. Általános ismeretek, készségek, és képességek
2. Szóbeli megértés
3. Írásbeli megértés
4. Szóbeli produkció
5. Írásbeli produkció
6. Szóbeli interakció
7. Írásbeli interakció
8. Nyelvtani ismeretek
9. Tanulási stratégiák és technikák
10. Különböző munkaformák ismerete
11. Oktatási anyagok előállítás
12. Tananyagok és munkamódszerek ismerete
13. Nyelvi és fonológiai tudatosság
14. Interkulturális kompetencia és országismeret
15. Médiahasználat

A BAMF dokumentum tehát e pontokat minden 100 órányi tanítási egység esetén külön tárgyalja.

4.3.2 *Tantervi összefoglaló – Kultusz- Ifjúsági és Sportminisztérium*

Mint már említettem, a Bevándorlási és Menekültügyi Hivatal (BAMF) mellett a Kultusz- Ifjúsági- és Sportminisztérium (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport) is szervez alfabetizációs kurzusokat. Az általuk hirdetett pályázathoz szintén tartozik egy dokumentum

(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2015), mely tartalmazza a kurzus leírását, és főbb ismérveit. A BAMF (2015) dokumentumhoz képest ez azonban lényegesen rövidebb, összességében 11 A4-es oldalon foglalja össze a tanfolyammal kapcsolatos tudnivalókat. A dokumentum öt fejezetre tagolt, melyek a következők: 1. *Célcsoport és kiinduló helyzet (Zielgruppe und Ausgangslage*: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2015: 3–7), 2. *A projekttel kapcsolatos követelmények (Projektanforderungen*: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2015: 8), 3. *A projekt kérvényezése (Antragstellung für ein Projekt*: (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2015: 9), 4. *Értékelés (Evaluierung*: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2015: 10), 5. *Finanszírozás és a hozzájárulás mértéke (Finanzierung und Zuschusshöhe*: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2015: 11).

Ha az olvasó vet egy pillantás ezen dokumentum tartalomjegyzékére, megállapíthatja, hogy az első fejezet alfejezetei bizonyos esetekben nem kapcsolódnak a főfejezet témáihoz. Ezek a következő felosztást mutatják:

1. Célcsoport és kiinduló helyzet: (Zielgruppe und Ausgangslage)

- 1.1 Célcsoport (Zielgruppe)
- 1.2 Kiinduló helyzet (Ausgangslage)
- 1.3 A kurzus felépítése (Aufbau des Kurses)
- 1.4 A résztvevők (Die Teilnehmer)
- 1.5 Oktatási tartalmak (Die Kursinhalte)
- 1.6 Oktatási célok (Die Kursziele)
- 1.7 Oktatók (Die Kursleiter)

Látható, hogy például az első szakasz, mely címe alapján a célcsoportról és az oktatás kiindulóhelyzetéről nyújt információkat, tartalmazza a kurzus célkitűzéseit és az oktatási tartalmat bemutató alfejezeteket egyaránt, valamint szó esik benne az oktatókról is. Ezek mellett szerepel benne egyrészt a célcsoport, másrészt külön alfejezetben szó esik a résztvevőkről, miközben e részek egy és ugyanazon témakört tárgyalják. Ezen felül megjegyzendő, hogy a dokumentumban nem lelhető fel túl sok információ magáról az oktatásról és a tanítás menetéről, mivel a második, harmadik és ötödik fejezetekben sokkal inkább szervezési és finanszírozási kérdéseket tárgyal az írás. Ez indokolja, hogy iskolánkban az oktatás során a BAMF (2015) kurzuskoncepcióra hagyatkoztunk, mert lényegesen több információt és részletesebb leírásokat tartalmaz az oktatás menetére vonatkozóan.

Az Oktatási célokat (*Kursziele*) és az Oktatási tartalmakat (*Kursinhalte*) csupán két oldal terjedelemben foglalták össze a koncepció megalkotói. Az alábbiakban táblázatos formában mutatom be a tanfolyam felépítését és tartalmát.

A Kultusz-, Ifjúsági és Sportminisztérium írás-olvasás kurzusának felépítése				
Heti óraszám	28			
Bontás	18	6	2	2
Oktatási tartalom	Alfabetizálás	Munkaerőpiaci orientáció	Hétköznapi kompetenciák	Politikai ismeretek
Összesen	35 hét X 28 tanóra = 980 tanóra + 5 hét munkahelyi gyakorlat			

4. sz. táblázat: A Kultusz-, Ifjúsági és Sportminisztérium írás-olvasás kurzusának felépítése

Látható tehát, hogy a Kultuszminisztérium által szervezett kurzus nem moduláris felépítésű, hanem heti bontással dolgozik, mely a kurzus egész időtartama alatt érvényes marad. Felmerül tehát a kérdés, hogy a tanfolyam során hogyan érvényesül a progresszió elve. Hogyan lehet már az első tanítási héten munkaerőpiaci és politikai ismereteket közvetíteni analfabéta, német nyelvtudással nem rendelkező tanulóknak németül? Ezekre a kérdésekre a dokumentumban sehol nem kapunk választ. Hiányolható továbbá, hogy a dokumentum nem említi a KER szerinti nyelvi szinteket sem. Általános cél az A2-es szint elérése, nem látjuk azonban a részcélokat, vagyis, hogy a 980 tanórának az A2-es szintig milyen az ütemezése. Az oktatás menetére és az oktatási tartalmakra vonatkozó információkat sem tárgyalja tehát részletesen a dokumentum, csupán címszavakat említ.

Összevetve a két koncepciót, azt látjuk tehát, hogy mindkét esetben elsődleges jelentőségű a résztvevők alfabetizálása és a német nyelvismeret megszerzése. A Kultuszminisztérium hangsúlyt fektet a politikai ismeretek közvetítésére, melyet a BAMF is fontosnak tart, és az orientációs kurzuson belül tárgyalja e témát. Különbség, hogy míg a BAMF fontosnak tartja az autonóm tanulás elősegítését, az interkulturális kompetenciák fejlesztését, valamint az oktatási segédanyagok előállítását és használatát, addig a Kultuszminisztérium általánosságban az ún. hétköznapi kompetenciákat emeli ki, és a kurzus során nagy szerep jut a szakmai orientációnak mind elméletben, mind pedig egy öt hetes szakmai gyakorlat keretében. Érdekesség továbbá, hogy a BAMF tanterv nem határoz meg pontos óraszámot az egyes oktatási tartalmak kapcsán, míg a Kultuszminisztérium heti bontásban közli ezeket (4. sz. táblázat).

Összefoglaló táblázat a kurzusok súlyponti feladatairól	
BAMF kurzus	Kultuszminisztérium kurzusa
Német nyelvismeret	Német nyelvismeret
Alfabetizáció	Alfabetizáció
Autonóm tanulás képessége	Szakmai orientáció
Interkulturális kompetenciák	Hétköznapi kompetenciák
Orientációs kurzus (politikai, jogi, kulturális, történelmi ismeretek)	Politikai ismeretek
Oktatási segédanyagok előállítása és használata	Szakmai gyakorlat

5. sz. táblázat: Összefoglaló táblázat a BAMF és a Kultuszminisztérium kurzusainak súlyponti feladatairól

4.4 Részvételre jogosultak: Kiknek szól a tanterv és az arra épülő kurzus?

Részvételre azon személyek jogosultak, akik bevándorló háttérűek, és az általános integrációs kurzuson a hiányzó, vagy csekély mértékű írás- és olvasásismeretük miatt nem tudnak részt venni (BAMF 2015: 32, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2015: 3). Iskolánkban a résztvevők munkanélküli menekültek voltak, és a kurzusokra való bejutásukat a Munkaügyi Központ (Agentur für Arbeit, Jobcenter), valamint a helyi járési hivatal (Landratsamt) koordinálta. A résztvevők számát a koncepcióban meghatározottak szerint a Bevándorlás- és Menekültügyi Hivatal 10-15 főben állapította meg, a Kultusz-, Ifjúsági és Sportminisztérium pedig 12 főben maximalizálta. Mindkét kurzus a 20 és 35 év közötti korosztálynak szól, mely információt a Kultuszminisztérium kurzusának hivatalos neve is tartalmazza: *Bildungsjahr für Erwachsene Flüchtlinge zwischen 20 und 35 Jahren ohne oder mit geringen Sprach- und Schriftkenntnissen* –

Írásbeli és német nyelvi ismeretekkel csekély mértékben vagy egyáltalán nem rendelkező 20 és 35 év közötti felnőtt menekültek oktatási éve.

A BAMF dokumentum bevezetőjében említést nyer az előzetes szintfelmérő teszt is (BAMF 2015: 14), mely annak megállapítására szolgál, hogy a kurzuson részt venni kívánók analfabéták-e, és ha igen, milyen szintű az analfabetizmusuk. A koncepcióban leírtak alapján e területen három kategóriát különíthetünk el (BAMF 2015: 40):

- Elsődleges (primer) analfabetizmus: azoknál a személyeknél beszélünk elsődleges analfabetizmusról, akik soha, semmilyen nyelven nem tanultak meg írni és olvasni. Hazájukba nem vagy csupán rövid ideig látogattak oktatási intézményt, és nem ismerkedtek meg a különböző oktatási stratégiákkal és technikákkal. Ez legtöbbször magával vonja azt is, hogy e személyek anyanyelvükön sem rendelkeznek a szükséges nyelvi tudatossággal.
- Funkcionális analfabetizmus: amennyiben az illető ki tudja ugyan betűzni az egyes szavakat, de nem érti meg az olvasottak tartalmát. E személyek hosszabb időt töltöttek ugyan az oktatásban, azonban anyanyelvükön is nehézségeik vannak az írással és olvasással. Emiatt többnyire kerülnek az olyan élethelyzetek, melyekben szükséges volna az írás-olvasás képességének használata, melynek következményeként elfelejtik a korábban tanultakat is.
- Második írást tanulók: azon személyek, akik a latin betűs írást ugyan nem ismerik, de tudnak írni és olvasni egy olyan nyelven, mely nem latin betűs írást használ (cirill betűk, arab írásmód vagy távolkeleti írásjelek). Vannak azonban tapasztalatiak a könyvek használatát illetően, és rendelkeznek különféle tanulási stratégiák ismeretével is. Ezáltal a német írásrendszer elsajátítása jelentősen könnyebb számukra, mint a fent említett másik két csoport számára.

Az alfabetizáltság vonatkozásában azonban a rendelkezésre álló szakirodalmak ennél részletesebben fogalmazznak. Az UNESCO meghatározása szerint (1977: 47, idézi: Majzik 1998) alfabetizáltak az az ember tekinthető, aki rendelkezik literációs készségekkel, vagyis az írás-olvasás-számolás alapkészségeivel. Az iskolai oktatással kapcsolatban fontos továbbá azt is kiemelni, hogy az UNESCO azon személyeket is analfabétának minősítheti, akik részesültek ugyan bizonyos szintű iskoláztatásban, de idejekorán megszakították tanulmányaikat. Majzik (1998) úgy fogalmaz, hogy bizonyítottan az alapfokú iskola negyedik osztályának befejezése jelenti a tartós alfabetizáció küszöbét. A negyedik osztályba el nem jutottak, azt be nem fejezők néhány év múlva minden bizonnyal a félanalfabéták vagy az analfabéták sorait fogják gyarapítani.

A kutatásaim során vizsgált csoport esetében is ez jellemző. Szükséges kiemelni továbbá, hogy alfabetizálás fogalma alatt disszertációmban kizárólag a latin betűs írásmód megismertetését értem, tehát az írás-olvasás ezen jelrendszerrel történő oktatását.

Steklács megfogalmazásában (2013: 95) írásbeli alapképességek alatt azt értjük, ha illető személy ismeri a betű-hang megfeleltetések szabályait, és automatizusként alkalmazni is tudja azokat. Ehhez tartozik továbbá a szavak, mondatok elemi megértése, illetve a produkció terén a betűk, szavak, mondatok írásának képessége és egyszerűbb szövegek alkotása. Funkcionális írásbeliség alatt egy összetettebb, ismeret- és képességegyüttest értünk, melynek segítségével az egyén adekvátan tud az írásbeli nyelv használatával kommunikálni. Funkcionális analfabétáknak azon egyéneket tartjuk, akik nem tudnak megfelelni a fent nevezett elvárásoknak.

Az OECD (2013) a fentiekhez hasonlóan definiálja az alfabetizáltságot: alfabetizált az a személy, aki képes írott szavak és mondatok dekódolására és komplex szövegek interpretálására.

Bulajjić, Despotović, Lachmann (2019: 115) tanulmánya felhívja a figyelmet azonban arra, hogy kognitív perspektívából szemlélve egy személy nem nevezhető L2 nyelv alapján funkcionális analfabétának. Funkcionális analfabetizmusról ugyanis csak annak a nyelvnek az esetében beszélhetünk, ami illető személy anyanyelve vagy első nyelve. Fontos szem előtt tartani azt is, hogy az L2 nyelven történő írás-olvasás nagyban függ az egyén L2 szóbeli ismereteitől. Így tehát lehet valaki anyanyelvén alfabetizált, míg L2 nyelven analfabéta (ők a második írást tanulók). Ugyanez azonban fordítva is lehetséges: ha adott országban az egyén számára egy új nyelv (L2) a hivatalos nyelv, mely egyben az oktatás nyelve is, akkor az egyén lehet L2 nyelven alfabetizált, míg anyanyelvén analfabéta.

Dolgozatomban az alfabetizáltság szempontjából a következő definíciókat használom, ill. az alábbi három csoportot különítem el:

- Alfabetizált: az a személy, aki ismeri a latin betűs írásrendszert.
- Analfabéta: az a személy, aki bár részt vett iskolai oktatásban, a latin betűs írásrendszert azonban nem ismeri.
- Primer analfabéta: az a személy, aki nem vett részt iskolai oktatásban, így egyetlen írásrendszer kapcsán sem rendelkezik ismeretekkel.

A BAMF dokumentum résztvevőkről szóló fejezete a továbbiakban (BAMF 2015: 32–41) kitér egyrészt az írás-olvasás tanfolyamra jogosultak nyelvismeretére. A dokumentum szerint ezen csoportok nagyon heterogének, a teljesen kezdők mellett olyan egyének is bekerülhetnek a tanfolyamokra, akik bár folyékonyan, ugyanakkor nyelvtanilag helytelenül beszélnek németül. A dokumentum minden bizonnyal azt érti ezalatt, hogy bizonyos nyelvhelyességi hibák, illetve azok

túl gyakori előfordulása a beszéd folyékonysága ellenére zavarhatják a megértést, vagy félreértésekhez vezethetnek. A Telc nyelvvizsgák szóbeli vizsgarészához tartozó értékelési útmutató megnevezi a nyelvi és tartalmi hiányosságokat, és az érthetőséget tekinti fő szempontnak. A pontozás ezen ismérveket figyelembe véve történik (Telc: Übungstest 1. A2), mivel a nyelvhelyesség része a kommunikatív kompetenciának. A dokumentum szerint lehetnek továbbá olyan résztvevők is, akik nyelvismerete csak a szóbeliségre korlátozódik, írni és olvasni azonban nem tudnak. A tanterv előrevetíti továbbá, hogy nyelvtani ismeretekkel esetlegesen azon résztvevők rendelkeznek, akik már részt vettek egy általános nyelvkurzuson, és csak később nyert megállapítást, hogy valójában analfabéták (BAMF 2015: 33). Nem derül ki azonban a dokumentumból, hogy ezen állítást mely megfigyelésekre vagy kutatásokra alapozzák. Azon személyek is elsajátíthatnak ugyanis bizonyos nyelvtani ismereteket, akik nyelvkurzust még sosem látogattak, de a hétköznapi kommunikáció során kapcsolatba kerülnek németül beszélő egyénekkel.

Fontos figyelembe venni, hogy egy személy németországi tartózkodásának időtartama nem feltétlenül arányos a személy német nyelvismeretével. A BAMF dokumentum úgy fogalmaz, hogy a nyelvtudás fokát meghatározzák többek között az emberi kapcsolatok, a nyelvvél való kapcsolat, a motiváció, vagy a munka világában eltöltött idő és tapasztalat. Szem előtt kell tartani azt is, hogy az alfabetizáció foka épp olyan eltérő lehet az egyes résztvevők esetében, mint a nyelvismeret. A dokumentum megfogalmazásából nem derül ki egyértelműen, hogy mit ért írni-olvasni tudás és nyelvismeret alatt. Fontos tehát hozzátenni, hogy ezalatt valószínűsíthetően a latin betűs írás ismerete és a német nyelv ismerete értendő, mely megközelítésben a kettő létezhet egymás nélkül is. Vannak ugyanis analfabéta résztvevők, akik képesek német nyelvű szóbeli megnyilvánulásokra. A másik pólust képezik az olyan nyelvtanulók, akik a latin betűs írás terén alfabetizáltak (mert anyanyelvükön is a latin betűs írást használják, vagy azt második írásként már megtanulták), német nyelvtudással viszont nem rendelkeznek (sem szóban, sem írásban). A BAMF koncepció szerint az alfabetizáció fokát illetően egyértelmű összefüggés van az oktatásban eltöltött idő és az írás-olvasás ismerete között. Minél több iskolában eltöltött évet tudhat magáénak az egyén, annál fejlettebbek az írásbeliséggel kapcsolatos készségei és képességei (BAMF 2015: 33). A potenciális heterogenitást a csoporton belül a dokumentum a következő, szélsőséges példával szemlélteti:

A skála egyik oldalán lehetnek olyan tanulók, akik soha nem jártak iskolába, és soha nem szereztek írásbeliséggel kapcsolatos tapasztalatokat, valamint anyanyelvükön is alig rendelkeznek nyelvi tudatossággal. A skála másik végén pedig azon résztvevők helyezkednek el, akik sok éven keresztül részt vettek az oktatásban és képzésben, de nem a latin betűs írásmódot ismerték meg és

használták. Az is elképzelhető, hogy ezen személyek viszonylag magas szintű szóbeli receptív és produktív képességekkel rendelkeznek. A kurzuskoncepcióban leírtak szerint tehát e két véglet között mozoghatnak a résztvevők ismeretei és képességei (BAMF 2015: 34).

A csoporton belüli heterogenitás skálája			
	Elsődleges analfabéta írásbeliséggel kapcsolatos tapasztalatok nélkül	Funkcionális analfabéta	Alfabetizált, második írásrendszert tanuló (a latin betűs írást nem ismeri)
Idegennyelv-ismerettel nem rendelkezik			
Alapszintű idegennyelv-ismerettel rendelkezik (feltételezhetően A1)			
A1 szintet meghaladó idegennyelv-ismerettel rendelkezik			

6. sz táblázat: A csoporton belüli heterogenitás skálája

A sötét mezők a fent említett két szélsőséget jelölik: elsődleges analfabéták írásbeliséggel kapcsolatos tapasztalatok nélkül, akik nem rendelkeznek szóbeli idegennyelv-ismerettel sem (balra fent), valamint az egyéb írásrendszer terén alfabetizált, azonban a latin betűs írást nem ismerők, akik A1 szintnél magasabb szóbeli idegennyelv-ismerettel rendelkeznek (jobbra lent).

Feltételezhetően a KER szerinti A1 szint a beszédértés és beszédalképzés funkciókra terjed ki, az íráskészség és olvasásértés minden bizonnyal nem éri el ezt a nívót, hiszen a résztvevők a második írásrendszert (latin betűs írásrendszert) a kurzuson fogják elsajátítani. A világos mezők a két szélsőség közötti kompetenciaszinteket jelzik.

Kritikus pontként megállapítható tehát, hogy a BAMF dokumentum a KER alapvetéseit csak néhol használja, a koncepció megszővegezésében véletlenszerűen merülnek csak fel a nyelvi szintek. Olykor az A1, A2 besorolásokkal dolgozik a szöveg, máskor pedig az alapszintű nyelvismeret kifejezést használja, melyről csak sejteni lehet, hogy mely KER szerinti szintet jelentheti. A *nyelvismeret (Sprachkenntnisse)* kifejezés szintén gyakran előfordul a szövegben, de

a legtöbb esetben itt sem alkalmazzák a dokumentum megalkotói a négy alapkészség szerinti elkülönítéseket.

A résztvevőkkel kapcsolatban a dokumentum kitér az önálló tanulás képességére is (BAMF 2015: 36). Az oktatónak számolnia kell azzal, hogy a csoportban többségében olyan egyének tanulnak, akik nem rendelkeznek előzetes iskolai tapasztalatokkal, így az önálló tanuláshoz szükséges kompetenciákat sem sajátították el. A tanár feladata tehát a nyelvi és az írásbeliséggel kapcsolatos képességek fejlesztése mellett az is, hogy elősegítse az autonóm tanulás elsajátítását. A dokumentum megfogalmazása szerint a saját tanulási folyamat tudatosulása támogatóan hat a résztvevők önbizalmára, motiválja őket, és tartós tudást eredményez. Ezzel kapcsolatos megfigyeléseket vagy eredményeket azonban nem említi az írás. Az önálló tanulás hangsúlyozása azonban végig kíséri a dokumentum menetét, a későbbiekben is minden modul esetében önálló alfejezetként szerepel. Az egyes modulok esetében a tanterv különböző tanulási stratégiákat és technikákat kínál.

A koncepció említést tesz a résztvevők életkörülményeiről is (BAMF 2015: 37). A leírtak szerint megfigyelhető, hogy bizonyos szociológiai háttértényezők miatt ezen tanfolyamokon alacsonyabb a nők aránya, mint a férfiaké. Ezen háttértényezők lehetnek egyrészt a családi helyzet, a férfi és női szerepek tradicionális felosztása. Ehhez hozzájárul az is, hogy a nőknek össze kell egyeztetniük a kurzusok látogatását az otthon elvégzendő feladataikkal és a gyermekneveléssel. A dokumentum előrevetíti, hogy egyes esetekben előfordulhat, hogy családi ellenállást vált ki, ha a nők iskolai kötelezettségeik miatt kevesebb időt töltenek otthoni feladataik ellátásával. Még inkább nehezíti a helyzetüket, ha nem kapnak segítséget és támogatást például a gyermeknevelésben, vagy a gyermekek felvigyázása során. Megemlítendő továbbá, hogy a GYES időszaka alatt a nők nem kötelezhetők a kurzusokon való részvételre. A kurzuskoncepció adatai szerint ez jellemzően azt eredményezi, hogy egyre gyakoribbá válnak a tanórákról való hiányzásaik. Ezzel kapcsolatos felmérésekre és kutatásokra vonatkozó hivatkozások azonban nem szerepelnek a dokumentumban, így nem tudható, honnan származnak az említett adatok.

A dokumentum megoldást is kínál a fent említett nehézségekre (BAMF 2015: 38). Eszerint előnyös, ha az oktató már a kurzus elején beszélgetést folytat a résztvevőkkel azok élethelyzetéről és általános körülményeiről. (Arról azonban nem ír a dokumentum, hogy ezt a beszélgetés milyen nyelven érdemes lefolytatni, hiszen a résztvevők nem tudnak németül, és az esetek többségében nem beszélnek egyetlen olyan nyelvet sem, melyen az oktatóval tudnának kommunikálni.) Ezt követően a közös helyzetelemzés során célszerű meghatározni köztes tanulási célokat, tehát kisebb lépésekre bontani a tanulási folyamatot. Elsőként ajánlatos kitérni a személyes környezetre, hogy mely, tanuláshoz szükséges feltételek adóttak. Van-e lehetősége adott résztvevőnek a tanórákon

kívül is kapcsolatba kerülni a német nyelvvel, illetve annak írott formájával. Fontos azt is megvizsgálni, hogy az egyes résztvevőknek módjuk van-e a tanórai oktatási tartalmak tanórán kívüli gyakorlására. Az iskolán kívüli körülményeket és tanulási lehetőségeket tekintve a koncepció (BAMF: 2015: 39) két példát hoz a két véglet szemléltetésére:

Résztvevők, akik sok gyermeket nevelnek, és sok feladat hárul rájuk a háztartásban, mint például főzés, bevásárlás, takarítás. Ebből kifolyólag alig marad idejük és lehetőségük, hogy a tanórák után egyénileg, otthon is gyakoroljanak. A dokumentum azt állítja, hogy ezen körülmények mellett gyakran jellemző, hogy a résztvevők egynyelvű családi környezetben élnek, ahol kizárólag anyanyelvükön beszélnek. Esetükben az sem ritka, hogy további családtagok is írástudatlanok, így az írás-olvasás kurzuson kívül minimálisak az esélyeik arra, hogy kapcsolatba kerüljenek a német nyelv beszélt vagy írott formájával.

A fent említett esettel szemben a kurzuskoncepció azt az eshetőséget is megemlíti, hogy az írás-olvasás tanfolyamon lehetnek olyan résztvevők is, akik német anyanyelvűek közvetlen környezetében élnek, mely környezet támogatóan hat nyelvi fejlődésükre. Konkrét példa lehet erre az az eset, amikor egy bevándorló egy német anyanyelvű személlyel köt házasságot. Amennyiben a bevándorló személynek nem élnek rokonai és családtagjai sem a közelben, abban az esetben az illető folyamatosan rákényszerül a német nyelv használatára. Még inkább támogatóan hat a tanulási folyamatra, ha a házastárs alfabetizált, hiszen szükség esetén segítséget tud nyújtani partnerének az iskolában tanult gyakorlása és feldolgozása során. Nem derül ki azonban, hogy ezen esetleírások milyen megfigyelésekre alapulnak, hiszen a dokumentum ebben az esetben sem jelöl meg adatforrásokat.

4.5 Oktatási tartalom, célok, és a fejlesztendő kompetenciaterületek modulokra bontva

A résztvevőkről szóló alfejezet után a BAMF dokumentum áttér az oktatási célok tárgyalására (BAMF 2015: 46–51). A téma összefoglalása mindösszesen öt A4-es oldal terjedelmű, és nem követi a kurzus már korábban említett moduláris felépítését. Így tehát nem derül ki a fejezetből, hogy az oktatás egyes fázisaiban mely célokat kell elérniük a résztvevőknek, és mihez igazodjon az oktató (ezeket az információkat az oktatási tartalomról szóló fejezet fejt ki).

Az tanterv az alábbiakra világít rá: az oktatónak fontos szem előtt tartania, hogy az esetlegesen már meglévő szóbeli nyelvi ismeretek nem ültethetők át egy az egyben az írásbeliségre. Megfigyelhető az a jelenség, hogy a résztvevők már a kurzus kezdetén igen gyorsan

megtanulják szóban a legalapvetőbb kifejezéseket, mint a köszönéseket, vagy a bemutatkozáshoz szükséges pár mondatot. Ahhoz viszont, hogy ezen kifejezéseket le tudják írni, vagy el tudják olvasni, sokkal több idő szükséges. Az írás-olvasás megtanulásához elengedhetetlen ismeretek, készségek és képességek fejlesztése jóval nagyobb kihívás, mint amellyel a tanulók a szóbeli ismeretek elsajátításakor szembesülnek. A dokumentum előrevetíti, hogy a egyes résztvevőknél különösen nagy különbségek mutatkozhatnak meg a szóbeli és az írásbeli nyelvismeret között, mely a kimeneti mérésnél fog leginkább látszani a négy alapkészséget tekintve. Az írásbeli készségek megtanulásának bonyolult mivoltát a szakirodalom is megerősíti. Gósy (2005: 362–367) az olvasási folyamat igen összetett jellegére hívja fel a figyelmet. Az olvasott információk feldolgozásához szükséges egy bizonyos szintű morfológiai, funkcionális, biológiai, valamint kognitív fejlettség, melyek mellett elengedhetetlen a dekódolás és a transzformáció képessége is. Az olvasás folyamata alapvetően két fő részre osztható, ami magyarázza a kezdő és a gyakorlott olvasó, valamint a könnyű és a nehéz szöveg olvasása közötti különbségeket. A folyamat első része az úgynevezett dekódolás, azaz a vizuális ingerek megfelelő beszédhangokkal történő azonosítása. Ehhez szükséges a grafémák fonémákkal történő megfeleltetésének képessége, melyek azonban jelentéstartalommal nem bírnak. A folyamat második részében történik a megértés, tehát a leírtak jelentésének azonosítása. Gyakorlott olvasók esetében a vizuális inger szinte azonnal aktiválja a mentális lexikon megfelelő elemét. A kutatásaim során vizsgált olvasási folyamat azonban még ennél is összetettebb, hiszen az idegen nyelven olvasott tartalom megértése egy újabb dekódolási folyamatot feltételez.

Az írásbeli képességek fejlődésével összevetve a BAMF koncepció szerint az is könnyen elképzelhető, hogy a már hosszabb ideje Németországban élő, és többnyire német nyelvi környezetben tartózkodó analfabéták viszonylag magasabb szintű szóbeli nyelvtudásra tesznek szert. Ezzel szemben az írásbeli ismeretek aligha fejlődhetnek az oktatás szervezett keretein kívül. Így tehát a csoportok differenciálása (adott esetben csoporton kívül, tehát több csoport indításával vagy csoporton belül) elengedhetetlen feltétel (BAMF 2015: 46–47). Elegendő jelentkező esetén indítható akár két külön csoport is, melyek résztvevőit az iskola és az oktató képességeik szerint osztják be az egyes osztályokba. Egy csoporton belül is megvalósítható ugyanakkor a differenciálás, melyen belül az oktató külön, személyes igényekre szabott feladatokkal fejleszti azon tanulókat, akik magasabb, és azon tanulókat, akik csekélyebb szintű szóbeli nyelvismerettel rendelkeznek.

A dokumentum a konkrét oktatási célokat három pontban fogalmazza meg (BAMF 2015: 48): Cél egyrészt a résztvevők funkcionális alfabetizálása, másrészt az autonóm tanulás általi szociális integrációja. A harmadik feladat pedig a német nyelv oktatása az A2-es nyelvi szint

eléréséig. A kurzuskoncepció szerint A2.2-es szint elérése függ a résztvevők előzetes ismereteitől, azoktól a kompetenciáktól, melyekkel a tanfolyam kezdete előtt rendelkeztek. A dokumentum előrevetíti a várható eredményeket is, ám ebben az esetben sem tudja az olvasó, hogy milyen mérésekre alapoznak. A tanterv azt állítja, hogy azon tanulók, akik már előzőleg tudtak valamilyen szinten írni és olvasni – mert rendelkeznek néhány év iskolai tapasztalattal, vagy funkcionális analfabéták ugyan, de részt vettek már egyéb írás-olvasás kurzuson – nagy valószínűséggel képesek e nyelvtudásszint elérésére. Ez azonban az oktató számára csak a kimeneti méréseknél fog kiderülni. A dokumentum szerint azon elsődleges analfabéták számára, akik egyáltalán nem rendelkeznek írásbeliséggel kapcsolatos tapasztalatokkal, az A2.1-es szint, valamint a funkcionális alfabetizálás a reális célkitűzés. Ezen célok megvalósítása résztvevő-orientált módon kell, hogy történjen. Ide értendő a tanulók előzetes tudásának és tapasztalatainak bevonása, valamint az érdeklődési körük és személyes céljaik tekintetbe vétele (BAMF 2015: 49–50). E célkitűzésekkel kapcsolatban példaként hozható, hogy a magyar oktatási rendszerben részt vevő fiatalok körében végzett, anyanyelvű felmérések is lesújtó eredményt mutatnak a funkcionális analfabetizmusra vonatkozóan. Nemesné és Sajtosné (2009) 9. osztályos szakiskolások körében végzett felmérései szerint a tanulók 61 százaléka tartozott a funkcionális analfabéták közé. A diákok a mindennapi életben használatos szövegek megértése során 40 százalék alatti teljesítményt mutattak, míg a táblázatok, ábrák értelmezése során átlagosan 60 százalékot teljesítettek. Fontos azonban kiemelni, hogy ezen diákok anyanyelvükön hajtották végre a felmérés feladatait, és előzetes ismereteiket tekintve rendelkeztek nyolc évnyi általános iskolai képzettséggel. Felvetődik tehát a kérdés, hogy a kutatásaimban részt vevő csoport tagjaival szemben releváns-e az elvárás, miszerint tíz, oktatásban eltöltött hónapot követően egy A2-es szintű nyelvvizsgát kell teljesíteniük. Ehhez ugyanis nevezett csoportnak nem pusztán a német mint idegen nyelv A2-es szinten történő megtanulására van szüksége, hanem át kell esniük a teljes latin betűs alfabetizálás folyamatán is. Esetükben nem funkcionális analfabetizmusról beszélünk, hanem analfabetizmusról, mely mellett fennáll a német nyelvtudás teljes hiánya is.

A Kultuszminisztérium által készített kurzuskoncepció (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2015: 7) is kitér az oktatási célokra, habár csupán egyetlen bekezdést szentel a témának. Eszerint az írás-olvasás kurzus feladata a tanulók szakmai képzésre, illetve a munkavállalásra való felkészítése. A kurzus során mindvégig fontos szerep jut a szakmai orientációnak. A dokumentum úgy fogalmaz, hogy a tanfolyam lezárását és *egy vizsga* teljesítését követően a résztvevők kapnak egy bizonyítványt, melyben felsorolásként szerepelnek az oktatási tartalmak (8. sz. táblázat), a kurzus óraszám, valamint a munkahelyi gyakorlattal kapcsolatos információk. Ezzel zárul is az oktatási célokról szóló alfejezet, melyből az oktató nem tudja meg, hogy a KER szerinti mely

nyelvi szint elérése a cél, és mit takar az *egy vizsga* az kifejezés. Az A2-es szintet egyszer említi a dokumentum, mégpedig *A kurzus felépítése* című alfejezetben (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2015: 4). Ebből kiindulva elfogadott tehát bármely, A2-es szintű államilag elismert nyelvvizsga iskolán belüli teljesítése az oktató felügyelete és irányítása alatt. Nem szükséges tehát a tanulóknak egy hivatalos vizsgaközpontban számot adni tudásukról, elegendő egy ún. iskolai, belső vizsga. A 980 tanórás (45 perc) tanfolyam nincs modulokra bontva, és a leírásban nem szerepel semmilyen ütemezés vagy köztes célkitűzések sem. Az elérendő nyelvi szint KER alapján történő megállapítása egy helyen fordul csak elő a dokumentumban, mégpedig a *Kiinduló helyzet (Ausgangslage)* címet viselő alfejezetben. Azonban itt sem a kurzus céljaként tesznek rá utalást a szerzők, hanem a következő módon fogalmazzák: Baden-Württemberg regionális igazgatása (Regionaldirektion Baden-Württemberg) és a Szövetségi Munkaügyi Hivatal (Bundesagentur für Arbeit) abból az adatból indulnak ki, hogy a vállalkozások és cégek rendszerint a B1-es vagy B2-es nyelvi szintet követelik meg dolgozóiktól. Az alacsonyabb képzettséget igénylő kiegészítő tevékenységek esetében is elvárt legalább az A2-es nyelvi szint (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2015: 4). Így tehát csak következtetni lehet arra, hogy a kurzus célkitűzése is az A2-es nyelvi szint elérése.

4.5.1 Alapkurzus

A BAMF dokumentum a továbbiakban az egyes modulokra vonatkozó oktatási tartalmakat részletezi. Az egyes oktatási tartalmak vagy modulok után azonban nincs kötelezően előírt mérés. Az alapkurzuson tárgyalt tartalmak (BAMF 2015: 54) előkészítik a felépítőkurzus A-n való részvételt. Magukba foglalják az írás-olvasással kapcsolatos alapvető ismereteket, valamint az elementáris német nyelvismeretet. Az alapkurzus feladata továbbá az önálló tanulás képességének fejlesztése is, mely a felépítő kurzusok teljesítésének feltétele is egyben. Az egyes modulok oktatási tartalmának tárgyalása három témakör szerint épül fel:

- Írásbeliséggel kapcsolatos kompetenciák (Schriftsprachliche Kompetenzen)
- Szóbeli kompetenciák (Sprachliche Kompetenzen)
- Autonóm tanulás képességének fejlesztése (Lernautonomie).

Nem érthető azonban a megfogalmazás, hiszen egy tantervben az oktatási tartalom és a fejlesztendő kompetenciaterületek más-más rubrikában, vagy külön fejezetben kell, hogy szerepeljenek. A BAMF ehhez képest az oktatási tartalmakon belül kompetenciaterületeket tárgyal, majd ezek részletezése során gyakran mégis konkrét oktatási tartalmakat sorol fel, mint például a betű-hang kapcsolatok ismerete, a betűcsoportok megismertetése (BAMF 2015: 55–58),

a névelők, a személyes névmások, a létige, valamint a birtoklást kifejező ige használata (BAMF 2015: 69–72).

Pozitív azonban, hogy a fent említett pontok tartalmilag tükrözik a KER önértékelési táblázatát (Oktatási Hivatal 2002), mely szintén három pontban tárgyalja a nyelvtudással kapcsolatos képességeket, azonban némileg másképp csoportosítja azokat. Eszerint az egyes pont a szövegértés, melyhez a beszédértés és az olvasott szöveg értése alpontok tartoznak. Ehhez képest a BAMF megközelítése szerint a beszédértés a szóbeli kompetenciák csoportjához sorolható, az olvasás pedig az írásbeli képességekhez. A KER másodig pontja a beszéd, melyhez a beszélgetés és az összefüggő beszéd alpontokat sorolja. Ez a pont megfelel a BAMF szóbeli kompetenciák nevet viselő pontjának. A KER harmadik pontja az írás, mely nem tartalmaz további alpontokat, és a BAMF írásbeliséggel kapcsolatos kompetenciái közé sorolható. A BAMF autonóm tanulásra vonatkozó pontja bár nem sorolható közvetlenül a nyelvi kompetenciákhoz, de elengedhetetlen feltétele a nyelvtanulásnak. Az átláthatóság kedvéért ezen információkat táblázatos formában is összefoglalom.

Az önértékelési táblázat Európai Nyelvtanulási Napló által elfogadott változata		
Szövegértés	Beszédképesség	Írásképesség
Beszédértés	Beszélgetés	Írásképesség
Olvasásértés	Összefüggő beszéd	

7.sz. táblázat: Az önértékelési táblázat Európai Nyelvtanulási Napló által elfogadott változata (Oktatási Hivatal (2002): Közös Európai Referenciakeret: Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés)

A BAMF oktatási tartalmakra vonatkozó pontjai		
Írásbeliséggel kapcsolatos kompetenciák	Szóbeli kompetenciák	Autonóm tanulás képességének fejlesztése
Írásképesség	Beszélgetés	Autonóm tanulás
Olvasásértés	Összefüggő beszéd	

8.sz. táblázat: A BAMF oktatási tartalmakra vonatkozó pontjai (BAMF 2015: 52–107)

Az írásbeliséggel kapcsolatos kompetenciák fejlesztése (BAMF 2015: 55) a betűk és a hozzájuk kapcsolódó hangok megismertetésével kezdődik.

Az alfabetizálás tehát a latin betűs ábécét nem ismerők írás-olvasás tanítását jelenti. Schmidt (2019: 32–33) utal arra, hogy az alfabetizálás nem csupán iskoláskorú gyermekek esetében fontos, hanem szükségessé válhat olyan fiatalok és felnőttek esetében is, akiknél

a literációs készségek hiánya indokoltá teszi ezt. Ennek alapvetően két oka lehet. Az egyik, hogy az illető személy egyáltalán nem, vagy csak nagyon rövid ideig, esetleg megszakításokkal látogatott oktatási intézményt, így nem volt lehetősége az írás-olvasás képességének megfelelő szintű elsajátítására. A másik eshetőség, ha az egyén anyanyelvén tud ugyan írni-olvasni, de ezen nyelv nem a latin betűs ábécét használja. A kutatásomban résztvevő afgán tanulók az első csoportba tartoznak. Bár rendelkeznek néhány év iskolai tapasztalattal, elmondásuk szerint azonban az afgán nyelvhez kapcsolódó arab írásmódot sem sikerült elsajátítaniuk.

Schmidt (2019: 33) úgy nyilatkozik, hogy gyermekek és felnőttek esetében egyaránt a már meglévő literációs képességekre kell alapozni a latin betűs alfabetizálást, melynek során figyelembe kell venni az egyének anyanyelvének sajátosságait. Kiemeli ugyanakkor, hogy az első osztályt megkezdő kisgyermek beszélt nyelvi szintje meghaladja az A1-B2-es nyelvi szintet elsajátító külföldiekét (Itt megjegyzendő azonban, hogy egy első osztályos kisgyermek kognitív képességei még nem elegendőek egy B2-es szintű nyelvvizsga feladatainak megoldásához). A kutatásaimban vizsgált csoport több tanulója esetében azonban nem volt lehetőség visszanyúlni a meglévő literációs képességekhez, mivel afgán tanulóim nem rendelkeztek egyetlen írásrendszer ismeretével sem. Ezen túlmenően oktatóként nem tudtam figyelembe venni tanítványaim anyanyelvi sajátosságait, mivel nem rendelkezem dari, illetve mandinka nyelvismerettel. Ugyanakkor Heyn (2013) kutatásai is igazolják, hogy a tanulóknak nagy segítséget jelent, amennyiben lehetőségük van a tanárakkal együtt visszanyúlni az anyanyelvükhöz, és kontrasztív nyelvészeti módszereket építhetnek be a tanítás-tanulás folyamatába. Condelli és Wrigley (2006, idézi Kotik – Friedgut 2014) szintén azt az oktatási helyzetet tartják optimálisnak, ha a tanítást kétnyelvű tanárok végzik, akik a célnyelv mellett tanulóik anyanyelvét is beszélik. Fontos kiemelnem azonban, hogy említett okokból sem a tanulók anyanyelvére, német nyelvtudásuk hiányában pedig beszélt nyelvi ismereteikre sem alapozhattam az alfabetizálást.

A csoporttagok számára nehézséget jelent a tanórába való bekapcsolódás is, hiszen ehhez a német nyelvet kellene először megfelelő szinten megtanulniuk. Nem szabad azonban elfelejteni, hogy felnőtt tanulókról lévén szó, már nem beszélhetünk spontán nyelvsajátításról, mint a kisgyermekes esetében, hanem mindenképpen egyfajta tudatos tanulási folyamat szükséges ehhez. A felnőttkori, tudatos nyelvtanulásban fontos szerep jut azonban az írás-olvasás képességének, melynek ezen tanulók nincsenek birtokában. A nyelv hallás utáni megtanulása ugyanis hosszú időt vesz igénybe, melyet illető nyelvtanuló adott nyelvi környezetben tölt el. Tanulóim esetében azonban egyik eshetőség sem volt jellemző.

Rátérve tehát az írás-olvasás tanításának módjára, Schmidt (2019: 37–41) az alfabetizáláshoz kapcsolódó tanítási technikát három fő lépésre bontja. Ezzel kapcsolatosan a

graféma-fonéma differenciálás során nagy szerep jut az előzetes tudásnak, illetve a vizualizációnak. Első lépésként képek segítségével könnyen előhívhatóak a már tanult ismeretek, vagy bevezethető a kapcsolódó szókészlet. A módszert magam is alkalmaztam az oktatás során, így minden egyes betűvel kapcsolatosan három-három új szót tanítottam a résztvevőknek képek segítségével. Schmidt utal arra is, hogy e tanítási fázis elméleti alapja a beszélt nyelv. Ennek hiányát az említett vizuális eszközökkel megtanult szavakkal igyekeztem pótolni. Második lépés az adott hang kiemelése. Schmidt megfogalmazza, hogy a tanult hangnak a szavakon belül különböző pozícióban kell elhelyezkedniük: szókezdő, szóközép és szóvégi pozícióban, hogy a helyes kiejtés különböző hangkapcsolatok esetében rögzüljön. Oktatásom során mindhárom tanult szó esetében szókezdő hangként szerepelt az adott fonéma, mivel német nyelvű magyarázat hiányában a tanulók számára így egyértelműbb volt, hogy melyik betű-hang kapcsolatról tanulunk, és nem okozott bizonytalanságot annak azonosítása. Adamikné (2001: 28) is kiemeli, hogy a gyerek először a szó eleji, majd a szóvégi hangokat veszi észre és csak később lesz képes a hangok sorrendjének megállapítására. Ezt nevezzük szeriális analízisnek. Ugyanakkor nehezebb feladatnak bizonyul a pozicionális analízis, amikor a tanuló képes adott hangot a hangsorból kiemelni. A gyakorlatban végzett oktatás során harmadik fázisként a betűforma írásának gyakorlása következett, először nagy karmozdulatokkal a levegőben, majd a nagyméretű előnyomtatott betű vonalainak átírása papíron, végül a füzetben történő önálló gyakorlás.

A feladattípusokkal (Schmidt: 2019: 39–44) kapcsolatban elmondható, hogy a kisebb, könnyebb egységektől a nagyobbak, nehezebbek felé halad a fejlesztés, mely elvet saját oktatási tevékenységem során is szem előtt tartottam. A feladatok először a betű-hang megfelelésekre, majd a szótagokra, a szavakra, és a mondatokra vonatkoznak, a végső cél pedig a szövegírás. Általánosságban elmondható, hogy az írástechnika fejlesztését minden írásbeli tevékenység elősegíti. A progresszió elvét követve azonban célszerű az oktatás betűkereső feladatokkal és betűk kiegészítésével kezdeni, majd szótagok kiegészítésével folytatni azt. Ezt követheti a szavak leírása képes feladatok segítségével, majd a mondatalkotás. A gyakorlati oktatás során a szövegekkel való munkát lépésről lépésre közelítettem meg. Először kérdés-válasz, majd több mondatból álló párbeszéd formájában, melyet később a rövidebb terjedelmű, egyszerű szókincset és nyelvtani szerkezeteket alkalmazó szövegek követtek.

Dolgozatom 6. *Eredmények*, valamint 7. *Összefoglalás* című fejezeteiben részletesen beszámolok arról, hogy a nyelv strukturális felépítése szerint mely szakaszig sikerült eljutniuk az egyes tanulóknak. Az alfabetizálás folyamatát nagyban megnehezíti ugyanis, ha ehhez egyéb tartalmak oktatása is társul, mint esetünkben az idegen nyelv tanítása oly módon, hogy maga az alfabetizálás is idegen nyelven zajlik.

A BAMF dokumentum (2015: 56) megfogalmazása szerint fontos, hogy a tanár ne a betűk neveit, hanem azok hangzóformáit oktassa. A betűk és hangok taníthatók előfordulási gyakoriságuk sorrendjében, tehát nem feltétlenül abc sorrendben. Célszerű az egyes betűkhöz és hangokhoz szavakat is tanulni, melyek adott betűvel kezdődnek. Ezen szavak nem csak olyan betűket tartalmazhatnak, melyeket a résztvevők a kurzuson már tanultak, eddig ismeretlen betűk is szerepelhetnek a példaszavakban. Függetlenül attól, hogy az egyes résztvevőknek eltérő időtartamra van szükségük az egyes ismeretanyagok megtanulásához, az oktatónak törekednie kell arra, hogy a betűk és hangok megtanulása az alapkurzuson (tehát az első 300 tanítási egység alatt) történjen meg. A betűk és hangok megismertetése azonban nem jelent egyet azzal, hogy a résztvevők el is mélyítették ezt a tudásanyagot. Ennek okán az alapkurzust követően mindegyik szinten a felépítő kurzusok feladata is egyben ezen tartalom folyamatos ismétlése. További oktatási feladat (BAMF 2015: 56), hogy a résztvevők különböző betűtípusok esetében is felismerjék a leírtakat, valamint képesek legyenek a kézírás olvasására is. Elvárás ugyanakkor a saját kézírás kifejlesztése, illetve a kézíráshoz szükséges finommotoros mozgások és mozdulatsorok begyakorlása és automatizálása.

Az írás-olvasás tanításának módszertanát illetően Adamikné (2002) alapvetően két módszert említ, melyek a szintetikus, illetve az analitikus módszerek. A szintetikus módszert másnéven összerakó módszernek is nevezik, hiszen ebben az esetben a részeket, vagyis a betűket és hangokat tanítjuk meg először, majd ebből építjük fel a szótagokat, szavakat. Ezzel szemben az analitikus módszer az egészről, legtöbbször a szóból indul ki. Globális módszernek is nevezik, hiszen bizonyos szó mennyiség elemzés nélküli, globális megtanulása az első lépés, melyet a szavak betűkre és hangokra való bontása követ. Ezek mellett létezik a kombinált módszer is, mely e két szélsőség előnyeit igyekszik egyesíteni, tehát egyaránt hangsúlyt fektet a szóra és a beszédhangra, valamint a szótagra is. A gyakorlati oktatás során a kevert módszerű írás-olvasástani tanítást részesítettem előnyben, melynek során az egyes betűk tanulása alkalmával három-három szót tanultunk az adott kezdőbetűvel. E szavak természetesen olyan betűket is tartalmaztak, melyek már ismertek voltak a tanulóknak, de természetesen olyanokat is, melyekre az oktatás során még nem került sor. Az egyes betűk megtanulása mellett fontos szerepet kapott tehát a kapcsolódó szavak globális kiolvasása is.

Az olvasás műveleti tudásának megszerzéséhez azonban sokféle készség megléte szükséges, melyek nélkül csak nehezen, vagy egyáltalán nem képes a gyermek (vagy esetünkben a felnőtt) megtanulni olvasni. A literáció fejlődését ugyanis hierarchikusan szerveződő folyamatok kísérik, melyet számos kísérlet igazolt (Steklács 2013: 68, Szinger 2007, Gósy 2005: 369, Adamikné 1996). E folyamatokhoz többek között szükséges az írás-olvasás procedurális tudása,

valamint a lexikai és grammatikai elemek ismerete. A mentális lexikon kiépítettsége elengedhetetlen mind az olvasástanulás közben, mind pedig az olvasási folyamat során. Aktivizálni kell tehát a szókészletet annak érdekében, hogy az olvasás során a dekódolási fázisban minél hatékonyabb legyen az azonosítás és a megértés. Ha ezen készségek valamelyike, illetve az előzetes tudás hiányzik, akkor az olvasási mechanizmus hierarchikus mivolta miatt a folyamat megakad (Schmidt 2019: 15).

Fontos továbbá részletesen kitérni a nyelvi tudatosságra is. Szinger (2007) tanulmányában négy lehetséges módozatot különít el a nyelvi tudatosság és az olvasástanulás kapcsolatát illetően.

1. Az egyik ilyen elv, mely szerint nyelvi tudatosság az írás-olvasás tanulása közben fokozatosan alakul ki, tehát következménye annak.
2. Egy másik felfogás szerint a nyelvi tudatosság előfeltétele az olvasástanításnak, így a nyelvi tudatosság kialakítása egyfajta előkészítése az olvasástanításnak.
3. A harmadik elmélet azt mondja, hogy kölcsönhatás van a nyelvi tudatosság és az olvasástanulás között, tehát párhuzamosan fejlődő funkciókról beszélhetünk.
4. A negyedik értelmezés alapján amellet is vannak érvek, hogy az olvasástanulás egy másik tényezőtől, mégpedig a kognitív képességektől, az intelligenciától, valamint a megfelelő szellemi érettségtől függ.

A mindennapi tapasztalat és a kutatások azonban azt igazolják, hogy a nyelvi tudatosság kialakulásának az olvasástanulás előkészítő szakaszában kell megtörténnie, így tehát mindennek kiemelt jelentőséget kell kapnia az óvodai nevelés során (Adamikné 1993, 2006). Bizonyított tény, hogy a beszédészlelési, szótagolási és hanganalizálási gyakorlatok kedvező hatással vannak a későbbi olvasástanulásra (Adamikné 1993, 2001, 2006). Az olvasás tanítása és annak előkészítése során fontos arra alapozni, hogy melyek a nyelvi tudatosság kialakulásának egyes lépései. Először a szótagolás képessége alakul ki a nyelv ritmikai jellemzői alapján, majd 5-6 éves korú gyermekeknél tudatossá válik, hogy a szavak beszédhangokból állnak. Ezt nevezzük fonológiai tudatosságnak. Ezt követi a szavakra, a szintaktikára, majd végül a pragmatikára vonatkozó tudatosság kialakulása (Adamikné 2001).

Az írásbeli ismeretek oktatásával kapcsolatban a BAMF koncepció fontos tanácsokat tartalmaz arra vonatkozóan is, hogy hogyan kell eljárnia az oktatóknak azon hallgatók esetében, akik most tartanak kezükben először íróeszközt (BAMF 2015: 58). Mivel kezdők esetében a sok írásgyakorlat görcsölést okozhat a kézfejen és az ujjakban, így célszerű a háromujjas ceruzafogást gyakoroltatni, tehát az íróeszközt a hüvelyk, a mutató és a középső ujjak között tartani. Figyelni kell arra is, hogy a kézfej a papíron legyen, tehát legyen alátámasztva. Az írás az ujjak és a csukló

mozgatásával történjen, és ne a kar és a váll mozgatásával. Nagy József (1980) szintén tételesen ír a megfelelő ceruzafogás, valamint a rajzkészség fontosságáról, ám e folyamat gyermekkorban történő fejlődését részletezi. Nagy az írásbeli képességek kialakulásának négy szakaszát különíti el:

1. Az első szakasz az írásmozgás előtti szint, az úgynevezett firkálás szakasza.
2. Ezt követi az elemi írásmozgás szintje, mely a negyedik-ötödik életévben jellemző.
3. Az ötödik-hatodik életévben átlagos képességű gyermekeknél az egyszerű írásmozgás figyelhető meg.
4. A hatodik-hetedik életévben az összetett írásmozgás jellemzi a gyermekeket.

A fentiekkel kapcsolatban Nagy arra is felhívja a figyelmet, hogy az írásmozgás-koordináció erősen életkorhoz kötött, valamint az írásmozgás fejlődését nagyban meghatározza a szülők iskolai végzettsége is. Ez azzal magyarázható, hogy értelmiségi családokban valószínűsíthetően többet firkálgatnak, rajzolnak a gyermekek, így előrehaladottabb fejlettséget mutatnak az írástanuláshoz szükséges szenzomotoros és manuális készségek terén.

Mindez azt mutatja, hogy az írástanulás előkészítése elengedhetetlen mind a családban történő, mind pedig az intézményi nevelés-oktatás esetében. Ez az előfeltétele ugyanis annak, hogy a gyermek iskolába kerülésekor már birtokában legyen mindazon részképességeknek, melyek szükségesek egy olyan bonyolult kompetencia elsajátításához, mint az írás-olvasás megtanulása. Egyes tanítványaim esetében az íráshoz szükséges manuális és kognitív készségek gyermekkori fejlődése elmaradásokat mutat, így kérdéses, hogy e funkciók pótlása felnőtt életszakaszban pótolható-e.

A betűk és hangok megismerését követően az alapkursus feladata a diftongusok és egyéb, több hangból álló betű- és hangzócsoportok tárgyalása is. Fontos, hogy a tanulók tisztában legyenek azzal, hogy ezen speciális betűcsoportoknak saját hangzóértékük van, és nem az egyes betűket olvassuk ki egymást követően (BAMF 2015: 58–61). Ezen betűsorok szintézise mellett fontos ennek fordítottja, vagyis az analitikus felismerés is, tehát annak képessége, hogy az elhangzott szavakat képesek legyenek annak fonetikus részeire bontani (BAMF 2015: 62). Olvasáspszichológiai kutatások is igazolják (Gósy 2005: 367), hogy az olvasástanulás nyelvismeretet és nyelvi tudatosságot igényel. Mind a nyelvi tudatosság, mind pedig az olvasástanulás függ bizonyos kognitív tényezőktől, mint a megfelelő szellemi érettség és az intelligencia. Az olvasás tanításával kapcsolatban Gósy (2005: 374) azt is megfogalmazza, hogy célja az írott nyelv elsajátítása, a betűsorokkal kifejezett gondolatok megértése. A folyamat alapvetően két nagy szakaszra bontható, melyek közül az első a betűsorok felismerése, azaz a

technikai szint, majd ezt követően a második szakaszban történik az írott szöveg megértése. A tanítás szempontjából a folyamat további részekre bontható, melyek a betűtanítás, a betű-hang megfelelések megismertetése, a szintaktikai és szemantikai szabályok szerinti transzformáció, melynek során a betűsorból hangsor, majd pedig szó lesz (összeolvasás képessége), végül pedig a vizuálisan felfogott jelrendszer értelmezése történik a szavak, a mondatok, valamint a szöveg szintjén egyaránt. Ezen lépéseket szem előtt tartottam a gyakorlati oktatás során is, ahol elsőként a betűk írásmódját és ejtését gyakoroltuk, majd a betűk összeolvasásával szótagokat ejtettünk ki, majd szavak olvasását és írását gyakoroltuk.

Az írás folyamatainak kapcsán Gósy (2005: 368) abból indul ki, hogy az a beszéd akusztikai és fonetikai felismerésével történik. A beszédészlelési folyamatok is nagyban felelősek a dekódolás létrejöttéért, melyek többek között a fonológiai észlelés, a szerialitás (időbeli és térbeli elrendezés), a hangdifferenciálás és a ritmusészlelés. Ennek okán tehát fontos volna, hogy az írás-olvasás tanulását megelőzően a tanulók már rendelkezzenek azon nyelv szóbeli ismeretével, melyen az alfabetizálás zajlik.

Lengyel Zsolt (1998) is felhívja rá a figyelmet, hogy az írástanulás előfeltétele a megfelelő artikulációs, vizuális és motorikus készségek megléte és bizonyos fokú fejlettsége. Ezen felül lényeges, hogy az írás tanulása általában a hangzó beszéd elsajátítása után, arra építve megy végbe, mivel a beszélt nyelv megfelelő szintű ismerete előfeltétele az írott nyelv megtanulásának (Ligeti 1982: 31). A kutatásomban részt vevő csoport esetében ez az elv azonban nem érvényesült. A beszéd folyamat szegmentálása (hangtípusok, fonémák felismerése) teszi ugyanis lehetővé az írott nyelvi képességek elsajátítását (Lengyel: 1998: 183). Adott nyelven történő beszéd hiányában azonban sem a szegmentálás, sem pedig az írott nyelvre való transzformáció nem megy végbe. Ehhez kapcsolódóan fontos azt is megjegyezni, hogy a betűk és kombinációik nyelvspecifikusak. Az írás legkisebb egysége a graféma, mely közvetlen kapcsolatban áll a beszéd fonémáival (Lengyel 1998: 25). Adott nyelv hangzó beszédét ismerni kell tehát ahhoz, hogy tudjuk mire vonatkoztatni a grafémákat, mert az írás elsajátítása során ugyanis mindenképp a graféma-fonéma megfeleléseket tanuljuk meg.

Az írás tanítása a fent felsorolt készségek és előzetes tudás meglétének feltételével kezdődhet meg, melynek első lépése a fonéma-graféma megfelelések megismertetése. Fontos szerepet kap a szótagolás is, melyben anyanyelvükön írni tanuló gyermekek esetében nagy jelentőséggel bír a nyelv ritmikájának ismerete. Ebben segítenek a mondókák, kiszámolók, gyermekdalok, melyek megtanulását gyakran kézmozdulatok és ritmikus testmozgás kíséri (Schmidt 2019: 26).

Nagy József (1980) is az előzőekhez hasonlóan vélekedik, hiszen az íráshoz szükséges készségek között említi a nyelv elsajátításának megfelelő szintjét, a jól működő verbális és vizuális készségeket, a helyes irányfelismerést, az alakzatok felismerésének és megkülönböztetésének képességét. Mindennek kifejlődésében már születéstől kezdve fontos szerepet játszik az adott nyelvi környezet, mely által végbemegy a nyelvelsajátítás, majd a részképességek kialakulásában és fejlesztésében meghatározó a családi háttér, valamint az óvodai nevelés is. Az óvodai nevelés szerepét tekintve fontos kiemelni, hogy annak előkészítő szerepe kell, hogy legyen, és markánsan el kell különíteni az iskolai formális oktatástól. Tafa (2003; idézi Szinger 2007: 8) úgy érvel, hogy már egészen fiatal kortól kezdve szükséges a gyermeknek a szöveggel való rendszeres és aktív interakciója, mely az óvodai nevelés során az írásbeliséggel való játékos ismerkedésben nyilvánul meg. Lengyel (1999: 521) szintén kiemeli a családi szocializáció szerepét is. Eszerint az írást nem csak iskolába kerüléskor, tanulás útján ismeri meg a gyermek, hanem elsajátítás útján is, hiszen nem csak beszélő, hanem író társadalomban nő fel. Gyakran tapasztalhatjuk, hogy a gyermekek már azelőtt érdeklődnek az írás-olvasás iránt, mielőtt részt vennének iskolai oktatásban. A gyermek a felnőttekkel való interakciók eredményeként maga is kísérletezik az írásbeliség receptív és produktív gyakorlásával. A gyermek környezetében tehát spontán megjelenik az írás-olvasás, mint tevékenység, így már nagyon korán, szinte születésétől kezdve elindul a literációs fejlődés.

Mindezek kapcsán a kutatásaim során vizsgált csoporttal, azon belül is az analfabéta afgán tanulókkal kapcsolatban ki kell emelni, hogy elmondásuk szerint egyikük sem részesült óvodai nevelésben. Országukhoz és vallásukhoz kapcsolódó kulturális szokásaikhoz tartozik, hogy társadalmuk nő tagjainak fő tevékenysége a gyermeknevelés és a háztartás vezetése, így a gyermekek otthon nőnek fel édesanyjuk mellett. Analfabéta tanulóim esetében valószínűsíthető, hogy szüleik szintén írástudatlanok. Ennek okán tanulóim gyermekkorukban sem családi körben, sem pedig óvodai nevelés során nem kerültek kapcsolatba az írásbeliséggel és nem történt meg az írás-olvasás tanulás előkészítése sem.

Visszatérve a tantervi koncepcióra, a BAMF dokumentum a betű-hang megfelelések után rögtön a szövegekkel való megismerkedést említi (BAMF 2015: 62–65). A tanmenet tehát olykor ellentmond a progresszió elvének, nem követ logikus felépítést, az elvárás gyakorlatban pedig kivitelezhetetlen. Nem szabad elfelejteni ugyanis, hogy ezen alfabetizációs folyamat nem anyanyelven történik. Nem elég tehát, ha a tanulók pusztán összeolvassák az újonnan megtanult betűket, vagy egymás után olvasnak ki szavakat, azok tartalmi megértéséhez szükség lesz német nyelvtudásra is. Ez pedig az alfabetizálás mellett egy másik oktatási folyamat. A szövegekkel való megismerkedésről tehát azt mondja ki a dokumentum (BAMF 2015: 63), hogy az kiemelkedő jelentőségű az írás-olvasás kurzus oktatási tartalmai között. Ennek előfeltétele a szavakkal és

mondatokkal való hosszas gyakorlás, így tehát egy fokozatosan előrehaladó folyamatban képzelhető csak el, hogy a résztvevők képesek legyenek szövegekkel dolgozni. Azonban épp a fokozatosság elve nem látható a tantervben, hiszen a betűk, betűsorok tanulása után váltottak a koncepció megalkotói egyből a szövegre, kihagyva a szavak, szókapcsolatok, egyszerű tőmondatok lépését. Továbbá fontos ismét utalni rá, hogy még mindig az alapkursus feladatairól van szó, tehát a tanfolyam kezdeti szakaszáról. A szavakkal, mondatokkal való gyakorlás lépéseire pedig nem tér ki részletesen az írás. Fontos megemlíteni, hogy a dokumentum a szöveg fogalmát a következő módon definiálja: „Írott formájú közlés, mely egymással összefüggő megnyilvánulásokból és mondatokból áll” (BAMF 2015: 63). Beaugrande és Dressler (1981: 1–15) megfogalmazásában azonban a szöveg ennél sokkal több ismérvvvel rendelkezik. Eszerint a szövegszerűség fontos kritériuma a kohézió és a koherencia, tehát az összetartó erő, a szöveget alkotó elemek összefüggése. A szöveg valamilyen céllal jön létre, rendszerint abból az okból, hogy közöljünk valamit. Szerepe van továbbá a megértéshez szükséges kifejtettségnek, valamint az információtartalomnak is. A szövegeket meghatározzák a kommunikációs körülmények, tehát a szituáció, melyben létrejöttek, melyet kontextusnak nevezünk. Meg kell továbbá jegyezni, hogy a szöveg írott és szóbeli formában egyaránt létezik.

Visszatérve a dokumentumhoz, többek között a következő szövegfajtákat ajánlja feldolgozásra az írás-olvasás kurzus résztvevőinek: újságcikkek, használati utasítások, számlák, pályázatok, kérvények, bérleti szerződések, hivatalos levelek, magánlevelek, önéletrajzok (BAMF 2015: 64). A szövegek kiválasztásakor fontos szem előtt tartani azon funkciójukat, hogy mennyiben segítik elő a hétköznapi életben való tájékozódást. A dokumentum úgy fogalmaz, hogy a szövegek feldolgozásakor nem fontos, hogy a résztvevők részletekbe menően megértsék azok tartalmát. Nem annak alapján kell mérlegelni az oktatóknak, hogy egy szöveg mennyire összetett, mennyire hosszú, vagy, hogy a résztvevőknek megvan-e az ehhez szükséges nyelvtudásuk.

Ehhez fontos hozzátenni, hogy olvasott szöveg értése során – ahogy azt a dokumentum is állítja – valóban nem az a fontos, hogy a nyelvtanuló minden egyes szó jelentését ismerje. A cél a szöveg tartalmának megértése. Bárdos (2000: 135) Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata c. könyvében úgy fogalmaz, hogy az olvasást nem egyszerűen automatizált, mechanikus folyamatként szemléljük, hanem a produktumot értelmezésnek, szöveginterpretációnak tekintjük. Bárdos Wallace (1992) alapján az idegen nyelvű olvasás négy szintjét különíti el. A betűk fizikai azonosítását, a dekódolást (szavak jelentésének felismerése), a megértést (a nyelvtani és szótári jelentés egyesítése) és az értelmezést. Az értelmezés magába foglalja azt a reakciót is, amely megfelel a szerző kommunikációs igényének, ehhez azonban

szükség van az olvasó részéről a megfelelő szintű nyelvtudásra, és ezt az oktatónak figyelembe kell vennie. Mindez tehát tekinthető az olvasás céljának.

A BAMF koncepció szerint alapvetően komplex szövegek is feldolgozhatók az alfabetizáció során, ha a szöveggel kapcsolatos feladat és kérdésfeltevés megfelel a résztvevők nyelvi és írás-olvasás ismereteinek. A szövegek kapcsán is felvetődik a kérdés a dokumentumban (BAMF 2015: 65), hogy érdemes-e progresszív módon eljárni ezen oktatási anyagok kiválasztásakor. A koncepcióban tett javaslat szerint a kurzuson tárgyalt szövegeknek nem kell a progresszió elvét követniük, mert idegen nyelvi vonatkozásban a szövegek nem sorolhatók nyelvi szintekhez.

Mindezek ellenére a következő mondatban már így fogalmaz a dokumentum: „Javasolt azt az elvet követni, hogy bár a szövegek kiválasztásakor az oktató lemond a progresszióról, de mégis tekintetbe vesz olyan kritériumokat, mint a rövidebb terjedelem, a könnyen olvasható betűtípus, vagy a hétköznapi élettel kapcsolatos tartalom. Megkönnyíti továbbá egy szöveg értelmezését, ha az egyszerűbb mondatokból áll, a szintaktikai felépítésre alapvetően nem a bővített és összetett mondatok jellemzők.” (BAMF 2015: 65). Az egyszerűbb tartalom és mondat szerkesztés azonban a progresszió elvét látszik követni, így tehát nem egyértelmű, hogy mit is javasol a tanterv a szövegekkel kapcsolatban. Bárdos (2000: 140) könyvének *Mesterséges és természetes szövegek* című fejezetében ősrégi dilemmaként tekint a témára. A legtöbb olvasókönyv, melyet ma is minden nagyobb kiadó újra nyomtat és fogalmaz, egyszerűsített szövegeket tartalmaz. A szókincs egyszerűsítése a gyakoriság elve szerint történik, szógyakorisági listák és számítógépes szókincsmérések alapján. Ez azt a cél szolgálja, hogy az olvasó számára az egy oldalon előforduló ismeretlen szavak száma elenyésző legyen, amivel az olvasási kedv fenntartható. A szókincs mellett a nyelvtani szerkezeteket is leegyszerűsítik, melynek azonban nincs objektív mércéje, így az az intuíció és a gyakorlat alapján történik. Mindezek mellett a jól megválasztott autentikus szövegekről elmondható, hogy azok rendszerint aktuálisak és élményszerűvé teszik az oktatást. Bárdos ((2000: 141) szerint ugyanakkor jelentős didaktikai rutin szükséges ahhoz, hogy az ilyen szövegeket osztálytermi körülmények között feldolgozzuk. Az oktatót kevésbé érheti azonban csalódás, ha a szövegválogatás során betartja azt az elvet, hogy azok nehézségi szintje csak kicsit haladja meg a diákok nyelvtudásának átlagát. Így tehát nem állják meg a helyüket a BAMF dokumentum azon kijelentései, melyek szerint a szövegek nem sorolhatók nyelvi szintekhez, azoknak nem kell a progresszió elvét követniük, valamint az oktatónak nem kell tekintettel lennie arra, hogy a tanulóknak megvan-e az ehhez szükséges nyelvtudásuk.

Összefoglalva tehát Bárdos (2000: 129–131) azt mondja az írás-olvasás vonatkozásában, hogy ezen készségek fejlettségi szintje rendkívül tág határok között mozoghat, a készség teljes

hiányától (analfabetizmus) a készség rendkívül kifinomult, automatizált, hatékony, gyors és magabiztos használatáig. Mindenképp tetemes időt kell azonban szánni arra, hogy a kívánt jelrendszerre hangolva a begyakorlottság olyan érzékenységet és sebességet érjen el, amelyet az olvasási készség fizikai feltételének tekinthetünk. Gósy (2005: 364) arra is felhívja a figyelmet, hogy gyakorlott olvasók esetében növekszik az egységnyi idő alatt elolvasott szavak száma, illetve több információt képesek megérteni és memorizálni, mint a kezdő olvasók. Gósy szerint is fontos továbbá az olvasott szöveg bonyolultsága, hiszen a szöveg tartalmától függően ugyanazon idő alatt különböző mértékű vizuális információt vagyunk képesek feldolgozni. Ennek okán lényeges tehát a szókinccset és nyelvtani szerkezeteket illetően egyszerűbb szövegekkel dolgozni kezdő olvasók, és főként kezdő nyelvtanulók esetében. Gósy (2005: 365) arról is beszámol továbbá, hogy gyakorlott olvasóknál a megértés válik elsődlegessé, a vizuális dekódolás pedig automatizmussá válik, tehát nem tudatosan működik. Ehhez azonban időre van szükség, így kezdő olvasók és kezdő nyelvtanulók esetében elsődleges jelentőségűnek tartom a megfelelő szintű feladatok kiválasztását a nyelvi gyakorlatok és nyelvi mérések elvégzéséhez. Ez a gyakorlottság lehetővé teszi azt, hogy a mintázatok sokféleségében – melyek alatt a különböző kézírásokat és nyomtatott betűformákat értjük – felismerjük az egyes betűk prototípusait, hiszen csak a legjellemzőbb tulajdonságok élnek emlékezetünkben. Eszerint tehát az újságcikkek, használati utasítások, pályázatok és bérleti szerződések olvasását nem az alfabetizációs folyamat elején volna érdemes tárgyalni. Ehhez kapcsolódóan visszautalnék továbbá a BAMF koncepció által korábban említett írástípusokra is. Eszerint az alapkursus feladata a különböző írástípusok felismerése és a kézírás elolvasása is. Bárdos (2000) írását alapul véve azonban elmondható, hogy az első modul (első 300 tanóra heti 28 órás bontással 10 hét oktatást jelent) ideje alatt a begyakorlottság még nem éri el az ehhez szükséges szintet.

Kimutatható továbbá, hogy olvasási nehézségekkel küzdő egyének esetében hiányzik a szövegértéshez szükséges háttér is. A disszertációmban vizsgált csoport esetében nem beszélhetünk nyelvi tudatosságról, hiszen a kurzus megkezdésekor a résztvevők nem rendelkeztek német nyelvtudással. Gósy (2005: 368) azt a fontos megállapítást teszi kisgyermekek olvasástanulásával kapcsolatban, hogy a nyelvi folyamatoknak igen meghatározó jelentőségük van abban. Az anyanyelv megfelelő szintű ismerete felelős az olvasási folyamat fejlődéséért. Felmerül tehát a kérdés, hogy lehetséges-e írás-olvasás tanítás előzetes, beszélt nyelvi ismeretek nélkül, illetve a kettő egymással párhuzamosan. Ennek folyamatát és kimenetelét a 6. Eredmények című fejezetben tárgyalom empirikus tapasztalataim alapján.

A következő részben a BAMF dokumentum a szóbeli és kommunikatív kompetenciák fejlesztését taglalja (BAMF 2015: 66–74) A leírtak szerint a kurzus elején célszerű előnyben

részesíteni a szóbeli kommunikációs formákat, és ha a résztvevők már rendelkeznek bizonyos beszélt nyelvi alapokkal, akkor ezt ajánlatos megtámogatni írásbeli gyakorlatokkal (BAMF 2015: 68). A kommunikáció fejlesztéséhez alapul szolgáló témákat lehetőség szerint a hétköznapi életből kell meríteni, és tanácsos figyelembe venni a résztvevők személyes érdeklődését, előismereteit, valamint előzetes tapasztalataikat is. Lehetséges témakörök például: bemutatkozás, lakás, bevásárlás, ételek-italok, tájékozódás, test és egészség, hivatalok, munka és szakmák, oktatás és képzés, közlekedés, szabadidő (BAMF 2015: 69).

A kommunikatív kompetenciákon belül a dokumentum a nyelvtani ismeretekkel kapcsolatban azt a javaslatot teszi (BAMF 2015: 70), hogy az egyszerűbb nyelvtani szerkezetektől kell a bonyolultabb konstrukciók felé haladni az oktatás során. Fontos továbbá, hogy a praktikus okokat, tehát a gyakorlati nyelvhasználatot szem előtt tartva kell felépíteni a nyelvtan oktatását. A BAMF dokumentum példája szerint értendő ez alatt többek között, hogy az összetett múlt időt (a segédigével képzett Perfekt: *hat gemacht*) ajánlatos előbb tanulni, mint az egyszerű múlt időt (egy igealakból álló Präteritum: *machte*), mert bár utóbbi képzése könnyebb, mégis az összetett múlt idő fordul elő gyakrabban a hétköznapi szóbeli nyelvhasználatban. Gyakorisági vizsgálatokról ugyan nem tesz említést a dokumentum, de valóban az összetett múlt idő használatos a beszédben a létige, a birtoklást kifejező ige, valamint a módbeli segédigék kivételével.

A koncepció az alapkursus tárgyalásakor rövid említést tesz az autonóm tanulásról is (BAMF 2015: 76), bár a témát rövidre zárja annak megállapításával, hogy a tanulók az oktatás ezen fázisában olyan csekély német nyelvismerettel rendelkeznek, hogy az még nem elegendő a tanulási technikák közös átbeszélésére. Így a dokumentum azt a javaslatot teszi, hogy a résztvevők dolgozzanak minél többet vizuális eszközökkel, képekkel, melyek segítségével előhívható és aktiválható az eddig tanult szókincs és egyéb nyelvi elemek.

Az alábbi, 9. sz. táblázatban az alapkursus oktatási tartalmát tantervszerű formában is összefoglalom.

ALAPKURZUS (Első 300 tanóra) Oktatási tartalom		
Írásbeli kompetenciák	Szóbeli kompetenciák	Autonóm tanulás
Betű-hang kapcsolatok	Nyelvtani kompetencia: Lexikális, szemantikai, grammatikai, fonológiai, helyesírási, morfológiai, szintaktikai kompetencia	Tananyagok megismerése: Vizualizálás, tankönyvhasználat
Különböző írástípusok felismerése	Szociolingvisztikai kompetencia: Társadalmi kapcsolatok kifejezése (üdvözlések, megszólítások), udvariassági formák, szófordulatok, szólások, állandó szókapcsolatok	Tanulási stratégiák és technikák, munkamódszerek és feladattípusok: Kooperatív munka a csoportban, szavak kiegészítése hiányzó betűkkel
Kézírás elolvasása	Témakörök kiválasztása: Személyre vonatkozó témakörök, oktatással kapcsolatos témák	
Saját kézírás kifejlesztése	Nyelvtani progresszió (fokozatosság): Határozott névelő, személyes névmások, egyszám, többes szám, kijelentő mondat, létige, birtoklást kifejező ige, igeragozás jelenidőben, felszólító módú gyakori kifejezések (komm mit - gyere velem, nehmen Sie Platz - foglaljon helyet)	
Betűcsoportok megismertetése (ei, sp, Sch)		
Szintézis és analízis képessége: Betűk összeolvasása - hallott szó fonémákra / grafémákra bontása		
Különböző szövegtípusok megértése és létrehozása: Hírek az újságban, információs táblák és feliratok, használati utasítások, összeszerelési útmutatók, önéletrajz, egy rendelés visszaigazolása, számlák, reklámok, receptek, házirend, pályázatok, kérvények, bérleti szerződés, hivatalos levél, baráti levél		

9.sz. táblázat: Az alapkursus (első 300 óra) oktatási tartalmai

4.5.2 *Felépítő kurzus A*

Az oktatási tartalmak leírása, ahogy az alapkursus esetében, a felépítő kurzus A tárgyalása során is három téma köré csoportosul, melyek az írásbeli, a szóbeli, valamint az autonóm tanulás kompetenciáit hivatottak fejleszteni.

A felépítő kurzus A oktatási tartalmának leírása az írásbeli kompetenciák tárgyalásával, azon belül pedig a szókincsre vonatkozó információkkal kezdődik (BAMF 2015: 77). A szókincs felépítése célszerű módon úgy történik, hogy a résztvevők különböző gyakorlatok és szituációk során újra és újra találkoznak ugyanazokkal a szavakkal. A megismertetni kívánt szókincs kiválasztásakor is fontos, hogy az a résztvevők érdeklődési köréhez, előismereteihez és az elérendő oktatási célokhoz igazodjon. A már megtanult igéket és főneveket érdemes kiegészíteni személyes névmásokkal, előjárószókkal. Az alapszókinshoz tartoznak természetesen azok a szavak, melyek a családhoz, az otthonhoz kapcsolódnak, vagy a hétköznapi életben gyakran előfordulnak táblákon, feliratokon (mint busz, pályaudvar, boltok nevei, márkanevek, utcanevék.)

A felépítő kurzus A írásbeli kompetenciáinak tárgyalása a szókincset követően a szövegfajtákkal és a szövegek létrehozásával folytatódik. A koncepciót tanulmányozó tanárok, oktatók joggal hiányolhatják tehát a szintaxisra vonatkozó információkat. E fejezet során sem derül ki ugyanis a dokumentumból, hogy a szavakból, kifejezésekből hogyan alkossunk mondatokat, milyen szintaktikai szabályszerűségek megtanulása lenne esedékes a felépítő kurzus A során, mely mondatfajtákkal kellene megismerkedniük a tanulóknak.

Visszatérve azonban a szövegekre, a felépítő kurzus A esetében is javasolt a hétköznapi életből merített témákat tárgyalása (BAMF 2015: 78). A szövegek típusát illetően fontos szerepet kell kapniuk a dialógusoknak mind a percepció mind pedig a produkció szintjén.

A szövegalkotással kapcsolatban elvárt (BAMF 2015: 79) a rövid szövegek írása, melyekben a tanuló saját magáról, illetve személyes vonatkozású témák kapcsán nyilatkozik meg. A dokumentum a továbbiakban úgy nyilatkozik, hogy a szövegírással nem csak a készségek és képességek fejlesztése a cél, hanem a résztvevőknek, mint „szakértőknek” a bevonása is, a személyes tapasztalatuk és tudásuk felhasználásával. A szövegeket a résztvevők lefordíthatják anyanyelvükre is, és mivel az oktatótól nem várja el a dokumentum, hogy ismerje a tanulók anyanyelvét, így az azonos nyelvet beszélő tanulók ellenőrizhetik egymás fordításait. Ezáltal kamatoztatható az idegen nyelven megszerzett tudás az anyanyelven belül is. Feltételezem, hogy a dokumentum megalkotói itt a szövegek által közvetített tartalmi ismeretekre gondolnak.

A szóbeli és kommunikatív kompetenciák tekintetében a felépítő kurzus A-nak a KER szerinti A1.2 szintet kell megcéloznia. A résztvevőknek meg kell tanulniuk a nyelvtanulással kapcsolatos alapvető szakkifejezéseket, úgy, mint ige, főnév, névelő, egyes szám, többes szám,

jelen idő, múlt idő (BAMF 2015: 80). A dokumentum úgy fogalmaz, hogy nem elég, ha a résztvevők csupán kívülről megtanulják ezen kifejezéseket, és le tudják őket írni, vagy el tudják azokat olvasni, hanem tisztában kell lenniük a mögöttük rejlő tartalommal, jelentéssel is. A KER azonban nem tartalmaz ilyen előírásokat, hiszen a nyelvhasználat a fontos, nem méri és nem is várja el a nyelvtannal kapcsolatos elméleti és fogalmi háttérismereteket. Ezen felül az iskolai tapasztalattal alig rendelkező tanulók anyanyelvükön sem ismerik e fogalmakat, és nem rendelkeznek olyan kompetenciákkal, melyek előfeltételei az elméleti nyelvtani ismeretekről való elvont gondolkodásnak.

Az autonóm tanulás fejlesztésével kapcsolatosan azt fogalmazza meg a dokumentum (BAMF 2015: 81), hogy a felépítő kurzus A során az egyre magasabb szintű nyelvtudás okán lehetővé válik a tanulási technikák és stratégiák tárgyalása és elsajátítása is. Fontos, hogy ezen stratégiák kidolgozása integratív módon, az oktatási tartalmakba ágyazva történjen. Csekély nyelvismerettel rendelkező tanulók esetében ajánlott a vizualizálás, mint tanulási és memorizálási technika. Ide értendők például a különböző írásmódok is, mint a vastaggal szedett betűtípus, vagy az aláhúzás. Egy másik vizuális példa az információk táblázatos összefoglalása. Ehhez természetesen meg kell tanulniuk a résztvevőknek, hogy hogyan értelmezzék a táblázatos összefoglalókat. Példaként említi a dokumentum továbbá a „mind-map” típusú ábrázolásmódot, illetve az időbeliséget kifejező nyilatkat többek között dialógusok egyes megnyilatkozásai esetében. A vizualizálást ajánlatos nem csupán a receptív tevékenységekre korlátozni, hanem előnyös, ha a résztvevők maguk is gyakorolják a tanult információk vizuális leképezését.

Az autonóm tanulás keretein belül fontos része az oktatásnak a médiahasználat megismertetése a résztvevőkkel (BAMF 2015: 84) Ide értendő például a számítógép használata. A médiahasználatot minden esetben ajánlatos írásbeli feladatokkal, kérdésfeltevésekkel kiegészíteni.

A feladattípusok közül a BAMF dokumentum (BAMF 2015: 83) kiemeli a képekről, fotókról való beszámolókat, a hallott szöveg értését, illetve az információkra való rákérdezést. Fontos, hogy a tanulók tudatában legyenek annak, hogy csoporttársaiktól is kérdezhetnek, tehát nem csupán a tanár az egyetlen információforrás.

A tananyagok használatának megtanulása (BAMF 2015: 84–85) szintén egy fontos pont, hiszen iskolai tapasztalattal nem rendelkező, primer analfabéta tanulók esetében ez nagy nehézséget jelenthet. A dokumentum megfogalmazása szerinti cél, hogy a résztvevők megtanulják, hogy mit hol találnak a tankönyvben, például a nyelvtani magyarázatokat, vagy a megoldókulcsot. Meglátásom szerint azonban ez nehézséget okoz a tanulóknak. Szem előtt kell tartani, hogy primer analfabéta tanulók esetében a nyelvtani magyarázatok nem célravezetők, mert

grammatikai alapismeretek híján és német nyelven történő magyarázattal nem értik meg azokat. Ezt a helyzetet csak nehezíti, ha önállóan, tankönyvi nyelvtani magyarázatok alapján próbálnának meg információkhoz jutni.

A BAMF dokumentum említi továbbá a szótárhasználat megtanulását is, valamint szólisták összeállítását (BAMF 2015: 85–86). A koncepció ajánlja egynyelvű, vagy képes szótár használatát, illetve azon résztvevők esetében, akik anyanyelvükön írástudók, a kétnyelvű szótár használatát is. Ezzel kapcsolatban megjegyzendő, hogy a képes szótár használata, vagy saját kezűleg történő összeállítása hasznos a kurzuson, hiszen a vizuális megjelenítés nem csak a megértést, de a memorizálást is segíti. Az egynyelvű szótár használatához azonban elengedhetetlen az előzetes nyelvismeret, hiszen a tanulóknak egy magyarázatot, egy körülírást kell megérteniük, hogy kikövetkeztethessék az adott szó jelentését. Az alfabetizációs kurzusokon ez tehát nem célravezető megoldás.

A fordítások fontosságára is kitér az írás (BAMF 2015: 86). Eszerint célszerű a német szavak anyanyelvre fordítása, nem csak szóban, hanem írásban is. Ezt elsősorban kétnyelvű alfabetizációs oktatás esetén javasolja a tanterv. Az indoklás szerint az anyanyelv bevonása a tanulási folyamatba hasznos és előnyös a tanulók számára. Kérdéses azonban ennek megvalósíthatósága. Egyrészt abból az okból, hogy a résztvevők többsége – iskolai képzettség híján – anyanyelvén is analfabéta. Másrészt amiatt, mert igen kevés írást-olvasást oktató tanár ért vagy beszél dari, fárszi, vagy mandinka nyelven. A harmadik ok pedig, hogy egy-egy csoporton belül a résztvevők anyanyelvüket tekintve is heterogének, így tehát nem kétnyelvű, hanem legalább három, négy, ötnyelvű oktatásra lehetne gondolni esetükben.

A dokumentum felhívja a figyelmet a rendezett munkamód és a füzetvezetés megtanítására (BAMF 2015: 86), mely elsősorban azon résztvevők számára fontos, akiknek nincs előzetes iskolai tapasztalatuk. Eszerint célszerű bevezetni egy otthoni füzet használatát, mely minden, órán tanult ismeretet tartalmaz. Ezenfelül hasznos egy olyan mappa használata is, melyben a résztvevők gyűjthetik és rendszerezhetik az órán kapott kiegészítő anyagokat, feladatlapokat, fénymásolatokat. Meglátásom szerint a gyűjtőmappa valóban nagyon hasznos, hiszen így a tanulók egyrészt nem veszítik el az addig kiadott gyakorlóanyagokat. A másik ok pedig, hogy a kurzus során nagyon sok ismétlésre van szükség, így a mappában mindig kéznél vannak a már tárgyalt, de újra és újra ismétlésre szoruló tananyagok és tartalmak. Az otthoni füzet vezetése azonban a tanulók többségének nehézséget jelent, hiszen bizonyos résztvevők az órai füzethasználathoz is minden alkalommal segítségre szorulnak. Az órai füzet vezetésével kapcsolatban azt mondja a dokumentum, hogy ezzel elsősorban a primer analfabéta tanulóknak vannak nehézségeik. Az írás szerint mindenképpen segítséget jelent a tanulók számára, ha minden

alkalommal, következetesen felíratjuk velük a dátumot, megtanítjuk őket a margók betartására, valamint az írott szövegen belüli kiemelésekre.

Lényeges dolog továbbá, hogy a tanulók megosszák egymással és a tanárral a véleményüket, meglátásaikat, felhasználják előzetes tudásukat. Fontos a tanulók tudomására hozni, hogy az oktatás kooperatív munka, így nekik is van beleszólásuk annak alakításába. Ezeken felül érdemes beszélni a résztvevőkkel magáról az analfabetizmus jelenségéről és annak okairól. Az alfabetizálás folyamata egyben pszichológiai munka is tehát, melynek során tudatosítani kell a tanulóknál, hogy analfabetizmusukat nem kell szégyelleniük, és bármikor kérhetnek ezzel kapcsolatosan segítséget (BAMF 2015: 87). Ismét kérdéses azonban, hogy ilyen jellegű beszélgetéseket hogyan lehet lefolytatni a tanulókkal, amennyiben azok igen csekély német nyelvtudással rendelkeznek.

A dokumentum a tanulási stratégiák és technikák tárgyalásakor kifejti, hogy a felépítő kurzus A oktatási tartalma épüljön különböző feladattípusok köré, melyek különböző megoldási módokat indikálnak. A dokumentum a következő feladattípusokat ajánlja: kiegészítendő szövegek, hozzárendelés (kössék össze, mi mihez tartozik), szórejtvény, szósaláta, mondatok, dialógusok, rövid szövegek összeállítása, a részek helyes sorrendbe rendezése (BAMF 2015: 88–89).

Az alábbiakban egy áttekintő táblázatban (10. sz. táblázat) is összefoglalom a felépítő kurzus A oktatási tartalmak címszó alatt szereplő adatait, melyeket a BAMF dokumentum ismét kompetenciaterületekként említ.

FELÉPÍTŐ KURZUS A (Második 300 tanóra) Oktatási tartalom		
Írásbeli kompetenciák	Szóbeli kompetenciák	Autonóm tanulás
Szókincs felépítése: A tanulók érdeklődésének, céljainak és előzetes tudásuknak megfelelő szókincs Lehetséges témakörök: Otthon és család, utcai feliratok, táblák, hétköznapi élet	Cél a KER szerinti A1.2 szint elérése	Tanulási stratégiák és technikák: Vizuális, írásbeli eszközök (aláhúzás, vastaggal szedés, dőlt írás), táblázatok, absztrakt leképezések (nyilak, ábrák), mondatjelek
Szövegfajták: Reklámkiadványok, levelek, dialógusok	Általános és kommunikatív kompetencia KER szerinti fejlesztése	Munkaformák: Képekről, fotókról való beszéd, rákérdezés információkra (nem csak a tanártól, hanem más tanulóktól is) Számítógéphasználat (számítógépes programok és oktatóanyagok megismerése), hallott szöveg értése
Szövegek létrehozása: A készségek, képességek fejlesztése mellett a résztvevőknek, mint "szakértőknek" a bevonása, személyes tapasztalatuk és tudásuk felhasználásával Rövid, tanulóorientált szövegek Szövegek fordítása anyanyelvre, melyet a többi tanuló ellenőriz Az idegen nyelven megszerzett tudás kamatoztatása anyanyelven is	A tananyaggal kapcsolatos szakkifejezések megismerése: Egyesszám, többesszám, múlt idő, jelen idő, névelő, névszó, ige, főnév	Tananyagok használatának megtanulása: Mi hol található a tankönyvben? (Pl. nyelvtani magyarázatok, megoldókulcs) Szótárhasználat, szólisták összeállítása, fordítások
		Rendezett munkamód: Otthoni füzet, ami az órán tanultakat tartalmazza Mappa a kiegészítő anyagok és fénymásolatok tárolására
		Füzetvezetés: Dátum felírása, margók figyelembevétele, tájékozódás a füzetben és a füzetoldalakon
		Kommunikáció és kooperáció: Vélemények és előzetes tudás megosztása egymással és a tanárral, beszélgetés az analfabetizmus problematikájáról és okairól
		Ajánlott feladatformák: Kiegészítendő szövegek, hozzárendeléses feladatok, szórejtvények, szókereső, mondatok, dialógusok, rövid szövegek felépítése

10. sz. táblázat: A felépítő kurzus A (második 300 óra) oktatási tartalmai

4.5.3 *Felépítő kurzus B*

A felépítő kurzus B, ahogy az előbbi moduloknál is láttuk, szintén írásbeli, szóbeli és autonóm tanulás témakörökre bontja az oktatási tartalmak tárgyalását.

Az oktatási tartalmak meghatározásakor (BAMF 2015: 90) arra alapoz, hogy a résztvevők már rendelkeznek az írás-olvasással kapcsolatos alapvető ismeretekkel. A modul során elérendő cél a KER szerinti A2.1-es, illetve az A2.2-es nyelvi szint az egyes résztvevők kompetenciájától függően. Előzetes mérést azonban nem ír elő a dokumentum sem az alapkursus, sem pedig a felépítőkurzus A befejeztével. A különböző képességű résztvevők közül néhányan lassabban, néhányan pedig gyorsabban haladnak az alfabetizáció során is, és ezek a különbségek a felépítő kurzus B esetében még erőteljesebben megnyilvánulnak.

Az oktatónak tehát a kurzus ezen szakaszában igen heterogén csoporttal kell számolnia, mely esetben a résztvevők optimális támogatása érdekében feltétlenül szükséges a csoporton belüli differenciálás. A dokumentum azt is megemlíti (BAMF 2015: 91), hogy a résztvevők kommunikatív kompetenciája akár olyan nagy különbségeket is mutathat, hogy egyes résztvevők a KER szerinti A1.1-es, mások pedig az A2.1-es szinten is lehetnek. A BAMF koncepció megalkotói úgy fogalmazzák, hogy ez a heterogenitás nem teszi lehetővé egy olyan konkrét tanterv összeállítását, mint amelyet az alapkursus, és a felépítő kurzus A esetében láttunk, ehelyett egy kerettanterv megfogalmazása lehetséges csak. Ez egyfajta tájékoztatásul szolgál a kurzusokat megszervező és lebonyolító intézmények számára.

Rátérve a konkrét oktatási tartalomra, ezen belül fontos szerepet kap az országismeret, az alapvető társadalmi szabályokkal való megismerkedés, az interkulturális kompetencia fejlesztése, valamint a médiahasználatban való jártasság továbbfejlesztése (BAMF 2015: 93).

Az írásbeli kompetenciák fejlesztése (BAMF 2015: 93) során a résztvevőknek ismereteket kell szerezniük a különböző szövegtípusokra vonatkozóan. A feladat tehát, olyan ismeretek, készségek és képességek fejlesztése, melyek az alapkursuson és a felépítő kurzus A-n megszerzett alapvető írás-olvasás ismeretekre alapoznak. Az egyes szövegtípusok megismerése abban segít ugyanis, hogy a tanulóknak előzetes sejtéseik lehetnek a szöveg tartalmát illetően, és így a szükséges szókincset is elő tudják hívni. A legfontosabb, hogy az oktatás során tárgyalt szövegek tipológiailag és tartalmilag igazodjanak a résztvevők érdeklődéséhez és előzetes tudásához. Ebben az esetben is a hétköznapi témakörök feldolgozása ajánlott.

A felépítő kurzus B során meg kell tanulniuk a résztvevőknek az önálló szövegalkotást is. (BAMF 2015: 94). Míg a felépítő kurzus A során a tanulók rövid, személyes vonatkozású szövegeket alkottak, addig a felépítő kurzus B esetében a minket körülvevő világ és a hétköznapiak szolgáltatják a fő témát. Valószínűsíthető, hogy a szövegalkotás terén is A2.1 illetve A2.2 szintet

kell elérniük a tanulóknak, bár a koncepció ezt konkrétan nem emeli ki ebben az alfejezetben, csak a fejezet elején általánosságban utal rá. A dokumentum a következő példát hozza a szövegalkotásra: „A résztvevők projektmunkában kidolgozhatnak egy kezelési útmutatót a számítógép használatához” (BAMF 2015: 94). Kétséges azonban, hogy iskolai tapasztalattal nem rendelkező, analfabéta tanulók képesek-e néhány hónap (600 tanóra, azaz 5 hónap) írás-olvasás és némi német nyelvtanulás után ilyen feladatok végrehajtására.

A dokumentum állítja továbbá, hogy a szövegalkotáshoz szükséges kompetenciák azáltal fejleszthetők, hogy sok különböző szövegfajta ismertetünk meg a résztvevőkkel. A továbbiakban azt ajánlja a kurzuskoncepció (BAMF 2015: 95), hogy a szövegalkotás során vonjuk be a résztvevők anyanyelvét is a feladatok megoldása során, de természetesen oly módon, hogy az oktatás nyelve a német maradjon. Erre példa lehet az egyes szövegnek a résztvevők anyanyelvére való lefordítása. Fontos bemutatni a tanulóknak továbbá azt is, hogy milyen előnyei vannak az anyanyelven történő írásnak. A dokumentum szerint az anyanyelv bevonása segíti a fonológiai tudatosság kialakulását.

Az anyanyelv bevonásával kapcsolatos javaslatok azonban számos kérdést vetnek fel a koncepciót tanulmányozó oktatóban. Az egyik felmerülő probléma, hogy az oktató nagy valószínűséggel nem ismeri a résztvevők anyanyelvét. Ezen felül pedig egy csoporton belül a tanulók nem egy és ugyanazon nyelvhasználói közösséghez tartoznak, tehát nem csak egy tanuló anyanyelv van, hanem több. Így tehát a tanár nem tud a diákok segítségére lenni, vagy ellenőrizni megoldásaikat. A következő nehézség, hogy a résztvevők többsége primer analfabéta. Emiatt a német tartalmak anyanyelvre történő írásos fordítása teljességgel kizárt. Történi fordítások esetén szintén nem számíthatnak a résztvevők sem tanári segítségre, sem pedig szótárakból nyert információkra, hiszen hiába néznek utána bizonyos német szavak jelentésének, azt nem tudják anyanyelvükön elolvasni. Esetlegesen hangösszótár használata volna esetükben elképzelhető. Ebből tehát az következik, hogy az új szavak jelentése kizárólag képek által közvetíthető. Fordításról csak olyan értelemben lehet szó, hogy az azonos anyanyelvet beszélő tanulók a hallott (és leírt) német szót a képek segítségével szóban megnevezik anyanyelvükön is, ezzel segítve egymást. A fonológiai tudatosságra kitérve pedig egyáltalán nem érthető, hogy hogyan segítené ezt elő az anyanyelv bevonása. Az egyes nyelvek fonetikai sajátosságai, hangzókészletük és grafémarendszerük ugyanis nagy eltéréseket mutat.

A szóbeli kompetenciák fejlesztését csupán egyetlen bekezdésben foglalja össze a szöveg (BAMF 2015: 96). Eszerint a kommunikatív kompetenciák fejlesztése során minimum a KER szerinti A2.1-es szintet kell elérniük a résztvevőknek. A belső differenciálás során a gyorsabban haladóknál az A2.2-es szint a cél.

A következő pontban, az autonóm tanulás tekintetében a felépítő kurzus B célja (BAMF 2015: 97), hogy felkészítse a résztvevőket az élethosszig tartó tanulásra. Ennek szükségességét a dokumentum két különböző módon is indokolja. Egyrészt azért fontos ez, mert egyes résztvevők esetében az alfabetizáció folyamata a kurzus lezárása után sem tekinthető befejezettnek. Így tehát elengedhetetlen, hogy a kurzuson megkezdett tanulási folyamatot a résztvevők az iskola befejeztével is folytatni tudják. Másik okként azt hozza a dokumentum, hogy az élethosszig tartó tanuláshoz az is hozzátartozik, hogy a résztvevők megértsék a demokratikus társadalom működését, hiszen ez az integrációs folyamat egyik alapfeltétele. A demokratikus társadalmakban pedig fontos az egyéni felelősségvállalás, mely összefüggésbe hozható az oktatásban való szabad részvétellel. A résztvevőknek tehát tisztában kell lenniük azzal, hogy tanulásra mindig van lehetőség, és fontos, hogy a kurzus során tudatosuljon is bennük az erre való igény. Bár nem egészen világos, hogy a dokumentum hogyan hozza összefüggésbe a demokratikus államrendezkedést az élethosszig tartó tanulással, mégis megkísérlem a következőkkel magyarázni a jelenséget: a mai modern, demokratikus társadalmakban az egyéneknek bármely életszakaszban lehetőségük van arra, hogy tanuljanak, beiratkozzanak iskolákba, kurzusokra, továbbképzésekre, vagy arra is, hogy pótolják a tankötelezettség alatt nem teljesített iskolai képzéseket. Így tehát az írás-olvasás kurzuson is fontos felhívni a más kultúrából származó résztvevők figyelmét arra, hogy felnőttként is bármikor lehetőségük van az élethosszig tartó tanulásra.

A fentiekhez kapcsolódóan fontos megemlíteni a tanulási stratégiákat is (BAMF 2015: 99), hiszen ezek ismerete elengedhetetlen az autonóm tanulás szempontjából. A koncepció szerint a felépítő kurzus B esetében már lehetőség van olyan tanulási stratégiák kiépítésére, melyekre a kurzus előző szakaszaiban a csekély nyelvismeret miatt nem volt mód. Ilyen stratégiák például, hogy a résztvevők megtanulják, hol és hogyan tudnak utánanézni számukra fontos információknak. Fontos továbbá a médiahasználat és a számítógépes ismeretek továbbfejlesztése, az internethasználat, a keresőprogramok, az online szótárak használata. Így tehát megállapítható, hogy a nyitott oktatási stratégiák és módszerek nem pusztán az oktató eszközei, hanem új eszközöket jelentenek a tanulók számára is (BAMF 2015: 100). Nem szabad azonban figyelmen kívül hagyni azt a tényt, hogy a számítógépes ismereteknek, az internethasználatnak, vagy a keresőprogramok használatának egyik előfeltétele a készségszintű, automatikus írás-olvasás. A kurzuson eltöltött néhány hónap azonban kevés ahhoz, hogy ez kialakuljon. Adamikné Jászó Anna (2003: 36) komplex tevékenységként utal az olvasási képességre. A részkészségek integrációja gyakorlás során valósul meg. Az olvasástanulás három nagy szakaszra osztható: a megismerési, az elsajátítási, valamint az automatizálási szakasz. Az ehhez nélkülözhetetlen általános

rész-készségek többek között a logika, a figyelem, a beszéd-készség, illetve az emlékezet. Szükségesek továbbá olyan speciális rész-készségek is, mint a szó-kincs ismerete, a nyelvi tudatosság, a kiejtés vagy a grammatikai helyesség.

Az autonóm tanulás kapcsán arra is felhívja a dokumentum a figyelmet, hogy növelheti a tanulók siker-élményét, ha maguk választhatják ki feladataikat, melyeket végül önállóan ellenőriznek. Ezt az önállóságot minden tanulási stratégia esetében célszerű előtérbe helyezni. Az autonómia jelenjen meg a szövegalkotásban, az olvasásértésben, az információk gyűjtése során, a médiahasználatkor, de a tanórán kívüli foglalatosságok esetében is. Olyan módszereket kell megismertetni a diákokkal, melyek által a tanulási folyamat önállóan megtervezhető, kivitelezhető és ellenőrizhető (BAMF 2015: 100). A gyakorlatban azonban nem elképzelhető, hogy 20–30 éves felnőttek, akik számára az iskolai oktatás, a tanulás, a feladatok, a nyelv és az írás-olvasás is teljesen ismeretlen, önállóan képesek saját tanulásuk megtervezésére, és saját maguk ellenőrzésére. Az előre megadott és a tanár által elmagyarázott feladatok megértése is igen bonyolult számukra, és a megoldás során is mindig segítségre szorúlnak.

Az alábbi 11. sz. táblázatban a felépítő kurzus B oktatási tartalmairól is adok áttekintést, melyhez a BAMF dokumentumban leírtakat veszem alapul.

FELÉPÍTŐ KURZUS B (Harmadik 300 tanóra) Oktatási tartalom		
Írásbeli kompetenciák	Szóbeli kompetenciák	Autonóm tanulás
Alapvető írás-olvasás tudásra alapozott készségek, képességek és ismeretek fejlesztése	Kommunikatív kompetencia fejlesztése A2.1 illetve A2.2 szintig	Út az élethosszig tartó tanuláshoz: A feladatok önálló kiválasztása és ellenőrzése olyan tanulási stratégiák közvetítése, melyek elősegítik az önálló tanulást
Általános cél: A2.1, A2.2		Olyan tanulási stratégiák közvetítése, melyek elősegítik az önálló tanulást
Szövegfajták: Különböző szövegtípusok megismerése, a szövegtípus megállapítása előrevetíti a szöveg lehetséges tartalmát és az előforduló szókinccset Hétköznapi, tanulóorientált témakörök		Elsősorban olvasási és szövegalkotási stratégiák közvetítése
Szövegek létrehozása: Saját szöveg létrehozása hétköznapi témakörökben (melyek már nem csak saját személyére vonatkoznak, hanem a környezetre is) lehetnek hosszabb, de nyelviileg nem túl összetett szövegek		Különböző információs anyagok megismerése, minek hol tud utánanézni
Amennyiben lehetséges, az anyanyelv bevonása ajánlott, pl. fordítások készítésével		Média- és számítógéphasználat, internethasználat: Online szótárak, keresőprogramok, online gyakorlóoldalak, online Nyitott oktatási módszerek közvetítése , melyek által a tanulási folyamat önállóan megtervezhető, kivitelezhető és értékelhető
Fontos bemutatni a tanulóknak, hogy milyen előnyei vannak az anyanyelven történő írásnak Fonológiai tudatosság támogatása anyanyelvű gyakorlatokkal		

11.sz. táblázat: A felépítő kurzus B (harmadik 300 óra) oktatási tartalmai

4.5.4 *Felépítő kurzus C*

A dokumentum meghatározása szerint a felépítő kurzus C egy ismétlési fázis, mely szükség esetén segítséget nyújt mindazon résztvevőknek, akik a felépítő kurzus B során nem érték el az A2.2-es szintet. A koncepció megalkotói azonban arra is felhívják a figyelmet (BAMF 2015: 101), hogy a felépítő kurzus C esetében is előfordulhat, hogy egyes tanulók csupán az A2.1-es nyelvi szintet teljesítik. A dokumentum azonban ezúttal sem nevezi meg, hogy mely vizsgálatokra és megfigyelésekre alapozzák ezen kijelentésüket. A tanterv egyes fejezeteihez tartozik ugyan bibliográfia, ezen információhoz azonban nincs hivatkozás.

Az ismétlő kurzus célja tehát egyrészt az A2.2 nyelvi szint elérése, valamint olyan szintű írásbeli kompetenciák megszerzése, mely a résztvevők számára lehetővé teszi a munkafolyamatok önálló elvégzését, az önálló tanulást. Ezen célok elérése érdekében fontos az egyéni igények figyelembevétele. Ahogy a korábbi modulokban is, szükség esetén a felépítő kurzus C során is szerepet kell kapnia tehát a csoporton belüli differenciálásnak, melynek kapcsán a dokumentum szerzői kijelentik, hogy a koncepció nem tartalmazza az ehhez kapcsolódó konkrét tantervi leírást (BAMF 2015: 102).

A modul további céljai közé tartozik az interkulturális kompetenciák fejlesztése, az országismeret, a médiahasználat (BAMF 2015: 103), valamint a felépítő kurzus C esetében is fontos a szövegekkel való intenzív munka. Bár a koncepció (BAMF 2015: 103–104) kiemeli, hogy a szövegek témáinak kiválasztásakor fontos, hogy azok a tanulók hétköznapi életéhez illeszkedjenek, mégis olyan példákat sorol fel, mint a banki ügyek intézésével, biztosításokkal és szerződésekkel kapcsolatos szövegek feldolgozása, melyek szakszókincs és széleskörű nyelvtani szerkezetek ismeretét igénylik. Meglátásom szerint azonban A1, A2 szinten először célszerű volna többek között a bemutatkozás, a család, a lakás, a bevásárlás, az óra – idő, a foglalkozások, a napirend, az útbaigazítás, vagy az orvoslátogatás témaköreit áttekinteni.

A továbbiakban a dokumentum kitér a szövegírásra is, melynek során fontos, hogy a tanulók megismerkedjenek a különböző szövegfajták jellemzőivel, és a hétköznapi élet során gyakran előforduló szövegek alkotásával, mint például a használati utasítások vagy a receptek (BAMF 2015: 105). Meglátásom szerint azonban a különböző szövegfajták esetében történő produktív készségek kialakításához elengedhetetlen a szövegek olvasásának receptív képessége, azaz az értő olvasás. Megjegyzendő továbbá, hogy a hétköznapi életben a használati utasítások és receptek inkább a megértés szempontjából fontosak, ritka, hogy a nyelvtanulónak kell gépekhez, eszközökhöz megírnia a használati útmutatót. Gósy (2005: 369) kitér rá, hogy az értő olvasás során igen fontos szerepet tölt be az emlékezet, ezen belül pedig mind a hosszú távú, mind pedig a rövid idejű vizuális és verbális memória. A globális olvasástanítási módszer esetében a legfontosabb a

lexikális hozzáférés, tehát a megfelelő szókincs ismerete. Ennek során nem csupán a szavak és szókapcsolatok megértése lényeges, hanem a teljes mondat, valamint a mondatok közötti összefüggések megértése. Gósy (2005: 370) kiemeli, hogy a gyermek általános verbális készsége, a mentális lexikon, valamint a grammatikai, szintaktikai szabályok ismerete és alkalmazása döntően befolyásolja az olvasás minőségét. Tapasztalatom szerint e kijelentés a felnőtt olvasókra egyaránt érvényes, így nagy hátránnyal indulnak azon felnőtt tanulók, akiknek az írásbeli képességeket egy számukra ismeretlen nyelven kell elsajátítaniuk.

Fontos azonban megjegyezni, hogy Gósy kutatásaiban résztvevő gyermekek már rendelkeztek valamilyen szintű előzetes szóbeli nyelvismerettel. A beszédpercepció megfelelő fejlettségi szintje ugyanis nem csak a beszéd megértésének folyamataiban játszik központi szerepet, hanem az olvasott szöveg értelemezésében, valamint írott szövegek létrehozásában is. Amennyiben tehát a gyermek beszédpercepció folyamatai elmaradnak az életkori sajátosságokhoz képest, vagy zavart mutatnak a feldolgozási processzus során, akkor ez kihat az olvasás- és írástanulásra is (Gósy 2005: 368–371). Magyar anyanyelvű gyermekek esetében igazolt, hogy általában ötödik osztályos korukra, tehát négy iskolában eltöltött év után képesek ugyanolyan szintet elérni az olvasott szöveg megértésében, mint hallás alapján (Gósy 2005: 371). A kutatásaim során vizsgált csoportnak ezzel szemben mindösszesen tíz hónap időtartam állt rendelkezésére mind a német nyelv, mind pedig a latin betűs írásrendszer elsajátítására, mely minden bizonnyal nagyon fontos szerepet játszik abban, hogy milyen elvárásaink lehetnek a csoport teljesítményével kapcsolatban. Iskoláskorú gyermekek esetében bizonyítást nyert, hogy a beszédészlelés és beszédmegértés nem megfelelő fejlettségének következménye az írásbeli ismeretek megszerzése során elszenvedett hátrány.

Mindemellett szem előtt kell tartani, hogy az olvasott szöveg megértése hasonlóságot mutat a hallott szöveg értésével is, így a hallott és az írott nyelv közötti összefüggések kihatással vannak az olvasási készség fejlődésére (Schmidt 2019: 16). Ez is indokolja tehát, hogy adott nyelvet nem beszélő egyének komoly nehézségekkel küzdenek a nyelvhez kapcsolódó írásrendszer elsajátításában. Fontosak továbbá a beszédprodukciónak, tehát szóbeli képességek is, hiszen az artikuláció, a kiejtés szabályainak ismerete központi helyet foglal el az olvasás tanulásakor.

A tanterv (BAMF 2015: 105) felhívja a figyelmet arra, hogy a szóbeli kompetenciák fejlesztésekor a KER alapvetései mellett ajánlatos figyelembe venni az integrációs kurzusokra (B1 nyelvi szint) vonatkozó koncepciót is. Emellett fontos a résztvevők élethelyzetének, érdeklődésének, és igényeinek tekintetbe vétele, és a csoporton belüli differenciálás alkalmazása.

A tanulási stratégiákat az oktatónak aszerint kell kiválasztania, hogy azok minél inkább elősegítsék az önálló tanulást és feladatmegoldási képességeket (BAMF 2015: 106). Külön

figyelmet kell fordítani a gondolkodást, az olvasást, és a szövegek írását elősegítő stratégiákra. Ide értendő a szelektív és a globális olvasás képessége, a mind-map alkalmazása. A felépítő kurzus C esetében ajánlatos autentikus szövegeket tárgyalni, melyek a hétköznapok során gyakran előfordulnak, és a szövegek kiválasztásába célszerű bevonni magukat a tanulókat is.

Az alábbi, 12. sz. táblázatban foglalom össze a dokumentum instrukcióit az írásbeli és szóbeli kompetenciákkal, valamint az autonóm tanulással kapcsolatban (BAMF 2015: 103–106).

FELÉPÍTŐ KURZUS C (Negyedik 300 tanóra - opcionális) Oktatási tartalom		
Írásbeli kompetenciák	Szóbeli kompetenciák	Autonóm tanulás
Szövegek: Intenzív munka különböző szövegtípusokkal Komplex szövegek tárgyalása, pl. banki ügyek, biztosítások, szerződések	Kommunikatív kompetencia fejlesztése A2.2-es szintig az érdeklődés, az élethelyzet és az egyéni igények tekintetbe vételével	Tanulási stratégiák: Olyan tanulási stratégiák megismertetése, melyek által a résztvevők képesek az önálló tanulásra, a kurzuson való önálló munkára
Differenciálás a szövegtípusok terén is, az egyes tanlók képességeinek, érdeklődésének megfelelően pl. állomásmunka vagy projektmunka keretében	Progresszióról (fokozatosságról) való lemondás A tanulók önállóan irányítják saját tanulási folyamatukat	Különböző munkamódok és eszközök megismertetése pl. nyelvtanulást segítő internet-portálok
Szövegek létrehozása: Az egyes szövegfajtás tipikus jellemzőinek elsajátítása írásban is		
Funkcionális szövegek alkotása pl. használati utasítások, receptek		
Anyanyelvi írásbeli kompetenciák fejlesztése: Pozitívan hat a német nyelvű írásbeli ismeretek megszerzésére pl. mesék felolvasása anyanyelven, melyet a tanulók gyermekeik fejlesztésénél és nevelésénél is hasznosíthatnak		
Fordítások: Az anyanyelvi fejlesztés összekapcsolása az idegen nyelvi fejlesztéssel		

12.sz táblázat: A felépítő kurzus C (negyedik 300 óra – opcionális) oktatási tartalmai

A táblázatos összefoglalóban is szereplő anyanyelvi írásbeli kompetenciák fejlesztését, valamint a fordításokat tekintve felmerül a kérdés, hogy ez mennyiben kivitelezhető a tanulók, valamint az oktató részéről. Az egy tanulócsoportban lévő résztvevők anyanyelvével és származási országaikkal kapcsolatban elmondható, hogy minden esetben heterogén csoportokról beszélünk. Egyetlen oktatótól sem várható el, hogy beszélje minden tanulójának anyanyelvét, és ismerje ezek írásrendszerét. Fontos továbbá hozzátenni, hogy az írás-olvasás kurzus a latin betűs írásrendszer megismerését célozza. Amennyiben egyes tanulók saját anyanyelvük írásrendszerét tekintve is analfabéták, úgy ezen írásrendszerek megtanulása egy-egy külön tanfolyamot és külön időkeretet igényelne. Azon tanulók esetében, akik anyanyelvükön is analfabéták, nagy hátrány továbbá, hogy nem tudnak jegyzeteket készíteni a szavak, mondatok jelentéséhez, így ezáltal is nehezebbé válik az otthoni, önálló tanulás, az órán átbeszélte tananyag memorizálása. A vizuális ábrázolás segítséget jelent ugyan, de lehetetlen minden szó, illetve mondatok jelentését képekkel bemutatni.

Egy következő kritikus pont a fokozatosságról való lemondás, valamint az, hogy a tanulók önállóan irányítják saját tanulási folyamataikat. Meglátásom szerint a lépésről lépésre való haladás rendkívül fontos az idegennyelv-tanulás során, hiszen maga a nyelvi rendszer is hierarchikus felépítésű. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy bizonyos nyelvi szintek elsajátítása nem történhet egymással párhuzamosan, viszont nem történhet kronologikusan fordított sorrendben, vagy nem hagyható el. Példák által elmagyarázva ez annyit tesz, hogy a szókinccs bővítése mondatok és szövegek olvasásával egyidejűleg történik, azonban nem tudunk anélkül komplexebb szövegeket olvasni, hogy ne rendelkezniük ezt megelőzően egy bizonyos szintű szókinccsel. Egy nyelvtani példát hozva pedig említhetjük a szintaktikai szabályszerűségeket. Az alárendelő összetett mondatok alkotását meg kell előznie az egyszerű, kijelentő mondatok alkotásának. Az egyszerű kijelentő mondatok alkotása során a nyelvtanuló megismerkedik a kötelező mondatrészekkel és a szórenddel. Ennek rögzülése után könnyebb a mondatot bővítményekkel kiegészíteni, és az alapszórendet átalakítani, variálni. Tehát az idegen nyelvek oktatásakor célszerű mindig az egyszerűbb struktúráktól a bonyolultabbak felé haladni, ami összhangban van a természetes nyelvfejlődési sorrendekkel is, hiszen a komplexebb nyelvi szintek megértésének előfeltétele az alapok ismerete és használatuk képessége. Ezen elméleti háttértudással azonban az analfabéta tanulók minden bizonnyal nem rendelkeznek, és nincsenek tanulással kapcsolatos iskolai tapasztalataik sem. Így tehát a tanulási folyamat önálló irányításával kapcsolatban szintén nehézségek merülnek fel. Tapasztalataim szerint ezen kurzus esetében az oktató van abban a helyzetben, hogy meg tudja figyelni és el tudja dönteni, hogy mely tanuló mit és hogyan tanuljon, tekintetbe véve a tanuló előzetes tudását, képességeit, érdeklődését és igényeit.

Említést érdemel továbbá a számítógép és az internet használata is. Ehhez fontos megfigyelni, hogy a tanulók a munkalapokon kitöltendő feladatok során is rendszeresen nehézségekbe ütköznek, amikor egy bizonyos információt egy bizonyos vonalra kell beírni, vagy egy bizonyos rubrikába kell egy-egy jelölést tenni. Tapasztalataim alapján a számítógép használata ugyanezen okok miatt jelentett számukra nehézséget. Ezen tanulók számára még a kurzus végén is problémás az írás-olvasás, valamint annak értelmezése. Egy egyszerű füzet, vagy könyv oldalain is nehezen igazodnak el. A számítógépes felületek értelmezése és kezelése így tehát túl bonyolultnak bizonyult számukra, nem értették, mikor hova kell kattintani, mit hova kell beírni, hogyan kell elmenteni. Meglátásom szerint célravezetőbb, ha ezen tanulók az írás-olvasás, valamint legalább egy további nyelvkurzus elvégzése után vesznek részt egy számítógépes oktatáson, mert az írás-olvasás kurzus keretein belül ez túl sok elvárás.

4.5.5 *Orientációs kurzus*

A dokumentum röviden összefoglalja az orientációs kurzusra vonatkozó oktatási tartalmakat és célkitűzéseket is (BAMF 2015: 152–154). A tanterv készítőinek véleménye szerint a nyelvtanítás befejeztével valószínűsíthető, hogy a kurzuson résztvevők többsége A2.2-es szintű nyelvtudással fog rendelkezni. Azon tanulók, akik elsődleges analfabétákként kezdték a tanfolyamot, az írásbeli kompetenciák terén lehetséges, hogy csak A2.1-es szintet érnek el. Így tehát az ezen célcsoport részére szervezett orientációs kurzuson célszerű a szókinccset, az oktatási tartalmakat, valamint a prezentációkat oly módon leegyszerűsíteni, hogy az A2.1 nyelvi szintet elért tanulók is lépést tudjanak tartani a tananyaggal (BAMF 2015: 152). Az orientációs kurzus alapvetően olyan témákra fókuszál, mint a jogrendszerrel való ismeretek, Németország történelme és kultúrája, a demokratikus államszervezet, a jogállamiság, az egyenjogúság, a tolerancia vagy a vallásszabadság. Összefoglalva az oktatási tartalmakat, a következő három nagy témakör tárgyalása bír nagy jelentőséggel: politika a demokráciában, történelem és felelősség, ember és társadalom (BAMF 2015: 153.) Megkérdőjelezhető azonban, hogy a legfeljebb A2-es nyelvi szintet elért tanulók hogyan tudják teljesíteni ezeket a követelményeket és megérteni a fent említett oktatási tartalmakat, témákat. Ezen felül a KER A2-es szinten nem ír elő ilyen vagy ehhez hasonló témaköröket, hanem ennél lényegesen egyszerűbbeket. Az orientációs kurzuson tanítandó szövegek ugyanakkor nem léteznek egyszerűsített formában, melyeket külön az alfabetizációs kurzusok résztvevőinek szerkesztettek volna. A kurzushoz előírt *100 Stunden Deutschland* c. (100 óra Németország) tankönyv a kötelező tananyag mind a B1 szintet elért integrációs kurzust elvégzetteknek, mind pedig az A1-A2 nyelvi szinten lévő alfabetizációs kurzust végzetteknek.

Az írás-olvasás tanfolyamhoz kapcsolt orientációs kurzust a *Leben in Deutschland (Élet Németországban)* elnevezésű vizsga zárja. E záróteszt minden esetben ugyanazt a 300 lehetséges kérdést tartalmazza, függetlenül attól, hogy mely kurzus elvégzése előzte meg az orientációs kurzust: a B1-es szintű integrációs kurzus vagy egy alfabetizációs kurzus. A vizsga egy feleletválasztós tudásszintmérő teszt, mely minden kérdés esetében négy válaszlehetőséget ad meg, és minden esetben csak egy helyes megoldás van. A vizsgázó összesen 33 kérdést kap, melyből 17 helyes válasz szükséges a vizsga teljesítéséhez. A vizsga összes lehetséges kérdése a válaszokkal együtt megtalálható az interneten: <https://www.lebenindeutschland.eu/fragenkatalog>.

Saját tapasztalataim alapján fontos megemlítenem, hogy az integrációs kurzust végzett, B1 vizsgával rendelkező tanulóknak is nehézségeik vannak a tananyag, illetve a vizsga kérdéseinek megértését, megtanulását illetően. Mind a tankönyvi szövegek, mind pedig a vizsga kérdései politikával, történelemmel kapcsolatos, részben szakmai szókinccsel és nem megválogatott, autentikus szövegekre jellemző nyelvtani szerkezeteket tartalmaznak.

A német állampolgársági eljárás során az *Élet Németországban* teszt megfelel az állampolgári ismeretekből teljesítendő vizsgának (BAMF 2015: 154).

A dokumentum tárgyalja továbbá a tanítási és tanulási feltételeket is (BAMF 2015: 142–145). Fontos szem előtt tartani, hogy az oktatási célok elérése nagyban függ a résztvevők szociokulturális helyzetétől és vallási szokásaitól is, így a keretfeltételeket ezen faktorok figyelembevételével kell kialakítani. Az oktatóknak és a kurzusok szervezőinek tekintetbe kell venniük, hogy a hiányzások, a tanórák elmulasztása nagy hátrányokkal jár a résztvevők szempontjából. Ezen alkalmakkor ugyanis olyan fontos tananyag részeket mulaszthatnak el a tanulók, melyek nélkül a tanfolyam további moduljai nem teljesíthetők.

A kurzus intenzitását tekintve figyelembe kell venni, hogy főként a nehéz élethelyzetben lévő felnőtt tanulók esetében a túl magas napi óraszám valószínűsíthetően a hiányzások megnövekedéséhez vezet. Ezen okból a BAMF koncepciója heti 25 tanítási egységben maximálja az órakeretet, a minimum óraszámot pedig heti 12 tanóraban állapítja meg (BAMF 2015: 145). Ennek módszertani és didaktikai szempontjairól azonban csupán annyit említ a dokumentum, hogy az ennél kevesebb óraszám kontraproduktívan hat, és a résztvevők nem tudják megfelelően beépíteni a tanultakat, az oktatási tartalmak nagy részét rövid időn belül elfelejtik. Így tehát a heti óraszámot 12 és 25 tanítási egység között kell meghatározni, figyelembe véve ezzel a résztvevők életkörülményeit, valamint a módszertani-didaktikai alapvetéseket is. Az ideális óraszámra vonatkozó megfigyeléseket, kutatásokat nem említi a dokumentum.

4.6 A BAMF tantervben javasolt oktatási módszerek

Az írás-olvasás kurzus koncepciója részletesen beszámol a javasolt oktatási módszerekről is (BAMF 2015: 108–141). Elengedhetetlen, hogy az oktató ismertje a módszertanok széles spektrumát, hiszen e sokszínűség fontos feltétele annak, hogy a résztvevők képességeiknek és előzetes tudásuknak megfelelő oktatásban részesüljenek. A koncepció megalkotói ismételten hangsúlyozzák, hogy a csoporton belüli differenciálás nagy jelentőséggel bír, így azt minden oktatási forma és módszer esetében szem előtt kell tartani. A fejezet hat különböző oktatási módszert mutat be példaként, melyek véleményük szerint az írás-olvasás kurzuson jól alkalmazhatóak. Azon módszereket, melyeket ténylegesen alkalmaztam a gyakorlatban, az osztálytermi megfigyelések eredményei című fejezetben elemzem. Ugyanitt választ adok arra is, hogy mely munkaformák nem fordultak elő a gyakorlati oktatás során, és milyen okokra vezethető ez vissza.

4.6.1 *Analitikus és szintetikus módszer*

A betű-hang megfelelések megtanulására alapvetően két módszer létezik (BAMF 2015: 113). Az egyik az analitikus módszer, mely az összetettebb nyelvi egységek (mondatok, szavak) felől közelít az egyszerűbb nyelvi egységek (betűk, hangok) irányába. Ezen módszer szerint a tanulók teljes szavakat tanulnak meg kívülről, anélkül, hogy elkülönítenék az azt felépítő beszédhangokat, vagy az írásképből szereplő betűket. Azt követően, hogy a résztvevők már számos szóképet megismertek, vezeti be az oktató a hangok, illetve betűk egymástól való elkülönítését a szóalakon belül. A szintetikus módszer a fent leírtakkal ellentétben úgy épül fel, hogy a résztvevők első lépésként a betűket és a hozzájuk kapcsolódó hangalakokat tanulják meg, majd ezeket szótagokká és szavakká olvassák össze. Léteznek még ezen kívül egyéb módszerek is, melyek közül a dokumentum a következőket említi: Szótagoló módszer, kezdőbetűs módszer (adott betűvel kezdődő szavak tanulása), a hangok szituációhoz kötött tanulása (például sz a kígyó sziszegése, z a légy zümmögése). Javasolt ezen módszerek változatos repertoárjának alkalmazása a csoporton belüli heterogenitás és a belső differenciálás figyelembevételével.

Az írásbeli kompetenciák fejlesztésével kapcsolatban a dokumentum meghatároz néhány alapelvet is (BAMF 2015: 117). Ezek egyike, hogy a betű-hang megfelelések tanulásakor ne a betű nevét tanítsuk, hanem a hangot önmagában, a kiejtési módot. Lényeges továbbá, hogy kezdetben a nyomtatott betűs írásmóddal ismerkedjenek meg a résztvevők, és semmiképpen sem az írott betűket vezessük be először. Az oktatási folyamat során szem előtt kell tartani továbbá a rendszeres ismétlés fontosságát is, tehát újra meg újra vissza kell térni a korábban tárgyalt tartalmakra. Az

oktatói hozzáállás szempontjából fontos az úgynevezett pozitív hibajavítás, tehát kerülendők az olyan szavak, mint „nem”, „hibás”, vagy „rossz”. Ezek helyett javaslatokat kell tenni arra vonatkozóan, hogy hogyan lehetne még jobbra tenni az eredményeket és a megoldásokat. A hibákra nem hiányosságként, hanem a fejlődési folyamat részeként kell tekinteni.

A szóbeli kompetenciák fejlesztéséről szűkszavúan nyilatkozik a dokumentum (BAMF 2015: 116). Csupán annyi olvasható a leírásban, hogy az írás-olvasás kurzus során ugyanazon módszerek használata javasolt, mint a német, mint idegennyelv-oktatásban. Ezen módszereket az integrációs kurzusokra vonatkozó koncepció tárgyalja (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015: Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs. Überarbeitete Neuauflage).

4.6.2 Csoport-puzzle (Gruppenpuzzle)

A BAMF által javasolt további három módszer, a csoport puzzle, a tanuló-állomások, valamint a heti terv nem szerepeltek az oktatás során. Ennek megindoklásához az alábbiakban röviden jellemzem ezen eljárásokat.

A csoport-puzzle (BAMF 2015: 121) egy öt lépésből álló oktatási módszer. Első lépésként megtörténik az oktatási tartalom kiválasztása, és ennek résztémakörökre való felosztása. Majd a tanulók kis csoportokba rendeződnek, és közösen feldolgoznak egy-egy résztémakört. A harmadik lépés a feldolgozott tartalmak begyakorlása, kapcsolódó feladatok megoldása által. A folyamat negyedik szakaszában az egyes csoportok prezentálják saját résztémakörüket a többi csoportnak. Végül ötödik lépésként a csoportok újrarendeződnek oly módon, hogy az egyes résztémakörök „szakértőiből” legyen egy-egy minden szekcióban. Ezen „szakértők” pedig elmondják egymásnak tapasztalataikat, megosztják egymással tudásukat.

E módszer alkalmazását főként azért nem tartottam megvalósíthatónak az alfabetizációs csoportban, mert az egyes munkafázisok nagyfokú tanulói autonómiát követelnek, a résztvevők pedig egyáltalán nem, vagy alig rendelkeznek tanulással kapcsolatos tapasztalatokkal. Egy másik fontos ok, hogy a tanulók német nyelvismerete nem elegendő ahhoz, hogy „szakértőkként” elmagyarázzanak társaiknak egy bizonyos anyagrészt. E tanulási forma haladóbb csoportokban hasznos és izgalmas része lehet az oktatásnak, de meglátásom szerint analfabéta, iskolai tapasztalattal és nyelvismerettel nem rendelkező tanulók esetében nem alkalmazható.

4.6.3 Tanuló-állomások (Stationenlernen)

Hasonló ismérvek érvényesek a tanuló-állomások elnevezésű munkaformára is (Weichmann -Wildhirt 2016: 56–66). Ebben az esetben szintén egy nagyobb témakör kiválasztását követően a tanár és a diákok közösen felosztják azt kisebb résztémakörökre. A tanulók feladata,

hogy végig haladjanak minden állomáson, melyek sorrendjét saját maguk határozhatják meg. Fontos, hogy a diákok önállóan dolgozzák fel és ellenőrzik az egyes feladatokat. A tanulási metódus legfontosabb ismérve tehát ismét az önállóság, mely azt jelenti, hogy a tanulók előre megadott utasítások szerint mondhatni önképzést folytatnak.

A tanuló-állomások (Stationenlernen) (BAMF 2015: 122) elnevezésű oktatási struktúra alapvetően öt lépésből áll, a feldolgozandó témakörök, azaz az állomások száma pedig függhet a tárgyalandó témakörtől, a rendelkezésre álló időtől, vagy a felhasználni kívánt oktatási anyagok mennyiségétől és minőségétől. Az első lépésben az oktató bevezeti a témát, majd második lépésként magyarázatokat fűz az egyes állomásokhoz. Ezt követően a tanulók önállóan dolgozzák fel az egyes állomásokhoz kapcsolódó tartalmakat, melynek során fontos egy előre megbeszélte időkeret betartása. Negyedik lépésként a tanulók reflexiókat fogalmaznak meg a feldolgozott tartalmakkal kapcsolatban, és értékelik saját munkájukat. Végül következik egy összefoglalás, mely vagy tanári irányítással történik, vagy a tanulók maguk prezentálják eredményeiket.

A csoport puzzle esetében már említett okokból azonban ez az eljárás sem megfelelő ahhoz, hogy egy alfabetizációs kurzus résztvevőinek esetében alkalmazzuk azt.

4.6.4 Műhelymunka

A műhelymunka (BAMF 2015: 123) annyiban hasonlít a tanuló-állomásokra, hogy az oktatási tartalmak ebben az esetben is több részre bontottak, azonban nem egyetlen téma több nézőpontból történő megközelítéséről van szó, hanem többféle, egymástól akár független tartalom feldolgozásáról. A kivitelezés úgynevezett tanuló-sarkok kialakításával oldható meg, melyek száma függ a tanulói létszámtól, valamint a rendelkezésre álló helyiség nagyságától. Az egyes tanuló-sarkokban a diákok olyan, egymástól különböző területeket és témaköröket dolgozhatnak fel, mint a kiejtés gyakorlása (fonológiai kompetenciák fejlesztése), számítógépes alapismeretek (médiakompetencia), játékok (szociális kompetencia), nyelvtani gyakorlatok (grammatikai ismeretek bővítése), vagy szerepjátékok (kommunikatív kompetencia fejlesztése).

Ebben az esetben is jellemző, hogy a tanár a háttérből irányítja az oktatás folyamatát, és olyan fokú tanulói autonómia szükségeltetik a hallgatók részéről, amely egy alfabetizációs kurzus tanulóitól aligha várható el.

4.6.5 Heti terv

A BAMF által javasolt módszerek közül kitérek továbbá a heti tervre is (Weichmann – Wildhirt 2016: 81–85). Ennek lényege, hogy a tanulók egy nagyobb témakört egy bizonyos időintervallumon belül (nem szükségszerűen kell heti tervnek lennie, lehet napi, vagy havi terv is)

dolgoznak fel. Első lépésként esedékes a feladatok megfogalmazása, mely során fontos, hogy azok témáját és tartalmát a tanár és a tanulók közösen egyeztessék (BAMF 2015: 123–124). A megbeszélést javasolt kérdések feltevésével kezdeni: Mit fogunk csinálni? Hogyan és mikor fogjuk csinálni? Mely tananyagok és médiumok szükségesek? A módszer célja, hogy biztosítsuk a tanulóknak, hogy aktívan részt vehessenek az oktatás megszervezésében, és ezáltal fejlődjenek kooperációs képességeik is.

Ismét meg kell azonban említenem, hogy csekély írásbeli ismeretekkel, valamint német nyelvtudással és iskolai tapasztalattal nem rendelkező tanulókat aligha lehetséges bevonni az oktatás tervezési fázisába. Weichmann és Wildhirt (2016) könyve, valamint a BAMF (2015) dokumentum egyaránt leírja, hogy a feladatok végrehajtása önállóan történik, a tanár csak kivételes esetekben avatkozik közbe. A munka végeztével fontos továbbá annak tanulók általi kiértékelése is. A csoportok megbeszélnek egymással és a tanárral, hogy mely feladatok voltak könnyebbek és nehezebbek, mi okozott örömet, ki miben volt a legeredményesebb, milyen javaslataik vannak a következő heti tervre vonatkozóan. Fel kell hívni a figyelmet azonban arra, hogy a heti terv amiatt is nehezen megvalósítható az alfabetizációs kurzusokon, mert az időbeli tervezés itt gyakran csúszik. Rendszeresen előfordult az oktatás során, hogy a tervezettnél több időre volt szüksége a tanulóknak egy-egy tananyagrészt elsajátításához, valamint gyakran vissza kellett térni a már tanult tartalmakra, és sokszori ismétlés szükségeltetik. Mindemellett nehézséget jelent a már sokszor említett önálló munka is. A heti terv végeztével esedékes önreflexió is aligha kivitelezhető megfelelő viszonyítási alap, háttértudás, tapasztalat, valamint nyelvismeret hiányában. Ugyanez mondható el a közös megbeszélésekről, a munkafolyamat közös elemzéséről.

4.6.6 Projekt módszer

A projekt módszer (BAMF 2015: 125–126) szintén a tanár és a tanulók közös tervezésén alapul, melynek előfeltétele a nagyfokú tanulói autonómia, valamint a különböző tanulási stratégiák ismerete. A projekt módszer fontos ismérve, hogy nem minden tanulónak kell ugyanazon résztémakört kidolgoznia, ezek feloszthatóak a tanulók érdeklődésének és képességeinek megfelelően. A munka előkészítésekor az első lépés, hogy az oktató és a diákok együtt meghatározzanak egy témakört, mely mindenki számára releváns és érdekes. Ezt követően fontos az adott téma kidolgozásához egy tervet készíteni, mely bemutatja a tanulási folyamat egyes lépéseit, részletezi a szükséges tananyagokat, eszközöket. Ezután következik a munkaterv megvalósítása, a kivitelezés, majd a folyamat végén az eredmények prezentálása.

4.7 Összegzés

A tantervekről szóló fejezetben elemeztem az írás-olvasás kurzusokat szervező két hivatal, név szerint a Bevándorlási és Menekültügyi Hivatal (=Bundesamt für Migration und Flüchtlinge – BAMF), valamint a Kultusz-, Ifjúsági és Sportminisztérium (=Ministerium für Kultus, Jugend und Sport) tanterveit. Tárgyaltam a részvételre való jogosultság kérdését és elemeztem a kurzusok felépítését, melyen belül részletesen kitértem az oktatási tartalmakra és célokra. A fejezet során tételesen tekintettem át a kurzuskoncepciókban szereplő fejlesztendő kompetenciaterületeket, majd végül az ajánlott oktatási módszereket.

5 Az osztálytermi megfigyelések és mérések szempontjai, eszközei és célja

5.1 Bevezetés

Az osztálytermi megfigyelések szempontjai és céljai kapcsán elsőként megadom a kutatás helyére és idejére vonatkozó adatokat. Ezt követően kitérek a kutatás résztvevőire, tehát tárgyalom a vizsgált csoport összetételét, mellyel egyúttal választ adok az 1. kutatási kérdésre. Ezt követően részletesen elemzem az adatgyűjtő eszközöket, melyek a BAMF szintfelmérő tesztje (Goethe-Institut 2010), az intézményi adatlap (Nikolov – Ottó – Öveges 2009), az osztálytermi megfigyelési szempontsor (Nikolov – Ottó – Öveges 2009), a kurzusközi felmérő feladatlapok, valamint a tanfolyamot záró Telc A1 nyelvvizsga (Telc Language Tests 2017).

5.2 A kutatás helye és ideje

Németországban a nagy bevándorlási hullám, vagyis 2015 óta nagy jelentőséggel bír a migránsok nyelvi képzése. A különböző tanfolyamok az alfabetizálástól a C1-es nyelvi szintig minden szintet átfognak, és állami finanszírozás által a Szövetségi Munkaügyi Központon (Agentur für Arbeit, Jobcenter), valamint a Bevándorlási és Menekültügyi Hivatalon (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge – BAMF) keresztül minden munkanélküli bevándorló és menekült számára ingyenesen elérhetők. A felnőtt migránsok nyelvoktatásának ezen kiemelt szerepe miatt fontosnak tartom az ezt meghatározó tényezők feltárását és az eredményesség vizsgálatát.

A kutatás kivitelezése saját oktatói tevékenységem során valósult meg, melyet Rottweilban, a TERTIA Berufsförderung GmbH oktatási központjában végeztem. Említett oktatói központnál 2015 és 2018 között tartottam német mint idegen nyelv tanfolyamokat, alfabetizálástól a B2-es szintig. Jelen dolgozat témájának egy alfabetizációs kurzus vizsgálatát választottam. A gyakorlatban megfigyelt írás-olvasás kurzus 2017 áprilisától 2018 februárjáig tartott, és a mintegy 10 hónapnyi időtartam alatt 980 tanítási egységet foglalt magába. A heti órarend hétfőtől csütörtökig napi hat tanítási egységet tartalmazott, péntekenként pedig négy tanórát, kiadva így az előírt heti 28 oktatási egységet. A tanítási órákon felül a kurzus folyamán minden résztvevőnek kötelező egy 5 hetes munkahelyi gyakorlatot is végezni. A munkahelyi gyakorlatot az oktatási intézmény szervezi, lehetőség szerint adott résztvevő szakmájának megfelelő munkakörben, különböző cégekkel kooperációban. A résztvevő a gyakorlat ideje alatt nem kap fizetést vagy egyéb ellenszolgáltatást munkájáért. Kutatásom azonban nem terjed ki erre az időszakra.

Míg számtalan szakirodalom tárgyalja az idegen nyelvek tanítását mind közoktatási, mind pedig felnőttoktatási keretek között (Bárdos 2000, Báthory 2000, Baumgartner 2011, Becker 2007, Nikolov-Ottó-Öveges 2009), keveset tudunk azonban a felnőttek alfabetizálásának menetéről, különösen idegen nyelvi környezetben, mind a négy alapkészséget longitudinálisan vizsgálva. A saját magam által vezetett kurzus vizsgálatát azért tartottam előnyösnek, mert ez kiváló alapot szolgáltat a résztvevő megfigyeléshez, és lehetővé tette, hogy a kurzus teljes időtartama alatt részletekbe menően megfigyelhessem és dokumentáljam a tanfolyam menetét és a csoport munkáját. Ebből kiindulva tehát a kutatás célja a felnőtt analfabéta tanulók írás-olvasás kurzusán végzett osztálytermi megfigyelések elemzése, a tantervi előírások és a gyakorlati tapasztalatok összehasonlítása, valamint a kurzus során végzett tudásszint mérő tesztek eredményeinek tárgyalása.

5.3 1. Kutatási kérdés – A kutatás résztvevői

Az első kutatási kérdésre, mely a vizsgált csoport összetételére vonatkozik, a következő fejezet ad választ. A kutatásban részt vesznek egyrészt az alfabetizációs kurzus tanulói, másrészt saját magam, mint oktató. A tanulókat a vonatkozó adatok követhetősége érdekében monogramjukkal azonosítom, mely egyidejűleg személyes adataik védelmét is szolgálja.

Az alfabetizációs kurzusok lebonyolításához szorosan hozzátartozik az oktatók képzése. A feltételeket a német Bevándorlási és Menekültügyi Hivatal (BAMF) szabja meg, mely feltételek megtalálhatók említett hivatal honlapján.

(<https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/LehrFachkraefte/ZulassungIntegrationskurse/zulassung-integrationskurse-node.html>). Az oldal felhívja a figyelmet arra, hogy az integrációs kurzusok sikerességének egyik legfontosabb feltétele a jól képzett oktató. Így tehát ahhoz, hogy egy tanár oktathasson az integrációs, illetve alfabetizációs kurzusokon, szükség van egy, a BAMF által kiadott engedélyre. Ennek jogi előfeltételeit az integrációs kurzusokról szóló törvény (Integrationskursverordnung – IntV 2004) írja elő. Eszerint az oktatói tevékenység felvételéhez szükséges a német mint idegen nyelv szakos egyetemi végzettség. Amennyiben illető tanár Németországban szerezte diplomáját, a BAMF automatikusan kiadja az oktatáshoz szükséges engedélyt. Külföldi egyetemen szerzett diploma esetén azonban szükséges az oktató részéről egy, a C1-es szintű nyelvismeretet igazoló dokumentum bemutatása, valamint egy év felnőttoktatásban eltöltött tanítási tapasztalat igazolása. Ezen igazolást azok az intézmények adják ki, ahol a tanár eddigi oktatási tevékenységét folytatta. A dokumentumban fontos megadni az oktatási tevékenység időtartamát, és az oktatott órák számát.

Amennyiben az oktatási tevékenységet felvenni kívánó személy egyáltalán nem rendelkezik német mint idegen nyelv szakon szerzett egyetemi diplomával, úgy szükséges elvégeznie egy, a BAMF által szervezett tanfolyamot, mely az írás-olvasás oktatására készít fel. A tanfolyam végezhető online kurzus keretében is.

A kutatásban résztvevő tanulókat jellemezve elmondható, hogy a kurzus 12 fővel indult, majd a második hónap végére tízen maradtak. A két kimaradt résztvevő KE és BU, mindketten gambiai férfiak. Egyikük ismeretlen okokból megszakította a tanfolyamot, az első hónapot követően nem jelent meg többet az oktatáson. A másik tanuló a kurzus megkezdése óta csak alkalomszerűen látogatta az órákat, előfordult, hogy két hétig egyáltalán nem jelent meg, majd újból felbukkant, két órával a tanítás megkezdése után. Ezen okokból az iskolavezetés döntésének értelmében a résztvevő a második hónap végén kizárásra került a kurzusból. Az osztálytermi megfigyelések során tehát a BAMF szintfelmérő (Goethe-Institut 2010) esetében 12, míg a kurzusközi felmérések és a Telc A1 záróteszt (2017) során 10 résztvevőt vizsgáltam.

Mind a 12 főről elmondható, hogy 21 és 33 év közötti menekültek. Nemzetiségüket tekintve hat fő származott Afganisztánból, valamint szintén hat fő Gambiából. Nemi eloszlásuk szerint négy nő és nyolc férfi vett részt a tanfolyamon. A nők mindegyike afgán származású, míg a férfiak közül kettő afgán. A gambiai tanulók mindegyike férfi volt.

Iskolánkban a kurzus megkezdésekor minden résztvevővel interjút készítettünk, melyet dokumentáltunk. A dokumentációt az iskola belső számítógépes adatbázisában, a Munkaügyi Központ VerBIS nevű adatbázisában, valamint nyomtatott verzióban aktákban is tároltuk. Az aktákba csatoltuk a résztvevők személyi igazolványának másolatát is. Ezen feladatok ellátására külön adminisztrációs irodánk működött, ahol két titkárnő látta el a dokumentációval kapcsolatos ügyintézését.

Az Afganisztánból származó tanulók esetében a német nyelv ismeretének hiányában az interjúk elkészítése komoly akadályokba ütközött. Ennek megoldására felkértük egy, az iskolánk egy másik, haladó nyelvi csoportjában tanuló, dari anyanyelvű résztvevőnket tolmácsolásra. A Gambiából származó tanulóink esetében elmondható, hogy mindegyikük folyékonyan beszélt angolul, így az interjúk elkészítése is angol nyelven zajlott. Az interjúk során alapvető, a tanuló személyével kapcsolatos információkat kérdeztünk meg. Ezen adatokra azért van szükség, mert iskolánknak továbbítania kell ezeket a korábban már említett VerBIS számítógépes rendszeren keresztül egyrészt a Munkaügyi Központnak (Agentur für Arbeit), másrészt pedig a munkahelyi gyakorlat megkezdése előtt el kell küldenünk a gyakorlatot végző tanulóink önéletrajzát a fogadó cégnek.

Az interjúk és a személyi igazolványok alapján az alábbiakban olvasható megállapításokat tettem. Résztvevőink mindegyike menekült státuszt kérvényezve érkezett Németországba, mely kérvények többsége a kurzus időpontjában még nem került elbírálásra. Az elbírálásig ezen személyek ideiglenes tartózkodási engedélyt kapnak, mely a német állam által kiállított, papír alapú személyi igazolványokban szerepel. A hivatalos megnevezés „geduldet”, vagyis megtűrt, türelmi időszakban van a menekültstátusz elbírálásáig. Az interjúkhoz és az önéletrajzokhoz szükséges személyes adatokhoz ezen személyigazolványok alapján jutottunk hozzá, résztvevőink sem útlevelet, sem a származási országuk által kiállított igazolványokat, sem születési anyakönyvi kivonatot, sem pedig iskolai bizonyítványokat rendelkezésünkre bocsátani nem tudtak. A német állam által kiállított okiratok adatai szintén az egyes személyek szóbeli nyilatkozatain alapulnak. Több esetben tapasztaltuk, hogy egy-egy résztvevőnk az életkorát illetően kérdéseinkre más-más választ adott, mely válaszok a személyi igazolványukban szereplő dátummal szintén nem egyeztek. Az igazolványok alapján azonban az állapítható meg, hogy a tanulók életkora 21 és 33 év között volt. Az interjúk és az önéletrajzok összeállításánál nehézséget jelentett továbbá, hogy a résztvevők nem tudtak megadni az iskolai előmenetelükre és a korábbi munkahelyeikre vonatkozóan sem helyet, sem konkrét időpontot, és nem tudták az iskola vagy a cég tulajdonnevét sem. A Gambiából származó résztvevők elmondásuk szerint átlagosan 3-5 évig jártak oktatási intézménybe hazájukban, az Afganisztánból származó résztvevők körében ezen évek száma 1 és 4 között mozog, egy afgán résztvevő, AB pedig elmondása szerint egyáltalán nem látogatott oktatási intézményt. Az iskolai végzettség megállapításakor csak a tanulók nyilatkozataira tudtam hagyatkozni, hiszen sem hivatalos okmányok, sem iskolai bizonyítványok nem álltak rendelkezésre, valamint a tanulók iskolai teljesítményükről sem nyilatkoztak. Mikor megkérdeztem, hogy szülővárosukban jártak-e iskolába, bólintottak. Ezen információkat bizonyítani azonban nem tudták.

A nyelvismeretre és az írásbeli ismeretekre vonatkozóan megtudtam, hogy a gambiai tanulók anyanyelve a mandinka, mely mellett folyékonyan beszélnek angolul is, mivel országukban ez is hivatalos nyelv. Angol nyelvismeretükről a résztvevők a szóbeli személyes interjúk során tettek tanúbizonyságot. Iskolánk egyik, C1-es szintű nyelvvizsgálóval rendelkező tanára végezte az angol nyelvű interjúkat, melyeknél magam is jelen voltam. A gambiai tanulók angol nyelvtudása lehetővé tette, hogy általános, a személyüket érintő kérdéseket megértsenek és megválaszoljanak, részletesebb felméréseket azonban angol nyelvtudásukra vonatkozóan nem végeztünk. A latin betűk ismeretét pedig egyrészt a BAMF szintfelmérő teszt alapján állapítottuk meg, majd ezt követően a kurzuson való részvételi adatlap kitöltésekor, melyre önállóan írták fel adataikat. Így tehát a kurzuskoncepcióban meghatározott előfeltételek nem teljesültek esetükben,

hiszen az előírások szerint a latin betűs írásrendszert nem, vagy csak csekély mértékben ismerő tanulók vehetnek részt a kurzuson (BAMF 2015: 32). Az iskolavezetés döntése alapján azonban mégis felvettük őket iskolánkba, mivel a kurzuskezdés időpontjában nem volt annyi, latin írásmód tekintetében analfabéta jelentkező, akikből összeállt volna a megfelelő csoportlétszám. Kiegészítésként megjegyzendő továbbá, hogy családi és általános életkörülményeiket tekintve a gambiai résztvevők mindegyike egyedülálló férfi volt.

Az afgán résztvevőkről a gambiai tanulókkal szemben az mondható el, hogy csak anyanyelvi szóbeli ismeretekkel rendelkeztek. Afganisztánban az egyik hivatalos nyelv a dari (a pastu mellett), és résztvevőink is dari nyelven részesültek iskolai oktatásban. Elmondásuk szerint azonban a dari nyelvhez kapcsolható arab írásmód terén is analfabéták voltak.

Az Afganisztánból származó tanulók (tehát négy nő és két férfi) mindegyike házas, és több gyermekük volt. A családosok esetében a házastársak szintén Afganisztánból származtak és a nyelvi környezetet illetően elmondták, hogy otthon és családi kapcsolataikban anyanyelvükön beszélnek. Ezen adatok a tolmács segítségével lebonyolított interjúk során jutottak tudomásunkra.

Az alábbi táblázatban összefoglalóan mutatom be mind a tizenkét tanuló nemzetiségi hovatartozását, anyanyelvét, az általuk beszélt egyéb nyelveket, iskolai végzettségüket és életkorukat is. Az iskolai oktatás az afgán tanulók esetében anyanyelvükön, dari nyelven zajlott, míg a gambiai diákok a mandinka nyelv mellett részesültek angol nyelvoktatásban, melynek során latin betűs írásbeli ismeretekre is szert tettek. Az anonimitás megőrzése érdekében nevük monogramjával, valamint a nem megjelölésével utalok az egyes személyekre.

A vizsgált csoport összetétele						
Név	Nemzetiség	Anyanyelv	Egyéb nyelvismeret	Nem	Kor	Iskolai évek
AB	afgán	dari	-	férfi	31	0
AR	afgán	dari	-	nő	28	1
MA	afgán	dari	-	nő	32	2
SA	afgán	dari	-	nő	33	2
NE	afgán	dari	-	nő	29	2
TA	afgán	dari	-	férfi	28	4
KE	gambiai	mandinka	angol	férfi	27	3
BU	gambiai	mandinka	angol	férfi	26	3
EB	gambiai	mandinka	angol	férfi	26	3
MA	gambiai	mandinka	angol	férfi	24	4
CE	gambiai	mandinka	angol	férfi	21	5
AL	gambiai	mandinka	angol	férfi	23	5

13. sz. táblázat: A vizsgált csoport összetétele

5.4 Adatgyűjtő eszközök


5.4.1 BAMF szintfelmérő

Amint már a korábbiakban említettem, az írás-olvasás kurzust megelőzően a BAMF egy szintfelmérő tesztet bocsát az oktatási intézmények rendelkezésére, melyet az ő megbízásukból a Goethe-Institut állított össze (Goethe-Institut 2010: Diagnose & Einstufung: Der Alpha-Baustein im Einstufungssystem in die Integrationskurse in Deutschland - GOETHE-INSTITUT Diagnose & Einstufung: Der Alpha-Baustein im Einstufungssystem in die - PDF Kostenfreier Download docplayer.org)

Dolgozatomban ezen teszt a bemeneti tényezők vizsgálatát szolgálja, a résztvevők kurzust megelőző nyelvi szintjét értékeli. A teszt bevezetőjében (Goethe-Institut 2010: 3) olvasható, hogy a feladatsor összeállítására azért került sor, mert az integrációs kurzusokon belül szükségessé vált a különálló tanfolyamokra való tagolás. Ezen felül a már korábban is használt írásbeli tesztsorok nem alkalmasak az analfabéták felmérésére. A leírás előrebocsátja, hogy a kurzusokon való részvételre azon személyek jogosultak, akik egyáltalán nem, vagy csak nagyon csekély írásbeli ismeretekkel rendelkeznek a latin betűs írásrendszer vonatkozásában. E csoporton belül pedig különbséget kell tenni az elsődleges analfabéták, a második írást tanulók, valamint a funkcionális analfabéták között.

A teszt két részből áll: egy szóbeli interjúból és egy alfabetizáltságot mérő, receptív és produktív képességeket egyaránt vizsgáló feladatsorból. A felmérés minden feladata német nyelven zajlik. A szóbeli interjú kérdései a résztvevő személyére, lakóhelyére, származási országára, iskolai végzettségére és családi állapotára vonatkoznak. Ezen felül szerepelnek még kérdések a foglalkozással, a nyelvismerettel, valamint a tanulási célokkal kapcsolatosan is. A kérdéseket a felmérést végző személy egy feladatlapon kapja meg, melyen jegyzeteli a vizsgált személy válaszait, illetve a név esetében megkéri az interjúalanyt, hogy írja fel a nevét a papírra, vagy ellenőrizze, hogy helyesen írtuk-e a nevét a dokumentumon.

A szóbeli kérdéssor azt méri, hogy az írás-olvasás tanfolyamra jelentkező személy rendelkezik-e olyan szintű szóbeli német nyelvismerettel, hogy a személyét érintő alapvető kérdéseket megérti, és meg tudja válaszolni azokat.

Einstufungssystem  Bundesamt für Migration und Flüchtlinge Mündlicher Baustein

Interview

Dieser Interviewbogen ist ein Gesprächsleitfaden für den Einstufenden. Es müssen nicht alle Fragen „abgearbeitet“ werden. Auch die Reihenfolge kann variieren.

Name	Guten Tag, mein Name ist ... Und Sie sind Herr/Frau ... Könnten Sie das bitte einmal hier schreiben/kontrollieren? _____
Herkunft	Ist das hier so richtig buchstabiert? Aus welcher Stadt kommen Sie? _____ In welchem Land liegt das? _____ Wie lange sind Sie schon in Deutschland? _____
Familie	Haben Sie Familie? / Kinder? Nein <input type="checkbox"/> Ja, _____ Wie alt sind Ihre Kinder? _____ Wo sind Ihre Kinder, wenn Sie im Sprachkurs sind? _____
Ausbildung	Wie lange sind Sie zur Schule gegangen? _____ Haben Sie einen Schulabschluss? Nein <input type="checkbox"/> Ja, _____
Beruf	Haben Sie in Ihrem Heimatland einen Beruf gelernt/ausgeübt? Nein <input type="checkbox"/> Ja, _____ Arbeiten Sie zurzeit? _____ Wo möchten Sie in Deutschland arbeiten? Bei _____
Sprachen	Ihre Muttersprache ist ...? _____ Sprechen Sie noch andere Sprachen? Nein <input type="checkbox"/> Ja, _____ Was sprechen Sie zu Hause mit Ihren Kindern, Ihrem Partner? _____
Lernbiografie	Wo haben Sie bisher Deutsch gelernt? _____ Wie lange? _____
Lernziele	Haben Sie schon eine Prüfung gemacht? Nein <input type="checkbox"/> Ja, _____ Was macht Ihnen beim Deutschlernen Spaß? _____ Was macht Ihnen Probleme? _____ Möchten Sie lieber schnell vorankommen, intensiv lernen? _____ Möchten Sie sich lieber mehr Zeit lassen? _____ Wie viele Stunden pro Tag haben Sie für Hausaufgaben? _____

1.sz. ábra: Az alfabetizációs kurzus szóbeli szintfelmérő kérdéssora (Goethe-Institut 2010: 13)

A teszt második része tíz különböző feladat kapcsán vizsgálja a jelentkező írásbeliséggel kapcsolatos receptív és produktív képességeit. A Goethe-Intézet honlapján, ahol megtalálható egyrészt maga a szintfelmérő teszt, másrészt a felméréssel kapcsolatos egyéb információk is, a következőket olvashatjuk (Goethe-Institut 2010: 8): az oktatók tapasztalatai szerint az írás-olvasás kurzusokra jelentkezők 90 százalékának írásbeli ismeretei nem érik el a KER szerinti A1-es nívósíntet. Így tehát a szintfelmérésen résztvevőknek csupán a 10 százaléka bocsátható egy magasabb szintű kurzuson való részvételre. Ezen megállapítás azonban a német nyelvű írásbeli ismeretekre vonatkozik, mely jelentheti a német nyelvtudás hiányát is, és nem feltétlenül a latin betűs írásrendszerre vonatkozó analfabetizmusra utal. E két, különálló ismeret összemosódása sajnos a következőkben tárgyalt tesztfeladatokra is jellemző, melyeken belül a felmérés vizsgálja

a betűk és hangok szintjét, a szótagok szintjét, valamint a szavak, mondatok és a szöveg szintjét is.

Ennek értelmében a vizsgált személy első, több funkciót is vizsgáló feladata egy formanyomtatvány kitöltése saját, személyes adataival. A feladat egyszerre méri az olvasással, a megértéssel, valamint az írással kapcsolatos kompetenciákat is. A szintfelmérő előírása szerint (Goethe-Institut 2010: 18), amennyiben a résztvevő nem tudja németül kitölteni a formanyomtatványt, úgy a vizsgáztató a vizsgázó anyanyelvén is rendelkezésére bocsátja azt (a szintfelmérő 15 egyéb nyelven is tartalmazza e formanyomtatványt). Ennek célja azt megállapítani, hogy a résztvevő primer analfabéta, vagy második írásrendszert tanuló-e. Arra azonban nincs javaslat, hogy az arab, kurd, török, kínai, japán vagy orosz nyelvű formanyomtatványok esetében a vizsgáztató ezen írásrendszerek ismeretének hiányában milyen módon ellenőrizze és értékelje a vizsgázó teljesítményét.

Analyse: Füllen Sie bitte dieses Formular aus.

Familienname:	_____
Vorname:	_____
Straße:	_____
Hausnummer:	_____
Postleitzahl:	_____
Stadt:	_____
Telefonnummer:	_____

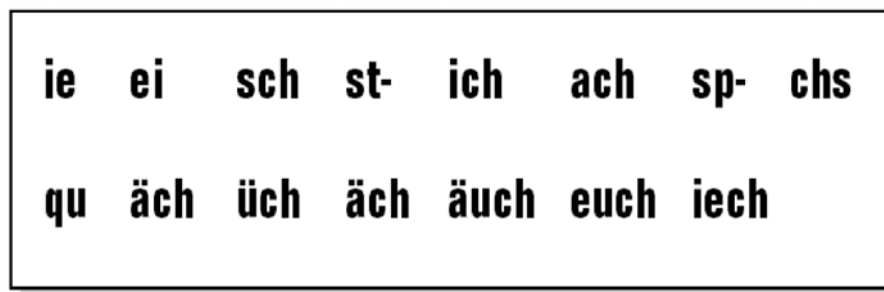
2. sz. ábra: Formanyomtatvány kitöltését vizsgáló feladat (Goethe Institut 2010: 17)

A teszt második feladata a betűismeretet méri. Ennek során a jelöltnek az előtte lévő papíron szereplő betűk közül rá kell mutatnia azokra, melyeket a vizsgáztató egyenként megnevez. Ezt követően szerepcsere történik, és a jelöltnek kell kiejtenie azokat a betűket, melyekre a vizsgáztató rámutat. A feladattal kapcsolatban azonban az a validitásra vonatkozó kritika fogalmazható meg, hogy az nem az analfabetizmus kiszűrését célozza, hiszen nyelvismerettel kapcsolatos, nyelvspecifikus ismereteket mér. Bővebben kifejtve tehát a latin betűs írásrendszer ugyanazon betűképei a különböző nyelvek esetében más-más beszédhangot jelölnek (például az a / A írott szimbólum bár azonos a magyar, a német, illetve az angol nyelvben is, hangzó változatuk azonban eltérhet egymástól.) Így tehát, ha példának okáért egy magyar anyanyelvű, alfabetizált, de az angol nyelvet nem ismerő egyént egy angol anyanyelvű vizsgáztató arra kér, hogy mutasson

rá az [e:j] hangot ábrázoló betűre, akkor a magyar anyanyelvű nem fogja tudni ezt az a / A betűképpel azonosítani. Ez azonban semmiképpen sem jelenti azt, hogy illető, magyar anyanyelvű személy a latin betűs írásrendszer terén analfabéta lenne. Egy német példát említve a j / J betű ejtése [jot], a v / V betűnek pedig a [fau] felel meg, melyek csak német nyelvre jellemző, specifikus ejtémódok. Így tehát német nyelvtudás hiányában, a latin írásrendszer terén alfabetizált személytől sem várható el, hogy hallás után rámutasson ezen betűkre. Így tehát a feladat az alfabetizáltságtól függetlenül a nyelvspecifikus hangzókészlet ismeretét méri.

A szintfelmérő harmadik feladata, hogy a jelölt az előtte lévő lapon mutasson rá a vizsgáztató által megnevezett számra. Ezt követően a feladat fordítva is elvégzendő, tehát a vizsgáztató rámutat egy számra, a jelöltnek pedig meg kell neveznie azt. A lapon szerepelnek egy-, két- és háromjegyű számok is. Az előzőkhöz hasonlóan a mérés azonban ebben az esetben sem valid, hiszen a felmérés német nyelven zajlik, így tehát a feladat sikeres végrehajtásához szükség van német nyelvismeretre. Ebből kifolyólag ez az item nem az arab számjegyek felismerését vizsgálja, hanem elsősorban azt, hogy a vizsgázó ismeri-e az ezeket jelölő német szavakat.

A negyedik feladat a tesztben szereplő megfogalmazás szerint a szótagok (Silben) szintjén méri az olvasási képességet. A jelölt feladata az alább látott betűkapcsolatok hangos felolvasása, kiejtése. Mivel azt látjuk, hogy a példák egy része nem tartalmaz magánhangzót, így tehát nem szótag, csupán betűkapcsolat.



3. sz. ábra: olvasás – szótagok hangos felolvasása (Goethe-Institut 2010: 25)

Ezen feladat során is felmerül azonban a nyelvspecifikusság problematikája, hiszen a példák mindegyike a német nyelvre jellemző, speciálisan ejtett diftongus, vagy több betűből álló, de egy hangként kiejtett egység. Ezek felolvasása és helyes ejtése elképzelhetetlen előzetes német nyelvtudás nélkül, még abban az esetben is, ha a vizsgázó az egyes betűket izoláltan felismerné.

A továbbiakban már a szavak szintjének vizsgálata következik. Az ötödik feladat során a vizsgázó minden sorban három szót lát, melyek közül kettő egyforma, egy pedig eltér ezektől. Feladata, hogy jelölje a sorba nem illő, eltérő írásmódú szót.

<input type="checkbox"/> zwei	<input checked="" type="checkbox"/> wzei	<input type="checkbox"/> zwei
<input checked="" type="checkbox"/> Sdatt	<input type="checkbox"/> Stadt	<input type="checkbox"/> Städt
<input type="checkbox"/> Tisch	<input type="checkbox"/> Tisch	<input checked="" type="checkbox"/> Tsch
<input type="checkbox"/> Mann	<input checked="" type="checkbox"/> Namn	<input type="checkbox"/> Mann
<input type="checkbox"/> Sonne	<input type="checkbox"/> Sonne	<input checked="" type="checkbox"/> Senno
<input type="checkbox"/> Haus	<input type="checkbox"/> Huas	<input type="checkbox"/> Haus
<input type="checkbox"/> Löffel	<input type="checkbox"/> Lefföl	<input type="checkbox"/> Löffel

4.ábra: olvasás – szavak hangos felolvasása (Goethe-Institut 2010: 25)

A feladat azonban sem a betűismeret, sem az olvasási képesség mérésére nem alkalmas, ugyanis a helyes végrehajtáshoz elegendő a formák, alakzatok megfigyelése és összehasonlítása. Ennek értelmében a szavak egyes betűi tetszőleges szimbólumokkal is helyettesíthetők lennének, melyek formailag elkülöníthetők egymástól anélkül, hogy bármiféle jelentéstartalmuk lenne.

A szavak szintjének vizsgálatához kapcsolódik a hatodik feladat is, melynek során a vizsgált személy előtt egy öt szót tartalmazó kártya van, és feladata ezen szavak hangos felolvasása. A német nyelvre jellemző hangzókészlet ismeretének hiánya azonban nehézségeket okoz a feladat végrehajtásakor, még abban az esetben is, ha a vizsgázó felismeri a szóban szereplő egyes betűket. A teszthez tartozó értékelési útmutató ugyanakkor nem tér ki arra, hogy a kiejtés szabályaitól való eltérések milyen mértékben fogadhatók el. A vizsgáztatók számára így tehát gyakran kérdéses, hogy mely megoldásokat ítélik helyesnek.

A hetedik feladat már a mondat és a szöveg szintjének vizsgálatához tartozik, és az olvasási képességet méri. Ennek során a vizsgázót arra kérjük, hogy olvasson fel hangosan egy három mondatból álló rövid szöveget. Az értékelés során azonban szintén nehézséget jelent annak eldöntése, hogy adott esetben a betűk felismerése, vagy a kiejtés szabályai okoznak-e nehézséget a vizsgált személynek.

A felmérés nyolcadik feladata az írás képességét hivatott vizsgálni. Ekkor a jelöltnek a hetedik feladatban szereplő három mondatos rövid szöveget kell lemásolnia. A másolás azonban nem íráskészség, hanem annak a legalacsonyabb szintje és végrehajtható anélkül is, hogy a vizsgázó ismerné a betűket, vagy bármiféle jelentést tudna társítani a látott szimbólumokhoz. A szintfelmérés során tapasztaltunk olyan feladatmegoldást, melynek során a vizsgázó vonalanként másolta le a látottakat, mintha egy képet rajzolna. E rajzolási folyamat megfigyelése nélkül, utólagosan is könnyen felismerhetők az úgynevezett rajzolt betűk tipikus vonásai. A feladat ily módon történő megoldását az értékelés során sikertelennek minősítettük.

A kilencedik és a tizedik feladat szintén az íráskészséget hivatott vizsgálni. Ennek értelmében a vizsgáztató először szavakat, majd mondatokat diktál a vizsgázónak. Az értékelési útmutató szerint az értékelésnél azt kell figyelembe venni, hogy a vizsgázónak nehezebbé esik-e az íróeszköz helyes tartása, és egyáltalán nem tudja leírni a hallottakat, vagy többszöri ismétlés után és csak hibásan tudja leírni a diktált nyelvi egységeket, avagy gyakorlott kézmozdulatokkal, hibátlanul és hiánytalanul teljesít-e. Ennek kapcsán azonban ismét felmerül a nyelvtudás szerepe, hiszen ha a vizsgált személy alfabetizált ugyan, de nem rendelkezik német nyelvismerettel, szinte teljes bizonyossággal fog ejteni helyesírási hibákat. Az értékelési útmutató azonban nem tartalmaz erre vonatkozó instrukciókat.

A teszt egészéről elmondható, hogy célja lenne a német nyelvismeret hiányának elkülönítése az analfabetizmustól. A felmérés nyelvspecifikus mivolta miatt azonban az analfabetizmus vonatkozásában a mérés nem valid és nem megbízható.

Fontos kiemelni továbbá, hogy az a funkcionális analfabetizmus mérésére sem alkalmas, hiszen ennek előfeltétele azon nyelv ismerete, melyen a felmérés történik. Ezzel szemben azonban a BAMF kurzuskoncepció (BAMF 2015), valamint a teszt bevezetője is felhívja az oktatók figyelmét ennek megállapítására és megkülönböztetésére.

5.4.2 Intézményi adatlap

A TERTIA Berufsförderung GmbH-nál folyó alfabetizációs kurzus jellemzőit egy adatlap által gyűjtöttem össze, melyet az iskolavezetővel közösen töltöttünk ki. Az adatlap összeállításához Nikolov Mairanne, Ottó István és Öveges Enikő (2009): *Nyelv és szakma? Nyelvtanítás és nyelvtanulás a szakképző intézményekben* című tanulmányát vettem alapul. A bemeneti tényezőket tekintve a kérdéssor vizsgálja egyrészt a csoport összetételét: hány főből áll a megfigyelt csoport, kik jogosultak a kurzuson való részvételre? Másrészt szerepel az adatlapon a képzés típusa, adott tanfolyam nyelvi szintje.

A folyamattényezők kapcsán olyan szervezési kérdéseket tárgyalok, mint a nyelvoktatás heti és össz óraszám, az intézmény, illetve az oktatóterem infrastrukturális jellemzői, tehát a rendelkezésre álló segédeszközök és technikai felszereltség. Választ adok továbbá a törvényileg előírt tanári képesítésre, valamint arra, hogy mely tankönyvek kerültek felhasználásra a tanórákon.

5.4.3 Osztálytermi megfigyelési szempontsor

Az alább tárgyalt kérdéssorhoz szintén Nikolov Mairanne, Ottó István és Öveges Enikő (2009) kutatását vettem alapul. A kérdések megválaszolását saját magam, mint oktató végeztem. Az adatgyűjtés oktatói munkám, valamint a kurzus ideje alatt végzett folyamatos adminisztratív

tevékenységem során történt. Az adatlap kitöltéséhez alapul vettem egyrésről az osztálynaplót, melyben minden nap másfél óras időközökre bontva dokumentáltam a tárgyalt tananyagokat és témaköröket, az alkalmazott munkaformákat, valamint a fejlesztendő kompetenciaterületeket. Ezen felül segítséget nyújtottak az adatlap kitöltésében a Munkaügyi Központnak havi rendszerességgel benyújtandó, a kurzus menetével és a résztvevőkkel kapcsolatos jelentések, melyhez a VerBIS software-t használtuk adatközlés és adattárolás céljára. A számítógépes programban minden résztvevőhöz tartozik egy adatlap, melyhez a Munkaügyi Központnak és az oktatási intézménynek van hozzáférése. Az adatlap tartalmazza a személyes törzsadatokat (név, születési dátum, állampolgárság), az illető bejelentett lakcímét, tartózkodási státuszát, valamint a Németországba érkezés időpontját. Ezen információkat minden, náluk regisztrált személy esetén a Munkaügyi Központ tölti ki. Emellett megtalálhatók az adatlapon önéletrajzi adatok, álláskeresővel és kurzusokon való részvétellel kapcsolatos adatok, illetve a tanfolyamokról való hiányzások is. Az adatlapok és a benne lévő információk aktualizálása havi rendszerességgel történik azon intézmény által, amelynek valamely kurzusán a személy aktuálisan részt vesz.

A bemeneti tényezőkhez kapcsolódóan az osztálytermi megfigyelési szempontsor tartalmazza a megfigyelés helyét és idejét, valamint a megfigyelt órák számát. Részletes információkat szolgáltat a megfigyelt egyének csoportjáról, a csoporton belüli nemi eloszlásról, a tanulók származási országáról, állampolgárságáról, anyanyelvéről, valamint az iskolában eltöltött évek számáról is. Ezen adatokat felvették már egyrésről a Munkaügyi Központ munkatársai is, így az információk elérhetők a fent említett VerBIS adatbázisban, valamint iskolánk a kurzusra történő felvételkor minden résztvevő személyi igazolványát lefénymásolja, mely egy személyes nyilvántartási mappában kap helyet. Egyéb hivatalos okmányok hiányában, mint például iskolai bizonyítvány, a tanuló által elmondottakat tudjuk csak dokumentálni iskolánkban. Ezen felül intézményünk a tanfolyamok megkezdésekor minden résztvevővel készít egy személyes interjút. Amennyiben illető személy nem kezdő nyelvcsoporthoz jelentkezik, tehát már rendelkezik valamely szintű német nyelvtudással, abban az esetben az interjú német nyelven zajlik. Német nyelvtudás hiányában az esetek egy részében lehetőség van angol nyelven beszélgetést folytatni a jelentkezővel, közös nyelv ismeretének teljes hiányában pedig az interjú és az adatfelvétel elkészítéséhez tolmács segítségét vesszük igénybe. A tolmácsolás feladatát az esetek többségében egy, szintén iskolánkban tanuló, valamely kurzusunkon résztvevő hallgató kapta, akinek anyanyelve megegyezett az interjúalany anyanyelvével, és német (esetleg angol) nyelvismerete lehetővé tette a közvetítést.

A következőkben ismertetem, hogy mely, a folyamat tényezőkhez sorolandó osztálytermi megfigyelési szempontokat vizsgáltam. A megfigyelt adatok között helyet kap a tanár és a diákok

órai nyelvhasználata, valamint a tanulói aktivitás is. Ezen belül arra kerestem a választ, hogy hány diák szerepel aktívan az órán, hányan nem szerepelnek, és mivel hozható ez összefüggésbe. Vizsgálom továbbá, hogy mennyire változatosak az órák, mennyiben kommunikatívak a feladatok, milyen készségeket és képességeket fejlesztenek a végzett gyakorlatok, illetve ezek mennyiben vannak összhangban a tantervi javaslatokkal. Kitérek továbbá az órán jellemző munkaformákra, valamint arra, hogy a kurzuskoncepcióban leírtak alkalmazhatók-e analfabéta, iskolai tapasztalattal nem rendelkező tanulók esetében. Feltárom az alkalmazhatóság hátterét és lehetséges okait is. Vizsgálom továbbá a tantervi előírásban szereplő oktatási tartalmakat abból a szempontból, hogy ezek a gyakorlati oktatás során megvalósultak-e. Mivel magyarázható, hogy mely tartalmak szerepeltek a tanfolyam során és melyek nem.

5.4.4 Kurzusközi felmérő feladatlapok

A folyamattényezőkön belül tárgyalom a kurzus során végzett időközi felmérések eredményeit, melyek azt hivatottak vizsgálni, hogy a közös tanulást és gyakorlást követően a tanulók milyen mértékben sajátították el az adott oktatási tartalmakat, mennyiben fejlődött adott területen a kompetenciájuk. A felmérések történtek egyrészt önálló írásbeli feladatok megoldása során, másrészt szóbeli gyakorlatok alkalmával. Ezek eredményeit minden esetben dokumentáltam, hogy a longitudinális megfigyelés során nyomon követhetők legyenek a változások és az egyes tanulók fejlődési üteme.

Az oktatási folyamat tükrözte a nyelv strukturális felépítését, így tehát a kurzusközi felmérések szintén eszerint épültek fel. A tesztelések során figyelembe vettem a négy alapkészség mentén való mérést, melyek a beszédértés, a beszédkészség, az olvasott szöveg értése, valamint az íráskészség. A kurzusközi felmérések az alábbi nyelvi szinteket és alapkészségeket érintették:

1. Betű-hang megfelelések

Betű-hang megfelelések ismerete, melyet három feladattal vizsgáltam. A látott betű hangos kiejtése, a hallott hang alapján a betűre való rámutatás, valamint a hallott hang leírása alapján.

2. Szótagok szintje

A szótagok szintjének vizsgálata szintén három feladat köré épült. Két-három betű összeolvasása, betűkirakóval rakja ki a hallott szótagot, valamint írja le a hallott szótagot.

3. Szavak szintje

A szavak szintjének vizsgálatába az írás és hangos felolvasás képességén kívül beemeltem a megértést és jelentéstulajdonítást is. Ezt vizualizációs technikával végeztem, melynek során a

résztevőknek szavakat kellett összekötniük a jelentésüket ábrázoló képekkel, illetve a képek alá írniuk a megfelelő szót.

4. Formanyomtatvány (olvasásértés és íráskészség)

A következő felmérés témája a formanyomtatvány kitöltése volt saját, személyes adatokkal. Ennek megtanulását azért tartottam fontosnak, mert a hétköznapi életben, hivatalos ügyintézés során gyakran válik szükségessé ez a tudás. A nyelvi kompetenciaterületeket illetően a nyomtatvány helyes kitöltése feltételezi egyrészt az olvasásértés, másrészt az írás képességének meglétét.

5. Mondatalkotás írásban

A mondatalkotással kapcsolatos felmérés szintén több módon történt. Az olvasási képességet használva alkalmaztam szókárttyákat, melyekből a megfelelő sorrend kialakításával mondatokat kellett alkotniuk a tanulóknak. Az így összeállított mondatokat minden esetben le kellett írniuk a füzetbe.

6. Mondatalkotás szóban

Vizsgáltam továbbá a résztvevők szóbeli kérdésekre adott egész mondatos szóbeli válaszait, valamint az írásbeli mondatalkotást is. Utóbbihoz egy mozgalmas kép nyújtott segítséget, mely alapján tetszőleges mondatokban kellett megfogalmazniuk gondolataikat. Az órai tananyag az egyszerű mondatokra terjedt ki, melyek részben tömondatok, részben pedig egy, legfeljebb két bővítményt tartalmaztak.

7. Párbeszéd (több mondatból álló nyelvi egységek)

Dokumentáltam a tanulók párbeszéd alkotására vonatkozó ismereteit, hiszen a dialógus a kommunikáció egyik alapvető formája, így elengedhetetlen a hétköznapi nyelvhasználat során. A felmérések történtek egyrészt szóban, kérdés-válasz formában. Másrészt az olvasási képességet felhasználva oly módon, hogy az előre megadott kérdéseket a hozzájuk illő válaszokkal kellett összekötniük a tanulóknak. Szintén az értő olvasás képességét feltételezi az a feladat, melynek során a párbeszéd előre megadott mondatait kell a megfelelő sorrendbe állítani. A feladat elvégzése után a résztvevők minden esetben átírták a kész párbeszédet a füzetükbe is, majd a memorizálást és elmélyítést segítő, szerepjáték módjára ezek szóbeli gyakorlása következett.

8. Olvasott szöveg értése

Végül mértem a tanulók szövegértési képességét is két módon, melyek a nyelvvizsga típusfeladataiból kiindulva az olvasott és hallott szöveg értése voltak. Ezekkel kapcsolatban írásbeli feladatokat kellett megoldaniuk a résztvevőknek. Az olvasott szöveg kapcsán a főbb információkra vonatkozóan kérdések megválaszolását adtam feladatul, valamint állításokról kellett eldönteniük, hogy azok a szöveg tartalma alapján igazak vagy hamisak.

9. Hallott szöveg értése

A hallott szöveg alapján egy egyszerű táblázatot kellett a tanulóknak kitölteniük, melyben egyszavas információkat kértem a hallott adatokra vonatkozóan.

5.4.5 *Telc A1 kurzuszáró vizsga*

A kimeneti tényezőkhöz tartozik továbbá a kurzus végi Telc A1-es írásbeli és szóbeli vizsga (Telc Language Tests 2017), mely letölthető a Telc honlapjáról (https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/telc_deutsch_a1_uebungstest_1.pdf). A vizsgát a résztvevőknek az előírások szerint nem kellett szükségszerűen egy hivatalos vizsgaközpontban letenniük, hanem lehetőség volt egy úgynevezett házi vizsga keretében iskolánkon belül lebonyolítani ezt.

A teljes nyelvvizsga feladatsor négy kompetenciaterületet mért, melyek a hallott szöveg értése, az olvasott szöveg értése, az íráskészség, valamint a beszédkészség. Az egyes kompetenciaterületeken belül 3-3 feladat méri a tanulók teljesítményét, egyedül az íráskészség felmérése során kell két feladatot teljesíteniük a vizsgázóknak.

Az írásbeli feladatsorban az első feladat a hallás utáni szövegértés. Ezen belül az első feladat egy feleletválasztós teszt, melynek során a vizsgázónak három lehetséges válasz közül kell kiválasztania a helyeset. A válaszok mindegyike egy egyszavas információ, mint például egy szám, egy időpont, egy közlekedési eszköz, vagy egy úti cél. A második feladatban a vizsgázó egyszerű mondatokban megfogalmazott kijelentéseket lát, melyekről a hallott szöveg alapján el kell döntenie, hogy igazak, vagy hamisak. A harmadik feladatban az elsőhöz hasonlóan három lehetséges válasz közül kell kiválasztania a vizsgázónak, hogy melyik a helyes válasz a feltett kérdésre. Az ehhez szükséges információkhoz a hallott szöveg megértése során jut hozzá a jelölt.

A második kompetenciaterület az olvasott szöveg értése. Az ehhez kapcsolódó első feladatban a résztvevőnek egy négy mondatból álló e-mailt kell elolvasnia, majd két, ezzel kapcsolatos kijelentésről eldöntenie, hogy azok igazak-e, vagy hamisak. Ezt követően ugyanebben

a feladatban szerepel még egy rövid e-mail, melyhez három kijelentés kapcsolódik, melyek az előbbiekhöz hasonlóan, a szövegben olvasottak alapján helyesek, vagy helytelenek.

A második feladatban a vizsgázó tíz szituációt lát röviden, egy-egy mondatban megfogalmazva. Ezekhez minden esetben két-két hirdetés társul, melyek közül azt kell megjelölnie, amelyik a szituációt tekintve tartalmilag releváns.

A harmadik feladatban öt rövid hirdetés szerepel, és mindegyikhez társul egy-egy kijelentés is. A résztvevőnek el kell döntenie, hogy a hirdetésben szereplő információk alapján ezek igazak vagy hamisak.

A feleletválasztós tesztek kapcsán általánosságban elmondható, hogy az egyes esetekben a megadott lehetőségek számától függően a vizsgázónak 50 vagy 33 százalék esélye van arra, hogy akár véletlenszerűen is eltalálja a helyes megoldást. Ezen vizsgafeladatok így tehát nem túl megbízható eredményeket mutatnak a vizsgázók nyelvtudására vonatkozóan.

A harmadik kompetenciaterület az íráskészség, melynek során elsőként egy rövid szöveg elolvasása után a vizsgázónak egy formanyomtatványt kell kitöltenie a szövegből nyert információkkal. E feladat azonban nem csupán azt méri, hogy a vizsgázó képes-e a megfelelő helyre a helyes adatokat beírni, hanem az olvasott szöveg értését is. Az írásbeli kompetenciák mérésére szolgáló másik feladat egy levél megírása, melyben a vizsgázónak információt kell kérnie egy utazási irodától. A feladat konkrétan megadja a levéltémát, és azon tematikus pontokat is, melyeknek szerepelniük kell a levélben. Ennek okán itt is fontos tehát az olvasott szöveg értése, hogy a vizsgázó tisztában legyen a feladattal, megértse a megírandó levél célját, témáját és a tartalommal kapcsolatos elvárásokat.

A negyedik kompetenciaterület a beszéd-készség, melynek mérése egy általános, bemutatkozással indul, monológ formájában. Segítségként a vizsgázó egy lapon megkapja címszavakba szedve a témaköröket, melyekről beszélnie kell: Név, életkor, ország, lakóhely, nyelvek, foglalkozás, hobbik. A feladat végrehajtásához így tehát az olvasás képessége is szükséges, hiszen a szóbeli monológ vázlatát írásban kapja meg a vizsgázó.

A szóbeli vizsga következő feladatai egy vizsgapartnerrel párban zajlanak, dialógus formájában. A második feladat során a vizsgázók egy lapon címszavakat látnak, melyekből hármat kell kiválasztaniuk. Ezekkel kapcsolatban információt kell kérniük vizsgapartnerüktől, aki válaszadással reagál, majd szerepcsere történik. A feladat során minden esetben elegendő egy egymondatos megnyilatkozás. Fontos azonban, hogy a vizsgázók képesek legyenek kérdő és kijelentő mondatok alkotására egyaránt. A címszavak például a következők lehetnek: kedvenc étel, vásárnap, kenyér, pénztár, könyv. A minidialógusok tehát az alábbi minták szerint képzelhetők el:

- Mi a kedvenc ételed? (Was ist dein Lieblingsessen?)
- Kedvenc ételém a pizza. (Mein Lieblingsessen ist Pizza.)
- Mit csinálsz vasárnap? (Was machst du am Sonntag?)
- Vasárnap étterembe megyek. (Am Sonntag gehe ich ins Restaurant.)
- Mennyibe kerül a könyv? (Was kostet das Buch?)
- A könyv 10 euróba kerül. (Das Buch kostet 10 Euro.)

A szóbeli vizsga harmadik feladata során a vizsgázók egy lapon képeket látnak, melyek egy-egy tárgyat ábrázolnak. Ezek közül ismét hármat kell kiválasztaniuk, és velük kapcsolatban egy-egy kérést kell megfogalmazniuk, melyre vizsgapartnerük reagál, majd szerepet cserélnek. Elvárt, hogy a vizsgázók felszólító és kijelentő mondatokat alkossanak. A képeken szerepelt többek között egy alma, egy autó, egy pohár ital, egy ceruza, egy bélyeg. Példaként hozhatók az alábbi párbeszéddek:

- Kérlek, vedd el nekem egy almát! (Kauf mir bitte einen Apfel.)
- Rendben, veszek a boltba egy almát. (In Ordnung, ich kaufe im Geschäft einen Apfel.)
- Add oda, légy szíves a ceruzát! (Gib mir bitte den Bleistift.)
- Jó, odaadom neked a ceruzát. (Gut, ich gebe dir den Bleistift.)
- Hozz nekem, kélek egy pohár vizet! (Bring mir bitte ein Glas Wasser.)
- Azonnal hozok neked egy pohár vizet. (Ich bringe dir sofort ein Glas Wasser.)

5.5 Összegzés

Az ötödik fejezetben részletes információkat adtam meg a vizsgált csoport összetételéről, melyek között szerepel a tanulók nemzetisége, anyanyelve, egyéb nyelvismerete, neme, kora, valamint az iskolában eltöltött éveik száma. A fejezetben számot adtam továbbá a kutatás során használt adatgyűjtő eszközökről, így a BAMF szintfelmérőről (BAMF 2010), az intézményi adatlapról (Nikolov – Ottó – Öveges 2009), az osztálytermi megfigyelési szempontsorról (Nikolov – Ottó – Öveges 2009), a kurzusközi felmérő feladatlapokról, valamint a kurzusvégi Telc A1 nyelvvizsga feladatairól (Telc Language Tests 2017). A gyűjtött adatokat és eredményeket a következő, 6. fejezetben tárgyalom.

6 Eredmények

6.1 Bevezetés

Miután az 5. fejezetben az 1. kutatási kérdés kapcsán bemutattam a vizsgált csoportot, a 6. fejezet során rátérek a további kutatási kérdések kapcsán a résztvevők tanulásban nyújtott teljesítményére. A teljes oktatási folyamat vizsgálatát három részre bontva tárgyalom, melyek a bemeneti, a folyamat-, valamint a kimeneti tényezők. A 6.2 alfejezetben a bemeneti tényezőkön belül a tanulóknak a BAMF szintfelmérő (Goethe-Institut 2010) szóbeli és írásbeli részében elért eredményeiről esik szó, mely eredmények a 2. kutatási kérdésre adják meg a választ.

A 6.3 alfejezet a folyamattényezők tárgyalása során választ ad egyrészt a 3. kutatási kérdésre, mely az oktatás körülményeire és infrastrukturális hátterére vonatkozik. Ennek vizsgálatához az intézményi adatlap (Nikolov- Ottó – Öveges 2009) segítségével gyűjtöttem adatokat, melyek a kurzus óraszámára, a tanterem berendezésére és az iskolában rendelkezésre álló technikai eszközökre, az oktatók képesítésére, valamint a használt tankönyvekre vonatkoznak. Tárgyalom másrészt a 4. kutatási kérdés kapcsán az osztálytermi megfigyelések eredményeit, melyhez az osztálytermi megfigyelési szempontsört (Nikolov- Ottó – Öveges 2009), mint adatgyűjtő eszközt vettem alapul. Ennek segítségével feltárom a tanár és a diákok órai nyelvhasználatára, a tanulói aktivitásra, az alkalmazott munkaformákra, valamint a tanórai tevékenységekre vonatkozó adatokat és információkat.

A 6.4 alfejezetben a kimeneti tényezőket tárgyalva az 5. kutatási kérdés kapcsán elemzem a tanulók kurzusközi felmérések során nyújtott teljesítményét, mely felmérések a betű-hang megfelelésektől kezdve egészen a szövegértésig minden nyelvi struktúrát átfognak. Végül a 6. kutatási kérdést megválaszolva a tanulóknak a kurzust záró Telc A1 nyelvvizsga (Telc Language Tests 2017) szóbeli és írásbeli részében elért eredményeit tárgyalom.

6.2 Bemeneti tényezők

6.2.1 2. Kutatási kérdés – A BAMF szintfelmérő teszt eredményei

A 2. kutatási kérdést kapcsán a következőkben a kurzuson résztvevő tizenkét felnőtt nyelvtanuló szintfelmérő tesztjének eredményeit tárgyalom. Mind a szóbeli vizsgáztatást, mind pedig az írásbeli feladatok kiértékelését egy kolléganővel közösen végeztük a mind objektívebb megítélés érdekében.

A szóbeli interjú során mind a tíz résztvevő kérdésünkre meg tudta mondani a nevét, származási országát és városát, valamint meg tudta nevezni anyanyelvét. A *hogy hívják?* (*Wie heißen Sie?*), és *honnan jön?* (*Woher kommen Sie?*) kérdéseket mindannyian megértették és megválaszolták segítség nélkül. Ezek a kérdések minden bizonnyal az általános hivatali ügyintézésük során is előfordultak már, így a vizsgázóknak már volt alkalmuk a hétköznapi élet során megtanulni ezeket a mondatokat, kifejezéseket. Az anyanyelvre vonatkozó kérdés kapcsán több alkalommal kellett segítséget nyújtanunk, így példaként felsoroltuk a származási ország alapján feltételezhető nyelveket (dari, fárszi, pastu).

A családi állapotra és a gyerekek számára vonatkozó kérdések szintén igényeltek némi magyarázatot, de segítséggel minden vizsgázó választ tudott adni (olykor az ujjakkal mutatták, hogy hány gyermekük van). A gyerekek korára vonatkozó információkat azonban egyetlen esetben sem tudták megválaszolni a vizsgázók. Ez a kérdés azonban csak az afgán vizsgázóknál volt releváns, hiszen ők mindannyian családosok, míg a gambiai tanulók mindegyike egyedülálló volt.

A *mennyi ideje tartózkodik Németországban?* (*Seit wann leben Sie in Deutschland?*) kérdést a gambiai tanulók közül négy meg tudta válaszolni, miután példákat említettünk nekik (6 hónapja, 1 éve, 2 éve). A négy főből BU, MA és CE angolul nevezték meg az időtartamot, AL pedig németül is tudott válaszolni.

A feltett kérdés:

- Seit wann sind Sie in Deutschland? Seit sechs Monaten? Seit einem Jahr? Seit zwei Jahren? (Ujjal mutatva a számokat.)

Válaszok:

- One year
- Since ten month
- Eight months
- Ein (egy évet értett ez alatt.)

Az angol válaszokat szintén helyesnek fogadtuk el, hiszen ez jelezte, hogy a németül feltett kérdést megértették.

Az afgán vizsgázók közül ugyanakkor senki nem adott értékelhető választ e kérdésre. A Munkaügyi Központ VerBIS adatbázisába korábban felvett adataikból az derült ki, hogy mind a hat afgán jelentkező a 2015-ös évben érkezett Németországba.

Az iskolában eltöltött évek számát két gambiai jelentkező, CE és AL angolul válaszolta meg, tehát megértették a németül feltett kérdést. Ennek az a valószínűsíthető oka, hogy az idegen

nyelvi percepciós képesség meghaladja a produkciós képességet, tehát amit hall, azt megérti, de nem tudja kifejezni magát. A másik négy gambiai tanuló nem értette a kérdést, így nem tudtak választ sem adni, ahogy az afgán vizsgázók sem.

A foglalkozásra vonatkozó kérdést három gambiai résztvevő, MA, CE és AL valamint a négy afgán női résztvevő tudta megválaszolni. A három gambiai férfi a festő, a szakács és a fodrász szakmákat említette. Az afgán nők mindegyike háztartásbeli volt, otthon nevelte gyermekeit, és ismert volt számukra a *Hausfrau*, azaz háziasszony kifejezés. Három gambiai és két afgán férfi résztvevő a szintfelmérő során nem tudott választ adni a kérdésre. Az angol nyelven, illetve tolmács segítségével végzett személyes interjúk során a későbbiekben kiderült, hogy a másik három gambiai férfi közül egyikük szintén szakács, a másik kettő pedig tetőfedő ács. A két afgán férfi egyike bolti eladó, másikuk autókereskedő. Oktatási intézményben szerzett szakmai végzettséggel egyikük sem rendelkezett, iskolai bizonyítványt bemutatni nem tudtak, és maguk is elmondták, hogy mindösszesen néhány évet töltöttek iskolában. E szakmákat elmondásuk szerint szüleiktől tanulták, velük dolgoztak együtt már gyermekkoruk óta.

A beszélt idegen nyelvek kapcsán minden gambiai résztvevő elmondta, hogy beszél angolul. Ennek oka, hogy Gambiában az egyik hivatalos nyelv az angol. Az afgán résztvevőktől a szintfelmérő során németül feltett kérdésre nem kaptunk választ. (A későbbiekben jutottam csak hozzá az erre vonatkozó információkhoz, mikor az önéletrajzokhoz és tanulói adatlapok kitöltéséhez szükséges interjúkat készítettük egy tolmács segítségével. Ekkor az derült ki, hogy az afgán tanulók csak anyanyelvükön, dari nyelven beszélnek.)

A bonyolultabb, jövőbeni célkitűzésekre vonatkozó pontok kapcsán egyetlen vizsgázótól sem kaptunk választ. Ezek közé tartozik, hogy mit szeretne majd Németországban dolgozni, illetve a nyelvtanulásra vonatkozó információk (Tanult-e már korábban németül, részt vett-e nyelvi vizsgán, mi okoz neki örömet nyelvtanulásban, mivel vannak nehézségei, szeretne-e intenzív tanfolyamon részt venni, vagy inkább több időt hagyna magának, mennyi ideje van naponta a házi feladatok elkészítésére?).

Az alábbi, 14. sz. táblázatban összefoglalom, hogy az egyes témakörökben feltett kérdéseket hány vizsgázó tudta valamilyen módon megválaszolni. Az angol nyelven adott válaszokat, illetve a kézzel mutatott számokat is helyes válasznak fogadtuk el.

A csoport szóbeli szintfelmérő eredményei														
Kérdés	Részvevők												Csoport átlaga	
	Afgán nők				Afgán férfiak			Gambiai férfiak						
	NE	AR	MA	SA	AB	TA	KE	BU	EB	MA	CE	AL		
1	Név	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
2	Származási ország	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
3	Város	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
4	Anyanyelv	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
5	Családi állapot	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
6	Gyermekek száma	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
7	Gyermekek kora	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	0%
8	Mennyi ideje van Németországban	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	▲	✗	▲	▲	✓	33%
9	Iskolában eltöltött évek száma	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	▲	▲	17%
10	Foglalkozás	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✓	✓	58%
11	Beszélt idegen nyelvek	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	50%
12	Munkával kapcsolatos célok	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	0%
13	Nyelvtanulásra vonatkozó kérdések	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	0%
	Össz. telj.	54%	54%	54%	54%	46%	46%	54%	62%	54%	69%	77%	77%	

14. sz. táblázat: A csoport szóbeli szintfelmérő eredményei

Jelmagyarázat:

✗	Nem adott választ
✓	Helyes válasz
▲	Angolul adott választ

Általánosságban elmondható tehát, hogy a kurzusra jelentkezők szóbeli német nyelvismerete közvetlenül a személyükre vonatkozó információkra terjed ki, mint név, származási ország, anyanyelv és családi állapot. Ennek feltételezhető oka, hogy ezt a pár alapvető kérdést és a rájuk adandó választ eddigi szociális kapcsolataik, vagy a kötelező hivatali ügyintézésük során már elsajátították el.

A továbbiakban a teszt írásbeli, tehát az alfabetizációt mérő részének eredményeire térek ki. Elsőként a hat gambiai, majd a hat afgán vizsgázó teljesítményét elemzem.

A hat gambiai résztvevő esetében a formanyomtatvány hét itemének kitöltésekor a családnév, a keresztnév, az utca és a város esetében nem fordultak elő hibák. A házsámot két vizsgázó nem tudta kitölteni (KE és BU), a postai irányítószám és a telefonszám kitöltése pedig mind a hatuk esetében nehézséget jelentett. E két adatot egyikük sem tudta megjegyezni és fejből leírni. Ez azonban nem feltétlenül az analfabetizmusra vezethető vissza, hanem sokkal inkább ezen információk memorizálására. Mindezt azért tartom fontosnak, mert a hétköznapi élet során gyakran szükséges a személyes adatok megadása szóban és írásban egyaránt.

A betűk és számok hangos kimondása és a rámutatások során is tíz-tíz példát neveztünk meg, melyek esetében mind a hat gambiai vizsgázó hiba nélkül teljesített, esetenként angol nyelven adott segítséggel.

A szótagok és betűkapcsolatok felolvasásakor a hat gambiai résztvevő esetében szintén helyesnek fogadtuk el a megoldásokat, hiszen a résztvevők láthatóan képesek voltak több betű

összeolvasására, így eltekintettünk a német kiejtés szabályaitól. Ugyanez volt érvényes az öt szót tartalmazó szókétyák esetében is.

A három leírt szó közül az eltérő kiválasztása minden esetben sikerült a hat gambiai vizsgázónak.

A három mondat felolvasása komoly nehézségekbe ütközött mind a hat egyén esetében, hallható volt azonban, hogy a betűket felismerik és képesek azok összeolvasására is, ám a maguk sajátos módján. Az elhangzó mondatokat a vizsgáztató nem értette meg, hiszen az nem felelt meg a német nyelv kiejtési szabályainak. Mivel azonban ismertek voltak előttünk a leírtak, így azonosíthatók voltak az elhangzó szavak, mondatok.

A három mondat lemásolása során szintén jó teljesítményt mutattak a gambiai tanulók. Írásképükön megfigyelhetők voltak az egyéni írásmód jellegzetességei, tehát az, hogy esetükben egy begyakorolt, automatikus kézírásról van szó, nem pusztán a látottak „lerajzolásáról”.

A diktálási feladatban a hallott szavak és mondatok leírásakor megállapítottuk, hogy a gambiai résztvevők felismerik a hallott hangok többségét, illetve egyes hangkapcsolatokat is. Elmondható ugyanakkor, hogy a német nyelv helyesírási szabályai egyáltalán nem érvényesültek az általuk leírtakban. Nyelvtudás hiányában ez természetesen nem is várható el, a teszt megalkotóinak azonban gondolniuk kellett volna erre az eshetőségre. Hiányolható, hogy semmiféle instrukciót nem adtak az ilyen jellegű esetek értékeléséhez.

A fentiekből kifolyólag az egyes feladatok során nem minden esetben tudtuk megállapítani, hogy mit fogadhatunk el helyes, vagy helytelen megoldásként, mire adhatunk pontot, és mi miatt kell pontot levonnunk. Adekvát teszt hiányában tehát az összbenyomás alapján állapítottuk meg, hogy adott vizsgázó a latin betűs írásrendszer tekintetében írástudatlan, vagy sem. Mivel a gambiai résztvevők rendelkeztek néhány évnyi iskolai tapasztalattal, valamint tanultak angol mint idegen nyelven írni és olvasni, így esetükben megállapíthatuk, hogy rendelkeztek latin betűs írásbeli ismeretekkel.

A hat gambiai résztvevő apróbb hibákkal teljesítette a felmérés feladatait. A hibák többsége a német nyelvtudás hiányából fakadt, így az olvasási képesség mérése során csupán a kiejtés volt helytelen, de egyértelműen megállapítható volt, hogy a résztvevők ismerik a betűket, és össze is tudják olvasni azokat, azonban az esetek többségében nem a német kiejtési szabályoknak megfelelően. Előfordult az egyes betűk angolos kiejtése, főként az a, c, g, j, s, z, v betűk esetében. Ezen kívül jellemző volt a diftongusok egyes hangzóként való kiejtése (eu, äu, ie, ei), valamint a több betűből álló, de egy hangnak ejtett betűkapcsolatok elemeinek egyesével való kiejtése (sch, tsch). Egyéb nyelvspecifikus feladatok kapcsán angolul nyújtottunk segítséget a vizsgázóknak, így megállapítottuk, hogy angol kiejtés alapján felismerik az egyes betűket, valamint angol

megnevezés után a számjegyeket is. Az íráskészség vizsgálatánál a hallott szavak és mondatok írásmódja a német helyesírási szabályok alapján bár helytelennek bizonyult volna, mégis helyesnek fogadtuk el a fonetikai hasonlóságon alapuló írásmódot is. A teszt hiányossága ugyanis, hogy az értékelési útmutató semmiféle instrukciót nem tartalmaz arra vonatkozóan, hogy a vizsgáztató hogyan járjon el az ehhez hasonló esetekben.

Rátérve a hat afgán résztvevő teljesítményére, elmondható, hogy a formanyomtatvány esetében hárman, AB, NE és AR kitöltetlenül hagyták a feladatot, SA le tudta írni mind a vezeték- mind pedig a keresztnévét. MA és TA pedig csak a keresztnévüket tudták leírni. Az egyéb adatok, mint lakcím, vagy telefonszám minden afgán résztvevő esetében kitöltetlenek maradtak.

A betűk és számok olvasása, illetve felismerése a hatból négy afgán résztvevő esetében teljes mértékben sikertelen volt. A betűk felismerésekor az öt megnevezett betű közül TA és SA kettőre tudott rámutatni és egyet-egyét meg is tudtak nevezni. Az öt hallott számjegy közül TA egy, SA pedig kettőt tudott megmutatni, megnevezni pedig egyet sem. A többi négy afgán résztvevő sem a betűket, sem pedig a számjegyeket nem ismerte fel.

A betűkapcsolatok, diftongusok felolvasása mind a hat afgán résztvevő esetében sikertelennek bizonyult. Az egyes betűk ismeretének hiányában ez természetesen nem is várható el.

A három szó közül az eltérő írásmódú kiválasztása négy afgán tanulónál néhány esetben sikeres volt. Valószínűsíthető azonban, hogy az egyes betűk ismeretének hiányában azokat alakzatként kezelték, és nem a helytelen írásmódot, csupán a formai eltéréseket ismerték fel. AB és NE ugyanakkor nem értette a feladatot, így ők nem jelöltek egyetlen megoldást sem.

A következőkben az öt szó, majd a három mondat felolvasását egyetlen afgán résztvevő sem tudta teljesíteni. Ez minden bizonnyal nem az eltérő íráskultúrának tudható be, mivel elmondásuk szerint az iskolában eltöltött néhány év ellenére az arab írásmód terén sem rendelkeztek elegendő ismerettel. Sokkal inkább azzal indokolható a jelenség, hogy már a betűk felismerésére vonatkozó feladatot sem tudták teljesíteni, így az összeolvasás képessége sem várható el tőlük.

A mondatok másolása során három vizsgázó esetében kitöltetlen maradt a feladat. A mondatok lemásolásába MA, TA és SA belekezdett ugyan, de a feladat végrehajtása közben megfigyelhető volt, hogy a látottakat vonalanként másolják, mintha egy képet rajzolnának. E megoldásokat nem fogadtuk el.

A szintfelmérő utolsó két feladata diktálás volt, melynek során sem a szavakat, sem pedig a mondatokat nem tudták hallás után leírni az afgán vizsgázók.

Az alábbi, 16. és 17. sz. táblázatok az írásbeli készségek vonatkozásában mutatják az afgán, illetve a gambiai tanulók szintfelmérőn elért eredményeit az egyes feladatokban.

Gambiai résztvevők írásbeli szintfelmérő eredményei																
Feladat	Max pont	Résztevő												Csoport		
		KE		BU		EB		MA		CE		AL		Átlag	Szórás	
1 Formanyomtatvány	7	4	57%	4	57%	5	71%	5	71%	5	71%	5	71%	67%	0,47	
2a Betűre rámutatás	5	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	100%	0,00	
2b Betű kiejtése	5	3	60%	3	60%	4	80%	3	60%	3	60%	4	80%	67%	0,47	
3a Számokra rámutatás	5	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	100%	0,00	
3b Szám megnevezése	5	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	100%	0,00	
4 Betűkapcsolatok felolvasása	5	2	40%	3	60%	1	20%	2	40%	3	60%	4	80%	50%	0,96	
5 eltérő szó kiválasztása	7	7	100%	7	100%	7	100%	7	100%	7	100%	7	100%	100%	0,00	
6 Szavak felolvasása	5	2	40%	1	20%	2	40%	3	60%	3	60%	4	80%	50%	0,96	
7 Mondatok felolvasása	3	0	0%	1	33%	0	0%	1	33%	1	33%	1	33%	22%	0,47	
8 Mondatok lemásolása	3	2	67%	2	67%	3	100%	2	67%	3	100%	3	100%	83%	0,50	
9 Szavak diktálás utáni írása	3	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00	
10 Mondatok diktálás utáni írása	3	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00	
Össz. telj.	56	35	63%	36	64%	37	66%	38	68%	40	71%	43	77%	68%	2,67	

15. sz. táblázat: Gambiai résztvevők írásbeli szintfelmérő eredményei

Afgán résztvevők írásbeli szintfelmérő eredményei																
Feladat	Max pont	Résztevő												Csoport		
		AB		NE		AR		MA		TA		SA		Átlag	Szórás	
1 Formanyomtatvány	7	0	0%	0	0%	0	0%	0,5	7%	0,5	7%	1	14%	5%	0,37	
2a Betűre rámutatás	5	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	40%	2	40%	13%	0,94	
2b Betű kiejtése	5	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	20%	1	20%	7%	0,47	
3a Számokra rámutatás	5	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	20%	2	40%	10%	0,76	
3b Szám megnevezése	5	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00	
4 Betűkapcsolatok felolvasása	5	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00	
5 eltérő szó kiválasztása	7	0	0%	0	0%	2	29%	2	29%	4	57%	3	43%	26%	1,46	
6 Szavak felolvasása	5	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00	
7 Mondatok felolvasása	3	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00	
8 Mondatok lemásolása	3	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00	
9 Szavak diktálás utáni írása	3	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00	
10 Mondatok diktálás utáni írása	3	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00	
Össz. telj.	56	0	0%	0	0%	2	4%	2,5	4%	8,5	15%	9	16%	7%	3,72	

16. sz. táblázat: Afgán résztvevők írásbeli szintfelmérő eredményei

Összegezve elmondható, hogy a bemeneti tényezők kapcsán a 2. kutatási kérdést tárgyalva a tizenkét résztvevő szintfelmérő tesztjének eredményeit vizsgáltam. A 15. és 16. sz. táblázatokban szemléltetett eredményekből kitűnik, hogy az afgán tanulók esetében a két legmagasabb írásbeli teljesítmény csupán 15 és 16 százalék volt TA és SA esetében, akik négy, illetve két iskolai osztályt végeztek.

A gambiai tanulókról ezzel szemben megállapítható, hogy esetükben a legalacsonyabb írásbeli teljesítmény is elérte a 63 százalékot, KE esetében, aki 3 iskolai osztályt végzett. A legmagasabb eredményt pedig 77 százalékkal AL érte el, aki 5 éven keresztül vett részt iskolai képzésben. Az okok feltárásához célszerű az eredményeket összevetni a tanulók személyes referenciájával, melyet a 13. sz. táblázatban szemléltettem. Az iskolai évek számát tekintve

megállapítható, hogy az afgán tanulók csoportja, akik csupán egy-két évig, vagy egyáltalán nem látogattak oktatási intézményt, nagyon alacsony teljesítményt mutattak, mivel nem ismerték a latin betűs írásrendszert. Bár TA négy osztály végzett, azonban a latin írásmód terén mégis analfabéta volt, mivel Afganisztánban az arab betűs írásmód használatos az iskolai oktatásban. A három-öt év iskolai tapasztalattal rendelkező gambiai diákok ezzel szemben írástudók és 60 százalék fölött teljesítettek az írásbeli felmérésen. Így tehát elmondható, hogy a különbség oka nem egyértelműen az iskolai évek számában keresendő. Az eltérés abban mutatkozik meg, hogy az afgán tanulók anyanyelve a dari, melyhez az arab írásmód kapcsolódik, így hazájukban az iskolai oktatás során is ez használatos. Emellett igennyelv-ismerettel nem rendelkeztek. Ezzel szemben Gambiában az angol az egyik hivatalos nyelv, így ezen tanulók iskolai éveik során mindmég anyanyelvük mellett részesültek angol nyelvi képzésben, és e nyelv kapcsán szert tettek latin betűs írásbeli ismeretekre is. Nem és életkor szerint nem mutatkoztak különbségek az egyes tanulók között.

A különböző feladattípusokban elért eredményekről megállapítható, hogy az afgán tanulók közül hárman le tudták írni nevüket, valamint ketten felismertek néhány betűt is. A legmagasabb eredményt a három szó közül az eltérő kiválasztása során érték el. Ez azzal magyarázható, hogy a feladat német nyelvismeret és írásbeli ismeretek nélkül is megoldható és elegendő hozzá csupán a betűk formájának, mint szimbólumoknak a megkülönböztetése. A gambiai tanulók a legmagasabb pontszámokat a betűk és számok felismerése, az eltérő szó kiválasztása, valamint a másolási feladat során érték el. Csupán a német nyelvismeretet igénylő feladatokban mutattak alacsonyabb teljesítményt, mint a kiejtési szabályok ismeretét feltételező felolvasás, valamint a helyesírási szabályokon alapuló diktálás.

6.3 Folyamattényezők

6.3.1 3. kutatási kérdés - A nyelvoktatás körülményei és infrastrukturális háttere

A következő alfejezetben a 3. kutatási kérdés kapcsán arra keresem a választ, hogy mi jellemzi a nyelvtanulás körülményeit és infrastrukturális hátterét? Ehhez az intézményi adatlap (Nikolov – Ottó – Öveges 2009) által gyűjtött információkat használom fel, mely választ ad számos, az oktatás folyamatára vonatkozó kérdésre:

- Mennyi a tanfolyam teljes óraszám, valamint hogyan oszlanak el a tanórák heti és napi bontásban?
- Mi jellemzi az oktatási intézmény infrastrukturáját, melyek a rendelkezésre álló technikai eszközök, valamint milyen a tanterem berendezése?
- Hogyan történt a tanfolyamon a résztvevők differenciálása?
- Melyek az oktatás során használt tankönyvek és tananyagok?

Ezek közül talán az egyik legmeghatározóbb az összes óraszám és ennek eloszlása, vagyis a tanórák gyakorisága. Ezen kurzus esetében egy intenzív tanfolyamról van szó, mely azt jelenti, hogy a résztvevők heti öt napon, tehát minden munkanapon oktatásban részesülnek. A Kultuszminisztérium előírása szerint (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2015: 4–5) a tanfolyam összességében 980 tanórát (45 perc) foglal magába, és időtartama 35 hét.

Fontos kiemelni, hogy a Kultuszminisztérium által szervezett írás-olvasás kurzus nem moduláris felépítésű, tehát a 4. sz. táblázatban említett oktatási tartalmak a tanfolyam elejétől a végéig aktuálisak. Eszerint minden héten szerepelnie kell az órarendben alfabetizálásnak, munkaerőpiaci orientációnak, hétköznapi kompetenciák fejlesztésének, valamint politikai ismereteknek. A csoporttal kapcsolatos oktatási tapasztalataim szerint azonban analfabéta (4.4 fejezet definíciója szerint), valamint egy-öt évnyi iskolai tapasztalattal rendelkező tanulók esetében kezdetekben nem lehet az alfabetizálással párhuzamosan olyan, bonyolultabb gondolati műveleteket és magasabb szintű nyelvismeretet igénylő tartalmakat tanítani, melyek a munkaerőpiaci orientációra, vagy a politikai ismeretekre vonatoznak. Meglátásom szerint ide értendő ugyanis a tanterv által említett pályázat, a munkaszerződés vagy az adózás kérdésköre is. A politikai ismeretek olyan témaköröket ölelnek fel, mint a demokrácia jellemzői, a választások, a parlamentáris rendszer felépítése, az emberi jogok, az esélyegyenlőség, valamint az egyenjogúság. Erre jó példa az általános iskolai oktatás felépítése, ahol a tanulók az első négy évfolyamon az írással, olvasással és számolással kapcsolatos alapvető képességeket és ismereteket sajátítják el, majd a későbbi években, ezekre a készségekre alapozva kezdik meg az irodalom, a történelem, a földrajz, valamint egyéb, természettudományos tárgykörök tanulását.

A résztvevők számára előnyös ugyanakkor a kurzus viszonylag magas óraszám, valamint intenzitása. A tanulóknak egy-öt év iskolai tapasztalattal ugyanis relatíve hosszú időre van szükségük egy-egy oktatási tartalom elsajátításához, valamint fontos a többszöri és gyakori ismétlés is. Hétfőnként, a hétvégi két napos szünet után tanulóim rendszerint gyengébb teljesítményt mutattak, mint csütörtöki, vagy pénteki napokon. Tapasztalataim szerint a mindennapos, rendszeres gyakorlás esetükben elengedhetetlen, ugyanakkor már néhány, oktatás nélkül eltöltött nap is azt eredményezi, hogy sokat felejtnek. Az osztálynapló adatai is azt mutatják, hogy egy-egy oktatási tartalom begyakorlása akár két-három hét időtartamot is felölelt. Ehhez példaként említhető, hogy a résztvevők személyes adatait, születési dátumukat, lakcímüket tíz oktatási napon (két hét) keresztül gyakoroltuk szóban és írásban (formanyomtatvány kitöltése). Ezt követően a kurzus egy későbbi szakaszában ennek ismétlésére került sor, melynek során azt tapasztaltam, hogy ismét nehézségeik adódtak a házszám, az irányítószám, a telefonszámuk, illetve esetenként az utcanév leírásakor vagy szóban történő elmondásakor. A viselkedéstudományok körében végzett kutatások (Lachmann, Khera, Srinivasan, van Leeuwen 2012) igazolták, hogy már a szavak képzésekor is különböző neurológiai és kognitív folyamatok játszódnak le a literációs készségekkel rendelkezők és nem rendelkezők esetében, mivel az írás-olvasás magas szintű művelése nagyban befolyásolja az agyműködést. Ezzel összefüggésben az is elmondható, hogy a kultúra, az oktatás, valamint az írás-olvasás képessége megváltoztatja az emberi felfogóképesség módját, valamint hatással van a memóriára. (Rosselli 1993). Ebből tehát arra lehet következtetni, hogy a literációs készségek hiánya együtt jár azzal is, hogy ezen személyek nehezen tudják a tudásanyagot megjegyezni, az információkat memorizálni.

A tanultak mind könnyebb memorizálása érdekében az oktatás során igyekeztem sokrétű tanulási stratégiákat és szemléltető eszközöket bevetni. Az intézményi adatlapon rögzítettem tehát az oktatást segítő infrastrukturális hátteret, az iskolánkban rendelkezésre álló technikai eszközöket, valamint tanteremünk berendezését. Mindezek kapcsán elmondható, hogy oktatási intézményünk minden olyan eszközt rendelkezésemre bocsátott, melyek megkönnyítették és élvezhetővé tették a tanítási-tanulási folyamatot. Jelen csoport esetében különösen fontos szerepet kapott a vizuális és audiovizuális oktatás, hiszen német nyelvismeret és egyéb közvetítő nyelv hiányában a szemléltetés igen meghatározó szerepet játszott az oktatási folyamatban. Ehhez nyújtott segítséget a teremben lévő tanári számítógép internetkapcsolattal, valamint a hozzá csatlakoztatott projektor és hangfalak. Az oktatási tartalmakkal kapcsolatosan így gyakran néztünk meg egy-egy kisfilmet, videóanyagot, melyek többszöri lejátszására is lehetőségünk adódott. A filmek között voltak rajzfilmek, melyek különböző témakörökkel kapcsolatos szókincset tárgyaltak, vagy az egyszerű párbeszédre épülő *Mein Weg nach Deutschland* című sorozat.

(https://www.youtube.com/results?search_query=mein+weg+nach+deutschland). Fontos volt, hogy az egyes jelenetek között leállítsuk a felvételt, és megbeszéljük a hallottakat, látottakat. Így az új szavak, kifejezések felkerültek a táblára, a tanulók pedig füzetükbe jegyzetelték ezeket a frontális oktatás során. A tanórákon mindig kiemelt figyelmet fordítok arra, hogy a feladatok és gyakorlatok rögzítve legyenek, elősegítve így a memorizálást és alapot nyújtva az otthoni tanuláshoz, ismétléshez.

A projektort nem csupán videók megtekintéséhez használtam, hanem gyakran képek, rejtvények, szókeresők esetében is, melyeket a táblára vetítve lehetőségünk volt ezeket közösen megoldani. Ez hasznos volt egyrészt az ellenőrzések esetében, hiszen a tanulók a papíron megoldott feladataikat össze tudták vetni a táblán lévő megoldásokkal, másrészt ők maguk is kijöhettek a táblához, és felírhatták megoldásaikat. A résztvevők észrevehetően izgalmasnak és érdekesnek tartották, ha a táblánál dolgozhattak, különösen akkor, ha munkájukat modern technikai eszközök is segítették. Erre abból következtettem, hogy lelkesen jelentkeztek, és egymással versengtek, hogy melyikük jöhet ki következőként a táblához. Ilyen esetekben a csendesebb, visszahúzódebb tanulók, mint EB és BU (három osztályt végeztek), NE (két osztály), és AB (nem járt iskolába) esetében is megfigyelhető volt, hogy nem vonakodtak az osztály előtt szerepelni, míg az osztály előtti szóbeli megnyilvánulások esetében vonakodtak megosztani megoldásaikat a csoporttal.

A hanganyagok lejátszásához szintén a számítógépet használtam, melynek nagyobb teljesítményű hangfalai lehetővé tették, hogy az elhangzó szöveg a viszonylag tágas tanterem minden pontján jól hallható legyen. A hallott szövegek esetében is fontosnak tartottam az utólagos, írásban történő jegyzetelést. Ez azt jelenti, hogy a szövegben hallott fontos szavakat, kifejezéseket minden alkalommal a felírtam a táblára, a tanulók pedig a füzetükbe, mely segítette a hallottak memorizálását, valamint az íráskészség fejlesztését is.

Az írás-olvasás kurzus esetében nagy hasznát vettem továbbá a rendelkezésre álló nyomtatónak, fénymásolónak, valamint lamináló gépnek is. Ahogy korábban már említettem, jelen csoport esetében az oktatás szinte elképzelhetetlen lett volna képi szemléltetőanyagok nélkül. Így tehát a szókérték, betűkérték, képkirakók és egyéb hasonló oktatási segédeszközök és kiegészítő tananyagok mind ezen technikai berendezések segítségével készültek.

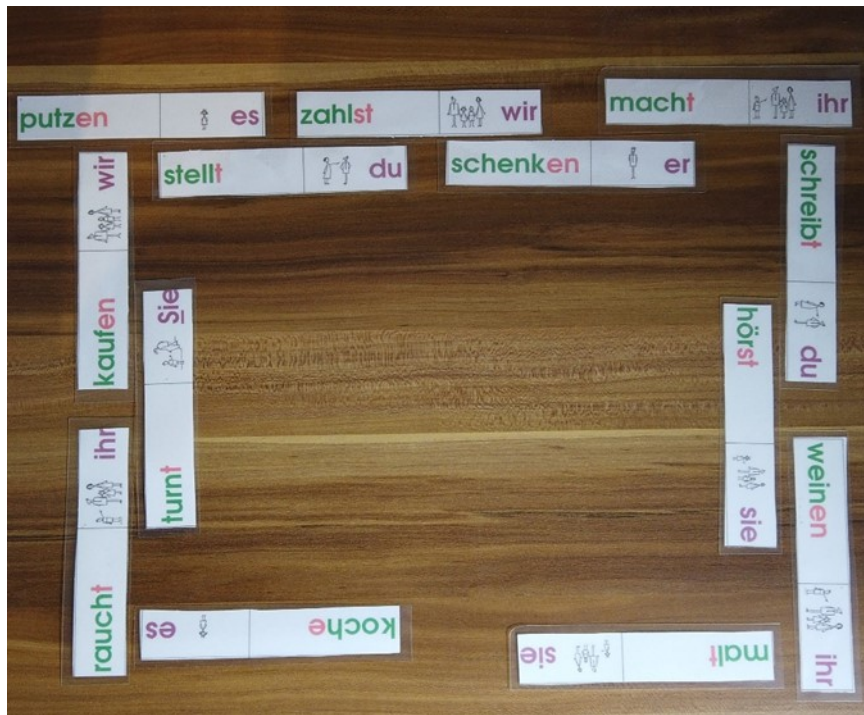
Fontos megemlíteni továbbá a tanterem bútorzatának elrendezését, hiszen ezt mindig érdemes az aktuálisan alkalmazott munkaformához igazítani. Az oktatás során a padok és székek kétféle elrendezését részesítettem előnyben. Egyrészt a soros elrendezést, ahol a tanulók hármásával és négyesével ültek egy sorban, a táblával szemben. Ez leginkább a frontális oktatás során bizonyult előnyösnek, ahol fontos szerep jut a táblára írt információknak, valamint a tanári

magyarázatnak. Ez az elrendezés alkalmas ugyanakkor párban történő munka lebonyolítására is. Alapvetően három – három gambiai tanuló (KE, BU, MA és EB, CE, AL), a négy afgán nő (AR, MA, SA, NE), valamint a két afgán férfi (AB, TA) ültek együtt. A különböző feladatok és munkaformák során azonban gyakran változtattam az ülésrendet. A csoportmunkához minden esetben átrendeztük a termet és két-két padot fordítottunk egymással szembe, amit a tanulók körbe tudtak ülni. Az osztályt a feladat jellegétől függően két vagy három csoportra bontottam. Két csoport esetében egy négy és egy hat, vagy két öt fős felosztásban, mely adott feladat szintjétől és típusától függött. Amennyiben mindenki azonos nehézségi szintű feladatot kapott (nem feltétlenül ugyanazt a feladatot, de ugyanazon nyelvi szinten), akkor a tanulók képességét és előzetes tudásukat figyelembe véve vegyes csoportokat alakítottam ki, öt-öt fővel. Ez azt jelentette, hogy TA, SA, AR, EB, AL, (négy, kettő, kettő, három, és öt osztály végeztek) valamint CE, AB, NE, MA (afgán nő) és MA (gambiai férfi) ültek egy-egy csoportban (ők sorrendben öt, nulla, kettő, kettő és négy osztályt végeztek). Mindkét csoportban voltak tehát gambiai tanulók is, akik magasabb szintű előzetes tudással rendelkeztek, valamint lassabban haladó afgán tanulók is, akik gyakran igényelték gambiai társaik segítségét.

Amennyiben differenciálásra került sor, a négy és hat fős csoportokat úgy alakítottam ki, hogy a négy gambiai férfi és a hat afgán tanuló ültek egy csoportban. Az afgán csoport a lassabban haladó, kevesebb előzetes tudással rendelkező, a gambiai csoport pedig a gyorsabban haladók szintjét képviselte. Ekkor a csoportok különböző nehézségi szintű feladatokat kaptak. Egy példa erre az igék gyakorlása esetében, hogy az afgán tanulók szókártyák és képek segítségével tanulták az igék jelentését, míg az gambiai tanulók az igeragozás gyakorlásához szódominót játszottak. Az alábbi képek e feladatokat demonstrálják.



5. sz. ábra: Igék jelentésének tanulása képekkel



6. sz. ábra: Igedominó

Az egyes csoportok munkájának folyamatos tanári ellenőrzése, valamint szükség esetén a tanári segítség természetesen minden esetben elengedhetetlen volt. A csoportok munkájának ellenőrzése során azt tapasztaltam, hogy a vegyes csoportok esetében a gambiai tanulók gyengébben haladó afgán társaikat rávezették a megoldásokra, jelezték nekik, ha hibát vétettek. Ekkor azonban nem oldották meg helyettük a feladatot, hanem kivárták, míg társuk maga jön rá a helyes megoldásra. Erre egy példa a szókincs képekkel való gyakorlása, ahol a gambiai tanulók kikérdezték afgán csoporttársaikat, helytelen megoldás esetén pedig jelezték a hibát, és többszöri próbálkozási lehetőséget adtak az afgán tanulóknak. Egy másik fontos mozzanat, hogy plakátok készítésekor az afgán tanulók nem csak a rajzok készítésében vettek részt, hanem gambiai segítők sok esetben rájuk bízta a feliratok elkészítését is, hiszen ők maguk már írástudók voltak, így afgán társaiknak volt több gyakorlásra szükségük. Az egyes csoportok munkájának folyamatos tanári ellenőrzése, valamint szükség esetén a tanári segítség természetesen minden esetben elengedhetetlen volt.

A tanterem berendezésével kapcsolatosan fontos továbbá megemlíteni a dekorációt is. Ezt nagyrészt a tanulók által készített plakátok alkották, melyek sora a kurzus előrehaladtával folyamatosan bővült. A tanfolyam első szakaszában az abc-t készítettük el plakát formájában, melyen szerepeltek egyrészt az abc betűi, másrészt minden betűhöz egy-egy rajz, mely egy olyan szót ábrázolt, ami az adott betűvel kezdődik. Így például az „a” betűhöz tetszés szerint rajzolhattak egy almát (Apfel), egy ananászt (Ananas), a „b” betűhöz egy méhet (Biene) vagy egy banánt (Banane) és így tovább. A tíz fős csoport összesen három ilyen plakátot készített, három csoportban dolgozva. A feladat során előnyösebbnek ítéltam a kevesebb résztvevőből álló csoportokat (3-3-4 fő), mivel így a tanulók könnyebben hozzáfértek az asztalon elhelyezett nagyméretű papírhoz és mindegyikük egyidejűleg aktívan részt tudott venni a rajzolásban és a feliratok elkészítésében. A munka végeztével lehetőségünk nyílt továbbá arra is, hogy összehasonlítsuk, mely csoport hogyan dekorálta a posztert, valamint milyen rajzokat készített az egyes betűkhöz. A betűkhöz tartozó különböző képek, tehát szavak lehetőséget nyújtottak arra, hogy az egyes csoportok egymás munkáját megismerve új szavakat is tanuljanak, tehát bővüljön a szókincsük. (Az egyik csoport egy alma, a másik egy ananász, a harmadik pedig egy rendőrlámpa /Ampel/ képével illusztrálta például az a betűt.)

Az abc betűinek megtanulását követően készültek plakátok a tanult témakörök szókincséhez is. Ezeken minden esetben szerepeltek a szavak írott formái, valamint képi ábrázolások is, melyekhez a tanulók saját kezűleg készítettek rajzokat. Ezen témakörök voltak többek között a foglalkozások, az élelmiszerek, illetve zöldségek és gyümölcsök, a lakás

helyiségei, a bútorok és berendezési tárgyak, a családtagok, a testrészek vagy a közlekedési eszközök. A plakátok elkészítéséhez szükséges összes eszközt iskolánk biztosította.

Az intézményi adatlapon szereplő további, fontos kérdés a kurzus során használt tankönyvekre vonatkozik, melyek nagyban meghatározzák az oktatás menetét, így tehát mindenképp említést érdemelnek a folyamattényezők tárgyalásakor. A kurzuson Anja Böttinger (2011) *Schritte plus – Alpha. Deutsch im Alpha-Kurs* című tankönyvcsaládját használtuk, mely három kötetből áll. Minden kötet nyolc leckét tartalmaz, melyek számozása a kötetek között folytatódó, tehát a tanulók összesen huszonnégy témakörrel ismerkedhetnek meg. Az első kötet az abc betűit veszi sorra, alapvetően a betűk írásmódjára koncentrálnak, melyet kitöltendő feladatokkal gyakoroltat. Ezen felül minden betűhöz három-három szót is megtanít, melyek adott betűvel kezdődnek. A szavakat képekkel ábrázolja, melyekhez hanganyag is társul a könyvekhez tartozó CD-n. A tanulók tehát a betű írásképehez kapcsolatosan megtanulják annak helyes kiejtését is. Bár a tankönyv ezt nem kéri, de fontosnak tartottam a résztvevőimmel a képek alá írni a szót, melyet ábrázolnak. Ezáltal az alapvetően szintetikus módszer mellett részben analitikus elemeket is alkalmaztam annak érdekében, hogy a tanulók több megközelítésből is hozzáférjenek az írás-olvasás technikájához. (Lásd: 4.5.1 fejezet: A szintetikus, más néven összerakó módszer először a betűket és hangokat tanítja, melyekből a tanulók szótagokat és szavakat olvasnak össze. Az analitikus vagy globális módszer a nagyobb egységből, a szavakból indul ki, ezt követi a betűkre, hangokra való felbontás /Adamikné 2002/)

A tankönyvi képek mindegyikét lefénymásolva szóképeket gyártottunk a tanulókkal, melyekhez külön kártyákon a szó írott alakját is kinyomtattuk és lamináltuk. E kártyákkal napi rendszerességgel végeztünk gyakorlatokat, az újabb betűkhöz tartozó új szavak fokozatos bevonásával. E szóképeket a sok gyakorlásnak köszönhetően minden résztvevő elsajátította, mely tudás mérését a 6. *Eredmények* című fejezetben taglalom részletesen. Az alábbi kép a tanulókkal közösen készített szóképeket mutatja, melyekhez a tankönyvi ábrákat használtuk.



7. sz. ábra: Tankönyv alapján készített szókétyák (Böttinger 2011)

Fontos kitérni rá, hogy a tankönyv minden fejezet végén gyakoroltatja a betűk összeolvasását is, tehát az addig tanult betűkből álló szótagolvasást. Emellett a könyv minden leckéje a betűk írásmódja és kiejtése mellett egy-egy kommunikációs témakört is tárgyal, melyekkel kapcsolatban a lecke végén szerepel néhány fontosabb mondat vagy kifejezés. Bár az oktatási folyamat elején ezek még túl bonyolultak ahhoz, hogy a tanulók önállóan elolvassák és megtanulják őket, azonban tanári segítséggel remek alapot szolgáltatnak a szóbeli, kommunikatív funkciók gyakorlásához. Általánosságban is elmondható, hogy a tankönyvcsalád felépítése kedvez a kommunikatív kompetenciák fejlesztésének, és ebben mindig előrébb jár, mint az írásbeli ismeretek oktatásában. Erre egy példa, hogy minden lecke elején szerepel egy mozgalmas kép, mellyel kapcsolatban a feladat azt kéri a tanulókról, hogy beszéljenek a képről. Cél tehát, hogy a tanulók szóban el tudjanak mondani néhány szót, kifejezést, vagy rövid mondatot a látottak alapján, míg írásbeli kompetenciájukat tekintve még nem ismerik az abc minden betűjét. Fontos tehát kiemelni, hogy kiindulási pontunk mindig a beszéd, és ezen szóbeli ismeretekhez kapcsoljuk az írásbeli képességek fejlesztését. A mentális lexikon kiépítettsége ugyanis elengedhetetlen az olvasás megtanulásához. Az általános verbális készségek és a mentális lexikon döntően befolyásolják ugyanis az olvasás minőségét (Gósy 2005: 370). Grabe (1991: 380, idézi Malessa, 2018) szintén rávilágít, hogy az olvasási képesség elsajátításához feltétlenül szükséges egy bizonyos szintű szókincs ismerete. Eszerint az L2 nyelven történő funkcionális olvasáshoz legalább 2000–7000 szó ismerete szükséges.

A tankönyvcsalád második kötete a betűcsoportokat, diftongusokat tárgyalja és mindemellett az előzőkhöz hasonlóan kiemelt jelentőséget tulajdonít a szókincs és a kommunikatív kompetenciák fejlesztésének. A harmadik kötet azon túl, hogy tovább bővíti a

hétköznapi étellel kapcsolatos témák körét, nagy hangsúly fektet a helyesírásra. Ezzel kapcsolatosan tárgyalja többek között a hosszú – rövid magánhangzók, valamint a zöngés – zöngétlen mássalhangzópárok megkülönböztetését, de figyelmet fordít a kis- és nagybetűs írásmód szabályaira is. E témakörök kapcsán a tanulóknak természetesen nem kell elsajátítaniuk az elméleti tudást, nem tanítjuk például, mit jelent a zöngés és zöngétlen hang, csupán az a fontos, hogy hallja a különbséget és képes legyen helyesírásában tükrözni ezt. Összességében elmondható tehát, hogy a *Schritte plus – Alpha* tankönyvcsalád jó alapot szolgáltat az írás-olvasás kurzuson történő oktatáshoz, esetünkben azonban a 980 tanórához a három kötet terjedelme kevésnek bizonyult, így emellett sok kiegészítő anyagot kellett a tanulók rendelkezésére bocsátanom. Ennek egyik oka, hogy a tankönyvi feladatok mennyisége nem töltötte ki a kurzus teljes időtartamát, másik oka pedig, hogy nem állt benne rendelkezésre elegendő feladat ahhoz, hogy a tanulók készség szinten begyakorolhassák az egyes anyagrészeket. Az egyes témakörök kapcsán tehát a tanulóknak sokkal több gyakorlásra volt szüksége, mint amennyi feladatot a tankönyv tartalmaz.

6.3.2 4. kutatási kérdés – Az osztálytermi megfigyelések eredményei

A negyedik kutatási kérdés során a következő kérdésekre keresem a választ:

- Mi jellemzi a tanár és a diákok órai nyelvhasználatát, valamint a tanulói aktivitást?
- Mi jellemzi a tanórák felépítését, melyek az oktatás során alkalmazott tevékenységek, munkaformák és tárgyalt oktatási tartalmak?
- Mennyiben azonosak ezek a tanterv előírásaival?

Az erre vonatkozó adatokat az osztálytermi megfigyelési szempontsor (Nikolov – Ottó – Öveges 2009) alapján gyűjtöttem.

Az órai nyelvhasználattal kapcsolatban érdemes ismét említést tenni a csoportban tanulók anyanyelvéről. Ahogy azt már a korábbiakban is leírtam, a kurzus résztvevőinek egy része Gambiából (4fő), másik része pedig Afganisztánból származik (6 fő). Ezen információkhoz a Németország által kiállított személyazonosító okmányokból fértünk hozzá. A kurzus megkezdése előtt végzett tanulói interjúkból pedig kiderült, hogy a Gambiából származó négy tanuló anyanyelve a mandinka. Ezen anyanyelv mellett mindegyikük beszélt angolul, lévén, hogy Gambiában az angol a hivatalos nyelv. Az afgán résztvevők mindegyikének anyanyelve a dari nyelv, és emellett nem rendelkeztek semmilyen egyéb nyelvismerettel. Oktatóként nem beszélem a csoport egyetlen résztvevőjének anyanyelvét sem, így csak arra volt lehetőségem, hogy a gambiai résztvevőknek angolul nyújtsak némi segítséget, amennyiben feltétlenül szükséges. Ez azonban csak akkor fordult elő, ha a gambiaiak csoportja a differenciált oktatás okán külön feladatott kapott, mely több előzetes tudást igényelt. Fontosnak tartottam ugyanis, hogy a

mindenki számára egységes feladatok kapcsán ne szenvedjenek hátrányt az afgán tanulók, akik angol nyelvismeret hiányában nem értették volna az e nyelven történő segítséget. A csak a gambiai tanulók részére kiadott feladatok során is igyekeztem azonban németül magyarázatokat adni, vagy képekkel, ábrákkal segítséget nyújtani. Így tehát az angol nyelv használata csak ritka esetekben, elvétve fordult elő. Erre példák bizonyos nyelvtani szerkezetek, elvont fogalmak, időhatározók, módbeli segédigék, melyek esetében igen nehézkes a képi anyaggal történő magyarázat. Így tehát a múlt idejű mondatokat, a tegnap, ma, holnap fogalmát, illetve bizonyos, képpel nem ábrázolható szavak jelentését angolra fordítottam a tanulóknak. Így jártam el a kell, szabad, tud, akar (sollen, müssen, dürfen, können, wollen, möchten) módbeli segédigék esetében is. Az afgán tanulókkal egyéb közös nyelv hiányában minden esetben kizárólag német nyelven kommunikáltam. Ez azonban nem volt egyszerű feladat a tanulók előzetes tudásának hiánya miatt. Ennek okán a beszélt nyelvi ismeretek felépítéséhez nagyban segítségemre voltak az olyan nonverbális kommunikációs eszközök mint a testbeszéd, a pantomim mozdulatsorok, a szituációs játékok elmutogatása, valamint rengeteg nyomtatott és laminált kép, ábra használata. Fontos, hogy ezen nonverbális eszközök bevetését mindig kísérte a verbális, német nyelvű kommunikáció. Ezáltal a tanulók egyszerre több érzékszervükön keresztül kapták az információkat, így a látott ingerek által érthetővé, valamint könnyebben elsajátíthatóvá vált a hangzó beszéd.

Az órai nyelvhasználattal kapcsolatban fontos továbbá megjegyezni, hogy a tanulók gyakran nyújtottak egymásnak segítséget saját anyanyelvükön. Ezen esetekben soha nem tiltottam nekik az egymással való kommunikációt, hiszen közös anyanyelvükből előnyt tudtak kovácsolni. Abban az esetben, ha néhány résztvevő nem értette a német magyarázatokat, társaik rögtön segítséget nyújtottak számukra. Általánosságban elmondható a csoportról, hogy remekül tudtak egymással kooperálni, jól működött a csapatszellem, és segítőkészek, empatikusak voltak társaikkal szemben. Az arab kulturális háttér és a muszlim vallás miatt számoltam azzal az eshetőséggel, hogy a nők esetleg izolálódnak, nem szívesen dolgoznak együtt a férfiakkal, ez azonban egyáltalán nem volt jellemző a női tanulókra. A csoportban nem szegregálódott senki, nők és férfiak, gambiai és afgán tanulók egyaránt szívesen kommunikáltak, gyakran viccelődtek is egymással. A gambiai tanulók közül AL, CE és MA számítottak a gyorsabban haladóknak, mivel ők öt, illetve négy osztályt végeztek, így mindig ők fejezték be leggyorsabban feladataikat. Ekkor, tanári utasítás nélkül is, lassabban haladó társaikhoz fordultak, és felajánlották segítségüket. Az afgán nők közül SA és MA mutattak társaikhoz képest jobb teljesítményt (ők két iskolai osztályt végeztek), míg a férfiak közül TA (négy osztály) számított gyorsabban haladónak. AB, aki elmondása szerint egyáltalán nem látogatott oktatási intézményt, minden feladat végrehajtásakor segítséget igényelt, melyet meg is kapott társaitól. AB volt a csoportban az

egyetlen primer analfabéta (Boltzmann – Rüsseler – Münte 2013) volt a csoportban, hiszen ő semmilyen nyelven nem részesült írás-olvasás képzésben. A gambiai férfiak közül EB (három osztály) haladt lassabban, de társai segítségével már könnyebben meg tudta oldani feladatait. A két nemzetiség között sem adódtak soha feszültségek, a nemzetiségi és nemi különbségek, valamint a közös nyelv hiányának ellenére az afgán nők és a gambiai férfiak is eredményesen tudtak együtt dolgozni. Megfigyelhető volt, hogy külön tanári utasítás nélkül is gyakran spontán együtt dolgoztak, és nehézségekkel küzdő társaik segítségére voltak.

A csoport munkájával kapcsolatban fontos szót ejteni a tanulói aktivitásról is. Összefoglalva elmondható, hogy mind a tíz résztvevő aktívan és szorgalmasan dolgozott az órákon. A kurzus során mindvégig motiváltak és érdeklődők voltak, szívesen hajtották végre a feladatokat, lelkesen érkeztek az órákra. Nem volt jellemző, hogy óra közben mással foglalkoztak volna, vagy tétlenül ültek volna. Ez elmondható az írásbeli feladatok végrehajtásáról, valamint a szóbeli megnyilvánulásokról egyaránt. Egyetlen résztvevőről mondható el, hogy a tanórák során nem volt kommunikatív, bár a célzottan neki feltett kérdésekre igyekezett válaszolni. Ő AB volt, az a 31 éves afgán férfi, aki elmondása szerint egyáltalán nem járt iskolába. Neki a kurzus egésze során nehezebbre esett az írásbeli feladatok megoldása is, az esetek többségében nem értette, hogy mi a feladat, és az íróeszköz megfelelő tartását sem tudta elsajátítani. Ennek ellenére szorgalmasan és kitartóan dolgozott, de feladatait többnyire társairól másolta. Elmondható róla, hogy nem tudta elsajátítani az írás-olvasás képességét, a betűket képszerű mintaként „rajzolta”, az olvasás terén pedig, bár az egyes betűket felismerte, valamint ki tudta ejteni az azoknak megfelelő hangokat, két betű összeolvasására azonban már képtelen volt. Rendszeresen igényelte az egyéni gyakorlást, és míg a csoport többi tagja egyéb feladatokat kapott, egyénileg gyakoroltam vele a betűírást, és a két betűből álló szótagolvasást, mely sajnos mindennek ellenére a kurzus végéig sikertelennek bizonyult. Így tehát elmondható róla, hogy a munkában aktívan részt vett, írt, másolt, dolgozott, de az órai kommunikációban nem tudta követni. Ennek oka tehát nem az alulmotiváltság volt, hanem a hiányzó ismeretek.

Az alábbiakban a folyamattényezőkön belül a tanórák felépítését tárgyalom. Ehhez az alfejezethez az osztálynaplót vettem alapul, melyet minden nap szisztematikusan vezettem, és 60–90 perces blokkokra bontva taglaltam benne a tanórák menetét. Ahogy korábban említettem, az oktatás hétfőtől csütörtökig hat, pénteken pedig négy tanórából (45 perc) állt, melyet rendszerint három-négy oktatási blokkra osztottam. Ez azt jelentette, hogy egy tanítási napon átlagosan három-négy témakörrel, illetve feladattípussal foglalkoztunk, más-más kompetenciaterület fejlesztését helyezve előtérbe. Az oktatás során fontosnak tartottam, hogy mind változatosabb tevékenységekkel tudjam lekötni a tanulók figyelmét. Ahogy a 14. sz. táblázatos összefoglalóból

is kitűnik, a résztvevők igen kevés iskolai tapasztalattal rendelkeztek, így igen megterhelő volt számukra minden délután fél egytől öt óráig a padban ülni, aktívan tanulni, valamint ilyen hosszú időn keresztül koncentrálni. Mindezek okán főként a játékos, cselekedtető munkaformákat részesítettem előnyben, melynek során a tanulók kevésbé érzékelik, hogy milyen hosszú időt töltenek az iskolában, és nem állnak folyamatos szellemi megterheltség alatt. Így tehát amellett, hogy természetesen a helyükön ülve „papír alapú” feladatokat is ki kellett tölteniük, gyakran kaptak helyet az olyan jellegű feladatok, hogy jöjjön ki a táblához, menjen a falújsághoz, rajzolja le, színezza ki, ragassza fel, tegye ki a falra, vagy nézzük meg a videót. A feladatlapok kitöltésével céлом volt egyrészt az olvasásértés, másrészt az íráskészség fejlesztése: olvassuk el a feladatot, értelmezzük a leírtakat, egészítsük ki a hiányzó információkat, kössük össze az összetartozó írott információkat, rendeljünk képet a jelentéshez. Mindezek mellett a cselekedtetés is fontos szerepet játszott a tanórákon, mivel a mozgással és kreatív tevékenységekkel egybekötött tanulás fenntartotta a tanulók érdeklődését és figyelmét, valamint elősegítette a koncentrációt. A videók és hanganyagok a hallás utáni szövegértés fejlesztését szolgálták, melyeket minden esetben összekapcsoltam írásbeli feladatokkal. A videók esetében a képi anyag segítette a megértést és megkönnyítette az oktatási tartalom memorizálását. A későbbiekben hang nélkül lejátszott videó kontextust teremtett a szóbeli interakciókhoz is, melynek során a tanulók utánozták a korábban hallottakat, illetve saját szókincsükkel fejezték ki a látottakat.

Az oktatás során mindvégig szem előtt tartottam, hogy szisztematikusan, a nyelvvizsgán is mért négy alapkészség fejlesztése köré építsem a tanítási – tanulási folyamatot (tehát az íráskészség, az olvasásértés, a hallott szöveg értése, valamint a beszéd-készség fejlesztése).

Mivel a csoport fele analfabéta, egy fő pedig primer analfabéta volt, mindent a lelegején kellett kezdenünk, így fontosnak tartottam, hogy alapul vegyem a nyelv strukturális felépítését, és eszerint haladjunk a fent említett készségek fejlesztése során. Így tehát a betűk írásmódjától és hangzó változatuktól indulva a szótagolvasáson és szavakon keresztül terveztem eljutni a mondatig és végül a szövegig. A beszéd-készséget főként rövid párbeszéd, tehát szóbeli kérdés-válasz formájában gyakoroltuk. A beszédértést rövid filmek és hanganyagok által fejlesztettük, melyekkel kapcsolatban vagy szóbeli, vagy írásbeli válaszokat kellett a tanulóknak adniuk. Fontos azonban hozzátenni, hogy ez az oktatás menetének súlyponti tematikáját jelöli ki, és nem jelenti azt, hogy a betűk tanulásával egyidejűleg ne kezdtük volna el a szókincs fejlesztését, vagy alapvető mondatok klisészerű tanulását (*Hogy hívnak? Hol laksz? Honnan jössz? Hány éves vagy? – Wie heißt du? Wo wohnst du? Woher kommst du? Wie alt bist du?*)

A tanórák felépítését és változatosságát szintén Nikolov Marianne, Ottó István és Öveges Enikő (2009) tanulmánya alapján vizsgáltam, melyhez egy 30 itemből álló kérdéssort állítottam

össze a nyelvórai tevékenységekről. Vizsgálatom tárgya, hogy ezen tevékenységek milyen gyakorisággal fordulnak elő a nyelvórákon. Ennek megállapításához az osztálynaplóban tett feljegyzéseimet vettem alapul. A 980 tanórából álló tanfolyam összesen 175 oktatási napon zajlott. A következő, 17. sz. táblázatban az osztálynaplóban dokumentált kvantitatív adatokat számszerűsítem, és összefoglalom, hogy ezen 175 oktatási alkalom során hányszor fordultak elő a felsorolt tevékenységek.

Tanórai tevékenységek előfordulási gyakorisága	
Tanórai tevékenységek	Előfordulás száma 175 oktatási alkalomból
Diákok megszólalnak idegen nyelven	175
Egymás között anyanyelvükön beszélnek	175
Tanári kérdésre válaszolnak	175
Füzetben írásbeli feladatot oldanak meg	175
Együtt dolgozik az egész csoport a tanár vezetésével	169
Önállóan dolgoznak	164
Tábláról vagy tananyagból másolnak	148
Párban dolgoznak	132
Hangosan fleolvasnak	132
Csoportban dolgoznak	120
Kiegészítő tananyagokkal, feladatlapokkal dolgoznak	110
Tankönyvben írásbeli feladatokat oldanak meg	98
Betű- és szókérték segítségével dolgoznak	92
Ismétlik, amit a tanár mond, vagy amit a hanganyagon / videón hallanak	78
A diákok szabadon beszélgetnek	73
Diktálás után írnak	53
CD-n hanganyagot hallgatnak	49
Szituációs gyakorlatokat végeznek szóban / párbeszédet adnak elő	45
Tanár szóban (képek segítségével) szavakat kérdez ki	39
A tanulók egy összetett képről beszélnek	34
Nyelvi játékokat játszanak	28
Számjűkről esik szó	28
Posztert készítenek csoportmunkában	26
videóanyagot tekintenek meg	23
Olvasott szöveg lényegét kell megérteniük	22
Nyelvtani feladatot oldanak meg	18
Iskolán kívüli programon vesznek részt	5
Vizsgafeladatot gyakorolnak	3
Nyelvtani szabályok magyarázata hangzik el	0
Fordítási feladatok	0

17. sz. táblázat: Tanórai tevékenységek előfordulási gyakorisága (Nikolov – Ottó – Öveges 2009)

Összegezve megállapítható tehát, hogy a tanórákon fontos szerepet kapott a kommunikatív kompetenciák fejlesztése (beszédértés, beszédkészség), melynek során a diákok megszólalnak az idegen nyelven, valamint egymás segítése céljából anyanyelvüket is használják. Alfabetizációs kurzusról lévén szó, minden tanítási alkalom során kiemelt szerep jutott az írásbeli feladatok megoldásának a füzetben, a könyvben, vagy épp kiegészítő feladatlapokon. Ezzel párhuzamosan rendszeresen beiktattuk a hangos olvasást az órai gyakorlatokba. A munkaformák sokszínűségének érdekében pedig gyakran váltogattuk az önálló (164 / 175 oktatási nap), a párban (132 / 175 oktatási nap), illetve a kisebb csoportokban (120 / 175 oktatási nap) történő tanulást.

A tanórai tevékenységek kapcsán fontos visszautalni a tantervi javaslatokra is. Ahogy a 4. fejezetben láttuk, a BAMF a kurzus egyes moduljainak tárgyalása során előírja többek között a különböző szövegtípusok tárgyalását már az alapkurzus során. Ilyenek például az újságcikkek, a használati utasítások, a bérleti szerződés, vagy egy rendelés visszaigazolása. Mindezek mellett ugyanezen BAMF dokumentumban az alapkurzus és felépítő kurzus A során is a KER szerinti A1-es nyelvi szint az előírt. Így tehát fontos hangsúlyoznom, hogy az oktatás során egyáltalán nem került sor a fent említett szövegtípusok tárgyalására, hiszen ezeknek a KER szerinti B2-es szintől van létjogosultságuk. Nincs olyan újságcikk vagy szerződés, mely A1-es nyelvi szinten íródott volna, és releváns tananyagként szolgálna egy olyan csoport számára, mely többségében analfabéta és csekély iskolai tapasztalatokkal rendelkezik.

Ugyanez mondható el a Kultuszminisztérium (Minisztérium für Kultus- Jugend und Sport, 2015: 36) által előírt politikai ismeretekről, vagy a BAMF kurzusokat záró orientációs kurzusról is. A gyakorlatban megvalósult oktatás során nem szerepeltek politikai, kulturális és jogi ismeretekkel kapcsolatos tananyagok, hiszen ezen témakörök meghaladták a tanulók nyelvismeretét és a hétköznapi élettel kapcsolatos általános tudását, valamint német nyelvtudását is. Ehhez fontos idézni, hogy a nyelvfeldolgozás terén végzett kutatások szerint az analfabéták orális nyelvfeldolgozása is limitált, az olvasási képességek fejlesztése ugyanis befolyásolja a szóbeli nyelvfeldolgozást is. Így tehát literációs képességgel rendelkező egyéneknél lexikális, szemantikai és fonológiai stratégiák is segítik a megértést, míg analfabéta egyének nem képesek a funkciók alkalmazására az oktatási tartalmak elsajátítása során. (Reis & Castro-Caldas, 1997). Ehhez járul hozzá tanulóim esetében a nyelvismeret hiánya, illetve legfeljebb alapszintű ismerete.

Kiemelném továbbá a tantervben szereplő javaslatok közül a szótárhasználatot, a fordításokat, valamint az anyanyelv bevonását. Többségében analfabéta, illetve egy fő (AB) esetében primer analfabéta tanulókról lévén szó, a szótárat mint információforrást nem tudták használni a tanulók, hiszen mindannak ellenére, hogy részesültek néhány évnyi oktatásban, saját bevallásuk szerint anyanyelvükön sem tudtak írni és olvasni. A gambiai tanulóknak szükség esetén

megadtam a szavak angol jelentését, mert a szótárhasználat számukra is nehézkesnek bizonyult. Ehhez gyakran szükség van ugyanis nyelvtani ismeretekre, hiszen vissza kell vezetniük a mondatban, szövegben szereplő szavakat azok szótári alakjára. Így például a többes számú *Häuser* (házak) főnév jelentését a *Haus* (ház) címszó alatt kell keresniük, vagy a *ging* (ment) múlt idejű igealakot a *gehen* (menni) főnévi igenév alatt. Ehelyett minden tanult témakörrel kapcsolatosan kiegészítő anyagként olyan nyomtatott feladatlapokat készítettem nekik, melyeken a leírt szavakat képekkel kellett párosítaniuk, és ezen feladatlapokat egy külön, erre a célra szánt mappában gyűjtötték. Így a kurzus folyamán összeállt egy úgynevezett képes szótár, melyet az otthoni tanulás, valamint az órai munka során egyaránt tudtak használni. Az anyanyelv bevonásával, illetve a fordításokkal kapcsolatban természetesen felmerül az a nehézség, hogy az oktatók általában nem beszélnek a résztvevők anyanyelvét, és ez esetünkben is így történt. A tanulók azonban segítségnyújtás céljából egymás között használták anyanyelvüket, melyet támogattam az órai munka során. Célom volt azonban, hogy a tanulók a lehető legtöbb alkalommal a célnyelvet használják.

Fontos továbbá részletesen kitérni arra is, hogy a BAMF és a Kultuszminisztérium előírásai ellenére nem szerepeltek elméleti nyelvtani magyarázatok sem a tanórai tevékenységek között. Egyetlen kivételt képez a jelen idejű igék ragozása, melynek magyarázata során az igevégződéseket a különböző személyes névmások esetében AB kivételével a többi kilenc résztvevőknek sikerült megtanulnia. Tettem kísérletet az alapvető szófajok, valamint az egy bővítményes egyszerű mondat szórendjének megtanítására, mindez azonban a csoport felének esetében sikertelennek bizonyult. A gambiai résztvevők megtanulták, hogyan ismerjék fel az igéket, az afgán résztvevők ezzel szemben nem tudták értelmezni ezen fogalmat. Ennek a mondatalkotás során lett volna fontos szerepe, hiszen minden német mondatban kötelezően szerepel egy ige, mely az egyszerű (tehát nem összetett) kijelentő mondatban mindig a második helyen áll. Leegyszerűsítve az ige fogalmát, azt az utasítást kapták tanulók, hogy olvasott mondatok során tegyék fel azt a kérdést, hogy „*Mit csinál?*” (*Was macht er / sie?*). A gambiai résztvevők ezen módszerrel felismerték egy mondaton vagy szövegen belül az igék nagy részét, az afgán résztvevők azonban többnyire nem tudták értelmezni a kérdést, így nem az igével, hanem az egész mondattal válaszoltak a „*Mit csinál?*” (*Was macht er / sie?*) kérdésre. (*Péter este moziba megy. Mit csinál Péter? Este moziba megy – Peter geht am Abend ins Kino. Was macht Peter? Er geht am Abend ins Kino*). Egy másik próbálkozás az egy bővítménnyel rendelkező egyszerű mondatok felépítésének tudatosítása volt. E mondatszerkesztési feladatokat az időjárás témakörével hoztuk kapcsolatba a tankönyvünk 19. fejezetének alapján (Böttinger: Schritte plus Alpha 3, 2012: 25-31) (*Berlinben esik az eső – Es regnet in Berlin. Délelőtt süt a nap – Die Sonne*

scheint am Vormittag.) Ezen tananyaghoz A5 méretű írólapokra írtam fel az egyes szavakat különböző színű filcekkel. Az alanyokat kékkel, az igei állítmányt pirossal, a bővítményeket pedig zölddel.



8. sz. ábra: Mondatok szórendjének gyakorlása színes szókétyákkal

A tanulók feladata az volt, hogy a tankönyvben szereplő példamondatok alapján állítsák sorrendbe a szavakat a szórendi szabályoknak megfelelően. A résztvevők három- és négyfős csoportokban dolgoztak, és minden csoport kapott öt-öt mondatnak megfelelő szókétyát. A feladat végrehajtása során felügyeltem minden csoport munkáját, illetve segítséget nyújtottam nekik. Amikor minden csoport elkészült az öt-öt mondatdal, megállapítottuk, hogy minden mondatban szerepel egy kék, egy piros, valamint egy zöld szó. Ezt követően a tankönyvi példamondatok alapján elvégeztük a feladatot a bővítmény fókuszpozícióba helyezésével is.



9 sz. ábra: Mondatok bővítményeinek fókuszpozícióba helyezése

Megállapítást nyert, hogy a mondatok ily módon is helyesek, valamint azt is megfigyeltük és tudatosítottuk, hogy a piros szavak helye kötött, ezért ezeket jelképesen cellux segítségével a padra ragasztottuk. Rokitzki (2016) is alátámasztja a vizualizációs technikák fontosságát a nyelvoktatásban, hiszen absztrakt jelenségek (mint a grammatikai kategóriák) megértését nagyban elősegíti, ha a tanuló különböző érzékszervekkel felfogható egyéb ingereket tud ezekhez kapcsolni.

Másnap ismétlésként újra csoportokat alakítottunk és minden csoport megkapta egy borítékban ugyanazon szókétyákat, melyekkel előző nap is dolgozott. A feladatuk, hogy rakják ki újból a mondatokat helyes szórenddel, immár tanári segítség nélkül. Fontos, hogy tudatosan külön csoportba osztottam a gambiai és az afgán résztvevőket annak elkerülése érdekében, hogy a

több előzetes tudással rendelkező gambiai tanulók megoldják a feladatot az afgán résztvevők helyett, akiknek e gyakorlat nagyobb nehézségeket okozott. Céлом volt, hogy megfigyeljem, az afgán résztvevők is megértették-e a tanultakat. A feladatok megoldása azt mutatta, hogy a gambiai résztvevők helyesen alkották meg mondataikat, míg az afgán résztvevők egyáltalán nem alkottak mondatokat a kártyából, hanem szín szerint csoportosították azokat, egymásra rakva a kék, a piros, valamint a zöld kártyákat.

Ezen esetet példaként szerettem volna kiemelni annak szemléltetésére, hogy az afgán résztvevőknek nehezebbre esett a nyelvtani logika megértése, és színekkel szemléltetve, játékos formában sem sikerült a nyelv strukturális felépítését követve a mondat szintjéig eljutniuk. Így tehát a tanórai tevékenységekkel kapcsolatban összefoglalva elmondható, hogy a mondatok és szövegek tekintetében a percepciót kellett előtérbe helyezni, a produkció a klisészerű, „egy az egyben” mondatok és kifejezések megtanulására és szóbeli gyakorlására korlátozódott, melyet a résztvevők nyelvi panelként tudtak használni. Ennek feltételezett okaként említhető, hogy számos, az oktatás hatásairól készült tanulmány (Petersson, Reis, Èf, 2000; Petersson, Reis, Ingvar, 2001; Petersson, Reis, 2006; Reis, Castro-Caldas, 1997; Reis, Petersson, Castro-Caldas, Ingvar, 2001; Rosselli, 1993) igazolja, hogy az írás-olvasás képessége együtt jár bizonyos kognitív képességek kifejlődésével. Írástudatlan és írástudó egyének esetében pedig az alábbi jellemzők különbözőségével:

- Funkcionális, anatómiai, idegrendszeri különbségek írástudó és írástudatlan egyének között
- Általános kognitív funkciók különbözősége
- Nyelvvvel kapcsolatos kognitív képességek eltérései, mint a szóbeli folyékonyosság, a szemantikai és fonológiai kódolás, fonológiai tudatosság, vagy a verbális memória kapacitása
- Számolási képességek (Csoportom esetében ez az óra, időpont tanulásakor volt megfigyelhető)
- Vizuális és térbeli képességek eltérő mivolta
- Általános memória

A folyamaténevezők és az osztálytermi megfigyelési szempontsor kiértékelésének utolsó pontjaként a tanórán alkalmazott munkaformákat tárgyalom. Ahogy azt a 4. fejezetben kifejtettem, a BAMF dokumentum a 7. fejezet (BAMF 2015: 118–129) során javaslatot tesz öt, az oktatás során alkalmazandó munkaformáról. Ezek név szerint a csoport puzzle (Gruppenpuzzle), a tanuló-állomások (Stationenlernen), a műhelymunka (Werkstattunterricht), a heti terv (Wochenpläne), valamint a projekt módszer (Projektunterricht). Mindezek mellett a BAMF dokumentum

(BAMF2015:127–139) kiemeli a differenciálás fontosságát is. A kutatás tárgyát képező oktatási folyamat során a fent említett munkaformák közül a műhelymunka, valamint a projektmódszer fordultak elő, gyakran élve természetesen a differenciálás eszközével. Ezekon túl szerepeltek olyan munkaformák is, melyek a BAMF dokumentumban nem kerültek ugyan említésre, mégis gyakran alkalmaztam őket az oktatása során. E munkaformák név szerint a frontális oktatás, a pármunka, a csoportmunka, a szerepjáték, valamint a munkaoktatás (Arbeitsunterricht). A tárgyalt munkaformákról a könnyebb átláthatóság érdekében táblázatos összefoglalót adok.

A BAMF által javasolt munkaformák		Az osztálytermi gyakorlatban előforduló, a BAMF dokumentumban nem szereplő munkaformák
Előfordult az osztálytermi gyakorlatban	Nem fordult elő az osztálytermi gyakorlatban	
Műhelymunka	Csoport-puzzle	Frontális oktatás
Projektmódszer	Tanuló-állomások	Pármunka
Differenciálás	Heti terv	Szerepjáték
		Munkaoktatás

18. sz. táblázat: Munkaformák előfordulása az oktatási gyakorlatban

Az alábbiakban az oktatásban előforduló munkaformákat és azok gyakorlati alkalmazását részletezem.

A műhelymunka a mindennapi életben előforduló és megoldandó szituációkra fókuszál oly módon, hogy a tanulók tapasztalatai és élményei során felmerülő problémákra nyújt megoldást. A munkaforma alkalmazása során a probléma vagy konkrét szituáció tematizálását követően a megoldási stratégia kidolgozása, majd végül ennek gyakorlatban való alkalmazása következik. Fontos tehát, hogy az implicit tudás explicit módon, a gyakorlatban is megvalósuljon (Weichmann – Wildhirt 2016: 161–163). A tanár és a tanulók kooperatív módon együtt dolgoznak, tapasztalatokat és ismereteket gyűjtenek. Egy következő munkafolyamat során ezeket feldolgozzák és megbeszélik, majd a tanultak gyakorlása és elmélyítése következik. A munkafolyamat utolsó fázisaként a tanulók a mindennapi életben alkalmazzák újonnan megszerzett ismereteiket (Wiater 2011:115). Ezen munkaformát remekül tudtuk alkalmazni több témakör feldolgozása során is, melyek közül példaként a „piaclátogatást” emelném most ki. A bevásárlás mint hétköznapi kommunikációs szituáció témakörének tárgyalása kapcsán a csoportban szóba került az a mindennapi életből vett probléma, hogy a tanulók a megfelelő nyelvi eszközök hiányában nehezen intézték bevásárlásukat, amennyiben az nem önkiszolgáló

szupermarketben történt. Emellett a diákok megemlégették azon tapasztalataikat is, melyek szerint a szupermarketben megvásárolt zöldség, gyümölcs, tejtermék vagy húсару közel sem volt számukra olyan ízletes, mint a termelői termékek. Ennek során merült fel bennem a *bevásárlás a piacon* tematizálásának ötlete. Tekintetbe véve a gyakorlati tapasztalatok és élmények nyelvtanulásban betöltött fontos szerepét, megszerveztem, hogy a csoporttal egy osztálytermen kívüli tevékenység keretében ellátogassunk a Rottweilban szerdánként megrendezett szabadtéri, termelői piacra. Ezt megelőzően azonban, közös munka keretében összegyűjtöttük a szükséges szókincset. A tanulók szókétyák és képek segítségével megtanulták és gyakorolták azon termékek neveit, melyek tipikusan a piacon kaphatók. Videóanyag segítségével összegyűjtöttük a fontosabb mondatokat és kifejezéseket, melyek a piacon történő vásárláskor elhangzanak:

Guten Morgen. (Jó reggelt kívánok.)

Guten Tag. (Jó napot kívánok.)

Was kostet das? (Mennyibe kerül?)

Ich möchte bitte ein Kilo Tomaten. (Szeretnék kérni egy kiló paradicsomot.)

Möchten Sie außerdem noch etwas? (Parancsol ezen kívül még valamit?)

Danke, das ist alles. (Köszönöm, ez minden.)

Geben Sie mir bitte eine Tüte. (Kérem, adjon nekem egy szatyrot.)

Annak érdekében, hogy a tanulók mind jobban elmélyítsék e tudást, a megtanult kommunikációs eszközök segítségével szituációs játékokat játszottak el párban (eladó – vásárló párbeszéd). A gyakorlatban való alkalmazást pedig úgy valósítottuk meg, hogy együtt ellátogattunk a piacra, ahol a tanulók vásároltak némi zöldséget, gyümölcsöt, és beszédbe elegyedtek a német anyanyelvű eladókkal.

A BAMF javaslatai közül előforduló másik munkaforma a projektmódszer volt. Bár kivitelezése nagyfokú tanulói autonómiát igényel, az egyszerűbben megvalósítható projektek e kevés előzetes tudással rendelkező tanulócsoport esetében is alkalmazhatók. A BAMF dokumentum javaslatot tesz többek között egyes oktatási segédanyagok ily módon történő elkészítésére (BAMF 2015:125). A munkaformára jellemző (Wiater 2011:118–119), hogy nem minden tanulónak muszáj minden munkafolyamatban részt vennie, hanem azon részfeladatok megtalálása a fontos, melyek illenek adott tanuló érdeklődéséhez és kompetenciájához. Így tehát első lépésként a tanár és a diákok közösen meghatározzák a projekt témáját, mely megfelel az adott munkacsoport igényeinek. Ezt követően fontos megbeszélni a tanulókkal a részfeladatokat, valamint a munkamegosztást. A projekt végeztével pedig minden csoport prezentálja eredményét. Weichmann és Wildhirt (2016: 175–177) kiemelik a projektmunkához szükséges előkészületek

fontosságát is, valamint azt, hogy a fő célkitűzés egy produktum létrehozása, mely a csoport közös érdekeit szolgálja.

Egyetértve a BAMF javaslatával, az oktatás során főként a tanuláshoz szükséges segédanyagok közösen történő elkészítésekor alkalmaztam ezen módszert. A cél szókártyák, illetve plakátok elkészítése volt, és főként a szókincs bővítését és a munkafolyamat során történő begyakorlást, elmélyítést szolgálta. A tanulókkal közösen osztottuk fel a részfeladatokat, így érdeklődésének és kompetenciájának megfelelően volt, aki főként rajzolt, mások több szerepet vállaltak a képek kivágásában, laminálásában, felragasztásában, vagy a feliratok elkészítésében. Mindemellett azonban érdekes volt megfigyelni a csoport önműködő mechanizmusait is. Azon tanulók, akik ügyesebben írtak, egy-egy alkalommal átadták ezen feladatot azon társaiknak, akiknek nehézséget okozott az írás, elősegítve így, hogy ők is mind többet gyakorolják a számukra problémásabb készségeket. Egy példa a csoportban végzett projektmunkára, amikor két, öt-öt fős csoportra osztottam a résztvevőket. Ekkor rendszerint heterogén csoportokat alakítottam ki a résztvevők képességei, nemük, valamint anyanyelvük szempontjából egyaránt. Az egyik csoportban dolgozott a gyorsabban haladó gambiai résztvevők közül AL és MA, akikhez az afgánok közül a szintén jobb képességű TA társult (ők voltak a legiskolázottabbak). Hozzájuk csatlakozott két, lassabban haladó afgán nő, NE és AR (két, illetve egy év iskolai tapasztalattal). A másik csoportban a gyorsabban haladók közül a gambiai CE (öt osztály), valamint az afgán SA és MA (két-két osztály) dolgozott együtt két, gyengébb képességű társukkal, a gambiai EB-bel (három osztály) és az afgán AB-bal (nem járt iskolába). Az első csoportból AL és MA (öt és négy osztály) jó kezűességgel rendelkeztek, így szívesen rajzoltak, valamint az írás terén is jól teljesítettek. Megfigyelhető volt azonban, hogy a feliratok készítését több esetben afgán társaikra bízta, akiknek ezen a téren több gyakorlásra volt szükségük. Így tehát főként az afgánok között jobb képességűnek számító TA (négy osztály) és a lassabban haladó AR (két osztály) foglalatostkodott az írással, NE (két osztály) pedig mind az írás, mind pedig a rajzolás és egyéb technikai megoldások (vágás, ragasztás) terén aktív szerepet vállalt.

A másik csoportban a jó képességű CE (öt osztály) a leggyengébben teljesítő afgán AB-nak segített a feliratok elkészítésében oly módon, hogy CE a füzetébe írta a szükséges feliratokat, majd AB átmásolta ezeket a plakátra. Azt is megfigyeltem, hogy esetenként CE a plakátra ceruzával halványan felvázolta a feliratot, AB pedig filctollal átrajzolta a betűket. A szintén gyengébb képességű EB-nek (három osztály) a két afgán nő (SA és MA – két-két osztály) segített többet. A nők ügyesen rajzoltak, míg EB nem rendelkezett jó kezűességgel. A rajzok elkészítésekor a nők skicceket készítettek, a színezést pedig átadták EB-nek. Ezt alkalmazták a

feliratok elkészítésekor is, melynek során a nők ceruzával vázolták a felirat helyét és a betűk formáit, EB pedig filctollal átrajzolta ezeket.

A projekt végeztével fontos volt, hogy az elkészült produktum a továbbiakban is használat tárgyát képezze és a csoport közös érdekeit szolgálja. A megrajzolt, feliratozott szókérdőívet továbbra is használtuk szókinccsel történő gyakorlásra vagy nyelvi játékokhoz. A szintén csoportmunkában készített plakátokról is elmondható, hogy mindegyiket kiragasztottuk a falra, így a tanulók az oktatás bármely szakaszában rá tudtak pillantani és használni tudták a rajta szereplő információkat. Ilyen plakátok készültek többek között az abc betűivel, különböző témakörökhöz kapcsolódó szóanyagokkal és bizonyos mondatokkal, fontos kifejezésekkel kapcsolatban is (bemutakozás, köszönések, időjárással kapcsolatos kifejezések). A projektet záró prezentációkat a csekély nyelvismeret miatt úgy oldottuk meg, hogy a tanulók felolvasták és felmutatták az elkészült szókérdőívet, illetve a plakátok esetében az azon szereplő szavakat, kifejezéseket.

A BAMF javaslatai közül utolsóként a differenciálást említem (BAMF 2015: 127– 139), mely meghatározó szerepet játszott a vizsgált írás-olvasás kurzus során. A csoportmunkához szorosan hozzátartozik a tanulók differenciálása (Roche – Einhorn – Suñer 2018: 75), az individuális igények figyelembevétele. Az oktatási célok és tartalmak meghatározásakor az oktatónak szem előtt kell tartania, hogy nem tervezhet egyformán, az egész osztály, vagy csoport részére. Tekintetbe kell vennie ugyanis a tanulók egyéniségét, személyes tulajdonságaikat, és különleges igényeiket, hiszen aligha van homogén csoport ugyanazon célokkal, előzetes tudással és igényekkel. Differenciálás hiányában könnyen előfordulhat, hogy a félnkebb tanulók nem jutnak szóhoz, a lassabban haladók nem tudják követni a tanóra menetét, a gyorsabban haladók unatkoznak, vagy az egyes tanulók nem érik el individuális céljaikat. A differenciálás azonban nem csak a tanulók szempontjából előnyös, hanem az oktatás menetét is gördülékenyebbé teszi. Abban az esetben, ha mindenki ugyanazon feladatot kapja, és ugyanannyi idő áll rendelkezésére ezek megoldásához, akkor megeshet, hogy a tanulók egy része nem végez adott idő alatt, míg másik részük előbb végez, unatkozik, és kihasználatlan marad az oktatási idő.

A csoportok heterogenitását tárgyalva érdemes közelebbről is megvizsgálni, hogy mi is okozza ezeket a különbözőségeket (Roche – Einhorn – Suñer 2018: 76). Ezen individuális különbségek adódhatnak a tanulók előzetes tudásából, introvertált és extrovertált mivoltukból, a motivációból, illetve az életkorból. További hasonló faktorok lehetnek a nyelvtanulásban és általában a tanulásban szerzett tapasztalat, az intelligencia, a szociális környezet, a magabiztosság, vagy a különböző tanulási szokások és stílusok.

A differenciálás azonban nem pusztán azt jelenteni, hogy a különböző szekciókban tanuló diákok különböző nehézségű feladatokat kapnak. Az alábbiakban néhány példát említek arra vonatkozóan, hogy mely lehetőségek adódhatnak még a differenciálásra (Roche – Einhorn – Suñer 2018: 80).

- A diákok maguk dönthetik el, hogy adott feladatot egyénileg, pármunkában, vagy kisebb csoportban, közösen oldják meg.
- A munkalapokon szerepelnek egyéb szorgalmi feladatok is, melyeket a diákok megoldhatnak, ha a megadott idő előtt elkészülnek a kötelező feladatokkal.
- Az oktató felkínálja ugyanazon feladatot két különböző nehézségi fokban.
- A gyorsabban haladó diákok, miután elkészültek saját feladataikkal, segítenek lassabban haladó társaiknak.
- Hallás utáni szövegértési feladatoknál adott szöveg felkínálható nyomtatott formában is. Ugyanez elképzelhető akár fordítva, vagyis az elolvasandó szöveg lejátszható egyidejűleg hanganyag formájában is.
- Az oktató megadja a tanulóknak a lehetőséget, hogy saját érdeklődési körüknek megfelelően választhassanak különböző oktatási témakörök közül.

Ahogy azt korábban már említettem, a vizsgált csoport tagjait képességeik és előzetes tudásuk szerint alapvetően két részre osztottam. Egyrészt az afgán tanulókra, akik alig rendelkeztek iskolai tapasztalattal, anyanyelvükön kívül nem beszéltek egyéb nyelvet, írás-olvasás tudásukat illetően pedig analfabéták voltak, egyikük (AB) pedig primer analfabétának számít. A tanulók másik csoportja a Gambiából származók, akik némileg több iskolában eltöltött évet tudhatnak magukénak, anyanyelvükön kívül beszéltek az angol nyelvet is, valamint angol nyelvtudásukból kifolyólag rendelkeztek latin betűs írásbeli ismeretekkel is. Ezen oktatási helyzetből kiindulva két különböző módon is tudtam élni a differenciálás eszközével. Sok esetben a gambiai és az afgán tanulók csoportja más-más feladatot kapott, melynek nehézségi szintje megfelelt érdeklődésüknek és kompetenciájuknak. Minden esetben ügyeltem arra, hogy a témakör azonos legyen, csupán a feladatok típusa volt eltérő. Erre példaként említeném a lakás témakörét, melynek feldolgozása során a gambiai tanulók szövegekkel dolgoztak. Aláhúzták a lakás részeire és a bútorokra vonatkozó szavakat a szövegben, kiválogatták az igéket, valamint válaszoltak a szöveg tartalmával kapcsolatos kérdésekre, mely a releváns információk kiválasztása során a szelektív olvasás képességét fejlesztette. Eközben az afgán tanulók elsősorban szavakkal dolgoztak, összekötötték a leírt szavakat a megfelelő képpel (melyik szoba vagy bútor van a képen), szósalátát vagy szórejtvényt oldottak meg a lakás részeivel és berendezésével kapcsolatban, majd lerajzolták és feliratozták saját lakásukat. Az alábbi feladatlapok példaként

szolgálnak a differenciálásra. A lassabban haladó tanulók az első képen látható feladatlapot oldották meg, mely a szavak szintjén tárgyalja a lakás témakörét és képekkel segíti a megértést. A gyorsabban haladó résztvevők a második feladatlapot kapták, mely a szövegértésre helyezi a hangsúlyt szintén a lakás témakörén belül. A tanulóknak a feladatok és kérdések alapján különböző információkat kell kigyűjteniük a szövegből.

Unser Haus, unsere Wohnung



1. Ordne zu!

- der 1. Stock
- der 2. Stock
- das Fenster
- das Erdgeschoss
- das Stiegenhaus/Treppenhaus
- der Lift/Fahrradlift
- die Klingel
- der Balkon
- der Garten
- das Dachgeschoss
- die Mülltonne
- der Hof
- die Tür

2. Nummeriere!

1. die Küche
2. das Schlafzimmer
3. das Badezimmer
4. das Vorzimmer
5. das Kinderzimmer
6. das Wohnzimmer

Wie ist dein Zuhause?
Was für Räume habt ihr?



10. sz. ábra: Szókincs gyakorlása a lakás témaköréhez (lassabban haladó csoport részére)
(<https://de.islcollective.com/deutsch-daf-arbeitsblatter/wortschatz/wohnen/unser-haus-unsere-wohnung/54335>)

Das ist mein Zimmer 1





Hej! Ich bin Martin und das ist mein Zimmer. Mein Zimmer ist nicht besonders groß, aber es ist schön und bunt. Die Wände sind weiß gestrichen. An einer Seite gibt es an der Wand lustige Zeichnungen. Mein Bruder und ich haben sie gemalt. An dieser Wand steht auch das Stockbett. Es ist weiß und hat große orange Schubladen. Ich schlafe oben und mein jüngerer Bruder schläft unten. Rechts daneben steht unser Kleiderschrank. Es ist ein Eckschrank, weil er in der Ecke steht. Ein Teil ist violett und der andere Teil ist weiß. Neben dem Schrank ist ein Regal. Darin stehen Bücher und ein paar Spielsachen. Die Wand dahinter ist orange und violett. In der Mitte des Zimmers liegt ein lustiger Teppich. Gegenüber dem Bett ist das Fenster. Unter dem Fenster steht der Schreibtisch. Der Sessel ist auch violett.

Hallo! Mein Name ist Annika. Ich möchte dir das schönste Zimmer in unserem Haus zeigen: mein Zimmer! Drei Wände sind rosa und eine Wand ist grau. An dieser Wand steht mein weißes Bett. Es hat zwei große Schubladen für meine Spielsachen. Meine Bettwäsche ist rosa und hellgrün. Auch die beiden Zierkissen haben diese Farben. Ich mag diese Farben sehr! In der Mitte meines Zimmers liegt ein rosa Teppich. An der linken Wand steht der Kleiderschrank. Er ist weiß und hat drei Türen; zwei davon sind hellgrün. Rechts daneben ist mein Schreibtisch. Über dem Schreibtisch sind drei Wandregale angebracht: zwei weiße und ein hellgrünes. Mein Schreibtischsessel passt gut zu meinem Zimmer. Er ist rosa. Neben dem Tisch steht ein hohes Bücherregal. Mein Zimmer ist groß, obwohl ich Einzelkind bin.



Lies die Texte und fülle die Tabelle aus:

	 Martins Zimmer	 Annikas Zimmer
Farben		
Größe		
Möbel Einrichtung		

11. sz. ábra: Olvasott szöveg értése a lakás témaköréhez (gyorsabban haladó csoport részére)
(<https://de.islcollective.com/deutsch-daf-arbeitsblatter/wortschatz/wohnen/mein-zimmer-1/31831>)

A differenciálás másik módja az volt, melynek során vegyes csoportokat alakítottam ki, ahol az afgán és a gambiai tanulók együtt dolgoztak, és a több előzetes tudással rendelkező gambiai tanulók lassabban haladó társaik segítségére voltak. Ezen esetekben fokozottan figyeltem arra, hogy minden csoporttag egyformán részt vegyen a munkában, és ne a potenciálisan gyorsabban haladók oldják meg az egész csoport feladatát. A csoporttagok között azonban nagyfokú empátia volt megfigyelhető. A gambiai tanulók úgy irányították a csoport munkáját, hogy felosztották a feladatokat, hagyták társaikat dolgozni, és szükség esetén valóban társaik segítségére voltak anélkül, hogy magukra vállalták volna a teljes munkát.

A továbbiakban öt olyan munkaformát tárgyalok, melyek a BAMF ajánlásai között nem szerepeltek, de mégis szerves részét képezték az oktatási folyamatnak. Ezek a frontális oktatás, a pármunka, a csoportmunka, a szerepjáték, valamint az úgynevezett munkaoktatás (Arbeitsunterricht).

A frontális oktatás a 175 oktatási alkalomból 169 esetben fordult elő a gyakorlatban. E munkaforma során együtt dolgozik az egész csoport és a tanár aktív vezetésével megtörténik a tananyag szakszerű bemutatása, majd tanulóorientált feldolgozása (Weichmann – Wildhirt 2016: 24–27). Meglátásom szerint bizonyos oktatási tartalmak elsajátítása az egész osztály vagy csoport számára elengedhetetlen, mint esetünkben az abc betűi, illetve az alapvető szókincs. A gyakorlati fázist megelőzve a frontális oktatás minden új tananyag esetében szerephez jutott.

A páros munkaforma szintén gyakran képezte részét az oktatásnak. Jellemzője (Roche 2013: 263–265) a folyamatos társas együttműködés, mely létrejöhet egy tanuló és a tanár, valamint két tanuló között. Megvalósítása lehet szó szerint vett páros munka, amikor hasonló szinten lévő tanulók közösen oldanak meg feladatokat, de lehetséges a differenciálás is, hiszen nem mindig az a lényeg, hogy egyszerre és egyformán, hanem együttműködve tudják megoldani a tanulók a feladatot. Oktatási tevékenységem során előbbi az egyszerűbben végrehajtható feladatok során alkalmaztam, míg a második felosztást a bonyolultabb tananyagok esetében, ahol a lassabban haladó tanulók számára előnyös volt egy kompetensebb „segítő” együttműködése. Erre példa a betűk összeolvasásának tanulása, amikor a már alfabetizált gambiai tanulók párba ültek egy-egy afgán tanulóval, és együtt gyakorolták a szótagok vagy szavak hangos olvasását. Az azonos képességű tanulók pármunkájára a párbeszédok gyakorlása hozható példaként, amikor egymásnak kérdéseket feltéve és erre válaszolva dialógusokat játszanak el. E munkaforma során lényeges, hogy a tanulók megtapasztalják az együttműködést, így a tanulás mellett szociális kompetenciájuk is fejlődik. Az oktatás során mindig szem előtt tartottam a tanári kontroll fontosságát, és folyamatosan figyelemmel kísértem a párosok munkáját. A differenciált pármunka alkalmazása során örömmel tapasztaltam, hogy a párosok potenciálisan gyorsabban haladó tagjai nem vállalták

magukra társuk helyett is a teljes feladat megoldását, hanem valódi segítséget nyújtottak tanulópartnerüknek, magyaráztak és kérdéseket tettek fel nekik, teljes mértékben bevonva őket a közös munkába. Írásbeli feladatok pármunkában történő megoldásakor megfigyelhető volt, hogy a gambiai tanulók nem vették át afgán társaiktól a teljes feladat megoldását, hanem segítő módon hagyták a lassabban haladó partnert is dolgozni, akinek több gyakorlásra volt szüksége.

A csoportmunkát használtuk többek között betűkirakós feladatok végrehajtásakor, szavakkal történő kártyajáték során, szódominó alkalmazásakor, szókereső rejtvények megfejtésekor vagy plakátok készítésekor. Megfigyelhető volt a tanulók közötti együttműködés és egymás segítése. A differenciálás kapcsán leírtak érvényesek a csoportmunkára is, hiszen a csoportok összeállításakor minden esetben fontos szempont volt a diákok képességeinek és előzetes tudásának tekintetbe vétele. Némi hátrányként említhető, hogy a tíz fős csoportban a résztvevők anyanyelve csupán két különböző nyelvre korlátozódott, melyek a mandinka és a dari. Így ebben az esetben nem lehetett olyan, kisebb csoportokat kialakítani, melyekben ne lennének ugyanazon anyanyelvvvel rendelkező egyének. Meglátásom szerint ideálisabb, ha a csoport az anyanyelveket tekintve vegyes, így a résztvevőknek muszáj a feladatok megoldása során mindvégig az egyetlen közös nyelvet, a németet használniuk. Bizonyos szempontból pozitívum ugyanakkor, hogy a nehezkesebben haladó résztvevők anyanyelvi segítséget kaphattak társaiktól olyan esetekben, amikor nem értették a német szavakat, magyarázatokat, így megakadályozható volt, hogy a csoport munkájától szegregálódjanak.

Az oktatás során meghatározó volt továbbá a szerepjátékok (Weichmann – Wildhirt 2016: 94–95), vagy más néven szituációs játékok alkalmazása. Ennek során a tanulók egy másik személy szerepébe képzelik magukat annak érdekében, hogy adott szituációról valami újat tanuljanak (például adott beszédhelyzetnek megfelelő nyelvhasználat). A szerepjáték megvalósítása alapvetően három fázisban történik. Az előkészület során a tanár és a diákok kiválasztják a szituációt és felosztják a szerepeket. Ezt követi magának a szituációnak az eljátszása, végül pedig a látottak és hallottak megvitatása, értékelése.

A csoportomban fontos volt, hogy a szerepjátékot megelőzze egy felkészülési folyamat, melynek során a diákok megtanulták a témakörhöz kapcsolódó szókincset, valamint a releváns kifejezéseket, mondatokat, nyelvi paneleket. Ezt követően a szerepjáték a tanult tartalmak elmélyítését, automatizálását szolgálta. A munkaformát jól tudtuk használni az olyan témakörök feldolgozásához, mint a bevásárlás, párbeszéd az orvosnál, útbaigazítás és információ kérés, betegség bejelentése a munkahelyen telefonon, egy találkozó egyeztetése (az időhatározók és az óra témakörénél). Az alábbi példa a párbeszéd az orvosnál témájú szituációs játék előkészítését és

végrehajtását szemlélteti. Első lépésként feladatlapon, képek segítségével megtörtént a témához kapcsolódó alapszókincs tárgyalása.

<u>Die Untersuchung</u> Der Doktor untersucht den Patient.	<u>Das Rezept</u> Der Doktor schreibt ein Rezept.	<u>Der Doktor/Arzt</u>	<u>Die Krankenschwester</u>
			
		<u>Der Krankenwagen</u>	<u>Das Krankenhaus</u>
	Ich habe mich verletzt.		Der Erste Hilfe Koffer
			Fieber haben
			Zahnschmerzen haben
			Einen Unfall haben
			Der Verband
			Der Hustensaft
			Die Medikamente
			Die Salbe
			Sonnenbrand haben
			Kopfschmerzen haben
			Sich verletzt haben
			Die Tabletten
			Krank sein
			Das Pflaster
			Die Spritze
			Das Bein ist gebrochen
			Der Gips
			Das Thermometer
			Husten haben
			Die Hand tut weh

12. sz. ábra: Szókincs és kifejezések az *orvosnál* témakörhöz

(<https://de.islcollective.com/deutsch-daf-arbeitsblatter/wortschatz/krankheit-und-gesundheit/beim-arzt/48404>)

Ezt követően az alábbi párbeszéd előre megadott mondatait kellett a tanulóknak megfelelő sorrendbe állítaniuk.

2. In der Praxis

Bringe den Dialog in die richtige Reihenfolge!



- a. **Machen Sie den Oberkörper frei!**
- b. **Ich huste und niese auch.**
- c. **Guten Tag! Na, was fehlt Ihnen denn?**
- d. **Danke Herr Doktor! Bis Montag!**
- e. **Ja, Ihre Lungen sind in Ordnung. Das ist eine Erkältung.**
- f. **Ich fühle mich schwach und gestern Abend hatte ich Fieber.**
- g. **Guten Tag, Herr Doktor!**
- h. **Ich verschreibe Ihnen Tabletten. Bleiben Sie 3 Tage im Bett und am Montag kommen Sie zur Kontrolle.**
- i. **Wie hoch?**
- j. **Ja, gleich!**
- k. **38,5. Aber heute habe ich nur erhöhte Temperatur, 37,4.**
- l. **Haben Sie noch andere Beschwerden?**

13. sz. ábra: Párbeszéd mondatainak helyes sorrendbe állítása – *Párbeszéd az orvosnál*

(<https://de.islcollective.com/deutsch-daf-arbeitsblatter/wortschatz/krankheit-und-gesundheit/beim-arzt/48404>)

A helyes sorrend megállapítása után a párok egyesével kiálltak a csoport elé és dialógus formájában eljátszották a párbeszédet. A tünetek és az orvosi javaslatok az első feladatlap alapján tetszőlegesen megválaszthatók voltak.

A tanítás során az oktatási célok elérése érdekében többek között Flechsig (1996: 26) munkaoktatás (Arbeitsunterricht) modelljét vettem alapul, melynek definíciója a következő: A munkamodellben a diákok individuális módon, vagy kis csoportokban dolgozzák fel a feladatokat, melyek magukba foglalják a kézügyességgel kapcsolatos, az intellektust érintő, valamint a szociális aspektusokat is. A módszer integrálja tehát a cselekedtető és a kognitív funkciókat és négy didaktikai alapelvre épül: ezek egyike az önálló gyakorlás. A második alapelv a személyre szabott feladatok megoldása, mely munkamegosztás és differenciálás által valósítható meg. A harmadik pont az egészszleges tanulás, mely integratív módon kezeli a fent említett kompetenciaterületek fejlesztését. A negyedik elv pedig a feladatmegoldó tanulás. Így tehát fontosnak tartottam, hogy a feladatok megoldása ne csak papíron és írásban történjen, hanem több

aspektusból, többféle érzékszervet és cselekvési módot vonjunk be az oktatásba. Párosítsuk az írásbeli információkat azzal, hogy rajzolja le, készítsen tervrajzot, színezz ki, vágja ki, ragassza fel, álljon fel és menjen oda a táblához, játssza el szerepjátékkal, mutassa be társainak, menjen a falújsághoz, olvassa el, jegyezze meg, adja tovább társainak vagy.

Egy példa erre a tájékozódás témaköre. Ehhez az első lépésben képes magyarázatok segítségével megtanultuk a szükséges szókincset és kifejezéseket, melyhez a tanulók önálló munkában feladatlapokat oldottak meg. Ezt követően a tanulók csoportmunkában dolgoztak, melynek során ki kellett választaniuk a város egy, az iskolához közel eső pontját (egy parkot, egy épületet, egy üzletet), melynek eléréséhez az iskolától indulva egy térképet kellett rajzolniuk. A feladat e lépése fejlesztette a kézügyességet, valamint a csoportmunka során a szociális készségeket is. Végül a csoportok kicserélték egymással térképeiket, és egy séta keretében meg kellett találniuk a másik csoport által jelölt helyet, miközben hangosan megnevezték az irányokat, amerre haladtak.

6.4 Kimeneti tényezők

6.4.1 5. kutatási kérdés – Kurzusközi felmérések

Ahogy azt az *osztálytermi megfigyelések és mérések szempontjai, eszközei és célja* című fejezetben az adatgyűjtő eszközök kapcsán említettem, a kurzusközi felmérések első pontja a betűhang megfelelésekkel kapcsolatos ismereteket vizsgálta. E felmérésre az oktatás harmadik hónapjának végén került sor, amikor végeztünk az abc betűinek, a diftongusoknak és a több betűből álló hangoknak a megtanulásával és begyakorlásával. A tesztelést minden tanuló esetében egyesével, egy külön irodahelyiségben végeztem. (Ezalatt a csoport többi tagja önálló gyakorlatokat végzett egy kolléganő felügyelete alatt.) Elsőként betűkártyák segítségével tíz betűt mutattam fel a tanulónak, melyeket a tanultak szerint ki kellett ejtenie. E feladatot a csoport mind a tíz tanulója sikeresen hajtott végre. A következőkben ennek fordítottját hajtottuk végre, tehát arra kértem őket, hogy válasszák ki a betűkirakóból azt a betűt, melynek hangalakját kiejtem. Ebben az esetben is elmondható, hogy mind a tíz résztvevő hibátlanul teljesített. Végül azt a feladatot kapták a tanulók, hogy a hallott hangnak megfelelő betűt írják le egy papírlapra. Ez esetben tízből nyolc tanuló teljesített hibátlanul, AB (nem járt iskolába) nyolc, NE (két osztályt végzett) pedig kilenc betűt tudott helyesen leírni a hallott tíz példából.

Az oktatás negyedik hónapjának végén a szótagokkal kapcsolatos feladatok tesztelésére került sor. A felmérés során egyenként arra kértem a tanulókat, hogy az előttük lévő lapon szereplő szótagok közül olvassák fel azt a tízet, melyekre rámutatok. A szótagokat ábrázoló lap az alábbi képen látható.

ma	mo	mie	me	mu	mü	mö
da	do	die	de	du	dü	dö
la	lo	lie	le	lu	lü	lö
ka	ko	kie	ke	ku	kü	kö
ba	bo	bie	be	bu	bü	bö
na	no	nie	ne	nu	nü	nö
fa	fo	fie	fe	fu	fü	fö

14. sz. ábra: Feladat a szótagok hangos felolvasásának vizsgálatához

(<https://www.wb-web.de/material/lehren-lernen/lesen-lernen-vorlage-fur-silbenteppiche-nach-silbenanalytischer-methode.html>)

Ez hat tanulónak hibátlanul sikerült, AB (iskolai tapasztalat nélküli) egyáltalán nem tudta összeolvasni a két betűből álló szótagokat sem, NE hét, AR hat, MA pedig nyolc példát olvasott fel helyesen (sorrendben kettő, egy és kettő osztályt végeztek). A második feladatban a tanulóknak tíz, általam kiejtett szótagot kellett betűkirakóval kirakniuk. Ennek során csupán a négy gambiai hallgató teljesített hibátlanul, AR és TA hat (egy és négy osztály), NE, MA, SA (két-két osztály) öt helyes megoldást produkált, míg AB, aki az előző feladatot sem tudta teljesíteni, ezúttal sem adott egyetlen helyes megoldást sem. A szótagokkal kapcsolatos utolsó felmérő feladat az volt, hogy a tanulóknak tíz hallott szótagot kellett kézírással leírniuk. Ebben az esetben is a négy gambiai hallgató teljesített hibátlanul, AB egyáltalán nem tudta teljesíteni a feladatot, míg TA (négy osztály) és SA (két osztály) hat, AR négy, MA és NE (egy és két-két osztály) három helyes megoldást produkált a tíz hallott példából.

A kurzus ötödik hónapjának végén a szavak szintjének vizsgálata következett, melynek során az olvasás és írás képessége mellett a megértést és jelentéstulajdonítást is górcső alá vettem.

A feladatokat a tanulóknak ismét egyedül, egy különálló helyiségben kellett végrehajtaniuk. Elsőként tíz leírt szót kaptak a tanulók egy papíron, nyomtatott írással, melyeket egymás után hangosan fel kellett olvasniuk. A szavak a következők voltak: *Apfel, Tisch, ziehen, nehmen, kochen, Bein, grau, Käfer, groß, neun*. A felolvasandó szavak kiválasztásakor fontosnak tartottam, hogy mindegyikük már tanult szó legyen és néhányukban szerepeljenek a német nyelvre jellemző diftongusok, néhányukban több betűből álló, de egy hangként ejtett hangzók, hosszú magánhangzók és speciális betűk, mint *ä*, vagy *ß*. Az előző felméréshez hasonlóan a gambiai tanulók mind a tíz szót hibátlanul olvasták fel. Az afgán tanulók közül AB (primer analfabéta), aki a szótagok szintjén sem ért el eredményeket, a szavak felolvasása során sem mutatott értékelhető teljesítményt. A többi öt afgán résztvevő közül TA (négy osztály) nyolc, SA (két osztály) kilenc, AR és NE (egy és két osztály) hét, valamint MA (két osztály) hat szót tudott helyesen kiolvasni. Feldmeier (2010), aki felnőtt analfabéta tanulók olvasási képességeit vizsgálta, kutatásaival igazolta, hogy amennyiben a szavakon belül különböző színekkel vagy tipografikusan kiemelünk bizonyos, a német nyelvre specifikus betűkapcsolatokat, az jelentősen elősegíti a folyékony olvasást (*ziehen, kochen*). Bár az olvasási gyakorlatok kapcsán külön figyelmet fordítottunk a diftongusok és a több betűből álló, de egy hangot jelölő grafémakapcsolatokra, a felmérés alkalmával nem alkalmaztam ezen kiemeléseket. Tekintetbe vettem, hogy ezek a hétköznapi életben előforduló szövegekben sem kiemelt elemek, ugyanakkor ajánlatos lehet megfontolni e lehetőséget, és az órai gyakorlások alkalmával használni e jelöléseket.

A második feladat során a tanulók tíz hallott szó leírását kapták feladatul melyek a következők voltak: *Biene, Fisch, lesen, müde, Haare, Küche, Geschäft, zehn, Pflaume, gießen*. E szavak mindegyikéről elmondható, hogy szerepeltek a tananyagban, tehát nem voltak ismeretlenek a résztvevők számára. Ismét ügyeltem arra, hogy a szavak írásmódjában legyenek a német nyelvre specifikusan jellemző hangzók. A hallás utáni írás minden feladat során rendszerint nehezebbnek bizonyult a többi gyakorlatnál. Ebben az esetben csupán két gambiai tanuló teljesített hibátlanul, EB (három osztály) hét és MA (négy osztály) pedig nyolc helyes szót produkált. Az afgán résztvevők kevesebb, mint öt szót tudtak helyesen leírni, AB (nem járt iskolába) pedig egyáltalán nem tudta leírni a hallottakat.

A harmadik szavakkal kapcsolatos feladat az volt, hogy a tanulóknak képeket ábrázoló kártyák közül fel kellett mutatniuk azt, amelyik a hallott szót ábrázolja. A feladatban szintén tíz példát kellett megoldaniuk. Ezen feladat a szavak megértésének vizsgálatát célozta. Ennek során kilenc tanuló hibátlanul teljesített, egy tanuló (AB, aki iskolai oktatásban nem vett részt) pedig hét képet mutatott fel helyesen.

Az utolsó feladatban a tanulóknak tíz kép mellé kellett írniuk azon szavakat, melyeket a képek ábrázoltak. A feladat a jelentéstulajdonítás mellett az íráskészséget is vizsgálta, melynek során a résztvevők rendszerint a legtöbb hibát vétik. Ebben az esetben is így alakultak az eredmények. Két gambiai tanuló hibátlanul teljesített (MA és CE), két további gambiai hallgató hét, illetve nyolc helyes megoldást produkált (EB és AL). Az afgán tanulók közül kettő, AB (aki nem járt iskolába) és AR (egy osztályt végzett) nem adott egyetlen helyes választ sem, TA (négy osztály) három, SA kettő, NE és MA (két-két osztály) pedig egy-egy szót írtak le hiba nélkül.

Az oktatás hatodik hónapjának végén azt vizsgáltam, hogy a résztvevők mennyiben sajátították el a formanyomtatvány kitöltésének képességét. Ahogy azt a korábbiakban már említettem, fontos részét képezi a hétköznapi életnek, hogy a tanulók rendelkezzenek e kompetenciával, hiszen többek között hivatalos ügyek intézésekor ez elengedhetetlen. A formanyomtatványt minden tanulónak önálló munka során kellett kitöltenie a következő adatokkal:

- Családnév és Keresztnév
- Születési hely és idő
- Lakcím
- Utca
- Házszám
- Irányítószám
- Város
- Telefonszám
- Foglalkozás
- Gyermekek száma

A felsorolt adatok helyes kitöltése egy-egy pontot ért. Az eredményeket tekintve egy gambiai résztvevő (AL – öt osztály) tudta helyesen kitölteni az összes pontot. Egy további gambiai résztvevő (MA – négy osztály) nem tudta kitölteni az irányítószámot, a többi pont esetében azonban hibátlanul teljesített. A másik két gambiai tanulónak (EB és CE – három és öt osztály) szintén az irányítószám okozott nehézséget, valamint nem töltötték ki a telefonszámukat. Az afgánok csoportja ennél jóval gyengébben teljesített. A név kitöltése minden esetben sikerült, a lakcímnél azonban mindegyikük hibázott. A legnagyobb nehézséget számukra is az irányítószám okozta, melyet egyikük sem tudott helyesen kitölteni. NE és MA (két-két osztály) esetében előfordult az utcanév helytelen írásmódja, illetve az, hogy nem tudták a házszámot. A születési hely és dátum TA és SA (négy és két osztály) esetében volt helyes, MA és AR (két és egy osztály) kihagyták a születési helyet, MA és NE (két-két osztály) pedig felcserélték a hónap és nap

sorrendjét is. A telefonszám esetében NE és AR (két és egy osztály) üresen hagyta a kitöltendő részt, négyen írtak ugyan számokat, de helytelenül (ezt abból lehetett megállapítani, hogy vagy az előhívó szám formátuma nem felelt meg a Németországban szabványosnak, vagy túl kevés számjegyet tartalmazott a telefonszám). A foglalkozását egy kivétellel (AB – primer analfabéta) minden afgán résztvevő ki tudta tölteni, és kisebb helyesírási hibáktól eltekintve az minden esetben érthető és értelmezhető volt. A gyermekek számának kitöltésében AB (primer analfabéta) járt el helytelenül, akinek négy gyermeke volt, de hármát írt a nyomtatványba.

Összefoglalva tehát elmondható, hogy e feladat mérte az értő olvasás, valamint az írás képességét is. Ezen kívül feltételezte a személyes adatok memorizálásának képességét is, mely a hétköznapi élethelyzetekben szóban és írásban egyaránt gyakran előforduló és szükséges kompetencia. Ugyanezen feladatot számtalanszor gyakoroltuk az oktatás során, így tehát a felmérés nem tartalmazott olyan jellegű adatokat, melyek új információk lettek volna a résztvevők számára. Nem volt szükség továbbá spontán és kreatív megoldásokra sem, hiszen ezen adatok állandóak és memorizálás által előre megtanulhatók. A hibázások valószínűsíthető oka, hogy analfabéta egyének alfabetizált társaikhoz képest alacsonyabb kapacitású verbális és vizuális rövidtávú és munkamemóriával rendelkeznek. Fontos továbbá, hogy a literációs képességekkel nem rendelkező egyének verbális intelligencia teszteken alacsonyabb pontszámot érnek el, mint alfabetizált társaik, mely eredmény említett funkciók hiányának következménye. (Bulajíc, Despotović, Lachmann 2019: 2017)

A tanfolyam hetedik hónapjának végén a mondatalkotás vizsgálatára került sor. A tesztelés alkalmával három különböző módon mértem fel a résztvevők e képességét. Az első feladatot minden résztvevővel egy külön helyiségben végeztem. Ennek során már ismert szókérdőket kellett a tanulóknak megfelelő sorrendbe tenniük oly módon, hogy azok grammatikailag és tartalmilag helyes mondatokat alkossanak, szám szerint összesen öt mondatot, melyek a következők voltak:

- *In Stuttgart regnet es. (Stuttgartban esik az eső.)*
- *Ich lerne am Nachmittag. (Délután tanulok.)*
- *Ich spreche Deutsch. (Németül beszélek.)*
- *Wir essen zu Mittag. (Ebédelünk.)*
- *Es ist halb elf. (Fél tizenegy van.)*

A mondatokat úgy válogattam, hogy azok mindegyike előfordult már az oktatás során. Fontosnak tartottam, hogy a tanulók tudjanak bővített mondatokat alkotni, ne csupán alany-állítmány kapcsolatokat, vagyis legyen a mondatokban helyhatározó, időhatározó vagy tárgy. Ezek

fókuszpozícióba is helyezhetők, tehát a mondatok kialakításakor nem csak egy helyes megoldás van (*Ich lerne am Nachmittag – Am Nachmittag Lerne ich*). Ezen kívül a szavak jelentését illetően is vannak variációk a mondatalkotásra: *Es regnet in Stuttgart – Ich lerne in Stuttgart; Am Nachmittag regnet es – Am Nachmittag lerne ich*. A feladat végrehajtása során lehetőség volt arra, hogy ugyanazon szavakat többször is felhasználják a tanulók: *Ich lerne in Stuttgart – Ich lerne Deutsch*. Segítségként, ahogy azt egy előzőekben egy feladat során már bemutattam, az egyes mondatrészeket különböző színnel jelöltem. A feladat során a gambiai résztvevők közül hárman (MA, CE, AL – négy és öt-öt osztály végeztek) mind az öt mondatot helyesen rakták ki, egy gambiai tanuló (EB – három osztályt végzett) pedig két mondat esetében vétett tartalmi hibát. Ez azt jelentette, hogy olyan szavakat rakott egy mondatba, melyek jelentésüket tekintve nem illettek egymáshoz: *Ich am Nachmittag halb elf.* Wir regnet.* – Én délután fél tizenegy*. Mi esünk**. Az afgán tanulók közül ketten ismét színek szerint csoportosították a kártyákat (AB és NE – nem járt iskolába, illetve két osztályt végzett), egymás mellé helyezve az azonos színeket. További négy afgán tanuló (AR, MA, SA TA) pedig véletlenszerűen helyezte el a kártyákat, melyek sem a szórendet, sem pedig a jelentést illetően nem alkottak értelmezhető mondatokat. A feladathoz szükséges volt egyrészt az olvasásértés képessége, a szavak jelentésének ismerete, hogy az összeillő jelentésű szavak kerüljenek egy mondatba. Másrészt egyszerű nyelvtani ismeretek is megkövetelték a feladatot, mint az igeragozás, illetve a szórendi szabályok.

A második tesztfeladat ugyanúgy, mint az előző, egyesével zajlott egy külön helyiségben. Ebben az esetben a szóbeli kompetenciát mértem fel a mondatokkal kapcsolatos receptív és produktív képességek terén egyaránt. Minden tanulónak feltettem szóban öt kérdést, melyek egy általános small talk során előfordulhatnak elő. A kérdések a következők voltak:

- *Hogy vagy?* (Böttinger 2011: 53; Alpha 1, Lektion 6: „*Wie geht es Ihnen?*”)
- *Hány óra van?* (Böttinger 2011: 35; Alpha 2, Lektion 12: „*Die Uhr*”)
- *Mit tanulsz?* (Böttinger 2011: 63; Alpha 2, Lektion 15: „*Mein Tag*”)
- *Mit csinálsz délután?* (Böttinger 2011: 71; Alpha 2, Lektion 16: „*Meine Freizeit*”)
- *Milyen ma az idő?* (Böttinger 2012: 25; Alpha 3, Lektion 19: „*Das Wetter*”)

A kérdésekkel utaltam a tankönyvünk által is tárgyalt és előzőleg tanult témakörökre, melyekre a fenti hivatkozások vonatkoznak. Általánosságban megállapítható, hogy a tanulók a szóbeli feladat során jobb teljesítményt mutattak, mint az írásbeli felmérések alkalmával. Az eredmények tekintetében elmondható, hogy a négy gambiai tanuló kisebb nyelvtani hibáktól eltekintve, a kommunikatív funkciót nézve mind az öt kérdésre tartalmilag érthető és odaillő választ adott. Így tehát a kérdéseket megértették és a produkció során is jól teljesítettek. Az afgán

tanulók esetében egy tanuló nem értette a kérdéseket és semmilyen választ nem tudott rájuk adni. A többi öt résztvevő a *Hogy vagy?* és a *Mit tanulsz?* kérdésre mind érthető, a szituációnak megfelelő választ adott. A *Hány óra van?* kérdés esetében többen hibáztak, és annak ellenére, hogy minden esetben rámutattam a teremben lévő faliórára, többször hibásan állapították meg az időpontot. A *Mit csinálsz délután?* és *Milyen ma az idő?* kérdésekre gyakran csak egyszavas válaszokat kaptam egy főnévi igenév (*főzni, sétálni – kochen, spazieren*), vagy egy főnév (*nap, felhő – Sonne, Wolke*) formájában. Ebből az a következtetés vonható le, hogy ezen tanulók megértették bár a kérdést, a produkció során nem tudtak egész mondatos válaszokat adni. A KER (2002) a beszélgetés és az összefüggő beszéd kapcsán azt az elvárást támasztja A1-es szinten, hogy a tanuló fel tud tenni és meg tud válaszolni olyan kérdéseket, amelyek a mindennapi szükségletek konkrét kifejezésére szolgálnak, valamint egyszerű kifejezésekkel és mondatokkal be tudja mutatni önmagát és környezetét. Az órán tanultaknak és a KER előírásoknak megfelelően rövid tömondatokat, alany-állítmány szerkezeteket vártam a tanulóktól.

A mondatalkotás vizsgálatával kapcsolatos harmadik feladatban az írásbeli funkciókat vizsgáltam. Ehhez egy feladatlapot kaptak a tanulók, melyet önálló munka során kellett kitölteniük. A lapon két feladat szerepelt, melyek közül az elsőben öt mondatot kellett írniuk saját magukról, tehát egy rövid bemutatkozás keretében kellett mondatokat alkotniuk. A második feladatban egy összetett képről kellett szintén öt mondatot írniuk szabadon. A gambiai tanulók a kommunikatív célt elérve tartalmilag érthető mondatokat tudtak megfogalmazni. Az afgán tanulók teljesítményének szemléltetése érdekében az alábbiakban az általuk kitöltött feladatlapokat láthatjuk, sorrendben NE (két osztály), SA (két osztály), AR (egy osztály), MA (két osztály), és AB (nem járt iskolába) felméréseit. TA üresen adta be lapját. Az értékelés során a tanulók minden, tartalmilag érthető mondatra egy-egy pontot kaptak. A feladatban már nem csupán azt vártam, mint a formanyomtatvány esetében, hogy tudják felsorolni személyes adataikat, hanem képezzenek tömondatokat: *Ich heiße..., Ich wohne..., Ich bin ... geboren... (Engem hívnak, Én lakom, Én születtem).*

Az alábbi képek az afgán tanulók írásbeli mondatalkotási feladatok során nyújtott teljesítményét mutatják. Bizonyos információk átsatírozása a tanulók személyes adatainak védelmében történt.

8. Schreiben

Schreiben Sie 5 Sätze über sich. Stellen Sie sich kurz vor.

meine Name ist Nejad
Ich habe 3 Kind meine Haus
dunnen Am Schwof Haus am 7
ich habet ~~alt~~ Gebustand 22.4.19

9. Schreiben

Schreiben Sie 5 Sätze über das Bild

Vorweizeit



2 kindier
mamAlienkiehte
papaspchfeilin
Lam Fei
Sessel
Tisch
Tika
kindiespchfeilin

15. ábra: Afgán tanulók írásbeli felmérő feladatlapja – NE (2 osztályt végzett)

8. Schreiben

Schreiben Sie 5 Sätze über sich. Stellen Sie sich kurz vor.

Ich heiße Samira bin ich 48 Jahre alt. Ich komme aus Afghanistan. Ich wohne in Lauffen Neckarstraße 48. Ich bin Geborenen in Afghanistan. Ich habe 3 Kinder. Ich bin eine Frau. Mein Mann liebt mein Hobby Fußball spielen und Kinder spielen.

9. Schreiben

Schreiben Sie 5 Sätze über das Bild



Dem Sessel
Mann und
Kind sitzen
und Frau Tee
trinken
Kind sitzen
beim Tisch
ein Lampe

In Familie zusammen und sprachen und trinken

16. ábra: Afgán tanulók írásbeli felmérő feladatlapja – SA (2 osztályt végzett)

8. Schreiben

Schreiben Sie 5 Sätze über sich. Stellen Sie sich kurz vor.

Mein ^{name} ist Aragul ich habe 3 kinder
Dei kundi ~~Afghanitan~~
ich wohne in Dunningen
Ich bin verheiratet
Meine Hobbys sind spazieren und lernen ~~aus Frau~~

9. Schreiben

Schreiben Sie 5 Sätze über das Bild



die Familie
spielen
einkaufen
Lernen

17. ábra: Afgán tanulók írásbeli felmérő feladatlapja – AR (1 osztályt végzett)

8. Schreiben

Schreiben Sie 5 Sätze über sich. Stellen Sie sich kurz vor.

Ich heiße Mahgul . Ich komme aus
Afghanistan. Ich ^{bin} ~~habe~~ verheiratet ~~ich~~ ^{und} habe
3 Kinder. Ich wohne in Dunningen 78655
Amselweg 7. Ich bin Haus ~~frau~~ meine
Hobby Deutsch Lerne und Fahrradfahren

9. Schreiben

Schreiben Sie 5 Sätze über das Bild



die Familien
ist Sprachen
und Tee
trinken und
spielen
machen
das ist
gut,

18. ábra: Afgán tanulók írásbeli felmérő feladatlapja – MA (2 osztályt végzett)

8. Schreiben

Schreiben Sie 5 Sätze über sich. Stellen Sie sich kurz vor.

~~Keine Sätze~~

~~Abdul Hamid
24-06-19
B ERNDORF 18727 MAUS STRASSE 14
KINDER 4 10 Jahr alt 9 Jahr alt 7 Jahr alt 1,6
Janratt~~

9. Schreiben

Schreiben Sie 5 Sätze über das Bild



PAGAS, ch Feilin
MAMATI einkien
SKIND
KINDSPÖH Feilin
LAME
iich
SESSSE

19. ábra: Afgán tanulók írásbeli felmérő feladatlapja – AB (Primer analfabéta)

A csatolt dolgozatok alapján megállapítható, hogy az ötből három tanulónál szerepelnek mondatok a bemutatkozás során (SA, AR, MA), melyeket a 16. 17. és 18. sz. ábra szemléltet. A másik két tanuló esetében (NE, AB) a személyes adatok felsorolását, illetve szavak egymásutánosságát látjuk anélkül, hogy mondatba foglalták volna ezen információkat (15. és 19. sz. ábra). A kép kapcsán egyik tanuló sem fogalmazott meg mondatokat, pusztán egymás után felsorolt szavakat látunk, sok esetben pedig jelentéssel nem bíró betűhalmazokat. Olykor a betűk helytelen írásmódja is megfigyelhető. Általánosságban megállapítható, hogy az afgán tanulók közül néhányan megtanulták ugyan a bemutatkozással kapcsolatos klisészerű nyelvi paneleket, az önállóan történő mondatalkotást azonban nem sikerült elsajátítaniuk.

A nyolcadik tanítási hónap végén a párbeszédalkotásának képességét mértem fel egy szóbeli és két írásbeli feladat során. A szóbeli gyakorlatot a résztvevők kettesével hajtották végre, melyhez megadtam egyet-egyét a már tanult témakörök közül. Ehhez a Telc nyelvvizsga tesztjeit vettem alapul, így a felmérés egyúttal előkészület is volt a kurzust záró vizsgára. A tanulók feladata, hogy a megadott két-két témakör kapcsán tegyenek fel egymásnak egy-egy kérdést, majd társuk adjon erre releváns választ. Így minden tanuló esetében összesen négy mondatnak kellett elhangzania (Két kérdés és két válasz). A következő témaköröket szókartyán tettem eléjük, melyeket el kellett tudniuk olvasni: *Freitag (péntek)*, *Zeitung (újság)*, *Essen (Étel)*, *Kaffee (kávé)*. A feladat során az alábbihoz hasonló párbeszédalkotások voltak elvártak:

- *Was machst du am Freitag? (Mit csinálsz pénteken?)*
- *Ich gehe ins Kino. (Moziba megyek.) /Am Freitag gehe ich ins Kino. (Pénteken moziba megyek).*

- *Liest du gerne Zeitung? (Szívesen olvasol újságot?)*
- *Nein, ich höre lieber Radio. (Nem, inkább rádiót hallgatok.)*

A pontozáshoz a Telc (2017) értékelési útmutatóját vettem alapul, mely szerint két pont adható, ha a tanuló teljesítette a feladatot és mondanivalója érthető. Egy pont adható, amennyiben a feladatot nyelvi és tartalmi hiányosságok miatt csak részben hajtotta végre a vizsgázó, illetve nem kap pontot, ha a feladatot nem hajtotta végre, vagy nem érthető a mondanivalója.

A résztvevők teljesítményét tekintve a két pár gambiai tanuló jól oldotta meg a feladatot, a kommunikatív célt mind a négyen elérték. Kérdéseik érthetőek voltak és válaszaik is illettek a szituációba. A mondatszerkesztés során kisebb nyelvtani hibákat vétettek ugyan, ez azonban nem gátolta a tartalom megértését. Erre egy példa, hogy EB (három osztályt végzett) esetében elhangzott a következő mondat: *Du trinken Kaffee? (Te inni kávé?)* mely kommunikatív funkcióját

elérte, társa is megértette a kérdést, így megkapta a maximális két pontot. Amennyiben a partner nem teljes mondatban, csak igennel vagy nemmel válaszolt, abban az esetben is teljes pontszámot kapott.

Az afgán tanulók ezzel szemben a legtöbb esetben nem tudtak mondatokat megfogalmazni, csupán szavakat mondtak a szituációval kapcsolatban. Megnyilvánulásaikból a hallgató (partnerük és én) nem tudta kikövetkeztetni, hogy mi a közlés célja. Ha a beszédpartnerek között nem jött létre kommunikáció, úgy a feladat végrehajtása sikertelennek bizonyult. Példaként említhető, hogy a tanulók sok esetben csak a szókártján szereplő szót olvasták fel kérdő hangsúllyal, vagy hozzátettek egy személyes névmást, olykor egy másik főnevet: *Du Kaffe? Freitag Schule? (Te kávé? Péntek iskola?)*. E mondatokból nem lehetett kikövetkeztetni, hogy milyen jelentést takar: *Magst du Kaffe? Trinkst du Kaffe? Kaufst du einen Kaffe? (Szereted a kávé? Iszol egy kávé? Veszél kávé?)*.

A párbeszédalkotását az olvasott szöveg értése kapcsán is vizsgáltam két feladatban. Ennek során a résztvevők egy feladatlapot kaptak, melyet önálló munkában kellett kitölteniük. Az első gyakorlatban kérdéseket és válaszokat adtam meg két oszlopba szedve, melyeket a tanulóknak egymással összekötve párba kellett rendeznie. A második feladat során egy négy megnyilvánulásból álló párbeszéd összekevert mondatait kellett sorrendbe állítaniuk. Az eredmények kapcsán elmondható, hogy a négy gambiai résztvevő közül hárman (MA, CE, AL) hibátlanul oldották meg a feladatot, EB pedig csupán egy hibát vétett. Az afgán résztvevők az esetek többségében hibáztak, a feladatok során gyakran véletlenszerűen megoldásokat produkáltak. Nem összeillő mondatokat kötöttek össze, valamint helytelenül állapították meg a mondatok sorrendjét is, mivel nem értették azok tartalmi összefüggését. A maximálisan elérhető pontszám a tíz példa esetében tíz pont volt. Az alábbiakban a két feladatot mutatom be. Az első feladat a kérdések és válaszok párba rendezése volt, a második pedig a párbeszéd mondatainak sorrendbe állítása.

Was passt zusammen?		
1	Wie geht es dir?	a Es ist warm und die Sonne Scheint.
2	Wie ist das Wetter heute?	b Es ist zehn nach neun.
3	Was macht ihr am Wochenende?	c Danke, es geht.
4	Wie spät ist es?	d Wir gehen in den Wald.


20. ábra: Párbeszéd mondatainak párba rendezése

	Nummeriere die Sätze in der richtigen Reihenfolge
	Gehen wir zusammen? Wir können dort einen Kaffee trinken.
	Hallo petra.
	Ja, gerne
	Hallo Thomas.
	Ich gehe in die Stadt.
	Was machst du heute Nachmittag?

21. ábra: Párbeszéd mondatainak helyes sorrendbe állítása

Az afgán tanulók teljesítménye azon kutatási eredményekkel is magyarázható, melyek során írástudatlan és késői írástanuló felnőttek esetében különbségeket találtak az agy anatómiai felépítésében (Carreiras 2009: 983). Boltzmann (2017) kutatásai is igazolták, hogy egy kilenc hónapos *Alpha Plus* kurzust elvégző, funkcionális analfabéta felnőttek kisebb mértékű aktivitást mutattak az olvasásért felelős agyi területeknél, mint alfabetizált társaik. A nyelvtudás mellett tehát ezen agyi funkciók fejletlensége is magyarázatul szolgál arra, hogy az afgán tanulók miért nem értik a nyelvi elemek és mondatok közötti tartalmi összefüggéseket.

A kurzusközi felmérések utolsó fordulója az oktatás kilencedik hónapjának végén volt esedékes és a szövegértési képességek vizsgálatát célozta. A feladatok típusának kiválasztásakor a Telc nyelvizsgák általános felépítését vettem alapul, így egyaránt vizsgáltam az olvasott, illetve a hallott szöveg értésének kompetenciaterületeit. Az olvasott szöveghez kapcsolódóan két feladatot kaptak a tanulók. Egyrészt a szöveggel kapcsolatos tíz kérdésre kellett egyszavas vagy tőmondatban megfogalmazott válaszokat adniuk, másrészt öt állításról kellett eldönteniük, hogy azok a leírt információk alapján igazak-e vagy hamisak. (Megjegyzendő ugyanakkor, hogy az igaz-hamis feleltválasztós teszt validitása vitatható, mivel a vizsgázónak 50% esélye van eltalálni a helyes választ akár anélkül is, hogy megértené az olvasott szöveget vagy a kérdést. Erre a feladattípusra a nyelvizsgára való felkészülés miatt esett a választásom, hiszen a Telc vizsga feladatai is két vagy három itemes feleltválasztós gyakorlatok.) A feladatsorban maximálisan tizenöt pontot érhetnek el. Ehhez az alábbi feladatlapot kellett kitölteniük.



Das ist Paul

A) Wahr oder falsch? Kreuze nur an, was stimmt!

- Paul hat eine Schwester.
- Die Familie lebt in Bad Aussee.
- Pauls Vater arbeitet in einer Bank.
- Paul spielt oft mit seinem Freund Jörg.
- Paul geht um zehn Uhr ins Bett.

Paul Steiner ist zehn Jahre alt. Er lebt in einem Haus in Bad Ischl zusammen mit seinem Vater, seiner Mutter und seiner Schwester Sonja. Sein Vater arbeitet in einer Bank. Frau Steiner ist Hausfrau und Pauls Schwester Sonja ist noch ein Baby.

Die Familie steht jeden Tag sehr früh auf. Gegen sieben Uhr duscht Paul. Dann geht er ins Esszimmer, wo es ein gutes Frühstück gibt.

Herr Steiner fährt mit dem Auto zur Arbeit. Paul geht mit seinem besten Freund Jörg zu Fuß zur Schule. Die Mutter bleibt mit dem Baby zu Hause.

Paul kommt gegen ein Uhr von der Schule nach Hause. Seine Mutter wartet schon mit dem Essen auf den Buben. Paul macht danach seine Hausaufgaben und spielt meistens mit seinem Freund Jörg.

Pauls Vater kommt gegen fünf Uhr nach Hause. Er passt dann auf das Baby auf und Frau Steiner kann sich ein bisschen ausruhen.

Nach dem Abendessen bringt Frau Steiner Sonja ins Bett. Dann schauen die drei anderen manchmal noch gemeinsam fern. Schließlich muss auch Paul schlafen gehen.

B) Beantworte die Fragen.

1. Wie alt ist Paul?

2. Wo wohnt Paul?

3. Lebt er mit seinen Eltern zusammen?

4. Was arbeitet sein Vater?

5. Hat Paul Geschwister?

6. Um wie viel Uhr stehen die Steiners auf?

7. Wie kommt Paul in die Schule?

8. Wie heißt Pauls bester Freund?

9. Isst Herr Stein zu Mittag auch daheim?

10. Was macht die Familie nach dem Abendessen?

22. ábra: Feladatlap olvasott szöveg értéséhez




(<https://de.islcollective.com/deutsch-daf-arbeitsblatter/wortschatz/familie/das-ist-paul/23605>)

E feladatokat a négy gambiai tanuló közül MA és CE (négy és öt osztályt végeztek) hibátlanul oldotta meg, AL (öt osztály) egy hibával, EB (három osztály) pedig két hibával, melyeket a kiegészítendő kérdések megválaszolása során vétettek. AL egy kérdést nem válaszolt

meg, EB két kérdés kapcsán nem odaillő információt adott meg. Az igaz – hamis feletválasztós teszt során a gambiai tanulók nem vétettek hibát.

Az afgán tanulók a tizenöt kérdésből és állításból kettő és öt közötti helyes választ adtak. Egyenként nézve az afgán tanulók teljesítményét NE, AR és AB (kettő és egy osztály, valamint primer analfabéta) két helyes választ, TA (öt osztály) három helyes választ, MA (két osztály) négy helyes választ, valamint SA (két osztály) öt helyes választ adott. Az igaz – hamis állítások esetében nem kizártak a véletlen találatok sem, mivel 50 százalékos esélyük volt, hogy a helyes választ jelölik. A kérdések megválaszolása során gyakran hagyták üresen a kitöltendő sort. Ezen eredmények Grotlüschen, Riekmann, Buddeberg (2014) kutatási eredményeivel is alátámaszthatók, mely szerint a funkcionális analfabéták felismerik ugyan a betűket, a szavakat és a mondatok egyes részeit, de alapvető nehézségeik vannak a folyószövegek megértésével. E funkció hiánya jellemző az analfabéta, idegen nyelven tanuló egyénekre is.

A hallott szöveg értése kapcsán a tanulóknak egy háromszor hármas táblázatot kellett kitölteniük egyszavas adatokkal. A szövegértés kapcsán fontosnak tartottam, hogy ne a válaszok megfogalmazásán legyen a hangsúly, így minél inkább a hallott szöveg értését és minél kevésbé az írásbeli kompetenciákat mérjem. Az említett táblázatban képek is segítettek a tanulók könnyebb eligazodását. A három oszlop tetején egy-egy személy képe volt látható, egy nőé, egy férfié és egy gyereké. A hallott szöveg során e három személy egymás után beszélt, a táblázatban feltüntetett sorrendben, kis szünettel az elhangzó monológok között. A hangzó beszéd követését segítette, hogy a beszélők hangja egyértelműen beazonosítható volt. A táblázat soraiban a beszélőkkel kapcsolatos három adatra kérdeztem rá, melyek az életkor, a foglalkozás és a hobbik voltak. Így tehát a tanulóknak összesen kilenc adatot kellett megadniuk. A táblázatos kérdésfeltevést a feladathoz az alábbi ábra szemlélteti.

	 Petra	 Andreas	 Lili
Alter			
Beruf			
Hobby			

23. ábra: Táblázatos feladat hallott szöveg értéséhez

A megoldások kapcsán azt állapítottam meg, hogy a négy gambiai résztvevő közül EB (három osztály) hét, MA és AL (négy és öt osztály) nyolc, CE (öt osztály) pedig kilenc helyes

megoldást produkált. Az afgán résztvevők esetében azt tapasztaltam, hogy bár megoldásaik között szerepeltek olyan adatok, melyek valóban elhangzottak, de ezek közül egyik sem a táblázat megfelelő rubrikájában. Sok esetben üresen is maradtak kitöltendő részek. Mindezek alapján azt a következtetést vontam le, hogy az afgán tanulók nem tudják a táblázatos formát értelmezni. E hibák nem az eltérő íráskultúrának és az írás eltérő irányának tudhatók be, mivel a táblázat rubrikáinak kitöltése semmilyen szabályszerűséget nem mutatott (tehát például nem jobbról balra töltötték ki az információkat, ahogy azt az arab írásrendszer feltételezné).

A következő összesítő táblázatok az afgán, illetve a gambiai tanulók kurzusközi felmérések során elért eredményeit mutatják.

Afgán résztvevők kurzusközi felmérésének eredményei															
Feladat	Max pont	Részvevő												Csoport	
		NE		AR		MA		SA		AB		TA		Átlag	Szórás
1a Betű kiejtése	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
1b Betűre rámutatás	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
1c Hallott betű leírása	10	9	90%	10	100%	10	100%	10	100%	8	80%	10	100%	95%	0,76
2a Szótagok felolvasása	10	7	70%	6	60%	8	80%	10	100%	0	0%	10	100%	68%	3,39
2b Szótagok kirakása	10	5	50%	6	60%	5	50%	5	50%	0	0%	6	60%	45%	2,06
2c Szótagok leírása	10	3	30%	4	40%	3	30%	6	60%	0	0%	6	60%	37%	2,05
3a Szavak felolvasása	10	7	70%	7	70%	6	60%	9	90%	0	0%	8	80%	62%	2,91
3b Szavak leírása	10	1	10%	1	10%	3	30%	4	40%	0	0%	2	20%	18%	1,34
3c Hallott szó jelentése	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	7	70%	10	100%	95%	1,12
3d Kép alapján jelentés leírása	10	1	10%	0	0%	1	10%	2	20%	0	0%	3	30%	12%	1,07
4 Formanyomtatvány	10	4	40%	4	40%	5	50%	6	60%	1	10%	6	60%	43%	1,70
5a Mondatalkotás szókartyákkal	5	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00
5b Mondatalkotás szóban	5	2	40%	2	40%	2	40%	3	60%	0	0%	2	40%	37%	0,90
5c Mondatalkotás írásban	10	1	10%	4	40%	5	50%	4	40%	0	0%	0	0%	23%	2,05
6a Szóbeli párbeszéd	8	0	0%	2	25%	2	25%	4	50%	0	0%	2	25%	21%	1,37
6b Írásbeli párbeszéd	10	2	20%	1	10%	4	40%	3	30%	0	0%	3	30%	22%	1,34
7a Olvasott szöveg értése	15	2	13%	2	13%	4	27%	5	33%	2	13%	3	20%	20%	1,15
7b Hallott szöveg értése	9	2	22%	2	22%	4	44%	5	56%	2	22%	3	33%	33%	1,15
Össz. telj.	172	76	44%	81	47%	92	53%	106	62%	40	23%	94	55%	47%	20,89

19. sz. táblázat: Afgán résztvevők kurzusközi felmérésének eredményei

Gambiai résztvevők kurzusközi felmérésének eredményei												
Feladat	Max pont	Résztevő								Csoport		
		EB		MA		CE		AL		Átlag	Szórás	
1a	Betű kiejtése	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
1b	Betűre rámutatás	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
1c	Hallott betű leírása	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
2a	Szótagok felolvasása	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
2b	Szótagok kirakása	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
2c	Szótagok leírása	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
3a	Szavak felolvasása	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
3b	Szavak leírása	10	7	70%	8	80%	10	100%	10	100%	88%	1,30
3c	Hallott szó jelentése	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
3d	Kép alapján jelentés leírása	10	7	70%	10	100%	10	100%	8	80%	88%	1,30
4	Formanyomtatvány	10	8	80%	9	90%	8	80%	10	100%	88%	0,83
5a	Mondatalkotás szókétyákkal	5	3	60%	5	100%	5	100%	5	100%	90%	0,87
5b	Mondatalkotás szóban	5	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	100%	0,00
5c	Mondatalkotás írásban	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
6a	Szóbeli párbeszéd	8	8	100%	8	100%	8	100%	8	100%	100%	0,00
6b	Írásbeli párbeszéd	10	9	90%	10	100%	10	100%	10	100%	98%	0,43
7a	Olvasott szöveg értése	15	13	87%	15	100%	15	100%	14	93%	95%	0,83
7b	Hallott szöveg értése	9	7	78%	8	89%	9	100%	8	89%	89%	0,71
Össz. telj.		172	157	91%	168	98%	170	99%	168	98%	96%	5,12

20. sz. táblázat: Gambiai résztvevők kurzusközi felmérésének eredményei

6.4.2 6. kutatási kérdés – Telc A1 kurzuszáró vizsga eredményei

Ahogy azt az 5.4.5 fejezetben az adatgyűjtő eszközök kapcsán bemutattam, az írás-olvasás kurzus résztvevőinek a tanfolyam végeztével egy akkreditált A1 szintű nyelvvizsga feladatsort kellett teljesíteniük. A következőkben ennek okán eltekintek a feladatok ismételt részletes bemutatásától, és táblázatos formában az eredményekre szorítokozom.

Az írásbeli vizsgalapot a résztvevőknek önálló munkában kellett kitölteniük, melyek javítását egy munkatársammal közösen hajtottuk végre. A szóbeli vizsgáztatást szintén a mind objektívebb megítélés miatt egy kollégánövel közösen végeztük.

A következő, 21. és 22. sz. táblázatok azt mutatják, hogy az egyes feladatok során a résztvevők a feltett kérdések közül hány helyes választ adtak meg. Ennek megítélése az olvasott, illetve a hallott szöveg értésének esetében egyértelmű, hiszen feleletválasztós tesztek révén a megoldás helyes vagy helytelen. A levélírás javításának esetében ugyanakkor törekedni kell az objektív pontozásra. A feladat során maximálisan 10 pontot lehetett elérni. A feladat három tematikus pontot adott meg, melyeknek szerepelniük kellett a levélben. Amennyiben egy tematikus pont leírása teljesült, a vizsgázó három pontot kapott. Ha nyelvi és tartalmi

hiányosságok merülnek fel, másfél pontot adhat a javító személy. A tematikus pont kihagyása esetén nem jár pontszám a vizsgázónak. Így tehát, ha mindhárom témakör jól érthető módon szerepel a levélben, háromszor három, azaz kilenc pont adható. Egy pont adható továbbá a levélforma kommunikatív kialakítására. Amennyiben ez megfelel a levélforma elvárásainak, a vizsgázó egy pontot kap. Ha részben hiányoznak e nyelvi eszközök (például a megszólítás, a bevezetés vagy az elköszönés), akkor fél pont adható. Amennyiben a levélírás kritériumai egyáltalán nem teljesülnek, a vizsgázó nem kap pontot.

A szóbeli vizsga esetében a három feladat során maximálisan 15 pontot érhetnek el a résztvevők. A bemutatkozás során összesen három pontot, az információkérés és kérdésfeltevés alkalmával pedig hat-hat pontot. A javítási útmutató (Telc 2017: 34) szerint a helyesen végrehajtott feladat maximális pontszámot ér (annak részleteire, hogy mi fogadható el helyesnek, nem tér ki az útmutató), nyelvi és tartalmi hiányosságok esetén a fele pontszám adható, ha pedig a feladat végrehajtása sikertelen vagy nem érthető, akkor a résztvevő nem kap pontot.

Összefoglalva fontos kitérnem arra, hogy a feleltválasztós tesztek során a pontozás egyértelmű, míg az írásbeli és szóbeli szövegalkotás pontozása meglehetősen bonyolult és nehéz kizárni a szubjektív megítélést. A vizsgáztatónak el kell döntenie, hogy az előforduló nyelvtani és tartalmi hibák ellenére a közlés még érthető-e, vagy elgondolkodásra készíti-e a hallgatót, esetleg teljesen más kommunikatív célt ért-e el, mint az szándékolt volt. Tipikus példa, hogy míg a hímnemű főnév esetében használt semleges nemű névelő nem zavarja a megértést, addig a tárgy esetű névelő helyett a részes eset használata már nagyobb mértékben zavarja a kommunikációt. Itt a vizsgáztató a használt ige jelentéstartalmára koncentrál és eltekint a nyelvtani szerkezettől, ez azonban több időt vesz igénybe a kommunikatív funkció megvalósulása során. Hasonló kiragadott példa a „tegnap” időhatározó használata jelen idejű igével párosítva. Ekkor a hallgató elgondolkodik a közlés tartalmán, hogy az már megtörtént-e, vagy éppen most zajlik. Meglátásom szerint ezekben az esetekben adható fele pontszám, a határok meghúzása azonban mindenképp nehéz feladat.

Afgán résztvevők záróvizsga eredményei															
Feladat	Max pont	Résztevő												Csoport	
		AB		NE		AR		MA		TA		SA		Átlag	Szórás
Hallás 1	6	0	0%	0	0%	1	17%	1	17%	2	33%	2	33%	17%	0,82
Hallás 2	4	1	25%	0	0%	0	0%	1	25%	0	0%	1	25%	13%	0,50
Hallás 3	5	0	0%	0	0%	2	40%	0	0%	0	0%	0	0%	7%	0,75
Olvasás 1	5	0	0%	0	0%	1	20%	1	20%	1	20%	2	40%	17%	0,69
Olvasás 2	5	0	0%	1	20%	0	0%	0	0%	0	0%	1	20%	7%	0,47
Olvasás 3	5	1	20%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	3%	0,37
Írás 1	5	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	20%	3%	0,37
Írás 2	10	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00
Beszéd 1	3	1	33%	1,5	50%	1	33%	1	33%	2	50%	1,5	50%	42%	0,25
Beszéd 2	6	0	0%	0,5	8%	0	0%	0,5	8%	1	8%	1	17%	7%	0,34
Beszéd 3	6	0	0%	0,5	8%	0	0%	0	0%	0	0%	0,5	8%	3%	0,24
Össz. telj	60	3	5%	3,5	6%	5	8%	4,5	8%	5	8%	10	17%	9%	2,29

21. sz. táblázat: Afgán résztvevők záróvizsga eredményei

Gambiai résztvevők záróvizsga eredményei														
Feladat	Max pont	Résztevő								Csoport				
		EB		MA		CE		AL		Átlag	Szórás			
Hallás 1	6	3	50%	3	50%	4	67%	5	83%	63%	0,83			
Hallás 2	4	2	50%	2	50%	3	75%	3	75%	63%	0,50			
Hallás 3	5	2	40%	2	40%	3	60%	3	60%	50%	0,50			
Olvasás 1	5	1	20%	2	40%	3	60%	2	40%	40%	0,71			
Olvasás 2	5	2	40%	2	40%	2	40%	3	60%	45%	0,43			
Olvasás 3	5	2	40%	3	60%	3	60%	3	60%	55%	0,43			
Írás 1	5	2	40%	2	40%	3	60%	3	60%	50%	0,50			
Írás 2	10	3,5	35%	3	30%	6	60%	5,5	55%	45%	1,27			
Beszéd 1	3	2	67%	2	67%	2	67%	3	100%	75%	0,43			
Beszéd 2	6	2,5	42%	2	33%	4	67%	3	50%	48%	0,74			
Beszéd 3	6	1	17%	1,5	25%	4	67%	4	67%	44%	1,39			
Össz. telj	60	23	38%	24,5	41%	37	62%	37,5	63%	51%	6,77			

22. táblázat: Gambiai résztvevők záróvizsga eredményei

6.5 Összegzés

Disszertációm hatodik fejezetében empirikus kutatásaim eredményeit tárgyaltam. A bementi tényezőkön belül a 2. kutatási kérdés kapcsán számot adtam a BAMF szintfelmérő teszt eredményeiről. A folyamattényezőket tárgyalva a 3. kérdés keretében feltártam a nyelvoktatás körülményeit és infrastrukturális hátterét. A 4. kutatási kérdést illetően az osztálytermi megfigyelések eredményeit tárgyaltam, melyben fontos szerepet kap többek között a tanórai

tevékenységek vizsgálata, a tanulói aktivitás, a tanár és a diákok órai nyelvhasználata, az alkalmazott munkaformák, valamint ezek összehasonlítása a tantervi javaslatokkal. A kimeneti tényezők vizsgálatakor az 5. és 6. kutatási kérdésnek megfelelően számot adtam az egyes oktatási tartalmak kapcsán a kurzusközi felmérések eredményeiről, valamint a résztvevők tanfolyamot záró A1 szintű Telc nyelvvizsgán nyújtott teljesítményéről.

7 A kutatási eredmények összefoglalása

7.1 1. Kutatási kérdés

Rátérve az empirikus kutatás eredményeire, dolgozatomban elsőként a bemeneti tényezőket tekintve a vizsgált csoport összetételét vettem górcső alá. A csoport a kurzus megkezdésekor tizenkettő, majd az oktatás második hónapjának végén tíz, 21 és 33 év közötti menekültből állt, akiknek egy része egyáltalán nem rendelkezett latin betűs írásbeli ismeretekkel, másik részük viszont ismerte a latin betűs írásmódot. Ennek kiszűrésére és megállapítására a kurzus megkezdése előtt a BAMF megbízásából a Goethe-Institut által összeállított (Goethe-Institut 2010) szintfelmérő tesztet alkalmaztuk. A nyelvismeret és az írásbeli ismeretek tekintetében elmondható, hogy a gambiai tanulók mindegyike beszélt az angol nyelvet, és tudtak latin betűkkel írni és olvasni. Ez annak köszönhető, hogy Gambiában, bár többféle beszélt nyelv létezik, a hivatalos nyelv az angol. Ezen nyelvismeretükről a résztvevők a szóbeli személyes interjúk során tettek tanúbizonyságot. A latin betűk ismeretét pedig egyrészt a BAMF szintfelmérő teszt alapján állapítottuk meg, majd ezt követően a kurzuson való részvételi adatlap kitöltésekor, melyre önállóan írták fel adataikat. Német nyelvtudással azonban egyik jelentkező sem rendelkezett, a szóbeli felmérés alkalmával csupán a nevükre, származási országukra, tehát közvetlenül a személyükre vonatkozó néhány alapvető kérdésre tudtak válaszolni.

Az afgán résztvevőkről a gambiai tanulókkal szemben az mondható el, hogy csak anyanyelvi szóbeli ismeretekkel rendelkeztek, és saját bevallásuk szerint anyanyelvükön, az arab írásmód terén is analfabéták voltak. Mindezek alapján elmondható tehát, hogy a teljes csoportot tekintve annak összetétele meglehetősen heterogén.

Az írásbeli és szóbeli szintfelmérőn kívül a kurzus megkezdésekor minden résztvevővel interjút készítettünk, melyet dokumentáltunk. Német nyelvtudás hiányában az esetek egy részében lehetőség volt angol nyelven beszélgetést folytatni a jelentkezővel, közös nyelv ismeretének teljes hiányában pedig az interjú és az adatfelvétel elkészítéséhez tolmács segítségét vettük igénybe. A tolmácsolás feladatát az esetek többségében egy, szintén iskolánkban tanuló, valamely

kurzusunkon résztvevő hallgató kapta, akinek anyanyelve megegyezett az interjúalany anyanyelvével, és német (esetleg angol) nyelvismerete lehetővé tette a közvetítést.

Az interjúk és a személyes okmányokban szereplő adatok alapján a csoport összetételéről elmondható, hogy a résztvevők közül hatan Afganisztánból, szintén hatan pedig Gambiából származtak. A kurzust elhagyó két résztvevő gambiai származású volt. A kurzuson négy női résztvevő volt, mindegyikük Afganisztánból származott. A férfiak közül ketten voltak afgánok, és mind a négy gambiai tanuló is férfi volt. A résztvevők anyanyelve az Afganisztánból származók esetében a dari, a Gambiából származók esetében a mandinka volt.

Az interjúk során kiderült, hogy a kurzusra jelentkezők többsége csupán néhány évnyi iskolai tapasztalattal rendelkezik, de olyan is akadt közöttük, aki soha nem látogatott oktatási intézményt. A csoport összetételére vonatkozó információkat a 13. sz. táblázatban szemléltettem.

7.2 2. Kutatási kérdés

A bemeneti tényezőkhöz kapcsolódóan a következő pont, hogy az írás-olvasás kurzust megelőzően a BAMF egy szintfelmérő tesztet bocsát az oktatási intézmények rendelkezésére, melyet az ő megbízásukból a Goethe-Institut állított össze (Goethe-Institut, 2010). A felmérés annak megállapítására szolgál, hogy a jelentkezők rendelkeznek-e literációs készségekkel, ha igen, milyen szinten, valamint rendelkeznek-e alapvető német nyelvismerettel.

A teszt áll egyrészt egy szóbeli interjúból, másrészt pedig egy alfabetizáltságot mérő, receptív és produktív (olvasás és írás) képességeket egyaránt vizsgáló feladatsorból. A szóbeli kérdéssor azt méri, hogy az írás-olvasás tanfolyamra jelentkező személy rendelkezik-e olyan szintű szóbeli német nyelvismerettel, hogy a személyét érintő alapvető kérdéseket megérti, és meg tudja válaszolni azokat. A teszt második része tíz különböző feladat kapcsán vizsgálja a jelentkező írásbeliséggel kapcsolatos képességeit, melyek a következők: egy formanyomtatvány kitöltése személyes adatokkal, betűk és számok felismerése és megnevezése, szótagok felolvasása, három szó közül az eltérő írásmódú kiválasztása, szavak és mondatok hangos felolvasása, mondatok lemásolása, szavak és mondatok diktálás utáni leírása.

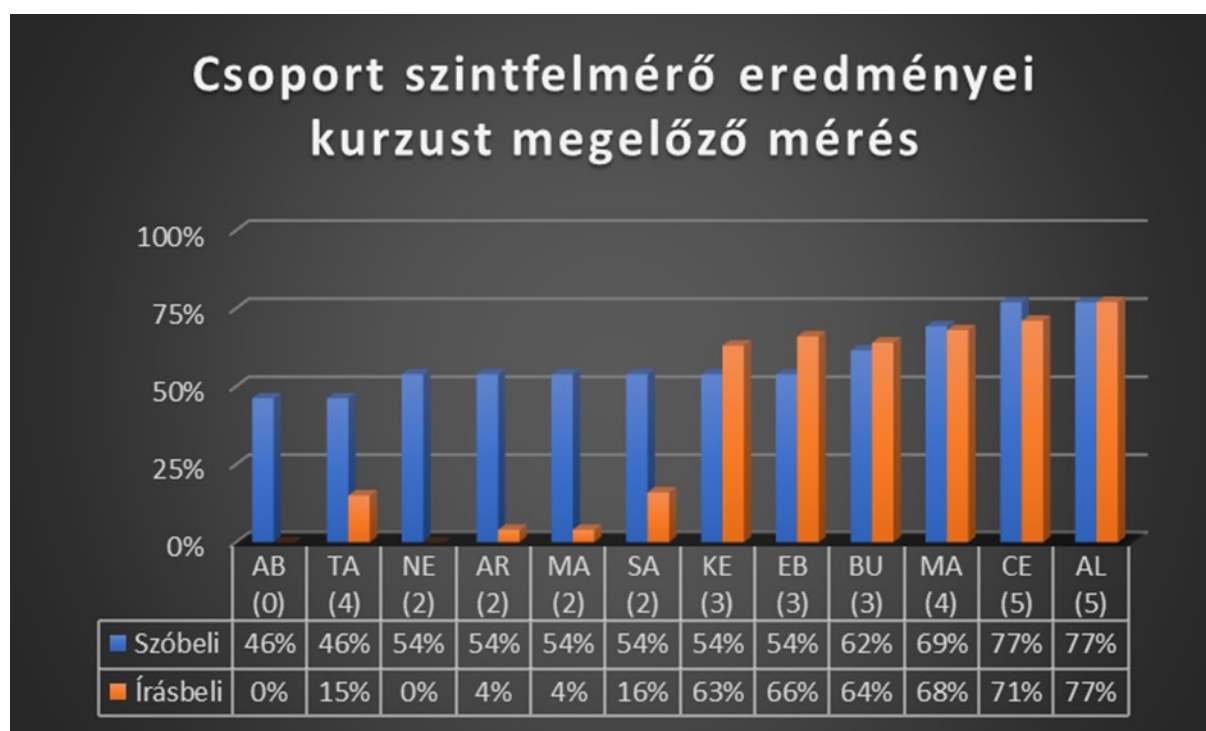
E feladatokkal kapcsolatban azonban az a kritika fogalmazható meg, hogy az nem az analfabetizmus kiszűrését célozza, hiszen nyelvismerettel kapcsolatos, nyelvspecifikus ismereteket mérnek. A betűk felismerése és kiejtése kapcsán elmondható, hogy a latin betűs írásrendszer ugyanazon grafémái a különböző nyelvek esetében más-más beszédhangot jelölnek. A számjegyek felismerésének tekintetében is hasonló problémával találkozunk. E feladat nem az arab számjegyek felismerését vizsgálja, hanem elsősorban azt, hogy a vizsgáló ismeri-e az ezeket

jelölő német szavakat. A továbbiakban, az olvasási képesség mérésének esetében a német nyelvre jellemző hangzókészlet ismeretének hiánya okoz nehézségeket, még abban az esetben is, ha a vizsgázó felismeri a szóban szereplő egyes betűket. A teszthez tartozó értékelési útmutató ugyanakkor nem tér ki arra, hogy a kiejtés szabályaitól való eltérések milyen mértékben fogadhatók el helyes megoldásnak. A diktálással kapcsolatban is fontos felhívni a figyelmet arra, hogy egy ismeretlen nyelv esetén még alfabetizált egyénektől sem várható el, hogy képesek legyenek hallás után a helyes írásmód produkálására. A kakukktojás-feladat kapcsán – melyben a résztvevőnek a három közül az egy eltérő szót kell kiválasztania – szintén megjegyzendő, hogy a feladat sem a betűismeret, sem pedig az olvasási képesség mérésére nem alkalmas. A feladat helyes végrehajtásához elegendő ugyanis a formák, alakzatok megfigyelése és összehasonlítása. Ennek értelmében a szavak egyes betűi tetszőleges szimbólumokkal is helyettesíthetők lennének, hiszen ezek formailag elkülöníthetők egymástól anélkül, hogy a résztvevő bármiféle jelentést tartalommal tudná ellátni az olvasottakat. Hasonló a helyzet a mondatok másolásának esetében is. A szintfelmérés során tapasztaltunk olyan feladatmegoldást, melynek során a vizsgázó vonalanként másolta le a látottakat, mintha egy képet rajzolna. E rajzolási folyamat megfigyelése nélkül, utólagosan is könnyen felismerhetők az úgynevezett rajzolt betűk tipikus vonásai.

A teszt egészéről elmondható tehát, hogy az sem a primer, sem pedig a funkcionális analfabetizmus mérésére nem alkalmas, hiszen mindkettő előfeltétele azon nyelv ismerete, melyen a felmérés történik. Ezt nevezzük nyelvi tudatosságnak, melynek kialakulása fontos az írás-olvasás tanítását megelőző szakaszban (Adamikné 1993, 2006). A teszt nem tartalmaz továbbá arra vonatkozó feladatokat sem, melyek által megállapítható lenne, hogy adott személy második írást tanuló-e. Ezzel kapcsolatban további nehézséget jelent, hogy a vizsgáztatók nagy valószínűséggel nem tudják megállapítani, hogy a jelölt milyen írásbeli kompetenciákkal rendelkezik saját anyanyelvén, amennyiben a vizsgáztatók maguk sem ismerik az arab, a cirill, a japán vagy éppen a kínai írásrendszert.

A szóbeli szintfelmérő kapcsán megállapítást nyert, hogy résztvevőink mindegyike megértette és meg tudta válaszolni a nevére, származási országára, anyanyelvére és a családjára vonatkozó kérdéseket. Azon kérdéseket, melyek nem közvetlenül személyes alapadataikra vonatkoztak, résztvevőink többsége nem értette meg, és nem tudott választ adni rájuk. Ezek közé sorolható az iskolában eltöltött évek száma, gyermekeik életkora, vagy a jövőre vonatkozó terveik. Az írásbeli szintfelmérő kapcsán arra derült fény, hogy az afgán tanulók mindegyike analfabéta a latin betűs írásrendszert illetően, míg a gambiai diákok angol nyelvű tanulmányaik révén szert tettek latin betűs írásbeli ismeretekre, ám a német nyelvismeretet igénylő, nyelvspecifikus feladatokat ők sem tudták végrehajtani (hangos felolvasás helyes kiejtéssel, diktálás utáni írás).

Az alábbi diagram (24. sz. ábra) az egyes résztvevők szintfelmérő teszten nyújtott teljesítményét mutatja és alapját a 15. 15. és 16. sz. táblázatos összefoglalók szolgáltatják.



24. sz. ábra: A csoport szintfelmérő eredményei (kurzust megelőző bementi mérés)

A diagram függőleges tengelye az egyes résztvevőknek a szintfelmérő szóbeli és írásbeli részében elért eredményeit mutatja százalékban kifejezve. A vízszintes tengelyen az egyes résztvevők nevei láthatók, melyek alatt zárójelben az általuk elvégzett iskolai osztályok számát adtam meg. A könnyebb és pontosabb értelmezés okán táblázatos formában is feltüntettem az egyes oszlopokhoz tartozó százalékos értékeket.

A grafikonból kitűnik, hogy az egyes tanulókat összehasonlítva német nyelvű szóbeli teljesítményük (kék oszlopok) lényegesen kisebb eltéréseket mutat, mint írásbeli eredményeik (piros oszlopok). Az afgán résztvevők esetében (AB, TA – férfiak, NE, AR, MA, SA – nők) az írásbeli teljesítmény meglehetősen alacsony, míg gambiai (KE, EB, BU, MA, CE, AL – férfiak) társaiknál ez jóval magasabb. Fontos továbbá az írásbeli és szóbeli teljesítményt egymással is összehasonlítani az egyes tanulók esetében. Az afgán résztvevők minden esetben jobb eredményt értek el a szóbeli vizsgán, mint az írásbeli ismeretek terén. A hat gambiai tanuló közül azonban hárman (KE, EB, BU) jobban teljesítettek írásban, mint szóban, valamint AL esetében éppen kiegyenlített e két képesség. Ennek oka, hogy a gambiai tanulók bár csekély német nyelvismerettel rendelkeztek, ugyanakkor ismerték a latin betűs írásrendszert. Így tehát az összetettebb, szóban

megfogalmazott kérdésekre nem tudtak válaszolni, ugyanakkor a leírt betűket és számjegyeket felismerték, össze tudtak olvasni szótagokat, szavakat és olykor mondatokat is, melyek a helytelen kiejtés ellenére azonosíthatók voltak a vizsgalapon szereplő példákkal.

Az elvégzett iskolai osztályok tekintetében elmondható, hogy az afgánok közül TA (férfi) végezte a legtöbb osztályt (4), a szintfelmérőn nyújtott szóbeli teljesítménye mégis gyengébb volt a kevesebb (2) osztályt végzett társaihoz (NE, AR, MA, SA – nők) képest. Írásbeli teljesítménye ugyanakkor megelőzte három olyan társáét, akik csupán két osztályt végeztek (NE, AR, MA). TA kivételével azonban a csoport összes többi tagjáról elmondható, hogy minél több osztályt végeztek, annál magasabb teljesítményt mutattak a német nyelvismeretet és a latin betűs literációs készségeket mérő szintfelmérő teszten.

7.3 3. kutatási kérdés

Az eredmények tárgyalása a folyamattényezők vizsgálatával folytatódott. Ezen belül részletes elemzést adtam az intézményi adatlapból merített információkról. Ezek, az oktatás körülményeire és infrastrukturális hátterére vonatkozó adatok a következők: a tanfolyam teljes óraszama, valamint a tanórák heti és napi lebontása. Az oktatási intézmény infrastruktúrája, a rendelkezésre álló technikai eszközök, valamint a tanterem berendezése. Tárgyaltam az oktatók képesítését, továbbá a tanítás során használt tankönyveket és kiegészítő tananyagokat. Ezek ismételt felsorolásától ehelyütt eltekintek.

7.4 4. kutatási kérdés

A folyamattényezők vizsgálatának második pontjaként az osztálytermi megfigyelési szempontsor eredményeiről számolok be. Ennek kapcsán választ adtam arra, hogy mi jellemezte a tanár és a diákok órai nyelvhasználatát. Mit mondhatunk el az órákon megfigyelhető tanulói aktivitásról? Mennyire változatosak az órák és mennyiben fejlesztik a végzett feladatok a kommunikatív kompetenciát? Milyen egyéb képességek fejlesztését szolgálják a feladatok, és mennyiben van ez összhangban a tantervben leírtakkal? Melyek a tanórán alkalmazott jellemző munkaformák és mennyiben egyeznek ezek a tantervben javasoltakkal? Mely oktatási tartalmak jelennek meg a tanítás során és hogyan viszonyulnak ezek a tantervben meghatározottakhoz?

Az órai nyelvhasználat kapcsán kifejtettem, hogy egyéb közös nyelv hiányában német nyelven kommunikáltam tanítványaimmal. A diákok egymás között azonban gyakran használták anyanyelvüket is, melyet nem tiltottam nekik, hiszen ezzel segítséget tudtak nyújtani egymásnak.

Elvértve előfordult továbbá, hogy a gambiai résztvevőknek angol nyelven adtam segítséget, főként elvont fogalmak és nyelvtani szerkezetek magyarázata során. Fontosnak tartottam ugyanakkor, hogy az angol nyelv használata ne legyen gyakori az oktatás során, hiszen ez az angolul nem beszélő afgán tanulóknak hátrányt jelentett volna.

A tanulói aktivitásról elmondható, hogy minden diák részt vett a feladatok megoldásában, nem tapasztaltam, hogy egyéb, nem a tananyaghoz kapcsolódó tevékenységgel foglalatostkodnak az órán. Gyakran jelentkeztek, nem óztkodtak a táblánál feladatokat végrehajtani, és az osztály előtt előadandó párbeszédék és szerepjátékok sem okoztak számukra problémát. A pármunka és csoportmunka során a tanulók együttműködése is példaértékű volt, nemtől és származási országtól függetlenül szívesen és aktívan dolgoztak együtt, segítették egymást.

Az órák változatosságának tekintetében a dolgozatban a 17. sz. táblázatban szemléltettem, hogy 30 tevékenység közül melyik milyen gyakorisággal fordult elő az oktatási alkalmak során. Részletesebben szólva ezekről, minden oktatási alkalommal előfordult, hogy a tanulók megszólalnak a célnyelven, valamint anyanyelvükön is. Ezek mellett minden oktatási napon válaszoltak tanári kérdésekre, írtak a füzetükbe, valamint arra is minden nap volt példa, hogy az egész csoport együtt dolgozott a tanár vezetésével. Nagyon gyakran előfordult, hogy a diákok önállóan dolgoztak, de emellett sor került pár- és csoportmunkára is. A tanulók elméleti nyelvtani háttérismereteinek hiányában az igeragozás kivételével nem került sor nyelvtani szabályok magyarázatára, mivel a résztvevők logikailag nem értették az elvont grammatikai fogalmakat. Nem került továbbá sor fordítási gyakorlatokra sem, mivel oktatóként nem beszéltem tanulóim anyanyelvét, így nem nyílt volna lehetőségem a fordítások ellenőrzésére.

A jellemző munkaformák kapcsán a 18. sz. táblázatban mutattam be a tanterv által javasolt, és az oktatásban használt, illetve nem használt munkaformákat. Említésre kerültek továbbá olyan munkaformák, melyeket a tanterv nem javasol ugyan, mégis rendszeresen előfordultak az osztálytermi gyakorlatban. A BAMF tanterv által említett csoport-puzzle, a tanuló-állomások, valamint a heti-terv munkaformák az önálló tanulás olyan szintjét követelik meg, melyhez résztvevőim nem rendelkeztek elegendő iskolában eltöltött tapasztalattal. Ezzel szemben a műhelymunka, valamint a projektmunka remekül alkalmazható analfabéta, iskolai tapasztalattal alig rendelkező tanulók esetében is. A tanterv sokszor említi továbbá a differenciálást, mely a gyakorlati oktatásban is fontos szerepet töltött be. A tanterv által nem említett munkaformák közül ugyanakkor gyakran előfordult a frontális oktatás, a pármunka, a szerepjáték, valamint a munkaoktatás.

7.5 5. kutatási kérdés

A kimeneti tényezők között elemeztem a kurzus során végzett időközi felmérések eredményeit, mely tesztek magam állítottam össze. E tesztelek azt hivatottak vizsgálni, hogy a tanulók időről-időre milyen mértékben sajátították el az adott oktatási tartalmakat és milyen fejlődés mutatható ki az egyes kompetenciaterületeken az adott tananyag közös feldolgozását követően. Az oktatási folyamat tükrözte a nyelv strukturális felépítését, így tehát a kurzusközi felmérések szintén eszerint épültek fel. Az abc megtanulását követően az oktatás harmadik hónapjától kezdtem a tesztelést. Ezután a felmérések havi gyakorisággal követték egymást, és a következő készségek felmérésére került sor: betű-hang megfelelések szintjén a felismerés és a kiejtés vizsgálata, szótagok szintjén az összeolvasás és a hallott szótag betűkirakóval történő kirakása. Sor került továbbá szavak felolvasására és a megértés képek segítségével történő vizsgálatára. Végeztem felmérést formanyomtatvány kitöltésével, valamint mondatalkotással kapcsolatban. Végül sor került a néhány mondatból álló párbeszédalkotásának és a több mondatból álló szövegek megértésének tesztelésére is.

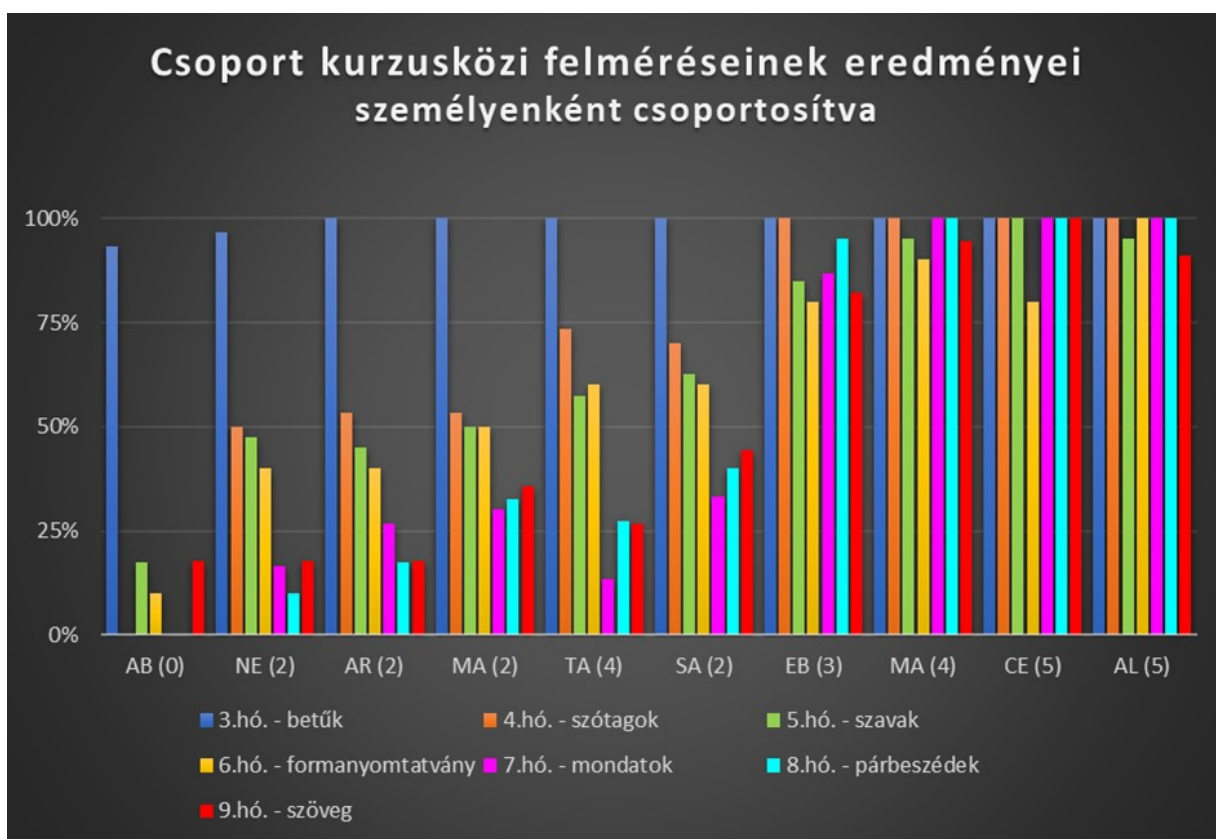
Az eredményekben lényeges különbség mutatkozott az írásbeli ismeretekre vonatkozóan előzetes tudással rendelkező gambiai tanulók, valamint a kurzus megkezdésekor analfabéta afgán tanulók között. A gambiai résztvevők a szövegértéssel bezárólag kisebb hibákkal és tévesztésekkel minden nyelvi szinten jó teljesítményt mutattak. Az afgán tanulók a betű-hang megfelelések terén jó eredményeket produkáltak, a szótagok és szavak szintjén azonban gyakoribbá váltak a hibázások. A formanyomtatvány kitöltésekor több személyes adatukat nem tudták megjegyezni, és mivel segítséget nem használhattak (pl. személyi igazolványból történő másolás), sok esetben hibásan írták le a lakcímüket, a születési adataikat, a telefonszámukat, illetve nem tudták fejből az irányítószámukat. E képességet azért tartottam fontosnak, mert a hétköznapi élethelyzetekben gyakran előfordul a formanyomtatvány kitöltése, vagy a személyes adatok szóban történő megadása. Többek között ennek okán tartottam lényegesnek a memória fejlesztését tanulóim esetében, hiszen az emlékezet fontos szerepet tölt be az írás-olvasás tanulása során is. Ezen belül mind a hosszú távú, mind pedig a rövid idejű vizuális és verbális memória szükséges (Gósy 2005: 369).

A mondatalkotási feladatokban a szavak szórendje véletlenszerűnek bizonyult az afgán tanulók esetében, képleírásnál pedig egymással össze nem függő szavakat soroltak fel (15. 16. 17. 18. 19. ábra). Párbeszédalkotásainak sorba rendezése szintén véletlenszerűen alakult, szóbeli párbeszédalkotásában pedig nem tudtak egész mondatos kérdéseket és válaszokat megfogalmazni. Olvasott szöveg értésének vizsgálatakor elvértve előfordult egy-egy helyes válasz,

ez azonban arányaiban nem volt számottevő. Hallott szöveg értésének kapcsán problémát okozott, hogy válaszaikat a feladatban a megfelelő helyre írják be. A táblázatos forma értelmezése nehézséget okozott számukra. Az egyes rubrikák kitöltési sorrendjében nem véltem felfedezni rendszerességet.

Összefoglalva elmondható tehát, hogy az afgán résztvevők a kurzus során a szavak szintjéig jutottak el, és problémát okozott számukra, hogy megértsék a logikai összefüggéseket, megoldják az elvont gondolkodást igénylő feladatokat, valamint, hogy logikai következtetéseket vonjanak le. A gambiai résztvevők ezzel szemben eljutottak a szöveg szintjéig és minden nyelvi struktúra vonatkozásában magasabb teljesítményt mutattak afgán társaikhoz képest.

Az alábbi diagram (25. sz. ábra) az egyes tanulók kurzusközi felmérések során nyújtott teljesítményét szemlélteti. Az adatok a 19. és 20. sz. táblázat számszerűsített információira alapulnak.



25. sz. ábra: A csoport kurzusközi felméréseinek eredményei személyenként

A grafikon függőleges tengelyén a különböző feladattípusok során elért eredmények láthatók százalékos arányban. A vízszintes tengelyen az egyes tanulók nevei helyezkednek el, zárójelben pedig az elvégzett iskolai osztályok száma látható. A vizsgálat során a nyelv strukturális

felépítése alapján hat nyelvi szintet különítettem el, melyek: a betűk, a szótagok, a szavak, a mondatok, a néhány mondatból álló párbeszéd, valamint a több mondatból álló szöveg szintje. Ezek mellett a hatodik oktatási hónap végén felmértem a tanulók formanyomtatványok kitöltésére vonatkozó képességeit és tudását is. A longitudinális mérések egyes feladatait a különböző színű oszlopok jelzik.

A diagramból kiolvasható, hogy a betűk szintjén minden résztvevő jól teljesített, tehát sikeresen elsajátították a fonéma-graféma megfeleléseket. A szótagok szintjén AB kivételével minden résztvevő elsajátította bizonyos szinten a tananyagot, e teljesítmény azonban az afgán résztvevők esetében főként az írásbeli produkció miatt volt alacsony.

A szavak szintjén főként a hallott szavaknak megfelelő kép felmutatása javított az összesített eredményen az afgán tanulók (AB, NE, AR, MA, TA, SA) esetében, azonban a szavak írásban történő megadása, ahogy a szótagok szintjén is, ismét nehézségeket okozott. A grafikonból AB esetben kitűnik, hogy míg a szótagok szintjén nem ért el eredményt, addig a szavak szintjén mutatott minimális szintű teljesítményt. Ez azonban csak a szóbeli megnevezés során felmutatott kártyák esetében volt jellemző, a felolvasás és az írás esetében nem ért el pontot.

A formanyomtatvány kitöltésekor a minimális teljesítmény a név, a születési hely és idő, valamint a lakcím bizonyos elemeinek kitöltésére korlátozódott, hiszen ez a kurzus során automatizmussá vált. A gambiai tanulók azonban e feladat során is láthatóan magasabb teljesítményt nyújtottak, mint afgán társaik.

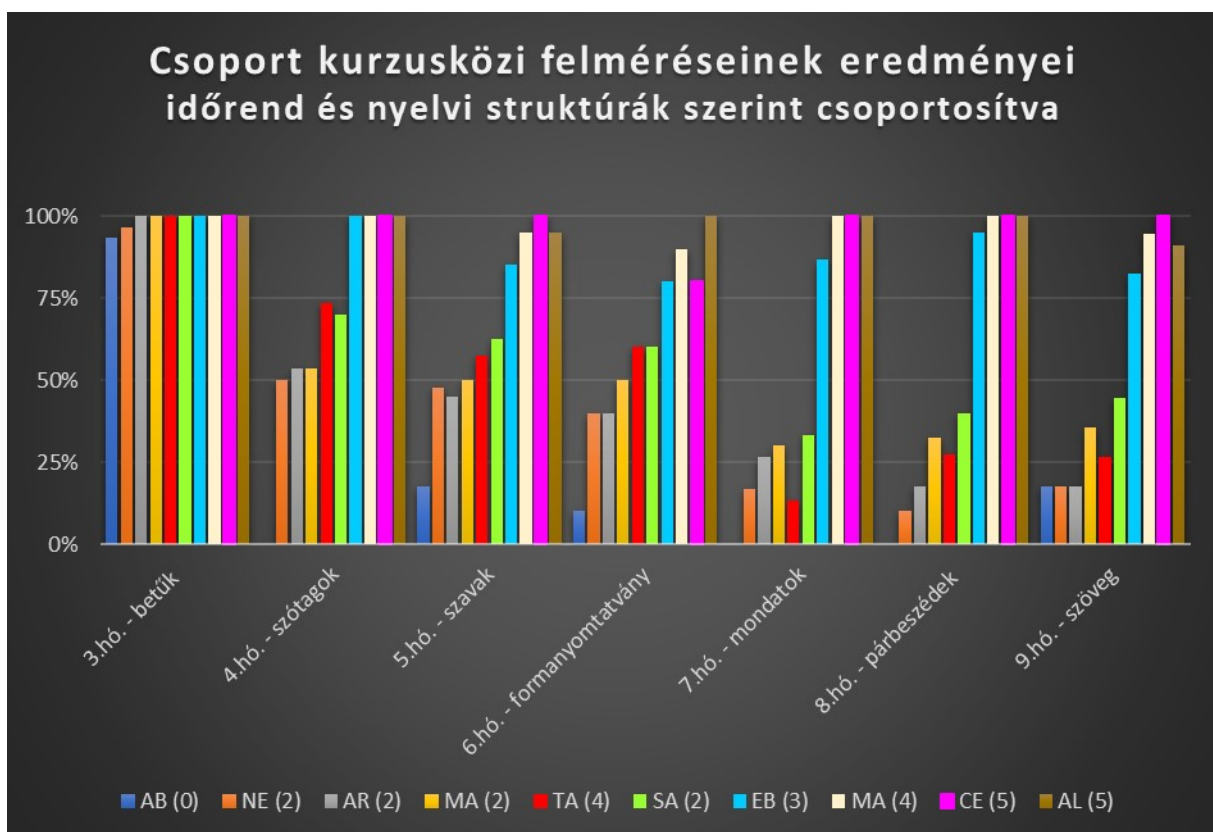
A mondatok szintjén ismét AB volt az egyetlen, aki nem produkált egyetlen helyes megoldást sem. A többi afgán résztvevő képes volt nyelvi panelként használt mondatok szóbeli produkálására. A grafikonról leolvasható, hogy a gambiai tanulókkal összehasonlítva e nyelvi szinttől mutatják a legnagyobb lemaradást az afgán tanulók. Hasonlóan alakult a csoport teljesítménye a párbeszéd esetében is.

A szöveg szintjén minden tanuló esetében láthatunk értékelhető teljesítményt. Ez annak köszönhető, hogy előkészülve a Telc nyelvvizsga feladataira, a felmérésben szerepelt igaz-hamis feleletválasztós teszt is, ahol a résztvevőknek 50 százalékos esélyük van arra, hogy eltalálják a helyes megoldást. Az afgán tanulók így néhány esetben jó választ adtak meg, a felmérés hibája azonban, hogy mindez nem feltételezi az olvasott, illetve hallott szöveg megértését. A szöveggel kapcsolatos írásbeli kérdésekre azonban jellemzően nem adtak helyes választ.

Az egyes nyelvi szintekkel kapcsolatos feladatokról általánosságban elmondható, hogy amint nehezednek, úgy lesz egyre alacsonyabb a résztvevők teljesítménye. Ez alól bizonyos résztvevők esetében kivételt képez a párbeszéd alkotása. MA, TA, SA, EB esetben megfigyelhető, hogy a párbeszéd esetében magasabb teljesítményt mutattak az ezt megelőző

mondatok szintjéhez képest. Ennek az a valószínűsíthető oka, hogy a feladat megoldható akár klisészerűen begyakorolt mondatok produkálásával is. Egy másik kivétel továbbá a szöveggel kapcsolatos kompetenciák mérése, melynek során több résztvevő is (AB, NE, MA, SA) magasabb teljesítményt mutatott, mint az egyszerűbb feladatokban. Ebből arra lehet következtetni, hogy a feleletválasztós tesztek (általában két vagy három lehetséges megoldás megadása: 50, illetve 33 százalék eséllyel helyes a megoldás) nem alkalmasak a szövegértés adekvát mérésére, hiszen ugyanazon szöveg kapcsán feltett írásbeli kérdések esetében, melyekre írásban kellett egész mondatos válaszokat adni, jóval kevesebb helyes megoldás volt megfigyelhető.

Az alábbi diagram (26. sz. ábra) szintén a kurzusközi felmérések eredményeit mutatja be, azonban egy másik perspektívából, mely új következtetéseket enged levonni.



26.sz. ábra: A csoport kurzusközi felméréseinek eredményei időrend és nyelvi struktúrák szerint

A grafikon függőleges tengelye ebben az esetben is a felmérések során elért teljesítményeket mutatja százalékos értékekben, személyenként. A vízszintes tengelyen az egyes nyelvi struktúrák helyezkednek el azon oktatási hónap megnevezésével, amikor a felmérés történt. A különböző színekkel jelölt oszlopok az egyes résztvevők teljesítményét mutatják.

A diagramról elmondható, hogy a kurzusközi felmérések eredményei alapján felállított sorrend az esetek többségében összefügg a résztvevők által végzett iskolai osztályok számával. Nem minden esetben érvényes azonban az a megállapítás, hogy minél több osztályt végzett egy

résztvevő, annál magasabb az egyes feladatokban nyújtott teljesítményük. Erre példa TA (4 osztály – afgán férfi) és SA (2 osztály – afgán nő) esete, hiszen SA összesített teljesítménye magasabb, mint a TA által elért eredmények. A hetedik hónaptól, amikor az oktatási folyamatban a mondat szintjéhez érkeztünk, TA még három további, csupán két osztályt végzett társától is lemarad (NE, AR, MA). Így tehát mind a négy afgán nő (NE, AR, MA, SA), akik csupán két osztályt végeztek, a mondatok szintjén jobb teljesítményt mutatnak, mint TA. A nyolcadik oktatási hónaptól azonban TA némileg behozta lemaradását, és a nála alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők közül csak SA mutat nála jobb teljesítményt. Ennek oka lehet, hogy TA a kurzus hetedik hónapjában kevésbé koncentrált a tanultakra, ami esetleg személyes okokra is visszavezethető. Egy másik lehetséges magyarázat, hogy bár SA csupán két osztály végzett, de esetleg több, anyanyelvűekkel kialakított szociális kontaktus jellemezte hétköznapijait, mint TA esetében, vagy több időt fordított az otthoni tanulásra.

7.6 6. kutatási kérdés

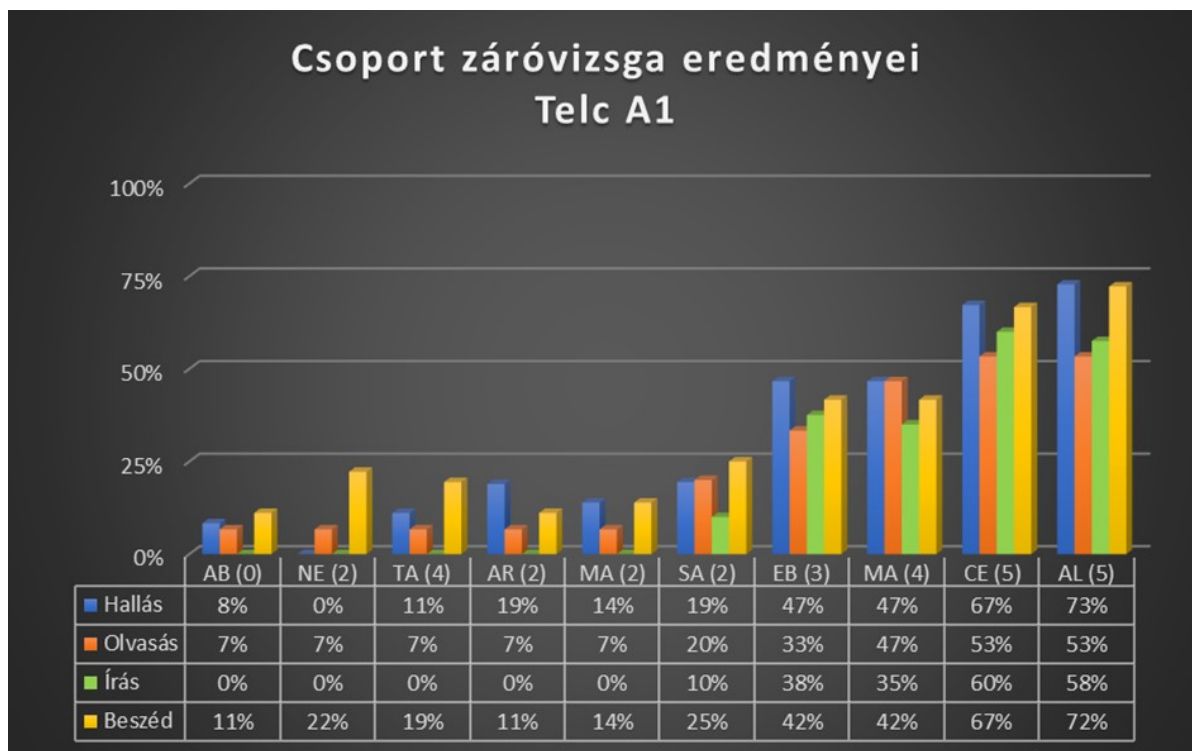
A hatodik kutatási kérdés kapcsán a csoport résztvevőinek a kurzusvégi Telc A1-es szintű nyelvvizsga eredményeit tárgyaltam. A teljes nyelvvizsga feladatsor négy kompetenciaterületet mért, melyek a hallott szöveg értése, az olvasott szöveg értése, az íráskészség, valamint a beszéd-készség. Ezekben belül 3-3 feladat méri a tanulók teljesítményét, egyedül az íráskészség felmérése során kell két feladatot teljesíteniük a vizsgázóknak. A hallott szöveg értése során az első feladat egy feleletválasztós teszt, melynek során a vizsgázónak három egyszavas válasz közül kell kiválasztania a helyeset. A második feladat egy igaz-hamis kétválasztásos teszt, míg a harmadikban szintén három lehetőség közül kell kiválasztani a helyes megoldást.

Az olvasásértés során a tanulónak két e-mail szövegének elolvasása után kell eldöntenie állításokról, hogy igazak vagy hamisak. A második feladatban két hirdetés közül kell kiválasztani a megadott szituációhoz illőt, majd a harmadikban hirdetések szövege alapján kell eldönteni állításokról, hogy igazak vagy hamisak.

Az írásbeli kompetenciák kapcsán a vizsgázóknak egy szöveg alapján kell kitölteniük egy formanyomtatványt egyszavas információkkal, majd a második feladatban egy levelet kell írniuk.

A negyedik kompetenciaterület a beszéd-készség, melynek mérése egy általános bemutatkozással indul, monológ formájában. Majd pármunkában megadott szavak alapján információkérés (kérdés) és válasz adása a feladat. A szóbeli vizsga harmadik részében képek alapján kell kérést (felszólítást) megfogalmazni, majd a vizsgapartnernek reagálnia kell erre.

Ahogy a vizsgált csoport jellemzésénél említettem, két gambiai résztvevő időközben megszakította a kurzust, így a záróvizsgán négy gambiai tanuló, összesen pedig tíz fő vett részt. Az alábbi, 27. sz. ábra a tanulók záróvizsgán elért eredményeit mutatja, mely adatok a 21. és 22. sz. táblázatokból származnak.



27. sz. ábra: A csoport záróvizsga eredményei

A diagram függőleges tengelyén a nyelvvizsgán elért eredmények láthatók százalékban megadva. A vízszintes tengelyen az egyes résztvevők helyezkednek el, akik neve mellett zárójelben az elvégzett iskolai osztályok száma szerepel. Az egyes résztvevők esetében négy különböző színű oszloppal jelöltem a négy kompetenciaterületet. Az oszlopdiagram alatt szereplő táblázatos összefoglaló megadja az egyes oszlopokhoz tartozó konkrét számadatokat is.

Összességében elmondható, hogy a csoportból két gambiai résztvevő, CE és AL teljesítette sikeresen, tehát 60 százalék fölött a vizsgát. A gambiai résztvevők közül a legalacsonyabb eredményt EB produkálta 38 százalékkal. Az afgán résztvevők esetében SA produkálta a legmagasabb eredményt 17 százalékkal, míg a legalacsonyabb teljesítményt AB érte el 5 százalékkal.

A kompetenciaterületek közül az afgán tanulók a beszédképesség során teljesítettek a legjobban (kivéve AR, aki a hallás utáni szövegértés esetében jobban teljesített, mint a

beszédkészség során). Ennek első feladata a bemutatkozás volt, mely készséget a kurzus során rutinszerűen begyakoroltuk. A levélírás ugyanakkor teljes mértékben sikertelen volt esetükben.

A gambiai tanulók szintén a beszédkészség, valamint a hallás utáni szövegértés esetében érték el a legmagasabb pontszámokat. Az eredmények tekintetében nem szabad ugyanakkor figyelmen kívül hagyni, hogy az írásbeli feladatok többsége feleltválasztós teszt volt, melyek kapcsán általánosságban elmondható, hogy az egyes esetekben a megadott lehetőségek számától függően a vizsgázónak 50 vagy 33 százalék esélye van arra, hogy akár véletlenszerűen is eltalálja a helyes megoldást.

A BAMF szintfelmérő, valamint a kurzusvégi Telc A1 nyelvvizsga eredményei alapján megállapítható, hogy a tanulók teljesítmény alapján felállított sorrendje a tíz hónapos kurzus végéig szinte azonos maradt. A négy osztály végzett TA azonban alacsonyabb teljesítményt mutatott a két-két osztályt végzett afgán nőkhöz képest (NE, AR, MA, SA). A kurzus megkezdésekor analfabéta, afgán tanulóknak nagy nehézséget jelentett a német mint idegen nyelv megtanulása, valamint az írásbeli képességek készség szintű elsajátítása is sikertelennek bizonyult esetükben. Ugyanakkor a gambiai résztvevők fele sikeresen teljesítette az A1 szintű nyelvvizsgát. A másik két résztvevő, akik 38 és 41 százalékot teljesítettek (EB és MA) két illetve egy évvel kevesebb időt töltöttek iskolai oktatásban, mint a vizsgát sikeresen teljesítő társaik. Az összesített eredményekből megállapítható továbbá, hogy a legkevesebb iskolai végzettséggel rendelkező, a szintfelmérő BAMF teszt alapján analfabéta tanulók a záróvizsga alkalmával többségében nem tudták értelmezni és megoldani a feladatokat. Esetükben német nyelvismeret sikertelen elsajátítása mellett az írás-olvasás képességének készség szintű alkalmazása sem valósult meg. Ezzel szemben az előzetesen alfabetizált, némileg több iskolai osztályt végzett és idegennyelv-tudással is rendelkező gambiai résztvevők a kurzus végére elérték, vagy megközelítették az A1-es nyelvi szintet. Így tehát kijelenthető, hogy a tanulók közötti kezdeti különbségek a tanfolyam végeztével is megmaradtak.

Az írás-olvasás kurzussal kapcsolatban összességében elmondható, hogy azon alapkompenciák, készségek és képességek, melyek fejlesztése a 6 éves kortól kezdődő iskolakötelezettség idején volna esedékes, 20 év feletti felnőtt tanulók esetében nem pótolható. Az eredmények kapcsán egyértelműen látszik, hogy igen nagy különbségek mutatkoznak azon tanulók között, akik már rendelkeztek írásbeli ismeretekkel, és azok között, akik nem csak a latin betűs, de anyanyelvi írásrendszerüket tekintve is analfabéták. A gyermekkorban elmulasztott készségfejlesztés és az iskolai tapasztalatok hiánya végérvényesen rányomja bélyegét a felnőttkori kognitív funkciókra.

7.7 Kitekintés

Az eredményekből látható tehát, hogy az integrációs folyamatokban, azon belül pedig a nyelvi integráció során igen nagy hátránnyal indulnak azon személyek, akik felnőttként nem rendelkeznek latin betűs írásbeli ismeretekkel, illetve csupán néhány év iskolai tapasztalatuk van. A kutatások azt mutatják, hogy a kapcsolódó alapkompenciák pótlása e későbbi életszakaszban már nem, vagy csak nagyon csekély mértékben lehetséges. Ezen okokból további kutatások tárgyát képezheti, hogy a kulturális és strukturális integrációt mely aspektusból érdemes megközelíteni analfabéta személyek esetében, hiszen egy nyelvvizsga teljesítése nem bizonyult reális célkitűzésnek.

Fontos volna továbbá olyan, az analfabetizmus vizsgálatára alkalmas tesztek kifejlesztése, melyek nem nyelvspecifikusak és idegennyelv-ismeret hiányában is adekváтан mérik az alfabetizáltság mértékét, illetve a funkcionális analfabetizmust is.

A tantervekkel kapcsolatosan is megjegyzendő, hogy az oktatók számára nagy segítséget nyújtana a jövőben olyan oktatási tartalmak, módszerek és célok kitűzése, melyek speciálisan analfabéták számára kidolgozottak. Szükséges tehát mindezek fényében megszervezni az oktatást, valamint kidolgozni a kiegészítő, speciálisan felnőtt analfabéták esetében alkalmazható módszertanokat.

A disszertáció és az empirikus kutatások elkészítését a gyakorlati alkalmazhatóság, ezen belül pedig a nyelvi integráció hatékonyabbá tétele motiválta.

Felhasznált szakirodalom

Adamikné Jászó Anna (1993): Nyelvi tudatosság – olvasástanítás – helyesírás. Magyar Nyelvőr 117. 3. 320- 331.

Adamikné Jászó Anna – Kálmánné B. Irén – Kernya R. – H. Tóth I. (1996): Az anyanyelvi nevelés módszerei. Általános iskola 1–4. osztály. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola és Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Rt., Kaposvár.

Adamikné Jászó Anna (2001): Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig. Trezor Kiadó. Budapest.

Adamikné Jászó Anna (2003): Csak az ember olvas. Az olvasás tanítás és lélektana. Tinta Kiadó, Budapest

Altrichter, Herbert – Posch, Peter – Spann, Harald (2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. (5.Aufl) Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn

Altrichter, Herbert – Aichner, Waltraud – Soukup-Altrichter, Katharina – Welte, Heike (2010): PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Frieberthäuser, Barbara – Lnger, Antje – Prengel, Annedore (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag, Weinheim und München

Apeltauer, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Langenscheidt. Berlin – München – Wien – Zürich – New York.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwi1tZbtwLHiAhVOA2MBHdhQDZUQFjABegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Fwww.bildungsberichterstattung.de%2Fde%2Fbildungsberichte-seit-2006%2Fbildungsbericht-2018%2Fpdf-bildungsbericht-2018%2Fbildungsbericht-2018.pdf&usg=AOvVaw0qMOSLXk-Fz9FDDoKI0GkS>

Bade, Klaus J. (2013): Als Deutschland zum Einwanderungsland wurde

https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwim8oWCgtrgAhWIB5oKHeAjBMsQFjACegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Fkjbad.e.de%2Fwp-content%2Fuploads%2F2013%2F11%2F20131124_deutschland-einwanderungsland_ZEIT.pdf&usg=AOvVaw0paZ3ZrKqWo6g_ttPXhwnb

Bade, Klaus J. – Oltmer, Jochen (2005): Flucht und Asyl seit 1990. Bundeszentrale für Politische Bildung, 2005. 03. 15.

<http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration-ALT/56443/flucht-und-asyl-seit-1990>

Balázs, Éva – Balázs Éva – Kiss Éva – Vágó Irén – Zsolnai József (1986): Pedagógiai akciókutatás a képességfejlesztés szolgálatában. In: Oktatásügyi Kutatások 1. kötet. Oktatókutató Intézet, Budapest.

Balázs, Katalin – Hógye-Nagy, Ágnes (2015): Kevert módszerű pszichológiai kutatás: A kvalitatív és a kvantitatív kutatási módszer integrációja. Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, Szociál- és Munkapszichológiai Tanszék.

https://www.researchgate.net/publication/303524124_Kevert_modszeru_pszichologiai_kutatas_A_kvalitativ_es_a_kvantitativ_kutatasi_modszer_integracioja

Bárdos, Jenő (2000): Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Bárdossy, Ildikó (2006): A curriculumfejlesztés elméleti és gyakorlati kérdései. In: Bárdossy Ildikó – Forray R. Katalin - Kéri Katalin (szerk): Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.

Báthory Zoltán (2000): Tanulók, iskolák különbségek. Egy differenciális tanításemélet vázlat. Harmadik, átdolgozott kiadás. OKKER Kiadó, Budapest

Baumgartner, Peter (2011): Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt. Waxmann, Münster / New York / München / Berlin.

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer (1995): Bericht über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.

Beaugrande, Robert-Alain – Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): Einführung in die Textlinguistik. Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft. Max Niemeyer Verlag, Tübingen

Becker, Georg E. (2007): Unterricht planen. Handlungsorientierte Didaktik. Teil I. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Becker, Georg E. (2007): Durchführung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik. Teil II. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Boltzmann, M., Rüsseler, J., Ye, Z., & Münte, T. F. (2013). Learning to Read in Adulthood: An Evaluation of a Literacy Program for Functionally Illiterate Adults in Germany. *Problems of Education in the 21st Century*, 51(33), 33–46.

<http://d.researchbib.com/f/ano2SdnF5hMKDiLKW0nJAfMKZiZwNkAP80AGpgZGDkBGZ0AwV2BF5jMTL.pdf>

Boltzmann, M., Mohammadi, B., Samii, A., Münte, T. F., & Rüsseler, J. (2017). Structural changes in functionally illiterate adults after intensive training. *Neuroscience*, 344, 229–242.

Böttlinger, Anja (2011): *Deutsch im Alpha-Kurs. Schritte Plus. Alpha 1. Kursbuch*. Hueber Verlag, Ismaning

Böttlinger, Anja (2011): *Deutsch im Alpha-Kurs. Schritte Plus. Alpha 2. Kursbuch*. Hueber Verlag, Ismaning

Böttlinger, Anja (2011): *Deutsch im Alpha-Kurs. Schritte Plus. Alpha 3. Kursbuch*. Hueber Verlag, Ismaning

Bryman, Alan (2012): *Social Research Methods [4th edition]*. Oxford University Press.

Bundesagentur für Arbeit, Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung (Mai 2018): *Migrationshintergrund – Definitionen, Abgrenzungen und Eckwerte*.

[https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=11&ved=2ahUKEwi8l6jC5aziAhUHuisKHRcQCR44ChAWMAB6BAgFEAI&url=https%3A%2F%2Fstatistik.arbeitsagentur.de%2FStatischer-](https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=11&ved=2ahUKEwi8l6jC5aziAhUHuisKHRcQCR44ChAWMAB6BAgFEAI&url=https%3A%2F%2Fstatistik.arbeitsagentur.de%2FStatischer-Content%2FGrundlagen%2FMethodenberichte%2Fuebergreifend%2FGenerische-Publikationen%2FHintergrundinfo-Bevoelkerung-mit-Migrationshintergrund-in-Deutschland.pdf&usg=AOvVaw3MjgcwM920n8W0FBOMsWbu)

[Content%2FGrundlagen%2FMethodenberichte%2Fuebergreifend%2FGenerische-Publikationen%2FHintergrundinfo-Bevoelkerung-mit-Migrationshintergrund-in-Deutschland.pdf&usg=AOvVaw3MjgcwM920n8W0FBOMsWbu](https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=11&ved=2ahUKEwi8l6jC5aziAhUHuisKHRcQCR44ChAWMAB6BAgFEAI&url=https%3A%2F%2Fstatistik.arbeitsagentur.de%2FStatischer-Content%2FGrundlagen%2FMethodenberichte%2Fuebergreifend%2FGenerische-Publikationen%2FHintergrundinfo-Bevoelkerung-mit-Migrationshintergrund-in-Deutschland.pdf&usg=AOvVaw3MjgcwM920n8W0FBOMsWbu)

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: *Integrationskurse im Überblick*

<https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/integrationskurse-node.html>

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: *Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache*

https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-pdf.pdf?__blob=publicationFile&v=6

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2006): *Asyl in Zahlen*.

<https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2ahUKEwj8p-urmYLhAhURKewKHwC2DkMQFjACegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Fwww.bpb.de%2Fsystem%2Ffiles%2Fpdf%2F2LKLWF.pdf&usg=AOvVaw09uwn5Vb7dGUnb4gF-srBi>

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2008): *Das Integrationspanel. Ergebnisse zur Integration von Teilnehmern zu Beginn ihres Integrationskurses*.

<https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiZnInNwMDhAhXJ8uAKHWbzApoQFjAAegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Fwww.bamf.de%2FSharedDocs%2FAnlagen%2FDE%2FPublikationen%2FWorkingPapers%2Fwp19->

Integrationspanel.pdf%3F__blob%3DpublicationFile&usg=AOvVaw2U4kPjshTSjeW15zkmfM__n

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2008): Grunddaten der Zuwandererbevölkerung in Deutschland.

https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjAvPvDqp3iAhUHwMQBHTMnDqYQFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.bamf.de%2FSharedDocs%2FAnlagen%2FDE%2FPublikationen%2FWorkingPapers%2Fwp27-grunddaten.pdf%3F__blob%3DpublicationFile&usg=AOvVaw1OL3Rq6oroO9xf7YPJXRHe

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (03. 06. 2008): Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland.

<https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/WorkingPapers/wp14-sprachliche-integration.html?nn=283560>

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2013): Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs.

<https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=2ahUKEwjz-5jWwbbhAhUhsaQKHwLLDgMQFjAEegQIBRAC&url=http%3A%2F%2Fwww.i-punkt-projekt.de%2Ffileadmin%2Fi-punkt%2Fpdf%2FCurriculum.pdf&usg=AOvVaw0qWBTGtGiVOqf-pHyPRUYT>

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015): Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs. Überarbeitete Neuauflage – April 2015

https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjB3pT6xbbhAhWBI1AKHSVRAngQFjAAegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.bamf.de%2FSharedDocs%2FAnlagen%2FDE%2FDownloads%2FInfothek%2FIntegrationskurse%2FKurstraeger%2FKonzepteLeitfaeden%2Fkonz-f-bundesw-integrationskurs.pdf%3F__blob%3DpublicationFile&usg=AOvVaw25quo4n9-7bQoJloh6EXTj

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015): Konzept für einen bundesweiten Frauen- bzw. Elternintegrationskurs. Überarbeitete Neuauflage – April 2015

https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwi9pPGb09nhAhXJKVAKHelsCvIQFjAAegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fwww.bamf.de%2FSharedDocs%2FAnlagen%2FDE%2FDownloads%2FInfothek%2FIntegrationskurse%2FKurstraeger%2FKonzepteLeitfaeden%2Fkonz-f-bundesw-frauen-eltern-ik.pdf%3F__blob%3DpublicationFile&usg=AOvVaw0iAGk5BK8dCspAOUyZoEhA

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015): Konzept für einen bundesweiten Jugendintegrationskurs

<https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwjD4aTH09nhAhVQKFAKH8VD7gQFjABegQIBRAC&url=http%3A%2F%2Fwww.bamf.de%2FSharedDocs%2FAnlagen%2FDE%2FDownloads%2FInfothek%2FIntegrationskurse%2FKurstraeger>

r%2FKonzepteLeitfaeden%2Fkonz-f-bundesw-
jugendik.pdf%3F__blob%3DpublicationFile&usg=AOvVaw1t34k7OeRdART8dXWiEPnh

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015): Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Überarbeitete Neuauflage – Mai 2015

https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwjopeGB1NnhAhUSPVAKHU4kDHQQFjABegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.bamf.de%2FSharedDocs%2FAnlagen%2FDE%2FDownloads%2FInfothek%2FIntegrationskurse%2FKurstrae ger%2FKonzepteLeitfaeden%2Fkonz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf%3F__blob%3DpublicationFile&usg=AOvVaw3rMdYIHZv8QYd-MJMd0DoR

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016): Das Bundesamt in Zahlen 2015. Asyl, Migration und Integration.

https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjXp-GJrdkAhUjuqQKHx2NC_8QFjAAegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Fwww.bamf.de%2FSharedDocs%2FAnlagen%2FDE%2FPublikationen%2FBroschueren%2Fbundesamt-in-zahlen-2015.pdf%3F__blob%3DpublicationFile&usg=AOvVaw3u6nSWi0dseGX7Xt0h1YsU

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2019. 03. 20.): Geschäftsstatistik zum Integrationskurs im dritten Quartal 2018.

<http://www.bamf.de/DE/Infothek/Statistiken/InGe/inge-node.html>

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2022): Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2021

<https://www.bamf.de/DE/Themen/Statistik/Integrationskurszahlen/integrationskurszahlen-node.html>

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Zulassung von Lehrkräften in Integrationskursen

<http://www.bamf.de/DE/Infothek/Lehrkraefte/Zulassung/zulassung.html>

http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/matrix-zulassung-lehrkraefte-integrationskurse.pdf?__blob=publicationFile

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Bürger eines Drittstaats

<http://www.bamf.de/DE/Migration/Arbeiten/BuergerDrittstaat/buerger-drittstaat-node.html>

Bundeszentrale für politische Bildung (14.11.2018): Florian Götsche: Kinder mit Migrationshintergrund.

<http://www.bpb.de/nachschlagen/datenreport-2018/bevoelkerung-und-demografie/277838/kinder-mit-migrationshintergrund>

Bundeszentrale für politische Bildung (14.11.2018): Florian Götsche: Die Lebenssituation der Kinder mit Migrationshintergrund.

<http://www.bpb.de/nachschlagen/datenreport-2018/bevoelkerung-und-demografie/277841/die-lebenssituation-der-kinder-mit-migrationshintergrund>

Buschbeck, Helene (1985): Reflektierende Beobachtung. Ein Arbeitsbericht mit Praxisbeispielen aus dem Projekt 'Vorschulerziehung'. Pädagogisches Zentrum, Berlin

Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung - Walter Arendt (1973. 11. 23.): Fernschreiben Herrn Präsidenten der Bundesanstalt für Arbeit. Bonn

<http://www.bpb.de/system/files/pdf/EXVWEA.pdf>

Bundesministerium des Innern – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge – - Goethe Institut (2017): Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache.

Carreiras, M., Seghier, M. L., Baquero, S., Estévez, A., Lozano, A., Devlin, J. T., & Price, C. J. (2009). An anatomical signature for literacy. *Nature*, 461(7266), 983–986. <http://doi.org/10.1038/nature08461>

Deutsche Gesellschaft der Sprachheilpädagogik e. V. (Sarah Girlich – Robert Jurleta – Markus Spreer) (2018): Sprachliche Bildung und Sprachförderung in der Kita.

[Sprachliche_Bildung_und_Sprachfoerderung_in_der_Kita.pdf](#) (dgs-ev.de)

Deutscher Akademischer Austauschdienst –DAAD, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung – DZHW (2014): Wissenschaft weltoffen Kompakt. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland.

https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjmg6GEvdfiAhXBEVAKHf0LA6cQFjABegQIBRAC&url=http%3A%2F%2Fwww.wissenschaftweltoffen.de%2Fkompakt%2Fwww2014_kompakt_de.pdf&usg=AOvVaw16zDuYj3_92T06t5mfWkYk

Deutscher Akademischer Austauschdienst –DAAD, Dr. Simone Burkhart, Leiterin des Bereichs Strategie und Steuerung im DAAD (2015): Verbleib ausländischer Absolventen in Deutschland – ein Überblick.

https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwjM9pqvxtfiAhVMEVAKHYH5BqcQFjABegQIABAC&url=https%3A%2F%2Fwww.daad.de%2Fmedien%2Fder-daad%2Fanalysen-studien%2Fdaad_analysen_studien_grafiken_verbleib_auslaendische_studierende.pdf&usg=AOvVaw3PeTZT6Btxe9AD5fNgi4A

Deutscher Akademischer Austauschdienst –DAAD, Martin Bruder, Simone Burkhart, Christoph Wiktorin (2015): Verbleib ausländischer Studierender und Absolventen in Deutschland.

<https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwjFhJ-Ay9fiAhVI3aQKHS8cDnYQFjABegQIABAC&url=https%3A%2F%2Fwww.daad.de%2Fmedie>

n%2Fder-daad%2Fanalysen-studien%2Ffinal_blickpunkt-
verbleib.pdf&usg=AOvVaw2nzIlgAUDwUn9GvUPIKdHdy

Die Bundesregierung (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen

https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjxmoCwjJrfAhUDJFAKHeIhCoAQFjAAegQIBRAC&url=https%3A%2F%2Fwww.bundesregierung.de%2Fresource%2Fblob%2F975226%2F441038%2Fadb01cb90b28205d452c83d2fde84a2%2F2007-08-30-nationaler-integrationsplan-data.pdf%3Fdownload%3D1&usg=AOvVaw0_5ekYiOW3NtrzVAuuh-6Y

Döring, Nicola – Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage. Springer-Verlag GmbH Berlin Heidelberg

Elwert, Georg (1982): Probleme der Ausländerintegration. Gesellschaftliche Integration durch Binnenintegration? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Jahrgang 34. 717–731 o.

Esser, Hartmut (2000): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Die Konstruktion der Gesellschaft. Band 2. Campus Verlag, Frankfurt Am Main

Esser, Hartmut (2001): Integration und ethnische Schichtung. Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Nr. 40, Manneheim

Feischmidt, Margit (1997): Multikulturalismus. Osiris, Budapest.

Feldmeier, Alexis (2010): Alphabetisierung von Erwachsenen nicht deutscher Muttersprache: Leseprozesse und Anwendung von Strategien beim Erlesen isoliert dargestellter Wörter unter besonderer Berücksichtigung der farblichen und typographischen Markierung von Buchstabengruppen. Bielefeld (Germany): Universität Bielefeld.

Rokitzki, Christiane (2016): Alphabetisierung von erwachsenen Migranten nach Montessori: Ein methodischer Ansatz für die Fremd- und Zweitsprache Deutsch. Tectum Wissenschaftsverlag, Marburg

Flehsig, Karl-Heinz (1996): Kleines Handbuch didaktischer Modelle. Eichenzell: Neuland. Verlag für lebendiges Lernen.

Friebertshäuser, Barbara – Seichter, Sabine (2013): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine Praxisorientierte Einführung. Beltz Juventa, Weinheim und Basel.

Friedrichs, Jürgen – Jagodzinski, Wolfgang (1999): Theorien sozialer Integration. In: Friedrichs, Jürgen – Jagodzinski, Wolfgang (Hrsg.) (1999): Sonderheft 39/1999 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen. 9–43 o.

Geertz, Clifford (1994): Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások. Századvég, Budapest.

Geißler, Rainer (2003): Multikulturalismus in Kanada – Modell für Deutschland? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B26/2003. 23 o.

[https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjW3O3K9_7fAhXPzaQKHWjQAZgQFjABegQICRAC&url=https%3A%2F%2Fwww.uni-siegen.de%2Fphil%2Fsozialwissenschaften%2Fsoziologie%2Fmitarbeiter%2Fgeissler%2Fmaterialien_zur_ringvorlesung%2Fainer_geissler_-_multikulturalismus_in_kanada\(1.7.09\).pdf&usg=AOvVaw00HTsPz9RTK2LrnMGWwo8n](https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjW3O3K9_7fAhXPzaQKHWjQAZgQFjABegQICRAC&url=https%3A%2F%2Fwww.uni-siegen.de%2Fphil%2Fsozialwissenschaften%2Fsoziologie%2Fmitarbeiter%2Fgeissler%2Fmaterialien_zur_ringvorlesung%2Fainer_geissler_-_multikulturalismus_in_kanada(1.7.09).pdf&usg=AOvVaw00HTsPz9RTK2LrnMGWwo8n)

Giddens, Anthony (2006): Sociology. Cambridge.

Goethe-Institut (30. April 2010): Diagnose & Einstufung: Der Alpha-Baustein im Einstufungssystem in die Integrationskurse in Deutschland. München, Dr. Michaela Perlmann-Balme, Bereich 41 – Sprachkurse und Prüfungen.

https://www.goethe.de/lhr/pro/mig/alphabetisierung/Vortrag_Dr.Permann-Balme_30.04.2010.pdf

Gósy, Mária (2005): Pszicholingvisztika. Osiris Tankönyvek, Budapest

Goodlad, J. – Klein, F. (1970): Behind the Classroom Door. Jones-Worthington, Ohio.

Grabe, William (1991): Current developments in second language reading research. TESOL Quartely, 25(3), 375–403.

Grotlüschen, A., Riekmann, W., & Buddeberg, K. (2014). Stereotypes versus Research Results Regarding Functionally Illiterate Adults. Hamburg: Universität Hamburg [http:// blogs.epb.uni-hamburg.de](http://blogs.epb.uni-hamburg.de)

Han, Petrus (2000): Soziologie der Migration. Lucius & Lucius, Stuttgart.

Harper, Richard Contant (1980): The Course of the Melting Pot Idea to 1910. Arno Press, New York.

Heimann, Paul / Otto, Gunter / Schulz, Wolfgang (1972): Unterricht – Analyse und Planung. Hannover.

Heckmann, Friedrich (1992): Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie interethnischer Beziehungen. Enke Verlag, Stuttgart.

Heckmann, Friedrich (2015): Integration von Migranten. Einwanderung und neue Nationenbildung. Springer Fachmedien, Wiesbaden.

Heitmeyer, Wilhelm (1997): Einleitung: Sind individualisierte und ethnisch-kulturell vielfältige Gesellschaften noch integrierbar? In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (1997): Was hält die Gesellschaft zusammen? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Band 2. Frankfurt am Main.

Herbart, Johann Friedrich (1805/0919): Pädagogische Schriften, Band 1. 3. Ausgabe. Zickfeldt, Osterwieck und Leipzig.

Heyn, Anne (2013): Sprachen lernen mit Methode. Der Rückgriff auf die Muttersprache im Sprachunterricht. Tectum Wissenschaftsverlag, Marburg

Hewson, Claire (2006): Mixed method research. In V. Jupp (Ed.), The SAGE dictionary of social research methods. London: Sage.

Kim, Young Yun (2002): Adapting to an unfamiliar culture: An interdisciplinary overview. In W. B. Gudykunst & B. Mody: Handbook of International and Intercultural Communication. Thousand Oaks, CA: Sage

Kohler, Britta (2000): Problemlöseaufgaben bewältigen und Kenntnisse erwerben: Lernen mit problemorientiert gestalteten Texten. In: Zsch. f. Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 32 (2000) 1.

Konferenz der für Integration zuständigen Ministerinnen und Minister /Senatorinnen und Senatoren der Länder (IntMK) (2017): Vierter Bericht zum Integrationsmonitoring der Länder.

https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjM--2K6sLhAhVH1xoKHSxgAuAQFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fwww.integrationsmonitoring-laender.de%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fintegrationsbericht_2015_endfassung_online.pdf&usg=AOvVaw0YdRgvE_RKnv2UtaVbwRBH

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration.

<https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwj5gbj-96bgAhUCLVAKHYfIDRMQFjAAegQICRAC&url=https%3A%2F%2Fwww.bildungsbericht.de%2Fde%2Fbildungsberichte-seit-2006%2Fbildungsbericht-2006%2Fpdf-bildungsbericht-2006%2Fgesamtbericht.pdf&usg=AOvVaw1d7jyN2MDkgce3gqijfH6M>

Kotik-Friedgut, B., Schleifer, M., Golan-Cook, P. & Goldstein, K. (2014). A Lurian systemic-dynamic approach to teaching illiterate adults a new language with literacy. Psychology & Neuroscience, 7(4), 493–501

Kühn, Heinz (1979): Stand und Weiterentwicklung der Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien in der Bundesrepublik Deutschland: Memorandum d. Beauftragten d. Bundesregierung. Bundesminister für Arbeit u. Sozialordnung, Bonn

Lachmann, T., Khera, G., Srinivasan, N., & van Leeuwen, C. (2012). Learning to read aligns visual analytical skills with grapheme-phoneme mapping: evidence from illiterates. *Frontiers in Evolutionary Neuroscience*, 4(8), 1–8.

<http://doi.org/10.3389/fnevo.2012.00008>

Lee, Everett S. (1966): A Theory of Migration. In: *Demography*, Vol. 3, No. 1.

Lengyel Zsolt (1998): *Az írás. Kezdet–Folyamat–Végpont*. Corvina, Budapest

Lengyel Zsolt (1999): Hangzó beszéd – írott beszéd: kommunikáció. In: GÓSY Mária(szerk.): *Beszédkutatás '99*. MTA Nyelvtudományi Intézete. Budapest.

Lewin, Kurt (1946): Action Research and Minority Problems. In: *Journal of Social Issues*. Volume 2, Issue 4., 34-46

Ligeti Róbert (1982) *Az írástanulás pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Löffler, Berthold (2011): *Integration in Deutschland. Zwischen Assimilation und Multikulturalismus*. Oldenbourg Verlag, München.

Majzik Lászlóné (1998): Cseppben a tenger – Az esélyegyenlőségről a felnőttoktatás perspektívájából. *L'Éducation des adultes dans un monde deux vitesses. Éducation pour tous. Situation et tendances (Oktatást mindenkinek. A helyzet és a tendenciák.)*. 1977, UNESCO, 47. alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, 1998 május.

<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00016/1998-05-vt-Majzik-Cseppben.html>

Malessa, Eva: (2018). Learning to read for the first time as adult immigrants in Finland: Reviewing pertinent research of low-literate or non-literate learners' literacy acquisition and computer-assisted literacy training. *Journal of Applied Language Studies*, 12(1), 25–54.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (2002): *PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse*. Berlin

https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjkl_yii afgAhXK4KQKHYN5D78QFjAAegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fwww.mpib-berlin.mpg.de%2FPisa%2FPISA_im_Ueberblick.pdf&usg=AOvVaw3ohdy2xHmLJKcTM5icTryf

Meier, Karl – Braun, Heinz (1988): *Integration und Rückkehr?: Zur Ausländerpolitik des Bundes und der Länder, insbesondere Baden-Württembergs*. Mainz: Grünewald; München: Kaiser.

Meyer, Hilbert (2017): Unterrichtsmethoden II. Praxisband. 15. Auflage. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH, Berlin

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden Württemberg (2015): Ausschreibung an Weiterbildungsträger zur Einreichung von Projektanträgen für 2016 zur gemeinsamen Förderung von Bund und Land. Bildungsjahr für Erwachsenen Flüchtlinge mit keinen oder geringen Sprach- und Schreibkenntnissen (BEF Alpha)

Nagy József (1980): 5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége. Akadémiai Kiadó. Budapest

Neubert, Stefan – Roth, Hans-Joachim – Erol, Yildiz (Hrsg.) (2008): Multikulturalität in der Diskussion. Neuere Beiträge zu einem umstrittenen Konzept. Springer VS, Wiesbaden.

Nikolov, Marianne – Ottó, István – Öveges Enikő (2009): Nyelv és Szakma? Nyelvtanítás és nyelvtanulás a szakképző intézményekben. Oktatásért Közalapítvány, Budapest.

OECD. (2013b). The Survey of Adult Skills: Readers's Companion. Paris: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/97892642040>

Oktatási Hivatal – Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ (2002): Közös Európai Referenciakeret, magyar változat, PDF formátum.

https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp

Oktatási Hivatal – Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ (2002): Közös Európai Referenciakeret: Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. Az önértékelési táblázat Európai Nyelvtanulási Napló által elfogadott változata.

https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/KER_2002/kieg_2.pdf

Park, Robert E. – Burgess, Ernest W. (1921): Introduction to the Science of Sociology. The University of Chicago Press, Chicago

Park, Robert E. (1950): The Nature of Race Relationsin. In: Park, Robert E: Race and Culture. Glencoe, Free Press

Park, Robert E. – Burgess, Ernest W. (1968): Assimilation. In: D. L. Sills: International Encyclopedia of the Social Sciences. New York, Macmillan

Peters, Bernhard (1993): Die Integration moderner Gesellschaften. Suhrkamp Verlag, Berlin.

Petersson, K. M., Reis, A., Askelöf, S., Castro-Caldas, A., Ingvar, M. (2000): Language processing modulated by literacy: A network analysis of verbal repetition in literate and illiterate subjects. Journal of Cognitive Neuroscience, 12(3), 364–382.

Petersson, K. M., Reis, A., & Ingvar, M. (2001). Cognitive processing in literate and illiterate subjects: A review of some recent behavioral and functional neuroimaging data. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42(3), 251–267.

http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:95028/component/escidoc:95027/SJP-2001_42_251.pdf

Petersson, K. M., & Reis, A. (2006). Characteristics of Illiterate and Literate Cognitive Processing: Implications of Brain-Behavior Co-Constructivism. In P. B. Baltes, P. A. Reuter-Lorenz, & F. Rösler (Eds.), *Lifespan Development and the Brain: The Perspective of Biocultural Co-Constructivism* (pp. 279–305). Cambridge: Cambridge University Press.

https://www.researchgate.net/profile/Alexandra_Reis/publication/242659801_CT_Characteristics_of_Illiterate_and_Literate_Cognitive_Processing_Implications_of_Brain-Behavior_Co-Constructivism/links/0deec5209f0174068d000000.pdf

Prange, Klaus (2012): *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik.*

(2. Aufl.) Verlag Ferdinand Schöningh. Paderborn, München, Wien, Zürich.

Redfield, Robert – Linton, Ralph – Herskovits, Melville J. (1936): Memorandum on the Study of Acculturation. In: *American Anthropologist* 38, 149-152 o.

Reich Hans H. – Roth, Hans-Joachim (2004): *HAVAS 5 - Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen*, Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

Reis, A., & Castro-Caldas, A. (1997). Illiteracy: A cause for biased cognitive development. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 3(5), 444–450.

<https://pdfs.semanticscholar.org/43db/9ac54c3af3b3927a0d7ec38e496507e331f5.pdf>

Reis, A., Petersson, K. M., Castro-Caldas, A., & Ingvar, M. (2001). Formal Schooling Influences Two-but Not Three-Dimensional Naming Skills. *Brain and Cognition*, 47(3), 397–411.

<http://doi.org/10.1006/brcg.2001.1316>

Roche, Jörg (2013): *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik. 3. Auflage.* A. Francke Verlag. Tübingen und Basel.

Roche, Jörg – Einhorn, Ágnes – Suñer, Ferran (2018): *Unterrichtsmanagement.* Narr Francke Attempto Verlag GmbH, Tübingen.

Rokitzki, Christiane (2016): *Alphabetisierung von erwachsenen Migranten nach Montessori: Ein methodischer Ansatz für die Fremd- und Zweitsprache Deutsch.* Tectum Wissenschaftsverlag, Marburg

Rosselli, M. (1993). Neuropsychology of illiteracy. *Behavioural Neurology*, 6(2), 107–112.

<http://doi.org/10.3233/BEN-1993-6206>

Rottleuthner, Hubert (1999): Recht und Soziale Integration. In: Friedrichs, Jürgen – Jagodzinski, Wolfgang (Hrsg.) (1999): Sonderheft 39/1999 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration: Einwanderungsgesellschaft 2010. Jahresgutachten 2010 mit Integrationsbarometer. Berlin.

Jahresgutachten 2010 mit Integrationsbarometer (svr-migration.de)

Schmidt, Ildikó (2019): A magyar írás és olvasás tanítása – Az alfabetizálás folyamata. Károli Könyvek, Magyar nyelv-tanári segédkönyvek. L'Harmattan kiadó, Budapest. Sorozatszerkesztő: Nádor Orsolya

Schulte, Axel (1990): Multikulturelle Gesellschaft. Chance, Ideologie oder Bedrohung? In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Aus Politik und Zeitgeschichte: APuZ. - Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, ISSN 0479-611X, ZDB-ID 1236301. - Vol. 40.1990, 23+24, p. 3-15

Schulte, Axel (2000): Zwischen Anspruch und Möglichkeit der Demokratie: Lebensverhältnisse von Migranten und Staatliche Integrationspolitiken in der Bundesrepublik Deutschland. In: K. H. Schmals: Migration und Stadt: Entwicklungen, Defizite, Potentiale. Opladen, Leske + Budrich

Schweer, Martin K. W. (2008): Lehrer-Schüler Interaktion. Inhaltfelder, Forschungsperspektiven und Methodische Zugänge. 2., vollständig überarbeitete Auflage. VS Verlag für sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

Seifert, Wolfgang (2010): Der Mikrozensus als Basis für ein Integrationsmonitoring im Bereich Arbeitsmarkt – Ansatzpunkte und empirische Grunddaten. In: Statistische Analysen und Studien. Band 65. Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW), Düsseldorf 3–14.

Seifert, Wolfgang (2012): Geschichte der Zuwanderung nach Deutschland nach 1950. Bundeszentrale für politische Bildung, 2012. 5. 31.

<https://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138012/geschichte-der-zuwanderung-nach-deutschland-nach-1950?p=all>

Seifert, Wolfgang (2013): Migration. Vom Gastarbeiter zum Menschen mit Migrationshintergrund. In: Hradil, Stefan (2013): Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde. Campus Verlag, Frankfurt / New York. 67–93.

Statistisches Amt, Landeshauptstadt Stuttgart (2018): Einwohner in Stuttgart seit 1986 nach Altersgruppen

<https://statistik.stuttgart.de/statistiken/tabellen/893/jb893.php>

Statistisches Amt, Landeshauptstadt Stuttgart (2018): Einwohner in Stuttgart seit 1999 mit Migrationshintergrund nach Altersgruppen

<https://statistik.stuttgart.de/statistiken/tabellen/7394/jb7394.php>

Statistisches Bundesamt (04. 05. 2007): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2005. Fachserie 1 Reihe 2.2

https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjvoefEodzgAhXLmLQKHetxBn8QFjAAegQICRAC&url=https%3A%2F%2Fwww.destatis.de%2FDE%2FPublikationen%2FThematisch%2FBevoelkerung%2FMigrationIntegration%2FMigrationshintergrund2010220057004.pdf%3F__blob%3DpublicationFile&usg=AOvVaw1jGxIBBBX7MfP3xnDybdW

Statistisches Bundesamt (2017): Migration und Integration. Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund und Altersgruppen. Bevölkerung in Privathaushalten 2017 nach Migrationshintergrund

<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/migrationshintergrund-alter.html>

Statistisches Bundesamt (2017): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit - Ergebnisse des Ausländerzentralregisters

https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=2ahUKEwiW0bjR9MLiAhXEUIAKHaaYAnsQFjAEegQIBRAC&url=http%3A%2F%2Fwww.sozialpolitik-aktuell.de%2Ftl_files%2Fsozialpolitik-aktuell%2F_Politikfelder%2FBevoelkerung%2FDatensammlung%2FPDF-Dateien%2FabbVII54.pdf&usg=AOvVaw32AOjtj77MVFXLR7nrRhet

Statistisches Bundesamt (2018): Migration und Integration. Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund. Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund Insgesamt

<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/migrationshintergrund-geschlecht-insgesamt.html>

Statistisches Bundesamt (31. 12. 2018.): Migration und Integration. Ausländische Bevölkerung nach Geschlecht und ausgewählten Staatsangehörigkeiten.

<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/auslaendische-bevoelkerung-geschlecht.html>

Statistisches Bundesamt (1. August 2018): Pressemitteilung Nr. 282 vom 1. August 2018

https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2018/08/PD18_282_12511.html

Statistisches Bundesamt (1. März 2018): Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren mit und ohne Migrationshintergrund am 1. März 2018 nach Länder

<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/betreuungsquote-migration-unter6jahren-2018.html>

Statistisches Bundesamt 2018.11.13: Forschung & Lehre. Alles was die Wissenschaft bewegt.

<https://www.forschung-und-lehre.de/lehre/13-prozent-auslaendische-studierende-an-deutschen-hochschulen-1191/>

Statistisches Bundesamt (15. April 2019): Fachserie 1 Reihe 2. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters

https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2ahUKEwiosr22y8DiAhWCsaQKHUukDUkQFjACegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.destatis.de%2FDE%2FThemen%2FGesellschaft-Umwelt%2FBevoelkerung%2FMigration-Integration%2FPublikationen%2FDownloads-Migration%2Fauslaend-bevoelkerung-2010200187004.pdf%3F__blob%3DpublicationFile%26v%3D3&usg=AOvVaw3O9fORYRxAcca6KhbfkOv-

Statistisches Bundesamt 2019: Anzahl der Studierenden an Hochschulen in Deutschland in den Wintersemestern von 2002/2003 bis 2018/2019

<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/221/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen/>

Steklács, János (2013). Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest

Szinger Veronika (2007): Kivárás és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás és olvasás előkészítésében. Könyv és Nevelés IX. évf. 1. sz.

http://www.tanszertar.hu/eken/2007_01/seged_0701/szv.pdf

Tafa, Eufimia (2003): Effective literacy strategies in kindergarten classrooms. In: Terwagne, Serge&Gill, C. Lucy (Eds.) Current Challenges in Literacy Proceedings of the IDEC Seminar in Huy. A special bilingual issue of the journal Caractères BELFRA Belgian Francophone Reading Association 20-24.

TELC Language Tests: Übungstest 1. Start Deutsch 1. Prüfungsvorbereitung. A1. 2017 telc GmbH, Frankfurt am Main 10. Auflage 2017.

https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/telc_deutsch_a1_uebungstest_1.pdf

TERTIA (2016): Maßnahmekombinationen. Perspektive für Flüchtlinge – Potentiale identifizieren, Integration ermöglichen. nach § 45 Abs. 1 Satz 1 Nr. 1 und 2 SGB III.

Treibel, Annette (1999): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Juventa Verlag, Weinheim und München.

Tyler, Ralph W. (1949): Basic principles of Curriculum and Instruction. University Of Chicago Press, Chicago.

UNHCR – United Nations High Commissioner for Refugees: Genfer Flüchtlingskonvention und New Yorker Protokoll. Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951 (In Kraft getreten am 22. April 1954) Protokoll über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 31. Januar 1967.

https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/Genfer_Fluechtlingskonvention_und_New_Yorker_Protokoll.pdf

Ulich, Michaela – Mayr, Toni (2003): Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (Beobachtungsbogen und Begleitheft). Freiburg: Herder.

https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiJqf7Uv6LiAhUNEpoKHTPWAIkQFjADegQIBxAC&url=http%3A%2F%2Fwww.bamf.de%2FSharedDocs%2FAnlagen%2FDE%2FDownloads%2FInfothek%2FThemendossiers%2FDialogforum-7%2Fdialogforum-7-lernerfolge-2011-sismik.pdf%3F__blob%3DpublicationFile&usg=AOvVaw2xNik6qrup0de7bJ99So0i

Weichmann, Jürgen – Wildhirt, Susanne (2016): 12 Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. 6. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim und Basel

Wiater, Werner (2011): Unterrichtsplanung. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik. Auer Verlag, AAP Lehrerfachverlage GmbH, Donauwörth.

Wissenschaft weltoffen Kompakt 2014

http://www.wissenschaftweltoffen.de/kompakt/wwo2014_kompakt_de.pdf

Jogszabályok jegyzéke

Anwerbeabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Italien. 1955. december 20.

Anwerbeabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und dem Königreich Spanien. 1960. március 29.

Anwerbeabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Griechenland. 1960. március 30.

Anwerbeabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Türkei. 1961. október 30.

Anwerbeabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und dem Königreich Marokko. 1963. május 21.

Anwerbeabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Portugal. 1964. március 17.

Anwerbeabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Tunesischen Republik. 1965. október 7.

Anwerbeabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Jugoslawien. 1968. október 12.

Bundesgesetzblatt Jahrgang 1999 Teil I. Nr. 38. ausgegeben zu Bonn am 23 Juli 1999: Gesetz zur Reform des Staatsangehörigkeitsrechts

https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl199s1618.pdf%27%5D#__bgbl__%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl199s1618.pdf%27%5D__1594119018763

Bundesgesetzblatt Jahrgang 2004 Teil I Nr. 41, ausgegeben zu Bonn am 5. August 2004: Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz) Vom 30. Juli 2004

https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/gesetztestexte/Zuwanderungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Bundesgesetzblatt Jahrgang 2007 Teil Nr. 61, ausgegeben zu Bonn am 7. Dezember 2007: Erste Verordnung zur Änderung der Integrationskursverordnung

https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=//%5B@attr_id=%27bgbl107s2787.pdf%27%5D#__bgbl__%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl107s2787.pdf%27%5D__1598979686927

Bundesministerium der Justiz und Verbraucherschutz (2004): Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (Aufenthaltsgesetz - AufenthG). § 43, 44, 45, 45a.

https://www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2006): Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz

<https://www.gesetze-im-internet.de/agg/BJNR189710006.html#BJNR189710006BJNG000100000>

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz – Bundesamt für Justiz (2010): Verordnung zur Erhebung der Merkmale des Migrationshintergrundes (Migrationshintergrund-Erhebungsverordnung – MighEV): § 6 Bestimmung des Migrationshintergrundes.

Ein Service des Bundesministeriums der Justiz und für Verbraucherschutz sowie des Bundesamts für Justiz (30.07.2004): Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (Aufenthaltsgesetz - AufenthG), Kapitel 3, §43

Ein Service des Bundesministeriums der Justiz und für Verbraucherschutz sowie des Bundesamts für Justiz (13.12. 2004): Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler (Integrationskursverordnung - IntV)

https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjM0vuJ2obgAhVLaVAKHZjYCWwQFjAAegQIABAC&url=https%3A%2F%2Fwww.gesetze-im-internet.de%2Fintv%2Fintv.pdf&usg=AOvVaw0_b_Ad9f63kzIii6RGmPR2

Verordnung der Bundesregierung (2012): Zweite Verordnung zur Änderung der Integrationskursverordnung.

2. IntVÄndV Zweite Verordnung zur Änderung der Integrationskursverordnung (buzer.de)