

műalkotásnak csak az életmű igen elkötelezett felfogása felől minősülő szövegek is a költőből kiömlő anyag képzetével utalnak az alkotásra, amelyek egy – szerencsére nem azonosított – „költőtársat” hivatottak minősíteni. Hogy e gáttalan folyékonyság, mint az ihletett költő tollából folyó vers és a versjelentéshez akadálytalanul hozzáférő befogadó határtalan közege Weöres Sándor önértelmezésében sem válik minden esetben értékhorozóvá, azt egy, a hagyatékban Steinert Ágota által talált és közreadott vers érzékelteti:

Mind, amit írtam negyven éven át,
most levált rólam egyetlen roppanással.
Nézem, mint letört agancsát a szarvas.

Próbálok olvasni könyveimet,
benn érdeemet keresek.
Sehol semmi.
Szecessziós gipsz kacskaringók.
Ezt csináltam negyven éven át? Hihetetlen.

Szemközt ásítunk, én és könyvem
Nem vagyunk egymásnak érdekesek.
Kinyitott vízcsap
elzáró fogantyú nélkül, sajnos.

A Weöres Sándor-életmű kortárs újraértelmezésének kiindulópontjával ezt a szigorú önértelmezést választva lehet a legtöbb esélyünk olyan versekre rátalálni vagy olyan

versértelmezéseket alkotni, amelyek „A vers születése” alkotáslélektani perspektíváját és „A teljesség felé” határfelszámoló filozófiáját megkerülve képesek tartalom és forma, jelentés és szöveg, alkotó, szöveg és befogadó kapcsolatát az ingamozgás analógiájára a folyamatos határátlépés történetében megragadni. Hogy erre milyen esélyek kínálkoznak, az egyelőre nehezen megjósolható.

Jegyzet

- (1) Schein Gábor (2001): *Weöres Sándor*; Budapest. Horváth Kornélia (1999): *Tűhegyen*. Budapest.
- (2) Uo., 7.
- (3) Weöres Sándor (1986): *Egybegyűjtött írások*, EI5, I, 242. Budapest.
- (4) vö. Paul Valéry: *Zur Theorie der Dichtkunst*, 91, vö. még 193.
- (5) Paul Valéry (1987): *Költészet és elvont gondolkodás*, 81. Suhrkamp.
- (6) Uo. 100.
- (7) Uo. 77.
- (8) EI5, I, 225.
- (9) EI5, I, 243.
- (10) Tüskés Tibor (2003): A határtalan énekes. *Jelenkor*, 3. Ezt egyébként Csűrös Miklós kritikája is kiemeli.

Palkó Gábor
tudományos munkatárs,
Összehasonlító Irodalomtudományi
Tanszék, BTK, ELTE, Budapest

A migráns gyermekek nevelési- oktatási helyzete a Német Szövetségi Köztársaságban

Az Európában élők szabad ki- és beáramlása, a lakóhely és a munkahelyek rugalmas megválasztása, a mobilitás, az általános migráció olyan központi kérdésekké váltak, melyekre az oktatásnak-nevelésnek is reagálnia kell. Tőlünk nyugatra már évek óta folyamatosan szembesülnek e ténnyel, ezért érdemes áttekinteni, milyen oktatáspolitikai intézkedéseket, stratégiákat foganatosítanak a nyugat-európai, multikulturális társadalmakban.

A Német Szövetségi Köztársaság politikusai és állampolgárai hosszú ideig nem vettek tudomást arról, hogy sokan bevándorló-országnak tekintik hazájukat; a németországi migrációs-politi-

ka igen súlyos ellentmondása abban rejlett, hogy létezett ugyan egyrészt egy aránylag magas bevándorló kvóta, azonban másrészt a politikusok azon – valószínűleg elrugaszkodott – meggyőződésük-

nek adtak hangot, hogy ezt az arányt bármikor és következmények nélkül csökkenteni lehet. Komoly ellentmondás állt fenn tehát a migrációs politika célkitűzése és realitása között, ami a lakosság bizalmát is komolyan és alapjaiban megrengette. (Beck, 2001) Ez a tendencia volt tapasztalható a hetvenes évek vége felé, amikor a török, jugoszláv és görög vendégmunkások – és főleg azok családtagjainak – száma igen drasztikusan megugrott, amire senki sem nem volt felkészülve.

Az utóbbi 10–15 évben bekövetkezett változások miatt azonban (a két német állam újraegyesítése, a volt kelet-európai országok határainak megnyitása, az EU-jogszabályokkal való harmonizáció szükségessége, konfliktus- és háborús helyzetek Európában és világszerte) fokozatosan szemléletbeli változás megy végbe és ezáltal Németország egyre inkább tudatosan kezeli a migrációt, mint egy állandóan, folyamatosan változó, szükségszerű társadalmi jelenséget, ahol ha külföldről van szó, már nem csak a vendégmunkások jutnak az állampolgárok eszébe.

Tehát amennyiben Németországról, mint úgynevezett bevándorló-társadalomról beszélünk, már nem annak tényéről kell vitatkoznunk, hogy valóban létezik-e ez a bevándorló ország, hanem azt szükséges megvizsgálni, hogyan kezelhető, kezelendő ez a kérdéskör: milyen eszközökkel integrálhatók vagy illeszthetők be a bevándorlók és azok gyermekei a mai bonyolult társadalmi, illetve oktatási struktúrába. Ez a kérdésfeltevés természetesen maga után vonja annak további, mélyebb vizsgálatát is, hogyan integrálhatóak szociális és szakmai, foglalkoztatási szempontból a már hosszabb ideje Németországban tartózkodó, immáron letelepedett migránsok, akiket korábban nem kis eufemizmussal vendég-

munkásként („Gastarbeiter”) definiáltak. A két német állam újraegyesítése óta jelentős lépéseket tettek a német politikában – mind tartományi, mind pedig szövetségi szinten – a bevándorlók helyzetének széleskörű rendezése ügyében: ennek legelektársabb bizonyítéka a 2000. június 8-án született szövetségi parlamenti határozat, amely kötelezte a német kormányt, hogy állandó szakmai bizottságot hozzon létre, amely évente részletes jelentést tesz a legkülönbözőbb, széleskörű kutatások kapcsán a mindenkori migrációs helyzetről, problémákról, megoldási és törvényi javaslatokról. (Beck, 2001) E parlamenti döntés konzekvenciájaként számos tudományos kutatás, felmérés és elemzés indult el és igen nagy számban jelentek meg publikációk a németországi

migránsok pontos számáról, származásáról, szociális helyzetéről, valamint az integrációval kapcsolatban kialakított koncepciókról.

A migránsok többnyelvűségének aspektusa

A Németországba érkező, legkülönbözőbb jogi státuszú és

besorolású migránsok (mintegy tíz ilyen kategória létezik, ami jelzi a külföldiek igen sokrétű, szerteágazó és bonyolult jogi helyzetét) életkörülményeinek vizsgálata kapcsán talán a legszembetűnőbb, bár közel sem a legfontosabb és kizárólagos prioritású kérdés az, hogyan kezelik e családok és gyermekeik többnyelvűségi kérdését az egyes németországi tartományok, elsősorban azok oktatási intézményei. „A közös nyelv kulcsszerepű kvalifikációt jelent a társadalomban való aktív részvételhez. A Német Szövetségi Köztársaságban a német nyelv ismerete, a nyelvben való jártasság alapvető feltétele a szakmai kvalifikációnak és a munkaerőpiacon történő elhelyezkedésnek. A nyelv egyúttal a politikai kérdésekben való eligazodást, az in-

A nyelvi különbözőség nem minden esetben alapfeltétel a multikulturalitás meghatározása kapcsán. Legjobb példa erre a magyarországi roma, illetve a nagy számban a Vajdaságból, Erdélyből és Kárpátaljáról érkezett populáció, amelynek képviselői beszélik ugyan a magyar nyelvet, mégis igen nagy eltérés jellemző a kulturális, szociális stb. területeken.

formációszerzést is lehetővé teszi, a német társadalom mélyebb megértését könnyíti meg. Az idegen nyelv megtanulása nemcsak saját anyanyelvünk tudatosabb megértését teszi lehetővé, hanem így megnyílik az út előttünk, hogy mélyebben megismerjük saját kultúránkat és ösztönözve érezzük magunkat, hogy behatóbban foglalkozunk kulturális identitásunkkal.” (Baumann, 2001, 5.)

Az oktatás, valamint a nyelv közvetítésének elsődleges helyszíne a közoktatás, az iskola. Éppen ezért igen nagy aggodalomra adott okot az a tény, hogy a nem-német anyanyelvű gyermekek és fiatalok képzési sikerei az 1990-es évek közepe óta nem erősödtek, hanem ellenkezőleg: helyzetük a német anyanyelvű társaikéhoz képest egyre romlik, az olló tágul. Téves lenne azonban az a következtetés, miszerint a migráns tanulók gyenge nyelvismerete vagy esetleg többnyelvűsége lenne lemaradásuk közvetlen oka. Neveléseméleti szakemberek vizsgálatai rámutattak ugyanis, hogy a migráns tanulók tanulási kudarcra sokkal inkább abban rejlik, ahogyan az iskola a két- vagy többnyelvűségükhöz viszonyul. Egyértelmű emellett azonban, hogy a nyelvi kompetencia döntő szerepet játszik a külföldi tanulók alacsony képzettségi szintjében, de fontos hangsúlyozni, hogy nem ez az egyetlen ok. A mai korban etnikai hovatartozástól függetlenül plurális társadalomban élünk, azaz nyelvi, a legtágabb értelemben vett kulturális és életvitelbeli sokszínűség, azaz multikulturalitás vesz körül bennünket, valamint a felnövekvő generációt. Lényeges leszögezni, hogy modern társadalmunk képzése-oktatása, pedagógiai célkitűzéseinek definiálása során az etnikai, nyelvi és kulturális pluralitást mindig szem előtt kell tartanunk.

Az 1950-es évek nyugatnémet oktatáspolitikája a következő szempontokat tartotta szem előtt a nem-német származású, külföldi gyermekek nyelvi fejlesztése és iskolai felzárkóztatása tekintetében:

– eleve kizárólag a nem-német állampolgárságú gyermekekre koncentrált mindenféle nyelvi képzést és felzárkóztatást

biztosító rendelet (tehát ad absurdum csak külföldi útlevelel rendelkezők számára biztosított például anyanyelvi kiegészítő képzést), így a német nyelv elsajátítása és ezáltal az anyanyelv háttérbe szorítása volt az elsődleges cél;

– a felzárkóztató vagy egyéb segítő programok átmeneti időre szóltak, azaz a német, mint idegen nyelv képzésében a migráns gyermekek csak egy meghatározott, korlátozott időtartamban vehettek részt;

– a nyelvi és felzárkóztató programok foglalkozásai csoportosan történtek; a fő célkitűzés az integráció volt, ideértve az anyanyelv és az otthonról hozott kulturális értékek, valamint az egyéni oktatási-nevelési igények háttérbe szorítását is.

Ezzel szemben a volt nyugatnémet tartományokban az 1970-es évek óta, míg a volt keletnémet tartományokban az 1990-es évek kezdetével az alábbi célkitűzések kerültek előtérbe, melyek a mai napig prioritást élveznek a migráns gyermekek egyénre szabott felzárkóztatása kapcsán:

– különböző előkészítő osztályok, speciális osztályok és kiscsoportok állnak rendelkezésre minden olyan migráns gyermek számára, aki nemrég került Németországba vagy pedig saját, illetve szülői kérés, igazolás alapján, nyelvtudás hiányában nincs abban a helyzetben, hogy „normál” osztályba járjon; e speciális osztályokban mód van arra is, hogy az oktatás a tanulók anyanyelvén (amennyiben a származási ország hivatalos nyelvéről van szó) folyjon;

– lehetőség van úgynevezett anyanyelvi kiegészítő oktatásra (iskolai vagy önkormányzati, konzulátusi szervezésben);

– a migráns tanuló kérvényezheti, hogy anyanyelvét idegen nyelvként fogadják el és ilyen módon az iskolában oktatott idegen nyelv tanulása alól felmentést kérhet és kaphat. (Baumann, 2001)

Interkulturális szemlélet? ...oktatás? ...nevelés? ...pedagógia? ...tanulás? ...kommunikáció?

A migránsok helyzetének vizsgálata kapcsán a hazai és külföldi érintettek (pedagógijával foglalkozó elméleti szakembe-

rek, oktatáspolitikusok, praktizáló tanárok) egyetértenek abban, hogy az interkulturális tanuláshoz – a sokrétű és vitatott értelmezések, a fogalom „elínflálódott” mielőtt ellenére – a multikulturális társadalmak nevelés-oktatási tartalmává kell válnia. A fogalom körvonalazása kapcsán felmerül annak kérdése, mikor beszélhetünk interkulturális szemléletről, oktatásról, nevelésről, pedagógiáról, tanulásról vagy kommunikációról. Több szakember utal ugyanis arra, hogy a fogalmak kapcsán jellemző az átfedés és az egyes terminológiák közötti átjárhatóság, sőt gyakran gyakorlatilag szinonimaként alkalmazzák őket. Nehéz tehát a fogalmak pontos körülhatárolása, így jelen esetben csak arra vállalkozhatunk, hogy az egyes alkalmazási területeket és kapcsolódási felületeket vizsgáljuk meg és vázoljuk fel, tehát utaljunk a terminológiák előfordulásainak kontextusára. Ezenkívül érintőlegesen a nyugatnémet közoktatásban való interkulturális oktatás-nevelés szemléletét szeretnénk felvázolni.

Kovács Sándor (1997, 57.) definíciója szerint az interkulturális nevelés „oktatáspolitikai stratégia és pedagógiai eszközrendszer a sokkultúrájú (multikulturális) társadalmak népességének integrálására.” E meghatározás mind az interkulturalitás célját, mind pedig annak konkrét pedagógiai tartalmát kifejti, egyben utal arra is, hogy az interkulturális oktatás-nevelés minden esetben a többségtől való eltérő kultúrával, szociokulturális kompetenciával, érték- és etikai kódrenddel, vallással, szokásokkal, hagyományokkal rendelkező etnikai (kisebbségi) csoportok esetében jellemző. Megjegyzendő, hogy a nyelvi különbözőség nem minden esetben alapfeltétel a multikulturalitás meghatározása kapcsán. Legjobb példa erre a magyarországi roma, illetve a nagy számban a Vajdaságból, Erdélyből és Kárpátaljáról érkezett populáció, ak melynek képviselői beszélik ugyan a magyar nyelvet, mégis igen nagy eltérés jellemző a kulturális, szociális stb. területeken.

Kovács definíciója alapján körvonalazódik a különbség a multikulturális és az

interkulturális fogalmak között is. Hasonló megkülönböztetést tesz a két fogalom között egy másik tanulmány is. (Forray – Czachesz – Lesznyák, 2001) A szerzők itt multikulturális társadalomról és interkulturális nevelésről írnak, majd leszögezik, hogy az egyes országok oktatáspolitikája más-más módon szervezi meg az ott élő nemzetiségek számára az iskoláztatás jogait, lehetőségeit és kereteit, de jellemzően az etnikai közösségek számára úgynevezett kollektív jogokat biztosítanak, például speciálisan az etnikum részére önálló iskola garantálásával. Ezzel szemben általában eltérő szemlélet jellemzi a migráns, azaz úgynevezett multikulturális vonásokkal felruházott lakosságot, akik nem élveznek az etnikumhoz hasonló kollektív jogokat. Tehát Kovács meghatározásához hasonlóan ebben a körülírásban is a multikulturalitás a társadalomra, annak paradigmájára jellemző. „A multikulturális társadalom elmélete azt feltételezi, hogy az egymással kölcsönhatásban lévő, de főbb jegyeiben önálló és egyenrangú kultúrák közötti interakciók hoznak létre egy jobb minőségű társadalmat. (...) Az őshonos és a bevándorló közötti megkülönböztetés természetes ebben a paradigmában, a helyben lakás tartama – amelyhez azért hozzátartozik az is, hogy a népcsoport valamilyen szinten nemzedéken át képes volt megőrizni identitásának, kultúrájának lényeges elemeit – alapvető jogok megszerzésében.” (Forray – Czachesz – Lesznyák, 2001, 112.)

Lehetséges azonban olyan értelmezés, felfogás is, amely szerint a multikulturális nevelés-oktatás fogalma elsősorban az angolszász nyelvhasználatban terjedt el, az alábbi célkitűzésekkel: a kulturális sokszínűség elfogadása, a kulturális kisebbségekkel szemben tanúsított tolerancia, valamint ezen kisebbségek felkarolása. A multikulturalitás egyúttal felülről való szemléldést is jelent.

Az interkulturalitás fogalma ezzel szemben elsősorban a francia és német nyelvterületeken honos és az egymástól távolálló, de egyazon társadalomban élő rész-kultúrák közötti összeköttetésre, a különbözőségek áthidalására szolgál. Tágabb

értelemben az interkulturális nevelés minden olyan cselekvési képességet jelent, amely hozzásegít bennünket egy-egy, az aktuális helyzethez megfelelő interakcióra a multikulturális társadalomban, amelyben élünk. (*Brockmeyer – Hansen – Nieke – Krüger-Potratz*, 1993)

Az interkulturalitás pedagógiai gyakorlata

Az iskolában realizálható pedagógiai tartalom szempontjából az az iskola, amely kíváncsi a másság mibenlétére, ahol a kisebbségnek a származását és az identitását nem kell megtagadni ahhoz, hogy elfogadó közeg jöjjön létre, mindenki számára pozitív értelemben és módon stimuláló. (*Hölscher*, 1994) Az ilyen iskola lehetővé teszi a magasabb szinten való integrációt, ami nem a beolvasztást, a többséghez való alkalmazkodást jelenti. Fontos megjegyezni, hogy az interkulturális szemlélet ideális esetben újszerű munkaformák (például projektmódszer, kooperatív tanulási formák, csoportmunka stb.) alkalmazását is feltételezi, ezért gyakran kell szakítani a „bevált”, megszokott munkamódszerekkel. A nyugat-német iskolákban régóta alkalmazott interkulturális szemlélet érvényesülése során pedagógiailag bizonyított tény, hogy minden tanuló egyaránt profitál belőle, hiszen megtanulják és megtapasztalják más kultúrák elfogadását, és pedig nemcsak az elsődleges, közvetlen megértés szintjén. A közös nevezők vagy éppen a különbségek felfedezése kapcsán ugyanis mód nyílik egy tágabb értelemben vett megértésre, a többlet-tudás elmélyítésére is. (*Hölscher*, 1994)

Ebben az esetben beszélhetünk az oktatási intézményben megvalósuló, pedagógiai programként is megfogalmazott interkulturális nevelésről vagy még inkább szemléletről. Ez a szemlélet azonban kibővíthető és szélesíthető a nem-intézményesített nevelés-oktatás kapcsán is. Gondoljunk itt többek között a gyermekek családban történő nevelésére vagy egyes társadalmi réteg, csoport (például értelmi-

ségek, idegen nyelvet tanulók, kisebbségek stb.) ideológiájában, gondolkodási módjában megjelenő szemléletre is, ami nem oktatási-nevelési stratégiaként, hanem a résztvevők gondolkodásának, életfelfogásának természetes velejárójaként jelenik meg.

Röviden a hazai iskolai gyakorlatot vizsgálva az interkulturalitás, mint létező fogalom (nevelési-oktatási elvként definiálva) gyakorlatilag arra összpontosul, hogy „az integrált, etnikailag/kulturálisan vegyes tanulócsoporthoz segítik a különböző társadalmi csoportok közötti együttműködést.” (*Forray – Czachesz – Lesznyák*, 2001, 114.) Az 1995-ben, a 130/1995. (X.26.) kormányrendelet alapján implementált Nemzeti Alaptanterv, mint a közoktatást átfogó és szabályozó rendelet az interkulturalitás fogalmát kizárólag a nemzeti és etnikai kisebbségek oktatásának sajátos elveiként fogalmazza meg, az esélyegyenlőség elősegítése és biztosítása egyik eszközeként. Az itt megfogalmazott elvek között öt oktatási típust találunk: anyanyelvű, kétnyelvű kisebbségi, nyelvoktató kisebbségi, cigány felzárkóztató és interkulturális oktatás. „Az interkulturális oktatás célja, hogy a kisebbséghez és a többséghez tartozó tanulók együtt sajátítsák el az adott kisebbségi népiismereti műveltségi anyagát és – a szülők igényeinek megfelelően – a kisebbségi nyelvet. Az interkulturális oktatási intézményekben folyó csoportos program, amely tanórai keretben segíti elő a kisebbségekhez tartozó tanulók sikeres iskolai pályafutását és társadalmi beilleszkedését.” (*Nemzeti Alaptanterv*, 1995, 19.) Sajnálatos módon az interkulturalitás, mint sajátos oktatási elv ebben az átfogó Oktatási Törvényben kizárólag a kisebbségek, etnikumok oktatása kapcsán fogalmazódott meg. Így kérdéses, hogy az egyes, nem kisebbségi oktatásban involvált intézmények beépítették-e ezt a nevelési-oktatási szemléletet pedagógiai programjukba, az iskolák tanítási-tanulási folyamatába, a konkrét helyi tantervekbe. Bizonytalan továbbá, hogy az interkulturális nevelés-oktatás pedagógiai koncepciója, konkrét pedagógiai tartalma,

módszerei, munkaformái milyen mértékben és mélységben kerültek kidolgozásra azon iskolákban, ahol esetlegesen az interkulturális szemléletet mint oktatási elvet az érintettek beépítették intézményük pedagógiai programjába.

Nem kevésbé pesszimista nézetet vall egy török származású, Németországban élő oktatáspolitikai szakember, *Cakir* (1992), aki a migrációkutatást, illetve a nyelvi fejlesztést, mint az integráció lehetséges eszközét kutatja. Mint már említettük, a Német Szövetségi Köztársaságban az 1980-as évek óta – a külföldi tanulók számának folyamatos növekedése miatt – számos iskola pedagógiai célkitűzéseként deklarálta az interkulturális tanulást annak újszerű munkaformáival. A koncepció gyakorlati realizálása azonban hosszú ideig igen nagy problémát okozott és okoz a mai napig is a közoktatási intézmények számára, „hiszen hogyan is lehet elképzelni azt, hogy monokulturális iskolákban, monokulturális szemléletű tanárok interkulturális pedagógiát valósítsanak meg?” (*Cakir*, 1992, 62. (1)) A szakember kifejti továbbá, hogy az interkulturális szemlélet közvetítő pedagógia annál is inkább fontos a fiatal emberek számára, mivel az nagy segítséget nyújt az identitáskeresés útján. Az interkulturális tanulás hozzásegíti az érintetteket ahhoz, hogy stabil, sokoldalú, nyitott, „többkultúrájú” identitással bíró ember váljon belőlük.

Emellett fontos a gyakorlat útján, élményszerűen nyert közvetlen tapasztalat, hiszen egyrészt a különböző informatív hatások kapcsán kialakult nézetek, attitűdök másrészt a gyakorlatban megélt mássággal, eltérővel szembeni tapasztalatok sok esetben igen különbözőek, nem egyeznek. „Az idegen kultúrák megismertetését célzó oktatás alapja tulajdonképpen a közvetkező gondolat: egyetlen ember sem ismeri saját kultúráját, aki ezen kívül más

kultúrát nem ismer.” (*Forray – Hegedűs*, 1991, 14.) Ez pedig ismét arra utal, hogy a multikulturális/interkulturális nevelésnek az egyes iskolák pedagógiai programjaiba, azaz a hétköznapiakba, a közvetlen praxisba kellene integrálódnia.

Jegyzet

(1) Saját fordítás. G.E

Irodalom

- Baumann, T. (2001): *Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen – ein Länderüberblick*. Die Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen. Nummer 10. Berlin – Bonn.
- Beck, M. (2001, szerk.): *Migrationsbericht der Ausländerbeauftragten im Auftrag der Bundesregierung*. Die Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen. Nummer 10. Berlin – Bonn.
- Brockmeyer, R. – Hansen, G. – Nieke, W. – Krüger-Potratz, M. (1993): *Interkulturelle Bildung*. In: *Lernen für Europa*. Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens. 4/1993.
- Cakir, S. (1992): *Warum in der monokulturellen Schule monokulturell denkende Lehrer keine interkulturelle Pädagogik umsetzen können*. In: *Gemeinsam – Ausländer und Deutsche in Schule, Nachbarschaft und Arbeitswelt*, Heft 25 – Dezember.
- Forray Katalin – Cs. Czachesz Erzsébet – Lesznyák Márta (2001): *Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés*. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (1991): *Multikulturális nevelés az „osztályteremben”*: oktatást vagy modellnyújtást? In: *Két tanulmány a cigány gyermekekről*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hölscher, P. (1994): *Interkulturelles Lernen*. Projekte und Materialien für die Sekundarstufe I. Cornelsen Scriptor, Frankfurt am Main.
- Nemzeti Alaptanterv* (1995) Művelődési és Közoktatási Minisztérium. Korona Kiadó, Debrecen.
- Pedagógiai Lexikon* (1997) 2. kötet. Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.). Keraban Könyvkiadó, Budapest.

Grossmann Erika

*főiskolai tanársegéd, Ph.D hallgató,
Német Nyelv és Irodalom Tanszék,
Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar,
SZTE, Szeged*