

Kispál Dániel

Pedagógusok Németországban

Jegyzetek a német tanárképzésről és tanári tevékenységrendszerről

A német pedagógusképzés rendszere

A Németországban és Magyarországon folyó pedagógusképzés számos területen rokonságot mutat egymással, a német pedagógusképző hagyomány jó néhány szegmenséből merített a magyar oktatáspolitikát. Mindemellett lényegi különbségek és eltérések is megfigyelhetők a két tanárképzési paradigma között, amelyek megjelennek mind intézményi szinten, mind pedig a különféle mikrostrukturális rétegek bizonyos elemeiben.

Talán az egyik legszámottevőbb különbség az, hogy míg a magyar oktatási rendszer az utóbbi években egyre erőteljesebben halad a teljes körű centralizáció felé – pedagógusképzésünk tulajdonképpen teljes mértékben standardizált –, addig német területen a magyar mintához hasonlóan elgondolt egységről egyáltalán nem beszélhetünk. Ennek alapvető oka a német társadalom politikai berendezkedésében rejlik, ugyanis a Német Szövetségi Köztársaságban az oktatáspolitikát nem állami monopólium, hanem a 16 tartomány alá tartozik, s viszonylag nagy mértékben autonómiát élvez. Így Németország kapcsán nem említhetünk olyan oktatási rendszert – s így pedagógusképző struktúráját sem –, amely kizárólagosan, vagy nagy mértékben az aktuális politikai beállítódás mentén alakulna. Szövetségi szinten inkább egy szakmai szerveződésről beszélhetünk (fóruma a Tartományi Kultuszminiszterek Állandó Konferenciája), amely az aktuális oktatási stratégia formálóját, felülbíráját, illetve a nemzetközi trendek és eredmények figyelője.

Ez a jelentős tartományi önállóság meglehetősen heterogén oktatási és pedagógusképző felület meglétét vetíti elénk, számos lehetőséggel, rengeteg döntési szabadsággal. Ugyanakkor éppen ez a sokrétűség okozza talán a rendszer legnagyobb nehézségét, miszerint egy-egy tartományban olyan eltérő lehet a pedagógusképzés, hogy a tartományi átjárhatóság komoly problémákat és adminisztrációs kihívásokat képes előidézni, melyek csupán nehézkesen és sok plusz

munkával hidalhatók át. Összességében kimondhatjuk tehát, hogy a német oktatási rendszer egész területét jelentős mértékben áthatja a pluralizmus, amely – éppen ellentétben a magyar állapotokkal – az oktatási-nevelési szegmensről való gondolkodás alfája kell, hogy legyen. A 2002-ben elinduló, Európa-szerte általánossá váló Bologna-folyamat valamilyen mértékben képes volt arra, hogy ezt a sokrétűséget egy meghatározott sodorvonal mentén összébb rendezze, azonban a német területen autentikusnak számító hagyományrendszerrel, azaz a pluralizmussal nem számolt le.

A németeknél a 21. század talán legfontosabb oktatásügyi határozata már a Bolognai-rendszer térhódításának kezdete után, 2004-ben zajlott le, amikor is a Tartományi Kultuszminiszterek Állandó Konferenciája elfogadta az úgynevezett *Kompetenciakatalógust*. 11 olyan kulcskompetenciát neveztek meg, amelyek a tanárképzésben, illetve a tanárképzés utáni pedagógusi létben is központi helyet foglalnak el, és meghatározzák a tanár munkáját, valamint irányt mutatnak a megfelelőnek gondolt pedagógusi attitűdrendszer csiszolásához. A *Kompetenciakatalógus* 2005 óta egyfajta standard irányelvgyűjteménye a német tanárképzésnek.

Magyarországhoz hasonlóan Németországban is folyamatosak a viták az aktuális pedagógiai berendezkedés helyénvalóságáról, hibáiról és előnyeiről, valamint annak javítandó, megreformálandó elemeiről egyaránt. Ezek a viták sokrétűek, széles spektrumúak, olykor erőteljesen szétszálazódnak, ugyanakkor néhány lényegi struktúra köré csoportosíthatók. Ilyen kiemelkedő pontok a gyakorlati orientáció fokozatos megerősítése a pedagógusképzésben, amely nyilvánvalóan életszerű, az oktatási folyamatban felmerülő problémákra való megfelelő minőségű reflexiókat hivatott fejleszteni. Ezen felül folyamatos a vita a pedagógusképzés különféle szakaszainak összekapcsolásáról, a tanárok diagnosztikai és módszertani kompetenciáinak a képzési szakasz utáni fejlesztéséről, azonban, ami talán az egyik legkiemelkedőbb fontosságú terület napjainkban, az a tanári pályára való rálépés segítése, s ezt megelőzően a közoktatás utolsó éveiben tevékenykedő tanulóknak a pedagógusképző rendszerbe való bevonása. Jelentős különbségek mutatkoznak különböző országokban a pedagóguspálya választása kapcsán. Általában abban az országban, ahol megfelelő, kielégítő a tanári

szakma ellátottsága (pl. Finnország, Japán, Szingapúr), általános a túljelentkezés, melynek következtében erős szelekciós mechanizmusok jelennek meg. Ennek a módszernek az ellentettje figyelhető meg más országokban (pl. Németország, Ausztria, Hollandia), ahol sokkal kevesebb a jelentkező a pedagóguspályára, s így alacsonyabb mértékű vagy teljes mértékben hiányzik a szelekció. Ezekben az országokban gyakran vezetnek be olyan programokat, amelyek segítenek a pálya népszerűsítésében, mindemellett pedig tájékoztató funkcióval is bírnak. Ilyen program Németországban (illetve Ausztriában is) a *Career Counselling for Teachers* (CCT), amelynek keretén belül tájékoztatják a jelentkezőket a képzés nyújtotta lehetőségekről, a tanársághoz szükséges alapvető kompetenciákról és attitűdformákról, és különféle interjúk és beszélgetések bemutatásával igyekeznek megmutatni a tanári hivatás szépségeit. Mivel Németországban a tanárállományon belül jelentős az előregedés, ezért a jövőre nézve elengedhetetlen feladat a fiatalok megnyerése, bevonásuk a tanárképzés rendszerébe. A program kiemelten kezeli azokat a szakterületeket, ahol a legnagyobb tanárihiány várható, ezek Németországban is főként a természettudományi stúdiumok, ezen belül is legfőképpen a matematika és a fizika területén mutatkozik nagy űr. Mindemellett kiemelt fontosságúnak tartják azt, hogy a férfiakra is fókuszáljanak, hiszen a szakma meglehetősen elnőiesedett az utóbbi évtizedekben, ami bizonyos szempontból természetesen nem baj, bizonyos szempontból pedig igen, hiszen így szinte teljes mértékben hiányzik a férfi minta és férfi karakter az iskola szocializációs színtereiről.

A pedagógusképzés Németországban jól elkülöníthető szegmensekből tevődik össze. Van egy diszciplináris része, melynek folyamán a neveléstudományi, pedagógiai modulok mentén nagyon domináns a szaktárgyak oktatása, ami a tanári szaktudás szilárd megalapozását hivatott elősegíteni. Ezután következik a gyakorlati-gyakornoki szakasz, amely az előzőnél jóval empirikusabb jellegű. Ha e kettő lényegi különbségét akarjuk meghatározni, akkor azt mondhatjuk, hogy míg a diszciplináris keret erőteljesen elméleti beállítottságú a neveléstudományi megközelítések tükrében is (tehát egy-egy elméleti sajátosságból kiindulva következtetnek a gyakorlati megvalósulásra), addig a képzés második fő szakaszában már a meglévő gyakorlati helyzetekből kiindulva tudnak elméleti

megállapításokra jutni a pedagógusjelöltek. Mindezen folyamatokat fokozatosan és erőteljes jelenléttel kíséri végig a *Kompetenciakatalógusban* bennfoglalt 11 kulcskompetencia mentén történő kompetenciafejlesztés. Kiegészítésképpen talán ide vehetjük még a különféle pedagógus-továbbképzéseket is, amelyek természetesen nem kötődnek szorosan a pedagógusképzés rendszeréhez, azonban a Németországban (is) célként kitűzött *life long learning* felfogás felé vezetik a tanárokat.

A tanárképzés bemeneti és kimeneti követelményeinek meghatározása szintén nem központi úton történik, ebben is jelentős szerepe van a tartományoknak, tehát ezek sem egységesek, viszont bizonyos szakaszaikban jelentős párhuzamokat mutatnak egymással. Ilyen hasonlóságok például a különféle kontrollpontok, amelyek egyfajta empirikus mérőállomások a hallgatók életében. Ide sorolhatók a különféle korai iskolai gyakorlatok, illetve a képzés végén elhelyezkedő nagyobb időintervallumot átölelő gyakorlat.

Bemeneti követelmények esetében kétfélelről beszélhetünk, egyrészt a felsőoktatásban történő képzés első szakaszáról, amelynek az alapját a tanulók középiskolai teljesítménye adja (érettségi bizonyítvány, tanulmányi átlag), illetve a képzés második szakaszába történő bemenet, amelynek követelménye az államvizsga.

A pályaalkalmassági bemeneti követelmények szintén tartományfüggőek, a tartományok döntenek arról, hogy alkalmaznak-e ilyeneket vagy sem, illetve ha igen, azok milyen mértékben befolyásolják a pedagógusképzésbe történő bekerülést. Bizonyos tényezőknek köszönhetően (előregedés, fiatalok számára kevésbé vonzó a tanári hivatás stb.) kiéleződtek a viták a szakmán belül, amelyek főképp a szelekció és önszelekció kérdésköre mentén bontakoztak ki.

Az önszelekció tulajdonképpen egy bürokráciamentes kiválasztódási, szűrési rendszer az intézményi keretek között. Arra ösztönzi az intézményeket, hogy folyamatosan biztosítsanak különféle programokat, lehetőségeket a hallgatóik számára, hogy önmagukban tudják feltárni azokat a potenciálokat, amelyek alkalmassá teszik őket a pályára. Amennyiben pedig ezen potenciálok hiányát fedeznék fel magukban, érdemes elgondolkodniuk a képzésváltáson, hiszen bizonyos alapvető belső sajátosságok hiányában a tanári hivatás gyakorlása igen nehézkesé válhat, ami nem egészséges az adott egyén, illetve a tanulók számára

sem. Az önszelekció a szelekcióval szemben egy humánusabb felvillantása az alkalmasság kérdésének, egy olyan metódus, amely magából az egyénből indul ki, abból női ki magát. Az önszelekció elősegítésére az egyes tartományok különféle modelleket dolgoztak ki. Ilyen például az, hogy már a képzés első szakaszában egyre inkább jelenlévővé teszik a gyakorlati részt. Ez nem jelenti azt, hogy a tanárjelöltek már ebben a szakaszban nevelési-oktatási munkát végeznek, azonban be tudnak kapcsolódni megfigyelőként a közoktatási struktúrák működési rendjébe. Közelről tapasztalhatják meg, hogy a tanári lét milyen feladatokkal jár, megtudják, hogy melyek azok a részei, amelyekre tanulóként nem vagy csak nagyon csekély mértékben volt rálátásuk. Mindemellett öntesztelési rendszert alakítottak ki, amelyek képesek arra, hogy vázlatos képet nyújtsanak a hallgatóknak a tanári személyiség összetevőiről, illetve hogy ezzel összevethessék a hallgatók a saját személyiségjegyeiket. Ezen tesztek olyan összetevőit vizsgálják a személynek, mint például a terhelhetőség, a társas kapcsolatok megélése, a pedagógus-hétköznapok. Több tartományban is megfogalmazódott a gondolat, miszerint kidolgoznak egy standardizált tesztort, amelynek kitöltését kötelezővé teszik a képzésbe való bekerülés előfeltételeként, azonban sokan attól féltek, hogy ez előszelekcióval jár, melynek a megengedése a jelen helyzet problémái miatt kérdéses.

A szelekció természete lényegileg másabb, mint azt az önszelekciónál láthattuk. Célja nem a képességekre és kompetenciákra való személyes rádöbentés, hanem az alkalmatlanok kiszűrése. Ennélfogva jóval objektívebb eszköztárral dolgozik. Az alkalmatlanok kiszűrése történhet az érettségi és tanulmányi átlagok összevetésével, a szakspecifikus közoktatásbeli tantárgyi jegyek vizsgálatával, általános és felsőoktatás-specifikus alkalmassági és képességfelmérő tesztek kitöltésével, az érdeklődést és a motivációt feltérképező tesztekkel, valamint általános személyiségtesztekkel, esszékkal, interjúval, elbeszélgetéssel, illetve bizonyos esetekben az előzetes szakmai tapasztalatok feltárásával. Azokban a tartományokban, ahol jelen van a szelekció, egy kombinált módszert alkalmaznak, amelynek sarokkövei a közoktatásban eltöltött évek, vagy az érettségi bizonyítvány átlaga, felsőoktatási alkalmassági tesztek, illetve interjú/elbeszélgetés. Hangsúlyoznunk sem kell, hogy minden eljárási formának megvannak a maga előnyei és hátrányai

a hallgatókra, de ezen túlmenően és a jövőbe tekintve az oktatásügyre nézve is.

A kimeneti követelmények legfontosabb része egy komplex elméleti és gyakorlati vizsga. Ennek keretében egy második államvizsgát kell a jelölteknek letenniük, amely maga is több részre oszlik. Egyrészt a magyar szakdolgozatnak megfeleltethető írásbeli házi dolgozat megalkotásából áll (ebben mindenképpen lennie kell valamilyen neveléstudományi jellegnek, hiszen vagy pedagógiából, vagy pedagógiai pszichológiából, vagy pedig egy szaktárgy módszertanából kell felépülnie a dolgozat gerincének), másrészt ide sorolható még egy gyakorlati vizsga, amelynek központi eleme a két szaktárgyból való zárótanítás. Emellett a hallgatók záróvizsgát kötelesek tenni pedagógiából, iskolajogból, iskolaszociológiából, iskolaszervezésből, valamint a két szaktárgy didaktikai és módszertani kérdéseiből.

Mindamellett, hogy pedagógushiány körvonalazódik Németországban, százszázalékos garancia nincsen arra, hogy a végzett hallgató elhelyezkedjen valamely oktatási intézményben, hiszen még a képzési-tanulási szakasz utáni időben is számos feladat vár a leendő pedagógusra. Ha egy tartományban tanári állást hirdetnek meg, a jelentkezőket rangsorolják, amely rangsorolás alapja a *Kompetenciakatalógus*. Az állás tényleges elnyerése és a munkaviszony kezdete előtt a pályázónak valamelyest részt kell vennie az iskola életében, hiszen az elbírálás módszerei a következők: ajánlás, elbeszélgetés, az iskolaigazgató jelentése, óralátogatások. Az elbírálásnál figyelembe veszik a jelentkező szaktárgyi tudását, szolgálati magatartását és tanári teljesítményét. A felvételt nyert pedagógust próbaidőre veszik fel, melynek időtartama 1–3 év. Egyes tartományokban ebbe az időtartamba beszámítható a képzés végén teljesített tanítási gyakorlat ideje.

A tanárok élete Németországban

A magyar közbeszédben az utóbbi néhány évben megszorodtak azok a diszkurzusok, amelyek a néhány éve bevezetett pedagógus-életpályamodell bértáblájának tükrében próbálják meghatározni a pedagógusok teljesítményének mértékét. Feltehető azonban a kérdés, hogy a tanári teljesítmény egyenes arányban növekszik-e a bérekkel, illetve azokban az országokban, ahol a tanári hivatás

magasabb presztízzsel, s ezzel párhuzamosan jobb fizetéssel jár, miként funkcionálnak a pedagógusok hivatásukban, a nagyobb anyagi juttatás megkívánja-e a magasabb teljesítményt. Magyarország a tanári bérezést illetően nem tekinthető élen járó országnak, míg Németországban igen kiemelkedőek már a kezdő tanári fizetések is. Az anyagi egzisztencia szempontjából tehát sokkalta fényesebb jövőképpel környékezzük meg a kezdő német pedagógust, aki tanári fizetéséből az évek folyamán képes arra, hogy életét stabil alapokra helyezve tudja végezni a munkáját. Ebből a perspektívából tehát mindenképpen kedvezőbb a helyzet, mint nálunk, de vajon milyen körülmények várnak egy tanárra, s az anyagi javakon felül milyen jövőkép kínálkozik fel előtte Németországban?

Németországban a tanári pálya viszonylag magas tekintélyű foglalkozásnak számít (noha az utóbbi időben romlott a megítélés, s a presztízs megalapozója főként a tanárok köztisztviselői jogállása), és annak az oka, hogy valaki miért kívánja ezt a hivatást választani, az utóbbi néhány évtizedben igen keveset változott. Az okok között kiemelkedő helyen találhatjuk meg a pozitív visszacsatolások hatására meghozott pályaválasztási döntéseket, illetve magát a pedagógiai motivációt, vagyis a hivatásban és hivatás által elért örömet és elégedettséget. Mindemellett persze olyan tényezők is szerepet játszanak a döntésben – s ezeket a pedagógusokat, illetve a pedagóguspályát övező közgondolkodásban idehaza is gyakran halljuk –, mint a tanítási szünetek, a munkahelyi biztonság, a mindennapi kommunikációs lehetőségek, a kiszámítható munkaidő vagy a tanári státuszból fakadó társadalmi tisztelet. Ezen felül az egyik legnagyobb ösztönző erőnek az tekinthető, ha a tanári pályát választó gyermek családjában megtalálta a számára megfelelő mintát, illetve ha a közoktatásban eltöltött évek ideje alatt valamely ideális pedagógusi magatartásforma tetszést váltott ki benne. Ezeknek a tényezőknek az összessége eredményezi azt, hogy a tanári foglalkozás olyan más hivatásokat előz meg elismertségében, mint például a papi, főiskolai professzori, ügyvédi pálya. Azt, hogy a tanári foglalkozás – a fent említett pozitív vonatkozások ellenére – a pályaválasztáskor még sincs kiemelkedő helyen, azzal magyarázzák a kutatások, hogy az egyetem előtt álló diákok nem tartják vonzónak a szakmát (ennek számos oka van, például az egyre összetettebb és sokoldalúbb beállítódást megkívánó 21. századi tanárkarakter).

A legtöbb tartományi iskolában a tanárok mindenféle nehézség nélkül el tudják látni feladataikat, illetve az órára eltervezett feladatokat is végre tudják hajtani, ugyanis felszerelési és eszközproblémáik mondhatni nincsenek, remek az intézmények infrastruktúrája és felszereltsége. Érthetjük ezalatt mindazon modern technikai, infokommunikációs eszközöket, amelyek a 21. századi, minőségi, a tanulók igényeit figyelembe vevő oktatás alapvető eszközei. A különböző szaktárgyak tankönyvei mellett az iskolákban nagy mennyiségben jelen vannak az olyan módszertani kézikönyvek, amelyek az adott tárgy módszertana mellett az új kihívásokra is keresik a választ, illetve feltérképezik az oktatáskutatás által felvillantott újabb eredményeket is.

A 19. században kialakuló oppozíciós politikai beállítódás¹ a 21. századi Európában jellemzően átalakul. Inkább szintéziselvű berendezkedés jön létre, amely kivonatolja a hagyományos értékrendek és irányzatok pozitív tartalmait és társadalomelméleti szempontból lényegesnek gondolt megalapozottságait, majd ezeket összegyűrve olyan politikai diszkurzusrendszer hoz létre, amely képes reflektálni korunk legégetőbb kihívásaira, fókuszba állítva például a környezetvédelem, a globalizáció és a kapitalizmus által generált kihívásokat, az életterünket közvetlenül érintő klímaváltozást és a fenntarthatóság kérdéskörét.

Mindezen kérdésekre egyik lehetséges válaszként született az úgynevezett *zöld szemlélet*, amely alapvető elméleti és gyakorlati stratégiákat képes felkínálni annak érdekében, hogy bolygónkat megtarthassuk az élıhetőség jegyében. Ahhoz azonban, hogy ez a fajta gondolkodás hosszú távon is gyökeret verjen a társadalomban, mindenképpen szükséges ennek a szemléletnek a meghonosítása a közoktatásban. Németországban ez a tendencia már elkezdődött, számos szintéren találkozni az iskolákon belül különféle programokkal és tevékenységekkel, amelyek a szemlélet megerősítését tűzték ki célul. Ilyenek például az immár közkedvelt projektmódszer és az úgynevezett projekthét keretén belül feldolgozandó tartalmak, amelyek erre a szemléletre épülnek, a kirándulások pedig az említettek

¹ Ezen meghatározás alatt azt értem, miszerint a hagyományos 19. század végi, a 20. század egészét átölelő politikai hatalmi harcok jellemzően két eltérő érték- és szokásrendszer képviselő/megképző pólus mentén manifesztálódtak, kizárólagosságra és az adott fél abszolút meghatározásaira épültek.

mellett abban is segítenek, hogy az iskola csoportjai tényleges közösségként funkcionálhassanak.

Lehetőségek a megváltozott összetételű diákállomány oktatására

Az utóbbi néhány évben Európa jelentős mértékű népességmozgások területévé vált, amely számos ponton befolyásolja az itt élő népek életét. Már korábban is megszokhattuk, hogy a jóléti államok mindig is célterületként szolgálnak azon országok lakóinak, ahol az adott ország gazdasága nem teszi lehetővé az otthon dolgozók számára, hogy olyan életet biztosítsanak családjaik számára, amely egyfajta minimum szint fölött helyezkedik el gazdaságszociológiai értelemben. Így természetes folyamatnak tekinthető ez az alapvetően gazdasági célzatú népességmozgás, mely az anyaországnál fejlettebb területek felé irányul, ahol jó néhány gazdasági szektor munkaerőhiánnyal küzd.

Mindemellett azonban a mai napra kialakult egy olyan mozgáscsoport is, amelynek otthonról való elvándorlását a gazdasági tényezők mellett egyéb nyomós okok indukálják. Elsősorban említhetjük itt a háborús zónák területéről kiinduló migrációs folyamatokat, amelyek mindaddig nem csitulnak, amíg az adott országokban nem normalizálódik a helyzet. Azonban a jövőre nézve talán még ennél is fontosabb megemlítenünk a természeti változások hatására bekövetkező népességvándorlásokat, amelyek – a klímaváltozással foglalkozó tudományos kutatások szerint – a következő néhány évtizedben erőteljesen át fogják rajzolni a világ populáció-elhelyezkedésének térképét, s amely mozgások elsődleges célpontja Európa lesz.

Míg Magyarországon lényegesen új jelenségről beszélhetünk, addig Németország számára nem idegen ez a dolog, hiszen az országban élő jelentős mértékű török lakosság, török diaszpóra miatt már az élet számtalan területén voltak kénytelenek szembenézni bizonyos társadalmi kérdésekkel. Ezek a kérdések vagy artikulálódó problémák lassanként az oktatás területére is begyűrűztek, s meg kellett, illetve meg kell találni azokat a válaszokat, amelyek mentén az egyre inkább heterogén diákállomány képezhető a közoktatásban.

A Németországban élő török diaszpóra esetében az integrációs eljárások elsődleges faktora a német nyelv elsajátítása kell legyen, hiszen nagyszámban élnek olyan emberek az országban, akiknek a mindennapos szituációkban is problémát okoz a német nyelven való kommunikáció. Ezt az akadályt mindenképpen fel kell számolni, s a felszámolást érdemes már kisgyermekkorban elkezdni. Ezt a törekvést célozza meg például egy berlini általános iskola, amely az integrációs folyamatokat abban tudja segíteni, hogy minden évben indít egy osztályt török gyermekek számára, akiket megtanítanak a német nyelv alapjaira, s emellett anyanyelvükön is lehetőséget kapnak az aktuális tananyag megismerésére. Az iskolában sikeresnek tartják ezt a koncepciót, noha a legtöbb berlini iskola már lemondott róla. Erdogan, török miniszterelnök már egy ideje szorgalmazza külpolitikájában azt, hogy Németország biztosítson lehetőséget a kivándorlók számára a tisztán török iskolákban való tanulásra, tehát hozzon létre olyan intézményeket, ahol csak török nyelven folyik az oktatás (ez alatt nem pusztán a közoktatást érti, tisztán török nyelvű egyetemek létrehozását is sürgeti). Ezt azonban azért tartják rossz ötletnek, mert az integrációt nemhogy segítené, sokkal inkább elszigetel, létrehozva így egy országban belüli, sajátos török szubkultúrát.

A cél az lenne, hogy német osztályok mellett a nagyszámú török kisebbséggel bíró városokban olyan iskolák jöjjenek létre, amelyekben két nyelven folyik az oktatás. Az elgondolás szerint ezek a két nyelven tanuló csoportok kis létszámúak legyenek, több tanárral dolgozzanak, s mindkét nyelven fejlesszék az írni-olvasni tudás képességét. Ezen felül a német gyermekek is megismerkedhetnek heti két tanórában a törökkel mint érintkezési nyelvvel, s a legnagyobb előny talán az, hogy a német és a török gyerekek érintkezni tudnak egymással egy német és egy török tanár segítségével.

A programba való beáramlás jelentős, a német gyerekek is szeretik, ami azt bizonyítja, hogy azok a német családok, melyeknek gyermekei ebben a koncepcióban részt vesznek, igen oktatástudatosak. Bizonyos felmérések szerint ezek az osztályok nagyon jól teljesítenek. Azt vallják, ahhoz, hogy sikeresen végbemenjen az integráció, nem csupán a törököknek kell a német kultúra iránt nyitottá válniuk, de a német tanulóknak is meg kell tanulniuk a török kultúra alapjait. Ayfer Sever, egy 40 éve Németországban élő tanár, aki ebben a berlini iskolában

tanít, azt mondja, nem hisz a monokulturális iskolában, szerinte akkor lesz egy oktatás erős, ha többféle szín is megjelenik az intézményben.

Természetesen számtalan nehézséggel is szembesülnek, ilyen például a két kultúra teljesen eltérő képe a nők helyzetéről és szerepéről. Sokszor van úgy, hogy a török szülők a lányokat nem engedik el kirándulásokra, vagy éppen az úszásfoglalkozásokon tiltják részvételüket. Sever aggodalommal figyeli azt is, hogy az 1990-es években beindult 19 iskolából, melyek a program megvalósítását fő célként tűzték ki maguk elé, mára csupán 5 intézmény működik. Kevesli a tanárok számát, a kidolgozott oktatási anyag mértékét, úgy gondolja, sok időre, erőre és anyagi tőkére lenne szükség a sikerhez.

Nem csupán Berlinben és az általános iskolák szintjén találkozhatunk ilyen törekvésekkel. A 2000-es években megnyitotta kapuját az első török gimnázium is Németországban. Az első ilyen jellegű intézmény ugyan szintén Berlinben található, de ezen kívül vannak még létesítmények Kölnben, Mannheimben, Hannoverben és Padernbornban is. Ezen iskolák esetében azért nem beszélhetünk tisztán állami akaratról és integrációs bázisról, hiszen a tehetős török közép- és felsőosztály nyomására jöttek létre, mégpedig azért, mert a PISA-felmérések azt mutatták, hogy a bevándorló gyermekek eredményei nem javulnak az idő előrehaladtával, holott az iparosodott országokban éppen ez a tendencia. Török részről a kereslet ezen iskolák iránt évről évre nagyobb. A nagyrészt a közel-keleti háborúk indukálta népességmozgások eredményeként nemrégiben létrejöttek az országban az úgynevezett *Willkommenklassék* is, melyek elsődleges feladata az lenne, hogy a gyerekeket az alapvető német írásbeli és szóbeli kommunikációra megtanítsák, illetve a német és az európai kultúra alapjaival megismertessék.

A nehézségek azonban óriásiak, hiszen a tanár-diák kommunikációban mindennaposak a félreértések és a meg nem értések, amelyek az előrehaladást igen megnehezítik. Emellett az is fokozza a nehézségeket, hogy egy-egy osztályban adott esetben iraki, szír, afgán stb. gyermekek kerülnek egymás mellé eltérő nyelvi, vallási, társadalmi kultúrával, eltérő társadalmi osztályok tagjaiként. A tanároknak így differenciálniuk kell, ami előbb-utóbb túlterheltséget eredményez. Mindezek ellenére szép számmal vannak sikertörténetek is.

Felhasznált irodalom

A pedagógusképzők kompetenciái, szerk. FALUS Iván, ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna, Eger, Líceum Kiadó, 2015.

BIKICS Gabriella, *Sztenderdek és pályaalkalmasság a németországi pedagógusképzésben* = B. G., *Tanári pályaalkalmasság – Kompetenciák – Sztenderdek*, Eger, Líceum Kiadó, 2011, 181–206.

Habók Anita, *Tanárképzés Németországban*, Iskolakultúra, 2015/11, 29–43.

Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára, szerk. GORDON GYŐRI János, Bp., Eötvös Kiadó, 2014.

Internetes források:

http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/a_pedagogus_szakma_es_palya_nep-szerusitesenek_technikai_elmeleti_alapok_kutatasi_kerdesek_valamint_horizontalis_elemezsek_tiz_oroszag_jellemzoinek_negy_v.pdf (2017.12.25.)

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop315/Bikics_Gabriella_Tanartovabbkepzes_Nemetorszagban.pdf (2017.12.25.)

http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/a_tanari_palya_nemetorszagban_es_ausztriaban.pdf (2017.12.25.)

http://eduline.hu/kozoktatasi/2011/9/6/20110906_kezdo_tanar_fizetes_kulfold (2017.12.25.)

<https://www.welt.de/politik/deutschland/article164033456/Brauchen-Schulen-eine-Migranten-Obergrenze.html> (2017.12.25.)

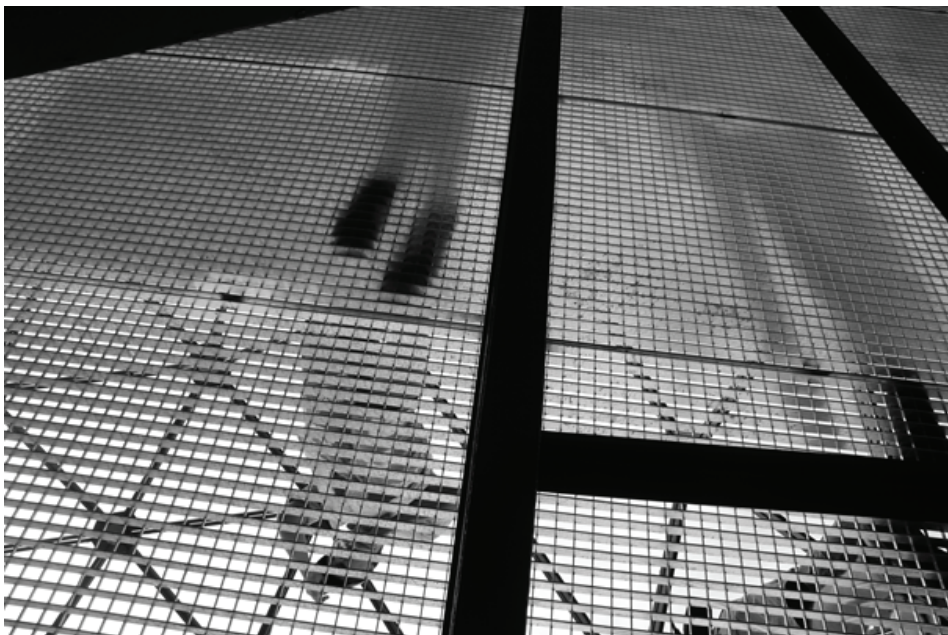
<https://www.welt.de/politik/deutschland/article166523803/Lehrer-verzweifeln-an-Fluechtlings-Willkommensklassen.html> (2017.12.25.)

<http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/integration-an-schulen-wie-viele-migrantenkinder-sind-zu-viel-a-1144610.html> (2017.12.25.)

<https://www.welt.de/politik/article16539666/Tuerkische-Schulen-in-Deutschland-Gibt-es-laengst.html> (2017.12.25.)

<http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/zweisprachiger-unterricht-lieber-tuerkisch-in-der-schule-als-tuerkische-schule-a-686244.html>
(2017.12.25.)

<https://www.willkommensklasse.net/wk/thema/willkommensklasse#post-831>
(2017.12.25.)



Bicsák Boglárka: Alulról