

Nemanja Vlajković¹
Goethe-Institut, Beograd

УДК 371.671:811.112.2
371.3::811.112.2
DOI <https://doi.org/10.18485/zivjez.2017.37.1.9>
Оригинални научни рад

KOJE KRITERIJUME SAVREMENI UDŽBENIK L2 MORA ISPUNITI SA INTERKULTURNOG STANOVIŠTA? TEORIJSKE IMPLIKACIJE I PRAKTIČNA ISKUSTVA

U radu se osvrće na tendencije u produkciji udžbenika za nemački kao strani jezik (L2) od utemeljenja tzv. komunikativnog pristupa. Posebna pažnja posvećena je komunikativno-interkulturnom modelu i njegovim implikacijama na konstruisanje savremenog udžbenika. Cilj rada je pre svega da setom kriterijuma pruži konkretan alat za detaljniju analizu udžbenika sa interkulturnog aspekta. Kako bi se osigurala primenjivost predstavljenog repertoara kriterijuma, izvršena je analiza jednog aktuelnog udžbenika iz okruženja.

Ključne reči: udžbenik L2, analiza udžbenika, interkulturalna komunikativna nastava, interkulturalna kompetencija.

1. Uvodna razmatranja

Razvoj komunikativnog pristupa je od 80-ih godina tekao u dva pravca. Stoga su se i autori udžbenika i nastavnog materijala priklanjali ili (1) pragmatičko-funkcionalnom modelu, ostajući tako u ubeđenju da je svrha nastave L2 u biti da učenike pripremi i osposobi za autentičnu komunikativnu situaciju na L2, ili pak (2) komunikativno-interkulturnom modelu, pri čemu je, uz sve čisto komunikativne principe, posebna pažnja obraćana na potencijale koje nastava L2 sama po sebi nudi kada su u pitanju interkulturalni susreti i komunikacija u susretu kultura, te je stoga kao osnovni cilj postavljena izgradnja interkulturalno kompetentnog govornika L2. Neophodno je imati na umu da interkulturalni pristup u koncipiranju udžbenika, s obzirom na njegovu primarnu i principijelnu komunikativnost, nije doneo izraženije izmene osim same po sebi veoma

1 nemanja.vlajkovic@goethe.de

kompleksne težnje za promenom perspektive, tj. pokušaja prevazi-
laženja „standardne“ etnocentrične perspektive. Jedna od osnovnih
uloga interkulturno orijentisanih udžbenika jeste u ohrabrivanju
učenika da „postavljaju dalja pitanja i da prave poređenja“ kako bi
se razvila interkulturna i kritička perspektiva, pri čemu se osnov-
ni princip sastoji od omogućavanja učenicima da „porede teme u
bliskim situacijama sa primerima iz ne toliko bliskog konteksta“
(Bajram i dr. 2002: 21). Služeći se konsekventno ovim principom,
interkulturni udžbenici poput *Sichtwechsel* i *Sprachbrücke* našli su
se kao predstavnici nove generacije udžbenika².

Jedan od razloga za jačanje interkulturene komponente
udžbenika, kada je nemački kao L2 u pitanju, možemo tražiti i
u činjenici sa kojom su se praktičari susretali u nastavi i u SR
Nemačkoj i van nje. Jedan od osnovnih elemenata kritike bio
je viđen u ignorisanju drugih kultura i u primarnom prilago-
đavanju komunikativno kompetentnog govornika nemačkoj
kulturi koja bi, na taj način, zapravo ignorisala predstavnike
drugih kultura i gušila ih svojim nametnutim egocentrizmom.
Ovo se najviše primećuje u onome na čemu su komunikativni
zadaci najviše insistirali, tj. na orijentaciji ka svakodnevnim

2 Termin *generacija udžbenika* zastupa Luc Gece i navodi da se razvoj udžbe-
nika nemačkog kao L2 od sredine XX veka naovamo može principijelno
posmatrati kroz ukupno pet faza: 1. generaciji bi pripadali udžbenici ustro-
jeni po gramatičko-prevodnom metodu (na primer, *Deutsche Sprachlehre
für Ausländer*), 2. generaciji bi pripadali udžbenici audio-lingvalnog/au-
dio-vizuelnog metoda (na primer, *Vorwärts*), 3. generaciji bi pripadali ko-
munikativni udžbenici pragmatičko-funkcionalne orijentacije (na primer,
Deutsch aktiv), 4. generaciji bi pripadali takođe komunikativni udžbenici, ali
oni interkulturnog karaktera (primarno udžbenici *Sichtwechsel/Sichtwech-
sel neu* i *Sprachbrücke*, kasnije u nešto drugačijem obliku i *Elemente, Unter-
wegs* i *Dimensionen*; uz to ističu se i dodatni materijali poput *Typisch deutsch,
Zwischen den Kulutren*), dok bi poslednju, 5. generaciju, činili udžbenici tzv.
mentalističkog zaokreta koji pored jezičkih veština i komunikacije ciljaju
i ka fenomenima kao što su višejezičnost, jezička refleksija (jezička svest)
i sl. (udžbenici 90-ih godina i na prelazu vekova, poput *Wege, Die Suche*)
(up. Gece 1994: 29-30). Ipak, o konsekventnosti u udžbeničkoj produkciji
naročito u poslednjih nekoliko decenija ipak ne može biti reči, na šta je već
ukazivano (upor. Funk 2001: 283; Krum i dr. 2001: 1032).

situacijama i temama iz svakodnevnog života (Nojner i dr. 1993: 106), što je bilo jednostrano i samim tim isključivalo svaku drugu perspektivu. Uz to, zameralo se i potpuno isključivanje, pored kulturne, i jezičke refleksije, s obzirom na to da je maternji jezik strogo ignorisan.

Udžbenici pragmatičko-funkcionalne orijentacije fokusirali su se primarno na osposobljavanje govornika za komunikativnu delatnost u ciljnoj zemlji, što se oslikavalo i na teme, pa čak i na načine njihove didaktizacije. Za novi cilj, formiranje interkulturalno kompetentnih govornika, ovo nije bilo prihvatljivo, te se, pre svega, moralo pristupiti revidiranju ciljeva, konstruisanju drugačije tipologije tema i tekstova i drugačijem pristupu didaktizaciji i oblikovanju celokupnog didaktičkog aparata udžbenika. Udžbenici bi, stoga, principijelno trebalo da iniciraju poređenje, razmišljanje i razgovor, odnosno razmenu, o činiocima kulture koji mogu biti pogrešno shvaćeni, nerazumljivi ili čak preteći nastrojani (up. Nojner i dr. 1993: 109). Tabu, upoznavanje sa drugim, drugačijim, stranim dimenzijama realnosti, kulturni šok – sve su to novi elementi interkulturalne nastave L2 i udžbenika. Međutim, kako sve ove elemente uobličiti u savremenom udžbeniku za nemački kao L2?

2. Materijal za listu kriterijuma za proveru „interkulturalnih kvaliteta“ udžbenika

Danas, u doba ZEO (*Zajednički evropski okvir za žive jezike*, 2003) i u gotovo potpunoj orijentisanosti ka pragmatičko-funkcionalnoj dimenziji komunikativne kompetencije, više ne polazimo od pretpostavke da bi nekakvi striktno interkulturalno orijentisani udžbenici (poput već pomenutih *Sichtwechsel* i *Sprachbrücke*) mogli da nađu svoje mesto na tržištu i svoju primenu u učionici L2. Stoga su nam danas cilj ne dogmatski ustrojani, već komunikativ-

ni udžbenici koji u izvesnoj meri poseduju interkulturnu komponentu, omogućavajući time izgradnju interkulture kompetencije kod učenika.

Kako udžbenik u domenu lingvopragmatičkih i svih drugih informacija ne bi materijal predstavljao kao nešto autoritativno i definitivno, već pre u interkulturnoj i kritičkoj perspektivi (Bajram i dr. 2002: 21), sa pravom se postavlja pitanje u kojoj meri bi se danas jedan (školski) udžbenik nemačkog kao L2 mogao odrediti kao interkulturno orijentisan, šta je i u kojoj meri neophodno da on u svojoj strukturi poseduje, na koji način je poželjno prezentovati lingvopragmatički materijal, kakvi tekstovi i kakvi tipovi zadataka su od posebnog značaja, na koji način bi interkulturne fenomene trebalo obrađivati i sl. Pri svemu tome polazimo od pretpostavke da bi savremeni udžbenički koncept u pogledu didaktičkog aparata morao biti otvorenog karaktera, da integriše sopstveni svet učenika, kao i da potcrtava kognitivno učenje u samim postavkama zadataka koji se odnose na poređenje i diskusiju, kao i u vežbanjima koja se odnose na razvoj komunikativnih i strategija učenja (Nojner 2003: 424). Zbog svih ovih, ali i mnogih drugih u ovom momentu i dalje aktuelnih pitanja, nastojaćemo da u nastavku damo predlog kriterijuma za analizu (ali i konstruisanje) udžbenika u pogledu na njegovu interkulturnu perspektivu.

Kao prvi kriterijum nameće se izbor tema, kao jedan od najmarkantnijih činilaca svakog udžbenika. Ovde postavljamo pitanje autorima da li su izabrane teme pogodne za interkulturnu refleksiju, poređenje, da li nude kontekstualizaciju generičkih tema i njihovo prenošenje na lični plan (*ja*-odnos), da li poseduju motivacioni potencijal i tako iniciraju proces empatije. Poseban značaj imaju teme lingvopragmatičkog karaktera, s obzirom na delikatnost pristupa i na rizike nepravilnog postupanja sa njima (kako tokom dizajniranja didaktičkog aparata, tako i u kontekstu samog nastavnog procesa). Ukratko, ovo bi mogla biti bazična pitanja u tom kontekstu:

Kriterijum I – izbor tema

1. Teme su tako odabrane i oblikovane da nude uvid u stvarni život u ciljnom govornom području.

2. Teme podstiču refleksiju i poređenje sa polaznom kulturom i sa drugim kulturama.
3. Teme uzrasno-iskustveno odgovaraju interesovanjima grupe kojoj su namenjene.
4. Teme su obrađene tako da mogu da podstaknu razgradnju i odbacivanje stereotipnih predstava, klišea i predrasuda (o stranoj kulturi i zajednici).

U sva četiri navedena pitanja vidimo elemente koji detaljnijom analizom sadržaja mogu da nam omoguće uvid i u rasprostranjenost, tj. zastupljenost određenih mikrostrukturnih i makrostrukturnih tematskih sadržaja³ koje možemo analizirati i u pogledu načina obrade – kroz perspektivu sopstvenog ili pak kroz perspektivu stranog.

Drugi kriterijum naše analize koncentriše se na konkretizaciju specifičnih, interkulturalnih datosti – tj. na tematizovanje susreta kultura u kontekstu učenja L2 i upoznavanja sa stranom kulturom. Cilj je uočiti na koji način udžbenik priprema buduće korisnike L2 na susret kultura i na dijalog među njihovim predstavnicima, da li se upućuje na određene moguće poteškoće u okviru tog dijaloga, da li priprema na određene specifične oblike (verbalnog i neverbalnog) ponašanja koji u određenim slučajevima mogu dovesti do nesporazuma i dr.

Kriterijum II – tematizovanje interkulturalnog susreta

1. Tematizuju se stavovi, ubeđenja, vrednosti (interpretativni obrasci) pojedinaca i grupa, što vodi ka reflektovanju kako o stranom i drugom, tako i o sopstvenom, kao i njihovom poređenju.
2. Tematizuju se, konkretizuju i kontrastiraju jezičke norme i načini ophođenja karakteristični za određeni ciljni region ili jezik u celini.

3 Ovde mislimo na paralelu koju, između ostalih, pravi i Petravić (2010) analizirajući udžbenike nemačkog jezika u Hrvatskoj. Autorka u udžbenicima otkriva ukupno 11 različitih makrostrukturnih sadržaja (geografska obeležja, istorija, politika, trgovina, društvo, obrazovanje i vaspitanje, nauka i tehnika, umetnosti, mediji, jezik, nacionalni sport) i deset mikrostrukturnih sadržaja (porodica, škola, rad, slobodno vreme, stanovanje, jelo i piće, odevanje, svečanosti i običaji i karakteristične osobine i ophođenje) (za detalje upor. Petravić 2010: 140-145).

3. Tematizuju se, konkretizuju i kontrastiraju načini neverbalnog ophođenja karakteristični za određeni ciljni region ili jezik u celini.
4. Tematizuju se tradicije i rituali tipični za ciljno govorno područje nudeći mogućnost poređenja sa sličnim fenomenima u polaznoj kulturi ili u drugim kulturama.
5. Tematizuju se određena specifična ponašanja, društvene norme, konvencije i sl. i porede se sa polaznom kulturom ili sa drugim kulturama.
6. Tematizuju se, reflektuju i kontrastiraju određeni specifični pojmovi i/ili mogući uzročnici interkulturalnog konflikta poput lakuna, *cultural gaps*, *hot words*, *hot spots* i *rich points*.
7. Tematizuju se i kontrastiraju određene tabu teme, reči i gestovi.

U okviru narednog kriterijuma pokušavamo da sagledamo u kojoj meri udžbenik prati princip originalnosti i autentičnosti kada su u pitanju tekstovi, udžbenički „junaci“ (karakter), slike, jezik i, kao poseban segment, lingvopragmatički materijal. U ovim elementima udžbenika uočavamo izuzetan motivacioni potencijal, kao i potencijal za izgradnju i trening određenih interkulturalnih strategija, poput promene perspektive i empatije. Međutim, ipak moramo konstatovati da je ovaj segment analize udžbenika izuzetno teško proceniti sa potpunom pouzdanošću, s obzirom na to da ne moraju uvek postojati garancije za originalnost upotrebljenih izvora, što ponovo dovodi u pitanje udeo neoriginalnih tekstova u samom udžbeniku.

Kriterijum III – autentičnost

1. Tekstovi u udžbeniku prate princip mikrostrukturne i makrostrukturne autentičnosti.
2. Karakteri u udžbeniku deluju autentično što omogućava promenu perspektive i može imati pozitivnog uticaja na izgradnju i jačanje empatije.
3. Slike, fotografije, ilustracije u udžbeniku prate princip autentičnosti, odgovaraju temi, tekstu, karakteru, lokalitetu i sl.

4. Funkcionalno-stilistička autentičnost odgovara kako navikama izvornih govornika, tako i potrebama učenika istog jezika kao L2.
5. Teme i tekstovi iz lingvopragmatičkog domena pokrivaju sve aspekte stvarnosti.

U finalnom, četvrtom kriterijumu osvrćemo se na didaktičko oblikovanje materijala u udžbeniku u okviru različitih tipova zadataka i vežbanja. Iako danas mahom polazimo od pretpostavke da je jedan od primarnih zadataka udžbenika komunikativna upotrebljivost njegovog materijala (kako jezičkog, tako i, na primer, samih zadataka u budućoj komunikaciji na određenom L2), ipak ćemo pokušati da procenimo da li didaktički aparat analiziranog udžbenika prati te osnovne principe savremene komunikativne nastave. Uz to, interesuje nas i detaljnije da li udžbenici nude implicitne i eksplicitne interkulture sadržaje, odnosno da li se u udžbenicima predviđaju i neke od tipičnih interkulturnih nastavnih aktivnosti (što bi, dakle, upućivalo na prisustvo *eksplicitnih* interkulturnih sadržaja).

Kriterijum IV – tipologija zadataka i vežbanja

1. Zadaci i vežbanja prate osnovne principe komunikativne nastave.
2. Uz komunikativnu upotrebljivost, zadaci i vežbanja poseduju implicitne interkulture sadržaje.
3. Uz komunikativnu upotrebljivost, određeni zadaci i vežbanja poseduju i eksplicitne interkulture sadržaje sa primarnim ciljem jezičke i kulturne senzibilizacije te, samim tim, izgradnje interkulturne kompetencije.

3. Primer analize na udžbeniku *Deutsch ist klasse! 4* (Lice-Miculinić i dr. 2014)

Kako bismo predložene kriterijume isprobali u praksi, u nastavku ćemo dati prikaz mogućnosti rada sa njima u okviru analize jednog aktuelnog udžbenika za nemački kao L2 iz serije *Deutsch ist klasse!* hrvatskog izdavača *Školska knjiga*.

Udžbenička serija *Deutsch ist klasse!* namenjena je učenicima hrvatskih gimnazija i srednjih stručnih škola⁴. U kontekstu našeg istraživanja koristili smo četvrti, završni tom *Deutsch ist klasse! 4* (u nastavku ćemo koristiti siglu DIK), namenjen učenicima koji nemački uče sa dva do četiri časa nedeljno, u 9. ili 12. godini učenja. Ovaj udžbenički komplet se sastoji iz udžbenika, separatne radne sveske i CD-a.

Sa makrostrukturnog aspekta, DIK je organizovan u ukupno šest tematski jasno razgraničenih lekcija⁵ kojima prethodi uvodna reč i iscrpan, pregledan sadržaj (sa elementima *Themen, Wortschatz, Kommunikation* i *Grammatik*). Svaka lekcija sadrži tri dela: deo A sa tekstovima, leksičkim i gramatičkim vežbanjima namenjen svim učenicima, deo B sa dodatnim tekstovima i zadacima namenjen učenicima koji imaju veći nedeljni fond časova i deo C sa predlozima za nastavne projekte i gramatičkim objašnjenjima. Nakon treće i šeste lekcije slede *Literaturseiten* u kojima učenici rade sa prevodima tekstova hrvatskog pisca Zorana Ferića. Nakon šest lekcija udžbenik donosi i transkripcije tekstova (*Hörtexte*), listu nepravilnih glagola (*Liste der unregelmäßigen Verben*), kao i relativno opširan nemačko-hrvatski glosar (*Alphabetisches Wörterverzeichnis*).

Radna sveska konsekvantno prati sistem rada iz osnovnog udžbenika, donoseći dodatna vežbanja i zadatke uz svaki od tri dela lekcije, ali i strane sa relevantnim leksičkim materijalom lekcije (*Wortschatzseiten*) kao i tabelu sa kriterijumima za samoevaluaciju nakon svake lekcije (*Was kann ich nach Lektion...? Wie kann ich das?*). Obim ovog sadržaja varira od lekcije do lekcije, ali je uvek koncentrisan, pored gramatičko-leksičkih struktura, i na komuni-

-
- 4 Hrvatski obrazovni sistem u najvećoj meri korespondira sa srpskim. Učenici najpre pohađaju osmogodišnju osnovnu školu, nakon čega se odlučuju za nastavak školovanja u jednom od tipova srednjih škola, tj. u gimnaziji (opšteg ili predmetno specifičnog karaktera; četiri godine) koja vodi do mature, u strukovnoj školi (tehnička, industrijska, medicinska, ekonomska i sl.; 1-5 godina), u umetničkoj školi (1-5 godina) ili pak u trogodišnjoj srednjoj školi koja obrazuje za industrijska, trgovačka i slična zanimanja. Maturalni ispit u Hrvatskoj sastoji se iz obaveznog i izbornog dela; u obavezne predmete spadaju hrvatski jezik, matematika i strani jezik (među kojima može biti i nemački), dok se za izborne predmete učenici prijavljuju individualno i mogu izabrati najviše šest predmeta.
- 5 (1) *Mobil sein*, (2) *Umwelt*, (3) *Ein DACH im Herzen Europas*, (4) *Benimm ist in*, (5) *Mann und Frau*, (6) *Zukunft*.

kativni aspekt, kao i na pedagoški domen učenja L2: *Ich kann... wesentliche Informationen über ein DACH-Land oder Kroatien vortragen, ... einige Austriazismen und Helvetismen verwenden* (upor. DIK Radna bilježnica, str. 58), *... typische Rollenklischees über Frauen und Männer beschreiben* (upor. DIK Radna bilježnica, str. 99) i dr.

Svaka od lekcija u osnovnom udžbeniku započinje generičkom slikom koja ukazuje na temu koja se obrađuje kao i pregledom komunikativnih i gramatičkih ciljeva poglavlja.

3.1. Izbor tema

DIK obrađuje širok spektar tema prilagođenih situaciji završnog razreda, mature, punoletstva i činjenica koje kontekstualno pripadaju životnom stadijumu u kojem se učenici nalaze, poput punoletstva, samostalnog putovanja, polaganja vozačkog ispita, studija u Nemačkoj, mogućnosti za boravak u inostranstvu nakon završetka školovanja u domovini i sl. Posmatrano prema rasporedu u okviru lekcija, to su sledeće globalne teme: saobraćaj, snalaženje u gradu, mobilnost, priroda i zaštita životne sredine, posledice klimatskih promena, nemački jezik i zemlje nemačkog govornog područja, Evropska unija, države i gradovi u Evropi, načini ophođenja, ponašanje i bonton, muško-ženski odnosi, uloga muškarca u savremenom društvu, planovi za budućnost, studije i svet rada. Način obrade i već pomenuta izražena kontekstualizovanost svake od globalnih tema, njena utemeljenost u realnom životu, čini da one uzrasno-iskustveno odgovaraju interesovanjima grupe kojoj su namenjene, kao i da u mnogim primerima imaju i vrednu pedagošku, ali i izraženu simboličku funkciju, angažujući tako i afektivnu dimenziju učenja L2.

Teme u DIK su tako izabrane i oblikovane da nude uvid u stvarni život u ciljnim govornim područjima, ne ignorišući polaznu kulturu i učenicima poznato okruženje, često čak i fokusirajući se na njih. One su korisnicima udžbenika svesno i ciljano stavljene „na raspolaganje“, često kao polazna osnova za refleksiju i poređenje. Na taj način je omogućena postepena promena perspektive, senzibilizacija za strano, premda one katkad, čini se, služe i kao mehanizam za lociranje prisustva, tj. mesta sopstvenog u odnosu na strano. Stoga konstatujemo da je slika sopstvenog s vremena na vreme zastuplje-

na veoma intenzivno. Ona svoje mesto pronalazi u najraznovrsnijim kontekstima, poput geografskih odlika i turističkih informacija (DIK Radna bilježnica, str. 42, 48), tipičnih produkata (DIK Radna bilježnica, str. 44), zaštite životne sredine (DIK, str. 35-36) i sl. Svoje mesto pronalazi i u domenu rada sa književnim tekstom (upor. DIK, str. 64-67, 118-123; DIK Radna bilježnica, str. 59-63, 117-122).

Ipak, iako veoma prisutna, slika hrvatskog jezika, društva i kulture i njihovo pozicioniranje u odnosu na kontekst Evrope i Evropske unije (ovo je razumljivo i zbog političkog momenta u kojem je udžbenik nastajao, naime u doba pristupanja Hrvatske Evropskoj uniji) u značajnoj meri utiče i na pozitivan bilans u pogledu na stereotipne slike i predstave (na primer, slika Švajcarske kao zemlje Alpa i sira), opšti utisak je da je takvih slika kvantitativno manje u odnosu na neke druge udžbenike koji su paralelno u opticaju u širem evropskom geografskom kontekstu⁶. Prezentacija lingvopragmatičkog materijala izvedena je, uistinu prvenstveno na afirmativno-eksklamatoran i normativno-dokumentaran način, ali s vremena na vreme ona prelazi i na domen kritičko-emancipatornog, ilustrujući stvarnost sa više aspekata, o čemu će u nastavku biti reči.

3.2. Tematizovanje interkulturalnog susreta

Već i izbor tema ukazuje na jasan interkulturalni potencijal koji DIK ima. Međutim, sama obrada tema dodatno upućuje u to da su autorke svesno posvećene interkulturalnom učenju, te da je veliki udeo materijala obrađen tako da doprinosi opštoj interkulturalnoj senzibilizaciji učenika. Jasno prisustvo slike sopstvenog, kao što smo napomenuli, ima cilj da podstakne refleksiju o sopstvenoj poziciji i odnosu prema stranom. Polazna kultura nije uzeta kao inferiorna u poređenju sa stranom, već se pre insistira na „demokratskoj“ slici jednakosti i jednakih prava i pozicija. Neki od primera koji bi mogli ilustrovati ovaj „lajtmotiv“ jesu, na primer, značaj i veličina hrvatskih električnih automobila u evropskim okvirima (upor. DIK Radna bilježnica, str. 17), „incidentni“ odnos hrvatskog brenda *Borosana* i francuskog brenda *Lacoste* (upor. DIK Radna bilježnica, str. 44-45) i dr.

⁶ Ovde se zapravo pozivamo na sopstveno istraživanje sprovedeno u okviru izrade doktorske disertacije, v. Vlajković 2017.



Primer 1 – Pozicioniranje sopstvene kulture? (DIK, str. 9)

Interesantno je i simbolično uvođenje u udžbenik, u kojem se učenci izmeštaju u situaciju ispred zagrebačke glavne železničke stanice, a cilj seta pitanja je preciznije određenje pozicije i lociranje sopstvenog: *Erkennst du dieses Gebäude? Wo ist das? Was ist das?* (v. Primer 1). Međutim, već u narednom segmentu (razgovor dve mlade osobe ispred železničke stanice koji učenici slušaju i čitaju) uočljiv je moment stereotipizacije (nemački turisti koji u vozu pričaju o koncertu nemačke grupe *Rammstein*, upor. Primer 2), koji ima visok potencijal potvrđivanja jednodimenzionalne, ako ne i pogrešne, slike o popularnoj kulturi i muzičkom ukusu mladih u Nemačkoj (imajući u vidu realnu pozicioniranost imenovane muzičke grupe u samoj Nemačkoj⁷).

7 Ne želeći da dovedemo u pitanje kompetentnost i informisanost stranih autora udžbenika za nemački kao L2, ovde se ipak nameće jedno od značajnijih pitanja u vezi sa koncipiranjem slike Nemačke i, na primer, nemačke omladinske kulture u stranim udžbenicima za nemački kao L2. Gotovo da je uočljiva jednoobraznost kada je ovaj momenat u pitanju, što nesporno dovodi do pitanja o potencijalnim negativnim aspektima, zatim o mogućnostima formiranja pogrešne, sužene slike o stranoj kulturi i stvarnosti na području na kome se govori određeni L2, ali i o opasnostima od potvrđivanja određenih (stereotipnih) slika o društvu čiji jezik i kulturu udžbenik treba na neki način da „reprodukuje“. Ova pitanja zahtevaju svakako dužu elaboraciju.

2. Hör dir das Gespräch an.

Julian: Hallo, do you speak English?
Irena: Yeah, aber... ihr seid doch Deutsche, oder?
Julian: Eigentlich schon, aber wie kommst du darauf, dass wir Deutsche sind?
Irena: Na ja, ganz einfach. Ich habe euch vorhin beim Aussteigen aus dem Zug bemerkt und gehört, wie ihr was vom morgigen Rammsteinkonzert gesprochen habt. Kann ich euch irgendwie helfen?
Julian: Ach, so! Klar! Eigentlich sind wir auf der Suche nach einer Schlafgelegenheit und haben von ein paar netten Jugendherbergen gehört. Könntest du uns da was empfehlen?
Irena: Mal sehen. Da gibt es eine in Novi Zagreb, die ist aber ziemlich schwer zu erreichen, eine am Jaruner See, sehr schön, aber auch ziemlich weit weg...
Julian: Das macht doch nichts, wir können mit der U-Bahn fahren!
Irena: Mit der U-Bahn, in Zagreb?! Wir haben keine U-Bahn. Nur Straßenbahnen. Und Busse. Und eine S-Bahn-Linie. Und eine Standsseilbahn.
Julian: Ja, wie kommen wir dann am besten zu einer netten Jugendherberge?
Irena: Moment mal. (Irena holt ihr iPhone hervor.) Am besten, ihr...

*Wegen Straßenbahn-, Eisenbahn- und Autolärm kann man nichts mehr hören.
Wir können nur vermuten, was Irena den beiden gerade erklärt.*


3. Überlege und berichte.

- Welche Jugendherbergen gibt es in Zagreb / in deiner Stadt?
- Gibt es auch andere preiswerte Unterkunftsmöglichkeiten?
- Welche davon würdest du den beiden deutschen Touristen empfehlen?

Primer 2 – *Rammstein* kao tipični reprezent nemačke kulture? (DIK, str. 9)

U jednom primeru se, nakon tematizovanja pluricentričnosti nemačkog jezika kroz tekst *Gibt es ein DACH-Deutsch?* i set pitanja o varijetetima nemačkog jezika, za poredbenu osnovu uzima i hrvatski jezik. Ovde je omogućena refleksija o poziciji sopstvenog u odnosu na strano, što se dodatno akcentuje i pitanjima poput: *In welchen Ländern ist Kroatisch eine Minderheitensprache?* ili *Kennst du Ausländer, die Kroatisch sprechen oder gelernt haben? Berichte.* (v. Primer 3).

34. Beantworte folgende Fragen zur kroatischen Sprache.



- Ist das Kroatische eine plurizentrische Sprache?
- In welchen Ländern ist Kroatisch eine Minderheitensprache?
- Welche kroatischen Dialekte kennst du?
- Wodurch unterscheidet sich das Kajkavische vom Čakavischen und Štokavischen?
- Mit welchem Dialekt bist du vertraut?
- Wie viele Menschen sprechen Kroatisch?
- Kennst du Ausländer, die Kroatisch sprechen oder gelernt haben? Berichte.

Primer 3 – Tematizovanje hrvatskog jezika (DIK, str. 53)

Međutim, iako je slika hrvatske kulture uopšteno izrazito prisutna, ona ni u jednom momentu nije dominantna, već ima ulogu da

podstakne na refleksiju i poređenje, kao i da učeniku pruži realnu sliku (mogućih) kontakata između polazne i ciljne kulture. Takvu sliku upotpunjuju i iskustva učenika jedne hrvatske PASCH škole⁸, što čini da udžbenik značajno korespondira sa realnim životom učenika, obraćajući im se direktno i donoseći autentičan materijal koji ima direktan kontakt sa sredinom u kojoj učenici i uče nemački. U ovome vidimo veoma značajan motivacioni potencijal.

U DIK se tematizuju i konkretizuju i određene situativno uslovljene jezičke ali i društvene norme i konvencije, poput prihvatljivih i neprihvatljivih načina ophođenja (upor. DIK, str. 69), persiranja i nepersiranja (upor. DIK, str. 71), sastavljanja oficijelnih pisama (upor. DIK, str. 74-75), segmenata telefonskih razgovora specifičnih za nemačko govorno područje (upor. DIK, str. 78), čestitanja i izražavanja saučešća (upor. DIK, str. 82) i sl. Elementi govora tela prisutni su u okviru testa ophođenja (upor. DIK, str. 80), a učenici se takođe eksplicitno susreću i sa razlikama u varijetetima nemačkog jezika, što ima cilj da se barem fragmentarno prenese slika o nemačkom kao pluricentričnom jeziku (upor. DIK, str. 56-58; DIK Radna bilježnica, str. 51-54, za segment v. Primer 4).

KLEINER DACH-CRASHKURS FÜR ABITURIENTEN

14. Hör zu und sprich nach. Du kannst auch gerne mitlesen.

D	A	CH
Guten Tag! / Hallo!	Grüss Gott! / Servus! / Hallo! / Hi!	Grüezi! / Ho!
Auf Wiedersehen!	Auf Wiedersehen! / Servus!	Uf wiederuegä!
Tschüss!	Servus! / Tischüss!	Tschau! / Salü!
Vielen Dank! / Danke!	Dankscheer! / Herzlichen Dank! / Vagoltsgott! / Danke!	Merci vilimoll!
Woher kommst du?	Wo kommst du her? / Von wo bist du?	Wovo chunnsch?
Ich liebe dich!	Ich lieb dich! / Ich hab dich gern! / I hob di liab!	I läb di! / I ha di gärn!
Du bist so süß!	Du bist so süß! / Du bist so süss!	Huere härzig bescht!
Guten Appetit!	Guten Appetit! / Mahlzeit!	Än Guetä!
Kannst du mich auf dem Handy anrufen?	Kannst du mich am Handy anrufen? / Ruf mich am Handy an!	Channsch mr uf Nätel aalüta?
Wollen wir was trinken?	Gemma was trinken? / Gemma auf ein Bier?	Wämmr äis go züe?
die Schokolade	die Schokolade / Schoko	das Schooggi
das Abitur	die Matura	die Maturität
der Abiturient	der Maturant	der Maturant

Danke für eure Aufmerksamkeit! Danke für's Aufpassen! Merci fürs ufpassen!

Primer 4 – Nemački jezik u Nemačkoj, Austriji i Švajcarskoj (DIK, str. 57)

- 8 PASCH je skraćenica koja se vezuje za inicijativu nemačke vlade *Schulen: Partner der Zukunft* koji već duži niz godina povezuje škole iz svih krajeva sveta u kojima se učni nemački kao strani jezik.

Često prisutnim vežbanjima prevođenja nije uvek cilj samo puko prenošenje teksta s jednog jezika na drugi već dublje razmišljanje o stranom i maternjem jeziku. Tako se npr. tematizuju određena kritična mesta poput frazeologizama, koji imaju jak interkulturalni potencijal, s obzirom na to da neadekvatno prevedeni i shvaćeni mogu lako dovesti do interkulturalnih nesporazuma. Kao dobar primer za ovaj fenomen, autorke uzimaju frazeologizme *ein armes Schwein* i *Schwein haben* u razgovoru dve osobe (Sabine i Tom) o drugarici koja u poslednje vreme često ima peh – ona je zbog toga, dakle, *ein armes Schwein*. Ovde je uočljiva jasna namera autorki da tematizuju jezičku intenciju izražavanja žaljenja i empatije, pokušavajući da podstaknu refleksiju i poređenje sa L1 (v. Primer 5).


In einem Wiener Abendblatt stand Folgendes:

Wien: Ein weißer VW-Jeep hat am Mittwochmorgen gegen 7.20 Uhr auf dem Lerchenfelder Gürtel, Höhe Thaliastraße, eine 17-jährige Radfaherin angefahren. Die Jugendliche wurde dabei von hinten angefahren, auf den Fußgängerweg geschleudert und schwer verletzt. Nach einer Erstversorgung durch den Notarzt wurde sie ins Krankenhaus gebracht. Der Fahrer des weißen Autos und weitere Zeugen werden gebeten, sich unter der Telefonnummer +43 1 31310-0 bei der Polizei zu melden.

7. Übersetze folgenden Dialog. Achte dabei auf den Sinn der Redewendungen *ein armes Schwein sein* und *Schwein haben*.

Sabine: Tina ist wirklich ein armes Schwein, letzte Woche wurde ihr Rennrad geklaut und heute hat sie mit ihrem Fixie einen Unfall gehabt.

Tom: Ich würde eher sagen, dass sie Schwein gehabt hat, sie ist auf den Fußgängerweg gefallen, mit dem Kopf aufgeschlagen, hat sich aber nur ein Bein gebrochen.



Primer 5 – Tematizovanje frazeologizama sa *Schwein* (DIK, str. 11)

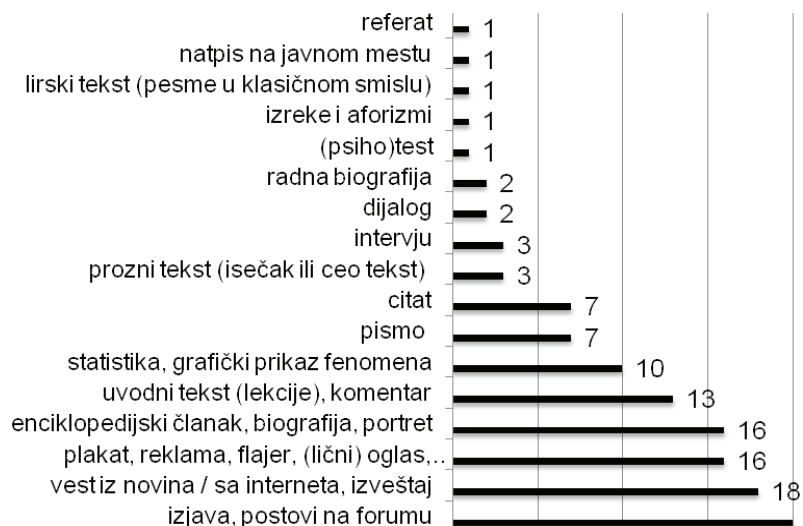
Uprkos tome što tabu reči i gestovi nisu posebno obrađeni, poneke od tema donose i izlaganje učenika određenim tabu temama, poput hendikepa (upor. DIK, str. 16-17) ili neželjene trudnoće adolescentkinja (upor. DIK, str. 97-98). Didaktizacija druge teme jasno

je usmerena ka refleksiji i treningu empatije; učenike, pored pitanja na koja treba da odgovore u odgovarajućim poglavljima teksta (uvodni tekst o maloletničkoj trudnoći i razgovor sa jednom maloletnom majkom) kao i korigovanja pogrešnih tvrdnji, očekuju i pitanja o sopstvenoj budućnosti, o značaju porodice i profesije ali i pokušaj izmeštanja u situaciju u kojoj su oni mladi roditelji.

3. 3. Autentičnost

S obzirom na to da DIK ne donosi spisak korišćenih izvora, te da je tek u nekoliko navrata naveden (neprecizan) izvor teksta, konstatujemo da je tekstualni materijal u najvećoj meri neautentičan. Ovo potvrđuje činjenica da, pored nenavođenja izvora, autorke ne navode precizno ni odakle su pojedini tekstovi preuzeti (na primer, *Lies den Artikel aus dem Böblinger Tagblatt* [upor. DIK, str. 21] ili *In einem Wiener Abendblatt stand Folgendes* [upor. DIK, str. 11]), dok je samo na jednom mestu naveden link kao izvor teksta (upor. DIK, str. 34-35). Ukupno tri prozna teksta (upor. DIK, str. 119-120, 121, 122), jedan lirski tekst (upor. DIK, str. 87), jedan tekst s korica (upor. DIK, str. 118) i jedan članak iz *FAZ kleine zeitung* (upor. DIK, str. 64-65), s druge strane, predstavljaju nedvosmisleno originalne, autentične tekstove.

U DIK je zastupljena izuzetna količina raznovrsnih tekstova koji variraju u dužini, pri čemu značajan udeo zauzimaju tekstovi koji vizuelno posmatrano ispunjavaju celu udžbeničku stranu. Najdominantnija vrsta teksta u DIK jesu izjave različitih dužina i namena sa ukupno 16,4 odsto zastupljenosti, slede informativni novinarski tekstovi (vesti, izveštaji, reportaže i sl.) sa 14,8 odsto udela, na trećem mestu po zastupljenosti su plakati i oglasi (različitih namena) i enciklopedijski članci, biografije i portreti sa 13,1 odsto. Tipični udžbenički uvodni tekstovi sintetičkog karaktera zastupljeni su u nešto manjem procentu – sa 10,7 odsto. Interesantno je i da su u korpusu tekstova i tri teksta na hrvatskom jeziku koji služe prevodnim aktivnostima (detaljnije u Grafikonu 1).



Grafikon 1 – Pregled vrsta tekstova u DIK od ukupno 122 identifikovane tekstualne jedinice didaktičkog korpusa osnovnog udžbenika

Karakteristično za slike (česte su ilustracije) u DIK deluju neretko vrlo generičkog karaktera, sa nejasnim odnosom prema samom tekstu ili temi. Nasuprot tome, funkcionalno-stilistička autentičnost odgovara navikama maternjih govornika i potrebama učenika. Jezik je moderan, aktuelan i diferenciran u skladu s potrebama učenika (mogućnosti unutrašnje diferencijacije); obrađivanjem već pomenutih varijeteta jezika pruža se uvid i u ovaj domen.

Teme iz lingvopragmatičkog domena pokrivaju više aspekata stvarnosti, tematizuju se kako prirodne lepote i turistička ponuda zemalja nemačkog govornog područja (pri čemu je autorkama pošlo za rukom da pokriju izuzetno širok areal nemačkog govornog područja), tako i osetljivi odnosi na sociolingvističkom planu (na primer, pravila persiranja) ili društveno-politički fenomeni (poput diskriminacije žena u pogledu primanja u odnosu na muškarce, ili pak trudnoće kod tinejdžerki). Jedna lekcija posvećena je odnosu između muškaraca i žena, pri čemu je jasna koncentrisanost na opšte predrasude i stereotipne slike na ovom planu. U jednom segmentu čak se i ekspliciraju pojmovi *stereotip* i *predrasuda*, te se od učenika očekuje da o njima reflektuju, da iskažu svoj stav i odbrane

ga (v. Primer 6). Iako su koncentrisani oko odnosa muško-žensko, ovi pojmovi daju širok spektar mogućnosti i na interkulturnom planu; doduše, već i sama senzibilizacija za ove pojmove i njihovo tematizovanje u nastavi svakako su značajan iskorak.

TYPISCH MANN, TYPISCH FRAU

das Stereotyp: vereinfachendes, verallgemeinerndes Urteil, festes, klischeehaftes Bild; die Kategorisierung von Personen anhand bestimmter Merkmale, wie z.B. Hautfarbe, Alter, Geschlecht

das Vorurteil: eine feste, meist negative Meinung über Menschen oder Dinge, von denen man nicht viel weiß oder versteht; ohne Prüfung der objektiven Tatsachen voreilig gefasste oder übernommene Meinung, meist von feindseligen Gefühlen geprägt (Vorurteile gegen Fremde, Ausländer); Vorurteile hegen, abbauen



Primer 6 – Tematizovanje stereotipa i predrasuda (DIK, str. 89)

5. Lies zuerst die Lexikoneinträge. Denk danach über folgende Fragen nach und berichte.

- Kennst du Stereotype wie *das starke Geschlecht / das schwache Geschlecht*?
- Worauf beziehen sich solche Stereotype? Was will man damit ausdrücken?
- Wem werden eher folgende Verhaltensweisen zugeschrieben – Mädchen oder Jungen?
den ganzen Tag reden – nicht zuhören können – rosa Kleidchen tragen – mit Puppen spielen – Raufereien – mit Autos und Bauklötzen spielen – tuscheln – Fußball spielen – auf Bäume klettern...
- Bist du der Meinung, dass es bestimmte Verhaltensweisen gibt, die für Männer bzw. Frauen typisch sind? Oder sind es deiner Meinung nach nur Verallgemeinerungen und Vorurteile? Begründe deine Meinung.

Primer 7 – Tematizovanje stereotipa i predrasuda, nastavak (DIK, str. 89)

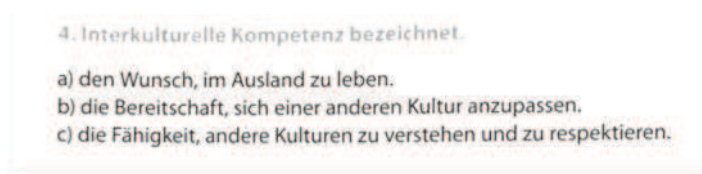
3.4. Tipologija zadataka i vežbanja

DIK poseduje izuzetno razučenu tipologiju produktivnih komunikativnih zadataka. Kao što je u uvodu napomenuto, svaka lekcija donosi projektne zadatke sa visokim komunikativnim i katkad izraženim interkulturnim potencijalom (na primer, organizovanje posete internacionalnom muzičkom festivalu, prezentacija o Švajcarskoj, prijavljivanje za dobrovoljni rad, konkurisanje za letnji posao, istraživanje o jednakosti žena i muškaraca).

Svaku od lekcija prate dodatna leksičko-gramatička vežbanja (komplementacione, formacione, transformacione, supstitucione

i vežbe pridruživanja), kao i dodatni komunikativni zadaci u radnoj svesci; svaka od lekcija u radnoj svesci završava se radom na „aktivnom“ rečniku, tj. stranama sa vokabularom sortiranim prema segmentima u okviru same lekcije koji učenici samostalno prevode, praveći sopstveni glosar uz svaku lekciju (mahom popunjavajući praznine na mestima ključnih reči, na primer: *Mein [aufrichtiges] Beileid! – Primitte moju [iskrenu]...*). Prisutne su i razne jezičke igre poput ukrštenica, rečeničnih zmija i osmosmerki.

U kontekstu interkulturnog učenja uočljivo je veoma eksplicitno tematizovanje interkulturnog susreta u okviru zadataka koji, nažalost, ne nose i određene interkulturene strategije. Tako se na jednom mestu, u okviru radijske emisije na temu zaštite životne sredine, javlja i uprošćena „definicija“ interkulturene kompetencije u formi pitanja sa višestrukim izborom (v. Primer 8). U nastavku se ne tematizuje ovaj pojam, niti neki od njegovih mogućih aspekata, te on ostaje prikazan samo na nivou – pojma.



Primer 8 – Termin *interkulturena kompetencija* u zadatku slušanja (DIK, str. 36)

Pored nedvosmislene fokusiranosti na interkultureno učenje i primera tema i njihovih didaktizacija o kojima smo ranije diskutovali, DIK ne donosi konkretne aktivnosti, vežbanja i zadatke koje bismo mogli označiti tipično interkulturenim. Najpodesnijom se, zaključujemo, učinila leksika, te je tako određeni vid interkulturene senzibilizacije u najvećoj meri prisutan u domenu leksike.

3.5. Zaključak analize

Uz izobilje interkultureno podesnih tema i uz kreativan pristup samoj tematici interkulturnog susreta, autorke su u DIK uspele da stvore ambijent u kojem je jasno vidljiva, utemeljena, ali ne i pene-

trantna slika Hrvatske. Ovaj momenat se svakako može opravdati i određenim optimizmom u političkom smislu povodom hrvatskih evrointegracija i svih „novih“ mogućnosti koje taj politički momenat nudi na društvenom, ali i na obrazovnom planu, kao i u pogledu na momenat u kojem se i sami učenici nalaze na kraju gimnazijskog obrazovanja. To su autorke prepoznale i ponudile čitav korpus tema koje se uz dodatni angažman nastavnika mogu učiniti još podjednijim za rad na izgradnji interkulturene kompetencije učenika.

Veoma vredan segment i značajan iskorak predstavlja vidljiva težnja autorki da prenesu sliku tolerantnog društva, da podstaknu na razmišljanje o ključnim pojmovima demokratskog društva i o negativnim posledicama ignorantskog, etnocentričnog stava, kao i da pozovu na diskusiju i razmenu stavova. Svaki od ovih pojedinačnih segmenata jasno vodi i ka interkulturnoj senzibilizaciji.

I u pogledu autentičnosti DIK donosi nešto drugačiju sliku. Jezik i teme odgovaraju potrebama mladih ljudi, korisnika udžbenika. Međutim, najveći nedostatak ovog udžbenika vidimo u domenu autentičnosti udžbeničkih likova, što u pogledu motivacije učenika, ali i izgradnje empatije, nažalost može uticati na uspešnost ostvarivanja interkulturnih ciljeva koje su autorke zacrtale (za tabelarni prikaz evaluacije prema listi kriterijuma v. Tabelu 1 u prilogu).

4. Zaključak

Cilj rada bio je da predložimo instrumente za analizu udžbeničkog materijala u pogledu na mogućnosti razvoja interkulturene (komunikativne) kompetencije kod učenika. Egzemplarna analiza na jednom aktuelnom udžbeniku potvrdila je njihovu primenjivost u navede svrhe, ali u isto vreme i ukazala na nedostatke savremenih udžbenika L2 i opasnosti koje sa sobom nosi deficit interkulturno podjednog materijala kada su, na primer, razgradnja i odbacivanje stereotipnih slika o stranoj kulturi u pitanju. Iako ni u jednom momentu ne nameravamo da damo nekakvu celovitu sliku stanja u nastavnoj praksi, te da samim tim donosimo konkretne, generalizujuće i, povrh svega, obavezujuće zaključke, analiza udžbenika koju smo izveli na

prethodnim stranama daje nam povoda za određenu refleksiju i komentar o stanju u praksi i o mogućim daljim implikacijama na nju.

Ipak, smatramo da bi se u budućnosti moralo posvetiti daleko više pažnje planiranju i izradi udžbenika, njihovom kalibriranju ne samo prema potrebama aktuelnih kurikuluma i lokalnih obrazovnih strategija i politika, već najpre u skladu sa potrebama samih učenika i sa njihovom pripremom za život i komunikaciju u interkulturno determinisanim sredinama. Imajući to u vidu, zaključujemo da savremenu, interkulturno orijentisanu komunikativnu nastavu nemačkog kao L2 mora pratiti i, pre svega, „podržavati“ udžbenik

- čije teme nude uvid u stvarni život u kulturama s kojima se dolazi u kontakt, dajući učeniku mogućnost ne samo da sazna nešto novo već i da potvrdi ili opovrgne svoja znanja, svoje pretpostavke i sumnje, nudeći pritom i dublji, emotivniji pristup, pri čemu će biti podstaknuta refleksija i poređenje između sopstvenog i stranog;
- čije teme ne samo da uzrasno-iskustveno i pedagoški odgovaraju grupi kojoj su namenjene, već nude i komunikativno upotrebljiv (jezički) materijal, pripremajući tako na susret u interkulturnoj komunikativnoj situaciji, trenirajući moguće reakcije u određenim situacijama interkulturnog susreta, pri čemu je jedan od alata i funkcionalno-stilistička autentičnost; jezik, drugim rečima, ne sme biti isključivo povod za ilustrovanje gramatičkih fenomena, već ga uvek mora karakterisati komunikativna upotrebljivost;
- čije teme donose autentične životne situacije, tekstualne forme, karaktere, podstičući time refleksiju i empatiju, nudeći kako komunikativno upotrebljiv materijal tako i materijal podesan za senzibilizaciju za drugo i strano i za uspostavljanje relacije između sopstvenog i stranog, upravo naglašavanjem afektivne dimenzije učenja;
- teme ne podražavaju realnost tako što potvrđuju predrasude i stereotipne predstave učenika (iz aspekta, recimo, polazne kulture), već pre pozivaju na dijalog o njima, te diskusijom utiču na smanjenje njihovog intenziteta ili, u idealnom slučaju, vode do njihove potpune razgradnje i, u finalnom stadijumu, do njihovog odbacivanja;

- čije teme konkretizuju i kontrastiraju ne samo specifične jezičke i kulturne norme, specifična ophođenja, ponašanja, reagovanja, tradicije i rituale, već i sve druge momente visokog interkulturnog rizika, poput neverbalnih sredstava komunikacije (na primer jezika tela, gestova, mimike), s jedne strane, ili specifičnog vokabulara (lakune, *cultural gaps*, *hot words*, *hot spots* i sl.), s druge strane;
- čije teme obrađuju ne samo reprezentativne, pozitivne aspekte stvarnosti, već i one atipične segmente stvarnosti, tabu teme, postupke, reči, gestove i sl., izmeštajući sve „reklamne“, odnosno nasilno pozitivne elemente lingvo-pragmatičkog materijala u drugi plan, nudeći tako uvid u realan život, onakav kakvim ga doživljavaju i autentični predstavnici ciljne kulture;
- čije teme su didaktički tako opremljene da ne osiguravaju samo komunikativnu upotrebljivost, već i da uz pomoć ciljnih, interkulturno podesnih nastavnih aktivnost, poput jednostavnih dramskih igara sa zamenom uloga, preko nešto kompleksnijih planskih igara, kritičnih situacija i sl. daju svoj doprinos jezičkoj i kulturnoj senzibilizaciji učenika preko diskusije, razmene, refleksije, ali i angažovanjem empatije, ciljajući tako na krajnji cilj – izgradnju interkulturno kompetentnog govornika određenog L2.

Jasno nam je da je sve ovo što smo predstavili jedan dugoročan cilj i, pre svega, zadatak kako za autore udžbenika, tako i za same nastavnike koji se time pozicioniraju negde između teorije i prakse, bivajući tako praktično na udaru, možda čak i nepravedno izloženi velikim očekivanjima, kako od strane nauke, tako i od strane samih učenika. Međutim, ni u jednom trenutku nije nam bio cilj da ove značajne i izuzetno kompleksne nastavne ciljeve označimo kao jedan od segmenata odgovornosti koji bi poput tereta morali da nose isključivo nastavnici (ili autori udžbenika), već pre da pozovemo na diskusiju o mogućnostima, ali i eventualnim granicama ovog elementa učenja L2.

LITERATURA

- Bajram i dr. 2002: Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Funk 2001: Funk, H. Das Ende ist nah! Oder auch Nicht. Zum Funktionsswandel der Fremdsprachenlehrwerke, in: Funk, H., Koenig, M. (Hrsg.), *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*, München: iudicum, 279-293.
- Gece 1994: Götze, L. Fünf Lehrwerkgenerationen, in: Kast, B., Neuner, G. (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Berlin: Langenscheidt, 29-30.
- Krum i dr. 2001: Krumm, H.-J., Ohms-Duszenko, M. Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik, in: Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin: Walter de Gruyter, 1029-1041.
- Lice-Miculinić i dr. 2014: Lütze-Miculinić, M., Pernjek, J. *Deutsch ist Klasse! 4. Udžbenik njemačkog jezika za gimnazije i četverogodišnje strukovne škole. 9. i 12. godina učenja*, Zagreb: Školska knjiga.
- Nojner 2003: Neuner, G. Interkulturelle Aspekte der Lehrplanentwicklung und Lehrwerkgestaltung für Deutsch als Fremdsprache, in: A. Wierlacher, A. Bogner (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Germanistik*, Stuttgart: Metzler, 417-424.
- Nojner i dr. 1993: Neuner, G./ Hunfeld, H. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*, Berlin: Langenscheidt.
- Petravić 2010: Petravić, A. *Udžbenik stranog jezika kao mjesto susreta kultura. Slike stranoga i vlastitoga u hrvatskim udžbenicima nemačkog jezika*, Zagreb: Školska knjiga.
- Vlajković 2017: Vlajković, N. *Didaktizacija interkulturnih sadržaja u udžbenicima za nemački kao strani jezik*. Beograd: Filološki fakultet. (Neobjavljena doktorska disertacija).

PRILOG

Tabela 1 – Evaluacija DIK prema listi kriterijuma

Kriterijum	da	ne	delimično
I. Izbor tema			
(1) Teme su tako odabrane i oblikovane da nude uvid u stvarni život u ciljnom govornom području.	x		
(2) Teme podstiču refleksiju i poređenje sa polaznom kulturom i sa drugim kulturama.	x		
(3) Teme uzrasno-iskustveno odgovaraju interesovanjima grupe kojoj su namenjene.	x		
(4) Teme su obrađene tako da mogu da podstaknu razgradnju i odbacivanje stereotipnih predstava, klišea i predrasuda (o stranoj kulturi i zajednici).	x		
II. Tematizovanje interkulturnog susreta			
(1) Tematizuju se stavovi, ubeđenja, vrednosti (interpretativni obrasci) pojedinaca i grupa, što vodi ka reflektovanju kako o stranom i drugom, tako i o sopstvenom, kao i njihovom poređenju.	x		
(2) Tematizuju se, konkretizuju i kontrastiraju jezičke norme i načini ophođenja karakteristični za određeni ciljni region ili jezik u celini.	x		
(3) Tematizuju se, konkretizuju i kontrastiraju načini neverbalnog ophođenja karakteristični za određeni ciljni region ili jezik u celini.	x		
(4) Tematizuju se tradicije i rituali tipični za ciljno govorno područje nudeći mogućnost poređenja sa sličnim fenomenima u polaznoj kulturi ili u drugim kulturama.		x	
(5) Tematizuju se određena specifična ponašanja, društvene norme, konvencije i sl. i porede se sa polaznom kulturom ili sa drugim kulturama.	x		
(6) Tematizuju se, reflektuju i kontrastiraju određeni specifični pojmovi i/ili mogući uzročnici interkulturnog konflikta poput lakuna, <i>cultural gaps</i> , <i>hot words</i> , <i>hot spots</i> i <i>rich points</i> .			x
(7) Tematizuju se i kontrastiraju određene tabu teme, reči i gestovi.			x

III. Autentičnost			
(1) Tekstovi u udžbeniku prate princip mikrostrukturne i makrostrukturne autentičnosti.			x
(2) Karakteri u udžbeniku deluju autentično što omogućava promenu perspektive i može imati pozitivnog uticaja na izgradnju i jačanje empatije.			x
(3) Slike, fotografije, ilustracije u udžbeniku prate princip autentičnosti, odgovaraju temi, tekstu, karakteru, lokalitetu i sl.	x		
(4) Funkcionalno-stilistička autentičnost odgovara kako navikama izvornih govornika, tako i potrebama učenika istog jezika kao L2.	x		
(5) Teme i tekstovi iz lingvopragmatičkog domena pokrivaju sve aspekte stvarnosti.	x		
IV. Tipologija zadataka i vežbanja			
(1) Zadaci i vežbanja prate osnovne principe komunikativne nastave.	x		
(2) Uz komunikativnu upotrebljivost, zadaci i vežbanja poseduju implicitne interkulturene sadržaje.	x		
(3) Uz komunikativnu upotrebljivost, određeni zadaci i vežbanja poseduju i eksplicitne interkulturene sadržaje sa primarnim ciljem jezičke i kulturne senzibilizacije te, samim tim, izgradnje interkulturene kompetencije.	x		

Nemanja Vlajković

WELCHE ANFORDERUNGEN MUSS EIN MODERNES FREMSPRACHENLEHRWERK AUS INTERKULTURELLER SICHT ERFÜLLEN? THEORETISCHE IMPLIKATIONEN UND PRAKTISCHE ERFAHRUNGEN

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird über die aktuellen Tendenzen in der Lehrwerkproduktion seit der sogenannten kommunikativen Wende im Fremdsprachenunterricht (besonders in Bezug auf Deutsch als Fremdsprache) reflektiert. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem kommunikativ-interkulturellen Modell des Fremdsprachenunterrichts und den Lehrwerken, die dieses in der Unterrichtspraxis unterstützen bzw. umsetzen sollen. Diesbezüglich werden mögliche Kriterien für die Lehrwerkanalyse aus inter-

kultureller Sicht vorgestellt und analysiert. Als besonders relevant haben sich dabei folgende Kriterien ergeben: (1) Themenwahl, bzw. die Frage, ob die im Lehrwerk vorhandenen Themen überhaupt den Bedürfnissen des modernen Fremdsprachenunterrichts aber auch der Schüler entsprechen, ob sie motivierend wirken und hinzu eine tiefere Reflexion sowohl des *Eigenen* als auch des *Fremden* und *Anderen* ermöglichen; (2) Thematisierung interkultureller Begegnungen – nicht nur in konkreten kommunikativen Situationen, sondern auch in Bezug auf die kulturspezifischen und interkulturell relevanten Deutungsmuster, die sog. *cultural gaps*, *hot words* u. Ä.; (3) Authentizität in Bezug auf die Lehrwerktexte, -bilder, -charaktere usw.; sowie (4) Aufgaben- und Übungstypologie, bzw. die Frage, ob diese Elemente des didaktischen Apparats eines Lehrwerks den Grundprinzipien des modernen kommunikativen, interkulturell orientierten Fremdsprachenunterrichts entsprechen, und ob sie implizit und/oder explizit auf interkulturelle Begegnungen vorbereiten, indem sie die Schüler sprachlich und kulturell sensibilisieren und somit eine interkulturelle Begegnung ermöglichen.

Schlüsselwörter: Fremdsprachenlehrwerke, Lehrwerkanalyse, interkultureller kommunikativer Fremdsprachenunterricht, interkulturelle Kompetenz.