

Николина Н. Зобеница¹
Универзитет у Новом Саду,
Филозофски факултет

„LANDESKUNDE“ У НАСТАВИ НЕМАЧКОГ ЈЕЗИКА

Модерна настава страног језика више не подразумева само преношење и проверу језичког знања, већ и усвајање и развијање различитих језичких и комуникативних компетенција. Међутим, све већи значај приписује се и познавању стране и сопствене културе, јер интеркултурална компетенција јесте једна од кључних компетенција у савременом друштву и без ње је успешна комуникација у свету глобализације немогућа. У настави немачког језика култура се пре свега обрађује у оквиру тематских јединица посвећених „Landeskunde“, која ученицима и студентима даје прилику да се упознају са различитим аспектима живота у земљама немачког говорног подручја („DACH-Konzept“). На тај начин подстиче се и боље разумевање друге културе (као и сопствене), што увелико олакшава и комуникацију са говорницима немачког језика као матерњег. Циљ овог рада јесте да се истакне значај и корист од имплементације „Landeskunde“ у наставу немачког језика као страног, као и да се предоче различите методе које могу да се користе приликом обраде ове теме.

Кључне речи: „Landeskunde“, култура, комуникација, интеркултуралност, методика, немачки језик.

„Landeskunde“ или „познавање (стране) земље“

„Landeskunde“ је реч коју германисти нерадо преводе, јер она у себи обједињује низ садржаја за које не постоји надређени појам у српском језику. „Landeskunde“ обухвата неколико научних дисциплина, налази се на пресеку између друштвено-хуманистичких и природних наука, будући да је предмет њеног проучавања један мозаик области као што су географија, политика, социологија, култура, економија, историја, затим и антропологија/етнологија, лингвистика текста, па чак и дидактика страних језика (Дуден 2001, Енерт/Вацел 2001: 273, Лушер 2005). „Landeskunde“ се углавном изучава у оквиру страних филологија, јер је њен циљ превасходно упознавање са страном земљом и њеном културом, како би се она боље разумела, а са њеним представницима остварила успешнија комуникација. Можда би се „Landeskunde“ и могло превести као „познавање земље“, а „Landeskunde Deutschlands“, на пример, као „познавање Немачке“, али будући да је тај појам специфичан за

1 nikolinazobeniца@gmail.com

немачко говорно подручје и углавном га користе германисти, они остају при изворном називу, јер се ниједан превод до сада није уврежио.

Иако су „Landeskunde“ и култура од седамдесетих година прошлог века постале изузетно значајне за стручни практични рад у школи и ван школе, иако се овом предмету у оквиру универзитетске наставе и науке од осамдесетих година поклања већа пажња, он још увек има секундарну и делом маргиналну улогу. Тек од средине деведесетих година прошлог века „Landeskunde“, медији и култура заузимају чврсту и делимично централну позицију у програмима страних филологија у Немачкој. Универзитети су се такође отворили према овом предмету, додуше, с оклевањем, па су основане и прве катедре са тежиштем на „Landeskunde“, с могућношћу да се универзитетски професори бирају за тај предмет. Конципиране као интердисциплинарне студије одређеног „културног простора“, студије „Landeskunde“ подразумевају сарадњу представника различитих научних области, као што су историја, географија, социологија, политичке науке, па се за овакве програме бира и наставно особље са одговарајућим квалификацијама из других научних дисциплина. У оквиру страних филологија, наставници се углавном специјализују за сегменте „Landeskunde“, конкретно за културу и медије, за које постоји одређена садржинска и методичка традиција у оквиру филологија (Лизебринк 2007: 60-62). У том случају није потребно додатно обучавање наставника, нити ангажовање стручњака из других области да би се култура интегрисала у студије језика и књижевности.

Када је реч о „Landeskunde“ као научној дисциплини, често се овај термин ради диференцијације између предмета проучавања и саме науке замењује термином „Landeswissenschaft“, у значењу „наука о (страној) земљи“ или чак „наука о проучавању (стране) земље“. Интердисциплинарна по својој природи, она се у свом истраживању најчешће повезује са другим научним дисциплинама, и то пре свега са историографијом, социолошким и културолошким наукама, али и лингвистиком, семиотиком и анализом дискурса (Лојполд 2007: 129-130). Комплексност, али и богатство овог предмета проучавања даје слободу како научницима, тако и наставницима при избору приступа овој теми.

Приступуи настави „Landeskunde“

Приступуи настави „Landeskunde“ мењали су се паралелно са концептима методике страних језика, као и са концептом културе. Традиционални појам културе прилично је ограничен и обухвата углавном подручја као што су лепа књижевност, сликарство, музика, архитектура, балет и сл. Током седамдесетих година тај се појам проширио на целокупну животну стварност, па „проширени појам културе“ постаје веома растегљив, не познаје границе, а произвољност у његовој употреби довела је до поновног сужавања на „отворени појам културе“. Традиционални концепт културе се отвара, није више укључена само „висока“ култура, али се и проширени појам сужава: укључена је свакодневна

култура, а не и целокупна друштвена стварност (Падрос/Бихеле 2003: 5, 92-94). У складу са та три схватања културе, разликују се и три приступа „Landeskunde“, три фазе у развоју проучавања овог предмета. Иако он обухвата много више од културе, култура је његово основно полазиште, као и његов кључни сегмент.

Први приступ је когнитивни и одговара когнитивној димензији учења (стицању знања), други приступ је комуникативни и у складу је са прагматичким циљем (припрема за адекватно делање), док је интеркултурални приступ усклађен са емоционалним аспектом (усвајање ставова, вредности). Когнитивни приступ је најстарији, а „Landeskunde“ се дуго времена састојала управо само од преношења знања о земљи чији се језик учи, при чему се углавном радило о знању о „високој“ култури (традиционални појам културе), о књижевности, филозофији, историји. Временом су укључени и социјални, политички и привредни аспекти немачке стварности, али и даље само као преношење чињеница (Шторх 2009: 286). Поред тога, у „Landeskunde“ се укључује и опис одређених културних феномена, као што су, на пример, обичаји, мада увек као опште, објективне чињенице, које важе за све, без покушаја да се обухвати и прикаже мноштво животних форми и вредности, као и плуралитет друштвеног живота у Немачкој. С обзиром на то да „Landeskunde“ оријентисана на чињенице црпи из бескрајног низа података, бројева и чињеница из више дисциплина (политике, географије, привреде, историје, културе), потребно је да се направи избор између њих. Међутим, критеријум за избор текстова је произвољан и углавном почива на личним преференцијама. Тек почетком седамдесетих година утврђене су теме према којима се оријентишу аутори уџбеника (Падрос/Бихеле 2003: 19-21). Управо тада се развија и нови приступ у настави „Landeskunde“.

Седамдесетих година прошлог века дошло је до низа друштвених промена и научних иновација, реформе образовања, као и до нове оријентације дидактике страних језика. Глобални циљ учења постаје вештина комуникације у свакодневним ситуацијама (Падрос/Бихеле 2003: 28), па долази и до преокрета у ставу према „Landeskunde“ и култури. Стицање знања из домена „Landeskunde“ посматра се као полазиште за упознавање са свакодневним ситуацијама (Лојполд 2007: 129). У складу с тим и код „Landeskunde“ се тежиште са традиционалног стицања знања о земљи и култури пребацује на комуникативни приступ, који се окреће свакодневној култури, адекватном језичком делању у свакодневном животу, као и разумевању свакодневних феномена, како би се у комуникацији у одговарајућем језичком окружењу избегли неспоразуми (Шторх 2009: 286). Приказују се „нормални“ људи, они који се баве свакодневним занимањима, живе у просечним условима, имају уобичајене биографије и представљају свакодневицу у земљама немачког говорног подручја. Чак се и историја, историјски догађаји и промене посматрају одоздо, из личне перспективе „обичног“ човека. У ту сврху користе се аутентични текстови, који се заиста појављују у стварности, у новинама,

на интернету, затим и књижевни текстови, рекламе и сл. Пошто не могу сви текстови да буду аутентични, у појединим случајевима они се прилагођавају, при чему се језичка стварност што верније преноси, тако да се у тим случајевима говори о „умереној аутентичности“. Циљ је свакако да се стекну знања о тој земљи, али и да се развија језичка компетенција, да се подстиче успешно језичко деловање, као и разумевање свакодневних феномена. „Landeskunde“ у том смислу представља интегрисани део учења страног језика и углавном није посебан предмет (Падрос/Бихеле 2003: 36, 40). Језик и култура се спајају у једну складну целину, без повлачења јасних граница. У овој фази појам културе се проширује и обухвата све домене животне стварности.

На крају прошлог века долази до нових друштвених промена, те се кристалишу и нова тежишта у оквиру овог предмета. Повећане су могућности приватне и пословне мобилности, па се јавља већа потреба за упознавањем стварности стране земље, разумевањем страног уопште, као и за суочавањем са сопственим идентитетом. „Landeskunde“ се проширује на нејезичке културне документе и отвара се према интеркултуралном учењу (Лојполд 2007: 129).

Интеркултурални приступ „Landeskunde“ у основи представља проширење комуникативног и односи се на успостављање контакта са страном социокултурном стварношћу, при чему се у исто време стичу увиди у сопствену културу. Интеркултурални аспект је интегрисан у наставу и кроз различите вежбе даје аутентичне поводе за језичко изражавање, али покреће и начине размишљања који разоткривају (пред)расуде и стереотипе о страни, али и сопственој култури (Шторх 2009: 287). Перцепција стране културе увек се заснива на сопственим искуствима, начину интерпретације стварности, избора, активног конструисања и приписивања значења. Све то није проблематично у свакодневном животу, али може да буде препрека у страниј култури, јер се референтни оквир мења: контекст и ситуација су другачији, као и искуства припадника те културе, тако да долази до различите интерпретације и разумевања, а самим тим и неспоразума произашлих из културних разлика. При томе се перцепција, опис и вредновање културних појава разликују због постојања другачијих културних норми, а не зато што је нешто „погрешно“ или „исправно“. Не ради се о вредновању, већ о томе да је неке нешто „логично“ зато што се у једној култури подразумева, а у другој не, па на тај начин могу да настану проблеми у споразумевању (Падрос/Бихеле 2003: 44-54).

Управо из тих разлога је интеркултурална компетенција у свету све учесталијих међународних контаката постала једна од кључних компетенција, једнако важна колико и познавање страних језика. Интеркултурална компетенција своди се у суштини на способност да се на адекватан начин поступа и комуницира са страним културама и њиховим припадницима, у складу са њиховим системима вредности и стиловима комуникације, као и да се оне разумеју. Познавање страних

језика предуслов је за интеркултуралну компетенцију, која поред тога обухвата и комуникативну компетенцију и разумевање, као и знања из „Landeskunde“, на пример, привредне структуре и политичког система. Интеркултурална компетенција обухвата процесе културног контакта, размене и трансфера, као и перцепције страног. При томе је потребно да се развије свест о томе да начини размишљања, делања и поступања у великој мери зависе од специфичних културних шема и кодова, исто као и интерперсонална комуникација. Интеркултурална компетенција подразумева и способност да се преузме перспектива стране културе, успостави дистанца са сопственом културом, као и да се разумеју и анализирају феномени и процеси културног трансфера. Ниво знања из области „Landeskunde“ директно утиче на успешност пословне и приватне интеграције запослених у иностраној земљи, који ту земљу боље разумеју, јер познају и њену историју и друштвено-политичке проблеме (Нининг 2008: 220-235). Управо зато новије тенденције у „Landeskunde“ и науци о култури све више истичу интеркултуралну перспективу, при чему се систематски укључују контрастивна и компаративна димензија и у центру пажње су динамички процеси контакта, интеракције, трансфера између различитих култура и њихових припадника и перцепције истих (Лизебринк 2007: 64-65).

Добро познавање стране земље, њене културе, уобичајеног начина понашања, размишљања, осећања, перципирања одређеног културног простора и живљења у њему, манифестују се у неколико области. Пре свега, значења речи су културолошки условљена, тако да разлике у вокабулару између два језика произилазе из неједнаких социокултурних значења које поједине речи садрже. Исто тако, говорни чинови се разликују у зависности од услова појављивања и начина реализовања, као што је случај, на пример, са рутинским формулама. Дискурсне конвенције, на пример, начин на који се мења тема, узима или даје реч, секвенце за отварање и завршавање разговора, али и начини понашања разликују се од културе до културе. Шта су табуи, а шта „сигурне теме“, такође није исто у свакој култури, као ни избор одговарајућег регистра у складу са годинама, статусом, полом. Од културе зависи и избор комуникативних стилова, као и невербална и паравербална комуникација, односно мика, гестика, контакт очима и сл., исто као што и свака култура има своје системе норми, вредности и ставове, затим културно условљене радње, укључујући и ритуале поздрављања, понашања у гостима, у ресторану, телефонирања и сл. Очигледно је да је познавање неке земље веома комплексно, а могућности неспоразума бројне, тако да постоје многи начини укључивања интеркултуралне „Landeskunde“ у наставу (Шторх 2009: 288-289). На наставнику је да одабере оне које сматра нарочито значајним у сусрету са страном културом, а да би то могао да процени, потребно је пре свега да сам има релевантна знања из ове области. Осим тога, мора добро да познаје и сопствену културу и она критична места у сусрету стране и сопствене културе којима се мора посветити посебна пажња.

„Landeskunde“ пружа прилику за упознавање са страном културом, али интеркултурални приступ даје могућност и да се боље упознају и сопствени језик и култура, јер они увек представљају полазиште у сусрету са страним. Тек у контакту са другим језицима, културама и нормама, показује се у којој мери је стварност релативна и у којој мери свако од нас негује предрасуде. Нажалост, иако је превасходно циљ упознавања са страном земљом превазилажење тих предрасуда, оне се често само још више учвршћују. Ипак управо преко „Landeskunde“, у суочавању не само са страним, већ и са самим собом, човек може да се промени, да постане свестан плуралитета и историцитета мисаоних искустава, да се упозна са различитим начинима суживота, што све доприноси и тражењу и проналажењу сопственог идентитета (Шторх 2009: 289-290, 295). Језик у томе игра кључну улогу.

Будући да је матерњи језик увек мера свих (језичких) ствари, ми страним речима аутоматски приписујемо значење исто као и у матерњем језику, тако да сусрет са новим увек позива на поређење, а интерпретација тог новог је под снажним утицајем сопствене културе. Ученике треба обучити да пореде две културе, да постану свесни релативности сопствене перцепције, да успоставе равнотежу између уопштавања и диференцијације, да постану свесни социокултурних значења речи, као и да препознају функционалне еквиваленте, односно елементе који у различитим културама имају исту функцију (Падрос/Бихеле 2003: 13, 85). На тај начин се успоставља успешна комуникација међу културама и разумевање истих, упркос разликама међу њима.

Иако су се когнитивни, комуникативни и интеркултурални приступ развијали хронолошки, „Landeskunde“ данас обухвата сва три аспекта, будући да се они међусобно условљавају. Да би се прикладно поступило (комуникативни аспект), потребно је знање (когнитивни аспект), а знање и те како утиче на ставове и (пред)расуде других и даје увиде у сопствену животну стварност (интеркултурални приступ) (Шторх 2009: 287). Елементи различитих приступа „Landeskunde“ могу да се нађу појединачно или измешани у различитим уџбеницима, новији приступи нису одменили старије, они нису „изумрли“, већ се променио методички приступ према њима. Кад је реч о когнитивном приступу оријентисаном на чињенице, он се и даље користи, али више није у првом плану *систем* знања, већ лично интересовање ученика за поједине сегменте животне стварности друге културе, затим размена међу ученицима, њихово искуство. Теме се и даље узимају из историје, географије, политике и др., али се укључује и свакодневна култура (Падрос/Бихеле 2003: 58, 64). Другим речима, и у настави „Landeskunde“ тежиште се са наставника и предмета пребацује на ученике, њихове потребе и способности, у складу са новим тенденцијама у дидактици. Један пример интегрисања сва три приступа у настави оријентисаној на потребе полазника курса јесте „Landeskunde“ за мигранте.

„Landeskunde“ није само теоретски предмет у школи или на универзитету, већ треба да пружи и конкретну помоћ онима који имају намеру да бораве или живе у страниј земљи, како би се боље оријентисали (Шторх 2009: 286) у једном релативно новом друштвеном и културном окружењу. Тако је овај предмет у Немачкој предвиђен као део програма интеграције усељеника, миграната и избеглица, са циљем да они боље разумеју немачки државни систем, да науче да позитивно вреднују немачку државу, као и да се упознају са грађанским правима и дужностима. Осим тога, на тај начин се развијају и одређене компетенције кључне за интеграцију у страниј земљи, као што су способност за даље самостално сналажење, за учествовања у друштвеном животу, као и интеркултуралне компетенције. Теме су прилагођене реалним ситуацијама из живота, полазници би требало да буду подстакнути да даље самостално раде и да истражују своју нову околину, да у оквиру факултативних пројеката конкретизују, допуне и прошире оно што су научили. У складу са циљем, језик у таквим уџбеницима углавном није свакодневни, него стручни језик из домена политике и права, који одговара вокабулару коришћеном у конкретним животним ситуацијама са којима се мигранти суочавају (Гајдош/Милер 2011: 4). Овај програм, дакле, обједињује стицање знања из домена права и политике (когнитивни приступ), рад на успешној комуникацији у свакодневним ситуацијама (комуникативни приступ) у једној новој, страниј култури (интеркултурални приступ).

Одабрани приступ одређује оно ШТА жели да се представи у настави „Landeskunde“, али КАКО ће то да буде презентовано ученицима одређује се у складу са дидактичко-методичким принципима. Приликом обраде различитих тема свакако не треба губити циљ из вида, али начин на који се он остварује јесте од једнаког значаја.

Дидактика и методика „Landeskunde“

Након што се седамдесетих година „Landeskunde“ преместила у жижу интересовања, заједно са комуникативним приступом овом предмету, развила су се три конкурентна приступа у дидактици „Landeskunde“. Први приступ је семиотички и односи се на упознавање са свакодневном стварношћу у земљи циљног језика, на пример путем размене студената. Други дидактички приступ је социолошки и полази од тога да учење страног језика увек значи и учење политике. У оквиру трећег приступа, „Landeskunde“ оријентисане на језик, истовремено се уче лексичке структуре и стичу знања о земљи чији се језик учи. Будући да је овај трећи приступ најближи пракси, највише је и прихваћен. Међутим, нове тенденције у дидактици, као што је захтев за аутономијом ученика, улога нових медија, развој билингвалне наставе и давање предности учењу страних језика у основној школи, као и концепт вишејезичности, воде ка новим разматрањима и у оквиру дидактике „Landeskunde“. Дискусија у контексту учења и поучавања дотиче се и питања избора тема из познавања земље и културе, као и постепеног напредовања то-

ком учења, питања вежби и евалуације. Преношење знања о земљи и њеној култури свакако представља први ниво, да би се на другом нивоу та знања контрастирала са онима о сопственој земљи и култури, што води бољем разумевању друге културе и адекватном заједничком деловању, као и интеркултуралности у најширем смислу речи, као изградњи заједничке културе. Међутим, то већ превазилази границе школе (Лојполд 2007: 130-131) и представља глобални циљ на којем се мора радити у свим доменима живота.

У школама се „Landeskunde“ углавном преноси преко текстова. Онај ко учи страни језик са сваком реченицом и сваким текстом на том језику на изврстан начин се упознаје са чињеницама, идејама и мислима, начинима поступања и социјалним конвенцијама земље чији језик изучава. При томе се и сваки текст сусреће са искуствима, знањима, (пред)расудама и стереотипима својих читалаца и на одређени начин, било директно или индиректно, утиче на њихов став према Немцима. Управо из тог разлога проблематични су и текстови у застарелим уџбеницима, јер преносе слику која не одговара стварности (Шторх 2009: 285-286). Избор текстова у великој мери утиче и на став и на перцепцију ученика према страниј земљи, тако да он мора да се изврши веома пажљиво.

Код избора текстова дуго времена се предмету „Landeskunde“ замјерало што је концентрисан само на Немачку, а не укључује и остале земље у којима се немачки говори као службени језик, односно као матерњи за већину становника. Стога су 1988. године представници ових земаља покренули иницијативу за заједнички рад на изради теза о улози „Landeskunde“ у настави немачког језика за објављивање серије књига и бољу кооперацију код даљег образовања у домену наставе немачког као страног. Тезе које су настале као резултат рада ове групе познате су као АБЦД-тезе, а касније су се развиле у „D-A-CH“ концепт, настао према почетним словима назива три највеће земље немачког говорног подручја. Иако је овај концепт углавном когнитиван и оријентисан на чињенице, још увек недовољно дидактизован, он представља постепено одвајање од националнокултурне „Landeskunde“. Огроман број података не може да се обради, али зато могу ученици да се обуче за самостално стицање знања на основу избора из мноштва информација (Падрос/Бихеле 2003: 103-108, Пиласки и др. 2011: 3). Дакле, приликом одабира текстова из „Landeskunde“ у настави немачког језика треба обратити пажњу на то да се текстови не односе само на Немачку, јер немачки се говори и у другим земљама Европе.

Код избора текстова исто тако треба водити рачуна о релевантности теме за адресате, да они не преносе само енциклопедијско знање, већ и знање о свакодневној култури. Иако никада неће постојати неки чврсти канон за наставу „Landeskunde“, на основу поређења уџбеника може се саставити одређена листа тема, која се може посматрати као донекле поуздана. То су по правилу теме оријентисане на садашњост или оне које залазе у прошлост да би се боље разумела садашњост. Комуника-

тивно-когнитивна оријентација „Landeskunde“ подразумева имплементацију аутентичних текстова, тако да их треба укључивати у што већој мери. Код текстова такође треба обратити пажњу на то да се познавање земље не сведе на познавање институција, већ да буду представљени типични људи са индивидуалним цртама личности, дакле, конкретне биографије и судбине. При томе могу да се користе и књижевни текстови, јер они често указују на оно што је карактеристично за неку културу и приказују друштвену стварност у њеној комплексности, док стручни текстови углавном приказују један исечак друштвене стварности, који врло брзо губи на актуелности (Енерт/Вацел 2001: 275-276).

Кад је реч о историјским текстовима, један од критеријума за њихов избор јесте и то да ли су одређена питања дуже време заокупљала пажњу јавности, јер то указује на њихов значај за ту земљу. Такав је случај, на пример, са дискусијом о Уставу или о европским интеграцијама (Лушер 2005: 3), затим однос између нових и старих покрајина или проблем незапослености. Укључивање у дискусију о овим темама даје ученицима могућност да се боље упознају са земљама немачког говорног подручја, да их боље разумеју, али и да лакше и успешније комуницирају са припадницима страних култура о оним темама које су за њих од горућег значаја.

Уколико се укључује више текстова и повезује више приступа, после информативног дела (когнитивни приступ) требало би да следи аутентични текст (комуникативни приступ), било стручни, било књижевни, који конкретизује претходно изнете информације и уводи нов поглед на ствари. Различите врсте текстова, биране за различите прилике, доприносе и разноликости у настави (Лушер 2005: 3). Притом књижевни текстови имају посебан значај за „Landeskunde“, чак се у новије време поново мења однос према књижевности, којој се све више приписује централни значај за развој интеркултуралног разумевања (Падрос/Бихеле 2003: 113). Да би се ови текстови допунили и интеркултуралним приступом, могу да се додају вежбе које ће ученике подстаћи да пореде страну културу са сопственом.

Следећа фаза, након одабира приступа и врсте текстова, јесте избор начина обраде текстова. Први корак је свакако провера и активирање већ постојећег (пред)знања и искустава ученика са датом темом, како би се она проширила и повезала са новим (Гајдош/Милер 2011: 5). На тај начин повећава се и мотивација за рад са новим темама.

У складу са дидактичким приступом оријентисаним на повезивање учења језика и упознавања стране земље и културе, рад на вокабулару представља кључни део наставе. Он може да почне пре обраде самог текста, али и током рада на тексту. При томе је акценат на томе да се објасни лексика која је тешка за разумевање и објашњавање, а препоручује се и да се пореди употреба језика у различитим земљама немачког говорног подручја. Успешан рад на тексту подразумева да наставници оспособљавају ученике да сами открију смисао кључне лексике из

познавања стране земље, и то коришћењем речника, приручне литературе и других извора информација. Из тог разлога је и лектира посебно погодна за увођење знања из домена „Landeskunde“, не само зато што је ту већи удео самосталног рада ученика, већ писани текстови могу да буду обимнији од аудио текстова, па се могу повезати рад на часу и рад код куће (Енерт/Вацел 2001: 277).

Вежбе би генерално требало да наводе ученике да се даље позабаве темом, да се односе на неки нови аспект који произилази из текста и који може да се реши само уз сопствену иницијативу. Текстови би идеално требало да буду посматрани као материјал за даљи рад на теми, по могућности кроз пројекте, на пример, у виду писама, интервјуа или анкета, а поводи могу да буду различити: путовање у Немачку или нека прослава (Лушер 2005: 3-4). Управо пројекти су нарочито погодни за учење кроз примере, јер се на тај начин стичу различита знања и вештине, ученик може боље да упозна сам себе и да компетентно учествује у разговору о другој земљи, њеној култури и људима. Теме пројеката могу бити различите, на пример, „Економија и екологија у родном месту и месту где се студира“, „Странци и универзитет“, „Млади и друштво“, „Клишеи и стварност“ и сл. Код појединих пројеката ученици оранизовани у мале групе могу да добију могућност да учествују у избору тема и материјала, у поступцима скупљања и обраде информација, као и презентовања резултата претраживања. Наставник би требало да усмери ученике на употребу извора који раније нису коришћени у тој мери, као што су визуелни, аудио и аудиовизуелни медији, али и тривијална књижевност, стрипови, сатирични часописи и сл. (Енерт/Вацел 2001: 280-281).

Пожељно је да се поред рада на лексици укључе све четири језичке вештине, да прелаз између различитих језичких делатности лако тече, да прочитани или одслушани текстови послуже као основ за (раз)говор. При томе би требало постављати отворена, горућа, контроверзна питања, која су повезана са суштинским појавама у земљи циљног језика, али и сопственој земљи, дакле, општа питања као што су мир, заштита околине, незапосленост и сл. Концентрација на проблемске текстове доприноси и размишљању и самосталном усвајању солидних знања, али су они нарочито погодни и за вежбање вештине говора (Енерт/Вацел 2001: 280). Вежбе које прате текстове могу да послуже не само као повод за исказивање сопствених мишљења и ставова о страниј култури или општим трендовима, већ и за уочавање разлика између сопствене и стране културе, као и разлике између личних и друштвених ставова у оквиру сопствене културе (Шторх 2009: 292-293). О свему овоме они могу да се изражавају и усменим, али и писменим путем, у виду састава или есеја.

Уџбеници са додатним аутентичним материјалима као што су аудио и видео касете, CD, дају бројне могућности за рад у оквиру „Landeskunde“ (Лојполд 2007: 131). Аудио записи су нарочито корисни, јер су погодни за вежбање вештине слушања, поготово зато што се користе аутентич-

ни текстови. Да би њихова имплементација била успешна, рад на аудио текстовима треба добро да се планира, на пример, лексика које је важна за разумевање, а није сасвим јасна, требало би да се објасни пре пуштања снимка. За време слушања требало би да се пишу тезе, а после слушања да се провери разумевање. Исто тако, пожељно је и повезивање тона и слике (Енерт/Вацел 2001: 279). Употребом слика различити садржаји постају конкретни и стварни, а слике могу да буде асоцијације (Лушер 2008: 4), што опет може да послужи као основ за разговор. Из тог разлога слике треба врло пажљиво бирати, наставници треба да буду свесни тога на који начин, на пример, фотографије могу да се читају и да их уклопе са одговарајућим вежбама (Падрос/Бихеле 2003: 69).

Осим директног рада на писаном и визуелном тексту, као и разговора о различитим темама и поређења са сопственом културом, погодна метода за развијање интеркултуралне компетенције јесте играње улога [„Rollenspiel“]. На овај начин могу да се тематизују различити вербални и невербални обрасци социјалног понашања, да се симулирају карактеристичне ситуације, да се промени перспектива, обрати посебна пажња на невербално понашање, које је у посебној мери социокултурно условљено. Ученици или студенти могу сами да интерпретирају различите ситуације, чак и да приказују паралелне ситуације, односно разлике у односу на своју културу (Шторх 2009: 293-295).

Отворена настава „Landeskunde“ може да се одвија у виду посета школских одељења, које представљају привилеговану могућност сусрета са страном културом, могућност за проширивање знања о страни земљи, али и за интеркултурално учење. Поред тога, нове технологије отварају могућност директног приступа аутентичној културној реалности стране земље и омогућавају лични контакт са припадницима стране културе (Лојполд 2007: 131). Нови медији, интернет и електронска пошта, могу да служе и за налажење и за објављивање информација, али и за комуникацију. То је и прилика за ученике науче да самостално да претражују, праве избор између релевантних информација, распоређују их и презентују. На тај начин се стичу и знања, али и развија низ кључних компетенција (Падрос/Бихеле 2003: 120-131).

Сваки непосредни сусрет са страном земљом и њеним становницима, који укључује учење путем делања и учествовања, представља пример „доживљене“ „Landeskunde“. Поред наведених, то могу да буду и интервјуи са грађанима земаља немачког говорног подручја, читање актуелних новина и часописа, певање немачких песама, тражење трагова немачких миграната у својој земљи, тражење аутентичних материјала, претраживање интернета, гледање телевизије на немачком језику, путовање у земље немачког говорног подручја, учествовање у програмима размене ученика и студената. На крају, чак и истраживања значења речи, односно њихових социокултурних димензија, представља врсту „доживљеног упознавања културе“ (Падрос/Бихеле 2003: 108-109, 143). Очигледно је да „Landeskunde“ не може и не треба да се сведе само на рад

у оквиру (ван)школске или (ван)универзитетске наставе, већ треба да се усваја и ван образовних институција.

Без обзира на то где се одиграва процес интеркултуралног учења, он увек пролази кроз неколико фаза: прво се усвајају знања, затим прихвата један другачији систем оријентације (норми, вредносних ставова, убеђења) карактеристичан за страну културу, затим се координирају обрасци делања у страни и сопственој култури, да би се на крају дошло до фазе општег културног учења и разумевања. У тој фази различита искуства стечена у интеркултуралној комуникацији и интеракцији са различитим земљама и културама стварају могућност да се утврде општеважећа правила, стратегије и технике, које су генерално корисне за интеркултуралну оријентацију и прилагођавање у другим културама. Интеркултурално учење јесте део процеса који се заснива на персоналним и социјалним условима, као што су животно искуство и црте личности, оно укључује различите форме интеркултуралног искуства и разумевања и повлачи за собом интеркултуралну компетенцију (Нининг 2008: 229-230). На крају, „Landeskunde“ није само део упознавања стране земље и културе у оквиру стране филологије или интеграције у неку нову средину или рада на успешнијој интеркултуралној комуникацији, већ и глобалног приближавања култура у знаку бољег разумевања и комуникације.

Иако се употреба страног језика на предмету на којем се упознаје страна земља и њена култура, чији је кључни део управо језик, углавном подразумева, поставља се и питање да ли заиста у оквиру „Landeskunde“ треба да се користи само немачки језик или/ и матерњи? „Landeskunde“ је обично предвиђена за ученике или студенте који немачким владају на А2–Ц2 нивоу (Лушер 2005: 3, Гајдош/Милер 2011: 4), дакле, нису почетници и могу да прате наставу која је барем делом на немачком језику. Понекада су уџбеници за „Landeskunde“ конципирани тако да акценат буде управо на конверзацији и комуникацији на немачком језику (Пиласки и др. 2011: 3). На тај начин се побољшава језичка компетенција, а и проширује се вокабулар из одговарајућих области. Управо из тог разлога матерњи језик се у већини интернационалних уџбеника за немачки као страни језик табуизира. Међутим, то је на неки начин препрека за развијање свих оних аспеката интеркултуралне компетенције који се односе на поређење култура и обогаћивање личности (Шторх 2009: 296). На крају, чак и избор језика треба да зависи од примарних циљева у настави „Landeskunde“, јер некада је приоритет наставе учење страног језика и лексике, а некада развијање интеркултуралне компетенције, разумевања и толеранције. У складу са циљевима бирају се и методички поступци.

Перспективе

„Landeskunde“ је релативно млада научна дисциплина у развоју, тако да у домену наставе и науке треба још много тога да се уради. Њен значај је свакако неопоречив, јер кад се узме у озбир све већа мобилност, све

учесталији контакти између различитих земаља и народа, учење о земљи и њеној култури је кључни предуслов за компетентно интеркултурално деловање и стога све више добија на значају. Управо зато би иновативна настава страних језика и у домену „Landeskunde“ требало да допринесе стицању знања, развијању способности учења, деловања и личности као елементима комуникативне компетенције. Међутим, још увек недостају предлози за интегративни дидактички приступ „Landeskunde“, као и јасан увид у значај разумевања страног за развој традиционалних језичких вештина, а још увек је отворено питање на који начин могу да се користе нови медији (интернет и електронска пошта) у настави „Landeskunde“. С обзиром на то да рад на овом предмету захтева одговарајуће компетенције код наставника, поставља се и питање адекватног образовања професора страног језика (Лојполд 2007: 131-132).

Кад је реч о „Landeskunde“ у школској и универзитетској настави у Србији, још увек не постоје научни радови на ту тему, тако да би пре свега требало истражити у којој мери је „Landeskunde“ присутна у програмима, уџбеницима, школској и универзитетској настави, који приступи преовлађују, као и које методе се користе. Тек на основу приказа постојећег стања могло би се даље радити на евентуалном побољшавању наставе „Landeskunde“ у Србији. На крају, будући да се стране земље и њихова култура не упознају само у оквиру наставе, већ и ван образовних институција, посебна пажња може да се посвети и другим начинима интеркултуралног учења које нуде медији и различите културне институције.

ЛИТЕРАТУРА:

Гајдош/Милер 2011: U. Gaidosch/C. Müller, *Zur Orientierung Basiswissen Deutschland*, Ismaning: Hueber.

Дуден 2001: *Duden – Universalwörterbuch*, Mannheim: Bibliographisches Institut (CD-Rom).

Енерт/Вацел 2001: R. Ehnert/G. Wazel, *Landeskunde*, in: G. Henrici, C. Riemer, *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobspielen*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 273-281.

Лојполд 2007: E. Leupold, *Landeskundliches Curriculum*, in: K-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, 127-133.

Лизебринк 2007: H-J. Lüsebrink, *Kultur- und Landeswissenschaften*, in: K-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, 60-65.

Лушер 2006: R. Luscher, *Landeskunde Deutschland*, München: Verlag für Deutsch Renate Luscher.

Нининг 2008: V. Nünning, *Schlüsselkompetenzen: Qualifikationen für Studium und Beruf*, Stuttgart: Metzler.

Падрос/Бихеле 2003: A. Padrós/M. Biechele, *Didaktik der Landeskunde*, Berlin: Langenscheidt.

Пиласки и др. 2011: A. Pilaski et al., *Entdeckungsreise D-A-CH: Kursbuch zur Landeskunde*, Berlin: Langenscheidt.

Шторх 2009: Г. Storch, *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik: theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, München: Fink.

Nikolina Zobenica

„LANDESKUNDE“ IM DEUTSCHUNTERRICHT

Zusammenfassung

Der moderne Fremdsprachenunterricht meint heute nicht nur die Vermittlung und Überprüfung der Sprachkenntnisse, sondern auch den Erwerb und die Entfaltung verschiedener sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen. Es wird immer größere Bedeutung dem Wissen um die fremde und eigene Kultur beigemessen, weil die interkulturelle Kompetenz zu einer der Schlüsselkompetenzen in der modernen Gesellschaft avancierte, und ohne sie ist die erfolgreiche Kommunikation in der Globalisierungswelt unmöglich geworden. Im Deutschunterricht wird die Kultur vor allem im Rahmen thematischer Einheiten bearbeitet, die der Landeskunde gewidmet sind, welche den Schülern und Studierenden die Gelegenheit anbieten, sich mit verschiedenen Lebensaspekten in deutschsprachigen Ländern („DACH-Konzept“) bekannt zu machen. Auf diese Weise wird das bessere Verständnis der anderen (und der eigenen) Kultur gefördert, was in hohem Maße die Kommunikation mit Deutschmuttersprachlern erleichtert. Das Ziel dieses Aufsatzes ist es, sowohl die Bedeutung und den Nutzen der Implementierung der „Landeskunde“ in den Deutschunterricht zu betonen, als auch die verschiedenen Methoden vorzustellen, die bei der Behandlung dieser Themen verwendet werden können.

Schlüsselwörter: Landeskunde, Kultur, Kommunikation, Interkulturalität, Didaktik, Deutsch.

*Примљен децембра 2012.,
Прихваћен за штампу јануара 2013.*