

*Irena Samide (Univerza v Ljubljani)*

»Širi poezijo, ne strahu!«

## Pomen literature pri pouku tujega jezika

»**M**oja pesem je moj nož – vendar ni primerna za lupljenje krompirja,« je v svojem poetološkem manifestu zapisal Hans Magnus Enzensberger (1961, 145).<sup>1</sup> In zakaj so torej pesmi uporabne, je vprašanje, ki si ga, na glas ali potihem, pogosto postavljajo tudi učenci, dijaki, študentje, ko jim pri pouku postrežemo s poezijo. Če se to vprašanje pri pouku materinščine pojavi le izjemoma – tam je književnost vendarle brezšivno vpeta v učne načrte – pa se pri pouku tujih jezikov izrisuje precej drugačna podoba. Tam je, kot pravi Werner Wintersteiner, dejansko omejena le na stojišče (2001, 162); pojavi se takrat, ko vse ostalo že sedi, kot dodatek, dekor, okras. Njen vstop v šolski univerzum ima tako zgolj neobvezno in neobvezujočo vlogo, če pa jo že milostno pripustimo v p(r)osvetni hram, za to plačuje visoke obresti: mora se prilagajati vsakokratni situaciji, se transformirati v jezikovni material, v bazen za črpanje (ne)potrebnih informacij ali v sprostivni element ob koncu ure. Njena poetična funkcija je pogosto zreducirana do nespoznavnosti, v širokem naboru ciljev in kompetenc so literarne kompetence praviloma potisnjene povsem na rob. Prispevek poudarja po eni strani pomen književnosti pri pouku in po drugi strani zagovarja koncept, pri katerem gre za preseganje tradicionalne dihotomije *tuje/lastno, tam/tukaj* in za zavedanje, da multikulturalnost in večjezičnost ne pomenita nekega izjemnega stanja, temveč gre za dejanski položaj v kulturi in družbi. Po uvodnem, pregledno-teoretičnem delu poskuša članek na primeru nekaj konkretnih književnih besedil dokazati, zakaj lahko morda prav književnost učence in dijake senzibilizira za bolj odprto, bolj strpno in bolj etično družbo.

Četudi je Slovenija v t. i. migrantski krizi, ki je v letih 2015 in 2016 zajela Evropo, imela zgolj status prehodne države in živi jeseni leta 2018

1 Prispevek je nastal v sklopu raziskovalnega programa št. P6-0265, ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

na ozemlju Slovenije le 623 tujcev s priznano mednarodno zaščito,<sup>2</sup> pa se je migrantska tematika zaradi nepredvidljive strateško-politične situacije na Zahodnem Balkanu in močne protimigrantske nastrojenosti v številnih evropskih državah močno zažrla v javni, medijski in politični diskurz. Glede na izrazito odklonilen odnos velikega dela (tudi mladih) Slovencev, ki se kaže v deklarativnem zavračanju vsega, povezanega z migranti, nestrpnega, marsikdaj sovražnega govora v spletnih medijih in na socialnih omrežjih ter v nerazločljivem, objektivno neutemeljenem strahu pred vsakršno drugačnostjo – pri čemer so turisti in tujci, ki prihajajo iz krasnega novega (zahodnega) sveta, seveda izvzeti –, bi lahko domnevali, da vsebine, ki bi spodbujale tovrstno refleksijo, še niso zašle v učne načrte. Pa ni povsem tako. Pojmi, kot so medkulturni dialog, medkulturna vzgoja in izobraževanje, razvijanje medkulturne zmožnosti itd., se skupaj z ministrskimi smernicami za »medkulturno učenje in sprejemanje različnosti za uspešno življenje«<sup>3</sup> v zadnjih desetih letih precej pogosto pojavljajo v strategijah vzgojno-izobraževalnega procesa: ko je bilo leto 2008 v Evropi razglašeno kot leto medkulturnega dialoga, je prav izobraževalni segment v njem odigral pomembno vlogo, kar dokazujejo tudi številni projekti in publikacije na temo medkulturne vzgoje.<sup>4</sup> Po drugi strani pa moramo upoštevati tudi spoznanje, da je izraz »medkulturnost« izrazito večplasten in nikakor ne vključuje nujno tudi vprašanja migracij; za Mirjam Milharčič Hladnik je dejstvo, da »se o migracijah v šolskem sistemu na vseh stopnjah ničesar ne naučimo, ker niso vključene v kurikule« (2016, 81) eden od treh glavnih razlogov za nepoznavanje in nerazumevanje migracij v slovenskem in evropskem prostoru.

Šola kot institucionalni sistem, ki se že prislovično ne odlikuje po fleksibilnosti, se tako le sramežljivo odziva na tektonske družbene premike. Tako npr. leta 2011 prenovljeni učni načrt za slovenščino za osnovno šolo

---

2 Podatki za 31. avgust 2018 govorijo o 623 osebah, ki imajo priznano mednarodno zaščito, in 289 prosilcih za mednarodno zaščito. Prim.: <[http://www.uoim.gov.si/si/statistika/aktualni\\_podatki/](http://www.uoim.gov.si/si/statistika/aktualni_podatki/)> (31. 8. 2018). Glede na skupno število prebivalcev Slovenije, ki je 1. aprila 2018 znašalo 2.067.284 (prim.: <<http://www.stat.si/StatWeb/News/Index/7559>> (15. 5. 2018) predstavlja to zanemarljivih 0,03 odstotka.

3 Tak je naslov projekta, ki se je izvajal v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje od 2007 do 2013 na več srednjih šolah v Sloveniji in je bil financiran iz sredstev Evropskih socialnih skladov in Ministrstva za šolstvo in šport v Republiki Sloveniji.

4 Tako mdr. ambiciozno zastavljeni in izpeljani slovensko-italijanski projekt EDUKA, namenjen promociji multikulturnih vrednot, publikacije Marijance Ajše Vižintin (2017) itd.

med splošnimi cilji resda uvodoma poudarja tudi medkulturno dimenzijo<sup>5</sup>, ki je bila dotlej malodane v celoti prezrta, obenem pa kljub tej deklarativni volji medkulturnih zmožnosti ne bomo zasledili ne pri vsebinah in ne pri standardih znanja, prav tako tudi ne na seznamu obveznega čtiva ali v šolskih berilih, kjer so zbrana predvsem kanonizirana besedila slovenskih avtorjev.<sup>6</sup> Korak dlje so naredili v učnih načrtih za angleščino in nemščino, v katerih je medkulturna dimenzija že uvodoma izrazito poudarjena, pa čeprav so v ospredju splošnosporazumevalne zmožnosti in posebnosti medkulturne komunikacije.<sup>7</sup> In čeprav so spričo prevlade komunikativnih metod poučevanja in učenja književna besedila pri pouku tujega jezika zadnja desetletja zelo marginalizirana, pa standardi znanja po 9. razredu vendarle vključujejo tudi smernice, da učenci/učenke ob branju »preprostih književnih besedil poleg bogatenja besedišča spoznajo posebnosti drugih kultur in razumejo njihovo drugačnost« (Učni načrt za nemščino, str. 36). Kar z drugimi besedami pomeni, da imajo kljub prenatrpanim učnim načrtom nenazadnje škarje in platno v rokah vendarle učitelji: ti odločajo o tem, ali bodo otroci pri pouku brali tudi literarna besedila – in katera bodo to. Prav tu se torej odpira prostor za učiteljevo avtonomijo, za ustvarjalnost, za pogled navznoter in navzven – kar lahko (ne pa nujno) zaobjema tudi spodbujanje (medkulturne) zavesti, strpnosti, etike.

Če je bilo uspešnejšemu vključevanju migrantov v slovensko učno okolje namenjenih kar nekaj načrtov in projektov (prim. Vižintin 2017), pa se prepogosto pozablja, da prizadevanje za senzibiliziranje zavesti o tujem in lastnem nikakor ne bi smelo veljati zgolj prišlekom, *tujcem*, temveč prav tako – ali še bolj – tistim, ki so tu *doma*. Vsaka kultura je namreč, in tega se predvsem zagovorniki nacionalnih (in v zadnjem času vse radikalnejših

5 »Z zaznavanjem kulturnih, etičnih, duhovnih in drugih razsežnosti, ki jih premore besedna umetnost kot eden najuniverzalnejših civilizacijskih dosežkov, ki je za obstoj slovenstva še posebno pomembna, se utrjujejo kulturna, domovinska in državljanska vzgoja ter medkulturna in širša socialna zmožnost.« (Učni načrt, slovenščina, str. 4).

6 Ne glede na te ugotovitve pa je zaradi dejstva, da je v novih učnih načrtih kar 20 odstotkov prostora rezerviranega za izbirni program po presoji učiteljev in učencev, manevrski prostor zelo odprt. V pomoč so tudi priporočilni sezname za Bralno značko ter prav posebej sestavljeni sezname za medkulturno branje (pri čemer je posebej aktivna Tilka Jamnik iz društva Bralna značka, pri tej tematiki pa vedno tudi Marijanca Ajša Vižintin, prim. Priporočilni seznam za bralno značko).

7 Največ se s to tematiko ukvarja poglavje Celostna zmožnost za medkulturno in medjezikovno komunikacijo, prim. Program osnovna šola. Učni načrt, nemščina.

nacionalističnih) konceptov vse premalo zavedajo, *per definitionem* mešana kultura, ki se hrani z vzajemnimi stiki; pojmi, kot so drugost, drugačnost in tujost pa so v vsej svoji večdimenzionalnosti in večpomenskosti prav tako globoko zakodirani v družbeni sistem. Teoretskih poskusov kategoriziranja tujosti je bilo že veliko, najbolj znan je verjetno tristopenjski model Bernharda Waldenfelsa (1997, 35–37), ki se lahko smiselno uporabi tudi na književnih besedilih (prim. Šlibar 2008, 23–24). Zdi se, da so prav literarna besedila, ki imajo tujost imanentno vpisano v tkivo – Wintersteiner (2001) govori npr. o dvojni tujosti, Šlibar (2008) opozarja celo na sedmero tujosti literature –, predestinirana za to, da širijo obzorja, odpirajo nove svetove in spoznanja, pripomorejo k temu, da se od njih in z njimi učenci, dijaki in študenti učijo strpnosti, pacifizma, nenasilja, etike. Umetnosti ob tem ne moremo in ne smemo uporabiti v smislu moralistično-pedagoško dvignjenega kazalca. »Literatura postavlja vprašanja, ne da bi nanje odgovarjala,« poudarja Wintersteiner (2006a, 82), poskuša ubesediti neubesedljivo, zajeti neotipljivost družbenih zmot, nam »morda ne pomaga, da bi spoznavali nove resničnosti, vendar pa nam pomaga, da na novo spoznamo svojo resničnost« (prav tam).

Narobe bi bilo, če bi se pri pouku omejili zgolj na književna besedila v materinščini; razlogov za nujnost in pomembnost vključevanja literarnih besedil v pouk tujega jezika nam na tem mestu ni treba posebej poudarjati, zlasti Meta Grosman in Neva Šlibar, ki sta v slovenskem prostoru vsaka na svojem področju orali ledino, sta v to vložili dobršen del svojega raziškovalnega in pedagoškega erosa (Grosman 2004, Šlibar 1997, 2008, 2011 idr.). Glede na to, kako pomemben jeziček na tehtnici za izbiro študija so izvrstni, karizmatični srednješolski profesorji, je toliko bolj pomembno, da literarno didaktiko vključimo v visokošolske študijske programe: študentje, ki bodo stopili v razred, bodo veliko bolj suvereno in z lažjim srcem posegli po literarnih besedilih, če bodo tudi med svojim študijem prehodili vse tiste stopnje, po katerih bodo nato vodili tudi svoje učence, se pravi, prvotni občutek nelagodja ob neznanem besedilu, nato postopno tajanje, razstiranje plasti, dekodiranje posameznih elementov, veselje ob odkrivanju večpomenskosti, medbesedilnosti, vzpostavljanju asociacij itn. (prim. Šlibar 1997, 12–21). Ob refleksiji in samorefleksiji bodo stopali v dialog z lastno literarno-kulturno zgodovino, prepraševali vzorce učenja, spoznavanja in

razmišljanja, odkrivali lastne in tuje svetove. In ko se vprašamo, katera so tista književna besedila, ki bodo zaigrala na »prave« strune, razstrla morda še neodkrite vzorce zaznavanja in mišljenja, bi se morali ravnati po Hermannu Korteju, ki trdi, da pelje »pot do lastne sodbe prek vrednotenja in tehtanja različnih ponudb« (2002, 62). Ena od teh so lahko tudi besedila avtoric in avtorjev, ki jih uvrščamo pod zelo širok zbirni pojem medkulturne književnosti.

*Mut zur interkulturellen Literatur im DaF-Unterricht!* se glasi naslov članka Chiare Cerri (2011, 391), ki ga lahko razumemo tudi kot pledoaje za uporabo medkulturne literature pri pouku nemščine kot tujega jezika in predstavlja le enega od številnih kamenčkov v mozaiku široko razvejane-ga polja medkulturne germanistike in medkulturne literarne vede, ki se je znotraj germanistike že pred leti povsem etablirala in institucionalizirala (prim. Wierlacher/Bogner, 2003; Leskovec 2011, Hofmann 2006, Mecklenburg 2008 itn.). Avtorice in avtorje medkulturne književnosti poleg vseh specifičnosti njihove lastne poetike odlikuje poseben pogled, ki je zavezan dvema ali več hibridnim kulturam, jezikom, svetovom, kar pomeni, da gre za književnost, ki se konstituira iz vzajemnega delovanja biografske, tematske, jezikovne in estetske medkulturnosti v najrazličnejših kombinacijah (prim. Cerri 2011, 406f.) V zadnjih letih se ob pojmu medkulturnosti vedno bolj uveljavlja pojem transkulturne književnosti (prim. Welsch 2010, Kondrič Horvat 2017), ki ga lahko – če odmislimo terminološko bitko, ki se odvija med njima, – v kontekstu transkulturne literarne didaktike razumemo ne kot opozicijo medkulturnosti, temveč kot njeno nadgradnjo, kot preseganje ozko začrtanih okvirjev nacionalno orientiranih (mono)kultur in hkrati kot povezovalni element med antirasističnimi pogledi, vzgojo za strpnost in mir, globalnim učenjem in svetovljansko perspektivo (Wintersteiner 2006b, 18).

Če je germanistična veda hibridno poetiko teh avtoric in avtorjev<sup>8</sup> že pred časom hvaležno sprejela pod svoje okrilje in se tako nad teoretskim razmislekom ne moremo pritoževati, pa se po drugi strani ta književnost še ni zares prebila v kanon šolskih beril (prim. Wrobel 2008) – niti ne pri

---

8 Pri čemer nikakor ne smemo zaiti v past in poetikam vseh avtoric in avtorjev, ki so pripotovali v nemški jezik od nekod drugod, poskušati najti skupni imenovalc. Medkulturna dimenzija je zgolj *ena od možnih* značilnosti posameznega književnega besedila.

pouku nemščine kot materne jezika, kaj šele v učbenike za pouk nemščine kot tujega jezika, kjer se še kanonizirana besedila le s težavo prebijejo v šolski kurikulum. Tudi profiliranje medkulturne in transkulturne literarne didaktike je, skupaj z didaktizacijami za konkretno šolsko literarno prakso, – kljub obetajočim monografijam (npr. Dawidowski/Wrobel 2006; Honnelf-Becker 2007, Wintersteiner 2006b, Šlibar 2011) – še na začetku.

Eno najbolj zakoreninjenih in hkrati najbolj zmotnih mnenj v zvezi z obravnavo književnih besedil pri pouku tujega jezika, ki ga v celoti podpira tudi Skupni evropski referenčni jezikovni okvir<sup>9</sup>, je prepričanje, da so literarna besedila primerna za pouk šele na višji stopnji, takrat, ko so že usvojene glavne jezikovne kompetence. S tako perspektivo naredimo veliko škode – in morda s tem zamudimo tisti zelo pomemben trenutek, ko se otroci še najbolj neobremenjeno spoprijemajo z literarnimi besedili, ko so zanje še najbolj odprti in dovzetni. Vzemimo primer:

Ne boste verjeli, kar vam bom zdaj povedala. Moj očka je velik ... in močan ... in pameten ... in potrpežljiv ... zabaven ... in pogumen. Odkar mamice ni več, očka vse naredi zame sam. Celo čarati zna! In kakšen junak je vedno! Edino tujcev ga je strah. Še posebej črncev. (Schami, 2016)

Tako piše v slikanici *Kako se je pogumni očka nehal bati tujcev*<sup>10</sup> sirsko-nemški avtor Rafik Schami (1946), eden najuspešnejših in najbolj prepoznavnih sodobnih avtorjev v nemškem prostoru, subtilni opazovalec in popisovalec zahodnega sveta, ki v svojih številnih, žanrsko raznolikih delih, z veliko mero (samo)ironije in navdihujočo prepričljivostjo razgrinja trke tujega in lastnega in razkrinkava strahove, ki se tako radi razvijajo iz občutka drugosti in drugačnosti; velja za izvrstnega pripovedovalca, ki duhovito razstira tako pogled tujca na posebnosti Nemcev in Nemčije kot pogled domačinov na drugačne življenjske in miselne svetove tistih, ki prihajajo od *zunaj*. Zgodba se odvija v mestnem okolju, v katerem očka samohranilec odgovorno skrbi za svojo hčerko. Njun odnos se zdi topel in pristen in čeprav je očka za

---

9 Tako je obravnava sodobnih literarnih proznih besedil predvidena šele na nivoju B2, zaznavanje stilnih posebnosti na C1 in branje brez težav ter pisna analiza literarnih del šele na nivoju C2. Prim. Skupni evropski referenčni jezikovni okvir.

10 Originalni naslov slikanice je: *Wie ich Papa die Angst vor Fremden nahm* in je izšla leta 2003 pri Carl Hanser Verlag v Münchnu. Strani v slovenskem prevodu niso oštevilčene, zato je v citatih naveden le vir.

deklico velik vzor, se ona z nekaterimi njegovimi vrednostnimi predstavami nikakor ne more poistovetiti. Očka je tako v zgodbi predstavljen kot nekdo, ki ima vse in še več, kar morajo imeti dobri očetje, obenem pa je, kot toliko drugih odraslih, zaznamovan tudi s predsodki in stereotipnimi predstavami: nekaj, kar je za njegovo hčerko, ki se je spoprijateljila z vrstnico iz Tanzanije in sprejema svet tak, kakršnega vidi in občuti, povsem nedoumljivo. Kako se lahko očka vendar boji tujcev? Ker so na pogled drugačni od njih, »črni«, »umazani«, »glasni« in »strašni«, jo podučijo očka. Deklica očeta niti ne poskuša spreobrniti s prepričevanjem ali argumentiranjem, temveč ga – ne da bi mu poprej zaupala, kdo so gostitelji – povabi na rojstnodnevno zabavo prijateljice Baše, kjer mu »strašni« črni tujci pripravijo čisto pravi afriški sprejem, ki mu bo – tako verjamemo – za vselej spremenil pogled na svet.

Slikanica, ki že zgolj s svojim paradoksnim naslovom vzbudi zanimanje in radovednost, opisuje pogosto stereotipno mišljenje odraslih, ki, ujeti v predsodke in vnaprejšnje sodbe, niso sposobni dojemati resnice takšne, kot je. Rafik Schami se ob tem spretno izogne moralističnemu pridiganju in doseže učinek tako z magično močjo ponavljanja in kontrastiranja (medtem ko je najpogostejši pridevnik, ki označuje očka v prvem delu slikanice, »pogumen«, ga v drugem delu brezkompromisno nadomesti drugo, diametralno nasprotno semantično polje: očka je »plah« in ga je vidno »strah«, zato »molči«) kot s tem neposredno povezane sproščujoče ironije. Jezik slikanice je izrazito komprimiran; premišljene, nazorne, bistroumne ilustracije pa na najboljši možni način odslikavajo realnost, ki je v očitnem nasprotju z očetovimi odkrito izraženimi predsodki. Vse to – vključno z zgovornimi izrazi na obrazih, ki ne potrebujejo veliko spremnega besedila – otrokom omogoča, da se že v fazi zgodnjega učenja brez težav spoprimejo z literarnim besedilom. Elementi fantastike, ki prodirajo v pripoved (na mestih, ko v Bašini družini s (straho)spoštovanjem govorijo o napovedanem obisku in se pogumni očka v njihovi imaginaciji transformira v neustrašnega in vseobvladujočega, hkrati pa še vedno dobrodušnega čarodeja), delujejo na več ravneh: po eni strani se literarni svet jasno izlušči kot svet fikcije, v katerem lahko, drugače kot v realnem svetu, brez usodnih posledic preigravamo različne scenarije in domišljiji pustimo krila. Obenem pa se v teh scenah izriše simpatična zrcalna podoba lastnega in tujega: niso zgolj »črni« tujci tisti, ki so v očeh zahodnjakov »drugačni«: ob obrnjeni perspektivi se

tudi na prvi pogled konvencionalni liki lahko transformirajo v fantazmo tujega in drugačnega. Zanimivo refleksijo zagotovo ponuja nekonvencionalna konstelacija obeh glavnih likov, očeta in hčerke. Medtem ko hčerka zaznava okolico individualno in se spontano odziva na dane situacije, se oče oklepa svojih stereotipnih predstav in sploh ne pomisli na to, da bi jih moral preveriti tudi v konkretni sedanjosti. Prav njegov lik v celoti uteleša dejstvo, da »številni izključitveni pojavi, ki ustvarjajo drugačnost iz potrebe po konstruiranju lastne identitete ali skupinske vezi preko izobčenja drugega, ne temeljijo na »stvarni«, intersubjektivno preverljivi tujosti.« (Šlibar 2008, 25) Šele hčerki z njenim inteligentnim pristopom uspe, da se pri očku nekaj premakne: vstop v tujčevo stanovanje, ki predstavlja pomembno motnjo v sicer avtomatiziranem družbenem delovanju, pri očetu nenadoma povzroči šok, negotovost, strah, molk, kar s hčerkinjo pomočjo ter samorefleksijo naposled vendarle preseže. S tem spoznanjem – da lahko šele z zavestnim osmišljanjem znakov zares prodremo v pravo strukturo sveta in ga na tej osnovi začnemo spreminjati – pa tudi pri otrocih vzbudimo zavest o eni osnovnih funkcij literature, dezavtomatizaciji avtomatiziranega (prim. Šlibar 2006, 35), spoznanje, ki ga lahko prenesejo tudi na osmišljanje sveta, v katerem živijo. Lik deklice, ki očeta ne poskuša podučevati o tem, kaj je prav in kaj narobe, temveč modro molči in se namesto (praznih) besed raje zateče k dejanjem, obenem pa mu s stiskom roke vliva zaupanje in pomaga pregnati (neutemeljeni) strah, postavlja na glavo tako hierarhično postavljena družinska kot s predsodki zacementirana družbena razmerja. Tako nam besedilo mdr. omogoča, da v razredu pretresemo možnosti najrazličnejših konfiguracij sveta, ki jih ponuja književnost, da preigravamo in pervertiramo družbene vzorce, s tem pa nagovarjamo in tudi izkoristimo tako emancipacijski kot etični potencial literature.

Če lahko torej s tovrstnimi besedili že pri otrocih krepimo vrsto literarnih kompetenc in jih senzibiliziramo za določene funkcije literature, pa lahko tudi za starejše učence in dijakinje z zgolj osnovnim znanjem nemišičine z nekaj truda prav tako najdemo ustrezna književna besedila, ki bodo nagovorila njihov tukaj in zdaj. Glede na uvodoma izraženo skrb glede sovražnega odnosa do migrantov, ki prihajajo (iz kakršnihkoli razlogov že) v Evropo, bi lahko pri gimnazijskem pouku obravnavali pesem *Zwei Welten* iz istoimenske zbirke Nevfela Cumarta (1996, 1), ki tematizira razklanost



med dvema različnima svetovoma, kulturama, kontinentoma in pri bralkah in bralcih poleg etične funkcije nagovarja zlasti afektivno-emocionalno komponento. Prav to pri analizah literarnih del, ki se zadržujejo na vsebinski ravni in poudarjajo kognitivne komponente, namreč vse premalo upoštevamo. Ne da bi se na tem mestu spuščali v podrobno analizo pesmi, pa lahko iz izkušenj v razredu zatrdimo, da se kot smiselni pristopi k obravnavi pesmi ponujajo predvsem poskusi opisovanja lastnih občutij, ki jih vzbujata naravnost lirskega subjekta, ter osredinjenost na semantična polja, ki se sprva fokusirajo na elemente povezovanja in zlasti izmuzljivega vmesnega stanja (*die Brücke* (most), *zwischen* in *inmitten* (med), *mitte* (sredina)), v drugi polovici pesmi pa so vedno bolj opazni elementi možne katastrofe (*bricht, droht, zerreißen* – zlomi/poči, grozi, raztrga). Večpomenska metafora mostu zaseda oba pola, tako povezovalnega kot tistega, ki bi se lahko prelomil in tako izničil potencialni spoj obeh kultur in identitet. Pa vendar tematika, ki se ponuja na prvi pogled, razpetost med dve kulturi, dve domovini, dva svetova, ni edina dimenzija pesmi. Pri obravnavi pesmi v razredu se je izkazalo, da jo dijaki in študentje zaznavajo tudi na drugih, zlasti osebno-eksistencialnih ravneh (*Einsamkeit* (samota) je beseda iz prve kitice, ki bistveno vpliva na razumevanje), povezanih bodisi s preteklimi (travmatičnimi) izkušnjami pri vključevanju v družbo, novo sredino, medgeneracijske odnose ipd. Vedno znova se tako pokažejo številne možnosti književnosti: dijaki in dijakinje so ne le zmožni prepoznati fiktivni svet, ampak ga tudi uporabiti kot priložnost za konstruiranje novega. Zlahka najdejo mesta, kjer se pesem *prelomi*, kjer nastopi potujitveni učinek, ob katerem se zdrznejo in ozavestijo prebrano. Pogovor o pesmi jim omogoča ozaveščanje lastnih čustev in občutkov, ubesedenje notranjih strahov, duševnih stanj, pričakovanj in bojazni, prek obravnave pesmi pa se vzbujata tudi empatija do drugega in tujega.

Vzgojno-izobraževalni proces bi moral – v idealnih razmerah – obvezno upoštevati tudi aktualno družbeno dogajanje. Marsikdaj ugotavljamo, da se iz zgodovine nismo ničesar naučili in da v neki trenutni situaciji ne znamo in ne zmoremo prepoznati nevarnih, morda tudi usodnih vzorcev. Danes, ko bi se mnogi spet najraje zaprli v etnično čiste nacionalne okvire, je morda bolj kot kdaj prej pomembno, da se – vsaj v šoli, če so že domači televizijski kanali naravnani na druge frekvence – sliši tudi glas *drugih* in

*drugачnih*. Kot poudarjajo tudi številni teoretiki (mdr. Hofmann 2006, 55; Dawidowski 2006, 28 idr.), so besedila iz polja t. i. medkulturne književnosti idealna za krepitev široke palete medkulturnih kompetenc, pa naj gre za refleksijo družbene diskriminacije, vprašanje stereotipizacije ali monokulturnih oblik vedenja. Pogled od zunaj je dragocen tudi zato, ker ponuja praviloma večkulturno perspektivo, s katere literarni liki prevprašujejo, potujejo in problematizirajo samoumevnosti, pri tem pa skoraj zagotovo (samo)ironično izpostavljajo tudi lastno vlogo v družbi. Poleg tega se veliko besedil iz bazena medkulturne književnosti odlikuje po eksperimentalni rabi jezika, ki nastaja iz pozornega prevpraševanja nemškega jezika in jo avtorji pogosto uporabljajo kot provokativno sredstvo potujitve (prim. Cerri 2011, 399). Prav ta inovativen literarni jezik, ki pogosto zanemarja slovnicihna in pravopisna merila in »presega kulturne meje pri pisanju« (Rösch 1997, 341), je za učenke in dijake lahko zelo dobrodošel izziv, saj jih po eni strani prisili v refleksijo jezikovnih norm, po drugi strani pa nudi idealno osnovo za kreativno-produktivno delo z besedili: razlogov, da tako dijakinje in dijaki kot učitelji in učiteljice premagajo »strah pred literaturo« (Samide, 2008), je torej dovolj. In ob tem nikar ne pozabimo, da je naloga pesmi – če se vrnemo na izhodišče –, »da prikaže vsebine, ki jih z drugimi, udobnejšimi sredstvi ne moremo prikazati; vsebine, za katere ekrani, časopisni uvodniki ali industrijski sejmi preprosto ne zadoščajo« (Enzensberger 1961, 45).

## Literatura

- Cerri, Chiara (2011): Mut zur interkulturellen Literatur im DaF-Unterricht“. V: *Info DaF*, 4, 2011, 391–413.
- Cumart, Nevfel (1996): *Zwei Welten. Gedichte*. Düsseldorf: Grupello. Dosegljivo tudi na: <<http://www.nevfel-cumart.de/wp-content/uploads/2013/01/Nevfel-Cumart--Leseprobe-Zwei-Welten-Gedichtband--tuerkisch.pdf>> (25. 8. 2018).
- Dawidowski, Christian/Wrobel, Dieter (ur.) (2006): *Interkultureller Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Enzensberger, Hans Magnus: »Scherenschleifer und Poeten« (1961). V: Hans Bender (ur.): *Mein Gedicht ist mein Messer: Lyriker zu ihren Gedichten*. München: List, 144–148.

- Grosman, Meta (2004): *Zagovor branja*. Ljubljana: Sophia.
- Hofmann, Michael (2006): *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn: Fink.
- Honnef-Becker, Irmgard (2007): *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kondrič Horvat, Vesna (ur.) (2017): *Transkulturalität der Deutschschweizer Literatur. Entgrenzung durch Kulturtransfer und Migration*. Wiesbaden: Metzler.
- Korte, Hermann (2002): »Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl«. V: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (ur.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv, 61–77.
- Leskovec, Andrea (2011): *Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft*. Darmstadt: WBG.
- Mecklenburg, Norbert (2008): *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*. München: Iudicium.
- Milharčič Hladnik, Mirjam (2016): »Doživljanje »begunske krize« skozi intervencijo v javni diskurz: mi kot Drugi v zgodovinski perspektivi slovenskega izseljenstva in integracijskih praks«. V: *Ars & Humanitas*, letnik X, št. 2, 79–91.
- Rösch, Heidi (1997): »Deutschlernen mit Migrationslyrik im interkulturellen Deutschunterricht«. V: Wolff, Armin/Tütken, Gisela/Liedtke, Horst (ur.): *Gedächtnis und Sprachlernen; Prozeßorientiertes Fremdsprachenlernen; Deutschlehrerausbildung in West- und Osteuropa; eine Deutsche Literatur – Autorinnen nichtdeutscher Muttersprache*. Regensburg: FaDaF, 341–366.
- Samide, Irena (2008): »Kdo se boji literature? Književna didaktika pri pouku tujega jezika«. V: *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Ljubljana, 325–333. (Obdobja; 25)
- Schami, Rafik (2016): *Kako se je pogumni očka nehal bati tujcev*. Lesce: Zala.
- Šlibar, Neva (1997): *Im Freiraum Literatur. Deutsche Literatur im DaF-Unterricht*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Šlibar, Neva (2008): »Sedmero tujosti literature – ali: O nelagodju v/ob literaturi. Literatura kot tujost, drugost in drugačnost«. V: *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Ljubljana, 15–36. (Obdobja; 25)
- Šlibar, Neva (2011): *Wie didaktisiere ich literarische Texte? Neue Maturatexte und viele andere im DaF-Unterricht*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Vižintin, Marijanca Ajša (2017): *Medkulturna vzgoja in izobraževanje: vključevanje otrok priseljencev*. Ljubljana: ZRC SAZU.
- Waldenfels, Bernhard (1997): *Topographie des Fremden*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Welsch, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? V: Lucyna Darowska/Thomas Lüttenberg/Claudia Machold (ur.): *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. Bielefeld: transcript Verlag, 39–66.
- Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (ur.) (2003): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: Metzler.
- Wintersteiner, Werner (2001): »Doppelte Fremdheit. Anmerkungen zum Begriff ›Interkulturelle Literaturdidaktik««. V: Sonja Kuri/Robert Saxer (ur.): *Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Zukunftsorientierte Konzepte und Projekte*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, 162–180.
- Wintersteiner, Werner (2006a): »Sprejeti življenje«. Literarna didaktika kot vzgoja za mir«. V: Neva Šlibar (ur.): *Barve strpnosti, besede drugačnosti, podobe tujosti. Vzgoja za strpnost in sprejemanje drugačnosti preko mladinske književnosti*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta, 81–99.
- Wintersteiner, Werner (2006b): *Transkulturelle literarische Bildung. Die »Poetik der Verschiedenheit« in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag.
- Wrobel, Dieter (2008): »Interkulturelle Literatur und Literaturdidaktik. Kanonbildung und Kanonerweiterung als Problem und Prozess«. V: *Germanistische Mitteilungen* 68, 23–35.

## Internetni viri

EDUKA. <<http://www.eduka-itaslo.eu/elenco.php?p=analize&lang=slo>> (25. 8. 2018).

Program osnovna šola. Nemščina, učni načrt. <[http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_nemscina.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_nemscina.pdf)> (25. 8. 2018).

Priporočilni seznam za bralno značko. <<http://www.bralnaznacka.si/old/index.php?Stran=30&podstran=2>> (25. 8. 2018).

Program osnovna šola. Slovenščina, učni načrt. <[http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_slovenscina\\_OS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf)> (25. 8. 2018).

Skupni evropski referenčni jezikovni okvir. <<http://www.europaecischer-referenzrahmen.de/>> (25. 8. 2018).