

Was bedeutet Landeskunde im Niederländischunterricht?*

Die Fragestellung impliziert, **daß** die Landeskunde ein Bestandteil des Fremdsprachenunterrichtes ist. Sie will nicht den Reiseführer ersetzen. Sie ist auch nicht Sozialwissenschaft in der Fremdsprache.

Für die Überzeugung, daß die Landeskunde vom Fremdsprachenunterricht nicht zu trennen ist, seien aus der Vielzahl vernünftiger Gründe hier drei genannt:

1) Oberstes Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist das Herstellen von Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache. Das Ziel jeder Kommunikation ist (auch) soziale Interaktion. Diese wird durch die codes der jeweiligen Kultur bestimmt.

"Was gelernt werden kann, sind die codes, die die Strukturen konstituieren und in verschiedenen Bereichen beherrschen. Man müßte jedoch (...) davon ausgehen, daß diese codes historisch gebunden und damit veränderlich sind. (...) Kultur wird nicht als etwas Statisches aufgefaßt, das infolgedessen auch ein für allemal 'gelernt' werden kann, sondern im Sinne des Systems als eine dynamische Struktur von Beziehungen und Bedeutungen."(1)

2) Kenntnis des soziokulturellen Hintergrundes ist notwendig, um auf der semantischen Ebene Vokabeln überhaupt erschließen zu können (vgl. die völlig unterschiedlichen Konnotationen von Sinterklaas - Nikolaus; water - Wasser; verzuiling - Versäulung (?) etc.).

3) Es ist nachweisbar, daß das Interesse an der Zielkultur das Interesse an der Sprache erheblich beeinflußt, wenn nicht sogar zur Voraussetzung hat.(2) Insofern wäre jenem Fremdsprachenlehrer nicht zu verzeihen, der ausgerechnet diesen motivationalen Aspekt aus seinem Unterricht verbannte.

* Dieser Beitrag ist die leicht veränderte Fassung eines Referats, das der Verfasser auf einer Fortbildungsveranstaltung für Niederländischlehrer hielt. Ziel ist die Darstellung einiger wesentlicher Positionen in der Theorie der Landeskunde.

(1) Weber, Horst: Interkulturelle Kommunikation und Landeskunde. in: Weber, Horst (Hrsg.): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht, Kultur und Kommunikation als didaktisches Konzept. München: Kösel 1976. S. 221.

(2) vgl. die Untersuchung von Sonderfeld - Müller über das Interesse am Erlernen der niederländischen Sprache in: Neusprachliche Mitteilungen. August 1985. S. 170ff.

Zur Konkretisierung der Frage nach der Bedeutung der Landeskunde im Niederländischunterricht sei ein Beispiel benutzt, das Combecher(3) bringt: hieße die zu lehrende Sprache Esperanto, würde sich die Frage nach der Landeskunde gar nicht stellen. Bei allen natürlichen Fremdsprachen muß sie lauten: "Was an nicht-sprachlicher Information hat der Fremdsprachenunterricht zu vermitteln?"

Eine häufig gehörte und auch in Richtlinien aufspürbare Antwort liegt in der Überzeugung, daß eine Sprache nicht zu trennen sei von den "für die Lebenswelt konstitutiven Einstellungen und Erfahrungen, wie sie sich in der Sprache selbst (...) niedergeschlagen haben".(4) Hier wird die Sprache zum Abbild kollektiver Wirklichkeitserfahrung; Sprache sozusagen als Spiegel der Kultur.

Umgekehrt bliebe zu fragen, inwieweit das kollektive Weltbild vom jeweiligen Sprachsystem abhängt. Der Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur, so wie oben betrachtet, geht zurück auf die Sapir-Whorf-Hypothese, benannt nach den Amerikanern Benjamin Lee Whorf, der unter Berufung auf das Werk von Sapir (1921) die Theorie vertrat.

Bewiesen ist die These bislang nicht. Dafür müßte ein Sprachmuster empirisch mit einem Verhaltensmuster in Beziehung gesetzt werden. Die Theorie wird sogar als spekulativ abgelehnt.(5)

Auf die zuvor gestellte Frage sind viele Antworten gegeben worden. Ein Blick in die Geschichte des Fremdsprachenunterrichtes möge dies beweisen, gleichzeitig aber auch das Gefühl schärfen für verschiedene Sichtweisen.

Der Ausgangspunkt der Landeskunde liegt im 19. Jahrhundert. Der Unterricht in den neueren Sprachen zielt zuerst nur auf Einübung der Grammatik und des Wortschatzes ab. Erst mit der Schrift Wilhelm Viëtors: *Quousque tandem?* Der Sprachunterricht muß umkehren. (Heilbronn 1882) tritt eine Wende ein: die praktische Verwendbarkeit von Sprachkenntnissen, ein im humanistischen Bildungsideal verpönter Gedanke, gewinnt vor dem Hintergrund politischer und wirtschaftlicher Interessen zunehmend an Bedeutung.

(3) Combecher, Hans: Ein Konzept zur Landeskunde im Fach Niederländisch, in: Raasch - Hüllen - Zapp (Hrsg.): Beiträge zur Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt: Diesterweg 1983.

(4) Bredella, Lothar: Zielsetzung der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. in: Diller, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.): Anglistik & Englischunterricht. Landeskunde und fiktionale Literatur. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier 1980. S. 17.

(5) Seelye, H. Ned: Analyse und Unterrichten des interkulturellen Kontexts. in: Weber, Horst: op. cit. S. 24.

"Der Lehrer des Französischen und Englischen verbindet den Schüler mit der Kulturwelt der Gegenwart außerhalb seines Vaterlandes; er ergänzt die nationale Bildung zur Weltbildung; er erzieht im Knaben den bewußten Mitarbeiter an den großen gemeinsamen Aufgaben der Menschheit, indem mittels der fremden Sprachen und ihrer Werke ihm das freie Verständnis für die eigenartige geistige und materielle Kultur, für Heimat, Leben und Sitte der beiden größten mitlebenden Völker zu erschließen trachtet. Französisch und Englisch lernen und lehren, heißt England und Frankreich lernen und lehren. In letzter Linie ist nicht die Sprache, sondern das Volk und seine Kultur das Objekt des Studiums. Aber neben und mit der Sprache und Literatur gilt es, die Dinge zu studieren, besteht doch die Weisheit in den Dingen und nicht in den Wörtern: Landeskunde, politische und Sittengeschichte, bildende Kunst und Volksleben."

(Stephan Waetzoldt, 1892)(6)

Die politisch orientierte Weichenstellung führt konsequent auf den Irrweg der Kulturkunde. Ihren Höhepunkt findet sie in der Zeit der Weimarer Republik, ihre Auswirkungen gehen in den Nationalsozialismus, ja sogar in die Zeit nach 1945 (vgl. Wortschatz der Kulturkunde: Grundwesen, wesenhafte Kräfte, wesentliche Triebkräfte, geistige Physiognomie eines Volkes, Äußerungen des Fremdvölker). Als Gegenbewegung gegen das positivistisch-rationalistische Denken des 19. Jahrhunderts versucht die Lebensphilosophie und nach ihr die Wertphilosophie am Ende des 19. Jahrhunderts, den Menschen als Ganzes zu erklären. Hinzu kommt der wachsende nationalistische Einschlag in Politik und Wissenschaft. Die politische Einheit manifestierte sich in der Nationalkultur, dem Deutschtum. Die Kulturkunde wird zum "Seelenbild, das sich gleichsam aus der Summe abstrakter Charaktereigenschaften, wie *clarté*, *esprit*, *ordre*, zu einem unveränderlichen Wesen, zum Dauerfranzosen etwa, ableiten läßt."(7)

Im ersten Weltkrieg, der als Kulturkrieg der Kultur (=Deutschland) gegen die Zivilisation (=Frankreich und England) aufgefaßt wird, wird die Kulturkunde zur Waffe, um den Feind zu durchschauen und zu besiegen.(8)

In den folgenden Jahren verfestigt und verschärft sich die Tendenz. "Die Verhältnisse des französischen und englischen Lebens stu-

(6) zitiert nach Briesemeister, Dietrich: Landeskunde - Kulturkunde - Auslandskunde. Historischer Rückblick und terminologischer Überblick. in: Weber, Horst: op. cit. S. 168.

(7) Briesemeister, Dietrich: op. cit. S. 179.

(8) Briesemeister, Dietrich: a.a.O.

diere man nicht um ihrer selbst willen, sondern damit sie als Folie und Gegenbild dienten, auf der sich das Deutschtum umso deutlicher abhebe."(9)

Die Kulturkunde im Dritten Reich degeneriert zum militärischen Hilfsmittel, zum "Kulturstoßtrupp".(10)

Nicht nur politisch erweist sich die Kulturkunde als Sackgasse. Methoden und Ergebnisse der Soziologie, Politologie, Linguistik und aller anderer sie tangierenden Wissenschaften beweisen allzu häufig ihr Versagen.

Vor allem aus den Vereinigten Staaten kommen stark soziologisch beeinflusste Anstöße, die bekannt werden als cross cultural studies, cross national research, cultural anthropology etc.

Mit der Verlagerung auf andere Bezugswissenschaften einher geht die Erweiterung des Kulturbegriffs. Sie läßt eine Gesamtschau kultureller Leistungen kaum noch zu. Außerdem unterliegen die modernen Industriegesellschaften einer derartigen Internationalisierung der Lebensformen, daß nationale Identitäten kaum noch auszumachen sind.

"Solange wir nach Ersatz für eine religiöse Lehre suchen, die das normative Bewußtsein einer ganzen Bevölkerung integriert, unterstellen wir, daß auch moderne Gesellschaften ihre Einheit noch in Form von Weltbildern konstituieren, die eine gemeinsame Identität inhaltlich festschreiben. Davon können wir nicht mehr ausgehen."

(Habermas 1974)(11)

Wenn also die Existenz kollektiver Identität in Frage gestellt ist, muß auch eine Kulturkunde der dargestellten Art unmöglich sein.

Die Folge ist eine Vielzahl von Ansätzen und Zielvorstellungen, die teilweise einander überlagern, auf jeden Fall aber Anlaß zu andauernden Diskussionen sind und insofern zum diffusen Bild der Landeskunde beitragen.

Soweit ich das richtig beurteile, lassen sich derzeit drei Haupttendenzen ausmachen:

(9) Schön, E.: Probleme der französischen Kulturkunde in der Höheren Schule. in: Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung, 1 (1925), S. 245. hier zitiert nach Briesemeister op. cit. S. 181.

(10) Schewe, Karl: Das Kulturmandat des Neusprachlers. in: Neuphilologische Monatsschrift, 1 (1930), S. 581. hier zitiert nach Briesemeister op. cit. S. 181.

(11) Habermas, Jürgen: Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden? in: ders. und Henrich, Dieter: Zwei Reden. Frankfurt 1974. S. 51.

- 1) kulturanthropologische Konzepte, wie sie v.a. in den USA entwickelt werden (vgl. Nostrand und sein "Emergent Model")(12);
- 2) politisch-ideologisch orientierte Konzepte (z.B. Zielvorstellung einer Völkerverständigung im Dienste der politisch gewollten Integration Westeuropas); vgl. hierzu die Untersuchungen von Keller(13);
- 3) pragmatisch orientierte Konzepte, die das (vermutete) Bedürfnis des Lernalers in den Vordergrund stellen (vgl. die Didaktik der Landeskunde von Erdmenger-Istel)(14).

Die Vielzahl der Auffassungen zur Landeskunde und ihre Widersprüchlichkeiten erschweren es, klare Aussagen zur Landeskunde im Fremdsprachenunterricht zu machen. Insofern ist es bestenfalls möglich, Tendenzen in der gegenwärtigen Diskussion zu sehen. Allgemein erkennbar ist der Trend zu einem eher pragmatischen Ansatz.

Vor dem Hintergrund eines Schüleraustauschprojektes gehen Firges-Melenk(16) von Landeskunde als Alltagswissen aus. Dabei haben Themen der unmittelbaren Reichweite (nächste Umgebung: Familie, Wohnen, Schule, Freizeit) Vorrang vor denen der mittelbaren Reichweite (unmittelbarer Lebensraum: kommunale Einrichtungen, Massenmedien, Literatur, ...). Diese wiederum haben Vorrang vor Themen des Spezialwissens. Die unmittelbare Reichweite ist konkret erlebbar und greifbar, individuell handlungsbezogen. Die mittelbare Reichweite umfaßt Themen, mit denen 'man' sich zu beschäftigen pflegt (z.B. weltpolitische Lage, Energiekrise, etc.), abgehoben von jenen Themen, mit denen man sich ganz individuell beschäftigt (=Spezialwissen).

Landeskunde als Alltagswissen impliziert, daß auf eine Kanonbildung verzichtet werden muß. Elementare Typisierungen sind als Grundlage von Wissenserwerb unverzichtbar. Alltagswissen ist kein geschlossener Komplex, sondern immer offen - v.a. auf Spezialwissen hin.

(12) vgl. Seelye op. cit. S. 35.

(13) Keller, Gottfried: Grundlegung der kulturkundlichen Didaktik durch ein sozialpsychologisches Modell der Völkerverständigung. in: Die neueren Sprachen 1968, S. 617ff.

(14) Erdmenger, Manfred - Istel, Hans-Wolf: Didaktik der Landeskunde, München: Hueber 1973.

(15) Buttjes, Dieter: Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Arbeitsansätze. in: Neusprachliche Mitteilungen 1982, S. 9.

(16) Firges, Jean - Melenk, Hartmut: Landeskunde als Alltagswissen. in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 29. Jahrgang, Nr. 2, S. 115ff.

Von größerem Praxisbezug ist auch zu sprechen, wenn aus der landeskundlichen Themenwahl in den Kursmaterialien und Unterrichtsmodellen für den Englischunterricht Tendenzen abgelesen werden:

- von allgemeinmenschlichen Problemen zu spezifisch zielgesellschaftlichen und gesellschaftsübergreifenden Themen;
- von überwiegend geistesgeschichtlichen zu sozialgeschichtlichen Themen;
- von der politischen, medial vermittelten Aktualität zur längerfristigen, historischen Perspektive;
- von der Konzentration auf Minoritäten zur Behandlung größerer Bevölkerungsgruppen;
- von der Institutionenkunde zur Darstellung von Lebens- und Arbeitsbereichen, oft aus der Perspektive Jugendlicher.(17)

Der Blick in die Geschichte des Fremdsprachenunterrichtes und die Übersicht über verschiedene Ansätze zur Landeskunde zeigen letztendlich, wie unterschiedlich die Auffassungen sind.

Diese Unterschiedlichkeit der Auffassungen hat es bisher verhindert, Verbindliches zur Landeskunde zu sagen, eröffnet aber auch die Möglichkeit, aus der Vielzahl auszuwählen und gegebenenfalls miteinander zu kombinieren.

Die Konsequenz wäre: es gibt nicht **die** Landeskunde bzw. **die** Didaktik der Landeskunde, genausowenig wie es nicht **die** Methodik des Fremdsprachenunterrichtes gibt.

Anstatt eine Auffassung von Landeskunde zur allein verbindlichen zu erklären, bietet es sich an, aus der Kenntnis der verschiedenen Blickrichtungen heraus zu einer dynamischen Landeskunde zu gelangen, die sowohl vordergründiges Interesse an Einzelerscheinungen der Zielkultur als auch übergeordnete Notwendigkeiten miteinander zu verbinden vermag.

(17) Buttjes, Dieter: op. cit. S. 13.

Im folgenden Beitrag zeichnet Hans Combecher ein pointiertes Bild der niederländischen Sprachgemeinschaft und ihrer historischen Grundlagen. Die sich dabei in mancher Hinsicht ergebenden neuen und teils provokanten Sichtweisen könnten nach Auffassung der Redaktion den Anstoß zu einer fruchtbaren Auseinandersetzung geben. Wir stellen den Beitrag zur Diskussion.

- die Redaktion -

Hans Combecher

Die niederländische Sprachgemeinschaft - ein erstaunliches Gebilde

Das Beneluxgebiet ist sehr vielen Deutschen durch Reisen und Ausflüge gut bekannt, ja, vertraut. Recht wenige von ihnen kennen jedoch auch seine Strukturen. So kommt es, daß man ungläubiges Staunen oder gar schroffen Widerspruch erntet, wenn man an sich unbezweifelbare Realitäten dieses Gebiets in Gespräch oder Vortrag erwähnt. Beispielsweise stößt die Information, daß im Beneluxraum nicht weniger als sechs Sprachen gesprochen, geschrieben und gedruckt werden, von denen keine einzige als bloßer Dialekt einzustufen ist, fast immer auf das Lächeln derer, die es besser zu wissen meinen. Diese sechs Sprachen sind: Niederländisch, Französisch, Friesisch, Letzeburgisch, Deutsch und Wallonisch.

Richten wir unser Augenmerk auf die zahlenmäßig weitaus größte dieser Sprachengemeinschaften, die niederländische (21,5 Millionen), dann wird es wiederum ziemlich schwer fallen, für wissenschaftlich längst feststehende Tatsachen Empfänglichkeit und Glauben zu finden. Den meisten Deutschen verschlägt es den Atem, wenn Fachleute ihnen erklären, daß die Hochsprache Nordbelgiens Niederländisch ist und heißt. Das kann doch nicht wahr sein, denn dort spricht man doch Flämisch. Eine Hochsprache Flämisch aber existiert überhaupt nicht. Historisch gesehen ist diese Unkenntnis umso bedauerlicher, als es gerade der niederländischsprachige Teil des heutigen Belgiens war, der die früheste niederländische Literatur hervorbrachte und sie zu erster Blüte entwickelte.

Wer an der total unsinnigen Vorstellung festhalten möchte, daß es eine selbständige Hochsprache Flämisch gibt, der wird nicht begreifen können, wieso seit 1980 eine offizielle niederländische Sprachunion ('Nederlandse taalunie') besteht; in einem Vertrag haben die Staaten Nederland und das belgische 'Bundesland' Flandern sich verpflichtet, auf sprachlichem Gebiet ihre Souveränität an die Organe eben dieser 'taalunie' abzutreten. Veränderungen der Rechtschreibung z.B. könnten ausschließlich von aus Niederländern und Flamen zusammengesetzten Organen der 'taalunie' ausgehen.