

## *Der ganze Winkler-Prins – oder darf's etwas weniger sein?*

Überlegungen und Vorschläge zum Landeskundeunterricht

(1) Was heißt und zu welchem Ende studiert man Landeskunde?

Die Vermittlung von "Landeskunde" ist für den Sprachlehrer (nicht nur in der gymnasialen Oberstufe) ein schwieriges Geschäft. Für den Spracherwerb können wir uns auf eine gewisse Norm berufen, die durch linguistische Forschung wissenschaftlich so weit gestützt wird, daß wir keine erheblichen Legitimationsprobleme haben; auch wenn wir uns gelegentlich fragen müssen, warum Literatur unbedingt in den Sprachunterricht gehört, so ist auch hier die Tradition des fremdsprachlichen Unterrichts ein sanftes Ruhekitzelchen. Aber Landeskunde? Kein Goethe-Institut, kein British Council und kein Institut Français, kein Diesterweg, Hueber und Lensing versorgt uns mit wohldosierten Dossiers, die das Nachdenken über Gegenstandsbereich und Inhalte mildern. Zudem wird unsere Sprache in zwei Ländern gesprochen, dazu auch noch in einem mit einer eher multikulturellen Struktur. Was tun? Schillers Antrittsvorlesung aus dem Jahr 1789 verhilft mir zwar zu der Erkenntnis, daß Landeskunde und Universalgeschichte viel gemein haben, aber die Unterrichtsvorbereitung erleichtert das nicht in jedem Fall. Vielmehr zwingen mich die Richtlinien einerseits und das Unterrichtsmaterial andererseits zu einer didaktischen Entscheidung, die mich vor die Fragen stellt: Mache ich meine Schüler zu Spezialisten im belgischen Schulsystem, sollten sie ein Proseminar "Deichbau" abhalten, vielleicht in einer Quizsendung als Kenner des Rundfunksystems in den Niederlanden auftreten können oder sich – wenn schon nicht im deutschen – dann doch wenigstens im flämischen Parteiengewirr gut auskennen ...? Oder: Ist nicht vielleicht die Kenntnis des Jugendbandenunwesens in den südöstlichen Vororten Amsterdams von entscheidender Bedeutung für das Verständnis des niederländischen Sprachraums?

Dieser Weg führt letzten Endes in die Irre. Die punktuell vertiefende Landeskunde trägt – das ist meine Ausgangsthese – nur sehr unerheblich dazu bei, daß unsere Schüler die Zielsprache erlernen. Es ist – nach einigen Erlebnissen mit Oberstufenschülern in den Niederlanden von eher anekdotenhaftem Zuschnitt – sehr fraglich, ob wir in den 30–32 Monaten Niederländischunterricht ein Drittel bis ein Viertel der Zeit mit der

Vermittlung eines Lernbereichs verbringen sollten, der größtenteils zügiger und sinnvoller in der Muttersprache zu unterrichten wäre. Mein Vorschlag zielt darauf, weitgehend auf eine scheinbar wissenschaftspropädeutische Vermittlung landeskundlicher Inhalte zu verzichten; an ihre Stelle sollte landeskundliches Wissen funktional gebunden werden an kommunikative Situationen. Sequenzbildendes Ordnungsmerkmal wäre demnach nicht ein landeskundlicher Gegenstand, sondern die vielfältigen Situationen, in denen landeskundliches Wissen zu reaktivieren ist, um sie bewältigen zu können.

Im folgenden möchte ich versuchen, das Problem zu entfalten, indem ich einige Definitions- und Abgrenzungsversuche zum Begriff Landeskunde referiere. Ebenfalls der Problementfaltung, aber auch einer ersten Orientierung soll eine Übersicht über die Landeskundediskussion in den anderen Fremdsprachendidaktiken dienen. Um den Blick auf die Spezifik unseres Fachs zu lenken, werden dann einige Entwicklungstendenzen in der gegenwärtigen niederländischen Gesellschaft dargestellt, die für die Landeskundendidaktik bedeutsam sein können. Abschließend möchte ich auf Konsequenzen für den Niederländischunterricht eingehen und unterrichtspraktische Folgerungen vorstellen.

## (2) Problementfaltung.

Wenn wir uns vor Augen führen wollen, was denn nun "Landeskunde" überhaupt ist, dann werden wir vermutlich in nicht unerhebliche definitorische Probleme geraten. Über den Weg dieses Wissens- und Lernbereichs vom Baedeker über die revanchelüsterne Kulturkunde bis hin zum sozialwissenschaftlich und natürlich interdisziplinär arbeitenden Fach der optimistischen frühen siebziger Jahre will ich mich nicht auslassen, weil das an vielen Stellen kompetent ausgeführt worden ist<sup>1</sup>. Eins ist jedenfalls festzustellen: Insgesamt ist dieser Arbeitsbereich als Teilaufgabe der Fremdsprachendidaktik eher ein deutsches Spezifikum geblieben.

Um der Sache näherzukommen, seien einige Definitionen bzw. Abgrenzungsversuche zitiert:

"Die zentrale Aufgabe der Landeskunde ist es, zum Verständnis der fremden Lebenswelt beizutragen, d.h. der Lernende soll in Anäherung be-

---

1) Im Überblick dazu mit weiteren Literaturhinweisen z.B. bei: Jean Firges/Harmut Melenk: Landeskundliches Curriculum. – In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. – Hg.: Karl Richard Bausch u.a., Tübingen 1989, S. 436-440. – Weller, F.R. (Hg.): Themenheft "Landeskunde" – In: Die Neueren Sprachen 82:5/6 (1983).

greifen, warum die Menschen der anderen Kultur handeln, wie sie handeln. Erlernen einer Fremdsprache und Verstehen der anderen Lebenswelt stellen daher nicht zwei isolierte Größen dar, noch ist eine der anderen unterzuordnen.“<sup>2</sup>

”Landeskunde meint alle Bezüge auf die Gesellschaften, deren Sprache im Fremdsprachenunterricht gelernt wird.“<sup>3</sup>

”Die Landeskunde im Fremdsprachenunterricht kann nicht als sozialwissenschaftliche Disziplin konstituiert werden. Sie muß ihren Gegenstand selbst konstituieren. Ihr Ansatzpunkt sollte die Alltagswelt des anderen Landes sein – die Erfahrung, die der Einheimische von seinem Land hat.“<sup>4</sup>

”Landeskundliche Kenntnisse werden erworben anhand von Anschauungsmaterial und Texten, die Informationen enthalten über die gegenwärtigen Bedingungen (...) mit Rückbezügen auf historische Hintergründe, soweit sie für das Verständnis der Texte Aufschlüsse geben. (...) Die Erscheinungsformen der Kultur (...) sollen begriffen werden als Manifestationen der soziokulturellen Identität dieses Sprachraums (...)“<sup>5</sup>

Ohne auch nur einen Ansatz philologischer Arbeit an diesen Äußerungen wagen zu wollen, zeigen sie doch, daß die genannten relevanten Aussagen alle davon ausgehen, daß Sprache nicht als ein geschlossenes Zeichensystem sinnvoll erlernt werden kann. Angenommen wird, daß das Lernen einer Sprache auch Kenntnisse der von ihr zeichenhaft abgebildeten Wirklichkeit verlangt. Die angeführten Positionen machen deutlich, daß der Anspruch an den Landeskundeunterricht als sehr hoch angesehen werden muß. Seine heuristische Leistung weist in die Richtung eines umfassenden Verstehensmodells menschlichen Handelns. Die dahinter sich verbergende erkenntnistheoretische Problemstellung soll hier nicht entfaltet werden. Der weite Begriff von Landeskundeunterricht impliziert aber auch, daß es kaum einen Gegenstand gibt, der in ihm nicht zum Thema gemacht werden könnte. Das erschwert aber die durchaus (schul-)alltägliche Frage, welche Inhalte mit und neben den sprachlichen Grundlagen zu vermitteln

2) Lothar Bredella: Zielsetzungen der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. – In: Anglistik und Englischunterricht 10 (1980), S. 18.

3) Dieter Buttjes: Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. – In: Handbuch Fremdsprachenunterricht, a.a.O., S. 112.

4) Firges, Jean; Harnut Melenk: Landeskunde als Alltagswissen. In: Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts 29 (1982), S. 115.

5) Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. Niederländisch. – Köln: Greven 1981, S. 26.

sind. Welche Kenntnisse sind unverzichtbar, welche sind förderlich und welche sind vielleicht eher störend für die fremdsprachliche Kompetenz? Ist die Kenntnis der Sendefrequenzen von Hilversum III nicht wichtiger als das Wissen über den Hungerwinter? Ist die Fähigkeit, eine Liebeserklärung formulieren zu können nicht vielleicht sogar von existenzieller Bedeutung? Die Deichlänge der Deltawerke vielleicht weniger? usw., usw. Natürlich läßt sich eine Antwort darauf nicht geben! Was wir aber eingestehen müssen, ist, daß sich die von uns für den Unterricht getroffene Themenauswahl schwerlich rundum legitimieren läßt. Persönliche Kenntnisse, Vorlieben, subjektive Einschätzungen und Vermutungen, Textsammlungen usw. bestimmen häufig Inhalt und Gegenstände des Unterrichts. Gleichzeitig ist eine Kanonbildung unter dem Einfluß der Richtlinien feststellbar. Was letztlich entsteht, ist ein fremdsprachiger Sachunterricht, der punktuell vertieftes Wissen anbietet, aber die Gesprächskompetenz in der Fremdsprache nur – wenn überhaupt – auf Umwegen fördert. So erteilen wir Unterricht in Staatsbürgerkunde, Geschichte, Politik, Sozialwissenschaften, Geographie, Musik, Kunst, Philosophie, Religion. Täten wir nicht uns und unseren Schülern einen Gefallen, wenn wir uns dabei unserer gemeinsamen Muttersprache bedienen? Niederländisch würden sie so allerdings nicht lernen!

Auf der Suche nach einer Lösung des Problems kommen wir zu seiner weiteren Entfaltung. Wirft man einen Blick in die üblichen muttersprachlich verankerten Lehrgänge Nederlands als tweede taal, dann ist dort nur diffus eine Lerneinheit Landeskunde auszumachen. Themen und Gegenstände, die wir dem Lernbereich III zuordnen, sind dort vor allem den pragmatischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zugeordnet. Dieser Bereich steht dann gleichberechtigt neben Lexik, Semantik und Syntax. Die pragmatischen Fähigkeiten definiert Hartveldt: "Een pragmatisch vaardig taalgebruiker begrijpt alles wat er gezegd of geschreven wordt precies zoals dat bedoeld is of kan zijn, indien de spreker of schrijver zich aan de geldende sociale konventies heeft gehouden." <sup>6</sup>

Optimale Ausbildung in dieser Hinsicht erreicht letztlich nur der maximal vorgebildete Muttersprachler. Dahinter verbirgt sich natürlich die Vorstellung vom kompetenten Sprecher, der in allen Situationen angemessen agieren und reagieren kann. Das Lehrgangskonzept, das diesem Modell zuzuordnen ist, baut auf Gesprächssituationen auf, die u.U. durch die Vermittlung von "soziale konventies" eingeübt werden. In den verschiedenen

---

6) Dolf Hartveldt: Kleine didaktiek voor het Nederlands als tweede taal. – Muiderberg: Coutinho 1990, S. 61.

Lehrgängen wird im wesentlichen nach diesem Muster verfahren. Auch wenn die Lerngruppe, die Lernumgebung und die Lern- und Erziehungsziele andere sind als im deutschen Gymnasium, so können wir doch für unseren Unterricht aus diesem Ansatz Anregungen aufgreifen.

(3) Die Diskussion um die "Landeskunde" in den anderen Fremdsprachendidaktiken.

Da wir auf Anregungen "von außen" angewiesen sind, können wir die Diskussion zur Landeskunde in den anderen Fremdsprachendidaktiken nicht außer acht lassen. Auch wenn es zwischen Niederländisch und den Fächern Englisch und Französisch eine Reihe von bekannten Unterschieden gibt, so sind doch einige Grundpositionen zu markieren, die auch für uns von Interesse sein könnten. Schließlich gehört das Fach Niederländisch mit den anderen Fremdsprachen zum gleichen Lernbereich in der gymnasialen Oberstufe. Ein knapper Überblick über wichtige Eckpunkte der Diskussion soll zunächst genügen: Nachdem in den siebziger Jahren – für viele von uns prägend – eine sozialwissenschaftliche Orientierung die Landeskunde grundsätzlich bestimmte, hat es in den letzten zehn Jahren zumindest einige Akzentverschiebungen gegeben:

(1) Die Inhalte und Gegenstände des Landeskundeunterrichts wurden durchweg einer kritischen Sichtung unterzogen.

(2) Die Aufmerksamkeit hat sich von empirischen Daten zu individuellen Perspektiven verschoben.

(3) Von Kulturdenkmälern und Bildungsgütern geht der Blick zu Alltagswissen und -erfahrung.

(4) Die Lernziele verlagern sich von den kognitiven zu den handlungsorientierten Fähigkeiten.

(5) Von der Leitvorstellung "Völkerverständigung" zeigt sich eine Bewegung zum interkulturellen Lernen bzw. zur transnationalen Kompetenz.

Die Feststellung von Buttjes (1989) ist typisch für die zunehmende Kritik gegenüber dem rein sozialwissenschaftlichen Ansatz: "Eine einfache Ableitung landeskundlicher Lerninhalte ist weder aus den Interessen oder der Kommunikationsfähigkeit der Lernenden noch aus einer Beschreibung der Zielgesellschaft oder der Bestimmung kultureller Interferenzen möglich. Die Übernahme einer sozialwissenschaftlichen Systematik – im Sinne einer Abbilddidaktik – kann nicht erstrebenswert sein (...)"<sup>7</sup>

---

7) Buttjes, a.a.O., S. 116.

Außerordentlich sinnvoll erscheinen die in diesem Zusammenhang vom gleichen Autor formulierten Fragen zur Auswahl von landeskundlichem Unterrichtsmaterial:

- "a) Entsprechen die gewählten Stoffe dem historischen Entwicklungsstand und der sozialen Differenzierung der fremden Gesellschaft (...)?
- b) Sind die gewählten Sachverhalte auch in der fremden Umwelt erkennbar und als nachvollziehbare Erfahrung sprachlich artikuliert (...)?
- c) Sind die gewählten Themen auch in anderen Gesellschaften und speziell in der eigenen Umwelt vorzufinden (Transferebene)?
- d) Verweisen die gewählten Inhalte – schon im interkulturellen Zusammenhang – auf Bereiche kultureller Differenz und kultureller Kontakte (Identifikationsebene)?"<sup>8</sup>

Die Themen aus dem landeskundlichen Kanon des Niederländischunterrichts haben sich einer solchen kritischen Befragung noch nicht unterziehen müssen.

Die Abkehr von der Vermittlung empirischen Wissens und abstrakter Strukturen folgt der Entwicklung in anderen didaktischen Bereichen. Subjektive Erfahrbarkeit und Relevanz und individuelle Zugänglichkeit werden als Elemente im Lernprozeß mit besonderer Bedeutung belegt. Dahinter steht sicherlich auch die Besinnung auf die Erziehungsziele im Fremdsprachenunterricht. Die Bemühungen um die Persönlichkeitsbildung können aber nur dann erfolgreich sein, wenn geeignete Themen und Verfahren Eingang finden in den Unterricht. In den Fächern Englisch und Französisch ist die Tendenz vorhanden, landeskundliches Wissen an individuelle Perspektiven zu binden: Das ist vor allem möglich durch die Einbeziehung von Interviews, autobiographischen und literarischen Texten, die konkret individuelle Erfahrung in einer anderen Gesellschaft enthalten.

Eine zentrale Rolle erhält damit die Vermittlung und Kenntnis von alltäglichem Weltwissen. In der fremdsprachendidaktischen Diskussion der letzten zehn Jahre wird deswegen immer wieder der Begriff des "Alltagswissens" diskutiert: Er dient zur Abgrenzung der Inhalte gegenüber kulturkundlichen Ansätzen. Zu einer individualisierten Perspektive des Lernens gehört auch, daß Gegenständen des alltäglichen Lebens Vorrang eingeräumt wird gegenüber eher spezialisiertem Wissen aus den Bereichen Kunst, Musik, Architektur usw.

Im Lernzielbereich hat dies u.a. zur Folge, daß nicht mehr Kognitives im Zentrum steht, sondern durchweg dem Handeln größere Bedeutung zu-

---

8) Ebd.

gewiesen wird. D.h. also, daß die Schüler nicht nur etwas wissen sollen, sondern daß sie dieses Wissen auch in Tun umsetzen können. Im Fremdsprachenunterricht sind die Schüler deswegen so auf kommunikative Situationen vorzubereiten, daß sie diese auch in ihrem Sinne bewältigen können.

Das aus der Europa-Begeisterung mancher Kreise in den frühen Fünfzigern stammende Schlagwort von der "Völkerverständigung" verliert in diesem Kontext an curriculärer Relevanz. Allgegenwärtig ist dagegen der neue Leitbegriff vom interkulturellen oder gar transnationalen Lernen. Dahinter verbirgt sich die Vorstellung, daß der Fremdsprachenlerner in die Lage versetzt wird, als Individuum über den Kulturen zu stehen bzw. zwischen ihnen vermitteln zu können. Voraussetzung dazu ist, daß der interkulturell Kompetente die zielsprachliche Kultur nicht nur kennt, sondern sie auch in seine Handlungsmöglichkeiten integriert hat. Im wesentlichen stammt dieser Ansatz aus dem Bereich "Deutsch als Fremdsprache": Hier ist auch gut vorstellbar, daß der spanische, griechische oder türkische Schüler seine Identität nicht nur aus einer Kultur entnimmt. Wir müssen auch daran denken, daß Mehmet, Atanasia und Özden, die meinen Niederländischkurs in der 11 besuchen, keineswegs nur deutsch fühlen und denken.

#### (4) Entwicklungstendenzen in der niederländischen Gesellschaft: Bestaat Nederland wel?

Bevor aus dem bisher Gesagten Folgerungen für den Niederländischunterricht gezogen werden, will ich auf einige Entwicklungstendenzen in der niederländischen Gesellschaft eingehen, die mir in diesem Zusammenhang wichtig sind.<sup>9</sup>

Am Vorabend der Großen Europäischen Einigung scheint eins deutlich zu sein: Die niederländische Gesellschaft befindet sich in einer nicht zu übersehenden Identitätskrise. Gerade die zuweilen verkrampfte Diskussion belegt diese These. In einer rezenten WVC-Studie<sup>10</sup> wird kulturelle Identität beschworen – umschrieben mit "obsessie voor gewoon zijn" bis "feminiene verzorgingsstaat" –, die *Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen* organisierte im vorigen Jahr eine Vortragsreihe zur Frage, was denn wohl "het eigene van de Nederlandse cultuur" sei, auch die

---

9) Manches ist von mir bewußt überspitzt worden, um das Wesentliche hervorzuheben. Für Belgien gelten sicherlich andere Aussagen, die aber keineswegs entgegengesetzte Trends belegen.

10) M.Th. Josephus Jitta-Geertsma: Meer dan klompen en windmolens; een literatuurstudie naar de Nederlandse culturele identiteit. – Den Haag: Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur 1990 (= WVC-literatuurrapport nr. 55).

Medien sorgen sich zunehmend um das zerbrechliche Ego der niederländischen Nation. Es gibt offensichtlich Grund zur Sorge. Eine Beschreibung der gegenwärtigen niederländischen Gesellschaft, die der Frage nachgeht, wie groß die Tragkraft der traditionellen identitätsstiftenden Strukturen noch ist, wird folgende Prozesse berücksichtigen müssen:

– *Säkularisierung*: Die Bedeutung der Religionsgemeinschaften hat in den letzten 30 Jahren rapide abgenommen. Die Gruppe der "Onkerkelijken" dürfte mittlerweile die Hälfte der niederländischen Gesellschaft umfassen. 8% bekennen sich immerhin noch zu einer *gereformeerde gemeente*<sup>11</sup>. – Strukturell hat die Entsäulung also ihr Werk schon längst vollbracht.

– *Internationalisierung*: Im Kulturellen, aber vor allem im ökonomischen und politischen Bereich werden die Niederlande ihr Gesicht weitgehend verlieren. Die normierende Kraft der EG und international operierende Vertriebsorganisationen sorgen schon jetzt dafür, daß Europa nicht mehr national, sondern zielgruppenspezifisch erfaßt und konsumentengerecht versorgt wird.

– *Medialisierung*: Die niederländischen Haushalte haben eine besonders lange Kabeltradition. 1988 waren 88% verkabelt. Das Angebot an internationaler Medienware ist also besonders groß. Unumstritten ist gleichzeitig, daß ein Großteil an Alltags- und Orientierungswissen medial vermittelt wird. Die Produkte der Massenkultur (Audio, Video) sind bekanntlich schon lange keine nationalen Erzeugnisse mehr.

– *Individualisierung*: Neuere soziologische Befunde belegen eine Tendenz zur Individualisierung, die gegen gruppengebundene Werte, Vorstellungen etc. gerichtet ist. In der Auswertung einer großen Untersuchung aus dem Jahr 1987 heißt es: "Er zijn aanwijzingen dat door de toenemende individualisering een groter belang wordt gehecht aan persoonlijke keuzes, waarbij persoonlijke ontplooiing een belangrijk motief is."<sup>12</sup>

Die neuen Leitwerte sind also Selbstentfaltung und Mobilität.

– *Multikulturelle Erscheinungsformen* haben sich in den letzten 20 Jahren deutlich verstärkt. Neben den älteren "indischen" Einflüssen sind Immigranten aus Suriname, Nordafrika und Südeuropa ein erheblicher Faktor – zumindest in den großen Städten. Die 1989 gezählten 1 Million Allochtone verursachen auch in den Niederlanden Xenophobie. *Janmaat* gewann bei

---

11) Angaben nach: Uitterhoeve, Wilfried (Hg.): *De Staat van Nederland. Nederland en zijn bewoners.* – Nijmegen: SUN 1990.

12) Halman, Loek e.a.: *Traditie, secularisatie en individualisering. Een studie naar de waarden van de Nederlanders.* – Tilburg: University Press 1987, S. 163.

den Stadtratswahlen 1989 in manchen Stimmbezirken in Utrecht und in Almere immerhin um die 10%.

Diese gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen sind keineswegs typisch niederländische! Die bereits zitierte Untersuchung zeigt besonders große Übereinstimmung zwischen den Niederlanden, der BR Deutschland (alte Bundesländer) und Dänemark.

Ungleichgewichte und Gegenbewegungen tragen dazu bei, daß der Zerfall nationaler Identität nicht durchweg augenfällig ist. Beispiele sind u.a. fundamentalistische religiöse Bewegungen. Eine dieser Gegenbewegungen ist gerade auch für uns Lehrer von 15-20jährigen Schülern von besonderer Bedeutung: Primärer Entwicklungsschritt in dieser Lebensphase ist die Herausbildung einer persönlichen Identität. Dieser Prozeß ist stark gebunden an Verhaltensmuster, Vorbilder, Gruppen, die Herausbildung von Selbst- und Fremdbild. Die Vorstellung vom anderen und Fremden ist in dieser Lebensphase als Folie für die Definition der eigenen Person nicht zu umgehen. Wenn allerdings positive Identifikationsangebote fehlen, weil Identitätsmuster zerfallen, dann erhält die negative Abgrenzung ein besonderes Gewicht. Wenn die Möglichkeit einer konsumgestützten Rolle nicht möglich ist (via Kleidung, Musikgruppen, Freizeittätigkeit), dann bleibt häufig nichts anderes als die Zugehörigkeit zu einer Nation, die eindeutig und sicher erscheint. Der und das andere, Fremde ist dann schnell ausgemacht. Hier liegt die Quelle für die brutalen Äußerungsformen des Auländerhasses. In den Niederlanden hat das dann die etwas paradoxe Folge, daß gerade unter Jugendlichen das Bild vom Deutschen besonders negativ ist.

Aber anzunehmen, daß hier das 19. Jahrhundert nach Westeuropa zurückkehre, ist Unfug. Eine neuere Stellungnahme in *Vrij Nederland* sollte in jeder Diskussion zu diesem Bereich bedacht werden: "De nationale identiteit heeft met veel andere ficties gemeen dat zij niet bestaat." <sup>13</sup>

#### (5) Folgerungen für den Niederländischunterricht.

Für den Lernbereich Landeskunde können aus dem bisher Gesagten weitreichende Schlüsse gezogen werden, die ich thesenhaft zusammenfassen möchte:

– Landeskundliches ist nicht isoliert als Wissen zu vermitteln, sondern in ein *Konzept* von Handlungsorientierung in kommunikativen Situationen

---

13) Jan Pen: *Bestaat Nederland eigenlijk wel?* – In: *Vrij Nederland* v. 18 januari 1992, Nr. 3, S. 31.

zu integrieren. D.h. auch, daß Landeskunde eher als Teil des Sprach- und Methodenerwerbs betrachtet werden müßte.

– Die zu vermittelnden *Inhalte* sollten sich an einem Kompendium des Alltagswissens orientieren. Hierzu ist eine bestimmte Taxonomie zu erarbeiten. Eine Abkehr von einem Wissenskanon, der von den Richtlinien suggeriert worden ist, wird dazu notwendig sein. Eine Orientierung an den bekannten Auto- und Heterostereotypen trägt eher dazu bei, diese zu verfestigen.

– Im Bereich der *Fähigkeiten* soll eine Optimierung der Kommunikationsfähigkeit erreicht werden. Semantik und Pragmatik sind dazu zu betonen. Anzunehmen ist allerdings nicht, daß feste Verhaltensmuster für bestimmte Situationen geübt werden können – wie etwa in der frühen Spracherwerbsphase –, sondern vor allem die allgemeine Fähigkeit, jeweils neue Situationen zu analysieren und zu bewältigen. Deswegen ist besonders die Fähigkeit zur Empathie – also zur Fremdwahrnehmung – zu fördern, auch mit dem Ziel, die Identitätsbildung der Schüler zu unterstützen.

– *Gegenstände/Inhalte*: Eine Orientierung für die Auswahl von Gegenständen im landeskundlichen Unterricht bieten Untersuchungen zur Struktur und zum Inhalt von Alltagsgesprächen. Die folgenden Kategorien stammen v.a. aus den Arbeiten von Hannapel und Melenk<sup>14</sup>.

Meist schon im frühen Spracherwerb wird Alltagswissen der unmittelbaren Umgebung vermittelt: Familie, Wohnen, Tagesablauf, Wege, Schule, Freizeit, Reise, Gesundheit, Befindlichkeit. Vieles von dem entspricht dem vorhandenen Alltagswissen der Schüler in ihrer eigenen Lebensumwelt. Die meisten Lehrbuchtexte verarbeiten dies bereits in unterschiedlich geschickter Art und Weise. Alltagswissen der mittelbaren Umgebung ist solches, was in den privaten Raum hineinreicht und was hauptsächlich Gegenstand des Niederländischunterrichts sein dürfte: Massenmedien, Institutionen von individueller Bedeutung (wie Polizei, Theater, bestimmte kommunale Behörden usw.), Wissen im Bereich der Konsumgesellschaft usw. Weitergehendes Fach- und Spezialwissen dürfte nur äußerst selten zum Gegenstand im Niederländischunterricht gemacht werden. In Verbindung mit den von Buttjes formulierten Fragen lassen sich eindeutig bestimmte Inhalte als sinnvoll begründen.

---

14) Hannappel, Hans; Melenk, Hartmut: *Alltagssprache. Semantische Grundbegriffe und Analysebeispiele.* – München: Fink (UTB 800) 1979. – Für den fremdsprachlichen (Französisch-)Unterricht aufbereitet von Jean Firges, Hartmut Melenk: *Landeskunde als Alltagswissen.* – In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 29 (1982), S. 115-123.

Wesentlich wichtiger dürfte nach dem bisher Gesagten aber sein, nicht Inhalte zu vermitteln, sondern *Fertigkeiten und Fähigkeiten*. Hierzu lassen sich in der Sekundarstufe II Verfahren und Methoden einsetzen, auf die die Fächer Englisch und Französisch in Klasse 5/7 noch nicht zurückgreifen können.

Für die *Unterrichtsmethode* im Niederländischunterricht bedeutet das:

Alle Unterrichtsformen, die kommunikatives Handeln und Fremdwahrnehmung fördern, sind geeignet, in einem solchen Unterricht eingesetzt zu werden. Allen gemeinsam ist, daß sie im Gegensatz stehen zu einem rein analytisch-reflexiven Unterrichtsgang; so z. B.:

- Perspektivwechsel: Gedanken, Redeteile etc. einer Person ausführen lassen.
- Konkretisation: Lebensgeschichte, Umwelt, Situation ausschmücken, darstellen, begründen lassen.
- Umerzählen/umschreiben von Texten, Dialogen mit dem Ziel, eine selbstverständliche Rezeptionshaltung zu durchbrechen.
- Spielen/Rollenspiel: ist nach wie vor die Form, die das genannte Lernziel unterstützt.

Diese produktiv-handlungsorientierten Verfahren müssen in der SII ergänzt und unterstützt werden durch analytisch-reflexive Methoden, die sicherlich bekannt sind, aber bisher vielleicht zu wenig als Vorbereitung für die Aufbauphase des Spracherwerbs genutzt wurden. Grundsätzlich gehören dazu Arbeitsschritte, die zur Analyse von Kommunikationssituationen beitragen und somit zu einer verbesserten Gesprächsfähigkeit hinführen. Dabei geht es nicht darum, den Schülern ein weiteres Kommunikationsmodell zu vermitteln, sondern um die Bereitstellung von Kategorien, die für die weitere Spracharbeit benötigt werden.

Im folgenden habe ich mich am allgemeinen Teil des von Hannappel entworfenen Modells zur Analyse von Alltagssprache orientiert. Andere Ansätze lassen sich vermutlich ähnlich gut verwenden, wie z. B. die schon etwas ältere (1969) und stärker psychologisch ausgerichtete Darstellung von Watzlawick u. a.<sup>15</sup>. Für die Verwendung im Niederländischunterricht eignet sich vorzüglich das Lehrbuch von F.R. Oomkes<sup>16</sup>.

---

15) Paul Watzlawick, Janet H. Beavin, Don D. Jackson: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. – Bern: Huber 1969.

16) Frank R. Oomkes: Communicatieleer. Een inleiding. – Amsterdam: Boom Meppel 1986. – In diesem "leerboek voor het hoger en middelbaar onderwijs" (!) referiert Oomkes anschaulich und verständlich ein Prozeßmodell der Kommunikation; ebd., S. 32-47.

Folgende einfache Kategorien sollten zur Verfügung gestellt werden:

– Die *Situation (situatie)*, in der eine bestimmte Kommunikation stattfindet, ist zu definieren und zu charakterisieren. Hilfsfragen sind etwa: *waar, welke cultuur/subcultuur, wanneer, met wie, welke omstanders?*

– Die *Intention (intentie)* der Sprachäußerung ist zu erschließen. In Texten haben wir das schon hundertfach untersuchen lassen. In Verbindung mit einem produktiven-handlungsorientierten Ansatz lassen sich aus diesem Schritt anregende Arbeitsaufgaben ableiten.

– Im alltäglichen Gespräch außerordentlich wichtig sind die sogen. *Partnerhypothesen (relatie met A/B)*. Wir typisieren unseren Gesprächspartner und machen uns ein Bild über seine Intentionen, seine Beziehung zu mir, aber auch darüber, welche Partnerhypothese er über mich aufstellt. Meine verbalen und non-verbalen Mittel stelle ich darauf ab. Die daraus entstehenden Kommunikationsstörungen geben häufig die Folie für Witze ab, in denen unterschiedliche Sprachgruppen aufeinandertreffen. Solche Partnerhypothesen bewußt zu machen, zu analysieren und dann für den aktiven Spracherwerb zu verwerten, gehört m.E. zu den wesentlichen Aufgaben des fremdsprachlichen Unterrichts. In der Fremdsprache reicht nämlich das zur Verfügung stehende Register häufig nicht mehr aus, weil wir mit unvertrauten Mustern konfrontiert werden. Bekannte Rollenerwartungen werden u. U. durchbrochen, unbekannte Rollenerwartungen werden an mich herangetragen (*"rotmof"*, *"sappie"*). Deswegen haben wir diese Fähigkeit, die Alltags- und damit landeskundliches Wissen voraussetzt, zu trainieren.

– Diesen drei Kategorien übergeordnet ist der Entwurf einer *Gesprächsstrategie (communicatiepatroon)*, die von einem Partner bewußt als Instrument eingesetzt wird. Dazu gehören Verhaltensmaßnahmen wie: immer lächeln; den Dummen spielen, . . . Interessantes Material zu dieser Analyse-kategorie bietet (neben unserem alltäglichen Unterricht<sup>17</sup>) Kees van Kooten mit fünf kurzen Texten, die er unter dem Titel *"Vijf moderne mannen"* zusammengefaßt hat (*"De neuzer"*, *"De Weggetjesweter"*, *"De Grieper"*, *"De Hurker"*, *"De Fluiter"*). Im Niederländischunterricht der S II lassen sich solche Gesprächsstrategien bewußt machen und analysieren und z.T. sicherlich auch im Sprachvollzug nachgestalten. Wesentlich erscheint mir, daß sich die Schüler überhaupt bewußt sind über das Vorhandensein solcher kommunikativen Strategien.

---

17) Praxisnahe Beispiele finden sich bei Oomkes, ebd., S. 150f (*"Interaktiepatronen in de schoolklas"*).

## (6) Anregungen zu Unterrichtsreihen

1. Thema: Vorbereiten und Verfassen von Leserbriefen (regionale niederländische Zeitungen) – schriftliche Kommunikation.

Ziele: Kennenlernen von Problemen der nld. Nachbarregion; Kennen der regionalen Tageszeitungen; (evtl.!) Kennen kommunaler/provinzialer Institutionen; Analyse von Leserbriefen; Kennen verschiedener (grundlegender) Argumentationsstrategien und sie unterstützender sprachlicher Mittel; Verfassen von Leserbriefen.

Texte/Gegenstände:

regionale Tageszeitungsartikel zu einem bestimmten Problem (z.B.: der geplante Freizeitpark in Vaals; die Stilllegung der Eisenbahn Aachen-Maastricht oder Kleve-Nijmegen; Verkehrsstaus vor Venlo ...); Leserbriefe; regionale Radiosendungen.

2. Thema: Charakterisierung, Typisierung, Modetrends – "Partnerhypothesen 2. Grades" am Beispiel von Klein- und Kontaktanzeigen.

Ziele: Kenntnis bestimmter Modetrends und des dazugehörigen Sprachmaterials; Analyse von typisierenden sprachlichen Mitteln; Konkretisieren von Typen (bis hin zum Rollenspiel: Begegnung des Inserenten mit einem Interessenten); Kenntnis und Analyse von appellativen sprachlichen Mitteln; Anwenden dieser sprachlichen Mittel.

Texte/Gegenstände:

div. aktuelle (!) Kleinanzeigen; Jack Spijkerman: Belgische telefoongesprekken. – Amsterdam: Amber 1990. Remco Campert: Oproep. – In: Graag gedaan. – Amsterdam: De Bezige Bij 1990, S. 33-36 (evtl. als Einstieg).

3. Thema: Taal en kleding als kenmerk van subgroepen in de Nederlandse maatschappij.

Ziele: Kenntnis und Analyse von (aktueller) Jugendsprache; Kenntnis der verschiedenen Subgruppen und des klassifizierenden sprachlichen Materials; Vergleich mit Jugendsubkulturen in der eigenen Bezugsgesellschaft; Erkennen struktureller Gleichheit in konsumorientierten Gesellschaften. Einüben verschiedener sprachlicher Register in einfachen Standardsituationen; Üben von Selbst- und Fremdeinschätzung in bezug auf die Subgruppe.

Texte/Gegenstände:

Werbeanzeigen; Werbespots in Rundfunk und TV. Jan Kuitenbrouwer: Jongerentaal In: Ders., Turbotaal. Van socio-babble tot yuppie-speak. –

Amsterdam: Aramith 1987, S. 22-29. Jan Kuitenbrouwer: *lijfstijl. de manieren van nu.* – Amsterdam: Prometheus 1990.

Aktuelle Zeitungsartikel (Knipselkrant-Map "Jongeren, Subgroepen"); z.B.: Susanne Piët: *Marketing-microscoop gluurt naar jeugdtypen.* – In: Elseviers Weekblad 14-2-1987.

4. Thema: Non-verbaal taalgebruik.

Ziele: Erkennen und Beschreiben von Gestik und Mimik. Erkennen der Funktion von non-verbale kommunikativen Mitteln in unterschiedlichen Situationen. Wissen, daß diese der Interpretation bedürfen. Kennen unterschiedlicher Interpretationsmöglichkeiten in verschiedenen Situationen und Zielgruppen. Übersetzen in sprachliche Mitteilung. Filmanalyse.

Texte/Gegenstände:

Bilder, TV-Spots; Partnerbeschreibung. Freek de Jonge, *De Illusionist* (Stummfilm). Frank R. Oomkes: *Communicatieleer. Een inleiding.* – Amsterdam: Boom Meppel 1986, S. 67-92 (vielfältiges Material). Andrea, P. en H.P. de Boer: *Nederlands Gebarenboekje.* – Amsterdam/Brussel: Manteau 1979. (Dort finden sich auf S. 154f. auch einige Hinweise auf unterrichtliche Verwendungsmöglichkeiten.)

5. Thema: Kommunikationsprobleme in Gesprächssituationen.

Ziele: Kennenlernen eines einfachen alltagssprachlich orientierten Kommunikationsmodells. Analyse verschiedener gestörter Kommunikationssituationen. Erkennen der störenden Elemente. Anwenden von einfachen Redeelementen, die Gespräche steuern können.

Texte/Gegenstände: (siehe unten).

Dieses 5. Thema soll etwas genauer dargestellt werden. Eine unterrichtliche Sequenz könnte folgendermaßen aussehen:

1. Einheit – Thema: Einführung in die Kommunikationsanalyse.

Ziele: Erarbeitung von grundlegenden Kategorien der Analyse von Alltagsgesprächen (Situation, Intention, Partnerhypothesen); Erarbeitung einer einfachen Gesprächsstrategie zu einem alltagssprachlichen Problem.

Texte/Gegenstände:

ein einfacher Cartoon, Arbeitsblatt.

2. Einheit – Thema: Mißlungene Kommunikation in einer alltäglichen Situation am Beispiel "Information in einem Kaufhaus erfragen".

Ziele: Erkennen, daß eine eindeutige Äußerung nicht auch schon kommunikativen Erfolg beschert. Erkennen, welche Rolle Partnerhypothesen spie-

len. Erkennen, welche Redemittel anzuwenden sind, um einen Wunsch unter erschwerten, aber alltäglichen Bedingungen vorzubringen. Anwenden dieser Redemittel in einer vorgegebenen Situation.

Texte/Gegenstände:

Remco Campert: Informatie. – In: Ders., Graag gedaan. Verhalen. – Amsterdam: De Bezige Bij 1990, S. 15-17.

Methoden: analytisches Unterrichtsgespräch; angespielter Dialog (evtl. mit Kontrolle über Band).

3. Einheit – Thema: Mißverstehen als Mittel der Gesprächssteuerung am Beispiel Interview, talk-show.

Ziele: Erkennen, daß Mißverstehen als Strategie eingesetzt werden kann, um dem Gespräch eine bestimmte Richtung zu geben. Erkennen, welche Intention damit verbunden ist. Erkennen, mit welchen Mitteln das im Niederländischen möglich ist. Kennenlernen eines relevanten, aktuellen Gesprächsthemas in den NL. Anwenden in einer vorgegebenen Situation (bewußt provozierende, intime Fragen in einer inszenierten "talk-show").

Texte/Gegenstände:

je nach Vorliebe der Schüler: z.B. "Sonja ..."; "Van Dis in de Ijsbreker"; "Sport"; Van Kooten; als Cassette auch Spijkerman: Telefoongesprekken.

4. Einheit – Thema: Non-verbale Kommunikationsmittel (Forts. von 3.).

Ziele: Wissen, daß diese Kommunikationsmittel wesentlich beeinflussen. Erkennen in bestimmten Situationen. Wissen, daß sie interpretationsbedürftig sind. Wissen, daß die adäquate Interpretation von Situation und Gesprächspartner abhängt. Üben, solche Mittel wahrzunehmen.

Texte/Gegenstände:

wie unter 3. Zusätzlich: H.P. de Boer: Gebarenboekje, a.a.O.

5. Einheit – Thema: Handlungsrelevanz mißlungener Kommunikation am Beispiel einer alltäglichen Situation.

Ziele: Erkennen, daß sprachliche Äußerungen Handeln begleiten, verursachen, rechtfertigen etc. Erkennen, daß eine Ambiguität von Inhalts- und Beziehungsaspekt kommunikativer Äußerungen gesprächsstrategisch eingesetzt werden kann. Lernen, beispielhaft sprachliche Mittel zu erkennen, die auf die Abschwächung von Handlung gerichtet sind.

Texte/Gegenstände:

Heere Heeresma: Mijnheer Frits en juffrouws Lenie. – In: Ders., Zwaar-moedige verhalen voor bij de centrale verwarming. – Baarn: Rap 1979, S. 9-27 (Auszug: S. 15-18)

6. Einheit – Thema: Anwenden und Üben der Mittel aus der 5. Einheit.

Ziele: s.o.

Texte/Gegenstände:

(Nach-)Synchronisation der Szene aus der gleichnamigen Verfilmung.

7. Einheit – Thema: Gesprächsstrategie als Teil von Rollenzuweisung und Typisierung.

Ziele: Wissen, daß Gesprächsverhalten unsere Partnerhypothesen wesentlich beeinflusst. Erkennen, daß dies vorwiegend über ein relativ grobes Typisierungsverfahren geschieht. Kennenlernen des Verfahrens an einem (literarischen) Beispiel. Auflösen des Erzähltextes in einen Dialog.

Texte/Gegenstände:

Kees van Kooten: Vijf moderne Mannen. – In: Ders., Modernismen. Verhalen. – Amsterdam: De Bezige Bij 1985, S. 73-78.

8. Einheit – Thema: Mißverstehen als Mittel satirischer Kritik

Ziele: Erkennen, daß Mißverstehen auch dazu verwendet werden kann, den Gesprächspartner lächerlich zu machen. Kennenlernen relevanter aktueller politischer/gesellschaftlicher Probleme.

Texte/Gegenstände:

z.B. van Kooten/de Bie: Keek op de week.

### (7) Zusammenfassung

1. Gegenstände, Inhalte und Methoden des Lernbereichs Landeskunde sind kaum zufriedenstellend zu definieren und abzugrenzen.

2. In der Fremdsprachendidaktik hat sich die Aufmerksamkeit von der Vermittlung von Wissen auf die Herausbildung von Fähigkeiten verschoben.

3. Die niederländische Gesellschaft befindet sich in einem fortgeschrittenen Modernisierungsprozeß, der das Schwinden identitätsstiftender Muster verursacht.

4. Im Niederländischunterricht sollten wir deswegen verstärkt landeskundliches Wissen in einen erweiterten Spracherwerb integrieren.

5. Kriterium für die Auswahl des Materials ist sein kommunikatives Potential. Dem nachgeordnet sind die Inhalte und Themen, die aus dem Bereich des unmittelbaren und mittelbaren Alltagswissens entnommen werden sollten.