

guage feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 263-308.

Verspoor, M., & Edelenbos, P. (2011). Tweektalig onderwijs zorgt voor een duurzame voor-
sprong. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(4), 5-13.

Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*.
Cambridge: Cambridge University Press.

West, L., & Verspoor, M. (2016). An impres-
sion of foreign language teaching
approaches in the Netherlands. *Levende
Talen Tijdschrift*, 17(4), 26-36.

WIM GOMBERT studeerde Frans, Engels en
Onderwijskunde. Hij werkt sinds 1983 als
docent Frans en Engels op het Gomarus
College te Groningen. Vanaf 1 september
2017 heeft hij een beurs vanuit het Dudoc-Alfa
programma en is hij gedurende drie dagen in
de week gedetacheerd aan de RUG waar hij
onderzoek doet naar de effectiviteit van een
nieuwe, overwegend impliciete methodiek
voor Frans in de bovenbouw van het Vwo.
E-mail: w.gombert@rug.nl.

MARJOLIJN VERSPOOR is werkzaam
als hoogleraar aan de Rijksuniversiteit
Groningen. Zij doet en begeleidt onderzoek
naar tweedetaalverwerving. Ze heeft onder-
zoek verricht naar de verschillen en over-
eenkomsten van leerlingen aan reguliere en
TTO-scholen. Op dit moment doet ze onder-
zoek naar de effecten van Dynamic Usage
Based methodieken op het ontwikkelen van
verschillende aspecten van tweedetaalverwer-
ving. E-mail: m.h.verspoor@rug.nl.

MEREL KEIJZER is hoogleraar Engelse
Taalkunde & Engels als tweede taal aan de
Rijksuniversiteit Groningen. Haar onder-
zoek richt zich op (methoden) van tweede
taalverwerving van voornamelijk het Engels,
maar ook op de sociale en cognitieve gevol-
gen van het leren van een nieuwe taal en
van tweektaligheid in het algemeen. E-mail:
m.c.j.keijzer@rug.nl

Cultuurbewust concreter; Naar cultuurdoelen voor mvt-onderwijs¹

MARJON TAMMENGA-HELMANTEL, SABINE JENTGES

& LUIZA CIEPIELEWSKA-KACZMAREK

In de actuele discussies rond curriculumvernieuwing duikt regelmatig het begrip cultuurbewustzijn op. Op basis van literatuuronderzoek verkennen wij wat deze term binnen het Nederlandse moderne vreemdetalenonderwijs kan betekenen, en wat er nu al in leergangen Duits zichtbaar is aan cultuur en cultuurreflectie. De analyse van de leergangen laat zien dat deze hoofdzakelijk een communicatieve benadering kiezen, waarin taalvaardigheid centraal staat. Kennis van Land en Samenleving zit verweven in het hele materiaal, maar wordt slechts in beperkte mate geïntegreerd aangeboden. We concluderen dat er voorzichtige stappen worden gezet in de richting van een interculturele benadering.

Van het belang van (inter)culturele inhoud in het moderne vreemdetalenonderwijs (mvt-onderwijs) lijken alle betrokkenen overtuigd. Waar de mvt-les in Nederland nu hoofdzakelijk gericht is op het taalvaardig maken van leerlingen, laten de bouwstenen die zijn ontwikkeld in het kader van Curriculum.nu talenonderwijs met meer eigen inhoud zien; leerlingen worden behalve taalvaardig ook cultuur- en taalbewust gemaakt. Een vergelijkbaar geluid klinkt in

de plannen van het Meesterschapsteam MVT (Meesterschapsteam MVT, 2018). Concrete uitwerkingen voor het onderwijs worden verkend in een perspectievengerichte benadering door De Jong, De Vrind en Van Beuningen (2019). Ook mvt-docenten onderschrijven het belang van culturele inhoud in het talenonderwijs en geven aan dat niet alleen kennis maar vooral een interculturele houding nagestreefd zou moeten worden (Schat, De Graaff & Van der Knaap, 2018). Tenslotte laat een raadpleging onder leerlingen over het schoolvak Duits zien dat ook zij meer cultuur in de les willen; zij zijn geïnteresseerd in de alledaagse cultuur 'met een kleine c' (DIA, 2010; 2017).

In het huidige Nederlandse mvt-onderwijs neemt cultuur formeel een marginale positie in; uitsluitend voor het vmbo geldt 'Kennis van land en samenleving' als exameneenheid, terwijl culturele inhoud voor havo en vwo beperkt blijft tot het domein 'Literatuur'. Maar verschillende ontwikkelingen laten een voorzichtige versteviging van cultuur in de lespraktijk zien. Zo geven docenten aan toch ruimte te maken voor cultuur (Schat et al., 2018). Ook ontwikkelen docenten en docenten in opleiding 'pareltjes': lessenseries met culturele inhoud

die in de prijzen vallen.² Het opzetten van een leerlijn voor het culturele domein door talensecties wordt ondersteund door een tool van Nuffic.³ De positie van cultuur in leer- gangen vertoont eveneens een stijgende tendens: waar het doeltaalland of de doeltaal- landen eerst – kort door de bocht – als met stereotypen doordrenkt vakantieland gepre- senteerd werden en aan het einde van het hoofdstuk kwamen (voor als er nog over tijd was), zo neemt de culturele inhoud nu een prominenter positie in, is ze deels verwe- ven met vaardighedenopgaven en bespreekt ze voor leerlingen aansprekende thema's uit het dagelijks leven van leeftijdgenoten (Majjala, Tammenga-Helmantel & Donker, 2016 voor Duits; Kastelein, 2018 voor Frans). Zwitserland is bijvoorbeeld nu meer dan een met sneeuw bedekte bergtop; leerlingen maken kennis met verschillende facetten van het alledaagse Zwitserland.

Voorwaarde om cultuur een nog stevi- gere positie te geven en daarbij leerlingen tot cultuurbewuste burgers te vormen is dat de na te streven competenties helder zijn. Een eerste aanzet daartoe wordt gedaan in Curriculum.nu (2019) waar gestreefd wordt naar intercultureel competente leerlingen, die 'adequaat en gepast [...] communi- ceren in interculturele situaties gebaseerd op interculturele kennis, vaardigheden en hou- dingen' (p. 17). Kennis van en theorie over 'Kennis van Land en Samenleving' (KLS) en de didactiek daarvan helpen om dit doel handen en voeten te geven en mogelijk nog andere (sub)doelen te formuleren. Dit artikel biedt een overzicht van de beschikbare ken- nis en theorie over dat deel van cultuur dat als 'Kennis van land en samenleving' wordt aangeduid. Uitgangspunt is dat het overzicht dient als opstapje naar (a) het concretiseren van het begrip cultuurbewustzijn en (b) het for- muleren van doelen voor het KLS-deel in het mvt-onderwijs. Verder wordt kort geschetst in hoeverre Nederlandse leergangen Duits nu

al de ontwikkeling van cultuurbewustzijn bij leerlingen ondersteunen.

Verskillende benaderingen van Kennis van Land en Samenleving

Grofweg zijn binnen KLS drie benaderin- gen te onderscheiden, met ieder een eigen focus en doel, zie Pauldrach (1992). In de klassieke, cognitieve benadering krijgen de leerlingen door socio-culturele, historische en politiek-economische weetjes een beeld gepresenteerd van het doeltaalgebied. Doel van deze benadering is dat de leerlingen fei- tenkennis vergaren over het betreffende land of landen. In de communicatieve benadering wordt nagestreefd dat leerlingen efficiënt kunnen communiceren en daartoe wordt het leven van alledag in het doeltaalland getoond en in communicatieve situaties geoefend. Alledaagse thema's als wonen en vrije tijd vormen de inhoud van het KLS-aanbod. In de jaren 80 van de vorige eeuw wordt in de inter- culturele benadering ingezet op het bewust- zijn van en begrip voor andere culturen. Naast de vreemde cultuur komt ook de eigen cultuur aan bod, waarbij in de praktijk de (betekenis van) cultuur in het doeltaalland en de cultuur van de leerling vergeleken worden.

Tegenwoordig zien we dat er in de prak- tijk tussen deze benaderingen in lesmateri- aal geen scherp onderscheid gemaakt wordt. Tegelijkertijd wordt veelvuldig een interculti- rele benadering met reflectieve insteek gepro- pageerd. Zo wordt in het ERK de interculti- rele benadering gezien als een manier om in het vreemdetalenonderwijs persoonlijkheids- vorming en identiteitsbewustzijn te stimule- ren in reactie op de verrijkende ervaring van alles wat anders is in taal en cultuur (Raad van Europa, 2001). Het recentere *Companion volume* (Raad van Europa, 2017) expliciteert dit perspectief in de vorm van descriptoren voor pluriculturele competentie. Deze interculti-

rele benadering omvat onderdelen en doelen uit de andere twee benaderingen en onder- scheidt daarbij tenminste drie dimensies:

- cognitieve dimensie (*knowledge*), met als doel kennis van de eigen en vreemde cultuur vergaren en vergelijken;
- pragmatische dimensie (*skills*), met als doel communicatief passend en adequaat hande- len in interculturele situaties;
- affectieve dimensie (*attitudes*), met als doel open-reflectieve houding ten opzichte van de eigen en de vreemde cultuur ontwik- kelen.

Doel van de benadering als geheel is de ont- wikkeling van interculturele competenties. Deze kan omschreven worden als de vaardig- heid om op basis van bepaalde houdingen en instellingen, alsmede bijzondere vaardighe- den op het gebied van handelen en reflectie, in interculturele situaties effectief en passend te interageren (vgl. Deardoff, 2006, p. 5). Byram (1997) formuleert dit als *critical cultural awareness*, wat hij beschouwt als dé na te stre- ven kerncompetentie die zowel kennis, hou- ding als communicatieve en interpretatief- reflectieve vaardigheden omvat. De leerlingen leren het onbekende reflectief te benaderen, waarbij het vertrekpunt is om culturen als gelijkwaardig te beschouwen en de eigen cultuur te relativiseren en niet op te leggen aan anderen. Leerlingen trainen het bewust(er) waarnemen van en het nadenken over wat voor de ander en voor henzelf gebruikelijk is. Enerzijds kan in de beschouwing de eigen cul- tuur als vertrekpunt worden genomen, dat wil zeggen contrastief, en pluricultureel, waarbij de heterogeniteit van zowel de Nederlandse als de doeltaalcultuur meegenomen wordt. Anderzijds is het mogelijk een specifiek cul- tureel fenomeen in verschillende culturen te beschouwen waarbij de eigen cultuur als een van velen wordt gezien (zie Altmayer et al., 2016 en Hansen & Zuber, 1996 voor concrete voorbeelden). Twee voorbeelden zijn als bij- lage toegevoegd.

De literatuur noemt een aantal didactische principes die onafhankelijk zijn van de geko- zen benadering. Zo dient KLS in het onderwijs de talige en culturele verscheidenheid van het doeltaalgebied te reflecteren (voor Duits als vreemde taal: DACH(L)-principe⁴, zie o.a. Shafer & Baumgartner, 2017). Ook dienen de culturele inhouden niet los en additief, maar juist geïntegreerd in het taalleerproces aangereikt te worden, vgl. Mog (1992). Verder is het essentieel dat de culturele inhouden afgestemd zijn op de doelgroep en de lokaal geformuleerde doelen en geldende curricu- laire voorschriften (o.a. Rösler, 1994; Koweik, 2013); voor het voortgezet onderwijs betekent dit concreet verbindingen maken met de leef- wereld van jongvolwassenen.

Verskillende aspecten maken KLS echter ongrijpbaar en daarmee uitdagend. Ten eerste is het beeld van het doeltaalland dynamisch. Dat dit beeld constant aan verandering onder- hevig is, maakt het vaststellen van de culturele inhouden ingewikkeld. Ten tweede is cultuur heterogeen. In veel gevallen is geen sprake van slechts één doeltaalland, maar veelal van een doeltaalgebied dat ook lang niet altijd aan landsgrenzen gebonden is. De variëteit op talig en cultureel gebied maakt het verder onmogelijk om van 'de' cultuur van het doel- taalland te spreken (zie 'DACHL-principe'). Er dient veeleer een multi-perspectivische insteek te worden gekozen. Juist omdat we niet uit kunnen gaan van een homogene en statische cultuur wordt tegenwoordig vaker gekozen voor het begrip *cultuurreflectief*, om daarmee de ontmoeting met verschillende culturen te benadrukken waarbij de eigen cultuur, dat wil zeggen de cultuur van de indi- viduele leerling vertrekpunt is (o.a. Schweiger et al., 2015; Hoch, 2016, p. 16). Verder is het beeld dat we als docenten en leerlingen van het doeltaalland hebben subjectief; hoe we het land zien wordt mede bepaald door onze eigen voorkennis en ervaringen met het doel- taalland en zijn inwoners. Het dynamische,

heterogene en subjectieve karakter van de KLS-inhouden maakt het op zijn minst uitdagend om de leerlingen een actueel beeld te verschaffen van het doeltaalgebied in zijn vele facetten, zoals sociaal, economisch en politiek, en hen zo voor te bereiden op contact met doeltaalgebruikers (vgl. Zeuner, 2009).

Recente voorstellen voor Kennis van Land en Samenleving

Recente voorstellen erkennen het uitdagende karakter van KLS en nemen de genoemde dynamiek, heterogeniteit en subjectiviteit juist als vertrekpunt. Zo draait het in de discursive *Landeskunde* (Altmayer et al., 2016) om de leerling die de actuele en complexe 'vreemde' *discourse* leert kennen, doorziet en er zowel talig als sociaal aan kan bijdragen. Concreet betekent het dat leerlingen met actuele, authentieke en pluriforme bronnen aan de slag gaan en leren op de verschillende perspectieven en meningen daarin, inclusief de eigen positie, talig te reageren en te reflecteren. Doel is, om de leerling *diskursfähig* te maken. Altmayer et al. (2016) geven concrete voorbeelden hoe stapsgewijs aan dit ambitieuze doel gewerkt kan worden.

Een andere, recente insteek is om juist de (urbane) ruimte als input voor het KLS-onderwijs te nemen. Deze aanpak is gebaseerd op theoretische inzichten en concepten uit de cultuur- en taalwetenschappen zoals *linguistic landscape* en *urban space*. De ruimte wordt daarbij niet gezien als een objectief te bevatten object, maar moet worden waargenomen als subjectief en multi-perspectief (o.a. Cerri & Dausend, 2015; Cerri & Jentges, 2015). Leerlingen gaan in deze aanpak op zoek naar bijvoorbeeld talige en/of culturele sporen van een andere cultuur of culturen en talen in het algemeen. Dit kan zowel in het doeltaalland maar ook in de eigen omgeving, bijvoorbeeld in de supermarkt of tijdens een rondje door de

stad waarbij gezocht wordt naar verwijzingen naar de doeltaal(cultuur) of naar verschillende culturele sporen in bijvoorbeeld straatnaamborden of op gevels van gebouwen (o.a. Jentges & Sars, 2018). Leerlingen leren in deze aanpak gedifferentieerder waar te nemen, open te staan voor het onbekende en kritisch te reflecteren op zowel het bekende 'eigene' als het onbekende 'vreemde'.

Het door Badstübner-Kizik (2007) voorgestelde concept *contactdidactiek* sluit goed aan bij het talige en culturele spoorzoeken. In haar benadering gaat het erom contacten in de vorm van verbindingen tussen de leerlingen en het 'vreemde' te benutten. Ook hier betreft het zowel talige als culturele verbindingen, die in het onderwijs als ontmoetingen worden 'beleefd'. Uitgegaan wordt van een constructivistisch leerproces waar het eigene en bekende als vertrekpunt dient en waar het onbekende contrastief benaderd wordt. Daarbij wordt op 'het verbindende en het scheidende' – oftewel de overeenkomsten en verschillen – gereflecteerd. Leerlingen leren over de culturele, historische, geografische en sociale contacten tussen de eigen omgeving en die van het doeltaalgebied. Daarbij staat niet per se de doeltaalcultuur centraal, maar juist ook de omgeving van de leerlingen. In activiteiten worden zij geprikkeld op de eigen omgeving te reflecteren, bijvoorbeeld door deze aan personen uit het doeltaalgebied voor te stellen. Zij worden daarbij niet gereduceerd tot potentiële toerist in het doeltaalland, maar zijn ook in staat over bezienswaardigheden in hun eigen land te vertellen.

Van theoretische benaderingen naar onderwijsdoelen

Bovenstaand overzicht laat zien dat de actuele benaderingen van KLS cultuurreflectie centraal stellen; leerlingen vergaren kennis over verschillende culturen, kunnen zich cultureel

en talig redden in meertalige situaties, kunnen de eigen cultuur met verschillende culturen vergelijken en daarop met een open houding kritisch reflecteren. Cultuurbewustzijn is daarmee geen competentie of vaardigheid die aan één bepaalde taal te koppelen is, maar is taal- en cultuuroverstijgend; het gaat erom om zowel in de eigen als in een andere culturele omgeving cultuurreflectief te kunnen opereren. Daarbij geldt dat cultuurbewustzijn deels wel taalspecifiek ingekleurd moet worden, namelijk voor de cognitieve en communicatieve aspecten. In termen van doelen en competenties over cultuurbewustzijn kan een leerling voor een bepaalde taal als cultuurbewust beschouwd worden als hij/zij:

- kennis heeft van de culturele en talige verscheidenheid binnen het betreffende doeltaalgebied;
- zich in doeltaalcontact socio-cultureel gezien passend en adequaat kan uitdrukken;
- in contact met sprekers van de doeltaal het gesprek aan kan gaan over de vreemde en over de eigen cultuur/omgeving;
- verschillen en overeenkomsten tussen de eigen en de doeltaalcultuur met een open houding kan waarnemen en daarop kritisch kan reflecteren.

De didactische keuzes verschillen tussen de benaderingen en zetten bijvoorbeeld in op het werken met authentieke bronnen of het ervaren van de andere cultuur, bijvoorbeeld in de vorm van ontmoetingen in de breedste zin van het woord. Om recht te doen aan het heterogene, dynamische, multiperspectiefische en subjectieve karakter van (het beeld van) een andere cultuur is veelal de leerling en zijn eigen culturele omgeving het vertrekpunt. Op basis van talige en culturele 'ontmoetingen' bouwen leerlingen aan hun eigen beeld van andere culturen en leren daarbij door vergelijking en reflectie ook over de eigen culturele omgeving.

Cultuurbewustzijn in Nederlandse leergangen Duits

Om te verkennen in hoeverre de huidige leergangen de ontwikkeling van cultuurbewustzijn ondersteunen en de docent daarbij op die manier faciliteren, hebben we voor het schoolvak Duits een leerganganalyse uitgevoerd. Gekozen is voor de drie meest verkochte leergangen op de Nederlandse markt voor Duits in de onderbouw van het vo, editie havo: *Na klar!*, *Neue Kontakte* en *TrabiTour*.

Ten eerste is gekeken of het materiaal de culturele en talige verscheidenheid binnen het doeltaalgebied thematiseert. Om dat te bepalen hebben we een kwalitatieve analyse van het materiaal uitgevoerd en vastgelegd welke culturele thema's en regiolecten besproken worden, en voor welke delen van het Duitstalig gebied (DACH(L)) deze thema's en taalvarianten geconcretiseerd worden. Voor alle drie de leergangen geldt dat ze de leerlingen een veelzijdig beeld van het Duitstalig gebied bieden, waarin aandacht is voor alle DACH(L)-landen maar Duitsland het zwaartepunt is. De focus ligt duidelijk op de cultuur van alledag, zoals school en gezondheid (szorg). Alle leergangen besteden ook aandacht aan de plurilinguïstische situatie in het taalgebied; zo worden (lied)teksten uit verschillende regio's gelezen en beluisterd, variërend van het Luxemburgs volkslied en een Zwitsers kinderrijmpje tot hits van een populaire Beierse band. *Neue Kontakte* bouwt vanaf het tweede leerjaar de talige verscheidenheid zelf systematisch in elk hoofdstuk in. *Na klar!* kiest een opbouw waarbij in elk hoofdstuk een stad of regio centraal staat en biedt dan over het betreffende gebied – net als *TrabiTour* – geografische, historische, toeristische en demografische informatie.

Ten tweede is onderzocht of KLS-inhouden met taalverwerving verbonden worden om bij te dragen aan het socio-cultureel gepast kunnen communiceren. Hiervoor is nagegaan

waar de KLS-opdrachten in het hoofdstuk staan, en of de KLS-opdrachten op zichzelf staan of dat daarin ook talige aspecten geïntegreerd worden. Wat voor alle geanalyseerde leergangen geldt, is dat ze de KLS-inhouden door het hele hoofdstuk heen vlechten en niet meer alleen als optioneel extraatje aan het einde van een hoofdstuk plaatsen, zoals in eerdere edities (vgl. Majjala et al., 2016). Soms wordt KLS expliciet als zodanig aangemerkt, maar vaker verschijnt het impliciet, bijvoorbeeld in de vorm van namen van Duitse winkels of voetbalclubs in een grammaticaoefening. Een geïntegreerde aanpak, waarbij in een opdracht zowel talige als culturele doelen nagestreefd worden, zien we af en toe, met name in *Na klar!* Vaak betreft het echter oefeningen waar taalverwerving centraal staat en de culturele inhoud zeer summier, oppervlakkig en daarmee secundair is. Dit is bijvoorbeeld te zien in een opdracht in *Na klar!* waarin een informatietekst over de Sächsische Schweiz wordt gebruikt om uitspraak te oefenen, maar met de inhoud van de tekst zelf niets wordt gedaan.

Ten derde is gekeken of er een verbinding met de leefwereld van de leerlingen gemaakt wordt en of daarbij reflectie uitgelokt wordt. Hiervoor is nagegaan of de thema's jongeren mogelijk aanspreken, en of in de KLS-opdrachten gevraagd wordt naar de eigen leefomgeving en de vreemde en eigen cultuur al dan niet kritisch vergeleken worden. In alle leergangen werd vastgesteld dat er een verbinding met de leefwereld van de doelgroep wordt gemaakt. Dit geldt voor de gekozen thema's, die gericht zijn op het leven van alledag van leeftijdgenoten in het Duitstalig gebied of op attracties of gebruiken die voor de doelgroep potentieel interessant zijn, zoals pretparken of winkelcentra direct over de grens. Ook zien we de verbinding met de doelgroep expliciet in opdrachten waar leerlingen gevraagd wordt aan te geven hoe een bepaald cultureel fenomeen of object in Nederland of de eigen woonplaats eruitziet. Zo worden feestdagen als Sinterklaas en Samichlaus, het Duitse en Nederlandse schoolsysteem en rapportcijfers met elkaar vergeleken. De reflectie blijft echter veelal achterwege; sporadisch wordt om een mening gevraagd. Nog minder vaak zien we dat leerlingen naast de vergelijking een onderbouwde mening moeten geven, zoals dat wel het geval is bij een opdracht over afvalscheiding in *Neue Kontakte*. Daarbij lezen leerlingen over de verschillende containers in Gießen (D), vergelijken dit met de situatie in de eigen woonplaats en moeten aansluitend aangeven, waar zij vinden dat afvalscheiding het best geregeld is en waarom. Opdrachten waarin leerlingen de vreemde cultuur ook daadwerkelijk ervaren, zijn eveneens bijzonder schaars. Dit geldt ook voor opdrachten waarin leerlingen over de eigen leefsituatie in het Duits moeten communiceren; Nederland als land heeft een marginale positie in de leergangen en is alleen zichtbaar in een verdwaald plaatje van een woonboot.

De analyse van *Na klar!*, *Neue Kontakte* en *TrabiTour* toont dat de leergangen hoofdzakelijk een communicatieve benadering kiezen, waarin taalvaardigheid centraal staat. KLS zit verweven in het hele materiaal en kan zeker niet meer 'weggelaten' worden als er geen leestijd meer is, maar wordt slechts in beperkte mate geïntegreerd aangeboden. Alle leergangen kiezen ervoor een directe link te leggen naar de leerlingen en hun leefomgeving, die wordt vergeleken met de situatie in Duitsland, Oostenrijk, Zwitserland en Liechtenstein. Meer dan vergelijken gebeurt vaak niet; reflectie blijft meestal achterwege. We concluderen dat er voorzichtige stappen worden gezet in de richting van een interculturele benadering. Opgemerkt dient te worden dat de uitkomst van deze leerganganalyse niet betekent dat docenten niet zouden inzetten op het ontwikkelen van de interculturele (deel)competenties bij hun leerlingen. De relevantie die docen-

ten toeschrijven aan het ontwikkelen van een interculturele houding, doet vermoeden dat zij het bestaande lesmateriaal gebruiken en zelfs verrijken met een cultuur-reflectieve insteek. Toekomstig onderzoek kan over de daadwerkelijke invulling van KLS in het klaslokaal helderheid verschaffen.

Conclusie

Theorie biedt handvatten en mogelijk zelfs inspiratie voor de onderwijspraktijk. Met behulp van het overzicht van theorie over 'Kenniss van Land en Samenleving' en de bijbehorende didactiek gepresenteerd in deze bijdrage wordt het mogelijk het begrip cultuurbewustzijn te concretiseren. Centraal staat cultuurreflectie, waarbij de leerlingen kennis vergaren over verschillende andere culturen, zich cultureel en talig kunnen redden in meertalige situaties en de eigen cultuur met verschillende culturen kunnen vergelijken en daarop met een open houding kritisch kunnen reflecteren. Deze concretisering kan er hopelijk aan bijdragen dat KLS een serieuze, geformaliseerde plek krijgt in het Nederlandse mvt-onderwijs. Tevens biedt deze uitwerking een kapstok waaraan culturele inhouden opgehangen kunnen worden.

De auteurs danken Janine Berns, Irene Poort, Silvia Canto en Judith Nauta voor hun feedback op eerdere versies van deze tekst.

NOTEN

1. Dit artikel is gebaseerd op de open-access-publicatie van L. Ciepielewska-Kaczmarek, S. Jentges en M. Tammenga-Helmantel (2020). Daarin zijn uitvoerigere beschrijvingen van de theoretische concepten en concrete voorbeelden opgenomen. <http://bit.ly/LTT2vZ3s8i>
2. Zie www.taalwijs.nu en <https://www.universiteitleiden.nl/expertisecentrum-mvt/>

scriptieprijs

3. <https://www.internationalisering.nl/modules/linq-landeskunde-civilisation/lessen/voorbereiding/hoofdstukken/opbouw-doorlopende-leerlijn/>
4. D = Duitsland; A = Oostenrijk; CH = Zwitserland; L = Liechtenstein.

LITERATUUR

- Altmayer, C. (Hrsg.), Hamann, E., Magosch, C., Mempel, C., Vondran, B., & Zabel, R. (2016). *Mitreden; Diskursive Landeskunde für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen
- Badstübner-Kizik, C. (2007). *Kontaktdidaktik — ein mögliches Konzept für den DaF-Unterricht in Mitteleuropa?* In W. Schmitz, & J. Joachimsthaler (Eds.), *Zwischeneuropa / Mitteleuropa. Sprache und Literatur in interkultureller Konstellation* (pp. 708–192). Dresden: Thelem.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cerri, C., & Dausend, H. (2015). *Raum —mehrperspektivischer Zugang zu einem vermeintlich eindimensionalen Begriff*. In C. Cerri & S. Jentges (Eds.), *Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht* (pp. 33–51). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Cerri, C., & Jentges, S. (2015). *Erlebter Raum, erlebte Kultur. Räume als Schlüssel zum landeskundlichen Lernen im Fremdsprachenunterricht*. In C. Cerri & S. Jentges (Eds.), *Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht* (pp. 97–120). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ciepielewska-Kaczmarek, L., Jentges, S., & Tammenga-Helmantel, M. (2020). *Landeskunde im Kontext: Die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken*. Göttingen: Vandenhoeck &

- Ruprecht Verlage. <http://bit.ly/LTT2vZ3s8i>
Curriculum.nu (2019). Leergebied Engels/
MVT. Geraadpleegd op <https://www.curriculum.nu/voorstellen/engels-mvt/>
- Deardoff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies of International Education*, 10/2006/3. Geraadpleegd op <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1028315306287002>
- Duitsland Instituut Amsterdam (2010). Rapport Belevingsonderzoek Duits 2010. Amsterdam: DIA.
- Duitsland Instituut Amsterdam (2017). Belevingsonderzoek Duits 2017. Amsterdam: DIA.
- Hansen, M., & Zuber, B. (1996). Zwischen den Kulturen. Strategien und Aktivitäten für landeskundliches Lehren und Lernen. Berlin/München: Langenscheidt.
- Hoch, B. (2016). Kulturreflexives Lernen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Eine Analyse deutscher, französischer und niederländischer DaF-Lehrwerke für Jugendliche. Mannheim: Universität Mannheim. Geraadpleegd op <https://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/40683/>
- Jentges, S., & Sars, P. (2018). Ich sehe was, was du nicht siehst ... Urbanes Raumerleben und linguistic landscaping in und für deutsch-niederländische/n Schulaustauschprojekte/n. In C. Badstübner-Kizik, & V. Janíková (Eds.), *Linguistic landscape und Fremdsprachendidaktik. Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik* 10 (pp. 21–54). Berlin: Peter Lang.
- Jentges, S., & Sars, P. (i. Vorb.). Forschung in der Unterrichtspraxis: Sprache und Zeichen im deutsch-niederländischen Schulaustausch entdecken. Eine Pilotstudie zum schulischen Einsatz von linguistic landscaping im Projekt ‚Nachbarsprache & buurcultuur‘. In H. Marten, & E. Ziegler: *Linguistic Landscapes im deutschsprachigen Kontext: Forschungsperspektiven, Methoden und Anwendungsmöglichkeiten im Unterricht und Sprachmarketing*. (Reihe Forum Angewandte Linguistik). Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Jong, N. de, Vrind, E. de, & Beuningen, C. van (2019). Moderne vreemde talen. In: F. Janssen, H. Hulshof, & K. van Veen (Eds.). *Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen? Een perspectiefgerichte benadering* (pp. 89–112). Leiden/Groningen: Geraadpleegd op <https://www.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/iclon/onderzoek/wat-is-echt-de-moeite-waard-om-te-onderwijzen.pdf>
- Kastelein, E. (2018). *La place de la culture en quatrième classe vwo dans les cours de français, du point de vue de l'approche interculturelle, liée aux visions des enseignants de français en utilisant les manuels D'accord, Grandes Lignes et Libre Service*. Utrecht: Universiteit Utrecht (Masterscriptie). Geraadpleegd op <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/368186>
- Koreik, U. (2013). Landeskunde. In B. Ahrenholz, & I. Oomen-Welke, *Handbuch Deutsch als Fremdsprache (Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, 10) (pp. 178–186). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Maijala, M., Tammenga-Helmantel, M., & Donker, E. (2016). Das DACH-Konzept in finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. *Zielsprache Deutsch*, 43(1), 3–33.
- Meesterschapsteam MVT (2018). Visie op de toekomst van het curriculum Moderne Vreemde Talen. Geraadpleegd op <https://modernevreemdetalen.vakdidactiek.gw.nl/wp-content/uploads/sites/6/2018/03/Aanbevelingstekst-MT-MVT.pdf>
- Mog, P. (1992). *Die Deutschen in ihrer Welt: Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. München: Langenscheidt.
- Pauldrach, A. (1992). *Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den goer Jahren. Fremdsprache Deutsch*, 6, 4–15.
- Raad van Europa (2001). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: leren, onderwijzen en beoordelen*. Taalunie. Geraadpleegd op: http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/gemeenschappelijk_europees_referentiekader.pdf
- Raad van Europa (2017). *CEFR Companion Volume*. Geraadpleegd op: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Rösler, D. (1994). *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Metzler.
- Schat, E., Graaff, R. de, & Knaap, E. van der (2018). Intercultureel en taalgericht literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen. Een enquête onder docenten Duits, Frans en Spaans in Nederland. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(3), 13–25.
- Schweiger, H., Hägi, S., & Döll, M. (2015). Landeskundliche und (kultur)reflexive Konzepte. *Impulse für die Praxis. Fremdsprache Deutsch*, 5, 3–10.
- Shafer, N., & Baumgartner, M. (2017). Mehr als Länder- oder Landeskunde: Ansätze eines weitergedachten DACH-Prinzips. *IDV-Magazin*, 92, 67–71.
- Zeuner, U. (2009). *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*. Dresden: Technische Universität.
- MARJON TAMMENGA-HELMANTEL studeerde Duits en Algemene Taalwetenschappen. Zij promoveerde in 2002 en was vervolgens enkele jaren als docent Duits verbonden aan het H.N. Werkmancollege te Groningen. Nu is zij vakdidacticus voor het schoolvak Duits aan de Rijksuniversiteit Groningen en doet onderzoek naar grammaticale instructie, doeltaalgebruik en leermiddelen. Zij is tevens lid van het Meesterschapsteam Moderne vreemde talen. E-mail: m.a.tammengahelmantel@rug.nl
- SABINE JENTGES promoveerde in 2005 op een onderzoek naar de inzet van spel in het mvt-onderwijs en heeft gedurende bijna tien jaar didactiek en methodiek van mvt-onderwijs gedoceerd aan de universiteit van Marburg (Duitsland). Momenteel is ze werkzaam aan de Radboud Universiteit in Nijmegen als universitaire hoofddocent en doet ze onderzoek naar o.a. meertaligheid, cultural awareness en mvt-didactiek. E-mail: s.jentges@let.ru.nl
- LUIZA CIEPIELEWSKA-KACZMAREK werkt als gepromoveerd wetenschappelijk medewerker aan het Instituut voor Toegepaste taalkunde van de Adam Mickiewicz universiteit in Poznan (Polen). Verder is zij extern adviseur van het Goethe Instituut (München) voor frühes Deutsch als Fremdsprache (DaF). Haar werk- en onderzoeksthema's zijn DaF-didactiek en de ontwikkeling en evaluatie van leermiddelen voor DaF. E-mail: luziac@amu.edu.pl

Bijlage 1

Typisch Mann, typisch Frau?

1a. Was ist ‚typisch Mann‘, was ist ‚typisch Frau‘? Ordnen Sie zu. Manche Aussagen passen mehrfach.

hat lange Haare | hat kurze Haare | trägt Kleider | trägt Anzug | hat einen Bart | ist stark |
 ist schwach | macht den Haushalt | raucht | putzt die Wohnung | putzt das Auto |
 liebt Blumen | backt Kuchen | geht arbeiten | ist Maurer/in | ist Friseur/in | erzieht die Kinder |
 bringt die Kinder ins Bett | liebt Autos | will unabhängig sein | will Sicherheit |
 trifft Freunde zum Bier | macht Kraftsport | ist Mutter | ist Vater | saugt Staub |
 bekommt Kinder | liebt Frauen | liebt Männer

	MANN	FRAU
Körper / Aussehen	trägt Anzug	
Charakter		
Aufgaben		ist Mutter
Sonstiges		

1b. Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse im Kurs. Sind Sie alle einer Meinung? Diskutieren Sie.

De eigen cultuur als een van velen, bijvoorbeeld bij de rolverdeling tussen mannen en vrouwen. In: Altmayer, C. (Hrsg.), Mitreden; Diskursive Landeskunde für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2016

Bijlage 2

Wie soll das Kind denn heißen?



- Einigen Sie sich in Ihrer Kleingruppe auf drei der unten aufgeführten Aussagen, die Ihrer Meinung nach a) für Deutschland, b) für die Schweiz, c) für Österreich stimmen, und drei Aussagen, die nicht für diese Länder stimmen. Tragen Sie die Ergebnisse in das Raster ein.
- Berichten Sie Ihre Ergebnisse im Plenum.
- Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit dem Lösungsblatt.
- Beschreiben Sie anschließend die Sitten in Ihrem Land.

	ja	nein
 Deutschland		
 Schweiz		
 Österreich		

- Den Vornamen des Kindes bestimmen die Eltern.
- Es gibt, im Verlauf der Jahre wechselnd, sehr beliebte, aber auch weniger beliebte Vornamen.
- Vornamen können frei nach Phantasie gewählt werden.
- Namen bestehen immer aus Vor- und Familiennamen.
- Spitznamen und Kosenamen sind üblich.
- Menschen- und Tiernamen sind manchmal identisch.
- Die Frau übernimmt bei der Heirat den Namen des Mannes.
- Namen können problemlos geändert werden, wenn sie nicht mehr gefallen.
- Die Familiennamen werden an der Haustür angebracht.
- Männliche und weibliche Namen sind immer unterschiedlich.
- Am Namen ist die Schichtzugehörigkeit zu erkennen.
- Es gibt spezielle Namenstage.
- Das Kind bekommt seinen Vornamen einen Monat nach seiner Geburt.
- Ein Name soll Glück bringen.

De eigen cultuur als een van velen, bijvoorbeeld bij de naamgeving. In: Hansen, M., & Zuber, B. (1996). Zwischen den Kulturen. Strategien und Aktivitäten für landeskundliches Lehren und Lernen. Berlin/München: Langenscheidt, 2016