

*Studienbücher zu Sprache, Literatur und  
Kultur in Flandern und den Niederlanden*

*Bd. 3*

Veronika Wenzel (Hg.)

# Fachdidaktik Niederländisch



LIT

Veronika Wenzel (Hg.)

**Fachdidaktik Niederländisch**

Studienbücher zu Sprache,  
Literatur und Kultur  
in Flandern und den Niederlanden

herausgegeben von

Prof. Dr. Johannes W. H. Konst

(Freie Universität Berlin)

und

Prof. Dr. Lut Missinne

(Universität Münster)

Band 3

---

LIT

Veronika Wenzel (Hg.)

FACHDIDAKTIK  
NIEDERLÄNDISCH

---

LIT

Eine elektronische Version dieses Buches ist dank der Unterstützung von Bibliotheken, die mit Knowledge Unlatched zusammenarbeiten, frei verfügbar.  
Die Open-Access-Ausgabe wurde im vorliegenden Fall ermöglicht durch den Fachinformationsdienst Benelux / Low Countries Studies der Universitäts- und Landesbibliothek Münster mit Förderung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft.  
Mehr Informationen: [www.knowledgeunlatched.org](http://www.knowledgeunlatched.org), [www.fid-benelux.de](http://www.fid-benelux.de)

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung  
der Nederlandse Taalunie (Den Haag).

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-643-12019-9

© LIT VERLAG Dr. W. Hopf Berlin 2014

Verlagskontakt:

Fresnostr. 2 D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-62 03 20 Fax +49 (0) 2 51-23 19 72

E-Mail: [lit@lit-verlag.de](mailto:lit@lit-verlag.de) <http://www.lit-verlag.de>

**Auslieferung:**

Deutschland: LIT Verlag Fresnostr. 2, D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22, Fax +49 (0) 2 51-922 60 99, E-Mail: [vertrieb@lit-verlag.de](mailto:vertrieb@lit-verlag.de)

Österreich: Medienlogistik Pichler-ÖBZ, E-Mail: [mlo@medien-logistik.at](mailto:mlo@medien-logistik.at)

E-Books sind erhältlich unter [www.litwebshop.de](http://www.litwebshop.de)

Vorwort . . . . .	iii
<b>Niederländischunterricht in Deutschland</b>	<b>1</b>
1 Die Geschichte des Schulfaches . . . . .	1
2 Fachdidaktische Besonderheiten . . . . .	6
3 Bezugswissenschaften der Fachdidaktik Niederländisch . . . . .	14
4 Spracherwerbstheorien und die klassischen Methoden des Fremdsprachenunterrichts . . . . .	29
<b>Kompetenzen</b>	<b>49</b>
5 Prinzipien des kompetenzorientierten Unterrichts . . . . .	51
6 Interkulturelle Kompetenz . . . . .	55
7 Funktionale kommunikative Kompetenz. . . . .	75
7.1 Leseverstehen. . . . .	75
7.2 Hörverstehen und Hörsehverstehen . . . . .	87
7.3 Sprechen . . . . .	100
7.4 Schreiben . . . . .	108
7.5 Sprachmittlung . . . . .	121
7.6 Verfügen über sprachliche Mittel . . . . .	137
8 Text- und Medienkompetenz . . . . .	159
9 Methodische Kompetenz . . . . .	203
<b>Didaktische Handlungsfelder</b>	<b>215</b>
10 Unterricht planen . . . . .	218
11 Lernaufgaben konzipieren . . . . .	227

12 Lehrwerk und Wörterbuch nutzen . . . . .	238
13 Funktional einsprachig unterrichten . . . . .	258
14 Mehrsprachigkeit und Sprachlernbewusstheit fördern . . . . .	267
15 Austausche und Begegnungen gestalten . . . . .	282
16 Bilingual unterrichten . . . . .	297
<b>Leistungsermittlung und Förderung</b>	<b>309</b>
17 Diagnostik und Individualisierung . . . . .	311
18 Umgang mit Fehlern . . . . .	330
19 Beurteilungsverfahren. . . . .	336
<b>Anhang</b>	<b>357</b>
30 Methoden und Arbeitsformen. . . . .	359
Register . . . . .	407

## Vorwort

Wer andernorts darüber berichtet, dass er oder sie in Nordrhein-Westfalen oder Niedersachsen das Fach Niederländisch an einer Schule unterrichtet, oder es als Lehramtsstudium an einer Universität aufnimmt, mag vielleicht noch immer erstaunten Blicken begegnen. Möglicherweise erscheint es gar nicht so selbstverständlich, dass für ein – bundesweit gesehen – so kleines Unterrichtsfach eine *Fachdidaktik* erscheint. Jedoch: Der Niederländischunterricht ist immer professioneller geworden. Er ändert sich. Er stellt sich wie die anderen Fremdsprachen auch der Forderung nach Qualitätskriterien und Standards. Damit gehen gestiegene Anforderungen an den Lehrerberuf einher. Diese Anforderungen nimmt die *Fachdidaktik Niederländisch* in den Blick.

### **Für wen wurde die *Fachdidaktik Niederländisch* geschrieben?**

Die Autoren dieses Buches richten sich an Leser in allen Phasen ihres beruflichen Werdegangs zum Niederländischlehrer<sup>1</sup> im Sekundarbereich in Deutschland:

- Lehramtsstudierende des Faches Niederländisch im Rahmen ihrer fachdidaktischen Bildung finden grundlegende Orientierung in der Fremdsprachendidaktik und in der Didaktik des Niederländischen.
- Referendarinnen und Referendare, Lehrer und Lehrerinnen in Ausbildung lernen fachspezifische Aspekte in wichtigen Bereichen ihres Lehrerhandelns kennen.
- Beginnende Niederländischlehrkräfte und solche, die neugierig geblieben sind, können Anregungen für ihren Unterricht nachlesen, Neues ausprobieren und ihren Unterrichtsstil festigen.
- Ausbildern an Universitäten, Zentren für schulpraktische Lehrerbildung bzw. Studienseminaren bietet die *Fachdidaktik* erstmals ein grundlegendes Werk, das – wie wir hoffen – das mühselige Zusammentragen von Ausbildungsmaterialien aus anderen Fremdsprachendidaktiken reduziert und gleichermaßen zur Weiterentwicklung anregt.

---

<sup>1</sup> In diesem Buch ist mitunter von Lehrern, auch von Lehrerinnen und Lehrern, Unterrichtenden, Lehrenden oder von Lehrkräften die Rede. An keiner Stelle ist damit nur eines der beiden Geschlechter gemeint, die Variation liegt in Vorlieben einzelner Autoren und stilistischen Erwägungen begründet. Ähnliches gilt für Schülerinnen und Schüler, Lerner oder Lernende. Diese Bezeichnungen schließen auch Studierende ein, sofern dieser Ausdruck für Lernende im Sekundarstufenbereich verwendet wird, wie es zum Beispiel in manchen Kollegs oder Abendschulen der Fall ist.



- Fort- und Weiterbildner im Fach Niederländisch sowie deren Adressaten können hier nachschlagen und sich auf dem Weg ihrer Professionalisierung auf eine Grundlage beziehen, die sie nutzen und weiterentwickeln mögen.
- In Behörden und Ministerien beratend und innovierend Tätige seien eingeladen, diese Fachdidaktik als Referenzwerk zu verwenden, auf dessen Grundlage das Unterrichtsfach Niederländisch sich kommenden Anforderungen stellen kann.
- Interessierte anderer Fächer und Fremdsprachen können hier nachlesen, dass der Niederländischunterricht zwar zweifelsohne ‚ganz normaler‘ Fremdsprachenunterricht ist, aber auch seine fachmethodischen Besonderheiten aufweist.

Die in den einzelnen Kapiteln dieses Buches dargelegten fachdidaktischen Konzepte, Erkenntnisse oder Prinzipien sind nicht auf einzelne Schulformen und Bundesländer beschränkt. Wenn es nicht anders angegeben ist, beziehen sie sich im Grundsatz auf regulären Niederländischunterricht in

- Haupt-, Realschulen und Gymnasien
- Gesamtschulen unterschiedlicher Ausprägung,
- allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulformen und Bildungsgängen
- Abend-, Teilzeit oder Vollzeitschulen
- Sekundarstufen I und II
- Anfangs- und Fortgeschrittenenunterricht.

Kolleginnen und Kollegen, die in der Volkshochschule, Grundschule oder Hochschule tätig sind, sowie alle anderen Interessierten können sich inspirieren.

### **Was will die *Fachdidaktik Niederländisch* leisten?**

Der wichtigste Beweggrund, diese Fachdidaktik zu schreiben, liegt darin, dass ein weniger verbreitetes Schulfach dieselben Anforderungen an die Lehrkräfte, die es unterrichten stellt, wie ein ‚großes‘. Niederländisch unterliegt im Konzert mit den anderen Schulfremdsprachen denselben fremdsprachendidaktischen Entwicklungen, wie Englisch, Französisch oder Spanisch. Man kann sogar sagen, dass die Anforderungen höher sind, wenn man bedenkt, dass Unterrichtende die Ergebnisse fachdidaktischer Forschung und Konzeptentwicklung anderer Fremdsprachen fortwährend hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf die Sprache Niederländisch prüfen müssen. Nur selten lassen sich Konzepte des Zweisprachenunterrichts in den Niederlanden oder Flandern (NT2) auf Deutschland übertragen und nicht alles, was für die anderen Fremdsprachen in Deutschland gilt, gilt gleichermaßen für das Niederländische.

Die *Fachdidaktik Niederländisch* stellt in ihrer Konzeption daher erstmalig den Versuch an, die wichtigsten und aktuellen allgemein fremdsprachendidaktischen Grundlagen in Bezug zum Schulfach Niederländisch zu stellen und durch spezifische Aspekte, durch die sich der Niederländischunterricht vom Unterricht in anderen Sprachen unterscheidet, zu ergänzen.

Dabei hat sie nicht den Anspruch, vollständig oder gar abgeschlossen zu sein. Ihr Ziel ist die Beschränkung auf das Wesentliche und die verständliche Darstellung von Überblickswissen. Sie gibt in jedem Kapitel unterrichtspraktische Beispiele, um die fachdidaktischen Konzepte zugänglich zu machen und zum Ausprobieren anzuregen.

Es ist die Absicht, mit der *Fachdidaktik Niederländisch* eine bislang nicht vorhandene Grundlage zu bieten, die weitere Entwicklung ermöglicht. Innovation kann nur von den Leserinnen und Lesern ausgehen, die sich hoffentlich dazu angeregt fühlen und hier Dargelegtes diskutieren und verbessern mögen. Gewünscht ist eine lebendige Fachdiskussion, denn diese „trägt in ganz entscheidendem Maße zur Entwicklung eines Faches bei“ – so lesen wir bereits in den Vorbemerkungen zum Bändchen *Niederländisch unterrichten* (M. Braam, H. Daamen, P.W. Jaegers und F.J. Redeker, Erkelenz: Leo Kehren), das vor mehr als 20 Jahren erschien und als Vorläufer zu dieser Fachdidaktik Niederländisch betrachtet werden kann.

### **Wer hat wie daran mitgewirkt?**

Die *Fachdidaktik Niederländisch* ist ein Projekt des Instituts für Niederländische Philologie der Westfälischen Wilhelms-Universität, das von der *Nederlandse Taalunie* und dem Rektorat der Universität gefördert wurde. Das Autorenteam besteht aus praktizierenden Lehrkräften, die darüber Erfahrung haben in Aus-, Fort- und Weiterbildung im Fach Niederländisch. Sie übernahmen die Mitwirkung an diesem Buch neben ihrer unterrichtlichen Verpflichtungen an diversen Schulformen und Institutionen und stellten im Laufe des zweijährigen Projektes ihre Texte einander zur Diskussion. Eine Reihe von Kapiteln wurde darüber hinaus von einem weiteren Kollegenkreis gelesen und kommentiert. Jeder Autor und jede Autorin zeichnet jedoch verantwortlich für das eigene Kapitel, Unterschiede in Stil und Sichtweise sind die Regel.

Wo eigene fachdidaktische Forschungsergebnisse aufgrund der spartanischen Forschungslage zum Niederländischunterricht nicht vorliegen, orientiert sich das Autorenteam an seiner Erfahrung und dem aktuellen fremdsprachendidaktischen Diskurs. Die Beispiele für die Unterrichtspraxis sind dann einem konkreten Bildungsangebot entnommen, jedoch zumeist auf andere Schulformen übertragbar.

### **Wie ist die Fachdidaktik Niederländisch aufgebaut?**

Die *Fachdidaktik Niederländisch* ist in fünf Bereiche aufgeteilt. Im ersten Teil werden einige wesentliche Bedingungen des Niederländischunterrichts in Deutschland zusammengetragen. V. Wenzel gibt eine kurze Übersicht über die Entwicklung des Faches, über fachdidaktische Besonderheiten, die den Niederländischunterricht von anderem Fremdsprachenunterricht absetzen und im Weiteren immer wieder aufgegriffen werden. Sie führt einige Fachwissenschaften der

Niederlandistik, auf die der schulische Unterricht Bezug nimmt, an und fasst einige grundlegende Theorien zum Erwerb von Sprachen, die sich auch oder in besonderem Maße auf das Niederländischlernen auswirken, zusammen.

Der zweite Teil ist dem Erwerb und der Förderung von Kompetenzen gewidmet, die im Niederländischunterricht eine zentrale Rolle einnehmen. An diesem Herzstück der *Fachdidaktik Niederländisch* ist das gesamte Autorenteam beteiligt. Wie nicht anders zu erwarten ist, finden sich hier zahlreiche Parallelen zum Kompetenzerwerb anderer Fremdsprachen. Nichtsdestoweniger gelten die allgemein fremdsprachendidaktischen Konzepte eben auch für den Niederländischunterricht und werden durch die Darstellung ihrer fachspezifischen Ausprägung konkretisiert.

Im dritten Teil des Buches geht es um bedeutsame didaktische Felder, in denen die Lehrkraft entscheidet und handelt. Die Planung des Unterrichts und die Erstellung von Lernaufgaben gehören zu ihrem Tagesgeschäft, ebenso wie die Fragen, ob und wie welches Lehrwerk und das Wörterbuch in der kommenden Unterrichtsstunde zum Einsatz kommen sollen. Prinzipieller Natur ist die Umsetzung der Forderung nach einsprachigem Unterricht und der Förderung der Mehrsprachigkeit und Sprachlernbewusstheit. Hier spielt die sprachliche Nähe zum Deutschen eine Rolle. Begegnungen und Austausch sowie Grundlagen zum bilingualen Lernen tragen insbesondere der Grenznähe Rechnung, die an vielen Schulstandorten gegeben ist. Beteiligte Autoren sind hier: M. Braam, N. Lücke, V. Wenzel, M. Bachmann.

Der vierte Teil bezieht sich auf den Zusammenhang zwischen Ermittlung und Förderung von Leistungen im Unterricht. Bewusst stellen die Autoren F. Winter, M. Bachmann und M. Braam in diesem wichtigen Teil die Diagnose, den Umgang mit Fehlern, sowie die Beurteilung in das Licht der Individualisierung von Fördern und Lernen.

Will man unterrichtliches Handeln beschreiben, merkt man schnell, wie stark die hier feinsäuberlich getrennt aufgeführten fachdidaktischen Aspekte miteinander verwoben sind. Nahezu jede alltägliche Entscheidung, die im Rahmen der Unterrichtstätigkeit gefällt werden muss, zieht andere nach sich. Die Förderung der einen Kompetenz ist ohne die andere nicht zu denken. Um das Lesen und Blättern etwas zu vereinfachen, befinden sich am Rand Stichpunkte, sowie Querverweise im Text. Das abschließende Register erleichtert das Auffinden.

### **Danksagung**

Ich danke der *Nederlandse Taalunie*, dem Institut für Niederländische Philologie und seinen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen, insbesondere Jules van der Marck für das Korrekturlesen und Sabine Maas für die lange und gute Begleitung, sowie allen Ko-Autoren und Mitlesern, die zu Beginn wichtige Impulse für

das Buch und im weiteren Verlauf Verbesserungsvorschläge zu Texten gaben. In besonderem Maße danke ich meinen unermüdlichen Mitautoren für ihr engagiertes und konstruktives Arbeiten.

Münster, im November 2013  
Veronika Wenzel



# **Niederländischunterricht in Deutschland**

1	Die Geschichte des Schulfaches . . . . .	1
2	Fachdidaktische Besonderheiten . . . . .	6
	Räumliche Nähe . . . . .	6
	Linguistische Nähe . . . . .	7
	Kulturelle Nähe . . . . .	8
	Tertiärsprache . . . . .	8
	Lernervariablen . . . . .	10
3	Bezugswissenschaften der Fachdidaktik Niederländisch . . . . .	14
	Sprachwissenschaft und Kontrastive Sprachwissenschaft . . . . .	14
	(Lern)Psychologie . . . . .	17
	Psycholinguistik . . . . .	19
	Literaturwissenschaft . . . . .	22
	Kulturwissenschaft . . . . .	26
4	Spracherwerbstheorien und die klassischen Methoden des Fremdsprachenunterrichts . . . . .	29
	Spracherwerb und Niederländischerwerb . . . . .	29
	Klassische Fremdsprachenmethoden und Niederländischunterricht . . . . .	32
	Die Grammatik-Übersetzung-Methode . . . . .	33
	Reformen: Direkte Methoden . . . . .	36
	Die Audiolinguale und Audiovisuelle Methode . . . . .	38
	Der Natürliche Ansatz . . . . .	40
	Die Kommunikative Wende . . . . .	42

# 1 Die Geschichte des Schulfaches

Der Niederländischunterricht in Deutschland entwickelte sich in beiden Bundesländern Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen etwa seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts.

**Nordrhein-  
Westfalen**

Für Nordrhein-Westfalen ist die frühe Entwicklung des Schulfaches Niederländisch gut dokumentiert, vor allem durch Publikationen von Jürgen Sudhölter. Erste Berichte über Unterricht in einer Realschule stammen bereits aus den späten fünfziger Jahren (Kempfen 1959, siehe Hülsdünker 1989: 269). In Zusammenhang mit seinen ersten Versuchen mit 18 Schülerinnen und Schülern an der Realschule in Lemgo berichtet Jürgen Sudhölter (1968) noch von zögerlichen Erfolgen: „Na twaalf maanden kan ik natuurlijk nog niet stellen dat het eksperiment Nederlands een sukses is.“ (Sudhölter 1968: 131) Das sollte sich ändern: Inzwischen belaufen sich die Zahlen der Niederländischschüler in Nordrhein-Westfalen auf ca. 26.500 Schülerinnen und Schüler (Vgl. MSW 2012).

Im Schuljahr 1975/76 wurde Niederländisch in Nordrhein-Westfalen offiziell in den Kanon der Schulfremdsprachen am Gymnasium aufgenommen (Sudhölter 1975: 797), 1981 gab es die ersten Richtlinien für das Gymnasium, 1982 für die Realschule. Im selben Jahr führt Jürgen Sudhölter (1982) etwa 30 Gymnasien und Realschulen auf, an denen Niederländisch unterrichtet wird. 1987 wird Niederländisch an der Höheren Berufsfachschule mit gymnasialer Oberstufe (Schwerpunkte Wirtschaft und Verwaltung und Technik) wählbar. Über ein Pilotprojekt im Schuljahr 1985/1986 in Herzogenrath berichtet Adalbert Rudnick (1988). Bernd Cox konstatiert allerdings noch im Jahre 1988, dass die Haupt- und Berufsschulen – zumindest in den Kreisen Borken und Kleve – „bezüglich des Niederländischunterrichts bislang größtenteils im Abseits“ stünden (Cox 1988: 21), was sich insbesondere für letztere Schulform in den Folgejahren stark verbessern sollte (Vgl. Wenzel 2007, Topoll 2005): In Nordrhein-Westfalen weisen die heutigen Berufskollegs zusammen mit den Realschulen und Gymnasien die größten Schülerzahlen für das Fach Niederländisch auf.<sup>1</sup>

**Status und  
Entwicklung**

<sup>1</sup> Weitere Daten wurden 2001 von Berteloot/Wenzel/Ulrichs (2001) erhoben.



**Niedersachsen** In Niedersachsen gab es bereits in den fünfziger Jahren Jugendkontakte zwischen calvinistisch geprägten Gebieten, Niederländischunterricht jedoch ebenfalls erst in den siebziger Jahren zunächst in der Grafschaft Bentheim. Auch hier begann es zunächst mit einem Schulversuch an einer Realschule und viel Einsatz seitens der Lehrkräfte (Oldermann 1998: 309). In den achtziger Jahren folgten das Emsland und Ostfriesland, bald wurde Niederländisch auch an Gesamtschulen und Gymnasien als Wahl- und Wahlpflichtfach angeboten. Hajo Hülsdünker (1989) verweist ausführlich auf den Beitrag des Niederländischlernens an der Völkerverständigung im grenzüberschreitenden Kontext und nennt Niederländisch noch „eine ernstzunehmende Alternative im Fremdsprachenangebot“ (Hülsdünker 1989: 268) mit „verhältnismäßig raschem Ausbau“ (Hülsdünker 1989: 272). Inzwischen wird die Sprache in Niedersachsen längst ernst genommen: In dem Flächenstaat kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt von knapp 2.000 Schülerinnen und Schülern in den diversen weiterführenden Schulformen ausgegangen werden.<sup>2</sup>

**Status und Entwicklung** Einen guten Überblick über die Entwicklung seit den siebziger Jahren verschafft Hajo Hülsdünker (1990). Rahmenrichtlinien für Realschule und Gymnasium folgten 1993, für die Hauptschule 1994 und im Jahr 1995 erschienen Empfehlungen für das Erlernen des Niederländischen in der Grundschule. Insbesondere in der kooperativen wie integrierten Gesamtschule nimmt Niedersachsen eine Vorreiterrolle ein, wobei Hülsdünker und Margarete Waldbauer 1988 zur rechtlichen Anerkennung als zweite Fremdsprache noch „keine gesicherten Angaben“ (Hülsdünker/Waldbauer 1988: 128) machen konnten. Inzwischen ist auch diese Hürde genommen.

**Ausbildung der Niederländischlehrer** Die Ausbildung der Niederländischlehrer erfolgt derzeit in den beiden Bundesländern an den Universitäten Münster, Köln und Oldenburg. An den Universitäten Köln und Münster reicht die Lehrtradition in niederländischer Sprache und Literatur zurück bis in die sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts: Köln er-

<sup>2</sup> Die vom niederländischen Kultusministerium (2012) derzeit veröffentlichten Statistiken geben nur eingeschränkt Einblicke in die Schülerzahlen eines Faches. Laut Umfrage der Euregio (2001) lernten in Niedersachsen 2225 Schülerinnen und Schüler Niederländisch, davon 1.914 in der weiterführenden Schule, eingeschlossen berufsbildende Schule und Arbeitsgemeinschaften.

hielt im Jahre 1965 einen Lehrstuhl, Münster 1969 und Oldenburg folgte 1981, richtete jedoch erst 1990 die Möglichkeit der Erweiterungsprüfung für das Lehramt und 2004 den grundständigen Lehramtsstudiengang ein. Über die Geschichte der Niederlandistik in Deutschland informieren diverse Studien (z.B. Hüning e.a. Hrsg. 2010).

Die zweite, schulpraktische Phase der Lehrerbildung obliegt den Studienseminaren bzw. Zentren für schulpraktische Lehrerbildung. Sie ist nach Schulstufen und Schulformen differenziert. Wie auch die universitäre Bildung durchläuft sie Reformen auf der Länderebene, wodurch sich Länge, Vorgaben und Verzahnung mit der ersten Phase ändern. Die traditionsreichsten Standorte Nordrhein-Westfalens liegen im Rheinland und im Münsterland, in Niedersachsen folgten deutlich später Studienseminare in Ostfriesland, im Emsland und der Grafschaft Bentheim. Für Inhalte der Ausbildung sind die auf der Kultusministerkonferenz vereinbarten bildungswissenschaftlichen Kompetenzen und Standards der Lehrerbildung (2004) bindend.

Auch wenn die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer bereits seit Jahrzehnten gesetzlich geregelt ist, steckt die Entwicklung einer Fachdidaktik – als Hochschuldisziplin und in der Folge auch als forschungsgeleitete Verschriftlichung einer aktuellen fachdidaktischen Diskussion – noch immer in den Kinderschuhen. Empfund Jürgen Sudhölter (1968: 131) zu seinen Pionierzeiten das Unterrichten der niederländischen Sprache eher als eine „verkwikkende bezigheid“ dan een moeilijk werk“, so ist inzwischen der Anspruch gewachsen und der Bedarf an einer Fachdidaktik Niederländisch deutlich. Hajo Hülsdünker (1989) formulierte bereits, wie wichtig eine Fachdidaktik für die Konsolidierung des Faches sei (Hülsdünker 1989: 273). Einen ersten Versuch der Verschriftlichung unternahm Manfred Braam e.a. (1991) mit *Niederländisch unterrichten*. Die Disziplin sollte sich vor allem den Besonderheiten, die diese Schulfremdsprache aufweist, widmen.

Veronika Wenzel

## Literatur

Berteloot, A., Wenzel, V. & S. Ulrichs (2001) *Niederländisch an Schulen in Nordrhein-Westfalen. Erhebung zum Niederländisch-*

**Forschungs-  
disziplin  
Fachdidaktik**

- Unterricht an Schulen in den Regierungsbezirken Münster, Düsseldorf und Köln. (Niederlande-Studien Beiheft 1)*, Münster e.a.: Waxmann.
- Braam, M. J. e.a. (1991) *Niederländisch unterrichten. Beiträge zur Didaktik und Methodik des Niederländisch-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe*, Erkelenz: Kehren.
- Cox, B. (1988) „Bedarfsfeststellung zum Niederländischunterricht an den Schulen der Kreise Borken und Kleve“, *nachbarsprache niederländisch* 3 (1), 21-23.
- Hülsdünker, H. (1989) „Niederländisch als Schulfremdsprache zwischen Aufbau und Konsolidierung“, in: E. Kleinschmidt (Hrsg.) *Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis. Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag*, Tübingen: Narr. 268-275.
- Hülsdünker, H. (1990) „Niederländisch – ein Alternativfach an niedersächsischen Schulen“, *Mitteilungsblatt des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen* 5 (2), 8-20.
- Hülsdünker, H., Waldbauer, M. (1988) „Niederländischunterricht an Gesamtschulen“, in: H. Eickmans, H. Hülsdünker & P.-W. Jaegers (Hrsg.) *Niederländischunterricht an deutschen Schulen und Volkshochschulen. Beiträge des Münsteraner Kolloquiums vom 3./4. März 1988*, Münster. 126-131.
- Kempen, J. (1959) „Niederländisch als neues Alternativfach der Realschule“, *Die Realschule* 67 (2/4), 37-39 und 82-84.
- Kultusministerkonferenz (2004) *Kompetenzen und Standards der Lehrerbildung*. 16. 12. 2004. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf)
- Lecleq, R., Schludermann, B. (1988) „De positie van het Nederlands aan de universiteiten in de Bondsrepubliek Duitsland“, *nachbarsprache niederländisch* 3 (2), 116-120.
- Hüning, M., Konst, J. & T. Holzhey (Hrsg.) (2010) *Neerlandistiek in Europa. Bijdragen tot de geschiedenis van de universitaire neerlandistiek buiten Nederland en Vlaanderen (Niederlande-Studien 49)*, Münster e.a.: Waxmann.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2012) *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2011/12. Statistische Übersicht 375 – 3. korrigierte Auflage*. (Broschüre erscheint jährlich aktualisiert unter <http://www.schulministerium.nrw.de>)
- Niedersächsisches Kultusministerium a (Hrsg.) (2012) *Die niedersächsischen allgemeinbildenden Schulen in Zahlen. Stand Schuljahr 2011/2012*. (Broschüre erscheint jährlich aktualisiert unter <http://www.nibis.de>)
- Niedersächsisches Kultusministerium b (Hrsg.) (2012) *Die nieder-*

- sächsischen berufsbildenden Schulen in Zahlen. Stand Schuljahr 2011/2012.* (Broschüre erscheint jährlich aktualisiert unter <http://www.nibis.de>)
- Oldermann, H. (1998) „Aufgeklärte Einsprachigkeit – Niederlandse les voor Duitse scholieren“, *Levende Talen* 530, 309-312.
- Rudnick, A. (1988) „Niederländisch als zweite Fremdsprache an einer Höheren Berufsfachschule für Wirtschaft“, *nachbarsprache niederländisch* 3 (1), 25-27.
- Sudhölter, J. (1968) „Nederlands te Lemgo“, *Ons Erfdeel* 11 (3), 130-131.
- Sudhölter, J. (1975) „Het Nederlands nu een officieel schoolvak in Noordrijn-Westfalen“, *Ons Erfdeel* 18 (5), 797.
- Sudhölter, J. (1982) „De schoolse situatie van het Nederlands in de Bondsrepubliek“, *Ons Erfdeel* 25 (4), 624-628.
- Sudhölter, J. (2007) „Niederländisch“ in K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5. Aufl.), Tübingen: Francke. 547-549.
- Topoll, G. (2005) „Der Niederländischunterricht an Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen“ *nachbarsprache niederländisch* 20 (1/2), 68-76.
- Wenzel, V. (2007) „Het Nederlands in Noordrijn-Westfalen“, *Ons Erfdeel* 3, 191-193.

## 2 Fachdidaktische Besonderheiten

### Räumliche Nähe

#### Nachbarsprachendidaktik

Niederländisch ist die Sprache zweier Länder, die im Westen an Deutschland angrenzen: Die Niederlande und Belgien. Als Nachbarsprache kann das Erlernen des Niederländischen eine besondere Relevanz haben, wo grenzüberschreitende Kontakte stattfinden. Ein klares Konzept einer Nachbarsprachendidaktik liegt jedoch nicht vor. Herbert Christ bezeichnet schon 1988 Niederländisch als eine Fremdsprache, die im Gegensatz zu anderen, „weder weltsprachliche Ambitionen hat, noch je eine Weltsprache gewesen ist, die gelernt wird weil sie naheliegt und weil sie gleichwohl Einblicke in ganz andere gesellschaftliche, ideologische und ästhetische Zusammenhänge bietet“ (Christ 1988: 27). Die von ihm genannten Vorteile der räumlichen Nähe, nämlich die Möglichkeit der unmittelbaren Kontaktaufnahme und Verwendung des Gelernten außerhalb der Schule, sowie die Einbeziehung dieser räumlichen Nähe in den Unterricht, sind bis heute geblieben. Ebenso allerdings die Aufgaben, die daraus für eine niederländische Fachdidaktik erwachsen: Sie muss sich nach wie vor um die systematische „Auswertung der räumlichen Nähe bemühen“ (Christ 1988: 30). Der Frage, wie eine Didaktik für Grenzräume aussehen kann – bezeichnet mit Begriffen wie Grenzraumdidaktik oder Nachbarsprachenlernen – geht Albert Raasch in den neunziger Jahren und darüber hinaus in Arbeitsgruppen und Projekten nach. Gefordert ist eine Didaktik, die „die charakteristischen Merkmale von Grenzregionen“ in kultureller, geografischer, politischer und sozio-psychologischer Hinsicht ernstnimmt und grenzüberschreitendes Problemlösen anstrebt (Raasch 2004: 9f). Wenn Begegnungen zweifelsohne gerade im Niederländischunterricht auf der Hand liegen und sicherlich gerne praktiziert werden (→ 15 Austausch und Begegnungen gestalten S. 282ff), bleibt zu konstatieren, dass eine Konkretisierung in ein für die schulische Praxis anderer Nachbarsprachen nutzbares Konzept noch aussteht.

#### Grenznähe und Begegnungen

### Linguistische Nähe

Auch in sprachlicher Hinsicht ist die Nähe unverkennbar. Die Sprachenverwandtschaft zwischen dem Deutschen und dem Niederländischen prägt den Spracherwerb sowohl in positiver wie in negativer Sicht. Förderlich ist ohne Zweifel, dass eine vergleichsweise große Ähnlichkeit im Wortschatz (Kognaten (→ 3 Bezugswissenschaften der Fachdidaktik Niederländisch S. 14ff) das Verstehen erleichtert. Zusammen mit Satzbau- und Wortbildungsmustern, die in der Regel weniger komplex sind als die des Deutschen, erscheint die Sprache auf den ersten Blick einfach. (→ 14 Mehrsprachigkeit und Sprachlernbewusstheit fördern S. 267ff) Beim Erlernen und Produzieren der Sprache stellt sich jedoch das Problem, die doch vorhandenen Unterschiede erfassen zu müssen. Zwischensprachliche Einflüsse (crosslinguistic influence) sind nicht immer positiver Natur. Scheinbar gleiche oder einander sehr ähnliche Wörter unterscheiden sich in ihrer Bedeutung, in Teilbedeutungen oder Verwendungsweise. Nicht selten wird das in der anfänglichen Euphorie unterschätzt und es stellt sich nach der „Überheblichkeit“ zunächst „Verunsicherung“ und erst allmählich ein „Gleichgewicht“ ein, wie es Jaegers 1991 bereits formuliert (Braam e.a. 1991: 7-8). Die Besonderheit der sprachlichen Nähe stellt die Niederländischlehrkraft vor methodische Herausforderungen, die sich beispielsweise für den Französischunterricht nicht ergeben. (→ 7.6 Verfügen über sprachliche Mittel S. 137ff) Die Komplexität eines Sprachvergleichs und ihrer psycholinguistischen Implikationen erschwert es ihr, für den Erwerb Nutzbares von Hinderlichem zu trennen. Einsichten könnte die erst junge Interkomprehensionsforschung liefern, die der Frage nachgeht, in wie weit gegenseitiges Verstehen möglich ist, wenn die Sprecher dies- und jenseits der deutsch-niederländischen Grenze die jeweils eigene Landessprache verwenden. Erste Ergebnisse lassen vermuten, dass unter günstigen Bedingungen und mit einigen sprachlichen Einsichten, Interkomprehension möglich ist (Vgl. Beerkens 2010), wenn auch noch nicht abschließend erforscht ist, welche minimalen Kompetenzen dabei erforderlich sind (Vgl. Möller 2011).

**Sprachenverwandtschaft**

**Verständlichkeit der Sprachen**

### **Kulturelle Nähe**

**interkulturelle Ähnlichkeit** In interkultureller Hinsicht ist ebenfalls von einer vergleichsweise großen Ähnlichkeit zu Deutschland zu sprechen: Verhaltensweisen im Alltag (Kommunikation, Essen, Bräuche etc.) und ihnen zu Grunde liegende Wertvorstellungen, die in Belgien und den Niederlanden als Norm gelten, unterscheiden sich zwar im Detail, jedoch nicht grundsätzlich (Vgl. Braam/Wenzel 2003). Kulturelle Ausprägungen (Architektur, Kunst, Religion, Musik) sind nicht fremdartig. Zahlreiche Gemeinsamkeiten sichern eine ähnliche Wahrnehmung der Welt und schaffen eine weitgehend verlässliche Grundlage für gegenseitiges Verstehen. Gerade in der globalisierten Alltagswelt der Jugendlichen ist die Übereinstimmung groß. Eine Erwartungshaltung jedoch, nach der alles identisch ist, führt nach genauer Betrachtung zu interkulturellen Missverständnissen. Mit ihnen setzen sich insbesondere fortgeschrittene Lerner des Niederländischen auseinander, die über eine oberflächliche Kontaktaufnahme hinaus authentisch kommunizieren. Für den Niederländischunterricht sind sowohl die Niederlande als auch Belgien Bezugskulturen, deren Werte und Normen sich im Detail durchaus unterscheiden können. Darüber hinaus sind – wie in allen Gesellschaften der Welt – kulturelle Werte Schwankungen und Veränderungen unterworfen, sowie regional, sozial und individuell verschieden ausgeprägt. So können Begegnungen im Grenzgebiet zu anderen interkulturellen Auseinandersetzungen führen als Begegnungen in der Randstad oder Westflandern. Es kann jedoch nicht das Ziel sein, diese Unterschiede im Unterricht übermäßig hervorzuheben und die verbindenden Ähnlichkeiten darüber zu vernachlässigen. Hier muss die Lehrkraft bei der Wahl der Unterrichtsinhalte geschickt Akzente setzen, um interkulturelles Handeln zu ermöglichen, das Unterschiede entlarvt, ohne Barrieren aufzubauen.

**zwei Bezugskulturen**

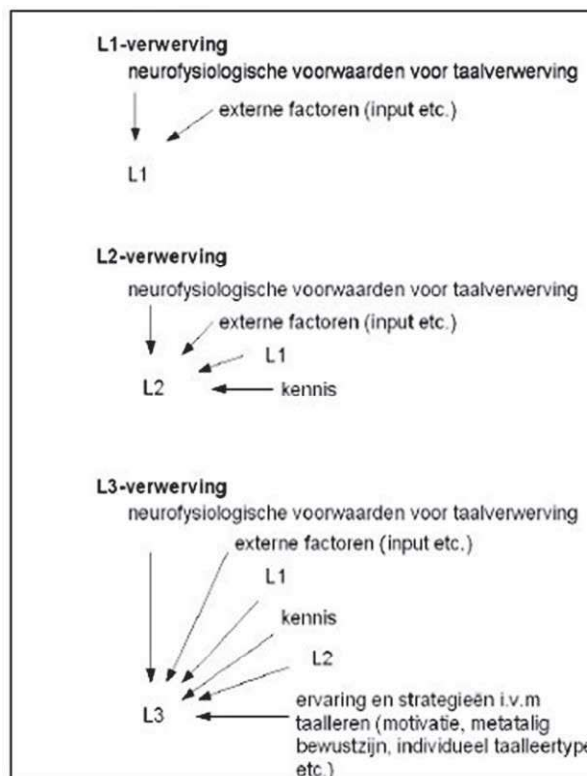
### **Tertiärsprache**

**Sprachlernbiografien** In aller Regel lernen Schülerinnen und Schüler nach ihrer Erstsprache zunächst Englisch, oftmals danach eine andere Fremdsprache, bevor sie Niederländisch lernen. Das ist auch in den meisten anderen Ländern, in denen Niederländisch unterrichtet wird, der Fall. Damit ist Niederländisch in den meisten Sprachlernbiografien eine Tertiärsprache. Der Erwerb einer solchen Ter-

tiärsprache unterscheidet sich nicht nur vom Erwerb der Erstsprache, sondern auch vom Erwerb einer Zweit- oder ersten Fremdsprache. Die Tertiärsprachenforschung (auch: Mehrsprachigkeitsforschung) (→ 14 Mehrsprachigkeit und Sprachlernbewusstheit fördern S. 267ff) ist eine relativ junge Disziplin und untersucht die Auswirkungen der Tatsache, dass Lerner nicht nur bereits über eine ausgebildete Kompetenz in ihrer Erstsprache, sondern auch über fremdsprachliches Vorwissen verfügen und Sprachlernerfahrung haben. (Vgl. Wenzel 2012: 105 nach Hufeisen & Marx 2007: 314 und Bardel & Falk 2007: 62).

**Vorwissen und Sprachlernerfahrung**

**Tertiärsprachenerwerb**



Die oben skizzierte Sprachverwandtschaft existiert nicht nur zwischen dem Deutschen und dem Niederländischen, sondern auch in Bezug auf das zuvor erworbene Englische. Sprachlernstrategien und Wissen können daher gut aus dem Umgang mit beiden Sprachen übertragen werden. Auch wenn nicht alle Schü-



lerinnen und Schüler in der Lerngruppe Deutsch als Muttersprache haben, ist doch von funktionalen Kenntnissen und einer außerunterrichtlichen Dominanz des Deutschen auszugehen. Andererseits kann beobachtet werden, dass andere Fremdsprachen einen überraschend großen Einfluss auf die Sprachproduktion in der Tertiärsprache haben und aktiviert werden, etwa in der Syntax (vgl. Falk 2011). Hierzu liefert die Tertiärsprachenforschung aktuell neuere Erkenntnisse und Theorien. (→ 4 Spracherwerbstheorien und Niederländischunterricht S. 29ff) In Bezug auf Sprachlernstrategien kann im Niederländischunterricht als Tertiärsprache erworbenes Wissen aktiviert und genutzt werden (→ 14 Mehrsprachigkeit und Sprachlernbewusstheit fördern S. 267ff). Für Unterrichtende bedeutet das, dass sie sprachübergreifend denken und Wissen und Erfahrungen ihrer Lerngruppe kennen und berücksichtigen müssen.

### **Lernervariablen**

#### **Bildungseinrichtungen Schulformen und -stufen**

Niederländisch wird in verschiedenen Bildungseinrichtungen, Schulformen und -stufen angeboten. Über die Sekundarstufen des allgemeinbildenden und berufsbildenden Bereichs hinaus gibt es Niederländischunterricht in großer Zahl in den Volkshochschulen und auch mancherorts in Grundschulen. Auch in einigen Kindergärten begegnen Kinder frühzeitig der niederländischen Sprache (Wenzel 2009). Schon durch diese systembedingte Differenzierung ergeben sich große Unterschiede zwischen den Lernern.

#### **Lerner- variablen**

Im Allgemeinen unterscheidet man Lernervariablen, wie das Geschlecht, die Intelligenz, das Alter, Lernstile, biografische Hintergründe, Begabung, Motivation, Persönlichkeit (Thaler 2012: 52). Solche Variablen sind bedeutsam für die Individualisierung von Unterricht und den Aufbau individueller Lernstrategien im Unterricht (→ 17 Diagnostik und Individualisierung S. 311ff). Das gilt natürlich ebenfalls für den Niederländischunterricht. Es gibt jedoch Variablen, die aufgrund der Position des Niederländischen im Fremdsprachencurriculum der Schulen eine besondere Rolle spielen:

#### **Alter und didaktisch- methodische Planung**

- das Alter: Es gibt jüngere und ältere Lerner. Niederländisch setzt derzeit in der Sekundarstufe frühestens in Klasse 6, etwa im Alter von 10 bis 12 Jahren ein. Einige Grundschulen und Kindergärten bieten Niederländisch an, dort kommen auch un-

ter Dreijährige in Kontakt mit der Sprache Niederländisch. In der Oberstufe sind die Lerner etwa 15 Jahre alt, wenn sie erstmals mit dem Niederländischen konfrontiert werden, in einer berufsbildenden Schule oder im Weiterbildungskolleg eventuell längst im Erwachsenenalter. In der Volkshochschule lernen auch Senioren Niederländisch. Auch wenn die weitverbreitete Faustregel ‚je jünger, desto besser‘ für das Sprachenlernen nicht ohne Weiteres zu gelten scheint (Vgl. Schmelter 2010), so lernen jüngere Menschen eine Sprache zumindest anders als Ältere. Wird man kleineren Kindern eher durch dem Zweitspracherwerb ähnliche Situationen gerecht – zum Beispiel in Form der Immersionsmethode, die ihnen ein ‚Sprachbad‘ ermöglicht (→ 16 Bilingual unterrichten S. 297ff) –, so erwarten erwachsene Lerner eher kognitive Verfahren und Erklärungen. Das Einüben von Lernstrategien und spielerische, kurzweilige Lernhandlungen motiviert in Grundschule und Sekundarstufe I, authentische kommunikative Aushandlungen können Jugendlichen entgegenkommen. Das Alter der Lerner wird daher in erster Linie die didaktisch-methodische Planung des Unterrichts beeinflussen.

- die Lernintention : Nicht alle Lerner verfolgen dieselbe Absicht. Niederländisch wird in verschiedenen Bildungsgängen in berufsbildenden Schulen und im allgemeinbildenden Bereich angeboten. Zwar hat jeder Lerner auch seine persönlichen Gründe, warum sie oder er Niederländisch lernt (familiäre Zusammenhänge, Wohnlage, Urlaubsbekanntheit, fehlende zweite Fremdsprache u.a.), jedoch geht auch mit der Schulwahl und der Jahrgangsstufe eine Zielorientierung einher: Berufliche Schulen fokussieren naturgemäß auch im Fremdsprachenunterricht stärker auf die Berufsorientierung und in den letzten Schuljahren der Realschule und der Sekundarstufe I der Gesamtschule kann die anstehende Ausbildungs- und Berufswahl im Niederländischunterricht ebenfalls eine größere Rolle spielen als im noch immer etwas stärker wissenschaftspropädeutisch orientierten Gymnasium. Ebenso können Weiterbildungs- oder Volkshochschulkurse berufsgerichtet oder allgemein-kommunikativ oder stark touristisch ausgerichtet sein. Entsprechend variiert der Stellenwert, der bestimmten soziokulturellen Lerninhalten zukommt. Die Lernintention der

**Lernintention  
und  
Sachinhalt**

Lerngruppe ist in der Unterrichtsplanung vor allem auf der sachinhaltlichen Ebene zu berücksichtigen.

- Vorwissen und Lernprogression**
- Das Vorwissen: Abgesehen von außerschulischen Angeboten für Kinder, ist Niederländisch in der Regel eine Tertiärsprache. Wie oben verdeutlicht, bedeutet das, dass Lerner bereits Kenntnisse und Erfahrungen im Erlernen von Fremdsprachen haben, also über deklaratives und prozedurales Vorwissen und eine Einstellung zum Sprachenlernen verfügen. Dennoch ist das Vorwissen der einzelnen Lerner unterschiedlich. Das beeinflusst die Art und Weise, mit der sie eine neue Sprache erlernen und hat Konsequenzen für ihre Lernprogression.

Veronika Wenzel

## Literatur

- Bardel, C., Falk, Y. (2007) „The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax“, *Second Language Research* 23 (4), 459-484.
- Beerkens, R. (2010) *Receptive Multilingualism as a Language Mode in the Dutch-German Border Area. (Zivilgesellschaftliche Verständigungsprozesse 4)*, Münster e.a.: Waxmann.
- Braam, M., Wenzel, V. (2003) „Wir sprechen über Niederländischunterricht – warum schreiben wir nicht?“ *nachbarsprache niederländisch* 2, 3-10.
- Braam, M. (e.a.) (1991) *Niederländisch unterrichten. Beiträge zur Didaktik und Methodik des Niederländischunterrichts in der gymnasialen Oberstufe*, Erkelenz: Kehren.
- Christ, H. (1988) „Fachdidaktische Probleme einer Schulfremdsprache mit geringer Lehrtradition“, in: H. Eickmans, H. Hülzdünker & P.-W. Jaegers (Hrsg.) *Niederländischunterricht an deutschen Schulen und Volkshochschulen. Beiträge des Münsteraner Kolloquiums vom 3./4. März 1988*, Münster. 22-32.
- Falk, Y. (2011): „Object pronouns in German L3 syntax: Evidence for the L2 status factor“, *Second Language Research* 27 (1), 59-82.
- Hufeisen, B., Marx, N. (2007) *EuroComGerm – die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, Aachen: Shaker.
- Möller, R. (2011) „Wann sind Kognaten erkennbar? Ähnlichkeit und synchrone Transparenz von Kognatenbeziehungen in der germanischen Interkomprehension“, *Linguistik online* 46 (2). [http://www.linguistik-online.de/46\\_11/moeller.html](http://www.linguistik-online.de/46_11/moeller.html)
- Raasch, A. (2004) „Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen. Merkmale einer Fremdsprachendidaktik als Nachbarsprachendidaktik“, *Nachbarsprachenlernen. Von der modernen Fremdsprachendidaktik*

- ...tik zu ihren spezifischen Ausprägungen in Grenzregionen. Tagungsbericht vom 2. Regionalseminar Benelux 2, 18.-20.9.2001 in Heek, Borken. 6-12.
- Schmelter, L. (2010) „(K)eine Frage des Alters – Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe“, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 15 (1) <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-1/beitrag/Schmelter2.htm>
- Thaler, E. (2012) *Englisch unterrichten: Grundlagen – Kompetenzen – Methoden*, Berlin: Cornelsen.
- Wenzel, V. (2012) „Meertaligheid: Nederlands na Duits en Engels“, *Internationale Neerlandistiek* 50 (2), 100-128.
- Wenzel, V. (2009) „Nachbarsprache in Kinderschuhen. Erziehung zur Mehrsprachigkeit im Kindergarten an der niederländischen Grenze“, in: Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (Hrsg.) *Mehrsprachiges Aufwachsen in der frühen Kindheit. (Bd. 2 Beispiele aus der internationalen Praxis für einen gelenkten Zweitspracherwerb)*, Berlin/Weimar: Das Netz. 69-81.

### 3 Bezugswissenschaften der Fachdidaktik Niederländisch

#### Sprachwissenschaft und Kontrastive Sprachwissenschaft

<b>Linguistik</b>	Die Sprachwissenschaft beschäftigt sich mit der Beschreibung von Sprache als System (systemische Linguistik oder Systemlinguistik) und ihrer Anwendung oder Funktion (Pragmatik, Soziolinguistik). Die Angewandte Sprachwissenschaft widmet sich unter anderem auch Fragen des Erwerbs einer Sprache. In historischer Perspektive lassen sich verschiedene Auffassungen von Sprache erkennen, die unterschiedlich starken Einfluss auf den Fremdspracherwerb hatten und haben. Die bekanntesten sind die Systemlinguistik Ferdinand de Saussures, der europäische und der amerikanische Strukturalismus, Chomskys Generative Grammatik und in jüngeren Jahren die Modelle der kognitiven Sprachwissenschaft.
<b>Angewandte Sprachwissenschaft</b>	Der Niederländischunterricht in Deutschland nimmt Bezug auf Erkenntnisse, die die Erforschung der niederländischen Sprache, ihres Wandels und ihrer regionalen Varietäten hervorbringt, sowie den daraus resultierenden Fragen nach einer Sprachnorm. Im Bewusstsein von Sprache als dynamischem System, gilt als Referenzgröße für sprachliche Korrektheit das <i>Algemeen Nederlands</i> , wie es in der jeweils aktuellen <i>Algemene Nederlandse Spraakkunst (ANS)</i> beschrieben ist. Für die Rechtschreibung gilt derzeit die normierende <i>Woordenlijst der Nederlandse Taal</i> , bekannt unter „Het Groene Boekje“. Eine gültige, verschriftlichte Aussprachenorm liegt nicht vor. Regionale Standardvarietäten, die im Niederländischunterricht eine aktive Rolle spielen, werden mit <i>Noord-Nederlands</i> (auch <i>Nederlands Nederlands</i> ) und <i>Zuid-Nederlands</i> (auch <i>Belgisch Nederlands</i> , umgangssprachlich <i>Vlaams</i> ), ferner <i>Surinaams Nederlands</i> bezeichnet. Sie sind von Dialekten (z.B. <i>Westvlaams</i> , <i>Achterhoeks</i> ) und von Soziolekten (z.B. <i>Poldernederlands</i> , <i>Verkavelingsvlaams</i> ) zu unterscheiden.
<b>Sprachnorm Allgemein Nederlands</b>	Ein für die Didaktik des Niederländischen wichtiger Blickwinkel, unter dem Sprache diachron und synchron untersucht wird, ist der der kontrastiven Sprachwissenschaft. Sie widmet sich dem systemhaften Vergleich des Niederländischen mit ande-
<b>kontrastive Sprachwissenschaft</b>	

ren Sprachen. Von besonderem Interesse für den Niederländischunterricht in Deutschland sind die westgermanischen Sprachen (Nieder-)Deutsch und Englisch. In allen linguistischen Bereichen (Phonetik, Phonologie, Morphologie, Syntax, Lexik, Semantik) lassen sich Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen den Sprachen untersuchen. Im Großen und Ganzen nimmt die niederländische Sprache eine Mittelstellung zwischen Deutsch und Englisch ein (Van Haeringen 1956), wobei sich jedoch die Nähe zur einen oder anderen Sprache in den genannten Bereichen unterscheidet. Sicher sind die lexikalischen Übereinstimmungen zwischen dem Deutschen und dem Niederländischen größer als zwischen dem Niederländischen und Englischen, das mehr romanische Wörter entlehnt hat, während einige morphologische Aspekte stärker dem Englischen ähneln. Je genauer eine vergleichende Analyse vorgenommen wird, desto komplexer erweist sich der Forschungsgegenstand.

Im Wortschatz sind die Übereinstimmungen zwischen dem Deutschen und dem Niederländischen, in etwas geringerem Ausmaße mit dem Englischen, besonders augenfällig. Viele Wörter haben denselben etymologischen Ursprung, sie sind Kognaten (*cognates*). Stimmen sie in Form und Bedeutung weitgehend überein, können sie den Spracherwerb – vor allem die rezeptiven Fertigkeiten – erleichtern:

- nl. boek, dt. Buch, engl. book
- nl. huis, dt. Haus, engl. house
- nl. kist, dt. Kiste
- nl. ziek, engl. sick

Ausmaß und Art der Übereinstimmung kann sich unterscheiden, wodurch nicht alle Kognaten erkennbar und damit für das Verstehen nutzbar sind. Oftmals ist die semantische Übereinstimmung nur partiell, wie obiges Beispiel (3) zeigt: nl. *kist* bedeutet auch ‚Sarg‘, wohingegen im Deutschen ‚Kiste‘ diese Bedeutung nicht hat. Nl. *ziek* in (4) ist etymologisch verwandt mit ‚siechen‘, ‚dahinsiechen‘, was jedoch veraltet ist, eine andere Konnotation als nl. *ziek* und engl. *sick* hat (die wiederum untereinander nicht bedeutungsgleich sind) und in seiner Form stärker abweicht.

Für Wortpaare, die sich in beiden (oder auch mehreren) Sprachen auf der Formebene, also hinsichtlich ihrer Lautung und Schreibung ähneln, in der Semantik oder im Verwendungskontext

### Kognaten

**Falsche Freunde**

durch Sprachwandel mehr oder weniger stark voneinander abweichen, hat sich der Ausdruck „Falsche Freunde“ (*faux amis, false friends, valse vrienden*) etabliert.

5. nl. knap (gut, z.B. in knap gedaan!) ↔ knapp
6. nl. zat (betrunken) ↔ satt
7. nl. kast (Schrank) ↔ Kasten

Mitunter lässt sich auch hier partielle Übereinstimmung in der Bedeutung erkennen (vgl. 7), oder eine gemeinsame Teil- oder Grundbedeutung: *iets zat zijn / geld zat hebben* – etwas satt sein / Geld satt haben (*zat/satt* ‚genug‘).

Ähnlich sind auch Übereinstimmungen und Unterschiede in anderen Bereichen, etwa der Wortbildung, des Satzbaus oder der Lautung zu den anderen (west)germanischen Sprachen beschreibbar. Ein umfassender Sprachvergleich liegt jedoch nicht vor. Ein Grund dafür könnte sein, dass sich die bis in die 1970er Jahre gültige Erwartung, die kontrastive Sprachwissenschaft könne als Grundlage für den Spracherwerb Lernschwierigkeiten vorhersagen, nicht bewahrheitet hat. Die Kontrastive Analyse Hypothese (Lado 1957) stellte sich als unzutreffend heraus, da man von der vergleichenden Beschreibung von Sprache(n) als System(e), nicht unmittelbar auf Sprache als Lerngegenstand schließen kann (vgl. Haß 2010: 23). [→ 4 Sprachlerwerbtheorien und die klassischen Methoden des Fremdsprachenunterrichts S. 32ff] Aus diesem Grunde wurden ab den 1980er Jahren nur noch wenige kontrastive Studien durchgeführt. Einige deutsch-niederländisch-englische Untersuchungen aus jüngerer Zeit sind gebündelt in Hüning e.a. 2006, Vismans e.a. 2010, Ruigendijk e.a. 2012.

**Sprachverwandtschaft**

Die enge Sprachverwandtschaft mit dem Deutschen stellt ein Spezifikum für den Niederländischunterricht dar. Obwohl die kontrastive Sprachwissenschaft nicht direkt unterrichtliches Handeln prägen kann, können ihre Erkenntnisse für die Niederländischlehrkraft in mehrfacher Hinsicht noch immer bedeutsam sein, zum Beispiel

- beim Fördern von Lernstrategien, die dem Aufbau der individuellen Mehrsprachigkeit der Schüler dienen
- beim expliziten und impliziten kontrastiven Vermitteln sprachlicher Phänomene und der Förderung von Sprachbewusstheit
- beim Erklären von Fehlerursachen.

Der explizite Sprachvergleich erscheint gerade in der Hinwendung zur Lernerperspektive in neuem Licht. Konstruktivistische Ansätze betonen den großen Einfluss bereits ausgebildeter individueller Wissensschemata und Vorerfahrungen auf den letztlich autonomen Lernprozess (→ 2 Fachdidaktische Besonderheiten S. 6ff). Der Rückgriff auf Wissen über ähnliche Sprachen und das Herausbilden individueller, kontrastiver Sprachlernstrategien können demnach nicht nur eine Hilfe beim Erwerb des Niederländischen, sondern auch beim Erwerb weiterer Sprachen sein.

**Bedeutung für  
den  
Niederländisch-  
unterricht**

### **Literatur**

Haeringen, C. B. van (1956) *Nederlands tussen Duits en Engels* Den Haag: Servire.

Haß, F (2010) „Die Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik“, in: W. Hallet F.G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze: Klett/Kallmeyer. 22-27.

Hüning, M. (e.a.) (Hrsg.) (2006) *Nederlands tussen Duits en Engels* Leiden: Stichting Neerlandistiek Leiden.

Ruigendijk, E., Velde, F. van de & R. Vismans (Hrsg.) (2012) *Special issue: Dutch between English and German* Leuven: Contributions in Linguistics and Philology.

Vismans, R., Hüning, M. & F. Weerman (2010) „Special issue: Dutch between English and German“ *Journal of Germanic Linguistics* 22 (4), 297-479.

### **(Lern)Psychologie**

Wie Menschen handeln, denken oder lernen ist unter anderem Gegenstand der psychologischen Forschung. Die Wirkung von Variablen wie Alter, Motivation, Geschlecht oder Identität der Lernenden auf den Sprachlernerfolg ist bedeutsam für die Gestaltung von Fremdsprachenunterricht. Unser Wissen über Lernprozesse und Lernstile prägt die Art und Weise, wie Sprachenlernen in Bildungseinrichtungen initiiert wird. In Vergangenheit und Gegenwart lassen sich daher die methodischen Strömungen des Fremdsprachenunterrichts auf psychologische Theorien zurückführen. So beeinflussten behavioristische Theorien der Verhaltensbiologie (Skinner 1953) in den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts nicht nur die Verhaltenstherapie, sondern auch Ansätze des Fremdsprachenlernens. Die Vorstellung von Sprache als konditionierbares Verhalten findet sich besonders gut in der Au-

**Wissen über  
Lernprozesse**



diolingualen Methode mit ihren pattern drills und Imitationsübungen in Sprachlabors wieder.

### **Kognitive Psychologie**

Viele Psychologen wandten sich in den sechziger und folgenden Jahren vom Behaviorismus ab und der kognitiven Psychologie zu (Bruner 1981). Deren Grundannahme, dass das innere kognitive System des Menschen in Wechselwirkung mit den Informationen von außen steht führt zu einer Lernauffassung, nach der der Lernende neue Informationen unter Einbeziehung bereits vorhandener Informationen verarbeitet und diese in ein organisiertes Netz vorhandenen Wissens einpasst. Das Vorwissen des Lerners und seine Interaktion mit anderen und der Umwelt ist somit eine wichtige Größe für erfolgreiches Lernen und zugleich Grundlage für die Erkenntnis, dass Lernen ein individueller und aktiver Prozess ist. Jerome S. Bruners Vorschlag, Lernstoff in Form eines Spiralcurriculums anzubieten und durch entdeckendes Lernen die Aktivität der Lernenden zu erhöhen, fand ab den 1960er Jahren weitgehende Akzeptanz in der Konzeption von Lehrplänen und Schulbüchern.

### **Konstruktivistische Lerntheorie**

Der (interaktionistischen) Konstruktivistischen Lerntheorie zufolge (Reich 2002) ist Lernen dann am effektivsten, wenn die Lernenden ihren Lernprozess weitgehend selbst steuern können. Für diese Steuerung ist es notwendig, Einsicht in die eigenen Lernprozesse zu erwerben. Im Unterricht spiegelt sich diese Auffassung zum Beispiel in der Betonung der Methodenkompetenz, im Organisieren von Lernangeboten durch die Lehrkraft und in der zunehmenden Berücksichtigung individueller Lernwege wieder.

### **Kommunikative Wende**

In der Schule vollzog sich mit der Hinwendung zum Lerner die sogenannte Kommunikative Wende. Lehrwerke, die die (mündliche) Kommunikation in den Mittelpunkt stellten, kamen vor allem in den achtziger und neunziger Jahren des 19. Jahrhunderts auf den Markt (→ 4 Spracherwerbtheorien und die klassischen Methoden des Fremdsprachenunterrichts S. 29ff)

### **Konnektivismus**

Konnektivisten stellen eine Verbindung zwischen Lernen und der Informationsverarbeitung im digitalen Zeitalter her. Zentral ist die Metapher des Vernetzens über Knoten und Verbindungen. Dabei bestimmen gewisse Faktoren (u.a. Frequenz der Aktivierung, Emotion) wie stark die Verbindungen sind. Lernen ist die Fähigkeit, Verbindungen zu neuen Knoten (Personen, Texten, In-

formationen) eingehen zu können, mit dem Ziel, ein möglichst dichtes und dynamisches Netzwerk aufzubauen.

Die jüngeren Lerntheorien finden ihre Entsprechungen in neurowissenschaftlichen Erkenntnissen von Untersuchungen, die sich auf Aufbau, Leistungen und Vorgängen im Gehirn beziehen. Weitgefaste Phänomene wie Wahrnehmung, Emotion, Bewusstsein oder Gedächtnis kann durch die fortschreitende technisch-methodologische Entwicklung visualisiert und erforscht werden. Bildgebende Verfahren zeigen beispielsweise, dass unterschiedliche Areale beim Sprechen gleichzeitig aktiviert werden und dass Lernprozesse für eine stärkere, individuell spezifische Vernetzung von Neuronen sorgen.

Die fortwährende Weiterentwicklung der (Lern)Psychologie und ihrer Nachbardisziplinen kann für den Niederländischunterricht insofern bedeutsam sein, als dass sie Hintergrundwissen liefert in Bezug auf

- Vorgänge des vernetzten Lernens
- die Bedeutung der Methodenkompetenz
- die Notwendigkeit der Lerneraktivierung
- die Rolle der Wiederholung und Aktivierung des Vorwissens
- die Heterogenität von Lernprozessen
- die Konzeption von Unterrichtsmaterial.

## Literatur

- Bruner, J. S. (1981) „Der Akt der Entdeckung“, in: H. Neber (Hrsg.) *Entdeckendes Lernen* Weinheim: Beltz, 15-29.
- Kuiken, F. (e.a.) (1981) *Code Nederlands 1* Berlin: Cornelsen Verlag.
- Reich, K (2002) *Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht*. Neuwied: Luchterhand
- Skinner B.F. (1953) *Science and Human Behavior* New York: Free Press.
- Trim, J.L.M. (e.a.) (1975) *Levend Nederlands: Een cursus Nederlands voor Buitenlanders* Cambridge: Cambridge University Press.

## Psycholinguistik

Die Psycholinguistik fragt nach den psychologischen Mechanismen des Sprechens, des Erwerbs von Sprache und dem sprachlichen Wissen, über das die Menschen verfügen. Sie untersucht dabei die zu Grunde liegenden mentalen Prozesse und Repräsentationen der menschlichen: Sprachverstehen, Sprachproduktion,

**Neuro-  
wissenschaft**

**Bedeutung für  
den  
Niederländisch-  
unterricht**

<b>Sprachverarbeitung</b>	<p>Spracherwerb Sprachverarbeitung in Bezug auf die Erstsprache oder weitere Sprachen. (Vgl. Butzkamm 2002)</p> <p>Fragen, die für den Fremdspracherwerb lange Zeit bestimmend waren oder noch sind, betreffen beispielsweise</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● das Maß an Übereinstimmung zwischen natürlichem Erst-, Zweit- und (mehr oder weniger gesteuertem) Fremdspracherwerbsprozess</li> <li>● die neuro- und kognitionspsychologische Entwicklung des jungen Sprachverwenders</li> <li>● individuelle Unterschiede in Erwerbsprozessen und Anwendung</li> <li>● mentale Vorgänge beim Hören, Lesen, Sprechen oder Schreiben.</li> </ul> <p>Besonderes Interesse gilt der Art und Weise, wie sprachliches Wissen im Gehirn repräsentiert und bei der Rezeption und Produktion von Sprache aktiviert wird.</p>
<b>mentales (mehrsprachiges) Lexikon</b>	<p>Modelle des mentalen (mehrsprachigen) Lexikons, die in diversen Ausformungen und Weiterentwicklungen existieren, wurden aus dem Bedürfnis nach einer Veranschaulichung für solche Vorgänge entwickelt. Sie stellen die Vorstellung von dynamischen und miteinander vernetzten Wissensinhalten eines Individuums über Sprache(n) dar, also deklaratives Wissen (Wortbedeutung, Wortbildung, Satzbau, Laute etc.) und Wissen über Kombinationsmöglichkeiten und Regelwerke. Jeder Mensch verfügt über sein eigenes mentales Lexikon, das dem eines anderen nie vollkommen gleicht.</p> <p>Bei der Vorstellung, wie dieses Wissen in der Anwendung zum Tragen kommt, konkurrieren zwei Hauptmodelle: ein hierarchisch seriell (zurückzuführen auf Levelt 1989), das zwischen drei nacheinander ablaufenden Ebenen unterscheidet. Es werden eine konzeptuelle, lexikalische und eine artikulatorische Ebene unterschieden, in denen präverbale Konzepte gebildet, Wörter selektiert und ausgesprochen werden. Im Gegensatz dazu ist das Interaktive Aktivierungsmodell nicht seriell und unidirektional, sondern vermittelt eine Vorstellung von kaskadenförmigen Abläufen in beiden Richtungen: Es kommt zur zeitlichen Überlappungen und Rückkopplungen beim Selektieren und Unterdrücken abrufbaren Wissens. Vereinfacht dargestellt werden zum Beispiel beim Lesen zeitgleich alle gespeicherten lexi-</p>
<b>hierarchisch seriell Modell</b>	
<b>interaktives Aktivierungsmodell</b>	

kalischen Einheiten aktiviert, welche mit der gesehenen Buchstabenfolge Übereinstimmung aufweisen. In blitzschnellen Abgleichungsvorgängen mit dem abgespeicherten Wortvorrat wird das tatsächlich passende Wort ausgewählt. Ähnlich illustriert das Modell den Sprechvorgang: Für eine Sprechabsicht werden diverse Wörter, die zu einem beabsichtigten sprachlichen Konzept passen, gleichzeitig aktiviert. Auf diverse Art und Weise (Verwendungshäufigkeit, Kontext, formale Ähnlichkeit etc.) sind sie einander verbunden. Passende werden selektiert und Unpassende unterdrückt. Faktoren die zu diesem Selektionsprozess beitragen, werden in der Psycholinguistik untersucht und können auch relevant sein für den Spracherwerb.

**Sprech-  
vorgang**

Eine in diesem Zusammenhang lange verfolgte Frage bezieht sich auf die Vorstellung von einem gemeinsamen oder nach Sprachen getrennten bzw. in Subsystemen geordneten Wissensbeständen (Paradis 2004). Priming-Experimente mit Homonymen, Kognaten und nonsense-Wörtern, die vor allem von niederländischen Psycholinguisten durchgeführt wurden, haben gezeigt, dass der Zugriff auf lexikalische Einheiten im mentalen Lexikon nicht nach den Sprachen getrennt erfolgt (Groot 1993, Bot 2004). Vielmehr konkurrieren durch den sogenannten ‚neighborhood-Effekt‘ (Cenoz 2003) einander sehr ähnliche Wörter auch unterschiedlicher Sprachen miteinander und die Selektion erschwert sich. Diese Erkenntnis ist gerade für den Erwerb einander ähnlicher Sprachen von Bedeutung und tangiert Phänomene des Transfers, der Interferenz, des Code-Switching und des Borrowings, die man bei deutschen Lernern des Niederländischen beobachten kann.

**Transfer**

**Interferenz**

**Code-  
Switching**

**Borrowing**

Für den Niederländischunterricht kann die psycholinguistische Erforschung des dynamischen, interaktiven mentalen Lexikons Antworten auf wichtige Fragen geben, z.B.

- warum Lerner ganze Wortfamilien abspeichern und aktivieren und es sinnvoll ist, Wortschatz nicht isoliert anzubieten
- warum Lernervorsehentlich englische oder anderssprachige Wörter verwenden oder Sätze nach englischem Satzmuster bilden und welche Rolle die formale Ähnlichkeit zwischen den Sprachen dabei spielt
- warum sie schon früh relativ komplexe niederländische Texte lesen können, auch wenn sie viele darin enthaltene Wörter noch nicht gelernt haben

**Bedeutung für  
den  
Niederländisch-  
unterricht**

- warum dem Deutschen sehr ähnliche Wörter und Strukturen mitunter vermieden werden oder umgekehrt vermehrt auftreten
- warum es schwer fällt, Falsche Freunde zu erkennen und Interferenzen zu vermeiden.

### Literatur

- Bot, K. de (2004) „The multilingual lexicon: Modeling selection and control“ *International Journal of Multilingualism* 1 17–32.
- Butzkamm, W. (2002) *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts* Tübingen: Francke.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & U. Jessner (Hrsg.) (2003) *The Multilingual Lexicon* Dordrecht: Kluwer.
- Groot, A. M. B. de (1993) „Word-type effects in bilingual processing tasks: Support for a mixed-representational system“, in: R. Schreuder, B. Weltens (Hrsg.) *The Bilingual Lexicon*, Amsterdam: John Benjamins 27–51.
- Levelt, W. J. M. (1989) *Speaking: From intention to articulation* Cambridge: MA: MIT Press.
- Paradis, M. (2004) *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism* Amsterdam: John Benjamins.

### Literaturwissenschaft

#### Narratologie Lyrik- und Dramenanalyse

Die Literaturwissenschaft erforscht die Auseinandersetzung mit literarischen Texten verschiedener Genres und Epochen. Sie umfasst Teilgebiete wie die Literaturgeschichte, Literaturkritik, Literaturinterpretation und (vergleichende) Literaturtheorie. Autor, Text und Leser, ebenso wie die Methoden der Literaturbetrachtung sind ihr Gegenstand. Je nach Genre unterscheidet man auch zwischen Erzähltheorie (Narratologie), Lyrikanalyse oder Dramenanalyse. Es haben sich verschiedene Methoden entwickelt, die auch Einfluss auf die Art und Weise haben, wie im Fremdsprachenunterricht Literatur gelesen wird und jeweils ein Element der Auseinandersetzung in den Mittelpunkt stellen (vgl. Nünning/Nünning 2010: 17-19)

- den Text, seine Sprache und Form (z.B. werkimmanente, formalistisch-, strukturalistische, hermeneutische, feministische Ansätze, *New Criticism*, *Close Reading*, Dekonstruktivismus)
- den Autor (z.B. biographische und psychoanalytische Ansätze, entstehungsgeschichtliche Studien)

- den Leser (z.B. Rezeptionsästhetik, *Reader-response-criticism*, kognitive Narratologie)
- den Kontext (z.B. *New Historicism*, feministische Literaturkritik, *cultural analysis*, postkoloniale Literaturkritik)
- andere Texte als Bezugsfeld (z.B. Intertextualitätsforschung).

Die literaturwissenschaftliche Interpretation besteht aus der – im Gegensatz zum rein intuitiven Verstehen – methodisch herbeigeführten Auslegung und Deutung eines Textes und bezeichnet „sowohl die Tätigkeit des Interpretierens als auch dessen Ergebnis, das ‚Produkt‘ Interpretation“ (Spree 2000: 168). Die verschiedenen Typen der Textinterpretation unterscheiden sich in Bezug auf ihre Fragestellungen, Ziele, impliziten Literaturtheorien, ihre Argumentations- und Darstellungsweisen. Generell kann die Entscheidung für einen bestimmten Ansatz und eine Methode von verschiedenen Faktoren bestimmt sein, z.B. von der Fragestellung, der Zielsetzung oder vom Text selbst. Ebenso können verschiedene Ansätze bei der Beschäftigung mit literarischen Texten zum Zuge kommen.

**literaturwissenschaftliche Interpretation**

Während noch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts textimmanente und formbezogene Verfahren zentrale Methoden der Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht waren, prägten in der zweiten Hälfte durch Hinwendung zum Lerner besonders die leserorientierten Ansätze das Unterrichtsgeschehen. Die aktive Rolle des individuellen Lerner – bzw. Lesers – sowie die allgemeine Forderung nach Handlungs- und Produktionsorientierung verhalf dem rezeptionsästhetischen Verstehensbegriff zu großer Bedeutung für das Schaffen von Re-deanlässen und Schreibaufträgen für Schüler im Fremdsprachenunterricht.

**leserorientierte Ansätze**

Ähnliches gilt daher für den Niederländischunterricht. (→ 8 Text- und Medienkompetenz S. 159ff) In Zusammenhang mit den soziokulturellen Themenbereichen, die im (fortgeschrittenen) Niederländischunterricht in der Regel die Reihenbildung prägen, regen auch kontextbezogene, literatursoziologische Leseverfahren zur Problematisierung des Abbildverhältnisses von Literatur und Gesellschaft an. Sie betonen Fragen nach der Darstellung von Figuren und Personengruppen in literarischen Werken und ihrer Rezeption durch die Leserschaft einer bestimmten Epoche. (→ 6 Interkulturelle Kompetenz S. 55ff)

**soziokultureller Kontext**

**niederländische Literaturgeschichte**

Die niederländische Literaturgeschichte schließlich bezieht sich auf die niederländischsprachige Literatur der Niederlande und Flanderns vom Mittelalter bis in unsere Zeit. Literaturgeschichten in Buchform und anderen medialen Darstellungen informieren über Epochen, Strömungen, Autoren, Genres und Werke (Grüttemeier 2006, Geest 2006, Janssens 2008, Bork 2010). Immer wieder entsteht dabei die Diskussion, welche Werke für besonders bedeutsam gehalten werden und zum ‚Kanon‘ gehören. Beispielsweise werden als *De Grote Drie* der Prosa der Nachkriegszeit in den Niederlanden Willem Frederik Hermans, Harry Mulisch und Gerard Reve genannt, in Flandern spricht man von *De Grote Vijf* und ergänzt Louis Paul Boon und Hugo Claus. Darüber hinaus werden viele weitere Werke als empfehlenswert oder gar als Maßstab für eine gute Bildung gesehen. Die Kanondebatte findet daher in der Regel im (muttersprachlichen) Bildungskontext statt, wenn es darum geht, bestimmte Werke an die nächste Generation zu übertragen, was traditionell in den Niederlanden und Flandern ihren Niederschlag in teils umfangreichen *leeslijsten* der weiterführenden Schulen findet (Vgl. Duyverdak/Pieterse 2009). Die an der Debatte beteiligten Kritiker und die von ihnen herangezogenen Kriterien waren ebenso umstritten wie die Frage, ob eine solche Auflistung von Autoren und Werken überhaupt notwendig, lesefördernd oder gar schädlich für die Leseförderung sei (Vgl. Akveld 2006).

**Kanondebatte**

**Bedeutung für den**

**Niederländischunterricht**

Geht man davon aus, dass die Werte und Normen einer Gesellschaft den Kanon bestimmen, so wird deutlich, dass er keine statische, sondern eine dynamische Größe ist. Was Menschen für wertvoll halten, ist nicht nur kulturgebunden – und damit aus deutscher Sicht auf das Sprachgebiet möglicherweise anders als aus niederländischer oder flämischer Innensicht – sondern auch zeitgebunden und weltanschaulich geprägt. Wählt man daher literarische Werke für Schülerinnen und Schüler außerhalb des Sprachraumes aus, ist zu fragen, ob mit dieser Auswahl ein Ziel verfolgt wird und welches dieses Ziel ist. Geht es um die Lektüre eines unter Gleichaltrigen bekannten Werkes, können neben Kanonlisten auch Untersuchungen zum Leseverhalten (zum Beispiel die 100 meistgelesenen Werke, Stipriaan 2002) oder die jährlich ermittelten Bücherverkaufszahlen in Flandern und den Niederlanden hinzugezogen werden. Geht es um Einsichten über die kulturelle Wechselbeziehungen und Erwartungshaltungen, können

Kenntnisse über die deutsche oder europäische Rezeption der niederländischen Literatur (Joosten/Vaessens 2010) und ihrer Themen die Auswahl literarischer Werke prägen (z.B. für den deutschen Sprachraum: Van Uffelen 1993, Grüttemeier/Leuker 2006, darüber hinaus z.B.: Broomans 2007, Joosten/Vaessens 2010). In einem anwendungsbezogenen Niederländischunterricht werden neben seiner sprachlichen Komplexität vor allem das Potential des Werkes für interkulturelles Lernen, sein thematisch-lebensweltlicher Zusammenhang und Einladung zum Perspektivwechsel, sowie die Möglichkeit der exemplarischen Auseinandersetzung mit literarischen Gestaltungsmerkmalen die Textauswahl bestimmen. (→ 8 Text- und Medienkompetenz S. 159ff)

**Wahl der  
Lektüre**

**interkulturel-  
les Lernen**

## Literatur

- Akveld, J. (2006) „Lezen met lijstjes. De canon van de Nederlandse literatuur“, *Lezen* 1 (2), 4-7.
- Gelderblom, A. J., Musschoot, A. M. (2006) *De Geschiedenis van de Nederlandse literatuur*, Antwerpen: Standaard Uitgeverij.
- Bork, Gerrit J. (2010) *Van romantiek tot postmodernisme. Opvattingen over de Nederlandse literatuur*, Bussum: Coutinho.
- Broomans, P. (2007) *Object: Nederlandse literatuur in het buitenland. Methode: onbekend*, Groningen: Barkhuis
- Geest, D. de (e.a.) (2006) *Nederlandse Literatuur van de middeleeuwen tot vandaag*, Averbode: Uitgeverij Averbode
- Grüttemeier, R., Leuker, M.- T. (Hrsg.) (2006) (unter Mitarbeit von Amand Berteloot, J.H.W. Konst und L. Missinne) *Niederländische Literaturgeschichte*, Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Janssens, G., Marynissen, A. (2008) *Het Nederlands vroeger en nu*, Leuven: Acco.
- Joosten, J., Vaessens, T. (2010) „Hic sunt leones: De Lage Landen als lege plek op de literaire wereldkaart“, *nachbarsprache niederländisch* 24 (1/2), 29-36
- Duyvendak, L., Pieterse, S. (Hrsg.) (2009) *Van Spiegels en vensters. De literaire canon in Nederland*, Hilversum: Verloren (2 dln.)
- Nünning, A., Nünning, V. (Hrsg.) (2010) *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Ansätze- Grundlagen- Modellanalysen*, Stuttgart: Metzler.
- Spree, U. (2000) *Das Streben nach Wissen. Eine vergleichende Gattungsgeschichte der populären Enzyklopädie in Deutschland und Großbritannien im 19. Jahrhundert*, Tübingen: Niemeyer.
- Stipriaan, R. van (Hrsg.) (2002) *De Nederlandse klassieken anno 2002. Een enquête naar de canon onder de leden van de Maatschappij*



*der Nederlandse Letterkunde*. DBNL, Juni 2002. [http://www.dbnl.org/letterkunde/enquete/enquete\\_dbnlmnl\\_21062002.htm](http://www.dbnl.org/letterkunde/enquete/enquete_dbnlmnl_21062002.htm)

Uffelen, H. van (1993) *Moderne niederländische Literatur im deutschen Sprachraum 1830 – 1990*, Münster: Lit.

Vos, C. (2003) „Normen, waarden, wereldliteratuur. Twee critici over de canon“, *Literatuur* 20 (6), 10-11

Digitale Bibliotheek voor de Nederlandse Letteren. „Literatuurgeschiedenis“. <http://www.literatuurgeschiedenis.nl>

### **Kulturwissenschaft**

#### **Interdisziplinarität**

#### **Kulturbegriff**

Die interdisziplinär ausgerichtete Kulturwissenschaft liegt in der Schnittmenge zwischen Disziplinen wie Politik, Geschichte, Sozialwissenschaft, Ethnologie, Anthropologie, Kunstgeschichte und Literaturwissenschaft. Auch sprach- und literaturbezogene Fragestellungen sind also Gegenstand der Kulturwissenschaft. Sie beschäftigt sich mit den Merkmalen und Phänomenen in unterschiedlichen Kulturen und ihrer Überlieferung. Durch ihre Interdisziplinarität ist sie zwar auch auf Ergebnisse der Einzel- und Landeswissenschaften angewiesen, strebt aber danach, durch Kulturreflexion und Kulturkritik übergreifende Zusammenhänge in den Blick zu bekommen. Der Kulturbegriff ist dabei keineswegs einheitlich definiert: eine Kultur kann nicht ohne weiteres als Summe gemeinsamer Werte einer Gesellschaft verstanden werden, sondern stellt sich eher als ein diffuses Spannungsgefüge zwischen Identitäten dar, das für einzelne Werte Interpretationsspielräume bereitstellt (Baecker 2012: 9).

#### **Alltagskultur**

Die als *Cultural Studies* nordamerikanischer Universitäten bekannt gewordene Disziplin erforscht in besonderem Maße die Bedeutungen von Alltagskultur. Diese Bedeutungen werden als sozial konstruiert aufgefasst, das heißt, sie sind keine vermeintlich „natürlichen“, sondern entstehen im Laufe der Kulturgeschichte und werden tradiert. Mittels Symbolen diverser Medien (Sprache, Text, Abbildung, Erzählung oder potentiell beschreibbare Verkörperungen) werden sie so kommuniziert, dass sie im Sinne eines erweiterten Textbegriffs das kulturelle Gedächtnis einer Gruppe von Menschen bilden. Soziokulturelle Merkmale, wie Geschlecht, Gesellschaftsschicht, Ethnie, Alter und sexuelle Orientierung werden als prägende Faktoren untersucht

Was wir unter ‚Kultur‘ verstehen, offenbart sich als ‚Eigenes‘ erst im Kontrast zum Fremden. In kulturellen Überschneidungs-

situationen treffen Eigen- und Fremdkultur aufeinander. Ein Beispiel sind Gesprächssituationen zwischen Personen unterschiedlicher Kulturzugehörigkeit. Sie werden in der interkulturellen Kommunikation untersucht (Vgl. Shadid 2007). Für den Niederländischunterricht spielen Erkenntnisse der interkulturellen Kommunikation nicht nur im Falle einer tatsächlichen, fingierten oder vorbereiteten Begegnung eine Rolle, sondern auch in der Auseinandersetzung mit Texten, deren soziokulturelle Bedingtheit Gegenstand des Unterrichts ist. Insbesondere in sprachmittlenden Handlungen ist Wissen über mögliche Erwartungshaltungen, Sichtweisen und Erfahrungen eines niederländischen oder flämischen Adressaten notwendig, um Missverständnisse zu vermeiden. Dabei setzt sich die Erkenntnis durch, dass nationalgeprägte Landesbilder der Realität schon lange nicht mehr gerecht werden. Angesichts von Globalisierung und Hybridisierung erscheint es immer schwieriger, kulturelle Wissensbestände zu beschreiben oder gar zu vermitteln. In wie weit der Calvinismus die Niederlande und der Katholizismus Belgien und seine Einwohner prägt, ob das Poldermodell tatsächlich Pate für die typisch (sic!) niederländische Konsensbereitschaft steht, kann allenfalls Ausgangspunkt einer Diskussion sein. Diverse kulturdidaktische Ansätze zeigen die Versuche auf, dennoch dem kulturellen Wissen einen besonderen Stellenwert im Fremdsprachenunterricht zu geben.

**interkulturelle  
Kommuni-  
kation**

Landeswissenschaftliche Kenntnisse, wie sie in einführenden Handbüchern (Wielenga/Wilp 2007, Koll 2007) vermittelt werden, bilden den Hintergrund für Lehrende und – in exemplarischer und intentionsbezogen reduzierter Form – Lernende. Die kritische Diskussion über Landeskunde, Interkulturelles Lernen und Transkulturalität (→ 6 Interkulturelle Kompetenz S. 55ff) zeigt die Schwierigkeiten auf, die mit dem prozesshaften, hybriden und zunehmend diskursiven Kulturbegriff einhergehen (Koreik in Hallet 2010: 135).

**Landeswissen-  
schaft**

Erkenntnisse der Kulturwissenschaft werfen unterrichtlich nutzbare Fragen auf, die sich auf Themenfelder beziehen können wie

**Bedeutung für  
den Nieder-  
ländisch-  
unterricht**

- Stigmatisierungsmuster und Ethnozentrismus in der Integrationsdebatte
- Entstehung und Funktion von Fremd- und Selbstbild

- Effekt einer generalisierenden Sprache in niederländischen Medien
- Die Bedeutung flämischer Merkmale des Niederländischen für Identifikationsprozesse in Belgien
- Flämische versus belgische Identitätskonstruktion
- Begriffliche Missverständnisse im deutsch-niederländischen Dialog
- Kulturelle Heterogenität oder Homogenität des niederländischsprachigen Raumes.

Veronika Wenzel

### Literatur

- Ackermann, A. (2011) „Das Eigene und das Fremde: Hybridität, Vielfalt und Kulturtransfers“, in: F. Jaeger e.a. (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften*. Bd. 3: Themen und Tendenzen. Stuttgart / Weimar: Metzler, 139-154.
- Bachmann-Medick, D. (2006) *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Baecker, D (2012) *Wozu Kultur?* Berlin: Kulturverlag Kadmos.
- Koreik, U (2010) „Landeskunde, Cultural Studies und Kulturdidaktik“, in: W. Hallet & F.G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze: Klett/Kallmeyer 133-136.
- Shadid, W (2007) *Grondslagen van interculturele communicatie. Studieveld en werkerrein* (2. Aufl.), Amsterdam: Kluwer.
- Wielenga, F., Wilp, M. (Hrsg.) (2007) *Nachbar Niederlande. Eine landeskundliche Einführung* Münster: Aschendorff.
- Koll, J. (Hrsg.) (2007) *Belgien. Geschichte, Politik, Kultur, Wirtschaft* Münster: Aschendorff.

## 4 Spracherwerbtheorien und die klassischen Methoden des Fremdsprachenunterrichts

### Spracherwerb und Niederländischerwerb

Theorien, Hypothesen und Modelle, die die Vorgänge des Sprachenlernens erklären oder verdeutlichen, gelten für alle Sprachen und sind daher natürlich auch für den Niederländischunterricht relevant. Sprachliche Besonderheiten und insbesondere der vergleichsweise geringe Kontrast zum Deutschen können jedoch die Unterrichtenden dazu veranlassen, sich mit einigen differenzierter auseinanderzusetzen. In der Regel entstammen die Theorien der Erforschung des Zweitspracherwerbs, von dem sich der Fremdspracherwerb darin unterscheidet, dass letzterer außerhalb der Zielkultur in einer Unterrichtssituation stattfindet, während der Zweitsprachenlerner die Sprache in seiner Alltagskommunikation erfährt und sie scheinbar nebenbei ‚aufschnappt‘, in der Regel ohne unterrichtliche Strukturierung. Man spricht auch vom Unterschied zwischen Lernen und Erwerben. Es darf aber nicht verschwiegen werden, dass Überlappungen vorkommen und im Unterrichtskontext angestrebt werden, zum Beispiel im Schüleraustausch, in grenzüberschreitenden Begegnungen, beim Durchführen eines *Taaldorp* oder in der authentischen Interaktion in der Klasse.

An dieser Stelle soll eine Auswahl relevanter Theorien, Hypothesen und Modelle genannt sein, die nachfolgend beschriebene Unterrichtsmethoden beeinflussten und insbesondere für Niederländischlehrerinnen und –lehrer von Interesse sein könnten. Es kann hier jedoch nicht der Anspruch erhoben werden, diese erschöpfend zu erörtern.

- Die Kontrastivhypothese (Lado 1957): Bis in die späten sechziger Jahre ging man von der Annahme aus, dass Strukturunterschiede zwischen der Erstsprache und der Zweitsprache zu negativem Transfer, also zu Fehlern führen und Ähnlichkeiten zu positivem Transfer. Kontrastive Studien dienten der Vorhersage von Fehlern, die im Rahmen behavioristischer Lerntheorien als unerwünschtes Produkt der Konditionierung in der Erstsprache gesehen wurden. Fehleranalysen der frühen siebzi-

**Zweitspracherwerb**

**Fremdspracherwerb**

**Lernen und Erwerben**

**Kontrastivhypothese**

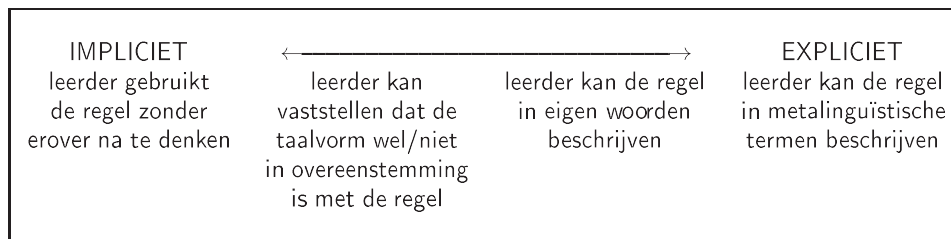
**behavioristische Lerntheorien**

<b>nicht haltbar</b>	ger Jahre zeigten jedoch, dass zahlreiche Fehler und Auffälligkeiten in der Lernaltersprache nicht auf Sprachunterschiede zurückzuführen waren und die Kontrastivhypothese für die Vorhersage nicht haltbar war. So vermochte sie zum Beispiel die Überrepräsentation des niederländischen Wortes <i>praten</i> durch Deutsche (bzw. die Unterrepräsentation von <i>spreken</i> ) nicht zu erklären: diese scheint eher vom zu geringen Sprachkontrast und der damit einhergehenden Interferenzangst herzurühren, als vom Sprachunterschied (Toubner 1979). Seither ist die gerade für die Didaktik des Niederländischen so wichtige Rolle des Sprachkontrastes bzw. des Mangels an Sprachkontrast immer wieder erneut diskutiert worden und gewann in jüngster Zeit im Rahmen der Mehrsprachigkeitsforschung, der Organisation des mentalen Lexikons und der Transferforschung wieder an Bedeutung, wodurch der Erwerb verwandter Sprachen in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses rückt.
<b>Sprachkontrast</b>	
<b>Kontrastarmut</b>	
<b>Identitätshypothese</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Die Identitätshypothese (Dulay/Burt 1974): In Abkehr vom Behaviorismus entstanden nativistische Lerntheorien, die die dem Menschen eigene Fähigkeit, eine Sprache zu lernen, in den Vordergrund stellten. Grundlegend war Noam Chomskys Hypothese der Universalgrammatik und dem Language Acquisition Device im Erstspracherwerb. Forscher untersuchten Ähnlichkeiten zwischen Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb und zeigten, dass es Übereinstimmungen in Erwerbsfolgen und entwicklungsbedingte Fehler gibt (L1=L2-Hypothese). Der verständliche Input erschien maßgeblich für natürliche Spracherwerbsprozesse und kontrastive Sprachbeschreibungen verloren darauf hin stark an Bedeutung. Sie liegen auch für das Sprachenpaar Deutsch-Niederländisch heute nicht in umfassender Form vor (Hüning e.a. 2006). Kritikan der Identitätshypothese kann man aus der heutigen Perspektive der Tertiärsprachenforschung formulieren, die das Vorhandensein von Sprachwissen und Sprachlernerfahrung hervorhebt (→ 14 Mehrsprachigkeit und Sprachlernbewusstheit fördern S. 267ff). Gerade der Niederländischlehrkraft zeigt sich das in ganz offensichtlichen (positiven wie negativen) Transfers aus sowohl der Erstsprache als auch der bereits gelernten Fremdsprachen. Von besonderem Interesse ist die Bedeutung der Sprachenfolge und Sprachtypologie für die Dominanz im Transferverhalten. Beobachtungen aus dem Niederländischunterricht belegen</li> </ul>
<b>nativistische Lerntheorien</b>	
<b>LAD</b>	
<b>Kritik</b>	
<b>Transfer</b>	

- die noch kaum untersuchte dominierende Rolle des Englischen (L2-factor, Hammarberg 2001) in Form syntaktischer Interferenzen (vgl. Falk 2010).
- Die Interlanguagehypothese (Selinker 1972): Ebenfalls als Gegenbewegung zum Behaviorismus wird im Rahmen kognitiver Spracherwerbtheorien der Spracherwerb als ein kreativer und individueller Prozess angesehen, in dem neues Wissen auf der Basis vorhandenen Wissens verarbeitet wird. Die Interlanguage (deutsch auch *Interimsprache*) ist ein Sprachsystem mit einem dynamischen und individuell variablen Nebeneinander von korrekten und normabweichenden Strukturen. Gute Niederländischlerner verändern und erhöhen fortlaufend die Komplexität ihres Sprachsystems in Abhängigkeit von und Auseinandersetzung mit dem Sprachangebot und ihren eigenen Anwendungsbedürfnissen. Sie verwenden dafür individuell verschiedene Lernstrategien, in deren Licht auch Übergeneralisierung, Transfer aus anderen Sprachen (auch *cross-linguistic influence* genannt), Über- und Unterrepräsentation gesehen werden. In diesem Kontext stehen auch heutige Bemühungen um Individualisierung von Unterricht (→ 17 Diagnostik und Individualisierung S. 311ff) und die Erhöhung der Sprachlernbewusstheit (→ 14 Mehrsprachigkeit und Sprachlernbewusstheit fördern S. 267ff).
  - Ergänzend beschäftigen sich unter anderen folgende Hypothesen mit der Sprachverarbeitung und beleuchten jeweils unterschiedliche Faktoren (Vgl. Gass/Mackey 2006). Die Inputhypothese (Krashen 1985) betont die Bedeutung des sprachlichen Inputs, dem der Lerner ausgesetzt ist. Spracherwerb findet statt, wenn dieser verständlich ist, aber geringfügig über dem Lernerniveau liegt ( $i+1$ ). Anders als Stephen Krashen betonen Vertreter der Outputhypothese (Swain 1993) die Notwendigkeit der Sprachproduktion und die damit verbundene Sprachlernbewusstheit für den Erwerb. Erst durch Produktion testen Lerner Hypothesen und es werden ihnen Lücken und Lernbedarfe deutlich. Die Interaktionshypothese (Long 1981) vereint, vereinfacht gesagt, beide und stellt die Bedeutung der Auseinandersetzung zwischen Lerner und kompetentem Gesprächspartner heraus, zum Beispiel in Prozessen der Bedeutungsaus-handlung bei Missverständnissen oder beim Erhalt von Feedback.

**L2-factor****Interlanguagehypothese****kognitive Erwerbtheorien****Inputhypothese****Outputhypothese****Interaktionshypothese**

<b>Grammatik- unterricht</b>	Die Bedeutung der expliziten Vermittlung von Sprachwissen und Grammatik im Unterricht auf die individuelle und aktive Entwicklung der Sprachkompetenz wird unterschiedlich bewertet: Während Stephen Krashens Monitortheorie im Zeichen einer schwächeren Version der Identitätshypothese steht und der Kontrolle der Sprachrichtigkeit nur bei der Planung von zeitlich verzögerter Sprachproduktion (zum Beispiel beim Schreiben) eine Chance einräumt und im nativistischen Sinne vor allem einen geeigneten Input und eine positive Lernhaltung hervorhebt, ist die Noticing-Hypothese (Schmidt 1990) mit der kognitivistisch motivierten Annahme verbunden, dass erst durch die bewusste Wahrnehmung sprachlicher Phänomene ihr Erwerb (oder ihr Lernen) möglich wird. (→ 7.6 Verfügen über sprachliche Mittel S. 137ff) Eine Ausschärfung der damit zusammenhängende Konzepte (Bewusstheit, <i>awareness</i> , <i>attention</i> etc.) und weitere Erforschung individueller Unterschiede stehen allerdings noch aus (Vgl. Schmidt 2010). Unterrichtsverfahren, die funktionales <i>Noticing</i> im Rahmen kommunikativer Lernarrangements ermöglichen, werden auch als <i>focus on form</i> bezeichnet (Long/Robertson 1998). Zu beachten ist die Unterscheidung zwischen expliziten, sprach- und regelorientierten Sprachwissen einerseits und impliziten, anwendungszentrierten Vermögen andererseits, die sich in der Weise eines Kontinuums darstellen lassen (Vgl.: Kuiken/Vedder 1995: 41):
<b>Monitor- theorie</b>	
<b>Noticing- Hypothese</b>	
<b>focus on form</b>	
<b>explizites und implizites Wissen</b>	



### Klassische Fremdsprachenmethoden und Niederländischunterricht

Trotz der vergleichsweise kurzen Lehrtradition in Deutschland haben alle klassischen Ansätze und Methoden des Fremdsprachenunterrichts auch im Niederländischunterricht und seinen Lehrwerken ihren Niederschlag gefunden. Die Betrachtung klas-

sischer Lehrmethoden und der davon beeinflussten Lernmittel ist mehr als ein interessanter Rückblick in die Geschichte. Sie liefert wichtige Erkenntnisse über Nutzen und Grenzen von Übungsformen, die auch heute Teil des unterrichtlichen Gestaltungsspielraums sind. Gleichmaßen gibt der Blick auf Vergangenes und scheinbar Überholtes dem Betrachter auch eine größere Gelassenheit gegenüber fortwährender Innovation, wenn man versteht, dass Methoden immer in ihrer Entstehungszeit verhaftet sind und überraschend lange Anwendung finden.

Nachfolgend werden in chronologischer Abfolge die wichtigsten klassischen Methoden und Ansätze des Fremdsprachenunterrichts in verkürzter Form präsentiert und exemplarisch mit Lehrwerken für den Niederländischunterricht in Bezug gesetzt. Zu beachten ist dabei, dass – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – sowohl Lehrwerke für Niederländisch als Zweitsprache (Nt2) als auch für Niederländisch als Fremdsprache zur Illustration herangezogen werden. Der Begriff des Ansatzes (*benadering, aanpak*) wird verwendet, wo im Gegensatz zur Methode keine einheitliche, didaktische Konzeption vorliegt. In der sich stets wandelnden Diskussion um den ‚richtigen‘ Ansatz, die ‚richtige‘ Methode, eine Sprache zu erlernen, spielen folgende Aspekte eine zentrale Rolle: die Wirkung des Unterrichtens von Grammatik, die Rolle der Muttersprache in Erwerb und Unterricht sowie die Bedeutung authentischer Kommunikation als Mittel und Ziel des Sprachenlernens.

### Die Grammatik-Übersetzung-Methode

In Anlehnung an die Tradition des altsprachlichen Unterrichts wurden im 19. Jahrhundert zunächst auch die modernen Fremdsprachen wie Latein oder Altgriechisch unterrichtet. Es ging um das Leseverstehen anderssprachiger, vornehmliche literarischer und kulturkundlicher Texte mit dem Ziel einer kulturell-normativer Bildung. Dafür wurden die Texte analysiert und übersetzt, man sprach im Unterricht überwiegend die Muttersprache. Zum Erlernen der fremden Sprache wurden Wörter gelernt und die Grammatik in deduktiver Form vermittelt. Das bedeutet, dass vorab die Regel gegeben wurde, die memorisiert und anschließend in aus Einzelsätzen bestehenden Übungen angewendet werden musste. Dabei galt die sprachliche Korrektheit als oberstes

**Rückblick in die Geschichte**

**Lehrwerke für den Niederländischunterricht**

**Lehrwerke für den Niederländischunterricht**

**strittige Aspekte**

**Muttersprache**

**deduktive Vermittlung**



Gebot, Fehler wurden nicht geduldet. Die Merkmale dieser Methode lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Kompetenzen: Lesen und (schriftliches) Übersetzen, kaum mündliche, interaktive Kompetenzen
- Unterrichtssprache: Deutsch, nicht die Fremdsprache
- Sozialform: Frontalunterricht und Einzelarbeit statt kooperativer Sozialformen
- Grammatikvermittlung: deduktiv statt entdeckend, induktiv
- Wortschatzvermittlung: zweisprachige Listen statt Lernen im Kontext
- Ziel: Produktion von korrekten Einzelsätzen statt längerer und kommunikativ relevanter Einheiten.

#### Lehrwerk

Ein Auszug aus der 1864 erschienenen *Anleitung zur Erlernung der holländischen Sprache: nach einem neuen und vollständigeren Plane und mit Berücksichtigung des Vlämischen, für den Schul- und Privatunterricht* (Gambbs 1864), mit der man eine Sprache in sechs Monaten „lesen, schreiben und sprechen“ lernt, illustriert das Verfahren in Lehrwerken. Jede Lektion widmet sich explizit einem „Sprachstoff“ (z.B. einer Reihe von Substantiven und der Bildung des Adjektivs in der dritten Lektion), der nach dessen deduktiver Vermittlung durch Übersetzen geübt wird (siehe nächste Seite).

Für den Selbstunterricht konzipiert war die „Methode Toussant-Langenscheidt“ von 1910. Sie räumt der Aussprache durch Nutzung einer Lautschrift einen deutlichen Stellenwert ein, Textverstehen und Sprachenerlernen geschieht mittels Übersetzen, siehe dafür Aufgabe 1 und 3 im Fragment (Baumann 1910).

Noch bis in die 80er Jahre besteht das *Langenscheidts Praktisches Lehrwerk Niederländisch* aus einem vorangestellten deutschsprachigen Grammatikwerk und auf grammatische Progression ausgerichtete Übersetzungsübungen mit zweisprachigen Wörterlisten und ‚kulturhistorischen Lesestücken‘. Allerdings dienen bereits ‚Gespräche‘ der Einführung niederländischer Redewendungen. Offensichtlich erkannte man, dass das Führen von lebensnahen Alltagsgesprächen vernachlässigt wurde.

#### Einfluss

Die Einflussnahme der Grammatik-Übersetzungs-Methode auf den Unterricht war langanhaltend und intensiv. Zwar ist die starke Ausrichtung auf die Schriftsprache und Regeln und die Lebensferne sicher längst überholt. Dennoch beherrschte der ana-

Haft du das Federmesser?—Ja, ich habe das Federmesser.—Haft du das Glas?—Ja, ich habe das Glas.—Willst du das Papier?—Ja, mein Herr, ich will das Papier.—Wollen Sie meine Feder?—Ja, mein Herr, ich will Ihre Feder.—Haft du mein Federmesser?—Ja, ich habe dein Federmesser.—Wollen Sie meine Schere?—Ja, Madame, ich will Ihre Schere.—Mein Herr, ich habe Ihr Glas.—Haben Sie Ihr Federmesser?—Ja, ich habe mein Federmesser.—Wollen Sie mein Papier?—Ja, ich will dein Papier.—Ich will dein Glas.—Wollen Sie meine Flasche?—Ich habe Ihre Flasche, mein Herr.—Wollen Sie mein Federmesser?—Ich habe Ihr Federmesser.

III. Dritte Lektion.—DERDE LES.

N. Da der bestimmte Artikel des männlichen Geschlechts für das Subjekt, d. h. auf die Fragen: Wer? was? dem des weiblichen gleich ist, so ist das nd. Wort nur wo es von dem hd. im Geschlecht verschieden ist, mit m. vr. oder onz., o. bezeichn.

Sprachstoff.

Substantiven, dingwoorden: hd. au, wenn es unlaute, wird niederländisch *ui* oder *oo*, u wird *oe*.

het lint, das Band (Frauen),	stok, Stod,
de band, m. der, das Band,	boek, Buch,
tafel, vr., der Tisch, die Tafel,	huis, Haus,
doek, das Tuch (Hals),	boom, Baum.
stoel, Stuhl,	

Adjektiven, eigenschapwoorden:

gekleurd, farbig (Kleur, Farbe),	kort, kurz,
lang, lang,	gansch, ganz,
gebroken, zerbrochen,	ronde, rund,
bruin, braun,	leelijk, hässlich,
fraai, schön,	laag, niedrig,
hoog, hoch,	das schöne Buch,
Het fraaije boek,	der niedrige Stuhl.
de lage stoel,	Sehen Sie? sieht du?
Ziet gij?	Ich sehe.
Ik zie.	Kaufen Sie? kauft du?
Koopt gij?	Ich kaufe.
Ik koop.	

Adverbien, bijwoorden, Umstandswörter:

niet, nicht,	neen, nein,
iets, etwas,	niets, nichts,
ooit, je,	nooit, nie,
immer, immer,	nimmer, nimmer,
iemand, Jemand,	niemand, Niemand,
ergens, irgend,	nergens, nirgend.

Konjunktionen, Binbewörter, voegwoorden: en, und; ook, auch; of, oder, ob; mogelijk? nicht wahr? mogelijk! vielleicht! maar, aber.

Het huis is hoog,	das Haus ist hoch.
Is de tafel rond?	Ist der Tisch rund?
De tafel is niet rond,	der Tisch ist nicht rund.

Ziet gij niet?	Siehst du nicht?
Ik zie niet.	Ich sehe nicht.
Hebt gij niet?	Haft du nicht?
Ik heb niet.	Ich habe nicht.

Gij hebt ook niet.	Du hast auch nicht.
Kunt gij iets gebruiken?	Können Sie etwas gebrauchen?
Ik kan niets gebruiken.	Ich kann nichts gebrauchen.
Koopt gij niets?	Kaufen Sie Nichts?
Ik koop niets, Mijnheer.	Ich kaufe Nichts, mein Herr.

R. Mit dem bestimmten Artikel hat das Adjektiv bei dem Subjekt die Endung e; bei dem männlichen Objekt im Singular en.

Taak 2.

Haben Sie das farbige Band, Madame?—Ja, mein Herr, ich habe das farbige Band.—Kaufen Sie den langen Tisch?—Ja, mein Herr, ich kaufe den langen Tisch.—Siehst du das zerbrochene Glas?—Ja, ich sehe das zerbrochene Glas.—Mein Herr, kaufen Sie den braunen Stod?—Nein, mein Herr, ich kaufe den braunen Stod nicht.—Wollen Sie das schöne Buch nicht?—Nein, ich will das schöne Buch nicht.—Madame, sehen Sie das hohe Haus?—Ja, mein Herr, ich sehe das hohe Haus.—Sehen Sie auch das niedrige Haus?—Ja, mein Herr, ich sehe das niedrige Haus.—Kauft du meinen braunen Tisch?—Nein, ich kaufe deinen braunen Tisch nicht.—Siehst du das lange Tuch?—Nein, ich sehe dein langes Tuch nicht.—Kaufen Sie Etwas, Madame?—Nein, mein Herr, ich kaufe Nichts.—Du kauft mein schönes Haus, nicht wahr?—Nein, ich kaufe dein schönes Haus nicht. Ich habe mein Haus.—Haben Sie auch Ihr Haus?—Nein, ich habe nicht mein Haus.—Ich sehe mein farbig Band und mein schönes Buch nicht. Haben

(Gambis 1864: Anleitung zur Erlernung der holländischen Sprache. Auszug aus den Seiten 11-12)

lytische, auf Übersetzung basierende Ansatz den europäischen Fremdsprachenunterricht bis weit in das 20. Jahrhundert. Auch heute finden sich in der Unterrichtspraxis zuweilen Übungen mit isolierten Einzelsätzen und Lehrwerklektionen sind oft noch immer an strukturalistisch geprägten Grammatikphänomenen statt an kommunikativen Bedürfnissen orientiert. Die Übersetzung existiert mitunter noch immer als Prüfungsform.

Damit nicht zu verwechseln ist die mit der kognitiven Wende der 1990er Jahre in neuem Licht erscheinende kontrastive Sprachbetrachtung: Sprachvergleiche dienen nicht primär dem Wortschatz- und Grammatikerwerb, sondern der Förderung der Sprachlernbewusstheit. Insbesondere dem Tertiärsprachenlerner kann das Kontrastieren und Vergleichen das Erarbeiten von Einsichten und Lernstrategien ermöglichen. (→ 14 Mehrsprachigkeit und Sprachlernbewusstheit fördern S.267ff) Sprachmittlungskontexte veranlassen aus Verständigungsgründen zur Übertra-

**kognitive  
Verfahren  
heute**

gung von Inhalten von der einen in die andere Sprache, ohne jedoch die fehlerfrei Übersetzung anzustreben. (→ 7.5 Sprachmittlung S. 121ff) In beiden Fällen ist offensichtlich, dass sich die Intention eines solchen unterrichtlichen Handelns von dem der Grammatik-Übersetzungs-Methode unterscheidet.

Brief 1 17 Text

## 2. Lektion.

### 17. A. Text nebst Aussprachebezeichnung und wörtlicher Übersetzung. (Übung 1-4)

Obgleich zu erwarten ist, daß der Studierende, der sich den Inhalt der ersten Lektion durch mehrmaliges Lesen, durch Einübung der Beispiele und Ausarbeitung der Aufgaben zu eigen gemacht hat, die meisten Wörter jetzt richtig aussprechen wird, gebe ich zum hier folgenden Text doch eine völlige phonetische Umschrift und werde dies so lange fortsetzen, als es mir nötig oder doch erwünscht erscheint.

1. Man übe zunächst die Aussprache mit Hilfe der phonetischen Umschrift (laut und langsam) ein.
2. Danach verdecke man mit dem beigefügten Leseroß alles außer dem Text und versuche, ob man diesen jetzt ohne Anstoß zu Ende lesen kann.
3. Dann richte man sein Augenmerk auf die Bedeutung und übersetze den Text, unter Benutzung des zwei Seiten tiefer stehenden, ins Deutsche.
4. Endlich wiederhole man dies, nachdem man wieder alles außer dem Texte mit dem Leseroß verdeckt hat.

**Een groot man en een goed man,**

ˈn	grɔt	mɑn	en	ˈn	gʊt	mɑn
ein	groß*	Mann	und	ein	gut*	Mann

door Haverschuidt\*\*.

dɑr hɑvˈsɔːɦʏd̥t  
dʏrç hɑvərʃɦʏd̥t.

1 Ergens in de wijde wereld] ligt eene stad en in die stad  
 ɛrˌsˌgʏn̥ in d̥ wɛiˌd̥ wɛrˌl̥d̥ lɪçt ˌeːn̥e stɑd ˌen ɪn d̥i stɑd  
 irgendwo in die weite Welt liegt eine Stadt und in jene Stadt

2 woonden vóór eenigo jaren 2 twee menschen.] Natuurlijk 3 woonden er  
 wɔːnˌd̥n̥ vɔːr ˌeːn̥iç ɔːr̥n̥ ˌjɑr̥n̥ 2 t̥wɛː mɛnʃˌkɛn̥.] Natuurlɪç 3 wɔːnˌd̥n̥ ˌer  
 wohnten vor einige Jahren zwei Menschen. Natürlich wohnten da

3 nog veel meer menschen in die stad; maar, behalve al de anderen,  
 nɔç ˌvɛl mɛːr mɛnʃˌkɛn̥ ɪn d̥i stɑd; mɑr, b̥hɑlˌvɛ ɑl d̥e ˌɑnd̥r̥n̥,  
 noch viel mehr Menschen in jene Stadt; aber außer all die andern,

4 woonden er ook die twee. 4 Zo woonden allebei in hetzelfde huis,]  
 wɔːnˌd̥n̥ ˌer ɔːk d̥i t̥wɛː. 4 zɔ wɔːnˌd̥n̥ ɑll̥b̥i ɪn hɛtˌzɛlf̥d̥e hʏs,]  
 wohnten da auch jene zwei. Sie wohnten alle beide in dasselbe Haus,

5 maar 6 de een woonde in het bovenste gedeelte] en 6 de ander  
 mɑr 6 d̥e ˌeːn wɔːnˌd̥n̥ ɪn h̥t bɔːv̥n̥st̥e ɔːd̥el̥t̥e] ˌen 6 d̥e ˌɑnd̥r̥  
 aber der ein wohnte in das oberste Teil und der ander

\* Die diese wörtliche Umschrift, die übrigens dem Text nur in den ersten Briefen beigelegt wird, möglichst dazu dient, die unrichtigste möglich den beiden Sprachen hervortreten zu lassen, sind Wörter, die im Niederländischen unbetont sind, auch im Deutschen unverändert gelassen.  
 \*\* Ich möchte für den Anfang eine Erklärung Haverschuidt's, weil er sich einer einfachen und natürlichen Sprache bedient. Sein Name ist aus der Beschreibung seiner Familienname, eines niederländischen (Haver) und eines Deutschen (Schuidt), entstanden. Der Großvater unseres Schriftstellers, der nur Haver hieß, wurde im Laufe eines Dalles, namens Schuidt, erzogen und hieße aus Dankbarkeit dessen Namen zu dem heutigen. Obgleich daher der heutige Bestandteil des Namens noch immer auf deutsche Weise geschrieben wird, spricht man ihn doch auf niederländische Weise aus.

(Baumann 1910: Der kleine Toussaint- Langenscheidt, 20)

### Reformen: Direkte Methoden

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts stieg der Waren- und Personenverkehr, Ein- und Auswanderung und kriegerische Auseinandersetzungen erschütterten politische und soziale Ordnungen. Gleichzeitig nahmen die höheren Schulen an Zahl zu (Christ 2010: 18). Es wurden eine Reihe von neuen Ansätzen für den Fremdsprachenunterricht entwickelt, die dem gesproche-

nen Wort deutlich mehr Aufmerksamkeit schenken. Anders als in der Grammatik-Übersetzungs-Methode wurde die Fähigkeit, eine andere Sprache zu sprechen, als Chance der Verständigung zwischen Menschen gesehen. Als wichtigstes Plädoyer für die Dominanz der mündlichen Sprache gilt Viëtors Streitschrift *Der Sprachunterricht muss umkehren* von 1882 (Haß 2010: 152). In den USA begann Berlitz durch die Vermarktung der Direkten Methode damit, die Umgangssprache zu unterrichten. Mit der Betonung des Mündlichen gingen auch andere Unterrichtsverfahren einher: das kognitiv-deduktive Vorgehen sollte dem induktiven, dem entdeckenden Lernen und dem ‚direkten‘ Handeln in der Sprache weichen. Der Unterricht sollte möglichst vollständig in der Fremdsprache gehalten sein und man berief sich – wie später auch die Verfechter jüngerer natürlicher Ansätze – auf ‚natürliche‘ Prinzipien des Sprachenlernens. Kognitivierende Verfahren, die auf Einsicht und Verstehen setzen, wurden daher weitgehend ausgeklammert. Das Einüben korrekter (Alltags) Sprache stand hoch im Kurs. Zusammengefasst sind folgende Merkmale zu nennen (Vgl. Kuiken/Vedder 1995):

- Kompetenzen: mündliche Kompetenz statt schriftliche, weitgehend ohne Übersetzen
- Unterrichtssprache: Fremdsprache statt Deutsch
- Grammatikvermittlung: induktiv, entdeckend
- Wortschatz: bedarfsgerechte Alltagssprache
- Ziel: mündliches, korrektes Sprachkönnen statt Sprachwissen, aber auch wenig authentische Kommunikation.

Eine einheitliche Konzeption lag zu dieser Zeit nicht vor. Aber auch heute noch erscheinen obige Aspekte durchaus modern. Die Einsprachigkeit des Unterrichts ist, trotz Butzkamms ‚Aufgeklärter Einsprachigkeit‘ ein ebenso wichtiges Prinzip des Fremdsprachenunterrichts geblieben, wie der induktive Grammatikunterricht, in dem Schüler anhand von Beispielsätzen oder authentischem Material grammatische Regelmäßigkeiten entdecken.

Es ist ersichtlich, dass deutlich spätere fremdsprachendidaktische Ansätze parallel mit und auch nach der Kommunikativen Methode an einige Traditionen der 1920er Jahre anzuknüpfen scheinen (Christ 2010: 19). So plädiert Jos Wilmots 1966 für eine „Directe methode“ für Deutschsprachige, die Niederländisch lernen anhand von ihm entworfener *Spraakkunstverhaaltjes* (Wil-

**Berlitz**

**mündliche  
Umgangssprache**

**induktiv**

**Unterricht  
in der  
Fremdsprache**

mots 1966: 34), die einen unmittelbaren Sprachkontakt ermöglichen sollen: „een rechtstreekse ontmoeting met de taaleigenaardigheid in een zo natuurlijk mogelijk taalaanbod, m.a.w. het uitgaan van een voor conversatie vatbare tekst, waarin de beginner op de meest rechtstreekse wijze kennis maakt met èn woordenschat èn vorm, èn syntagma, die er bewust en met een zo groot mogelijke frequentie in zijn gespreid. De student leert op die manier geen regeltjes, maar komt door afleiding tot inzicht, dat dan na formulering alleen nog maar door zijn geheugen naar het stadium van de beheersing moet worden geholpen.“ (Wilmots 1966: 33). In seinem 1971 erschienen, einsprachig niederländischen Lehrwerk *Voor wie Nederlands wil leren* findet man entsprechend vor allem Texte, aus denen sich gelenkte grammatische Übungen ableiten, unter weitgehender Vermeidung von Metasprache und Regeln.

### Lehrwerk

Ende der 60er Jahre wurde zunehmend auch das Radio in den Dienst des Sprachenlernens gestellt. In Kooperation mit Radio Nederland produzierte der Westdeutsche Rundfunk 1969 für Deutsche den 26teiligen Radiosprachkurs *In Holland staat een huis* samt schriftlichem Begleitmaterial (Entjes 1980). Der Radiokurs lässt sich nicht eindeutig dem einen oder anderen Ansatz zuordnen. Induktives Grammatiklernen und die Betonung alltags-sprachlicher mündlicher Kompetenzen, und die Übersetzungen von Dialogen zeigen das weite Spektrum von Übergängen und zeitlichen Überlappungen in der noch uneinheitlichen Konzeption diverser Ansätze, die den Ausdruck „Methode“ noch kaum rechtfertigen.

### Die Audiolinguale und Audiovisuelle Methode

Erstmals entstand in der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts ein Fremdsprachenlernkonzept, das ein vereinheitlichtes Vorgehen der Lehrkräfte anstrebte. In Anlehnung an behavioristische Lerntheorien wurde eine Methode entwickelt, mit deren Hilfe sich schnell eine Fremdsprache aneignen ließ – eine Notwendigkeit, die sich für US-amerikanischen Soldaten während und nach dem Zweiten Weltkrieg ergab (*army method*). Maßgeblich war das Abtrainieren erstsprachlicher Gewohnheiten (Kontrastivhypothese, s.o.) und damit einhergehend die dem Amerikanischen Strukturalismus entsprechende große Bedeutung von Satzmustern (*patterns*). Folglich bestand Sprachenlernen aus auf

### Gewohnheiten abtrainieren

### Satzmuster einschleifen

Wiederholung basierendes Einschleifen korrekter Strukturen und Sätze durch Substitutionsübungen und imitativen *pattern drills* in Sprachlabors bei nahezu vollständigem Verzicht auf Erklärungen und expliziter Grammatikvermittlung. Die Grundlage war das Hören Alltagssprachlicher Dialoge; kulturkundliches Wissen und Literatur bekamen keinen Raum.

Folgende Merkmale lassen sich zusammenfassen:

- Kompetenzen: mündliche Kompetenz und Sprachkorrektheit, wenig schriftliche, kein Übersetzen
- Grammatikvermittlung: durch Einschleifen von Strukturen
- Wortschatz: Alltagssprache
- Ziel: mündliches, korrektes Sprachkönnen statt Sprachwissen, aber auch wenig authentische Kommunikation.

Aus heutiger Sicht erscheint die Vernachlässigung jeglicher kognitiver Prozesse und Beteiligung der Lernerinteressen und ihrer Redebedarfe sicher befremdlich. Auch stand die Korrektheit sprachlicher Strukturen über dem Inhalt der Botschaft, wodurch sich beim Bilden von Sätzen kommunikativ wenig sinnvolle oder kontextlose Aussagen ergaben. Betrachtet man jedoch jüngere, vermeintlich moderne computergestützte Lehrwerke, lassen sich einige Übungsformen wiederentdecken.

Für den Niederländischunterricht ist hier als Beispiel das Lehrwerk *Levend Nederlands* zu nennen, das sich lange Zeit großer Beliebtheit erfreute. Nach einem visuell unterstützten und auf Band gesprochenen Dialog folgen ebenfalls medial unterstützte Grammatikdrills. Zur Illustration sei hier eine Substitutionsübung angeführt, in der der Lerner beim Nachsprechen des Stimulus Satzteile (hier: das rechtsseitig genannte Form) ersetzt und die Struktur entsprechend korrekt anpasst, möglichst ohne mitzulesen.

**ohne  
expliziten  
Grammatik-  
unterricht**

**Kritik**

**Lehrwerk**

**Substitutions-  
übung und  
Drill**

#### **Substitutie-oefening**

De kinderen spelen in de tuin	hij
Hij speelt in de tuin	zit
Hij zit in de tuin	we
We zitten in de tuin	onder de boom
We zitten onder de boom	ik
Ik zit onder de boom	Wim en Corrie ...

(Trim e.a. 1975: *Levend Nederlands*, 43)

### Der Natürliche Ansatz

<b>natürliches Sprachenlernen</b>	Parallel mit Ansätzen, die der unten genannten Kommunikativen Methode zugeordnet werden können, entstehen fremdsprachendidaktische Ideen, die sich auf natürliches Sprachenlernen berufen. Sie lassen sich auch als Weiterführung der Direkten Methode verstehen. Grundlegend ist dafür ist der Natural Approach (Krashen/Terrell 1983), ein Ansatz, der Parallelen mit dem Erstspracherwerb des Kindes aufzeigt und zu Beginn des Sprachenlernens vor allem rezeptive Fertigkeiten schult. Die stille Periode, in der der Lerner zunächst nicht spricht und schreibt, sowie das möglichst umfangreiche und verständliche Sprachangebot, das ihn weder unter- noch überfordern darf und seinen Interessen entgegenkommt, haben zentrale Bedeutung in diesem Ansatz. Grammatik wird eigenständig und implizit erworben. Hier sind die von Stephen Krashen entwickelte Input-Hypothese und die Unterscheidung zwischen erwerben und lernen zuzuordnen. Merkmale sind in etwa:
<b>stille Periode</b>	
<b>input</b>	
<b>impliziter Grammatikerwerb</b>	
<b>erwerben statt lernen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kompetenzen: Starke Betonung der rezeptiven Phase</li> <li>• Ähnlichkeit mit dem Erstspracherwerb</li> <li>• Unterrichtssprache: Fremdsprache statt Deutsch</li> <li>• Grammatikvermittlung: induktiv, eigenständig und nur bei Bedarf</li> <li>• Wortschatz: systematisch im Input angeboten</li> <li>• Ziel: Sprachkönnen statt Sprachwissen, aber auch wenig authentische Kommunikation.</li> </ul>
<b>Lehrwerk</b>	Für Niederländisch als Zweitsprache können hier einige in den Niederlanden produzierte Lehrwerke genannt werden, die sich mehr oder weniger deutlich auf diesen Ansatz berufen: <i>Spoken is Silver</i> (Klapwijk/e.a. 1995) arbeitet zur Förderung rezeptiver Kompetenzen in der Beginnphase ausschließlich mit Wortzuordnungen von Piktogrammen. Die heute erfolgreiche <i>Delftse Methode: Nederlands voor Buitenlanders</i> (Montens/Sciarone 1985), die erst später auf den Erwerb anderer Sprachen übertragen wurde, stellt durch reichhaltiges Text- und Hörmaterial das verständliche Sprachangebot und den Wortschatzerwerb in den Mittelpunkt des Interesses. Grammatik und Wortschatz werden daher innerhalb des Textmaterials in natürlichen Kontexten in reichhaltiger Weise angeboten und wie im Erstspracherwerb nicht durch eine Progression beschränkt, sondern in regelmäßigen Abständen

erneut angeboten. Grammatik bleibt weitgehend dem impliziten Erwerb überlassen, Lückentexte dienen weniger dem Schreiben als dem Memorisieren der Wörter:

Ik spreek *langzaam*. Ik spreek *heel* (*zeer*) *langzaam*. Ik spreek *niet snel*, *want* jullie *begrijpen* nog geen *nederlands*. Jullie *kennen* nog geen *nederlands*. Jullie *gaan* nu *nederlands* leren. Jullie *moeten luisteren naar* de leraar. Is *nederlands* een *moeilijke taal*? Nee, *nederlands* is een *gemakkelijke taal*. *Alle talen zijn trouwens gemakkelijk: kleine kinderen spreken al goed nederlands!* Is *rekenen* ook *gemakkelijk*? Nee, *rekenen* is *moeilijk*. Kleine kinderen *kunnen wel praten* (spreken), *maar* niet *rekenen*. Jullie *spreeken* nog geen *nederlands*. Jullie *verstaan* (*begrijpen*) ook geen *nederlands*. *Over een paar weken spreken jullie al een beetje nederlands.*

Ik spreek \_\_\_\_ . Ik spreek *zeer langzaam*. Ik spreek *niet \_\_\_\_*, *want* jullie *begrijpen* nog geen *nederlands*. Jullie \_\_\_\_ nog geen *nederlands*. Jullie *gaan* nu *nederlands* \_\_\_\_ . Jullie *moeten luisteren naar* de leraar. Is \_\_\_\_ een *moeilijke taal*? Nee, *nederlands* is een \_\_\_\_ taal. *Alle talen zijn trouwens gemakkelijk: kleine \_\_\_\_ spreken al goed nederlands!* Is *rekenen* ook \_\_\_\_ ? Nee, *rekenen* is *moeilijk*. Kleine kinderen *kunnen \_\_\_\_ praten*, *maar* niet *rekenen*. Jullie *spreken* nog \_\_\_\_ *nederlands*. Jullie *verstaan* ook geen *nederlands*. *Over \_\_\_\_ paar weken spreken jullie al een beetje \_\_\_\_ .*

(Montens & Sciarone 1985: *De Delftse Methode*, 20)

Durch PC und später Internet wurden insbesondere die *Delftse Methode* bis in die heutige Zeit immer weiterentwickelt (Vgl. Sciarone 1991, sowie aktuelle online-Versionen auf den Verlagsseiten).



**Total Physical Response** Bereits Ende der 60er Jahre entwarf James Ashers seine Unterrichtsmethode *Total Physical Response* (TPR, vgl. Asher 1969), mit der er – ähnlich wie Krashen – die Sprachproduktion gemäß der Beobachtungen zum natürlichen Spracherwerb des Kindes auf spätere Phasen verschob und diese Verstehensleistungen mit physischen Reaktionen verband. Die TPR-Methode gilt auch als sogenannte alternative Methode. Eine niederländische Bearbeitung erschien 1991 von Elena de Ru: *TPR 1. Handleiding en lesboek voor Nederlands als 2e taal*. Sie wurde bis ins neue Jahrtausend hinein überarbeitet.

### Die Kommunikative Wende

**funktionale Aspekte** Etwa ab den 60er und 70er Jahren verschob sich der Fokus der Didaktik von Material und Lehrperson auf den Lerner, seine Lernprozesse und Redebedürfnisse. Im Gegensatz zur bislang vorherrschenden strukturalistischen und damit formorientierten Sicht auf Sprache traten damit funktionale Aspekte des Sprachgebrauchs in den Vordergrund: das Ausdrücken von Begriffen wie Zeit, Raum oder Qualität, sowie von kommunikativen Handlungen, wie etwa: sich verabschieden oder jemanden überzeugen. Basierend auf der linguistischen Erforschung von Sprechakten (auch Sprachhandlungen) in der Pragmatik erstellte Jan van Ek 1975 die Sprechakte, die Fremdsprachenlernende benötigen und den Vorläufer des heutigen Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen bilden.

**Sprechakte** Kommunikative Kompetenz umfasst die Teilbereiche der grammatikalischen Kompetenz, der Diskurskompetenz, sowie der soziokulturellen und strategischen Kompetenz. Lernende sollen damit nicht nur Grammatik und Satzbau und die Fähigkeit sinnvolle mündliche und schriftliche Texte (Diskurse) zu produzieren erwerben, sondern auch soziale und kulturgeprägte Konventionen des Sprachgebrauchs begreifen und Lösungsstrategien bei Kommunikationsproblemen in möglichst realen Kontexten anwenden. Damit verlässt der Fremdsprachenunterricht die Fertigungsorientierung, die das Einüben sprachlicher Mittel betont, wie man es in der Audiolingualen Methode tat. Bedeutsam hingegen sind die zu übermittelnde Botschaft und die Interaktion. Grundlegend waren Publikationen von Hans-Eberhard Piepho (1974) und Dell Hymes (1972) zur kommunikativen Kompetenz, außerdem ist hier die Interaktionshypothese zuzuordnen.

**kommunikative Kompetenz**

**Botschaft zentral**

**Interaktion**

Auf didaktischer Ebene gibt das Konzept der Aufgabenorientierung Hilfen für die Unterrichtsgestaltung. (→ 5 Prinzipien des kompetenzorientierten Unterrichts S. 51ff & → 11 Lernaufgaben konzipieren S. 227ff)

### **Aufgabenorientierung**

Merkmale des kommunikativen Ansatzes sind:

- Kompetenzen: kommunikative Kompetenz, inklusive Diskurs- und Interaktionsfähigkeit
- Unterrichtssprache: Fremdsprache im Sinne einer authentischen Kommunikation
- Grammatikvermittlung: steht im Dienst der kommunikativen Kompetenz
- Wortschatz: Auswahl von Sprachhandlungen und Begriffen in bedeutungsvollen Kontexten, statt Einzelwörter und Listen
- Ziel: Kommunikatives Handeln und verständliche Kommunikation statt Betonung der Sprachkorrektheit, in der Regel Orientierung an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen.

In der kommunikativ angelegten Lehrwerk- und Curriculumentwicklung wird danach gestrebt, sprachliche Lerninhalte nicht nach strukturalistischen Prinzipien wie etwa die Wortart und ihre grammatische Komplexität zu ordnen, sondern nach ihrer kommunikativen Funktion in bedeutungsvollen und lebensnahen Kontexten. Von einer einheitlichen Unterrichtsmethode oder für alle Sprachen relevanten Neukonzeption von Lernstoff kann jedoch nicht die Rede sein. Der Begriff des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts droht zu verflachen und zum Werbeträger für Lehrbuchverlage zu werden: Wo formorientierte Lernarrangement lediglich durch kommunikative Aspekte ergänzt oder überdeckt werden, bleibt das Ziel der kommunikativen Kompetenz auf die Beherrschung der Redemittel zur Formulierung von Sprechakten beschränkt (Vgl. Legutke 2010: 71).

### **Lerninhalt**

Der Anspruch, mit dem der Ansatz in Lehrwerken umgesetzt wurde und wird, unterscheidet sich. Als Beispiel für die Beginnphase des Ansatzes kann *Code Nederlands* (1997) genannt werden, das sich noch stark auf Redemittel und Sprachhandlungen konzentriert, die Weiterführung *Code* (2004) illustriert hingegen die Aufgabenorientierung (*task based learning*) besonders gut: Hier stehen Redemittel im Dienst komplexerer kommunikativer *taken*, die die Lektion bestimmen und in *voorbereiding, uitvoeren*

### **Lehrwerk**

und *afonden* strukturiert sind. Sprachliche Mittel und Grammatik sind entsprechend integriert.

Nahezu alle heutige Niederländischlehrwerke – auch die in Deutschland aktuell verwendeten – berufen sich auf den kommunikativen Ansatz. Man kann sich des Eindrucks nicht verwehren, dass der aktuelle Ansatz im Wesen ein eklektischer ist, der diverse Arbeitsweisen vereint. Möglicherweise liegt es auch an der Aktualität des Geschehens, dass sich Strömungen und Entwicklungen weniger scharf konturieren lassen als in der Rückschau auf ältere Ansätze. Betrachtet man heutige Lehrwerke, erkennt man, dass sie unterschiedliche Schwerpunkte auf die Merkmale legen, die sich unter dem Dach des kommunikativen Ansatzes versammeln. Bereits *Taal Vitaal* (1998), sowie dessen Anpassung für die Schule *Taal Vitaal op school* (2004) aber auch *Welkom* (2009) und *Wat Leuk* (2011) weisen eine Orientierung an Sprachhandlungen aus und enthalten kommunikative Aufgaben in lebensnahen Situationen.

Die Förderung der Diskursfähigkeit und der Gesprächsstrategien lässt sich gut am Folgeband *Taal Totaal* (2000 s. Abbildung) illustrieren, *Wat leuk* regt Lesestrategien und das Nutzen von Vorwissen an. Die Untersuchung und Beschreibung der Umsetzung des kommunikativen Ansatzes ist Aufgabe der Lehrwerkanalyse.

**Schüler-  
zentrierung**

**Authentizität**

**Diskurs-  
kompetenz**

In der Weiterführung des uneinheitlichen kommunikativen Ansatzes und die aus der Orientierung an kommunikativen Bedürfnissen der Lerner resultierende Schülerzentrierung und Öffnung des Unterrichts für authentische Sprachsituationen (→ 15 Austausch und Begegnungen gestalten S. 282ff), wirft letztlich die Frage auf, ob ein steuerndes Lehrwerk überhaupt sinnvoll ist (→ 12 Lehrwerk und Wörterbuch nutzen S. 238ff). Zwei Aspekte der Weiterentwicklung seien hier genannt:

- Die Forderung nach Diskurskompetenz, die im Sinne einer pädagogisch-emanzipativen Fähigkeit die Teilhabe der Lerner an komplexen gesellschaftlichen Prozessen und Diskursen als Schlüsselbegriff für alle anderen Kompetenzen sieht (Legutke 2010: 74). Entsprechend soll der Niederländischunterricht über die Produktion von Texten hinausgehend, auch kognitive Einsichten in aktuelle gesellschaftliche Diskussionen der Nachbarländer geben, Perspektivwechsel ermöglichen und die Urteilsfähigkeit schulen.

Een stapje verder

14 Luister.

U hoort drie gesprekken waarin het over plannen maken gaat. Beantwoord dan de volgende vragen.



a) Kennen de personen elkaar goed, net als Sanne en Robert? Waaraan merk je dat? Welk gesprek is het meest beleefd? Kunt u uw antwoord motiveren? Wordt er in alle drie gesprekken een overeenstemming bereikt?

b) Welke van de volgende gesprekspatronen past bij welk gesprek?

A	A vraagt wat B graag wil doen.	→	B doet twee voorstellen.
	A zegt wat ze liever wil doen.	→	B kan niet en vertelt waarom.
	A doet een ander voorstel.	→	B is het ermee eens.
B	A vraagt wat de anderen graag willen doen.	→	B doet een voorstel.
	A accepteert het voorstel.	→	C wijst het voorstel af en doet een ander voorstel.
	A en B gaan ermee akkoord.	→	
C	A vraagt wat B graag wil doen.	→	B doet een voorstel.
	A doet een ander voorstel.	→	B gaat er niet mee akkoord, motiveert zijn afkeuring en doet nog een voorstel.
	A zegt dat hij liever iets anders zou doen.	→	B is het met dat voorstel eens.



15 Speel nu de scène.

Schrijf samen met een medecursist één van de gesprekken met behulp van het gesprekspatroon op.



16 Waar gaan we naartoe? Wat zullen we doen?

Zoek iemand in de groep die een ander type vakantieganger is dan u. U gaat samen een vakantieland bepalen en een programma vaststellen. Bedenk van tevoren hoe zo'n gesprek zou kunnen lopen (zie gesprekspatronen hierboven).



(Fox 2000: Taal Totaal, 45)

- Die sich seit den 1990er Jahren entwickelnde Forderung nach interkultureller kommunikativer Kompetenz (auch interkulturelle Didaktik), mit der die eigene kulturelle und sprachliche Erfahrung des Lerners einen Stellenwert bekommt. Gerade im Grenzraum haben Niederländischler in Sprachmittlungssituationen (→ 7.5 Sprachmittlung S. 121ff) und mehrsprachigen und bikulturellen Kontexten einen Wissens- und Kompetenzvorsprung, den sie gewinnbringend einsetzen können.

**interkulturelle Kompetenz**

Veronika Wenzel

## Literatur

- Baumann, H. (1910) *Der kleine Toussaint- Langenscheidt*, Berlin-Schöneberg: Langenscheidt.
- Christ, H. (2010) „Geschichte der Fremdsprachendidaktik“, in: W. Hallet, F.G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze: Klett/Kallmeyer. 17-22.
- Ek, J. A. van (1975) *The Threshold Level for Modern Language Learning at Schools*, London: Longman.
- Falk, Y. (2010) *Gingerly Studied Transfer Phenomena in L3 Germanic Syntax. The role of the second language in third language acquisition*. Utrecht: LOT.
- Fox, S., Keulen, S. van (Hrsg.) (2000) *Taal Totaal. Niederländisch für Fortgeschrittene*, Ismaning: Hueber.
- Gambs, J. (1864) *Anleitung zur Erlernung der holländischen Sprache nach einem neuen und vollständigeren Plane und mit Berücksichtigung des Vlämischen, für den Schul- und Privatunterricht*, Frankfurt a. M: Jügel.
- Haß, F. (2010) „Unterrichtsformen und Methoden“, in: W. Hallet, F.G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze: Klett/Kallmeyer. 151-156.
- Hüning, M. (e.a.) (Hrsg.) (2006) *Nederlands tussen Duits en Engels: Handelingen van de workshop op 30 september en 1 oktober 2005 aan de Freie Universität Berlin*. Leiden: SNL.
- Hymes, D. (1972) „On Communicative Competence“, in: J. B. Pride, J. Holmes (Hrsg.) *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- Klapwijk, M. (e.a.) (1995) *Spreken is zilver*, Baarn: NijghVersluys.
- Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York: Longman.
- Krashen, S., Terrell, S. (1983) *The natural approach: language acquisition in the classroom*, Oxford: Pergamon Press.
- Kuiken, F., Vedder, I. (1995) *Grammatica opnieuw bekenen*, Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Legutke, M. (2010) „Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit“, in: W. Hallet, F.G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze: Klett/Kallmeyer. 70-75.
- Long, M.H. (1981) „Input, interaction and Second Language Acquisition“, in: H. Winitz (Hrsg.) *Native Language and Foreign Language Acquisition. (Annals of the New York Academy of Sciences 379)*, New York: New York Academy of Sciences. 258-278.
- Long, M.H., Robinson, P. (1998) „Focus on Form: Theory, Research and Practice“, in: C. Doughty, C. Williams (Hrsg.) *Focus on Form in classroom second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press. 15-41.

- Montens, F., Sciarone, A. G. (1985) *De Delftse Methode. Nederlands voor Buitenlanders*, Meppel: Boom.
- Piepho, H.-E. (1974) *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*, Dornburg/Frickhofen: Frankonius.
- Ru, E. (1989) *TPR 1. Handleiding en lesboek voor Nederlands als 2e taal*, Baarn: Uitgeverij de Fontein.
- Sciarone, A.G. (1991) „Delftse Talen“, *Bulletin 4*. (Themanummer)
- Schmidt, R. (2010) „Attention, awareness, and individual differences in language learning“, in: W. M. Chan, S. Chi (Hrsg.) *Proceedings of CLaSIC 2010, Singapore, December 2-4*, Singapur: National University of Singapore. 721-737.
- Selinker, L. (1972) „Interlanguage“, *International Review of Applied Linguistic* 10, 209-231.
- Swain, M. (1993) „The Output Hypothesis: Just speaking and writing aren't enough“, *Canadian Modern Language Review* 50, 158-164.
- Toubner, A. H. (1979) „Waarom praten Duitsers zo veel en spreken ze zo weinig?“ *De Nieuwe Taalgids* 72 (4), 316-319.
- Trim, J. L. M., Matter, J. F. & P. King (1981) *Levend Nederlands: Een audiovisuele cursus Nederlands voor buitenlanders*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilmots, J. (1971) *Voor wie Nederlands wil leren/1* (2. Aufl.), Hasselt: Economische Hogeschool.
- Wilmots, J. (1966) „De directe methode bij de cursus Nederlands voor beginners.“ *Verslag van het tweede Colloquium van hoogleraren en lectoren in de nederlandistiek aan buitenlandse universiteiten 1966*, 32-36. Den Haag.



# **Kompetenzen**



5	Prinzipien des kompetenzorientierten Unterrichts . . . . .	51
6	Interkulturelle Kompetenz . . . . .	55
7	Funktionale kommunikative Kompetenz. . . . .	75
	7.1 Leseverstehen. . . . .	75
	7.2 Hörverstehen und Hörsehverstehen . . . . .	87
	7.3 Sprechen . . . . .	100
	7.4 Schreiben . . . . .	108
	7.5 Sprachmittlung . . . . .	121
	7.6 Verfügen über sprachliche Mittel . . . . .	137
8	Text- und Medienkompetenz . . . . .	159
9	Methodische Kompetenz . . . . .	203

## 5 Prinzipien des kompetenzorientierten Unterrichts

Die Kompetenzorientierung prägt seit Beginn des Jahrhunderts die Bildungspolitik und die Didaktiken aller Schulfächer. Bildungsstandards definieren ergebnisorientiert die Leistungserwartungen für diverse Bildungsabschlüsse, also den ‚output‘ oder ‚outcome‘ des Lernens. Beschrieben werden die Kompetenzen, über die die Schüler mit dem jeweiligen Abschluss bis zu einem definierten Grad verfügen müssen. Als Referenzdokument für das Sprachenlernen und die damit verbundenen Kompetenzen, wie sie in Lehrplänen und Curricula näher beschrieben sind, ist der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR 2001) etabliert, auf den in diesem Buch regelmäßig verwiesen wird.

Der Kompetenzbegriff ist beruflichen Aus- und Weiterbildungskonzepten entlehnt und wird in der Regel im Sinne einer funktionalen, mehrdimensionierten Disposition des Menschen begriffen, die Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Erfahrungen, Einstellungen, Motivation, Absichten, Können, Handeln und soziale Aspekte umfasst (Weinert 2001) und die notwendig ist, um in einer bestimmten komplexen Situation in der Wirklichkeit handeln zu können. Die Kompetenzorientierung im schulischen Fremdsprachenunterricht beeinflusst in besonderem Maße die Unterrichtsplanung. Sie impliziert einen handlungsorientierten Ansatz, der authentische (Sprach-)Handlungen in Realsituationen ermöglicht. Die dafür zu planenden Lernarrangements haben problemlösenden Charakter, die dazu motivieren, das vorhandene Repertoire an Wissen und Können für die Bewältigung fachbezogener, lebensweltlich ausgerichteter Anforderungen einzusetzen und es zu erweitern. Kompetenzorientierung im schulischen Kontext bedeutet auch, dass über längerfristig angelegte, systematisch vernetzte, kumulative Lernprozesse erreichbare Niveaustufen zu definieren sind, die das Erreichen des verbindlichen Ergebnisses beobachtbar ermöglichen. (→ 19 Beurteilungsverfahren S. 336ff)

Eine Schlüsselrolle spielen dabei die an die Schüler gestellten Aufgaben (→ 11 Lernaufgaben konzipieren S. 227ff). Die aus

**Kompetenzorientierung**

**Kompetenzbegriff**

**Handlungsorientierung**

**Problemorientierung  
kumulatives  
Lernen**

<b>Aufgabenorientierung</b>	<p>dem anglophonen Raum stammende Aufgabenorientierung (<i>task-based-learning</i>, vgl. <i>taakgerichte benadering</i>) weist kein einheitliches Konzept auf, greift aber Prinzipien für die kompetenz- und lernerorientierte Rahmung einer Lernaktivität auf:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● die weitgehend selbstständige Problembearbeitung durch die Lernenden,</li> <li>● ihre Interaktion untereinander,</li> <li>● die Bedeutung des Auseinandersetzungsprozesses der Lernenden mit Material und mit ihrem Wissensbestand,</li> <li>● die Vorgabe eines Produkts als nachweisbares Ergebnis und</li> <li>● die lebensweltliche Relevanz der Lernaktivität.</li> </ul>
<b>Sprachlernarrangements</b>	<p>Hinter dem scheinbar altbekannten Begriff der ‚Aufgabe‘ (<i>taak</i>) steht ein Konzept für komplexe, heterogene und kooperative Sprachlernarrangements, die die Lerner herausfordern, Lernanlässe erkennen lassen und die kommunikativ funktional sind:</p> <p>„Leerders worden in een functionele context gevraagd bepaalde boodschappen te begrijpen en te produceren. Nu is het, zoals boven aangegeven, een kenmerk van een goede taak, of van een krachtige leeromgeving, dat er een uitdaging in zit: iets nieuws, een kloof tussen wat de leerder al met de doeltaal kan aanvangen en wat hij met diezelfde taal moet kunnen om de taak uit te voeren. Een kloof kan bijvoorbeeld opduiken in bepaald taalaanbod dat de leerder niet begrijpt, of in bepaalde boodschappen die hij maar niet gezegd krijgt zoals hij het wil of zoals het zou moeten.“ (Branden, van den 2006: 195)</p>
<b>Übungen und Aufgaben</b>	<p>In Abgrenzung von Übungen (<i>oefeningen</i>), die einfacher und auf Wiederholung einer Fertigkeit angelegt sind, orientieren sich Aufgaben am bedeutungsvollen Gebrauch der Zielsprache in realen Kommunikationssituationen mit Muttersprachlern: Gerade im Niederländischunterricht spielt dieser Realitätsbezug eine große Rolle, da aufgrund der räumlichen Nähe unmittelbare Begegnungssituationen und grenzüberschreitende Berufs- und Ausbildungsorientierung frequenter sein können als in anderen Fremdsprachen. (→ 2 Fachdidaktische Besonderheiten S. 6ff) Aufgaben im Niederländischunterricht sind daher immer so zu konzipieren, dass Schülerinnen und Schüler den (potenziellen) Anwendungsbezug und den Nutzen des Lernertrages erkennen können.</p>
<b>Komplexität der Aufgabe</b>	<p>Grundlegender Auftrag der Lehrenden ist es, Schüler zu motivieren, sich auf die Lernaufgabe einzulassen und ihre (sprachlichen) Ressourcen zu deren Bewältigung zu nutzen. Als metho-</p>

dische Konsequenz wird im Niederländischunterricht die komplexe Lernaufgabe in vorbereitende, planende, durchführende und reflektierende Arbeitsschritte strukturiert (Willis/Willis 2007, Müller-Hartmann/Schocker v. Dittfurt 2010, Caspari 2013), an entscheidenden Stellen der Fokus auf notwendige, sprachliche Mittel gelegt (→ 7.6 Verfügen über sprachliche Mittel S. 137ff) und differenzierend Hilfe eingesetzt (→ 17 Diagnostik und Individualisierung S. 311ff). Dabei werden die in der vorrangig mitteilungsbezogenen Lernaufgabe angelegten interkulturellen, sprachlich-kommunikativen und methodischen Herausforderungen dem Schüler im Verlauf des Lösungsprozesses bewusst und mit Blick auf die erfolgreiche Bewältigung der Aufgabe angegangen.

Durch auf Progression angelegte Aufgaben erweitern Lerner sukzessive ihre Kompetenzen:

- ihre interkulturelle Kompetenz im Umgang mit Menschen anderer Kulturen,
- ihre funktionalen kommunikativen Kompetenzen für die Realisierung ihrer kommunikativer Absichten durch
  - Lesen und Hören (rezeptive Kompetenzen),
  - Sprechen und Schreiben (produktive Kompetenzen),
  - durch die Fähigkeit, über sprachliche Mittel zu verfügen und sprachmittellnd tätig zu sein,
- ihre Text- und Medienkompetenz, die sie benötigen, um mit Material, Medien, Gesprochenem und Geschriebenem umgehen zu können,
- ihre methodische Kompetenz für zielführendes, selbstständiges und kooperatives Handeln.

Die von der Lehrperson, ggf. dem Lehrwerk (→ 12 Lehrwerk und Wörterbuch nutzen S. 238ff) konzipierte Aufgabe integriert diese Kompetenzbereiche auf eine Art und Weise, die sowohl den Anforderungen der Lebenswirklichkeit entlehnt ist, als auch den curricularen Niveauvorgaben entspricht. Die oben genannten und im Nachfolgenden getrennt beschriebenen Kompetenzen sind daher nicht einzeln zu fördern, sondern – wenn auch mit einer bestimmten Schwerpunktsetzung in der Unterrichtsplanung – möglichst in integrierter Form, sowie in längerfristig angelegten, auf einander aufbauenden Lernprozessen. (→ 10 Unterricht planen S. 218ff)

Veronika Wenzel

**auf  
Progression  
angelegt**

**integrierte  
Förderung**

**längerfristige  
Planung**

## Literatur

- Branden, K. van den (2001) „Taakgericht onderwijs in een notendop“, in: M. Mottart (Hrsg.) *Retoriek en praktijk van het schoolvak Nederlands*, Gent: Academia Press. 91-98.
- Caspari, D. (2013) Aufgaben im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 04, S. 5-8
- Council of Europe (Hrsg.) (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* Cambridge: Cambridge University Press.
- Goethe-Instituts InterNationes (e.a.) (Hrsg.) (2001) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (Übersetzt von Quetz, Jürgen), Berlin e a.: Langenscheidt.
- Müller-Hartmann, A., Schocker v. Ditfurth, M. (2010) *Task Supported Language teaching* Paderborn: Schöningh.
- Nederlandse Taalunie (Hrsg.) (2008) *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, onderwijzen, beoordelen* (Vertaling onder auspiciën van de Nederlandse Taalunie), Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Weinert, Franz (Hrsg.) (2001) *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim/Basel: Beltz.
- Willis, D., Willis, J. (2007) *Doing task based teaching*, Oxford: Oxford University Press.

## 6 Interkulturelle Kompetenz

Interkulturelles Lernen . . . . .	55
Kompetenzmodelle . . . . .	56
Interkulturelles Lernen im Klassenzimmer . . . . .	59
Progression interkulturellen Lernens . . . . .	60
Aufgaben für interkulturelles Lernen mit literarischen Texten . . . . .	67
Interkulturelles Lernen außerhalb des Klassenzimmers . . . . .	67
Evaluation interkultureller Kompetenzen . . . . .	69
Die Bedeutung der Lehrperson . . . . .	70

### Interkulturelles Lernen

Interkulturelle Kompetenz ist in den letzten Jahren zu einer überfachlichen Kompetenz, einer sogenannten Schlüsselkompetenz, avanciert (Erll/Gymnich 2007: 6-7). Der darin enthaltene Begriff Kultur – verstanden als vielschichtiges Konstrukt mit einer nahezu unüberschaubaren Anzahl an Definitionen – hat im Laufe des 20. Jahrhunderts eine Erweiterung seines Gegenstandsbezugs erfahren: Neben der sogenannten hohen Kultur (im üblichen Sinne von Kunst, Geschichte, Institutionen, Persönlichkeiten, Literatur, Sprache etc.) umfasst er seither auch Phänomene der Alltags- und Massenkultur (im Sinne von Verhaltensweisen, Gebräuchen, Kommunikationsnormen etc.).

**Kulturbegriff**

Der Aufbau interkultureller Handlungskompetenz gilt als eine zentrale Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer, wobei dem Fremdsprachenunterricht eine besondere Bedeutung in der Begegnung mit fremden Kulturen zugeschrieben wird (KMK 2011: 2). Hintergrund sind aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen wie die zunehmende Globalisierung der Wirtschaft, die Internationalisierung der Wissenschaft, die steigende Mobilität und Migration der einzelnen Menschen und die wachsende Multikulturalität im Alltag. Diese Entwicklungen schärfen den Blick dafür, dass ein erfolgreicher Umgang mit Menschen anderer Kulturen ein breites Spektrum an spezifischen Einstellungen und Fähigkeiten voraussetzt.

**interkulturelle  
Handlungs-  
kompetenz**

**Transkulturalität** Ergänzend zu den Begriffen der Multikulturalität und Interkulturalität wird seit einigen Jahren der Begriff der Transkulturalität (Vgl. Welsch 1999) in den Literatur- und Kulturwissenschaften verwendet. Das Konzept der Transkulturalität fasst Kulturen nicht als in sich geschlossen und homogen auf, sondern als geprägt von internen Differenzen und externen Vernetzungen sowie von gegenseitigen Durchdringungen und Hybridisierungen (Freitag 2010b: 125).

**drei Ebenen des Fremden** Im Fremdsprachenunterricht begegnet dem Lernenden Fremdheit auf drei Ebenen. Auf der ersten und grundlegenden Ebene sind ihm die sprachlichen Formen fremd. Die zweite Fremdheitsebene betrifft die der Sprecher und die des Sprechens in einem fremden kulturellen Kontext und umfasst sowohl reale (z.B. beim Schüleraustausch, beim Lernen im Tandem) als auch fiktive oder historische Personen (z.B. Lehrbuchgestalten, Personen der Zeitgeschichte). Auf einer dritten Ebene begegnen dem Fremdsprachenlerner gesprochene oder geschriebene Texte und ihre Inhalte (Christ 2007: 53-54). Fremdsprachenunterricht ermöglicht folglich stets das Lernen fremder Sprachen *und* fremder Kulturen.

### **Kompetenzmodelle**

**Byram** Für die Fähigkeit zur Kommunikation und Interaktion mit Menschen, die eine andere Sprache sprechen und in einem anderen kulturellen Kontext leben, etablierte Byram (1997) für den Fremdsprachenunterricht den Begriff der interkulturellen kommunikativen Kompetenz (Vgl. auch Surkamp 2010: 121). Sein Modell des interkulturellen Lernens kann zum einen vor dem Hintergrund der fremdsprachendidaktischen Forderung gesehen werden, dass eine einseitig kognitiv orientierte Wissens- oder sogar reine Faktenvermittlung im Sinne eines im 20. Jahrhundert noch vielfach praktizierten reinen Landeskundeunterrichts abzulehnen ist (Koreik 2010: 133). Interkulturelles Lernen geht über das Vermitteln von Fakten hinaus und beinhaltet in der aktiven Auseinandersetzung mit kulturellen Gegebenheiten des Zielsprachenlandes die Reflexion über Inhalte und kulturelle Erfahrungen sowie Sachverhalte lernerbezogener Lebensbereiche (Leupold 2007: 34).

**interkulturelle kommunikative Kompetenz**

**mehr als Landeskunde**

Zum anderen ist Byrams Modell vor dem Hintergrund eines veränderten Kulturverständnisses zu betrachten, das in den 1990er Jahren zu einer Neuausrichtung des Fremdsprachenunterrichts führte. Das Leitbild vom *native speaker* wurde vom Leitbild eines *intercultural speakers* abgelöst. Es kann nicht mehr allein Ziel sein, möglichst angepasst in einer anderen Kultur zu handeln, sondern vielmehr, zwischen den Kulturen zu vermitteln (Byram 1997; Kramsch 1998).

**intercultural  
speaker**

Byrams Modell der interkulturellen Kompetenz unterscheidet fünf Komponenten für die Ausbildung eines interkulturellen Sprechers, die üblicherweise sowohl mit den englischen als auch mit den französischen Begrifflichkeiten bezeichnet werden (Caspari/Schinschke 2010: 38; Surkamp 2010: 121-123) (siehe nachfolgende Tabelle).

**Modell**

In etwas modifizierter Form fand Byrams Modell Eingang in den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR), der neben den kommunikativen Kompetenzen vier Kompetenzen unterscheidet, über die Lernende beim Lesen von Texten und im Austausch über Texte verfügen müssen (Christ 2007: 53-54, GeR 2001: 103-109):

**GeR**

- deklaratives Wissen (= *savoir*: Weltwissen und soziokulturelles Wissen),
- prozedurales Wissen (= *savoir faire*: praktische Fertigkeiten und interkulturelle Fertigkeiten),
- persönlichkeitsbezogene Kompetenzen (= *savoir être*: z.B. persönliche Einstellungen, Motivationen, Werte, Überzeugungen) und
- Lernfähigkeit (= *savoir apprendre*: Fähigkeit zur Beobachtung, zur Teilnahme an neuer Erfahrung und zur Integration neuen Wissens in bereits vorhandenes Wissen, das dabei, wenn nötig, verändert wird, z.B. Sprach- und Kommunikationsbewusstsein, allgemeine phonetische Fertigkeiten, Lerntechniken)

**vier  
Kompetenzen**

Auf der Ebene der Bildungsstandards wird interkulturelle Kompetenz für den Mittleren Schulabschluss mit den drei Kompetenzbereichen soziokulturelles Orientierungswissen, verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz und praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen (KMK 2004: 9) ausgewiesen, für die fortgeführte Fremdsprache als Zusammenspiel von Wissen, Einstellungen und Bewusstheit (KMK 2012: 21).

**Bildungs-  
standards**



	<p><b>SKILLS</b>  <b>of interpreting and relating</b>  <b>(savoir comprendre):</b>  Fähigkeiten, Bezüge innerhalb und zwischen kulturellen Bezugssystemen und Lebenswirklichkeiten herzustellen und Zusammenhänge zu deuten (prozedurales Wissen)</p>	
<p><b>KNOWLEDGE</b>  <b>(savoir):</b>  Kenntnis der eigenen und der ‚anderen‘ Lebenswirklichkeiten und kulturellen Bezugssysteme (deklaratives Wissen)</p>	<p><b>EDUCATION</b>  <b>or critical cultural awareness (savoir s’engager):</b>  Fähigkeit zur kritischen Bewertung kultureller Sichtweisen, Praktiken und Produkte und bewusste Wahrnehmung der eigenen, ideologisch geprägten Sichtweisen und Werte („politische Bildung“)</p>	<p><b>ATTITUDES</b>  <b>(savoir être):</b>  Haltungen, Einstellungen und Wertschätzungen gegenüber kultureller Fremdheit und Fähigkeit, eigene kulturelle Bezugssysteme zu modifizieren (Dezentrierung; Perspektive und Perspektivenwechsel)</p>
	<p><b>SKILLS</b>  <b>of discovery and interaction</b>  <b>(savoir apprendre / savoir faire):</b>  Fähigkeit, sich neues Wissen über eine Kultur und ihre kulturellen Bedeutungen, Konzepte und Praktiken selbständig zu erschließen und dieses Wissen in Verbindung mit geeigneten Einstellungen (<i>attitudes</i>) und Fertigkeiten (<i>skills</i>) zur Bewältigung realer Kommunikations- und Interaktionssituationen einzusetzen</p>	

(Vgl.: Byram 1997: 34)

Für die Ausbildung interkultureller kommunikativer Kompetenz geht Byram von drei Lernsituationen aus und erläutert für jede Lernsituation das Verhältnis zwischen Lehrendem und Lernendem.

- Beim *independent learning* sind die meist erwachsenen Lerner auf sich selbst angewiesen.
- Direkte Kontakte mit Angehörigen anderer Kulturen in Echtzeit lassen sich in Formen des *fieldwork* realisieren, z.B. als Schüleraustausch, Studienfahrt, E-Mail- oder Telekommunikationsprojekte (→ 15 Austausche und Begegnungen gestalten S. 282ff).
- Die Lernsituation *classroom* bietet unter Anleitung der Lehrkraft Möglichkeiten der systematischen und strukturierten Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten.

**drei Lernsituationen**

### **Interkulturelles Lernen im Klassenzimmer**

Beim interkulturellen Lernen – verstanden als Lernerkompetenz zwischen affektiven und kognitiven Fähigkeiten – entwickeln die Schülerinnen und Schüler ein Gespür für die jeweiligen kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede, welches als grundlegendes Vorverständnis für Handlungssituationen im fremdsprachlichen Kulturraum dient. Sie lernen kleinste Einheiten kultureller Kommunikation (Kulturem, vgl. Oskaar 1988) wie Rituale des Begrüßens oder des Dankens kennen. Auf einer höheren Ebene setzen sie sich mit von einer Mehrzahl der Mitglieder einer Kultur geteilten Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns auseinander (Kulturstandards, vgl. Thomas 1996) wie Vorstellungen von Pünktlichkeit oder von geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen.

Bei dieser Auseinandersetzung stellt sich die Frage nach der Reichweite und der Gruppen, für die diese Vorstellungen und Denkweisen gelten. Im kulturellen Gedächtnis einer Gruppe sind kulturelle Muster gespeichert und abrufbar. Sie werden mit gewisser Stabilität überliefert. Das Konzept der kulturellen Deutungsmuster unterstellt nicht von vornherein national definierte Gruppen, sondern definiert diese als Individuen mit gemeinsamem Wissensfundus, wie sie z.B. in einer Familie, bei Mitgliedern einer wissenschaftlichen Gesellschaft oder einem Fußball-Fanclub vorkommen können (Vgl. Altmayer 2006). Ge-

**Gemeinsamkeiten und Unterschiede**

**kulturelle Deutungsmuster**

nerell kann es nicht Ziel sein, kulturelle Deutungsmuster einer fremden Kultur in ihrer Totalität zu verstehen. Einerseits sind diese zu komplex, andererseits sind sie den Kommunikationsakteuren in der Regel nicht bewusst. Im Unterricht erhalten die Lernenden die Gelegenheit, ihr eigens implizites Wissen erfahrbar und somit explizit werden zu lassen.

#### **niederländischsprachige Länder**

Im Niederländischunterricht sind neben kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen deutschen und niederländischen bzw. flämischen Handlungsträgern auch kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen niederländischsprachigen Ländern mit ihrer jeweils kulturellen Vielfalt zu berücksichtigen. Der Niederländischunterricht eignet sich folglich in besonderer Weise zum interkulturellen Lernen, da erst dann von interkulturellem Lernen gesprochen werden kann, wenn sich die Analysearbeit nicht auf zwei Kulturen beschränkt, sondern wenn sie auf weitere Kulturen erweitert wird (Leupold 2007: 88). Strittige Identitätsfragen, wie etwa die nach der kulturellen Identität Belgiens oder kolonial geprägte Identitäten erhöhen die Komplexität zudem.

#### **Kultur nicht nationalstaatlich definiert**

Dabei sind die Lerner grundsätzlich dafür zu sensibilisieren, dass sich Kulturen nicht als nationalstaatlich und territorial gebundene homogene Einheiten definieren lassen, sondern vielmehr im Sinne des Konzepts von Transkulturalität als heterogene, vielstimmige Diskurswelten wahrzunehmen sind (z.B. das Regionalbewusstsein in der niederländischen Provinz Friesland oder die kulturelle Vielfalt aufgrund von Zuwanderung). Auch deutsch-niederländisch bzw. niederländisch-flämisch grenzüberschreitende kulturelle Ausprägungen sind zu berücksichtigen (z.B. in Bräuchen und Festen, religiösen, sprachlichen oder kulinarischen Aspekten). Nicht zu vernachlässigen ist die Jugendkultur und ihre Gruppierungen, in der internationale Übereinstimmungen (Mode, Musik etc.) viele nationalstaatlich gedachte Konstrukte geradezu zu überlagern scheinen.

#### **Progression interkulturellen Lernens**

#### **Stufen der interkulturellen Progression**

Für den Fremdsprachenunterricht lassen sich Stufen einer (inter-)kulturellen Progression (Witte 2009: 52-63) charakterisieren. Die Übergänge zwischen den Stufen sind als fließend aufzufassen. Man wird in der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis mit den



Lernenden nicht systematisch alle Stufen durchlaufen können. Das Schema bietet die Möglichkeit, einzelne Schritte innerhalb des Lehr-Lern-Prozesses zum interkulturellen Lernen zu verorten (Leupold 2007: 83).

### **Stufe 1: Ignoranz**

Die Ausgangsstufe des Lernprozesses zum Erwerb interkultureller Kompetenz ist dadurch gekennzeichnet, dass man weder aufmerksam noch sensibel ist für die Existenz und Validität alternativer Konstruktionsweisen von ‚Realität‘. Allein die ansozialisierten und bekannten Werte, Normen, Regeln, Handlungs- und Deutungsmuster der eigenen Kultur werden für das Denken und Handeln zugrunde gelegt.

### **Ausgangsstufe**

<b>erste Begegnung</b>	<p><b>Stufe 2: Erster intensiver Fremdsprachenkontakt</b></p> <p>Für das Individuum hat die erste Begegnung mit der fremden Sprache in einem Lernzusammenhang subjektiv eine große emotionale Bedeutung. Zum ersten Mal erlebt es wahrscheinlich in bewusster Weise, dass es sich nicht so ausdrücken kann, wie es gerne möchte. Diese Erfahrung kann sowohl förderliche als auch hinderliche Folgen für die Investitionsbereitschaft des weiteren Fremdsprachenlernprozesses nach sich ziehen. Da es sich beim Niederländischunterricht in der Regel um einen Tertiärspracherwerb handelt, sind Kenntnisse aus Erstsprachen zu berücksichtigen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in Deutsch und anderen Erstsprachen zu nutzen. (→ 14 Mehrsprachigkeit und Sprachlernbewusstheit fördern S. 267ff)</p>
<b>Gemeinsam- keiten</b>	<p><b>Stufe 3: Lebensweltliche Anknüpfungspunkte</b></p> <p>Um eine Annäherung an fremdkulturelle Konstrukte zu schaffen, ist es zunächst sinnvoll, den Blick für die vielen kulturellen Überschneidungen und Gemeinsamkeiten zu öffnen. Aufgrund der soziokulturellen Nähe des deutschen und niederländischen Sprachraums können im Niederländischunterricht die von den Lernenden selbst erfahrenen lebensweltlichen Anknüpfungspunkte vergleichend thematisiert werden.</p> <p>In dieser Phase zielen die Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht primär auf die pragmatische Ebene, so können Situationen wie ‚Im Restaurant‘ oder ‚Beim Einkaufen‘ z.B. in Rollenspielen punktuell umgesetzt werden. Im berufsbildenden Bereich sind diese pragmatischen Situationen um berufsspezifische und berufsfeldbezogene Sprachhandlungen wie z.B. Verkaufsgespräche zu ergänzen.</p>
<b>binäre Strukturen aufbrechen</b>	<p><b>Stufe 4: Bewusstmachen von Stereotypen</b></p> <p>Die in der Regel negativen Fremdstereotypen, die einer Gemeinschaft als Abgrenzung nach außen dienen, können im unterrichtlichen Geschehen eine positive Rolle spielen, wenn sie eingesetzt werden, um Fremd- und Autostereotypen zu dekonstruieren und Denkmuster binärer Strukturen aufzubrechen (Decke-Cornill /Küster 2010: 229). Damit wird das Ziel verfolgt, Fremd- und Autostereotypen ins Bewusstsein zu heben und sie für eine kritische kognitive Bearbeitung zugänglich zu machen. Sie lassen sich beispielsweise mit Bildern, Karikaturen, Witzen, Filmen und</p>

Werbung von z.B. Niederländern, Flamen und Deutschen bzw. über Niederländer, Flamen und Deutsche thematisieren, als kulturelle Ausdrucksträger untersuchen und vor dem Hintergrund von eigen- und fremdkulturellen Bezugssystemen deuten. Ein anderes Beispiel ist der länderübergreifende Vergleich verschiedener Werbeformen (Rossmeißl 2012: 1) wie der Printwerbung oder Werbespots, die Lerngelegenheiten bieten, die eigenen kulturellen Bezugssysteme zu überprüfen und zu modifizieren (Thürmann 2010: 38).

### **Stufe 5: Interkulturelle Grenzerfahrung**

Indem Lerner ihren unreflektiert und für ‚normal‘ gehaltenen konzeptuellen Rahmen in Frage stellen, können sie fremdkultureller Deutungsmuster nachvollziehen lernen. Neben kulturell-differenten sozialen und gesellschaftlichen Strukturen (etwa im Schulsystem, in der Berufs- und Arbeitswelt, in der Medienlandschaft), lassen sich auch unterschiedliche Konzeptualisierungen lexikalischer Elemente unterrichtlich behandeln (z.B. das deutsche *Brot*, das niederländische *gezeellig*, *bank – Bank* im deutsch-niederländischen Kontrast, *schoon* in Flandern und in den Niederlanden)

**Deutungsmuster nachvollziehen**

An dieser Stelle sei auf das besondere Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben (→ 7.5 Sprachmittlung S. 121ff) für die Ausbildung interkultureller Kompetenzen im Niederländischunterricht verwiesen. Vom Sprachmittler wird gefordert, sich in die andere Perspektive einzufinden und (kultur-) textsortenspezifisches Wissen und kulturspezifische Begriffe anzuwenden. Mitunter weisen nicht alle Begriffe eindeutige Übersetzungen auf (z.B. *lekker*, *leuk* oder die Verwendung des Diminutivs im Niederländischen). In der mündlichen Sprachmittlung ist der Sprachmittler gefragt, sich in kürzester Zeit in andere Positionen hineinzuversetzen und zu entscheiden, welche Aspekte gemittelt und ggf. noch erläutert werden müssen und welche Diskurs- und Kommunikationsstrategien zur Anwendung kommen (Caspari/Schinschke 2010: 32).

**Sprachmittlungsaufgaben**

### **Stufe 6: Bewusstmachen der Kulturabhängigkeit von Denken und Handeln**

Die zuvor eher punktuellen Einsichten in fremdkulturelle Deutungsmuster gilt es nun in eine grundlegende Denkkoffenheit zu

**Denkkoffenheit**

überführen, um die Kulturabhängigkeit des eigenen Denkens und Handelns kognitiv und affektiv überwinden zu können. Um affektive Ebenen von Betroffenheit explizit miteinzubeziehen, bieten sich z.B. die Arbeit mit kritischen Interaktionssituationen und literarischen Texten an, die eine Analyse kulturspezifischer Schemata und den Perspektivwechsel ermöglichen (s.u.).

### **Stufe 7: Relativieren eigenkultureller Deutungsmuster**

#### **Perspektiven- übernahme**

Die Perspektive auf bestimmte fremdkulturelle Deutungsmuster wird um die Perspektive auf eigenkulturelle Deutungsmuster erweitert und zunehmend bewusst relativiert. In komplexen Simulationsspielen (z.B. Shirts 1977) erfahren die Lernenden die Kulturabhängigkeit von Wahrnehmung, Verstehen und Handeln. Mittels zumindest temporärer Distanzierung zu den eigenen Werten und Mustern bzw. mittels zumindest partieller Perspektivenübernahme lässt sich diese Kulturabhängigkeit aufbrechen. Diese und die folgenden Progressionsstufen sind durch ein hohes Maß an Individualität des Lernprozesses gekennzeichnet und erfordern ein möglichst differenziertes Material- und Methodenangebot.

### **Stufe 8: Herausbilden einer subjektiven Interkultur**

#### **Empathie- fähigkeit**

Auf dieser Stufe ist die zumindest partielle Akzeptanz von kulturell bedingter Divergenz in Denken und Handeln im Sinne von Empathiefähigkeit intendiert. Die scheinbar selbstverständlich geltenden Basismuster für die Konstruktion von Selbst, Anderem und Anderen werden in Frage gestellt. Interkulturalität wird dabei nicht als ein Austausch von je kulturell Eigenem verstanden, sondern im Sinne von Transkulturalität als ein intermediäres Feld, das sich im Austausch der Kulturen als neues Gebiet entfaltet. Die Entfaltung dieses dritten Raumes (*Third Space*, vgl. u.a. Kramsch 1998) wird als Bereicherung, nicht als Bedrohung erfahren. Allerdings sei an dieser Stelle auf die Schwierigkeit hingewiesen, die angestrebte Bi- oder Multipolarität von Denken und Handeln unterrichtlich anzubahnen (Witte 1996: 284-286) und zu überprüfen.

### **Stufe 9: Integration interkultureller Konstrukte in eigenes Alltagsdenken und -handeln**

Auf dieser Progressionsstufe können sich die Lernenden souverän zwischen den verschiedenen kulturellen Deutungs- und Verhaltensmustern bewegen und ihr Wissen sowohl in kulturellen Begegnungssituationen als auch in Alltagssituationen anwenden.

**Souveränität**

#### **Anregungen für den Niederländischunterricht**

Die unterrichtliche Arbeit mit kritischen Interaktionssituationen und literarischen Texten kann z.B. genutzt werden, um den Lernenden die Kulturabhängigkeit von Denken und Handeln bewusst zu machen (Stufe 6). Beim Umgang mit kritischen Interaktionssituationen (*kritieke incidenten, cultuurbotsingen of miscommunicaties* vgl. Van Baalen/Beheydt/Van Kalsbeek 2003: 38) werden typische Konfliktsituationen aufgezeigt, die durch den Kontakt zwischen Menschen verschiedener kultureller Herkunft entstehen können (Vgl. z.B. Van Baalen/Beheydt/Van Kalsbeek 2003: 80ff). Werden kulturspezifische Schemata für typische Handlungs- und Ereignisabfolgen in bestimmten Situationen nicht beachtet, können negative Reaktionen hervorgerufen werden, die zu Missverständnissen führen oder die adäquate Teilhabe am Gesellschafts- und Berufsleben erschweren. Beispiele sind der kulturspezifische Ablauf eines Besuchs (z.B. Rufe ich vorher an? Bleibt man zum Essen? Was bringe ich mit?), Begrüßungsrituale (z.B. zwei, drei oder kein Küsschen?), Anredeformen (Duzen, Siezen) oder Konferenzen und Sitzungen (*vergadercultuur*). Im Unterricht können z.B. kritische Situationen mit alternativen Lösungsmöglichkeiten in Teams oder Kleingruppen erörtert oder eigene biographische Erfahrungen strukturiert dokumentiert werden. Angeleitet durch die Lehrperson und unter Vermeidung nationalgeprägter Verallgemeinerung werden Deutungen und Erfahrungen ausgewertet und dadurch selbstreflexive Prozesse initiiert (Thürmann 2010: 38-40), die mitunter nächsthöhere Stufen der interkulturellen Progression umfassen.

**kritische Interaktionssituationen**

**Beispiele**

Neben lebensweltlichen Erfahrungen – und für den Fall, dass diese fehlen – werden vielfach literarische Rezeptionsprozesse für die Ausbildung interkultureller Kompetenzen betont (Surkamp 2010: 125). Als theoretische Bezugspunkte gelten die interkulturelle Fremdsprachendidaktik bzw. die Didaktik des Fremd-

**literarische Rezeption**



verstehens (Vgl. z.B. Bredella/Delanoy 1999; Bredella et al. 2000; konkrete Beispiele siehe z.B. Bredella/Christ 2007 und Bredella/Hallet 2007, für den Niederländischunterricht Jansen 2005). Ausgehend von Theorien sozialen Handelns (Vgl. Geulen 1982) geht es vor allem um den Perspektivenwechsel, die Perspektivenübernahme und die Fähigkeit zur Perspektivenkoordination. Interkulturelle und literarische Verstehensprozesse sind strukturgleich (Schinschke 1995: 56). Die Perspektivenübernahme entspricht weitgehend der Empathie, der Fähigkeit, sich in die Lage eines anderen hineinzusetzen bzw. hineinzufühlen und eine Situation aus dessen Sicht zu rekonstruieren (Nünning 2000: 109). Perspektivenkoordination meint in der Begegnung mit Fremdheit die eigenen und fremden Perspektiven zu erfassen, miteinander zu vergleichen und zwischen ihnen zu vermitteln (Schinschke 1995: 42).

Dafür eignen sich vor allem literarische Texte, die den Prozess des kulturell bedingten Fremdverstehens auf der Ebene der Figuren in den Mittelpunkt stellen und durch die Wahl der erzählerischen Vermittlung differenzierte Einblicke in die Gedanken, Gefühle und Handlungsmotive der Charaktere bieten. Berücksichtigt werden muss, dass es sich bei der im literarischen Text konstruierten Welt immer um ein fiktives Wirklichkeitsmodell der Zielkultur handelt, das nicht mit der realen fremdkulturellen Welt verwechselt werden darf (Vgl. Kommunikationsmodell narrativer Texte; → 8 Text- und Medienkompetenz S. 159ff). Es ist folglich unzulässig, literarische Texte primär einer informationsentnehmenden Lektüre zu unterziehen (Nünning 2000: 84-132). Vielmehr steht die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Perspektiven im Vordergrund.

**Autoren mit Migrationshintergrund** Beispielhaft seien einige Autoren mit Migrationshintergrund in Belgien und in den Niederlanden genannt – aus den ehemaligen Kolonien, politische und wirtschaftliche Flüchtlinge – in deren literarischen Texten sich mindestens durch zwei Kulturräume geprägte Sichtweisen offenbaren. Sie bieten ein breites Repertoire an interkulturellem Lehr-Lern-Potenzial.

- Bekannte Autoren mit kolonialem und postkolonialem niederländischen Kulturbezug sind zum Beispiel Hella S. Haasse (z.B. *Oeroeg*, 1948), Maria Dermoût (z.B. *Nog pas gisteren*, 1951), Adriaan van Dis (*Nathan Sid*, 1983; *Indische duinen*,

- 1994), Astrid Roemer (z.B. *Gewaagd leven*, 1996) Frank Martinus Arion (*Dubbelspel*, 1973) etc.
- In jüngerer Zeit erschienen vermehrt Bücher mit kolonialem und postkolonialem belgischem Kulturbezug, zum Beispiel: *Vrouwland* (2007) von Rachida Lamrabet oder die Jugendbücher von Jamil Shakely.
  - Niederländische Autorinnen und Autoren mit nicht-niederländischen Wurzeln sind beispielsweise Mustafa Stitou (z.B. *Mijn vormen*, 1994, Gedichtband), Hafid Bouazza (z.B. *Paravion*, 2003) oder Kader Abdollah (z.B. *Rode wijn en andere verhalen*, 2008).

Auch autochthone Autoren bieten mitunter literarische Einblicke in die kulturelle Vielfalt der Gesellschaft, z.B. in *De buitenvrouw* (1994) von Joost Zwagerman (Niederlande) oder *Los* (2005) von Tom Naegels (Belgien).

### **Aufgaben für interkulturelles Lernen mit literarischen Texten**

Mit diversen Aufgabentypen (Freitag-Hild 2010a: 111-121) lassen sich interkulturelle Lernprozesse im fremdsprachlichen Literaturunterricht auf allen Progressionsstufen anbahnen (siehe nachfolgendes Schema).

**Aufgabentypen**

### **Interkulturelles Lernen außerhalb des Klassenzimmers**

Die Ausbildung interkultureller Kompetenzen bezieht sich nicht ausschließlich auf schulisch angeleitetes Lernen. Neben dem Lernprozess interkultureller Kompetenzen im Klassenzimmer zeigen sich Lernzuwächse in besonderer Weise in Austausch- und Begegnungssituationen (→ 15 Austausche und Begegnungen gestalten S. 282ff). Dort entzieht sich das interkulturelle Lernen teilweise den Planungsmöglichkeiten durch die Lehrperson.

Abgesehen davon vollzieht sich der Erwerb interkultureller Kompetenzen auch in außerschulischem Kulturkontakt z.B. während eines Urlaubes, oder er wird nachschulisch fortgesetzt. Aufgrund der hohen Zahl unterschiedlich bedingter Kulturkontakterfahrungsmöglichkeiten von Niederländischlernenden sind die Chancen für die Entwicklung interkultureller Kompetenzen als äußerst günstig einzuschätzen.

**außerschulischer Kulturkontakt**

**Aufgabentypen für interkulturelles Lernen mit Literatur**

<b>Aufgabentyp</b>	<b>Beispiel</b>
<b>Einstimmungsaufgaben:</b> Bereitschaft sich mit dem literarischen Text bzw. mit kultureller Fremdheit auseinanderzusetzen	Über den Textinhalt assoziieren aufgrund des Buchcovers, des Titels oder des Klappentexts (→ 8 Text- und Medienkompetenz S. 159ff)
<b>Selbstwahrnehmungsaufgaben:</b> Wahrnehmung der eigenen Sichtweise und ihre selbstkritische Reflexion	Lesetagebuch; persönliche Stellungnahmen zu Figuren erstellen
<b>Interpretations- und Einfühlungsaufgaben:</b> Kognitive und emotionale Rekonstruktion fremder Sichtweisen	Persönliche und kulturelle Selbstdefinition fiktionaler Figuren untersuchen (z.B. transkulturell-hybride Identität, vgl. Sommer 2001), etwa mit Figurencharakterisierung, oder -konstellation, analytisch oder szenisch-produktiv im Standbild ( <i>tableau vivant</i> ); einen Text aus einer anderen Perspektive um- und weiterschreiben
<b>Analyse- und Reflexionsaufgaben:</b> Sensibilisierung für ästhetische Gestaltungsmittel und deren rezeptionslenkende Wirkungsweise	Charakterisierungstechniken, erzählerische Vermittlung untersuchen, etwa durch Umschreiben in eine andere Perspektive und Beleuchtung der geänderten Erzählinstanz
<b>Aushandlungsaufgaben:</b> Verständigung über literarische und kulturelle Sichtweisen und Bedeutungen	fiktive Talkshows zur Aushandlung kultureller Sichtweisen inszenieren; Stellungnahmen zum literarischen Text in Form von Buchempfehlungen/Rezensionen verfassen
<b>Kontextualisierungsaufgaben:</b> Bezüge zwischen dem literarischen Text und dem eigenen kulturellen Kontext	Den literarischen Text mit anderen Texten und Erfahrungen aus der eigenkulturellen Lebenswelt vergleichen
<b>Reflexionsaufgaben:</b> Reflexionsprozesse über den eigenen interkulturellen Lernprozess	Veränderung der ursprünglichen Sichtweisen reflektieren, etwa durch Fragen und Rückbezüge auf Selbstwahrnehmungen

### Evaluation interkultureller Kompetenzen

In pädagogischen Kontexten gilt die Objektivierung und Quantifizierung interkultureller Kompetenzen als umstritten (Thürmann 2010: 36). Es handelt sich um eine hoch komplexe Kompetenz, die aus mehreren Teilkompetenzen bzw. Bereichen und Dimensionen besteht und die sich häufig erst im außerschulischen Handeln bewährt. So ist es nicht erstaunlich, dass in der fremdsprachendidaktischen Literatur kaum Vorschläge zur Überprüfung interkultureller Kompetenzen im schulischen Kontext vorliegen. Diese Feststellung gilt insbesondere für die deutschsprachige Fremdsprachendidaktik (Caspari /Schinschke 2009: 273-274).

Das *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS) von Bennett (1993) versucht, interkulturelle Sensibilität zu messen und unterscheidet dabei die drei ethnozentrischen Orientierungen „Denial“ (passive oder aktive Ignoranz), „Defense“ (offensive Abwehr) und „Minimization“ (Herunterspielen der Bedeutung kultureller Verschiedenheit) sowie die drei ethnorelativen Orientierungen „Acceptance“ (Akzeptanz kultureller Unterschiede), „Adaptation“ (Berücksichtigung der anderskulturellen Perspektive und Handlungsweise) und „Integration“ (Integration in die Konstruktion der eigenen Identität) (Hesse/Göbel 2007: 261-262). Hier sind Parallelen zu oben geschilderten Stufen der interkulturellen Progression erkennbar. Bennetts Modell ist als wichtiger Schritt zur Konkretisierung interkultureller Kompetenz zu betrachten, vertritt aber ein Kulturkonzept, das Kulturen als homogene Gruppen beschreibt, die jeweils von deutlichen Differenzen geprägt sind.

Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) wird interkulturelle Handlungskompetenz als ein Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts bezeichnet, Niveauskalierungen wie sie bei den funktional kommunikativen Kompetenzen anzutreffen sind, fehlen jedoch (Vgl. GeR 2001). Entsprechend sind interkulturelle Kompetenzen in den Lehrplanvorgaben der Länder wenig konkret. Beschreibungen von Kompetenzniveaus, die in klarer Weise formulieren, was ein Lerner am Ende eines Lehrgangs leisten kann, ermöglichen nicht nur klare Zielperspektiven für den Fremdsprachenunterricht, sondern bilden auch die Grundlage für die wechselseitige Anerkennung im beruflichen Umfeld und bie-

**Objektivierung  
umstritten**

**DMIS-Modell**

**Bennett**

**GeR**

<b>fehlende Niveau- skalierungen</b>	ten damit die Chance zu erhöhter Mobilität in Europa (Leupold 2007: 82). Der Befund fehlender Niveauskalierungen darf aber nicht zu einem Verzicht auf ein strukturiertes Arbeiten in diesem Kompetenzbereich führen (Leupold 2008: 26). Die Modelle von Witte oder Bennett können Lehrenden als Orientierung für die unterrichtliche Anbahnung von interkulturellen Lehr-Lernprozessen dienen. Neben dieser Herausforderung für Unterrichtende wird grundsätzlich das Forschungsdesiderat für diesen Kompetenzbereich deutlich.
<b>Portfolio zur Evaluation</b>	Häufig wird das Portfolio (→ 30 Methoden und Arbeitsformen S. 357ff) als Evaluationsinstrument von interkulturellen Lernprozessen vorgeschlagen, da es sowohl Fremd- und Selbstevaluation als auch die Berücksichtigung von Teilkompetenzen und umfassenderen Kompetenzen ermöglicht (Hu 2008: 29-30). Ferner ergeben Untersuchungen (Vgl. Europäische Kommission 2007) zu der Frage, inwieweit und wie Ziele interkulturellen Lernens in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts berücksichtigt werden, dass die befragten Lehrkräfte nach eigenen Angaben interkulturelles Lernen vorrangig durch mündliche Wissensvermittlung anzuregen versuchen. Simulationen, Rollenspiele, Aktivitäten mit Lernaufgaben oder die Arbeit mit literarischen Texten finden hingegen weniger Berücksichtigung. Insgesamt werden überwiegend kognitive Aspekte landeskundlichen Lernens vermittelt und bewertet, haltungs- und reflexionsbezogene Schwerpunktsetzungen spielen kaum eine Rolle.
<b>Die Bedeutung der Lehrperson</b>	
<b>Lehrer- persönlichkeit</b>	Für die Ausbildung interkultureller Kompetenzen ist ferner die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit nicht zu unterschätzen: Lehrpersonen mit ethno-relativen interkulturellen Haltungen (Bennett 1993) und mehr Auslandserfahrung erhöhen die interkulturelle Qualität des Fremdsprachenunterrichts im Gegensatz zu Lehrpersonen mit ethnozentrischer Haltung und wenig Kulturkontakterfahrung (Göbel 2007: 201).
<b>Erfahrung</b>	Die obligatorische Einführung von realistisch umsetzbaren Auslands- und Austauschaufenthalten, bei denen das interkulturelle Lernen von Niederländischlehrerinnen und -lehrern während und nach der Ausbildung gesteuert und begleitet wird, ist vor diesem Hintergrund eine weitere notwendige Forderung für die angemessene Anbahnung interkultureller
<b>Auslands- und Austausch- aufenthalte</b>	

Lernprozesse im modernen Fremdsprachenunterricht Niederländisch.

Nicole Lücke

## Literatur

- Altmayer, C. (2006) „Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde“, *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35, 44-59.
- Bennett, M. J. (1993) „Towards ethnorelativism. A developmental model of intercultural sensitivity“, in: R. M. Paige (Hrsg.) *Education for the Intercultural Experience*, Yarmouth, Ma: Intercultural Press. 21-71.
- Bredella, L., Delanoy, W. (Hrsg.) (1999) *Interkultureller Fremdsprachenunterricht, Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*, Tübingen: Narr.
- Bredella, L. (Hrsg.) (2000) *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg ‚Didaktik des Fremdverstehens‘. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik* Tübingen: Narr.
- Bredella, L., Hallet, W. (Hrsg.) (2007) *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*, Trier: WVT.
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon e.a.: Multilingual Matters.
- Caspari, D., Schinschke, A. (2009) „Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht – Entwurf einer Typologie“, in: A. Hu, M. Byram (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*, Tübingen: Narr. 273-287.
- Caspari, D., Schinschke, A. (2010) „Sprachmittlungsaufgaben gestalten. Zum interkulturellen Potenzial von Sprachmittlung“, *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 108, 30-33.
- Christ, H. (2007) „Fremdverstehen in der Praxis interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht“, in: L. Bredella, H. Christ (Hrsg.) *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*, Tübingen: Narr. 51-77.
- Decke-Cornill, H., Küster, L. (2010) *Fremdsprachendidaktik*, Tübingen: Narr.
- Erl, A., Gymnich, M. (2007) *Interkulturelle Kompetenzen – Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*, Stuttgart: Klett.
- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (Hrsg.) (2007) *Sprachen und Kulturen in Europa (LACE): Entwicklung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachen-Pflichtunterricht in der Europäischen Union. Zusammenfassung*, Brüssel: Europäische Kommission.

- Freitag, B. (2010a) *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik. ‚British Fictions of Migration‘ im Fremdsprachenunterricht*, Trier: WVT.
- Freitag, B. (2010b) „Transkulturelles Lernen“, in: W. Hallet, F. G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer. 125-129.
- Geulen, D. (1982) *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung*, Frankfurt a.M: Suhrkamp.
- Göbel, K. (2007) *Qualität im interkulturellen Englischunterricht. Eine Videostudie*, Münster e.a.: Waxmann.
- Goethe-Instituts Inter Nationes (e.a.) (Hrsg.) (2001) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (Übersetzt von Quetz, Jürgen), Berlin e.a.: Langenscheidt.
- Hesse, H.-G., Göbel, K. (2007) „Interkulturelle Kompetenz“, in: B. Beck, E. Klieme (Hrsg.) *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*, Weinheim/Basel: Beltz. 256-272.
- Hu, A. (2008) „Interkulturelle Kompetenz. Ansätze zur Dimensionierung und Evaluation einer Schlüsselkompetenz fremdsprachlichen Lernens“, in: V. Frederking (Hrsg.) *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*, Baltmannsweiler: Schneider. 11-35.
- Jansen, N. (2005) „Die verlorene Heimat – Erinnerung und Erinnerungsprozesse in ‚Das Lied und die Wahrheit‘ von Helga Ruebsamen“, in: H. Lutz, K. Gawarecki (Hrsg.) *Kolonialismus und Erinnerungskultur. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft*, Münster e.a.: Waxmann. 127-142.
- Koreik, U. (2010) „Landeskunde, Cultural Studies und Kulturdidaktik“, in: W. Hallet, F. G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer. 133-136.
- Kramsch, C. (1998) *The privilege of the intercultural perspective*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2012) *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012*, München: Luchterhand
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2011) Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz. 08. 12. 2011. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_12\\_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf)
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2003) *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*, München: Luchterhand.
- Leupold, E. (2007) *Französischunterricht als Lernort für Sprache und*

- Kultur. Prinzipien und Praxisbeispiele*, Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Leupold, E. (2008) „Vive la différence?! Mit Lernaufgaben interkulturelle Kompetenzen fördern“, *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 96, 26-29.
- Nünning, A. (2000) „‘Intermisunderstanding‘ Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme“, in: L. Bredella (Hrsg.) *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg ‚Didaktik des Fremdverstehens‘*, Tübingen: Narr. 84-132.
- Shirts, R. G. (1977) *Bafa Bafa– A cross culture simulation*, Del Mar: Simile II.
- Oksaar, E. (1988) *Kulturemtheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rossmeißl, B. (2012) *Standardisierung vs. Differenzierung als zentrales Entscheidungsproblem bei interkultureller Werbung, dargestellt am Beispiel von Deutschland und Mexiko*, München: Grin.
- Schinschke, A. (1995) *Literarische Texte im interkulturellen Lernprozess. Zur Verbindung von Literatur und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht Französisch*, Tübingen: Narr.
- Sommer, R. (2001) *Fictions of Migration. Ein Beitrag zur Theorie und Gattungstypologie des zeitgenössischen interkulturellen Romans in Großbritannien*, Trier: WVT.
- Surkamp, C. (Hrsg.) (2010) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, Stuttgart: Metzler.
- Thomas, A. (Hrsg.) (1996) *Psychologie interkulturellen Handelns*, Göttingen: Hogrefe.
- Thürmann, E. (2010) „Lerngelegenheiten schaffen. Interkulturelle Kompetenz anbahnen und sichtbar machen“, *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 104, 36-39.
- Van Baalen, C., Beheydt, L. & A. van Kalsbeek (2003) *Cultuur in taal. Interculturele vaardigheden voor docenten Nederlands aan anderstaligen*, Utrecht: NCB.
- Welsch, M. (1999) „Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung“, in: P. Drechsel (Hrsg.) *Interkulturalität. Grundprobleme der Kulturbegegnung. Mainzer Universitätsgespräche Sommersemester 1998*, Mainz: Studium Generale der Johannes Gutenberg Universität. 45-72.
- Witte, A. (2009) „Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenlernprozess“, in: A. Hu, M. Byram (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*, Tübingen: Narr. 49-66.



Witte, A. (1996) *Fremdsprachenunterricht und Eigenkultur: kulturgeprägte Bedingungen, kulturangemessene Unterrichtsmethoden und subjektive Lerntheorien von DaF-Lehrkräften in Nigeria*. München: ludicium.

## 7 Funktionale kommunikative Kompetenz

### 7.1 Leseverstehen

Rezeptive Kompetenz. . . . .	75
Der Lesevorgang . . . . .	76
Lesen in der Fremdsprache . . . . .	77
Auswahl der Lesetexte . . . . .	78
Techniken für das Erschließen von Wörtern und Texten . . . . .	79
Textdarbietung und Lesestile . . . . .	92
Förderung des Leseverstehens . . . . .	82
Leseübungen . . . . .	84
Leseverstehensaufgaben für den Niederländischunterricht . . . . .	85

#### Rezeptive Kompetenz

Das Lesen gehört wie das Hören (→ 7.2 Hörverstehen und Hörsehverstehen S. 87ff) zu den rezeptiven Kompetenzbereichen beim Erlernen einer Sprache. Im Unterschied zum Hören sind die folgenden Merkmale des Lesens bedeutsam (Kwakernaak 2009: 56-57):

- Tempo: Beim (individuellen, leisen) Lesen bestimmt der Leser die Geschwindigkeit, mit der Information aufgenommen wird. Wiederholen und Vorgeifen ist möglich, man kann vom linearen Vorgang abweichen.
- Segmentierung: Wort- und Satzgrenzen, ggf. Abschnitte sind auf Papier optisch erkennbar.
- Orthographie: Geschriebene Sprache folgt sprachspezifischen Schreibregeln, deren Kenntnis das Erschließen erleichtern. Z.B. signalisiert Großschreibung u.a. einen Eigennamen, Kenntnisse über die Lautung bestimmter Buchstaben oder Buchstabenkombinationen (wie *ij* oder *oe*) ermöglichen phonologisches Lesen und helfen beim Erkennen von Wörtern.

Das Ziel des Lesens ist es, Information aufzunehmen, um diese verarbeiten zu können. Da die eigentliche Informationsaufnahme und die Bedeutungskonstruktion beim Lesevorgang mentale Prozesse sind, die sich der Beobachtung von außen entziehen, offen-

**Merkmale des Lesens**

**Ziel des Lesens**  
**mentaler Prozess**

bart sich das Leseverstehen meist erst in Folgehandlungen. Auch in der Alltagskommunikation schließt sich die Produktion schriftlicher und mündlicher Texte an: Man spricht über eine Geschichte, beantwortet eine E-Mail oder wertet eine Graphik aus. Auch im Unterricht macht die Produktion erst das Leseverstehen überprüfbar: Durch Ankreuzen, Zuordnen, Nacherzählen wird ersichtlich was verstanden wurde, wobei jeweils erneut andere Kompetenzen involviert sind.

### Der Lesevorgang

#### Vielzahl von Einzelprozessen

Die eigentliche Informationsaufnahme und -verarbeitung geschriebener Sprache besteht aus einer Vielzahl von Einzelprozessen, von denen einige automatisiert ablaufen und andere kognitiver Steuerung durch den Lesenden bedürfen. Nachfolgend wird modellhaft zwischen der Worterkennung und der semantischen Verarbeitung unterschieden. Man kann davon ausgehen, dass in beiden Verfahren Vorgänge des Lesens in der Erstsprache auf das fremdsprachige Lesen übertragen werden und dass durch die enge Verwandtschaft der Sprache mit dem Deutschen (in geringerem Maße auch mit dem Englischen) der Transfer mancher Vorgänge erleichtert werden kann. Das führt dann zu einer Lesekompetenz, die bereits nach kurzer Lernzeit deutlich höher ist als die der produktiven Kompetenzen und auch als die Lesekompetenz in anderen, weniger ähnlichen Fremdsprachen. Involviert sind sowohl die Worterkennung als auch die weitere Verarbeitung des Gelesenen.

#### Transfer

#### Worterkennung

Die Worterkennung gehört beim geübten Leser zu den größtenteils automatisierten Vorgängen und umfasst nach der rein optischen Wahrnehmung von Buchstaben, Bildern, Symbolen und Zeichen die graphematische und schließlich die lexikalische Verarbeitung des Gesehenen. Eine Buchstabenfolge, z.B. SCHLÜSSEL wird der sprachkundige Leser augenblicklich mit dem dazugehörigen Lexem in Verbindung bringen. Im Sinne eines *bottom-up*-Verfahrens werden dabei mit großer Geschwindigkeit und in sakkadenförmigen Augenbewegungen Buchstaben, Wörter und Wortverbindungen erfasst und in interaktiven Aktivierungsprozessen im Gehirn im mentalen Lexikon (→ 3 Bezugswissenschaften der Fachdidaktik Niederländisch S. 14ff) weiterverarbeitet. Der modellhaften Vorstellung von diesem Verfahren zufolge,

#### mentales Lexikon

werden fortlaufend im mentalen Lexikon gespeicherte und in Frage kommende Schriftbilder automatisch aktiviert und deaktiviert, also in obigem Beispiel vielleicht neben ‚Schlüssel‘ auch noch ‚Schüssel‘. Ist eine bestimmte Schwelle der Aktivierung erreicht, gilt ein Wort als ausgewählt (Berthele 2007: 19).

**Aktivierung  
von  
Wortbildern**

### **Lesen in der Fremdsprache**

Diese für das muttersprachliche, geübte Lesen gültigen Erkenntnisse lassen sich auf das fremdsprachige Lesen übertragen, insbesondere dann, wenn als optisch sehr ähnlich wahrgenommene Wortbilder existieren. Aufgrund der Tatsache, dass die Wahrnehmung der Ähnlichkeit zwischen Niederländisch und Deutsch gerade auf der lexikalischen Ebene besonders deutlich wahrgenommen wird (Vismans/Wenzel 2012), werden deshalb die dem Deutschen in Form und Inhalt stark ähnelnden niederländischen Wörter (Kognaten) beim Lesen oft schnell erkannt und durchaus auch verstanden, selbst wenn diese nicht gelernt wurden und aktiv nicht verwendet werden können. Die Buchstabenfolge WOLK wird sicher das Lexem ‚Wolke‘ aktivieren, DONDERDAG ‚Donnerstag‘ usw., auch wenn das Wort neu ist.

**ähnliche  
Wortbilder**

**Kognaten**

In der semantischen (auch syntaktischen und referentiellen) Verarbeitung eines Wortes wird es mit anderen Wörtern im Text, dem Kontext und dem Vorwissen abgeglichen, um eine Bedeutung zuzuordnen. *Top-down*-Verfahren dienen dem Antizipieren, dem sinngemäßen Ergänzen (Inferieren) des Gelesenen. Textsortenwissen, Wissen um die Funktion von Textabschnitten können in die Hypothesenbildung einfließen, um Bedeutungszuordnungen vornehmen zu können. Inhaltswörter, insbesondere die für den Text bedeutsamen Schlüsselwörter, spielen dabei eine zentrale Rolle, Syntagmen (feste Wortgruppen, Kollokationen) werden als Einheit erfasst. Deutsche Lerner des Niederländischen nehmen spontan nach vom Deutschen geprägten, stark phonologisch-orthographischen Worterkennungsverfahren weitgehend assoziativ zunächst die Bedeutung des ähnlichen deutschen Wortes auch für das niederländische Wort an. (Möller/Zeevart 2010, Wenzel 2012) Während WOLK und DONDERDAG durchaus der Bedeutung der oben genannten deutschen Lexeme entsprechen, muss die möglicherweise zunächst angenommenen Aktivierung des deutschen Lexems ‚Tafel‘ beim Lesen des

**semantische  
Verarbeitung**

**Bedeutungs-  
zuordnung**

**Aktivierung  
des Deutschen**

niederländischen ‚Falschen Freundes‘ TAFEL überprüft werden. Solche Verfahren des Überprüfens der Bedeutungszuordnung erfolgen meist nur in geringem Maße automatisch, sondern müssen vom fremdsprachigen Leser bewusst gesteuert werden, auch um die gerade zwischen eng verwandten Sprachen möglichen Interferenzfehler in der Rezeption erkennen zu können.

**bewusste  
Überprüfung**

**Auswahl der Lesetexte**

Für Niederländischlehrkräfte stellt sich angesichts der oben genannten Abläufe die Frage, welche Texte aufgrund ihres Wortschatzes leicht und welche schwer lesbar sind. Kategorisiert man Lesetexte nach ihrem sprachlich-lexikalischem Schwierigkeitsgrad, so muss man unterscheiden zwischen

**Schwierig-  
keitsgrad  
bestimmen**

- bekannten und unbekanntem Wörtern
- erschließbaren (transparenten) und nicht oder schlecht erschließbaren oder interferenzträchtigen Wörtern.

Andere Merkmale können sein:

- die morphologische Komplexität der Wörter,
- die Satzkomplexität,
- die Vertrautheit mit dem Kontext, mittels dessen man erschließen kann,
- die Verwendung von Fachvokabular,
- die Anwesenheit kulturspezifischer Begriffe.

**frühzeitig  
authentische  
Texte lesen**

Eine methodische Konsequenz der Anwesenheit transparenter Wörter ist, dass diese kaum einer lexikalischen Vorentlastung bedürfen und dass das Lesen authentischer Texte im Niederländischunterricht im Vergleich zu anderen Sprachen frühzeitig einsetzen kann. Eine Didaktisierung im Sinne einer eingreifenden, sprachlichen Vereinfachung kann bei geübter Unterscheidung zwischen erschließbarem und als bekannt unterstelltem Wortschatz sowie dem passenden Lesestil oftmals entfallen oder sich auf Kürzungen beschränken. (→ 8 Text- und Medienkompetenz S. 159ff) Eine andere methodische Konsequenz wäre eine thematische Einordnung vor dem Lesen (s. u. *pre-reading activity*), mit dem Ziel, Kontexte zu schaffen, die treffende erschließbaren unbekannter, ggf. schwer erschließbarer Wörter ermöglichen und unzutreffende Bedeutungszuordnungen ausschließen: Geht es um ein Fußballspiel, wird der ‚scheiderechter‘ kein Scheidungsricht-

ter sein, sondern ein Schiedsrichter, wird Gemüse ‚in blik‘ gekauft, muss man die Assoziation mit ‚im Blick‘ verwerfen etc.

### Techniken für das Erschließen von Wörtern und Texten

Um die Lerner zum Erschließen (Inferieren) zu ermutigen, bietet es sich an, sie im Raten zu bestärken, ihnen linguistische Regelmäßigkeiten bewusst zu machen und ggf. in individualisierten Aufgaben lexikalische erschließens-techniken explizit zu üben (→ 7.6 Verfügen über sprachliche Mittel S. 137ff) & (→ 9 Methodische Kompetenz S. 203ff). Beispiele können sein:

- Halblautes Vorlesen (phonologisch Lesen) und lautlich-prosodisches Experimentieren zum Erkennen sprachtypischer Buchstabenverbindungen und deren Lautung (*kwaliteitsverbetering* – *Qualitätsverbesserung*, *nieuws* – *news*);
- Thematisieren systematischer Korrespondenzen mit eng verwandten deutschen oder auch englischen Wörtern, sogenannter Kognaten (z.B. der t-s-Wechsel in *verbetering* – *Verbesserung* – *better* bzw. *water* – *Wasser* – *water*);
- Erschließen über Internationalismen und Vorkenntnissen aus anderen Sprachen (z.B. *trein* – *train*, *horloge* – *horloge*, *emancipatie* – *emancipation*, *emancipación*, *émancipation*, *Emanzipation*, *emancipation* etc.); (→ 14 Mehrsprachigkeit und Sprachlernbewusstheit fördern S. 267ff)
- Segmentieren von Wörtern (z.B. *leeftijd*: *leef* + *tijd*, *gebergte*: *ge+berg* + *te*).

Für die Ebene des Texterschließens bilden oben genannte Kognaten, insbesondere solche, die sehr leicht erschließbar sind, die ersten Anhaltspunkte für die weitere Rezeption des Textes (Wenzel 2007: 193). Sie sind daher relevant für den weiteren Umgang mit dem Text (→ 8 Text- und Medienkompetenz S. 159ff). Es bietet sich an, Texterschließungsverfahren im Unterricht explizit zu nutzen und gleichzeitig Interferenzfehler beim Erschließen weitgehend auszuschließen, indem Lerner individuell oder in kooperativen Lernformen

- nach leicht erkennbaren und häufig wiederkehrenden Wörtern suchen (*zoekend lezen*, *sleutelwoorden zoeken*) und anhand derer Hypothesen zum Textinhalt anstellen,

**lexikalische  
erschließens-  
übungen**

**Text-  
erschließens-  
verfahren**

- Erkanntes mit Hilfe des thematischen Kontextes und/oder dem Textsortenwissen überprüfen und so ihr thematisches Wortfeld erweitern,
- feste Wortverbindungen im Text suchen, mit denen des Deutschen (und anderer Sprachen) vergleichen und Hypothesen überprüfen (z.B. *slok* in *een slok water*).

**Sprachbewusstsein fördern**

**falsche Freunde erkennen**

erschließensübungen auf der Wort- und Textebene schulen die Sprachbewusstheit der Lernenden (→ 14 Mehrsprachigkeit und Sprachlernbewusstheit fördern S. 267ff). Sie erkennen, dass Wörter, die in formaler wie semantischer Weise Wörtern anderer Sprachen sehr ähnlich oder gar mit ihnen identisch erscheinen, dennoch in einigen Fällen mehr oder weniger falsche Freunde sind (partielle Falsche Freunde z.B.: *vreemd, kast, apart, godsdienst* etc), deren Bedeutung in Teilen denen der deutschen Äquivalente entspricht, in bestimmten Kontexten aber auch nicht (*een vreemde taal – dat vind ik vreemd*).

**Umgang mit dem Wörterbuch üben**

Die Arbeit in leistungsheterogenen, ggf. erstsprachlich heterogenen Gruppen kann für das Erschließen durchaus ertragreich sein. Es kann jedoch nicht vermieden werden, dass das Erschließen eines oder mehrerer Wörter im Text mitunter nicht möglich ist oder auch misslingt. Die Arbeit mit dem zwei- und dem einsprachigen Wörterbuch muss daher eingeübt werden. In den Fällen, in denen Semantisierungsphasen durch die Lehrkraft aufgrund der großen Übereinstimmung möglicherweise entfällt, ist das Sichern der Aussprache, Schreibung, Grammatik und des Verwendungskontextes eines Wortes für dessen Erwerb dennoch unerlässlich (→ 7.6 Verfügen über sprachliche Mittel S. 137ff) & (→ 12 Lehrwerk und Wörterbuch nutzen S. 238ff).

**Textdarbietung und Lesestile**

**lautes Vorlesen**

Im Unterricht ergeben sich diverse methodische Möglichkeiten der Textdarbietung, die sich nach der Intention des Lesens richtet. Erfolgt die Textdarbietung durch lautes Vorlesen eines Schülers, ist zu berücksichtigen, dass die Kompetenz, einen Text vor einem Publikum vorzulesen, sich vom Leseverstehen unterscheidet. Durch die Konzentration auf die Aussprache des Schriftbildes – sicher beim unbekanntem Text – fehlt die Aufmerksamkeit für die Bedeutungserschließung des Lesers, und die Hörer sind an sein Lesetempo gebunden (→ 7.2 Hörverstehen und Hörsehver-

stehen S. 87ff). Gerade wenn es um einen unbekanntem Text geht, ist eine Texterfassung durch lautes Vorlesen in der Regel nicht gut möglich. Stilles Lesen im eigenen Tempo ermöglicht das für das Erschließen wichtiger Überprüfen von Hypothesen. Im Gegensatz zum stillen Lesen kann das Vorlesen vor der Groß- oder Kleingruppe jedoch dem Einüben eines gelungenen Vortragsstils (Intonation, Betonung, Lesetempo) und der treffenden Aussprache dienen und für einige Textsorten (z.B. Rede, Gedicht) kommunikativ besonders relevant sein.

**stilles Lesen**

Beim Lesen besteht ein enger Zusammenhang zwischen der und des in der Aufgabenstellung geforderten bzw. zunehmend selbst gewählten Lesestils. Lesestile können sein (→ 9 Methodische Kompetenz S. 203ff):

**Leseintention**

**Lesestile**

- *Waarnemen:*  
*Geef de tekstsoort aan en wat je ermee verbindt.*  
Intention: Der Text wird optisch überflogen, um einen ersten Eindruck von der Textsorte, ggf. der Leserschaft zu erhalten. Es dominieren antizipierende Verfahren.
- *Verkennend (globaal) lezen:*  
*Geef de hoofdgedachte weer. Noem het onderwerp van dit artikel. Vat de centrale gebeurtenis in het verhaal samen.*  
Intention: Der Text wird oberflächlich gelesen, ohne jedes Wort zu verstehen (Mit Zeitlimit: *tempolezen*). Auf der Grundlage einiger verstandener Informationen werden Vermutungen zum Inhalt angestellt. Es dominieren inferierende und antizipierende Verfahren.
- *Structurerend lezen:*  
*Noem de vier belangrijkste inhoudspunten. Deel de tekst in drie grote delen schrijf telkens een trefwoord eraan. Leg een verband tussen de alinea's.*  
Intention: Durch Vor- und Zurückgreifen und orientierendes Lesen von Abschnitten wird die Textstruktur genutzt, um einen roten Faden zu erkennen. Layout und Verbindungswörter können das unterstützen. Es dominieren inferierende Verfahren.
- *Zoekend (selectief) lezen:*  
*Geef aan welke informatie relevant is... Ga na of de tekst informatie bevat over... Zoek wat je te weten komt over...*  
Intention: interessegeleitetes Absuchen nach spezifischer Information führt zu ihrer Wahrnehmung und Identifikation und vernachlässigt bewusst andere Inhalte. Es dominieren entnehmende Verfahren.
- *Nauwkeurig (gedetailleerd) lezen: Onderstreep zinnen die aangeven hoe de ik-figuur precies reageert.*  
Intention: detailgenaues Lesen von Text(teil)en führt zu tieferem Verständnis. Es dominieren informationsverarbeitende, teils analytische Verfahren.



- *Extensief lezen/lezen voor de lol:*  
*Lees één van de verhalen en geef aan wat je ervan vindt.*

Intention: Lesen zum Vergnügen darf trotz Kompetenzorientierung nicht ganz vergessen werden. Gerade fortgeschrittene Lerner des Niederländischen können durch individuelles Lesematerial oder eine *boekendoos* in ihrem Lernfortschritt bestätigt werden und ihren individuellen Wortschatz erweitern (→ 17 Diagnostik und Individualisierung S. 311ff)

**lineares Lesen** Literarische Prosatexte (oder längere Auszüge daraus) werden wegen des Spannungsbogens häufig durch lineares Lesen, also mit dem Anfang beginnend bis zum Ende erfasst (Kwakernaak 2009: 145). **Konzentrisches Lesen** Konzentrisches Lesen erfolgt in mehreren Durchgängen, die den Leser ‚von außen nach innen‘ zum Textverstehen führen. Dabei können nach erster Orientierung über die Textsorte, das Layout, ggf. über eine Abbildung oder Autorenangabe Hypothesen zum Textinhalt angestellt werden.

### Förderung des Leseverstehens

**lesedidaktisches Grundkonzept** Im Unterricht kann die Förderung der Lesekompetenz in einem lesedidaktischen Grundkonzept gefördert werden, das den Prinzipien der Schüler- und Aufgabenorientierung Rechnung trägt und sich auch in anderen Fremdsprachen bewährt hat (Kieweg 2006: 85-86, Henseler/Suhrkamp in Hallet/Königs 2010: 98-90) Nachfolgendes Vorgehen erhebt aber keinen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit.

**Pre-reading** • *Pre-reading*: Einstimmen auf die Thematik und Aufbau einer Lesemotivation durch Anknüpfen an Aktuelles, Erarbeitetes oder Erlebtes, Entfaltung eines Problems, Zeigen von Bildern oder provokanten Thesen, Brainstormen, etc. Dabei werden für den Text relevante Wortfelder erarbeitet oder vertieft.

**Lesemotivation**

**Leseaufgabe** • Leseaufgabe: Stellen einer ggf. komplexen Leseaufgabe, die die Anwendung einer oder mehrerer in einem metakognitiven Gespräch vereinbarten Lesestile bzw. -techniken erforderlich macht. Wenn es für die Aufgabe notwendig ist, wird der Wortschatz mit geeigneten Verfahren vorentlastet (→ 7.6 Verfügen über sprachliche Mittel S. 137ff), wenn relevanter Wortschatz trotz erschließenspotential nicht inferierbar ist. Zur Förderung der erschließenskompetenz können auch Hilfestellungen zum eigenständigen Erschließen gegeben werden. Die Leseaufgabe selbst richtet sich nach der für die Text- und Medienkompe-

**eigenständiges Erschließen**

tenz relevanten Zielsetzung der Erarbeitung. (→ 8 Text- und Medienkompetenz S. 159ff)

- *While-reading*: Erarbeitung der Leseaufgabe während des stillen Lesens. Ggf. wird der Lesevorgang an geeigneter Stelle zur Formulierung von Leseerwartungen und Festhalten von Teilergebnissen unterbrochen.
- *Post-reading*: Ergebnisse werden präsentiert und im Text verifiziert oder widerlegt (nachfassendes Lesen). Anschlussaktivitäten analytischer oder kreativer Art sind möglich.

**Erarbeitung**

**While-reading**

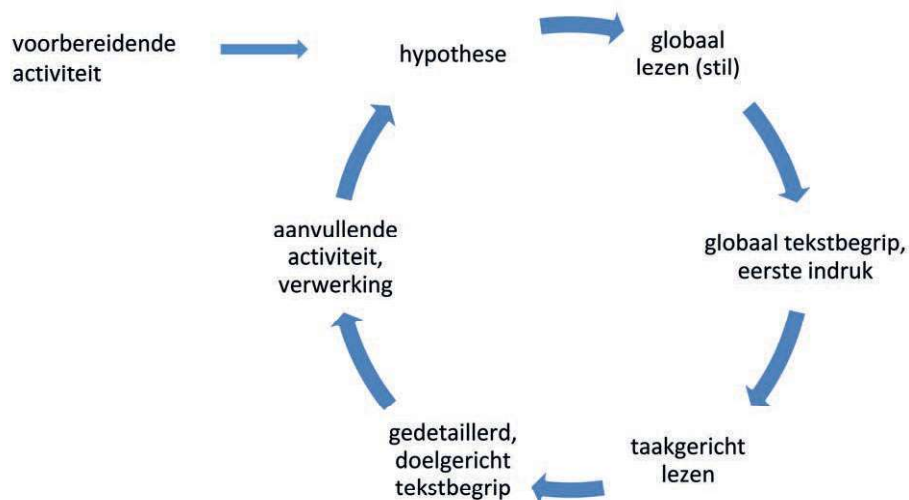
**Post-reading**

**Anschluss**

Für die Förderung des Leseverstehens ist es sinnvoll, dem aktiven Leseprozess eine transparente Struktur zu geben. Geht man vom Globalverstehen zum Detailverstehen bzw. der zielgerichteten Selektion relevanter Information, bietet sich zweimaliges Lesen an. Man kann in der Planung des Unterrichts beispielsweise dem nachfolgenden Grundmuster folgen, das von den Leseerwartungen ausgeht und über zweimaliges Lesen und einer zielgerichteten Leseaufgabe die aktive Auseinandersetzung mit dem Text fördert, um abschließend auf Grundlage der Leseerwartung formulierten Hypothese zurückzukommen.

**transparente Struktur**

**Grundmuster des Leseverstehens**



### Übungen und Spiele

#### Leseübungen

Vor dem eigenständigen Lesen komplexerer und produktiv zu verarbeitender Texte sollten durch kleinere Leseübungen und Lese-spiele Übungen und Spiele diverse Lesetechniken wiederholt zur Anwendung kommen und hinsichtlich ihrer Eignung von den Lernern geprüft werden (→ 9 Methodische Kompetenz S. 203ff). Denkbar sind unter anderem:

- *puzzle*: Zerschnittene Textteile in die passende Reihenfolge bringen
- *plaatjes plaatsen*: Bilder Textpassagen zuordnen
- *de woordenslang*: Wortgrenzen aneinander geschriebener Wörter einfügen
- *het leesapparaat*: Inhalte von arbeitsteilig gelesenen Texten oder Abschnitten mit Hilfe von Ja-Nein-Fragen in Partnerarbeit ermitteln
- *ELZA*: Aus dem ersten und letzten Satz eines Abschnitts den Inhalt inferieren (*Eerste en Laatste Zin van een Alinea*)
- *husselzinnen*: Aus in der Gruppe verteilte Satzteilen Sätze machen
- *kopjes/Tussenkopjes*: Überschriften und Zwischenüberschriften ergänzen oder auswählen
- *jury samenvatting*: Die beste Zusammenfassung wählen
- *sleutelwoorden*: Schlüsselwörter suchen
- *speur en zoek*: Umformulierte Aussagen oder Stichwörter ihren bedeutungsgleichen Sätzen im Text oder den inhaltlich passenden Absätzen zuordnen
- *fouten zoeken*: Inhaltliche Fehler einer zweiten Textversion suchen und korrigieren
- *meerkeuzevragen*: Fragen erstellen oder beantworten
- *verhaallijn tekenen*: einen Zeitstrahl der chronologischen Abläufe einer Erzählung erstellen
- *vijf-stappen methode (SQ3R)*: überfliegen-erfragen-gründlich lesen-Abschnitte erfassen-Rückblick. Auch reziprokes Lesen als kooperatives Leseverfahren
- *placemat*: arbeitsgleiche oder arbeitsteilige Leseaufträge in der Kleingruppe mit Notizen auf einem strukturierten Blatt. (→ 30 Methoden und Arbeitsformen S.357ff)

### Leseverstehensaufgaben für den Niederländischunterricht

Häufig werden Lesetexte lediglich zur Informationsentnahme, dem Wissenserwerb oder zum Erwerb literarischer Kompetenzen (→ 8 Text- und Medienkompetenz S. 159ff) genutzt. Nach dem in der Regel in Einzelarbeit erfolgenden Lesevorgang und der Klärung sprachlicher Probleme wird dann zu produktiven Aktivitäten des Schreibens oder Sprechens übergegangen. Dabei ist es für ein vertieftes Textverständnis unerlässlich, dem nachhaltigen Erwerb adäquater Lesetechniken und -stilen Aufmerksamkeit zu schenken (→ 9 Methodische Kompetenz S. 203ff) und die Lesekompetenz auch zu überprüfen. Im folgenden komplexen Beispiel für eine Leseaufgabe liegt der Schwerpunkt auf der Wahl des effektivsten Lesestils, die in Abhängigkeit vom Leseinteresse und dem zu erwartenden Textinhalt bei hohem Lesetempo zu treffen ist.

#### Beispiel für eine komplexe Leseaufgabe

- *Eén van jullie drieën wil stage gaan lopen bij de Euregio en is uitgenodigd voor een sollicitatiegesprek. Helaas heeft hij/zij niet de tijd gehad om zich grondig voor te bereiden. Hij/Zij zit al in de trein en heeft nog maar 15 minuten de tijd!*
  - *Overleg in de groep binnen 3 minuten wat je écht moet weten over de Euregio, en wat je al weet.*
  - *Verdeel de 6 teksten die je hebt en beslis op basis van de titel individueel op welke wijze je de tekst gaat lezen. Kruis dit aan en houd je strikt aan deze leeswijze! Je hebt 6 minuten.*
  - *Houd een 2-minuten-presentatie en geef antwoord op vragen. Kies een tweede leeswijze voor ontbrekende informatie.*
  - *Vergelijk je leeswijzen: Waarvoor hebben jullie gekozen, wat was effectief?*

(Textgrundlage: 6 informierende Kurztexte zur Euregio, etwa zur Geschichte, zum Arbeitsbereich, dem Personal etc., vertraute Checkliste für Lesestile)

An die Aufgabe schließt eine produktive Aktivität an (z.B. *sollicitatiegesprek*), aus der der Umfang der erfassten Information deutlich wird. Das Leseinteresse ist in dieser weitgehend offenen Aufgabe nicht festgelegt, was eine gewisse Übung mit dem Aufgabentyp voraussetzt und individualisiertes Lernen ermöglicht (→ 17 Diagnostik und Individualisierung S. 311ff). Im Nachgespräch wird deutlich, ob die Gruppe sich für eng gefasste Leseauf-

#### Anschluss

gen oder Überblickswissen entschied und entsprechend Lesestile des selektiven, detaillierten oder des globalen, strukturierenden Lesens wählte. Erhellend kann die Konfrontation einer Gruppe mit dem Leseinteresse der anderen Gruppe sein, um die Interdependenz zwischen Leseintention und gewähltem Lesestil zu erkennen. Techniken wie Unterstreichen, Randnotizen oder ELZA-Lesen, sowie erschlossene oder nicht erschließbare Wörter können ebenfalls bewertet werden. (→ 9 Methodische Kompetenz S. 203)

Veronika Wenzel

### Literatur

- Berthele, R. (2007) „Zum Prozess des Verstehens und Erschließens“, in: B. Hufeisen, N. Marx (Hrsg.) *EurocomGerm: Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker. 15-26.
- Henseler, R., Surkamp, C. (2010) „Lesen und Leseverstehen“, in: W. Hallet, F. G. Königs *Handbuch Fremdsprachendidaktik* Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer. 87-91.
- Kieweg, W.: Lesen und Leseverstehen. In: Haß, F. (Hrsg.) *Fachdidaktik Englisch Tradition, Innovation, Praxis* Stuttgart: Klett. 83-92.
- Kwakernaak, E. (2009) *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs* Bussum: Coutinho.
- Möller, R., Zeevaert, L. (2010) „„Da denk ich spontan an Tafel“ – Zur Worterkennung in verwandten Sprachen“, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 21 217-248.
- Vismans, R., Wenzel, V. (2012) „Dutch between English and German: language learners' perceptions of linguistic distance“, *Leuvense Bijdragen* 98, 4-26.
- Wenzel, V. (2007) „Rezeptive Mehrsprachigkeit und Sprachdistanz deutsch-niederländisch“, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 18, 183-208.
- Wenzel, V. (2012) „Nederlands na Duits en Engels“, *Internationale Neerlandistiek* 50 (2) 100-128.

## 7.2 Hörverstehen und Hörsehverstehen

Rezeptive Kompetenzen . . . . .	87
Hören und Sehen . . . . .	88
Hör- und Hörsehvorgänge . . . . .	89
Hören und Hörsehen in der Fremdsprache . . . . .	90
Textauswahl . . . . .	91
Textdarbietung . . . . .	92
Hör- und Hörsehstile . . . . .	92
Förderung des Hör- und Hörsehverstehens . . . . .	93
Grundmuster zur Schulung des Hör- und Hörsehverstehens. . . . .	94
Übungen und Fragen . . . . .	96
Hörverstehensaufgaben . . . . .	97

### Rezeptive Kompetenzen

Die alltägliche muttersprachliche Kommunikation besteht zu 55 % aus Hörverstehen (Kieweg 2003: 23), die restlichen 45 % verteilen sich auf die übrigen kommunikativen Kompetenzen. Hörverstehen und Hörsehverstehen sind – wie das Lesen – rezeptive Kompetenzen. Es sind jedoch keineswegs passive, sondern aktive Prozesse, die die Aufnahme sprachlicher Signale und ihr Verstehen einschließen (Adamczak-Krysztofowicz 2010: 79-80). Dabei unterscheidet man zwischen dem Hörverstehen, bei dem Informationen ausschließlich auditiv aufgenommen werden, z.B. bei Durchsagen, Radiosendungen oder Liedern, und dem Hörsehverstehen, bei dem visuelle Informationen hinzukommen, z.B. bei Filmen und Videoclips oder anderen Bild-Ton-Kombinationen. Auch in Gesprächen kommt Hörsehverstehen zur Anwendung, da die face-to-face Kommunikation zu einem nicht unerheblichen Teil durch Körpersprache (Mimik, Gestik etc.) unterstützt wird. Das Hörverstehen und besonders das Hörsehverstehen sind daher Bedingung für gelungenes dialogisches Sprechen (→ 7.3 Sprechen S. 100ff), auch da das eigene sprachliche Handeln im Dialog das Verstehen des Gesprächspartners voraussetzt (Vgl. den Begriff des *kijkluisteren* bei Kwakernaak 2009: 170f)

Hören ist ein sehr komplexer Prozess, bei dem auch verschiedene andere Kompetenzen eine Rolle spielen:

**Hörverstehen**

**Hörsehverstehen**

**komplexer Hörprozess**

- die linguistische Kompetenz (z.B. phonetisches Diskriminieren, lexikalisches und grammatikalisches Segmentieren, Semantisieren des Gehörten)
- die soziolinguistische Kompetenz (z.B. Durchschauen der sozialen Konstellation der Hörsituation, Antizipieren von Sprecherrollen, Nutzen von Hypothesen zum Verstehensprozess)
- die pragmatische Kompetenz (z.B. Erkennen von Textsorten, Redeabsichten)
- die strategische Kompetenz (z.B. Antizipieren von Gesprächsabläufen, Schemata)

Beim Hören von Liedern ist nicht zu vernachlässigen, dass auch die Musik Botschaften vermittelt und in das Hörverstehen einzu beziehen ist.

### **Hören und Sehen**

#### **Sehverstehen**

Unterschiede zwischen den Konstrukten Hörverstehen und Hörsehverstehen müssen in der Unterrichtsplanung durchdacht werden. Hörsehverstehen kombiniert Hör- und Sehverstehen und ist auch als eigenständige Kompetenz beschreibbar (Vgl. Porsch e.a. 2010), da der visuelle Input ebenfalls dekodiert werden muss. Er kann den auditiven Input begleiten, ergänzen oder auch ersetzen, wobei vor allem Ergänzungen verstehenserleichternd sind. Das ist der Fall, wenn zum Beispiel jemand mündlich eine Grafik erläutert, die Bilder eines Films unmittelbar der Erzählung entsprechen oder die Filmmontage den Sprecherwechsel verdeutlicht (Porsch e.a. 2010: 148). Es kommen beim Hörsehverstehen also Kompetenzen hinzu, die die Nutzung der visuellen Information betreffen, wie die Interpretation von Handlungsabläufen, Mimik, Gestik oder Bildern, sowie Filmtechniken (Schnitt, Farbe, Licht etc.) Diese werden mit der auditiv vermittelten Information zum Verstehen herangezogen. Damit sind Kompetenzen involviert, die in die Medienkompetenz übergehen. Der kritische Umgang mit audiovisuellen Medien und ihrer suggestiven Wirkung liegt jedoch sicher im Bereich der Medienerziehung (→ 8 Text- und Medienkompetenz S. 159ff). In der Kombination von Bild, Ton und Schrift, wie etwa in Werbespots oder Filmen mit Untertiteln, sind auch Aspekte der Lesekompetenz angesprochen (→ 7.1 Leseverstehen S. 75ff).

#### **Medien- erziehung**

### Hör- und Hörsehvorgänge

In wie weit akustisch und visuell Wahrnehmbares auch verstanden wird, entzieht sich der Beobachtung. Hörverstehen und Hörsehverstehen sind mentale Prozesse, deren Ertrag man erst in der Reaktion erkennt. Ziel des Hör- bzw. Hörsehprozesses im Alltag ist es, Informationen aufzunehmen und diese zu weiterem sprachlichen und nichtsprachlichen Handeln verwenden zu können: Man antwortet auf die verstandene Frage, kommentiert eine Äußerung oder führt eine Anweisung aus. Solches, im Alltag sehr frequentes Hören erfolgt ‚zweiseitig‘ (Vgl. *tweezijdig luisteren* bei Kwakernaak 2009: 170), was bedeutet, dass man auch Gelegenheit zum Nachfragen oder Bitten um Wiederholung hat. Längere, kaum unterbrechbare Hör- und Hörsehprozesse kommen beim Hören eines Vortrags oder Betrachten eines Films vor (*eenzijdig luisteren*), was allerdings auch durch kommunikativ-produktive Reaktionen ergänzt werden kann, wie zum Beispiel durch schriftliches Verarbeiten des Vortrags in Form von Notizen oder durch ein Gespräch über den Film.

Beim Hör- und Hörsehverstehen geht es oft gar nicht darum, den gehörten Text Wort für Wort zu verstehen, da das Gedächtnis diese Fülle an Informationen nicht verarbeiten könnte. Vielmehr erfolgt das Verstehen beim geübten Hörer zunächst ganzheitlich: Er entwickelt eine Vorstellung vom Textinhalt, fügt selbsttätig relevante Informationen an und ergänzt, präzisiert, bestätigt oder korrigiert seine Vorstellung (Vgl. Solmecke 2003: 6). Während des Rezeptionsvorgangs werden vor dem Hintergrund des Wissens des Lernalters Hypothesen gebildet und überprüft. In Sekundenbruchteilen finden teils automatisierte, teils kognitiv steuerbare Abläufe statt (→ 7.1 Leseverstehen S. 75ff). Entscheidend für den Hör- bzw. Hörsehertrag ist die Interaktion zwischen Bottom-up- und Top-down-Prozessen, „in denen gleichzeitig akustische und kontextuelle Stimuli aufgenommen und im Rückgriff auf zielsprachliches, strategisches sowie Erfahrungs- bzw. Weltwissen mit Bedeutung versehen werden.“ (Decke-Cornill & Küster 2010: 182)

Auch wenn Hör- und Hörsehprozesse – ähnlich wie beim Lesen – nicht sichtbar sind, sind es aktive, konstruktive Vorgänge. Folgende Merkmale sind spezifisch:

**mentale  
Prozesse**

**ganzheitliches  
Verstehen**

**teils  
automatisiert,  
teil kognitiv**

**Merkmale des  
Hörens und  
Hörsehens**



- Tempo: das Hörtempo muss sich der Darbietung des Hör- bzw. Hörsehtextes anpassen. Anders als beim Lesen müssen Wiederholungen durch Nachfragen oder erneutes Abspielen des Mediums initiiert werden.
- Segmentierung: Im Lautfluss müssen einzelne Wörter unterschieden werden.
- Aussprache und Varietäten: Sprechstile variieren individuell, Hörer müssen sich anpassen oder ‚einhören‘. Assimilationsprozesse zwischen Phonemen sind durchaus standardsprachlich, können aber durch die Sprechgeschwindigkeit und Varietät stark begünstigt werden: *was je er niet?* – *Was je d'r niet?* – [waʃədrni].
- Prosodie: Tonhöhe, Intonation, Rhythmik, Betonung oder Dehnung geben Hinweise für die Deutung einer Aussage (Vgl. Weskamp 2001: 120): *Was jīj er niet? Wás je d'r niet? Oh, was je d'r niet!*

### Hören und Hörsehen in der Fremdsprache

Viele, insbesondere automatisierte Abläufe des Hör- und Hörsehverstehens werden Lerner von ihrer Erstsprache auf andere Sprachen übertragen. Aufgrund der Ähnlichkeit des Niederländischen mit den nahverwandten Sprachen Deutsch und Englisch (→ 2 Fachdidaktische Besonderheiten S. 6ff) können gerade die in Sekundenbruchteilen verlaufenden Segmentierungsverfahren erfolgreich von der Erstsprache transferiert werden: prosodische und silbenstrukturelle Ähnlichkeiten sowie morphologische Merkmale (z.B. Präfixe *ver-*, *be-*, *ge-* oder Endungen *-ie*, *-heid*) helfen Wörter und Wortarten zu identifizieren (Vgl. Meißner 2001). Hinzu kommt eine vergleichsweise große Zahl von Kognaten, also Wörter, die dem Deutschen, in geringerem Maße auch dem Englischen, in Form und Inhalt stark ähneln. Sie werden oft schnell erkannt und durchaus auch dann verstanden, wenn sie nicht gelernt wurden: *hand*, *boek*, *boot*, *lekker*. Sie können – trotz der Existenz falscher Freunde (→ 3 Bezugswissenschaften der Fachdidaktik Niederländisch S. 14ff) eine Schlüsselfunktion für die Erarbeitung eines Kontextes einnehmen, der wiederum die Worterkennung weiterer Wörter vereinfacht. Auch feste Wortverbindungen können kognat sein, z.B. *het heeft geen zin*, *dit werd in twijfel getrokken*, *dat gaat te ver*. Bei der Auswahl von Hörtexten

**Kognaten  
erkennen**

**Kontext  
erarbeiten**

ist der Gehalt an solchem potenziellen Wortschatz zu berücksichtigen, Inferierungstechniken sind entsprechend zu üben. (→ 7.6 Verfügen über sprachliche Mittel S. 137ff)

### Textauswahl

Für das Üben des Hörverstehens sind Hörtexte geeignet, die – in Relation zur Aufgabe – verständlich, aber durchaus etwas über dem Sprachniveau der Lerner liegen und zunehmend authentisch sind. Auf das Mitlesen von Lesetexten ist zu verzichten, wenn Hörverstehen geübt werden soll. Bei der Textauswahl ist zu berücksichtigen (Vgl. Fäcke 2010: 119, ferner Porsch e.a. 2010: 155):

- das Sprechtempo der Sprecher
- die Deutlichkeit der Aussprache und der Intonation
- die Anzahl der Sprecher und die Unterscheidbarkeit der Stimmen
- Überlappungen im Sprecherwechsel
- der Bekanntheitsgrad von Situationen, Konstellationen oder Inhalten
- die Komplexität der Sprache (Länge und Struktur von Wörtern und Sätzen)
- der Anteil des Fachvokabulars
- die Vertrautheit mit der Varietät (nordniederländische Varietäten, flämische Varietäten, ausländische Akzente etc.)
- die Anwesenheit von Nebengeräuschen, die den Hörtext authentischer machen, aber auch stören können
- die Tonqualität des Mediums.

Die Textauswahl zum Üben des Hörsehverstehens bezieht sich außerdem noch auf

- das Verhältnis zwischen Sprache und Bild: Bilder, die das Gesprochene in derselben Botschaft ergänzen, durch Zusatzinformation begleiten oder Sprache auch ersetzen können das Verstehen erleichtern oder erschweren. Denkbar ist auch, dass das Bild der Sprache widerspricht, wie es z.B. manchmal in Reklamespots der Fall ist.
- kulturell spezifische Bilder, die sich dem deutschen Betrachter nicht sofort erschließen, wie etwa Lokalitäten (*de Westerkerk in Amsterdam, de Belgische Ardennen*)

### Sprachniveau

### Kriterien für Hörtexte

Auch wenn die Zielsprache immer das Standardniederländische ist, ist zu entscheiden, in welchem Maße Aussprachevarietäten zumindest passiv in den Unterricht Eingang finden sollten oder möglicherweise sogar in bestimmten Situationen eine Rolle für das Verstehen und die Textdeutung spielen können. Dazu zählen regionale Standardvarietäten des Sprachgebiets, die im Allgemeinen mit *Noord-Nederlands* und *Zuid-Nederlands* (ferner Surinaams-Nederlands) beschrieben werden, ggf. auch dialektale und soziokale (Poldernederlands, Verkavelingsvlaams) Varietäten. (→ 3 Bezugswissenschaften der Fachdidaktik Niederländisch S. 14ff)

### **Textdarbietung**

**mehrfach aufgabengeleitet** Die Textdarbietung richtet sich nach dem Ziel, das das Hören verfolgt. Da das individuelle Anhören eines Tonträgers oder Betrachten eines Filmausschnittes mehrfach aufgabengeleitet im Unterricht im Klassenverband kaum möglich ist, ist zu berücksichtigen, dass mehrfaches, aufgabengeleitetes Hören mit Pausen sicherlich zu Beginn des Lernprozesses die Regel ist, wenngleich das in der Realität selten vorkommt (Vgl. Porsch e.a. 2010: 155). Für die

**Filmdarbietung** Darbietung von längeren Filmsequenzen oder ganzen Spielfilmen ist der geeignete Präsentationsmodus zu durchdenken (→ 8 Text- und Medienkompetenz S. 159ff). Auch im Unterrichtsgespräch

**Unterrichtsgespräch** ist das Hörsehverstehen gefragt; Lehrende modifizieren im funktional einsprachigen Niederländischunterricht ihre eigene Sprache oder wiederholen etwas, um das Verstehen zu gewährleisten (→ 13 Funktional einsprachig unterrichten S. 258ff). Die Textdarbietung wird im Sinne eines Kompetenzzuwachses zunehmend

**zunehmend unverfälschte Darbietung** unverfälscht erfolgen: Pausen, Vorentlastungen, Wiederholungen nehmen im Laufe des Lernprozesses ab.

### **Hör- und Hörsestile**

Beim Hören unterscheidet man – ähnlich wie beim Lesen (→ 7.1 Leseverstehen S. 75ff) – die Zielsetzungen mit denen man etwas hört oder sieht. Diese Hör- bzw. Hörseh-Intentionen stehen in engem Zusammenhang mit der Aufgabenstellung und dem dadurch geforderten bzw. zunehmend selbst gewählten Hör- bzw. Hörsestil. Man kann drei Hauptstile intensiver Textaufnahme nennen (→ 9 Methodische Kompetenz S. 203ff):

**Stile der Textaufnahme**

- *Verkennd (globaal) luisteren / kijkluisteren*  
*Wie spreekt en waar gaat het over?*  
Intention: Lerner nehmen grobe Informationen auf, die eine Orientierung ermöglichen (z.B. Thema, Situation, Sprecher, Stimmung)
- *Zoekend (selectief) luisteren*  
*Luister of gezegd wordt waar, wat, hoeveel...?*  
Intention: Lerner filtern den Text und nehmen gezielt wichtige Informationen auf (z.B. Zeit, Ort, Preis)
- *Nauwkeurig (gedetailleerd) luisteren*  
*Bekijk hoe de figuur op het probleem precies reageert.*  
Intention: Lerner verstehen auch Einzelheiten und erfassen Zusammenhänge zielgerichtet (z.B. Haltungen, Aussagen, Widersprüche)

Ähnlich wie beim Lesen, kann das Hören und Hörsehen einer längeren, erzählenden Passage, z.B. aus einem Hörbuch oder Film natürlich auch dem extensiven Hören dienen. Im Alltag ist die oberflächlichere Betrachtung von Filmen zur Entspannung sicherlich der Normalfall. Angesichts des geringeren Sprachniveaus der Fremdsprachenlerner ist zu bedenken, ob die längere Textaufnahme bei gleichzeitiger Entspannung noch gelingt. Im Unterricht wird man eine möglichst effektive Nutzung der zur Verfügung stehenden Lernzeit und eine höhere Schüleraktivierung anstreben. Jedoch ist eine differenzierende Hausaufgabe für leistungsstarke oder muttersprachliche Schülerinnen oder Schüler denkbar.

**extensives  
Hören**

### **Förderung des Hör- und Hörsehverstehens**

Im Fremdsprachenunterricht hat sich die Phasierung von Lernaktivitäten in *Pre-, While- und Post-listening* bzw. *Pre-, While- und Post-viewing* bewährt, die in Zusammenhang mit Texten und Medien dargestellt ist (→ 8 Text- und Medienkompetenz S. 159ff). Die Schulung des Hör- und Hörsehverstehens bezieht sich vorrangig auf die Rezeption der auditiv bzw. audiovisuell vermittelten Information, auch wenn im Unterricht produktive Kompetenzen, sowie auch mediale, interkulturelle und methodische Kompetenzen integriert sind. Das Modell bietet in Zusammenhang mit Hör- und Hörsehverstehen folgende Möglichkeiten für Aktivitäten vor, während und nach der Rezeption:

- Phase vor dem Hören bzw. Hörsehen:  
Eine sprachliche und inhaltliche Vorentlastung kann bedeut-

**Phasierung**

sam sein, da das vorgegebene Sprechtempo eine Rezeption in eigener Geschwindigkeit unmöglich macht. Das betrifft z.B. die Vorabsemantisierung zentraler Schlüsselbegriffe, die thematische Einstimmung, eine Aktivierung des Vorwissens oder die Antizipation des Inhalts. Vorab gegebene Aufgaben können Verstehensabsichten schaffen, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf das Wesentliche richten und die geforderte Versteheleistung begrenzen (Solmecke 2003: 10).

- Phase während des Hörens bzw. Hörsehens:  
Parallel zum Hören bzw. zur Filmbetrachtung können nur sehr beschränkt Handlungen ausgeführt werden. Denkbar ist Ankreuzen und Nummerieren sehr kurzer und weniger Sätze, Begriffe durch Linien verbinden, Bildkarten auflegen oder ordnen. Zu bedenken ist, dass das dafür verwendete Material zuvor wahrgenommen wird und die Lichtverhältnisse bei der Filmvorführung geeignet sind. Alternativen sind durch mehrfache Unterbrechung der Textdarbietung gegeben (→ 8 Text- und Medienkompetenz S. 159ff).
- Phase nach dem Hören bzw. Hörsehen:  
Alle Arten von vorrangig reproduzierenden und rekonstruierenden Aktivitäten, wie Sammeln von Information, Nacherzählen oder Strukturieren dienen der Sicherung des Textverstehens. Man muss berücksichtigen, dass eine schriftliche Wiedergabe ohne Wortbildvorlage erfolgen muss und die eigenständige Kontrolle mit Hilfe des Textes eine erneute Rezeption nach sich ziehen müsste.

An das eigentliche Hör- oder Hörsehverstehen können weitere, stärker inhaltlich verarbeitende Anschlussaktivitäten folgen, die weitere Kompetenzen involvieren.

### **Grundmuster zur Schulung des Hör- und Hörsehverstehens**

Im Anfangsunterricht und bei neuen oder anspruchsvolleren Hör- oder Hörsehtexten wird man nach entsprechender Vorbereitung und Präsentation des Hörtextes in der Regel mit dem Globalverstehen beginnen und erst nach dem zweiten Hören auf Details eingehen. Die Lernenden erschließen dadurch zunächst grob, worum es geht, klären verschiedenen Situationsparameter (*wie, wat, waar... ?*), um dann zu einer Fragestellung zu kommen, die selektives oder detailliertes Hören bzw. Hörsehen erfordert. Denkbar

ist folgendes, variabel einzusetzendes Grundmuster (nach Kwakernaak 2009: 176):

**Grundmuster**

<p>luisteren /kijkluisteren</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• voorbereiding: thema: wat weten we hierover? Wat kunnen we verwachten? Waar zal het over gaan?</li> <li>• 1e presentatie: Leerlingen luisteren of kijken om een eerste oriëntatie te hebben 1e begripscontrole: globaal, bijvoorbeeld mondeling belangrijkste punten samenvatten woordbehandeling : detailvraag/zoekvraag</li> <li>• 2e presentatie: meer gedetailleerd /zoekend luisteren of kijkluisteren 2e begripscontrole: details of selectie details: meer gedetailleerde samenvatting bij een bepaalde complexe passage, weergavevragen of -opdrachten bij bepaalde lastige passages, interpretatievragen bij andere selectie: verzameling gezochte informatie</li> </ul>
--

In der Planung ist zu entscheiden, an welcher Stelle erfolgt der Hör- bzw. Hörsehaufrag. Aufgaben, die selektives Hören- bzw. Hörsehen fördern, müssen vor der Textpräsentation transparent sein, da sie „Verstehensabsichten schaffen, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf das Wesentliche richten [und] die geforderte Verstehensleistung begrenzen“ (Solmecke 2003: 10). Das kann nach der Sicherung des Globalverstehens sein, bei fortgeschrittenen Lernern aber im Sinne einer authentischen Hör- oder Hörsehsituation oder als Differenzierung (→ 17 Diagnostik und Individualisierung S. 311ff) auch bereits beim ersten Hören sein. Ein Beispiel dafür könnte sich auf das Verstehen einer Nachrichtensendung beziehen:

**Aufgabenstellung**

**Beispiel Nachrichtensendung**

<p>Voorbeeld zoekend luisteren /kijkluisteren</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• voorbereiding: tekstsoort: hoe zit zo'n nieuwsbericht meestal in elkaar? Op welk moment hoor je meestal wat je weten wil? Voorbeeld: <i>welke bussen rijden morgen weer?</i> → zoekvraag</li> <li>• 1e presentatie: leerlingen luisteren zoekend naar de tekst (while-activiteit)</li> <li>• begripscontrole: een leerling geeft een antwoord, geeft eventueel aan op welke structurelementen zij/hij bij het (kijk)luisteren gelet heeft, bijvoorbeeld: <i>Ik heb zitten wachten tot ze over de stakingen in het openbaar vervoer begonnen</i></li> <li>• woordbehandeling: relevante woorden die vaker voorkomen</li> <li>• precisering van de zoekvraag</li> <li>• 2e presentatie: herhaling van de zoekactiviteit</li> <li>• 2e begripscontrole: in tweetallen of klassikaal</li> </ul>
--

### Übungen und Fragen

- Vorbereitung**    Übungen zur Vorbereitung, thematischen Einstimmung und Einnahme einer Hör- bzw. Hörseh-Haltung
- *Waar zal het over gaan? Kijk naar de screenshots uit het filmfragment*
  - *Voorspel de inhoud aan de hand van de titel*
  - *Maak een woordenspin aan de hand van deze foto (→ Methoden und Arbeitsformen S. 357ff)*
  - *Kijk naar de beelden zonder geluid*
- Segmentierungsübungen**    Segmentierungsübungen bei Texten in normalem Sprechtempo
- *Tel de woorden in de zin die je hoort*
  - *Vergelijk met geschreven tekst: welk woord ontbreekt?*
  - *Slangentekst: knip de uitgeschreven zin uit elkaar waar je een pauze hoort.*
  - *Woorden-Bingo (→ Methoden und Arbeitsformen S. 357ff)*
- globales Hör- und Hörsehverstehen**    Fragen zum globalen Hör- und Hörsehverstehen:
- *Wie spreekt met wie?*
  - *Op welke plaats?*
  - *Op welk tijdstip?*
  - *Om welke reden?*
  - *Met welk doel?*
  - *Hoe ziet zij eruit?*
  - *Wat doet hij? etc.*
- selektives Hören**    Übungen, die das selektive Hören erfordern, sind z.B.:
- *Plaats de plaatjes bij de woorden op het blad*
  - *Schrijf trefwoorden /nummers in de tabel*
  - *Waar of niet waar? (vragenlijst)*
  - *Ja-nee vragen, gesloten vragen*
  - *Kruis aan (meerkeuzevragen)*
  - *Leg de strookjes op tafel zodra je dit (woord, argument) hoort*
  - *Woorden-Bingo (→ Methoden und Arbeitsformen S. 357ff)*
- differenzierende, kooperative Übungen**    Differenzierende, kooperative Übungsformen für, globales oder selektives Hörsehverstehen
- *A/B-oefening: Werk in tweetallen: A zit met de rug naar de tv en luistert, maar heeft geen beeld, B kijkt naar de tv. Bespreek wat je te weten bent gekomen*

- *Verdeelde informatie: Iedereen heeft informatie en een screenshot van één personage waarop je nu de focus legt (→ Methoden und Arbeitsformen S. 357ff)*

Übungen zum Detailverstehen haben ein hohes Anspruchsniveau an die Sprachproduktion, wenn sie in Nacherzählungen oder Zusammenfassungen eines Textes münden. Detailgenaues Zuhören erfordert viel Aufmerksamkeit, da im Gegensatz zum selektiven Hören, nicht nach zuvor eindeutig eingegrenzten Schlüsselbegriffen gesucht wird, sondern Zusammenhänge erfasst werden sollen. Kleinere, stärker rezeptive Übungen können jedoch diese Aufmerksamkeit trainieren und die dazu notwendigen Arbeitstechniken des Notierens, Strukturierens oder Visualisierens verfügbar machen, z.B.

**Detail-  
verstehen**

- *Leg de flowchart-kaartjes in de volgorde zoals je het in de discussie hoort (→ Methoden und Arbeitsformen S. 357ff)*
- *Maak een lijst met vijf karaktereigenschappen van het besproken film-personage. Kijk nu naar het fragment en omcirkel wat uitkomt. Bespreek met je buur waarom.*
- *Zet de argumenten die je hoort op een rijtje, in de tabel.*

### Hörverstehensaufgaben

Aufgaben orientieren sich in Ergänzung zu kleineren, auf Hörstile und Strategien ausgerichteten Übungen an realen Kommunikationssituationen mit Muttersprachlern und sollten daher kontextuell und situativ eingebettet werden, um eine möglichst große Authentizität der Hör- und Verstehensleistung zu erreichen. Im folgenden Beispiel, das oben genanntem Grundmuster folgt, wird das globale und das detaillierte Hörverstehen gefördert. (In Abwandlung ist die Aufgabe auch für die Sprachmittlung nutzbar (→ 7.5 Sprachmittlung S. 121ff)).

**Beispiel**

- *Een vriendin wil deze week een treinreis maken. Zij was even afgeleid en heeft niet goed gehoord, wat de spreker van de NS verteld heeft. Wat de informatie die voor haar belangrijk is samen en geef een advies!*

(Textgrundlage: Lautsprecherdurchsage auf dem Bahnhof mit Information zu Streiks im Öffentlichen Nahverkehr)

- Vor dem Hören: Charakteristisch für Lautsprecherdurchsagen ist, dass man zuvor den Inhalt der Nachricht nicht kennt.

**Vorbereitung**



Die Lerner werden daher zunächst aufgefordert, über mögliche Inhalte einer Durchsage am Bahnhof zu spekulieren, um eine Erwartungshaltung aufzubauen und zielgerichtet Wortschatz zu aktivieren und zu erweitern: *Wat kan er allemaal gezegd worden? (vertraging, ander spoor, trein rijdt niet...)*

### 1. Hören

- Nach erstem Hören: Die Erwartungen werden (in Partnerarbeit) bestätigt oder widerlegt. *Waar gaat het over? Is het relevant?* Hier können Schlüsselwörter (z.B. *staken*) und seine Ableitungen (*staken, gestaakt*) eingeführt werden. (→ 7.6 Verfügen über sprachliche Mittel S. 137ff) Weiterführende Fragen können sein: *Wie kunnen er allemaal staken bij het openbaar vervoer? Om welke redenen kan er worden gestaakt? Welke gevolgen kan een staking hebben?*

### 2. Hören

- Auf der Basis der so gesammelten und sichtbar festgehaltenen Möglichkeiten kann der Hörtext bei erneutem Hören besser eingeordnet werden. Es werden folgende Höraufträge während und nach dem Hören gegeben (Multiple Choice und Zuordnungsaufgabe s. Abbildung).

Wat is juist?

- de treinen rijden vandaag vanaf 2.00 uur niet meer
- de treinen rijden vandaag vanaf 5.00 uur niet meer
- dat geldt alleen voor nationale treinen
- dat geldt ook voor internationale treinen
- de NS vindt het vervelend
- de spreker vindt het vervelend

Wie doet wat? Verbind de informatie die bij elkaar hoort!

De vakbonden	De treinen	De NS
--------------	------------	-------

raadt af van een treinreis

houden acties

vaagt om begrip

rijden waarschijnlijk niet

Nach der Hörphase kann das Gehörte reproduktiv (z.B. in einer Zusammenfassung für die Freundin) oder produktiv (z.B. in einem Rollenspiel) verarbeitet werden.

Dorothee Frenking, Veronika Wenzel

### **Literatur:**

- Adamczak-Krysztofowicz, S. (2010) „Hören und Hörverstehen“, in: W. Hallet, F. G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze- Velber: Klett/Kallmeyer. 79-83.
- Bach, G., Timm, J.-P. (Hrsg.) (2003) *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*, Tübingen/Basel: Francke.
- Decke-Cornill, H., Küster, L. (2010) *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*, Tübingen: Narr.
- Fäcke, C. (2010) *Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung* Tübingen: Narr.
- Kieweg, W. (2003) „Möglichkeiten zur Verbesserung der Hörverstehenskompetenz“, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 64/65, 23-27.
- Kwakernaak, E. (2009) *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*, Bussum: Coutinho.
- Porsch, R., Grotjahn, R. & B. Tech (2010) „Hörverstehen und Hörsehverstehen in der Fremdsprache – unterschiedliche Konstrukte?“ *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)* 21 (2), 143-190.
- Solmecke, G. (2003) „Das Hörverstehen und seine Schulung im Fremdsprachenunterricht“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 4 /5, 410.
- Weskamp, R. (2001) *Fachdidaktik. Grundlagen und Konzept*, Berlin: Cornelsen.

## 7.3 Sprechen

Zusammenhängendes und dialogisches Sprechen . . . . .	100
Sprachproduktion . . . . .	101
Bedeutung für das Lernen . . . . .	102
Förderung des Sprechens im Niederländischunterricht . . . . .	102
Übungen . . . . .	115
Aufgaben zur Förderung des Sprechens im Unterricht . . . . .	105

### Zusammenhängendes und dialogisches Sprechen

Bei der produktiven Kompetenz des Sprechens unterscheidet man das monologische oder zusammenhängende und das dialogische bzw. interaktive Sprechen, das Teilnehmen an Gesprächen. Für beides ist die Anwendung sprachlicher Mittel Voraussetzung (→ 7.6 Verfügen über sprachliche Mittel S. 137ff). Beim Sprechen spielen diverse Teilkompetenzen eine Rolle:

#### Teilkompetenzen

- Phonologische Kompetenz: Artikulation (auch Assimilationen: *meisje* [ʃ] und Abschwächung: *een* [ɛ] vs. *één* [e]), Prosodie (Tonhöhe, Intonation, Rhythmik, Betonung etc.), *Fluency*
- Grammatische Kompetenz: Wortbildung und Satzbau
- Semantisch-lexikalische Kompetenz: treffende Wortwahl.

Da stets in einer bestimmten Situation und mit bestimmten Gesprächspartnern gesprochen wird, sind auch weitere Komponenten zu berücksichtigen:

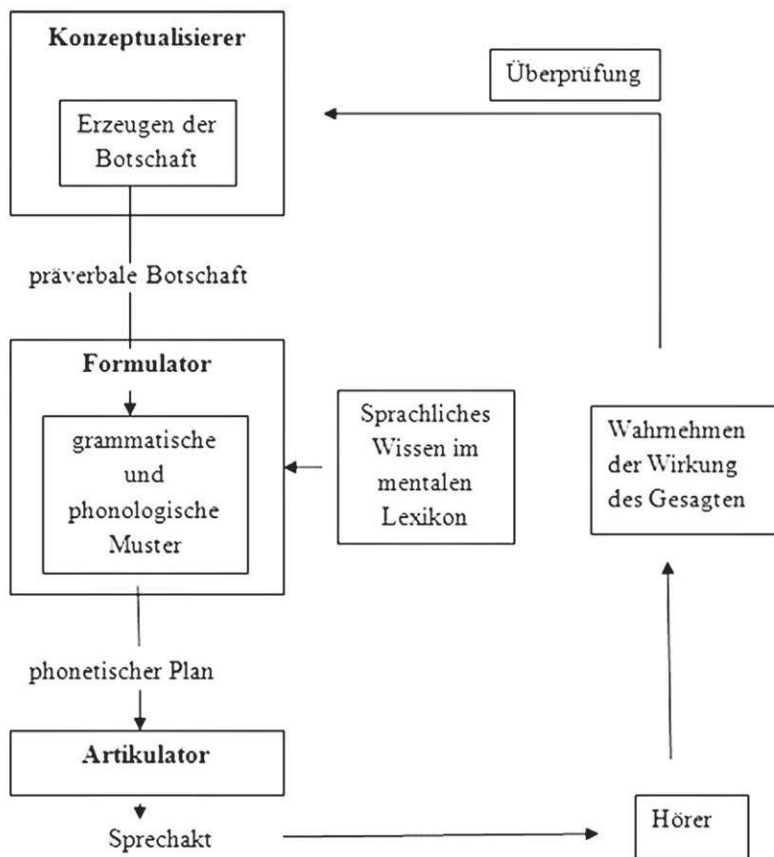
- Pragmalinguistische und textuelle Kompetenz: Realisieren von Redeabsichten und Textsorten (z.B. *begroeten*, *speech*, *spreekbeurt*)
- soziokulturelle Kompetenz: angemessenes Handeln z.B. Routinen und Rituale

Weiterhin wird die sprachliche Äußerung durch das Weltwissen und Emotionen des Sprechers sowie des Adressaten bestimmt. Das dialogische Sprechen setzt zudem voraus, dass das Hörverstehen genügend entwickelt ist, damit Aussagen der Gesprächspartner verstanden werden können und sprachlich angemessen darauf reagiert werden kann. (→ 7.2 Hörverstehen und Hörsehverstehen S. 87ff)

**Sprachproduktion**

Der Prozess der Sprachproduktion verläuft in mehreren Phasen, die der niederländische Psycholinguist Willem Levelt (1989) in einem weithin akzeptierten Modell skizziert. Hier eine vereinfachte Version:

**Sprechvorgang**



(Vgl. Levelt 1989.)

Sprechen beginnt mit der Wahrnehmung eines konkreten Sprechanlasses, nach der ein vorsprachliches Konzept entsteht, das die Redeabsicht präverbal inhaltlich bestimmt. Dieses wird mit Hilfe des im mentalen Lexikon aktivierten sprachlichen Wissens (→ 3 Bezugswissenschaften der Fachdidaktik Niederländisch S. 14ff) in Redemittel übersetzt (Formulator) und dann artikuliert, d.h. in grammatische und phonologische Muster umgesetzt (Artikulator). Nach dieser sprachlichen Äußerung erfolgt ein

**Sprech Anlass**

**mentales Lexikon**

Monitoring, ein Wahrnehmen der Wirkung des Gesagten beim Hörer, das sich auf die weitere Sprachproduktion ggf. korrigierend auswirkt. Das hier nur in vereinfachter Form dargestellte Modell zeigt die Sprachproduktion als serielle und parallel ablaufende Prozesse auf unterschiedlichem Bewusstseinsniveau. Im Fall des zwei- oder mehrsprachigen Sprechers, wozu auch der Fremdsprachenlerner zählt, muss man sich einige Prozesse als sprachunabhängig vorstellen, andere als mehr oder weniger an eine bestimmte Sprache gebunden. Prozesse interagieren, wodurch es gerade zwischen verwandten Sprachen zu Sprachwechsel, Interferenzen und anderen zwischensprachlichen Einflüssen beim Sprechen kommen kann. Missverständnisse können in der Interaktion mit dem Hörer ausgeräumt werden, letztlich ist die Verständlichkeit der artikulierten Botschaft maßgeblich für die Kommunikation.

**interagierende Prozesse**

**Interaktion mit dem Hörer**

**Bedeutung für das Lernen**

**Stellenwert des Sprechens**

**Redeanteile**

**Monitoring**

Betrachtet man die alltägliche authentische Kommunikation, so ist der Stellenwert des Sprechens im Vergleich zur schriftlichen Kommunikation hat, weitaus größer (Vgl. Kieweg 2006, Kieweg 2000, Fäcke 2010). Demgegenüber zeigen Untersuchungen, dass im Schulunterricht der Redeanteil der Lehrkraft oft stark überwiegt, während der der einzelnen Schülerinnen und Schüler pro Unterrichtsstunde in der Regel nur wenige Sekunden oder Minuten beträgt (Fäcke 2010: 121). Die eigene Sprachproduktion des Lerner (Output-Hypothese) und die mitteilungsbezogene Interaktion mit anderen (Interaction-Hypothese) nehmen jedoch zentrale Rollen im Spracherwerb ein, da nur durch das Sprechen die Lerner ihre Formulierungen austesten und im Sinne des Monitorings feedbackbezogen modifizieren. (Für einen Überblick siehe Gass/Mackey 2005) (→ 4 Spracherwerbstheorien und Niederländischunterricht S. 29ff)

**Förderung des Sprechens im Niederländischunterricht**

**Diskursfähigkeit**

Für einen Niederländischunterricht, der sich die Diskursfähigkeit der Lerner zum Ziel setzt, ist es unabdingbar, Anreize zur mündlichen Interaktion zu schaffen, in denen die Lerner erfahren, dass ihre Äußerungen etwas bewirken, dass sie damit handeln. Redemittel werden durch den Handlungsrahmen, in dem sie ange-

wendet werden, mit konkreten Situationen verknüpft und besser gespeichert (episodisches Gedächtnis, vgl. Kieweg 2006: 94). Daraus ergibt sich für die unterrichtliche Gestaltung, dass jede Möglichkeit echte Kommunikation stattfinden zu lassen, genutzt werden muss, angefangen mit der Primärsituation rund um das Klassenzimmer und der fremdsprachigen Unterrichtsorganisation (Pauwels in Bausch 2007: 304) (→ 13 Funktional einsprachig unterrichten S. 258ff) bis hin zu Sprechsituationen, die denjenigen in einer authentischen Situation weitgehend entsprechen und in einen realistischen Handlungszusammenhang eingebettet sind. Für das Fach Niederländisch ergeben sich hier zusätzliche Möglichkeiten durch die räumliche Nähe zu den Niederlanden und zu Flandern. Realsituationen können durch Tagesexkursionen oder durch Begegnungssituationen wie einen Schüleraustausch mit geplanten oder ungeplanten Sprechsituationen entstehen. (→ 15 Austausche und Begegnungen gestalten S. 282ff) Hierbei gibt es ein natürliches Kommunikationsbedürfnis, auf dessen sprachliche Realisierung im Unterricht durch Vorwegnahme und Simulation dialogischer Sprechsituationen vorbereitet werden kann, wie z.B. mit der Einübung der grundlegenden sprachlichen Funktionen „jemanden begrüßen“, „sich verabschieden“, „sich vorstellen“, „etwas vorschlagen“, „zustimmen“, „ablehnen“ und „Wünsche vortragen“. Monologische Sprechsituationen können das Schildern von Gegebenheiten und Erlebnissen sein, oder – anspruchsvoller – etwas erklären oder präsentieren zu wollen.

### Übungen

Für den Aufbau der Sprechkompetenz eignen sich verschiedene Methoden und Übungsformen, die die eingangs beschriebenen Aspekte des (monologischen, dialogischen) Sprechens schulen. Das geschieht grundsätzlich zwar integrativ im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand, zu Übungszwecken durchaus aber auch punktuell gesondert (Vgl. Decke-Cornill 2010).

Ausspracheübungen sind gerade in einem auf Kommunikation ausgerichteten Sprachunterricht relevant, denn der Kommunikationspartner muss die Äußerung so gut verstehen können, dass er adäquat darauf reagieren kann. Insbesondere bei der Einfüh-

**echte Kommunikation**

**Realsituationen**

**Kommunikationsbedürfnis**

**Aufbau der Sprechkompetenz**

**Ausspracheübungen**

nung neuen Wortschatzes sollte die Aussprache gesichert sein (→ 7.6 Verfügen über sprachliche Mittel S. 137ff). Übungen für Aussprache und Intonation können sein:

- kontrastierende Übungen in Minimalpaaren: *vaak – vaag, een – één, leuk – luik*
- kontrastierende Übungen deutsch-niederländisch: *dag – flach, hoe – Schuh, zak – Sack*
- Reimübungen: *Anneliese – analyse*
- Zungenbrecher (tongbrekers): *Grote grazers grazen graag in grasgroen gras.*
- Arbeiten mit Intonationslinien, phonetischer Schrift
- Imitationsübungen (Hörmedium, Lehrkraft)
- LPR-Verfahren (lire – regarder – parler): *lezen – aankijken – spreken*. Die Schüler lesen einen Satz, sehen ihren Partner an und sprechen dabei den gelesenen Satz nach (Vgl. Spengler 2006: 31).

Die Zielsprache ist immer das Standardniederländische, in einigen Fällen ist zu entscheiden, in welchem Maße regionale Aussprachevarietäten aktiv eine Rolle spielen können. (→ 7.2 Hörverstehen und Hörsehverstehen S. 87ff).

#### **dialogische Sprech- übungen**

Dialogische Sprechübungen können am besten in Partnerarbeit geübt werden, sodass hier die Schüler eine hohe Redezeit erreichen. Beispiele für steuernde Verfahren sind:

- *Tandem-oefeningen*: die Partner verfügen über unterschiedliche Informationen und erfragen die fehlenden
- *Zoek je partner*: Partner suchen einander im Klassenraum durch Fragen
- *Rollenspel*: Gelenkte Rollenspiele, Interviews, z.B. mit Flowchart (→ 30 Methoden und Arbeitsformen S. 357ff)

#### **monologische Sprech- übungen**

Monologische Sprechübungen bereiten auf längere zusammenhängende Redebeiträge vor und können in Einzelarbeit oder Partnerarbeit erfolgen. Beispiele sind:

- *Partnertraining*: ein Partner sieht Stichwörter zum Thema und Lösungssätze auf einer OHP-Folie, der andere bildet Sätze (vgl. Spengler 2006: 31-32, s.u.)
- *Werken met fiches*: ein begrenztes Thema wird mithilfe weniger Stichwörter auf Karteikarten präsentiert
- *Plaatjes beschrijven*: Partner beschreiben sich gegenseitig Abbildungen und zeichnen was sie hören.

### Aufgaben zur Förderung des Sprechens im Unterricht

Das freie und mitteilungsbezogene Sprechen in Dialogen wird in offeneren Aufgaben gefördert. Im Gegensatz zu den einfacheren Übungen sind Aufgaben bedeutungsorientiert und ermöglichen echte Kommunikation. Sie sollten, wenngleich mit geringerer Komplexität, bereits in den ersten Stunden des Spracherwerbs ermöglicht und eingesetzt werden, etwa wenn Schüler sich neuen Mitschülern vorstellen, ihren Namen, Alter und Wohnort nennen (Vgl. auch Speeddating (→ 30 Methoden und Arbeitsformen S. 357ff)). Weitere, komplexere Sprechansätze ergeben sich in:

- *simulatiespel* (offene Rollen- und Simulationsspiele, z.B. *Simulation Globale*)
- *debat*,
- *fishbowl*,
- *paneldiscussie*,
- *carrousel*

Aufgaben, die das zusammenhängende Sprechen fördern, dienen häufig der gegenseitigen Wissensvermittlung z.B. mit den Zieltexten

- *navertelling, samenvatting*
- *toespraak*
- *speech*
- *spreekbeurt, presentatie*

Methoden die sich dafür eignen sind beispielsweise *verdeelde informatie, denken-delen-uitwisselen, groepspuzzel* oder *vernissage* (Museumsrundgang). (→ 30 Methoden und Arbeitsformen S. 357ff)

Bei der Konzeption von Aufgaben ist wichtig, dass ein situativer Rahmen und eine klar definierte Rolle vorgegeben sind, sowie angemessene Vorbereitungszeit gegeben wird (→ 11 Lernaufgaben konzipieren S. 227ff). Dafür sind z.B. Rollenkarten geeignet. Auch können Hilfekarten mit einer Zusammenstellung von aus dem Unterricht bekannten Formulierungshilfen angeboten werden, die bei der Vorbereitung auf die Rolle verwendet werden können. Letztlich ist jedoch das Ablesen schriftlicher Notizen zu vermeiden. Das bedarf einer systematischen Förderung: So ist es hilfreich, die bei den steuernden Übungen zu verwendenden Hilfen bei den offeneren Verfahren zunehmend zu reduzieren, so dass später nur noch auf wenige Stichworte auf einer Karteikarte,

**offenere  
Aufgaben**

**Vorbereitungszeit**

**systematische  
Förderung**



einem Poster oder einer Powerpoint-Folie zurückgegriffen werden kann.

**Beispiel für eine komplexe Sprech-aufgabe** Beispiel für eine komplexe Sprechaufgabe, mit der sowohl monologisches als auch dialogisches Sprechen gefördert wird:

- *Je bereidt samen met een paar medeleerlingen een uitstapje naar Amsterdam voor. Jullie willen samen twee bezienswaardigheden bekijken.*
  - *Presenteer één bezienswaardigheid, geef informatie over prijzen en zeg of je deze bezienswaardigheid samen met de groep wilt bezoeken en waarom/waarom niet.*
  - *Bespreek in de groep welke twee bezienswaardigheden goed zijn. Plan samen het programma.*

(Textgrundlage: verschiedene Faltblätter über Sehenswürdigkeiten in Amsterdam)

Übungen zur Vorbereitung dieser Aufgabe können sein:

- *Partnertraining: Werk in duo's. Leerling A kijkt naar een OHP-sheet met de oefening en de oplossing. Leerling B zit tegenover A en kan de oefening niet zien. A leest trefwoorden die op de sheet staan voor, B moet daarmee een goede zin vormen. A controleert het antwoord. Voorbeeld: van Rembrandt – hangen – het beroemde schilderij 'De Nachtwacht' – in het Rijksmuseum > In het Rijksmuseum hangt het beroemde schilderij „De Nachtwacht“ van Rembrandt.*
- *Lezen – aankijken – spreken: Werk in duo's. Lees om beurten een tekstje over een bezienswaardigheid voor door eerst elke zin goed te bekijken, dan je partner aan te kijken en dan de zin (uit het hoofd) te spreken.*
- *Gesprekjes: Kies drie bezienswaardigheden. Schrijf op een kaart per bezienswaardigheid maximaal drie trefwoorden. Loop door de klas en vertel over je keuzes. Noteer wat de meesten interessant vinden.*
- *Mini-spreekbeurtje: Werk met z'n drieën en plan een korte stadswandeling. Zoek vier bezienswaardigheden die op dezelfde route liggen. Maak een poster en leg aan een andere groep uit wat er te zien is.*

Dorothee Frenking

**Literatur**

- Decke-Cornill, H., Küster, L. (2010) *Fremdsprachendidaktik* Tübingen: Narr.
- Fäcke, C. (2010) *Fachdidaktik Französisch: Eine Einführung* Tübingen: Narr.
- Gass, S., Mackey, A. (2006) „Input, Interaction and Output: An Overview“, *AILA review* 19, 3-17.
- Kieweg, W. (2000) „Zur Mündlichkeit im Englischunterricht“, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 5, 4-9.
- Kieweg, W. (2006): „Sprechen und mündliche Interaktion“ in: Haß, F. (Hrsg.) *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis*, Stuttgart: Klett. 92-102.
- Kieweg, W. (2007) „Sprechaufgaben konzipieren“, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 90, 14-17.
- Levelt, W. J.M. (1989) *Speaking. From Intention to Articulation* Cambridge Mass.: MIT Press.
- Spengler, W. (2006) „Raus mit der Sprache! 13 Verfahren zur Förderung der Sprechkompetenz“, *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 84, 28-35.

## 7.4 Schreiben

Produktive Kompetenz . . . . .	108
Bedeutung des Schreibens . . . . .	108
Schreiben und Kommunikation . . . . .	109
Schreibförderung im Niederländischunterricht . . . . .	110
Rechtschreibung . . . . .	113
Schreibstrategien . . . . .	114
Schreibdidaktische Orientierungspunkte . . . . .	115
Übungen . . . . .	115
Beispiele für komplexe Schreibaufgaben . . . . .	117

### Produktive Kompetenz

**parallel  
wirkende  
Fähigkeiten**

Das Schreiben ist eine produktive kommunikative Kompetenz mit unterschiedlichen Funktionen im Fremdsprachenunterricht. Sie involviert parallel wirkende Fähigkeiten beim Schreibenden, u.a.:

- die Anwendung der Rechtschreibung (orthographische Kompetenz)
- die Beherrschung von Wortschatz und Grammatik (lexikalische und grammatische Kompetenz)
- Variation im Satzbau (syntaktische Kompetenz)
- die Anwendung von Wissen über die Textsorte (Textkompetenz)
- die adressatenbezogene Wahl des Schreibstils (soziokulturelle und pragmatische Kompetenz)

Die Schreibkompetenz ist daher mit anderen, in diesem Kapitel beschriebenen Kompetenzen eng verwoben. Da dem Schreiben oft die Rezeption eines (gelesenen oder gehörten) Textes vorangeht, setzt ein gelungener Schreibprozess zudem voraus, dass das Hör-, Hörseh- oder Leseverstehen genügend entwickelt ist, damit inhaltlich und sprachlich angemessen darauf reagiert werden kann.

### Bedeutung des Schreibens

Seine frühere Dominanz im Fremdsprachenunterricht verliert das Schreiben zwar seit Jahrzehnten durch die Aufwertung des Sprechens und der damit angestrebten mündlichen Kommunikati-

onsfähigkeit (Vgl. Gehring 2010: 162), seine Berechtigung hat es aber nicht nur aufgrund der nachgewiesenen Unterstützungsfunktion im Prozess des Sprachlernens, sondern auch durch die im Unterricht organisierte Kommunikation des Schreibinhalts, und zwar in den unterschiedlichsten situativen Kontexten. Dem Schreiben Raum geben, ohne es zum Sprechen in einen (künstlichen) Gegensatz zu rücken: das sollte der Niederländischunterricht der Gegenwart leisten.

In der Fremdsprachendidaktik ist daher auch das Schreiben seit den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts aus der „Nischenexistenz“ (Bludau 2006: 90) in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt worden (Zusammenfassung der Schreibforschung bei Bludau 2006: 91-92). Der sukzessive Aufbau von Schreibkompetenz (Vgl. auch Blume 2008) hat nämlich einen nachhaltigen Einfluss auf die Kompetenz des Sprechens, sodass die Förderung der Schreibkompetenz keinesfalls das nach wie vor geltende „Prinzip der Mündlichkeit“ (Vgl. Butzkamm 2007) in Zweifel zieht: Jedes themenbezogene Gespräch im Niederländischunterricht ist geprägt von sprachlichen Wendungen, die im Prozess der Schreibentwicklung aufgebaut werden können (Vgl. Portmann-Tselikas 2010: 92-93).

### **Schreiben und Kommunikation**

Kommunikativ relevantes Schreiben als allgemeine Zielorientierung des Schreibprozesses im Niederländischunterricht ist – im Gegensatz zum linearen Ab- und Aufschreiben – ein komplexer Prozess, der auf ein fixiertes Endprodukt in einem realistischen Handlungszusammenhang zuläuft. Das Ziel des Schreibprozesses ist ein aus sich heraus sprachlich verständlicher, d.h. weitestgehend korrekter, in Bezug auf den Adressaten angemessener und kohärenter Text.

Anders als beim Sprechen verläuft die Sprachproduktion verlangsamt, was eine Kontrolle der Sprachrichtigkeit durch den Schreibenden ermöglicht (Vgl. Krashens Monitortheorie → 4 Spracherwerbtheorien und Niederländischunterricht S. 29ff): Texte können überarbeitet und verbessert werden, Hilfsmittel, wie Wörterlisten, Schreibpläne und Wörterbücher können zum Einsatz kommen (→ 12 Lehrwerk und Wörterbuch nutzen S. 238ff).

**Unterstützungsfunktion**

**Einfluss auf andere Kompetenzen**

**realistischer Handlungszusammenhang**

**Kontrolle**

### Schreibförderung im Niederländischunterricht

<b>Schreibender im Mittelpunkt</b>	Die progressiv strukturierte Förderung der Schreibkompetenz beginnt bei kürzeren Mitteilungen über sich selbst (z.B. einen Steckbrief) oder an einen Mitschüler (z.B. eine Einladung) und führt zur Fähigkeit, längere argumentierende, appellative, interpretierende und weitere Texte zu verfassen (→ 8 Text- und Medienkompetenz S. 159ff). Statt der schriftlichen Fixierung bestimmter vorgegebener Inhalte ist das Schreiben im Fremdsprachenunterricht zur freieren Textproduktion geworden, bei der die Schreibenden und ihre Persönlichkeitsentwicklung in den Mittelpunkt des Interesses gerückt worden sind (vgl. Königs 2010: 260-263). Diese Form des Schreibens hat immer zur Folge, dass die Lernenden sich selbst mit einbringen und in diesem Sinne immer etwas Neues schaffen. Das lässt sich mit dem Begriff „kreatives Schreiben“ treffend umreißen (hierzu: Teichmann 1998: 250).
<b>Lernertyp</b>	Für didaktische Entscheidungen im kompetenzorientierten Niederländischunterricht können unterschiedliche Lernertypen bei der Initiierung von Schreibprozessen zusätzlich zum oben Gesagten berücksichtigt werden (zum Folgenden vgl. Schöcke 2007: 18-21). Im Kontext der berechtigten Verpflichtung, individuelle Lernvoraussetzungen stärker in den Blick zu nehmen und die Förderung von individuellen Lernprozessen zu intensivieren, kann eine Berücksichtigung von Lernertypen (impulsiv, reflexiv, visuell, etc.) auch bei der Initiierung von Schreibprozessen eine Hilfe sein.
<b>Adressatenbezug</b>	Unterrichtende sollten in Unterrichtsplanung und -durchführung den nicht nur wünschenswerten, sondern für authentisches schriftliches Sprachhandeln konstitutiven Adressatenbezug im Fremdsprachenunterricht berücksichtigen (Vgl. Teichmann 1998: 251). Hier stellen sich Fragen nach der Anrede (Duzen, Siezen), nach formellem oder informellem Stil und dem Vorwissen des Adressaten. Die dazu passenden Schreibaufgaben müssen zeitlich überschaubar und dem Kompetenzgrad der Lernenden angepasst sein (→ 11 Lernaufgaben konzipieren S. 227ff), um in den Lern- und Unterrichtsprozess sinnvoll integriert zu werden. Sie können stärker kognitiv-analytisch oder eher kreativ-produktionsorientiert sein. (→ 8 Text- und Medienkompetenz S. 159ff) Einige Beispiele in Zusammenhang mit einem literarischen Text für fortgeschrittene Lerner:
<b>Schreibaufgaben</b>	
<b>kognitiv-analytisch und kreativ-produktionsorientiert</b>	

- Interpreteer het verhaal door een leesadvies te schrijven voor je medecursisten. Ga vooral erop in hoe *de* Duitsers hier worden gekarakteriseerd en welke boodschap er volgens jou naar voren komt.
- Reageer door middel van een brief aan de auteur op het verhaal en maak daarin duidelijk hoe jij persoonlijk het verhaal hebt waargenomen!
- Het Nederlandse Ministerie voor Onderwijs vraagt om advies. Moet het verhaal opgenomen worden op het leeslijstje voor Nederlandse vwo'ers? Geef argumenten!
- Maak op basis van het verhaal een script voor een film! Geef ook kenmerken van de acteurs van de hoofdpersonages aan.
- Schrijf een ander einde van het verhaal.

**Beispiele zur  
Lektüre**

Weniger komplexe Schreibaufgaben für den Anfangsunterricht:

- Schrijf een zoekertje voor de lokale krant. Gebruik de afbeelding en het formuliertje.
- Je stuurt een sms'je naar je vriend/vriendin voor een afspraak.
- Jouw vriendin moet nog haar tas pakken voor de vakantie en vraagt je om hulp. Schrijf een lijstje.

**Beispiele im  
Anfangs-  
unterricht**

Im berufsorientierten Niederländischunterricht sind Zieltexte aus dem Arbeitskontext gefragt, zum Beispiel:

- Vul dit formulier voor de productbestelling in.
- De bestelling liep mis. Schrijf een reclamatiemail naar de producent waarin je de ontvangen zending met de bestelling vergelijkt. Gebruik de afbeelding.

**Beispiele mit  
Berufsbezug**

Die Niederländischlehrkraft übernimmt je nach Aufgabenstellung unterschiedliche Funktionen und kann z.B. Beobachter, Berater oder Organisator sein (vgl. Königs 2010: 262). Sie ermöglicht rezeptive, produktive und interaktive Tätigkeiten der Schüler (Vgl. Timm 2007: 9) – auch in Bezug auf das Schreiben. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Berücksichtigung von Teilaktivitäten des Schreibens. Dieses sind neben dem Initiieren das Planen, Formulieren und Überarbeiten. In der Fremdsprachendidaktik herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass die Unterteilung des Schreibprozesses in Phasen vor, während und nach dem Schreiben (*pre-, while-, post-writing*) analytischer Notwendigkeit geschuldet ist und den Erwerb von Schreibstrategien dienen (→ 9 Methodische Kompetenz S. 203ff). Sie entsprechen weitgehend

**Teilaktivitäten  
berück-  
sichtigen  
vor, während  
und nach dem  
Schreiben**

der Phasen im Umgang mit Texten und Medien (→ 8 Text- und Medienkompetenz S. 159ff):

- Phase vor dem Schreiben:

**Vorwissen  
aktivieren**

Schreibvorbereitungen dienen der Aktivierung des Vorwissens, der Strukturierung des Schreibprozesses und der Wortschatzarbeit. Aktivitäten können das Anfertigen von Listen aus Textvorlagen oder nach eigenen Vorstellungen sein, wie etwa Argumentationen oder Eigenschaften einer Romanfigur. Auch nicht-schriftliche Aktivitäten, wie Unterstreichen oder Markieren, sowie der Austausch in der Kleingruppe gehören dazu. Hier kann bereits das Wörterbuch zum Einsatz kommen, auch thematisch passende Abbildungen, die zur sprachlichen Vorentlastung des Schreibens dienen. Der strukturierte Schreibplan setzt bereits Textsortenkenntnisse und inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema voraus.

**Vorentlastung  
des Schreibens**

- Phase während des Schreibens:

**Schreiben in  
Einzelarbeit**

Der Schreibvorgang selber erfolgt notwendigerweise in Einzelarbeit und während des eigentlichen Schreibens sind weitere Handlungen kaum möglich. Gemeint ist die Nutzung eines Schreibplans, eines Flussdiagramms, eines Wörterbuches oder einer anderen Strukturierungs- oder Formulierungshilfe, sowie ggf. auch die Unterbrechung des Schreibens mit dem Ziel des Austauschs mit Mitschülern.

- Phase nach dem Schreiben:

**Überarbeitung  
des  
Textes**

Für die Überarbeitungsphase ist es sinnvoll, Überarbeitungsaspekte, wie etwa Rechtschreibprobleme, Textstruktur, Inhalt...) zu geben. Hier ist Differenzierung durch eigene Schwerpunktsetzung sinnvoll. Mithilfe durch Mitschüler ist meist effektiver als das Korrigieren eigener Texte (s.u. zur Schreibkonferenz).

Häufig sind Überschneidungen festzustellen, zum Beispiel findet Fehlerkorrektur auch schon in der Planungsphase und nicht immer erst in der Überarbeitungsphase statt.

**Rückmeldung  
zum Produkt**

Schreiben in authentischen kommunikativen Situationen kennt – im Gegensatz zum Sprechen – keine direkte Rückmeldung. Einzelne Teilaktivitäten des Schreibens können aber in kooperativen Unterrichtsformen organisiert werden, sodass „Schreiben mit Feedback“ (Mezach/Verdaasdonk 2005) möglich wird, beispielsweise als Schreibkonferenz in der Überarbeitungsphase.

se. Zielorientierung muss aber die Integration der Teilaktivitäten im Individuum sein, sodass sich der Lernende am Ende eines Schreibprozesses mit seinem kohärenten Produkt verständlich machen kann.

### Rechtschreibung

Ein besonderes Kennzeichen des Spracherwerbs im Niederländischunterricht ist der im Vergleich mit anderen modernen Fremdsprachen raschere Aufbau der Schreibkompetenz. Eine erhöhte Fehlertoleranz der Lehrenden, insbesondere im Anfangsstadium, muss vorausgesetzt werden. Ein zu kleinliches Insistieren auf Sprachrichtigkeit kann kreative Schreibprozesse blockieren und ist angesichts des vorrangigen Ziels, schreibend kommunikative Ziele zu erreichen, hinten anzustellen. Ein kohärenter und an sprachlichen Mitteln reicher Text verliert kaum an kommunikativer Kraft, wenn in ihm die orthographische Regeln z.B. der d/t-Problematik (\* *hij beweerd*, \* *hij heeft gezegt*) verletzt werden. Im Sinne eines produktiven Umgangs mit Rechtschreibfehlern im Prozess des Schreibens sollte geprüft werden, ob ihnen nicht eine Form der Regelanwendung mit unvollständigen Algorithmen zugrunde liegen. (→ 18 Umgang mit Fehlern S. 330ff)

Gleichwohl gibt es gerade in der Rechtschreibung eine Reihe von Gesetzmäßigkeiten in der niederländischen Sprache, die im Fremdsprachenunterricht mit deutschen Lernenden besondere Beachtung verdienen und im Fremdsprachenunterricht den Prozess des Schreibens immer wieder begleiten. Einige Beispiele:

- Langvokale bei geschlossener/offener Silbe (*de muur* – *de muren*)
- f/v-Wechsel (Pluralbildung der Nomen: *de dief* – *de dieven*, Pluralformen der Verben: *ik durf* – *wij durven*), analog der s/z-Wechsel (*kaas-kazen*)
- besondere Pluralbildungen der Nomen (z.B. bei Langvokal: *de paraplu* – *de paraplu's*)
- Großschreibung von Adjektiven mit geographischem Bezug (*Vlaams*, *Amerikaans*, etc.)
- personenbezogene Abkürzungen (*de NSB'er*, *de 50+'er* etc.)
- Verwendung des Tremas (Präfix beim Partizip II: *geëngageerd*, bei Pluralbildung: *sympathieën*, *ideeën* etc.)
- Adverbiale am Satzanfang (*'s Morgens*, *'s Middags*) etc.

**Fehlertoleranz**

**Regeln**



### Schreibstrategien

<b>integrativer Strategieerwerb</b>	<p>Eine zentrale Aufgabe des Niederländischunterrichts ist das Vermitteln von Strategien, die die unterschiedlichen Teilaktivitäten des Schreibens berücksichtigen und die notwendigen Operationen anbahnen und sukzessive aufbauen, und zwar gebunden an einen Gegenstand und mit kommunikativer Ausrichtung bzw. Zielsetzung. Schreibstrategien werden im Niederländischunterricht also integrativ entwickelt (→ 9 Methodische Kompetenz S.203ff). Das Schreiben setzt stärker als das Sprechen die Fähigkeit voraus, zum eigenen Produkt auf kritische Distanz zu gehen, um eine strategiegeleitete Überarbeitung zu ermöglichen. Schreibstrategien sollten Lernenden daher mit den anzuwendenden Lern- und Arbeitstechniken als Lernstrategien bewusst gemacht werden. Sie steuern und unterstützen das Lernen (Vgl. Neuhaus 2001), wie andere Strategien zum Erwerb sprachlicher Mittel (z.B. Arbeit mit dem Wörterbuch) oder Kommunikationsstrategien (z.B. adäquater Einsatz von Gestik und Mimik in Gesprächssituationen). Schreibstrategien sind im Grunde Lernerstrategien, was der Hinwendung zu den Lernenden als Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens entspricht (Wolff 2007: 70-72) und sich auf die „Fertigkeit Schreiben“ (Vgl. Kast 1999) beziehen.</p>
<b>Lernstrategien und Lernerstrategien</b>	
<b>Nutzen der Textvorlage</b>	<p>Beispielhaft für unterschiedliche, in einer Lernerbiografie oftmals bereits zu einem Schreibstil verfestigte Vorgehensweisen sind solche, die Lernende anwenden, wenn sie sich mit einer Textvorlage auseinandersetzen (zum Folgenden Weskamp 2001: 135-140). Im Rahmen einer Aufgabe, die Leseverstehen und Schreiben integrativ fördert, ist zu empfehlen, den Unterschied zwischen der <i>gist and list strategy</i> und der <i>skim and respond strategy</i> zu thematisieren (wenn auch ohne diese Begrifflichkeit!) und herauszuarbeiten, unter welchen kommunikativen Bedingungen welche Strategie zielführend ist. Die <i>gist and list strategy</i>, das absatzweise Zusammenstellen von Schlüsselbegriffen, dient dem Zusammenzufassen des Textinhalts, erschwert aber das Einbringen eigener Ideen und der Schreibende bleibt eng am Text, die <i>skim and respond strategy</i>, also die Verwertung von Textinhalten zur Entwicklung eigener Ideen, führt von der genauen Analyse des Ausgangstextes eher weg, eignet sich aber für das kreative</p>

Schreiben. Beide Schreibstrategien haben ihren Platz im Niederländischunterricht.

Bettina Paris (Vgl. 1999: 2-3) unterscheidet zwischen *knowledge-telling-strategy*, also dem Schreiben, bei dem sich die Schreibplanung auf die Satzebene beschränkt und dem *epistemischen Schreiben* als einer Strategie, die den Fokus von vornherein auf das Überarbeiten lenkt und durch einen höheren Grad an Reflexion und Planung gekennzeichnet ist und die wünschenswerte gedankliche Verbindung von erstsprachlichen und fremdsprachlichen Prozessen überhaupt erst ermöglicht (Vgl. Börner 1987, vgl. Paris 1999: 3). Im Niederländischunterricht schließen sich jedoch die Strategien nicht aus, sondern werden je nach Kompetenzgrad der Lernenden ihre Anwendung finden. Richtig ist, dass das *epistemische Schreiben* als die am höchsten entwickelte Schreibkompetenz angesehen werden kann und mithin Zielorientierung sein muss, zumal in der gymnasialen Oberstufe.

**Schreib-  
planung**

### Schreibdidaktische Orientierungspunkte

Zusammenfassend können im Niederländischunterricht vier schreibdidaktische Orientierungspunkte bestimmt werden:

**vierfache  
Orientierung**

- Schreiben findet in einem situativen Kontext statt (Handlungsorientierung),
- Schreiben stellt die Lernenden in den Mittelpunkt (Schülerorientierung),
- Schreiben ist ein komplexer Vorgang (Prozessorientierung),
- Schreiben hat einen kohärenten Text als Ziel (Produktorientierung).

### Übungen

Zur Förderung der Schreibkompetenz eignen sich eine Reihe von kleineren und etwas komplexeren Übungen, die Lern- und Arbeitstechniken schulen, beispielsweise:

**Beispiele**

Einfache Schreibübungen und Schreibspiele im Anfangsunterricht

**Anfangs-  
unterricht**

- *Maak een woordenrij: tuin > natuur > regen > nat > tram ...*  
(semantische Wortkette)
- *Scrabble* (analog zum gleichnamigen Spiel)
- *Kruiswoordraadsel*

Initiierung des Schreibprozesses (nach Weskamp 2001: 135-136)

**Initiierungs-  
übungen**

- *Brainstorming* und *Clustering* (Vgl. Rico 1984),

- *Methode 635* (sechs Lernende entwickeln in drei Minuten fünf Ideen)
  - *Free writing* (ungeordnetes freies Schreiben ohne Fokus auf Sprachrichtigkeit, also „Drauflosschreiben“)
- Planungsübungen** Planen des Schreibprozesses
- *Mindmap maken*
  - *Flowchart zelf schrijven* (→ 30 Methoden und Arbeitsformen S. 357ff) (Flussdiagramm)
  - *Exposé /Schrijfplan schrijven* (Orientierungsrahmen für den späteren Text)
  - *Tekststructuur tekenen: inleiding, hoofddeel, slot* (Strukturskizze) erstellen
- Üben mit Textvorlagen** Übungen zum Überarbeiten, Verändern von Textvorlagen:
- *Breng de tekst terug tot een halve pagina* (Texte reduzieren)
  - *Vul deze alinea aan* (Textkerne erweitern)
  - *Vul de gaatjes* (Lücken eines Gedichts, Liedes, füllen)
  - *Schrijf de tekst in de tekstballon* (Füllen leerer Comicsprechblasen)
  - *Verander in een sprookje, een detectiveverhaal, bericht.* (Textsorte wechseln)
  - *Schrijf het verhaal bij de beelden* (Bildergeschichten und stumme Zeichentrickfilme versprachlichen)
  - *Husseltekst* (einen zerlegten Text, ein Gedicht neu zusammensetzen und ergänzen)
  - *Maak het verhaal af* (Fortsetzung oder Vorgeschichte schreiben)
  - *Schrijf bij dit product de reclametekst* (Bildbeschreibung und Werbetext)
- Überarbeitungsübungen** Übungen, Methoden und Arbeitsformen zur Überarbeitung eigener Texte
- *Schrijfconferentie* (Schreibkonferenz: Vergleichen und Überarbeiten von Schreibprodukten nach Feedback einer Kleingruppe, mit Hilfsmitteln zur Verbesserung des Schreibstils, etwa Checklisten, Wörterbuch, Grammatik (Vgl. Böttcher/Becker-Mrotzek, 2006: 47).
  - *Buiten de marge schrijven* (Über-den-Rand-hinaus-Schreiben: Markieren von Leerstellen im ausgehängten Text mit Ziffern,

Formulieren und Ankleben von Alternativen an den Rand (nach Böttcher/Becker-Mrotzek, 2006: 47).

- *Vragenkaarten* (Rückfragekarten: Auf Karten geschriebene Formulierungsprobleme mit Hilfe anderer lösen, Experten oder auch die Lehrkraft (nach Brenner 2007: 235).
- *Advocaat van de tekst* (Textanwalt: Mitschüler protokollieren Bemerkungen zum vorgetragenen Schülertext, ein anderer Mitschüler vertritt den Text des Schreibers „anwaltlich“ (nach Brenner 2007: 213).
- *Tekst onder de loep* (Textlupe: Schüler markieren in eigenen Texten Passagen, mit denen sie nicht zufrieden sind, tauschen Texte und machen wechselseitig Verbesserungsvorschläge (nach Menzel 2000).
- *Lopende band* (Fließband: Ein Textentwurf ‚wandert‘ durch eine Rückmeldegruppe. Die Schüler der Rückmeldegruppe haben einen jeweils anderen Blick auf den Text, z.B.: Schüler 1: eingeübte sprachliche Mittel, Schüler 2: Rechtschreibung, Schüler 3: Konnektoren etc.)

### Beispiele für komplexe Schreibaufgaben

- *Tegen de achtergrond van actuele gebeurtenissen bediscussieren jullie in de klas verschillende manieren om met criminële jongeren om te gaan.*
    - *Schrijf een samenvatting waarin je de argumenten die voor een harde aanpak van jongeren spreken op een rijtje zet!*
- (Materialgrundlage: argumentative Texte inkl. diskontinuierlicher Texte wie Graphiken, Tabellen etc.)
- *In het kader van het project „Volwassen worden – jezelf blijven“ bediscussieren jullie verschillende leefstijlen van jongeren.*
    - *Onderzoek welke voor- en nadelen een project zoals dat van Laura Dekker voor haar en de betrokken personen (ouders, familie, vrienden) zou kunnen hebben! 1) Maak een lijst 2) Schrijf een betoog aan de ouders erover.*

(Materialgrundlage: informative Texte zum Fall der Jugendlichen Laura Dekker, die in einem Segelboot eine Weltreise unternommen hat, Interview)

- *Het Ministerie van Justitie wil jongeren meer bij de ontwikkeling van nieuwe concepten en maatregelen betrekken. Het mi-*

*nisterie wil weten: Welke kansen biedt de HALT-procedure voor probleem-jongeren?*

- *Formuleer na een uitgebreide discussie in je groep een overtuigend advies in een brief voor het Ministerie van Justitie en houd daarbij voor- en nadelen van de HALT-procedure in de gaten!*

(Materialgrundlage: Informativer Text zum HALT-Verfahren)

Martin Bachmann

## Literatur

- Bludau, M. (2006) „Fertigkeit Schreiben“, in: W. Gehring (Hrsg.) *Fremdsprachenunterricht heute*. Oldenburg: BIS. 89-109.
- Blume, M.-O. (2008) „Preparer – rédiger – corriger. Zum Aufbau von Schreibkompetenz“, *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 93, 2 ff.
- Börner, W. (1987) „Schreiben im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zu einem Modell“, in: W. Lörcher, R. Schulze (Hrsg.) *Perspectives on Language in Performance. Studies in linguistics, literary criticism, and language teaching and learning*, Tübingen: Narr. 1336-1349.
- Boswinkel, M., Jaspers, J. (2008) *Overtuigen op één A4. In zes stappen naar een doeltreffende tekst* (2. Aufl.), Den Haag: Academic Service.
- Böttcher, I., Becker-Mrotzek, M. (2006) *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin: Cornelsen.
- Brenner, G. (2007) *Fundgrube Methoden II. Für Deutsch und Fremdsprachen*, Berlin: Cornelsen.
- Butzkamm, W. (2007) „Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens“, in: J.-P. Timm (Hrsg.) *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts* (1. Aufl., 7. Druck), Berlin: Cornelsen. 45-52.
- Crystal, D. (1995) *Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache. Studienausgabe*, Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Eßer, R. (2007) „Übungen zum Schreiben“, in: K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5. Aufl.), Tübingen: Francke. 292-295.
- Gehring, W. (2010) *Englische Fachdidaktik. Theorien, Praxis, forschendes Lernen* (3. Aufl.), Berlin: Schmidt.
- Heij, K., Visser, W. (2008) *Schrijven in eenvoudig Nederlands* (4. Aufl.), Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Hermans, M. (2006) *Schrijven met effect. Stijlcursus doeltreffend formuleren* (3. Aufl.), Bussum: Coutinho.

- Kast, B. (1999) *Fertigkeit Schreiben*, Berlin: Langenscheidt.
- Kleppin, K. (2006) „Zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht“, in: U. O. H. Jung (Hrsg.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (4. Aufl.), Frankfurt a.M.: Lang. 64-70.
- Kleppin, K. (2009) „Fehler und Fehlerkorrektur“, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1, 60-61.
- Krashen, S. (1985) *The input hypothesis. Issues and implications*, New York: Longman.
- Menzel, W. (2000) „Die ‚Textlupe‘. Ein Verfahren zur Überarbeitung selbst verfasster Texte“, *Praxis Deutsch* 164, 14-15.
- Mezach, J., Verdaasdonk, W. (2005) *Wisselwerk. Schrijven met feedback* (2. Aufl.), Groningen: Noordhoff.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2012): *Standardsicherung: Zentralabitur NRW*. <http://www.standardsicherung.nrw.de/abitur-gost/fach.php?fach=20>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein- Westfalen (Hrsg.) (1999) *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Niederländisch*, Frechen: Ritterbach.
- Neuhaus, G. (2001) „Schreibstrategien und Schreibprozesse. Förderung der Schreibkompetenz: Materialien für Unterricht und Lehrerfortbildung“, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) *Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen*, Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Paris, B. (1999) „Schreiben als Fremdsprachenerwerbsstrategie“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 4 (1), 8 pp., zitiert nach: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-1/beitrag/paris2.htm>
- Portmann-Tselikas, P. R. (2010) „Schreiben“, in: W. Hallet, F. G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze- Velber: Klett/Kallmeyer. 92-96.
- Rico, G. L. (1984) *Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung*, Reinbek: Rowohlt.
- Schöcke, J. (2007) *Zur Realität von Lernertypen. Eine empirische Untersuchung anhand von zwei für das Fremdsprachenlernen relevanten Stildimensionen*, Marburg: Phil. Diss. Marburg.
- Königs, F.G. (2010) „Schreiben“, in: C. Surkamp (Hrsg.): *Metzler-Lexikon Fremdsprachendidaktik*, Stuttgart: Metzler. 260-263.
- Teichmann, V. (2007) „Kreatives Schreiben“, in: J.-P. Timm (Hrsg.) *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts* (1. Aufl., 7. Druck), Berlin: Cornelsen. 250-257.
- Timm, J.-P. (2007) „Entscheidungsfelder des Fremdsprachenunterrichts“, in: J.-P. Timm (Hrsg.) *Englisch lernen und lehren. Didak-*

*tik des Englischunterrichts* (1. Aufl., 7. Druck), Berlin: Cornelsen. 7-14.

Weskamp, R. (2001) *Fachdidaktik. Grundlagen und Konzepte*, Berlin: Cornelsen.

Wolff, D. (2007) „Lernerstrategien beim Fremdsprachenlernen“, in: J.-P. Timm (Hrsg.) *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts* (1. Aufl., 7. Druck), Berlin: Cornelsen. 70-77.

## 7.5 Sprachmittlung

Anwendungsbezug und Bedeutung . . . . .	121
Sprachmittlungskompetenz . . . . .	122
Texte für die Sprachmittlung . . . . .	123
Strategisch handeln in Sprachmittlungssituationen . . . . .	124
Interkulturelles Potenzial . . . . .	125
Förderung der Sprachmittlungskompetenz im Niederländischunterricht . . . . .	127
Sprachmittlung ins Deutsche . . . . .	128
Sprachmittlung ins Niederländische . . . . .	130
Erwartungen an Mittlungsergebnisse . . . . .	131
Andere Sprachen . . . . .	132
Differenzierungspotenzial . . . . .	133
Sprachmittlungsaufgaben . . . . .	133
Aufgabenbeispiele . . . . .	134

### Anwendungsbezug und Bedeutung

Sprachmittlung ist der Überbegriff für mündliches und schriftliches Übertragen eines Textinhalts von der einen in die andere Sprache. Ursprünglich stammt der Begriff aus der Übersetzungswissenschaft und umfasst das Übersetzen und Dolmetschen (Königs 2010: 96). Die Komplexität des fachgerechten Übersetzens und Dolmetschens kann allerdings im Fremdsprachenunterricht nicht erreicht werden und ist auch nicht intendiert (Vgl. Caspari 2008). Anders als in der traditionellen Grammatik-Übersetzungsmethode (→ 4 Spracherwerbtheorien und Niederländischunterricht S.29ff) steht beim Sprachmitteln nicht die Genauigkeit der fremdsprachigen Ausdrücke und des Satzbaus oder die Überprüfung des Textverständnisses im Vordergrund. Gemeint ist nämlich nicht die wortgetreue, sondern die sinn-gemäße Übertragung, die einen (schriftlichen oder mündlichen) adressaten- und situationsgerechten Text zum Ziel hat. Zu berücksichtigen ist hier die grundsätzlich mitgedachte Anwesenheit eines oder mehrerer Adressaten, das heißt sprachunkundiger Dritter, für die die Vermittlung in einem bestimmten situativen Kontext vorgenommen wird. Es hat sich auch der Begriff der Mediation etabliert: Somit ist der Sprachmittler Mittler zwischen

**übertragen  
statt  
übersetzen**

**Adressat**

**situativer  
Kontext**



<b>Mediation</b>	Gesprächspartnern, die einander nicht oder nicht ausreichend gut verstehen können. (Vgl. GeR 2001: 98)
<b>Anwendungs- bezug</b>	Der Anwendungsbezug eines so verstandenen Sprachmittels ergibt sich aus Anforderungen, die sich in den zunehmenden bi-nationalen und grenzüberschreitenden Kontexten eines zusammenwachsenden Europas und steigender Mobilität ergeben. Gerade im oftmals sehr grenznah unterrichteten Fach Niederländisch ist zu berücksichtigen, dass sich die Lerner auch außerhalb schulischer interkultureller Kontakte (→ 15 Austausch und Begegnungen gestalten S. 282ff) gelegentlich in Situationen wiederfinden, in denen sie für Dritte Vermittlungshandlungen durchführen. Kontextbeispiele können sein:
<b>grenzüber- schreitender Kontext</b>	Private und touristische Zusammenhänge <ul style="list-style-type: none"> <li>● beim Einkaufsbummel im Nachbarland mit der Familie, die kein Niederländisch beherrscht,</li> <li>● beim Restaurantbesuch mit Freunden, die die Speisekarte nicht lesen können,</li> <li>● wenn sie Besuchern aus dem Nachbarland in ihrem Heimatort weiterhelfen, z.B. Verstehen einer Informationsbroschüre oder beim Ausfüllen eines deutschen Formulars im Hotel.</li> </ul>
<b>Kontext- beispiele</b>	Berufliche und berufsvorbereitende Kontexte <ul style="list-style-type: none"> <li>● wenn sie im grenznahen oder grenzüberschreitenden Berufspraktikum Kunden aus beiden Ländern bedienen und sie z.B. auf der Grundlage einer Gebrauchsanleitung beraten,</li> <li>● während eines Gruppenbesuches einer Einrichtung im Nachbarland, z.B. einem Betrieb oder Studieninstitut, wenn Beschriftungen oder mündliche Darstellungen ins Deutsche sinngemäß übertragen werden müssen,</li> <li>● wenn berufliche Mailkorrespondenz zusammenfassend anderen zugänglich gemacht werden muss,</li> <li>● wenn deutsche Zeugnisse und Abschlüsse für Niederländer oder Flamen erklärend dargestellt werden müssen.</li> </ul>
	<b>Sprachmittlungskompetenz</b>
<b>auch bi-direktional</b>	Die Sprachmittlung kann bi-direktional erfolgen, also von der einen Sprache in die andere oder umgekehrt. Die Sprachmittlungskompetenz geht dabei über die interlinguale Vermittlung im Sinne des Verfügens über sprachliche Äquivalente in beiden Sprachen hinaus und schließt interkulturelle Kompetenzen mit ein.

(→ 6 Interkulturelle Kompetenz S.55ff) Gerade im Anspruch, adressatengerecht zu vermitteln, zeigt sich die Mehrschichtigkeit dieser Kompetenz. Auch das kontextuell und kulturell geprägte Vorwissen des Adressaten muss nämlich erkannt, sowie Kulturspezifika im Ausgangstext erläutert werden, um gegenseitiges Verstehen zu garantieren. Die Sprachmittlungskompetenz umfasst daher folgende Teilkompetenzen (Vgl. Hallet 2008):

- sprachlich-kommunikative Kompetenz: Sprachrezeptive Kompetenz (Hören bzw. Lesen) zum Erschließen des niederländischen (aber auch eines deutschen) Textes, Sprachproduktionskompetenz (Sprechen bzw. Schreiben) für die Wiedergabe in der anderen Sprache, Verfügen und Anwenden sprachlicher Mittel,
- methodische Kompetenz im Umgang mit Texten und Medien: Techniken des Erschließens und Produzierens von Texten (s.u.),
- interaktionelle Kompetenz: Berücksichtigung der Interessen und Ziel der Gesprächspartner, Antizipieren der Reaktionen des Adressaten für den sie mitteln, Wissen um erwartbare Gesprächskonventionen, Höflichkeit und Register,
- interkulturelle Kompetenz: Erkennen von Konventionen und Kulturspezifischem in der zu mittelnden Botschaft, Abwägen, was für den Adressaten erläutert werden muss, um Missverständnisse zu vermeiden.

**mehrschichtiges vermitteln**

**Teilkompetenzen**

Im Vergleich zur Übersetzung und zum Dolmetschen kann sich der Zieltext daher weiter vom Ausgangstext entfernen. Damit ist unter anderem gemeint, dass

- Passagen zusammenfassend wiedergegeben sind,
- Sachverhalte adressatengerecht vereinfacht beschrieben sind,
- Zusammenhänge hergestellt werden, die im Ursprungsland keiner Erklärung bedürfen,
- Details fehlen, wenn diese nicht relevant sind.

**Vergleich zur Übersetzung**

### **Texte für die Sprachmittlung**

Ausgangstexte für schulische Sprachmittlungsaufgaben können im Sinne des Anwendungsbezuges sprachmittelnden Handelns alle authentischen Textsorten sein: schriftliche kontinuierliche und diskontinuierliche oder mündliche Texte, die in diverser medialer Formen angeboten werden: Abfahrtspläne, Eintrittskar-

**Ausgangstexte**

ten, Einkaufszettel, Veranstaltungskalender, Internetseiten, ebenso wie Bahnhofsansagen, Audio-Guides für Stadtführungen, politische Reden, Wetterberichte im Fernsehen, Auszüge literarischer Werke oder Filmausschnitte. Didaktisierte Texte können Übungsfunktion haben und auf die Verwendung authentischer Texte vorbereiten, es sei denn sie sind Gegenstand des interkulturellen Diskurses, etwa beim Bewerten von Unterrichtsmaterial des jeweils anderen Landes. (→ 8 Text- und Medienkompetenz S. 159ff)

**Zieltexte**

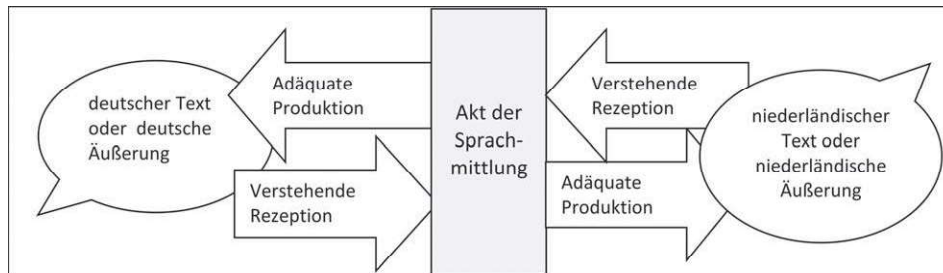
Zieltexte können ebenfalls mündlich (z.B. mündliche Zusammenfassung, Referat, Beratungsgespräche, Auskunftsgespräche) oder schriftlich (z.B. E-Mail, Zusammenfassung, sowie alle in schriftlichen Leistungsüberprüfungen vorkommende Formate) sein.

**Strategisch handeln in Sprachmittlungssituationen****Strategien**

Kompetente Sprachmittler wenden situationsbezogen rezeptive und produktive Strategien im Umgang mit Texten und Medien und kommunikative Strategien an, wie zum Beispiel:

- Zusammenfassen und Vereinfachen,
- Selektieren relevanter Information, Schlüsselbegriffe,
- Neustrukturieren von Information,
- Paraphrasieren von kulturspezifischen Begriffen (*vwo, waterschap, kroketje, gedoogbeleid, Apfelschorle, duales System* etc. s.u.),
- Nachfragen und Aushandeln von Bedeutungen.

Die Sprachmittlungskompetenz integriert somit andere, traditionell als Fertigkeiten bezeichnete Kompetenzen des Lesens, Hörens, Sprechens und Schreibens und schließt den Umgang mit Texten und Medien sowie die Anwendung von entsprechenden Texterschließungs-, Verarbeitungs- und Produktionsstrategien sowie interkulturelles Handeln ein. Auch kann sich beim mündlichen Sprachmitteln ein Gespräch ergeben, in dem der Sprachmittler Nachfragen seines Adressaten beantwortet oder Verständnis sichert (Erdmann 2012: 72). Dadurch kann sich auch ein sich wiederholendes bi-direktionales Sprachhandeln ergeben, in der der Sprachmittler eine zentrale Position einnimmt:

**bi-direktionales  
Mitteln**

(nach Erdmann 2012: 72, vgl. Hallet 2008).

**Interkulturelles Potenzial**

Besondere Bedeutung kommt der interkulturellen Kompetenz als Teilkompetenz der Sprachmittlung zu. Sprachmittlung findet stets in einer Kontakt- oder Begegnungssituation statt. Soziokulturelles Wissen und das Bewusstsein über kulturelle Unterschiede, aber vor allem um Vergleichbares und Ähnliches sind entscheidend, damit in der Kontaktsituation gegenseitiges Verstehen gewährleistet werden kann. Eine wichtige Herausforderung ist dabei, mit der Beschränktheit des eigenen sprachlichen Handelns in der Vermittlungssituation umgehen zu können. Sprachmittler müssen sich bei der Bewältigung ihrer Aufgabe nämlich oft damit begnügen, in einem vereinfachenden Sprachstil grundlegende Inhalte wiederzugeben, ohne sich dabei entmutigen zu lassen (Caspari/Schinksche 2010: 32). Der Anspruch besteht darin, dabei einen Perspektivwechsel zu vollziehen: sie versetzen sich in die Situation des Sprach- und Kulturunkundigen. Dabei müssen sie den zu vermittelnden Text an dessen Wissensstand anpassen, indem sie ergänzen, verkürzen oder erläutern. Sie müssen sich kulturspezifischer Sachbegriffe oder auch Wortkonzepte und Redewendungen bewusst sein und je nach Interesse des Adressaten für den sie mittelnd tätig sind, entscheiden, wie viel und welche Information vonnöten ist. Folgende Beispiele können das für das Niederländische illustrieren:

- Kulturspezifische Sachbegriffe entstammen kulturell geprägten Konzepten und bedürfen oftmals der Erläuterung. So sind zum Beispiel kulturdifferente Ausprägungen des Bildungsbereichs nur eingeschränkt mit deutschen Begriffen wiederzu-

**interkulturelle  
Kompetenz**

**vereinfachende  
Wiedergabe**

**Perspektiv-  
wechsel**

**Sachbegriffe  
mitteln**

geben: *Kindergarten* und *Grundschule* in Deutschland unterscheiden sich vom Konzept der *Basisschool* und *Lagere school* in den Niederlanden und Flandern, ähnliches gilt für die Begriffe *Realschule* oder *Berufsbildende Schule*, die nur in Teilen mit *HAVO* oder *ROC* übereinstimmen. Unterrichtsfächer, Altersgruppen und Organisationsstrukturen unterscheiden sich jeweils. Ähnliches gilt für komplexere, politische Zusammenhänge, wie etwa *poldermodel*, *gedoogbeleid*, *faciliteitengemeente*, *ziekenfonds*. Soziokulturelles Wissen um die Konzepte und der reflektierte Umgang mit deutschen Entsprechungen können beim Sprachmitteln zu diesem Thema Missverständnisse vermeiden helfen.

- Redewendungen mitteln**
- Redewendungen des Niederländischen sind in einigen Fällen wörtlich übertragbar (z.B. *appels met peren vergelijken*), oftmals jedoch aber nicht (*met de mond vol tanden staan* – betreten dastehen) oder nur teilweise (*iemand in de kou laten staan* – im Regen stehen lassen) (Vgl. für eine kontrastive Darstellung mit Übungen Theissen e.a. 2009). Viele Redewendungen des Niederländischen stammen aus der Seefahrt: *werk voor de boeg hebben*, *in het kielzog*, *tussen wal en schip*. Andere sind verbunden mit Aspekten der kulturellen Identität oder auch desbezüglichen Klischees: *de kop niet boven het maaiveld uit mogen steken*, *achter de geraniums zitten* (Vgl. Van Baalen e.a. 2003: 45-46). Neben den lexikalischen Kenntnissen zumindest einiger solcher festen Wortverbindungen ist hier die Sensibilität gefragt, Redewendungen in beiden Sprachen zunächst als solche zu erkennen und ihre wörtliche Übertragbarkeit zu prüfen oder zu hinterfragen, um dann ihre Bedeutung in anderen Worten wiedergeben zu können.
- Konnotationen von Wörtern mitteln**
- Kulturspezifische Konnotationen von Wörtern wie *gezellig*, *leuk* und *lekker* (→ 6 Interkulturelle Kompetenz S. 55ff) können Sprachmittler vor die Herausforderung stellen, Gefühlswerte zu übertragen. Es ist zu prüfen, ob die Übertragung mit *gemütlich*, *nett* (oder auch *freundlich*, *spannend*, *schön...?*) und *lecker*; *schmackhaft* wirklich passen (Van der Horst 1995: 85-86, vgl. Übungen in Van Baalen e.a. 2003: 40). Auch die Unklarheit und Umstrittenheit des Begriffs *allochtoon* kann im zu vermittelnden Ausgangstext oder in der gegebenen Sprachmittlungssituation zu denken geben, ebenso die Verwendung

oder Vermeidung von *Ausländer* zugunsten von *Menschen mit Migrationshintergrund*.

- Konnotative Werte des Diminutivs sind mit deutschen Diminutivformen kaum zu erfassen. Hinter dem augenscheinlich nur grammatischen Phänomen des Verkleinerns verbergen sich Konnotationen des Relativierens (*sigaretje, tussendoortje, eventjes*), der Gemütlichkeit (*terrasje*), gelegentlich auch des Herabsetzen (*taaltje*). (Vgl. Beheydt 2001: 337-352, Van Baalen e.a. 2003: 42-44) Wo dies in der Übertragung in das Deutsch relevant ist, sind Zusätze notwendig, bei der Übertragung in die Zielsprache das genaue Erfassen des deutschen Ausgangstextes.

**Wertungen  
mitteln**

### **Förderung der Sprachmittlungskompetenz im Niederländischunterricht**

Für eine erfolgreiche Bewältigung von Sprachmittlungssituationen muss, wie oben skizziert, auf mehrere Kompetenzbereiche zurückgegriffen werden. So erscheint die Sprachmittlung als „Königsdisziplin“ des Fremdspracherwerbs (Philipp /Rauch 2010: 5). Das verleitet dazu, die Sprachmittlung auf die letzten Phasen des schulischen Spracherwerbs zu verlegen. Dennoch ist es möglich und sinnvoll, die Sprachmittlungskompetenz bereits von Anfang an parallel mit den kommunikativen und methodischen Kompetenzen der Lerner zu entwickeln. Der Schwierigkeitsgrad einer Sprachmittlungsaufgabe wird von Beschaffenheit und Inhalt des zu mittelnden Textes und der in der Aufgabe umrissenen Kontaktsituation, in die die Sprachmittlungsaufgabe eingebettet ist, bestimmt. (s.u., vgl. Gehring 2010: 165) Wie auch in Zusammenhang mit anderen zu fördernden Kompetenzen, verwenden Lehrkräfte zur Förderung der Sprachmittlungskompetenz zu Beginn kürzere und weniger komplexe Texte. Es bieten sich bereits für die ersten Stunden kurze diskontinuierliche niederländische Texte (→ 8 Text- und Medienkompetenz S. 159ff) an, die situativ eingebettet in Auszügen ins Deutsche übertragen werden. So kann von Anfang an mit authentischen Texten gearbeitet werden, ohne der Forderung nach dem funktional einsprachigen Unterricht entgegenzuwirken.

**mehrere  
Kompetenz-  
bereiche**

**von Anfang an**

**Schwierig-  
keitsgrad**

**rezeptive  
Strategien****Sprachmittlung ins Deutsche**

Das Hauptaugenmerk liegt bei der Sprachmittlung aus dem Niederländischen ins Deutsche auf der Anwendung der rezeptiven Strategien, wie zum Beispiel der geeignete Lese- oder Hörstil (*zoekend lezen / luisteren*) und dem Erschließen der Schlüsselwörter. Geeignet sind zum Beispiel folgende diskontinuierliche Texte:

- *een valentijnskaartje* (Wer ist in wen verliebt?)
- *een vertrekrooster* (Wo fährt der Zug ab?)
- *een weerkaart* (Wo scheint die Sonne?)
- *een formulier* (Wo trage ich meine Adresse ein?)
- *een menukaart* (Gibt es auch vegetarische Gerichte?)
- *een nummeroproep bij het loket* (Bin ich jetzt dran?)
- *een advertentie* (Welcher Job wird angeboten?)



*Speisekarte eines Straßencafés*

Auch im Umgang mit kontinuierlichen und längeren niederländischen Texten liegt der Schwerpunkt der Sprachmittlung im rezept-

tiven Bereich und den damit verbundenen Strategien und Techniken. (→ 9 Methodische Kompetenz S. 203ff) Texte müssen auf ihren Kerngehalt reduziert werden, um die Hauptaussage zu erkennen, Schlüsselwörter werden markiert, Randbemerkungen oder Notizen beim Hören gemacht. Dabei kann das Sprachniveau des Ausgangstextes durchaus über dem der Lerner liegen: Sie sollen dafür sensibilisiert und motiviert werden, dass sie auch ohne wörtliche Übersetzung den wesentlichen Gehalt eines Textes wiedergeben können und bereits auf der Basis des Deutschen und anderer Sprachen vieles verstehen (→ 14 Mehrsprachigkeit und Sprachlernbewusstheit fördern S. 267ff). Dementsprechend muss darauf geachtet werden, dass das Ausgangsmaterial auch in Bezug auf die Aufgabe irrelevante Aussagen enthält, um wortgetreues Übersetzen zu verhindern. Für das Mitteln ins Deutsche im Anfangsunterricht eignen sich je nach Altersstufe zum Beispiel:

- *een liedje* (Ist das ein Liebeslied?)
- *de weerpresentatie* (Wo wird es morgen schön?)
- *een verzoekbrief* (Welche Daten soll ich zusenden?)
- *een bericht op een antwoordapparaat* (Wer rief an? Worum ging es?)

Es können sich bereits im Anfangsunterricht interkulturelle Anforderungen an die Lerner ergeben: So werden beispielsweise in der Wettervorhersage im Fernsehen (*weerpresentatie*) Landstriche benannt (*Friesland, beneden de rivieren*), die für die deutsche Familie, die ihren Urlaub plant und die Wettersituation einschätzen will, lokalisiert werden müssen. In Bezug auf den *verzoekbrief* ist es denkbar, dass er im berufsbezogenen Niederländischunterricht im Kontext einer fiktiven oder realen Betriebserkundung im Nachbarland steht. Der Betrieb bittet in dem Schreiben etwa darum, die Größe der Besuchergruppe anzugeben und aus einer Liste den *opleidingssector* zu wählen. In Abhängigkeit von der geforderten Genauigkeit der Information für den Adressaten, die die Aufgabenstellung ausweisen muss, liefert der Sprachmittler notwendiges Hintergrundwissen. In diesem Fall betrifft das Grundkenntnisse über die Vergleichbarkeit der beruflichen Bildung in den beiden Ländern. Sprachmittlungsaufgaben können zum Erwerb dieser soziokulturellen Kenntnisse in thematisch längerfristig geplanten Unterrichtszusammenhängen beitragen.

### Sprachniveau

ohne  
wörtliche  
Übersetzung

Textbeispiele  
für den  
Anfangs-  
unterricht

interkulturelle  
Anforderungen



**Kommunikation in der Fremdsprache** Um die Verwendung und den Erwerb des Niederländischen in der gegebenen Lernzeit adäquat zu fördern (→ 13 Funktional einsprachig unterrichten S. 258ff), ist darauf zu achten, dass bei Mittlung in die deutsche Sprache, der Kommunikation in der Fremdsprache genügend Raum gegeben wird und Sprachmittlung auch in die umgekehrte Richtung erfolgt.

### **Sprachmittlung ins Niederländische**

**produktive Strategien** Bei der Sprachmittlung aus dem Deutschen in die Zielsprache kommen produktive Strategien zum Tragen. Da die kommunikativen Kompetenzen im Niederländischen niedriger sind, als die im Deutschen, kommt trotz des scheinbar problemlosen Verstehens deutscher Texte der Anwendung von Textverarbeitungsstrategien eine unerwartet große Rolle zu. Bevor die eigentliche Übertragung einsetzt, ist es nämlich erforderlich, den deutschen Ausgangstext in Hinblick auf für die Aufgabenstellung und den niederländischsprachigen Gesprächspartner relevante Information zu durchsuchen, zentrale Inhalte zu erfassen und diese dann in sprachlich vereinfachter Form mündlich oder schriftlich auf Niederländisch wiederzugeben. Das Vermitteln in die Zielsprache ist auf sprachlicher Ebene besonders anspruchsvoll, da auf die Nutzung von des Ausgangstexts verzichtet werden muss. Der Lerner, der ja im Gegensatz zu einem Dolmetscher die Zielsprache noch erlernt, ist auf seine eigene kommunikative Kompetenz zurückgeworfen. Besonders die Vermittlung in die Zielsprache bedarf daher der Übung und Vorbereitung (Vgl. Zweck 2010, Giese 2010), bei älteren Lernern auch der zunehmend eigenständigen Erarbeitung und Planung notwendiger vorbereitender Arbeitsschritte. Dazu gehört das Sammeln des thematischen und situativ relevanten Wortschatzes ebenso wie die Vergegenwärtigung und Einübung der für die Sprachmittlungskompetenz wichtigen Strategien, des Zusammenfassens, Vereinfachens, Paraphrasierens (s.o.).

**Vorbereitung des Mittels** In Bezug auf die interkulturellen Anforderungen gilt im Grund Vergleichbares wie beim Sprachmitteln in die umgekehrte Richtung, wobei allerdings ein Perspektivwechsel in die Position eines niederländischen oder flämischen Adressaten und dessen Wissensbestand und Erläuterungsbedürfnisse erforderlich ist. Dieser Prozess bewirkt, dass die Niederländischlerner die Grenzen ihrer eigenen kulturellen Sozialisation bewusst verlassen, für

**Redemittel und Strategien**

**Perspektive des Adressaten**

‚normal‘ Gehaltenes prüfen und angesichts anderer kultureller Deutungsmuster ggf. relativieren müssen. (→ 6 Interkulturelle Kompetenz S. 55ff)

Aufgrund der höheren sprachlichen Anforderungen in der Produktion sind oder Arbeitsschritte zur Umformung deutscher Texte und Textabschnitte ins Niederländische sinnvoll. Beispiele können sein:

- Bepaal de doelstelling en het lees-/luisterpubliek van de tekst.
- Noteer wat je Nederlandstalige gesprekspartner erover weet en wat niet.
- Maak een lijst met sleutelwoorden over het onderwerp.
- Omcirkel centrale Duitse begrippen die relevant zijn voor jouw gesprekspartner en omschrijf die in eenvoudigere woorden, die je wel in het Nederlands kunt uitdrukken, bijvoorbeeld door:
  - een overkoepelend of algemener woord te bedenken,
  - van een samenstelling twee aparte woorden te maken,
  - een werkwoord en een bijzin te gebruiken,
  - voorbeelden te noemen,
  - het tegendeel ervan te nemen,
  - een woord met ongeveer dezelfde betekenis te kiezen.
- Markeer woorden en uitdrukkingen die voor een specifiek Duitse situatie gelden.
- Maak aantekeningen waar een Nederlander/Vlaming misschien wel vragen zou kunnen hebben. Zoek in een woordenboek of lexicon naar meer informatie.

**vorbereitende  
Übungen**

### **Erwartungen an Mittlungsergebnisse**

Bei der Gestaltung von Sprachmittlungsaufgaben ist wichtig, dass die Erwartungen an die Genauigkeit der Übertragung für die Lerner transparent sind. Im Anfangsunterricht wird man sich auf die Wiedergabe einzelner Schlüsselbegriffe, Haupt- und Einzelaussagen beschränken, fortgeschrittene Lerner werden je nach Aufgabenstellung auch Zusammenhänge herstellen und einige Details mitteln und erläutern, sowie im Falle der schriftlichen Sprachmittlung die erforderliche Textsorte produzieren können. Stark verdichtete literarische Texte sind jedoch keine geeigneten Vorlagen oder gar Zieltexte. Im Falle des mündlichen Sprachmittels mit nur kurzer Vorbereitungsphase ist im Unterricht sicherlich die Sprachrichtigkeit in der Zielsprache der Verständlichkeit der Aus-

**Genauigkeit**

**Sprach-  
richtigkeit**

sage unterzuordnen.

**sprachbe-  
trachtendes  
Vermitteln**

Für etwas genaueres und stärker sprachbetrachtendes Vermitteln kann man mit fortgeschrittenen Lernern auch gut mit Spiegeltexten zu einem Thema arbeiten (Vgl. Philipp/Rauch 2010). Gerade im grenznahen Raum gibt es oft Texte in beiden Sprachen: Stadtführer, Informationsbroschüren grenznaher Betriebe oder Organisationen (z.B. die Euregios), Webseiten von Grenzorten etc. Darüber hinaus bieten überregionale Organe, wie die Europäische Kommission, Publikationen in mehreren Sprachen. Im Unterricht können Schülerinnen und Schüler in arbeitsteiliger Form über sprachlich oder kulturell schwierig zu mittelnde Passagen und die Anwendung geeigneter Strategien diskutieren. Sie können bewusst die Texte als Wortschatzquelle nutzen und in Anschlussaktivitäten anhand themengleicher Texte ihre kommunikative Kompetenz einschließlich der Sprachmittlungskompetenz optimieren.

**Spiegeltext als  
Wortschatz-  
quelle**

**Andere Sprachen**

**mehr-  
sprachiges  
Vermitteln**

Als Tertiärsprachenunterricht eignet sich der Niederländischunterricht auch für mehrsprachiges Vermitteln im Sinne eines vernetzten Fremdsprachenlernens. Verlässt man die künstliche Einteilung in einzelne Schulfremdsprachen, können insbesondere Sprachmittlungsaufgaben, die mehrere Sprachen einbeziehen, die Effektivierung des Nutzens von Sprachkenntnissen für Schüler begreiflich machen. Sprachmittlung nimmt dementsprechend auch in den diversen Formen bilingualen Unterrichtens eine zentrale Position ein (→ 16 Bilingual unterrichten S. 297ff). Im Allgemeinen ist allen Niederländischlernern auch der Rückgriff auf Kenntnisse des Englischen möglich und die Herkunftssprachen erweitern das Spektrum um eine individualisierende Komponente.

**positive  
Einstellung  
zur Mehr-  
sprachigkeit**

Im Sinne einer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit fördern Sprachmittlungsaufgaben das lebenslange Lernen und eine positive Einstellung zum Umgang mit Sprachen, denen die Menschen insbesondere in Grenzräumen häufig begegnen, wo in zunehmendem Maße mithilfe einer zweiten Fremdsprache (Englisch) kommuniziert wird. Kognitive und sprachvergleichende Verfahren erhöhen dieses Bewusstsein und eignen sich vor allem für ältere Lerner. Eine solche dreisprachige Sprachmittlung stellt eine grö-

Bere Herausforderung dar, als die zwischen Ziel- und Erstsprache und erfordert eine größere Fehlertoleranz sowie die Bewusstmachung, dass der gewollte, strategisch geplante Sprachwechsel dem Erreichen eines kommunikativen Zieles dient. (Erdmann 2012: 75)

### **Differenzierungspotenzial**

Sprachmittlungsaufgaben können auf einfache Art in differenzierender Form angeboten werden. Als Hilfe können die für die Mittlungsaufgabe relevanten Aspekte in einem schriftlichen Ausgangstext bereits markiert sein, hilfreiche Strategien und Vokabelhilfen können angegeben werden. Zur Vorbereitung lassen sich Arbeitsschritte nach Leistungsniveau in der Lerngruppe verteilen. Bei Sprachmittlung in Partnerarbeit kann die Mittlungsrichtung individuell gewählt oder zugeteilt werden. Denkbar ist auch die arbeitsteilige Beschäftigung mit themengleichen Ausgangstexten, die sich in Sprache, Komplexität und Umfang unterscheiden (*verdeelde informatie* (→ 30 Methoden und Arbeitsformen S. 357ff)), so dass die Sprachmittlungstätigkeit selbst eine innere Differenzierung auf der methodischen Ebene darstellt. (→ 17 Diagnostik und Individualisierung S. 311ff)

**Vorbereitung**

**Mittlungs-  
richtung**

### **Sprachmittlungsaufgaben**

Bei der Konzeption für Aufgaben für die Sprachmittlung (→ 11 Lernaufgaben konzipieren S. 227ff) muss den Lernern immer deutlich sein

**Transparenz  
der Aufgabe**

- in welchem situativen Kontext sie handeln
- wer Adressat ist
- welche Aspekte vermittelt werden sollen oder nach welchen Kriterien sie auswählen sollen
- ob mündlich oder schriftlich kommuniziert wird
- in welchem Umfang und mit welcher Genauigkeit übertragen werden soll.

Diese Kriterien bestimmen letztlich auch die mögliche Bewertung, wenn die Sprachmittlungsaufgabe der Leistungsermittlung dient (Vgl. Giese 2010: 24-25). (→ 19 Beurteilungsverfahren S. 336ff)

**Kriterien für  
die Bewertung**

<b>thematischer Zusammenhang</b>	Die Sprachmittlung steht, wie andere Aufgaben auch, immer in einem längerfristigen thematischen Zusammenhang, in dessen Rahmen der zur Bewältigung notwendige thematische Wortschatz erworben wird. Darüber hinaus ist die Begegnungs- oder Kontaktsituation, in der der Sprachmittler tätig ist, bestimmend für das Ziel des kommunikativen Handelns. Für die Sprachmittlung in beide Richtungen eignen sich ähnliche, möglichst authentische und schülernahe situative Kontexte, in denen ein oder mehrere Adressaten unterschiedlicher Herkunft der sprachlichen Hilfe des Mittlers bedürfen. Das kann zum Beispiel sein:
<b>situativer Kontext</b>	
<b>Adressat</b>	

- während eines fiktiven Aufenthaltes mit der deutschsprachigen Familie oder Freunden im Nachbarland,
- auf einer fiktiven oder tatsächlich geplanten Schulfahrt zu einer Veranstaltung zusammen mit einer Lerngruppe ohne Niederländischkenntnisse, (→ 15 Austausche und Begegnungen gestalten S. 282ff)
- der Schüleraustausch oder Besuch einer Gruppe aus dem Nachbarland, (→ 15 Austausche und Begegnungen gestalten S. 282ff)
- die Begegnung mit einem Tourist,
- ein Anruf, eine Mail oder ein anderer Gebrauchstext, der nur in einer dem Adressaten nicht vertrauten Sprache vorliegt,
- die Aufgabe, anhand niederländisch- bzw. deutschsprachiger Materialien Sprecher der jeweils anderen Sprache über einen Sachverhalt zu informieren.

### Aufgabenbeispiele

Beispiele für Aufgaben für das Sprachmitteln ins Deutsche:

<b>Beispiel: Sprachmitteln ins Deutsche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Je gaat met je zusje de grens over om in Nederland een lekker hapje in de snackbar te eten. Zij eet geen vis, maar houdt wel van vlees en friet. Kijk naar de menukaart en geef haar advies.</i></li> <li>• <i>Je wilt tijdens de vakantie naar een Nederlands pretpark. Je ouders hebben daar totaal geen zin in. Op internet vind je de website van een pretpark vlakbij je vakantieplaats! Zoek naar argumenten om je ouders te overtuigen. (Vgl. Zweck 2010:9)</i></li> <li>• <i>Na school ben je van plan om Maschinenbauingenieur te worden. Dat kan je in Steinfurt aan de Fachhochschule studeren, maar ook in Enschede aan de TU Twente. Je hebt daarom een gesprek met de studieadviseur bij jou op school. Je bereidt je</i></li> </ul>
---	--

*voor: Is werktuigbouwkunde echt hetzelfde? Vergelijk de twee websites. Informeer over onderwijstaal, kosten en inhoud van de studies en formuleer vragen voor het gesprek.*

Beispiele für Aufgaben für das Sprachmitteln ins Niederländische:

- *Je uitwisselingspartner Bart is op bezoek en stelt zich aan je familie voor. Nu vertelt iedereen uit jouw familie over zich zelf. Maar veel te snel! Luister wat ze zeggen en help Bart: Zeg de meest belangrijke dingen in het Nederlands.*
- *Op het parkeerterrein in Antwerpen is een jonge man achter op de auto van je vriendin gebotst. Dit is de foto die je van de autoschade hebt genomen. Nu moeten jullie samen met de jonge man het Duitse schadeformulier invullen en ondertekenen, maar je vriendin spreekt geen Nederlands. Kijk naar het formulier en leg de jonge man uit wat je vriendin gaat schrijven.*
- *Je bent geïnteresseerd in een bijbaantje. Doordat je vlakbij de grens woont, lijkt het je spannend om te reageren op een vacature van een groot winkelscentrum in Winterswijk. Je vraagt je echter af of dat kan als Duitser en wilt van te voren bellen. Ter voorbereiding heb je met je ouders over de vacature gesproken en samen met hen een lijstje met vragen in het Duits genoteerd. Gebruik de lijst voor het telefoontje*

**Beispiel:  
Sprachmitteln  
ins Nieder-  
ländische**

Die zu vermittelnden Aspekte und die Genauigkeit, mit der diese zu übertragen sind, werden in der Aufgabenstellung genauer ausgewiesen und müssen zur kommunikativen Situation und der Beziehung unter den Gesprächspartnern passen. Ähnliches gilt für die Frage nach mündlicher oder schriftlicher Sprachmittlung und der Wahl des Ausgangstextes: Mit der Austauschschülerin wird man sich mündlich verständigen, das Telefonat erfolgt ebenfalls mündlich, kann aber stichpunktartig vorbereitet sein, auf einem Parkplatz mit dem zu füllenden Formular eines Unfallberichts in der Hand, wird dialogisches und monologisches Sprechen gefragt sein. Zu bedenken ist ebenfalls ob in solchen dialogisch geprägten Kommunikationssituationen abwechselnd in beide Sprachen vermittelt werden soll oder es Nachfragen geben wird. Ob das Aufgabenformat entsprechend eher offen, halboffen oder geschlossen angelegt ist, ob Wörterbücher und andere, ggf. differenzierende Hilfsmittel zu verwenden sind, welches Zieltextformat und welche Sozialform anvisiert wird, und wie kleinschrittig

**Aufgabenstel-  
lungen planen**

vorbereitende Arbeitsschritte vorgegeben sind, sind weitere Überlegungen, die die Lehrkraft anstellen muss. (→ 11 Lernaufgaben konzipieren S. 227ff)

Veronika Wenzel

## Literatur

- Baalen, C. van, Beheydt, L., Kalsbeek, A. van (2003) *Cultuur in Taal. Interculturele vaardigheden voor docenten Nederlands aan anderstaligen*, Utrecht: NBC.
- Beheydt, L. (2001) „Contrastiviteit in taal- en cultuuronderwijs“, in: G. Elshout (e.a.) (Hrsg.) *Perspectieven voor de internationale neerlandistiek in de 21ste eeuw*, Münster: Nodus. 337-352.
- Caspari, D. (2008) „Sprachmittlung“, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5, 60.
- Caspari, D., Schinschke, A. (2010) „Sprachmittlungsaufgaben gestalten. Zum interkulturellen Potential von Sprachmittlung“, *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 108, 30-33.
- Erdmann, L. (2012) „Multilinguale Sprachmittlung im Spanischunterricht“, *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 52, 61-95.
- Gehring, W. (2010) *Englische Fachdidaktik: Theorien, Praxis, forschendes Lernen* (3. Aufl.), Berlin: Schmidt.
- Giese, A. (2010) „Que faire à Berlin le week-end? Schriftliche Sprachmittlung vorbereiten und bewerten“, *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 108, 22-29.
- Horst, J. van der (1995) *Het gezegde & Co. Beschouwingen over taal en zo*, Den Haag: SdU Uitgevers.
- Hallet, W. (2008) „Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe“, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 2-7.
- Königs, F. G. (2010) „Sprachmittlung“, in: W. Hallet, F. G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze- Velber: Klett/ Kallmeyer. 96-100.
- Philipp, E., Rauch, K. (2010) „Sprachmittlung mit Spiegeltexten. Themengleiche Texte als Wortschatzquelle nutzen“, *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 108, 34-40.
- Theissen, S., Hiligsmann, P. & C. Klein (2006) *Niederländische Redewendungen, Sprichwörter und Vergleiche*, Louvain-la-Neuve: Presses universitaires.
- Zweck, C. (2010) „Umschreiben, Vereinfachen, Beispiele geben. Strategien zur Sprachmittlung trainieren“, *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 108, 8-17.

## 7.6 Verfügen über sprachliche Mittel

Wortschatzerwerb. . . . .	137
Wortschatzarbeit und Worterschließung im Niederländischunterricht . . . . .	138
Darbietung neuen Wortschatzes. . . . .	141
Neuen Wortschatz üben. . . . .	143
Integrierungsphase . . . . .	144
Wortschatz lernen und überprüfen . . . . .	146
Grammatikerwerb . . . . .	147
Explizites und implizites Grammatikwissen . . . . .	148
Induktive Verfahren der Grammatikvermittlung. . . . .	149
Grammatikeinführung im Niederländischunterricht. . . . .	151
Beispiel für induktive Grammatikarbeit in Klasse 6. . . . .	151
Beispiel für induktive Grammatikarbeit mit Erwachsenen . . . . .	154
Grammatik und Aufgabenorientierung . . . . .	155

### Wortschatzerwerb

Der Erwerb einer weiteren Sprache ist immer ein hochgradig komplexer Vorgang, der vom Lerner entsprechende kognitive Leistungen verlangt, um eine Kompetenz zu erlangen, die eine Kommunikation in der Fremdsprache ermöglicht. Dies geschieht auf unterschiedlichen Ebenen sowohl durch den Erwerb allmählich sich vernetzender sprachlicher Elemente als auch durch die Anwendung von Regelsystemen.

**komplexer  
Vorgang**

Für den Erwerb von sprachlichen Mitteln in der Fremdsprache Niederländisch gehen wir hier davon aus, dass vier Bereiche im Unterricht von besonderer Bedeutung sind:

**vier Bereiche  
sprachlicher  
Mittel**

- Wortschatz
- Grammatik
- Aussprache
- Rechtschreibung.

Obwohl Sprache ohne Wortschatz inhaltsleer bleiben muss, ist dieser Bereich des Fremdsprachenlernens erst seit den achtziger Jahren stärker ins Blickfeld gerückt. Erst die kognitive Wende in der Spracherwerbsforschung (De Florio-Hansen 2006: 181) leitete in der Fremdsprachendidaktik einen Perspektivwechsel ein, der die kognitiven Prozesse beim Lernenden ins Zentrum stellte.

**kognitive  
Prozesse**



Gegenwärtig können wir von folgenden Grundannahmen in Bezug auf den Erwerb von Wortschatz ausgehen:

- mentales Lexikon**

  - Der gesamte Wortvorrat eines Menschen wird im mentalen Lexikon gespeichert, was als metaphorische Umschreibung für die Vernetzung der unterschiedlichen Komponenten (graphische Form, Klang, Bedeutung, Assoziationen) einer lexikalischen Einheit zu begreifen ist. (→ 3 Bezugswissenschaften der Fachdidaktik Niederländisch S. 14ff)
- Gedächtnis**

  - Die Annahme eines Ultrakurzzeit-, Kurzzeit- und Langzeitgedächtnisses ist überholt. Vielmehr ist anzunehmen, dass das Gedächtnis eher prozesshaft organisiert ist, was mit unterschiedlichen Impulsen angestoßen werden kann (Teepe 2005: 169). Diese Impulse werden in einer Art Arbeitsgedächtnis verarbeitet, das auf verschiedenen Wegen aktiviert werden kann.
- Integration in Bekanntes**

  - Beim Erwerb von neuem Wortschatz angesichts der Vorstellung vom mentalen Lexikon ist die Integration in Bekanntes eine günstige Voraussetzung. Das betrifft Bekanntheit auf der inhaltlichen wie formalen Ebene. Dazu gehört auch die Erstsprache, die nicht unterdrückt werden kann (Teepe 2005: 169).
- aktiver, passiver und potenzieller Wortschatz**

  - Zu unterscheiden ist zwischen aktivem Wortschatz (Lexik, die der Lerner aktiv und produktiv verwenden kann), passivem Wortschatz (Lexik, die der Lerner verstehen kann) und potenziellem Wortschatz (lexikalische Einheiten, die der Lerner nicht kennt, aber selbständig erschließen kann, vgl. Stork 2010: 104). Gerade in der Fremdsprache Niederländisch ist aufgrund der Sprachähnlichkeiten die letztgenannte Kategorie besonders zu berücksichtigen (→ 2 Fachdidaktische Besonderheiten S. 6ff)

### **Wortschatzarbeit und Worderschließung im Niederländischunterricht**

- Wortschatzarbeit** Für die Wortschatzarbeit im Niederländischunterricht ergeben sich aus den genannten Grundannahmen einige Konsequenzen, die in erster Linie daraus resultieren, dass ein für die Kommunikation benötigtes Wort in Netzen verknüpft ist. Für den Wortfindungsprozess in der produktiven Anwendung ist von ausschlaggebender Bedeutung, dass die entsprechenden Verknüpfungen aktiviert werden können. Durch die formal-semantische Ähnlichkeit zwischen den Sprachen ergeben sich interlinguale Bezüge,
- verknüpfen**

die den Wortschatzerwerb prägen und in der unterrichtlichen Gestaltung der Wortschatzarbeit im Niederländischunterricht zu berücksichtigen sind.

Besonders fortgeschrittene Fremdsprachenlerner, die bereits über Kenntnisse in zwei oder mehr Fremdsprachen verfügen, sind in der Lage relativ viele unbekannte Wörter im Niederländischen mit Inferierungstechniken zu erschließen (→ 14 Mehrsprachigkeit und Sprachlernbewusstheit fördern S. 267ff, → 7.1 Leseverstehen S. 75ff). Mit Blick auf autonomes Sprachenlernen sollten diese Techniken im Unterricht angeleitet und zunehmend eigenständig gewählt werden:

### Ähnlichkeit zwischen den Sprachen

### Inferierungstechniken

Inferieren: Wortschließung

interlingual

- über das Deutsche, auch wenn keine völlige Übereinstimmung in phonetischer oder orthographischer Hinsicht vorliegt (*de appel* – der Apfel)
- über eine andere Fremdsprache, vor allem aus dem Englischen (*de surprise* – *surprise*; *het dashboard*), aber auch aus dem Französischen (*de paraplu* – *parapluie*, *de douane*)
- über Internationalismen und international gebräuchliche Fremdwörter (*de computer*, *het restaurant*, *de auto*)

intralingual

- über morphologische Kenntnisse im Niederländischen, die für die Semantisierung genutzt werden können (z.B. durch Präfixe: *ont-*, *her-*, *ver-*, *be-*, *on-* oder Suffixe: *-heid*, *-lijk*, *-ing*)
- über den Ko-Text, den syntaktischen Zusammenhang, ggf. auch mehrfach im Text

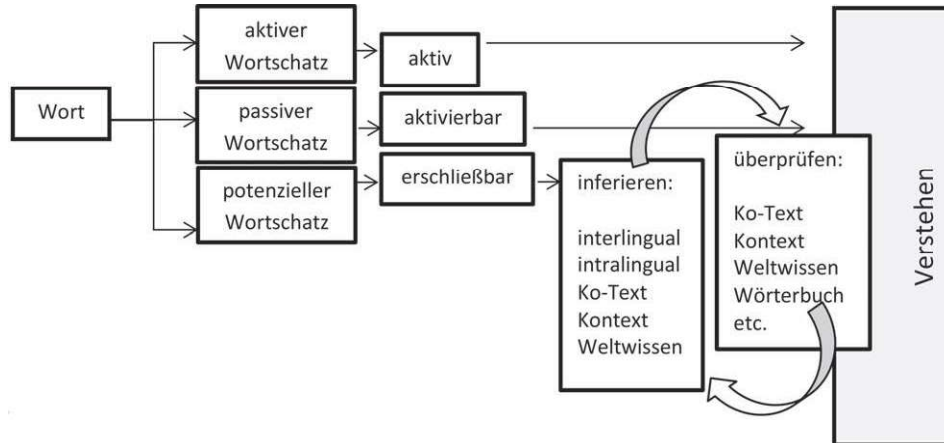
außertextuell

- über den Kontext, der sich aus dem Sinnzusammenhang des Textes ergibt
- über ihr Weltwissen

Nicht auszuschließen, sondern eher wahrscheinlich ist, dass Inferierungstechniken nicht immer zum Erfolg führen und gelegentlich auch zu Interferenzfehlern führen, was nicht nur für die berühmten Beispiele „*bellen*“ und „*kippen*“ gilt. Die Bedeutungerschließung muss deswegen so eingeübt werden, dass angemessene Überprüfungs-schleifen eingebaut werden.

### Interferenzfehler

### Worterschließungsprozess



### Techniken der erschließensüberprüfung

Techniken der erschließensüberprüfung können beispielsweise sein:

- erneutes Prüfen des Kontextes, in dem der Text steht
- genauere Analyse des Ko-Textes, das heißt der syntaktischen Beziehungen, in dem das zu erschließende Wort steht
- Hinzuziehen des Weltwissens und prüfen sachlogischer Zusammenhänge
- Nutzung eines Wörterbuchs (→ 12 Lehrwerk und Wörterbuch nutzen S. 238ff)
- Nachfragen, paraphrasieren etc.

### Aktivieren des Wortschatzes

Nicht nur das Inferieren, sondern auch das Aktivieren des Wortschatzes für die Anwendung wird durch die Sprachenverwandtschaft beeinflusst. Im mentalen Lexikon sind niederländische und deutsche Lexeme ‚Nachbarn‘, und werden bei der Wortfindung in mehr oder weniger hohem Maße aktiviert (*neighbourhood-effect*, vgl. Cenoz 2003: 106). Auch wenn ein nicht unerheblicher Teil niederländischsprachiger Texte für deutschsprachige Lerner relativ leicht zu erschließen ist, bleibt es die Aufgabe der Lehrkraft, Hilfen zu bieten für den Aufbau eines aktiven Wortschatzes. Schriftliche Vokabelerklärungen in der Form einer Anmerkung oder zweisprachige Wörterlisten, wie sie von gängigen Lehrbüchern angeboten werden, reichen nicht aus, um dieses Ziel zu erreichen. Vieles spricht für Semantisierungsgespräche mit der Lerngruppe, in denen auf vielschichtige Art und Weise die Wort-

### Semantisierung

bedeutung transparent gemacht wird. Solche Gespräche sind authentische Redeanlässe, die in vielerlei Hinsicht Lerngelegenheiten sind (Vgl. De Florio-Hansen 2006: 182):

- Hörverstehen wird trainiert
- Erfragungstechniken werden geübt: *Is dat hetzelfde als...? Wat bedoelt zij daar precies mee? Wie kent dat woord?*
- Eine reichhaltige Semantisierung ermöglicht individuelle Lernwege, z.B. durch verbale und nonverbale Semantisierung, kontextbezogene und sprachliche Bezüge
- Definitionsvokabular wird erworben: *dat is een voorwerp waarmee...*
- Eine Vernetzung wird erleichtert: *dat is het tegendeel van, een ander woord voor, heeft te maken met...*

### Redeanlässe nutzen

Für die Wortschatzarbeit im Niederländischunterricht gilt aus der Sicht des Lehrers grundsätzlich noch immer die Dreiphasigkeit, die von Peter Doyé vor mehr als vierzig Jahren gefordert wurde (Doyé 1971): Darbietungsphase, Übungsphase, Integrierungsphase.

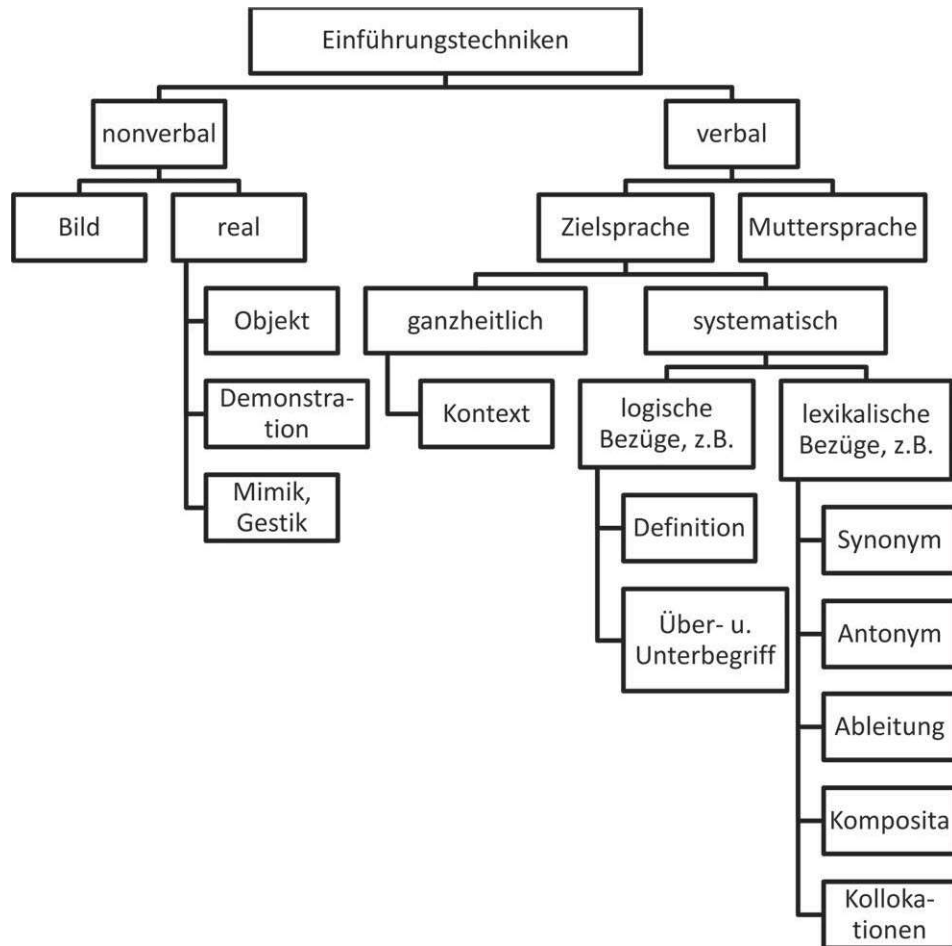
### Dreiphasigkeit

1. Phase: Wortschatz darbieten oder präsentieren
2. Phase: Wortschatz üben
3. Phase: in den eigenen Sprachschatz integrieren

### Darbietung neuen Wortschatzes


Die Darbietung bzw. Präsentation des neuen Wortschatzes durch die Lehrkraft dient neben der Aussprache (und ggf. der Schreibung) in erster Linie der Semantisierung in einem möglichst reichhaltigen Kontext, der das Memorieren und spätere Anwenden vorbereitet und erleichtert. So können anschließend zu hörende oder zu lesende Texte oder eine produktive Lernaufgabe in einem solchen Semantisierungsgespräch ‚vorentlastet‘ werden. Welche Einführungstechnik dabei verwendet wird, ist u.a. abhängig von der Art der Wörter (Abstrakta, Realia, Verb, Adjektiv etc.), den Lernern (Lernstand, Vorkenntnisse, Alter, Lerntradition) und den vorhandenen Medien (Realien, Beamer, OHF, Bil-

**Einführung neuer Wörter** der, Fotos). Die Abbildung zeigt eine Auswahl möglicher Einführungstechniken (nach Quetz 1998: 277)



Vor allem im Anfangsunterricht hat sich in der Darbietung von Wortschatz, der nicht nur passiv, sondern auch aktiv beherrscht werden soll, nach folgendem Grundschemata des Darbietens bewährt (Thaler 2012: 229):

**Grundschema der Wortschatzarbietung**

Lehrkraft	Lernende
(1) spricht aus und klärt die Bedeutung (s.o.) (2) fordert zum Nachsprechen auf (3) präsentiert das Schriftbild (4) bietet Anwendungskontexte, inklusive grammatischer Eigenschaften (Plural, Genus, Tempus etc.) (5) lässt abschreiben	(1) hören (2) sprechen (3) lesen (4) verwenden (5) schreiben 

Sicherlich lässt sich diese Reihenfolge nicht ständig einhalten. Das dahinterliegende Prinzip ist jedoch, dass nach der Bedeutungsklä rung und vor dem Lesen die Aussprache gesichert ist und die grammatischen Besonderheiten in der Verwendung klar werden. Das Schriftbild dient abschließend der Fixierung, z.B. im Vokabelheft. Gerade durch das erschließenspotenzial vieler niederländischer Wörter ist die Gefahr gegeben, dass das Durchdenken von Anwendungskontexten in der Unterrichtsplanung zu kurz kommt und die Darbietung dadurch lückenhaft erfolgt: Wenn gleich alle Schülerinnen und Schüler sofort verstehen, dass *film* ‚Film‘ heißt, benötigen sie dennoch für eine eigenständige Anwendung Genus und Pluralform, sowie Kollokationen, wie *ik ga naar de film* (ins Kino).

**nicht nur verstehen**

Wörterbücher können im Laufe des Spracherwerbs bei der erschließen unbekannter Lexeme sinnvoll eingesetzt werden. Der effektive und zielgerichtete Umgang mit dem Wörterbuch ist methodisch anspruchsvoll und verlangt eine dementsprechende Einführung und Begleitung (→ 12 Lehrwerk und Wörterbuch nutzen S. 238ff). Im Zusammenhang mit didaktischen Prinzipien der Lernerautonomie, Kreativität und Sprachbewusstheit ist eine zunehmend eigenständige Erweiterung des eigenen Wortschatzes zu ermöglichen (Zöfgen 2010).

**Wörterbücher nutzen**

**Neuen Wortschatz üben**

Für die Übungsphase stellt die Lehrperson eine Reihe von Übungen zusammen, die die Kenntnisse über Aussprache, Orthographie und Bedeutung des neuen Wortes festigen sollen. Möglichkeiten sind:

<b>Aussprache</b>	Ausspracheübungen: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Imitationsübungen (Lehrkraft, CD)</li> <li>● Übungen auf der Basis von phonetischer Differenzierung und Diskriminierung (z.B. <i>eeuw</i> – <i>ei -ui</i>; <i>lui</i> – <i>leeuw</i>; <i>leuk</i> – <i>Luik</i>)</li> <li>● Gruppierung nach phonetischer Ähnlichkeit (<i>andere woorden met b.v. ,ui'</i>)</li> </ul>
<b>Orthographie</b>	Übungen zur Orthographie: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Systematisches Zuordnen graphematisch ähnlicher Wörter (<i>huis, ui, vuil, uil, lui</i>)</li> <li>● Abschreiben</li> <li>● Schreiben nach Diktat</li> <li>● mündliches Buchstabieren</li> <li>● Lernspiele (Reimpaare, Kreuzworträtsel, vertauschte Buchstaben, Silbenrätsel etc.)</li> </ul>
<b>Bedeutungs-sicherung</b>	Übungen zur Bedeutungssicherung: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Lernen zweisprachiger Gleichungen</li> <li>● Lernen mit fremdsprachlicher Erklärung:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ in einem typischen Kontext</li> <li>○ durch die Herstellung eines logischen Bezugs</li> <li>○ durch die Erklärung mit bekannten Wörtern</li> </ul> </li> </ul>
<b>Vernetzung des Wortschatzes</b>	Übungen zur Vernetzung des Wortschatzes: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Aufbau von Assoziationsnetzen und Wortfeldern</li> <li>● Darstellung von Wortfamilien</li> <li>● Verbindung mit Bildern oder Piktogrammen</li> </ul> <p>Um sicher zu stellen, dass ein Wort für die Anwendung zugänglich und sicher zur Verwendung steht, sollten die eingesetzten Übungstypen möglichst viele Bezugssysteme ansprechen (Krechel 2007: 42-55). Regelmäßige Wiederholungsübungen verhindern das Vergessen und automatisieren die Verwendung in verschiedenen Kommunikationssituationen.</p>
<b>viele Bezugssysteme</b>	

### **Integrierungsphase**

Der erworbene und geübte Kontext kommt in der Lernaufgabe zur Anwendung, mit dem Ziel, in den aktiven Sprachschatz integriert zu werden (→ 11 Lernaufgaben konzipieren S. 227ff). Diese Integration geschieht im Kopf des Lernenden, was jedoch keineswegs heißt, dass Lernende damit alleine gelassen werden sollen. Theoretisch leitend in der Integration ist nach Doyé der

Gedanke des semantischen Wortfeldes und des Kollokationsfeldes. Ersteres bezieht sich auf Wörter, die gemeinsam in einem Themenbereich vorkommen, das Zweite auf Wörter, die mit dem Ausgangswort zusammen auftreten und Redewendungen und feste Wortverbindungen bilden<sup>1</sup>

- Beispiel Wortfeld 'dieren': *hond, muis, bij, neushoorn, lieveheersbeestje, dinosaurus, cavia...*
- Beispiel Kollokationsfeld ,kat': *met de kat naar bed gaan* (allein zu Bett gehen), *de kat uit de boom kijken* (abwarten, wie der Hase läuft), *maak dat de kat maar wijs* (das kannst du deiner Großmutter erzählen), weitere, weniger feste Verbindungen (,Chunks'): *een zwarte kat, de Gelaarste Kat, de kat spint, de kat miauwt, kat en muis etc.*

**Wortfeld**

**Kollokationsfeld**

Im deutsch-niederländischen Vergleich zeigt sich sofort, dass ersteres Feld in der Regel universelle und außersprachliche Kategorien betrifft, semantischen Zusammenhang hat und konzeptuell weitgehend universell ist, während sich Kollokationen in den sprachlichen Bildern oft unterscheiden. Angesichts des mentalen Lexikons gilt das regelmäßige Aktivieren von Wörtern in thematischen Zusammenhängen als lernförderlich (Vgl. Kwakernaak 2009: 294), ebenso lassen sich Kollokationen nur als Einheiten, den *chunks* lernen (Lexical Approach, vgl. Lewis 1997). Einerseits erscheint es wenig sinnvoll, alle ,kat'-Kollokationen kontextlos auswendig zu lernen. Andererseits ist es empfehlenswert, frequente Kollokationsfelder ggf. unter dem Aspekt des Sprachkontrasts zu wiederholen, wenn in einem thematischen Zusammenhang eine Ergänzung erfolgt. Ein Beispiel ist die Verwendung von *maken* und *doen*, die sich teilweise von der Verwendung von *machen* und *tun* und auch dem englischen *make* und *do* unterscheidet:

**Chunks**

- *het licht uit doen* → ausmachen; *boodschappen doen* → Besorgungen machen; *ervaring opdoen* → Erfahrungen machen; *te maken hebben met* → mit etwas zu tun haben; aber auch: *kennis maken met* → Bekanntschaft machen mit etc.

<sup>1</sup> Der Begriff der Kollokation ist hier ohne Trennschärfe zu anderen verwendet, wie zum Beispiel idiomatischer oder feststehender Ausdruck. Chunks werden als mehr oder weniger umrissene semantische Einheit definiert.



### Wortschatz lernen und überprüfen

<b>Lern- strategien</b>	Für die Festigung des Wortschatzes erwerben Lernende Lernstrategien und überprüfen undvertiefen die Lernstrategien, die sie sich in Zusammenhang mit früher erworbenen Fremdsprachen angeeignet haben (→ 9 Methodische Kompetenz S. 203ff). Die Niederländischlehrkraft aktiviert, erweitert und optimiert ihr Repertoire an Vokabellernstechniken, um die Herausbildung individueller Lernstile zu fördern (→ 17 Diagnostik und Individualisierung S. 311ff) und zum autonomen Lernen anzuregen.
<b>Vokabellernen</b>	<p>Beispiele können sein:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>een lijstje met thema-chunks en voorbeeldzinnen maken</i></li> <li>● <i>een associatie-web, woordenweb</i> (→ 30 Methoden und Arbeitsformen S. 357ff)</li> <li>● <i>een woordenwolk tekenen of met de pc aanmaken</i></li> <li>● <i>een kaartenbak bijhouden</i></li> <li>● <i>tekeningen maken</i></li> <li>● <i>woorden in een tabel plaatsen (eerst – dan; oorzaak – gevolg, positief – negatief...)</i></li> <li>● <i>een ezelsbrug bedenken</i></li> <li>● <i>thema-woorden clusteren (groeperen op woordsoort, subthema etc.)</i></li> <li>● <i>een interactieve Nt2-oefening op internet zoeken</i></li> </ul> <p>In kooperativer Form:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>van een tekst een gatentekst maken</i></li> <li>● <i>taboe-spel</i></li> <li>● <i>tandem-gatentekst</i></li> <li>● <i>woordenflits</i> (→ 30 Methoden und Arbeitsformen S. 357ff).</li> </ul>
<b>Vokabel- überprüfungen</b>	Auch Vokabelüberprüfungen sollten entsprechend dem Prinzip der möglichst reichhaltigen Vernetzungsmöglichkeit entsprechen, was zweisprachige Vokabelgleichungen kaum leisten können. Testaufgaben können sein (Knospe 2006):
<b>Testaufgaben</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Buchstabensalat ordnen</li> <li>● Lückenwörter einsetzen</li> <li>● Wortgrenzen setzen</li> <li>● Synonyme bzw. Antonyme finden</li> <li>● Lückentexte füllen</li> <li>● Kollokationen ergänzen</li> <li>● Mindmaps bilden</li> </ul>

- Wortfamilien ergänzen
- Sätze ergänzen bzw. umformulieren.

### **Grammatikerwerb**

Die Frage „Wie viel Grammatik braucht der Mensch?“ (Raabe 2007) löst in der Fremdsprachendidaktik nach wie vor vielfältige und heftige Diskussionen aus. Eine der Gründe dafür ist darin zu suchen, dass mit durchaus unterschiedlichen Begriffen von „Grammatik“ gearbeitet und argumentiert wird. Folgende Ebenen der Definition lassen sich grob unterscheiden:

- Die wissenschaftliche, auf linguistischer Forschung basierende Grammatik als Beschreibung eines Regelsystems einer Sprache.
- Die mentale Grammatik, die jeder Sprecher oder Hörer einer Sprache im Laufe seiner sprachlichen Entwicklung aufbaut.
- Die didaktische Grammatik, die als Hilfswerk für Lehrende wesentliche Elemente des Sprachsystems unter dem Aspekt der Vermittlung beschreibt.
- Die pädagogische Grammatik, die für die Hand des Lerners vor allem als Nachschlagewerk dient. (Vgl. Gnutzmann 2010: 112)

Ein im Wesentlichen auf den spontanen mündlichen Sprachgebrauch und eine basale Kommunikationsfähigkeit orientierter Sprachunterricht wird in erster Linie auf die Funktionsweise des Erstsprachenerwerbs rekurrieren und auf den Aufbau einer mentalen Grammatik hoffen, wie die Methoden des ‚Natural approach‘ (Krashen 1981). Elemente dieses Ansatzes haben auch den kommunikativen Fremdsprachenunterricht mit geprägt. (→ 1 Die Geschichte des Schulfaches S. 1ff)

Auch wenn keineswegs eine Rückkehr zur Grammatik-Übersetzung-Methode zu beobachten ist, so ist doch eine Neubewertung grammatischer Kenntnisse in der Fremdsprachendidaktik seit der Jahrtausendwende festzustellen. Mit der Erkenntnis, dass den individuellen kognitiven Prozessen beim Sprachenlernen eine besondere Bedeutung beizumessen ist, rückte die Kompetenz der Sprachlernbewusstheit und der Sprachbewusstheit [Vergleich: Mehrsprachigkeit und Sprachlernbewusstheit fördern] in den Fokus fremdsprachendidaktischer Überlegungen. Kenntnisse über und Einsichten in sprachliche Strukturen beim

**Grammatik-  
begriffe**

**Aufbau der  
mentalen  
Grammatik**

**Grammatik-  
kenntnisse**

**Sprachlern-  
bewusstheit**

Prozess des Erlernens einer Fremdsprache erhielten somit wieder eine größere Aufmerksamkeit.

### Explizites und implizites Grammatikwissen

<b>explizites und implizites Wissen</b>	Letzten Endes ungeklärt bleibt aber die Frage, inwiefern explizites Wissen über die grammatische Struktur einer Sprache – also die bewusste Repräsentation einer Regel – in implizites Wissen, die eine automatisierte Anwendung einer Regel zur Folge hat, umgewandelt werden kann. Hierzu werden zwei, hier vereinfachend dargestellte Grundpositionen vertreten. (→ 4 Spracherwerbtheorien und Niederländischunterricht S. 29ff)
<b>extreme Positionen</b>	

Die <i>Interface</i> – Position: explizites Wissen kann in implizites Wissen überführt werden	↔	Die <i>Non-Interface</i> -Position: Grammatikvermittlung ist nutzlos, wenn nicht gar hinderlich für den Spracherwerb
--	---	---

**unterschiedliche Angebote im Unterricht** Auch wenn die Spracherwerbsforschung noch nicht über abschließende Erkenntnisse zur Effektivität von expliziter Grammatikvermittlung verfügt, so wird ein individuelle Lernwege betonender Niederländischunterricht unterschiedliche Angebote zum Erwerb sprachlicher Kommunikationsfähigkeit aufgreifen und entsprechend methodisch umsetzen. Sowohl explizite Momente, in denen über Sprache und Grammatik gesprochen wird, als auch implizite Lernmomente, in denen die Anwendung und Automatisierung ohne metakognitive Strategien gefragt sind, sind Teil des Niederländischunterrichts.

**explizite Grammatikkenntnisse** Explizite Grammatikkenntnisse des Niederländischen können dann sinnvoll sein, wenn sie Grammatikregeln enthalten, die

- eine Besonderheit des Niederländischen betreffen (z.B. Verwendung des ‚er‘)
- formal komplexe Gebilde verfügbar machen (z.B. die Stellung in einer komplexen *werkwoordelijke eindgroep*)
- zuverlässig und effektiv sind (z.B. Diminutiva im Singular sind immer Neutra)
- besonders häufige sprachliche Erscheinungen betreffen (z.B. Deklination der Adjektive)
- zur Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit beitragen
- in einen funktionalen inhaltlichen Kontext eingebettet werden können (z.B. die Bildung des Imperfekts im Kontext der Pro-

duktion von narrativen Texten, der Imperativ in Anleitungen und Rezepten etc.)

- Lernstile der Schülerinnen und Schüler und deren Vorwissen berücksichtigen.

Implizite Grammatikkenntnisse des Niederländischen betreffen kontextuell eingebundene grammatische Erscheinungen, die nicht oder erst später analysiert und strukturell durchdrungen werden, sogenannte *chunks*. Viele solcher Wendungen, Phasen oder Kollokationen (s.o.) werden zum Zeitpunkt ihrer Einführung nicht zerlegt, bewusst analysiert und in Einzelteilen zusammengefügt, sondern wie Wortschatz als kommunikativ entscheidende sprachliche Bausteine geübt und verfügbar. In seinem lexikalischen Ansatz (*Lexical Approach*, s.o.) stellt Michael Lewis (1997) die Trennung von Grammatik und Wortschatz in Frage und plädiert für Mehrwort-Gebilde als Lerneinheiten, die in reichhaltiger Sprachumgebung verlässlich und holistisch erworben werden und dem Entdecken von Regeln vorangehen. Dabei können die Einheiten durchaus grammatische Erscheinungen enthalten, die zum Zeitpunkt des Erwerbs noch nicht als grammatisches Phänomen thematisiert werden. Ein solcher impliziter Erwerb ist gut denkbar in Zusammenhang mit frequenten kommunikativen Handlungen im Klassenraum, um eine möglichst frühzeitige funktionale Einsprachigkeit zu gewährleisten (→ 13 Funktional einsprachig unterrichten S. 258ff):

- Deklinationen in sprach- und inhaltsbezogener Kommunikation: *Welk woord bedoelt u? Welke regel?*
- Imperfekt und Perfektformen in mitteilungsbezogenen Redemitteln: *Waar was je? De bus had vertraging. Ik ben mijn huiswerk vergeten.*
- Formen der Modalität und Perfektformen in der Kleingruppenkommunikation: *Ik zou het echt niet weten. Wat heb jij geschreven?*

### **Induktive Verfahren der Grammatikvermittlung**

Soll Grammatik mit einem gewissen Grad an Explizität erworben werden, ist die Bewusstmachung der Regelmäßigkeiten unverzichtbar. Unbestritten ist, dass der Erwerb expliziter Grammatikkenntnisse dann effektiver ist, wenn sie von den Schülerinnen und Schülern induktiv erarbeitet, das heißt durch entdeckendes

**implizite  
Grammatik-  
kenntnisse**

**lexikalischer  
Ansatz**

**induktiv und deduktiv**

Lernen eigenständig erkannt, verstanden und beschrieben werden. Der umgekehrte Fall ist die deduktive Grammatikvermittlung, in der die Lehrkraft die Regeln bereits fertig anbietet und die Schülerinnen und Schüler diese anwenden. Elemente dieser eher traditionellen Grammatikvermittlung müssen nicht ausgeschlossen sein, vor allem dann, wenn Niederländisch als dritte oder gar vierte Fremdsprache gelernt wird und grundlegende Strukturen nicht mehr entdeckt werden müssen. So müssen grundlegende Syntaxstrukturen des Niederländischen vielleicht nicht mühselig induktiv erarbeitet werden, wenn ein Vergleich zum Deutschen ausreicht. Ein (auch deduktiver) Vergleich zum Englischen ist jedoch regelmäßig geboten, um dem L2-Status-Effekten vorzubeugen und die Sprachlernbewusstheit zu erhöhen. (→ 4 Spracherwerbtheorien und Niederländischunterricht S. 29ff)

**Phasen des Noticing**

Eine grundlegende Vorstellung von induktiven Lernprozessen bietet die *noticing*-Hypothese an (Schmidt, 1993; nach Raabe, 2007, S. 10f.) (→ 4 Spracherwerbtheorien und Niederländischunterricht S. 29ff), die folgende Phasen im Lernprozess annimmt:

- Er beginnt in jedem Fall mit der Wahrnehmung – dem „*noticing*“ – einer grammatischen Struktur, die neu, überraschend, unerklärlich etc., ist. Hilfreich kann durchaus ein kognitiver Konflikt oder ein Verstehensdefizit sein.
- Dem schließt sich der Versuch an, die unbekannte grammatische Struktur in ihrer Funktion und Form zu verstehen und zu erklären („*comprehending*“).
- Der Lerner wird die neue Struktur für sich mit einer Bedeutung versehen („*structuring*“), ggf. mit Hilfe der Lehrkraft.
- Hierzu gehört ggf. die Kontrastierung mit dem Deutschen oder dem Englischen („*contrasting*“).
- Hilfreich ist die Formulierung einer Lernerregel, die für die Verwendung als Monitor geeignet ist („*monitoring*“)
- Abwechslungsreiche, kommunikativ relevante und kontextbezogene Übungen tragen zur Automatisierung der neuen Struktur bei und fördern den Übertrag ins implizite Wissen.

### **Grammatikeinführung im Niederländischunterricht**

Die von Detlef und Margaret von Ziegésar (1992) vorgestellte ‚erwerbsorientierte Methode‘ lässt sich als Strukturierungshilfe für die Einführung von Grammatik im Fremdsprachenunterricht sehen, die obige Prinzipien aufgreift. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Grammatikerwerb in der Fremdsprache nicht grundsätzlich anders verläuft als in der Erstsprache. Dementsprechend soll auch im Fremdsprachenunterricht die Kognitivierung grammatischer Strukturen nicht im Zentrum von Lernen und Unterricht stehen, sondern die kommunikative Sprachanwendung. Die Phasierung einer Grammatikeinheit nach Ziegésar/Ziegésar entspricht folgendem Schema (siehe nächste Seite).

Dieses Vorgehen ist mit den Erfordernissen eines kommunikativ orientierten Niederländischunterrichts durchaus vereinbar. Die von Werner Kieweg (2006: 5) aufgestellten Forderungen an kommunikative Grammatikübungen sind hier durchaus integrierbar. Sie sollten nämlich:

- von authentischer Kommunikation ausgehen
- auf komplexen Texte basieren
- die sprachliche Handlung in den Mittelpunkt stellen
- vom Inhalt zum Ausdruck gelangen
- von der Funktion zur Form gelangen
- die funktionalen Merkmale untersuchen (z. B. Deagentivierung durch Passiv)
- auf das bessere Verstehen von Kommunikation zielen
- indirekt auf das angemessenere Produzieren von Kommunikation zielen
- ein sprachkritisches Potenzial besitzen.

### **Beispiel für induktive Grammatikarbeit in Klasse 6**

Sicher sind die letztgenannten Kriterien auch in Abhängigkeit von der jeweiligen grammatischen Struktur zu sehen. Ein einfaches Beispiel für den Anfangsunterricht im Fach Niederländisch in der Sekundarstufe I, Klasse 6, soll dazu anregen, die induktive erwerbsorientierte Methode nach Ziegésar/Ziegésar auf den Niederländischunterricht zu übertragen und auf die Bedürfnisse der Lerngruppe anzupassen. Hier wird die Deklination des attributiv verwendeten Adjektivs in Zusammenhang mit unbestimmten Substantiven eingeführt; die Lehrkraft bettet das in den kommu-

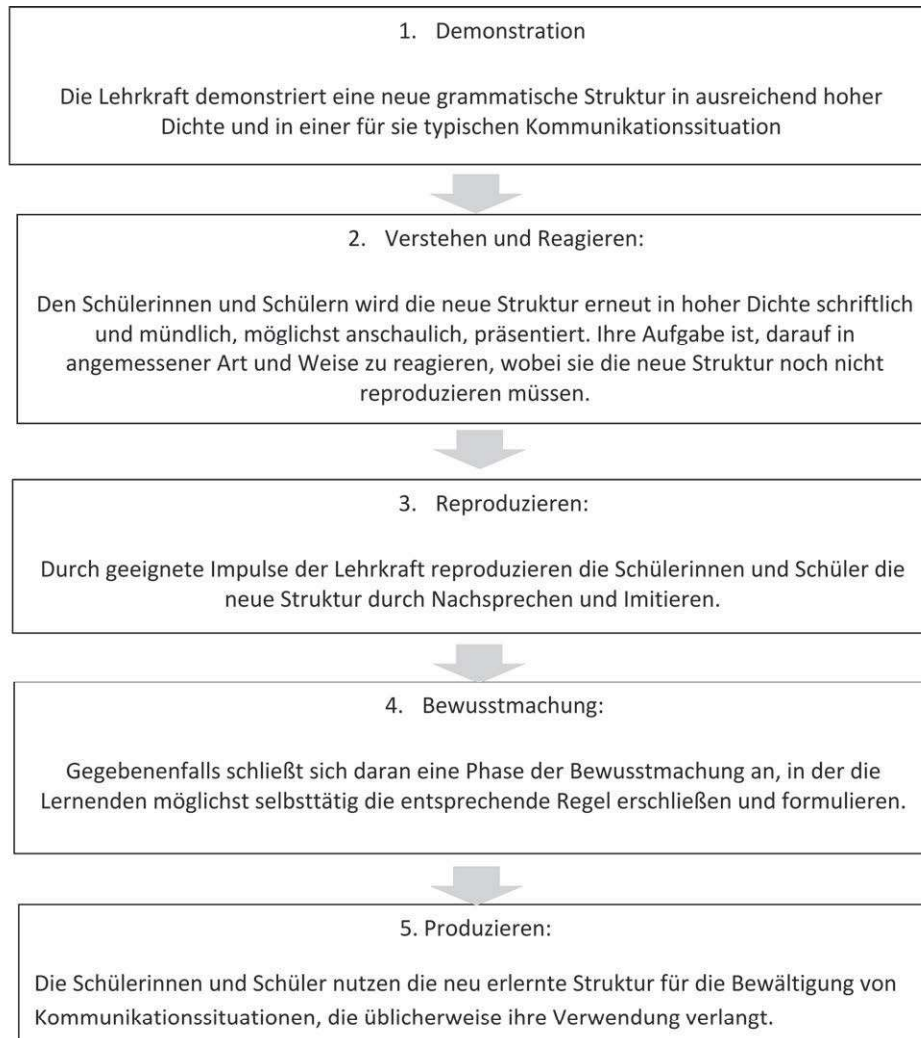
**erwerbs-  
orientierte  
Methode**

**Phasen des  
Grammatik-  
unterrichts**

**kommunikati-  
ve Grammatik-  
übungen**

**Beispiel für  
den Anfangs-  
unterricht**

nikativen Kontext einer Erzählung von ‚*mijn bezoek aan de die-rentuin*‘ und einem etwas seltsamen Nachbarn (*mijn gekke buur*) ein.



*Grammatikeinführung nach der ‚erwerbsorientierten Methode‘ (vgl. Ziegésar/Ziegésar 1992: 291)*

**Beispiel für induktive Grammatikarbeit in Klasse 6**

<b>Demonstration</b>	Lehrervortrag: Bericht über einen Zoobesuch mit dem Nachbarn (de gekke buur), u.a kommen vor: <i>een gestreepte tijger, een rode flamingo en een dik, grijs nijlpaard</i> . Dabei: interaktive Aktivierung des Wortfeldes ‚Tiere‘ und ‚Eigenschaften‘.	Die Lerner nennen einige Tiersorten, Merkmale oder Farben, geben an, ob sie selbst gerne in den Zoo gehen etc.
<b>Verstehen und Reagieren</b> (auch in verkürzter Form oder zur differenzierender Förderung denkbar)	Der Nachbar erinnert sich nicht an alles: (mündliche oder schriftliche Wiederholung) <i>de gekke buur vindt de woorden niet: een gestreepte dinget, een rode dinget en een dik, grijs dinget</i>	die Lerner ergänzen ggf. bildgestützt sinnvoll die Tiernamen z.B. durch Zuordnung oder Hochhalten von Bildern
<b>Reproduzieren</b>	Impuls, ggf. bildgestützt: <i>De gekke buur is totaal in de war: een gestreept nijlpaard, een dikke, grijze flamingo, een rode tijger??</i>	Die Lerner korrigieren inhaltlich, Lehrkraft bestätigt und formt ggf. sprachlich um
<b>Bewusstmachung</b>	Konfrontation mit beiden Varianten der Geschichte in schriftlicher Form, <i>een gestreepte tijger – een gestreept nijlpaard, een dik, grijs nijlpaard – een dikke, grijze flamingo etc.</i> Ggf. Kontrastierung mit dem Deutschen	Die Lerner formulieren den Zusammenhang zwischen Genus und Flexion, ggf. in Abgrenzung zur prädikativen Verwendung
<b>Produzieren</b>	Geschlossene und halboffene Aufgaben, die den attributiven Gebrauch der Adjektive erfordern, z.B. unter Nutzung von Wörterlisten: <ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Maak borden voor de vogelkooien, het apenverblijf etc.</i></li> <li>● <i>Bij welk dier past deze eigenschap? Waarom (niet)?</i></li> <li>● <i>Gatentekst, huzzelzinnen</i></li> <li>● <i>Tandemoefeningen</i></li> </ul> Offene Aufgaben: <ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Verzin een fabeldier</i></li> <li>● <i>Schrijf over wat je in de dierentuin bijzonder mooi vindt</i></li> <li>● <i>Maak een folder van de dierentuin</i></li> </ul>	



<b>kindgerechter Kontext</b>	<p>Ausgehend von dem für sie verständlichen, durch ausgeprägte Intonation, Gestik und Abbildung ansprechend unterstützten Sprachbeitrag der Lehrperson, dem verständlichen Input, (→ 4 Spracherwerbtheorien und Niederländischunterricht S. 29ff) in einem vertrauten Kontext des Zoobesuchs, wird die Lerngruppe zu nonverbalem und verbalem Handeln veranlasst (Bilder hochhalten, etwas umkreisen, zuordnen, berichten, ergänzen). Für die Reproduktion wird hier mit falschen Aussagen provoziert und zur Korrektur angeregt (Vgl. ähnlich Ziegésar 1998: 294), um anschließend eine Bewusstmachung zu erzielen.</p>
<b>geleitete Induktion</b>	<p>Je nach intendierter Explizität kann durch Partnerarbeit, Unterrichtsgespräch und Tafelanschrieb die eigenständige Regelformulierung als geleitete Induktion betrieben und zum Memorisieren fixiert werden. Entscheidend ist jedoch, dass Funktion und Verwendung der Adjektivendung als Hilfe für das Sprechen im gegebenen Kontext deutlich werden, wobei auch die Verwendung prädikativer (und eben nicht flektierter!) Formen, orthografische Besonderheiten und die ggf. später zu erfolgende Kontrastierung mit bestimmten Artikeln in der Planung bedacht sein muss: <i>een nijlpaard is grijs – het grijze nijlpaard – een grijs nijlpaard</i>. Die Produktionsphase kann in Form gängiger Übungen gestaltet werden, die auch das Lehrwerk bietet (→ 12 Lehrwerk und Wörterbuch nutzen S. 238ff) oder als Tandemübungen mit Lösungsbogen und sollte in komplexere Lernaufgaben münden (→ 11 Lernaufgaben konzipieren S. 227ff), wobei diese nur dann erfolgreich verläuft, wenn die Struktur in der Bewusstmachungsphase ausreichend verinnerlicht wurde.</p>
<b>üben und anwenden</b>	<p><b>Beispiel für induktive Grammatikarbeit mit Erwachsenen</b></p> <p>Niederländischunterricht, der in stärkerem Maße auf die Bedürfnisse Erwachsener orientiert ist, wird die Selbststeuerung der Lerner zum Ziel haben. Es bietet sich an, zunächst die fehlenden sprachlichen Mittel, die in einer Handlungssituation relevant sind, zu diagnostizieren bzw. aus Texten zu erschließen (z.B. Wie können wir in einem Praktikumsbericht über Vergangenes schreiben oder in einem Gespräch darüber berichten?), Wege des Erkundens und Informierens abzuwägen und die als notwendig erachteten Strukturen – mit oder auch ohne Metasprache – analytisch an einer Textgrundlage zu erarbeiten (z.B. <i>perfectum/imperfectum</i>,</p>
<b>erwachsenen- gerechte Selbst- steuerung</b>	

't kofschip-regel, onregelmatige vormen). Dabei können diverse Hilfsmittel zu Rate gezogen (Lehrwerk, Nachschlagewerke) und der Umgang damit thematisiert sowie der Nutzen des Vergleichs mit dem Deutschen oder Englischen geprüft und evaluiert werden (→ 9 Methodische Kompetenz S. 203ff). Ist die Aufmerksamkeit auf die zu erlernende sprachliche Form und ihre Funktion gelenkt, können Strukturierungshilfen erarbeitet werden, die das Verstehen nachhaltig sichern, wie zum Beispiel grafische Darstellungen mit Pfeilen oder Zeichnungen, muttersprachliche Hilfe oder eigene Regelformulierungen (Vgl. Timm 1998: 303 ff). In der ersten Übungsphase werden die neuen Strukturen in der Regel in Einzelarbeit formal eingeübt (-de of -te?), um sie möglichst intuitiv verfügbar zu haben. Daran schließen sich präkommunikative Übungsformen an, die an vorgegebenen Mustern bereits einen gewissen Grad an selbständiger Sprachproduktion verlangen, z.B. mit einer *Flowchart* (→ 10 Methoden und Arbeitsformen S. 357ff). Sie bereiten komplexere kommunikative Handlungen vor, die einen mitteilungsbezogenen, aufgaben- und handlungsorientierten Charakter aufweisen. (→ 11 Lernaufgaben konzipieren S. 227ff) Auf diese Weise entsteht ein *top-down* und *bottom-up* Verfahren vom anwendungsbezogenen Lernbedürfnis zu kleinschrittigerem, bewusstem Erfassen und Üben und zurück zur Anwendung in der gegebenen und für die Lerner relevanten Handlungssituation, in der die Anwendung der Grammatik eine zentrale Rolle spielt.

**Hilfsmittel  
nutzen**

**Strukturierungshilfen  
erarbeiten**

**üben und  
anwenden**

**Handlungssituation**

### **Grammatik und Aufgabenorientierung**

Im Rahmen der Diskussion über unterrichtliche Konsequenzen eines kompetenzorientierten Spracherwerbs rücken dabei zunehmend komplexe, aufgabenbasierte Lernarrangements in den Vordergrund (Vgl. Schocker 2011). Dabei ist es nicht der Gedanke, erst Grammatik zu unterrichten, um später zur Anwendung zu kommen, sondern Grammatik in den kompetenzorientierten Unterricht zu integrieren (Vgl. Schinschke 2011). Auch im niederländischsprachigen fremdsprachendidaktischen Diskurs wird dafür plädiert, dass im Sprachlernprozess nicht die Systematik des grammatischen Systems im Vordergrund steht und damit Lernprozesse steuert, sondern grammatische Kenntnisse und Fertigkeiten anhand der Bewältigung bestimmter Lernaufgaben so zu

**Lernarrangements**

**Grammatik integrieren in Lernaufgaben**

entwickeln, dass sie kommunikative Kompetenzen des Lerners fördern: „Leerders worden in een functionele context gevraagd bepaalde boodschappen te begrijpen en te produceren. Nu is het [ . . . ] een kenmerk van een goede taak, of van een krachtige leeromgeving, dat er een uitdaging in zit: iets nieuws, een kloof tussen wat de leerder al met de doeltaal kan aanvangen en wat hij met diezelfde taal moet kunnen om de taak uit te voeren. Een kloof kan bijvoorbeeld opduiken in bepaald taalaanbod dat de leerder niet begrijpt, of in bepaalde boodschappen die hij maar niet gezegd krijgt zoals hij het wil of zoals het zou moeten.“ (Branden, van den 2001: 195)

**reaktieve  
Erarbeitung**

Als optimale Lernvoraussetzung ist davon auszugehen, dass die Lerner eine Aufgabe in Ansätzen mit den bereits erworbenen sprachlichen Mitteln bewältigen können, aber dabei an Grenzen stoßen, die sie selber erkennen und bezeichnen können und die dann eine reaktive Erarbeitung und Einübung grammatischer Elemente erfordert. Das betrifft vor allem kommunikative Handlungen, die auch mit bereits erlernten Strukturen zu realisieren, aber zu optimieren sind. Als Beispiel kann die Verwendung der Konstruktion ‚aan het + infinitief‘ gelten. Die Lernenden sind schon relativ früh in der Lage, die Gleichzeitigkeit zweier Handlung auszudrücken: *Terwijl Anne telefoneert, eet Jan*. Das Bedürfnis, den durativen Aspekt der Handlung zu betonen, kann zur erschließen bzw. Einführung der entsprechenden Konstruktion führen, die aus der deutschen Umgangssprache durchaus bekannt ist (\*ist am Essen . . .) und zur Bildung hinleitet: *Terwijl Anne telefoneert, is Jan aan het eten*.

**proaktive  
Erarbeitung**

Allerdings ist davon auszugehen, dass bestimmte grammatische Erscheinungen nicht „reaktiv“, sondern „proaktiv“ (Schocker 2011: 9f) einzuführen sind, weil sie zwingend erforderlich sind, um bestimmte kommunikative Absichten sprachlich korrekt zu realisieren. Dazu gehört z.B. die verschiedenen Formen in der Nutzung des ‚er‘ oder die *volgorde in een werkwoordelijke groep* die bewusst gemacht werden müssen, bevor entsprechende Sätze konstruiert werden können.

Manfred Braam

**Literatur:**

- Branden, K. van den (2001) „Taakgericht onderwijs in een notendop“, in: M. Mottart (Hrsg.) *Retoriek en praktijk van het schoolvak Nederlands*, Gent: Academia Press. 91-98.
- Cenoz, J. (2003) „The role of typology in the in the organization of the multilingual lexicon“, in: J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Hrsg.) *The Multilingual Lexicon*, Dordrecht (e.a.): Kluwer. 103-116.
- De Florio-Hansen, I. (2006) „Fremdsprachenlernende zu Wort kommen lassen oder Wortschatzarbeit: aktiv, individuell und interaktiv“, in: U. O. H. Jung (Hrsg.) *Praktische Handreichung für den Fremdsprachenlehrer*, Frankfurt a.M.: Lang. 180-188.
- Doyé, P. (1971) *Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht*, Hannover: Schroedel.
- Knospe, S. (2006) „Wortgleichungen, nein danke! – Die Lerner mit neuen Formen von Vokabeltests aktivieren“, *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 83, 32-37.
- Lewis, M. (1997) *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*, London: Thomson.
- Gnutzmann, C. (2010) „Sprachliche Strukturen und Grammatik“, in: W. Hallet, F. G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer. 111-115.
- Haß, F. (Hrsg.) (2006) *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis*, Stuttgart: Klett.
- Kieweg, W. (2006) „Kommunikative Grammatikübung. Sprechaktkompetenz als Lernziel“, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 82, 2-8.
- Krechel, H. L. (2007) *Französisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin: Cornelsen.
- Kwakernaak, E. (2009) *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*, Bussum: Coutinho.
- Raabe, H. (2007) „Wie viel Grammatik braucht der Mensch“, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6, 22ff.
- Schinschke, A. (2011) „Erst Grammatik lernen, dann Kompetenzen trainieren?“, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1, 12-14.
- Schocker, M. (2011) „Grammatik und Fremdsprachkompetenzen. Plädoyer für ein lernaufgabenorientiertes Verständnis“, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1, 8-11.
- Stork, A. (2010) „Wortschatzerwerb“, in: W. Hallet, F. G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer. 104-107.
- Teepe, H. (2005) *Welche Bedeutung haben die Neurowissenschaften für die Fremdsprachendidaktik? Eine pro- und retrospektive Studie in Bezug auf Theorie und Praxis*, Aachen: Aachen Techn. Hochsch. Diss.

- Thaler, E. (2012) *Englisch unterrichten. Grundlagen – Kompetenzen – Methoden*, Berlin: Cornelsen.
- Quetz, J. (1998) „Der systematische Aufbau eines mentalen Lexikons“, in: J.-P. Timm (Hrsg.) *Englisch lernen und lehren Didaktik des Englischunterrichts* (1. Aufl., 7. Druck), Berlin: Cornelsen. 272-290.
- Ziegésar, D. von, Ziegésar, M. von (1992) *Einführung von Grammatik im Englischunterricht*, München: Ehrenwirth.
- Ziegésar, D. von, Ziegésar, M. von (1998) „Die systematische Einführung von Grammatik“, in: J.-P. Timm (Hrsg.) *Englisch lehren und lernen. Didaktik des Englischunterrichts*, Berlin: Cornelsen. 291-298.
- Zöfgen, E. (2010) „Wörterbuchdidaktik“, in: W. Hallet, F. G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer. 107-111.

## 8 Text- und Medienkompetenz

<b>Texte und Medien</b> . . . . .	159
Medienkompetenz . . . . .	161
Textkompetenz . . . . .	161
Texte und Grundsätze der Textarbeit im Niederländischunterricht . . . . .	165
Grundsätze der Darbietung von Texten . . . . .	165
Grundsätze der Textauswahl . . . . .	166
<b>Sach- und Gebrauchstexte:</b> Klassifikationen und Bedeutung . . . . .	167
Sach- und Gebrauchstexte: Funktionen und Wirkungsformen. . . . .	169
Kompetenzen im Umgang mit Sach- und Gebrauchstexten . . . . .	169
Kriterien für die Auswahl von Sach- und Gebrauchstexten . . . . .	172
Beispiel: Journalistische kontinuierliche Texte . . . . .	173
Beispiel: Gebrauchstexte im Niederländischunterricht . . . . .	176
Beispiel: diskontinuierliche Sach- und Gebrauchstexte im Niederländischunterricht . . . . .	177
<b>Literarische Texte:</b> Klassifikationen und Bedeutung . . . . .	179
Kompetenzen im Umgang mit literarischen Texten . . . . .	181
Methoden der Literaturvermittlung . . . . .	182
Kriterien für die Auswahl literarischer Texte . . . . .	184
Beispiel: Narrative Texte im Niederländischunterricht . . . . .	184
Beispiel: Lyrische Texte im Niederländischunterricht . . . . .	189
Beispiel: Comics und Graphic Novels . . . . .	192
<b>Auditive Texte:</b> Klassifikationen und Bedeutung . . . . .	193
Beispiel: Lieder im Niederländischunterricht . . . . .	194
<b>Audio-visuelle Texte:</b> Klassifikationen und Bedeutung . . . . .	195
Filmdarbietung . . . . .	196

### Texte und Medien

Im Zusammenhang mit Fremdsprachenunterricht verstehen wir unter dem Begriff Text alle sprachlichen Produkte, die Sprachlernende empfangen, produzieren oder austauschen – sei es eine gesprochene Äußerung oder etwas Geschriebenes. Die Textlinguistik stellt eine Reihe von Textualitätskriterien zur Verfügung, die

**Texte**

sich einerseits auf sprachliche, „textinterne“ Merkmale (Kohäsion, also formaler Zusammenhalt, und Kohärenz, also logischer Zusammenhalt) und andererseits auf „textexterne“ Merkmale beziehen. Letztgenannte Merkmale zielen auf die Kommunikationsabsicht, aus der heraus der betreffende Text entsteht bzw. in der er eingesetzt wird (Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situativität) (Vgl. Bußmann 2008). Grundsätzlich können Texte als Kommunikationsinstrumente verstanden werden, die sowohl Auslöser als auch Resultate der Interaktion sein können und in erster Linie der „Zirkulation von Wissen“ (Schnotz 2008: 161) dienen.

### **Medien**

Medien dienen dazu, Texte zu transportieren. So werden etwa Stimme, Rundfunk, Fernsehen oder Computer zu den Medien gezählt. Grundsätzlich lässt sich der Begriff Medien aber nicht eindeutig abgrenzen, sodass in der Folge verschiedene Kategorisierungen möglich sind. Medien lassen sich beispielsweise nach ihrer didaktischen Funktion kategorisieren: Sie können als Werkzeug, als Unterrichtsbaustein oder als Lernarrangement eingesetzt werden (Weskamp 2001: 143-162). Entsprechend der Sinne, mit denen Informationen aufgenommen werden, kann man ebenfalls visuelle, auditive und audio-visuelle Medien unterscheiden. Überschneidungen zwischen den Kapiteln Text- und Medienkompetenz, Hör- und Hörsehverstehenskompetenz, Lese- und Schreibkompetenz sind aus diesem Grunde unabwendbar (Vgl. auch Thaler 2012).

### **erweiterter Textbegriff**

Theoretisch kann jeder Text über jedes beliebige Medium transportiert werden. In der Praxis jedoch wird mit der Wahl des Mediums ein bestimmter Zweck verfolgt, die Wahl des Mediums fällt in Abhängigkeit von der Wahl des Textes. Dementsprechend begegnen dem Lerner unterschiedlich medial vermittelte Textsorten. Der erweiterte Textbegriff umfasst nicht nur visuelle bzw. intentional schriftliche (z.B. Bücher, Literatur und Sachbücher, Zeitschriften, Zeitungen, Lehrbücher oder Broschüren), sondern auch auditive bzw. intentional mündliche Sprachpräsentationen (z.B. Nachrichtensendungen, öffentliche Ankündigungen, Durchsagen, Anweisungen und Gespräche) (Vgl. GeR 2001: 95ff), sowie diskontinuierliche Texte (z.B. Bilder, Grafiken und Film(ausschnitt)e) und Kombinationen aus schriftlichem Text und Bild (z.B. Comics und Karikaturen). Auch die Kommunikation in der Klasse ist ein Text und sollte möglichst früh

in der Zielsprache geführt werden, um ihn für den Spracherwerb nutzbar zu machen. (→ 13 Funktional einsprachig unterrichten S. 258ff).

### **Medienkompetenz**

Ziel der Förderung fremdsprachlicher Medienkompetenz (Vgl. Surkamp 2010: 213; Aufenanger 2008: 62) ist es, den Lerner dahingehend zu befähigen, die unterschiedlichsten Medien für die Erweiterung der eigenen kommunikativen und interkulturellen Kompetenz nutzbar zu machen, indem er

- technische Aspekte verschiedener Medien und Mediensysteme versteht (Medienkunde);
- visuelle, auditive und audio-visuelle Symbolsysteme dekodiert und interaktive Angebote nutzt (Mediennutzung);
- über Handlungsfähigkeit in Bezug auf Mediengestaltung verfügt (Medienproduktion);
- sich auf den Erlebnischarakter von Medien einlässt, sich aber zugleich auch davon distanziert (Mediengenuss);
- reflexiv und kritisch mit Inhalten und Botschaften von Medien umgeht (Medienkritik).

**fremdsprachliche Medienkompetenz**

### **Textkompetenz**

Fremdsprachliche Textkompetenz ist die Fähigkeit, Texte angemessen dekodieren (Textrezeption) und enkodieren (Textproduktion) zu können – ist daher für die erfolgreiche Partizipation an der Wissensgesellschaft unverzichtbar. Diese Kompetenz, von deren Qualität maßgeblich der schulische Erfolg abhängt, bedarf bereits im Erstsprachenunterricht der gezielten Förderung. Lernende mit einer im Erstsprachenunterricht schwach ausgebauten Textkompetenz können die Angebote des Zweit- oder Fremdsprachenunterrichts nur eingeschränkt nutzen und haben beim unterrichtlichen Sprachenlernen Schwierigkeiten (Vgl. Portmann-Tselikas 2002: 12).

Weil man in der fremdsprachendidaktischen Diskussion davon ausgeht, dass sowohl bei der Rezeption als auch bei der Produktion auf dasselbe verfügbare und vielschichtig miteinander verknüpfte Sprach- und Weltwissen sowie auf ein gemeinsames mentales Lexikon, eine gemeinsame mentale Grammatik zurückgegriffen wird, spricht vieles dafür, die Ausbildung rezeptiver

**fremdsprachliche Textkompetenz**



**rezeptive und produktive Kompetenzen**

und produktiver Kompetenzen in der unterrichtlichen Vermittlung miteinander zu verzahnen (Vgl. Aguado 2011: 108-109). In der Regel wird die Rezeption von Texten als weniger mühevoll empfunden, Schemata und sprachliche Strukturen müssen lediglich erkannt werden. Die Textproduktion hingegen umfasst ein System von komplexen Prozessen der Planung, der Formulierung, der Realisierung, der ständigen Überwachung (Monitoring) und der Revision. Hinzu kommt, dass diese Prozesse nicht sequentiell, sondern inkrementell verlaufen, d.h. sie überlappen sich, interagieren miteinander und beeinflussen sich gegenseitig. (→ 3 Bezugswissenschaften der Fachdidaktik Niederländisch S. 14ff)

**Weiterentwicklung von Text- und Medienkompetenz**

Im Niederländischunterricht ist von günstigen Voraussetzungen für die Weiterentwicklung von Text- und Medienkompetenz auszugehen: Die Entwicklung von Medienkompetenz durch schulische Medienbildung ist in den Lehr- und Bildungsplänen der Länder durchgängig ausgewiesen und als Aufgabe aller Fächer definiert (Vgl. KMK-Beschluss vom 08.03.2012), sodass die Lernenden vor ihrem Niederländischunterricht bereits Kompetenzen im Umgang mit Medien erworben haben. Da Niederländisch in schulischen Kontexten in der Regel als Tertiärsprache angeboten wird, kann der Lerner auf dem Weg zur fremdsprachlichen Textkompetenz im Idealfall auf ein umfassendes Repertoire an Teilkompetenzen aufbauen, die zuvor im deutschsprachigen Unterricht und im Unterricht in der ersten oder zweiten Fremdsprache erworben wurden. Sprachunabhängige Prozesse wie globale Textverarbeitungsstrategien (z.B. das Herausarbeiten der Hauptgedanken oder die Formulierung einer Mitteilungsabsicht) können direkt von der ersten Lernersprache in die Zielsprache übertragen werden.

**früh authentische Texte**

Das trägt dazu bei, dass im Niederländischunterricht bereits früh authentische Texte eingesetzt werden können. Unter ‚authentisch‘ werden in der Regel Texte eingestuft, die nicht für die Lerngruppe und ihren Lernstand geschrieben oder bearbeitet wurden, sondern einen soziokulturellen Zweck im Sprachgebiet erfüllen, in dem sie geschrieben wurden. Um die Lerner mit der soziokulturellen Wirklichkeit in Flandern und den Niederlanden unverfälscht vertraut zu machen, sind authentische Texte den didaktisierten, in jedem Fall jedoch den von der Lehrperson selbst geschriebenen vorzuziehen. Texte, die dem Sprachenlernen dienen, werden in der Regel nicht als authentisch empfunden, ob-

wohl diese möglicherweise in der soziokulturellen Wirklichkeit der Nachbarländer authentischer Kommunikation dienen (z.B. Instruktionen für das Schreiben wissenschaftlicher oder schulischer Texte, Nt2-Einbürgerungsmaterial, vereinfachte literarische Texte für Schulen u.a.)

Wenn auch die Unterscheidung zwischen dem ‚Echten‘ und dem ‚Künstlichen‘ mitunter nicht aufrecht zu halten ist, gibt sie jedoch ein wichtiges Merkmal für Unterrichtsmaterialien an: Authentische Texte sind nicht ohne weiteres mit einer linearen Progressionsdidaktik („Häppchen-Didaktik“, vgl. Sarter 2006: 53) vereinbar: In ihnen begegnet der Leser einer Vielzahl an grammatischen Strukturen und einem Wortschatz, der nicht einem durch Lehrkraft oder Lehrwerk regulierten Angebot entspricht, wofür übrigens auch keine gesicherten Forschungsergebnisse für eine Erwerbsreihenfolge vorliegt. Um einer Überforderung der Lerner vorzubeugen, und sie sukzessive an den Umgang mit authentischem Material heranzuführen, trägt die Lehrkraft Sorge für

- eine kriteriengeleitete Auswahl der Texte (s.u.)
- die Wahl einer geeigneten Textpräsentation und zielführender Aufgaben
- den Erwerb dazu passender methodischer Kompetenzen, wie z.B. die zunehmend eigenständige Anwendung eines zur Aufgabe passenden Rezeptionsstils (→ 7.1 Leseverstehen S. 75ff) und Lerntechniken, mit deren Hilfe sie Texte verarbeiten und Wörter erschließen (→ 9 Methodische Kompetenz S. 203ff)
- die Entscheidung, in welchem Maße für die gegebene Lerngruppe unter Berücksichtigung heterogener Leistungsstände Worterläuterungen, Weglassungen und ggf. lexikalische Anpassungen vonnöten sind.

Die soziokulturelle Nähe zwischen dem Deutschen und dem Niederländischen erlaubt es den Niederländischlernenden, ihr erstsprachliches Textsortenwissen auf die Rezeption und Produktion der fremdsprachlichen Texte größtenteils zu übertragen. Wo niederländische Textsorten nur wenig von deutschen und anderssprachigen Textsorten abweichen, sind Anknüpfungen an vorhandenes Textsortenwissen möglich (z.B. *het gedicht*, *het kort verhaal*, *de avonturenfilm*, *het verslag*, *het diagram*). Unterschiede zwischen deutschen und niederländischen Textsorten lassen sich ebenfalls in kontrastierenden Verfahren auf dem Hintergrund be-

**Progression**

**kontrastierende Verfahren**

reits ausgebildeter Kompetenzen erarbeiten (z.B. *het betoog*, *het cursiefje*). Im Niederländischunterricht bietet es sich daher an, in der unterrichtlichen Inputphase mehrere Beispiele einer bestimmten Textsorte zu erlesen, um die verschiedenen Textsortenmerkmale wie die Strukturierung des Textes, die Argumentationsstruktur, die Diktion, das Register, das passende Vokabular, die formalen Regularitäten und die Interdependenz zwischen Schreiber und potenziellem Leser zu erkennen. Erst wenn die Lerner mit der Textsorte vertraut sind, können sie selbst nach diesem Muster Texte produzieren (Vgl. Kieweg 2009: 5) (→ 7.4 Schreiben S. 108ff). Eine Herausforderung für den Niederländischunterricht besteht also darin, seine Lerner für Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Texten und Textsorten aus dem deutschsprachigen und dem niederländischsprachigen Kulturraum zu sensibilisieren, z.B. für zahlreiche einzelsprachenspezifische Formulierungen für die sprachliche Gestaltung (Vgl. Aguado 2011: 112).

**Sachtexte und  
literarische  
Texte**

Um Ordnung in den Formenreichtum von Texten zu bringen, existieren verschiedene Vorschläge, sie zu klassifizieren (Vgl. Thaler 2012: 251). In unterrichtlichen Kontexten wird traditionell zwischen Sachtexten und literarischen Texten unterschieden, obwohl z.B. die Lesekompetenzforschung in der Deutschdidaktik nicht mehr stringent zwischen literarischen und nicht-literarischen Texten unterscheidet (Vgl. Burwitz-Melzer 2006: 106). Es lassen sich auch keine eindeutigen Zuweisungskriterien für diese Unterscheidung ausmachen. In der Literaturwissenschaft zieht man für die Unterscheidung „literarischer Text/nicht-literarischer Text“ in der Regel seine Fiktionalität als zentrales Merkmal heran. Wird Fiktionalität auf inhaltlicher Ebene aber verstanden als nicht reale, sondern vorgestellte, imaginäre Welt, kann dem entgegengesetzt werden, dass Fiktionen in diesem Sinne auch in nicht-fiktionalen Texten vorkommen (z.B. Mathematikaufgaben). Zu einem Urteil können vielmehr textseitige Fiktionssignale beitragen, vor allem Informationen des Paratextes (z.B. Autor/in, Titel, Angabe der Gattungsbezeichnung etc.), die Wirklichkeitsnähe bzw. -ferne der im Text dargestellten Welt sowie der Modus der Darstellung zwischen einer eher ästhetischen und einer eher alltagsnahen Sprache. Neuere Gattungsformen z.B. in den neuen Medien sind im Übergangsbereich der Unterscheidung literarisch/ nicht-literarisch anzusiedeln und unterlaufen traditionelle Dichotomien. Nicht mehr der fixierte und

umgrenzte Text steht im Mittelpunkt der Betrachtung, sondern der offene und fließende Text, der die Kommunikationsmöglichkeiten des Internets nutzt und in einem möglichst breiten und offenen Raum Texte entstehen lässt.

### **Texte und Grundsätze der Textarbeit im Niederländischunterricht**

Im Wissen um einen erweiterten Textbegriff werden im nachfolgenden ersten Block Sach- und Gebrauchstexte sowie literarische Texte als intentional schriftliche Sprachrepräsentationen für den Niederländischunterricht thematisiert. Exemplarisch für literarische Texte stehen narrative und lyrische Texte sowie Comics und Graphic Novels im Mittelpunkt der Betrachtung. Dramatische Texte spielen im Niederländischunterricht in der Regel keine Rolle und bleiben daher unberücksichtigt (Vgl. Kwakernaak 2009: 397). Im zweiten Block geht es im Sinne intentional mündlicher und medial vermittelter Sprachrepräsentationen um auditive und audio-visuelle Medientexte. Es handelt sich um eine bewusste Auswahl von Textsorten, da die Vielfalt und Komplexität von Texten eine Beschränkung unerlässlich macht (Vgl. auch Thaler 2012: 252).

**schriftliche  
Texte**

**auditive und  
audio-visuelle  
Medientexte**

In der Regel vollzieht sich die unterrichtliche Textarbeit in einem Dreischritt. Folgende Übersicht über die drei Phasen der Textarbeit und ihre Funktionen sei daher allen nachfolgenden Textformaten vorangestellt (in Anlehnung an Nünning/Surkamp 2010: 82).

**drei Phasen  
der Textarbeit**

### **Grundsätze der Darbietung von Texten**

Nicht immer werden Texte sofort vollständig rezipiert. Für eine Einstimmung ist es sinnvoll nur den Titel zu lesen, eine Erwartungshaltung baut sich auf, wenn man nur den ersten Abschnitt liest. Geht es um das Erkennen einer Textstruktur können auch Textteile (z.B. Gedichtverse, Abschnitte einer Rede) zu einem Ganzen rekonstruiert oder Passagen (z.B. Filmausschnitte) zunächst weggelassen werden. Der Leser-Text-Dialog wird intensiviert, wenn Texte vor Wendepunkten oder Pointen abbrechen und ergänzt werden müssen. Abgesehen davon ist es bei größerem Textumfang sinnvoll, das Textverstehen zu sichern, um die Lese- bzw. Hör- und Hörsehmotivation zu erhalten. Ferner hängt

**Phasen der Textarbeit** die Textdarbietung auch von der Aufgabe und dem Medium ab (s.u.).

Phase vor dem Lesen (Fase vóór het lezen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einstimmung auf den Text</li> <li>• Aufbau von Erwartungshaltungen</li> <li>• Aktivierung des sprachlichen, thematischen, kulturellen und kontextuellen Vorwissens</li> </ul>
Phase während des Lesens (Fase tijdens het lezen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textrezeption</li> <li>• Sicherung des Textverständnisses</li> <li>• Anregungen und Unterstützung des Leser-Text-Dialogs</li> </ul>
Phase nach dem Lesen (Fase na het lezen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexion und Evaluation der Textrezeption</li> <li>• Analytische und kreative Anschlussaktivitäten</li> <li>• Informationsverarbeitung, Deutung und Interpretation</li> </ul>

### Grundsätze der Textauswahl

Die Auswahl eines Textes ist in Zusammenhang mit der Aufgabe und der Lernintention zu sehen. Unterschiede liegen auch in der Art des Textes selbst (s.u. zu Sachtexten und literarischen Texten). Grundsätzlich können jedoch folgende Schritte und Fragen bei der Textauswahl helfen (in Anlehnung an Leupold 2008: 25):

- Kompetenzen festlegen**
- Erster Schritt: Kompetenzen festlegen
    - Für die Förderung welcher Kompetenzen eignet sich der Text?
    - Eignen sich der Text und das Medium eher zur Ausbildung einer bestimmten Teilkompetenz?
    - Ist eventuell eine integrative Kompetenzschulung möglich?
- Text auswählen**
- Zweiter Schritt: Einen Text auswählen
    - Ist der Text, den ich gewählt habe, authentisch?
    - Fördert der Text die Kompetenzausbildung in mindestens einem Bereich?
    - Ist der Text inhaltlich für die Schüler motivierend?

- **Dritter Schritt: Den Schwierigkeitsgrad eines Textes bestimmen**  
Entspricht der Schwierigkeitsgrad des Textes dem Niveau meiner Lerngruppe bzw. liegt er geringfügig darüber?  
Kennt meine Lerngruppe relevante sprachliche Mittel des Textes (z.B. Zeitformen, Wortschatz, filmische Mittel etc.)?  
Knüpft der Text inhaltlich an das Vorwissen meiner Lerner an?  
Ist die Länge des Textes dem Niveau meiner Lerner angemessen?  
Ist der Textaufbau für meine Lerner nachvollziehbar?  
Benötigen meine Lerner Vokabelhilfen o.Ä., um den Text besser zu verstehen?

**Schwierigkeitsgrad bestimmen**

### **Sach- und Gebrauchstexte: Klassifikationen und Bedeutung**

Sach- und Gebrauchstexte nehmen im stark anwendungsorientierten Niederländischunterricht einen besonderen Stellenwert ein. Authentische Kommunikationssituationen, wie man sie in den beiden nur unweit entfernt liegenden Nachbarländern vorfindet, sind in stärkerem Maße geprägt von der Produktion und Rezeption von Sach- und Gebrauchstexten als von literarischen Texten. Da viele Lerner durch Besuche, Urlaube, Einkäufe und ähnlichen Aufhalten bereits Alltagserfahrungen im Nachbarland gemacht haben oder sich Berufs- und Ausbildungskontexte erschließen möchten, ist die unmittelbare und tatsächliche, nicht-fiktionale Begegnung Teil ihrer lebensweltlichen Erwartung und stets auch Motivationsfaktor für das Sprachenlernen. Diese Begegnung vollzieht sich vorrangig im Austausch gesprochener und gehörter Texte, aber auch in geschriebener Form, etwa in Hinweisschildern, Informationsbroschüren, Zeitungen oder Grafiken.

**besonderer Stellenwert**

**unmittelbar lebensweltlich**

**nicht-fiktional**

Schriftliche Sachtexte haben im Kontrast zu literarischen Texten vorrangig informierenden Charakter und einen engen Bezug zur Wirklichkeit. Sie beschreiben, erläutern, kommentieren oder diskutieren Gegebenheiten, die sich in der Welt zutragen oder zutragen haben. Darunter fallen viele journalistische Texte (z.B. *bericht, commentaar*) und wissenschaftliche Publikationen (*wetenschappelijk verslag, artikel*). Der Begriff des Gebrauchstextes wird meist synonym zum Sachtext verwendet, stellt jedoch die Brauchbarkeit der vermittelten Sachinformation im Sinne einer zweckdienlichen und anleitenden Verwendung in den Vordergrund (*recept, handleiding, bijsluiter*). Auch Texte, die ei-

**Sachtext**

**Gebrauchstext**

ner kommerziell-kommunikativen Absicht dienen, zählen dazu (*vragenlijst, contract, reclamefolder, formulier, dienstregeling, tv-programma* etc.) (Vgl. Nieweler 2006: 215). Instruktive Texte, die dem Sprachenlernen dienen, kann man auch darunter fassen (*spellingwijzer, grammicaeoefening, Nt2-taaltoets*). Die Abgrenzung zwischen Sach- und Gebrauchstexten ist unscharf und weist – je nach Klassifizierung, s.o. – darüber hinaus Überschneidungen mit literarischen Texten auf: So hat das Drehbuch einen klaren Gebrauchscharakter, ist jedoch fiktional, ein Werbeslogan ist für die öffentliche Kommunikation gedacht, weist unter Umständen sprachlich-ästhetische Gestaltungsmerkmale auf.

**kontinuierlicher Text**

Schriftliche Sach- und Gebrauchstexte können kontinuierlich oder diskontinuierlich sein. Kontinuierliche Texte haben eine klare Leserichtung. Beispiele können sein:

- het nieuwsbericht
- het verslag
- het achtergrondartikel
- de samenvatting
- de stadsgids
- de reclameslogan
- het commentaar
- de forumbijdrage
- de handleiding
- de recensie

**diskontinuierlicher Text**

Diskontinuierliche Texte haben keine klare Leserichtung, sondern stellen in tabellarischer oder schematischer Form die Information übersichtlich und verdichtet dar. Analog zum Begriffspaar kontinuierlich – diskontinuierlich werden auch die Begriffe lineare bzw. nicht-lineare Texte verwendet. Diskontinuierliche Texte können alleine stehen, oder aber kontinuierliche Texte ergänzen. Auch ikonographische Texte mit und ohne Beschriftung kann man darunter fassen. Zu nennen sind etwa:

- het formulier
- de dienstregeling
- het uurrooster
- het tv-programma
- het diagram
- de foto
- het schilderij

- de cartoon
- de karikatuur

### Sach- und Gebrauchstexte: Funktionen und Wirkungsformen

Schriftliche Sach- und Gebrauchstexte lassen sich nach der Intention ihres Produzenten unterscheiden. Man kann zwischen folgenden Wirkungsformen unterscheiden, die auch gemeinsam in ein und demselben Text auftreten. In der Aufgabe ist die Textsortenfunktion zu berücksichtigen. Zu nennen sind:

**Funktion berücksichtigen**

**Textfunktionen**

Sach- und Gebrauchstexte mit

- narrativer Funktion: Schilderung eines Geschehnisses, z.B. Zeitungsbericht, Zusammenfassung (*krantenbericht, samenvatting*)
- deskriptiver Funktion: Beschreibung von Personen, Orten, Gegenständen, z.B. Steckbrief, Produktbeschreibung, Stadtführer, Fahrplan (*signalement, productbeschrijving, stadsgids, dienstregeling*)
- expositorischer Funktion: genauere Erläuterungen, z.B. Lexikonartikel, wissenschaftliche Artikel, Hintergrundreportage (*lexiconartikel, wetenschappelijk artikel, achtergrondbericht*)
- argumentativer Funktion: Darlegung und Begründung eines Standpunktes, z.B. Kommentar, Erörterung, Diskussionsforum (*commentaar, betoog, discussieforum, karikatuur*)
- instruktiver Funktion: Anleitung des Lesers: z.B. Gebrauchsanleitung, Beipackzettel, Wegweiser, Rezept (*gebruiksaanwijzing, bijsluiter, wegwijzer, recept, toets*)
- appellativer Funktion: Überzeugen des Lesers, Handlungsaufforderung, z.B. Reklamespot, Bannerwerbung, Kontaktanzeige, Flugblatt (*reclame tekst, bannerreclame, contactadvertentie, pamflet, cartoon*)

### Kompetenzen im Umgang mit Sach- und Gebrauchstexten

Für die Rezeption und Produktion von schriftlichen Sach- und Gebrauchstexten benötigen Schülerinnen und Schüler methodische Kompetenzen, die über das Leseverstehen hinausgehen. Sie beziehen sich sowohl auf analytisch-interpretierenden Umgang mit Texten und ihrer Funktion als auch auf die gestaltende, produktionsorientierte Bearbeitung.

**methodische Kompetenzen**

Die Möglichkeiten mittels geschriebener (und visueller, auditiver bzw. audio-visueller) Texte am aktuellen gesellschaftlichen Diskurs teilhaben zu können, erweiterten sich durch den Einzug der digitalen Kommunikationstechnologien in den Alltag. Die Text- und Medienkompetenz in Bezug auf Sach- und



<b>Diskursfähigkeit</b>	<p>Gebrauchstexte steht daher in direktem Zusammenhang mit der Diskursfähigkeit der Lerner. Diese ist insbesondere davon geprägt, inwieweit sie in der Lage sind, diese Texte nicht nur rein sprachlich, sondern auch in ihrer Intention zu verstehen und sie bedarfs- und adressatengerecht zu produzieren.</p>
<b>Kompetenzen erweitern</b>	<p>Schulisches Lernen ist ganz entschieden davon bestimmt, Sach- und Gebrauchstexte verschiedener Funktionen und Gestaltungsmerkmale zu rezipieren und auch Texte einzelner Textsorten zu produzieren. Auf diese Kompetenz baut der Niederländischunterricht auf und erweitert sie ggf. um kulturbedingte Besonderheiten einzelner Textsorten (<i>het cursiefje</i>, evtl. <i>het betoog</i> oder <i>het leesverslag</i>) sowie um die kulturbezogenen sprachlich-stilistischen Faktoren (etwa die Akzeptanz eines informelleren Stils in wissenschaftlichen Texten oder erwartbare Formulierungen im formellen Brief). Die zu erwerbenden oder erweiternden Kompetenzen dienen dazu, dass die Lerner sachgerecht und kritisch mit Texten und Medien umgehen können.</p>
<b>sachgerechter Umgang</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sachgerechter Umgang mit Sachtexten: Im anwendungsorientierten Unterricht werden vor allem narrative, deskriptive und expositorische Sachtexte entsprechend ihrer intendierten Bedeutung als Informationsquelle genutzt und dienen dem Erstellen eigener Texte. Im Sinne eines vorbereitend-wissenschaftlichen Arbeitens lernen Schülerinnen und Schüler, relevante Information zu entnehmen und diese sachgerecht aufeinander zu beziehen. Appelative und argumentative Texte ergänzen den Sachverhalt um eine persönliche Perspektive. Die textsortenspezifischen, ferner auch situations- und kulturbedingten Gestaltungsmerkmale rezipierter Texte können vor allem in analytischen Verfahren erarbeitet werden, um diese zur Deutung heranzuziehen oder für die eigene Produktion einer erforderlichen Textsorte funktional umzusetzen. Dabei wird die Sprachbewusstheit gefördert und die entsprechenden sprachlichen Mittel müssen erkannt und angewendet werden (→ 7.6 Verfügen über sprachliche Mittel S. 137ff). Werden Begrifflichkeiten und Gestaltungsmerkmale mit denen anderer Sprach- und Kulturräumen in Bezug gesetzt, kann bzw. muss dieses Wissen z.B. in Vermittlungssituationen zum Tragen kommen, um adressatengerecht formulieren zu können.</li> </ul>
<b>Information entnehmen</b>	
<b>Perspektive erkennen</b>	
<b>analytische und produktive Verfahren</b>	

- Kritischer Umgang mit Sachtexten: Texte sind medial vermittelte Wirklichkeiten, deren Bedingungen (Autor, Medium, Budget, Umfang, Auftraggeber, Zielsetzung) bei der reflektierten Rezeption und Produktion beachtet werden muss. Die Berücksichtigung der Quelle geht über das wissenschaftspropädeutische Handwerk des Zitierens hinaus und stellt den Entstehungskontext, in dem ein Text steht, in den Mittelpunkt. Die Frage nach dem Autor, dem Fotograf, dem Betreiber der Webseite oder seinem politischen Hintergrund sensibilisiert für die Zusammenhänge, unter denen Information entsteht und in (Massen)Medien weiter getragen wird. Dem Aspekt der Bewertung der Verlässlichkeit von Information kommt dabei eine immer wichtigere Rolle zu. Der angesprochene Konsument oder Leser ist bedeutsam für eine kompetente Einschätzung der Bedeutung des Textes und des Mediums, welche und wie viele Menschen erreicht werden und ob diese dadurch ihrem Verhalten oder Meinungsbild beeinflusst werden. Das Analysieren und Anwenden gestalterischer Merkmale hat die Funktion, Mechanismen ihrer Wirkungsweisen erkennen und hinterfragen zu können. Letztendlich schult die reflektierte Einordnung des Textes in den soziokulturellen Zusammenhang, in dem er steht, auch das kulturelle Wahrnehmungsvermögen. Über den Wissenserwerb über die Kultur hinaus gehend, können Ebenen der interkulturellen Fertigkeiten und des kritischen kulturellen Bewusstseins (Vgl. Byram 1997) zum Tragen kommen, wenn durch die reflektierte Rezeption des Diskurses die Bedingungen der eigenen kulturellen Sozialisation erkannt werden. (→ 6 Interkulturelle Kompetenz S. 55ff)

**kritischer Umgang**

**Entstehung berücksichtigen**

**Verlässlichkeit bewerten**

**Einordnung reflektieren**
- Zielgerichtete Nutzung von Sach- und Gebrauchstexten zum Lernen: Texte und Medien sind die Basis für Lernprozesse. Je nach Medium und Textsorte können sie der (gelenkten oder selbstständigen) Erweiterung kommunikativer Kompetenzen dienen oder kulturbezogene Information liefern. Internetplattformen für Zweitsprachenlerner halten Übungsmaterial bereit, (online) Wörterbücher, Grammatiken, Hörübungen unterstützen das sprachliche Lernen. Oft stehen Wohn- oder Schulort in räumlicher Nähe zum Sprachraum, wodurch Printmedien (Zeitungen, Reklame) erreichbar sind, an denen man auch eigenständig lernen kann. Im Zuge der Globalisierung und der medialen Vernetzung sind viele Texte frei zugänglich und in der

**zielgerichtete Nutzung**

**mit Texten und Medien lernen**

**Strategien und Arbeitstechniken** Freizeit gesammelte Medienerfahrung und -gewohnheit kann für das Lernen genutzt werden. Authentisches Material steht dafür in vielfältiger Vermittlungsform zur Verfügung. Für ihre Nutzung müssen im Unterricht Strategien und Arbeitstechniken erworben werden, die es den Lernern nicht nur erlauben, die Texte zu lesen, sondern sie selbstbestimmt und in Kooperation mit anderen für ihr Lernen und Weiterlernen zu nutzen.

### Kriterien für die Auswahl von Sach- und Gebrauchstexten

**Textauswahl** Im kompetenzorientierten Unterricht sucht die Lehrkraft nach für die Lerner verständlichen Texten, anhand derer das jeweilige Unterrichtsthema erarbeitet werden kann, und die geringfügig, aber nicht zu weit über dem Sprachniveau der Lerner liegen, um sowohl inhaltlichen als auch sprachlichen Lernzuwachs zu ermöglichen. Grundlage für diese Erkenntnis ist Stephen Krashens Input-Hypothese. Eine zielgerichtete Leseaufgabe strukturiert, fokussiert oder reduziert den authentischen Input derart, dass er für den Lerner zum Intake wird, also verarbeitbar, aber kommunikativ noch immer interessant ist. Daraus folgt, dass Textauswahl und Aufgabenkonzeption einander bedingen.

**Sprachniveau**

Für die Auswahl von Sach- und Gebrauchstexten sind über oben genannte, allgemeine Kriterien hinaus auch folgende Kriterien und Fragen hilfreich:

- Intentionalität und methodisches Potential: Ist die beabsichtigte Funktion der Textsorte (informativ, argumentativ etc.) deutlich genug erkennbar? Passt sie zur gewählten Lernaufgabe? Lassen sich ggf. für die eigene Produktion die Merkmale für diese Textsorte daran erkennen?
- Komplexität: Sind die Bezüge der Textelemente (Sprecher, Abschnitte, Text-Bildkombinationen) untereinander für die Lerner transparent? Sorgen Konnektoren für Kohärenz?
- Informationsgehalt und -dichte: Ist der Sachverhalt treffend dargestellt? Wie detailgenau wird auf ihn eingegangen? Passt das zum zu übenden Lesestil (*verkennend, zoekend* etc.) (→ 7.1 Leseverstehen S.75ff)
- Quantität: Wie lang ist der Text? Ist er mit den bekannten Lesetechniken und -stilen in der gegebenen Zeit zu erfassen?
- Schwierigkeitsgrad: Sind die Menge an bekanntem oder erschließbarem Vokabular und die Satzkomplexität für die Lerngruppe angemessen? Sind Fachvokabular, kulturbedingte Begriffe und Andeutungen für die Lerner zu verstehen bzw. relevant für die Verarbeitung des Inhalts? Was muss erläutert, vorentlastet werden?

- Bezug zur Lebenswelt der Schüler: Hat der Text ein thematisches (regionales, altersbezogenes) Identifikationspotential für die Schülerinnen und Schüler? Motiviert er bestimmte Schülergruppen mehr als andere (Mädchen, Jungen)? Lädt das unter Umständen zur Individualisierung des Unterrichts ein (→ 17 Diagnostik und Individualisierung S. 311ff)?
- Vorwissen und Themenbezug: Welche und wieviel neue Information gibt der Text? Schließt er an das Vorwissen an? Welchen Nutzen hat der informative Gehalt für die gewählte Lernaufgabe?
- Aktualität oder gesellschaftlich-historischer Bezug: Wie repräsentativ ist der Text für die aktuelle Auseinandersetzung mit einem Thema in den Niederlanden bzw. Flandern? Gibt er im Fall eines geschichtlichen Themas relevante Einblicke in damalige Wissensstände und Argumentationen? Liefert er Information für das Verständnis gesellschaftlicher Zusammenhänge?
- Gestalterische Merkmale: Motiviert das Layout zum Lesen? Geben Illustrationen oder die Gestaltung des Textes Aufschluss über den Inhalt, oder wecken Leseerwartungen? Sind sie textsortenspezifisch?
- Textsortenvielfalt in der Reihenplanung: Ergänzt die Textsorte die Unterrichtsreihe, so dass eine Vielfalt an Textsorten beziehungsweise das ggf. geforderte Spektrum der Textsorten im Unterricht zum Tragen kommt? (Vgl. „Dossierarbeit“ bei Nieweler 2006: 249) Kann der Text z.B. einen fiktionalen Text sinnvoll begleiten?
- Differenzierungspotential: Eignet sich der Text für Differenzierung (in Leseweise, Aufgabenstellung, Annotierung), sodass individuellen Lernständen gerecht werden kann?

Die Berücksichtigung dieser Kriterien kann dazu dienen, dass für die gegebene Lernergruppe authentische Texte mit einem vertretbaren Maß an oder ganz ohne Kürzungen und Annotationen verwendet werden können. Sie helfen zu entscheiden, welche Vor-entlastung notwendig ist und erübrigen das starke Bearbeiten und die Eigenproduktionen von Texten, die die Authentizität beeinträchtigen.

### **Beispiel: Journalistische kontinuierliche Texte**

Oft werden für den Niederländischunterricht journalistische Sach- und Gebrauchstexte als authentisches Ausgangsmaterial gewählt. Einfache Gebrauchstexte eignen sich gut für den Anfangsunterricht (*checklijst voor de reis, straatbord*). Journalistische Sachtexte aus Boulevardpresse, Internetinformationsdiensten und anspruchsvollen Qualitätszeitungen und Monatsmagazinen können verschiedene der oben genannten Funktionen von Sach- und Gebrauchstexten erfüllen: narrative, deskriptive, expositorische, argumentative und argumentative Funktion, wobei

<b>tatsachenbetont oder meinungsbetont</b>	<p>in den Medien der Unterschied zwischen tatsachenbetonten und meinungsbetonten Texten in der Regel durch einen expliziten Hinweis und Autorenangabe markiert oder durch die Zeitungsrubrik offensichtlich sein sollte. Gerade durch die Erreichbarkeit und der flexiblen Darstellung professioneller oder professionell anmutender Texte im Internet ist jedoch die eindeutige Zuordnung nicht immer sofort ersichtlich (z.B. im Weblog). Sie ist notwendiger Bestandteil einer sorgsamem Unterrichtsplanung.</p> <p>Tatsachenbetonte journalistische Artikel (z.B. <i>interview, nieuwsbericht, reportage</i>) werden im Unterricht in der Regel wegen ihrer kulturell-informativen Dimension gelesen. Sie können aufgrund ihrer genretypischen Funktion dem Erwerb soziokulturellen Hintergrundwissens dienen. Meinungsbetonte Texte (z.B. <i>het commentaar, het betoog</i>) thematisieren vor allem im Oberstufenunterricht die Meinungsvielfalt zu einem strittigen Thema und sollten zu persönlichen Stellungnahmen geradezu herausfordern.</p>
<b>kulturell-informative Dimension</b>	<p>Geht es um die Erweiterung der Text- und Medienkompetenz, verstanden als die Fähigkeit, sachgerecht und kritisch mit journalistischen Texten umzugehen (s.o.), ist es notwendig, über das sprachlich-inhaltliche Texterschließen hinauszugehen und den funktionalen Charakter des Textes und die damit verbundenen Merkmale zu erarbeiten. Die Lerner erwerben so Strategien und Techniken, Texte nicht nur zu lesen, sondern auch ihre Gestaltungsmerkmale und deren Funktion zu erkennen und zu beschreiben, um sie reflektiert für die eigene Textproduktion nutzen zu können. Enthält der journalistische Text diskontinuierliche oder optisch erkennbare gestalterische Elemente, wie etwa eine mit journalistischen Texten Abbildung oder Merkmale eines professionellen Layouts, so lassen sich diese gut für die Erarbeitung des kontinuierlichen Textes hinzuziehen.</p>
<b>persönliche Stellungnahme</b>	
<b>Gestaltungsmerkmale</b>	
<b>Arbeit mit journalistischen Texten</b>	

Folgende Aufgaben sind im Unterricht denkbar:

**Fase vóór het lezen:**

- Plaats de titel van het artikel naast één van de afbeeldingen. Welke past het best volgens jou? (Erwartungshaltung aufbauen)
- Kijk naar de foto van het krantenartikel: Waar zal het over gaan? (Erwartungshaltung aufbauen, Wortschatz aktivieren)
- Noteer je verwachtingen bij de kop van dit bericht. Vergelijk in de groep van drie. Lees dan pas het artikel. (Vorwissen und Wortschatz aktivieren)

- Onder de vette kop staat „een commentaar door Piet van der Molen“. Van der Molen is een fervente criticus van het drugsbeleid. Wat voor argumenten zal hij ertegen in kunnen brengen? (Vorwissen aktivieren, Erwartungshaltung aufbauen)
- Deze kaart hoort bij het weerbericht. Kruis aan, wat voor weer ons te wachten staat. (Vokabelvorentlastung)

**Fase tijdens het lezen:**

- Onderstreep zeven sleutelbegrippen. (Zusammenhang erfassen)
- Schrijf vragen aan de auteur in de marge. (Argumentation erkennen)
- Leg deze tekststrookjes met trefwoorden /argumenten op volgorde. (Strukturieren)

**Fase na het lezen:**

- Stuur een sms'je hierover aan een vriend. Je hebt maar 140 tekens. (Textverstehen, Zusammenfassung)
- Vul dit schema, deze tekening, tabel met de gegeven informatie. (Information entnehmen)
- Analyseer op welke wijze de persoonlijke zienswijze van de commentator /de blogger naar voren komt. Onderstreep de passages.

Stärker auf die gestalterischen oder strukturierenden Merkmale des Sachtextes ausgerichtete Aufgaben erfordern das genaue Betrachten oder Lesen. Wie bei allen Texten bieten sich nicht nur kognitiv-analytische, sondern auch kreativ-produktionsorientierte Verfahren an, um Gestaltungsmerkmale eines Textes, eventuell als Model für eine Textsorte, zu erkennen. Zu diesem Zweck können auch kontinuierliche journalistische Texte zerschnitten, mit größeren Textlücken oder in falscher Reihenfolge angeboten werden, um die eigene Leseerwartung und das Textsortenwissen bewusst zu machen. Insbesondere in der Auseinandersetzung mit anderen Lösungen werden die eigenen Strategien der Textrekonstruktion oder -produktion deutlich. Erst dieser Schritt der kriteriengeleiteten Bewertung des produzierten Textes leitet über in die Analyse des Ausgangstextes. Der Ausgangstext kann dabei als Modelltext dienen oder aber der Hintergrund für eine andere Textform sein, die auch eine andere Wirkungsfunktion verfolgen kann oder kritisch zum Ausgangstext Stellung bezieht. Folgende produktionsorientierte Aufgaben können Anlass sein, die Textgestaltung des Sachtextes im Unterricht zu thematisieren:

- Je zit in de redactie en bepaalt welke kop /welke afbeelding de tekst moet krijgen. Beredeneer je keuze.
- Maak het schrijfplan dat de journalist gebruikte.

**Bedeutung  
produktions-  
orientierter  
Verfahren**

**komplexe  
Aufgaben**

- De computer heeft het bericht door elkaar gehaald. Herstel de tekst.
- Hoe is het bericht opgebouwd? Gebruik het schema. (ergänzendes Material: Schematische Übersicht eines niederländischen Zeitungsartikels)
- Zoek het meest overtuigende argument in de speech en breid dit uit. Een ander argument mag je schrappen.
- Teken een grafiek die alle gegeven feiten verduidelijkt. Wat rest voor de inleiding?
- Schrijf zelf een weerberichtje. Kies op internet de weerkaart voor morgen.
- Maak een affiche /foldertje /spreekbeurt en gebruik de informatie.
- Maak van de zakelijke gegevens een pakkend krantenartikel.
- Vergelijk de meningen van de ondervraagden in het interview. Wie geef je gelijk? Schrijf een commentaar.

### Beispiel: Gebrauchstexte im Niederländischunterricht

#### Gebrauchstexte

#### instructive Textfunktion

#### Üben mit Gebrauchstexten

Geht man mit Texten authentisch um, muss man berücksichtigen, dass Gebrauchstexte nicht nur Information enthalten, sondern implizit oder explizit eine Handlungsaufforderung transportieren. Der Adressat soll oder kann ein Möbelstück zusammenbauen, einen Kuchen backen, ein Produkt wählen oder bestellen, den passenden Bahnsteig finden etc. Analog zu dieser vorrangig instructiven Textfunktion wird im Unterricht weniger die kritische Analyse der gestalterischen Merkmale im Vordergrund stehen, sondern eher das Leseverstehen, das sich auch in der tatsächlichen Handlung zeigen kann, soweit das im Unterrichtsgeschehen praktikabel ist (Bastelanleitung), oder die Produktion eines ähnlichen Textes anhand eines Mustertextes.

Allerdings bieten Gebrauchstexte auch zahlreiche Rede- und Schreibanlässe, in denen Lerner die gegebene Information sprachlich und inhaltlich verarbeiten. In einigen Fällen geht mit der instructiven Textfunktion eine hohe Frequenz bestimmter sprachlicher Strukturen einher, was man sich beim induktiven Grammatikerwerb zunutze machen kann. So enthalten Rezepte und Gebrauchsanleitungen viele Imperative, eine Werbe- oder Kaufanzeige beschreibendes Vokabular aus einem bestimmten Themengebiet, wie etwa das Aussehen von Personen, Wohn-

einrichtungen etc. Der sachgerechte Umgang mit Gebrauchstexten bietet über die Befolgung der Handlungsanforderung hinaus authentische Redeanlässe, die zu Lern- und Übungsanlässen für den Spracherwerb werden, wie zum Beispiel:

- *Pepermootjes-recept*: Üben von Mengenangaben (hoeveel gram bloem?), Tempusformen (*Heb je het deeg uitgerold? Heb je de bakplaat in de oven geschoven?*) Abfolgen (eerst, dan, daarna...)
- *Supermarktfolders*: Üben des Vergleichens (*goedkoper dan?*) und der Zahlwörter
- *Bioscoopprogramma*: Üben des Formulierens von Vorlieben oder Argumenten (*liever naar een liefdesfilm?*)
- *Dienstregeling, uurrooster*: Üben des Vergleichens (sneller dan met de auto, gezelliger) und der Uhrzeiten
- *Inschrijfformulier*: Üben, sich und andere vorzustellen, Adressen oder Telefonnummern zu benennen.

### **Beispiel: diskontinuierliche Sach- und Gebrauchstexte im Niederländischunterricht**

Texte ohne klare Leserichtung haben seit der Pisastudie 2000 in der Lesedidaktik größere Beachtung gefunden. Zu ihnen zählen Statistiken, Grafiken, Schaubilder, Karten oder Tabellen. Die Informationen werden in konzentrierter Form dargestellt und können vom Leser genutzt, gesammelt, sortiert, interpretiert und weiterverwendet werden. Bilder (Fotos, Malereien, Zeichnungen etc.), Karikaturen und Cartoons vermitteln darüber hinaus eine subjektive Sichtweise, die in noch stärkerem Maße der Interpretation bedürfen. Karikaturen sind als kritisch-satirisch übertriebene Zeichnung von Personen oder Sachen (*spotprent*) dabei zu unterscheiden von den eher humoristischen *Cartoons*.

Im außerschulischen Bereich begegnen Texte dieser Art Schülerinnen und Schülern in Form von Fahrplänen, in Zeitschriften und Zeitungen, im Internet und im Fernsehen, z. B. bei Nachrichtensendungen. Sowohl in den Printmedien als auch in den elektronischen Medien ist der Anteil an diskontinuierlichen Texten längst immer bedeutsamer geworden. Sie besitzen eine hohe Alltagsrelevanz. Oftmals ergänzen sie kontinuierliche Texte, wie zum Beispiel eine Karte den Wetterbericht, ein Diagramm die wissenschaftliche Studie oder den Pressebericht, ein Foto das We-

**Alltags-  
relevanz**



blog oder die Suchanzeige, eine Karikatur einen Kommentar, das Icon den Internetttext, das Emoticon die SMS. Gerade journalistische Texte enthalten oft auch diskontinuierliche Elemente. Einige von Ihnen können aber auch alleine stehen: Gemälde, Zeichnungen, Fotos, Werbeplakate, Karikaturen und Cartoons, die stark ikonografischen Charakter haben.

**Texte  
verstehen**

Im Niederländischunterricht müssen sie gelesen – also verstanden – werden und darüber hinaus im Sinne der Produktionsorientierung Grundlage sein können für eigene gesprochene oder geschriebene Texte. Das Verstehen einiger diskontinuierlicher Texte kann in Abhängigkeit von der Lebens- und Leseerfahrung der Lerner durchaus noch Schwierigkeiten bereiten. Das richtige Erfassen von Karten und Diagrammen und der sachgerechte Umgang mit Tabellen ist für alle Fächer notwendig und stellt daher eine textmethodische Kompetenz dar, die über den Niederländischunterricht hinausgeht. Hinzu kommt die produktive Auseinandersetzung mit der gegebenen Information, die im diskontinuierlichen Text nicht oder nur spärlich sprachlich unterstützt ist. Damit die Lerner das Wahrgenommene auch versprachlichen können, kommt der die Aktivierung, ggf. dem Erwerb des fachmethodischen Wortschatzes eine besondere Bedeutung zu. (→ 7.6 Verfügen über sprachliche Mittel S. 137ff)

**produktive  
Auseinander-  
setzung**

**fach-  
methodischer  
Wortschatz**

Für **Grafiken und Diagramme** können das beispielsweise sein:

- *de meerderheid /minderheid van*
- *ruim een kwart /een kleine helft van de bevolking*
- *het aantal migranten daalt /stijgt*
- *de balk, de staaf, de as. . .*

Für **Karten** kann beispielsweise relevant sein:

- *in het noorden van /zuidelijk van*
- *hoe meer je naar het oosten komt, hoe minder*
- *vlakbij de grens met België*

Bei Fotos, Karikaturen, Gemälden und anderen **Bildern** ist zu denken an:

- *op de voorgrond /op de achtergrond*
- *aan de linkerkant /rechterkant*
- *in felle kleuren*

*Diskontinuierliche Texte und fachmethodischer Wortschatz*

Im Umgang mit Bildmaterial, insbesondere mit Karikaturen erwerben die Lerner darüber hinaus Strategien, mit denen sie Wirkungsmerkmale erkennen, beschreiben und auf den dazugehörigen thematischen Kontext beziehen können.

Aufgaben zu diskontinuierlichen Sach- und Gebrauchstexten können sein:

- Wanneer komt Els aan? Waar stapt ze over? Zoek in de dienstregeling en stuur haar een sms'je. (Textverstehen, Uhrzeit)
- A/B- opdracht: A heeft de grafiek, B heeft de tekst. B leest de tekst voor aan A. Er zit één fout in de tekst. B luistert goed en geeft aan wat anders moet. (Textverstehen)
- Vergelijk de karikatuur met de foto van de politicus. Omcirkel opvallende lichaamsdelen. Wat is groter/kleiner/anders...? Wat vind je grappig en waarom? (Bildbeschreibung, Bewertung)
- Lees de tekst goed door. Onderstreep uitdrukkingen die te maken hebben met de grafiek ernaast. (Fachmethodischer Wortschatz zum Beschreiben der Grafik)
- Beschrijf wat je ziet op het plaatje. Gebruik de uitdrukkingen uit de lijst. Welk verband zie je met de tekst /het thema /de roman? (Bildbeschreibung, Interpretation)
- Schrijf een zoekertje bij deze foto. (Bildbeschreibung)
- Bespreek met je buur de betekenis van de statistiek. Volg vooral de stippelijjn. Wat valt op? (Analyse, Textverstehen)
- Bij dit diagram ontbreekt de legende. Door de tekst goed te lezen kun je die zelf aanmaken. / Het diagram werd door de kopie zwart-wit. Kleur de balken zelf door de tekst goed te lezen. (Textverstehen)
- Bedenk de beelden /de muziek die bij de tekst van het spotje zouden kunnen passen. Beredeneer. (Analyse)
- Maak van de tabel een verklarende tekst /een staafdiagram / schema. (Textverstehen)

**Aufgaben zu  
diskontinuier-  
lichen Sach-  
und Ge-  
brauchstexten**

**Literarische Texte: Klassifikationen und Bedeutung**

Von den drei traditionell unterschiedenen Gattungen, Epik, Dramatik und Lyrik, sind – abgesehen von modernen dramatischen Formen wie Hörspiel- und Filmdrama – vor allem die erste und letzte für den Unterricht von Bedeutung (s.o.). Epische Formen sind z.B. Kurzgeschichte, Erzählungen oder Märchen, von de-

nen sich lyrische Texte (Gedichte) in der Regel durch ihre äußere Form unterscheiden (z.B. in Reimen oder konkreter Poesie.) Auch hier sind Unklarheiten in der Klassifizierung, Überschneidungen und mediale Vermittlungen (Lieder, Songs) vorhanden, auf die hier nicht näher eingegangen wird.

**Bedeutung  
kontrovers  
diskutiert**

Die Bedeutung literarischer Texte für den Fremdsprachunterricht wurde kontrovers diskutiert Bis in die fünfziger und sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts galt literarische Bildung als unverzichtbarer Kern vor allem des gymnasialen Fremdsprachenunterrichts. U.a. beeinflusst durch die ideologiekritischen Bestrebungen der 1968er Bewegung wird der idealistische Bildungsbegriff von verschiedenen Wissenschaftlern seither abgelehnt (Vgl. z.B. Dahrendorf 1965). Spätestens mit der sogenannten ‚kommunikativen Wende‘ in den 1970er Jahren hielt eine funktionale Betrachtung von Sprache Einzug in den Fremdsprachenunterricht. (→ 4 Spracherwerbtheorien und Niederländischunterricht S. 29ff). Lernende wurden ausschließlich auf den Gebrauch der Fremdsprache in konkreten Kommunikationssituationen vorbereitet und Mündlichkeit mit absoluter Priorität dem Schriftlichen vorgeschaltet. Das Kriterium des Wirklichkeitsbezugs ließ lediglich Gebrauchstexte wie Speisekarten, Fahrpläne oder Werbeanzeigen zur Verwendung im fremdsprachlichen Unterricht zu. Literatur hingegen spielte – wenn überhaupt – eine marginale Rolle und wurde häufig nur zur Wortschatz- und Grammatikvermittlung herangezogen. Die ästhetische Struktur literarischer Texte blieb durch die Übertragung von an Sachtexten eingeübten Lesetechniken oft unberücksichtigt.

**Literatur-  
didaktik**

Für die Literaturdidaktik der Gegenwart sind seit den 1970er Jahren vor allem zwei literaturwissenschaftliche Theorien relevant: Der *New Criticism* und die Rezeptionsästhetik. Das von den *New Critics* Mitte des 20. Jahrhunderts entwickelte *close reading* rückt den Text in den Mittelpunkt der Betrachtung (im Gegensatz zur Fokussierung auf textexterne Faktoren wie historische oder biographische Details). Die dem Strukturalismus verwandten interpretativen Verfahren des *New Criticism* lassen sich kleinschrittig kontrollieren und werden von Lehrkräften gern angewendet. In Opposition zu diesem Interpretationsverfahren steht der Ansatz der Rezeptionsästhetik. Die Bedeutung von Texten lässt sich diesem Ansatz folgend weder aus dem Studium seiner Entstehung und der Autorenabsicht ableiten, noch liegt die Bedeutung in der

Immanenz des Textes. Der Leser tritt in den Mittelpunkt der Betrachtung, der den ästhetischen Gehalt eines Textes im Leseprozess entfaltet (Vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 244ff).

### **Kompetenzen im Umgang mit literarischen Texten**

Mit der Hinwendung zur Kompetenz- und der damit einhergehenden Output-Orientierung stellt sich die Frage, welche Bildungsziele und Kompetenzen mit literarischen Texten erreicht werden können und wie sich literarische Kompetenzen operationalisieren lassen (Vgl. Bredella/Hallet 2007). Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen werden ausschließlich linguistisch definierte Kategorien genau spezifiziert, Konkretisierungen im Umgang mit literarischen Texten sind kaum zu finden (Vgl. Raupach 2003: 160). Verschiedene Modelle versuchen, die Lücke zu schließen, die Referenzrahmen und Bildungsstandards im Bereich des Umgangs mit (literarischen) Texten hinterlassen.

Für den fremdsprachlichen Literaturunterricht wird ein an den Phasen eines aufgabenorientierten Literaturunterrichts orientiertes Kompetenzmodell (Vgl. Burwitz-Melzer 2007) beansprucht, das im Vergleich zum Kompetenzmodell der muttersprachlichen Literaturdidaktik (Vgl. Groeben/Hurrelmann 2002) umfangreicher ausfällt. Das Kompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht umfasst die folgenden z.T. sich überschneidenden Kompetenzen:

- motivationale Kompetenzen,
- kognitive und affektive Kompetenzen,
- interkulturelle Kompetenzen,
- Kompetenzen der Anschlusskommunikation,
- Kompetenzen der Reflexion.

Diese Kompetenzen werden den Aufgabenbereichen des fremdsprachlichen Literaturunterrichts

- Erwartungshorizont aufbauen und erhalten,
- Sinnkonstitution I [bezogen auf die Ebene der Handlung],
- Sinnkonstitution II [bezogen auf die Ebene der Darstellung],
- interkulturelle Kompetenzen fördern,
- Recherchekompetenzen fördern,
- eigene Textproduktion

zugeordnet und mit Soll-Beschreibungen auf konkrete Handlungen bezogen. Füllt man dieses Kompetenzstufenmodell mit *can-*

**Kompetenz-  
modell**

*do*-Deskriptoren (Vgl. Blume 2007) wird allerdings schnell die Begrenzung des Blickwinkels auf kognitive Aspekte der Textrezeption evident.

**empirische  
Überprüfbar-  
keit**

Emotionale und interkulturelle Lernziele (vor allem Fremdverstehen, Empathie, Perspektivenübernahme (→ 6 Interkulturelle Kompetenz S. 55ff)) gehen über unterrichtliche (mess- und bewertbare) Ziele hinaus. Auch die völlige Einengung von Sprache und sprachlicher Bildung auf funktionales Sprachhandeln im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen ist mitunter auf die Schwierigkeit der empirischen Überprüfbarkeit zurückzuführen. Grundsätzlich stellt sich aber die Frage, ob sich schulisch vermittelte Bildung und Erziehung ausschließlich in testbaren Kompetenzen manifestieren.

**welterzeugen-  
de und  
welterschlie-  
ßende Kraft**

So werden literarischen Texten welterzeugende und welterschließende Kraft zugeschrieben (Vgl. Bredella/Hallet 2007). Sie erschaffen eine neue Welt und beschäftigen sich modellhaft mit lebensweltlich relevanten Fragen, die auch in allgemeinen Bildungszielen eine zentrale Rolle spielen. An diesen Konstruktionen alternativer fiktionaler Welten lassen sich die eigenen Strukturen des Weltverstehens abgleichen, schärfen, entwickeln oder kritisch reflektieren. Insofern beanspruchen sie einen Erkenntnisanspruch. Geht man davon aus, dass sich schulisch intendierte Ziele bei der Arbeit mit literarischen Texten oft erst mit größerer Zeitverzögerung entfalten, entziehen sie sich der schulischen Kontrolle und Evaluation. Ferner wird z.B. narrative Kompetenz als Schlüsselkompetenz postuliert, denn das Erzählen stellt ein anthropologisches Grundbedürfnis des Menschen dar und manifestiert sich in einem Verlangen nach sinnstiftenden Erzählungen auch im Alltag (Vgl. Nünning/Nünning 2003).

**Methoden der Literaturvermittlung**

**kognitiv-  
analytischer  
und kreativer  
Umgang**

Als Folge rezeptionsästhetischer Literaturauffassung hat sich als Ergänzung kognitiv-analytischer Zugangsweisen ein kreativitätsorientierter Umgang mit literarischen Texten etabliert. Der auf Rezeptions- und Produktionsprozesse zielende Ansatz verstärkt die Rolle des Lesers im Verstehensprozess und wird mit dem ausdrücklichen Einbezug emotional-affektiver Komponenten verschiedenen Begabungstypen gerecht.

Empathie und Perspektivenübernahme werden als spezifische Leistungen des Lesers im Rezeptionsprozess herausgestellt – zwei Aspekte, die sowohl für das Leitziel des interkulturellen Lernens als auch für deren Weiterentwicklung im Ansatz des transkulturellen Lernens mit literarischen Texten wichtige Voraussetzungen bilden (→ 6 Interkulturelle Kompetenz S. 55ff). So eignet sich beispielsweise der Einsatz von Standbildern (→ 30 Methoden und Arbeitsformen S. 357ff) zur Darstellung eines ersten Textverständnisses. Das Verfahren bringt einen akzentualen Akzent in das häufig recht verkopfte Interpretationsgeschehen und fördert u.a. den Prozess des Perspektivenwechsels. Stärker den Aspekt des kooperativen Lernens betonend, weist das Placemat-Verfahren (→ 30 Methoden und Arbeitsformen S. 357ff) eine besondere Bedeutung für den fremdsprachlichen Literaturunterricht auf. In Anlehnung an die Deutschdidaktik wird häufig der Doppelbegriff der Handlungs- bzw. Produktionsorientierung verwendet, der die zwei Grundformen kreativer Schüleraktivitäten (bildlich-illustratives, musikalisches, darstellendes und spielendes Reagieren auf Texte sowie das stärker das kognitive Vermögen beanspruchende Erzeugen von Texten) betont (Vgl. Haas/Menzel/Spinner 1994: 18).

Kritik an den kreativitätsorientierten Verfahren zielt(e) meist auf die unterstellte Beliebigkeit im Umgang mit literarischen Texten, die Oberflächlichkeit der Ergebnisse sowie auf den fehlenden Inhaltsbezug der angebotenen *activities* (Vgl. Haberkern 2005: 2). Kommen im fremdsprachlichen Literaturunterricht aber analytische und kreativitätsorientierte Prozesse komplementär zum Einsatz, eröffnet sich den Lernenden ein Gespür für die Macht literarischer Texte. So müssen die durch kreativitätsorientierte Zugangsformen erworbenen Einsichten auf den Ausgangstext zurückbezogen werden und lassen sich ihre Plausibilität mit Hilfe rationaler Verfahren der Textanalyse überprüfen (das gilt auch für die nachfolgend aufgelisteten Beispielaufgaben). Der Erwerb literarischer Analysekatoren zur Beschreibung formaler Merkmale sowie deren Funktionen sind notwendige Teilkompetenzen, um die Bedeutung eines Textes zu erfassen und Einblicke in die Wirkungsmechanismen und Funktionsweisen textueller Strategien zu erhalten (Vgl. Nünning/Surkamp 2010: 62-70). Der ggf. höhere Zeitaufwand kreativitätsorientierter Verfahren kann mit ihrem vielfältigen Potenzial gerechtfertigt werden, denn prinzi-

**Empathie und  
Perspektiven-  
übernahme**

**Handlungs-  
und  
Produktions-  
orientierung**

**Kritik**

**komple-  
mentärer  
Einsatz beider  
Verfahren**

**vielfältiges  
Potenzial  
krativer  
Textarbeit**

piell lassen sich mit diesen Verfahren alle Kompetenzbereiche des Fremdsprachenunterrichts fördern (kommunikative Kompetenz, Sachkompetenz, Methodenkompetenz, soziale Kompetenz, Selbstkompetenz; in Anlehnung an Caspari 2005: 15). Der unterrichtliche Umgang mit Texten jeglicher Art ist seit diesen lernerzentrierten Ansätzen von einer Rezeptions- und Produktorientierung geprägt, die eine systematische Texterschließung miteinbezieht (Leubner et al. 2010: 21).

### **Kriterien für die Auswahl literarischer Texte**

#### **Textauswahl**

Im Niederländischunterricht ist die Lehrkraft aus Mangel an Textsammlungen in besonderem Maße gefragt, geeignete literarische Texte selbständig zu finden. Folgende Kriterien können die Auswahl literarischer Texte für den Niederländischunterricht bestimmen (Vgl. auch Kriterien für die Auswahl von Sach- und Gebrauchstexten):

- textbezogene Aspekte (z.B. Schwierigkeitsgrad, Textausgabe, Textlänge, Anschlussmöglichkeiten für analytische und produktive Textarbeit);
- lernerbezogene Aspekte (z.B. Identifikationsmöglichkeiten und Bezug zur Lebenswelt der Schüler);
- Themenbezug oder Potenzial für das interkulturelle Lernen, einschließlich des Perspektivwechsels, Empathievermögen u.a.
- textimmanente Faktoren, z.B. Erzählstruktur, Charaktere, Perspektive, formale und ästhetische Aspekte (s.u. zu Lyrik), und enthaltene „Leerstellen“ (Vgl. Iser 1994);
- Bekanntheitsgrad in der niederländischen und/oder flämischen Literatur;
- mehrfach mediale Vermittlung, z.B. durch Film, Hörbuch.

### **Beispiel: Narrative Texte im Niederländischunterricht**

#### **Merkmale**

Für den schulischen Literaturunterricht ist es sinnvoll, von einem Merkmalsbündel narrativer Texte auszugehen. Dabei können die drei Merkmale – Handlung, erzählerische Vermittlung sowie die Möglichkeit, menschliche Erfahrungen zum Ausdruck zu bringen – unterschiedlich ausgeprägt sein. Gemein ist allen narrativen Texten, dass sie eine Geschichte erzählen oder darstellen (z.B. Roman, Kurzgeschichte, Märchen).

#### **Roman, Kurzgeschichte etc.**

Für den komplexen Verstehensprozess narrativer Texte ist es notwendig, die verschiedenen Kommunikationsverhältnisse unterscheiden zu können. Nicht nur bei jüngeren Lernern der Sekundarstufe I kommt es regelmäßig zur Vermischung der werkin-ternen und werkexternen Kommunikationsebene und in der Folge z.B. zur Gleichsetzung von Autor und Erzählinstanz. Auf der Grundlage des Kommunikationsmodells narrativer Texte (Vgl. Nünning/Surkamp 2010: 203) kann für den Niederländischunterricht folgende schematische Darstellung hilfreich sein, die die Kommunikationsverhältnisse in einer Kurzgeschichte oder in einem Roman graphisch in drei verschiedenen Ebenen von einander abgrenzt. Die Kommunikation zwischen den Figuren der Geschichte findet auf der Handlungsebene statt (*niveau van de figuren en de geschiedenis*). Eine weitere, zweite werkin-terne Kommunikationsebene bildet die Ebene zwischen dem impliziten Autor (*de impliciete auteur*) und dem impliziten Leser (*de impliciete lezer*) (Vgl. auch Kompetenzmodell Burwitz-Melzer 2007) Von diesen beiden werkin-ternen Kommunikationsebenen ist der werkexterne Bereich zu unterscheiden, in dem der reale Autor (*de reële auteur*) und der reale Leser (*de reële lezer*) zu verorten sind.

**Kommunikationsverhältnisse**

**Figur**

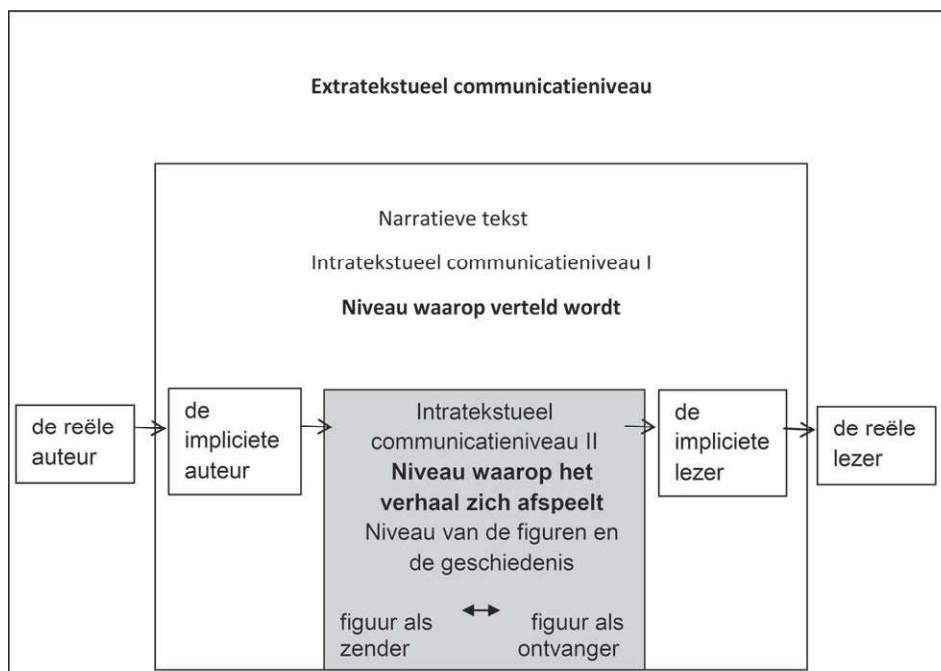
**Handlung**

**Autor**

**Leser**

**Wirklichkeit**

**Kommunikationsmodell narrativer Text**





<b>Analyse und Interpretation</b>	<p>Je nachdem, auf welche Aspekte des Beziehungsgefüges zwischen Autor, Text, Leser und historischer Wirklichkeit sich verschiedene Ansätze und Methoden konzentrieren, unterscheidet man eine Vielzahl literaturwissenschaftlicher Analysen. Die methodisch herbeigeführte Auslegung und Deutung eines Textes, die literaturwissenschaftliche Interpretation, unterteilt je nach Schwerpunktsetzung in autororientierte, leserbezogene und kontextorientierte Interpretationsansätze, die auch miteinander kombinierbar sind. (→ 3 Bezugswissenschaften der Fachdidaktik Niederländisch S. 14ff)</p>
<b>narratologischer Ansatz</b>	<p>Textanalytische Ansätze bedienen sich häufig narratologischer Vorgehensweisen. Der narratologische Ansatz hält in der Regel sechs Kategorien für die Erzähltextanalyse bereit, die nicht immer alle auf einen Text zu beziehen sind, sondern je nach Relevanz für die jeweilige Fragestellung im Hinblick auf den Text ausgewählt werden können (Vgl. Nünning/Nünning 2010: 18-24, 97-98 und Herman/Vervaeck 2009: 47-105) (→ 3 Bezugswissenschaften der Fachdidaktik Niederländisch S. 14ff):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse der Handlung (<i>acties/gebeurtenissen</i>),</li> <li>• Analyse der Figuren (<i>personages</i>),</li> <li>• Analyse der Raumdarstellung (<i>ruimte</i>),</li> <li>• Analyse der Zeitdarstellung (<i>tijd</i>),</li> <li>• Analyse der erzählerischen Vermittlung (<i>perspectief</i>),</li> <li>• Analyse der Figurenrede und Bewusstseinsdarstellung („representation“ en <i>bewustzijnsvoorstelling</i>).</li> </ul> <p>Sind diese Bereiche ermittelt, lassen sich auch komplexe textuelle Phänomene analysieren, z.B. Strategien der Sympathie- und Rezeptionslenkung, Textdramaturgie und Spannungsaufbau oder Illusionsbildung bzw. Illusionsdurchbrechung (Vgl. Nünning/Nünning 2010: 98).</p>
<b>literarisches Unterrichtsgespräch</b>	<p>In den letzten Jahren wird in der Literaturdidaktik verstärkt die Bedeutung des literarischen Unterrichtsgesprächs diskutiert. Ausgehend von der Polyvalenz literarischer Texte bzw. ihrer Leerstellen formulieren die Lerner vor dem Hintergrund ihrer eigenen Leseindrücke und Erfahrungen selbst Fragen und Belange in Bezug auf den literarischen Text. Im kommunikativen Austausch gestalten sie gemeinsam den Prozess der Textdeutung. Wo Lernende zwangsläufig an Verstehensgrenzen stoßen, z.B. in Bezug auf die verwendeten sprachlichen Mittel oder den Zusam-</p>

menhang zwischen Form und Inhalt, können Aspekte der Erzähltextanalyse bei der Sinnkonstruktion des Textes weiterführen.

Folgende prozessorientierte Aufgaben können im Umgang mit narrativen Texten im Niederländischunterricht zum Zuge kommen:

### Aufgaben

#### Fase vóór het lezen:

- Lees de titel en de flaptekst en het motto. Wat roepen die bij jou op? Welke informatie geven ze? Breng de verschillende soorten informatie – indien mogelijk – met elkaar in verband.
- Bekijk de titel/de kaft/de inhoudsopgave/de eerste zin/de eerste alinea van het boek. Wat denk je waar het boek over gaat? Formuleer je verwachtingen met betrekking tot het thema van het boek.
- Bedenk op basis van de volgende centrale begrippen uit het boek een eigen verhaal.
- Vergelijk het begin van de roman met het begin van andere romans.
- Lees de volgende tekst (b.v. krantenartikel) en verzamel de thematische woordenschat. (Eerste kennismaking met de relevante nieuwe woordenschat op basis van een andere tekstsoort).

#### Fase tijdens het lezen:

- Maak in groepjes woordenlijsten van de onbekende woorden in de tekst. Je mag gebruik maken van een eentalig woordenboek Nederlands.
- Sorteert de nieuwe woorden qua woordveld.
- Onderstreep relevante tekstpassages/kernzinnen/sleutelbegrippen.
- Wat denk je wat het meest waarschijnlijke vervolg van het verhaal is? Formuleer je gedachten schriftelijk/mondeling of maak een grafiek.
- Kies een passage uit de tekst waar je een lege plek vindt en probeer hem in te vullen.
- Beeld je tekstbegrip uit in de vorm van een plaatje/een illustratie /een tableau vivant (→ 30 Methoden und Arbeitsformen S. 357ff) /in een dialoog of in tekstballons/in muziek.
- Bekijk de kniptekst en reconstrueer de oorspronkelijke volgorde van de tekst. (kniptekst = de alinea's van een tekst worden uit elkaar geknipt en door elkaar gehusseld).
- Verzamel informatie over de verschillende personages en schrijf een profiel van hen. Geef hun onderlinge relatie schematisch weer.
- Formuleer je gevoelens en opvattingen, c.q. mogelijke veranderingen ten opzichte van de Ik/het lyrisch subject/verschillende personages en hun gedrag.
- Geef een samenvatting bij de verschillende hoofdstukken. Maak gebruik van je eigen woorden. (c.q. ter voorbereiding: b.v. inhoudsvragen beantwoorden, gatenzinnen aanvullen, meerkeuzevragen beantwoorden, gehusselde samenvatting in goede volgorde zetten).
- Geef een mondelinge samenvatting. Na een bepaalde tijd (b.v. 15 seconden) gaat iemand anders door met de samenvatting.
- Noem lastige zinnen of passages uit de tekst die we klassikaal gaan bespreken.
- Maak vragen bij verschillende hoofdstukken of tekstpassages voor een quiz door de andere leerlingen.

**Fase na het lezen:**

- Wat is je eerste persoonlijke reactie op de tekst?
- Maak voorstellen voor de verdere behandeling van de tekst.
- Onderzoek de door jou geformuleerde vermoedens voor of tijdens het lezen over het verdere verloop van het verhaal. Had je verwacht dat het onderwerp op deze manier uitgewerkt zou worden? Waarom ja/nee?
- Maak een flap/reclameplaat/bij de behandelde tekst.
- Vergelijk de verschillende uitbeeldingsvormen van de tekst met elkaar (b.v. roman en film/luisterboek).
- In de tekst zijn sommige aspecten niet (gedetailleerd) uitgebeeld. Probeer deze lege plekken in te vullen door b.v. dialogen, handelingen of gedachten van verschillende personages in de vorm van een dagboekantekening of monoloog.
- Kies een centrale tekstpassage en schrijf de tekst vanuit een ander perspectief (personage in de tekst of perspectief buiten het verhaal).
- Herschrijf de tekst door de tekstsoort te veranderen (b.v. een verhalende tekst naar een toneelstuk/stripverhaal/gedicht).
- Kies een geschikte vorm om de (geschreven of gesproken) tekst te visualiseren (b.v. pantomime, schimmenspel, film, collage, tableau vivant (→ 30 Methoden und Arbeitsformen S. 357ff)).
- Kies een geschikte schriftelijke vorm voor de beelden (Maak b.v. van een foto/cartoon/filmscène een verhaal/gedicht/dialog/monoloog/dagboekantekening).
- Schrijf een tekst waarin je de tekst kritisch reflecteert, b.v. recensie of brief aan de auteur.
- Maak een literatuurkrant bij de behandelde tekst.
- Analyseer verschillende verhaalaspecten van de tekst, b.v. de spanningsbouw, de manier waarop de (waarneming van de) lezer met betrekking tot de personages door de verteller geleid /beïnvloed wordt, de manier waarop de inhoud is vormgegeven (b.v. tijd, thema, motief, etc.)
- Ben je het eens met de mening over het onderwerp die uit het boek blijkt?
- Beschrijf de gebeurtenis uit de tekst die het meest indruk op je gemaakt heeft en leg uit waarom.
- Onderzoek door welke ogen de gebeurtenissen worden gepresenteerd – door de ogen van één of meerdere personages? In hoeverre past dit bij het verhaal?
- Onderzoek het taalgebruik ten opzichte van zijn betekenis voor de uitbeelding van de personages/van het onderwerp?

**komplexe  
Lernaufgaben**

Aufgrund der hohen Sprachlernprogression im Niederländischunterricht können recht früh komplexe Lernaufgaben (→ 11 Lernaufgaben konzipieren S. 227ff) eingesetzt werden, die in einen situativen Rahmen eingebettet sind und nebst Textwiedergabe auch eine textanalytische Untersuchung enthält. Diese bilden die Grundlage für eine subjektive Deutung unter Einbezug von Sprachwissen, allgemein sowie speziell verfügbarem Weltwissen, Gattungswissen, (literatur-) historischem Wissen oder

Wissen über die Biographie des Autors (Vgl. Leubner/Saupe 2008: 114).

Die Auswahl geeigneter narrativer Texte für den Fremdsprachenunterricht hängt vor allem von text- und lernerbezogenen Aspekten ab. Im Anfangsunterricht werden der Sprachlernprogression angemessen kurze authentische literarische Formen wie Kurzgeschichten oder Lieder (s. u. zu auditiven Texten) zu Themen des unmittelbaren Erfahrungsbereichs der Schüler eingesetzt. Handelt es sich um jüngere Schüler der Sekundarstufe I, eignen sich z.B. (Auszüge aus) Werke(n) der Kinderliteratur (z.B. Tiergeschichten von Toon Tellegen oder Rittergeschichten von Tonke Dragt). Mit zunehmendem Alter und erweiterter Sprachkompetenz der Niederländischlernenden können im weiteren Verlauf der Sekundarstufe I (umfassendere Auszüge aus) Werke(n) der niederländischsprachigen Jugendliteratur behandelt werden, wobei die Übergänge zur Sekundarstufe II fließend sind (z.B. Anne Provoost, Bart Moeyaert, Simone van der Vlugt, Carry Slee, Yvonne Keuls, Boudewijn Büch, Godfried Bomans, Anne Frank).

Im fortgeschrittenen Niederländischunterricht sind die Lerner zunehmend in der Lage, längere literarische Texte zu Themen des öffentlich-gesellschaftlichen Lebens bis hin zu Ganzschriften zu lesen (z.B. Tim Krabbé, Harry Mulisch, Maarten 't Hart, Hella S. Haasse, J. Bernlef, Arnon Grunberg, Dimitri Verhulst).

### **Beispiel: Lyrische Texte im Niederländischunterricht**

Verdichtung in Sprache und Inhalt sind spezifische Gattungsmerkmale lyrischer Texte. Mittels einer stark sinnbildlichen, oft gereimten und mit Musik verbundenen Sprache bringen lyrische Texte unmittelbare Gefühle und Gedanken eines lyrischen Subjekts zum Ausdruck.

Bereits im muttersprachlichen Unterricht stellen lyrische Texte für viele Lerner eine Hürde dar. Eine traditionell streng analytische Vorgehensweise im Lyrikunterricht hat nicht zur allgemeinen Beliebtheit der für viele Schüler aktualitätsfernen Gattung beigetragen. Dabei gibt es eine Vielzahl von Gründen, die für den Einsatz von lyrischen Texten im Fremdsprachenunterricht sprechen. Aufgrund ihrer vielen Leerstellen eröffnen sie ein großes Repertoire für lernerzentrierte handlungs- und produktionsorientierte Verfahren. Sie fordern den Rezipienten zum Nachdenken

**Kurzgeschichten**

**Kinderliteratur**

**Jugendliteratur**

**Ganzschriften**

**Gattungsmerkmale**

**Gründe für Lyrik**

auf, es gilt, Hypothesen zu formulieren und diese im kommunikativen Austausch gegeneinander abzuwägen und zu begründen. Lernende können für das Zusammenspiel von Inhalt und Form sensibilisiert werden. Wie beim Einsatz von Liedern (s. u. zu auditiven Texten) macht die Kombination von Sprache und Rhythmus die Fremdsprache sinnlich erfahrbar und trägt zur leichteren Memorierbarkeit bei.

**Interesse und  
Freude  
wecken**

Um bei Lernern Interesse und Freude an Gedichten zu wecken, empfiehlt es sich also, den Schwerpunkt nicht einseitig auf textanalytische Verfahren zu legen, sondern mit kreativen Verfahren die Rolle des Lesers im Verstehensprozess zu betonen. Um der Gefahr der Beliebigkeit kreativer Verfahren entgegenzuwirken, muss ihr Nutzen stets neu sorgfältig mit reflektiert werden, z.B. beim Einsatz der folgenden Aufgaben (Vgl. Surkamp/Nünning 2010; Decavele/Schoenarts/Van Loo 2010):

- In de volgende tekst zijn twee gedichten door elkaar geraakt. Probeer de originele versies van de twee gedichten te reconstrueren.
- De volgende tekst werd per ongeluk als doorlopende tekst afgeprint. Probeer originele de opbouw /structuur te reconstrueren.
- Lees het volgende gedicht. Soms ontbreekt er een woord. Kun je het vinden? Let op het rijm! (Als er een auditieve versie van het gedicht bestaat: Probeer het eerst zonder de auditieve versie. Daarna kun je eventueel de auditieve versie gebruiken als hulp.)
- Zet de volgende woorden/zinnen op de juiste plaats in het gedicht.
- Kies enkele belangrijke woorden uit het gedicht en maak daarvan een kruiswoordraadsel. Leg uit waarom je deze woorden hebt gekozen.
- Welke kleuren of geuren associeer je met het gedicht?
- Maak een tekening bij het gedicht/bij elke strofe van het gedicht.
- Kies een muziek, die volgens jou goed bij het gedicht past en beredeneer je keuze.
- Schrijf over het thema van het gedicht een eigen gedicht (b.v. als antwoord op het gedicht).
- Wat zou de schrijver bedoelen met de titel/de laatste zin? Waarom past de titel (niet) goed?

Für den können dem Alter sowie der Sprachlernprogression der Lernenden angemessene Gedichte mit unmittelbarem Bezug zur Lebenswirklichkeit eingesetzt werden (z.B. Gedichte von Bart Moeyaert, Annie M.G. Schmidt, Toon Tellegen). In der frühen Sekundarstufe I ermöglichen wegen ihrer Kürze auch Verse, Abzählreime oder Zungenbrecher erste Begegnungen mit fremdsprachiger Literatur. Bei fortgeschrittenen, erwachseneren Lernern lassen sich analog zu den Themen narrativer Texte stark verdichtete Texte in Form von Gedichten einsetzen (z.B. *Herinnering aan Holland* von H. Marsman, *De achttien dooden* von Jan Campert oder Gedichte von Paul van Ostaijen).

Wird die Bedeutung von Inhalt und Form bzw. das Zusammenspiel dieser beiden Elemente unterrichtlich behandelt, lassen sich folgende zentrale Aspekte der Gedichtanalyse herausstellen (Vgl. Surkamp/Nünning 2009):

Inhaltliche Aspekte und ihre Funktion:

- Thema bzw. Themen des Gedichts und inhaltliche Struktur,
- Stimmung des Gedichts,
- Bedeutung des Titels,

Strukturelle Merkmale und ihre Funktion:

- Aufbau und Strophenform,
- Metrum,
- Rhythmus,
- Reim und Reimschema,
- Rhetorische Struktur: Analyse der Sprechsituation, Subjektivität des lyrischen Ich, Explizität des lyrischen Du,

Rhetorische Figuren und ihre Funktion:

- Phonologisch (z.B. Assonanz, Alliteration),
- Morphologisch (z.B. Anapher, Epipher),
- Syntaktisch (z.B. Parallelismus, Chiasmus),
- Semantisch (z.B. Vergleich, Metapher),
- Pragmatisch (z.B. Apostrophe, rhetorische Frage),

Geschichtlicher Hintergrund und seine Funktion:

- Entstehungskontext,
- Epochenspezifische Merkmale,
- Biografischer Hintergrund des Autors bzw. der Autorin.

**Anfangs-  
unterricht**

**Fort-  
geschrittene  
Erwachsene**

**Inhalt und  
Form**

### Beispiel: Comics und Graphic Novels

<b>Comic</b>	<p>Literarische Kompetenzen lassen sich ferner durch den Einsatz von grafischer Literatur ausbilden. Das Bild- und Zeichensprache verbindende Genre ist bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gleichermaßen beliebt. Vor allem Belgien verfügt über eine lange und erfolgreiche Comictadition, deren Heldengeschichten in den fremdsprachlichen Niederländischunterricht Eingang gefunden haben, z.B. die Abenteuer des Reporters <i>Kuifje</i> („Tim und Struppi“) von Hergé (Pseudonym für Georges Prosper Remi), <i>De Smurfen</i> („Die Schlümpfe“) von Peyo (Pseudonym für Pierre Culiford) oder <i>Suske en Wiske</i> von Willy Vandersteen. Niederländische Comics sind vor allem aus der Feder von Marten Toonder bekannt: <i>Ollie B. Bommel en Tom Poes</i>. Bekannt, beliebt und für den Niederländischunterricht mitunter aufgrund der Thematisierung zeitgeschichtlicher und gesamtgesellschaftlicher Phänomene (z.B. Feminismus, Erziehung, Suriname) geeignet sind überdies die Abenteuer der Familie Tromp: <i>Jan, Jans en de kinderen</i> von Jan Kruis.</p>
<b>Graphic Novel</b>	<p>Des Weiteren sprechen text- und lernerbezogene Aspekte für den Einsatz der relativ jungen Gattung der Graphic Novels im Niederländischunterricht. Von den eingedeutschten Begriffen wie „grafische Novelle“, „grafischer Roman“ oder „Bildroman“ hat sich keiner wirklich durchgesetzt, sodass im Deutschen in der Regel der Originalbegriff Verwendung findet, im Niederländischen ist der Begriff <i>striproman</i> gebräuchlich. Graphic Novels haben sich aus der Kunstform der Comics herausgebildet und sind definiert als fiktionale, romanartige Langerzählungen, die sich der Darstellungsweise der Comics bedienen (Vgl. Hallet 2012: 4). Mit <i>stripromans</i> lassen sich neue Begriffe und Kompetenzen unterrichtlich thematisieren: Viele weisen z.B. postmoderne Elemente auf wie fragmentarischer Aufbau, Intertextualität, Flashbacks, Problematisieren von Sprache und Wirklichkeit, von Realität und Fiktion. Sie eignen sich ebenfalls, um generelle Konventionen des Erzählens zu vermitteln, z.B. Titel, Raum und Zeit, Figuren (Vgl. Van Gysel/Antoine/Vanhooren 2011: 289).</p>
<b>striproman</b>	
<b>verstrippingen</b>	<p>Von bekannten literarischen Werken lassen sich ferner die <i>verstrippingen</i> im Niederländischunterricht (vergleichend) einsetzen (z.B. <i>Kaas</i> von Willem Elschot, <i>De avonden</i> von Gerard Reve).</p>

Methodisch kann ähnlich vorgegangen werden wie bei narrativen Texten, z.B. (vgl. Meesters/Van Hemelrijck):

**Aufgaben****Fase vóór het lezen:**

- Beschrijf de cover van de striproman.
- Wat kun je zeggen over het kleurgebruik op de cover?
- Wat verwacht je op basis van de cover van de striproman?
- Wat is de functie van de proloog voor de rest van het verhaal?

**Fase tijdens het lezen:**

- Wat komen we te weten over het hoofdpersonage? Bewijs wat je zegt waar mogelijk met verwijzingen naar de strip.
- Is er een ontwikkeling in het denken van het hoofdpersonage merkbaar? Welke? Bewijs dit met zoveel mogelijk gegevens uit de strip.
- De tekst vertoont duidelijk literaire kenmerken. Kan je hier voorbeelden van geven?
- Er zijn verschillende manieren waarop tekst en beeld naast elkaar werken in een strip. Welke relatie tussen tekst en beeld kun je herkennen?
- Vul de tekstballonnetjes in.
- Vanuit welk perspectief wordt het verhaal verteld? Hoe merk je dat?
- Bij strip wordt vaak gesproken over cameravoering, net zoals bij film. Beschrijf de cameratechnieken die in deze pagina's worden gebruikt en bespreek hun effecten.
- Kies in je groep een centraal hoofdstuk uit de striproman. Jullie mogen op alle manieren sleutelen aan het stripscenario zodat jullie een afgewerkt verhaal kunnen presenteren dat het thema en de sfeer van de strip goed in beeld brengt. Jullie kunnen dit op verschillende manieren aanpakken b.v. in de vorm van een toneelstukje, een kort videofilmje of een fotoroman.

**Fase na het lezen:**

- Als de leerlingen de cover nog niet hebben gezien: Teken een cover voor het stripverhaal.
- De cover bestaat uit verschillende elementen. Bespreek voor elk van deze elementen de betekenis in het verhaal.
- Waarom wordt voor de boodschap van deze tekst gebruik gemaakt van een strip? Beredeneer je antwoord.
- Schrijf een recensie over het stripverhaal.

**Auditive Texte: Klassifikationen und Bedeutung**

Zu den relevanten auditiven Texten im fremdsprachlichen Unterricht können unter anderen Audiopodcasts, Radiobeiträge, Hörspiele und Lieder gezählt werden. Sie können der unter Beachtung oben genannter Klassifizierungsungenauigkeiten der traditionellen Unterscheidung in Sach- und Gebrauchstexte (Radio-interview, Reportage, Vortrag) und literarische Texte (Hörspiel, Hörbuch, vorgelesener Text) zugeordnet werden. Für den Einsatz



auditiver Texte im Fremdsprachenunterricht gelten dem erweiterten Textbegriff folgend weitgehend die gleichen Textauswahlkriterien, sowie ähnliche methodische Vorgehensweisen, wobei die Schulung der Hörkompetenz Besonderheiten aufweist. (→ 7.2 Hörverstehen und Hörsehverstehen S. 87ff)

### Beispiel: Lieder im Niederländischunterricht

<b>Einsatz von Liedern</b>	Im Niederländischunterricht kommt dem Einsatz von Liedern in vielerlei Hinsicht eine bedeutende Rolle zu. Ähnlich wie narrative und lyrische Texte weisen Lieder inhaltliche Leerstellen und Mehrdeutigkeiten auf, die die Lernenden mit analytischen oder kreativitätsorientierten Verfahren im kommunikativen Diskurs füllen können. Lieder können verschiedenste Anwendungsbereiche zur Förderung diverser Kompetenzen eröffnen: Sie dienen dem Ausbau lexikalischer und grammatikalischer Kenntnisse und fördern interkulturelles sowie medienorientiertes Lernen.
<b>Anfangsunterricht</b>	Für den (Anfänger-)Sprachunterricht mit jüngeren Schülern eignen sich neben Popsongs insbesondere auch Kinderlieder sowie die für den fremdsprachlichen Anfängerunterricht Niederländisch konzipierten Lieder mit didaktisiertem Unterrichtsmaterial.
<b>Übungen und Aufgaben</b>	Übungen und Aufgaben zu Liedern als Unterrichtsgegenstand können die folgenden Schwerpunkte setzen (Vgl. Thaler 2009; De Vries/Van Loo 2004):

#### Fase vóór het luisteren:

- Verzamel informatie over de zanger en de titel van het lied.
- Bekijk de titel van het lied. Waarover gaat volgens jou het liedje?
- Bekijk de bij het liedje horende foto/de cover/het stilstaande beeld van de videoclip. Geef een beschrijving ervan en speculeer over de inhoud van het liedje.
- De volgende woorden zijn sleutelwoorden uit het liedje dat we vervolgens gaan beluisteren. Verklaar deze.

#### Fase tijdens het luisteren:

- Welke instrumenten hoor je?
 

<input type="checkbox"/> een gitaar	<input type="checkbox"/> een piano	<input type="checkbox"/> een zangstem
<input type="checkbox"/> drums	<input type="checkbox"/> een viool	<input type="checkbox"/> ? _____
- Welk adjectief past volgens jou het beste bij de intro? Waarom?
 

<input type="checkbox"/> romantisch	<input type="checkbox"/> droevig	<input type="checkbox"/> vrolijk
<input type="checkbox"/> opgewonden	<input type="checkbox"/> vervelend	<input type="checkbox"/> ? _____

- Doet de intro je denken aan een bepaalde kleur?
  - rood                       groen                       zwart
  - grijs                       oranje                       ? \_\_\_\_\_
- Je krijgt nu de tekst van het lied maar er zijn een paar dingen niet goed. Onderstreep de fouten tijdens het luisteren.
- Probeer de ontbrekende woorden van de liedtekst in te vullen terwijl je naar het lied luistert. Je luistert daarna nog een keer.
- Je luistert naar het liedje. Je hoort het refrein drie keer. Kun je het opschrijven?
- Welk couplet hoort bij welke tekening?
- Luister naar het liedje en zet de coupletten in de juiste volgorde.

**Fase na het luisteren:**

- Wat vind je van de muziek van het liedje? Waarom?
- Wat vind je van de tekst van het liedje? Past de muziek volgens jou goed bij de tekst? Beredeneer je antwoord.
- Welke muziek past volgens jou beter bij de tekst? Bedenk een tekst die volgens jou beter bij de muziek past.
- Wat denk je wat de boodschap van het liedje is? Beredeneer je antwoord en verwijst naar de tekst.
- Kies een foto die volgens jou het best bij de boodschap van het liedje past, b.v. voor de cover van het liedje. Beredeneer je keuze.
- Maak een stripverhaal bij het liedje.
- Vind je het liedje leuk of juist niet leuk? Waarom?
- Vergelijk het lied met de muziek waar je normaal gesproken naar luistert.
- Schrijf een bief aan de zanger/een recensie voor een web-forum.

### Audio-visuelle Texte: Klassifikationen und Bedeutung

Im schülerorientierten Fremdsprachenunterricht sind audio-visuelle Texte nicht mehr wegzudenken. Inner- und außerhalb des Unterrichts vollzieht sich Sprachenlernen sehr häufig anhand audio-visueller Texte etwa im Dialog, in Mitteilungen, Beschreibungen oder Diskussionen. Die vergleichsweise junge Disziplin der fremdsprachlichen Filmdidaktik diskutiert den Nutzen von Filmen für die Bereiche des Sprach-, Literatur- und Kulturunterrichts mit dem Ziel, rezeptive, kognitive, imaginative, affektive und (inter)kulturelle Fähigkeiten zu fördern (Vgl. Surkamp 2010: 63; Zusammenfassung der verschiedenen Lernziele vgl. Blell/Lütge 2008).

Eine quantitative Klassifikation nach der Spieldauer erlaubt es, Filme z.B. in drei Gruppen einzuteilen:

**fremdsprachliche  
Filmdidaktik**

**quantitative  
Klassifikation**

- Kurzformate, mit einer Dauer von ca. 1-5 Minuten, z.B. Werbespots, Trailer, Musikvideoclips, V(ideo-B)logs, Ausschnitte aus verschiedenen Filmgenres;
- Medienformate, mit einer Dauer von ca. 20-45 Minuten, z.B. Soaps, Sitcoms, Kurzreportagen;
- Langformate, mit einer Dauer von ca. 90 oder mehr Minuten z.B. Spielfilme, Live-Berichterstattungen, Dokumentationen.

**qualitative Klassifikation** Eine qualitative Klassifikation nimmt Bezug auf die Intention der zu vermittelnden Inhalte und stößt in der Abgrenzung zwischen vornehmlich informierenden, wirklichkeitsnahen (Nachrichten, Reportage) zu unterhaltenden (Fernsehshow, Soap, Musikvideo) oder fiktiven (Soap, Literaturverfilmung) Filmen auf ähnliche Grenzen und Überlappungen wie in Bezug auf Sachtext und literarischem Text beschrieben wurde. Insbesondere ist zu denken an Werbefilme, Reality-Shows u.a.

### Filmdarbietung

Für die Darbietung des audio-visuellen Textes stehen der Lehrperson verschiedene Optionen zur Verfügung, wobei die drei Phasen der Textarbeit zu berücksichtigen sind (Vgl. Tabelle „Phasen der Textarbeit“ S. 166). Im Sinne der Rezeptionsorientierung bietet es sich u.a. an, die Lernenden zunächst mit ihren persönlichen Reaktionen und Stellungnahmen zu Wort kommen zu lassen, um über eine offene Frage wie „Was hat dir an dem Film (nicht) gefallen?“ oder „Was hat dich besonders beeindruckt?“ in eine Art Rezeptionsgespräch zu gelangen. In Abhängigkeit von Präsentationsmodus den angestrebten Lernzielen, der zur Verfügung stehenden Zeit sowie vom Lernstand der Schüler ist der geeignetste auszuwählen (Vgl. Thaler 2010: 143):

### Filmpräsentation

- Block-Präsentation: Der Film wird an einem Stück präsentiert.
- Intervall-Präsentation: Der Film wird in einzelne Sequenzen unterteilt und über mehrere Unterrichtsstunden verteilt gezeigt und bearbeitet.
- Sandwich-Präsentation: Der Film wird anhand ausgewählter Sequenzen dargeboten, ausgelassene Sequenzen werden verbalisiert.
- Segment-Präsentation: Es wird exemplarisch nur eine Szene oder Sequenz vorgeführt und bearbeitet.

Im Gegensatz zu schriftlichen Texten handelt es sich beim Film um eine plurimediale Darstellungsform, d.h. der filmische Text umfasst nicht nur sprachliche, sondern auch außersprachlich-akustische (Stimmen, Sprache, paralinguistische Aspekte, Geräusche und Musik) und optische Codes (Bildinhalte, Farbgestaltung, Beleuchtung, Kameraeinstellungen und Montage). Der kompetente und kritische Umgang mit audio-visuellen Medien – auch solcher vermeintlich wirklichkeitsgetreuen, wie Dokumentationen oder Talkshows – hilft, ein Bewusstsein für diese Zeichensysteme sowie die Analysekompetenz für deren Zusammenspiel zu entwickeln.

Will man beispielsweise in einer Soap die Handlungsweise einer Filmfigur verstehen, bedarf es neben Aspekten des narrativen, interpersonalen und (inter-)kulturellen Verstehens vor allem des Hörsehverstehens. Das Hörsehverstehen wird daher als Teilkompetenz einer umfassenden Filmkompetenz verstanden (Vgl. Surkamp 2010), die auf die Auseinandersetzung mit dem Inhalt eines Films (*Was* erzählt der Film?) und seinen spezifischen Darstellungsweisen (*Wie* erzählt der Film?) vorbereitet.

Folgende Kompetenzbereiche lassen sich mit dem Medium Film im fremdsprachlichen Unterricht schulen (in Anlehnung an Henseler/Möller/Surkamp 2011 und Nünning 2010):

- Fremdsprachliche Handlungs- und Kommunikationskompetenz, z.B.:
  - Schulung des fremdsprachlichen Hörsehverstehens,
  - Förderung mündlicher und schriftlicher Kompetenz,
- Interkulturelle Kompetenz, z.B.:
  - Konfrontation mit fremdkulturellen Welten,
  - Authentische Zugänge zur Zielkultur,
  - Entwicklung und Vergleich eigen-, fremd- und transkultureller Aspekte,
- Filmästhetische Kompetenz, z.B.:
  - Schärfung des Bewusstseins für cineastische Aspekte, z.B.: Bildgestaltung: Kameraeinstellungen, -perspektiven und -bewegungen, Darstellungsperspektive und Aufnahme-geschwindigkeit, Schnitt, Montage, Farbgestaltung, Lichteffekte, Tongestaltung: Musik, (Hintergrund-) Geräusche,
  - Schärfung des Bewusstseins für dramatische Aspekte, z.B.: Rollenbesetzung, äußere Erscheinung der Schauspieler und

**plurimediale  
Darstellungs-  
form**

**Film-  
kompetenz**

Schauspielerinnen: Maske und Kostüme, Schauplatz, Requisiten, Dialoggestaltung,

- Aspekte der nonverbalen Kommunikation: Mimik, Gestik, Körpersprache und Bewegung,
- Schärfung des Bewusstseins für narrative Aspekte, z.B.: Figuren: charakterisierende Merkmale, Handlungsmotive, Figurenkonstellation; Plot: Handlungsstruktur, Schlüsselereignisse, Spannungsbogen, Einstieg, Schlussgebung; Erzählweise bzw. Perspektivität, Raum- und Zeitdarstellung, Themen, Motive, Symbole, Atmosphäre,
- Entwicklung eines kritischen Bewusstseins gegenüber manipulativen Elementen des Mediums.

**Film-  
produktion**

In Zusammenhang mit Filmen sind – abhängig von der Zielsetzung ähnliche Aktivitäten vor, während und nach der Rezeption denkbar, wie bereits mit Hör- oder Lesetexten dargelegt. Neben der Ausbildung rezeptiver Kompetenzen im Umgang mit Filmen hat jedoch auch die Produktion von Filmen einen besonderen Reiz. Der Produktionsprozess intensiviert den Blick für die besondere Machart und Bauform von Filmen sowie für das Zusammenspiel von Ton und Bild. Das Anfertigen eigener Filme fördert demnach auch die filmanalytische Kompetenz. So lässt sich allgemein sagen, dass der Produktionsprozess (von Filmen) die Ausbildung analytisch-rezeptiver Kompetenzen fördert und umgekehrt.

**technische  
Möglichkeiten**

Audio-visuelle Medien unterstützen aufgrund ihrer Verfügbarkeit (u.a. durch das Online-Angebot) und aufgrund der technischen Möglichkeiten verschiedene Verfahren oder Methoden. So kann das Einblenden der fremdsprachigen Untertitel den Verstehensprozess unterstützen. Das Ausblenden eines Kanals gestattet z.B. die Fokussierung auf Bild- oder Tonebene. Aufgaben zur plurimedialen Vermittlung von Film(ausschnitten) können sein:

**Aufgaben**

*Kijken zonder geluid:*

- Kijk naar de film zonder geluid en maak aantekeningen bij de volgende aspecten: Welke figuren worden getoond? Wat denk je wat de relatie tussen de getoonde figuren is? Wat denk je waar de figuren over spreken? Wat denk je welke geluiden /muziek bij het filmfragment horen?
- Vergelijk jouw aantekeningen met die van je buurvrouw/-man.
- Kijk nu naar het filmfragment met geluid:. Vergelijk nu overeenkomsten en verschillen.

*Luisteren zonder te kijken:*

- Luister naar het fragment. Schrijf op:  
Hoe veel figuren komen in dit fragment aan bod? Waarover spreken de figuren? Welke geluiden heb je nog meer waargenomen? Welke muziek /Welk soort muziek?

*De één kijkt, de ander luistert:*

- Jullie werken met z'n tweeën: A en B. De A's zitten met de rug naar het scherm en luisteren (luisteraars) naar het filmfragment. Alleen de B's kunnen naar het filmfragment kijken (kijkers).
- Opdracht voor de A's (luisteraars): Luister naar het filmfragment en maak aantekeningen over het aantal figuren dat je hoort /de stemmen die je hoort /de gevoelens van de sprekers /wat er gezegd wordt /achtergrondgeluiden en muziek.
- Opdracht voor de B's (kijkers): Kijk naar het filmfragment en maak aantekeningen over: de setting, de figuren (o.a. hun uiterlijk), de handeling.
- Werk nu samen met je partner, vertel in de vorm van een speed-dating (→ 30 Methoden und Arbeitsformen S.357ff). Wissel voor het volgende filmfragment van rollen.
- Op het einde gaan jullie de filmfragmenten samen bekijken en met jullie eigen ideeën vergelijken. Wie begreep meer?

Trotz mehrmaliger Filmdarbietung gelingt es häufig nicht, alle relevanten Bildinformationen aufzunehmen. Das Mittel *Freeze Frame* lenkt die Aufmerksamkeit auf einzelne Szenen, indem ein Filmbild ‚eingefroren‘ und ggf. mehrfach gezeigt wird. Dadurch wird der Effekt erzeugt, als würde der Film angehalten. Der Sehprozess wird verlangsamt, und die Schüler können mehr Einzelheiten erfassen. Als weitere Option kann die Präsentation mehrerer Screenshots (ein „Foto“ des Bildschirminhalts) von z.B. zentralen Handlungsaspekten dazu beitragen, die Handlung eines Films zu reproduzieren, indem sie von den Schülern in die richtige Reihenfolge gebracht oder mit Bildunterschriften versehen werden sollen (Vgl. Henseler/Möller/Surkamp 2011).

**Filmbild**

**Screenshots**

Nicole Lücke u.M.v. Veronika Wenzel

## Literatur

- Aguado, K. (2011) „Fremdsprachliche Textkompetenz – Zur Notwendigkeit der unterrichtlichen Fähigkeit einer komplexen Fähigkeit“, in: K.-R. Bausch (e.a.) (Hrsg.) *Fremdsprachen lehren und lernen: Aus- und Rückblick. Arbeitspapiere der 30. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*, Tübingen: Narr. 107-116.
- Aufenanger, S. (2008) „Quo vadis Medienpädagogik? Zum Verhältnis von Medienkompetenz und Jugendmedienschutz“, in: T. Dörken-

- Kucharz (Hrsg.) *Medienkompetenz. Zauberwort oder Leerformel des Jugendmedienschutzes?*, Baden-Baden: Nomos. 61-67.
- Blell, G., Lütge, C. (2008) „Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden“, *FLuL- Fremdsprachen Lehren und Lernen* 3, 124-140.
- Blume, O.-M. (2007) „Die Lücke schließen. Versuch eines Kompetenzmodells zur Textarbeit“, *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 41, 36-41.
- Bredella, L., Hallet, W. (2007) *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*, Trier: WVT.
- Burwitz-Melzer, E. (2007) „Kompetenzen im fremdsprachlichen Literaturunterricht: Ein Plädoyer für ein neues Konzept“, in: K.-R. Bausch (e.a.) (Hrsg.) *Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Narr. 37-48.
- Burwitz-Melzer, E. (2006) „Interkulturelles und sprachliches Lernen mit fremdsprachlichen literarischen Texten: Zwei zentrale Elemente eines neuen Lesekompetenzmodells“, *FLuL-Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35, 104-120.
- Bußmann, H. (Hrsg.) (2008) *Lexikon der Sprachwissenschaft* (3. Aufl.), Stuttgart: Kröner.
- Caspari, D. (2005) „Kreativitätsorientierter Umgang mit literarischen Texten – revisited“, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6, 12-16.
- Dahrendorf, R. (1965) *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*, Hamburg: Nannen.
- Decke-Cornill, H., Küster, L. (2010) *Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung*, Tübingen: Narr.
- Goethe-Instituts Inter Nationes (e.a.) (Hrsg.) (2001) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (Übersetzt von Quetz, Jürgen), Berlin e.a.: Langenscheidt.
- Groeben, N., Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2002) *Medienkompetenz- Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*, Weinheim: Juventa.
- Gysel, F. van, Dicky, A. & S. Venhooren (2011) „De nieuwe leescultuur. Uitdagingen voor de literatuurdidactiek in de lerarenopleiding“, in: S. Vanhooren, A. Mottart (Hrsg.) *Vijfentwintigste conferentie het schoolvak Nederlands*, Gent, 286-290.
- Haas, G., Menzel, W. & K. H. Spinner (1994) „Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“, *Praxis Deutsch* 123, 17-25.
- Haberkern, R. (2005) „Zwölf Thesen zur Textarbeit. Textarbeit im Spannungsfeld von Lernerorientierung und Textanspruch“, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2, 2-7.
- Hallet, W. (2012) „Graphic Novels. Literarisches und multilaterales Lernen mit Comic-Romanen“, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 117, 2-8.
- Henseler, R., Möller, S. & C. Surkamp (2011) *Filme im Englischunter-*

- richt. *Grundlagen, Methoden, Genres*. Seelze- Velber: Klett/ Kallmeyer.
- Henseler, R., Möller, S. & C. Surkamp (2011) „Die Verbindung von Bild und Ton. Förderung von ‚Hör-Seh-Verstehen‘ als Teil von Filmverstehen im Englischunterricht“, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 112/113, 2-17.
- Herman, L., Vervaeck, B. (2009) *Vertelduijvels. Handboek verhaalanalyse*, Nijmegen: Uitgeverij Vantilt.
- Iser, W. (1994) *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung* (4. Aufl.) München: Fink.
- Kieweg, W. (2009) „Schreibprozesse gestalten, Schreibkompetenz entwickeln“, *Der fremdsprachliche Unterricht* 97, 2-13.
- Kultusministerkonferenz (2012) *Medienbildung in der Schule*. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_03\\_08\\_Medienbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf)
- Kwakernaak, E. (2009) *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*, Bussum: Coutinho.
- Meesters, G., Van Hemelrijck, W. (2010) *Strips in de taalklas. 5 lesvoorbereidingen voor het middelbaar onderwijs*, <http://www.strikkap.net/stripsindeklas.html>
- Leubner, M., Saupe, A. & M. Richter (2010) *Literaturdidaktik*, Berlin: Akademie.
- Leubner, M., Saupe, A. (2008) *Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben*, Baltmannsweiler: Schneider.
- Leupold, E. (2008) „A chaque cours suffit sa tâche? Bedeutung und Konzeption von Lernaufgaben“, *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 96, 2-8.
- Nünning, A., Nünning, V. (Hrsg.) (2010) *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Ansätze- Grundlagen- Modellanalysen*, Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Nünning, A., Surkamp, C. (2010) *Englische Literatur unterrichten. Grundlagen und Methoden*, Seelze- Velber: Klett/Kallmeyer.
- Nünning, A., Nünning, V. (2003) „Narrative Kompetenz durch neue erzählerische Kurzformen“, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 37 (61), 4-10.
- Portmann-Tselikas, P. (2002) „Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb“, in: P. Portmann-Tselikas, S. Schmölder-Eibinger (Hrsg.) *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*, Innsbruck: Studien-Verlag. 13-44.
- Raupach, M. (2003) „Wir stellen nur Fragen, wie geben keine Antworten.“ Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen: Ist da mehr drin als man denkt?“, in: K.-R. Bausch (e.a.) (Hrsg.) *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Narr. 156-163.



- Sarter, H. (2006) *Einführung in die Fremdsprachendidaktik*, Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Schnotz, W. (2008) „Textproduktions- und Textverstehensforschung“, in: M. Haspelmath (Hrsg.) *Language Typology and Language Universals* Vol. 1, Berlin: DeGruyter. 154-162.
- Surkamp, C. (2010) „Filmkompetenz“, in: C. Surkamp (Hrsg.) *Metzler-Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, Stuttgart, Weimar: Metzler. 64-65.
- Surkamp, C., Nünning, A. (2009) *Englische Literatur unterrichten 2. Unterrichtsmodelle und Materialien*, Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Thaler, E. (2012) *Englisch unterrichten. Grundlagen – Kompetenzen – Methoden*, Berlin: Cornelsen.
- Thaler, E. (2010) „Filmdidaktik“, in: W. Hallet, F. G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer. 142-146.
- Thaler, E. (2009) „Das Lit-Lied. Literatur & Musik im Fremdsprachenunterricht“, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2, 30-34.
- Vries, J. de, Loo, H. van (2004) *Anders nog iets? Liedjes voor wie Nederlands leert*, Amsterdam: Boom.
- Weskamp, R. (2001) *Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte. Anglistik / Amerikanistik*, Berlin: Cornelsen.

## 9 Methodische Kompetenz

Bedeutung methodischer Kompetenzen . . . . .	.203
Lernstrategien und Lern- und Arbeitstechniken . . . . .	.204
Beispiel: Strategien für die Präsentation . . . . .	.205
Lern- und Arbeitstechniken zur Förderung funktionaler kommunikativer Kompetenzen . . . . .	.206
Lern- und Arbeitstechniken in Bezug auf den Erwerb interkultureller Kompetenzen . . . . .	.210
Lern- und Arbeitstechniken in Bezug auf den Erwerb der Text- und Medienkompetenz . . . . .	.210
Förderung methodischer Kompetenzen im Unterricht . . . . .	.211

### Bedeutung methodischer Kompetenzen

Die Kompetenz, das eigene sprachliche Handeln und das Erlernen der Fremdsprache zu optimieren, ist von zentraler Bedeutung für den Lernerfolg. Damit einher geht die Vorstellung vom selbstständigen, autonomen Lerner und dem kooperativen Sprachenlernen (Vgl. Bimmel 2012). Wenn Lernende wissen, wie und mit wem sie selber am besten lernen, oder einen Text lesen oder schreiben, können sie den Lern- und Arbeitsprozess steuern und individuelle Lernwege finden (→ 17 Diagnostik und Individualisierung S. 311ff). Um dies zu ermöglichen, müssen sie im Unterricht mit Lern- und Arbeitsmethoden zunächst vertraut gemacht werden, um aus ihnen strategisch geschickt auswählen und im Sinne einer wachsenden Sprachlernbewusstheit das Lernen optimieren zu können. (→ 14 Mehrsprachigkeit und Sprachlernbewusstheit fördern S. 267ff)

**autonomer  
Lerner**

**kooperatives  
Sprachen-  
lernen**

**individuelle  
Lernwege**

**Lernen  
optimieren**

Schon durch obige Bemerkungen wird zweierlei deutlich: Erstens gibt es auf diesem Feld ein Nebeneinander verschiedener Begriffe, die sich nicht klar voneinander abgrenzen lassen (Vgl. Thaler 2012: 281, Caspari 2012: 15) und zweitens tangiert die methodische Kompetenz alle anderen Kompetenzbereiche, da sie die Verwendung und das Erlernen der Sprache im Ganzen betrifft.

<b>Methodenkompetenz</b>	Unter dem in der Regel als übergeordnet verwendeten Begriff der Methodenkompetenz wird zumeist die Kompetenz verstanden, bestimmte Arbeits- und Lernmethoden sinnvoll auszuwählen und richtig anzuwenden. Lernkompetenz und damit auch
<b>Sprachlernkompetenz</b>	die Sprachlernkompetenz bezieht sich auf die eigenständige Erweiterung der funktionalen kommunikativen Kompetenzen in der Fremdsprache. Der frequent gebrauchte Begriff der Lernstrategie
<b>Lernstrategie</b>	weist auf komplexe und selbstgesteuerte Handlungspläne und -abläufe für die Aufgabenbewältigung, wie zum Beispiel für die Recherche zu einem unterrichtlichen Themengebiet und das Auswerten der gefundenen Information. Uneinigkeit herrscht in Bezug auf die Frage, ob Strategien immer bewusst angewandt werden und beobachtbar sind (Bimmel 2012: 4). Die ihnen untergeordneten Lern- und
<b>Lern- und Arbeitstechniken</b>	Arbeitstechniken sind enger umrissen, etwa das Notieren der Information auf Karten oder das Anfertigen einer tabellarischen Übersicht (vgl. Finkbeiner 2009). Techniken können Teil einer Lernstrategie sein, die im Unterricht angeleitet und geübt werden.
<b>Lernstile</b>	Lernstile sind lernerbezogene und zweckgebundene Gewohnheiten und Vorlieben beim Lernen und Arbeiten, wie etwa das Vokabellernen mit Bildern oder das Einprägen von Grammatik mit Beispielsätzen. Damit einher gehen auch Hör-, Lese- Schreib- und Sprechstile, die sich für eine bestimmte Intention effektiv erwiesen haben. (→ 7 Funktionale kommunikative Kompetenz S. 75ff)
	Da die Begriffe der Strategie und der Technik dienende Funktion für die beiden übergeordneten Kompetenzbegriffe und die Herausbildung des eignen Stils haben und im Unterricht schrittweise eingeübt werden können, werden sie im Folgenden näher ausgeführt.
	<b>Lernstrategien und Lern- und Arbeitstechniken</b>
<b>fächerübergreifend und fachbezogen</b>	Man unterscheidet zwischen fächerübergreifenden und fachbezogenen Lernstrategien. Die fächerübergreifenden Lernstrategien beziehen sich auf alle Formen des Lernens und haben im Fach Niederländisch ihre spezifische Ausprägung. Folgende vereinfachende Darstellung kann das illustrieren (Vgl. Oxford 1990 und Bimmel 2008).

**Beispiele**

leerstrategie	voorbeeld voor NvT
cognitieve strategie	memoriseren, herhalen, aantekeningen maken, selecteren, sleutelzinnen zoeken, structureren, naar het Duits vertalen, vergelijken
metacognitieve strategie	schrijfplan maken, leerdoelen vastleggen, zelfevaluatie, oriënteren, tijdsplan maken
sociale en affectieve strategie	risico's nemen, samenwerken, motiveren, zich inspannen, om feedback vragen
communicatieve strategie	woorden omschrijven, gebaar en mimiek gebruiken, herformuleren, naar de betekenis vragen

Die Aufgabe der Niederländischlehrkraft besteht darin, bei den Schülerinnen und Schülern diese Strategien in einem längerfristigen Lernprozess aufzubauen, um ihnen zu ermöglichen, intentionsbezogen ihren eigenen Lernstil zu erkennen und ihr Lernen zu optimieren. In der Planung von Sequenzen und Schulhalbjahren ist der systematische methodische Kompetenzaufbau parallel mit dem Aufbau der anderen Kompetenzen zu berücksichtigen.

**längerfristiger Lernprozess****Beispiel: Strategien für die Präsentation**

Die Fertigkeit des Präsentierens involviert eine Reihe von kognitiven, meta-kognitiven, sozial-affektiven und kommunikativen Strategien, die sich auf diverse Teilkompetenzen mündlichen und schriftlichen Handelns beziehen. Beispiele sind

- in der Vorbereitung der Präsentation: Themenfindung, Materialsichtung und -auswertung, Schwerpunktsetzung und Gliederung, Planen der Visualisierungsformen, Umgang mit Sprechangst, Formulieren von Erwartungen und Zielen, sprachliche Hilfsmittel
- in der Durchführung der Präsentation: Beherrschung des Zeitmanagements, Gestaltung des Vortragsstils, halb-freies und freies Sprechen, Einsatz und Gestaltung von Medien (Poster, digitale Medien)

**Beispiele für Präsentationsstrategien**

- in der Evaluation der Präsentation: Benennen von Bewertungskriterien, bewertende Formulierungen in der Fremdsprache

In ähnlicher Form lassen sich für alle komplexen Formen sprachlichen Handelns Strategien auflisten, etwa für das Verfassen der Facharbeit oder eines *betoots* oder das Spielen eines Rollenspiels. Im Unterricht muss das schrittweise eingeübt werden. Für dieses schrittweise Einüben sind Lern- und Arbeitstechniken notwendig, die angeleitet, geübt und mit Blick auf den eigenen Lernstil zunehmend selbstständig evaluiert werden. (→ 17 Diagnostik und Individualisierung S. 311ff)

### **Lern- und Arbeitstechniken zur Förderung funktionaler kommunikativer Kompetenzen**

**als  
Unterrichts-  
gegenstand**

Für den Erwerb funktionaler kommunikativer Kompetenzen dienen eine Vielzahl von täglich im Unterricht anzuwendender Lern- und Arbeitstechniken. Geht es jedoch nicht nur um die Verbesserung im kommunikativen Kompetenzbereich, sondern zusätzlich auch um die Förderung der methodischen Kompetenzen, so ist es notwendig, diese selbst zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Schülerinnen und Schüler sollen Techniken nicht nur anwenden, sondern bewusst auswählen, bewerten und optimieren können. Somit ist es notwendig, im Anschluss an eine Erarbeitung die gewählte oder vorgegebene Arbeitstechnik und ihr Ergebnis zu evaluieren.

Als Ausgangspunkt für weitere Überlegungen, die mit der Planung von Lernaufgaben einhergehen müssen, kann diese beispielhafte Auflistung von Lern- und Arbeitstechniken dienen. (→ 11 Lernaufgaben konzipieren S. 227ff)

## Beispiele

Leseverstehen (→ 7.1 Leseverstehen S. 75ff)	
Strategie (Beispiel)	Lern- und Arbeitstechniken
Zielbewusstes Orientieren in einem Sachtext zur Erarbeitung einer positiven Lesehaltung und zum Anstellen von Vermutungen über den Inhalt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>opmaak en afbeeldingen bekijken</i></li> <li>• <i>sleutelzinnen onderstrepen</i></li> <li>• <i>lijstje met eerste gedachten aan de hand van de titel</i></li> <li>• <i>mind-map over wat je weet over het thema</i></li> <li>• <i>globaal lezen en aantekeningen maken...</i></li> </ul>
Sprachliches Leseverstehen sichern	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>woordenboek gebruiken</i></li> <li>• <i>thematische woordenlijst maken</i></li> <li>• <i>woordbetekenissen afleiden, uit de context, de woordfamilie raden</i></li> <li>• <i>ELZA: concludeer uit de Eerste en de Laatste Zin van de Alinea...</i></li> </ul>
Erarbeitung eines tieferen Leseverstehens einer Geschichte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>een samenvatting in trefwoorden maken</i></li> <li>• <i>figurenconstellatie tekenen of in de groep een tableau vivant maken</i></li> <li>• <i>tekst in alinea's indelen of herstructureren</i></li> <li>• <i>een tijdstrook maken</i></li> <li>• <i>details markeren (eigenschappen, handelingen)...</i></li> </ul>

Hör-und Hörsehverstehen (→ 7.2 Hörverstehen und Hörsehverstehen S. 87ff)	
Strategie (Beispiel)	Lern- und Arbeitstechniken
Zielgenaues Verstehen einer Durchsage im Zug	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>bekende woorden uit de thematiek activeren</i></li> <li>• <i>sleutelwoorden herhalen</i></li> <li>• <i>woordbetekenissen uit de context raden</i></li> <li>• <i>medereizigers (medeleerlingen) vragen...</i></li> </ul>
Einen Dokumentarfilm thematisch einordnen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>globaal luisteren</i></li> <li>• <i>in tweetallen noteren wat je begrepen hebt</i></li> <li>• <i>een centrale sequentie opnieuw bekijken</i></li> <li>• <i>alleen de beelden bekijken (zonder geluid)...</i></li> </ul>

<b>Spreken</b> (→ 7.3 Sprechen S. 100ff)	
Strategie (Beispiel)	Lern- und Arbeitstechniken
Sich im Dialog auf den Gesprächspartner einstellen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>van tevoren trefwoorden maken</i></li> <li>• <i>mimiek van de gesprekspartner interpreteren</i></li> <li>• <i>zinnen herhalen, herformuleren</i></li> <li>• <i>wijzen, omschrijven...</i></li> </ul>
Eine vorbereitete Präsentation halten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>gebruik maken van lichaamstaal, plaatjes</i></li> <li>• <i>pauzes maken, toonhoogte variëren</i></li> <li>• <i>uit trefwoorden op kaarten hele zinnen maken</i></li> <li>• <i>structurerende woorden plaatsen</i></li> <li>• <i>je publiek aanspreken, oogcontact houden...</i></li> </ul>

<b>Schreiben</b> (→ 7.4 Schreiben S. 108ff)	
Strategie (Beispiel)	Lern- und Arbeitstechniken
Die eigene Rechtschreibung schulen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>partner-dictee</i></li> <li>• <i>loop-dictee</i></li> <li>• <i>woordenboek gebruiken</i></li> <li>• <i>top-ten van moeilijk te spellen woorden maken</i></li> <li>• <i>spelfouten uit je proefwerk corrigeren</i></li> <li>• <i>lijst met verwisselbare woorden (wordt – word-woord) ophangen</i></li> <li>• <i>checklijst gebruiken...</i></li> </ul>
Das Weiterschreiben einer Geschichte vorbereiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>over je verwachtingen spreken</i></li> <li>• <i>je in een figuur verplaatsen</i></li> <li>• <i>een schrijffplan maken</i></li> <li>• <i>verbindingswoorden plaatsen</i></li> <li>• <i>een dialoog spelen...</i></li> </ul>

<b>Sprachmittlung</b> (→ 7.5 Sprachmittlung S. 121ff)	
Strategie (Beispiel)	Lern- und Arbeitstechniken
Adressatenbezogen Vermitteln bei der Bedienung des Fahrkartenautomaten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>vragen naar het reisdoel stellen en gepast de knopjes aanwijzen</i></li> <li>• <i>Duitse woorden in het Nederlands omschrijven (b.v. "Rückfahrkarte")</i></li> <li>• <i>verwachtingen anticiperen en met het aanbod vergelijken...</i></li> </ul>
Eine politische Rede sinngemäß ins Niederländische übertragen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>tekst structureren</i></li> <li>• <i>trefwoorden in de marge schrijven</i></li> <li>• <i>sleutelwoorden in een woordenboek opzoeken</i></li> <li>• <i>belangrijke passages parafaseren</i></li> <li>• <i>cultuurspecifieke begrippen onderstrepen, toelichten</i></li> <li>• ...</li> </ul>

<b>Verfügen über sprachliche Mittel</b> (→ 7.6 Verfügen über sprachliche Mittel S. 137ff)	
Strategie (Beispiel)	Lern- und Arbeitstechniken
Neue Vokabeln erarbeiten und lernen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>met een eentalig woordenboek een woordveld uitbreiden</i></li> <li>• <i>een kaartenbak bijhouden</i></li> <li>• <i>woorden memoriseren</i></li> <li>• <i>woorden clusteren...</i></li> </ul>
Bekannte Grammatikregeln in der Textproduktion anwenden	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>uit de schrijffintentie de benodigde grammatica afleiden</i></li> <li>• <i>een grammatica gebruiken</i></li> <li>• <i>eigen regels bijhouden en opzoeken</i></li> <li>• <i>voorbeeldzinnen maken, reproduceren...</i></li> </ul>



### Lern- und Arbeitstechniken in Bezug auf den Erwerb interkultureller Kompetenzen

<b>soziokulturelles Wissen</b>	Auch in Zusammenhang mit interkulturellen Kompetenzen sind Strategien notwendig, um das Ziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit erreichen zu können (→ 6 Interkulturelle Kompetenz S. 55ff). Während der Bereich des Erwerbs soziokulturellen Wissens noch am ehesten mit konkreten, in der Regel textrezeptorischen Lern- und Arbeitsstrategien zu fördern und einzuüben ist, erscheinen Lernprozesse, die Haltungen und Bewusstmachungen betreffen weit weniger in kleinschrittigere Techniken überführbar.
<b>Bewusstmachung</b>	
<b>Beispiele</b>	

Interkulturelle Kompetenzen (→ 6 Interkulturelle Kompetenz S. 55ff)	
Strategie (Beispiel)	Lern- und Arbeitstechniken
Selbstwahrnehmung und Akzeptanz der eigenen kulturellen Sozialisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>een logboek tijdens het lezen van een roman bijhouden</i></li> <li>• <i>een persoonlijke boodschap aan een figuur formuleren</i></li> <li>• <i>een fictieve dialoog met een Vlaming of Nederlander simuleren</i></li> <li>• <i>reflecteren op je houding vóór en na een lessenreeks. . .</i></li> </ul>
Perspektivwechsel vornehmen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>een filmpassage uit het zicht van een ander figuur naververtellen</i></li> <li>• <i>een blog van een figuur schrijven</i></li> <li>• <i>een lijst met dingen maken die jezelf zou doen als. . .</i></li> </ul>

### Lern- und Arbeitstechniken in Bezug auf den Erwerb der Text- und Medienkompetenz

Viele der oben angesprochenen Strategien und Lern- und Arbeitstechniken haben einen deutlichen Bezug zu den Texten und Medien anhand derer sich das Lernen vollzieht. Die Rezeption und Produktion niederländischsprachiger Texte kann in sich als Strategie für den Erwerb kommunikativer und interkultureller Kompetenzen gelten. Die mit Textverstehen und Texterstellung verbundenen Strategien und Lern- und Arbeitstechniken entsprechen dann denen der Lese-, Hör- bzw. Hörseh-, Schreib und Sprechkompetenz. Will man den methodisch-kritischen Umgang mit Texten und Medien schulen, so wird man die Auseinandersetzung

mit Vor- und Nachteilen bestimmter Medien, mit Textsorten und ihrem Lesepublikum oder mit produktiv-kreativen bzw. analytischen Verfahren der Texterschließung und -verarbeitung suchen. Die damit verbundenen Strategien sind komplexer und mit Selbstreflexion und Evaluation verbunden.

**Beispiele**

Text- und Medienkompetenz (→ 8 Text- und Medienkompetenz S. 159ff)	
Strategie (Beispiel)	Lern- und Arbeitstechniken
Recherchemethoden anwenden	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>teksten globaal lezen</i></li> <li>• <i>informatie sorteren, rangschikken</i></li> <li>• <i>kaartenbak aanleggen</i></li> <li>• <i>documentenstructuur plannen...</i></li> </ul>
Ein Gedicht analysieren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>verzen herschikken en de betekenis vergelijken</i></li> <li>• <i>een lijst met emoties maken die erbij passen</i></li> <li>• <i>literaire middelen opspeuren en hun werking achterhalen</i></li> <li>• <i>in proza-of dramavorm reconstrueren...</i></li> </ul>

**Förderung methodischer Kompetenzen im Unterricht**

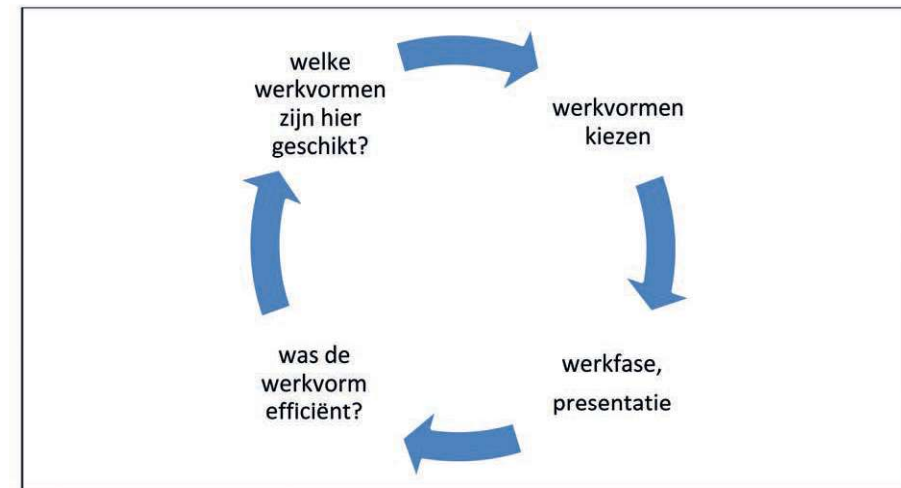
Im Verlauf von Unterrichtszusammenhängen, die dem systematischen Kompetenzaufbau dienen, können Einzelstunden oder auch längere Einheiten einen methodischen Schwerpunkt bekommen. Für die Planung bietet sich ein mehrschrittiges Verfahren an, in dessen Zentrum die Erprobung einer oder mehrerer Lern- und Arbeitstechniken steht und das mit der Bewertung der Vorgehensweise(n) abschließt. Durch die damit verbundene Bewusstseinsförderung der Schülerinnen und Schüler für ihre individuellen Lernstile, erwerben sie methodische Kompetenzen zur Einschätzung ihres eigenen Lernfortschrittes. Ein einfaches Schema zur Selbstevaluation kann das stützen (Bimmel 2008: 143)

**methodischer Schwerpunkt im Unterricht**

**Selbstevaluation**

Wat wil je leren?	Wat ga je doen om het te leren?	Met wie?	Wanneer?	Hoe lang?	✓

Das Kreisschema verdeutlicht in vereinfachender Form, dass bei einer methodischen Schwerpunktsetzung des Unterrichts die zu Beginn gewählte Arbeitsweise immer auch evaluiert werden muss, um den methodischen Kompetenzzuwachs zu sichern.



**authentische Redeanlässe** Durch die Thematisierung des Vorgehens selbst entstehen wertvolle authentische Redeanlässe im Unterricht, die das Sprachenlernen selbst zum Gegenstand des Interesses werden lassen (→ 14 Mehrsprachigkeit und Sprachlernbewusstheit fördern S. 267ff). Zu bedenken ist allerdings, dass auch für die Metakommunikation sprachliche Mittel erworben werden müssen. Daher ist es umso notwendiger, regelmäßig über Arbeitsformen in authentischem Niederländisch zu kommunizieren, und solche Redeanlässe immer wieder auch zu nutzen (→ 13 Funktional einsprachig unterrichten S. 258ff) Ein nachhaltiger Aufbau methodischer und selbstreflektionsbezogener Kompetenzen, der auch der Individualisierung von Unterricht gerecht wird, kann mithilfe von Lern- oder Lesetagebüchern, Portfolioarbeit o.ä. geschehen (→ 17 Diagnostik und Individualisierung S. 311ff).

**nachhaltiger Aufbau**

Veronika Wenzel

### Literatur

Finkbeiner, C. (2009) „Lernstrategien und Lerntechniken im Kontext neuer Unterrichtsaufgaben“, in: G. Bach, J.-P. Timm (Hrsg.) *Eng-*

- lischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*, Tübingen/Basel: Francke. 230-255.
- Bimmel, P. (2012) „Lernstrategien – Bausteine der Lernerautonomie“, *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Lernstrategien* 46, 3-10.
- Bimmel, P. (2008) „Bouwstenen voor zelfstandig leren“, in: P. Bimmel (e.a.) (Hrsg.) *Handboek Ontwerpen Talen (Kohnstamm kennisreeks, 3)* Amsterdam: Vossiuspers UvA
- Caspari, D. (2012) „Methodenkompetenz“, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2, 15-16.
- Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know* Boston: Heinle & Heinle.
- Thaler, E. (2012) *Englisch unterrichten: Grundlagen – Kompetenzen – Methoden*, Berlin: Cornelsen.



# **Didaktische Handlungsfelder**

10 Unterricht planen . . . . .	218
Die Bedeutung der Unterrichtsplanung . . . . .	218
Längerfristige Planung: Halbjahr und Sequenz . . . . .	219
Planung kleinerer Unterrichtseinheiten: Stunden und Doppelstunden . . . . .	221
Stundenverlauf . . . . .	223
11 Lernaufgaben konzipieren . . . . .	227
Aufgaben und ihre Ziele . . . . .	227
Aufgabenorientierung. . . . .	228
Prinzipien der Aufgabengestaltung . . . . .	230
Aufgabenorientierter Niederländischunterricht: Beispiele. . . . .	231
Bedingungen für aufgabenorientiertes Niederländischlernen . . . . .	234
Bildungspolitische Dimension . . . . .	234
12 Lehrwerk und Wörterbuch nutzen . . . . .	238
Das Lehrwerk. . . . .	238
Die Bedeutung des Lehrwerks im Unterricht . . . . .	239
Einsatz des Lehrwerks im Unterricht . . . . .	242
Unterricht ohne Lehrwerk . . . . .	244
Wörterbücher. . . . .	247
Wörterbuchkompetenz . . . . .	248
Einsprachige oder zweisprachige Wörterbücher? . . . . .	249
Förderung der Wörterbuchkompetenz. . . . .	252
Lern- und Arbeitstechniken . . . . .	253
13 Funktional einsprachig unterrichten . . . . .	258
Niederländisch sprechen und Niederländisch lernen . . . . .	258
Mündliches Niederländisch . . . . .	259
Einsprachiger Unterricht und funktional einsprachiger Unterricht . . . . .	260
Kommunikative Handlungen im Klassenraum . . . . .	261
Inhalts- und sprachbezogenes Sprechen. . . . .	261
Mitteilungsbezogenes Sprechen . . . . .	262
Kommunikation in Kleingruppen . . . . .	263
Lehrersprache. . . . .	264
14 Mehrsprachigkeit und Sprachlernbewusstheit fördern . . . . .	267
Lernen lernen . . . . .	267
Mehrsprachigkeitsdidaktik . . . . .	267
Niederländisch und Mehrsprachigkeit . . . . .	268

Interkomprehensives Lernen im Niederländischunterricht . . . . .	270
Worterschließung fördern im Anfangsunterricht . . . . .	271
Mehrsprachigkeit und Lernstrategien . . . . .	273
Sprachlernbewusstheit fördern im Niederländischunterricht . . . . .	274
<b>15 Austausch und Begegnungen gestalten . . . . .</b>	<b>282</b>
Der Schüleraustausch als authentische Begegnungssituation:	
Leben in einer Gastfamilie . . . . .	282
Sozialpsychologische Implikationen . . . . .	284
Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch in fünf Schritten . . . . .	285
Gelingensfaktoren einer Begegnung . . . . .	287
Beispiel für einen Schüleraustausch . . . . .	290
Tagesfahrten über die Grenze: ein <i>Taaldorp</i> als aufgabenorientierte authentische Begegnungssituation . . . . .	291
Tagesfahrten über die Grenze: Besuch von Einrichtungen . . . . .	294
<b>16 Bilingual unterrichten . . . . .</b>	<b>297</b>
Sprachenlernen außerhalb des Fremdsprachenunterrichts . . . . .	297
Bilingualität . . . . .	297
Modelle bilingualen Lernens an der Schule . . . . .	298
Gründe für deutsch-niederländische Angebote . . . . .	300
Inhalte bilingualen Lernens . . . . .	300
Integration fachlichen und sprachlichen Lernens . . . . .	302
Bedeutung für das Schulfach Niederländisch . . . . .	304
Bedeutung für das Sachfach . . . . .	306



## 10 Unterricht planen

### Die Bedeutung der Unterrichtsplanung

<b>komplexer Prozess</b>	Unterricht ist ein komplexer Prozess, in dem die Lehrperson eine Vielzahl von Handlungssituationen zu bewältigen hat, die aber nur zum Teil planbar sind. Nicht jede Schüleräußerung, nicht jede Störung des Unterrichtsverlaufs ist zu antizipieren. Gerade weil die Lehrperson flexibel auf Unvorhergesehenes reagieren muss, bietet eine gründliche und durchdachte Vorbereitung ein gesichertes Fundament in der unterrichtlichen Praxis.
<b>gesichertes Fundament</b>	
<b>Dienstpflicht</b>	Nicht zuletzt gehört die Unterrichtsvorbereitung zu den Dienstpflichten der Lehrperson. So wird in der „Allgemeinen Dienstordnung für Lehrer und Lehrerinnen“ (ADO) des Landes Nordrhein-Westfalen in §5 festgelegt: „Unterricht erfordert sorgfältige Planung, Vor- und Nachbereitung“. Damit ist zwar der rechtliche Rahmen abgesteckt; nicht geklärt ist aber, wie und in welchem Maße diese Pflicht zu erfüllen ist.
<b>Explizitheit</b>	Selbstverständlich plant jede Lehrkraft ihren Unterricht – Unterschiede gibt es aber im Grad der Explizitheit, in der der Planungsprozess sich vollzieht: Mit zunehmender Erfahrung und entsprechender Routine werden sich explizite Überlegungen häufig nur dann einstellen, wenn neue Lerngruppen, veränderte Lehrpläne oder neu eingeführte Lehrwerke zu berücksichtigen sind.
<b>schriftliche Planung</b>	Anders stellt sich die Situation für Novizen dar, die über wenige oder kaum vorhandene Erfahrungen im Niederländischunterricht verfügen. Insbesondere in Überprüfungssituationen (Unterrichtsbesuche durch Ausbilder oder Schulleitungen, Staatsprüfungen) werden schriftliche Planungsunterlagen verlangt, die nachweisen sollen, dass die Lehrperson in der Lage ist, ihr Praxishandeln auf der Basis fachlichen, didaktischen und unterrichtsmethodischen Wissens fundiert begründen zu können. Zusammenfassend werden diese Überlegungen in einem schriftlichen „Unterrichtsentwurf“ niedergelegt, der in sehr unterschiedlichen Formaten zu gestalten ist und die Grundlage für die Kommunikation über Unterricht darstellt.

### Längerfristige Planung: Halbjahr und Sequenz

Einige grundlegende Planungselemente sind durchweg zu beachten. Voraussetzung einer sinnvollen und sorgfältigen Planung von einzelnen Unterrichtsvorhaben (Einzel- oder Doppelstunden) ist eine entsprechende Halbjahres- und Sequenzplanung. Sie umfasst das Unterrichtshalbjahr und Unterrichtsreihen oder Abschnitte von Reihen. Die sich daraus ergebende Übersicht trägt dazu bei, Sicherheit zu gewinnen in der konkretisierten Planung einzelner Stunden und in der unterrichtlichen Praxis. Allerdings ist der Planungsprozess selten linear angelegt, sondern wird spiralig verlaufen, weil Planungsüberlegungen immer wieder verworfen oder korrigiert werden müssen. Zunächst sind institutionelle Vorgaben bzw. Bedingungen zu berücksichtigen:

- Welche Vorgaben (Obligatorik) ergeben sich aus den geltenden Lehrplänen und Richtlinien?
- Welche Absprachen in der Fachgruppe bzw. Fachkonferenz (Halbjahresthema, Medien, Klausur und Klassenarbeit etc.) sind zu bedenken?
- Welche Termine sind zu berücksichtigen (Klassenarbeiten, Klausuren, Klassenfahrten, Austauschprogramme)?
- Wie viele Stunden stehen effektiv zur Verfügung unter Berücksichtigung aller schulischen Termine?
- Welche Lehr- und Lernmittel können eingesetzt werden?
- Wie lassen sich die Kompetenzbereiche des Faches Niederländisch in angemessenem Umfang berücksichtigen (Integration von Sach- und Sprachunterricht) und gewichten?
- Wie können die verschiedenen Kompetenzbereiche im Sprachlernprozess verknüpft werden?

Auf der Basis der so gewonnenen Daten lassen sich weitere Überlegungen zur inhaltlichen Füllung des Halbjahres anstellen. Ausgangspunkt hierzu ist die Frage, welche Kompetenzen in welchem Maß am Ende des Halbjahres bzw. zum Abschluss einer Sequenz erreicht werden sollten. Die in den geltenden Lehrplänen formulierten Kompetenzniveaus orientieren sich durchweg am „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“. In der lang- und mittelfristigen Unterrichtsplanung sind die jeweils für das Fach Niederländisch ausgewiesenen Kompetenzbereiche zu berücksichtigen:

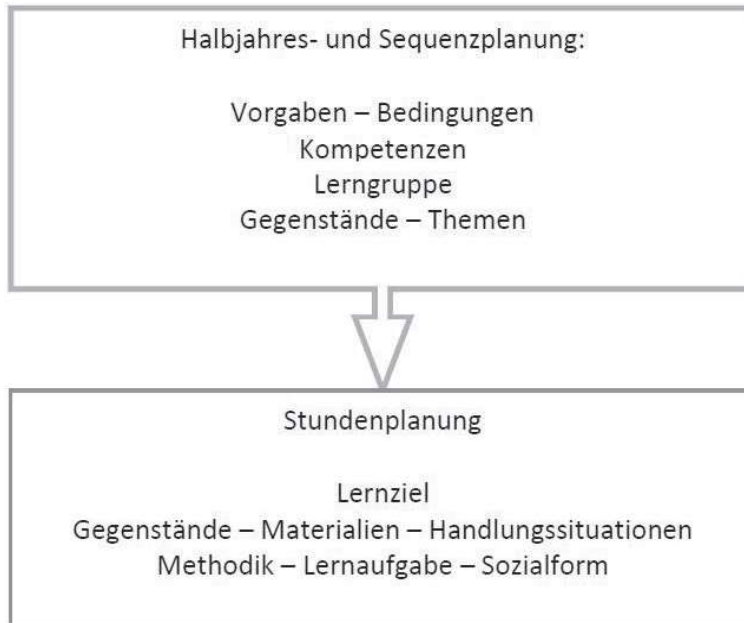
**Planungsüberlegungen**

**Vorgaben und Bedingungen**

**Kompetenzen**

<b>Kompetenz- bereiche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Funktionale kommunikative Kompetenzen (u.a. Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben, Sprachmittlung)</li> <li>● Interkulturelle Kompetenzen (u.a. sozio-kulturelles Orientierungswissen, Handeln in Begegnungssituationen)</li> <li>● Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln (u.a. Wortschatz, Grammatik, Orthographie)</li> <li>● Umgang mit Texten und Medien (u.a. Verstehen und Analyse von literarischen Texten)</li> <li>● Methodische Kompetenzen (u.a. Sprachlernkompetenz, Umgang mit Hilfsmitteln).</li> </ul>
<b>Lerngruppe</b>	Sind diese Planungselemente eher systemisch und außengesteuert gesetzt, ist in der weiteren didaktischen und unterrichtsmethodischen Planung die Lerngruppe in den Blick zu nehmen. Die Lehrperson sollte dabei über möglichst aussagekräftiges Diagnosematerial (→ 17 Diagnostik und Individualisierung S. 311ff) verfügen können, was bei bekannten Lerngruppen weniger schwierig, bei neuen Lerngruppen ggf. unmöglich sein wird.
<b>anknüpfen und weiterent- wickeln</b>	Grundsätzlich ist aber zu klären, an welche vorhandenen Kompetenzen angeknüpft werden kann und welche in welchem Maße noch zu entwickeln sind. Die immer anzunehmenden heterogenen Voraussetzungen sind mit zu bedenken; z.B. welche Schülerinnen und Schüler verfügen bereits über außerschulisch erworbene Kenntnisse in der niederländischen Sprache, für welche Schülerinnen und Schüler ist Deutsch nicht die Erstsprache? Für neu zusammengestellte Lerngruppen sind entsprechende Daten erst durch Eingangstests bzw. Selbstdiagnosebögen zu erheben.
<b>Heterogenität</b>	
<b>Thema</b>	Die mit diesen Schritten gewonnenen Planungsdeterminanten tragen wesentlich bei zu einer thematischen Verortung der zu planenden Unterrichtseinheiten, die in einem weiteren Schritt zu definieren sind. Zentrale Frage ist dabei, wie sich die zu erreichenden Kompetenzen in einer konkreten Lerngruppe an exemplarischen Gegenständen entwickeln bzw. anbahnen lassen.
<b>Gegenstand</b>	In diesem Kontext ist die fachliche Kompetenz der Lehrperson bedeutsam, wenn in einer didaktisch geprägten „Sachanalyse“ zu klären ist, welche Struktur der Gegenstand aufweist, welche Elemente relevant, welche zugänglich, welche schwierig sind.
<b>fachliche Überlegungen</b>	Fachliche Überlegungen gehen in diesem Arbeitsschritt eng einher mit einer didaktischen Analyse, die die Eignung eines bestimmten Gegenstands in Bezug auf die Lerngruppe in den Blick nimmt.
<b>didaktische Analyse</b>	

Für die Reihen- bzw. Sequenzplanung werden diese Planungsschritte aber noch nicht konkretere Ergebnisse erbringen.



**Planung kleinerer Unterrichtseinheiten: Stunden und Doppelstunden**

Erst mit der Planung einer kleineren Unterrichtseinheit (Einzel- oder Doppelstunde) sind weitere Entscheidungen zu treffen, die auch praktische Anleitungen für das unterrichtliche Handeln umfassen. Zunächst ist vor dem Hintergrund des geplanten Kompetenzerwerbs zu definieren, was genau die Schülerinnen und Schüler in dieser Stunde gelernt haben sollen. Diese Vorstellung ist möglichst konkret, genau und überprüfbar in einem Lernziel (oder mehreren Teilzielen) zu formulieren, was ggf. für unterschiedliche Schülergruppen zu differenzieren ist. Auch den Schülerinnen und Schülern sollte transparent sein, was das Ziel einer Unterrichtseinheit ist, um ihre Sprachlernkompetenz zu fördern (vgl. Weisshaar 2006).

**Lernziel**

Ausgehend vom geplanten Lernziel ist die weitere Stundenplanung anzulegen. Falls noch nicht in der Reihen- bzw. Sequenzplanung geschehen, so ist zu fragen, mit welchen Gegenständen

**Gegenstand**

<b>Material</b>	den bzw. Materialien (z.B. Text, Film, Abbildung), mit welcher kommunikativen Handlungssituation, an Hand welchen Problems lässt sich das Lernziel für die Schülerinnen und Schüler möglichst motivierend und zuverlässig erreichen? Der Unterrichtsgegenstand ist daraufhin einer konkretisierten didaktischen Analyse zu unterziehen, die darauf zielt, die relevanten Strukturen, Elemente oder Fragestellungen für die unterrichtliche Arbeit zu erschließen. Der Lernprozess der Schülerinnen und Schüler ist auf dieser Grundlage progressiv anzulegen, d.h. dass er vom Einfachen zum Schwierigen und Komplexen zu planen ist. Regelmäßig sind vor Ausnahmen zu thematisieren.
<b>Handlungssituation</b>	
<b>didaktische Analyse</b>	
<b>Progression</b>	
<b>unterrichtsmethodische Entscheidungen</b>	In die weiteren Überlegungen ist nun einzubeziehen, in welcher Form die Schülerinnen und Schüler das avisierte Lernziel erreichen sollen. Dementsprechend sind unterrichtsmethodische Entscheidungen zu treffen. Zielführend sind in erster Linie die Anforderungen an einen kommunikativ orientierten, schüleraktivierenden und differenzierenden Niederländischunterricht. Für die einzelnen Bereiche des Faches ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, ein Lernziel bzw. einen Kompetenzzuwachs zu erreichen, die in den entsprechenden Kapiteln erläutert werden.
<b>zentrale Lernaufgabe</b>	In Verbindung mit dem avisierten Lernziel kann an dieser Stelle eine zentrale Lernaufgabe für die Unterrichtseinheit formuliert werden, aus der sich ergibt, welchen Lernschritt die Schülerinnen und Schüler zu erbringen haben und in welcher Art und Weise sie das realisieren sollten (→ 11 Lernaufgaben konzipieren S. 227ff). Hierzu sind ggf. differenzierende Angebote zu machen, die sich z.B. auf die Komplexität der Aufgabe, den Zugangsweg (z.B. auditives, mehrfach kodiertes oder schriftliches Arbeitsmaterial), das zu bearbeitende Material oder das zu erstellende Produkt beziehen können (→ 17 Diagnostik und Individualisierung S. 311ff).
<b>Sozialformen</b>	Aus dem Arbeitsmaterial, der zentralen Lernaufgabe und dem gesetzten Lernziel sind die Sozialformen abzuleiten, in denen die Schülerinnen und Schüler arbeiten sollen: Gruppen-, Partner-, oder Einzelarbeit. Zu beachten ist – falls so geplant – die Struktur kooperativer Arbeitsformen („ <i>think – pair – share</i> “). (→ 30 Methoden und Arbeitsformen S. 357ff)
<b>Arbeitsformen</b>	

## Stundenverlauf

Auf der Basis dieser Entscheidungen wird ein Ablaufschema der Stunde erstellt, der sogenannte Verlaufsplan. Zentrales Element ist die der Stunde, die für eine Standardstunde im Großen und Ganzen dem 3-E-Schema folgt: Einstieg, Erarbeitung, Ergebnissicherung. Für die Gestaltung der einzelnen Phasen lassen sich nur wenige generalisierbare Aussagen treffen.

**Phasierung**

**3-E-Schema**

### Einstieg:

- ✓ aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern denken
- ✓ am Horizont der Schülerinnen und Schüler anknüpfen
- ✓ Schülerinnen und Schüler „abholen“
- ✓ für motivierende Elemente sorgen
- ✓ aber: nicht jede Unterrichtsstunde muss mit einem „motivierenden“ Einstieg beginnen
- ✓ „Einstiege“ sollten integraler Bestandteil der Stunde sein und nicht aufgesetzte „ap-petizer“.

### Erarbeitungsphase:

- ✓ es muss ein Problem bzw. eine Schwierigkeit für die Schülerinnen und Schüler deutlich sein.
- ✓ diese Phase sollte zu Ergebnissen hinführen, d.h. sie sollte auf eine erhöhte Sprach-, Sach- und/oder Methoden- bzw. Sozialkompetenz gerichtet sein.
- ✓ das Lernarrangement sollte zum Thema bzw. zum Gegenstand passen.
- ✓ die Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler sollte gefördert werden.

### Ergebnissicherung:

- ✓ Die Präsentation der Arbeitsergebnisse aus einer Gruppen- oder Partnerarbeitsphase stellt noch keine Sicherung dar
- ✓ Das Ergebnis sollte in geeigneter Form protokolliert werden
- ✓ Die Ergebnissicherung sollte möglichst einen Rückbezug zum Einstieg bzw. zur Problemstellung aufweisen, um den Lernfortschritt und den Lernprozess für die Schülerinnen und Schüler deutlich zu machen.

Nicht immer ist damit der Planungsprozess beendet. An verschiedenen Stellen können sich Probleme stellen, z.B. in der Zeitplanung, in der Materialerstellung, in den räumlichen Möglichkeiten. Wie bereits oben erwähnt, ist der Planungsprozess häufig geprägt von einer spiralförmigen oder zirkulären Struktur, die erneutes Planen zur Folge hat.

**Planungsbeispiel**

<b>Halbjahresplanung</b> für Q1, neueinsetzende Fremdsprache, Gymnasium	
Vorgaben und Bedingungen	Das Halbjahr umfasst ca. 40 Wochenstunden
	Termin der zweistündigen Klausur: nach 30 Wochenstunden
	Thematische Einordnung: Individuelle Entfaltung und Solidarität vor dem Hintergrund aktueller Diskussionen über Grenzen der Toleranz in den Niederlanden (Lehrplan, Abiturvorgabe)
	Konkretisierung: „ <i>Wie zijn we eigenlijk?</i> “ <i>Wat is identiteit en is er een Duitse en Nederlandse identiteit?</i> ; (Reihe lt. Fachkonferenzbeschluss)
Kompetenzen	Förderung aller Kompetenzen mit Schwerpunktsetzung im interkulturellen Bereich
Lerngruppe (Diagnose der Lehrkraft)	Förderbedarf im Umgang mit authentischen Texten im Anschluss an die Lehrbuchphase, Zwei Schülerinnen mit familiärem Bezug zu den Niederlanden
Gegenstände und Materialien	Arbeit mit kurzen aktuellen Zeitungstexten ( <i>Tubantia</i> , <i>Volkskrant</i> etc.) und diskontinuierlichen Texten, eine TV-Dokumentation in Ausschnitten, Auszüge aus Jugendliteratur (Descamps: <i>Gewoon anders</i> , Slee: <i>Afblijven</i> )
Didaktische Analyse des Themas (Unterteilung in Sequenzen durch die Lehrkraft)	„Wie en wat bepaalt eigenlijk mijn eigen identiteit?“ „Wat omvat het begrip identiteit?“ „Wat is er in Nederland anders dan in Duitsland?“ „Wat mag en wat mag niet? – Problemen in verband met identiteit.“

<b>Sequenzplanung:</b> erste Sequenz (10 Wochenstunden)	
Kompetenz	Anbahnung eines interkulturellen Bewusstseins und Sensibilisierung für die eigene Sozialisierung Ferner: alle funktionalen kommunikativen Kompetenzen
Gegenstände und Materialien	Niederländische und deutsche Identifikationsbezüge von Jugendlichen und individuelle, ggf. abweichende Sichten <ul style="list-style-type: none"> <li>• Umfrage lesen (Website <i>Spunk</i>) und in einfacher Form selber erstellen</li> <li>• Ergebnisse grafisch darstellen und versprachlichen</li> <li>• Kurzer, informativer Sachtext aus einer Jugendzeitschrift (<i>Girlz</i>)</li> <li>• Ausschnitt aus einem Jugendroman von Carry Slee (<i>Afblijven</i>)</li> </ul>

<b>Planung einer Einzelstunde</b> in der ersten Sequenz (4. Stunde) Lernziel: Erarbeitung von Ähnlichkeiten identifikationsstiftender Bezugsgrößen von Jugendlichen in interaktiver Form und von Ansätzen der Erklärung grenzüberschreitender, globaler Phänomene	
Einstieg	Anknüpfen an die Vorstunde durch erneute Präsentation einer Kreisgrafik aus einer Jugendzeitschrift. Benennen der Identifikationsgrößen und ‚Helden‘ niederländischer Jugendlicher (Sportler, Familie, Stars... ). Hinführung zur Frage nach eigenen Vorbildern und Prägung
Erarbeitung	Arbeitsteilige Erarbeitung der Vergleichbarkeit eigener ‚Helden‘ und Idole mit denen der Niederländer in der Form „denken-delen-uitwisselen“. Üben der Redemittel zum Vergleichen.
Ergebnissicherung	Präsentation der Ergebnisse und Auswertung der Vergleichbarkeiten zwischen niederländischen und deutschen Jugendlichen. Schlussfolgerndes Unterrichtsgespräch zu Ursachen von Ähnlichkeiten und Unterschieden. Tafelanschrieb als Basis für entweder einen Leserbrief oder eine einfache Kreisgrafik für die Folgestunde.



**Literatur**

- Grunder, H.-U. (e.a.) (2012) *Unterricht verstehen, planen, gestalten, auswerten*, Baltmannsweiler: Schneider.
- Meyer, H. (2007) *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*, Berlin: Cornelsen.
- Thaler, E. (2012) *Englisch unterrichten: Grundlagen – Kompetenzen – Methoden*, Berlin: Cornelsen.
- Weisshaar, A. (2006): „Serving Suggestions. Planung und Organisation von Englischunterricht“ in: Haß, F. (Hrsg) *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis*, Stuttgart: Klett. 257-266.
- Ziener, G. (2006) *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*, Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

# 11 Lernaufgaben konzipieren

## Aufgaben und ihre Ziele

In erster Linie sollen Aufgaben Lerner dazu motivieren, sich engagiert auf kognitive Aktivitäten einzulassen, da Lernen ansonsten nicht stattfindet (Vgl. Scharf 2008: 49). Was genau unter einer Aufgabe zu verstehen ist, ist mit einer in der Fremdsprachendidaktik und -forschung allgemein anerkannten Definition nicht zu beantworten. Wohl lässt sich aus diesem Diskurs die wichtige Unterscheidung zwischen Aufgaben (*tasks*) und Übungen (*exercises*) ableiten: Während bei Übungen das Erlernen von sprachlichen Strukturen und kontextunabhängigen Bedeutungen, vor allem formbezogenen Elementen wie Lexik, Grammatik oder Orthografie, im Vordergrund steht und sie so auf sprachliche Aktivitäten *vorbereiten*, geht es bei Aufgaben um die bedeutungsorientierte, situativ angemessene Verwendung der Fremdsprache (Vgl. Ellis 2003: 3, Finkbeiner/Knieriem 2008: 152). (→ 5 Prinzipien des kompetenzorientierten Unterrichts S. 51ff)

Es lassen sich verschiedene Funktionen von Aufgaben unterscheiden.

- Aufgaben, die bei Prüfungen Verwendung finden bzw. auf diese vorbereiten und aus Gründen der Validität auf eine möglichst genaue Erfassung von Einzelkompetenzen zielen, werden als Test- oder Prüfungsaufgaben bezeichnet (Vgl. Caspari e.a. 2008: 85, Winter 2008: 117). Sie fungieren als Messinstrumente, um begründete Aussagen über lernerseitige Kompetenzen zu formulieren. Formelle Testaufgaben stellen wissenschaftlich erarbeitete und mittels Stichproben normierte lehrgangsbezogene Leistungsfeststellungen dar, die z.B. der nationalen oder internationalen Leistungsüberprüfung dienen und insbesondere den Hauptgütekriterien Objektivität, Reliabilität (Zuverlässigkeit) und Validität (Gültigkeit) hinreichend entsprechen. Als informelle Testaufgaben gelten Aufgaben, die den individuellen Lernstand in Bezug auf die vorausgegangenen Lerninhalte widerspiegeln (Vgl. Grotjahn 2008: 162-172). (→ 19 Beurteilungsverfahren S. 336ff)
- Ferner werden Diagnoseaufgaben unterschieden, die zeigen sollen, unter welchen Bedingungen Schüler besser vorankom-

**Aufgabe oder Übung**

**Funktionen von Aufgaben**

**Test- oder Prüfungsaufgaben**

**Diagnoseaufgaben**

men und wo ihre Stärken und Schwächen liegen (Vgl. Caspari 2013:5-6; Winter 2008: 117).

- Auf der Grundlage dieser Diagnose sind Aufgaben zu konzipieren, die bezogen auf die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler auf der nächsten Entwicklungsstufe liegen. (→ 17 Diagnostik und Individualisierung S. 311ff) Mit Blick auf die Lerneraktivitäten werden diese Aufgaben allgemein als Lernaufgaben bezeichnet.

#### **Lernaufgaben**

#### **Komplexität**

Aufgaben können sich im Komplexitätsgrad unterscheiden. Komplexe Aufgaben (auch komplexe Kompetenzaufgaben genannt, vgl. Hallet 2013: 2-8, ähnlich: Zielaufgabe bei Caspari 2013:6) können im Unterricht aus diversen Lernaufgaben zusammengesetzt sein.

#### **geschlossener Aufgabentyp**

Aufgaben werden auch nach ihrem Öffnungsgrad unterschieden: Der geschlossene Aufgabentyp sieht die Angabe von Antwortmöglichkeiten vor, wie zum Beispiel:

- Ja/nee-vragen
- Meerkeuze-vragen
- Sorteertaken.

#### **halboffener Aufgabentyp**

Halboffene Aufgabentypen erfordern eine bestimmte, selbständig zu findende und zu formulierende Lösung, wie etwa:

- Samenvatten
- Informatie in de tekst opzoeken
- Aspecten volgens criteria rangschikken.

#### **offener Aufgabentyp**

Offene Aufgabentypen schließlich erfordern problemlösendes und kreatives Denken. Es wird nicht eine bestimmte Antwort erwartet, sondern ein komplexes Zusammenspiel von Kompetenzen aus verschiedenen Wissensgebieten. Erst dieser Aufgabentyp entspricht den Anforderungen, die mit aufgabenorientiertem Lernen in Verbindung gebracht werden. Obige Typen können jedoch der Vorbereitung darauf dienen.

### **Aufgabenorientierung**

#### **task-based language teaching and learning**

Insbesondere in der angloamerikanischen Fremd- und Zweitsprachenforschung hat das aufgabenorientierte Fremdsprachenlernen (*task-based language teaching and learning*, TBLT bzw. TBLL) besondere Beachtung gefunden und ist verbunden mit Sprachlehr- und Sprachlernforschern wie Rod Ellis (2003), Jane Willis (1996), David Nunan (1999) oder Peter Skehan (2000)

(zur Rezeption in der deutschen Fremdsprachendidaktik vgl. z.B. Müller-Hartmann/Schocker-v. Ditfurth (Hrsg.) 2005; zur Rezeption bei niederländischsprachigen Fremdsprachendidaktikern vgl. z.B. Van den Branden 2007).

Im Wesentlichen knüpft der Ansatz des aufgabenorientierten Lernens an Konzepte der kommunikativen Fremdsprachendidaktik an und entstand in den 1980er Jahren aus der Unzufriedenheit meist erwachsener Lerner. Diese lernten eine Fremdsprache mit dem Ziel, sie außerhalb des Klassenzimmers in Begegnungssituationen anzuwenden, während die unterrichtlichen Aktivitäten nur selten konkret auf dieses Ziel vorbereiteten. In der Folge sollten im Unterricht Aufgaben eingesetzt werden, die insbesondere den Zweck und das erwartete Ergebnis einer Aktivität benennen, potentiell in einer authentischen Sprachverwendung vorkommen könnten und stärker auf die Bedeutung einer Sprachhandlung ausgerichtet sind („Tasks are activities that call for primarily meaning-focused language use.“, Ellis 2003: 3). Die Fokussierung auf die Verwendung einer bestimmten Form im Rahmen einer Aufgabe rückte damit in den Hintergrund (Vgl. Müller-Hartmann/Schocker-v. Ditfurth 2005: 2). Zweck- und sprachhandlungsorientierte Aufgaben werden in diesem Konzept als Lerninstanz verstanden.

Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen ist nicht als eine in sich geschlossene, eng definierte oder präskriptive Unterrichtsmethode zu verstehen. Der Fokus liegt auf einer Sequenzierung von Aufgaben, die die Lerneraktivitäten in *pre-tasks*, *during-tasks* und *post-tasks* (Vgl. Skehan 1998, Willis 1996) unterteilt (Vgl. Leupold 2008: 4) und der Bewältigung einer komplexen Aufgabe dient:

- *Pre-tasks* bereiten Lernende z.B. durch eine inhaltliche Hinführung oder eine Aktivierung sprachlicher Mittel auf die nachfolgende Aufgabe vor.
- *During-tasks* führen die Lernenden zur Bewältigung der Aufgabe. Dieser Prozess der Aufgabenlösung ist anschließend zu reflektieren, um eigene Lernprozesse bewusst zu machen und hat zugleich eine ergebnissichernde Funktion.
- In den sich anschließenden *post-tasks* stehen die noch weiter zu entwickelnden zielsprachlichen Mittel im Fokus (Vgl. Finkbeiner/Knieriern 2008: 155).

**kommunikative Fremdsprachendidaktik**

**Lerninstanz**

**Sequenzierung von Aufgaben**

**Aufgabenentwicklung** Mehrere Komponenten sind bei der Entwicklung angemessener Aufgabenstellungen relevant. Dazu gehören sprachpolitische Vorgaben (z.B. Bildungsstandards), Lernerkompetenzen (kognitive, affektive, sprachliche Faktoren), Aufgabenparameter (z.B. Hilfen bei der Aufgabe, Zeit für die Vorbereitung und Ausführung, Textmerkmale wie sprachliche Komplexität, Textsorte, Länge des Textes oder Relevanz für den Lernenden) sowie das strategische Zusammenspiel dieser Aspekte bei der Bewältigung der Aufgabe (Vgl. GeR 2001: 153-162).

### Prinzipien der Aufgabengestaltung

**aufgabenorientierter Niederländischunterricht** Die nachfolgend aufgeführten Prinzipien aufgabenorientierten Lernens im Niederländischunterricht (Vgl. Finkbeiner 2008: 153-154, Caspari 2011: 333-334) entsprechen überwiegend den allgemeinen Güte Merkmalen der Unterrichtsqualität (Vgl. Müller/Helmke 2008: 31-46):

#### Aufgaben im Niederländischunterricht

- fördern die Entwicklung niederländischsprachiger Kommunikationsfähigkeit durch **Interaktion** in niederländischer Sprache;
- beziehen sich auf **realitätsnahe und lernerorientierte Themen** aus der Alltagswelt der Zielkulturen Niederlande und Flandern;
- werden anhand möglichst **authentischer**, d.h. nicht didaktisierter, **Texte und Materialien** ausgeführt;
- fokussieren auf die eigenen **Lernprozesse**, d.h. bieten Reflexionsphasen zur Selbst- und Peer-Diagnose sowie zur Selbst- und Peer-Evaluation zur Förderung der Lern- und Sprachbewusstheit;
- enthalten **Maßnahmen zur Differenzierung und Individualisierung**, die das unterschiedliche Lernpotenzial der Schülerinnen und Schüler in sprachlicher, psychologischer und sozialer Hinsicht berücksichtigen;
- ermöglichen **interkulturelle Lernprozesse**, d.h. die Schülerinnen und Schüler sollen die Fremdsprache kulturell adäquat einsetzen lernen und die Fähigkeit zur kritischen Bewertung fremd- und eigenkultureller Sichtweisen, Praktiken und Produkte entwickeln (→ 6 Interkulturelle Kompetenz S. 55ff);
- sind **lernprozess- und lernproduktorientiert**, d.h. steuern Lernsituationen, mit einem möglichst konkreten Ergebnis (z.B. Text, Skizze, Rollenspiel);
- sind **situativ eingebettet**, d.h. die Art der Sprachverwendung in der Lernaufgabe entspricht dem Kommunikationsverhalten außerhalb des Klassenzimmers und ist folglich adressaten- und situationsbezogen;
- fokussieren auf den **Inhalt einer Äußerung**, das bedeutet, die Spracharbeit hat im Wesentlichen dienende Funktion (*focus on form*) und resultiert aus einem kommunikativen Bedürfnis und Interesse auf Seiten der Lernenden.

In theoretischen Ansätzen zur inneren Differenzierung spielen Aufgaben und insbesondere auch die Aufgabenschwierigkeit eine bedeutende Rolle (Vgl. Astleitner 2008: 72). Für den differenzierten Unterricht sind u.a. Fundamentums- und Additumsziele festzulegen.

- Fundamentumsziele sind in einen lebensweltlich-alltagssprachlichen Kontext eingebunden, von geringer und mittlerer Aufgabenschwierigkeit und folglich prinzipiell von allen Schülerinnen und Schülern zu leisten.
- Additumsziele ermöglichen eine fachspezifische Begründung, Vertiefung und Weiterführung (Vgl. Herber/Vásárhelyi 2002: 5).

Um Fundamentumsziele zu erreichen, wählen die Lernenden aus verschiedenen prototypischen Aufgaben geeignete Aufgaben zur Bearbeitung aus. Schwierige Aufgaben, die auf Additumsziele hinsteuern, fungieren bei Bedarf bzw. Leistungsfähigkeiten der Lernenden als zusätzlicher Leistungsanreiz (Vgl. Astleitner 2008: 73) (→ 17 Diagnostik und Individualisierung S. 311ff).

#### **Aufgabenorientierter Niederländischunterricht: Beispiele**

Nachfolgend aufgeführte Beispielaufgabe für den fortgeschrittenen Niederländischunterricht führt zur Durchführung einer Debatte (*hoekendebat* (→ 30 Methoden und Arbeitsformen S. 357ff)). Die Schülerinnen und Schüler interagieren untereinander in vorbereitenden, durchführenden und nachbereitenden Phasen, sowie in Auseinandersetzung mit authentischem, interkulturell relevantem Material. Maßnahmen zur Individualisierung betreffen die einführende Aktivierung von Vorwissen, die Rollenwahl (Debattierende, Beobachter), die Materialbeschaffung, sowie die Selbstbeurteilung, differenzierend sind Varianten in der Ausführung der Debatte angeboten. Die Debatte ist das Lernprodukt, dem Lernprozess wird in Peerdiagnose und abschließender Eigenreflexion Rechnung getragen. Die Einbettung in einen (ggf. echten) Amsterdambesuch schafft einen realitätsnahen Kontext. Im Laufe des Durchlaufens dieser komplexen Aufgabe werden in Teilaufgaben und Übungen zudem alle drei Anforderungsbereiche gefordert:

- Anforderungsbereich I: Wiedergabe von Kenntnissen
- Anforderungsbereich II: Anwenden von Kenntnissen
- Anforderungsbereich III: Problemlösen und Werten.

**innere Differenzierung**

**Fundamentum und Additum**

**Beispielaufgabe**

**drei Anforderungsbereiche**

**Taak:** een debat voeren

Je cursus Nederlands plant een schoolreis naar Amsterdam. In principe is alles geregeld, maar jullie leraar vraagt je om tenminste één programmapunt zelf te plannen met als voorwaarde dat het te maken heeft met het thema van de lessenreeks: „De Tweede Wereldoorlog en zijn sporen in het heden“.

Jullie zijn het niet eens over het te kiezen programmapunt. Daarom hebben jullie besloten materiaal over geschikte activiteiten te verzamelen en een hoekendebat te voeren om tot een beslissing te komen.

**Vorbereitung:**

Ben je ooit in Amsterdam geweest? Maak individueel een mind-map rond het thema „een bezoek aan Amsterdam“! Je mag schrijven of tekenen – de keus is aan jou!

**Doorvoering:**

## Stap 1: Informatie

- Vergelijk verschillende mind-maps. Zijn er reeds activiteiten te vinden die betrekking hebben op de doelstelling van jullie onderneming? Kies in de kleine groep voor één programmapunt. Verzamel thuis materialen erover, houd rekening met de tips die je krijgt.
- Lees ter voorbereiding de informatie over de regels van het hoekendebat op je werklad.

## Stap 2: De planning van het hoekendebat

- Je wilt over je onderneming informeren: In je hoekengroep bereid je nu de informatieve presentatie van je onderneming voor (*denken – delen – uitwisselen*-methode) (→ 30 Methoden und Arbeitsformen S. 357ff)
- Je wilt de anderen van je onderneming overtuigen: In je hoekengroep verzamel je nu verschillende argumenten die vóór de door jullie gekozen activiteit pleiten. Houd rekening met de doelstelling en de doelgroep en bereid twee sprekers goed voor (*viertappen*-methode) (→ 30 Methoden und Arbeitsformen S. 357ff)

## Stap 3: Het voeren van het hoekendebat

Vanuit de verschillende hoeken voeren de sprekers nu een debat. Houd daarbij rekening met de regels van het voeren van een hoekendebat en de ter beschikking gestelde tijd. De activiteit met de meeste aanhangers gaan jullie doen op de schoolreis! Wie niet deelneemt aan het debat, krijgt een observatievel en evalueert. De deelnemers kiezen de variant die ze aankunnen:

## Varianten

- \* Voor je presentatie mag je gebruik maken van je aantekeningen.
- \*\* Voor je presentatie mag je gebruik maken van 5 trefwoorden op een fiche.
- \*\*\* Voor je presentatie heb je geen aantekeningen nodig.

**Nabeschouwing**

## Stap 4: Na het hoekendebat

- De toeschouwers evalueren hoe de discussie is verlopen en welke activiteit de beste is.
- Verdiep je nu individueel in je eigen leerproces: Wat heb je over „De Tweede Wereldoorlog en zijn sporen in het heden“ geleerd? Wat vond je moeilijk om in het Nederlands uit te drukken? Welke aspecten zouden jullie klassikaal (nog eens) moeten oefenen, wat zou je individueel nog eens moeten oefenen?

Auch im Anfangsunterricht ist aufgabenorientiertes Vorgehen geboten. Partnerinterviews zur Wohnsituation, das Vorstellen in einer Gastfamilie oder die Wegbeschreibung für einen niederländischen Touristen sind Aufgaben, die einer Vorbereitung, Durchführung und Nachbesprechung bedürfen. Je nach kognitiver und sprachlicher Entwicklung können die Teilaufgaben in dieser Sequenzierung hinsichtlich ihrer Kleinschrittigkeit, steuernden Hilfen und Explizitheit variieren. Es bietet sich auch hier an, durch differenzierende Maßnahmen (z.B. Hilfetreppen → 17 Diagnostik und Individualisierung S. 311ff) das Lernen individuell zu unterstützen.

**Anfangs-  
unterricht**

Der berufsorientierte Niederländischunterricht richtet sich auf Handlungssituationen, die den Lernenden in ihrem Berufsalltag (Verkaufsgespräche, Beratungsgespräche, Korrespondenz, formelle Telefonate etc.) oder ihrem weiteren, beruflichen Werdegang (Bewerbungsschreiben, Besuch einer Ausbildungsmesse, Praktikumsbericht etc.) orientieren. Dabei ist in besonderem Maße damit Rechnung zu tragen, ob Niederländisch in solchen Situationen und in den angestrebten Berufsfeldern vorrangig schriftlich oder mündlich benötigt wird. Die Aufgabe sollte dabei von der Lebenswirklichkeit und Zukunft der Lernenden ausgehen (Vogt 2006: 34).

**berufsorien-  
tierter  
Niederlän-  
dischunter-  
richt**

Eine komplexe, berufsorientierte Beispielaufgabe in Anlehnung an Karin Vogt (2006) kann das Durchlaufen einer Bewerbung um einen Ferienjob in den Niederlanden oder in Flandern sein: angefangen vom Lesen authentischer Anzeigen über unterschiedliche Arten von Bewerbungen (informell per Mail, mit tabellarischem Lebenslauf, formellem Anschreiben oder Online-Formular) bis zum Vorstellungsgespräch. Sprachlich werden dabei u.a. Tätigkeitsprofile, Vorlieben oder Abteilungen in einem Unternehmen unter Einbezug beruflicher Unterrichtsinhalte erarbeitet. Methodische Kompetenzen betreffen das Recherchieren im Internet, Wortschließung und die Produktion der Textsorte *sollicitatiebrief* mit ihren kulturellen Besonderheiten. Dafür ist die Arbeit mit Modelltexten sinnvoll; Formulare, Flyer von Unternehmen und Internetauftritte erweitern das Spektrum. Eine abschließende Simulation des Bewerbungsgesprächs (mit Lehrern oder Muttersprachlern) verleiht der Aufgabe besondere Authentizität; die Evaluation erfolgt durch die Mitschüler (Peer-

**berufsorien-  
tierte Beispielaufgabe**



Evaluation). Filmt man die Bewerbung, wie es auch in Bewerberseminaren geschieht, ist Selbstevaluation möglich.

### **Bedingungen für aufgabenorientiertes Niederländischlernen**

Neben Lernaufgaben sind für optimale Lernprozesse im (Fremdsprachen-) Unterricht u.a. zwei weitere Faktoren entscheidend. Zum einen das für die Lernenden sichere und positive Lernklima, das erforschendes Lernen fördert, Fehler erlaubt und positives Feedback als wesentlichen Bestandteil von Unterrichtskultur versteht. Zum anderen die unterstützende Interaktion. Damit ist sowohl der Austausch von Lehrperson und Lernenden als zwischen den Lernenden gemeint. (Vgl. Van den Branden 2001: 93-94; zur weiteren Lektüre vgl. 4C/ID-Ansatz nach Van Merriënboer; Hattie 2013).

**Lernklima**

**Interaktion**

### **Bildungspolitische Dimension**

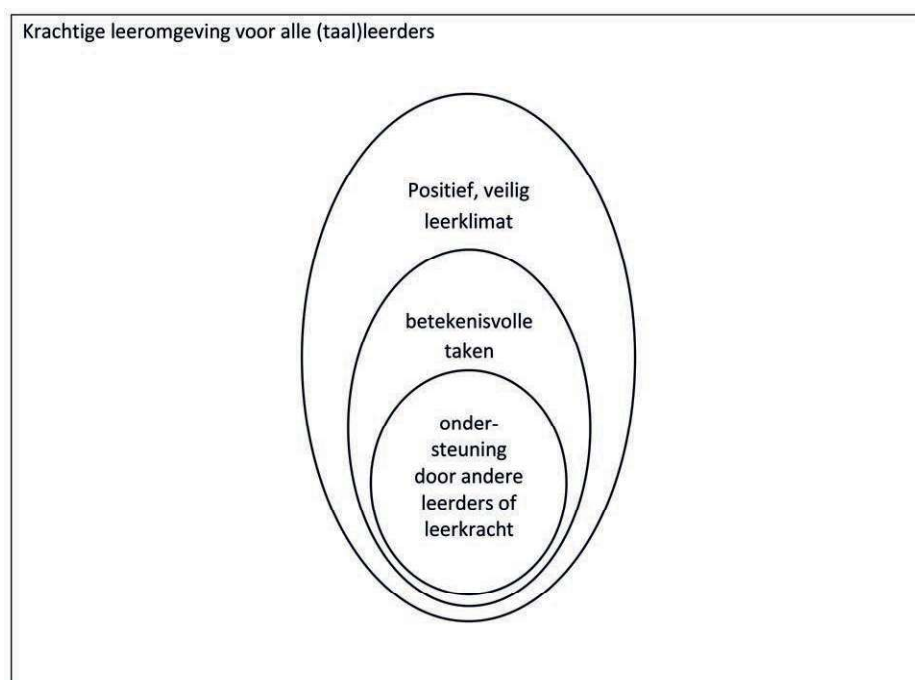
Das Prinzip der Aufgabenorientierung hat auf verschiedenen Ebenen Eingang in die Sprachpolitik gefunden. So geht der Gemeinsame europäische Referenzrahmen im Großen und Ganzen von einem handlungs- und aufgabenorientierten Ansatz aus (Vgl. GeR 2001: 21). In der Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards werden die drei Komponenten Bildungsziele, Kompetenzmodelle und Aufgabenstellungen bzw. Testverfahren herausgestellt, um Bildungsstandards für die Qualitätsentwicklung an Schulen zu nutzen (Vgl. Klieme e. a. 2007: 23), und in Bildungsstandards für Fremdsprachen diverser Bildungsgänge und Abschlüsse wird die Bedeutung sprachlich und kognitiv anspruchsvoller Aufgaben als Vorbereitung auf die Anforderungen der persönlichen Lebensgestaltung, des weiteren Bildungsweges und der späteren beruflichen Tätigkeit herausgestellt (Vgl. KMK 2003: 7, KMK 2012: 5-6). Mit Aufgaben verbinden sich Vorstellungen von aktiven Lernprozessen und Zielkompetenzen, die ihren Niederschlag in aufgabenorientierten, länderspezifischen Curricula finden.

**GeR**

**Bildungsstandards**

**Curriculum**

Nicole Lücke



(Vgl. Branden, van den 2001)

## Literatuur

- Astleitner, H. (2008) „Die lernrelevante Ordnung von Aufgaben nach der Aufgabenschwierigkeit“, in: J. Thonhauser (Hrsg.) *Aufgaben als Katalysator von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik*, Münster e.a.: Waxmann. 65-80.
- Branden, K. van den (2001) „Taakgericht onderwijs in een notendop“, in: M. Mottart (Hrsg.) *Retoriek en praktijk van het schoolvak Nederlands*, Gent: Academia Press. 191-197.
- Branden, K. van den, Gorp, K. van & M. Verhelst (Hrsg.) (2007) *Tasks in action: task-based language education from a classroom-based perspective*, New Castle: Cambridge Scholars Publishing.
- Caspari, D. (2011) „Lernaufgaben und Lehrwerke – ein Widerspruch? Betrachtungen aus der Sicht des Französischunterrichts“, in: M. Reinfried, N. Rück (Hrsg.), *Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Festschrift für Inez De Florio-Hansen*, Tübingen: Narr. 331-344.
- Caspari, D., Grotjahn, R. & K. Kleppin (2008) „Kompetenzorientierung und Aufgaben“, in: B. Tesch, E. Leupold & O. Köller (Hrsg.),

- Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*, Berlin: Cornelsen. 85-87.
- Ellis, R. (2003) *Task-based language learning and teaching*, Oxford: University Press.
- Finkbeiner, C., Knieriem, M. (2008) „Aufgabenorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht: Beispiele zur Förderung kognitiver, metakognitiver und sozioaffektiver Lernprozesse“, in: J. Thonhauser (Hrsg.) *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen: Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik*, Münster e.a.: Waxmann. 149-168.
- Goethe-Institut Inter Nationes (e.a.) (Hrsg.) (2001) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (Übersetzt von Quetz, Jürgen), Berlin e.a.: Langenscheidt.
- Grotjahn, R. (2008) „Test- und Testaufgaben: Merkmale und Gütekriterien“, in: B. Tesch, E. Leupold, O. Köller (Hrsg.) *Bildungsstandards Französisch: konkret*, Berlin: Cornelsen. 149-186.
- Hallet, W. (2013) „Die komplexe Kompetenzaufgabe“, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 124, 2-8.
- Hattie, J. (2013) *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*, Baltmannsweiler: Schneider.
- Herber, H.-J., Vászárhelyi, É. (2002) „Das Unterrichtsmodell ‚Innere Differenzierung einschließlich Analogiebildung‘ – Aspekte einer empirisch veranlassten Modellentwicklung“, *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft* 6 (2), 5-19.
- Klieme, E. (e.a.) (2007) *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*, Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2004) *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2004*, München: Luchterhand.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2012) *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012*, München: Luchterhand.
- Leupold, E. (2008) „A chaque cours suffit sa tâche? Bedeutung und Konzeption von Lernaufgaben“, *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 96, 2-8.
- Merriënboer, J. J.G. van, Kirschner, P. A. & L. Kester (2003) „Taking the Load Off a Learner’s Mind: Instructional Design for Complex Learning“, *Educational Psychologist* 38 (1), 5-13.
- Müller, A., Helmke, A. (2008) „Qualität von Aufgaben als Merkmale

- der Unterrichtsqualität verdeutlicht am Fach Physik“, In: J. Thonhauser (Hrsg.) *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen: Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik*, Münster e.a.: Waxmann. 31-46.
- Müller-Hartmann, A., Schocker-v. Ditfurth, M. (2005): „Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven“ in: A. Müller-Hartmann, M. Schocker-v. Ditfurth (Hrsg.) *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael K. Legutke*, Tübingen: Narr. 1-51.
- Müller-Hartmann, A., Schocker-v. Ditfurth, M. (Hrsg.) (2005) *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael K. Legutke*, Tübingen: Narr.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2011) *Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 6-10, Niederländisch*, Hannover.
- Nunan, D. (1999) *Second language teaching and learning*, Boston: Heinle.
- Schart, M. (2008) „What matters in TBLT – task, teacher or team? An action research perspective from a beginning German language classroom“ in: J. Eckerth, S. Siekmann (Hrsg.) *Task-based language learning and teaching: theoretical, methodological, and pedagogical perspectives*, Frankfurt a.M.: Peter Lang. 46-66.
- Skehan, P. (2000) „Tasks and language performance assessment“, in: M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Hrsg.) *Researching Pedagogic Tasks*, Harlow: Pearson. 167-185.
- Skehan, P. (1998) *A cognitive approach to language learning*, Cambridge: University Press.
- Vogt, K. (2006) „English at Work. Berufsbezogene Sprachkompetenzen mit Aufgaben fördern“, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 84, 34-38.
- Willis, J. (1996) *A framework for task-based learning*, Harlow: Longman.
- Winter, F. (2008) „Mit Aufgaben das Lernen sondieren“, in: J. Thonhauser (Hrsg.) *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen: Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik*, Münster e.a.: Waxmann. 115-132.

## 12 Lehrwerk und Wörterbuch nutzen

### Das Lehrwerk

#### Lehrwerk- entwicklung

Materialien für den Unterricht finden sich unter anderem im Lehrwerk. Nicht selten ist es eine wichtige Grundlage für die Lehrperson und die Lerner. Das Lehrwerk entwickelte sich im Laufe der Jahrzehnte vom gedruckten Lehrbuch zu einer komplexen Kombination diverser aufeinander abgestimmter Medien und Materialien für sowohl Lehrende als auch Lernende.

#### Bestandteile

Bestandteile eines Lehrwerks können beispielsweise sein:

- Schülerbuch mit didaktisierten und authentischen Texten, Aufgaben und Vokabellisten, aufgeteilt in Lektionen
- Arbeitsbuch mit auf die Lektionen abgestimmten Übungen, mit und ohne grammatischen Erklärungen
- Lehrerhandbuch mit Hinweisen zur Umsetzung im Unterricht
- Audio-CD mit Hörtexten
- DVD mit audiovisuellem Material
- CD-ROM mit digitalen Übungen und Ergänzungsmaterial für die Schüler
- In Heftform, als lose Blattsammlung oder online erschienene ergänzende Materialien für die Lehrenden (Vorschläge für Klassenarbeiten, Folien, Differenzierungsmaterial, digitale Materialien für das Whiteboard, Texte und Ergänzungsmaterial, Lösungen, Jahresplaner)
- In diversen Formen erhältliche ergänzende Materialien für die Schülerinnen und Schüler (Vokabelheft, Übungsgrammatik, online Vokabel- oder Grammatiktrainer, Karteikästen, Drehscheiben zum Grammatiküben, Videoclips und anderes Text- und Übungsmaterial).

#### Multimedia- lisierung

Durch die Multimedialisierung, die der moderne Lehr- und Lernmittelmarkt erfährt, ergeben sich schier unbegrenzte Chancen für Produktion und Vertrieb: Die Vielschichtigkeit der medialen Vermittlung erlaubt eine Differenzierung nach einzelnen kommunikativen Kompetenzen, Hypertextstrukturen bieten sich an für Modifikationen von Lernmaterial nach Leistungsniveau der Lerner, offene Plattformen für Lehrende und Lernende ermöglichen ein Höchstmaß an Aktualität und geringere Produktionskosten.

Letztlich motiviert die Medienvielfalt viele Lerner auf besondere Weise und die Bereitstellung planerischer und flexibler Elemente stellt eine Arbeitsoptimierung für Lehrende dar. Allerdings darf nicht verschwiegen werden, dass die Vielfalt multimedialer Lernmittel auch sinnvoll und zielgerichtet eingesetzt werden muss. Nicht nur die Finanzierung der Multimedia-Produkte und die technischen Gegebenheiten an der Schule müssen durchdacht werden. Auch in didaktischer Hinsicht ist die Lehrkraft gefordert: Sie muss der Gefahr einer Steuerung des Unterrichts durch das Material und dem sich möglicherweise ergebenden ‚Abarbeitungsdruck‘ begegnen und ihren didaktischen Gestaltungsfreiraum erkennen und nutzen.

Je nach Größe des Absatzmarktes zeigen sich die Schulbuchverlage in der Produktion von Lehr- und Lernmitteln sehr engagiert. Für das Fach Niederländisch ergibt sich daraus, dass sowohl die Anzahl der Lehrwerke als auch ihre Komplexität bislang übersichtlich ist (Vgl. Wenzel 2010). Die Verwendung von Lernmaterial, das für andere Zielgruppen konzipiert ist, ist nur selten ohne Adaption möglich.

### **Die Bedeutung des Lehrwerks im Unterricht**

Die Frage nach der Rolle des Lehrwerks im Unterrichtsgeschehen stellt sich immer wieder neu. In der Praxis des Schulalltags entscheidet die Wahl über ein Lehrwerk in der Regel zugleich über die Verteilung des Lehrstoffs und das unterrichtliche Vorgehen über einen längeren Zeitraum, ohne dass Lernende und Lehrende in die Entscheidungsprozesse eingebunden sind. Das steht in einem Spannungsverhältnis zu einem schülerorientierten Lernprozess. Den neueren, kognitionspsychologisch geprägten Erkenntnissen über Sprachlernprozesse entsprechend, werden Lehrwerke seit etwa den achtziger und neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts eher danach bewertet, ob sie ein reichhaltiges Angebot von Lernarrangements bereithalten und damit zum eigenständigen Lernen anregen, als danach, ob sie den im Lehrplan vorgegebenen Stoff – mundgerecht zerteilt und der Sprachsystematik folgend – gleichmäßig auf die Lernzeit verteilen (Timm 2007/1998: 127).

Dennoch ist offensichtlich, dass Lehrwerke einen Rahmen für unterrichtliches Handeln liefern. Eine Reihe von Gründen spre-

**Rolle im  
Unterrichtsgeschehen**

<b>Vorteile des Lehrwerks</b>	<p>chen dafür, ein Lehrwerk einzusetzen (Vgl. Thaler 2011: 15-30). Vorteile des Lehrwerks sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Lehrwerke nehmen im Grunde eine Mittlerposition zwischen dem offiziellen Lehrplan des Faches und dem konkreten Unterricht ein. In den meisten Ländern gibt es Genehmigungsverfahren, in denen die Lehrplankonformität geprüft wird. Erst dann kann ein Werk in der Schule eingeführt werden.</li> <li>● Die vorgegebene systematische Progression und Didaktisierung zueinander passender Lese- und Hörtexte erspart der Lehrkraft viel Zeit und Arbeit. Sie stützt sie und gibt ihr Sicherheit in ihrem Tun.</li> <li>● Auch die Lernenden haben Sicherheit und Transparenz. Sie machen sich vertraut mit der Systematik des Lehrwerkes und können zuhause nachschlagen oder durch Vorblättern erkennen, was auf sie zukommt.</li> <li>● Lehrwerke sind – nicht zuletzt wegen der genannten Gründe – in Schulen ein akzeptiertes, vertrautes und auch von allen Beteiligten erwartetes Lernmittel.</li> <li>● Bildungspolitische und fachdidaktische Innovation lässt sich am schnellsten durch Lehrwerke multiplizieren. Was im Lehrwerk steht, wird auch gemacht. Beispielsweise ist der Wunsch nach kompetenzorientiertem Unterricht und dem Erlangen bestimmter Kompetenzstufen in einer gegebenen Zeit am besten und flächendeckend durch ein kompetenzorientiertes Lehrwerk zu erreichen.</li> </ul>
<b>Lehrwerke für den Niederländischunterricht</b>	<p>In Bezug auf den Niederländischunterricht müssen hier allerdings Einschränkungen gemacht werden. Lehrwerke für den Niederländischunterricht sind bislang nicht von namhaften deutschen Schulbuchverlagen für den Unterricht an weiterführenden Schulen konzipiert worden. Das bedeutet, dass – zumindest zur Zeit – im Herstellungsprozess von Werken für andere Zielgruppen die für allgemein- oder berufsbildenden Schulen so wichtige Abstimmung mit den im jeweiligen Lehrplan der Schulform und Schulstufen festgelegten Kompetenzerwartungen nicht erfolgt. Vorliegende und an Schulen verwendete Werke sind für den größeren Absatzmarkt der Volkshochschulen erstellt worden. Anpassungen durch Schulbuchverlage scheinen an Grenzen zu stoßen, sodass es kein zielgruppendifferenziertes Angebot gibt, etwa für Realschulen oder für das Berufliche Gymnasium. Einige Wer-</p>
<b>Zielgruppen</b>	

ke aus dem niederländischsprachigen Raum (Nt2) werden von Schulen und Verlagen übernommen, und auch das Umgekehrte ist der Fall. Weitere Anpassungen an ihre Zielgruppe sind der täglichen Arbeit der einzelnen Lehrkräfte überlassen. Entsprechend ist die Lehrwerkkonformität allenfalls im Nachhinein zu prüfen, die Zeit- und Arbeitersparnis nicht immer optimal und Inhalte und Lernprogression entsprechen nicht immer den Erwartungen der Lerner und Lehrenden.

Ganz abgesehen von der fehlenden Auswahl passender Lehrwerke im Falle des Niederländischunterrichts gibt es auch Nachteile, die mit einem stark lehrwerkgeleiteten Unterricht einhergehen:

**Nachteile des  
lehrwerk-  
geleiteten  
Unterrichts**

- Die Materialien können unter Umständen einen Mangel an Authentizität aufweisen. Jüngere Fremdsprachenlehrwerke integrieren jedoch in zunehmendem Maße authentisches oder quasi-authentische Hör- und Lesetexte, wie Ansagen in der Straßenbahn, Anzeigen aus Zeitungen, Fotos, Videoclips u.a. . . . Der klassische Lehrwerkdialog wirkt mitunter gekünstelt und Inhalte können banal und fingiert erscheinen.
- Werden Lehrwerke länger nicht überarbeitet, sind die Materialien nicht mehr aktuell. Um das zu verhindern, müssen aktuelle Themen oftmals ganz vermieden werden, wodurch die Einblicke in die Lebenswirklichkeit in der Zielkultur beschränkt bleiben.
- Lehrwerke erschweren die Individualisierung und Schülerorientierung von Unterricht, sofern sie nicht eine große und differenzierte Vielfalt an Lernaufgaben bereithalten.
- Mit einem klassischen Lehrbuch droht die Gefahr der Überbewertung der Schriftlichkeit. Lesetexte und Schreibaufgaben könnten überwiegen, während das Hörverstehen für den Spracherwerb wesentlich relevanter ist (Freudenstein 2006: 119, Krashen/Terrell 1983).
- Die linguistische Progression, der die meisten Lehrwerke stillschweigend folgen, stimmt selten überein mit ‚inneren Lehrplänen‘ der einzelnen Lerner. Vergleiche zum ungesteuerten Spracherwerb zeigen, dass individuelle Schwerpunktsetzungen in der Sprachverarbeitung maßgeblich zu sein scheinen und dem linearen Lernen widersprechen (Vgl. Bleyhl 1996, Freudenstein 2006).
- Es ergibt sich auch im inhaltlichen Bereich eine Steuerung, wo-

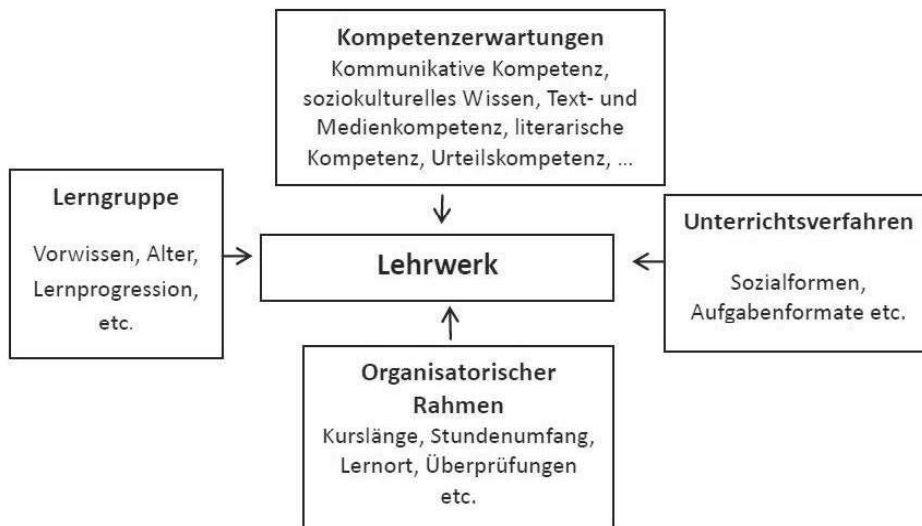


durch eine Kanonisierung von Inhalten entsteht. Lernaufgaben im Zusammenhang mit saisonalen Ereignissen sind dann mitunter zeitlich unpassend arrangiert (z.B. *Sinterklaas* im Sommer).

### Einsatz des Lehrwerks im Unterricht

#### Anforderungen an Lehrwerke

In anfänglichen Lernphasen, in denen der Aufbau grundlegender kommunikativer Kompetenzen eine zentrale Rolle spielt, greifen Niederländischlehrkräfte meist auf ein Lehrwerk zurück. Zur Auswahl des Lehrwerks müssen Lehrkräfte mit den wichtigsten Grundlagen der Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik vertraut sein.



Aufgrund der fehlenden zielgruppenspezifischen Differenzierung des Lernmittelmarkts für den Niederländischunterricht sind die Lehrkräfte an der Schule in besonderem Maße gefordert, über die Anforderungen nachzudenken, die sie an ein Lehrwerk stellen. Obiges Schema kann dazu Anregungen geben. Bewertungskriterien für die Eignung eines Lehrwerks für eine gegebene Lerngruppe können sein:

**Auswahl-  
kriterien**

- ✓ Bezug zu Vorgaben, die für die Lerngruppe und den zu erreichenden Zielen gelten (z.B. Kompetenzstufen im Lehrplan, ERK)
- ✓ Ähnlichkeit der eigenen Lerngruppe mit dem Zielgruppenprofil des Lehrwerks: Alter, sprachlicher Hintergrund, Lernabsicht, Lerntempo, Interessen etc.
- ✓ Passung zwischen Kurslänge und Stundenanzahl und den zu erreichenden Zielen
- ✓ Didaktische Konzeption und daraus resultierende Unterrichtsverfahren (z.B. lerntheoretische Grundlage, kleinschrittige und/oder offene Aufgaben, kompetenzbezogene und inhaltliche Schwerpunktsetzung, Reichhaltigkeit des Angebots, Gestaltungsfreiraum für notwendige Ergänzung oder Weglassung)
- ✓ Umfang und Kosten
- ✓ medientechnische Ressourcen des Lernortes
- ✓ Gestalterische Merkmale und deren motivierende Wirkung

Letztendlich liegt es in der Gestaltungsverantwortung der Lehrkraft, zu prüfen, welche Lernaufgaben, Texte und Medien zum Erreichen der angestrebten Kompetenzen beitragen und welcher didaktische Schwerpunkt im Unterricht gelegt werden muss. Daraus folgt, dass sie eine gezielte Text- und Aufgabenauswahl treffen muss und das Lehrwerk lerngruppenspezifisch sinnvoll ergänzen muss. Um die persönlichen Bedürfnisse und Interessen der Lernenden zu berücksichtigen, ist es auch notwendig, methodisch andere Wege zu gehen als das Lehrwerk nahelegt. Damit ist gemeint, dass Lehrkräfte in einem kreativen Umgang mit dem Lehrwerk die Stützfunktion des Lehrwerks nutzen, ohne alle Arbeitsschritte sklavisch zu befolgen. Es geht darum, die lehrwerkgebundene Arbeit zu verbinden mit aktiven, lehrwerkfreien Gesprächs- und Übungsphasen, in denen das Lehrwerk im Hintergrund bleibt. Timm (2007: 128-139) gibt anhand der Thematik ‚Einkaufen im Supermarkt‘, wozu das Lehrwerk den erwartbaren Einkaufsdialog bietet, Anregungen, die sich ohne weiteres auf den Niederländischunterricht übertragen lassen und auch in Lehrwerken angeregt werden. Zum Beispiel:

- Einsatz von Realia wie Originalverpackungen und Werbematerial, idealerweise von Lernenden selbst gesammelt
- Erstellung von Warenlisten unter Einsatz des Wörterbuchs
- Gestaltung des Klassenraums als Supermarkt
- Szenische Umsetzung in Rollenspiel
- Planungsszenarien (Vorbereiten einer Party, Einkaufszettel)

**Gestaltungs-  
verantwortung****kreativer  
Umgang**

**planerische Tragweite**  
**ersetzen oder ergänzen**

Während die Umsetzung solcher Ideen in der Regel auch für Lehrende motivierend ist, wird die planerische Tragweite solcher Lernarrangements von der Lehrkraft leicht überschätzt. Sie muss planen, ob sie damit das Lehrwerk hinsichtlich seiner Förderung kommunikativer Kompetenzen ersetzt – und damit ähnliches erreicht, aber in anderer Form – oder um etwas ergänzt, das an dieser Stelle nach Lehrwerkprogression nicht vorgesehen ist. Beides ist möglich, solange die Anforderungen lernergemäß durchdacht sind. Eine genaue Kenntnis des Lehrwerks ist daher umso notwendiger, wenn es nicht für die eigene Lerngruppe konzipiert ist.

### **Unterricht ohne Lehrwerk**

**Argumente für den Verzicht auf Lehrwerke**

Niederländisch wird bei weitem nicht immer mit dem Lehrwerk unterrichtet. Im fortgeschrittenen Niederländischunterricht, am Ende der Sekundarstufe I und in Phasen und ganzen Bildungsgängen der Berufsbildung wird oftmals, in den letzten Schuljahren der Oberstufe sogar in der Regel ohne Lehrwerk unterrichtet. Auch im lehrwerkgeleiteten Unterricht kann für eine gewisse Zeit – in einzelnen Unterrichtseinheiten, in Sequenzen oder längeren Perioden – das Lehrwerk bewusst zur Seite gelegt werden. Außerdem gibt es Verfechter des gänzlichen Verzichts auf Lehrwerke. Für einen Unterricht ohne Lehrwerk werden unter anderem die folgenden Argumente herangezogen:

**Authentizität**  
**authentische Texte**  
**authentische Kommunikation**

- Lehrwerkfreier Unterricht fördert die authentische Sprachverwendung. Er vollzieht sich anhand medial unterschiedlich vermittelter authentischer Texte. Eine möglichst minimale oder gänzlich vermiedene Didaktisierung der Texte erhöht die Authentizität. Das gemeinhin positiv gewertete Merkmal der Authentizität ist jedoch nur dann gerechtfertigt, wenn die Texte auch auf authentische Art und Weise genutzt werden, also entsprechend ihrer ursprünglich für die Zielkultur bzw. Zielkulturen intendierten kommunikativen Funktion. Eine Erzählung oder einen Zeitungsartikel ausschließlich für grammatisches Lernen oder Wortschatzerweiterung zu gebrauchen, fördert die Authentizität nicht. Es sind letztlich die methodischen Entscheidungen der Lehrkraft, die eine authentische Kommunikation im Klassenraum stimulieren und damit die Anwendung authentischer Redemittel zulassen oder gar einfordern. Im Rahmen einer – zugegebenermaßen letztlich auch konstruierten –

konkreten Situation soll die gestellte Aufgabe eine möglichst sinnvolle Kommunikation unter den Lernern fördern. Es ist der Auftrag der Lehrkraft, zu antizipieren, welche sprachlichen Mittel für die Bewältigung dieser Aufgabe notwendig sind. Sie muss entscheiden, welchen Stellenwert diese sprachlichen Mittel im Unterricht einnehmen sollen: Wenn sie den Lernern bereits bekannt sind, kann die authentische Situation bewirken, dass sie im Sinne einer Übungsaufgabe geübt werden; müssen sie neu erworben werden, sind möglicherweise andere methodische Schritte und Hilfestellungen zur Bewältigung der Lernaufgabe notwendig. (→ 8 Text- und Medienkompetenz S. 159ff). Der Unterricht ohne Lehrwerk verlangt daher vom Unterrichtenden neben methodischen Kompetenzen auch fundierte Kenntnisse über Sprachhandlungen in authentischen Situationen und ein hohes Maß an kommunikativer Kompetenz in der Fremdsprache.

- Die im Lehrwerk vorgefundene grammatische Progression ist durch Forschung unzureichend belegt. Vergleiche zum ungesteuerten Spracherwerb zeigen, dass individuelle Schwerpunktsetzungen in der Sprachverarbeitung maßgeblich zu sein scheinen und dem linearen Lernen widersprechen (Vgl. Bleyhl 1996, Freudenstein 2006). Wird die wissenschaftliche Fundierung für die durch Lehrwerke tradierte Progression im Englischunterricht schon in Zweifel gezogen (Vgl. u.a. Freudenstein/Vences 2002: 298), so muss man wohl für den Niederländischunterricht davon ausgehen, dass die Forschungslage mehr als dürftig ist. In welcher Reihenfolge Deutschsprachige welche grammatischen Strukturen und welchen Wortschatz am besten lernen, ist nicht belegt. Ähnliches gilt für die Frage nach der Rolle der Muttersprache für die Annahme solcher Erwerbsfolgen. Aus oben Beschriebenem wird deutlich, dass die Orientierung an für die Lerner relevante lebenswirkliche Situationen und Formen der Öffnung des Unterrichts in Form von Begegnungen, Besuchen und anderen außerschulischen Lernangeboten die Alternative eines Unterrichts ohne Lehrwerk sein kann (→ 15 Austausch und Begegnungen gestalten S. 282ff). In Analogie zum ‚Eintauchen‘ in die Sprache während eines Auslandsaufenthalts oder im Immersionsunterricht (→ 16 Bilingual unterrichten S. 297ff) ersetzt das kommunikative Bedürfnis der Lerner eine vom Lehrwerkverlag geplante

**Planungsanforderungen**

**grammatische Progression**

**grammatische Erwerbsfolge unklar**

**Lebenswirklichkeit**

**Überforderung vermeiden**

**Planungsanforderungen**

stufenweise Einführung sprachlicher Phänomene (Vgl. Freudenstein/Vences 2002: 298). Dennoch sollen die Schülerinnen und Schüler nicht überfordert werden und ihrerseits Transparenz in Hinblick auf die sprachlichen Ziele des Unterrichts haben. Das verlangt von der Lehrkraft, dass sie nicht nur die kommunikativen Bedürfnisse ihrer Lerngruppe kennt und gegebenenfalls auch weckt, sondern auch, dass sie nachhaltig sicherstellt, dass die Lerner die an sie durch Lehrplan und Schulcurriculum gestellten kommunikativen Kompetenzanforderungen zum gegebenen Zeitpunkt erreichen können. Das erfordert ein hohes Maß an langfristiger Planungskompetenz.

<b>methodische Antworten</b>	Methodische Antworten auf diese Argumentation sind nicht leicht zu finden. Willkür in der Auswahl des Lernstoffes oder selbstkonzipierte Lesetexte können keinesfalls die Lösung sein. Denkbar wären für die Arbeit ohne Lehrwerk simulierende, ganzheitlich-handlungsorientierte oder auch dramapädagogische Methoden, z.B. in der Form der <i>Simulation Globale</i> oder einem <i>Taaldorp</i> . Beide haben die Eigenschaft, authentische kommunikative Situationen spielerisch zu simulieren: Die <i>Simulation Globale</i> ist eine ursprünglich aus der Französischdidaktik kommende, längerfristig angelegte Simulation unterschiedlichster fiktiver Lebenszusammenhänge, in die Menschen geraten können (Vgl. Sippel 2003, Reisen 2006) und deren Möglichkeiten keine Grenzen gesetzt sind (→ 30 Methoden und Arbeitsformen S. 357ff).
<b>Simulation Globale</b>	Schüler sind in besonderem Maße mitverantwortlich für den Verlauf des Geschehens, wodurch sich viele Möglichkeiten der Differenzierung ergeben. (→ 17 Diagnostik und Individualisierung S. 311ff) Ähnliches gilt für das Arbeiten mit virtuellen Welten (z.B. <i>Second Life</i> ). Entgegen dem ersten Eindruck, spielerisches Handeln mühelos für Sprachenlernen nutzen zu können, bestimmen auch hier sorgfältig geplante Impulse für virtuelles oder im Klassenraum simuliertes Handeln und der systematische Kompetenzaufbau im Bereich aller funktionaler kommunikativer Kompetenzen den Lernerfolg. Im <i>Taaldorp</i> , einem inzwischen bewährten niederländischen Konzept zur Übung und Überprüfung mündlicher Kompetenzen, bewältigen Schülerinnen und Schüler kommunikative Aufgaben in möglichst authentischen Alltagssituationen, etwa beim Bäcker, im Bekleidungsgeschäft, beim Radverleih. (→ 30 Methoden und Arbeitsformen S. 357ff). Eine zen-
<b>virtuelle Welten</b>	
<b>Taaldorp</b>	

trale Rolle übernimmt die vom Lehrer konzipierte Aufgabenstellung. Als wiederholt angewendete Übungsform ist es denkbar, dass die Aufgaben kontinuierlich an Komplexität, Problematisierungsgrad und Freiraum zunehmen, was eine kompetenzorientierte und differenzierende Planung des sprachlichen Lernzuwachses erlaubt.

### **Wörterbücher**

Wörterbücher gelten als eines der ältesten Hilfsmittel für das Verstehen fremdsprachiger Texte und des Sprachenlernens, die sich bis zu Glossaren des frühen Mittelalters zurückverfolgen lassen. (Meißner 2007 in Bausch/Christ/Krumm: 403). In der Lexikographie werden Wörterbücher nach einer Reihe von inhaltlichen und formalen Unterscheidungskriterien klassifiziert. Zu denken ist etwa an:

- Einsprachige und zweisprachige und mehrsprachige Wörterbücher (Übersetzungswörterbuch)
- Wörterbücher mit alphabetisch und sachgruppenbezogen geordneten Lemmata
- Sprachwörterbücher und Sachwörterbücher mit erklärendem, enzyklopädischem Charakter (Lexikon)
- Elektronische und gedruckte Wörterbücher
- Bildwörterbücher und rein sprachlich beschreibende Wörterbücher
- Benutzergruppenspezifische Wörterbücher, z.B. das Schulwörterbuch, Lernwörterbuch
- Spezialwörterbücher, z.B. das Reimwörterbuch oder Rechtsschreibwörterbuch

Für den Niederländischunterricht sind insbesondere ein- und zweisprachige Wörterbücher relevant, auch in ihrer Funktion als Schulwörterbuch. Die ursprünglich für das Übersetzen konzipierten zweisprachigen Wörterbücher werden im Unterricht oft verwendet, obwohl dort eigentlich gar nicht übersetzt wird. Nicht nur in der Sprachmittlung (→ 7.5 Sprachmittlung S. 121ff), wo es auf das Übertragen von der einen in die andere Sprache ankommt, sondern auch beim Bewältigen anderer Aufgaben werden sie wie selbstverständlich eingesetzt. Das war jedoch nicht immer so: Nachdem in Abkehr von der Grammatik-Übersetzungsmethode und Hinwendung zur Kommunikation, zweisprachige Wörterbü-

**verschiedene  
Arten von  
Wörterbü-  
chern**

**zweisprachige  
Wörterbücher**

<b>einsprachige Wörterbücher</b>	cher zunächst verpönt waren, da sie im Verdacht standen, das Vokabellernen zu unterbinden und das Überprüfen von Sprachwissen zu erschweren, erscheinen sie angesichts der heutigen Forderung nach Lernerautonomie und der Berücksichtigung individueller Lernwege von Unterricht in einem neuen Licht (Zöfgen 2010: 107) (→ 17 Diagnostik und Individualisierung S. 311ff). Auffällig ist jedoch, dass Schüler, lässt man ihnen die Wahl, zweisprachige den einsprachigen Wörterbüchern in der Regel vorziehen. Letztere erscheinen ihnen oftmals sekundäre Hilfsmittel, deren spezifischer Funktionen (s.u.) sie sich nicht immer bewusst sind und die sie meist nur dann verwenden, wenn kein zweisprachiges vorliegt. Immer bedeutsamer wird die Existenz der im Internet verfügbaren elektronischen Formate, die durch mobile Kommunikationsgeräte immer verfügbar sind und deren Herkunft und Qualität von den Lernern in der Regel nicht geprüft wird.
<b>elektronische Formate</b>	
<b>Bedeutung im autonomen Lernprozess</b>	In Zusammenhang mit der Betonung des eigenverantwortlichen Lernens muss man der Fähigkeit, beide Wörterbuchtypen – auch in elektronischer Form – benutzen zu können, eine große Bedeutung im Lernprozess beimessen. Je früher und intensiver Lerner mit den Konsultationsmöglichkeiten diverser Wörterbuchtypen und den damit verbundenen Chancen, aber auch den Risiken ihrer Verwendung vertraut gemacht werden, desto eher befähigt sie das zur selbstständigen Sprach- und Spracherwerbsarbeit (Meißner 2007: 404).

### **Wörterbuchkompetenz**

Es kann nicht ohne weiteres angenommen werden, dass selbst erwachsene Lerner einer Tertiärsprache über die Kompetenz verfügen, Wörterbücher effektiv zu benutzen. Zu groß ist die Versuchung, im alphabetisch angeordneten Werk ‚einfach nachzuschlagen‘, statt sich mit ihm aktiv auseinanderzusetzen. Im Unterricht ist daher unbedingt frühzeitig darauf einzugehen

- welche Information das Wörterbuch bereitstellt,
- in welcher Form das Wörterbuch sie anbietet,
- wie man gezielt darauf zugreift,
- welchem Zweck ein einsprachiges Wörterbuch nutzt,
- wie sich elektronische Wörterbücher hinsichtlich der Nachschlagetechniken von traditionellen unterscheiden.

Bei der Frage, welche Information das Wörterbuch bereitstellt, sind Makro- und Mikrostruktur des Wörterbuches mit Blick auf die Bedürfnisse des deutschen Lernalters zu erläutern. Die Makrostruktur betrifft die Auswahl der Stichwörter, also u.a. die Frage nach Fachwortschatz (Politik, Technik etc.) neben dem Alltagswortschatz, nach der Umgangssprache oder des in Flandern üblichen Wortschatzes (*mutualiteit, plezant* etc. vgl. Eickmans 1997: 150). Auch ob und in welchem Umfang Ableitungen und Komposita aufgeführt werden (Eickmans 2000: 61), ist für Lerner interessant, insbesondere wenn sie solche Zusammenstellungen in der Zielsprache nicht immer erkennen. Die Mikrostruktur betrifft den Aufbau des Wörterbucheintrages selbst. Hier kann der kompetente Nutzer wichtige Informationen den in der Regel zu Beginn des Buches erläuterten Abkürzungen entnehmen. Nützliche Hinweise zur Grammatik betreffen vor allem Genus und Pluralform des niederländischen Substantivs und unregelmäßige Verbformen des Niederländischen, die mitunter auch als gesonderte Liste aufgenommen sind. Aussprachehinweise oder Lautschrift erleichtern die mündliche Anwendung, Hinweise auf Stilebene (z.B. informeller Stil) oder Anwendungsbezüge (z.B. Medizin, Fußball) helfen dem Nutzer, die Verwendbarkeit eines Wortes in einem gegebenen Kontext einzuschätzen.

Am meisten interessieren sich Schüler jedoch für die Wortbedeutung.

Im einsprachigen Wörterbuch ist entscheidend, dass sie die auf Mikroniveau angebotenen Umschreibungen eines Wortes auch verstehen können, zweisprachige müssen eine angemessene Auswahl von Übersetzungen bereithalten. In beiden Wörterbucharten sind Beispielsätze unverzichtbar, die einem prägnanten Verwendungszusammenhang so präsentieren, dass die Wortbedeutungen keine Zweifel zulassen. Gerade die scheinbar schnelle Antwort auf Vokabelfragen kann dazu verleiten, die erstbeste Wortbedeutung als die richtige anzunehmen.

### **Einsprachige oder zweisprachige Wörterbücher?**

Lerner sollen den sinnvollen und situationsangemessenen Gebrauch beider Wörterbucharten erlernen und entsprechend der Vorgaben in Lernaufgaben und Lernerfolgskontrollen verwenden können. Entscheidend ist, dass sie erkennen, in welcher Situati-

**Makrostruktur**

**Auswahl der  
Stichwörter**

**Mikrostruktur**

**Wörterbuch-  
eintrag**

**Wort-  
bedeutung**

**Beispielsätze**

**situations-  
angemessen**



<b>Rezeption Produktion im Unterricht erproben</b>	<p>on, welches Wörterbuch angemessen ist. Es wird in der Fremdsprachendidaktik oftmals darauf hingewiesen, dass das zweisprachige Wörterbuch für die Rezeption, das einsprachige für die Produktion der Fremdsprache geeignet sei (Lübke 1995: 296). Ersteres diene der Klärung unbekannter Äquivalente (Meißner 2007: 403), während letzteres beim Schreiben oder Sprechen Formulierungshilfen und Information zur Schreibung und Grammatik bereithalte. Lehrkraft und Lerner müssen sich dieser Funktionen bewusst sein und diese im Unterricht erproben: Es zeigt sich schnell, dass das einsprachige Wörterbuch zum Klären der Wortbedeutung gerade dem nicht so weit fortgeschrittenen Niederländischler deshalb „weniger komfortabel“ (Eickmans 2003: 63) erscheint, da er die dort angebotenen Synonyme sicherheitshalber selbst erst einmal nachschlagen muss, um ein Wort zu verstehen. Diesem umständlichen Verfahren verschafft zwar ein gutes einsprachiges elektronisches Wörterbuch Abhilfe, mit dessen Hilfe sich das Hin- und Herschlagen auf wenige Mausklicks reduziert, das jedoch im Schulalltag selten durchgängig zur Verfügung stehen wird.</p> <p>Durch unreflektierte Nutzung eines zweisprachigen Wörterbuchs während der Textproduktion ergeben sich mitunter fehlerhafte Formulierungen wie <i>ze hebben het probleem niet in de greep</i>, der man die deutsche Bildung förmlich ansieht. Dennoch lässt sich das bewusste oder unbewusste Übersetzen, das sich im Kopf des Lernenden vollzieht, nicht anhalten und nicht verbieten. Es geschieht nicht nur in der Textrezeption, sondern auch bei der Textproduktion: Der Lerner hat die deutsche Formulierung im Kopf und sucht nach einer Übertragung ins Niederländische. Das Übersetzen ist die erste und vielleicht die wichtigste Lernstrategie, die jedoch auch ihre Grenzen hat. Die Erkenntnis, dass im oben genannten Beispiel eine feste Wortverbindung (<i>etwas nicht im Griff haben</i>) nicht übersetzbar ist, ist eher durch erhöhte Sprachbewusstheit zu erreichen, als durch Wegnahme des zweisprachigen Wörterbuchs (→ 14 Mehrsprachigkeit und Sprachlernbewusstheit fördern S. 267ff).</p> <p>Der kritische Umgang mit dem zweisprachigen Wörterbuch bezieht sich zumeist auf die angebotenen Übersetzungsäquivalente und umfasst die Frage nach der Kulturgebundenheit, der Bildhaftigkeit oder anderweitig eingeschränkter Verwendbarkeit eines Wortes oder einer Wortverbindung. Auf der Suche nach</p>
<b>bewusstes oder unbewusstes Übersetzen</b>	
<b>Sprachbe- wusstheit</b>	
<b>Übersetzungs- äquivalente</b>	

einem Äquivalent für das gewählte Beispiel ‚etwas im Griff haben‘ stellt das einsprachige Wörterbuch nämlich auch keine Hilfe dar, es sei denn der Lerner sucht dort unter dem Begriff *griep*, sieht seine Annahme nicht bestätigt, und verwirft sie. Das bedeutet: ist sich der Lerner bereits der Fehlerträchtigkeit seines Handelns bewusst, kann er das einsprachige – aber auch ein gutes zweisprachiges – Wörterbuch zur Kontrolle heranziehen, wenn er im Nachschlagen geschult ist. Somit dient das Wörterbuch auch der gezielten Fehlerverhütung, die auch die Orthographie, die Grammatik und insbesondere die Verwendung im Kontext umfasst.

**Kontrollfunktion**

**Fehlerverhütung**

Letztendlich sind es die niederländischsprachigen Anwendungsbeispiele eines Wortes, die helfen, ein unbekanntes Wort nicht nur zu verstehen, sondern es auch zu benutzen. Schülerinnen und Schülern muss klar sein: Ein nachgeschlagenes Wort ist noch kein gelerntes Wort, es wird noch nicht beherrscht. Diese Anwendungsbeispiele sind in einsprachigen Wörterbüchern auf jeden Fall zu finden, aber im Grunde auch in einem guten zweisprachigen möglich. Fehlen diese, oder schlägt man an der falschen Stelle nach, so kann eine Übersetzung aufs Glatteis führen. In Beispielsätzen erhalten Schüler darüber hinaus weiteres Sprachmaterial, das sie möglicherweise zur Textproduktion hinzuziehen können.

**notwendige Anwendungsbeispiele**

Damit wurde eine weitere Funktion des Wörterbuchs angesprochen: Das Wörterbuch – besonders das einsprachige – kann und soll auch als Hilfsmittel bei der systematischen Wortschatzarbeit benutzt werden. Spezielle, auf den Fremdsprachenunterricht Niederländisch ausgerichtete Lernwörterbücher oder thematische Wortschatzlisten können sie in dieser Funktion ergänzen. Die Wörterbucharbeit trägt somit ganz entscheidend zum Aufbau der methodischen Kompetenz der Lerner bei (→ 9 Methodische Kompetenz S. 203ff).

**systematische Wortschatzarbeit**

**methodische Kompetenz**

Bei der Auswahl eines geeigneten Wörterbuchs für den Niederländischunterricht sind neben Umfang und Preis auch zu bedenken, dass für den niederländischen Markt produzierte Wörterbücher nicht immer den Bedürfnissen deutscher Nutzer gerecht werden (Vgl. Eickmans 1986: 23). Spätestens wenn Angaben zum Genus zwar im deutschen Teil, nicht jedoch im niederländischen Teil eines zweisprachigen Wörterbuches vorhanden sind, erscheint es wenig nutzbringend für viele deutsche Lerner. Die

**Auswahl eines geeigneten Wörterbuchs**

**Bedürfnisse deutscher Nutzer**

so wichtigen Anwendungsbeispiele können im niederländischen Teil eines zweisprachigen Wörterbuchs geringer ausfallen als im deutschsprachigen, wenn es nicht für Deutschsprachige konzipiert ist. Einsprachige Wörterbücher wiederum ergeben nur dann Sinn, wenn die Umschreibungen und Anwendungsbeispiele für Lerner verständlich sind. Beispielsätze und Verwendungskontexte sind in jedem Fall hilfreicher als kontextlose Wörterlisten, wie sie in dünneren Wörterbüchern zu finden sind. Mitunter muss auf Wörterbücher, die für den Zweitspracherwerb und in einfacher Sprache mit Illustrationen erstellt wurden, zurückgegriffen werden. Für Online-Wörterbücher gelten ähnliche Kriterien. Letztendlich liegt es in der Verantwortung der Lehrkräfte einer Schule, auf der Grundlage der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ein passendes Wörterbuch auszuwählen und in den Lerngruppen angemessen einzuführen und den reflektierten Gebrauch zu üben.

**Verantwortung der Lehrkräfte**

### **Förderung der Wörterbuchkompetenz**

**kontinuierlich eingebunden**

Die Erkenntnisse der Benutzerforschung über Nutzerinteressen und Nutzungsverhalten fließen vornehmlich in Design und Aufbau neuer (auch elektronischer) Wörterbücher, ohne die Unterrichtspraxis verändert zu haben (Zöfgen 2010: 108). Aus einer sprachlernorientierten Perspektive heraus ist es geboten, die Wörterbuchkompetenz nicht in einer geschlossenen Unterrichtssequenz anzubahnen, sondern als kontinuierlich in den Lernprozess eingebundene Aufgabe zu begreifen (Zöfgen 2010: 109). Nur so ist ein systematischer Aufbau methodischer Kompetenzen denkbar (→ 9 Methodische Kompetenz S. 203ff).

**informativ Einführung**

Nach einer informativen Einführung und ausführlichen Beschäftigung mit Aufbau und Informationsgehalt der Wörterbücher begleitet der systematische Aufbau der Wörterbuchkompetenz längerfristig die Unterrichtsgestaltung. Dabei stellt sich die Frage nach dem Zeitpunkt, zu dem mit der Wörterbucharbeit im Unterricht zu beginnen ist. In Abhängigkeit von den Vorgaben, die für die jeweilige Jahrgangsstufe und Schulform gelten, müssen Entscheidungen für Lernerfolgskontrollen und entsprechend auch für die nachhaltige Planung des Niederländischunterrichts getroffen werden. Von einem unreflektierten Gebrauch des Wörterbuchs ist in jedem Fall, ganz sicher in den frühen Phasen des Spracherwerbs, abzuraten. Es empfiehlt sich, im aufgabenorien-

**situationsangemessener Einsatz**

tierten Niederländischunterricht situationsangemessen nach dem Ziel des Einsatzes eines Wörterbuches zu differenzieren:

- Zur Förderung der selbstständigen und reflektierten Sprach- und Sprachlernarbeit ist es insbesondere für ältere Lerner sinnvoll, dass sie möglichst frühzeitig mit der Benutzung von Wörterbüchern vertraut gemacht werden, und deren Konsultationsmöglichkeiten, -grenzen und -risiken erfahren (Meißner 2007: 404). Das kann nur in Begleitung mit Verfahren und Aufgaben geschehen, die die Sprachlernbewusstheit fördern und die Wörterbuchkompetenz als methodische Kompetenz explizit thematisieren und evaluieren. Rückgriffe auf und Vergleiche mit Lernprozessen in anderen Fremdsprachen bieten sich für einen Niederländischunterricht an, der den Anforderungen eines Tertiärsprachenunterrichts Rechnung trägt (→ 14 Mehrsprachigkeit und Sprachlernbewusstheit fördern S. 267ff).
- Steht die Anwendung eines erworbenen Wortschatzes im Vordergrund der Lern- oder Testaufgabe, erscheint es sinnvoll, zunächst auf Wörterbücher zu Verzichtverzicht. Auch wenn der niederländische Wortschatz noch nicht ausreicht, um die Angemessenheit einer Übersetzung oder eines Synonyms im gegebenen oder anvisierten Zusammenhang kritisch prüfen zu können, und die Sprachlernbewusstheit entwicklungsbedingt noch wenig ausgebildet ist, um die Risiken der Konsultation zu durchdenken, ist Vorsicht geboten. Für die ersten Textstellungen erscheinen Lernwörterbücher, Vokabelanhänge im Lehrwerk und thematische Wortschatzsammlungen, die sich auch im Unterricht selber erstellen lassen, die zielführenderen Nachschlagewerke, die zugleich einfache Nachschlagetechniken für die eigenständige Nutzung einüben helfen.

**Sprach- und Sprachlernarbeit**

**methodische Kompetenz thematisieren**

**Verzicht**

**Alternativen für erste Textstellungen**

### **Lern- und Arbeitstechniken**

Zur eigenständigen Nutzung des Wörterbuches gehört zunächst die Bewusstmachung, ob in der gegebenen sprachlichen Situation, der Einsatz eines Wörterbuchs eine erfolgversprechende Strategie ist (→ 9 Methodische Kompetenz S. 203ff). Ist das der Fall, fällt die Entscheidung für das ein- oder das zweisprachige Wörterbuch.

Dann kommen zum Beispiel folgende Lern- und Arbeitstechniken zum Tragen:

**eigenständige Nutzung des Wörterbuchs**

**Lern- und Arbeitstechniken**

- Beherrschung der alphabetischen Ordnung, inklusive der Platzierung des niederländischen *IJ* oder des deutschen *ß* und der Umlaute
- Kenntnis über das nachzuschlagende Grundwort (*hoopt* ist zu finden unter *hopen*)
- Nutzung der grammatischen Information, ggf. unter Kenntnis der niederländischen Terminologie (Genus, Verbformen, *hebben/zijn* etc.)
- Vertrautheit mit Abkürzungen und Symbolen
- Umgang mit mehrdeutigen Wörtern, Homonymen, Homografen (*lek, lek; nagel, nagel*)
- Auswahl des Kernwortes in festen Wortverbindungen (Griff in: *etwas im „Griff“ haben* führt zu: *iets onder de Knie hebbben, iets (stevig) in de hand hebbben*)
- Auswertung der Anwendungsbeispiele durch Vergleich mit dem Ausgangstext oder der Rede- bzw. Schreibabsicht (*etwas im Griff haben, beherrschen, die Situation fest im Griff haben*)

- Übungen**                    Übungen, die den eigenverantwortlichen Umgang mit dem Wörterbuch vorbereiten, sollten ein- und zweisprachige Wörterbücher berücksichtigen und insbesondere bei zweisprachigen das Suchinteresse der Lernenden im Blick haben. Im Sinne eines kontinuierlichen Aufbaus der Wörterbuchkompetenz kann man zu Beginn einfache Techniken des Nachschlagens trainieren und im Verlauf passend zur gerade zu bewältigenden Lernaufgabe schwierigere einfügen und den Nutzen der Konsultation bewerten. Einfache, spielerische Übungen können sein:
- kontinuierlicher Aufbau**
- einfache, spielerische Übungen**
- **Competitiespel:** Je werkt in twee groepen. Elke groep noteert 10 woorden op een vel papier die de andere groep gaat opzoeken. Wie het eerst klaar is, wint. (Alphabet üben)
  - **ABC-spel:** in de groep van vijf: een leerling zegt stilletjes het alfabet, totdat een ander ‚stop‘ zegt. Iedereen zoekt het snelst die letter die genoemd is en noemt het laatste woord dat er staat. (Schnelles Blättern)
  - **Woordenraadsel:** In de groep van vijf. Iedereen schrijft een onbekend woord (over onze thematiek) over uit het woordenboek en schuift het briefje klokgewijs door. Nu zoek je de om schrijving van het woord dat je krijgt en plooit het briefje om. Zet een nieuw woord ernaast een geef opnieuw door. Ben je helemaal rond, vraag je in het rond naar betekenis. (Wortschatzerweiterung)
  - **Opzoekoefening:** Vul een synoniem in van het onderstreepte woord in elke zin. Kies gepast voor het eentalige of het tweetalige woordenboek. (Wortschatzerweiterung)
  - **Tandem:** Jij en jouw buur krijgen telkens een lijst met woorden. Zoek de woorden met de tegenovergestelde betekenis. Verge-

lijk dan en controleer in het eentalige woordenboek. (Wortschatzerweiterung)

Anspruchsvollere Übungen gehen stärker vom konkreten Anwendungsbezug in der Lernaufgabe (→ 11 Lernaufgaben konzipieren S. 227ff) aus. Nachfolgende Aufgaben lassen sich entsprechend des momentanen Unterrichtsgegenstandes leicht anpassen und in Arbeitsphasen als Teilaufgabe zum Textverstehen oder auch in der Hausaufgabe als reflektierende, vorbereitende Aufgabe zur Textproduktion formulieren:

- Niet alle woorden staan apart in het woordenboek. Je moet goed weten bij welke woordenboekvorm je moet zoeken. Vorm in deze Duitse uitdrukkingen uit de tekst de nodige woorden eerst om voordat je ze opzoekt, bijvoorbeeld: *er wanderte aus – auswandern*. Doe dit nu met: *sie starrten ihn an, sie haben sich etwas aufgebaut, er passte sich ungern an, sie aßen andere Speisen*.
- Zoek de woordenboekvorm van deze Nederlandse woorden: (ze werd steeds) *kwader*, (hij heeft zacht) *gezucht*, (het was ongezellig, (hij liep het) *verst*, (hij heeft ervoor) *gekozen*, (zij vroeg (het zich) *af*. Welk woord heeft meerdere betekenissen? Hoe kies je?
- Samengestelde woorden in de tekst: Staan ze erin of niet? Kies voor ja of nee. Controleer dan: *faciliteitengemeente, taalgrens, staatsvorming, gewestbevoegdheid*.
- Lange woorden die je wel nodig hebt, maar toch niet vindt, kun je het best omvormen. Hoe ga je om met: *Einwanderungswelle, Aufmerksamkeitsbedürfnis, Fachkräftemangel, kolonialherrschaftlich, Asylbewerbernotunterkunft*?
- Idiomatiche uitdrukkingen met ‚stellen‘: Bestaan die ook in het Nederlands? Kies voor ja of nee. Zoek dan in het eentalige en in het tweetalige woordenboek. Wat vond je waar? *Das will ich gerne zur Diskussion stellen. Sie stellte in ihrem Artikel heraus, dass sich die Situation deutlich verändert hatte. Später sollte sich herausstellen, dass er Recht hatte. Das stellte ich nicht in Frage*. (Ähnliche Übungen sind denkbar mit *zitten, gaan, hebben, komen* etc.)

**anspruchsvollere Übungen**

**Teilaufgabe zum Textverstehen oder Vorbereitung der Produktion**

## Literatur

- Bleyhl, W. (1996) „Der Fallstrick des traditionellen Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Vom Unterschied zwischen linearem und nicht-linearem Fremdsprachenunterricht“, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 43 (4), 339-347.
- Eickmans, H. (1986) „Neue Wörterbücher und Grammatiken des Niederländischen (I)“, *nachbarsprache niederländisch* 1 (1/2), 19-24.
- Eickmans, H. (1997) „Langenscheidts Taschenwörterbuch Niederländisch. 1996. Langenscheidts Sprachführer Niederländisch 1996. (Rezension)“, *nachbarsprache niederländisch* 12 (2), 150-152.
- Eickmans, H. (2000) „Van Dale Groot Woordenboek der Nederlandse Taal. 1999. Koenen woordenboek Nederlands (Rezension)“, *nachbarsprache niederländisch* 15 (1), 60-65.
- Eickmans, H. (2003) „Van Dale Groot Woordenboek Hedendaags Nederlands. Van Dale Groot Woordenboek Nederlands-Duits; Duits Nederlands 2002“, *nachbarsprache niederländisch* 18 (1), 62-65.
- Freudenstein, R., Vences, U. (2002) „Fremdsprachenlernen ohne Lehrwerk? Anmerkungen zu einer kontroversen These“, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 49 (3), 295-299.
- Freudenstein, R. (2006) „Störfaktor ‚Lehrbuch‘ beim Englischlernen“, in: W. Gehring (Hrsg.) *Fremdsprachenunterricht heute*, Oldenburg: BIS, 111-130.
- Krashen, S., Terrell, T. (1983) *The natural approach. Language acquisition in the classroom*, Oxford: Pergamon Press.
- Lübke, D. (1995) „Wörterbücher“, in: K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3. Aufl.), Tübingen: Francke, 292-297.
- Meißner, F.-J. (2007) „Wörterbücher“, in: K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5. Aufl.) Tübingen: Francke, 402-406.
- Reisen, M. (2006) „Simulation Globale“ Materialsammlung zur Lehrerfortbildung *Vom Nachbarn lernen. Auf dem Weg zu einer Grenzlanddidaktik. Kongress 2006. Lernen vom Nachbarn*. <http://www.lernenvomnachbarn.de/kongress/kongress/2006.html>
- Sippel, V. (2003) *Ganzheitliches Lernen im Rahmen der Simulation Globale. Grundlagen- Erfahrungen- Anregungen (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*, Tübingen: Narr.
- Thaler, E. (2011) „Die Zukunft des Lehrwerks – das Lehrwerk der Zukunft“, *Fremdsprachen lehren und lernen* 40 (2), 15-30.
- Timm, J.-P. (2007) *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts* (1. Aufl., 7. Druck), Berlin: Cornelsen.
- Zöfgen, E. (2010) „Wörterbuchdidaktik“, in: W. Hallet, F. G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer. 107-111.

Wenzel, V. (2010) „Lehrwerke für den Niederländischunterricht: ein Wiedersehen mit alten Bekannten in ‚nachbarsprache niederländisch‘ 1986-2010“, *nachbarsprache niederländisch* 25 (2), 12-18.



## 13 Funktional einsprachig unterrichten

### Niederländisch sprechen und Niederländisch lernen

#### Medium und Unterrichtsinhalt

Den modernen, kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht prägt gegenüber den Sachfächern eine Besonderheit: Die Fremdsprache ist einerseits Medium sozialer Interaktion und andererseits gleichzeitig Unterrichtsinhalt und –ziel (Decke-Cornill 2010: 113). Wenn fremdsprachliche Kommunikation gelingen soll, dann kann sie sich nicht auf Interaktionsmuster beschränken, die in der realen, außerschulischen Kommunikation als absurd gelten („*Herhaal nog eens in een hele zin!*“). Vielmehr ist die fremdsprachliche Kommunikation in der Klasse so anzulegen, dass sie bedeutungsvoll, authentisch und realitätsnah gestaltet wird (→ 7.3 Sprechen S. 100ff).

#### Kommunikationssituationen

Dennoch kommt es nicht selten zu folgenden Standardsituationen im Niederländischunterricht:

- „Kann ich das auch auf Deutsch sagen?“ – Mit dieser Frage werden Niederländischlehrkräfte immer wieder konfrontiert. Die übliche Antwort ist: „*Probeer het in het Nederlands te zeggen!*“
- Eine Schülerin meldet sich und fragt: „Kann ich mal das Fenster aufmachen?“ – Der Niederländischlehrer antwortet: „*Ja, dat mag*“.
- Die Lehrerin bemüht sich mit allen Mitteln der Wortschatzvermittlung auf Niederländisch das Wort „*echter*“ zu erklären. Aus der Lerngruppe kommt der Einwurf: „Heißt das ‚jedoch‘“?
- Im Gespräch zwischen Niederländischlehrern wird gern die Meinung vertreten, dass Grammatikunterricht viel effektiver in der Muttersprache zu unterrichten sei.
- Im Arbeitsbuch des Lehrwerks werden die Grammatik und die Arbeitsaufträge auf Deutsch präsentiert.
- Die Schülerinnen und Schüler lernen unwillig den neuen Wortschatz. Also plant die Lehrkraft häufige kurze Lernerfolgsüberprüfungen. In diesen Vokabeltests wird eine eins-zu-eins-Übersetzung isolierter Wörter gefordert.
- Ergänzend zur Aufgabe der Gruppenarbeit sagt der Niederländischlehrer: „*Denk erom Nederlands te spreken!*“ – Während

der zwanzigminütigen Arbeitsphase sind dann aber nur sehr gelegentlich niederländische Sprachbrocken zu hören.

### Mündliches Niederländisch

Obige Beispiele zeigen einige Problembereiche auf, die verdeutlichen sollen, dass der Gebrauch der Fremdsprache Niederländisch im Klassen- bzw. Kursraum nicht selbstverständlich ist. Die Gründe dafür sind nicht nur in der mangelnden Verfügbarkeit sprachlicher Mittel, sondern auch in den Besonderheiten der mündlichen gegenüber der schriftlichen Kommunikation zu suchen (Plikat 2012: 4-6). So wird der mündliche Sprachgebrauch des Muttersprachlers geprägt von einer Reihe von Merkmalen, die in der geschriebenen Sprache nicht oder seltener zu registrieren sind, z.B.

- Partikeln (*nou, wel eens, hoor, hè* etc.)
- Satzbrüche und informelles Register (*Zou kunnen. Flauw. Toch? Zie je wel!*)
- Lautassimilationen und unbetonte Formen (*m'n* statt *mijn*, *d'r tasje* statt *haar tasje*)
- Intonationsmuster (zweifelnd, mit Nachdruck etc.)
- Einsatz von Mimik (Verlegenheitslachen, Stirnrunzeln etc.)
- Gestik (Zeigen, Schulterzucken etc.)

Während die drei letztgenannten dieser Merkmale durchaus vom Deutschen auf das Niederländische übertragbar sind – was kaum unterrichtlich genutzt wird – werden die ersten drei sprachspezifisch realisiert und sind Lernenden nicht vertraut. Gerade im informellen, authentischen Dialog – auch im niederländischsprachigen Klassenzimmer – treten solche sprechsprachlichen Merkmale jedoch auf; leider werden sie viel zu wenig zum Unterrichtsgegenstand. Das steht im Kontrast zur Erkenntnis, dass die Lernenden sich eigentlich nur selten in der Situation des zusammenhängenden Sprechens befinden (z.B. *spreekbeurt*); vielmehr ist der niederländischsprachige Dialog die Norm.

Die Verwendung des Niederländischen als Arbeitssprache im Unterricht bedeutet, dass ein ständiger Wechsel zwischen den Kompetenzbereichen zu leisten ist, der unterlegt ist mit der Monitorfunktion, die beim Sprechen permanent die Korrektheit der Äußerung überprüft und überwacht, ob sie mit der geplanten Redeabsicht übereinstimmt. Dieser Prozess unterliegt in der Kom-

**nicht selbst-  
verständlich**

**besondere  
Merkmale**

**zu selten  
Gegenstand  
des  
Unterrichts**

**Sprechen und  
Hören**

**Monitor-  
funktion**

**Zeitdruck** munikation im Unterricht gleichzeitig einem deutlichen Zeitdruck, der langes Nachdenken und ausgeprägte Redepausen unmöglich macht. Diese Bedingungen sind zu bedenken, wenn die mündliche Sprachkompetenz durch den gezielten Einsatz der Unterrichtssprache Niederländisch gefördert werden soll.

### **Einsprachiger Unterricht und funktional einsprachiger Unterricht**

**aktiver Gebrauch der Sprache** Im fremdsprachendidaktischen Diskurs ist seit der kommunikativen Wende in den achtziger Jahren unumstritten (Voss 2006: 57), dass nur der aktive Gebrauch der Fremdsprache im Unterricht effektiv und nachhaltig für den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler ist. Generell ist davon auszugehen, dass für die Lernenden der Niederländischunterricht in der Regel der einzige Ort und die einzige Gelegenheit ist, mit der niederländischen Sprache probierend Erfahrungen zu machen. Deswegen ist der vielfältige und reichhaltige Gebrauch des Niederländischen unerlässlich für ein erfolgreiches Erlernen der Fremdsprache.

**vielfältig reichhaltig** Von Beginn des Niederländischunterrichts an ist die grundsätzliche Forderung an die Lehrperson zu stellen, selber Niederländisch als einziges Kommunikationsmittel zu verwenden. Die Lehrkraft ist schließlich die Person, die die Rolle des *native speaker* für die Schülerinnen und Schüler zu übernehmen hat, was mit hohen Anforderungen an ihre Sprachkompetenz verbunden ist. Im Sinne der funktionalen Einsprachigkeit sind Ausnahmen zu machen, z.B.

**möglichst einsprachig**

- wenn es um rechtlich verbindliche Ansagen geht (Mitteilungen über Leistungsanforderungen, Klausur- oder Klassenarbeitstermine u.ä.), die keine Missverständnisse zulassen
- wenn weitere Fremdsprachen (Englisch) und das Deutsche für den Erwerb bestimmter Kompetenzen als Unterrichtsgegenstand eine Bedeutung erhalten. Sowohl für die kontrastive Arbeit (→ 14 Mehrsprachigkeit und Sprachlernbewusstheit fördern S. 267ff) als auch für sprachmittelnde Aufgaben (→ 7.5 Sprachmittlung S. 121ff) ist eine Einschränkung des Postulats der Einsprachigkeit anzunehmen.

**funktionale Ausnahmen**

### Kommunikative Handlungen im Klassenraum

Wie in jeder unterrichtlichen Situation werden auch im Niederländischunterricht vielfältige kommunikative Handlungen realisiert, die je nach Funktion und Inhalten strukturiert werden können. Die von Voss (2006: 59) unterschiedenen sechs Bezugsfelder sprachlicher Äußerungen können für den Niederländischunterricht zusammengefasst werden zu den Kategorien:

**drei  
Kategorien**

- Inhalts- und sprachbezogene Äußerungen im Klassenunterricht
- mitteilungsbezogene Äußerungen im Klassenunterricht
- Kommunikation in Kleingruppen

### Inhalts- und sprachbezogenes Sprechen

Ein Großteil der inhalts- und sprachbezogenen Äußerungen wird in unterrichtstypischen Situationen eingebracht, wie sie auch in anderen sprachlichen Fächern üblich sind. Sie beziehen sich zunächst auf Unterrichtsinhalte oder Sachfragen („*Wat is de inhoud van de tekst?*“ – „*Vat de belangrijkste feiten samen.*“ – „*Welk lidwoord hoort bij ... ?*“), deren Bedeutung und entsprechende Antwortstrategien sukzessive bereits im Anfängerunterricht erschlossen und geübt werden. Fremdsprachenspezifisch ist dabei, dass das Niederländische selbst zum Gegenstand der Kommunikation wird, wenn Regeln formuliert oder bewusst gemacht werden sollen („*Wat is de goede volgorde in een bijzin?*“). Das Sprechen über Sprache ist in Bezug auf die Ausprägung eines Sprachlernbewusstseins ein nicht unerhebliches Lernziel des Niederländischunterrichts (→ 14 Mehrsprachigkeit und Sprachlernbewusstheit fördern S. 267ff). Für den Bereich des inhaltsbezogenen Sprechens gilt gleichermaßen die Forderung, dass die Lehrkraft als sprachliches Vorbild das Niederländische zu verwenden hat. Vor allem bei der Arbeit mit jüngeren Anfängern ist allerdings die mehrfach beschriebene Methode der „Sandwichtechnik“ (Butzkamm 1989: 183 ff) gelegentlich einzusetzen, um das fremdsprachliche Lernen durch den Einsatz der Muttersprache effektiver zu gestalten. Die Lehrperson lässt dabei der fremdsprachlichen Äußerung die muttersprachliche Übersetzung folgen und wiederholt die fremdsprachige Äußerung ggf. mehrfach. Diese Methode sollte allerdings auf keinen Fall zur Regel werden,

**Äußerungen  
zu Inhalten  
und Sach-  
verhalten**

**Sprechen über  
Sprache**

**Lehrkraft als  
sprachliches  
Vorbild**

weil ansonsten die Ausprägung von geeigneten Hörstrategien blockiert wird (→ 7.2 Hörverstehen und Hörsehverstehen S. 87ff).

### Mitteilungsbezogenes Sprechen

<b>Mitteilungen</b>	Für den Aufbau einer in Realsituationen verfügbaren sprachlichen Kompetenz gewinnt die Verwendung mitteilungsbezogener Äußerungen in der Fremdsprache besondere Bedeutung. Die Angst, eine Sprache zu verwenden, die nur in Ansätzen beherrscht wird, ist verständlich, vor allem, wenn der Eindruck vorhanden ist, dies in einer Leistungssituation tun zu müssen.
<b>Bereitschaft</b>	Die Bereitschaft der Lernenden, die Fremdsprache zu verwenden, steigt in dem Maße, wie sie ihre Verwendungsmöglichkeit erfahren können. Das ist vor allem in mitteilungsbezogenen Kommunikationssituationen der Fall, die sich in mannigfaltiger Art im Zusammenhang mit Unterricht und Schule ergeben. Deswegen sollten schon sehr früh zunehmend entsprechende Redemittel zur Verfügung gestellt und trainiert werden. Hilfreich können dabei von Schülerinnen und Schülern erstellte und ggf. illustrierte Wandplakate sein. Ein einfaches Beispiel bietet die Abbildung eines Wandplakats mit Redemitteln.
<b>Redemittel zur Verfügung stellen</b>	



<b>„echte“ Botschaften</b>	Auch außerhalb des Klassenraums kann die Lehrperson in geeigneten Situationen vom Niederländischen Gebrauch machen, z.B. bei der Pausenaufsicht, auf dem Weg von der oder zur Schule („Hoe is het met jou?“ – „Een prettig weekeinde!“ usw.). Wichtig ist in jedem Fall, dass das Niederländische „echte“ Botschaften transportiert und nicht nur einen didaktisch begründete
----------------------------	---

ten Sprech Anlass befriedigt. Auch Inhalte des Niederländischunterrichts werden zum Gegenstand mitteilungsbezogener Kommunikation, wenn z.B. Stellungnahmen oder Meinungen eingefordert werden. Die Lehrkraft muss gerade in solchen Phasen sensibel mit sprachlichen Fehlern umgehen und kommunikativ angemessen reagieren (→ 18 Umgang mit Fehlern S. 330ff). Als negatives Beispiel sei folgende Situation angeführt: Eine Schülerin äußert: *„Na de Februaristaking werden de Nederlandse joden gedeporteerd.“* Die Reaktion der Lehrerin: *„Uitstekend!“* ist als Leistungsbewertung gemeint, wäre in einer realen Kommunikationssituation aber schlicht katastrophal. Zum Bereich der mitteilungsbezogenen Äußerungen sind auch die vielfältigen sprachlichen Botschaften zur Organisation von Unterricht zu zählen. Das betrifft sowohl Arbeitsanweisungen (*„Lees eerst de tekst.“*) als auch Hinweise zu Sozialformen (*„Werk met z'n tweeën.“*) oder Methoden (*„Bereid een rollenspel voor.“*).

**Inhalte des Niederländischunterrichts**

**Organisation von Unterricht**

### **Kommunikation in Kleingruppen**

Die Einforderung fremdsprachiger Äußerungen ist in der Regel im Klassenunterricht durchweg zu kontrollieren und einzuhalten. Einer der skizzierten Problembereiche ist die Verwendung des Niederländischen in Kleingruppen (Mezger-Wendtlandt 2013). In offeneren Unterrichtsformen ist die Ansage *„Spreek Nederlands!“* zwar als Standard gesetzt, wird aber in vielen Fällen von den Lernenden als wenig aussagekräftige Floskel betrachtet. Dabei bieten sich gerade in kooperativen Arbeitsformen vielfältige Möglichkeiten der mitteilungsbezogenen Kommunikation untereinander, die von den Schülerinnen und Schülern für das Probehandeln in der Fremdsprache genutzt werden können. Hierzu sind ihnen entsprechende Übungsgelegenheiten zu bieten, die Redemittel enthalten, die üblicherweise in solchen Arbeitssituationen verwendet werden. Das betrifft neben der inhaltsbezogenen Kommunikation vor allem Interaktionen im Bereich der Arbeitsorganisation, z.B.

**Verwendung des Niederländischen einfordern**

**Übungsgelegenheiten**

- *„Wij moeten met de samenvatting beginnen.“*
- *„Wie gaat de resultaten presenteren?“*
- *„Heb je misschien een plakstift?“*

Zu erwarten, dass Schülerinnen und Schülern die benötigten Redemittel ohne weiteres zur Verfügung stehen, ist in jedem Fall

**Redemittel  
längerfristig  
erarbeiten**

verfehlt. Deswegen verlangt dieser Bereich der sprachlichen Arbeit besondere Aufmerksamkeit. Dazu gehören längerfristig angelegte, verbindliche Absprachen mit der Lerngruppe und methodische Entscheidungen, wie zum Beispiel bedarfsgerechte Hilfekarten und eine sorgsame Auswahl von Arbeitsformen, die Lerner dazu motiviert, mitteilungs- und inhaltsbezogen in der Fremdsprache reden zu müssen, z.B. in Rollen- und Simulationsspielen (→ 30 Methoden und Arbeitsformen S. 357ff), bei Rätselaufgaben im Tandem. Ebenfalls denkbar ist die Etablierung von Rollenzuweisungen, bei denen ein Schüler der Gruppe über die Einsprachigkeit wacht (*taaladviseur*).

**Lehrersprache**

Zur Vorbereitung ihrer Schülerinnen und Schüler auf die Bewältigung kommunikativer Realsituationen im Unterricht sind einige lehrersprachliche Fähigkeiten erforderlich, die die Niederländischlehrkraft beherrschen sollte:

- Kompensation** • Sprachliche Reparatur- bzw. Kompensationsstrategien, durch deren Realisierung die Lehrkraft immer wieder präsentiert, wie Unverständliches nachgefragt wird, z.B.: „Wablief? „/Wat zeg je?“ – „Ik heb je niet goed begrepen – kun je het nog een keer langzaam herhalen?“
- Vielfalt** • Flexibler Einsatz vielfältiger Formulierungen, Paraphrasierungen und Semantisierungs- und Visualisierungstechniken, die eine frühzeitige und durchgehende Einsprachigkeit ermöglichen und gleichzeitig das Verstehen sichern. Dazu gehören

- auch non-verbale Signale durch Zeigen, Verweisen, Vormachen etc. Auch hier hat die Lehrkraft Vorbildfunktion.
- Adressatengerechtes Sprechen, etwa durch eine klare, im Anfangsunterricht geringfügig verlangsamte Aussprache, kürzere Sätze und einfachere Strukturen sollte auf authentisches Sprechtempo und Sprechstil vorbereiten. Der sprachliche Input sollte dem zu erreichenden Niveau der Lerner entsprechen (→ 4 Spracherwerbstheorien und Niederländischunterricht S. 29ff) und stets verständlich sein.
  - Die volle und zu jeder Zeit sichere Beherrschung der lehrersprachlichen Redemittel sollte selbstverständlich sein. Angehende Lehrkräfte tun gut daran, sich möglichst frühzeitig den berufsbezogenen Wortschatz anzueignen, z.B. durch Unterrichtshospitation und Auslandsaufenthalt.
  - Die Quantität der Lehrersprache sollte so gering wie möglich sein. Zwar ist die Lehrkraft insbesondere im Anfangsunterricht sprachliches Vorbild und Modell, jedoch sollten die sukzessive reduziert werden, um die Sprechzeit der Schüler erhöhen zu können. Bei Einsatz von Partner- und Gruppenarbeit sind oben genannte Unterstützungen einzuplanen.
  - Die Gestaltung des Unterrichtsgesprächs als zunehmend partnerorientierte, offene Konversation anstelle einer lernbezogenen, lenkenden Befragung gehört sicherlich zu den schwierigen Techniken. Dazu zählt u.a., im Anschluss an einen herausfordernden Impuls einige Zeit warten zu können, stärker die diskursive statt die evaluative Funktion von Feedback zu nutzen (siehe das Negativbeispiel oben) und echte Auseinandersetzung mit Schüleräußerungen anzustreben.

**non-verbale Signale****adressatengerechtes Sprechen****lehrersprachliche Redemittel****Redeanteile****Unterrichtsgespräch****Impulse und Feedback**

Manfred Braam (m.M.v. Veronika Wenzel)

## Literatur

- Butzkamm, W. (1989) *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*, Tübingen: Francke.
- Decke-Cornill, H., Köster, L. (2010) *Fremdsprachendidaktik*, Tübingen: Narr.
- Mezger-Wendtlandt, G. (2013) „English, please! – Einsprachigkeit in Phasen selbstorganisierten Lernens?“ *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch* 2, 4-6.



- Plikat, J. (2012) „Hable con ellos. Sprechkompetenz im Spanischunterricht gezielt fördern“ *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 30, 4-9.
- Voss, B. (2006) „Zur Bedeutung der Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht“, in: U. O. H. Jung (Hrsg.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, Frankfurt a.M.: Peter Lang. 57-64.

## 14 Mehrsprachigkeit und Sprachlernbewusstheit fördern

### Lernen lernen

Die Begriffe der Mehrsprachigkeit und der Sprachbewusstheit oder Sprachlernbewusstheit haben diverse Facetten und stammen teilweise aus zusammenhängenden Kontexten. Es ist im schulischen Zusammenhang das Ziel, gemeinsam die Kompetenz der Lerner zu fördern, sich Sprachen anzueignen und dabei (fremd)sprachliches Wissen und Können und ihr Wissen um ihr individuelles Sprachenlernen bewusst zu nutzen. Damit ist die Thematik mit der Förderung methodischer Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht eng verbunden. (→ 9 Methodische Kompetenz S. 203ff) Das Merkmal ‚mehrsprachig‘, das im ersten Begriff enthalten ist, beschränkt sich hier nicht auf den in mehreren Sprachen perfekten Sprecher, sondern schließt auch niedrigere Beherrschungsgrade einer oder mehrerer Sprachen ein.

**Mehrsprachigkeit**

**Sprachbewusstheit**

**Sprachlernbewusstheit**

### Mehrsprachigkeitsdidaktik

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen* verfolgt den Ansatz, dass Sprach- und Sprachlernerfahrungen nicht isoliert voneinander bestehen, sondern sie „bilden gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Sprachereignisse beitragen, und in der Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren“ (GeR 2001: 17). Für den Schulunterricht ergibt sich daraus die bildungspolitische Konsequenz, nicht nur mehrere Sprachen im Fächerangebot zu haben, sondern auch im Sinne eines Gesamtsprachencurriculums, wie es z.B. Britta Hufeisen vorschlägt, die Fremdsprachenlernkompetenz systematisch und vernetzt zu fördern (Hufeisen 2010, 2011a,b) und auf alle Fächer auszudehnen (Vgl. Hufeisen 2011b). Meist bleibt es jedoch bei einer Akkumulation der Sprachen ohne curricular fixierte Absprachen.

**Gesamtsprachencurriculum**

Obwohl nämlich die Notwendigkeit einer Mehrsprachigkeitsdidaktik im fremdsprachendidaktischen Diskurs unumstritten zu sein scheint, kann bislang noch von keinem klaren Konzept die

**kein klares Konzept**

Rede sein. Wolfgang Hallet und Frank Königs (2010: 303) sehen einen Grund in den verschiedenen Anstößen und Impulsen, aufgrund derer die Erziehung zur Mehrsprachigkeit als Bildungsaufgabe gesehen werden kann. Je nach Perspektive auf dieses Ziel ergeben sich andere Schwerpunkte:

- sozio-kulturelle Entwicklungen**
  - Soziokulturelle Entwicklungen in einer zunehmend multikulturell zusammengesetzten Gesellschaft und demzufolge auch der Schülerschaft führten zur Verabschiedung vom Einsprachigkeit unterstellenden ‚monolingualen Habitus‘ (Gogolin 1994) und zur Forderung nach Anerkennung und Wertschätzung von Herkunftssprachen und der Sprachbildungsbiographien von Schülerinnen und Schülern.
- Sprachenpolitik**
  - Sprachenpolitische Argumente sprechen für die Herausbildung einer europäischen Identität durch die Beherrschung weiterer Sprachen neben dem Englischen als Lingua Franca, worunter auch Nachbarsprachen und sogenannte kleine Sprachen verstanden werden (Raasch 2010).
- Lernpsychologie**
  - Lernpsychologische Gründe werden angeführt, wenn das Konzept des vernetzten (Sprachen)Lernens und Aneignungsprozesse des Lerners in den Mittelpunkt gerückt werden. Heutige kognitivistisch und konstruktivistisch geprägte Einsichten in Sprachverarbeitungsverfahren sprechen für die Vermittlung von Einsichten in individuelle Lernprozesse und das Übertragen von Wissen durch einen autonomen Lerner.
- Bildungspolitik**
  - Aus bildungspolitischer Perspektive sind alternative Organisationsformen und differenzierende Sprachlernkonzepte (zum Beispiel bilinguales Lernen, Lesekurse, Interkomprehension, s.u.) gefragt, um effizientes Sprachenlernen zu ermöglichen. Die Fähigkeit, eine Fremdsprache zu erlernen oder zu nutzen, gilt als Ziel der Allgemeinbildung in einer pluralistischen Gesellschaft (Vgl. integrative Mehrsprachigkeit, Hallet 2008) und als Schlüsselqualifikation für das lebenslange Lernen (Berndt 2005).

### **Niederländisch und Mehrsprachigkeit**

- Niederländisch: eigene Position** Der Niederländischunterricht kann inmitten dieses Facettenreichtums eines möglichen Mehrsprachigkeitsansatzes eine eigene Position einnehmen:

Ein soziokulturell-sprachenpolitischer Begründungszusammenhang kann die Vorstellung von einer mehrsprachigen Grenzregion bzw. der Relevanz der Nachbarsprache in einer grenznahen Lebenswirklichkeit vieler Niederländischschüler sein. Auch wenn Niederländisch nicht zu den klassischen Herkunftssprachen zählt (Baur/Chlosta 2010: 246), wohnen gerade in der deutschen Grenzregion zahlreiche Niederländer und sind die grenzüberschreitenden Begegnungssituationen im Alltag zahlreich. Die Grenznähe erleichtert nicht nur den Zugang zu authentischen Materialien, mancherorts kann man auch von der Erfahrung grenzüberschreitender Kontakte als Normalität ausgehen und im Unterricht mehr Risiken eingehen: „Im grenzregionalen Sprachbad kann der Lernende gleich ein Stückchen weiter ins tiefere Wasser springen“ (Kwakernaak 2005: 66). (→ 1 Die Geschichte des Schulfaches S. 1ff).

Bildungspolitisch führt diese Erkenntnis zu verstärktem Angebot der niederländischen Sprache in diversen Bildungsgängen und Schulstufen, in der Vergangenheit vereinzelt schließlich zu alternativen Organisationsformen wie bilinguaem Unterricht und dem nordrhein-westfälischen Begegnungssprachenkonzept in der Grundschule.

Lernpsychologische Gründe, verbunden mit der vergleichsweise hohen Verständlichkeit der Sprache für deutschsprachige Lerner sprechen dafür, Einsichten in den Sprachaneignungsprozess bewusst und für weiteres Sprachenlernen nutzbar zu machen (Vgl. Braam/Wenzel 2003). Der Niederländischunterricht kann wegen der sprachlichen Nähe des Niederländischen zum Deutschen und Englischen, ggf. auch zu regionalen Varietäten des Niederdeutschen (Vgl. Ulrichs 2004), dabei sowohl auf Wissen und Können zurückgreifen als auch weiteres Sprachenlernen antizipierend anbahnen. Abhängig von der Position des Niederländischen in der Sprachenfolge an der Schule, und in Abhängigkeit wiederum auch von Alter und kognitiver Entwicklung der Lerner, können Perspektiven und Zielsetzungen, die der Niederländischunterricht in diesem Zusammenhang hat, variieren. Im Niederländischunterricht spielt sowohl die Erweiterung der vorhandenen methodischen Kompetenzen im Sinne einer retrospektiven Mehrsprachigkeit, als auch eine vorausschauende, prospektive Mehrsprachigkeitskompetenz eine Rolle.

**Grenzregion**

**Sprachbad**

**diverse  
Konzepte**

**hohe Ver-  
ständlichkeit**

**retrospektiv  
und  
prospektiv**

### **Interkomprehensives Lernen im Niederländischunterricht**

<b>entdeckendes Lernen</b>	<p>Mehrsprachigkeit führt nicht automatisch zu einem autonomen, methodisch kompetenten Lerner, der in der Lage ist, sich weitere Sprachen eigenständig anzueignen (Martinez/Schröder-Sura 2011: 67-68). Bär (2011: 23) fordert, dass die Lehrperson die Schüler einerseits immer wieder zum „Vergleichen, Nachdenken, Besprechen, Weiterfragen, Rückfragen usw. anregen und sie andererseits zu einer selbstständigen Auseinandersetzung mit der Sprache führen“ soll. Gerade in den ersten Stunden und Wochen des Niederländischunterrichts können Lerner in der Rolle des ‚Forschers‘ und mithilfe der Lehrperson oder der Mitschüler die neue Sprache weitgehend selbstständig entdecken. Man kann sich</p>
<b>Interkomprehension</b>	<p>hier das Vorgehen der Interkomprehension zu eigen machen, die im Sinne eines ‚Zwischen-Sprachen-Verstehens‘ mehrere Sprachen, die jemand gelernt hat, zueinander in Beziehung setzt, um Synergieeffekte im Verstehen einer weiteren Sprache zu erzielen. Es geht darum, dass die Lerner dazu angeregt werden</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● sprachliche Zusammenhänge und Regelmäßigkeiten zwischen Sprachen zu erkennen</li> <li>● Sprachähnlichkeiten als Transferbasen für das Verstehen zu nutzen (Vgl. Meißner 2004)</li> <li>● gemachte Erfahrungen mit dem Lernen von Sprachen zunehmend selbsttätig und kooperativ zu reflektieren und motivationsfördernd umzusetzen.</li> </ul>
<b>interlinguale Korrespondenzen</b>	<p>Basierend auf einer kognitivistisch geprägten Lerntheorie unterstreichen interkomprehensionsgeprägte Verfahren die Bedeutung des bewusstseitsgesteuerten und vernetzten Lernens. Grundlegend ist dabei das Entdecken systematischer interlingualer Korrespondenzen, die es bekanntermaßen zwischen den westgermanischen Sprachen Niederländisch, Deutsch und Englisch reichlich gibt. Gleichzeitig sind das die Sprachen, die den Lernern bereits bekannt sind und als sogenannte Brückensprachen dem Verstehen und dem Erlernen des Niederländischen dienen (Vgl. Braam/Wenzel 2003: 4-5). Der Fokus eines auf Interkomprehension beruhenden Unterrichts liegt daher nicht auf dem kontrastiven Beschreiben, sondern auf dem Erkennen des Lernpotenzials.</p>
<b>Brückensprachen</b>	
<b>Lernpotenzial herausstellen</b>	<p>In der praktischen Umsetzung bedeutet dies, die systematischen – und somit für das Lernen nutzbaren – Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen herauszustellen, auf Erfahrungen aufzubauen und</p>

die Lernertätigkeit anzuregen. Nicht der (Interferenz)Fehler oder der *falsche Freund* steht im Zentrum des Interesses, sondern die Lernchance durch die Vernetzung mit dem eigenen Vorwissen. Das kann sich auf der sprachvergleichenden Ebene beziehen auf:

- Ähnlichkeit auf der morphologischen Ebene, z.B. die Substantivendungen *-heid, ing, etc.* und ihre Ähnlichkeit zum Deutschen, die Pluralmarkierung mit *-s* und ihre Ähnlichkeit zum Englischen, die dem Deutschen ähnelnde Verbflexion: *gewerkt – gearbeitet*
- Ähnlichkeit auf der lexikalischen Ebene, z.B. der gemeinsame germanische Wortschatz: *werken – work – das Werk*, Internationalismen wie *probleem – problem – Problem* oder Lehnwörter: *paraplu (frz.) überhaupt (dt.) etc.*
- Ähnlichkeit auf der orthographischen Ebene, z.B. mit dem Englischen in Groß- und Kleinschreibung, oder mit dem Deutschen hinsichtlich der Repräsentation einiger Laute in Graphemen: *ch, oo, au etc.*
- (Ähnlichkeit auf der phonologischen Ebene, z.B. das Prinzip der Auslautverhärtung oder aber ähnliche Laute, sowie regelmäßiger Lautkorrespondenzen (*zout – salt – Salz*, vgl. Möller 2011), die auf der Basis von Hörtexten entdeckt werden können, gehören auch dazu. Jedoch sind sie aufgrund des Sprachtempos in authentischem Material möglicherweise im Anfangsunterricht schwieriger zu entdecken.)

**Morphologie**

**Lexikon**

**Orthographie**

**Phonologie**

### **Worterschließung fördern im Anfangsunterricht**

Für die ersten Niederländischstunden bietet sich das Üben entdeckender Lerntechniken an, die durch Sprachrezeption erste Hypothesen zur Sprache ermöglichen und das Herausbilden von interkomprehensiven Lernstrategien fördern (→ 9 Methodische Kompetenz S. 203ff). Das ist nicht nur motivierend, da es viele Ähnlichkeiten zu entdecken gibt, sondern macht auch Mut zu Experimentieren und Entscheidungen hinterfragen zu können. Es hat sich in Experimenten gezeigt, dass Deutsche tatsächlich niederländische Wörter zu einem Großteil richtig erraten können (Vgl. Möller 2011). Gerade dieses Potential gilt es zu nutzen.

**entdeckendes  
Lernen**

Abhängig vom Sprachwissen und der kognitiven Entwicklung sind zum Beispiel einige Lern- und Arbeitstechniken auf der Grundlage eines oder mehrere einfache, aber authentischer Zeitungsartikel zu vertrauten Themen denkbar.

**Beispiel:**

- In Einzelarbeit im Text nach verständlichen Wörtern suchen und diese unterstreichen
- Die Ergebnisse mit denen der Mitschüler vergleichen und Wörter den Kategorien „sehr leicht verständlich“ und „mit einigen Überlegungen verständlich“ und den ihnen bekannten Sprachen zuordnen
- Überschriften, Schlüsselwörter oder Bilder den Texten oder Textpassagen zuordnen
- Regelmäßigkeiten zum Deutschen und Englischen sowie anderen Sprachen erkennen (interlingualer Transfer) und in Listenform präsentieren
- Regelmäßigkeiten in der Schreibung oder zu erwartender Lautung beschreiben (intra-lingualer Transfer): z.B. oe in: voetbal- Fußball, moeder-Mutter, koers – Kurs oder
- Hypothesen zur Bildung verwandter Wörter anstellen (z.B. wenn *compositie* auf Deutsch Komposition und auf Englisch *composition* heißt, können wir die niederländischen Wörter für Konfrontation, Motivation etc. bilden)
- Auf der Grundlage der Sprachlernerfahrung Hypothesen zur Wortart anstellen (z.B. Wenn *ik* ich heißt, was vermuten wir jeweils über das zweite Wort in: *ik ga, ik verwacht...?*)
- Komposita in zwei Hälften zerschneiden und über den Austausch mit anderen zu Kriterien der Wortbildung kommen oder aber aus Hälften denkbare Komposita zusammensetzen (*nieuwsbericht: nieuws + bericht; woordenschat: woorden + schat*)

**Niederländisch als Tertiärsprache** Insbesondere wenn Niederländisch eine Tertiärsprache ist (→ 2 Fachdidaktische Besonderheiten S.6ff), können Lerner ihre Entscheidungen begründen und auf der Basis eines bereits fortgeschrittenen Erwerbs einer Metasprache Regelmäßigkeiten beschreiben und in Lerntagebuchform nachhaltig und zunehmend selbstständig sichern. Der (fast) erwachsene Lerner erwirbt Vorgänge oder Sachverhalte, die ihm aus der ersten oder den danach gelernten Sprachen bereits bekannt sind, in einer folgenden Sprache schneller als junge Lerner, und kann diese bewusst beim Lernen als „zeitsparende Brücken“ nutzen (Roche 2008: 37). Aber auch jüngere Lerner können Parallelen entdecken, Bezüge zu anderen Sprachen in Tabellen eintragen, Vermutungen ankreuzen etc. Im Sinne des autonomen Lernens werden Schüler durch solche Techniken motiviert, sich eigenständig und in Auseinandersetzung mit anderen mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen und ihre Vermutungen zu begründen.

**Lerntagebuch**

**autonomes Lernen motiviert**

Die zu erwartende Heterogenität der Lerngruppen hinsichtlich ihres sprachlichen Vorwissens inklusive ihrer Herkunftssprachen bietet besondere Lernchancen für das kooperative Entdecken von zwischensprachlichen Ähnlichkeiten. Neben der individuellen Mehrsprachigkeit und der Methodenkompetenz fördern interkomprehensiv Aufgaben, die auf dem Prinzip des entdeckenden Lernens aufbauen, auch das kooperative Lernen. Neben der sozialen Komponente bedingt nämlich die Reflexion des eigenen Lernwegs auch immer die Auseinandersetzung mit denen der anderen (Bär 2011: 25) (→ 17 Diagnostik und Individualisierung S. 311ff).

**Heterogenität  
als Lern-  
chance**

**kooperatives  
Lernen**

### **Mehrsprachigkeit und Lernstrategien**

Nicht nur im Anfangsunterricht, sondern auch im Unterricht Fortgeschrittener ist es lernfördernd, von Zeit zu Zeit die nutzbaren systematischen Sprachähnlichkeiten zu aktivieren und das individuelle Repertoire an Lernstrategien im Umgang mit der niederländischen Sprache zu erweitern. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die mehrjährige schulische Sozialisation auch Lernmuster (Bär 2011: 24-25) herausbildet, die selten hinterfragt werden. Beim Erlernen einer neuen Fremdsprache ist es sinnvoll, von Zeit zu Zeit die eigenen Strategien zu überprüfen und unter Umständen anzupassen. Über den Erwerb einer Sprache hinaus können Lerner gerade im Niederländischunterricht methodische Kompetenzen erwerben, die sie dazu befähigen, zielbewusst und selbstbestimmt Fremdsprachen zu lernen (→ 9 Methodische Kompetenz S. 203ff). Im Einzelnen geht es darum

**Repertoire an  
Lernstrategien  
erweitern**

- vergleichend mit Sprachmaterial umzugehen zu können und Zusammenhänge zu begreifen,
- sich einen ersten, individuellen Zugang zu einer Sprache oder zu einem Text verschaffen zu können,
- sich für die Selbstbeobachtung im Lernprozess zu sensibilisieren,
- nicht jedes Wort verstehen zu wollen, sondern Verstandenes für Hypothesen nutzen zu können,
- im Austausch mit Anderen eigene Denkvorgänge und Lernwege zur Diskussion zu stellen und den eigenen Lernweg optimieren zu können.



**autonomes  
Lernen  
anleiten**

Hinter der Förderung solcher Mehrsprachigkeitskompetenzen steht der Gedanke, dass Lerner im Sinne autonomen Lernens all das selbst tun sollen, was sie selbst tun können (Bär 2011: 23). Es bleibt allerdings die Aufgabe der Lehrkraft, dazu die nötige Gelegenheit und Hilfen zu geben. Es hat sich nämlich gezeigt, dass Lerner ihr sprachliches Wissen nicht automatisch effektiv einsetzen (Vgl. Möller/Zeevaert 2010; Wenzel 2007, 2012). Leitet die Lehrkraft durch entdeckende Verfahren und Anbieten neuer Lerntechniken die Schüler zu zunehmend eigenständigem Handeln an, so überträgt sie ihnen einen Teil der Verantwortung für das Lernen. Dadurch werden sie befähigt, Strategien und Lernstile herauszubilden, mit deren Hilfe sie auch außerhalb der Schule ihr individuelles Vorwissen aktivieren können, um sich eine neue Fremdsprache zu erschließen (Vgl. Doyé/Meißner 2010).

**Sprachlernbewusstheit fördern im Niederländischunterricht**

**Wissen über  
Sprache**

Wie oben bereits angesprochen wurde, wird dem bewussten Umgang mit Sprachen ein positiver Effekt auf die Sprachlernfähigkeit zugeschrieben. Ihren Ursprung hat diese Auffassung im Konzept der *Language Awareness* der 1980er Jahre (Vgl. Hawkins 1984), das seinerseits vor dem Hintergrund diverser Schulprobleme in Großbritannien entstand. *Language Awareness* (Sprachbewusstheit) lässt sich als explizites Wissen über Sprache und Wahrnehmung des Lernens, Unterrichtens und Verwendens von Sprache beschreiben und impliziert also auch immer Sprachlernbewusstheit (*Language Learning Awareness*). In der Diskussion um Sprachbewusstheit werden ähnlich wie in der Mehrsprachigkeitsdidaktik verschiedene Domänen hervorgehoben (Gnutzmann 2010: 117):

- Die affektive Domäne bezieht sich auf die Einstellung des Lerners: die Sensibilisierung, Neugierde, Interesse sowie auch das Selbstwertgefühl des Lerners, das als Voraussetzung für eine positive Lernmotivation gilt.
- Die soziale Domäne: die Beziehung zwischen Sprecher und Hörer, aber auch der Zusammenhang zwischen Sprache und sozialer Schicht, ethnischer Herkunft und ihre Bedeutung für interkulturelles Lernen.

- Die politische Domäne: der kritische Umgang mit Texten, Erkennen von Manipulation durch Sprache in der Gesellschaft.
- Die kognitive Domäne: Erkennen von Regularitäten, Durchdringen von Strukturen und Besonderheiten von Einzelsprachen und ihre Zusammenhänge untereinander.

**Domänen der Sprachbewusstheit**

Die Überschneidungen mit einigen oben genannten Begründungszusammenhängen für die Mehrsprachendidaktik sind evident. Hinzu kommt jedoch eine Domäne, die von Claus Gutzmann (2010: 118) „nicht zu Unrecht als die problematischste“ bezeichnet wird:

- Die Performanzdomäne: Förderung der Sprachfertigkeit und der Anwendung von Grammatik und Wortschatz in der Kommunikation durch Wissen über Sprache.

**Performanz**

Problematisch ist diese Domäne, weil lange bezweifelt wurde, ob explizites Wissen die Performanz überhaupt fördere (*Non-Interface Hypothese*) und nach Stephen Krashens Unterscheidung zwischen Lernen und Erwerben, letzterer Aneignungsmodus für effektiver gehalten wurde. (→ 4 Spracherwerbstheorien und Niederländischunterricht S. 29ff) Nachdem sich seit den 1990er Jahren die Stimmen der (*Weak*) *Interface Hypothese* mehrten und weitere Hypothesen aufgestellt und untersucht wurden (*Noticing Hypothese*, Schmidt 1993; *Output Hypothese*, Swain 2000) wird dem expliziten Wissen eine größere Bedeutung eingeräumt. So geht man inzwischen davon aus, dass es die Lerner darin unterstütze, überhaupt auf spezifische Merkmale einer Sprache aufmerksam zu werden. Auch wenn die Spracherwerbsforschung zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht zu einem abschließenden Ergebnis gekommen zu sein scheint, kann man nach heutigem Stand davon ausgehen, dass für den Erwerb eines sprachlichen Merkmals ein gewisser Grad an Aufmerksamkeit notwendig ist.

**Unterstützungsfunktion**

Sprachbewusstsein im Sinne eines „Nachdenkens über Sprache“ (Gnutzmann 2010: 118) kann also kein Wert an sich sein und postuliert keine Überbetonung sprachreflexiver Aktivitäten im Unterricht. Auch wenn im Zuge der Sprachmittlung (→ 7.5 Sprachmittlung S. 121ff) dem Übertragen von einer Sprache in die andere, sogar punktuell vielleicht dem wortgetreuen Übersetzen, erneut eine Bedeutung beigemessen wird, versteht sich die Förderung des Sprachbewusstseins nicht als Rückschritt in die Grammatik-Übersetzungsmethode. Ebenso wenig folgen

**keine Überbetonung**

mögliche sprachvergleichende Aktivitäten der Argumentation der behavioristisch geprägten Kontrastivhypothese (→ 4 Spracherwerbtheorien und Niederländischunterricht S. 29ff).

**explizites  
Lernen und  
Aufgabenori-  
entierung**

Im Kontext des aufgabenorientierten Niederländischunterrichts, der Sprachenlernen im Prinzip weitgehend implizit durch inhaltsbezogene Anwendung der Sprache fördert, können bestimmte sprachliche Merkmale bei Bedarf explizit gemacht werden, um die Aufmerksamkeit der Lerner darauf zu lenken (Vgl. Martinez/Schröder-Sura 2011: 76). Ein solches *Focus on Form* kann sich auf funktionale Art und Weise bei einer Lernaufgabe (→ 11 Lernaufgaben konzipieren S. 227ff) zeigen, in der die Schüler jemandem einen Ratschlag geben sollen, indem sie sich in die Situation des Adressaten hineinversetzen. In diesem Beispiel kommen Lerner kaum umhin, Konditionalsätze oder den Irrealis anzuwenden: *als ik jou was, dan zou ik ... je zou X moeten/kunnen doen*. Die Aufmerksamkeit kann in verschiedenen Phasen der Aufgabe auf den Irrealis gelenkt werden, damit die Lerner sich der Verbbildung bewusst werden:

**Focus on  
Form**

**Beispiel:  
komplexe  
Aufgabe**

- Bei der Vorbereitung der Aufgabe durch einen Modelltext: *Lies geeft Anne advies. Ze gebruikt daarvoor zinnen met ‚zou‘. Noteer hieronder 4 manieren om advies te geven met ‚zou‘* (Vgl. Op naar de Eindstreep 2009: 68).
- Bei der Durchführung: *Schrijf een eigen advies aan Anne. Hoe formuleer je een advies? Maak gebruik van je lijstje.*
- Bei der anschließenden Selbstkontrolle: *Heb je verschillende manieren om advies te geven gebruikt? Let op de volgorde van de hulpwerkwoorden!*
- Bei der peer-Kontrolle: *Je bent Anne en leest het advies. Onderstreep alle adviezen in het mailtje. Corrigeer ze indien nodig. Schrijf nu terug.*

**Sprach-  
vergleich**

Sprachliche Fokussierung unter Berücksichtigung des Sprachvergleichs kann sinnvoll sein, wenn es eine teilweise Übereinstimmung zwischen Sprachen gibt. Vor allem in Phasen induktiver Grammatik- oder Wortschatzeinführung kann die Vernetzung mit dem Bekannten das Lernen oder die Aufgabenbewältigung unterstützen.

In einem anderen Beispiel erhalten die Schüler die Aufgabe, ein Rollenspiel durchzuführen, in dem sie Informationsfragen stellen und informieren. Erworben und angewendet werden

sollen Verben, die dem Deutschen ‚brauchen‘ entsprechen: *nodig hebben, hoeven + Negation (+ te + infinitief), gebruiken*. Vorberreitend erhalten sie folgende halboffene induktive Aufgabe, die explizit den Sprachvergleich anregt:

**Beispiel für eine induktive Grammatikeinführung**

Het Duitse verbum *brauchen*

Als je wilt voetballen, heb je een voetbal nodig.

Om lid te worden, heb je een studentenkaart nodig.

De keeper gebruikt handschoenen om de bal te vangen.

De scheidsrechter gebruikt zijn fluitje bij een overtreding.

Als je lid wilt worden, hoef je je alleen maar in te schrijven.

Studenten hoeven geen administratiekosten te betalen.

Het Duitse verbum *brauchen* kan dus vertaald worden met:

---



---

(Vgl. Op naar de eindstreep 2009: 16)

Im daran anschließenden Rollenspiel müssen in einem Telefonat mit einem niederländischen Tennisclub für Studierende Fragen gestellt (*wat heb ik nodig? Moet ik meteen betalen?* etc.) und Antworten gegeben werden (*dat hoeft niet*, etc.), was erneut den Fokus auf den anzuwendenden Wortschatz legt. In ähnlicher Weise wäre die Aufgabe als Sprachmittlungsaufgabe denkbar, wenn man sie in einen anderen kommunikativen Kontext stellt. So könnte ein Niederländischschüler einem fiktiven sprachunkundigen Mitschüler helfen, indem er das Telefonat für ihn übernimmt. Ein deutschsprachiger Notizzettel mit Fragen oder Stichworten (‚Brauche ich einen Tennisschläger?‘) wäre dann die Grundlage für das Telefonat. Es können sich dabei auch kulturvergleichende Aspekte ergeben, die ebenfalls kommuniziert werden sollten, wie zum Beispiel das Zählen in Studienjahren (*studiejaar*) gegenüber Semestern oder das Siezen und Duzen im gegebenen Kontext.

**Sprachmittlungsaufgabe**

Neben dem Reflektieren über Sprache(n) kommt dem Bewusstmachen und Optimieren eigener methodischen Kompetenzen immer wieder eine bedeutsame Rolle zu (→ 9 Methodische Kompetenz S.203ff). Dabei verpflichtet ein schülerorientiertes Vorgehen die Niederländischlehrkraft fachübergreifend zu denken und individuelle Lernstile unter Berücksichtigung vorhande-

**methodische Kompetenzen**

**Sprachlernerfahrungen einbeziehen**

nen Sprachwissens und gemachter Sprachlernerfahrungen zu ermöglichen. Niederländischlerner beginnen nicht ‚bei Null‘. Sie verfügen über ein individuell, entwicklungsbezogen und sprachlernbiografisch begründetes Repertoire an Erfahrungen in allen Bereichen, die mit der Verwendung und dem Erwerb von Sprachen zu tun haben. Exemplarisch werden einige Strategien angesprochen, bei denen – je nach Alter und Lernbiografie in unterschiedlicher Ausprägung – Vorwissen und Vorlieben angenommen werden können:

- Sie haben bereits Erfahrungen mit kommunikativen Strategien, etwa
- kommunikative Strategien**
- welche Lese- oder Hörstile zu welchem Zweck angebracht sind (*globaal luisteren, zoekend lezen* etc.) und wie sie ihr Vorwissen aktivieren,
  - wie sie Wortschatzlücken mithilfe von Kommunikationsstrategien in der mündlichen Interaktion durch Umschreiben, Nachfragen, Vereinfachen, Einsatz von Gestik, Mimik etc. kompensieren (→ 13 Funktional einsprachig unterrichten S. 258ff),
  - wie man einen Brief schreibt, Ideen sammelt oder Notizen macht.
- Strategien für das Sprachenlernen**
- Sie kennen einige Strategien für das Sprachenlernen, (→ 7.6 Verfügen über sprachliche Mittel S. 137ff) z.B.
- wie sie Vokabeln lernen können: Wortschatzkartei, Wortfeld, mind maps, Wortfamilien, Eselsbrücken etc.,
  - welche Darstellung grammatischer Sachverhalte sie bevorzugen: Tabelle, Merksatz, Beispielsatz, Regel etc.,
  - wie man ein Wörterbuch oder eine Grammatik nutzt.
- Strategien im Umgang mit Texten und Medien**
- Sie haben Strategien im Umgang mit Texten und Medien (→ 8 Text- und Medienkompetenz S. 159ff) z.B.
- wie sie sich fremdsprachige Hör-, Lese- und Hörseh-Texte erschließen: durch Raten, aus dem Kontext ableiten, Schlüsselbegriffe entdecken etc.,
  - wie sie ihr Wissen um Textsorten, Medien und Literatur für das Textverstehen einsetzen,
  - wie sie Texte schreiben: Planen, Gliedern, Überarbeiten, Rechtschreibkontrolle etc.,
  - wie sie das Internet zur Recherche nutzen können.
- interkulturelle Strategien**
- Sie verfügen über einige Interkulturelle Strategien, (→ 6 Interkulturelle Kompetenz S. 55ff) z.B.

- mit welcher Haltung, Neugier, Interesse sie Menschen aus anderen Kulturen begegnen,
- von welchen Annahmen oder landesspezifischen Wissen sie ihr Handeln leiten lassen,
- welche Bedeutung sie einem kritischen kulturellen Bewusstsein vom Fremden und vom Eigenen beimessen,
- welche Risiken sie einzugehen bereit sind, ihr eigenes Handeln und das der anderen zu evaluieren.

Es ist allerdings keineswegs zu erwarten, dass vor Beginn des Niederländischunterrichts methodische Kompetenzen in vollem Umfang ausgebildet sind. Abhängig vom Alter der Lerner sind einige Strategien sicherlich nur vage bekannt, viele dazugehörige Techniken nicht geübt. Vielmehr ist es die Herausforderung für die Niederländischlehrkraft, Diagnoseverfahren der Fremd- und/oder Selbstbeurteilung zu nutzen, um transparent zu machen, welche Strategien in welchem Umfang bereits erworben wurden, an welchen Kompetenzstand man gut anknüpfen kann (→ 17 Diagnostik und Individualisierung S. 311ff) und was besonderer Förderung bedarf (→ 9 Methodische Kompetenz S. 203ff).

Schließlich kann nicht verschwiegen werden, dass Schüler mitunter negative Erfahrungen machen. Dann sind sie demotiviert und haben ein geringes Selbstwertgefühl, sobald sie merken, dass im Niederländischunterricht ähnliche Vorgänge von ihnen verlangt wurden, an denen sie bereits im Englisch- oder Französischunterricht zu scheitern glauben. Gelingt es nun, ihr methodisches Repertoire zu erweitern, so kann sich das im Sinne einer prospektiven Mehrsprachigkeit positiv auf den Erwerb anderer Sprachen auswirken.

Veronika Wenzel

## Literatur

- Bär, M. (2011) „Interkomprehension- Nicht ‚nur‘ ein Weg zur Förderung individueller Mehrsprachigkeit“, *Die Neueren Sprachen Jahrbuch* 2, 21-32.
- Baur, R. S., Chlosta, C. (2009) „Sprachlernvoraussetzungen: Nachbar- und Herkunftssprachen“, in: W. Hallet, F. G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer. 245-248.

**Diagnose**

**anknüpfen an  
erworbene  
Kompetenzen**

**nicht nur  
positive  
Erfahrungen**

**prospektive  
Mehrspra-  
chigkeit**

- Braam, M., Wenzel, V. (2003) „Wir sprechen über Niederländischunterricht – warum schreiben wir nicht? Viele Fragen und ein Appell“, *nachbarsprache niederländisch* 18 (2), 3-10.
- Doyé, P. (2001) „Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Sprachunterrichts“, in: C. Edelhoff (Hrsg.) *Neue Wege im Fremdsprachenunterricht. Qualitätsentwicklung – Erfahrungsebene – Praxis*, Hannover: Schroedel. 47-54.
- Doyé, P., Meißner, F.-J. (2010) *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven*, Tübingen: Narr.
- Gogolin, I. (1994) *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster e.a.: Waxmann.
- Gnutzmann, C. (2010) „Language Awareness“, in: W. Hallet, F. G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer. 115-119.
- Hallet, W., Königs, F. G. (2010) „Mehrsprachigkeit und vernetztes Sprachenlernen“, in: W. Hallet, F. G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 302-306.
- Hallet, W. (2008) „Das Klassenzimmer als Olympische Arena. Integrative Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht“, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5 (3), 3-7.
- Hawkins, E. (1984) *Awareness of Language. An Introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hufeisen, B. (2010) „Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0“, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 200-207.
- Hufeisen, B. (2011a) „Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell“, in: R. Baur, B. Hufeisen (Hrsg.) „*Vieles ist sehr ähnlich.*“ – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe, Baltmannsweiler: Schneider. 265-282.
- Hufeisen, B. (2011b) „Drei ausgewählte Merkmale eines Gesamtsprachencurriculums: Interkulturelle Studien, Deutsch als Zweisprache und Textkompetenz...“, *Die Neueren Sprachen* 2, 45-55.
- Kwakernaak, M. (2005) „Grenzregionaler Fremdsprachenunterricht. Vom Optimismus zur Integration?“ *nachbarsprache niederländisch* 20 (1/2), 60-67.
- Martinez, H., Schröder-Sura, A. (2011) „Der Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen: Ein Instrument zur Förderung mehrsprachiger Aneignungskompetenz“, *Die Neueren Sprachen* 2, 66-81.
- Meißner, F.-J. (2004) „Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht“. In: H. G. Klein, D. Rutke (Hrsg.) *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension* (= Editiones EuroCom 21), Aachen: Shaker. 39-66.
- Möller, R., Zeevaert, L. (2010) „Da denk ich spontan an Tafel‘ – Zur

- Worterkennung in verwandten Sprachen“, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 21, 217-248.
- Möller, R. (2011) „Wann sind Kognaten erkennbar? Ähnlichkeit und synchrone Transparenz von Kognatenbeziehungen in der germanischen Interkomprehension“, *Linguistik online* 46 (2). <http://www.linguistik-online.de/46/11/moeller.html>
- Raasch, A. (2010) „Sprachen- und Bildungspolitik“, in: W. Hallet, F. G. König (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze- Velber: Klett/Kallmeyer. 40-45.
- Roche, J. (2008) *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik* (2. Aufl.), Tübingen: Narr.
- Ulrichs, S. (2004) „Plattdeutsch als Brückensprache. Zum Einfluss niederdeutscher Sprachkenntnisse beim Leseverstehen des Niederländischen“, *nachbarsprache niederländisch* 19 (2), 3-20.
- Wenzel, V. (2007) „Rezeptive Mehrsprachigkeit und Sprachdistanz deutsch-niederländisch“, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 18, 183-208.
- Wenzel, V. (2012) „Nederlands na Duits en Engels“, *Internationale Neerlandistiek* 50 (2), 100-128.



## 15 Austausch und Begegnungen gestalten

### Der Schüleraustausch als authentische Begegnungssituation: Leben in einer Gastfamilie

**Schulprojekte** Die folgenden didaktischen Überlegungen zu schulischen Austauschmaßnahmen beziehen sich auf die an vielen Schulen verankerten Projekte, die von Lehrkräften des Faches Niederländisch unterrichtlich und organisatorisch vorbereitet werden. Sie erfreuen sich großer Beliebtheit. Viele Institutionen unterstützen schulische Begegnungen, die auch von staatlicher Seite gefördert werden. Beispielhaft sei das 1995 initiierte, europäische Comenius-Programm genannt, das Begegnungen unterschiedlicher Art fördert (Schulpartnerschaften mit Austauschmaßnahmen, Auslandsaufenthalte von Studierenden, Fortbildungen von Lehrkräften im Ausland). An zahlreichen Schulen sind Besuch und Gegenbesuch zu einem festen Bestandteil der Schulkultur geworden.

**Erwartungen an interkulturelles Lernen** Die Wirkung und ihr Ertrag hingegen sind wissenschaftlich wenig erforscht, und auch in der Fachdidaktik ist der Schüleraustausch ein untergeordnetes Thema (vgl. für Englisch Grau 2010: 312). Das überrascht, denn mit Schüleraustauschmaßnahmen verbindet sich die wichtigste Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts: der Aufbau interkultureller kommunikativer Kompetenz (vgl. Bredella 1999) (→ 6 Interkulturelle Kompetenz S. 55ff).

**intensive Erfahrung im Schüleraustausch** Der Austausch ist für Schüler die intensivste und anspruchsvollste Begegnungssituation, vor allem, wenn eine Unterbringung der teilnehmenden Schüler in Familien gelingt und damit im doppelten Wortsinn Raum geschaffen wird für Erfahrungen und Handlungsweisen, die den Alltag durchbrechen und das eigene Denken stimulieren. Für viele Schüler gehört das zeitweilige Leben in einer fremden Familie, verbunden mit der Notwendigkeit, in der Fremdsprache zu kommunizieren, zu den bleibenden Erinnerungen an die Schulzeit.

**Begegnungssituationen vorbereiten und gestalten** Der Schüleraustausch wird in der Regel verknüpft mit vorbereitenden sowie aus ihm resultierenden anderen, in der Regel medial vermittelten Begegnungssituationen (z.B. Kontaktaufnahme per Email, spätere Korrespondenz über unterschiedliche Kanäle). Im Gegensatz zu zufälligen Begegnungen (z.B. mit niederländischen Muttersprachlern in Deutschland) oder individuellen,

privaten Begegnungen (Urlaub, privates Praktikum in den Niederlanden) ermöglicht der Schüleraustausch interkulturelle Lernprozesse ganz eigener Art – sofern die beteiligten Lehrkräfte die Begegnung bewusst gestalten (vgl. Grau 2010: 315).

Alle beteiligten Lehrkräfte müssen Begegnungsprojekte für Schüler als interkulturelle Herausforderung auch für *sich selbst* verstehen – selbstverständlich ist gelingende Verständigung im Sinne eines umfassenden, in kultureller und alltagspraktischer Hinsicht wirklichen Verstehens des Anderen nämlich auch für die Lehrkräfte nicht (vgl. Müller-Hartmann 2000). Trotz der räumlichen, sprachlichen und kulturellen Nähe können jederzeit Missverständnisse in der Kommunikation entstehen. Je nach thematischer Ausrichtung des Begegnungsprojekts können beispielsweise die unterschiedlich ausgerichteten Erinnerungskulturen, vor allem in Bezug auf die Geschichte des 20. Jahrhunderts (Besatzungszeit 1940-45) und die spezifisch deutsche bzw. niederländische Perspektive eine besondere Herausforderung darstellen, die von allen Beteiligten Sensibilität erfordert (s.u.).

Umgangsformen im kollegialen Miteinander sowie Art und Ausprägung des niederländischen Humors bilden mitunter auf dem Niveau der Alltagskultur Chance und Risiko zugleich. Neben der zur Bewältigung dieser Herausforderungen notwendigen interkulturellen Kompetenz verlangt ein erfolgreiches Begegnungsprojekt von den beteiligten Lehrkräften eine überdurchschnittliche Bereitschaft zur Übernahme organisatorischer und anderer Aufgabenfelder, die weit über fremdsprachendidaktische Implikationen hinausreichen und psychosoziale und diplomatische Aspekte berühren (vgl. Grau 2010: 314; ausführlich Grau 2001).

Interkulturelle Verständigung im Rahmen eines deutsch-niederländischen Schüleraustauschs oder anderer Begegnungen gelingt weder automatisch noch gelingt sie immer nachhaltig. Je nach individueller Erfahrung der beteiligten Schüler zeitigen Austauschprojekte einen Motivationsschub für das Erlernen des Niederländischen. Im Idealfall entwickeln sich aus Begegnungen Beziehungen. Das Fremdsprachenlernen wird dann Teil der Lebenswirklichkeit der Schüler, der Andere wird authentischer Kommunikationspartner, möglicherweise ein Freund.

**Herausforderung auch für Lehrkräfte**

**Sensibilität für das Thema**

**Organisation**

**Motivation durch Beziehungen**

### Sozialpsychologische Implikationen

„Das Verstehen des Anderen“ (vgl. im Kontext des Literaturunterrichts Bredella 2010) (→ 6 Interkulturelle Kompetenz S. 55ff) steht bei einer Austauschmaßnahme im Mittelpunkt jeder Interaktion und jeder zu bearbeitenden Aufgabe. Aus fachdidaktischer Sicht besteht kein Zweifel, dass der Unterricht die authentische direkte Begegnung nicht ersetzen, sondern sie nur künstlich imitieren und vorbereiten kann. Wie Begegnungsprojekte tatsächlich erfolgreich verlaufen können, ist fachdidaktisch komplex und kompliziert. Wenn es darum geht zu hinterfragen, wie schulische Austauschmaßnahmen vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet werden können, damit die beteiligten Schüler einen interkulturellen Kompetenzzuwachs verzeichnen (vgl. Grau 2010: 315), sollten vor allem sozialpsychologische Aspekte berücksichtigt werden. Der Psychologe Dan Bar-On hat seit den 1990er Jahren ein Modell der interkulturellen Verständigung entwickelt, das diese Aspekte in den Blick nimmt. Den Anderen verstehen heißt Bar-On zufolge auch sich selbst zu verstehen bzw. sich selbst näher zu kommen. Junge Menschen, die ihre Identität ausbilden, tun dies immer auch mit Hilfe von Anderen. Das sind in der Regel die Angehörigen der eigenen Alterskohorte, also Jugendliche. Eine Alternative für die Konstituierung jugendlicher Identität war in der Vergangenheit Formung einer kollektiven Identität mit Hilfe von Feindbildern. Dieses längst überholte Modell der Vergangenheit, der direkte Ausfluss von Nationalismus oder Ethnozentrismus, zeitigte allerdings Nachwirkungen für das Verhältnis von Deutschen und Niederländern und spielt auch heute noch eine Rolle, wenn auch eine stetig kleiner werdende.

**erfolgreiche  
Austausche**

**Modell der in-  
terkulturellen  
Verständigung**

**Identität,  
Fremd- und  
Feindbilder**

Die Ausbildung von Identität durch die Schaffung eines „inneren Dialogs oder Gesprächs zwischen den verschiedenen Komponenten der Identität“ (Bar-On 2001: 17) verlangt mehr Engagement. Sie erfordert die kritische Infragestellung des eigenen Tuns und eine Offenheit für alternative Entwürfe. Komponenten einer Identität, das sind in einer freien, pluralistischen Gesellschaft mitunter auch widersprüchliche bzw. sich entwickelnde Interessen, Vorlieben und Ansichten. Jugendliche sind noch auf der Suche und in ihrer Persönlichkeit noch nicht gefestigt. Ein Schüleraustausch findet statt in der Kernzeit der Persönlichkeitsbildung (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2012). Er ist im Kontext jugendlicher Iden-

titätsentwicklung auch zu verstehen als eine Möglichkeit, den Anderen in *dessen* Selbst zu verstehen, ja vielleicht sogar, den Anderen, sozialpsychologisch gesprochen, in *sich* selbst zu entdecken und damit Brücken der Verständigung zu bauen. Neben den – wenigen – kulturellen Unterschieden müssten dann vor allem die zahlreichen Gemeinsamkeiten der Beteiligten zur Sprache kommen.

Es gilt im sozialpsychologischen Diskurs als unbestritten, dass der authentische Dialog zwischen Angehörigen unterschiedlicher Gesellschaften bzw. Kulturen ein Modell der interkulturellen Konfliktbewältigung ist (Bar-On 2001). Deutsch-niederländische Schülerbegegnungen als organisierter Dialog können in diesem Sinne dazu dienen, stereotype Fremd- und Selbstbilder einer kritischen Prüfung zu unterziehen und am Aufbau einer selbstkritischen als auch an einer weltoffenen und zugleich kulturkritischen Grundhaltung zu arbeiten. Eine Garantie für gelingende Verständigung im oben beschriebenen Sinne gibt es natürlich nicht. Aber angesichts der kulturellen Nähe zwischen niederländischen und deutschen Jugendlichen ist es sinnvoll, mit Schülern die Gefahr zu reflektieren, dass aufgrund dieser Nähe die Begegnung bzw. die mit ihr verbundenen Gefahren gewissermaßen unterschätzt werden.

### **Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch in fünf Schritten**

Welche Ziele verfolgt ein deutsch-niederländischer Schüleraustausch? Was kann er bewirken? Welche unterschiedlichen Bereiche beim angestrebten Aufbau interkultureller Kompetenz sind zu berücksichtigen? In vereinfachender Anlehnung an Michael Byram (1997: 88-103) kann eine Begegnung in idealtypischer Weise als zielorientierter Prozess in fünf Schritten beschrieben werden. Dieser Prozess ist naturgemäß kein linearer, denn eine Haltung (hier: Schritt 1) wird nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt wieder abgelegt, sondern begleitet die Teilnehmer einer Austauschmaßnahme im Idealfall die ganze Zeit.

**Schritt 1:** Unabhängig vom Alter der beteiligten Schüler, jedoch unter besonderer Berücksichtigung entwicklungspsychologisch erklärbarer Schwierigkeiten der jeweiligen Altersstufe, ist die Förderung einer Haltung der Offenheit und Neugier am Be-

**Identität und  
Persönlich-  
keitsbildung**

**Prüfung  
stereotyper  
Fremd- und  
Selbstbilder**

**Offenheit und  
Neugier**

ginn des Begegnungsprozesses einer Überbetonung des Trennenden oder des Fremden vorzuziehen – schließlich geht es um die allmähliche Anbahnung eines mehr oder weniger intensiven zwischenmenschlichen Kontakts. Kommt die empathische Bereitschaft zum Perspektivwechsel und zur Relativierung der eigenen Position hinzu, muss man von hervorragenden Voraussetzungen für eine gelungene Begegnung sprechen.

**Orientierungswissen über einander**

**Schritt 2:** Im Hinblick auf die Kenntnisse über das Nachbarland geht es zunächst um den Aufbau von soziokulturellem Orientierungswissen, im Idealfall um den Abbau bzw. die Infragestellung von Stereotypen, und zwar sowohl im Hinblick auf die Niederlande und im Hinblick auf Deutschland, ggf. schon im Dialog mit dem Austauschpartner, sodass in diesem Fall schon der Austauschpartner und dessen Sicht der Dinge mit einbezogen werden können. Kennenlernen impliziert immer auch Wissen, das auf ehrlichem Erkenntnisinteresse gründet. Erleichtert wird der deutsch-niederländische Kontakt durch die große Übereinstimmung in Bezug auf die in beiden Ländern von der Mehrheitsgesellschaft vermutlich akzeptierten Normen und Werte, z.B. etwa mit Blick auf das Verhältnis der Geschlechter oder der Bedeutung von Meinungsfreiheit.

**Bereitschaft zum Perspektivwechsel**

**Schritt 3:** Im Vergleich der beiden Länder geht es um den bereits angesprochenen Perspektivwechsel und die damit verbundene Bereitschaft über den eigenen Tellerrand zu blicken. Was ist in den Niederlanden möglicherweise anders als in Deutschland – und lohnt ein Nachdenken über diese oder jene Alternative? Letztlich sollte angestrebt werden, dass alle Beteiligten sich bemühen, sich selbst und ihr Land mit den Augen des Anderen zu sehen – und sich selbst dabei vielleicht besser verstehen. Positiv unterstützt wird der eigentliche Austausch, wenn sowohl die deutschen als auch die niederländischen Lehrkräfte sich über die unterschiedlichen Zieldimensionen einig sind.

**Neues entdecken**

**Schritt 4:** Im direkten Kontakt gilt es dann auch in der jeweils anderen Kultur Neues zu entdecken und die bereits erworbenen Kompetenzen kommunikativ anzuwenden und auszubauen. Ein konkretes Beispiel für ein durchgeführtes Begegnungsprojekt wird an späterer Stelle illustriert.

**Schritt 5:** Letztendlich kann die kritische Sicht auf spezifische kulturelle Gepflogenheiten, gesellschaftliche Phänomene oder politische Eigenheiten in Deutschland und den Niederlanden dazu führen, eine Haltung der kritischen Toleranz der Jugendlichen gegenüber *den* Niederlanden und *den* Niederländern zu fördern und die Einsicht in die Vielfalt des europäischen Sozialmodells am Beispiel des Nachbarn im Westen zu vermitteln. Byram spricht in diesem Zusammenhang von „critical cultural awareness“ als „ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries“ (Byram 1997: 101). Was dies praktisch bedeuten kann, soll am Beispiel einer konkreten Begegnungsprojekts näher erläutert werden.

### **kritische Sicht und Toleranz**

### **Gelingensfaktoren einer Begegnung**

Neben der Berücksichtigung der genannten Dimensionen ist zu betonen, dass die Vorbereitung eines deutsch-niederländischen Schüleraustauschs einiges organisatorisches Geschick erfordert und die Kooperation vieler Beteiligter voraussetzt. Stichwortartig seien genannt (vgl. auch Mehlhorn 2010: 14f.):

### **Vorbereitung**

- Einbeziehung von Schulleitungsgremien in die thematische Ausrichtung und die Zielsetzung des Austauschs;
- Verständnis von Fachschaftsarbeit als Teamarbeit;
- Zusammensetzung der Schüler nach Interessen, Hobbys etc.; im Zuge der zunehmenden Bedeutung sozialer Netzwerke bei der Kommunikation Jugendlicher zeigt sich allerdings, dass altbewährte Verfahren (z.B. mit Hilfe von Steckbriefen, die auf dem Postweg versandt werden) weitestgehend obsolet werden, da sich auch in Austauschprojekten eine kommunikative Dynamik entwickeln kann, die mitunter dazu führt, dass sich potentielle Gastgeber und Gäste schon vor der eigentlichen Begegnung im virtuellen Raum bereits gut kennen gelernt haben – zu überlegen ist, wie diese Phase der abtastenden Kontaktaufnahme unterrichtlich begleitet wird, u.a. durch die Bereitstellung geeigneter Redemittel;
- Beteiligung von Schülern sowie von Eltern in die Programmplanung beim Besuch der Gäste;
- Akquise von Fördermitteln bei grenzüberschreitenden Gremien (z.B. Euregio) oder bei Kooperationspartnern der Schule;
- Werbung in der schulinternen Öffentlichkeit für das Projekt.

Ein themen- und aufgabenorientiertes Vorgehen sollte bei der Durchführung des Austauschprojekts als Ausdruck von Schülerorientierung und als *Conditio sine qua non* verstanden werden.

### **Durchführung**

Ein Austauschprogramm darf sich nicht auf touristische Aspekte beschränken und sollte auch nicht ein „Urlaub ohne die Eltern“ (Mertens 2006: 243) sein. Den Schülern bei der Begegnung zu helfen setzt voraus, die Begegnung zu strukturieren und dabei zu berücksichtigen, dass – je nach Alter und Vorbildung – ihre interkulturelle kommunikative Kompetenz mitunter nur im Ansatz ausgebildet ist. Stichwortartig zu nennen sind beispielsweise folgende die Begegnung vorbereitende und begleitende Aufgaben:

#### Aufgaben

- **Rechercheaufträge** zum Aufbau soziokulturellen Orientierungswissens, z.B. zum Zielort; diese Aufträge zeitigen im Vorfeld Lernzuwächse auf der Kenntnisebene und werden entsprechend aufbereitet (Präsentationen, Ausstellungen, Portfolioarbeit etc.); hervorzuheben ist, dass isoliertes Wissen über das Begegnungsland (Politik und Geschichte, Alltagskultur und Menschen) noch keine interkulturelle Kompetenz vermittelt – es hat lediglich eine dienende Funktion;
- **Aufgaben zur Einübung von Redemitteln** zum ersten Kennenlernen, vorzugsweise angewendet in Emails, Chat, SMS etc. sowie die Wiederholung und Vertiefung von Redemitteln für die gelingende Verständigung in Standardsituationen des Alltags (Begrüßung; sich selbst – Familie, Hobbys etc. – vorstellen; Grüße von zu Hause übermitteln; Gastgeschenk mit Kommentar überreichen; höflich um etwas – ein Getränk, ein Handtuch etc. – bitten; Wünsche äußern; nachfragen, wenn man etwas nicht versteht; Hilfe bei der Arbeit im Haushalt anbieten etc.); methodisch bewährt haben sich Rollenspiele und deren Evaluation im Unterrichtsgespräch; Schwerpunkt ist auf jeden Fall die Wortschatzarbeit und deren kommunikative Einbettung, weniger die Grammatik;
- gemeinsame Einigung über **handlungs- und projektorientierte Arbeitsaufträge** für die Arbeit in deutsch-niederländischen Gruppen, die geeignet sind, die beteiligten Schüler an einer für sie relevanten Thematik arbeiten zu lassen und die Freude bereitet und *gezellig* ist; mit Schülern der Oberstufe sollten auch Themen bearbeitet werden können, die nicht direkt an die Lebenswelt der Schüler anschließen;
- wichtig ist die **Beteiligung der Schüler** bereits im Vorfeld (bewährt haben sich zum Beispiel Aufgaben, die das gemeinsame Planen eines Essens, das Einkaufen der Zutaten, das Zubereiten und das Erproben des Ergebnisses umfassen);
- individuelle **Beobachtungsaufgaben** als Arbeitsaufträge, mit deren Hilfe die Umgebung (niederländisches Straßenbild, Architektur, Farben, Beleuchtung der Häuser etc.) im Nachbarland bewusster wahrgenommen wird.

Hinzuweisen ist auf die große Bedeutung, die die unterrichtspraktische Vorbereitung eines Schüleraustauschs auch im Hinblick auf die Wortschatzarbeit (→ 7.6 Verfügen über sprachliche Mittel S. 137ff) hat. Es ist gerade nicht sinnvoll, viel Energie für das Erlernen von Vokabular aufzuwenden, das mit Vorurteilen zu tun hat – die Wahrnehmung wird dadurch eher verzerrt bzw. gesteuert. So kann beispielsweise eine Unterrichtsstunde zum Thema ‚Vorurteile über unsere Nachbarn‘ gerade zu einer Verfestigung

derselben führen (Vgl. Leiprecht 2001: 8). Viel ertragreicher ist die Anbahnung von projektorientierter Arbeit, in deren Mittelpunkt das Miteinander steht. Im Sinne eines Arbeitsauftrages, in dessen Mittelpunkt das gemeinsame Kochen steht, wäre also der systematische Aufbau von Wortschatz in den Bereichen Lebensmittel, Kochen oder Tätigkeiten in der Küche wesentlich zielführender. Dass ein differenzierter Wortschatz im Übrigen wesentlich wichtiger ist als die Beherrschung der niederländischen Grammatik, erfahren Schüler in der Begegnungssituation regelmäßig.

Eine flexible Gestaltung des Ausflugsprogramms sowie die Garantie bewertungsfreier Arbeit während der gesamten Begegnung sollten als Selbstverständlichkeiten gelten. Der Erwerb und der Ausbau interkultureller kommunikativer Kompetenz muss als lebenslange Aufgabe verstanden werden. Ein Schüleraustausch ist lediglich ein erster Schritt.

Die Evaluation des Projekts sollte verschiedene Bereiche umfassen:

- auf innerschulischer Ebene unter dem Gesichtspunkt der Qualitätssicherung (als Instrument dienen Fragebögen für Schüler, Eltern und Lehrkräfte);
- auf unterrichtlicher Ebene im Hinblick auf den sprachlich-kommunikativen und den Ertrag auf interkultureller Ebene;
- auf der Ebene der Zusammenarbeit mit der Partnerschule im Hinblick auf die Fortsetzung und Verbesserung des Projekts.

Eine Dokumentation nach Durchführung der Begegnung auf der schuleigenen Homepage (Fotos, Berichte) unter Beteiligung der teilnehmenden Schüler ist mittlerweile weit verbreitet. Auch andere Formen der Präsentation in der schulischen Öffentlichkeit (z.B. Stellwand, Ausstellung) sind natürlich denkbar.

**projekt-  
orientierte  
Arbeit in der  
Begegnungs-  
situation**

**Evaluation**

**Dokumen-  
tation**



### Beispiel für einen Schüler- austausch

Schülerzahl: je 20

Dauer: Mittwoch – Samstag

Unterbringung: Gastfamilien

Finanzielle Förderung: keine

Programm in Deutschland

1. Tag:

Ausflüge vor Ort...

Ziel: Präsentation der Lebenswirklichkeit vor Ort

2. Tag:

Hospitation im deutschen Schulunterricht,

Lernarrangement I: Einkauf von Lebensmitteln an beiden Seiten der Grenze für eine Mahlzeit, gemeinsame Zubereitung, gemeinsames Essen

Ziel: Schaffen eines Gemeinsinns, Eingehen von Kompromissen und Risiken

3. Tag:

Lernarrangement II: *„60 Jahre nach 1945 – Wie sehen niederländische und deutsche Jugendliche sich und ‚den Anderen‘ vor dem Hintergrund der Zeitgeschichte – und welche Bedeutung hat die Erinnerung an die Zeit von 1933-1945 bzw. 1940-1945?“*

Arbeit in Gruppen, Erkundungen vor Ort, Diskussionen, Dokumentation

Ziel: Offenheit dem Thema gegenüber, Erkenntnis über gestiegene Normalität im binationalen Verhältnis

Zu planen:

✓ Zwei Lernarrangements

✓ Absprachen zum Einbezug der Besucher in Unterrichtshospitation

✓ Abwägung zwischen Phasen der Entspannung und Unterhaltung, Phasen in Gastfamilien, Phasen für die Projektarbeit

✓ Organisatorisches: Transporte, Partnerfindung ...

✓ Absprachen zwischen den Schulen

✓ Arbeitssprache: in Deutschland Deutsch, in den Niederlanden Niederländisch

Allgemeine Zielsetzung: Das Miteinander steht im Mittelpunkt

✓ Vorbereitungsphase: Mailkontakt mit halboffenen Aufgaben

✓ Formen der Evaluation und Dokumentation

### Empfehlungen für das Programm

Ein verbindliches Ausflugsprogramm im Beispiel verfolgt zwei Ziele: zum einen die eigene Lebenswirklichkeit zu präsentieren (Unterricht, Schule, Stadt, Umgebung), zum anderen für Phasen der Unterhaltung und Entspannung zu sorgen (Billard, Bowling, Kino, Sport). Die Teilnahme der niederländischen Gäste am Regelunterricht empfiehlt sich nur dann, wenn dies gemeinsam mit den betroffenen Kolleginnen und Kollegen geplant ist und die

Gäste auch tatsächlich in das unterrichtliche Geschehen integriert werden. Bloße Hospitationsstunden sind weder zielführend noch unterhaltsam.

Lernarrangements bringen die Schülerinnen und Schüler auf unterschiedlichen Ebenen mit einander ins Gespräch und greifen gezielt deutsche und niederländische Sichtweisen bzw. Erfahrungen auf. Empfehlenswert ist, sich beim Besuch der niederländischen Gäste in Deutschland auf Deutsch, beim Gegenbesuch auf Niederländisch als Verkehrssprache zu einigen. Das erste Lernarrangement im Beispiel beinhaltet, für einen festgesetzten Maximalbetrag in deutschen und niederländischen Supermärkten in der grenznahen Umgebung für ein gemeinsames Abendessen einzukaufen. Es ist nicht nur klar zielorientiert und stellt das *Gemeinsame* in den Vordergrund. Im zweiten Lernarrangement arbeiten die Schüler in Gruppen an einem Thema, das in diesem Fall der Erinnerungskultur zuzuordnen ist und daher einige Gefahren birgt. Weder eine emotionale Aufladung noch der von Lehrerseite motivierte Zwang, das Thema relevant finden zu müssen, sind hier zielführend. In der Offenheit gegenüber dem Thema und der Befindlichkeit der Schüler liegt der Schlüssel zum Erfolg.

### **Empfehlungen für Lernarrangements**

#### **Tagesfahrten über die Grenze: ein *Taaldorp* als aufgabenorientierte authentische Begegnungssituation**

Zur Förderung der Mündlichkeit im individualisierten Niederländischunterricht gilt die Methodik des an der pädagogischen Hochschule in Amsterdam entwickelten *Taaldorp* (Vgl. *Taaldorp – Sprachenstadt* 2006) als ein geeignetes Instrument. (→ 30 Methoden und Arbeitsformen S. 357ff) Im bewertungsfreien Raum, entsprechend modifiziert und erweitert, kann man die Methode im kompetenzorientierten Niederländischunterricht als strukturierte authentische Begegnungssituation einsetzen. Naturgemäß lässt es sich nur im deutsch-niederländischen Grenzraum ohne viel Aufwand ins Werk setzen. Hier allerdings bieten sich große Chancen, Schüler die erworbenen Kompetenzen selbstständig erproben zu lassen, überwiegend im Bereich des Sprechens. Je nach Aufgabenstellung lassen sich Schreiben und Sprachmittlung integrieren.

**Vereinbarun-  
gen mit der  
Lerngruppe**

Es empfiehlt sich, mit den Schülern Vereinbarungen zu treffen, die für die angestrebten Begegnungssituationen als Orientierung dienen können, z.B.:

- *Er dient alleen Nederlands gepraat te worden. Als je niet weet waar je voor een opdracht naartoe moet, vraag dan naar de weg!*
- *Wees op tijd terug bij de bushalte! Anders moeten wij een uur later een extra-kaartje kopen!*
- *Wees tegen iedereen op straat en in de winkels beleefd!*
- *Er zijn ... groepjes. Blijf als groepje bij elkaar!*

**Hinweise**

Bei der Planung sind neben der Information und der Einverständniserklärung der Eltern sowie der schulinternen Absprache im Hinblick auf mögliche Termine einige organisatorische Hinweise nützlich, etwa:

- *Neem pen en schrift mee!*
- *Vergeet voor het geval dat het gaat regenen, je jas niet!*
- *Neem een beetje zakgeld mee (voor snoep, snack en drank)!*

Die Schülergruppen bewegen sich in Gruppen durch die entsprechende niederländische Ortschaft und erledigen dabei Aufgaben unterschiedlicher Art. Die Gruppeneinteilung erfolgt nach pädagogischen, der Lerngruppe gemäßen Kriterien.

**Beispiel-  
aufgaben in  
Anlehnung an  
ein Taaldorp**

Die folgenden Beispielaufgaben können für ein Begegnungsprojekt einer Lerngruppe im Differenzierungsbereich der Jahrgangsstufe 9 (zweites Lernjahr), also für Schüler von etwa 14-15 Jahren, als Anregung dienen.

**In de supermarkt** (Sprechen und Schreiben):

- Zoek de snoepjesafdeling (vraag een medewerk[st]er!) en koop nadat je met je medescholieren een keuze hebt gemaakt – hoe veel geld willen jullie aan snoep besteden? Wat vinden je medescholieren lekker? – iets lekkers voor de groep! (Dat doet de jongste in de groep.)
- Wat doe je met: 1) hagelslag 2) pindakaas 3) andijvie 4) slagroom 5) witlof 6) karnemelk 7) appelstroop 8) halvarine 9) boerenkool 10) zuivelproducten? (... allen)

**Op straat** (Sprechen):

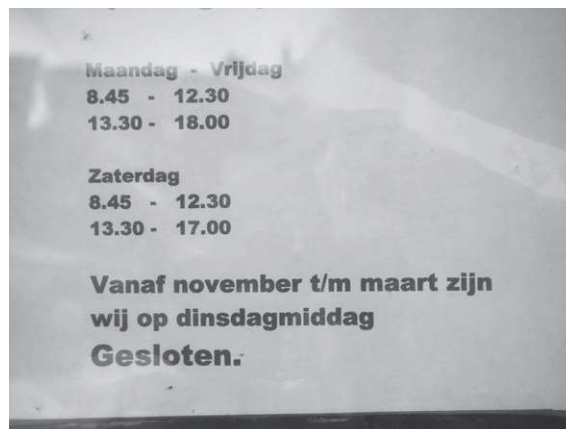
- Vraag iemand naar de weg! (... noch de jongste noch de oudste)

**Gaan winkelen** (Schreiben):

- Schrijf vijf dingen op die je bij de HEMA voor maximaal één euro kunt kopen!
- Hoeveel kassa's zijn er?
- Wat kun je er in deze winkel kopen? Geef minstens vijf voorbeelden.
- Welke indruk maakt de winkel op jullie?
- In het centrum van ( . . . ) zijn er – behalve de grote supermarkten – nogal wat winkels te vinden. Schrijf er tien op en geef aan, wat je er kunt kopen! ( . . . allen)

**Bezienswaardigheden verkennen** (Leseverstehen, Schreiben)

- Hoe heet de kerk die je in het centrum van de stad kunt vinden?
- Wat kom je over deze kerk te weten?
- Naast deze kerk bevindt zich een monument – wat laat het zien?
- In de nabije omgeving kun je ook het politiebureau vinden. Leg uit waarom dit bureau heel erg bijzonder is!
- Schrijf openingstijden en entreekosten van het . . . museum op en geef aan wat de doelstelling van dit museum is!

**In de snackbar** (Spreken und Schreiben):

- Bestel het eten voor de gehele groep! Schrijf vooraf op wat iedereen wil eten en drinken! Let erop dat je je tegenover de bediende beleefd gedraagt.

Es kommt im Rahmen eines derartigen *Taaldorp* also zu vielen Begegnungssituationen, die zwar kurz, aber gerade deshalb im Anfangsunterricht anforderungsgemäß und realistisch sind.

### **Tagesfahrten über die Grenze: Besuch von Einrichtungen**

#### **Besuch von Ausbildungs- stätten**

Im berufsorientierten Niederländischunterricht hat es sich bewährt, fachlich affine Ausbildungsstätten zu besuchen. Zum Beispiel besuchen Berufliche Gymnasien niederländische ROC's. Häufig finden Kurzvorstellungen der Ausbildungsstruktur und der Ausbildungsinhalte statt, im Falle von Schülerbegegnungen können diese durch die Sicht der Schüler ergänzt werden. Neben dem Erwerb von Kenntnissen über Rahmenbedingungen und Berufsbilder im Nachbarland ermöglicht das auch einen Perspektivwechsel, Gespräche oder gemeinsames Arbeiten.

#### **Einbettung des Besuchs in längerfristige Prozesse**

Ähnlich wie bei Schüleraustauschen ist auch hier eine gute Planung entscheidend für das Gelingen eines lernertragreichen Besuches. Dazu gehört – neben den nicht zu vernachlässigenden organisatorischen Aufgaben – in erster Linie eine zielführende Einbettung des Besuchs in konkrete, längerfristige Lernprozesse. In Bezug auf die sprachliche Vorbereitung ist das beispielsweise der vergleichende Erwerb grundlegenden Fachvokabulars, die Wiederholung allgemein-kommunikativen Vokabulars (sich vorstellen, fragen, etc.) und das Trainieren des Hörverstehens (für Präsentationen). Auf inhaltlicher Ebene können Rechercheaufgaben zur Einrichtung und dem Bildungswesen das Verstehen erheblich vorentlasten. Für den Besuch selbst ist es empfehlenswert, Hörverstehensaufträge für Kurzpräsentationen und dazu passende Fragen zu erarbeiten, möglichst auf der Basis von Vorwissen zum Inhalt. Für Gespräche mit Schülern bietet sich eine strukturierte kommunikative Aufgabe an, die neben dem Wissenserwerb und der Wissensvermittlung auch einen Vergleich ermöglicht oder anbahnt. Eine Verbindung von kommunikativen mit kreativen und dokumentativen Aufgaben kann für Nachhaltigkeit sorgen, so dass auch im nachfolgenden Unterricht zuhause vom Besuch profitiert werden kann. Beispielaufgaben können sein:

#### **Beispiel- aufgaben**

- Notuleer wat de mentor vertelt over het aantal technische lessen / over de beroepskansen / ...
- Stel minstens één van onze vragen, indien die niet zijn beantwoord door de spreker en noteer het antwoord.
- Neem drie foto's in het schoolgebouw. Focus op wat wij niet hebben / Focus op wat wij ook hebben. Vraag een scholier naar het Nederlandse woord.

In Abhängigkeit von der fachlichen Ausrichtung können auch Betriebserkundungen und Praktika in nahe gelegenen Regionen des Nachbarlandes fester Bestandteil des Schulprogramms sein, deren Ziele fächerverbindender Natur sind und für das Fach Niederländisch überwiegend in oben beschriebenen interkulturell-kommunikativen Bereich liegen. Im Vergleich zu anderen Fremdsprachen ist die langfristige Implementation solcher berufsorientierten Lernerfahrungen im Ausland besonders sinnvoll, da sie sich durch die räumliche Nähe und grundlegende kulturelle Gemeinsamkeiten in der Regel gut realisieren lassen. Fachspezifische Besonderheiten in Berufsbildung und Berufsbild können diese Erfahrungen für Schülerinnen und Schüler auch nachhaltig attraktiv machen.

Tagesfahrten über die Grenze können im Niederländischunterricht in allen Schulformen und –stufen – genauso wie Fahrten, Exkursionen und Erkundungen in Deutschland in anderen Fächern – auch Bestandteil eines Unterrichtsvorhabens sein, etwa wenn es um Besuche von Museen, Ausstellungen, Aufführungen oder öffentlichen Einrichtungen geht, deren Thematik im Unterricht Gegenstand ist.

Martin Bachmann

## Literatur

- Bar-On, D. (2001) *Die „Anderen“ in uns. Dialog als Modell der interkulturellen Konfliktbewältigung. Sozialpsychologische Analysen zur kollektiven israelischen Identität*, Hamburg: Ed. Körber- Stiftung.
- Bredella, L. (2010) *Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*, Tübingen: Narr.
- Bredella, L. (1999) „Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts“, in: L. Bredella, W. Delanoy (Hrsg.) *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr. 85-120.
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon e.a.: Multilingual Matters.
- Grau, M. (2001) *Arbeitsfeld Begegnung. Eine Studie zur grenzüberschreitenden Lehrertätigkeit in europäischen Schulprojekten*, Tübingen: Narr.
- Grau, M. (2010) „Austausch- und Begegnungsdidaktik“, in: W. Hallet, F. G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer. 312-316.

**Betriebserkundungen**

**Praktika**

**Tagesfahrten  
und  
Unterrichtsgegenstände**

- Hurrelmann, K., Quenzel, G. (2012) *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (11. Aufl.), Weinheim: Juventa.
- Leiprecht, R. (1996) „Die Gefahr kulturalisierender Betrachtungsweisen. Zu einigen alltäglichen und wissenschaftlichen Konzepten über ‚Vorurteile‘ und ‚Interkulturelles Lernen‘ und zur Deutschlandbild-Diskussion in den Niederlanden“, in: Thomas-Morus-Akademietransfer e.V. (Hrsg.) *Vom Kulturkonflikt zur Konfliktkultur. Forscher-Praktiker-Dialog zur internationalen Jugendbegegnung*. Bensberg: TMA. 46-64.
- Mehlhorn, G. (2010) „Begegnung und Begegnungssituationen“, in: C. Surkamp (Hrsg.) *Metzler-Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, Stuttgart, Weimar: Metzler. 12-15.
- Mertens, J. (2006) „Von der Landeskunde zum interkulturellen Lernen – Le regard de l’autre“ in: Nieweler, A. (Hrsg.) *Fachdidaktik Französisch: Tradition, Innovation, Praxis*, Stuttgart: Klett. 232-245.
- Müller-Hartmann, A. (2000) „Wenn sich die Lehrenden nicht verstehen – wie sollen sich da die Lernenden verstehen? Fragen nach der Rolle der Lehrenden in global vernetzten Klassenräumen“, in: L. Bredella, H. Christ & M. Legutke (Hrsg.) *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis. Arbeiten aus dem Graduierten-Kolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen: Narr. 275-301.
- Taaldorp – Sprachenstadt (2006). Von der Idee zu den ersten Versuchen. Gespräch mit Drs. Irene van Adrighem und Drs. Judith Härtig (Lehrerbildung Educatieve Hogeschool van Amsterdam). <http://www.daf-netzwerk.org/download.php?id=685>.

## 16 Bilingual unterrichten

### Sprachenlernen außerhalb des Fremdsprachenunterrichts

Das Erlernen einer Fremdsprache in der Schule ist keineswegs auf den Fremdsprachenunterricht beschränkt. In zwei- und mehrsprachigen Regionen oder auch in der Biographie eines einzelnen Kindes kommt es oft vor, dass die Schulsprache nicht die erste, sondern die zweite oder gar dritte Sprache ist. So wird die Sprache erworben, indem in einem anderssprachigen Umfeld gelernt wird. Seit in den 1960er Jahren in Kanada ganz bewusst dieses Prinzip auf anglophone Kinder im französisch dominierten Québec übertragen wurde, hat es unter dem Namen Immersion die Diskussion um das Sprachenlernen in der Schule neu entfacht. Sachfächer werden – je nach Modell ganz, anteilig oder phasenweise – in der Fremdsprache unterrichtet, sodass diese scheinbar nebenbei gelernt wird. Der Spracherwerb und die Rolle der Lehrkraft dabei unterscheiden sich vom Fremdsprachenunterricht und werden auch zum Gegenstand der Sachfachdidaktik.

**Ursprung**

Auch wenn damit ganz eindeutig der Sachfachunterricht und nicht der Fremdsprachen- oder Niederländischunterricht in den Mittelpunkt der Didaktik gerückt ist, hat letzterer hier eine vorbereitende und unterstützende Funktion. Daher werden hier in Kurzform Grundlagen bilingualen Lernens, gängige Modelle und insbesondere Begründungen für den Einbezug der niederländischen Sprache in diese Unterrichtsform dargestellt.

**Gegenstand  
der Sachfach-  
didaktik**

### Bilingualität

Während in Deutschland der Begriff bilingualer Unterricht oder zweisprachiger Unterricht verwendet wird, wird im internationalen Diskurs *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* gebraucht, wodurch treffend die beiden Bezugsgrößen Inhalt und Sprache zur Geltung kommen. In den Niederlanden spricht man von *tweetalig onderwijs (tto)*, in Belgien von *immersie*. Selten sind damit dieselben Konzepte gemeint.

**Begriffe und  
Konzepte**

Allein der Begriff der Bilingualität wird in Sekundärliteratur und curricularen Vorgaben der Länder unterschiedlich verwendet. Er kann sowohl die angestrebte Zielkompetenz beschreiben,

**unklarer  
Begriff der  
Bilingualität**



<b>zweisprachiges Lernen</b>	die die Lerner erreichen sollen, als auch die unterrichtsmethodischen Verfahren des Einsatzes zweier Arbeitssprachen im nichtsprachlichen Fachunterricht, auch Sachfachunterricht genannt. Auch zu letzterem Bilingualitätsbegriff gibt es bedeutsame Unklarheiten: Einerseits wird unter bilinguaem Lernen eine tatsächlich zweisprachige Situation verstanden, in der sowohl die Erstsprache als auch die Zweit- oder Fremdsprache eine Funktion haben. Andere hingegen plädieren mehr oder weniger deutlich für einsprachig fremdsprachigen Sachfachunterricht: „grundsätzlich sollte im Sachfach die Fremdsprache verwendet werden“ (Thaler 2010: 141). Das schlägt sich auch in der Bezeichnung in länderspezifischen Vorgaben nieder: Während in Nordrhein-Westfalen vom „bilingualen Unterricht“ die Rede ist, spricht man in Niedersachsen vom „fremdsprachig erteilten Sachfachunterricht“. Schon die Begrifflichkeiten verdeutlichen: Die Rolle der Erstsprache im bilingualen Lernen ist umstritten. Sie reicht von der gelegentlichen Arbeit mit fremdsprachigen Texten und deutschsprachiger Kommunikation bis hin zu vollständig einsprachigem Unterricht. Nicht umstritten ist jedoch ihre Bedeutung im Kontext „fachlicher Begriffs- bzw. Konzeptbildung“ (Wildhage/Otten 2003: 19): Gerade die Arbeit in und mit zwei Sprachen schärft die vergleichende Wahrnehmung von Begriffen in Alltag und Wissenschaft in den beteiligten Kulturkreisen, wobei auf die Konzeptbildung in der Erstsprache keinesfalls verzichtet werden kann.
<b>Sachfachunterricht in der Fremdsprache</b>	
<b>umstrittene Rolle der Erstsprache</b>	
<b>vergleichende Konzeptbildung</b>	

### **Modelle bilingualen Lernens an der Schule**

<b>in allen Bildungsbereichen möglich</b>	Der Gedanke, Lernprozesse in einer anderen Sprache als der Erstsprache zu begleiten, ist im Grunde in allen Bildungsbereichen denkbar. Von der Kindertagesstätte bis zur Universität ist dies möglich und wird auch praktiziert, wenn auch in der Regel mit der Fremdsprache Englisch. An der Grenze zu den Niederlanden jedoch haben einige Einrichtungen des Elementar- und Primarbereichs auf Bedürfnisse der Region reagiert und niederländischsprachige Pädagogen eingestellt. Gerade bei jüngeren Kindern hat sich das Prinzip <i>one person one language</i> etabliert, Spiel- und Lernarrangements finden als Sprachbad (Immersion) statt. Für die Grundschulen ist – neben Englischunterricht – das fächerübergreifende Konzept der Begegnungssprache (MSW 2003) zu nennen, einige niederländisch-deutsche Projekte sind im un-
<b>Elementar- und Primarbereich</b>	

mittelbaren Grenzraum etabliert. Im Sekundarbereich haben einige Realschulen Modellcharakter für bilingual-niederländische Zweige (s.u.). In Universitäten und Hochschulen ergibt es sich, dass durch Partnerschaften und Pendlerstudenten Studierende in der niederländischen Sprache lernen.

Im Folgenden liegt das Augenmerk auf dem Sekundarbereich und den strukturell verankerten Modellen bilingualen Lernens. Es ist zu beachten, dass die Länder über die Qualifikation der Lehrkräfte, die an Schulen Sachfächer bilingual in den dort etablierten Modellen unterrichten dürfen, entscheiden. Zu nennen sind folgende Grundmodelle bilingualen Unterrichts:

- Bilinguale Schulen oder Bildungsgänge: In bestimmten Schulen werden von Beginn an Teile des Schulprogramms in einer (ggf. mehreren) Fremdsprachen unterrichtet. Das Schulprofil gilt für alle Schülerinnen und Schüler, die Anzahl der Schulen ist vergleichsweise gering. In der Regel wird ein binationaler Abschluss angestrebt.
- Bilinguale Züge oder Zweige: Seit über 30 Jahren gibt es bilinguale Schulzüge an allen allgemeinbildenden Schulformen, zunächst deutsch-französische, später und heute deutlich überwiegend deutsch-englische. Schülerinnen und Schüler, die sich in einem solchen Zug befinden, verwenden in einem oder mehreren Fächern die Fremdsprache (ausschließlich oder deutlich überwiegend) über mehrere Schuljahre hinweg. Diese Sprache wird zuvor meist mit erhöhter Stundenzahl unterrichtet. Das Fach Niederländisch nahm am 1989 begonnenen und erfolgreich evaluierten nordrhein-westfälischen Schulversuch für Realschulen teil (Glaap/Müller-Schneck 2001).
- Bilinguale Module: Unterrichtsreihen eines oder mehrere Fächer werden bilingual unterrichtet, das heißt mit mehr oder weniger klarer Beteiligung beider Sprachen. Das kann außerhalb von bilingualen Zweigen und bilingualen Schulen prinzipiell an allen Schulen praktiziert werden. Module weisen die größte Flexibilität der drei Modelle auf: Fächer, Inhalte, Sprachen und Jahrgangsstufen können den Gegebenheiten angepasst werden, fächerübergreifende Arbeitsgemeinschaften oder Projekte können beteiligt sein.

**Sekundarbereich**

**bilinguale Schulen**

**bilinguale Züge**

**bilingual niederländische Züge**

**bilinguale Module**

### Gründe für deutsch-niederländische Angebote

<b>Mehrwert bilingualen Lernens</b>	Bilinguales Lernen wird mit der erweiterten interkulturellen und fremdsprachigen kommunikativen Handlungsfähigkeit, die die Schülerinnen und Schüler im Sachfach erwerben, begründet. Zielperspektive dieses bilingualen Mehrwertes ist oftmals die internationale Arbeitswelt. Hier ergeben sich durch die Grenznähe vieler Schulen, die Niederländisch anbieten, besondere Anreize:
<b>Arbeits- und Ausbildungs- markt im Nachbarland</b>	Der Arbeits- und Ausbildungsmarkt im Nachbarland und die engen ökonomischen Beziehungen auf regionaler Ebene sind besondere Anreize, bilinguales Lernen zu ermöglichen, Anwendungsbezüge für deutsch-niederländisches Lernen eröffnen sich, die in Bezug auf andere Sprachen in derselben Region weit weniger offensichtlich sind. Gerade durch die Rezeption und Verarbeitung von Quellen aus den westlichen Nachbarländern ermöglicht oder forciert bilingualer Unterricht nahezu den Perspektivwechsel: ein Sachverhalt wird von einer kulturell ‚anderen‘ Sicht betrachtet und wirft neues Licht auf die eigene Betrachtungsweise. Für solche Erkenntnisse ist die Nachbarkultur für viele Schülerinnen und Schüler die naheliegendste. Hierin unterscheidet sich bilingual-niederländischer ganz erheblich vom bilingual-englischen Sachfachunterricht, der oftmals eine globalere und weniger kulturgebundene Intention verfolgt.
<b>erfahrbarer Perspektiv- wechsel</b>	
<b>naheliegende Nachbar- kultur</b>	
<b>hohe rezeptive Kompetenz</b>	Zudem ist durch die vergleichsweise hohe rezeptive Kompetenz, insbesondere das Leseverstehen, die Arbeit mit authentischen niederländischen Texten besonders gut möglich. Bilinguales Lernen kann – auch bei relativ geringer Sprachkompetenz – davon profitieren und gleichermaßen die Mehrsprachigkeitskompetenz der Schülerinnen und Schüler erweitern (→ 14
<b>Mehrsprachig- keitskompetenz</b>	Mehrsprachigkeit und Sprachlernbewusstheit fördern S. 267ff). Zudem ergeben sich durch Zuzug niederländischsprachiger und auch anderssprachiger Schülerinnen und Schüler in manchen Grenzregionen sprachlich-kulturell heterogene Lerngruppen, für die die Auseinandersetzung mit der niederländischen Sprache im Sachfach besondere Chancen bietet.
<b>heterogene Lerngruppen</b>	

### Inhalte bilingualen Lernens

In Abhängigkeit vom gewählten Modell sind prinzipiell alle Fächer und alle Inhalte auch in (bzw. unter Beteiligung der) niederländischen Sprache denkbar. Gerade wenn es um die flexiblen

Module geht, sollten im Rahmen der für das Sachfach curricular vorgegebenen Unterrichtsgegenstände jedoch solche vorrangig gewählt werden, die für bilinguales Lernen besonders fruchtbar sind. Zu denken ist in etwa an Inhalte, die

- den Perspektivwechsel und den Vergleich ermöglichen, und so einen Beitrag zum *bi*-kulturellen und *inter*-kulturellen Lernen ermöglichen (→ 6 Interkulturelle Kompetenz S. 55ff), z.B. Auswirkungen der NS-Herrschaft (Geschichte), Grenz- und Wirtschaftsräume (Gesellschaftslehre), ethische Fragen zu Lebensbeginn und -ende (Religion), Drogengesetzgebung und *gedogen* als Rechtsverständnis (Politik),
- verbindende und transkulturelle Einsichten aufzeigen (→ 6 Interkulturelle Kompetenz S. 55ff), wodurch traditionelle Schemata des ‚Eigenen‘ und ‚Fremden‘ hinterfragt werden und innere Differenziertheit und Komplexität moderner Gesellschaften jenseits nationalstaatlicher Vereinheitlichungen deutlicher werden, z.B. in grenzüberschreitenden Aspekten regionaler Lebensbedingungen (Gesellschaftslehre), Lebensstile Jugendlicher in Europa, Bedingungen der Migration (Politik) oder Leben im Mittelalter (Geschichte),
- besondere Ausprägungen in niederländischsprachigen Bezugskulturen haben und sich für exemplarisches Lernen eignen, z.B. Raumplanung in der *Randstad* (Erdkunde), flämische Malerei (Kunst), christliche Konfessionen (Religion), frühe Industrialisierung in der *Zaanstreek* oder Kolonialherrschaft (Geschichte), der Rotterdamer Hafen und wirtschaftliche Globalisierung (Politik, Erdkunde).

**bi-kulturelles  
und inter-  
kulturelles  
Lernen**

**transkulturel-  
le Einsichten**

**exemplari-  
sches Lernen**

Es ist somit wichtig, „den inhaltlichen Kanon des jeweiligen Faches nicht unreflektiert in den bilingualen Sachfachunterricht zu übernehmen, sondern gezielt Themen und Beispiele aus ziel-sprachigen Kulturen zu füllen und mit eigenkulturellen Inhalten zu vergleichen“ (Wildhage/Otten 2003: 20). Da die niederländische Sprache nicht als *Lingua Franca*, sondern vielmehr als Kultursprache Flanderns und der Niederlande fungiert, können die so gewählten Unterrichtsinhalte Einsichten vermitteln, die dieses Spannungsfeld zwischen dem Anderen und dem Eigenen besonders gut vermitteln oder eben aufbrechen können. Ziel sollte es sein, den Blick nach außen zu richten und gleichermaßen die Außensicht auf das Eigene und das Gemeinsame zu suchen.

**Außensicht  
und  
Innensicht**

### Integration fachlichen und sprachlichen Lernens

#### bilinguale Sachfach- didaktik

Bilingualer Unterricht bleibt Sachfachunterricht, auch wenn er in der Fremdsprache – oder besser im eigentlichen bi-lingualen Sinne unter Beteiligung beider Sprachen – unterrichtet wird. Fremdsprachendidaktische Konzepte unterstützen die fachspezifischen Lernprozesse, die dafür notwendigen Kompetenzen können aber trotz Notwendigkeit der innerschulischen Kooperation „nicht an den Fremdsprachenunterricht delegiert werden“ (Wildhage/Otten 2003: 29). Ähnlich wie jeder deutschsprachige Sachfachunterricht auch Sprachunterricht ist und sprachliche Lernprozesse berücksichtigen muss, muss die bilinguale Sachfachdidaktik erst recht Antworten auf die Frage, wie das zu bewerkstelligen ist, und zwar in Bezug auf sowohl das Deutsche als auch auf die Fremdsprache.

#### funktionale Zweisprachig- keit

Im bilingualen Unterricht stehen der Erwerb der Fremdsprache und die Sprachkorrektheit nicht an erster Stelle, sondern die funktionale (niederländischsprachige) Kommunikation. Im Unterricht wird daher weit stärker als im Niederländischunterricht nach den Prinzip der funktionalen Zweisprachigkeit (Butzkamm 2000) verfahren (→ 13 Funktional einsprachig unterrichten S. 258ff). Das umfasst einen wohlgeplanten Einsatz abwechselnder Arbeitsformen, die es ermöglichen fremd- und erstsprachigen Wortschatz in ganzen Sätzen und kommunikativen Zusammenhängen zu versprachlichen.

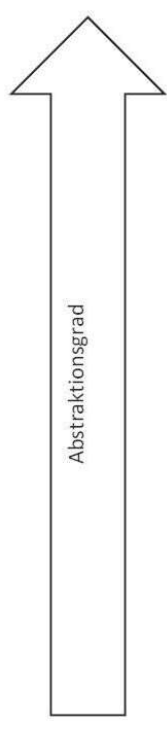
#### BICS und CALP

Nicht alle komplexe Lernprozesse können ohne weiteres in der Fremdsprache ausgeführt werden. Für die Klassifizierung von Lernaufgaben hat sich im bilingualen Sachfachunterricht die Unterscheidung zwischen *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) und *Cognitive Academic Linguistic Proficiency* (CALP) etabliert (Wildhage/Otten 2003: 28). Die Unterscheidung zwischen BICS und CALP ist entnommen aus Cummins (2000) und aus der Erforschung schulischer Sprachrückstände bilingualer Kinder auf bilingualen Unterricht übertragen. Mit der notwendigen Vorsicht kann man fachliche Aufgaben danach einteilen, ob sie grundlegende interpersonale mündlich-kommunikative Fertigkeiten (BICS) oder komplexere, akademisch-schriftsprachliche Fertigkeiten (CALP) verlangen. Gerade letztere sind im Sachfachunterricht häufig anzutreffen und können Schüler – ähnlich wie anderssprachige Schüler

ohne die notwendige individuelle Unterstützung im deutschsprachigen Sachfachunterricht auch – in der Fremdsprache überfordern. Akademisch-schriftsprachliche Fertigkeiten, wie etwa das Lesen von fachsprachlich anspruchsvollen Texten oder das Verfassen von Begriffslisten können jedoch entlastet werden.

Entlastung von Aufgaben in der Fremdsprache, die kognitiv anspruchsvoller sind, kann man erreichen, indem man sie sprachlich in erkennbare Kontexte einbettet, z.B. durch Gegenstände, Abbildungen, Grafiken, durch vertraute und konkrete Situationen oder auch durch die Interaktion mit Mitschülern. Wann das notwendig ist, richtet sich nach dem kognitiven Anspruch und dem Abstraktionsgrad sprachlich-kommunikativer (rezeptiver und produktiver) Darstellungen von Sachverhalten. Das Schema über Darstellungsformen von Sachverhalten verdeutlicht, dass einige sprachlich weniger, andere deutlich abstrakter sind.

**Sprachliche Entlastung von Aufgaben**



mathematische Darstellung, z.B. 23 m <sup>2</sup>	mathematische Sprache: <i>vierkante meter, oppervlakte</i>
symbolische Darstellung, z.B. durch Diagramme, Tabellen, Pfeile	Symbolsprache: <i>het gemiddelde, minder dan, dat leidt tot</i>
sprachliche Darstellung, z.B. in einem Text	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fachsprache: <i>uiterwaarden, doorvoercapaciteit</i></li> <li>– Unterrichtssprache: <i>beredeneren, bevestigen</i></li> <li>– Alltagssprache: <i>geef aan, vertel</i></li> </ul>
bildliche Darstellung z.B. durch Icons und Abbildungen	Bildsprache (in der Regel konkrete Substantive)
gegenständliche Demonstration z.B. Vormachen, Ausprobieren	nonverbale Sprache

<b>reichhaltige Versprach- lichung</b>	Es empfiehlt sich, gut zu durchdenken, welche Art sprachlicher Verarbeitung notwendig ist, um den Gegenstand des Sachfachunterrichts zu erfassen und darüber zu sprechen. Ein durchdachtes und reichhaltiges Angebot von Versprachlichungen diverser Abstraktionsgrade hilft, den Kontext zu verstärken, erste Zugänge zu verschaffen und nach sprachlichem Anspruch zu differenzieren. Kooperative Lernformen, in denen Schüler mit heterogenen Fremdsprachenleistungen in interpersonalen, alltagssprachlichen Kommunikationsformen einander bei der Bewältigung einer Aufgabe helfen, haben daher eine besondere Bedeutung im bilingualen Unterricht. Sind die Kontextualisierungsmöglichkeiten begrenzt und die Aufgabenstellung kognitiv anspruchsvoll, z.B. in der Textarbeit oder Präsentation, so ist es unerlässlich, für Entlastung z.B. in Form von niedrigschwelligen erschließenshilfen und Produktionshilfen zu sorgen (Beispiele dazu z.B. Böing 2011: 4-5).
<b>kooperative Lernformen</b>	
<b>Hilfen</b>	
<b>Einsatz der deutschen Sprache</b>	In diesem Zusammenhang sollte der Einsatz der deutschen Sprache gut durchdacht und nicht auf eine punktuell wahrgenommen Überforderung der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sein. Zu denken ist etwa an die Makroebene einer Stunde oder Sequenz, in der eine „mehrdimensionale, abstrahierende Betrachtung eines komplexen Sachverhaltes“ (Böing 2011: 5) im Anschluss an die fremdsprachige Erarbeitung erfolgt und interkulturelle Sensibilisierung intendiert ist. Auf der Microebene spielt das Deutsche eine Rolle in der fachlichen Begriffsklärung oder auch in Phasen der Sprachmittlung (→ 7.5 Sprachmittlung S. 121ff).
<b>Begriffs- klärung</b>	
<b>Sprach- mittlung</b>	
<b>Bedeutung für das Schulfach Niederländisch</b>	
	Bilingualer Sachfachunterricht muss den Anforderungen des Faches genügen, also dem des Erdkunde-, Gesellschaftslehre-, oder Geschichtsunterrichts oder eben denen des Faches, in dem Niederländisch als Arbeitssprache Verwendung finden soll. In welcher Hinsicht ist es also für Niederländischlehrerinnen und –lehrer bedeutsam, Kenntnisse über bilingualen Unterricht zu haben? Zu nennen wären in etwa folgende Gründe:
<b>Beitrag zur Konzept- entwicklung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Zumeist sind es die Fremdsprachenlehrerinnen und –lehrer, die Konzepte bilingualen Lernens an Schulen einführen und dieses Konzept tragen, sofern sie – entsprechend den Qualifikationsvorgaben im jeweiligen Bundesland – auch ein Sachfach un-</li> </ul>

terrichten und sie können durch ihr interkulturelles Wissen zur innerschulischen Unterrichtsentwicklung beitragen.

- Es ist in den curricularen Vorgaben der meisten Länder festgehalten, dass es die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts ist, ggf. bilinguales Lernen in ihrem Unterricht vorzubereiten. Eine besondere Rolle kommt der rezeptiven Kompetenz, der Methodenkompetenz und dem Umgang mit authentischen Texten zu, als auch der Bereitschaft, Risiken in der Kommunikation einzugehen. Letztlich kann die Diagnosekompetenz des Niederländischlehrers Grundlage für Beratung und Förderempfehlung sein, die auch den bilingualen Unterricht prägen.
- Sachfachunterricht, in dem Niederländisch – auch neben Deutsch – als Arbeitssprache verwendet wird, ist allerdings kein fachbezogener Fremdsprachenunterricht (Wildhage/Otten 2003: 23). Niederländischlehrerinnen und -lehrer müssen hier umdenken, wenn sie bilingual unterrichten: Fremdsprachige Leistungen sind nicht maßgeblich für die Leistungsbewertung, der Umgang mit Fehlern ist anders. (→ 18 Umgang mit Fehlern S. 330ff) Daher ist zu überdenken, ob die Niederländischlehrkraft eine Lerngruppe, die sie im Niederländischunterricht unterrichtet, auch im bilingualen Sachfach unterrichten sollte. Andererseits weiß die Sprachlehrkraft um die sprachliche Leistungsvielfalt in der Lerngruppe und kann individuell Hilfestellung leisten.
- Bilinguale Angebote können als Verstärker ähnlicher Lernmotive (Anwendungsbezug im grenznahen Raum, Berufsqualifizierung etc.) gelten, die auch für den Niederländischunterricht existieren und diese im Sinne eines Schulprofils positiv ergänzen (→ 2 Fachdidaktische Besonderheiten S. 6ff).
- Sachfachdidaktik und Niederländischdidaktik können einander befruchten. Dem Niederländischunterricht können bilinguale Unterrichtsmethoden Impulse für die themenzentrierte Kommunikation im fortgeschrittenen Niederländischkurs geben. Hier bieten sich Anleihen an fachliche Diskurse und entsprechender Arbeitsformen an, um die funktionale Diskursfähigkeit zu fördern.
- Bilingual unterrichtete Schülerinnen und Schüler machen Sprachlernerfahrungen, die sich von denen im Niederländischunterricht unterscheiden (s.u.) und der Niederländischlehrkraft bekannt sein sollten. Untersuchungen zum bilingual-

**im Niederländischunterricht vorbereiten**

**Diagnose und Beratung**

**Leistungsbewertung überdenken**

**Lernmotive werden verstärkt**

**Impulse für den Niederländischunterricht**



**Sprache als Kommunikationsmedium** englischen Unterricht zeigen, dass bilingual unterrichtete Schüler nicht nur ein höheres Sprachniveau erreichen, sondern sehr viel stärker die Fremdsprache als Kommunikationsmedium nutzen, was eine Neuausrichtung des Fremdsprachenunterrichts ermöglicht (vgl. Nold e.a. 2008: 456).

### **Bedeutung für das Sachfach**

**Mehrwert für das Sachfach** Die anfängliche Befürchtung aus der Perspektive des Sachfaches, dass der fremdsprachliche Mehrwert auf Kosten des Lernzuwachses im Sachfach geht, erweist sich im Spiegel jüngster Forschungsergebnisse zunehmend als unbegründet. Es muss aber auch einen sachfachbezogenen Mehrwert geben. Die Einführung eines bilingualen Angebotes an einer Schule stellt besondere Anforderungen an und Chancen für Unterrichtende des Sachfachs, die hier nur grob umrissen werden können. Sie sind Gegenstand der jeweiligen bilingualen Sachfachdidaktik.

**Methodendiskurs**

- Es wird deutlich, dass ein Sachfachunterricht in einer Fremdsprache eine andere Methodik und Didaktik notwendig macht, als wenn dieser Unterricht auf Deutsch stattfände. Diese Erkenntnis mündet in wachsendem Interesse für Qualifizierung der Lehrkräfte, Entstehung bilingualer Sachfachdidaktiken (z.B. Otten/Wildhage 2003) – zumindest in Bezug auf die englische Sprache – und einem neuen Methodendiskurs in der sachfachdidaktischen Literatur. Untersuchungen zeigen, dass die Methodenvielfalt im Sachfach steigt, wenn es bilingual unterrichtet wird (vgl. Holm 2008: 173).

**kein Fremdsprachenunterricht**

- Auch hier gilt: Sachfachunterricht, in dem Niederländisch als Arbeitssprache praktiziert wird, ist kein Fremdsprachenunterricht. Trotz fremdsprachendidaktischer Sensibilisierung der Sachfachlehrkraft, ist entlastend zu betonen, dass sie nicht noch zusätzlich wie ein Fremdsprachenlehrer unterrichten braucht und soll. Dennoch ist offensichtlich, dass durch eine steigende Zahl von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund auch nicht-bilingual unterrichtende Sachfachlehrer nicht von einer homogenen Sprachsozialisation ausgehen dürfen, sondern Spracherwerbsaspekte einbeziehen müssen. Der bilinguale Unterricht kann hier Impulse liefern.

- Es zeigt sich, dass durch zweisprachige Verfahren gerade die Begriffs- und Konzeptbildung besonders gefördert wird (vgl. die Ergebnisse von Nold e.a. 2008). Auch vermeintlich Gleiches ist oftmals nur ähnlich und führt uns die eigene Sozialisierung vor Augen: der Begriff der *opleiding* entspricht nicht ganz dem Konzept der Ausbildung, *beleid* ist Politik oder auch Gesetzgebung, *Rijkswaterstaat* kennt kein deutsches Äquivalent und der Begriff der *inhuldiging* erschien 2013 schier unübersetzbar. Durch vergleichendes Ergründen der Konzepte ergibt sich ein klarer Mehrwert durch die interkulturell ausgerichtete Erarbeitung eines Sachverhalts, der in einem monolingualen Sachfachunterricht nicht vorhanden wäre.
- Der Sachfachunterricht profitiert von der Tatsache, dass durch Verarbeitung fremdsprachiger Originalquellen Außensichten zu Innensichten werden und Sachverhalte unverfälscht von verschiedenen Seiten beleuchtet werden können. Wie eingangs betont, eröffnet gerade die Rezeption der Perspektiven der westlichen Nachbarländer auf Deutschland und die Welt eine Vielschichtigkeit, die für die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler relevant und greifbar ist.

**Begriffs- und  
Konzept-  
bildung**

**Außensicht  
und  
Innensicht**

Veronika Wenzel, mit Dank an Michael Meuten

## Literatur

- Böing, M. (2011) „Comment aborder l’enseignement bilingue? Bilinguale Unterrichtsvorhaben planen und durchführen“, *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 110. Impulse aus dem Bilingualen Unterricht (Themenheft)*, 2-8.
- Butzkamm, W. (2000) „Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht“, in: G. Bach, S. Niemeier (Hrsg.) *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Frankfurt a.M.: Lang, 97-113.
- Cummins, J. (2000) „Putting Language Proficiency in its Place; Responding to Critiques of the Conversational/Academic Language Distinction“, in: J. Cenoz, U. Jessner (Hrsg.) *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*, Clevedon: Multilingual Matters, 54-83.
- Glaap, A.R., Müller-Schneck, E. (2001) *Schulversuch ‚Bilingualer Unterricht an Realschulen in Nordrhein-Westfalen‘. Abschlussbericht*. Schulministerium NRW. <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Faecher/BilingualerUnterricht/BerichtRL.pdf>

- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2003) *Begegnung mit Sprachen. Eine Handreichung*. Frechen: Ritterbach.
- Nold, G. (e.a.) (2008) „Klassen mit bilingualem Sachfachunterricht. Englisch als Arbeitssprache“, in: E. Klieme (Hrsg.) *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*, Weinheim e.a.: Beltz. 451-457.
- Wildhage, M., Otten, E. (Hrsg.) (2003) *Praxis des bilingualen Unterrichts* (3. Aufl.), Berlin: Cornelsen.

# **Leistungsermittlung und Förderung**

17 Diagnostik und Individualisierung . . . . .	311
Dem Einzelnen gerecht werden . . . . .	311
Heterogenität . . . . .	312
Diagnostik . . . . .	314
Kompetenzraster zur Diagnose im Niederländischunterricht . . . . .	318
Differenzierung und Individualisierung . . . . .	320
Beispiel: Hilfetreppe im Niederländischunterricht . . . . .	323
Beispiel: Abkoppeln im Niederländischunterricht . . . . .	323
Arbeit mit individualisierendem Material . . . . .	324
Anspruch und Realität . . . . .	326
18 Umgang mit Fehlern . . . . .	330
Fehler und Lernen . . . . .	330
Konsequenzen für den Niederländischunterricht . . . . .	331
Fehler und Kommunikation . . . . .	331
Fehlerdiagnose . . . . .	332
Fehlerkorrektur im Unterricht . . . . .	333
19 Beurteilungsverfahren . . . . .	336
Leistungen erfassen und beurteilen . . . . .	336
Die diagnostische Funktion der Leistungsbeurteilung . . . . .	336
Die pädagogische Funktion der Leistungsbeurteilung . . . . .	338
Die methodisch-didaktische Planungsfunktion der Leistungsbeurteilung . . . . .	340
Die gesellschaftliche Funktion der Leistungsbeurteilung . . . . .	340
Leistungsüberprüfung und Qualitätskriterien . . . . .	341
Ebenen der Leistungsüberprüfung . . . . .	344
Bewertung und Bewertungskriterien . . . . .	346
Integrierte Aufgabentypen für die schriftliche Leistungsüberprü- fung: Beispiele . . . . .	349
Überprüfung der mündlichen Leistung . . . . .	350

## 17 Diagnostik und Individualisierung

### Dem Einzelnen gerecht werden

Individualisierung des Lernens, individuelle Förderung, Differenzierung, Umgang mit Heterogenität, der Diversität begegnen, Verschiedenheit als Chance nutzen – lauter Schlagworte, die eine zentrale Forderung in der Unterrichtsentwicklung, ja ein in etlichen Bundesländern sogar gesetzlich verankertes Recht der Lerner beschreiben. Vielfach synonym verwendet, jedoch durchaus auch mit perspektivischen Nuancen aufzufassen, streben diese Begriffe einem Ziel nach: dem Potential und Leistungsvermögen des Einzelnen gerecht werden, um dem Lernenden mit seinen persönlichen Voraussetzungen einen erfolgreichen und effektiven Lernprozess zu ermöglichen.

Dennoch wird unter den genannten Schlagworten z.B. der Begriff der individuellen Förderung fälschlicher Weise häufig nur einseitig mit der Kompensation von Defiziten bei Schülern im unteren Leistungsbereich assoziiert. Diese Haltung ist der antiquierten Auffassung geschuldet, dass die gesamte Lerngruppe den kompletten Lernstoff erlernen müsse und dass das Potenzial des Lerner mit seiner gezeigten Leistung gleichzusetzen sei. Tatsächlich soll individuelle Förderung – wie auch jeweils die anderen genannten Begriffe – allen Lernern eine Kompensation ihrer Schwächen ermöglichen und darüber hinaus die Entfaltung ihrer Stärken umfassen. Ein etwaiges Ziel, durch individuelle Förderung eine Angleichung an ein Durchschnittsniveau herbeizuführen, wäre somit ebenso zu eng gefasst. Häufig wird daher auch das Begriffspaar Fördern und Fordern verwendet, wobei die Herausforderung, das individuelle Potential (insbesondere Begabungen) umfassend zu entwickeln und für sich und die Lerngruppe fruchtbar zu machen, besonders betont wird.

Ausgangspunkt der Forderung nach einer Individualisierung des Lernens ist das durch die konstruktivistische und die neurodidaktische Lern- und Unterrichtsforschung entwickelte aktuelle Lernverständnis: Lernen ist ein aktiver Prozess individueller Selbstorganisation, die zur Konstruktion neuen Wissens und Könnens führt. Dieses Lernen geschieht in Anknüpfung an Vorwissen und vorangegangenen Lernerfahrungen und kann somit

**individuelle  
Förderung**

**Schwächen  
und Stärken**

**Fördern und  
Fordern**

**Lernver-  
ständnis**

**differenzierendes Lernangebot** insbesondere dadurch begünstigt werden, dass an die Lernvoraussetzungen des Einzelnen angeknüpft und mit seinem individuellen Lernverhalten Rechnung getragen wird (sog. Passung). Daher gilt es mittels Diagnostik das Augenmerk darauf zu richten, welche Lernvariablen (→ 2 Fachdidaktische Besonderheiten S. 6ff) zu relevanten Unterschieden in der Lernausgangslage führen und wie man hierauf durch ein differenzierendes Lernangebot angemessen eingehen kann. Die Angemessenheit des Lernangebots darf allerdings nicht nur auf den Lerner als Individuum bezogen werden (im Sinne einer vollständigen Vereinzelung des Lernprozesses); sie muss ebenso die Ziele der Gesamtgruppe (etwa im Bereich des sozialen Lernens) einbeziehen und mit den Möglichkeiten der schulischen Realität innerhalb unseres Schulsystems Rechnung tragen (Machbarkeit und Übereinkunft mit den Lehrplanvorgaben).

### **Heterogenität**

**Heterogenitätsbegriff** Der aktuelle Heterogenitätsbegriff ist sehr weit gefasst (vgl. Schilmöller 2011; Wenning 2007; Wittek 2013) und kann, aufgefasst als Sammlung von bereits vor der Lernsituation vorhandenen Voraussetzungen, auf zwei Gebiete bezogen werden (Riemer 2006: 233):

- Merkmale**
- die Umweltmerkmale des Lerners (etwa sozio-kulturelles Umfeld, Lernumfeld zu Hause, Familienklima, Unterstützung, schulisches Lernumfeld)
  - seine persönlichen Merkmale (etwa Geschlecht, Alter, Entwicklung, Gesundheit, Intelligenz, soziale Kompetenz, Kreativität, bevorzugte Lernstrategie & Lernkanäle, Vorwissen und Erfahrung, Motivation, Arbeitshaltung, Tempo, Selbständigkeit, Selbstbewusstsein, persönliche Lernziele).

Nimmt man die Lernsituation mit hinzu, so kann auch im Lernprozess selbst von Heterogenität gesprochen werden. Diese entsteht im Umgang mit dem Lerngegenstand und den am Lernprozess beteiligten Personen. Die umweltbedingten und persönlichen Merkmale des Lerners treten nun in Wechselwirkung mit der Lernsituation und diese Wechselwirkung verläuft individuell verschieden. Heterogenität ist – nicht nur durch diese Wechselwirkung – also auch veränderlich: Entwicklungen müssen nicht nur unterstellt, sondern auch ermöglicht werden.

Bezogen auf das Fach Niederländisch könnte bei den Umweltmerkmalen für den Lernprozess bedeutsam werden, ob z.B.

- sich Muttersprachler im Umfeld des Lernalters befinden
- im Alltagsleben die geographische Nähe der Niederlande eine Rolle spielt
- die Sprache im direkten Umfeld (Familie, Peers) Ansehen genießt
- niederländische Sprachkenntnisse als sinnvoll oder gar zukunftsweisend (Studien- und Berufswahl) erfahren werden, usw.

### **Umweltmerkmale**

Auf der Ebene der persönlichen Merkmale sind neben – teils in ihrer Wirksamkeit auf den Fremdsprachenerwerb umstrittenen (Riemer 2006: 227) – außersprachlichen Aspekten wie etwa

- subjektive Theorien (,Niederländisch ist leicht zu erlernen‘)
- Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (,Ich lerne Sprachen ohnehin nicht gut‘)
- Risikobereitschaft (Angst, Fehler zu machen)
- Intro- oder Extrovertiertheit, usw.

### **persönliche Merkmale**

insbesondere die sprachlichen Voraussetzungen wesentlich, u.a.:

- Ist die Muttersprache eine dem Niederländischen verwandte Sprache oder gar Niederländisch selbst?
- Welche Lernerfahrungen wurden in der ersten Fremdsprache gemacht?
- Wie viele weitere Fremdsprachen wurden schon erlernt? (→ 14 Mehrsprachigkeit und Sprachlernbewusstheit fördern S. 267ff)
- Liegt eine sprachliche Begabung vor?
- Liegt eine Lese-Rechtschreibschwäche vor?

In der Lernsituation selbst sind des weiteren Unterschiede im Status und in den Prozessen des Erlernens der sprachlichen Kompetenzen relevant (vgl. Trautmann 2010: 53), welche durch oben genannte Merkmale bedingt und durch den Lerngegenstand, die Lehrperson und Mitschüler sowie die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts beeinflusst werden (→ 7 Funktionale kommunikative Kompetenz S. 75ff). Um zu erkennen, welches Ausmaß und welche Relevanz die Unterschiede zwischen den Lernern haben und um sinnvolle didaktische Entscheidungen darüber zu treffen, nach welchen Kriterien und mit welchen Strategien und Zielen es der individuellen Förderung bedarf, sind zutref-

### **Lernsituation**



fende Diagnosen über die Lernausgangslage der Lerngruppe und der darin befindlichen Einzelpersonen unverzichtbar.

### Diagnostik

#### pädagogische Diagnostik

Pädagogische Diagnostik, aufgefasst als die Gesamtheit der zielgerichteten, theoriegeleiteten Erkenntnisbemühungen über Zustände und prozessbezogene Merkmale einer Schülerperson oder Gruppe, hat nicht nur die Funktion der Passung von Lernausgangslage und Unterricht. Sie sollte zugleich zur Prävention und Intervention eingesetzt werden: Gibt es kein „Frühwarnsystem“, so können Lern- und Entwicklungsgefährdungen nicht rechtzeitig unterbunden werden. Bleiben Probleme diffus, können sie nicht gezielt behoben werden (Horstkemper 2006: 6).

#### Förder- und Selektionsdiagnostik

Da nicht immer die Förderung das direkte Ziel der pädagogischen Diagnostik ist, haben sich die Begriffe der Förder- und Selektionsdiagnostik etabliert. Letztere mit Zielen wie etwa die Auswahl einer passenden Schulform, Erteilung von Qualifikationen (z.B. *Certificaat Nederlands als Vreemde Taal*) oder für die schulinterne Nominierung zur Teilnahme an Wettbewerben (z.B. Bundeswettbewerb Fremdsprachen). Allerdings können Förder- und Selektionsdiagnostik nicht als überschneidungsfrei angesehen werden, denn auch die Selektion, realisiert in Maßnahmen der äußeren Differenzierung (s.u.), wird im schulischen Rahmen immer mit Förderabsichten begründet.

#### Status- und Prozessdiagnostik

Des Weiteren unterscheidet man Status- und Prozessdiagnostik. Die Statusdiagnostik richtet sich dabei auf die Erfassung des (kognitiven) Zustandes einer Person; die Prozessdiagnostik auf die Erfassung der Aspekte, die einen Entwicklungsprozess betreffen, z.B. Motivations- und Verhaltensanalysen, Fehleranalysen, Stärken-Schwächen-Profile etc. (Horstkemper 2006: 5). In beiden diagnostischen Bereichen können zur Analyse und Auswertung der erhobenen Daten verschiedene Bezugsnormen herangezogen werden (vgl. etwa Paradies e.a. 2011: 93):

#### Bezugsnormen

- Die sozialnormierte Diagnostik vergleicht das Individuum mit anderen einer Gruppe,
- die entwicklungsbezogene Diagnostik erhebt, welche Entwicklungsschritte vollzogen wurden,
- die curriculumbezogene oder kompetenzorientierte Diagnostik, welche Lernschritte bewältigt wurden.

Unterschieden werden sollte hier auch nach der Ausrichtung der Diagnostik, sie kann stärken- oder schwächenorientiert sein. Funktion, Ziel, Bezugsnorm und Ausrichtung der Diagnostik müssen so ineinandergreifen, dass sie zielgerichtet aussagekräftige Daten zur Auswahl geeigneter Angebote individueller Förderung liefern. Die zielorientierte Ausrichtung der Diagnostik auf eine präzise begründete Fragestellung hin (sog. hypothesengeleitetes Suchen) ist nicht nur Voraussetzung für die sinnvoll eingesetzte pädagogische Diagnostik, sondern für die Diagnostik allgemein. Dennoch unterscheidet sich die eher informelle pädagogische Diagnostik des Schulalltags deutlich von der normativ aufgefassten wie z.B. bei psychologischen Testverfahren. Diagnostik als Wissenschaftsdisziplin muss den Gütekriterien der Objektivität, Validität (Gültigkeit, Exaktheit) und Reliabilität (Zuverlässigkeit, Stabilität) genügen. Da Lehrkräfte jedoch immer aktiv beteiligt sind an den diagnostischen Erkenntnisbemühungen, können diese Kriterien nur bedingt Anwendung finden, sodass der Begriff der pädagogischen Beobachtung in der schulischen Realität letztendlich angemessener wäre (Werning 2006: 11). Rolf Werning betont diesbezüglich, dass es nicht Aufgabe von Lehrkräften sei, in erster Linie möglichst objektiv zu beobachten; das Beobachtungsziel sei schließlich nicht die Klassifikation sondern die Lern- und Entwicklungsbegleitung (2006: 11), welche nun mal vom intrapersonalen Wechselspiel verschiedener Beteiligter beeinflusst wird.

Besonders die letztgenannte Gruppe zeigt, dass eine Vielzahl pädagogischer Beobachtungen und Entscheidungen handlungsbegleitend im Zuge der Unterrichtsgestaltung getroffen, rückgemeldet und mit weiteren Aufträgen versehen werden. Sobald das Sprachniveau der Lerner es zulässt, kann die Metakommunikation über Lernprozesse im Sinne einer authentischen Sprachhandlung auf Niederländisch erfolgen (→ 13 Funktional einsprachig unterrichten S. 258ff). Bei Aspekten, welche die Diagnose und Förderung zugleich berücksichtigen, ist dies häufig sogar immanent, wie die Beispiele für den Niederländischunterricht weiter unten zeigen. Dieses Wechselspiel von Diagnostizieren und Fördern wird als Grundlage optimaler Förderung angesehen, da eine einmalig erstellte Diagnose immer nur vorläufigen Charakter hat und begrenzt gültig ist.

**Diagnostik des  
Schulalltags**

**authentische  
Sprach-  
handlung**

**Wechselspiel  
von Diagnosti-  
zieren und  
Fördern**

### pädagogische Beobachtung

#### **Befragung** (Metakommunikation über Lernprozesse):

- Interviews
- Fragebögen (z.B. Listen zur Einschätzung des Sozialverhaltens, der Mitarbeit, ...)
- Gespräche über Gefühle, die das Lernen begleiten (z.B. Methode des lauten Denkens)
- Gespräche mit Eltern, Peers (Kind-Umfeld-Analyse)

#### **freie, strukturierte oder multiple Beobachtung**

- Lehrertagebuch
- tabellarische Systeme
- Austausch im Lehrerteam bzw. Kooperationen mit z.B. sonderpädagogischen Förderzentren oder schulpsychologischen Diensten

#### **Diagnose und Förderung zugleich**

- individuelle Überprüfungen und Klassenarbeiten mit Rückmeldungen, Tipps und zu erbringenden Folgeleistungen (→ 19 Beurteilungsverfahren S.336ff)
- Portfolios (→ 30 Methoden und Arbeitsformen S.357ff)
- Anleitung zur Reflexion bzw. Selbstevaluation
- Selbst-, Partner- und Fremddiagnosebögen (z.B. Kompetenzraster, s.u.)
- Projekte, in denen selbstreguliert gelernt wird
- Wochenplanarbeit
- gestufte Hilfen (z.B. Hilfetreppe, s.u.)
- Abkoppeln (s.u.)
- Lernkontrakte
- Aufgabenstellungen, die Lösungen auf verschiedenen Niveaus ermöglichen
- Lernen durch Lehren

(Vgl. etwa Ahlring 2006)

### **Bewusstmachen von Diagnoseprozessen**

Häufig geschieht das permanente Diagnostizieren während des Unterrichts und der gesamten Schulzeit allerdings, ohne dass die Beteiligten sich dessen bewusst werden, etwa bei spontanen Reaktionen, körpersprachlichen Signalen (Mimik, Gestik), bei Nachfragen (Paradies e.a. 2011: 57). Ein Bewusstmachen von Diagnoseprozessen ist jedoch von großer Bedeutung, da Beobachtung und Deutung ineinandergreifen, was zu Bewertungen und Kategorisierungen führt. Diese geschehen nicht unvoreingenommen sondern sind abhängig von z.B. (Paradies e.a. 2011: 18/19)

- den Urteilstendenzen der diagnostizierenden Person (Milde- oder Strengetendenz, Tendenz zur Mitte oder zu Polarisierungen),
- Sympathie,

- subjektiven Theorien (,Mädchen lernen gründlicher Vokabeln'),
- dem Halo-Effekt (von bekannten Eigenschaften einer Person auf unbekannte Eigenschaften schließen),
- Zusatzinformationen über die beobachtete Person oder Gruppe.

Professionelles Beobachten sollte also permanent kritisch reflektiert werden und systematisch, hypothesengeleitet und regelmäßig geschehen (vgl. Werning 2006: 12/13).

Insgesamt müssen aussagekräftige Diagnoseinstrumente folgenden Kriterien genügen:

**Diagnoseinstrumente**

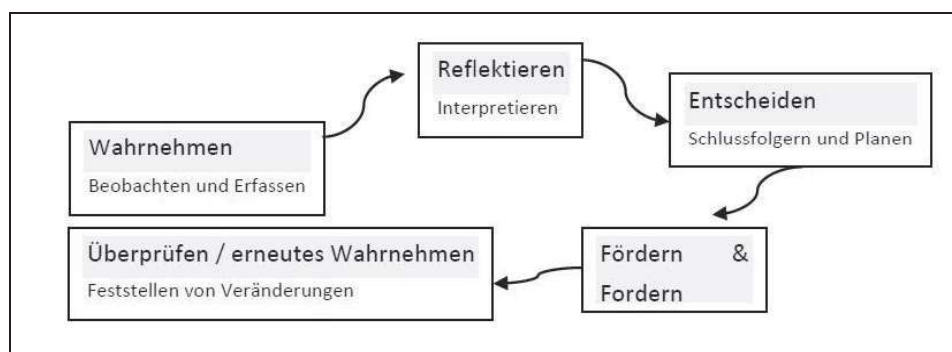
Diagnoseinstrumente sollten...

- individuelle Stärken und Schwächen aufdecken
- Selbstdiagnose ermöglichen, um Fremddiagnosen verstehen zu lernen
- explizite Aussagen über Lernwege zulassen
- von den Lernenden als brauchbare Hilfe gesehen werden
- in Verbindung mit wirksamen Förderinstrumenten stehen und
- handhabbar sein.

(Vgl. Kieweg 2010a: 4)

Aus dem Vorausgegangenen wird zudem deutlich, dass das Wechselspiel zwischen Diagnose und Förderung schematisch dargestellt den nachfolgenden Schritten des Diagnose-Förder-Kreislaufs folgt.

**Kreislauf**



(in Anlehnung an Scholz 2010: 23-24)

### **Kompetenzraster zur Diagnose im Niederländischunterricht**

#### **Kompetenzraster**

In der praktischen Umsetzung des Anspruches der individuellen Förderung und der damit verbundenen Förderdiagnostik bieten die aktuellen Schulbücher für das Fach Niederländisch bislang nur sporadisch und ansatzweise Möglichkeiten. Im diagnostischen Bereich steht im Lehrmaterial meist die Selbstevaluation durch Kompetenzraster im Vordergrund, in Form von Ich-kann-Beschreibungen mit ja/nein-Entscheidung des Lerners. Dieser Ansatz folgt der Auffassung, dass erhöhte Sprachlernbewusstheit einen positiven Effekt auf die Sprachlernfähigkeit hat (→ 14 Mehrsprachigkeit und Sprachlernbewusstheit fördern S. 267ff). Selbstreflexive Prozesse können diese Bewusstheit fördern.

Nuanciertere Kompetenzraster zur Selbst- oder Fremdevaluation listen in der Vertikalen zentrale Kriterien für die im jeweiligen Bereich erwarteten Leistungen auf, in der Horizontalen ist für jedes dieser Kriterien eine bestimmte Anzahl von Kompetenzstufen, beschrieben in beobachtbares Verhalten, festgelegt (Merziger 2009: 57). Die Schulbegleitforschung hat für solche Kompetenzraster herausgearbeitet, dass diese aus Schülersicht in folgender Hinsicht funktionell sind (Merziger 2009: 60/61): Sie

#### **Funktionen**

- zeigen auf, in welchen spezifischen Leistungsbereichen Qualität welche Abstufungen kennt,
- ermöglichen die direkte und konkrete Rückmeldung der eigenen Leistung,
- ermöglichen die Rückmeldung und den Vergleich mit Leistungen anderer,
- liefern eine Hilfestellung zur gezielten Kompetenzsteigerung,
- können zudem auf andere Kontexte übertragen werden und
- bieten somit eine Hilfestellung zur Vorbereitung weiterer Leistungen.

Durch die drei letztgenannten Aspekte ist das diagnostische Instrument des Kompetenzrasters zugleich bereits Teil eines Förderansatzes: auf Basis der festgestellten Kompetenzgrade kann jeder Lerner für seinen weiteren Lernprozess eigene Schwerpunkte setzen und Ziele festlegen. Als Beispiel sei hier ein Teil eines Kompetenzrasters für die Rückmeldung zu einer Präsentation ausgearbeitet:

**Teilbeispiel  
Präsentation**

<b>structuur</b>	je kunt...	je kunt...	je kunt...	je kunt...
inleiding	– (geen operator beschikbaar, geen inleiding gegeven)	je presentatie inleiden	je presentatie inleiden en de structuur ervan toelichten	een inleiding geven die nieuwsgierig maakt en toelichten welke stappen er volgen
samenhang	– (geen operator beschikbaar, geen samenhang tussen de onderdelen)	onderling samenhangende delen presenteren maar je maakt geen overgangen	duidelijke overgangen maken door staande uitdrukkingen	de samenhang tussen de delen door middel van uitdrukkingen en ideeën naar voren brengen
slot	– (geen operator beschikbaar, geen slot geformuleerd)	een slot formuleren	een slot formuleren dat terugkoppelt naar de inleiding	een spannend slot formuleren dat terugkoppelt naar de inleiding

(in Anlehnung an Merziger 2009: 58/59 und dem GeR)

Entsprechend dem unterrichtlichen Einsatz in verschiedenen Klassenstufen wird das Raster in seiner Schwerpunktsetzung akzentuiert und erweitert, etwa um Kriterien

**Erweitern des  
Rasters**

- des Inhalts: *afgrenzing onderwerp, informatiewaarde, actualiteit en verbanden met andere onderwerpen, antwoord op vraagstelling, documentatie,...*
- der Sprache: *vloeiendheid, woordenschat, grammaticale correctheid,...*
- der Präsentationstechnik: *stem, oogcontact, lichaamstaal, visualisering,...* (→ 9 Methodische Kompetenz S. 203ff)

Zudem kann die erste Spalte entfallen, da sie weniger ein beobachtbares Verhalten angibt als das Fehlen desselben. Entscheidet man sich dafür, sollte allerdings bedacht werden, wie die Nicht-Erfüllung eines Kriteriums für den Lerner sichtbar gemacht und wie im weiteren Verlauf des Lernprozesses damit umgegangen werden soll.

**von der  
Diagnose zur  
Förderung**

Aus den vorgenommenen Markierungen in der Kompetenzta-  
belle gehen förderungswürdige und förderungsbedürftige Kom-  
petenzen des Lernenden hervor. Im Unterricht müssten nun Ver-  
fahren zum Einsatz kommen, die individualisierende Lernprozes-  
se (s.u.) ermöglichen. Hierbei gilt es, nicht einfach den bisheri-  
gen traditionellen Übungskorpus zu erweitern, sondern vielmehr  
solche Aufgaben bereit zu stellen, die sich speziell an den men-  
talen Prozessen orientieren, die zum Kompetenzerwerb führen.  
Schließlich hilft es einem Lerner, der den Stoff kognitiv nicht  
durchdrungen hat, nicht, den Stoff lediglich weiter zu trainieren  
(Kieweg 2010b: 23; 2010c: 2).

**Differenzierung und Individualisierung**

**Differenzie-  
rungsbegriff**

Maßnahmen und Angebote, die der Verschiedenheit der Lerner  
entgegenkommen, werden allgemein hin unter den Begriff der  
Differenzierung – also des bewussten Machens von Unterschie-  
den – gefasst. Mit diesem Begriff wird häufig auch seine Per-  
spektive mitgemeint: der Lehrende macht Unterschiede; er ist es,  
der (in der Regel auf eine Teilgruppe ausgerichtet) differenziert.  
Hierfür ist seinerseits eine hohe diagnostische Kompetenz erfor-  
derlich. Bei dem Begriff der Individualisierung wird von unten  
her gedacht:

**Individualisie-  
rungsbegriff**

Die Lernenden sind der Ausgangspunkt und haben mit Ver-  
antwortung dafür, ihre Lernprozesse angemessen einzuschätzen,  
sich um eine passende Auswahl weiterer Lernschritte zu küm-  
mern und ihren Lernprozess zu gestalten. Hierfür ist die Fähigkeit  
zum selbst organisierten und selbst verantworteten Lernen grund-  
legend (Paradies & Linser 2010: 21).

**äußere Diffe-  
renzierung**

Trotz des perspektivischen Unterschieds wird Individualisie-  
rung im wissenschaftlichen Diskurs vielfach auch als Sonderform  
der inneren Differenzierung (s.u.) kategorisiert. Daher erfolgt hier  
zunächst ein Blick auf die seit den siebziger Jahren herangewach-  
senen zentralen Begrifflichkeiten der Differenzierung (vgl. etwa  
Bönsch 1995). Grundsätzlich wird nach innerer und äußerer (bzw.  
interner und externer) Differenzierung unterschieden. äußere Dif-  
ferenzierung umfasst Maßnahmen, die mittels Selektion perma-  
nente Lerngruppen bilden. Dies geschieht nach Kriterien wie et-  
wa:

- Alter (z.B. jahrgangshomogene Klassenbildung)
- Leistungsvermögen (z.B. Haupt- & Realschule, Gymnasium)
- Interesse (z.B. berufliche Fachrichtungen, Wahlpflichtkurse)
- Ausbildungsziel.

Äußere Differenzierung wird zumeist mit dem Ziel vorgenommen, eine größtmögliche Homogenität in der Lerngruppe zu schaffen. Die äußere Differenzierung spricht zwei organisatorische Differenzierungsebenen an: die Systemdifferenzierung, die sich im mehrgliedrigen Schulsystem widerspiegelt und die Schuldifferenzierung, welche sich auf die Gruppenbildung innerhalb einer Schulart bezieht (etwa Schulen mit Certi-Lingua oder mit bilinguaem Zweig).

Innere Differenzierung (Binnendifferenzierung) umfasst alle Maßnahmen, die innerhalb einer Lerngruppe den verschiedenen Voraussetzungen der Lerner begegnen. Sie bezieht sich also auf den Unterricht und spricht damit die in der Hierarchie des Systems niedrigste, für Lehrer aber bedeutsamste Differenzierungsebene an, schließlich ist das Unterrichten ihr Kerngeschäft. Insbesondere durch die aktuelle schulpolitische Tendenz zu integrierten Schulsystemen hin, gewinnt die Differenzierung auf Unterrichtsebene stark an Bedeutung. Zugleich wird die Förderung, die auf die zielgleiche Ausbildung der Lerner ausgerichtet ist, allmählich zu einer zieldifferenten Förderung, orientiert an den Kompetenzen des Lerners statt des Curriculums.

Auch für die innere Differenzierung können verschiedene Differenzierungskriterien ausschlaggebend sein (vgl. etwa Bönsch 2011: 70), wie etwa:

- kognitiver Entwicklungsstand
- Leistungsvermögen
- Interesse
- (selbst gestecktes) Lernziel
- Er-, Be- und Verarbeitungsweisen
- Lerntempo
- Selbständigkeit
- Kooperationskompetenz.

Die Realisierung der inneren Differenzierung orientiert sich mit Hilfe verschiedener Differenzierungsstrategien an diesen Kriterien. In der Abbildung zu Differenzierungsstrategien werden einige Strategien – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – dargestellt.

**innere Differenzierung**

**zielgleiche und zieldifferente Förderung**

**Differenzierungskriterien**



### Differenzierungsstrategien



(Vgl. etwa Bönsch 2011; Thaler 2012: 130)

#### methodische Unterrichtsmaßnahmen

Viele Differenzierungsstrategien münden in methodische Unterrichtsmaßnahmen, wobei diese von den ‚großen‘ Formen des offenen Unterrichts (etwa Freiarbeit, Unterrichtsprojekte) bis hin zu den ‚kleinen‘ Tricks (etwa die Verwendung differenzierter Arbeitsblätter mit geschlossenen und offenen Aufgabenformen, Vertiefungsaufgaben, Wahlpflichtbereichen, etc.) reichen und auch Kombinationen einzelner Maßnahmen umfassen können. Etliche Maßnahmen sprechen verschiedene Differenzierungsstrategien an, so können z.B. Themenbörse, Portfolio, Lesedossier, Stationenlauf und Wochenplan (→ 30 Methoden und Arbeitsformen S.357ff) je nach ihrer Konzeption nach allen oben genannten Strategien – teils sogar zugleich – differenzieren. Andere, wie z.B. die Hilfetreppe oder das Abkoppeln, differenzieren dahingegen in ihrer klassischen Form nur nach einer Strategie, in diesem Fall nach Hilfsmittel bzw. Instruktionsgrad.

**Beispiel: Hilfetreppe im Niederländischunterricht**

Die Hilfetreppe, oder auch das Verfahren der gestuften Hilfe genannt, besteht aus einem Materialangebot, welches die selbständige Bewältigung einer durch die Schüler zu bearbeitenden Aufgabe unterstützt. Dieses ergänzende Material ist so angelegt, dass es die in der Aufgabe angesprochenen Kompetenzbereiche auf sich steigendem Niveau unterstützt. Sollen die Schüler z.B. eine E-Mail an einen niederländischen Brieffreund verfassen, in der sie sich selbst beschreiben, so kann die Hilfetreppe für den Wortschatz z.B.

- verweisen auf die entsprechende Seite im Lehrbuch,
- in einer Liste weitere Vokabeln zur Beschreibung der eigenen Person zur Verfügung stellen,
- ein Wörterbuch zum Nachschlagen anbieten
- einen niederländischsprachigen Persönlichkeitstest ermöglichen.

Die Schüler können nun nach ihrem Bedarf entscheiden, ob sie Hilfe benötigen und welche Art der Hilfe für sie sowohl zugänglich als auch effektiv ist. Wer darauf aus ist, sich selbst nur knapp zu beschreiben und somit sein Basisvokabular zu trainieren, wird eine andere Form der Hilfe beanspruchen als jemand, der sich zum Ziel gesetzt hat, sich möglichst persönlich und facettenreich darzustellen und dafür auch neue Vokabeln kennen zu lernen. Auf diese Weise stellt die Hilfetreppe für den Lehrer automatisch auch ein Instrument der pädagogischen Beobachtung dar.

**Beispiel: Abkoppeln im Niederländischunterricht**

Das Verfahren des Abkoppelns eignet sich besonders für Phasen des Unterrichts, in denen ein neuer Sachverhalt im Plenum eingeführt bzw. erarbeitet wird. In diesem Verfahren können sich die Schüler, die nach den ersten Erläuterungen die Materie bereits durchschaut haben, vom zentral verlaufenden Gang abkoppeln und in eigener Verantwortung weiterarbeiten. Wird zum Beispiel die Bildung des Adjektivs situativ eingeführt (→ 7.6 Verfügen über sprachliche Mittel S. 137ff), so können diese Schüler bereits zu Aufgaben zur selbständigen Überprüfung vermuteter Gesetzmäßigkeiten übergehen während andere weiterhin im Unterrichtsgespräch ihre Vermutungen äußern und diese anhand der vorgegebenen Situation überprüfen. Solches Verfahren kann

**gestufte Hilfen****Beispiel: eine E-Mail schreiben****bedarfsgerechtes Entscheiden****in eigener Verantwortung weiterarbeiten**

in verschiedenen Phasen des Unterrichts und auch phasenübergreifend ermöglicht werden, sodass auf diese Weise Lerner mit schneller Auffassungsgabe ihre Zeit nicht mit für sie überflüssige Erläuterungen und Anleitungen vertun. Denkbar ist beispielsweise, dass Schüler die Phase der Erarbeitung der Regeln zur Adjektivbildung zugunsten einer Anwendungsphase schneller beenden. Lerner mit wenig Zugang zum Sachverhalt profitieren durch dieses Verfahren von der intensiveren Instruktion, die sich durch die Verringerung der Gruppengröße und deren Heterogenität deutlicher auf die Bedürfnisse der Lernenden zuschneiden lässt. Dieses nach Instruktion differenzierende Verfahren eröffnet dem Lehrer zugleich diagnostische Erkenntnisse, da er durch das Abkoppeln Einblicke darin erhält, wie viel Instruktion der einzelne Schüler benötigt.

**Beispiel:  
Regeln der  
Adjektivbil-  
dung**

**Arbeit mit individualisierendem Material**

Ergänzend zum Kompetenzraster zur Präsentation aus dem Beispiel der Diagnostik wird nachfolgend dargelegt, wie individualisierendes Material entwickelt werden kann, um die Präsentationskompetenz zu steigern. Werner Kieweg (2010c) empfiehlt, zur Entwicklung solchen Materials die Diagnoseergebnisse ursächlich zu hinterfragen in Hinblick auf die dahinter liegenden mentalen Prozesse auf Verstehens- und Produktionsebene.

**Material  
entwickeln**

**Beispiel:  
Präsentations-  
kompetenz**

Für die Konzeption einer gelungenen Einleitung oder eines Schlusses der Präsentation, wären die dahinterliegenden mentalen Prozesse etwa

- das Verspüren einer Fragehaltung
- das Einschätzen der potentiellen Fragehaltung der Zuhörer
- das Einschätzen des potentiellen Sachwissens der Zuhörer
- das Beantworten-Wollen der Frage.

Ein fehlendes Bewusstsein für die Funktion oder für die angemessene Komposition dieser Elemente kann für ein noch nicht erreichtes Kompetenzniveau ursächlich sein. Folglich sollten sich die Schüler auf verschiedene Weise mit Material auseinandersetzen, das dieses Bewusstsein weckt oder stärkt. Da solches Material im Fremdsprachenunterricht immer auch sprachliche Kompetenzen anspricht und diese in der Lerngruppe mit Sicherheit differieren, sollte auch dies berücksichtigt werden. Mögliche Ma-

aterialien für das Beispiel der Präsentationskompetenz wären hier z.B.:

- eine fertig ausgearbeitete Information über die Funktion, Teilspekte und Gütekriterien von Einleitung und Schluss mit dem Arbeitsauftrag, diese (a) auf die eigene Präsentation zu übertragen (z.B. mit Hilfe einer Tabelle), (b) Einleitung und Schluss der eigenen Präsentation auszuformulieren und (c) zu visualisieren
- Aufnahmen der Präsentationen von Mitschülern, die in Hinsicht auf Einleitung und Schluss ein hohes Niveau attestiert bekamen, mit dem Auftrag, (a) ihre Einleitungen und Abschlüsse auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin zu untersuchen, (b) diese in eine Checkliste festzuhalten und (c) deren Aspekte auf die eigene Präsentation zu übertragen
- Beispiele für Aufmerksamkeit erregende Einleitungen und spannende Abschlüsse aus Texten, Vorträgen im Fernsehen oder Internet mit dem Auftrag, (a) diese zu untersuchen, (b) eine Ideenliste zu erstellen und (c) die Ideen an der eigenen Präsentation zu erproben
- eine vorbereitete Sammlung häufig verwendeter niederländischer Begriffe für Einleitungen und Abschlüsse mit dem Auftrag, (a) sie in einer vorgegebenen Sammlung loser Sätze so einzubinden, dass eine logisch strukturierte, sprachlich nachvollziehbare Einleitung entsteht, (b) sie in kleinen Gruppen in Zwei-Minuten-Präsentationen zu verwenden und (c) Einleitung und Schluss für ihre eigene Präsentation schriftlich auszuarbeiten.

**mögliche  
Materialien**

Nach dieser sich an den persönlichen Lernvoraussetzungen und Bedürfnissen der Lerner orientierenden Lernphase sollten die vertieften Teilbereiche im Weiteren wieder in komplexere Sprachhandlungen eingebunden werden, um die Konsolidierung des Wissens zu stärken. Ein erneuter Diagnose-Förder-Kreislauf kann in Gang gesetzt werden. Für weitere beispielhafte Beschreibungen differenzierender und individualisierender Unterrichtsmaßnahmen und Aufgabenformen, teils mit didaktischem Kommentar, seien Piet Hoogeveen (2008), Frank Müller (2012), Liane Paradies & Hans-Jürgen Linser (2010) und Annemarie von der Groeben (2011) empfohlen.

**neuer  
Diagnose-  
Förder-  
Kreislauf**

### **Anspruch und Realität**

<b>Komplexität</b>	Allein die praktischen Beispiele des Kompetenzrasters und des an ihm orientierten individualisierenden Materials zeigen auf, wie komplex das Thema der Diagnostik und Individualisierung ist. Diese Komplexität betrifft zudem mehrere Ebenen. So kann bereits die Diagnostik mit ihren verschiedenen Funktionen, Zielausrichtungen und Bezugsnormen nur Teilaspekte des Lernens abbilden (Ebene des theoretischen Konstrukts). Zusätzlich erschwert wird dies auf der Ebene der praktischen Umsetzung durch z.B.
<b>Spannungsfeld Standard- und Schülerorientierung</b>	große Lerngruppen. Auch das Spannungsfeld zwischen Standardorientierung der Lehrpläne und Schülerorientierung des individualisierenden Unterrichts – und dies sowohl in Bezug auf zu erlernende Kompetenzen und Fachinhalte als auch in Bezug auf die Leistungsbeurteilung (→ 19 Beurteilungsverfahren S. 336ff) und deren Dokumentation im Notensystem – trägt zur Problematik des Themenkomplexes bei.
<b>Erwartungen und Aufwand</b>	Ginge man nun von der Grundüberzeugung aus, dass es die Aufgabe des Lehrers ist, quasi in alleiniger Regie die Kompetenzen der Schüler anzubahnen und sie auf Basis diagnostizierter Stärken und Schwächen umfassend zu entwickeln, so weckt die Forderung der individuellen Förderung unerfüllbare Erwartungen seitens der Lerner und Gefühle der Überforderung seitens des Lehrers (Solzbacher 2009: 29) – letzteres allein schon aufgrund des hohen zeitlichen Aufwands in der Entwicklung geeigneter Diagnose-Förder-Module. Dank der Erkenntnisse der Lehr- und Lernforschung, dass individuelle Förderung auf hohem Niveau nicht nur verschiedenen Differenzierungskriterien und -strategien ,von oben her‘ genügt, sondern es den Schülern insbesondere ermöglicht, ihren individuellen Lernfortschritt zu reflektieren und sich weitere Lernziele zu setzen (Meyer 2004: 99), also als Aufgabe aller am Lernprozess Beteiligter aufzufassen ist, kann z.B.
<b>Aufgabe aller Beteiligten</b>	der Aufwand der Diagnostik durch selbstreflexive Elemente entlastet werden. Diese Richtung der Individualisierung von unten hat sich nach Einschätzung von Matthias Trautmann (2010) im fremdsprachlichen Diskurs der letzten Jahre kontinuierlich verstärkt, wenn ein Blick auf die Praxis auch zeigt, dass die Vorstellung vom Fremdsprachenlernen immer noch geprägt ist von der Notwendigkeit starker Lehrerlenkung. Lehrkräfte machen zudem häufig die Erfahrung, dass ,neue‘ Methoden zunächst Zeit kosten
<b>selbstreflexive Elemente</b>	

in ihrer Einführung, die Komplexität im Klassenzimmer erhöhen und auch nicht immer zu sofortigen Erfolgen führen (Trautmann 2010: 59).

Diese Erschwernisse verlangen nach praktikablen Ansätzen für Individualisierung und Differenzierung. Kieweg (2010a: 3) kommt daher zum Schluss, dass individualisierende Diagnose-Förder-Kreisläufe nur in Teamarbeit entwickelt werden können. Engelbert Thaler (2012: 132) nennt als Option, in einem ersten Schritt zunächst auf eine langfristig abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung zu achten. Mit Trautmann & Wischer (2011: 7) soll an dieser Stelle jedoch auch direkt dazu appelliert werden, dies alsbald zu steigern durch die transparente Ergänzung zielgleicher mit zieldifferenten Unterrichtsphasen und die Anbahnung selbständigkeitsorientierter Lernformen zur Differenzierung und Individualisierung von unten.

**praktikable  
Ansätze**

Fleur Winter

## Literatur

- Ahrling, I., Becker, G. (Hrsg.) *Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln* (Friedrich Jahresheft XXIV), Seelze: Friedrich.
- Bönsch, M. (2011) *Heterogenität und Differenzierung. Gemeinsames und differenziertes Lernen in heterogenen Lerngruppen*, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bönsch, M. (1995) *Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche, Formen, Strategien*, München: Ebenwirth.
- Groeben, A. von der (2011) *Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Lerngruppen* (2. Aufl.), Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Hoogeveen, P. (2008) *Het didactische werkvormenboek. Variatie en differentiatie in de praktijk* (8. Aufl.), Assen: Van Gorcum.
- Horstkemper, M. (2006) „Fördern heißt diagnostizieren. Pädagogische Diagnostik als wichtige Voraussetzung für individuellen Lernerfolg“, in: I. Ahrling, G. Becker (Hrsg.) *Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln* (Friedrich Jahresheft XXIV), Seelze: Friedrich. 4-7.
- Kieweg, W. (2010a) „Kompetenzorientiert diagnostizieren und fördern“, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch. Diagnostizieren und Fördern* 44 (105), 2-7.
- Kieweg, W. (2010b) „Förderphasen gestalten“, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch. Diagnostizieren und Fördern* 44 (105), 23.

- Kieweg, W. (2010c) „Englischkompetenzen diagnostizieren und fördern in der Sekundarstufe I“, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 44 (Sonderheft zu Heft 105).
- Merziger, P. (2009) „Mit Kompetenzrastern individuell fördern“, in: I. Kunze, C. Solzbacher (Hrsg.) *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 57-64.
- Meyer, H. (2004) *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Müller, F. (2012) Differenzierung in heterogenen Lerngruppen. Praxisband für die Sekundarstufe I, Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag.
- Paradies, L., Linser, H. J. & J. Greving (2011) *Diagnostizieren, Fordern und Fördern* (5. Aufl.), Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Paradies, L., Linser, H. J. (2010) *Differenzieren im Unterricht* (5. Aufl.), Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Riemer, C. (2006) „Individuelle Unterschiede bei Fremdsprachenlernern: Der Lerner als ‚Einzelgänger‘. Konsequenzen für die Theorie und Empirie des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen“, in: P. Scherfer, D. Wolff (Hrsg.) *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen. Eine vorläufige Bestandsaufnahme*, Frankfurt a.M.: Peter Lang, 223-244.
- Schilmöller, R. (2011) „Schulischer Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Eine Problemanalyse“, in: R. Schilmöller, C. Fischer (Hrsg.) *Heterogenität als Herausforderung für schulisches Lernen*, Münster: Aschendorff, 1-32.
- Scholz, I. (2010) *Pädagogische Differenzierung*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Solzbacher, C. (2009) „Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung“, in: I. Kunze, C. Solzbacher (Hrsg.) *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 27-42.
- Thaler, E. (2012) *Englisch unterrichten: Grundlagen – Kompetenzen – Methoden*, Berlin: Cornelsen.
- Trautmann, M. (2010) „Heterogenität – (k)ein Thema der Fremdsprachendidaktik?“ in: A. Köker, S. Romahn & A. Textor (Hrsg.) *Herausforderung Heterogenität*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 52-64.
- Trautmann, M., B. Wischer (2011) „Der Vielfalt mit Vielfalt begegnen. Differenzieren und Individualisieren als Problem – eine skeptische Analyse“, *Praxis Schule 5-10. Individuell lernen – differenziert Lehren. Differenzierung realisieren* 42 (1), 4-7.
- Wenning, N. (2007) „Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen“, in: S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.) *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*, Weinheim/Basel: Beltz, 21-31.
- Werning, R. (2006) „Lern- und Entwicklungsprozesse fördern. Pädago-

- gische Beobachtung im Alltag“, in: I. Ahlring, G. Becker (Hrsg.) *Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln* (Friedrich Jahresheft XXIV), Seelze: Friedrich. 11-15.
- Wittek, D. (2013) *Heterogenität als Handlungsproblem. Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen*, Opladen: Budrich.



## 18 Umgang mit Fehlern

### Fehler und Lernen

**mündlich und  
schriftlich**

Der Umgang mit Fehlern gehört zu den Standardsituationen im Fremdsprachenunterricht. Sowohl fehlerhafte Äußerungen in der mündlichen Kommunikation als auch Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit in schriftlichen Texten durchziehen den Lehr- und Lernprozess in geradezu leitmotivischer Form. Für den Lehrenden stellen sie eine ständige Herausforderung dar, wenn innerhalb kürzester Zeit im Unterricht zu entscheiden ist, ob korrigierend eingegriffen werden soll bzw. muss. Die rote Markierung oder der tadelnde Hinweis lässt für den Lernenden deutlich werden, dass hier ein Defizit vorliegt, das nicht akzeptiert wird.

Die Orientierung des Fremdsprachenunterrichts am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR 2001), die seit einigen Jahren allgemein zu konstatieren ist, verlangt ein Umdenken in Bezug auf die Einstellung zum Fehler (Nieweler 2006: 281). Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen wird fremdsprachliche Kompetenz nicht an Defiziten gemessen, sondern in positiv formulierten Kann-Beschreibungen, die nur ausnahmsweise die Quantität bzw. Qualität von Fehlern zur Kriteriendefinition enthalten. Dieser Befund verlangt eine veränderte Einstellung gegenüber fehlerhaften Schüleräußerungen.

**veränderte  
Einstellung  
zum Fehler**

Gestützt wird diese Forderung durch eine einhellige Tendenz in der fremdsprachendidaktischen Diskussion, die in folgenden Punkten Ausdruck findet:

- „Fehler gehören zum Lernprozess (...)
- Fehler haben unterschiedliche Ursachen, sind also keineswegs nur auf ungenügende Anstrengung oder Vergessen zurückzuführen. (...)
- Viele Fehler zeigen, dass Lerner (intuitiv) Hypothesen über Sprache bilden. (...)
- Fehler sind durch Maßnahmen wie Lernprogrammierung oder kontinuierliche Fehlerkorrektur nicht zu verhindern (...).“ (Kleppin 2006: 64)

### **Konsequenzen für den Niederländischunterricht**

Wenn Fehler zum Lernprozess gehören, sie sogar „... einen Lernfortschritt signalisieren“ (Kieweg 2007: 2), dann sollten sie auch für den Lernprozess genutzt werden. Fehler markieren in jedem Fall, auf welcher Stufe der individuelle Lernstand zu verorten ist. Daraus ergeben sich für den Niederländischunterricht bestimmte Konsequenzen:

Der Lerner sollte angeregt werden, Fehler als wichtig und produktiv im Lernprozess zu sehen. Dazu ist es erforderlich, dass gemeinsam mit den Lehrenden die Fehlergenese aufgedeckt wird. Gerade beim Erlernen des Niederländischen als Tertiärsprache kommt diesem Element bei der Anbahnung einer Sprachlernbewusstheit besondere Bedeutung zu (→ 14 Mehrsprachigkeit und Sprachlernbewusstheit fördern S. 267ff). Der Lerner sollte z.B. erkennen, was Ursache ist für die fehlerhafte Produktion des Satzes *\*We treffen ons morgen op de markt*. Ihm sollte deutlich werden, dass er einerseits produktiv die lexikalische Nähe des Niederländischen genutzt, aber andererseits durch eine grammatisch-lexikalische Interferenz einen Fehler erzeugt hat. Genutzt werden kann dieser Fehler, um grundsätzlich Funktion und Gebrauch des Reflexivums im Niederländischen aufzuarbeiten, was wiederum einen Beitrag liefern kann zu einer Sprachbewusstheit, die Voraussetzung ist für ein Ziel des schulischen Fremdsprachenunterrichts, eine reflektierte Mehrsprachigkeit.

**Fehlergenese  
gemeinsam  
aufdecken**

**Fehler als  
Beitrag zur  
Sprachbe-  
wusstheit**

### **Fehler und Kommunikation**

Fehler in Lexik, Syntax und Grammatik unterlaufen auch Muttersprachlern. Wer kann schon von sich behaupten, dass er immer korrekt im Deutschen die Adjektive flektiert, die korrekte Wortstellung im Nebensatz („weil ...“) beachtet oder den Genitiv perfekt zum Einsatz bringt? Die Fehlerfrequenz steigt immer dann, wenn der Sprecher nicht die Sprachrichtigkeit ins Zentrum seiner Aufmerksamkeit legt. Konzentration auf die inhaltliche Botschaft oder die kommunikative Beziehung (z.B. zur bewertenden Lehrkraft oder zu zuhörenden Mitschülern), aber auch Müdigkeit oder Ablenkung erzeugen eine Reihe von Fehlern, die nur in der Performanz auftreten, aber nicht dauerhaft oder systemisch verankert sind. Performanzfehler werden nicht selten durch Selbstkorrektur

**Aufmerksam-  
keit in der  
Kommuni-  
kation**

**Performanz-  
fehler und  
systemische  
Fehler**

behoben; durch Signale oder vorsichtige Intervention kann auch die Lehrkraft diese Selbstkorrektur initiieren.

### Fehlerdiagnose

Wenn eine Selbstkorrektur nicht geleistet werden kann, ist anzunehmen, dass der Fehler auf mangelnde Kompetenz beim Sprecher zurückzuführen ist. Die Gründe für die fehlende Kompetenz können mannigfaltig sein; sie diagnostisch zu erschließen ist aber für den weiteren Lernprozess von großer Bedeutung (→ 17 Diagnostik und Individualisierung S.311ff). Häufige Ursachen für Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit bei Niederländischlernern sind:

#### Ursachen

- Die sprachliche Erscheinung ist noch nicht bekannt, noch nicht gelernt, wieder vergessen worden.
- Interferenzfehler aus dem Deutschen, dem Englischen oder ggf. auch aus einer anderen Fremdsprache (z.B. *\*U moet de volgende uitvaart nemen.*), oft verursacht durch geringen Kontrast zwischen den Sprachen (*versuchen – verzoeken, Tapete – tapijt, Tafel – tafel*)
- Interferenzen – strukturell (*\*Hij heeft in Leiden studeert. \*Zij zijn met vakantie geweest.*) und lexikalisch (*\*Ik mag een kopje koffie. \*Ze treffen zich elke woensdag.*)
- Übergeneralisierungen – eine Regel wird auf Phänomene ausgedehnt, auf die sie nicht zutrifft (*\*twe, \*dakken*)
- Regularisierung – ein unregelmäßiges wird zu einem regelmäßigen Verb gemacht (*\*Ik heb gelacht.*)
- Simplifizierung – Vereinfachung sprachlicher Phänomene, z.B. Gebrauch nichtflektierter (*\*Zij koopt een groot auto.*) bzw. nicht nichtkonjugierter Formen
- Vermeidung komplexer Strukturen (fehlende Konjunktionen, Nebensätze, Modalpartikel)
- fehlerhafte Benutzung des Wörterbuchs (*zaak/winkel – Geschäft*)
- geringer Strukturkontrast in der Fremdsprache (*ik heb/ben gelopen*)
- Hyperkorrekte Vermittlung sprachlicher Erscheinungen von Lehrkraft bzw. Lehrbuch für die mündliche Kommunikation (*hun/hen/ze; als/dan*)
- unzureichende semantische Ausschärfung (*praten /spreken*).

Ursachenforschung trägt zur Sprachlernbewusstheit bei, wenn Fehler kategorisiert werden und die Ursachen produktiv durch geeignete und möglichst individualisierte Lernempfehlungen und Übungen bearbeitet werden.

**Fehler  
kategorisieren  
und  
bearbeiten**

### **Fehlerkorrektur im Unterricht**

Eine Fremdsprache zu erlernen ist immer ein Prozess, der nicht fehlerfrei verläuft. Wenn aber Fehler nicht korrigiert werden, besteht die Gefahr, dass sich fehlerhafte Strukturen bei Sprechern und Hörern einprägen. Die Lehrkraft steht im Unterricht ständig in dem Dilemma, Fehlerhaftes korrigieren zu wollen und gleichzeitig nicht das Ziel der Kommunikationsfähigkeit aus den Augen zu verlieren. Wann und unter welchen Bedingungen und in welcher Ausprägung sollte also die Lehrkraft korrigieren bzw. durch Schülerinnen und Schüler korrigieren lassen?

**Dilemma  
zwischen  
Korrektur  
und Kommu-  
nikation**

Grundsätzlich ist eine Korrektur fehlerhafter Äußerungen von Schülerinnen und Schülern dann angebracht, wenn es darum geht, neu eingeführten Wortschatz und neue grammatische Strukturen zu üben. Anzustreben ist die Selbstkorrektur durch die Lernenden. In jedem Fall ist es unerlässlich, dass die fehlerhafte Form vom Lernenden korrekt wiederholt wird, ggf. unter Verweis auf eine relevante Regel. Ähnliches gilt, wenn neuer themenspezifischer Wortschatz, auch außerhalb der ersten Spracherwerbsphase, in einer Lernaufgabe anzuwenden ist. Das betrifft z.B. auch die korrekte Verwendung von Bezeichnungen literarischer Mittel oder von Redemitteln zur Argumentation.

**Korrektur in  
Übungs- und  
Anwendungs-  
phasen**

In der fremdsprachendidaktischen Diskussion besteht seit geraumer Zeit aber Konsens darüber, dass es durchaus unterrichtliche Phasen gibt, in denen die korrekte Form in den Hintergrund rückt. In offeneren Unterrichtsformen sind umfassende und zuverlässige Korrekturen kaum zu realisieren. Allerdings bietet es sich hier an, die Gelegenheit zu einer individualisierten Korrektur und zur individuellen Förderung zu nutzen. In schülerzentrierten Phasen (z.B. Diskussion, Rollenspiel, hotseat) stören korrigierende Interventionen der Lehrkraft den kommunikativen Prozess und sollten deswegen zunächst sicher unterbleiben. Auf Fehlerkorrekturen muss dennoch nicht verzichtet werden. Sie sind allerdings auf Verstöße zu reduzieren, die im Kontext der themenspezifischen (und deshalb besonders fokussierten) oder kommu-

**Intervention  
vermeiden**

**schülerzen-  
trierte  
Phasen**

<b>Methodische Möglichkeiten</b>	<p>nikationsspezifischen Redemittel (z.B. Zustimmung ausdrücken, ein Argument zurückweisen) zu sehen sind oder die ein grobes Missverständnis bei einem Muttersprachler hervorrufen könnten. Methodisch sind Korrekturen dann möglich über Notizen, die sich die Lehrkraft macht, und die im Anschluss zur Fehlerbesprechung genutzt werden. Bei entsprechenden Voraussetzungen auf Seiten der Lernenden sind auch Formen der <i>peer-correction</i> einzusetzen: ein an der aktiven Kommunikation beteiligter Lernender wird von einem Mitschüler bzw. einer Mitschülerin als Monitor beobachtet. Dies ist vor allem dann sinnvoll, wenn Performanzfehler vermutet werden, die über eine Selbstkorrektur zu verbessern sind. Ähnliches gilt für Phasen, in denen Schülerinnen und Schüler Arbeitsergebnisse präsentieren. Die ohnehin meist vorhandene Scheu, sich in der Fremdsprache auszudrücken, wird zusätzlich gesteigert, wenn die Lehrkraft korrigierend interveniert. Zur Verbesserung der Präsentationskompetenz bietet es sich an, auch Ton- oder Videoaufzeichnungen anzufertigen, die mit bestimmten Beobachtungsaufträgen versehen, Anlass zur mitteilungsbezogenen Kommunikation sein können. (→ 13 Funktional einsprachig unterrichten S. 258ff)</p>
<b>Korrektur durch Mitschüler</b>	<p>Dienlich für Zweifelsfälle kann Erik Kwakernaaks Hinweis auf Reaktionen auf Fehler von Muttersprachlern sein: „(...) de communicatieve feedback, dat is het verschijnsel dat native speakers in normale contacten helpen bij het vinden van een woord of corrigeren bij een verkeerd gekozen woord. Dat is immers het belangrijkste in de communicatie. Taalgerichte feedback geven ze veel minder vaak, d.w.z ze reageren zelden of nooit op uitspraak- of grammaticafouten. Die storen immers de communicatie veel minder. Ook op geschreven communicatie – briefjes, faxen, e-mail – geven ze zelden taalgerichte feedback.“ (Kwakernaak 2009: 28)</p>
<b>Reaktion von Muttersprachlern</b>	

Manfred Braam

### Literatur

- Bausch, P. (2005) „Positivkorrektur. Corrigez et commentez avec un sourire“, *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 78, 8-10.
- Kieweg, W. (2007) „Fehler erkennen – Fehler vermeiden“, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 88, 2-16.

- Kleppin, K. (2006) „Zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht“, in: U. O. H. Jung (Hrsg.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, Frankfurt a.M.e.a.: Lang, 64-70.
- Kleppin, K. (2010) „Fehler, Fehlerkorrektur, Fehlerbewertung“, in: W. Hallet, F. G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 224-228.
- Kwakernaak, E. (2009) *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*, Bussum: Coutinho.
- Nieweler, A. (2006) „Mit Fehlern umgehen – Fehler umgehen“ in: A. Nieweler (Hrsg.) *Fachdidaktik Französisch. Tradition. Innovation. Praxis*, Stuttgart: Klett, 180-292.
- Thaler, E. (2012) *Englisch unterrichten: Grundlagen – Kompetenzen – Methoden*, Berlin: Cornelsen.

## 19 Beurteilungsverfahren

### Leistungen erfassen und beurteilen

Auch im Alltag des Niederländischunterrichts ist sie mitunter Ursache von Unzufriedenheit und Quelle der Belastung: die Erfassung und Beurteilung von Schülerleistungen in Form von Klassenarbeiten, Tests, Klausuren, mündlichen Prüfungen oder anderer Beurteilungsverfahren. Unzufriedenheit auf Seiten der Schüler kann die Motivation hemmen und den Lernprozess empfindlich stören, Belastungen auf Seiten der Lehrkräfte sollten angesichts gestiegener Anforderungen an den Lehrerberuf reduziert werden, zumal wenn sie vermeidbar sind. Leistungsbeurteilung ist aber weder vermeidbar – das Erteilen von Zensuren ist nicht dem Ermessen anheimgestellt – noch muss sie notwendigerweise zu Unzufriedenheit und Belastung führen. Je transparenter die Kriterien, mit deren Hilfe Leistung gemessen und schließlich in Noten oder Punkte übertragen wird, auch für die Lernenden sind, desto größer ist die Akzeptanz der getroffenen Entscheidung. Und je größer die Akzeptanz bei den Schülern ist, desto geringer ist die Belastung für die Lehrenden, sodass sie die Beurteilung als eine wichtige Lehrerfunktion produktiv für die Gestaltung des weiteren Lernprozesses nutzen können, und zwar in mehrfacher Hinsicht. Leistungsermittlung und -beurteilung hat nämlich eine diagnostische, eine pädagogische und eine methodisch-didaktische Planungsfunktion.

**Akzeptanz  
und Nutzen**

### Die diagnostische Funktion der Leistungsbeurteilung

In diagnostischer Hinsicht ist die Beurteilung einer Leistung Grundlage individueller, fachlicher Förderung und führt im Idealfall zu systematischer individueller Förderplanung (→ 17 Diagnostik und Individualisierung S.311ff). Jede Form der Leistungsbeurteilung als kriteriengeleitete und konstruktive Rückmeldung an Schüler sollte mithin als Ausgangspunkt weiterer individueller Lern- und Arbeitsschritte und der Lernberatung verstanden werden. Die begründete Bewertung einer Leistung setzt immer auch die entsprechende Dokumentation erbrachter Leistungen voraus.

**Förder-  
planung**

**Leistungs-  
dokumentation**

Die methodisch-didaktisch notwendige Unterscheidung in Lern- und Leistungssituation – letztere mit der Rückmeldung in Form einer Note – wird dann wieder zusammengeführt, wenn Schüler die Rückmeldung im Rahmen einer Leistungsbeurteilung gezielt nutzen. Dies gelingt desto besser, je gezielter der Umgang der Lehrkraft mit individuellen Leistungsschwächen ist. Im Niederländischunterricht ist der konstruktive, d.h. den Lernprozess in den Blick nehmende Umgang mit Fehlern als Antwort auf die tradierte Defizitorientierung (Vgl. Fäcke 2010: 232 f., Kleppin 2006) der unmittelbare Ausdruck dieser wünschenswerten Haltung, die der Gefahr sinkender Motivation entgegenwirkt und immer auch den Blick auf die erfolgreiche Fortsetzung eines Lernweges richtet (→ 18 Umgang mit Fehlern S. 330ff). Es hat sich mittlerweile die Erkenntnis durchgesetzt, dass Fehler nicht zwingend mit Faulheit oder Inkompetenz zu erklären sind (Vgl. Gehring 2006: 68, Gehring 2010: 55).

**Rückmeldung  
gezielt nutzen**

Dass es im Niederländischen unterschiedliche Fehlertypen gibt, die im Rahmen der Beurteilung unterschiedlich gewichtet werden müssen, versteht sich von selbst. Ihre Wertung sollte auf der Agenda schulinterner Fachgruppen stehen. So sollte beispielsweise *hij heeft \*gelesen* als Fehler der Kategorie *slips* (oder *lapses*) gewertet werden, denn hier handelt es sich eindeutig um ein Problem der Performanz, *zij \*heeft geslaagd* ist eindeutig als ein Kompetenzfehler des Typus *error* zu bewerten, mit Flüchtigkeit hat der Verstoß nichts zu tun. Darüber hinaus sind auch sprachlich unangemessene, d.h. nicht situationskonforme Ausdrücke Fehler, und zwar pragmatische Fehler oder *mistakes* (Vgl. Gehring 2004: 193). Im Gegensatz zu *slips* und *errors* ist auch im Niederländischen nicht immer ganz eindeutig, ob eine sprachliche Äußerung tatsächlich ein *mistake* ist, zumal auch die kommunikativen Konventionen einem Wandel unterliegen. Dieser zeigt sich beispielsweise darin, dass das *tutoyeren* in den Niederlanden derartig weit verbreitet zu sein scheint, dass das *vousvoyeren* einer noch unbekannteren Person mittleren Alters – noch vor dreißig Jahren eine eindeutige Konvention – mitunter als unangemessen steif wahrgenommen wird und in diesem Sinne ein *mistake* sein kann.

**Fehlertypen  
gewichten**



### Die pädagogische Funktion der Leistungsbeurteilung

<b>Beratung, Bestätigung und Information</b>	In pädagogischer Hinsicht ist die Leistungsbeurteilung als Rückmeldung zu einer erbrachten Leistung zugleich Ausdruck von Ermutigung und Instrument der Motivationsförderung. Sie zeigt beratend Wege auf, die einen ins Stocken geratenen Lernprozess wieder in Gang bringen und sollte verbunden werden mit Material, Aufgaben und lernstrategischen Tipps. Für den Niederländischlehrer stellt sich die besondere Herausforderung dar, diese Hilfsmittel selbst zu entwickeln, da auf geeignete Lehrwerke nicht immer zurückgegriffen werden kann (→ 12 Lehrwerk und Wörterbuch nutzen S. 238ff). Bei positivem Feedback ist die Leistungsbeurteilung in der Regel Bestätigung und Belohnung. Jede Leistungsnote ist darüber hinaus immer auch Information über den Leistungsstand eines Schülers. Form und Turnus dieser Information sind bzw. werden verbindlich festgelegt. Wichtig ist die Frage, ob eine Rückmeldung zu einer erbrachten Leistung mehr ist als eine Information. Hervorzuheben ist, dass regelmäßige, d.h. über das verbindlich vorgegebene Maß hinausgehende Rückmeldung grundsätzlich als Ausdruck einer von der Lehrkraft geförderten und den individuellen Lernprozess berücksichtigenden Feedbackkultur verstanden werden sollte (Vgl. Engelhardt 2010: 84), die als Instrument der Unterrichtsentwicklung ein zentrales Element gelebter Anerkennungskultur und in diesem Sinne schulisches Spiegelbild gesellschaftlichen Wertewandels ist. Gerade am Umgang mit Fehlern im Bereich des Sprechens und Schreibens lässt sich das gut beobachten – (vgl. Gehring 2004: 197f.)
<b>Feedback- kultur</b>	
<b>internationale Bildungs- forschung</b>	Wie effektiv die regelmäßige Rückmeldung der Lehrkraft für den Lernertrag der Schüler ist, verdeutlichen Ergebnisse der internationalen Bildungsforschung. Der Zweck jeder Rückmeldung ist die Reduzierung des Abstands zwischen dem Ist-Zustand des Lerners im Hinblick auf Verstehens- und Darstellungskompetenz und dem jeweils zu bestimmenden Lernziel (Vgl. Hattie/Timperley 2007: 87). Wie ist dieser Abstand zu verringern? Lernende können auf der einen Seite ihre Anstrengungsbereitschaft im Hinblick auf die effektive Nutzung bestimmter Lernstrategien erhöhen oder auf der anderen Seite ihre Lernziele neu definieren (d.h. sie ganz aufgeben, sie anpassen oder sie reduzieren). Lehrende können dafür Sorge tragen, dass Lernende angemessen herausge-
<b>Unterstützung im individuellen Lernprozess</b>	

fordert, d.h. weder unter- noch überfordert sind. Sie können dabei helfen erreichbare Ziele zu definieren und unterstützen die Lernenden in ihrem individuellen strategischen Lernprozess, indem sie regelmäßig Feedback geben. Nachhaltiges Feedback berücksichtigt die folgenden drei Fragen (Hattie/Timperley 2007: 87):

- Was sind meine Ziele? (→ *Feed Up*)
- Wie bin ich vorangekommen? (→ *Feed Back*)
- Was ist mein nächster Schritt? (→ *Feed Forward*)

Diese drei Feedbackfragen berühren immer vier unterschiedliche Ebenen des Lernens (vgl. Hattie/Timperley 2007: 87):

**vier Ebenen  
des Lernens**

- Die Ebene der Aufgaben: Versteht der Lernende die Aufgaben? Kann er sie erfolgreich bearbeiten?
- Die Ebene des übergeordneten Arbeitsprozesses: Erkennt der Lernende den Zusammenhang zwischen Aufgaben und übergeordneten Lernzielen?
- Die Ebene der Selbstregulierung: Hat der Lernende Kontrolle über seinen Lernprozess? Weiß er ihm eine Richtung zu geben? Kann er sein Handeln zielorientiert regulieren?
- Die Ebene des Lerners selbst: Wo steht der Lernende persönlich? Wie sieht der Lehrende den Lernenden hinsichtlich seines Lernprozesses?

Auf der zuletzt genannten, persönlichen Ebene erfolgt in der Regel ein positives Feedback. John Hattie und Helen Timperley betonen, dass regelmäßiges, funktionales Feedback, wenn es richtig eingesetzt wird, lernförderliche Effekte zeitigt und zu den wichtigsten Gelingensfaktoren ertragreichen Unterrichtens gehört. Wenn das Feedback auf der jeweils richtigen Ebene ansetzt, kann es Lernenden bei der erfolgreichen Gestaltung ihres Lernprozesses helfen. Hinsichtlich der Form gelten die folgenden Gütekriterien für Feedback – jeweils aus der Perspektive des Lernenden gedacht (Vgl. Hattie/Timperley 2007: 104):

### **Gütekriterien für Feedback**

- Verständlichkeit, um eine erfolgreiche Verarbeitung der vermittelten Informationen zu gewährleisten
- Zielorientierung und zugleich klar formulierte, realistische und messbare Ziele
- Bedeutsamkeit im Hinblick auf den Gegenstand
- Passgenauigkeit, einerseits im Hinblick auf die bereits erreichten Kompetenzen, andererseits im Hinblick auf die innere Logik zu verknüpfender Lerninhalte
- Vermeidung von negativen Auswirkungen auf der Ebene des Lerners selbst, indem sehr genau beachtet wird, auf welcher Ebene Feedback gegeben wird
- Lernförderliches Klima, in dem Raum für die Reflexion des eigenen Lernprozesses bleibt und Fehler als hilfreich und notwendig erachtet werden

### **Die methodisch-didaktische Planungsfunktion der Leistungsbeurteilung**

#### **Erkennen der Leistungshierarchie**

Als Instrument methodisch-didaktischer Planung dienen Instrumente der Leistungsbeurteilung dem Erkennen einer Leistungshierarchie, die es in praktisch jeder Lerngruppe gibt. Derartige Hierarchien gehorchen mathematischen Gesetzmäßigkeiten nicht, stochastische Durchschnittswerte können allenfalls als Orientierungsrahmen dienen. „Normalverteilt sind Intelligenz oder Schlafbedürfnis in der Gesamtbevölkerung, nicht aber die fremdsprachlichen Lernerfolge bzw. Kenntnisse einer Schulklasse.“ (Schröder 2010: 180) Wichtiger ist, auf diagnostizierte Leistungsunterschiede angemessen zu reagieren, etwa mit Hilfe innerer Differenzierung. (→ 17 Diagnostik und Individualisierung S. 311ff) Das Bereitstellen niveaudifferenten Materials, ein anspruchsvolles und arbeitsintensives Verfahren, das die unterschiedlichen Lernstände der Schüler, ihre Interessen sowie ihre unterschiedliche Leistungsfähigkeit in den Blick nimmt, ist beispielhaft zu nennen.

### **Die gesellschaftliche Funktion der Leistungsbeurteilung**

#### **Abschlussprüfungen**

Eine Ausnahme zum bisher in Bezug auf die Funktionen von Leistungsbeurteilung Gesagten bilden Abschlussprüfungen wie die mündliche und schriftliche Abiturprüfung. Die bislang genannten Funktionen von Leistungsbeurteilung spielen praktisch keine Rolle, denn der schulische Lernprozess ist abgeschlossen. Methodisch-didaktische und auf Maßnahmen der individuel-

len Förderung bezogene Schlussfolgerungen greifen nicht mehr. Gleichwohl verdient insbesondere die Abiturprüfung eine besondere Beachtung. Im Fach Niederländisch bildet die schriftliche Abiturprüfung bislang die im schulischen Rahmen einzige standardisierte und in gewisser Weise die Arbeit der Lehrkräfte normierende Leistungsüberprüfung. Die Abiturprüfung als letzte schulische Form der Leistungsüberprüfung hat in erster Linie eine gesellschaftliche Funktion. Hier dient die Beurteilung einer Leistung vor allem der Auslese bzw. der gesellschaftlichen Allokation – eine Funktion, die im schulischen Kontext ansonsten eine unter vielen ist. Mitunter wird in diesem Zusammenhang auch der nicht unumstrittene Begriff der Selektion verwendet. Allerdings spielen andere Faktoren (Herkunft, gesellschaftliche Vernetzung, Persönlichkeit etc.) für die berufliche Verortung junger Menschen eine mindestens ebenso große Rolle.

**Abiturprüfung Niederländisch**

**gesellschaftliche Funktion**

Impulse für die Konzeption von kompetenzorientierten Prüfformaten können auch die regelmäßig abgenommenen Prüfungen geben, die ein Sprachzertifikat, z.B. das *Certificaat Nederlands als Vreemde Taal* oder das KMK-Zertifikat zum Ziel haben. Sie spielen im schulischen Kontext naturgemäß eine eher untergeordnete Rolle.

**Zertifikate**

### **Leistungsüberprüfung und Qualitätskriterien**

Alle nichtzentral gestellten Prüfungen liegen in der Verantwortung der Lehrkraft, die die Aufgabe hat, den aktuellen Leistungsstand der Lerner zu ermitteln. Die damit verbundene große Verantwortung zieht Fragen der Qualität unweigerlich nach sich. Ob die Entscheidungen über die Qualität einer erbrachten Leistung akzeptiert werden, ist abhängig von der Qualität der durchgeführten Leistungsüberprüfung. Es ist für jede Lehrkraft hilfreich, Qualitätskriterien oder -standards für die Konzeption von Instrumenten der Leistungsüberprüfung als obligatorische Regelgrößen zu betrachten.

Statt klassischem Kommentar, dessen Vorteil immer die Möglichkeit des individualisierten Feedbacks war, ist die kriteriengeleitete, bepunktete Rückmeldung Ausdruck kompetenzorientierten Unterrichtens und Lernens. Normierend wirkten zentrale oder durch Vorgaben bestimmte dezentrale Abiturprüfungen und ihre Kriterienorientiertheit. Als Bezugsnormen gelten:

**kriteriengeleitete Bepunktung**

- Bezugsnormen**
- festgelegte Standards (z.B. KMK-Beschluss EPA vom 10.02.2005 oder der GER, wenn auch im Schulalltag mit erheblichen Einschränkungen, vgl. Zydati 2005),
  - der individuelle Lernprozess,
  - die Lerngruppe (Vgl. Nieweler 2006: 258ff.).

Eine Ausnahme hinsichtlich der zweit- und drittgenannten Bezugsnormen bildet erneut die Abiturprüfung. Mitunter bewerten externe Prüfer Schülerleistungen ausschließlich auf der Grundlage vorliegender Kriterien, d.h. ohne dass sie informiert sind über den individuellen Lernprozess oder die Lerngruppe. Je nach Erfahrung der bewertenden Prüfer bilden Schülerleistungen, die an anderer Stelle rezipiert wurden, lediglich eine mehr oder weniger dominante, wenn auch in der Regel unbewusste Vergleichsgröße.

- Qualitätskriterien**
- Schulische Leistungsüberprüfungen im Fach Niederländisch halten wie viele andere Klassenarbeiten und Klausuren, die an Schulen geschrieben werden, den im Folgenden näher zu beschreibenden Qualitätskriterien der Sprachtestforschung in der Regel nicht stand (Vgl. Decke-Cornill/Kster 2010: 198). Dies hat mit den kommunikativen Anforderungen zu tun, die sich einer objektiven Beurteilung entziehen. Zu unterscheiden sind Qualitätskriterien erster und zweiter Ordnung. Von grundlegender Bedeutung sind Objektivität, Validität und Reliabilität (Vgl. u.a. Decke-Cornill/Kster 2010: 199f., Grotjahn 2010: 211 ff.):

- Objektivität**
- Objektivität: Die Leistungsbewertung erfolgt unabhängig von der bewertenden Lehrkraft. Die geringfügigen Abweichungen bei der Bewertung von Schülerleistungen im Rahmen der schriftlichen Abiturprüfungen (nur hier werden sie statistisch erhoben) belegen, dass dies möglich ist.

- Validität**
- Validität: Das Instrument der Leistungsüberprüfung ist tauglich, es ist kompetenzorientiert ausgerichtet und möglichst messgenau. Je begrenzter eine Prüfung ist, desto valider ist sie. Aber: Je mehr Teilkompetenzen integriert überprüft werden, desto schwieriger ist es, Validität zu gewährleisten. Tests mit Einsetzungsaufgaben, Richtig-falsch-Items, zweiseitigen Zuordnungsaufgaben oder Wort-zu-Satz-Konstruktionsaufgaben, aber auch Multiple-Choice-Aufgaben sind in hohem Maſſe valide. Was richtig und was falsch ist, lässt sich in geschlossenen und halboffenen Aufgabentypen eindeutig bestimmen. Gleichwohl entsprechen derartige Tests kaum einem kommunikativ ausgerichteten

Sprachunterricht, prüfen sie doch nur Teilbereiche. Das Qualitätskriterium Validität korreliert aber wie erwähnt gerade mit der Reduktion auf zu prüfende Teilleistungen. Dieser Widerspruch ist nicht aufzulösen, sollte Niederländischlehrkräften aber bewusst sein.

**Reliabilität:** Der gewählte Aufgabentyp gewährleistet Überprüfbarkeit und Genauigkeit, ist mithin zuverlässig (reliabel). Es ist bei der Entwicklung von Prüfungsaufgaben darauf zu achten, dass die Zahl der Aufgaben nicht zu niedrig ist. Je geringer die Zahl der Aufgaben ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die erzielten Prüfungsergebnisse nicht dem tatsächlichen Leistungsstand entsprechen und eher zufällig sind. Weist ein Prüfling Kenntnisse im Bereich der Partizipformen nach, indem er lediglich zehn Verben vorgelegt bekommt, so ist das Ergebnis weniger reliabel als wenn ihm dreißig Formen vorgelegt werden. Darüber hinaus sollten unter identischen Prüfungsbedingungen immer die gleichen Ergebnisse erzielt werden.

### **Reliabilität**

In zweiter Linie können folgende Qualitätskriterien Orientierung bieten:

**Praktikabilität:** Der zeitliche Aufwand ist für die Lehrkraft vertretbar, der gewählte Aufgabentyp also praktikabel im Alltag. Angesichts der komplexen Anforderungen an die Schüler beispielsweise im Rahmen der schriftlichen Leistungsüberprüfungen in der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe ist fraglich, ob diese nachvollziehbare Regelgröße realistisch ist. Die Erstellung standardorientierter und zugleich konkreter Kriterien unter Berücksichtigung der verschiedenen Ebenen und Anforderungsbereiche (s.u.), die Lektüre und das Verstehen komplexer Schülertexte im Klassensatz, das konzentrierte, fachlichen Anforderungen entsprechende Korrigieren und Bewerten anhand kriterieller Vorgaben, das Aufzeigen von Teilleistungsschwächen neben der positiven Verstärkung von sprachlich gelungenen oder kommunikativ überzeugenden Passagen: All das kostet Zeit und ist nur bedingt unter Praktikabilitäts Gesichtspunkten zu bewältigen. Praktikabel im Sinne arbeitsökonomischer Vorgehensweise sind aus Lehrerperspektive valide Tests (s.o.), weniger jedoch komplexe Aufgaben im Sinne des aufgabenorientierten Unterrichts (→ 11 Lernaufgaben konzipieren S. 227ff). Besonders wenig praktikabel erscheinen oftmals mündliche Prüfungen. Einzelprüfungen, die analog zu schriftlichen Prüfungen organisiert werden, kosten

### **Praktikabilität**

viel Zeit und sind nicht aussagekräftiger als Gruppenprüfungen von drei bis vier Prüflingen (s.u.).

**Authentizität** Authentizität: Die zu bearbeitenden Prüfungsaufgaben stehen in einem kommunikativ relevanten Kontext. Klassenarbeiten und Klausuren im Niederländischunterricht entsprechen in ihrer Konzeption den Prinzipien aufgabenorientierten Arbeitens (→ 11 Lernaufgaben konzipieren S. 227ff) und sind keine Ansammlung thematisch und kommunikativ isolierter Fragmente.

**Transparenz** Transparenz: Die Prüflinge wissen, was geprüft und wie bewertet werden soll. Transparenz hängt eng mit der Validität zusammen. Transparenz ist nicht zu verwechseln mit dem Wissen um die Inhalte einer Prüfung, sondern bezieht sich lediglich auf das Wissen um den Aufgabentyp und die nachzuweisenden Kompetenzen. Die in manchen Bundesländern gängigen extemporalen Prüfungen widersprechen nicht dem Qualitätsmerkmal der Transparenz, sofern die Prüflinge wissen, worum es geht, d.h. sie wissen, was von ihnen erwartet wird (z.B. materialbezogenes Schreiben einer *recensie* oder eines *betoot* unter Berücksichtigung eines spezifischen kommunikativen Settings).

Ergebnisse von schriftlichen und mündlichen Leistungsüberprüfungen sollten den Schülern so schnell wie möglich mitgeteilt, Verzögerungen plausibel erklärt werden. Nichts verärgert Schüler mehr als das lange Warten auf eine Rückmeldung. Insofern ist aus Schülerperspektive das Kriterium Schnelligkeit im Rahmen von Leistungsüberprüfungen von großer Wichtigkeit. Das gilt im Übrigen für alle Formen des Feedbacks.

### **Ebenen der Leistungsüberprüfung**

**schriftliche Leistungsüberprüfung** Für die Konzeption schriftlicher Leistungsüberprüfung im Niederländischunterricht ist es hilfreich, drei Ebenen zu unterscheiden. Es lassen sich grob unterscheiden:

1. die Ebene der sprachlichen Teilsysteme, also das Verfügen über sprachliche Mittel (u.a. spelling, woordenschat, grammatica),
2. die Ebene der funktionalen kommunikativen Kompetenzen (vaardigheden),
3. die Ebene der interkulturellen Kompetenz (als allgemeine, inhaltliche Zielorientierung).

Zusätzlich verlangen die Arbeit an unterschiedlich vermitteltem Material und die Orientierung auf einen zu erstellenden Zieltext immer auch Leistungen im Bereich der Text- und Medienkompetenz.

Rechtschreibung, Wortschatz und Grammatik als sprachliche Teilsysteme werden im stärker auf Spracherwerb gerichteten Anfangsunterricht mit Hilfe unterschiedlicher Verfahren getestet (→ 11 Lernaufgaben konzipieren S. 227ff). Die isolierte Ausrichtung geschlossener oder halb-offener Aufgaben des Einsetzens und Zuordnens, aber auch die grammatische und syntaktische Fertigkeit prüfende Wort-zu-Satz-Konstruktions-, Multiple-Choice- oder listenartig angelegten Aufgaben mit Richtig-falsch-Items hat aus Lehrersicht den großen Vorteil der Praktikabilität (siehe oben). Aufgabentypen dieser Art erfreuen sich – vermutlich aufgrund ihrer Validität – großer Akzeptanz auf Schülerseite, entsprechen aber wegen ihrer Eindimensionalität nicht einem kommunikativ ausgerichteten Sprachunterricht. Außerdem bergen einseitige Tests auch die Gefahr, den Sprachunterricht insgesamt im Sinne eines *teaching-to-the-test-effect* negativ zu beeinflussen (Vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 202). Sie sollten daher auf den Anfangsunterricht beschränkt und von Beginn an unter einem thematischen Aspekt miteinander verknüpft werden. So erfolgt frühzeitig eine situative Einbindung des Gelernten in einen sinnvollen Zusammenhang unter Berücksichtigung funktionaler kommunikativer Kompetenzen.

Die Überprüfung und Bewertung auf der übergeordneten Ebene der interkulturellen Kompetenz entzieht sich in Teilen der validen Testung im Rahmen einer Leistungsüberprüfung. Soziokulturelles Orientierungswissen als Teilbereich interkultureller Kompetenz lässt sich überprüfen und beurteilen. Für Einstellungen und Werte und damit die ethisch-moralische Haltung von Schülern gilt dies nur eingeschränkt. Die gewünschte Progression im Bereich der interkulturellen Kompetenz zeigt sich vorwiegend im Anforderungsbereich Problemlösen und Werten. Gleichwohl bewährt sich interkulturelle Kompetenz erst im authentischen Vollzug, in der interkulturellen Begegnung, im praktischen Alltagshandeln.

Im Niederländischunterricht in Deutschland gibt es eine lange Tradition von Aufgabentypen, die Zieltexte als Schülerprodukte zum Ziel haben, die ihrerseits komplex sind und in kommunikativ

**Text- und Medienkompetenz**

**Rechtschreibung, Wortschatz und Grammatik**

**situative Einbindung**

**funktionale kommunikative Kompetenzen**

**interkulturelle Kompetenz**

**Aufgabentypen und Zieltexte**



relevanten Situationen funktional sind. Die von Fortgeschrittenen zu erstellenden Zieltexte (z.B. *betooog, verslag, commentaar, brief, email* etc.) setzen Leistungen in drei Anforderungsbereichen voraus:

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>I Wiedergabe von Kenntnissen,</li> <li>II Anwenden von Kenntnissen,</li> <li>III Problemlösen und Werten.</li> </ul> |
|---|

**Aufgaben und Operatoren** Komplexe Zieltexte verlangen Leistungen auf allen drei Anforderungsbereichen und erfüllen damit die Voraussetzung für (überwiegend schriftliche) Leistungsüberprüfungen in der modernen Fremdsprache. Die sukzessive Anbahnung komplexer Zieltexte, die auf die Anforderungen des Abiturs vorbereiten, kann durch Aufgabenstellungen gewährleistet werden, die mithilfe der entsprechenden Operatoren (z.B. *beschrijven, samenvatten* (I), *vergelijken, onderzoeken* (II), *beoordelen, commentaar geven* (III)) die Aufgabenbereiche mehreren Teilaufgaben zuordnen. Der kommunikativ relevante Kontext für Aufgaben, die im Rahmen schriftlicher Leistungsermittlung zu erledigen sind, bildet dabei einen Rahmen.

Der Widerspruch zwischen den Anforderungen an die den wissenschaftlichen Standards genügende Qualität von Bewertungsinstrumenten (siehe oben) und dem methodisch-didaktischen Anspruch an kommunikativ relevanter Einbettung und Authentizität bleibt. Gelingende Kommunikation ist nicht direkt überprüfbar, zumal in einer Simulation wie sie eine Leistungsüberprüfung nun einmal darstellt. Letztlich muss es darum gehen, „Lern- und Testaufgaben zu entwickeln, die standardbezogen, gleichwohl aber der Komplexität realer Kommunikationssituationen angemessen sind“ (Decke-Cornill/Küster 2010: 201).

### **Bewertung und Bewertungskriterien**

Die transparente, kriteriengeleitete, in der Regel bepunktete Bewertung ist Ausdruck kompetenzorientierten Unterrichtens und Lernens. Bewertungskriterien beziehen sich auf die Ebenen der Leistungsüberprüfung (s.o.) und werten die sprachliche und inhaltliche Leistung in einem angemessenen, curricular bestimmten

Verhältnis. Zu bewerten ist im sprachlichen Bereich die kommunikative Leistung der Schüler als Entsprechung für einen kommunikativ angelegten Unterricht. Nicht die Fehlerzahl, sondern die Bewältigung einer komplexen Aufgabe unter Verarbeitung und Erstellung unterschiedlich vermittelter Texte (→ 8 Text- und Medienkompetenz S. 159ff) steht im Zentrum der Bewertung. Auch pragmatische Verstöße (mistakes im o.g. Sinne), also Fehler, die sich auf die „kulturellen Routinen“ (Gehring 2010: 61) der niederländischen (oder belgischen) Gesellschaft beziehen, beispielsweise die Missachtung der kommunikativen Situation in Bezug auf die Adressaten eines Sprechakts oder eines Textes (*u* statt *jij*, umgangssprachliche Wendungen statt sachlicher Stilebene, im weiteren Sinne aber auch fehlende Berücksichtigung zieltexttypischer Konventionen), lassen sich mit Hilfe geeigneter Kriterien beurteilen.

**kompetenzorientierte Bewertung**

Im inhaltlichen Bereich weisen die Kriterien für die Bewältigung komplexer Aufgaben einen klaren Bezug zu den Anforderungsbereichen (s.o.) auf.

In der gymnasialen Oberstufe wirkt die Ausrichtung auf Leistungsniveau, Aufgaben und länderspezifisch auch dem Bewertungsraster des Abiturs im Fach Niederländisch normierend auf die Gestaltung von Bewertungsbögen für Klausuren. Auch im Anfangsunterricht, in anderen Schulstufen und –Formen, sowie bei der Überprüfung mündlicher Leistungen ist auf Transparenz der Beurteilung individuell erbrachter Leistungen und vorgabekonformer Niveaus der Bewertungskriterien zu achten. Bewertungskriterien und die Ermittlung der Leistungsnote müssen verständlich formuliert sein, Lösungswege kommuniziert werden, am besten schriftlich. Die aus der (bepunkteten) Bewertung hervorgehende Benotung muss eine klare Einschätzung des Leistungsstandes ermöglichen.

**Gestaltung der Bewertungsbögen**

**Benotung**

Bevor ein Instrument der Leistungsbeurteilung (Klassenarbeit, Klausur, mündliche Prüfung als Ersatz einer Klausur, Referat im Rahmen einer Unterrichtsreihe) eingesetzt wird, sollten Schülerinnen und Schüler über die fachspezifischen Bewertungskriterien informiert sein, im Idealfall sind sie an der Erstellung kriterieller Bewertungsmaßstäbe beteiligt.

**über Kriterien vorab informieren**

**Rückgabe  
einer Klausur  
oder Arbeit**

Die Rückgabe einer schriftlichen Leistungsüberprüfung stellt eine Herausforderung an jede Lehrkraft dar und muss gut geplant sein (Vgl. Klingen 2005). Die Rückgabe erfolgt in einem Klima der Anerkennungskultur. Es muss ausreichend Raum gegeben sein, Schülern mit negativer Rückmeldung Botschaften der Aufmunterung zu übermitteln. Das Bloßstellen von Schülern ist konsequent zu vermeiden. Den Schülern muss Gelegenheit zur Überprüfung des Leistungsurteils gegeben werden, Fehler bei der Berechnung einer Leistungsnote mit Hilfe von Punkten kommen immer wieder einmal vor. Je nach Lage einer Unterrichtsstunde ist zu berücksichtigen, dass die Rückgabe einer Klassenarbeit oder Klausur emotionale Folgen hat. Diese sollten nicht Kollegen, die später Unterricht erteilen, bearbeiten müssen.

**Selbstevaluati-  
on statt  
Berichtigung**

Die Rückgabe einer schriftlichen Leistungsüberprüfung lässt sich kombinieren mit Formen der Selbstevaluation, die statt einer Berichtigung die ermittelten Befunde für den fortlaufenden individuellen Lernprozess produktiv nutzen soll. Diese Form der Evaluation einer Leistungsüberprüfung ist also in den Lernprozess integriert. Da Schüler in der Regel wenig Motivation verspüren, einen einmal erstellten Text noch einmal zu schreiben, ist die Frage, ob Korrekturverfahren, die darauf hinauslaufen, dies zu tun, überhaupt sinnvoll sind (Vgl. Schröder 2010: 180). Wenn Lerner die Ergebnisse aufarbeiten und nutzen sollen, etwa durch eine gezielte – und das heißt immer: auf einen bestimmten Aspekt beschränkte – Bearbeitung einer Klassenarbeit oder Klausur (Vgl. Kleppin 2005), ist eine Berichtigung jedoch methodisch-didaktisch in den Lernprozess integriert. Diesem Verständnis von Berichtigung entspricht die Arbeit mit Selbsteinschätzungs- bzw. Selbstbewertungsbögen im Hinblick auf den Lernstand (→ 17 Diagnostik und Individualisierung S. 311ff). Die Idee, als Vorbereitung auf die schriftliche Abiturprüfung Schüler entsprechende Aufgaben sowie Bewertungskriterien selbst entwickeln zu lassen, ist ein weiteres Beispiel für einen alternativen Zugang zum Bereich der Leistungsbeurteilung (Vgl. Klippel/Doff 2009: 197).

**Momentan-  
aufnahme im  
Lernprozess**

Dem Prozesscharakter des Fremdsprachenlernens wird die einzelne Leistungsüberprüfung nur partiell gerecht, da sie letztlich eine Momentaufnahme darstellt. Gleichwohl lässt sich die Entwicklung von Lernern auch mit diesem Instrument prozessual denken, wenn, wie bereits erwähnt, Leistungsermittlung eingebettet ist in einen Zyklus von Ermittlung (oder Diagnose), Feed-

back und Förderung. Zwingend prozessual angelegt ist die Portfolioarbeit, die ihren Ort bislang verstärkt in der Sekundarstufe I gefunden hat.

### **Integrierte Aufgabentypen für die schriftliche Leistungüberprüfung: Beispiele**

Die Kombination aus Leseverstehen und Schreiben bildet über lange Zeit den gängigen Typ praktisch aller schriftlichen Leistungsermittlungen im fortgeschrittenen Niederländischunterricht. Sprachmittlung lässt sich integrieren (→ 7.5 Sprachmittlung S. 121ff). Sie hat besonderes „interkulturelles Potenzial“ (Caspari/Schinske 2010) und wird zukünftig eine größere Rolle auch im Niederländischunterricht spielen (Vgl. Königs 2010). Für die Konzeption von schriftlichen Prüfungen werden im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht offene und kommunikativ komplexer werdende Aufgaben eingesetzt. Vom Dialog zum persönlichen Brief, vom Brief zum gezielten Bewerbungsschreiben, vom Kommentar zur Erörterung (Vgl. Braam/Topoll/Jansen 2007: 9-20): so lässt sich eine mehrjährige Progression im Hinblick auf Leistungsermittlung von Leseverstehen, Schreiben und Sprachmittlung zusammenfassen.

Am Beispiel von Zieltexten wie *spreekbeurt* (Referat) und *toespraak* (Rede) lässt sich darstellen, wie Leseverstehen, Schreiben und Sprechen miteinander verzahnt sind. Das verschriftlichte Referat, häufig verwendet im Rahmen von schriftlichen Leistungsermittlungen, da der Adressatenbezug, d.h. die kommunikative Einbettung, besonders sinnfällig ist, ist eher als eine Hilfskonstruktion zu verstehen. Das Referat, also der zielgruppenorientierte, medien- bzw. stichwortgestützte Vortrag, gehört eher in den Bereich des Sprechens. Für die Rede gilt zunächst Ähnliches, da sie erst im Vortrag, im Sprechen, Gestalt annimmt. Da diese aber auch realiter – von Ausnahmen besonders begabter Sprecher abgesehen – in der Regel vollständig ausformuliert ist und sich vom Vortrag vor allem im Hinblick auf die Aspekte situativer Kontext, Adressaten und Absicht sowie Vortragsstil und verwendete rhetorische Mittel unterscheidet, findet ihre Verortung im Bereich schriftlicher Leistungsermittlung viel eher ihren authentischen Ort. Anders formuliert: Während das Schreiben für das Referat eine lediglich dienende Funktion hat und dem Spre-

**fortgeschrittene Lerner**

**offene komplexe Aufgaben**

**Zieltexte**

**situativer Kontext**

chen untergeordnet ist, gilt für die Rede eher ein gleichberechtigtes Nebeneinander von Schreiben und Sprechen.

- Ausgangstexte** Ausgangstexte unterschiedlicher medialer Vermittlung können kombiniert werden mit diskontinuierlichen Elementen (→ 8 Text- und Medienkompetenz S. 159ff), z.B. einem Bild, Diagramm, Schaubild oder einer Statistik. Wie die Leistungen in den Bereichen Schreiben und Leseverstehen (alternativ: Schreiben und Hörverstehen bzw. Hörsehverstehen bei anderem Ausgangsmaterial) überprüft werden, regelt die Aufgabenstellung.
- Aufgabenstellung** Ergänzende Aufgaben können Leistungen einfordern, die weiteren funktionalen kommunikativen Kompetenzen zuzuordnen sind. In Bezug auf die drei Verstehenskompetenzen (Leseverstehen, Hörverstehen und Hörsehverstehen) sind auch geschlossene bzw. halboffene Formate (Mehrfachwahlaufgaben, Richtig-Falsch-Aufgaben, Zuordnungsaufgaben, Kurzantwortaufgaben) denkbar.
- Ergänzung**

### **Überprüfung der mündlichen Leistung**

Zunehmender Verbreitung erfreuen sich mündliche Prüfungen, in deren Mittelpunkt die Sprechkompetenz steht. Diese Entwicklung trägt konsequenterweise dem Umstand Rechnung, dass der weitaus größte Teil des unterrichtlichen Arbeitens dem Kompetenzbereich Sprechen gewidmet ist. Dies spiegelt die systematische Leistungsbeurteilung nicht immer wider.

In mündlichen Prüfungen werden das monologische und das dialogische Sprechen getestet. Exemplarisch wird ein Beurteilungsbogen für die Beobachtung und Bewertung einer Gruppenprüfung vorgestellt:

**Bewertungsbogen  
sprachliche Leistung**

	Die mündlichen Äußerungen des Prüflings sind geprägt von folgenden Beobachtungen:			Namen der Prüflinge			
	1-5 Punkte	6-10 Punkte	11-15 Punkte	Erreichte Punktzahl			
Aussprache, Intonation	Sehr fehlerhafte Intonation Aussprache und Betonung	Fehlerarme Aussprache, noch deutsch akzentuiert	Weitestgehend fehlerfrei, Aussprache authentisch				
Flüssigkeit	Sehr kurze Äußerungen, nicht immer verständlich, viele Pausen, Abbrüche in der Kommunikation, Hilfen sind nötig	Kurze Sätze, verständlich, aber stockend, ggf. noch mit Hilfe	Mühe los fließend, trotz Pausen, weitersprechen ohne Hilfe				
Sprachliche Korrektheit	Begrenzter Einsatz von elementaren sprachl. Mitteln, Fehler führen zu Unverständlichkeit bzw. Missverständnissen	Überwiegend einfache Strukturen, stellenweise Fehler, Verständnis gegeben.	Differenzierte sprachl. Mittel, kaum Verstöße, keinerlei Verständigungsprobleme.				
Ausdrucksvermögen, Wortschatz	Häufige Wortwiederholungen (auch Übernahmen aus Text), sehr begrenzter Wortschatz.	Bei Präsentation gelegentliche Übernahmen aus dem Text, in Diskussion viele Wiederholungen	Eigenständige Formulierungen, Ausdruck dem Setting angemessen, Fähigkeit zum Umformulieren				
	Max. 60 Pkte.						

**Bewertungsbogen  
inhaltliche Leistung**

	Die mündlichen Äußerungen des Prüflings sind geprägt von folgenden Beobachtungen:			Namen der Prüflinge			
	1-7 Punkte	8-14 Punkte	15-20 Punkte	Erreichte Punktzahl			
Präsentation: max. 20 Pkte.	erkennt Kernproblem, zeigt, dass er den Grobinhalt des Textes verstanden hat, über den Text hinausgehende Aussagen bleiben <b>vage</b> .	erkennt Kernproblem, hat Text inhaltlich zum großen Teil richtig erschlossen, Kommentar geht über reines Alltagswissen hinaus.	fasst Problem treffend zusammen, wendet Wissen an, über den Text hinausgehende Aussagen zeigen vertiefte Einsicht in das Thema.				
Diskussion: max. 20 Pkte.	versteht die Gesprächspartner grob; bezieht sich fast ausschließlich auf eig. Text, gibt kaum Impulse, die die Diskussion bereichern	versteht Gesprächspartner, geht auf Aussagen anderer ein, bringt die Diskussion gelegentlich weiter	versteht Gesprächspartner im umfassenden Sinn, geht zielführend auf die anderen ein, bringt die Diskussion voran, macht Lösungsvorschläge				
	Max. 40 Pkte.						

**Beobachtung und Bewertung mündlicher Leistungen** Für Beobachtung und Bewertung mündlicher Leistungen empfiehlt sich unabhängig vom Format (Einzel-, Paar- oder Gruppenprüfung) das Vier-Augen-Prinzip. Mündliche Prüfungen verlangen so die Kooperation von mindestens zwei Fachkollegen und bieten die Gelegenheit zum kollegialen Austausch und zur Präzisierung der Anforderungen, die an die Schüler gestellt werden. Sie dienen damit indirekt der Professionalisierung von Lehrkräften, da die erbrachten Leistungen immer auch eine Form der Rückmeldung an die Lehrkraft sind und Anlass für methodisch-didaktische Veränderungen sein können.

Vor Konzeption und Durchführung mündlicher (Gruppen) Prüfungen sind zunächst einige Fragen zu klären, und zwar ...

**... im Hinblick auf die Aufgabenstellungen:**

- Grundsätzlich: Wie können die beiden Prüfungsteile thematisch sinnvoll miteinander verknüpft werden? Sollen die Prüflinge im zweiten Prüfungsteil (dialogisches Sprechen) mit Hilfe von Rollenkarten zu Teilnehmern an einem Rollenspiel werden oder soll darauf verzichtet werden?
- Wenn es Paar- oder Gruppenführungen sind: Wie lässt sich mit Hilfe einer passenden Aufgabenstellung gewährleisten, dass die Präsentationen im ersten Prüfungsteil situativ eingebettet sind, sodass der/die zuhörenden Schüler als (simulierte) Adressaten fungieren?
- Im Falle einer Paar- oder Gruppenprüfung: Welche Problemstellung eignet sich zu kontroverser Debatte?
- Welcher Impuls eignet sich für die Anbahnung eines Gesprächs der Prüflinge?

**... im Hinblick auf die Organisation der Prüfung:**

- Handelt es sich um eine Einzel-, Paar- oder Gruppenprüfung?
- Bereiten die Schüler den ersten Prüfungsteil (monologisches Sprechen) in häuslicher Arbeit vor oder erhalten sie eine Vorbereitungszeit mit Aufgabenstellung und Material – analog zur mündlichen Abiturprüfung?
- Wie sind die schulischen Rahmenbedingungen, etwa im Hinblick auf die Fachschaft Niederländisch?
- Sollen die Prüfungen videographiert werden (was zu empfehlen ist, wenn Lehrkräfte noch wenig Erfahrung mit mündlichen Prüfungen haben, was aber auch der Zustimmung der Erziehungsberechtigten bedarf)?
- Welche schulisch-organisatorischen Maßnahmen müssen getroffen werden, damit die Prüfungen ordnungsgemäß durchgeführt werden können?
- Wann und in welcher Form werden Prüflinge und Erziehungsberechtigte informiert?

**... im Hinblick auf das Verhalten der Prüflinge:**

- Welche Vorkehrungen werden getroffen, um zu verhindern, dass ein Prüfling das Gespräch dominiert, damit alle Prüflinge die Gelegenheit haben, ihre Kompetenzen in angemessener Art und Weise einzubringen?

**Planungs-  
hilfen**



**... im Hinblick auf die Evaluation:**

- Liegen geeignete Hilfsmittel vor, die eine Auswertung der Prüfung ermöglichen?

**Taaldorp**

Das an anderer Stelle vorgestellte *Taaldorp* (→ 15 Austausche und Begegnungen gestalten S. 282ff & → 30 Methoden und Arbeitsformen S. 357ff) stellt ein weiteres Prüfungsformat im Bereich der Mündlichkeit dar. Für Prüfungen bis A 2-Niveau sowie bei geeigneten Bedingungen vor Ort (ausreichend viele Prüfer) empfiehlt es sich als Ersatz für eine schriftliche Leistungsüberprüfung.

**Referat**

Ein im Fach Niederländisch weit verbreitetes Format ist das auf informationsverarbeitenden Lese- und Schreibstrategien gründende und letztlich in das Sprechen mündende Referat. Beim Referat wird je nach Konzeption und Zielsetzung bei der Präsentation das vorrangige monologische Sprechen durch Elemente des dialogischen Sprechens erweitert. Durch die Themenwahl ergibt sich die Möglichkeit der Individualisierung. Empfehlenswert ist darüber hinaus die Verknüpfung mit audiovisuellen Elementen und damit die Förderung des Hörsehverstehens auf Seiten der Adressaten des Referats. Die in vielen Schulen systematisch, d.h. im Schulcurriculum verankerte und im Idealfall mit den Fachcurricula verknüpfte Medien- bzw. methodische Kompetenz bildet dabei die Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung. (→ 9 Methodische Kompetenz S. 203ff) Schülerinnen und Schüler können an der Erstellung kriterieller Bewertungsmaßstäbe beteiligt werden.

Martin Bachmann

**Literatur**

- Braam, M., Jansen, N. & G. Topoll (2007) *Texte, Themen, Situationen. Beispiele für Klausuraufgaben im Fach Niederländisch in der gymnasialen Oberstufe*, Münster: Agenda.
- Caspari, D., Schinske, A. (2010) „Sprachmittlungsaufgaben gestalten. Zum interkulturellen Potenzial von Sprachmittlung“, *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 108, 30-33.
- Decke-Cornill, H., Küster, L. (2010) *Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung*, Tübingen: Narr.
- Engelhardt, M., Gehring, W. (2010) *Fremdsprachendidaktik, neue Aspekte in Forschung und Lehre*, Oldenburg: BIS.
- Fäcke, C. (2010) *Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung*, Tübingen: Narr.

- Gehring, W. (2004) *Englische Fachdidaktik: Eine Einführung. Grundlagen der Anglistik und Amerikanistik* (2. Aufl.), Berlin: Schmidt.
- Gehring, W. (2006) *Fremdsprachenunterricht heute*, Oldenburg: BIS.
- Gehring, W. (2010) *Englische Fachdidaktik: Theorien, Praxis, forschendes Lernen*, Berlin: Schmidt.
- Grotjahn, R. (2010) „Sprachtests: Formen und Funktionen“, in: W. Hallet, F. G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 211-215.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007) „The Power of Feedback“, *Review of Educational Research* 77 (1), 81-112.
- Helmke, A. (2003) *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*, Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Kleppin, K. (2005) „Die Förderung der Fähigkeit zur Selbstevaluation beim Fremdsprachenlernen“, in: E. Burwitz-Melzer, G. Solmecke (Hrsg.) *Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung. Festschrift für Jürgen Quetz*, Berlin: Cornelsen, 107-118.
- Kleppin, K. (2006) „Zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht“, in: U. O. H. Jung (Hrsg.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (4. Aufl.), Frankfurt a.M. e.a.: Peter Lang, 64-70.
- Klingen, P. (2005) „Die Rückgabe einer Klassenarbeit – Herausforderungen, Umgangsweisen, Chancen“, *Wirtschaft und Erziehung* 5, 1-8.
- Klippel, F., Doff, S. (unter Mitarb. v. S. Ehrenreich) (2009) *Englischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (2. Aufl.), Berlin: Cornelsen.
- Königs, F. (2010) „Sprachmittlung“, in: C. Surkamp (Hrsg.) *Metzler-Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze-Methoden-Grundbegriffe*, Stuttgart, Weimar: Metzler, 285-287.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2005) *EPA – Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Niederländisch. Beschluss der Kulturministerkonferenz vom 10.2.2005*, München, Neuwied: Luchterhand.
- Nieweler, A. (2006) „Funktionen der Leistungsbeurteilung“ in A. Nieweler (Hrsg.) *Fachdidaktik Französisch. Tradition – Innovation – Praxis*, Stuttgart: Klett, 258-260.
- Schröder, K. (2010) „Leistungsbewertung“, in: C. Surkamp (Hrsg.) *Metzler-Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze-Methoden-Grundbegriffe*, Stuttgart: Metzler, 178-180.
- Zydati, W. (2005) „Leistungen feststellen und bewerten. Im Spiegel der neuesten bildungspolitischen Entwicklungen“, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5, 3-8.



# **30 Methoden und Arbeitsformen**



## Bekend-benieuwd-bewaard



### Kurzbeschreibung

Schülerinnen und Schüler aktivieren Vorwissen und nutzen es als Ausgangspunkt für das Formulieren erkenntnisleitender Fragen und als Grundlage für die Arbeit an unterschiedlich vermittelten Texten, um im Anschluss den Erkenntnisgewinn zu reflektieren.

### Intention

Strukturierung des eigenen Lernprozesses in Kooperation mit anderen Lernern.



### ... in de klas:

Stap 1 (in een groepje): Vóór het bestuderen van een nieuw onderwerp vatten leerlingen samen wat ze al van het onderwerp weten („bekend“).

Stap 2 (in een groepje): Leerlingen formuleren vragen over wat ze niet weten („benieuwd“).

Stap 3 (individueel / met partner): Ze doen onderzoek m.b.v. geschikt materiaal.

Stap 4 (in het groepje): De leerlingen gaan samen na wat ze te weten zijn gekomen over het onderwerp („bewaard“).

Materialen:

Teksten, filmfragment of ander, vooral informatief materiaal; pen en papier.

Variant: –



**Dauer:** 20-30 Minuten.

**Vorbereitung:** Gruppeneinteilung, z.B. heterogen nach Vorwissen, Interesse, Leistung; Material ggf. aufbereitet; eventuell Wörterbücher.

**Bedingungen:** Die Schülerinnen und Schüler sollten in der Lage sein, eigenständig Texte zu erschließen (Lesetechnik: globales und selektives Lesen).

**Quelle:** Vgl. *Steunpunt Gelijke Onderwijskansen* [www.steunpuntgok.be](http://www.steunpuntgok.be).

MBa

## Bijenkorf



### Kurzbeschreibung

Schülerinnen und Schüler kommen schnell und ungezwungen miteinander ins Gespräch. Nach einer Inputphase (z.B. ein Referat) tauschen sich alle sich mit ihren direkten Nachbarn (ca. 2-4 Pers.) über das Erfahrene aus.

### Intention

Schüleraktivierung zur Verarbeitung von Informationen und im Bereich des dialogischen Sprechens, Anwendung von Interaktionsvokabular des Wiedergebens, Nachfragens, Erläuterns sowie diskursiver Umgang mit neuen Lerninhalten und Klärung von Verständnisproblemen.



### ... in de klas:

Stap 1 De leerlingen doen informatie op, bv. door middel van een spreekbeurt.

Stap 2 (bijenkorf, met z'n drie, n of vieren samen gaan zitten) Leerlingen gaan in gesprek met elkaar – indien gewenst uitgaande van een bepaalde vraag.

Stap 3 (in de hele groep) De leerlingen presenteren de in de bijenkorven gediscussieerde aspecten, soms met behulp van een poster.

Materialen:

Grote vellen papier (indien nodig).

Variant:

De leerlingen lopen door de klas, herhalen de vraag en vormen diverse bijenkorven



**Dauer:** ca. 10-15 Minuten (je nach Komplexität auch länger).

**Vorbereitung:** –

**Bedingungen:** –

**Quelle:** Vgl. Schumacher, M. (1998) „Bienenkorb“, in: Universität Düsseldorf, *Methoden für Tutorien*. [www.uni-duesseldorf.de/ttt/?id=61&kat=a3](http://www.uni-duesseldorf.de/ttt/?id=61&kat=a3).

## Carrousel – Dubbele kring



### Kurzbeschreibung

Eine Variante der Partnerarbeit, in der die Lerngruppe in einen Außen- und einen Innenkreis geteilt wird. Es findet jeweils ein Kurzgespräch mit wechselnden Partnern statt. – Eine Vorbereitung in Einzelarbeit ist ratsam.

### Intention

Geeignet für den Austausch von Vorwissen und Meinungen. Weniger geeignet für Erarbeitungsphasen, allenfalls ein erster Austausch über Erarbeitetes. Fördert die Kompetenz Sprechen (im geschützten Raum).



### ... in de klas:

Stap 1 De leerlingen krijgen vijf minuten de tijd om zich voor te bereiden op een vraag of een onderwerp.

Stap 2 Ze vormen twee kringen, één binnenkring en een buitenkring van telkens evenveel leerlingen zodat iedereen voor een partner staat of zit.

Stap 3 De leerlingen vertellen nu aan de partner wat ze weten over ... – wat hun mening is over ...

Stap 4 (na 2 of 3 minuten): De leerkracht (of een leerling) geeft een signaal. Iedereen in de binnenkring schuift één (of twee, drie) plaats(en) door naar links.

Stap 5 Herhaal stap 3

Stap 6 Herhaal stap 4 ...

Materialen:

Een luistersignaal (b.v. een bel)

Varianten:

- Hulpkaartjes bij het voeren van een dialoog met uitlokkende vragen of met begrippen die ze zeker in het gesprek moeten inbrengen.
- Muziek in plaats van een luistersignaal. De binnenkring loopt naar links, de buitenkring naar rechts totdat de muziek stopt.
- De voorbereidingstaak verschilt. Eerst spreken meermaals de partners in de binnenkring, daarna de leerlingen in de buitenkring (diversiteit). In de laatste ronde herhalen ze wat ze te weten zijn gekomen.





**Dauer:** 5-10 Minuten, nicht länger.

**Vorbereitung:** Der Klassenraum muss entsprechend Raum bieten, so dass ein ausreichend großer zentraler Platz entsteht.

**Bedingungen:** Erfordert ausreichend Platz und gute Organisation. Der Gesprächsgegenstand muss ausreichend Gelegenheit zu unterschiedlichen Informationen bzw. Meinungen eröffnen.

**Quelle:** Vgl. *Steunpunt Diversiteit en Leren* [www.steunpuntdiversiteitenleren.be](http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be).

MBa

## Concept map



### Kurzbeschreibung

Entwicklung einer gemeinsamen *Concept map* als strukturierendes Hilfsmittel zur Entwicklung von Ideen bzw. Konzepten im kooperativen Unterricht.

### Intention

Schüleraktivierung im Bereich des konzeptionellen Denkens und kooperativen Arbeitens.



### ... in de klas:

Stap 1 (in een groep) Alle leerlingen krijgen een pen/stift van een verschillende kleur en een groot vel papier.

Stap 2 Het thema/het kernconcept dat ze moeten uitwerken, schrijven ze in het midden.

Stap 3 Om beurten noteert ieder een belangrijk deelconcept.

Stap 4 Iedere leerling voegt andere deelconcepten toe of trekt verbindingslijnen.

Materialen:

Grote vellen papier

Variant:

Mindmap: Iedereen werkt apart en tekent zijn persoonlijke associaties, emoties of gedachten bij een onderwerp. Het doel is niet de volledige structuur, maar de individuele benadering.



**Dauer:** ca. 30 Minuten.

**Vorbereitung:** falls die Schülerinnen und Schüler damit nicht vertraut sind, ist ein Beispiel zu einem anderen Thema sinnvoll.

**Bedingungen:** Gruppentische

MBa

## Denken – delen – uitwisselen



### Kurzbeschreibung

*Denken – delen – uitwisselen* is eine die Lernenden aktivierende und motivierende Methode kooperativen Lernens, die sich insbesondere für herausfordernde und offene Fragen an die Lernenden eignet.

### Intention

Mit dem Dreischritt „Denken – Austauschen – Vorstellen“ (think – pair – share) wird ein hohes Maß an Schüleraktivität beim Bearbeiten eines Problems, einer Frage oder einer Aufgabe ausgelöst und ermöglicht. Durch den Wechsel der Sozialformen und den intensiven Abgleich zwischen eigenen Ergebnissen und denen anderer wird kooperatives Lernen gefördert.



### ... in de klas:

Stap 1 *denken* – De leerkracht stelt een vraag of geeft een opdracht (b.v. bij een tekst) en iedere leerling denkt erover na (maximaal vijf minuten). Eventueel kunnen de leerlingen hun antwoord even noteren.

Stap 2 *delen* – In tweetallen stellen de leerlingen telkens hun antwoord, opvatting of resultaten voor, hierbij maakt de ander steeds notities. Dan kiezen de leerlingen gemeenschappelijk een passend antwoord.

Stap 3 *uitwisselen* – De leerlingen stellen hun resultaten aan de klas voor. Er wordt niet onmiddellijk inhoudelijk commentaar door de leerkracht gegeven, zodat zo veel mogelijk leerlingen aan bod kunnen komen.

Materialen: –

Varianten:

- Als variant in de fase „uitwisselen“ stellen de duo's hun resultaten eerst aan een ander duo voor (dus in viertallen).
- schrijven – delen – uitwisselen (*write – pair – share*).
- formuleren – uitwisselen – luisteren – creëren (*formulate – share – listen – create*): Eerst formuleert elke leerling individueel een antwoord op een probleem of vraag. Dan wisselen ze telkens met een partner van gedachten, waarbij „luisteren“ hier betekent, dat ze het antwoord qua overeenkomsten en verschillen met hun eigen antwoord moeten vergelijken. Creëren betekent dat het duo een nieuw gemeenschappelijk antwoord op het probleem of de vraag formuleert, dat de beste aspecten van beide antwoorden bevat.



**Dauer:** abhängig von Frage bzw. Arbeitsauftrag und ggf. Ausgangstext ca. 15 bis 45 Minuten.

**Quellen:** Vgl. Heckt, Dietlinde H. (2008), „Das Prinzip Think-Pair-Share. Über die Wiederentdeckung einer wirkungsvollen Methode“, in: C. Biermann (ed.) *Individuell lernen – kooperativ arbeiten*, Seelze: Friedrich Jahresheft 2008. S. 31-33.;

Vgl. *Steunpunt Gelijke Onderwijskansen* [www.steunpuntgok.be](http://www.steunpuntgok.be).

NL

## Dobbelen



### Kurzbeschreibung

Gruppenarbeit zum Zusammenfassen oder Rekonstruieren von Geschehnissen und Handlungen in einer (fiktiven) Geschichte oder in einem Bericht, durch gegenseitiges Befragen.

### Intention

Formulieren und Anwendung der W-Fragen zu einer Geschichte oder einem Sachverhalt; Vorbereitung einer Zusammenfassung, auch als Basis für einen *leesverslag*, einer *samenvatting* oder als kooperatives Überprüfen des Lese-, Hör- oder Hörsehverstehens.



### ... in de klas:

Stap 1 De leerlingen lezen zelf een verhaal of beluisteren het of bekijken een film(fragment).

Stap 2 De leerlingen worden in groepen van 3 of 4 leerlingen ingedeeld. Elke groep heeft een dobbelsteen. Bij elk getal hoort een vraag: Wie? Wat? Waar? Wanneer? Hoe? Waarom?

Stap 3 De leerlingen gooien om beurten de dobbelsteen en stellen een vraag met het vraagwoord dat bij het gegooide aantal stippen op de dobbelsteen hoort. De leerling aan zijn/haar linkerkant geeft het antwoord.

#### Materialen:

Gelezen tekst of fragment van een luisterboek, film; bord om de vragen te noteren 1 dobbelsteen per groep.

#### Variant:

Als de vraag te moeilijk is, mag de groep helpen. Bij herhaling mag niet/wel dezelfde vraag opnieuw geformuleerd worden.



**Dauer:** ca. 5-10 Minuten.

**Vorbereitung:** Zuordnung der W-Fragen zu den Augen auf dem Würfel durch Tafelanschrieb.

**Bedingungen:** Alle in der Gruppe müssen den Text gelesen oder das Film- bzw. Tonfragment rezipiert haben.

**Quelle:** Vgl. *Steunpunt Gelijke Onderwijskansen* [www.steunpuntgok.be](http://www.steunpuntgok.be).

## Drie – stappen – interview



### Kurzbeschreibung

Schülerinnen und Schüler befragen sich gegenseitig in mehreren Stufen zu einem bestimmten Gegenstand, zu einer Meinung oder Haltung.

### Intention

Eine methodische Variante des kooperativen Lernens. Schülerinnen und Schüler bereiten sich im geschützten Raum auf ein Gespräch im Plenum vor. Es geht hier in erster Linie um Meinungsbildung und ihre sprachliche Realisierung.



### ... in de klas:

Stap 1 De leerlingen vormen duo's. Leerling A interviewt B over een vraag of onderwerp.

Stap 2 Leerling B interviewt A over hetzelfde onderwerp.

Stap 3 De leerlingen vormen een groep met z'n vieren. Ze vertellen één voor één wat voor hen de uitkomst van het interview was. – Dus A vertelt wat B heeft gezegd enz.

Stap 4 In een klassengesprek vertellen ze waarover ze het eens waren en waarover niet.

Materialen: –

Variant:

De groepen schrijven in trefwoorden op een A4'tje (of op een transparant) waarover ze het eens waren en waarover niet. Ze presenteren het resultaat aan de klas.



**Dauer:** ca. 20 Minuten

**Vorbereitung:** –

**Bedingungen:** –

**Quelle:** Vgl. *Steunpunt Gelijke Onderwijskansen* [www.steunpuntgok.be](http://www.steunpuntgok.be).

## Flowchart



### Kurzbeschreibung

Mit einer Flowchart lassen sich präkommunikative Übungen inszenieren. Schülerinnen und Schüler erhalten muttersprachliche oder niederländischsprachige Vorgaben, die zu einem Dialog zu entwickeln sind. Hierzu lassen sich mit relativ wenig Aufwand differenzierte Arbeitsangebote machen.

bote machen.

### Intention

Übung und Überprüfung von dialogischer Kompetenz; auch als Vorübung zu Aufgaben im Bereich der Sprachmittlung; Schwerpunkt: mündlicher Kompetenzbereich, aber auch Schriftlichkeit ist möglich.



### ... in de klas:

Stap 1 De scholieren vormen duo's.

Stap 2 Ze lezen de opdracht. – B.v.: „Je komt een frituur binnen en je wilt iets bestellen. Volg nu de aanwijzingen op je werkblad.“ – B.v.: A: Du grüßt. – B: Du grüßt zurück. – A: Du bestellst ... – B: Du fragst nach ... – A: Du antwortest ...

Stap 3 De duo's vullen in het werkblad in wat ze telkens zeggen.

Stap 4 Ze oefenen de dialoog.

Stap 5 De duo's presenteren de dialoog aan de klas.

Materialen:

Werkblad met aanwijzingen voor de dialoogpartners.

Varianten:

- Na een eerste ronde wordt van A-B.
- De leerlingen oefenen totdat ze zonder papier kunnen spreken.



**Dauer:** ca. 10 – 15 Minuten.

**Vorbereitung:** Arbeitsblatt erstellen, ggf. mit differenzierten Aufgaben.

**Bedingungen:** –

**Quelle:** Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (Hrsg.) (2005) *Time to talk! Parlons! Parliamo! Пора поговорить! ¡Tiempo para hablar! Eine Handreichung zur Mündlichkeit im Unterricht der modernen Fremdsprachen*, Berlin: Cornelsen. S. 196-200.

## Groespuzzle /Legpuzzle /Jigsaw



### Kurzbeschreibung

Zu einem Rahmenthema bereiten die Schüler in Expertengruppen ein Unterthema vor, das sie anschließend in ihrer Stammgruppe vorstellen.

### Intention

Eine Form des Lernens durch Lehren, in der die Arbeit eines jeden Schülers notwendig ist, um das „Puzzle“ vervollständigen zu können. Kooperative Lernform für selbständiges Erarbeiten und Informieren mit Möglichkeit der Binnendifferenzierung nach Niveaus oder Interesse. Anwendung und Übung von Präsentationstechniken und Sprechkompetenz.



### ... in de klas:

Stap 1 De leerlingen zitten in basisgroepen en wisselen van gedachten over een thema of vraag.

Stap 2 Ze verdelen zich in expertgroepen per subthema en werken samen met experts van de andere basisgroepen.

Stap 3 De experts bewerken in de groep één subthema aan de hand van materiaal. Ze helpen elkaar alles te begrijpen en de presentatie in de basisgroep voor te bereiden (inhoud, taalgebruik, presentatietechniek).

Stap 4 De leerlingen gaan in de basisgroep zitten en stellen hun subthema voor.

Materialen:

Informatieve teksten en ander materiaal voor de experts, naar wens ook presentatiemateriaal (affiches, pen).

Varianten:

- In de expertengroep werken de leerlingen volgens het principe ‚denken – delen – uitwisselen‘.
- De leerlingen zijn gevraagd om zonder papier te presenteren.



**Dauer:** abhängig vom Umfang des Materials (mindestens eine Unterrichtsstunde).

**Vorbereitung:** Erklären des Vorgehens, ggf. visuell unterstützt; Sorgfältige Gruppeneinteilung und Materialzuteilung.

**Bedingungen:** Die Größe der Stammgruppe bestimmt die Anzahl der Expertengruppen: um das Puzzle vervollständigen zu können, müssen alle Experten vertreten sein (Beispiel: 4 Stammgruppen mit je 6 SuS ergeben 6 Expertengruppen mit je 4 SuS); Die Bearbeitungszeit muss ungefähr gleich sein.

DF



## Hoekendebat



### Kurzbeschreibung

In einer Debatte tragen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer öffentlich Argumente zu einer These in kurzen Reden vor. Es gibt Vorgaben und Regeln für die Durchführung einer Debatte: Rede und Gegenrede wechseln einander ab, in der vorgegebenen Redezeit unterbrechen die Debattanten einander nicht. Ein Vorsitzender regelt das Vorgehen.

### Intention

Die Absicht des Debattenredners ist es, die Zuhörer von den eigenen Argumenten zu überzeugen. Ziel der Debatte ist, durch das Gegenüberstellen von Pro- und Kontraargumenten eine Lösung für ein Problem zu finden und gleichzeitig die Zuhörer zu befähigen, sich in der strittigen Fragestellung zu positionieren.



### ... in de klas:

Stap 1 De leerlingen krijgen een vraag, opdracht of een probleem met vier keuzestellingen. Elke stelling wordt opgehangen op een bepaalde plaats in het klaslokaal, b.v. in de hoeken.

Stap 2 Een aantal leerlingen (ca 10) kiest individueel voor één stelling en gaat naar de betreffende plaats resp. hoek. In de kleine groep of in duo's praten ze daar over hun keuze en zoeken naar argumenten. Leerlingen die niet aan het debat deelnemen, spreken af wie ze gaan observeren en welke criteria ze gaan hanteren. Een „onafhankelijke“ voorzitter wordt gekozen.

Stap 3 De leerlingen voeren vanuit de verschillende plaatsen of hoeken een klassendebat. In tegenstelling tot een discussie heeft een debat strenge regels: Elke partij krijgt dezelfde tijd om haar standpunt goed uit de doeken te doen. De voorzitter geeft leiding aan het debat en houdt de spreektijd van elke partij in de gaten. De toeschouwers vullen een observatielijst in en/of observeren op basis van tevoren afgesproken criteria.

Stap 4 De voorzitter bedankt de deskundigen voor hun deelname.

Stap 5 In de nabespreking (evaluatie) wordt gethematiseerd hoe het debat is verlopen. Hierbij worden ook de leerlingen die als toeschouwers een observatielijst hebben ingevuld bij de evaluatie betrokken.

Materialen:

Affiches met de vier stellingen of opschrift op het bord; observatielijst.

Varianten:

- Als wedstrijdelement: a) de toeschouwers kiezen aan het einde de meest overtuigende groep resp. hoek. b) overlopen tijdens of na het debat wordt toegelaten. Welke groep heeft aan het einde de meeste aanhangers?
- De leerlingen gaan na het debat naar hun plaats en noteren per stelling de belangrijkste argumenten.
- Minder of meer dan vier opties.



**Dauer:** je nach Vorgabe und Gruppengröße durchschnittlich ca. 15 bis 45 Minuten.

**Vorbereitung:** vier Thesen oder Meinungen zu einem Sachverhalt, eventuell auf Postern in den Ecken des Klassenraums.

**Bedingungen:** die vier Thesen sollten möglichst gegensätzlich, aber durchaus vertretbar sein; es sollten sich pro These mindestens zwei Schülerinnen oder Schüler finden; nicht gewählte Thesen müssen entfallen können, ohne die Debatte zu gefährden; Vorwissen zum Sachverhalt und Redemittel zum Argumentieren sollten vorhanden sein.

**Quelle:** Vgl. *Steunpunt Gelijke Onderwijskansen* [www.steunpuntgok.be](http://www.steunpuntgok.be).

NL

## Hoekenwerk



### Kurzbeschreibung

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in der Gruppe an verschiedenen Übungsaufgaben zu einem Thema. Dabei durchlaufen sie verschiedene Stationen, an denen das Material bereitliegt (Stationenlernen).

### Intention

Die verschiedenen Stationen bieten die Möglichkeit zur Individualisierung und weitgehend selbstgesteuerten und kooperativen Übens und Wiederholens. Die Schülerinnen und Schüler können Umfang und Schwierigkeitsgrad, Bearbeitungsreihenfolge und -dauer, Arbeitsrhythmus und Sozialform selbst festsetzen.



### ... in de klas:

Stap 1 De leerlingen krijgen een lijst met de oefeningen die ze in de hoeken aan groepstafels kunnen doen.

Stap 2 Elke leerling zoekt een hoek uit waar hij wil beginnen.

Stap 3 De leerlingen gaan van hoek naar hoek en doen de oefeningen.

Stap 4 Ze controleren zelfstandig en kiezen een nieuwe hoek.

Materialen:

Werkbladen (teksten met vragen, oefeningen, opdrachten) voor de hoeken, een sleutelvel per hoek voor zelfcontrole (b.v. in een envelop of omgedraaid op tafel).

Varianten:

- Een bepaald aantal of bepaalde oefeningen is verplicht, andere taken kunnen de leerlingen zelf bepalen (verplichte taken, keuzetaken);
- Regels en hulpkaarten om na te lezen.



**Dauer:** abhängig vom Umfang des Materials (mindestens eine Unterrichtsstunde).

**Vorbereitung:** Arbeitsmaterial in ausreichender Anzahl mit kleineren Übungen, die selbständiges und differenziertes Vorgehen ermöglichen, ohne dass eine Reihenfolge eingehalten werden muss.

**Bedingungen:** Die Einführung der zu übenden Fertigkeit muss zuvor erfolgt sein. Eine zeitliche Begrenzung der Arbeitszeit und Drängen auf Abarbeiten aller Stationen ist nicht förderlich.

**Quelle:** Vgl. Peterßen, W. H. (2008) *Kleines Methodenlexikon*, München, Düsseldorf, Stuttgart: Oldenbourg.

## Legestoeldiscussie



### Kurzbeschreibung

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer diskutieren öffentlich in einer kleineren Gruppe, während die anderen die Diskussion beobachten und zugleich die Möglichkeit haben, sich einzubringen.

### Intention

Kommunikativ anspruchsvolle Methode, um ein Thema von zwei oder mehreren unterschiedlichen Seiten zu betrachten und Argumente gegenüberzustellen. Dabei setzen sich die Lernenden mit Sichtweisen und Argumenten Anderer auseinander und begründen und reflektieren den eigenen Standpunkt.



### ... in de klas:

Stap 1 De leerlingen vormen een discussiegroep (van maximaal 10 personen). Een leerling is de gespreksleid(st)er. De overige leerlingen gaan als toeschouwers observeren. De stoelen voor de deelnemers worden in een kring geplaatst en er wordt een extra stoel in de discussiekring gezet. De toeschouwers spreken af, wie ze gaan observeren en maken gebruik van een observatielijst en/of observeren op basis van tevoren afgesproken criteria.

Stap 2 De gespreksleid(st)er opent de discussie en noemt het discussieonderwerp.

Stap 3 De deelnemers beginnen de discussie met als doel de andere deelnemers te overtuigen.

Stap 4 De gespreksleid(st)er leidt de discussie, maar let ook op de toeschouwers. Als een van de toeschouwers aan de discussie wil deelnemen, neemt hij/zij plaats op de lege stoel. De gespreksleid(st)er laat de vorige spreker uitspreken en geeft dan het woord aan de persoon op de lege stoel. Als die is uitgesproken, gaat hij/zij terug naar zijn/haar plaats en observeert verder.

Stap 5 Een andere toeschouwer maakt van de lege stoel gebruik.

Stap 6 Op het einde van de legestoeldiscussie vat de voorzitter de meningen samen en bedankt de deelnemers.

Stap 7 In de nabespreking (evaluatie) wordt gethematiseerd hoe de discussie is verlopen. Hierbij worden ook de leerlingen die als toeschouwers een observatielijst hebben ingevuld bij de evaluatie betrokken.

**Materialen:**  
eventueel observatielijst.

**Variante:**  
De discussie wordt in groepen van voorstanders en tegenstanders voorbereid. Achter iedere stoel staat een helper uit dezelfde groep die de discussiedeelne­mer steunt.



**Dauer:** je nach Vorgabe und Gruppengröße durchschnittlich 15 bis 45 Minuten.

**Vorbereitung:** Das öffentliche Diskutieren bedarf sorgfältiger, längerfristiger Vorbereitung durch kleinere Übungen im geschützten Raum mit den dazugehörigen Redemitteln des Widersprechens, Zustimmens, Unterbrechens u.a. sowie den Ausdrücken für die Gesprächsleitung.

**Bedingungen:** Raumgröße; das Diskussionsthema muss den Schülerinnen und Schülern diverse Meinungen ermöglichen; das soziale Klima sollte angstfreies Sprechen ohne korrigierendes Unterbrechen zulassen, sowie dazu einladen, auf dem leeren Stuhl Platz zu nehmen.

**Quelle:** Vgl. Buwalda, I., Meijers, G. (1994) *Module: Spreek- en luistervaardigheid*, Meppel: Uitgeverij Edu'Actief b.v. . .

NL

## Oefenwinkel



### Kurzbeschreibung

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten an verschiedenen Übungsaufgaben zu einem Thema. Dabei wählen sie aus Lernangeboten, die auf Tischen oder Stühlen ausgebreitet sind (Lerntheke) und arbeiten mit Arbeitsblättern (alleine oder zu zweit) an ihren Plätzen. Eine Variation des Stationenlernens, die sich besonders bei begrenztem Raum anbietet. Siehe: *Hoekenwerk*.

### Intention

Möglichkeit zur Individualisierung und selbstgesteuertem Übens und Vertiefens, z.B. im Bereich Grammatik, denkbar auch zur Buchlektüre oder anderen Inhalten. Die Schüler können z.B. Umfang und Schwierigkeitsgrad, Bearbeitungsreihenfolge und –dauer, Arbeitsrhythmus und Sozialform selbst bestimmen.



### ... in de klas:

Stap 1 De leerlingen krijgen een lijst met de oefeningen die ze kunnen doen.

Stap 2 Elke leerling zoekt een oefening uit waarmee zij/hij wil beginnen.

Stap 3 De leerlingen werken individueel of in tweetallen aan de oefening op de werkbladen.

Stap 4 Ze controleren zelfstandig en kiezen een nieuw werkblad.

#### Materialen:

Overzichtslijst met aanduiding van niveau; werkbladen met vragen, oefeningen, opdrachten bij een gezamenlijk of bij diverse thema's, bijvoorbeeld grammatica, leestaken etc.; sleutelvellen voor zelfcontrole.

#### Varianten:

- Een bepaald aantal of bepaalde oefeningen is/zijn verplicht, andere taken kunnen de leerlingen zelf bepalen (verplichte taken, keuzetaken);
- Regels en hulpkaarten om na te lezen.



**Dauer:** abhängig vom Umfang des Materials (mindestens eine Unterrichtsstunde).

**Vorbereitung:** Arbeitsmaterial in ausreichender Anzahl mit kleineren Übungen, die selbständiges und differenziertes Vorgehen ermöglichen, ohne dass eine Reihenfolge eingehalten werden muss.

**Bedingungen:** Die Einführung der zu übenden Fertigkeit muss zuvor erfolgt sein.

**Quelle:** Vgl. Peterßen, W. H. (2008) *Kleines Methodenlexikon*, München, Düsseldorf, Stuttgart: Oldenbourg.

DF

## Op de lijn



### Kurzbeschreibung

Die Schüler nehmen entlang einer Linie in der Klasse physisch einen ‚Standpunkt‘ zu einer kritischen These ein, um diese zu verdeutlichen. Durch argumentativen Austausch werden sie sich ihrer Positionen klar. Die Position kann verändert werden. Es entsteht ein Meinungsbild der Lerngruppe, das Gesprächsanlass sein kann.

### Intention

Übung zum Einnehmen, Begründen und Verteidigen eines Standpunktes; Anwendung entsprechender Redemittel; Mehrheitsverhältnisse verdeutlichen und wiedergeben.



### ... in de klas:

Stap 1 De leerkracht geeft een stelling en een dimensie (lijn) waarop elke leerling zich volgens zijn eigen standpunt kunnen plaatsen. De uitersten kunnen zijn: *akkoord – niet akkoord* of: *volkomen mee eens – twijfel – niet mee eens*.

Stap 2 De leerlingen krijgen even de tijd om na te denken. Dan moet iedereen een standpunt innemen op de (getekende of denkbeeldige) lijn in het lokaal.

Stap 3 Een leerling verwoordt het beeld dat ontstaat.

Stap 4 Alle leerlingen wisselen met degenen naast hen van gedachten over hun motivatie.

Stap 5 De twee het meest van elkaar verwijderde leerlingen verdedigen hardop hun positie.

Stap 6 Alle leerlingen krijgen de kans om van plaats te veranderen en dit te motiveren.

Materialen:

Een uitdagende stelling of uitspraak op het bord; indien gewenst, een lijn op de grond en markeringen met plus (+) en min (-)

Varianten:

- Het middenveld moet door overtuigende argumenten worden overgehaald.
- Een leerling neemt de functie van gespreksleider over.
- Volgorde-vragen met de polen *eerst – later* of jaargetallen of vragen naar personages en functies: *hoge – lage positie, sympathiek – onsympathiek* etc.





**Dauer:** 2 Minuten für die Positionierung zzgl. Unterrichtsgespräch.

**Vorbereitung:** eine möglichst provokativ und klar formulierte These an der Tafel.

**Bedingungen:** Die These muss ein breites Spektrum an Haltungen zulassen; es müssen Vorkenntnisse für eine begründete Stellungnahme vorhanden sein; Redemittel für die Meinungsäußerungen müssen bekannt oder zugänglich sein (Poster).

**Quelle:** Vgl. *Steunpunt Diversiteit en Leren*. [www.steunpuntdiversiteitenleren.be](http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be).

VW

## Paneldiscussie



### Kurzbeschreibung

In einer *paneldiscussie* (auch *podiumdiscussie* genannt) diskutieren Experts öffentlich über ein Thema, um (im Gegensatz zur Debatte) am Ende zu einem gemeinsamen Lösungsweg, zu einer für alle tragbare Lösung oder einem gemeinsamen Standpunkt zu gelangen.

### Intention

Anspruchsvollere Methode zur Meinungsbildung und Förderung der Diskursfähigkeit in einer möglichst authentischen Situation, z.B. eine Podiumsdiskussion in einem *buurtcentrum* zu einem gesellschaftlichen Problem im Wohnviertel mit wirklichkeitsgetreuen Personen (*gemeenteraadslid, buurtbewoner, scholier, socioloog, winkelier...*). Differenzierung ist durch die Rollenverteilung möglich.



### ... in de klas:

Stap 1 De leerlingen kiezen een discussieonderwerp (of de leerkracht doet dit). De leerkracht wijst verschillende rollen voor deskundigen en een neutrale voorzitter toe of de leerlingen kiezen zelf een naam, een functie en een houding ten opzichte van het onderwerp.

Stap 2 Voorbereidingstijd aan de hand van rolbeschrijvingen en informatiemateriaal, de toeschouwers spreken observatiecriteria af of verdelen observatietaken.

Stap 3 De stoelen en tafels worden in een halve cirkel voor de klas gezet.

Stap 4 De voorzitter opent de discussie, noemt het onderwerp, houdt een korte inleiding en noemt de namen van de deskundigen.

Stap 5 De deskundigen vertellen iets meer over zichzelf en de voorzitter vraagt de deskundigen hun visie op het onderwerp te geven. Ze treden met elkaar in discussie (in tegenstelling tot een debat) en zoeken een gezamenlijk standpunt of oplossing van het probleem. De voorzitter stimuleert dit proces door b.v. af en toe overeenkomsten samen te vatten en die als uitgangspunt voor een oplossing aan te duiden.

Stap 6 De voorzitter vat het resultaat samen en bedankt de deskundigen voor hun deelname.

Stap 7 In de nabespreking (evaluatie) wordt in de klas besproken hoe de discussie is verlopen.

Materialen:

Naamkaartjes, rolbeschrijvingen, informatiemateriaal, observatielijst.

Variant:

Voorbereiding op de rol en opsomming van argumenten als huiswerk.



**Dauer:** je nach Vorbereitungsintensität und Diskussionszeit ca. 30 bis 45 Minuten, auch länger.

**Vorbereitung:** durchdachte Planung der Rollen und Rollenzuweisungen, sowie der Aufgabe und Arbeitszeit für die Vorbereitung der Diskutanten, des Vorsitzenden und des Publikums; möglichst sichtbare Bereitstellung von eingeführten Redemitteln zur Diskussion (z.B. auf einem Poster).

**Bedingungen:** Vertrautheit mit Argumentationswortschatz, grundlegende Fähigkeit, auf Redebeiträge anderer zu reagieren, sowie andere zu evaluieren. Gute Kenntnis des Themas. Kleinere Gruppendiskussionen im geschützten Raum können eine *paneldiscussie* vorbereiten.

**Quelle:** Vgl. Buwalda, I., Meijers, G. (1994) *Module: Spreek- en luistervaardigheid*, Meppel: Uitgeverij Edu'Actief b.v. . .

NL

## Placemat – (A)



### Kurzbeschreibung

„Place Mat“ bedeutet so viel wie Tischset oder Platzdeckchen und ist ein in vier Außenbereiche und einen Innenbereich eingeteiltes, großes Blatt Papier. In die Außenbereiche werden zunächst individuelle Ergebnisse einer Arbeitsphase notiert, in den Innenbereich nach Austausch das Gruppenergebnis.

### Intention

Das Placemat-Verfahren strukturiert die Abfolge von Einzelarbeit, Kooperation und Präsentation und ist eine Form von „denken – delen – uitwisselen“. Es kann für diverse Aufgaben eingesetzt werden (Textarbeit, Ideensammlung etc.).



### ... in de klas:

**Stap 1** De scholieren hebben per viertal een placemat in A3-formaat. In het midden van de placemat is een rechthoek die bedoeld is als gemeenschappelijk werkgebied. Vanuit de hoeken van de rechthoek zijn er lijnen naar de hoeken van het vel getrokken. Deze vier velden zijn voor de individuele fase bedoeld.

**Stap 2 (denken)** De leerlingen noteren in deze eerste individuele fase afhankelijk van de taak hun gedachten, resultaten of vragen in hun veld.

**Stap 3 (delen)** De leerlingen wisselen mondeling hun resultaten uit de individuele fase uit en vergelijken ze met elkaar. Hiervoor kan de placemat ook naar rechts gedraaid worden, zodat alle groepsleden de andere bijdragen kunnen lezen. Zo kunnen de leerlingen hun eigen resultaten bevestigen, verbeteren of herzien. Op basis van tegenstrijdigheden en overeenkomsten gaan ze in een gesprek een gezamenlijk groepsresultaat bepalen. Dit groepsresultaat wordt in het gemeenschappelijke werkgebied in het midden genoteerd.

**Stap 4 (uitwisselen)** De leerlingen presenteren hun groepsresultaten aan de klas. Daarbij kunnen ze teruggrijpen op hun aantekeningen in het middenveld.

**Stap 5** In de plenaire fase worden er vaak tegenstrijdigheden duidelijk, die bewerkt moeten worden. In dat geval moet een groep de eigen resultaten bewerken.

Materialen:

grote vellen papier (A3), verschillende kleuren pennen, plakband, magneetjes of overheadsheets.

## Varianten:

- Het middenstuk van de placemat wordt uitgeknipt en als notieblad of trefwoordenblad voor de presentatie van de resultaten gebruikt.
- In het middenstuk wordt een overheadsheet gelegd, die aan het eind van de samenwerkingsfase voor de presentatie moet worden voorbereid.
- Als het middenstuk groot genoeg is, kan het middenstuk als plakaat voor de presentatiefase worden gebruikt.



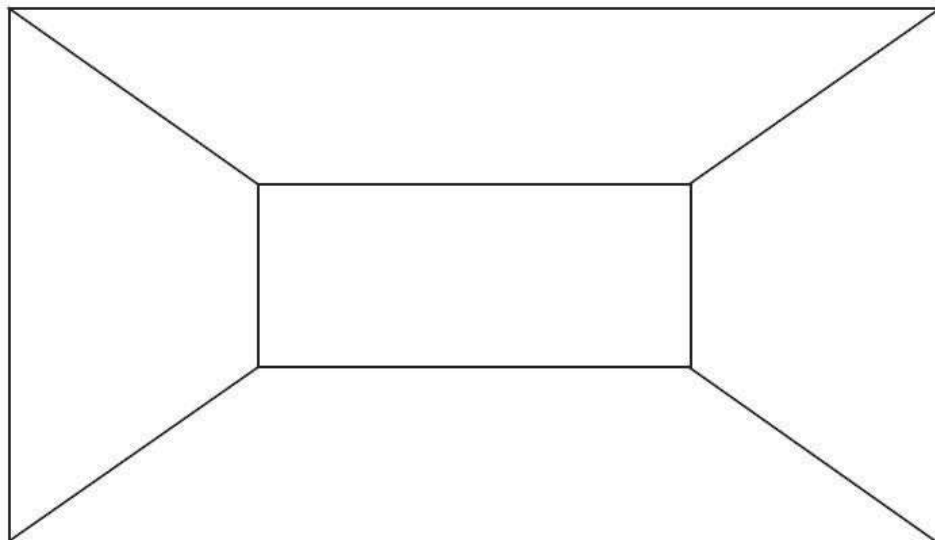
**Dauer:** je nach Ausgangstext bzw. Fragestellung minimal eine Unterrichtsstunde.

**Vorbereitung:** Gruppenarbeitstische; klare Absprachen, ob im dritten Schritt vorrangig gelesen oder mündlich kommuniziert werden soll.

**Bedingungen:** Eine weitgehend offene Aufgabenstellung, die individuelle Ergebnisse zulässt.

**Quellen:** Vgl. De Coole, D., Valk, A. (2010) *Actief met taal. Didactische werkvormen voor het talenonderwijs*, Bussum: Coutinho.; Vgl. Brüning, L., Saum, T. (2009) *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung*, Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.

NL



## Placemat voor literaire teksten – (B)



### Kurzbeschreibung

„Place Mat“ bedeutet so viel wie Tischset oder Platzdeckchen und ist ein in vier Außenbereiche und einen Innenbereich eingeteiltes, großes Blatt Papier. In die Außenbereiche werden zunächst individuelle Ergebnisse einer Arbeitsphase notiert, in den Innenbereich nach Austausch das Gruppenergebnis.

### Intention

Das Placemat-Verfahren strukturiert die Abfolge von Einzelarbeit, Kooperation und Präsentation und ist eine Form von „denken – delen – uitwisselen“ in Zusammenhang mit einem literarischen Text (Kurzgeschichte, Gedicht.).



### ... in de klas:

Stap 1 De scholieren hebben per viertal een placemat in A3-formaat. In het midden van de placemat is een rechthoek die bedoeld is als gemeenschappelijk werkgeboed. Vanuit de hoeken van de rechthoek zijn er lijnen naar de hoeken van het vel getrokken. Deze vier velden zijn voor de individuele fase en voor de volgende vragen bedoeld:

- Welke indruk maakt de tekst op jou? /Welke gevoelens roept hij op?
- Welke tekstpassage(s)/versregel vind je moeilijk /irritant?
- Welke vragen (associaties/beelden) roept de tekst bij jou op?
- Wat is volgens jou de centrale tekstpassage /versregel en waarom?

Stap 2 De leerlingen lezen de literaire tekst.

Stap 3 Iedere leerling kiest een kleur en schrijft in drie à vijf minuten zijn antwoord in het vak dat voor hem/haar ligt. Hierbij werkt iedereen stil, de groepsleden overleggen nog niet met elkaar.

Stap 4 De placemat wordt gedraaid en de leerlingen formuleren hun antwoord in het volgende vak en reageren daarbij op de bijdragen van de andere leerlingen.

Stap 5 Herhaling van stap 4 totdat iedere leerling kan lezen wat alle andere leerlingen hebben opgeschreven.

Stap 6 De groep bespreekt elkaars ideeën en komt tot een gezamenlijke zienswijze op de (literaire) tekst, b.v. over de boodschap van de tekst. Het groepsresultaat wordt dan in de rechthoek in het midden opgeschreven.

Stap 7 De resultaten worden klassikaal besproken. In de plenaire fase worden er vaak tegenstrijdigheden duidelijk, die bewerkt moeten worden. In dat geval moet een groep de eigen resultaten bewerken.

**Materialen:**

grote vellen papier (A3), verschillende kleuren pennen, plakband, magneetjes of overheadsheets; een literaire tekst.

**Varianten:**

- vgl. *placemat (A)*
- de literaire tekst kan thuis worden gelezen (voorbereidend huiswerk)
- de placemats worden opgehangen en de leerlingen bekijken de resultaten.



**Dauer:** je nach Ausgangstext bzw. Fragestellung minimal eine Unterrichtsstunde.

**Vorbereitung:** Gruppenarbeitstische, ein literarischer Text.

**Bedingungen:** Der literarische Text muss unterschiedliche Antworten auf die vier Fragen zulassen und in der gegebenen Zeit zu lesen sein.

**Quellen:** Vgl. De Coole, D., Valk, A. (2010) *Actief met taal. Didactische werkvormen voor het talenonderwijs*, Bussum: Coutinho.; Vgl. Brüning, L., Saum, T. (2009) *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung*, Essen: Neue Deutsche Schule.

NL

## Portfolio



### Kurzbeschreibung

Eine längerfristige Arbeitsform, in der die Schülerinnen und Schüler Schwerpunkte zu einem Thema erarbeiten und eine Mappe zusammenstellen. Sie sammeln darin nicht nur ihre Arbeiten, sondern reflektieren angeleitet über ihre Lernziele, ihren Lernprozess und ihre Aktivitäten.

### Intention

Die Arbeit mit einem Portfolio ist eine individualisierende Form selbständigen Arbeitens. Nach Vorgaben, die die fachlichen Anforderungen deutlich machen, setzen die Schüler eigene Arbeitsschwerpunkte, wählen persönliche Ziele für ihre Entwicklung und dokumentieren ihre Auseinandersetzung mit einem Thema. Portfolioarbeit schult die metakognitiven methodischen Kompetenzen.



### ... in de klas:

Stap 1 Leerlingen en leraar plannen samen het portfoliowerk omtrent een thema (i.v.m. een literair boek, een maatschappelijk thema e.d.): aspecten, vragen, mogelijke producten, tijd die ter beschikking staat, omvang, tijdstip en vorm van de presentatie, beoordelingscriteria

Stap 2 Elke leerling plant individueel de doelen die hij wil bereiken en de producten. Dit wordt schriftelijk vastgelegd.

Stap 3 Elke leerling werkt aan zijn producten.

Stap 4 Elke leerling reflecteert zijn werkproces.

Stap 5 Elke leerling presenteert zijn portfolio.

Stap 6 Elke leerling evalueert zijn werk en zijn leerproces.

#### Materialen:

Te bewerken teksten en taken afhankelijk van de planning. Leerlingen zorgen zelf voor mappen; evaluatievellen voor leerdoel, leerproces en activiteiten; lijst met beoordelingscriteria.

#### Varianten:

Portfolio's variëren naargelang de doelstelling. Beginnende leerlingen hebben meer behoefte aan sturing in de vorm van kant-en-klare dossiers om in te vullen (b.v. een *leesdossier*), gevorderden werken beter met opener vormen.





**Dauer:** längerer Zeitraum: ein Unterrichtsvorhaben, Halbjahreskurs oder Jahreskurs.

**Vorbereitung:** Portfolioarbeit bedarf der langfristigen Übung und Unterstützung. Klare Absprachen und einige Vorgaben erleichtern Ungeübten das Arbeiten und Reflektieren.

Niederländischsprachige Vorlagen können die Arbeit erleichtern. Thematisches Arbeiten bringt nicht unerhebliche Materialbeschaffung mit sich.

**Bedingungen:** Das Thema muss eigenständig bearbeitbar und Informationsmaterial (Ausgangstexte) erhältlich sein; notwendige Recherchekompetenz und die Fähigkeit, eigenständig zu arbeiten muss ausreichend ausgeprägt sein. Der Förderung der mündlichen Sprachkompetenz sollte im Fall überwiegend schriftlicher Produkte ausreichend Raum gegeben werden.

**Quellen:** Vgl. Volkwein, K. (2010) „Portfolio“, in: S. Boller, R. Lau (Hrsg.) *Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II*, Weinheim, Basel: Beltz. S. 133-146.; Vgl. Nederlandse Taalunie, Werken met een portfolio, Taalunieversum. taalunieversum.org/onderwijs/nt2-beginnersdoelen/werkencatalogus

DF

## Rollenspel



### Kurzbeschreibung

Schülerinnen und Schüler agieren in festgelegten Rollen, die je nach Konzeption mehr oder weniger Spielraum lassen. Die Methode eignet sich für diskursives Sprechen auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus.

### Intention

Die multiperspektivische Betrachtung einer gesellschaftlichen Frage oder eines Problems im Schutz vorgegebener Rollen spielerisch erarbeiten, präzisieren und diskutieren. Förderung des dialogischen Sprechens.



### ... in de klas:

Stap 1 (in de hele groep) Alle leerlingen krijgen een situatie voorgesteld met een korte beschrijving van de rollen.

Stap 2 (individueel) Elke speler krijgt een extra beschrijving van zijn rol en/of persoonlijke achtergrondgegevens en de doelen die hij/zij moet zien te bereiken. Hij/zij bereidt zich voor op het spelen en mag ook aantekeningen maken. De observatoren spreken de wijze van observeren af.

Stap 3 (voor de spelers) De spelers spelen hun rollen en krijgen de opdracht om binnen een bepaalde tijd een oplossing voor een probleem te vinden of een besluit ergens over te nemen.

Stap 4 (voor de observatoren) De rest van de klas observeert óf het hele proces óf bepaalde spelers óf allebei.

Stap 5 (evaluatie) Het rollenspel wordt geëvalueerd, eerst met de spelers en daarna met de observatoren. Verschillende aspecten kunnen geëvalueerd worden, bv: uitkomst van de discussie, communicatief gedrag, conclusie voor de toekomst.

Materialen:

rollenkaartjes, indien nodig: extra materiaal ter voorbereiding

Varianten:

- Materiaal dat ter voorbereiding op een bepaalde rol al thuis verwerkt moet zijn;
- Woorden en uitdrukkingen die gebruikt kunnen worden
- Werken met een voorbeeldtekst (bijvoorbeeld uit het lesboek).



**Dauer:** 30-45 Minuten.

**Vorbereitung:** Je nach Komplexität der Fragestellung ist eine längere Vorbereitung auf die zu übernehmende Rolle zwingend.

**Bedingungen:** –

MBa

## Simulation globale



### Kurzbeschreibung

Die *simulation globale* erlaubt den Schülerinnen und Schülern innerhalb eines bestimmten Rahmens sukzessive ihre eigene Welt erfinden zu lassen: Ein Mietshaus, ein Dorf, eine Insel oder einen beliebigen anderen Hintergrund. Dieser Rahmen wird von den Schülern mit Details versehen (z.B.: Wie sind die Wohnungen des Mietshauses ausgestattet? oder: Wie sieht die Landschaft aus, in der sich das Dorf befindet?). Personen, die diesen Lebensraum bewohnen, werden erschaffen. Konkret identifiziert sich dabei der Schüler mit der ihm durch das Los zugeordneten Person, der wiederum Charakteristika wie Familienstand, Kinderzahl, Haustiere, Aussehen, u.ä. frei hinzugefügt werden können. Diese Personen beginnen zu „leben“, Gespräche zu führen, Streitigkeiten auszutragen, soziale Beziehungen zu entwickeln... „Ereignisse“ lassen gelegentlich alle Bewohner gemeinsam bzw. in unterschiedlicher Weise reagieren.

### Intention

Diese Methode kann dazu beitragen, die Motivation einer Lerngruppe für das Erlernen des Niederländischen zu erhöhen. Sie eröffnet Möglichkeiten für individualisiertes Lernen und macht Schülerinnen und Schüler mitverantwortlich für das Geschehen.



### ... in de klas:

Stap 1 Leerlingen en leerkracht worden het eens over de manier van leren, de duur en de doelen. Ze maken afspraken over de mate aan sturing door de leerkracht.

Stap 2 Het dorp (het flatgebouw, het eiland...) krijgt een – liefst Nederlandse/Vlaamse setting en een aantal bewoners die met het leerlingenaantal overeen komen.

Stap 3 Door lootjes te trekken, krijgt iedereen één personage.

Stap 4 De personages krijgen (van de leerlingen en gedurende een aantal lessen) een naam en een positie binnen familie- en vriendenrelaties in, hebben een huis/woonplek en stellen zich aan elkaar voor.

Stap 5 Ze kiezen een beroep, karaktereigenschappen (e.d.) en komen op veelvuldige wijze met elkaar in contact. Voorbeelden: ze gaan winkelen, richten hun huis in, nodigen elkaar uit, raken verliefd, gaan trouwen of scheiden, gaan op reis. Passend bij hun – steeds complexere – communicatieve doelen reikt de leraar taalmateriaal en informatie aan.

Stap 6 Het hele dorp (flatgebouw, eiland...) plant een gemeenschappelijke gebeurtenis met een product: een feest, een feestbundel of wijkkrant, een toneelstuk. Hiermee wordt het proces afgesloten.

Stap 7 In een nabeschuiving worden leersucces en leerproces geëvalueerd.

Materialen:

Afhankelijk van de taken die de personages uitvoeren en de nagestreefde authenticiteit: rekwisieten en kostuums of pennen, karton en plakstiften, figuren; grote vellen papier of karton om op te hangen of te bewaren etc.

Varianten:

- Leren in een virtuele wereld (bv. *Second Life*)
- Spelen met figuren.



**Dauer:** 12 – 20 Unterrichtsstunden

**Vorbereitung:** Gemeinsam mit der Klasse muss ein Ausgangsszenario erstellt werden. Im Laufe der Reihe sind notwendige Redemittel, grammatische Elemente, Wortmaterial und sozio-kulturelle Inhalte zu erarbeiten.

**Bedingungen:** Ein ausreichend großer Klassenraum, der es auch ermöglicht, Materialien, Plakate usw. ständig verfügbar zu haben. – Günstig ist auch, wenn entstehende Fragen online recherchiert werden können. Diese Methode erfordert eine hohe Flexibilität und Planungskompetenz der Lehrkraft, eine Orientierung an Lehrbuchlektionen kann hilfreich sein (→ 12 Lehrwerk und Wörterbuch nutzen S. 238ff). In Abhängigkeit von der Eigentätigkeit der Lerngruppe sind Einschübe für metakognitive Gespräche oder Übungen einzuplanen.

**Quellen:** Vgl. Sippel, V. A. (2003) *Ganzheitliches Lernen im Rahmen der ‚Simulation globale‘*. Grundlagen-Erfahrungen-Anregungen, Tübingen: Narr.; Vgl. Reisen, M. (2006) Simulation global-Hagelslagdam-een stadje in Nederland, Vom Nachbarn lernen. Auf dem Weg zu einer Grenzlanddidaktik. [www.lernenvomnachbarn.de](http://www.lernenvomnachbarn.de); Vgl. Schule in Baden- Württemberg, La simulation globale, Landesbildungsserver Baden-Württemberg. [www.schule-bw.de/unterricht/faecher/franz/meth/simulations.html](http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/franz/meth/simulations.html).

MBr

## Speed-Dating



### Kurzbeschreibung

Schülerinnen und Schüler simulieren eine Begegnung an neutralem Ort, z.B. einer Kneipe, die gleichnamige Begegnung von Personen, die auf der Suche nach einem Lebenspartner sind (ähnlich: Carroussel für den Austausch von Wissen und Meinungen).

### Intention

Schüleraktivierung im Bereich des dialogischen Sprechens, Anwendung von Interaktionsvokabular des Sich-Vorstellens, Einander-Kennenlernens und der Information über persönliche Interessen, Hobbys etc.



### ... in de klas:

Stap 1 De leerlingen bereiden zich individueel op de situatie „Speed-Dating“ voor. De stoelen worden in twee lange rijen tegenover elkaar gezet.

Stap 2 De leerlingen gaan met z'n tweeën in gesprek met elkaar (5 minuten)

Stap 3 De jongens wisselen van plaats, de meisjes blijven op hun plek, de nieuwe tweetallen voeren en nieuw gesprek

Stap 4 Herhaling van stap 3, meermaals.

Stap 5 Methodenreflectie in de hele groep

Materialen: –

Varianten:

- De rechterkant blijft zitten, de linkerkant schuift op.
- Speed-Dating in het kader van een sollicitatieprocedure (voor een baan, voor deelname aan een project op school, voor deelname aan een uitwisselingsprogramma e.a.)
- Uitwisselen van verworven kennis.



**Dauer:** ca. 30 Minuten.

**Vorbereitung:** Die Regel ist die Vorbereitung auf die Simulation (Interaktionsvokabular, Aufbau von Wortschatz in den Bereichen Freizeitgestaltung, Hobbys, Vorlieben, Interessen, Erwartungen an einen potentiellen Partner etc.) sinnvoll; Stühle, ggf. auch Tische in einer längeren Reihe platzieren.

**Bedingungen:** räumliche Gegebenheiten. Auch im Stehen möglich.

MBa

## Taaldorp



### Kurzbeschreibung

Eine in den Niederlanden erfolgreiche Sprachlern- und Testmethode, die kommunikative Situationen des Alltags in einem großen Raum, der Turnhalle oder Aula simuliert. Aufgabenkarten sorgen für ein klar definiertes Ziel für das sprachliche Handeln. Gesprächspartner sind im Idealfall Muttersprachler, weniger geeignet sind die Lehrer selber, um das Augenmerk auf die Alltagstauglichkeit der kommunikativen Kompetenzen zu legen. Die Situationen sind vielfältig: *in de Albert Heijn, in de apotheek, bij de politie, in de frietkot, het sollicitatiegesprek, inschrijven op de hogeschool, op de camping* etc. Eine besonders authentische Ausgestaltung, an der man z.B. im Rahmen von Projekttagen die Schüler beteiligt, bewirkt ein hohes Maß an Motivation.

### Intention

Üben und weitgehend spontanes Anwenden sprachlicher Mittel, die zur Bewältigung einer Alltagssituation notwendig sind. Selbsteinschätzung oder Leistungsüberprüfung zum Erwerb mündlicher, kommunikativer Kompetenzen. Verständliche und erfolgreiche Kommunikation ist wichtiger als sprachliche Korrektheit. Möglichkeit zur Individualisierung.



### ... in de klas:

Stap 1 De leerlingen zijn bewoners van het dorp. De leerkracht geeft aan, welke situaties je daar kan tegenkomen of de groep bedenkt dat gezamenlijk.

Stap 2 Gedurende een langere periode worden alle situaties communicatief voorbereid: de woordenschat wordt herhaald en geclusterd (bijv. in een woordenspin), dialogen worden gelezen, nagespeeld, veranderd, nieuw geschreven etc.

Stap 3 De groep bouwt alles op: meubels, decorstukken, opschriften, kostuums etc.

Stap 4 De leerkracht spreekt alle situaties nog eens door. Ook probleempjes kunnen aan de orde komen: de restauranttafel is niet gereserveerd, je bent je paspoort vergeten etc. Vooral compensatiestrategieën worden geoefend.

Stap 5 Per situatie is er een aantal taakkaarten. Iedere leerling doorloopt alle situaties binnen een bepaalde tijd. (Voorbeeld: Je hebt een fiets gehuurd en nu is hij stuk.) De moedertaalsprekers nemen eveneens een rol aan en reageren echt. Zij evalueren individueel aan de hand van een beoordelingsschema.

Materialen:

Levenschte situaties met decorstukken, tijdschema; taakkaarten in het Duits, competentiegerichte beoordelingsschema's.

Varianten:

- De leerlingen krijgen tijd en een woordenboek voor de voorbereiding.
- Stap 5 wordt in de Nederlandse /Vlaamse buurstad als uitstapje of als uitwisselingsproject doorgevoerd.
- Stap 5 is een mondelinge toets.



**Dauer:** Vorbereitungszeit während des Unterrichts etwa des ersten Lernjahres, zzgl. Wiederholungsphase, Aufbau und Tagesveranstaltung für die Durchführung.

**Vorbereitung:** Sehr intensive Materialvorbereitung: authentisches Material, z.B. Formulare, Kaufwaren, Möbel und andere Requisiten; Längerfristige sprachliche Vorbereitung der zu erwartenden Themenfelder (Restaurant, Polizei, etc.); Auf Deutsch gestellte Aufgaben, die dem Niveau entsprechen, aber noch nicht in identischer Weise geübt sind; Bewertungsbögen für eine Rückmeldung und Instruktion der Muttersprachler; gute Zeitplanung.

**Bedingungen:** Großer Raum, Halle, Unterstützung und entsprechende schulinterne Absprachen; Sehr sinnvoll sind den Schülern unbekannte Muttersprachler für alle Sprachsituationen (z.B. aus den Familien im grenznahen Raum, oder Austauschschüler).

**Quellen:** Vgl. Casper, J. (Hrsg.) (2008) *Een taaldorp spreekt niet vanzelf*, Leiden: Expertisecentrum mvt.; Vgl. Ho Sam Sooi, F. (2003) „Talendorp moderne vreemde talen. Mondelinge taalvaardigheid in de praktijk“, *Levende Talen Magazine* 90 (6), 11-14.; Vgl. Janse, M., Visser, M. (2010) „Taaldorp op zijn Nederlands“, *Levende Talen Magazine* 97 (6), 4-9.

VW



## Tableau vivant



### Kurzbeschreibung

Die Schülerinnen und Schüler erfassen eine Situation (z.B. eine Situation in einem literarischen Text), indem sie die Konstellation von Figuren mit einer Körper-Skulptur nachstellen und die Empfindungen der Figuren in Körperhaltung, Gestik und Mimik möglichst intensiv ausdrücken. Dieses produktionsorientierte, kreative Verfahren eignet sich z.B. zur Darstellung eines ersten Textverständnisses und kann auf diese Weise den Interpretationsprozess belebend unterstützen.

### Intention

Das Verfahren bringt einen aktionalen Akzent in das häufig recht verkopfte Interpretationsgeschehen und fördert u.a. den Prozess des Perspektivenwechsels (→ 6 Interkulturelle Kompetenz S.55ff).



### ... in de klas:

Stap 1: De leerlingen werken in kleine groepjes samen en wisselen van gedachten over de tekst of tekstpassage en de situatie.

Stap 2: De leerlingen verdelen de rollen voor het opstellen van hun tableau vivant: Wie is de bouwmeester, wie zijn de modellen?

Stap 3: Het doel van de bouwmeester is om de gekozen tekstpassage zo expressief mogelijk uit te beelden. Daarbij geeft hij de modellen aanwijzingen wat betreft de situering, onderlinge afstand, lichaamshouding, gebaren, mimiek. De modellen volgen zijn aanwijzingen op.

Stap 4: Als de bouwmeester klaar is, geeft hij het bevel „stilstaan!“ of „freeze!“ en de modellen mogen ongeveer één minuut niet bewegen.

Stap 5: Het publiek bekijkt het resultaat, ook kunnen er b.v. door de bouwmeester foto's uit verschillende perspectieven worden gemaakt.

Stap 6: De uitbeelding van de situatie op basis van de foto's of het tableau vivant zelf wordt in de klas besproken.

Materialen: –

Varianten:

- De groep beslist gezamenlijk en discussieert over de beslissingen.
- De leerlingen gaan naar een bepaalde figuur, leggen hun hand op diens schouder en spreken in de ik-vorm diens gedachten uit. Deze variant bevordert het vermogen tot perspectiefwisseling en stimuleert op deze wijze interculturele leerprocessen.



**Dauer:** ca. 15 bis 45 Minuten.

**Vorbereitung:** Lektüre, ggf. Sicherungen des Textverstehens auf der Vokabelebene.

**Bedingungen:** Für ein lehrreiches Standbild ist es sinnvoll, wenn die Figurenkonstellation des Textes noch nicht Gegenstand des Unterrichts war, sondern erst im Rahmen dieses Verfahrens erarbeitet wird. Ertragreich sind Figuren, die untereinander Spannungen, Sympathie oder andere Emotionen aufweisen. Absprachen für die Verwendung des Niederländischen als Arbeitssprache sollten getroffen und Redemittel für den *bouwmeester* verfügbar sein.

**Quelle:** Vgl. Brenner, G. (2007) *Fundgrube Methoden II. Für Deutsch und Fremdsprachen*, Berlin: Cornelsen Scriptor, 102.

NL

## Tentoonstelling /Expositie



### Kurzbeschreibung

Die Schüler betrachten wie in einem Museum verschiedene, im (Klassen-) Raum verteilte Exponate und besprechen diese während ihres Museumsgangs in (variablen) Kleingruppen. Die ausgestellten Objekte können je nach Thema und Zielsetzung unterschiedlichster Art sein (Texte, Bilder, Poster, Gegenstände, ...) und vom Lehrer vorbereitet oder durch die Klasse erarbeitet worden sein.

### Intention

Die Schüler setzen sich mittels der (evtl. durch vorgegebene Kriterien geleiteten) Besprechung der Exponate mit verschiedenen Aspekten eines Themas auseinander, um so ein Gesamtbild davon zu bekommen.



### ... in de klas:

Stap 1 Er worden afspraken gemaakt over de tijd die per tentoonstellingsobject ter beschikking staat en over vragen of criteria bij het bekijken ervan.

Stap 2 De leerlingen bewegen vrij door de tentoonstelling en zorgen dat ze bij elk tentoonstellingsobject minstens één gesprekspartner hebben met wie ze erover spreken. Ze noteren hun observaties.

Stap 3 Een signaal zorgt voor de wissel naar het volgende exponaat. De leerlingen bekijken alle uitstallingen en voeren gesprekjes, discussiëren, noteren.

Stap 4 De indrukken en opgekomen vragen worden gethematiseerd en de nieuwe inzichten over het thema als geheel onthouden of vastgelegd.

#### Materialen:

Tentoonstellingsobjecten (uitgewerkte posters, teksten, afbeeldingen, voorwerpen e.d.); materiaal om de objecten tentoon te stellen (plakband, punaises, magneetjes, tafels, ...) notitiesheet voor observaties, pennen.

#### Variant: *Vernissage*

De leerlingen bezoeken de opening van de tentoonstelling waarbij de makers van de tentoongestelde objecten hun producten toelichten en op vragen ingaan. Dit kan het best door de leerlingen in vaste groepen in te delen waarbij er voor elk object één leerling zit die het mede heeft voorbereid.



**Dauer:** abhängig von der Menge und Komplexität der Exponate und der damit verbundenen Aufgabe während des Museumsgangs (zwischen 20 und 45 Minuten).

**Vorbereitung:** Aufhängen der Ausstellungsstücke; je nach Zielsetzung: Exponate der Schülerinnen und Schüler (Ergebnisse präsentieren und zusammenführen) oder Materialsammlung der Lehrkraft (einen Überblick über Facetten eines Themas verschaffen).

**Bedingungen:** Platz zum Aufhängen oder Ausstellen; Fragen oder Kriterien müssen zu allen Ausstellungsstücken gleichermaßen passen und ein Gespräch ermöglichen.

FW

## Verdeelde informatie



### Kurzbeschreibung

Ein Thema wird in Unterthemen aufgegliedert. Die Schüler verteilen die Unterthemen innerhalb der Gruppe. Jeder bereitet Informationen für die Gruppe auf.

### Intention

Die verschiedenen Unterthemen innerhalb einer Gruppe bieten die Möglichkeit zu Bindendifferenzierung nach Interesse oder Niveau. Die Schüler arbeiten selbständig. Dabei ist die Arbeit eines jeden Schülers für die Gruppe notwendig. In der Gruppe üben sie zusammenhängendes Sprechen, sowie Präsentationstechniken.



### ... in de klas:

Stap 1 De leerlingen worden in groepen verdeeld. Thema en subthema's worden voorgesteld.

Stap 2 Elke leerling zoekt een subthema uit en bereidt het voor de presentatie binnen de groep voor.

Stap 3 De leerlingen stellen hun subthema aan hun groep voor.

Materialen:

Informatieve teksten voor de subthema's, indien gewenst presentatiemateriaal (fiches, affiche, dikke pennen etc.)

Varianten:

- Stap 2 wordt thuis gedaan.
- Vóór stap 3 worden presentatietechnieken besproken en later geëvalueerd (doel: leren presenteren)
- De leerlingen stellen elkaar vragen.



**Dauer:** abhängig vom Umfang des Materials (mindestens eine Unterrichtsstunde).

**Vorbereitung:** Lese- und Arbeitsstrategien müssen bekannt sein; das Material sollte hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades transparent sein und vorrangig explizite Information enthalten (z.B. Sachtexte); eine durchdachte Gruppeneinteilung; Anforderungen und Kriterien für die Präsentation sollten erläutert werden.

Präsentation sollten erläutert werden.

**Quelle:** Vgl. *Steunpunt Gelijke Onderwijskansen* [www.steunpuntgok.be](http://www.steunpuntgok.be).

## Vier stapjes – verwerken, overleggen, brieven, presenteren



### Kurzbeschreibung

Kooperatieve, vierschrittige Methode, in deren Zentrum die Aufbereitung und Weitergabe von Informationen steht. Eine Variante des *denken-delen-uitwisselen*, in der die Gruppe einen Mitschüler auf eine Präsentation vorbereitet.

### Intention

Schüleraktivierung im Rahmen informationsverarbeitender Lesestrategien im Fortgeschrittenenunterricht als Vorbereitung auf Präsentationen im Plenum; Kooperatieve Übung des Zusammenfassens von Texten und von Präsentationstechniken.



### ... in de klas:

Stap 1 De leerlingen verwerken individueel en doelgericht informatief materiaal en zetten belangrijke gegevens op een rijtje (vaak: thuis).

Stap 2 De leerlingen informeren elkaar in groepjes en overleggen samen, op welke manier de informatie samengevat kan worden.

Stap 3 Eén leerling wordt door de groep op een doeltreffende presentatie voorbereid.

Stap 4 De leerling presenteert.

Materialen: papier, transparant e.d.

Variant: —



**Dauer:** 20-30 Minuten.

**Vorbereitung:** Die Regel ist die häusliche Bearbeitung von Material mit überwiegend expliziter Information (z.B. Sachtexte).

**Bedingungen:** –

MBa

## Woorden-Bingo



### Kurzbeschreibung

Eine Variante des bekannten und in den Niederlanden beliebten Zahlenspiels. Wörter eines vorgelesenen oder vom Tonträger abgespielten Kurztextes (Lied, Gedicht, Sachtext werden nach dem Hören ausgestrichen. Sieger ist, wer eine Reihe (auch diagonal) ausgestrichener Wörter vorweisen kann.

### Intention

Hörverstehensübung mit Schwerpunkt auf der Identifizierung von Einzelwörtern im Hörtext. Ferner Übung zur rezeptiven Verfügbarkeit eines bestimmten (z.B. thematischen) Wortschatzes.



### ... in de klas:

Stap 1 De leerlingen tekenen een tabel met vier kolommen en vier rijen. De leerkracht schrijft 16 woorden op het bord of laat een sheet met 16 woorden zien.

Stap 2 Ze schrijven de woorden van het bord over in de tabel en kiezen telkens een willekeurig vakje.

Stap 3 De leerlingen luisteren naar de tekst. Wie een woord uit de tabel hoort, mag het doorhalen. Wie het eerst een horizontale, verticale of diagonale rij doorgehaald heeft, roept „Bingo!“

Materialen:

Papier en pen; voorleestekst of luistertekst, gesproken in normaal spreektempo

Varianten:

- Het aantal kolommen en rijen kan veranderen.
- Leerlingen lezen voor (individueel geoefende tekst, voorleescompetentie).
- Door de leerkracht voorbereide tabellen.
- Getallen-Bingo
- Grammatica-Bingo (b.v. infinitieven in de tabel, perfectum in de luistertekst)



**Dauer:** ca. 5 Minuten Abschreibzeit zzgl. Länge des Hörtextes.

**Vorbereitung:** Tafelanschrieb und ggf. Semantisierung der Vokabeln (in willkürlicher Ordnung); Vorüberlegungen zur Auswahl, z.B. thematische Relevanz, Frequenz; Ausgedruckter Text mit Wortmarkierung zur Kontrolle durch Lehrkraft oder Schüler.

**Bedingungen:** Der Wortschatz muss in Form und Bedeutung eingeführt sein.

**Quelle:** Vgl. Coole, D. de, Valk, A. (2010) *Actief met taal. Didactische werkvormen voor het talenonderwijs*, Bussum: Coutinho. S. 54-55.

VW



## Woordenflits



**Kurzbeschreibung** Kurzzeitige Präsentation und anschließende Wiedergabe eines semantischen Wortfeldes.

### Intention

Zum Memorisieren bekannter Wörter, z.B. als schnelle Überprüfung der Hausaufgabe (Vokabellernen). Je nach Wortselektion auch für Besonderheiten der Rechtschreibung einsetzbar.



### ... in de klas:

Stap 1 De leerlingen lezen op het bord 15 bekende woorden die ze thuis moesten leren. Ze mogen er 3 minuten naar kijken. Dan worden de woorden bedekt.

Stap 2 De leerlingen schrijven snel (binnen 3 minuten) alle woorden op.

Stap 3 Ze bekijken in tweetallen welke woorden ze nog wisten.

Materialen: –

Varianten:

- Als toets: de leerlingen leveren hun lijstje in.
- Coöperatief: leerling A schrijft op, leerling B mag alleen spellen.
- Speltoets: één woord is verkeerd gespeld, de leerlingen moeten het vinden.



**Dauer:** 10 Minuten.

**Vorbereitung:** Bei Nutzung der Tafel: Vor dem Unterricht werden die Wörter angeschrieben und die Tafel wird zugeklappt, damit die Schülerinnen und Schüler sie nicht sehen. Bei OHP-Nutzung: vorbereitete Folie, die bedeckt wird. Bei Nutzung des Smartboards oder Beamer: Erstellung eines Dokuments in passender Schriftgröße, ggf. mit Zeitli-

mit.

**Bedingungen:** Der Wortschatz muss eingeführt und gelernt worden sein. Es empfiehlt sich, Wörter eines Wortfeldes zu nehmen.

**Quelle:** Vgl. Coole, D. de, Valk, A. (2010) *Actief met taal. Didactische werkvormen voor het talenonderwijs*, Bussum: Coutinho, 136.

VW

## Woordenweb /Woordenspin



### Kurzbeschreibung

In Kleingruppen wird Wortschatz zu einem Thema geclustert und visualisiert. Durch die Arbeit in der Gruppe profitieren die Schüler voneinander, so dass der Wortschatz erweitert wird. In abgewandelter Form auch als individuelle Vokabelüberprüfung denkbar. Das Vorgehen ähnelt der Concept Map.

cept Map.

### Intention

Aktivieren, Erweitern und thematisches Gruppieren von Wortschatz, kooperatives Arbeiten.



### ... in de klas:

Stap 1 De leerkracht deelt de klas in groepjes van drie of vier.

Stap 2 Elke groep tekent op een vel papier een cirkel waarin het centrale begrip of thema staat.

Stap 3 De leerlingen moeten associërend brainstormen rond het onderwerp en begrippen noteren. De brainstorm verloopt volgens de wijzer van de klok zodat elke deelnemer aan bod komt. Iedereen schrijft 1 á 2 woorden. In de eerste twee rondes worden zelfstandige naamwoorden (substantieven) genoteerd, in de tweede werkwoorden (verba) die erbij horen en in de derde bijvoeglijke naamwoorden (adjectieven).

Stap 4: Als dat klaar is, geven de leerlingen met pijlen de relaties tussen de begrippen weer. Bij de pijlen mag ook iets geschreven worden (bv. tegenstelling, reden, oorzaak, gevoel).

Materialen:

Grote vellen papier, in geval van zelfstandige woordenschatuitbreiding ook woordenboeken

Varianten:

- Werken met taakverdeling (organisator, secretaris, controleur).
- Voor elk groepslid een eigen kleur pen, zodat de inbreng van iedere leerling zichtbaar is.
- Vellen achteraf ophangen, om de woorden in het klaslokaal zichtbaar te hebben.
- Individueel en herhaaldelijk laten werken voor uitbreiding van de individuele woordenschat.
- woordenspin met woordfamilies (afleidingen rondom een woordstam).
- een woordenwolk met de pc aanmaken.



**Dauer:** ca. 5-15 Minuten.

**Vorbereitung:** große Poster; Gruppentische, durchdachte Gruppeneinteilung (z.B. nach Interesse, leistungsheterogen oder –homogen);

**Bedingungen:** Sinnvoll ist die anschließende Anwendung des Wortschatzes in einer Aufgabe; bei Durchführung des 4. Schrittes sind anspruchsvollere kommunikative Kompetenzen notwendig.

VW

## De zes denkhoeden



### Kurzbeschreibung

Eine kommunikativ anspruchsvolle Technik zur Beurteilung eines Sachverhalts, die erzwingt, dass man diesen von neuen Perspektiven betrachtet. Sie wurde von Edward de Bono für kreative Entscheidungsfindungen in der Arbeitswelt entwickelt. Jeder Teilnehmer setzt sich einen ‚Denk-hut‘ auf, der für eine bestimmte Denkweise steht. Für das weitere Vorgehen existieren diverse Alternativen. Ertragreich ist vor allem das Evaluieren der Methode und die Bewusstmachung der eigenen Haltung zur Sache.

### Intention

- Ein Problem aus einer ungewohnten Perspektive heraus betrachten
- Einfühlungsvermögen für die Perspektive anderer entwickeln
- Argumente austauschen und gemeinsam Entscheidungen fällen



### ... in de klas:

Stap 1: De leerlingen krijgen een situatie, een stelling of probleem voorgelegd. De klas wordt in groepen van zes verdeeld. Onder de leerlingen worden zes hoeden verdeeld. (De witte, rode, zwarte, gele, groene of blauwe hoed). Op het bord staat vanuit welk perspectief de leerling naar het probleem moet kijken.

Stap 2: De leerlingen bereiden zich voor op hun rol.

Stap 3: Ze brengen hun visies naar voren in een discussie over het vraagstuk.

Stap 4: De voorzitters rapporteren over het verloop van de discussie.

Stap 5: De leerlingen zetten hun denkhoeden af en de klas probeert tot consensus te komen.

#### Materialen:

- Zes papieren hoeden in de kleuren wit, blauw, geel, rood, groen en zwart (of kaarten met afbeeldingen)
- Tabel op het bord of sheet met de bijbehorende perspectieven.
- Uitdrukkingen om je manier van denken in het gewenste tintje te verwoorden.

#### Variant:

- Een vast aantal beurten aangeven met de blauwe hoed als voorzitter.
- Na verloop van tijd worden de hoeden geruild.
- Na verloop van tijd kiest elke leerling zijn denkhoed zelf en beredeneert dit.
- Alle leerlingen binnen één groep denken vanuit dezelfde denkhoed. De besluiten worden vergeleken.



**Dauer:** 5-20 Minuten

**Vorbereitung:** Lesen und Erläutern der Denkweisen.

**Bedingungen:** Ausreichend Vorwissen zur begründeten Stellungnahme zur Situation

**Quelle:** in Anlehnung an: Bono, Edward, de: De zes Denkhoeden (ursprünglicher Titel: Six Thinking Hats) 23. Auflage 2011.

VW

 **De rode hoed:** emotioneel denken:  
Deze hoed staat voor emoties, spontaniteit, gevoel en intuïtie.  
Je reageert vanuit je gevoel en hoeft geen argumenten te geven.  
Hoe voel ik me hierbij, wat zegt mijn intuïtie me?

 **De witte hoed:** objectief-analytisch denken:  
Deze hoed staat voor feiten, cijfers en informatie.  
Je gaat uit van objectieve informatie.  
Wat weet ik en wat niet?

 **De zwarte hoed:** negatief-kritisch denken  
Deze hoed staat voor zwartkijken, voor nadruk op het negatieve en op aanwezige risico's.  
Je bent advocaat van de duivel, voorzichtig, pessimistisch.  
Pas op! Het kan hier gevaarlijk, moeilijk zijn.

 **De gele hoed:** positief denken  
Deze hoed staat voor positief en constructief denken, optimistisch zijn.  
Je bent op zoek naar voordelen en bekijkt het van de zonnige kant.  
Wat is goed en haalbaar in het idee?

 **De groene hoed:** creatief denken  
Deze hoed staat voor creativiteit, groei, energie en leven.  
Je brengt alternatieven en nieuwe ideeën. Je bent opbouwend, vruchtbaar.  
Je mag freewheelen (vrij associëren) in je manier van denken.  
Hoe kan het anders?

 **De blauwe hoed:** beschouwend-controlerend denken  
Deze hoed staat voor afstandelijkheid en controle.  
Je bent de dirigent die het proces in de gaten houdt.  
Je evalueert wat is bereikt, stelt vast wat de volgende stap moet zijn.  
Welke actie onderneem ik, wat organiseer ik, wat is het besluit?

## Register

- Abitur, 346, 347  
ableiten, 21, 29, 31, 38, 46, 58, 78, 79, 91,  
94, 138–140, 154, 163, 167, 174,  
180, 182, 227, 272, 274, 278,  
280, 281, 332, 359  
Adressat, 133, 134, 176  
Anfangsunterricht, 94, 111, 115, 129, 131,  
142, 173, 189, 265, 271, 273,  
293, 345, 347  
Anforderungsbereich, 231, 345  
Arbeitstechnik, 206  
Artikel (Textsorte), 81, 167–169, 174, 176,  
187, 244, 259, 272, 332  
Audiolinguale Methode, 18, 38, 42  
Audiovisuelle Methode, 38  
Aufgabe, 34, 44, 52, 53, 55, 82, 85, 91,  
97, 106, 114, 125, 127, 129, 134,  
136, 140, 156, 162, 163, 166,  
169, 205, 222, 227, 229–231,  
233, 245, 252, 255, 258, 274,  
276, 277, 280, 284, 289, 294,  
304, 305, 315, 323, 326, 341,  
347, 364, 380, 397, 404  
Aufgabenorientierung (Task Based Learning, TBL), 43, 54, 237  
Aufgeklärte Einsprachigkeit, 5  
Aufgeklärter Einsprachigkeit, 37  
Aussprache, 34, 80, 81, 90, 91, 104, 137,  
141, 143, 265, 351  
authentisch, 37, 44, 78, 91, 110, 112,  
123, 124, 127, 141, 151, 162,  
163, 166, 173, 176, 189, 212,  
224, 229–231, 238, 241, 244–  
246, 269, 272, 300, 305, 315, 393  
autonom, 17, 139, 143, 146, 154, 203, 213,  
248, 268, 270, 272, 274, 280  
Behaviorismus, 18, 30, 31  
Berufsorientierung, 11  
Betonung, 18, 37, 38, 40, 43, 81, 90, 91,  
100, 104, 154, 248, 259, 351  
Bewusstmachung, 133, 149, 154, 253, 405  
Bezugsnorm (Bewertung), 315  
Bild, 84, 87, 88, 91, 96, 179, 187, 192, 198,  
199, 201, 208, 303, 350  
Bild-Text-Kombination, 160, 165, 192  
Bildbeschreibung, 116, 179  
Bildungsstandards, 51, 72, 181, 226, 230,  
234, 236  
bilingual, vi, 132, 268, 269, 297–302, 304–  
306, 321  
Bilinguale Module, 299  
Bilinguale Züge, 299  
Binnendifferenzierung, 231, 301, 320, 321,  
340, 369, 398  
Biografischer Ansatz, 22  
Bottom-up-Prozess, 89  
Brückensprache, 7, 12, 138–140, 233, 268,  
270, 271, 279–281  
Cartoon, 177, 178  
Certificaat Nederlands als Vreemde Taal  
(CNaVT), 314, 341  
Chat, 288  
Chunks, 145  
Comics, 160, 165, 192, 193, 195, 201  
Computer, 139, 160, 176  
Content and Language Integrated Learning  
(CLIL), 297  
Curriculum, 224, 239, 240, 243, 246, 321  
Darbietung (Text), 90, 92, 165, 196  
Darbietung (Wortschatz), 141–143  
deduktiv, 33, 34, 37, 150  
Dekodierungsstrategie, 79  
detailliertes Hören, 94, 97, 188  
detailliertes Lesen, 81  
Detailverstehen, 83  
Diagramm, 177, 178, 303, 350

- Didaktisierung, 78, 162, 194, 230, 238, 240, 244
- Differenzierung, 10, 73, 95, 112, 133, 144, 173, 230, 236, 238, 242, 246, 292, 311, 314, 320–322, 326–328, 340, 379, 386
- Direkte Methode, 36, 40
- diskontinuierliche Texte, 168
- Diskursfähigkeit, 44, 46, 102, 170, 305, 379
- Diskurskompetenz, 42
- DVD, 238
- eigenständiges Lernen, 40, 58, 82, 130, 138, 143, 154, 163, 171, 204, 239, 270, 327, 359, 386
- Einstieg, 198, 223
- Englisch, iv, 8, 13, 15, 72, 86, 90, 107, 118–120, 132, 157, 158, 202, 213, 226, 236, 237, 256, 260, 265, 270, 272, 279, 282, 298, 308, 327, 328, 334, 335
- erschließen, 58, 78–80, 82, 91, 94, 138–140, 143, 154, 156, 163, 167, 174, 182, 274, 278, 304, 332, 359
- erste Fremdsprache, 72, 236
- Erstsprachenerwerb, 40, 147
- Erwartungshorizont, 181
- Evaluation, 69, 70, 72, 166, 182, 206, 211, 230, 233, 234, 288–290, 348, 354
- explizit, 148, 149, 154, 191, 218, 233
- explizites vs. implizites Wissen, 32, 148
- Facharbeit, 206
- fachmethodischer Wortschatz, 178
- Falsche Freunde, 22, 80
- Feedback, 31, 112, 116, 234, 265, 338–341, 344, 349, 355
- Fehlerkorrektur, 112, 119, 330, 333, 335
- Fehlertoleranz, 133
- Fertigkeit, 42, 52, 114, 118, 119, 205, 345, 372, 376
- Film, 196, 199
- Flämisch, 24, 27, 28, 60, 91, 130, 184, 301
- Focus-on-form, 32, 230
- Fortgeschrittene, 46
- Freiarbeit, 322
- Fremdsprachenzertifikat, 341
- Fremdverstehen, 66, 71, 73, 182, 296
- Ganzschrift, 189
- Gebrauchstext, 134
- Gedicht, 81, 116, 191, 211, 383, 400
- geleitete Induktion, 154
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (GeR), 51, 57, 69, 122, 160, 230, 234, 267, 319, 330
- GeR, 51, 57, 69, 122, 160, 230, 234, 267, 319, 330
- Globalverstehen, 83, 94, 95
- Grafik, 88, 179
- Grammatik-Übersetzungs-Methode, 121, 247, 275
- Grammatikeinführung, 151, 152, 276
- Grammatikerwerb, 35, 151, 176
- Grammatikübung, 157
- Grammatikunterricht, 37, 151, 258
- Grammatische Progression, 34, 245
- grenzüberschreitend, 2, 6, 29, 52, 60, 122, 225, 269, 287, 295, 301
- Grundschule, iv, 2, 11, 269
- Gültigkeit, 82, 227, 315
- Handlungsorientierung, 51, 99, 115, 155, 213, 229, 246
- Hausaufgabe, 93, 255, 402
- Identitätshypothese, 30, 32
- implizites vs. explizites Wissen, 32, 148
- induktiv, 34, 37, 40, 149–151, 154, 176, 276, 277
- inferieren, 58, 78–80, 82, 91, 94, 138–140, 143, 154, 156, 163, 167, 174, 182, 274, 278, 304, 332, 359
- Inputhypothese, 30–32, 40, 46, 88, 107, 154, 164, 172, 265, 360
- integrative Aufgabe, 103
- Interaktionshypothese, 31, 42
- Interface-Position, 148
- Interkomprehensionsunterricht, 280
- Interkulturelle Kommunikation, 27

- Interlanguagehypothese, 31  
 Interlinguales Erschließen, 139
- Kanon (Literatur), 1, 24, 301  
 Karikatur, 178  
 Klassenarbeit, 219, 260, 347, 348, 355  
 Klausur, 219, 224, 260, 347, 348  
 kognitiv-analytisch, 110, 175, 182  
 kognitive Wende, 18, 35, 137  
 Kommentar (Textsorte), 169, 178, 288, 325, 341, 349, 352  
 Kompetenzorientierung, 51, 82, 235  
 Konnektivismus, 18  
 Konnotation, 15  
 Konstruktivismus, 17, 18  
 Kontext, 2, 21, 23, 31, 34, 51, 56, 68, 69, 77, 78, 90, 110, 115, 121, 129, 133, 139, 141, 144, 148, 152, 154, 179, 212, 220, 231, 249, 251, 276–278, 284, 298, 304, 333, 341, 344, 346, 349  
 kontinuierliche Texte, 168  
 Kontrastierende Verfahren, 163  
 Kontrastivhypothese, 29, 30, 38, 276  
 Kontrastmangel, 29, 30, 332  
 Korrektur, 154, 333, 334  
 Kreatives Schreiben, 119  
 kreativitätsorientiert, 182, 183, 194  
 kriteriumsorientiert, 133, 151, 172, 173, 184, 313, 320, 321, 341  
 Kultur, 13, 26, 28, 55, 57–61, 67, 71, 73, 123, 125, 126, 171, 286, 301
- LAD (Language Acquisition Device), 30  
 Landeskunde, 27, 28, 71–73, 296  
 Lautschrift, 34, 249  
 Lehrbuch, 238, 241, 256, 323, 332  
 Lehrer, iii, 3, 55, 70, 218, 247, 264, 265, 291, 321, 323, 324, 326, 345, 392, 396  
 Lehrplan, 224, 239, 240, 243, 246, 321  
 Lernarrangement, 155  
 Lernalter, 10, 312  
 Lernarrangement, 32, 43, 51, 160, 223, 239, 244, 290, 291, 298
- Lernbewusstheit, 274  
 lernen vs. erwerben, 275  
 Lernerautonomie, 143  
 Lernertyp, 110, 119  
 Lernervariablen, 10, 312  
 Lernintention, 11, 166  
 Lernmittel, 33, 219, 239, 240  
 Lernstrategie, 204, 250, 312  
 Lerntheorie, 18, 270  
 Lernziel, 47, 157, 221, 222, 225, 261, 321, 338  
 lexikalischer Ansatz, 149  
 Lied, 72, 202, 400  
 Literatur, 2, 22–26, 39, 55, 56, 69, 73, 99, 157, 160, 180, 184, 191, 192, 195, 201, 202, 278, 306  
 Literaturdidaktik, 72, 181, 186  
 Literaturwissenschaft, 22, 26, 164  
 Lyrik, 22, 179, 184
- Mediation, 121  
 Medienerziehung, 88  
 Medienkritik, 161  
 Mentales Lexikon, 20, 76, 101, 138, 161  
 Monitor, 150, 259, 334  
 Motivation, 10, 17, 51, 167, 272, 283, 312, 314, 336–338, 348, 389, 392  
 mündliche Kompetenz, 34, 37–39, 197, 246, 368, 386, 392  
 mündliche Leistung, 37, 39, 108, 124  
 Multimedia, 238, 239  
 Muttersprache, 10, 33, 245, 258, 261, 265, 307, 313
- Nachbarsprache, 6, 13, 269  
 Natürlicher Ansatz, 37  
 Niedersachsen, iii, 1–3, 298  
 Niveaustufen, 51  
 Non-Interface-Position, 148  
 Nordniederländisch, Süd-niederländisch, 259  
 Nordrhein-Westfalen, iii, 1, 3–5, 119, 218, 298, 307, 308  
 Norm (Sprache), 8, 259  
 Noticinghypothese, 32, 150, 275



- Objektivität, 227, 315, 342  
 offener Unterricht, 263, 333  
 Orthografie, 227  
 Output-Hypothese, 275
- Pattern drill, 18, 39  
 Perspektivwechsel, 25, 44, 64, 130, 137,  
 184, 210, 286, 294, 300, 301  
 Phasierung, 93, 151  
 Positivkorrektur, 334  
 Post-listening, 93, 94, 400  
 Post-reading, 83, 166, 175, 188, 193  
 Post-viewing, 93  
 Post-writing, 111  
 Potenzieller Wortschatz, 138  
 Präsentation, 92, 94, 141, 196, 199, 205,  
 206, 208, 223, 225, 289, 290,  
 304, 318, 319, 324, 325, 334,  
 351, 352, 354, 369, 381, 383,  
 398, 399, 402  
 Pre-listening, 93  
 Pre-reading, 78, 82, 166, 174, 187, 188, 193  
 Pre-viewing, 93  
 Pre-writing, 111  
 produktionsorientiert, 110, 169, 175, 189,  
 200, 394  
 produktive Kompetenz, 53, 162  
 Progression, 34, 40, 53, 60, 64, 65, 67, 69,  
 73, 240, 241, 245, 345, 349  
 Projekt, v, 287, 289
- Rechtschreibung, 14, 108, 112, 113, 117,  
 137, 208, 345, 402  
 Redemittel für die Klassenorganisation,  
 130, 262  
 Reihenplanung, 173  
 Reklame (Textsorte), 91, 169, 171  
 Reliabilität, 227, 315, 342  
 rezeptive Kompetenz, 40, 53, 75, 87, 123,  
 162, 198, 300, 305  
 Roman, 73, 184, 185, 192, 200  
 Rückmeldung, 112, 318, 336–338, 341,  
 344, 348, 352, 393
- Sandwichtechnik, 261  
 Schülerorientierung, 115, 241, 287, 326
- schriftliche Kompetenz, 108, 197  
 Schwierigkeitsgrad (Aufgaben), 127, 231,  
 375, 398  
 Schwierigkeitsgrad (Text), 78, 167  
 Segmentierung, 75, 90, 96  
 Sekundarstufe I, iv, 11, 118, 151, 157, 185,  
 189, 191, 236, 244, 328, 349, 355  
 Sekundarstufe II, iv, 119, 157, 189, 328,  
 386  
 selbstständiges Lernen, 40, 58, 82, 130,  
 138, 143, 154, 163, 171, 204,  
 239, 270, 327, 359, 386  
 Selektives Hören, 94–97  
 Selektives Lesen, 86, 359  
 Semantisierung, 80, 139, 141, 264, 401  
 Simulation, 64, 103, 105, 233, 246, 256,  
 264, 346, 389–391  
 Situation, 51, 66, 93, 94, 100, 103, 125,  
 135, 218, 245, 250, 253–255,  
 259, 261, 263, 276, 298, 323,  
 347, 379, 394, 406  
 Software, 238, 239  
 Song, 180  
 Sprachenstadt, -dorf, 291, 296  
 Spracherwerb, 7, 10, 15, 16, 18, 20, 21, 29–  
 31, 42, 102, 105, 109, 113, 127,  
 137, 143, 148, 150, 154, 155,  
 161, 177, 201, 241, 245, 248,  
 252, 275, 297, 306, 333, 345  
 Spracherwerbsphase (Unterricht), iv, 94,  
 111, 115, 129, 131, 142, 173,  
 189, 265, 271, 273, 293, 345, 347  
 Sprachrichtigkeit, 32, 109, 113, 116, 131,  
 331  
 Sprachvergleich, 7, 16, 17, 276, 277  
 Sprachverwandtschaft, 9, 16  
 Sprechakt, 229, 315, 347  
 Sprechhandlung, 229, 315, 347  
 Stereotyp, 62, 286  
 Strategie, 114, 115, 204, 207–211, 213,  
 253, 322
- Taaldorp, 246, 291, 293, 296, 354, 393  
 Tafelanschrieb, 154, 225, 366, 401

- Tertiärsprache, 8–10, 12, 162, 248, 272, 331  
 Textarbeit, 165, 184, 196, 200, 304, 381  
 Textauswahl, 25, 91, 166, 172  
 Textbegriff (erweiterter), 26, 160, 165, 194  
 Textdarbietung, 80, 92, 94, 166  
 Textsorten, 81, 100, 123, 170  
 Top-down-Prozess, 155  
 Total Physical Response (TPR), 42, 47  
 Transfer (interlingual), 21, 29, 30, 76, 272, 280  
 Transkulturalität, 27, 56, 60, 64, 73  
  
 üben, 91, 116, 154, 155, 176, 177, 225, 271, 372, 375, 392  
 Übersetzung, 33–37, 121, 129, 147, 247, 250, 251, 253, 258, 261, 275  
 Übersetzungswörterbuch, 247  
 Unterrichtsreihe, 173, 347  
 Unterrichtssequenz, 252  
 Unterrichtsstunde, 102, 223, 288, 348, 369, 372, 376, 382, 384, 398  
 Unterrichtsvorhaben, 219, 221, 295, 307, 386  
  
 Validität, 61, 227, 315, 342–345  
 Vokabellernen, 146, 204, 248, 402  
 Vokabelüberprüfungen, 146, 403  
 Volkshochschule, iv, 11  
 vorentlasten (Texte), 294  
 Vorwissen, 9, 12, 18, 19, 44, 77, 94, 110, 112, 123, 149, 166, 167, 173–175, 231, 271, 273, 274, 278, 294, 311, 312, 359, 361, 371, 406  
  
 Wörterbuch, vi, 44, 53, 80, 112, 114, 116, 140, 143, 154, 238, 243, 248–254, 278, 323, 332, 338, 390  
 While-listening, 93, 94  
 While-reading, 83, 166, 175, 187, 188, 193  
 While-viewing, 93  
 While-writing, 111  
 Wortschatzarbeit, 112, 138, 139, 141, 157, 251, 288  
 Wortschatzeinführung, 276  
 Wortschatzerwerb, 40, 139, 157  
 Wortschatzübung, 139, 141  
 Zertifikat, 341  
 zweisprachig, vi, 132, 268, 269, 297–302, 304–306, 321  
 Zweitsprache, 29, 33, 40