

Wir sprechen über Niederländischunterricht – warum schreiben wir nicht?

Viele Fragen und ein Appell

Manfred Braam & Veronika Wenzel

Im Moment lernen in Deutschland über 12.000 Schülerinnen und Schüler in den Sekundarstufen I und II Niederländisch im regulären Unterricht. In den beiden Bundesländern Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen, in denen Niederländisch unterrichtet wird, ist das Fach in allen Schulformen vertreten. 1.731 Niederländischschüler zählt das Niedersächsische Landesamt für Statistik im Jahr 2002¹ und in Nordrhein-Westfalen sind es nach den amtlichen Schuldaten 2002/2003 11.627, wovon 9.844 auf allgemeinbildende Schulen und 1.783 auf das Berufskolleg entfallen. Was die Zahl der Schulen betrifft, an denen Niederländisch unterrichtet wird, so liegen in beiden Bundesländern die Realschulen vorn, hinsichtlich der Schülerzahlen haben die niedersächsischen Gymnasien allerdings die Realschulen inzwischen überholt. Hinzu kommen noch zahllose Arbeitsgemeinschaften, Niederländisch als Begegnungssprache in der Grundschule und der bilinguale Sachfachunterricht. So weit die Zahlen.²

Was aber bewegt die Lehrkraft, die das Fach täglich unterrichtet? Die überschaubare Größe der Fachgruppe Niederländisch an einer Schule – nicht selten ist es wohl eine einzelne Person – lässt es wünschenswert erscheinen, den Austausch mit Fachkollegen zu pflegen. An verschiedener Stelle ist in diesem Zusammenhang auf *lo-net* hingewiesen worden, einer Internetplattform, die auch für das Fach Niederländisch ein Forum aufzuweisen hat. Hier kann man Aufrufe starten, Termine bekannt geben und Dateien ablegen.³

Darüber hinaus gibt es Themen, die jeden interessieren, der mit der Vermittlung des Niederländischen zu tun hat, egal, ob im Grundkurs oder im Leistungskurs, an der Volkshochschule oder der Gesamtschule: Warum verstehen die Schüler die Sprache schnell, werden aber die Interferenzfehler nicht los? Und: Wie gehe ich damit produktiv um? Wie gestalte ich Leistungsüberprüfungen und habe ich eigentlich etwas an den neuen Zertifikaten und Portfolios, die wie Pilze aus dem Boden schießen? Kann ich meine Schüler fit machen für Arbeitsmarkt

1. Für die berufsbildenden Schulen liegen keine Daten vor.

2. Eine genaue Statistik nach Schulform und Jahr ist für jedermann einsehbar unter <http://www.bildungsportal.nrw.de> und <http://www1.nls.niedersachsen.de/statistik>.

3. Sehen Sie selbst einmal hinein: <http://www.lonet.de>, das Passwort erhalten sie bei Herrn Topoll: topoll@lo-net.de.

und Lebenswirklichkeit und wie groß ist die Rolle, die die Sprachkompetenz dabei spielt?

Unsere Absicht ist es nicht, eine abgehobene, praxisferne fachdidaktische Diskussion in *nachbarsprache niederländisch* zu eröffnen, sondern vielmehr, einen lebendigen Austausch innerhalb des Faches anzustoßen. Wir können die *nachbarsprache* dazu nutzen, die Lebendigkeit und Vielfalt des Niederländischunterrichts im deutschsprachigen Raum zu dokumentieren. Einige Themen erscheinen uns relevant genug, um sie zunächst durch einige Fragen, Anmerkungen und Hinweise anzureißen. Einerseits kommt ihnen in der alltäglichen Praxis eine erhebliche Bedeutung zu, andererseits sind sie Gegenstand der allgemeinen fremdsprachendidaktischen Diskussion. Dazu gehören:

- Mehrsprachigkeit
- interkulturelles Lernen
- Zertifizierung
- selbständiges Lernen

Mehrsprachigkeit

Niederländisch wird an unseren Sekundarschulen durchweg nicht als erste Fremdsprache vermittelt. Sprachenkenntnisse und Sprachlernerfahrungen aus anderen Sprachen sind dementsprechend bei den Lernern vorhanden. Zudem ist die Anzahl von Schülerinnen und Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, in vielen Lerngruppen relativ groß. Mehrsprachigkeit als eine Bedingung des Niederländischunterrichts ist somit ein Faktum, das für die Gestaltung von Lernarrangements eine nicht unerhebliche Bedeutung haben könnte. Ähnliches gilt natürlich für andere Sprachen, die sogenannten Tertiärsprachen, die in jüngster Zeit in Sprachlehrforschung und Didaktik in den Mittelpunkt des Interesses gerückt sind.

Ein erschöpfender Überblick über diese Diskussion ist hier natürlich nicht möglich.⁴ Zwei Aspekte, die den Niederländischunterricht betreffen, wollen wir jedoch ansprechen: Die sich verändernde Sicht auf kontrastive Aspekte des Sprachenlernens einerseits und die recht neue Disziplin ‚Mehrsprachigkeitsdidaktik‘ andererseits. Kontrastive Sprachanalysen, die anfangs genutzt wurden, um Fehler beim Lernen einer Fremd- oder Zweitsprache vorherzusagen, wurden bis vor kurzem kaum noch durchgeführt, nachdem sich herausstellte, dass sich nun mal nicht alle Fehler auf Sprachkontraste zurückführen lassen (Ellis 1994). Im Sog der Trendwende vom Fehler zum Lerner als Forschungsobjekt ist die sprachliche Nähe jedoch inzwischen wieder interessant geworden, auch oder gerade für Niederländisch (Hiligsman & Wenzel 2001). Die Transferforschung untersucht die Bedingungen, unter denen Lerner ihr Sprachwissen von einer Sprache auf die andere übertragen. Man stellte beispielsweise schon in den achtziger Jahren bei den verwandten Sprachen Englisch und Niederländisch fest, dass Transfer

4. Auf www.spz.tudarmstadt.de/projekt.L3/ ist eine kommentierte Bibliographie zu finden.

vor allem dann vorgenommen wird, wenn es um die Grundbedeutung (prototypische Bedeutung) eines Wortes geht. Randbedeutungen werden vom Lerner als schlecht übertragbar eingestuft (Kellerman 1986). Außerdem muss der Lerner ein Bewusstsein für sprachliche Ähnlichkeiten und Kontraste entwickelt haben, und es stellt sich sicherlich für eng verwandte Sprachen die Frage, wann und mit welchen Mitteln das im Unterricht geschehen kann.

Einige psycholinguistische Forscher stellen die Verarbeitung von *Cognates* in den Mittelpunkt. Das sind Wörter, die sich in zwei Sprachen ihrer (schriftlichen und/oder lautlichen) Form nach stark ähneln, etwa dt. *Kind* – nl. *kind*. Grundsätzlich nimmt man an, dass Lerner – vielleicht mit Ausnahme junger simultan bilingualer Kinder – für beide Sprache ein eigenes ‚Lexikon‘ im Kopf aufbauen (Schreuder/Weltens 1993). Bei *Cognates* kann man daran zweifeln (De Groot 1993). Mit der Metapher des Lexikons gesprochen, scheint es so zu sein, dass ein Cognate nur schwer einen eigenen ‚Eintrag‘ (Lemma) bekommt, wenn ein ähnliches Wort bereits etabliert ist. Es ist dann nicht abrufbar und wird mit seinen (grammatischen) Besonderheiten (pl. *kinderen*, nicht *kinder*) nicht erworben, auch wenn es problemlos rezipiert wird. Das könnte erklären, warum Niederländischlerner manches einfach nicht zu lernen scheinen und die Sprachproduktion so stark hinter der Rezeption ‚hinterherhinkt‘.

Wer auf unseren Sekundarschulen Niederländisch lernt, blickt auf eine mehr oder weniger lange Lerngeschichte mit dem Englischen, ggf. anderen Fremdsprachen zurück. Bestimmte Formen der Aneignung grammatischer Strukturen, des Wortschatzerwerbs und des methodischen Repertoires sind (ansatzweise) automatisiert bzw. verfestigt. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik – ein noch junges Forschungsfeld – untersucht, wie sich Lernerfahrungen auf den Erwerb weiterer Sprachen auswirken (Hufeisen & Lindemann 1998). Ein europäisches Projekt erforscht die Nutzung von Verwandtschaftsbeziehungen in den drei großen europäischen Sprachfamilien, den romanischen, germanischen und slawischen Sprachen.⁵

Das Ziel ist es, über die Kenntnis einer Brückensprache rezeptive Kompetenz, zunächst Lesekompetenz und in einer späteren Stufe Hörverstehen in einer Sprachengruppe zu erreichen. Eine solche Brückensprache kann Französisch oder Spanisch für das Verstehen der portugiesischen oder italienischen Sprache sein (Meißner 2000) oder eben Englisch oder (Nieder-)Deutsch für Niederländisch.⁶ Aus der Sicht des Lerners ist der Erwerb einer dritten (oder vierten) Fremdsprache etwas ganz anderes als der Erwerb der ersten Fremdsprache. Empirische Studien zeigen, dass die subjektiven Lernerfahrungen der ersten Fremdsprache und die dabei erworbenen Lernstrategien den Erwerb weiterer Sprachen prägen (Mißler 1999).

Was bedeutet das für den Niederländischunterricht? Für den Lehrprozess positive und negative Formen der Metakognition – „Wie bereite ich mich auf Klassenarbeiten bzw. Klausuren vor?“ – sind auch als Ausgangsbedingung für

5. <http://www.eurocomfrankfurt.de> und <http://www.eurocomcenter.de>

6. Erste Produkte sind der *Niederländische Lesekurs* (1999) und Arntz & Wilmots (2002).

den Niederländischunterricht bereits vorhanden. Allerdings ist anzumerken, dass die entsprechende Forderung in Richtlinien und Lehrplänen – „... die Koordination mit anderen fremdsprachlichen Fachkonferenzen“⁷ – noch nicht überall umgesetzt worden ist. Dennoch: Inwiefern lässt sich die Lernerfahrung positiv nutzen, wenn es um die Aneignung einer weiteren Fremdsprache geht? Gibt es nirgendwo im Fremdsprachenunterricht gelungene Beispiele der Koordination zwischen Englisch und Niederländisch?

Dass das Erlernen der dritten westgermanischen Sprache nicht nur günstigen Bedingungen unterliegt, weiß jeder, der nach einigen Monaten Sprachunterricht mit englischen Satzkonstruktionen in Texten von Niederländischlernern konfrontiert wird. Transfermöglichkeiten und Interferenzfehler sind in jedem Fall ein Charakteristikum beim Erlernen des Niederländischen, was in diesem Maße keineswegs für das Französische oder Spanische gilt. Ein optimal gestalteter Lernprozess müsste den Transfer fördern und gleichzeitig den produktiven Anteil von Interferenzfehlern nutzen. Ist das in der Praxis möglich? In welchen Fertigungsbereichen lässt sich das erreichen?

Interkulturelles Lernen

Manches was für das Sprachenlernen im engeren Sinne gilt, ist auch auf den Bereich des interkulturellen Lernens zu übertragen. Nach wie vor ist das Adjektiv „interkulturell“ *in*. Kaum eine Festrede, kaum eine Begegnungsveranstaltung, erst recht nicht Lehrpläne und Richtlinien kommen ohne diesen schillernden Begriff aus. Wir wollen hier nicht den Versuch machen, die verschiedenen Ebenen und Konnotationen des Nachfolgers des einst sozialwissenschaftlich unterlegten Bereichs der Landeskunde auszuloten (Eckert & Wendt 2003).

Interkulturelle Kommunikation setzt verständlicherweise kulturelle Bezugsgrößen voraus. Können wir davon überhaupt ausgehen? Im Zeichen von Multikulturalität und kultureller Diversifizierung dürfen hieran Zweifel angemeldet werden. Viele unserer Lerngruppen sind keineswegs geprägt von kultureller Homogenität. Manche Schülerinnen und Schüler sind bereits außerordentlich geübt im Umgang mit verschiedenen Kulturen (einerseits in der Familie und andererseits in der Schule), wenn sie mit dem Niederländischunterricht beginnen. Was ihnen aber fehlt – oder was sie vielleicht gerade auszeichnet – ist, dass sie nicht über eine festgefügte national geprägte Identität verfügen. Anders als in berufsspezifischen Kommunikationssituationen gibt es unter dreizehn- oder siebzehnjährigen Schülerinnen und Schülern kaum allgemein akzeptierte Konventionen. Kinder und Jugendliche wollen nicht Geschäftsverträge abschließen oder Aktienmehrheiten übernehmen, sondern haben wesentlich andere Kommunikationsbedürfnisse. Diese sind häufig geprägt von Spezifika der jeweiligen peer-group oder Subkultur, die nun wiederum grenzenlos ist.

7. Lehrplan Niederländisch Sekundarstufe II für NRW, S. 109.

Ergeben sich aus diesen Bedingungen vielleicht Lernmöglichkeiten, die interkulturelles Lernen fördern können? Vereinen bevorzugte musikalische Vorlieben oder Kleidungsstile nicht viel mehr als eine nationale Zugehörigkeit? Lassen sich über die Erfahrungen subkultureller Gemeinsamkeiten nicht nachhaltig weiterhin bestehende national geprägte Stereotype aufbrechen?

Daran schließt sich die Frage an, was Kinder und Jugendliche überhaupt über ihre jeweilige nationale bzw. gesellschaftliche Bezugskultur wissen? Kulturelle Identität impliziert nicht zuletzt auch Bewusstheit über eigene Verhaltensweisen, Normen, Clichés, Orientierungsschemata etc.. Ist der Niederländischunterricht nicht überfordert, wenn er sich diesen weitgehend erzieherisch geprägten Bereich zum Gegenstand macht? Kann auf „interkulturelles Lernen“ angesichts eines knappen Zeitbudgets nicht zugunsten des Kernbereichs des Faches, dem Erwerb der niederländischen Sprache, verzichtet werden? Ketzerisch gefragt: Lässt sich interkulturelle Kommunikation nicht auch in der jeweiligen Muttersprache⁸ oder in einer gemeinsamen Fremdsprache (Englisch) realisieren? Die erfreuliche Vielzahl von Austauschprojekten, die deutsche Schulen ohne Niederländischunterricht mit den Niederlanden und Flandern unterhalten, belegt, dass die jeweilige Fremdsprache nicht unbedingt Voraussetzung für gelungene interkulturelle Kommunikation sein muss.

Auf diesem Hintergrund ist keineswegs leichter eine Antwort auf die Frage zu finden, was der Niederländischschüler denn nun wissen muss, wenn er erfolgreich interkulturell kommunizieren will. Reicht die Geschichte mit der *koekjestrommel* oder muss er auch in der Lage sein, die letzte Revision des Mediengesetzes zu kommentieren? Niederländischunterricht findet zumeist in relativer Grenznähe statt. Manch ein interkulturelles Hindernis im Weltmaßstab entsteht hier erst gar nicht. Zum Frühstück gibt es keine Wasserbüffelsuppe, und tiefe Verbeugungen mit gekreuzten Armen sind auch nicht üblich. Damit eröffnen sich gerade dadurch viele Möglichkeiten der Verständigung und der gemeinsamen Arbeit, die u.U. mit dem Terminus „interkulturelles Lernen“ überdefiniert sind. Inwiefern lässt sich diese Bedingung für ein effektives Sprachenlernen nutzen? Erschließt sich dadurch die Möglichkeit, einen authentischen Sprachgebrauch in Bezug auf subsprachliche Varianten, Regiolekte, Neologismen etc. einzuüben?

Zertifizierung

Die aktuelle fremdsprachenpolitische Orientierung am „Allgemeinen Europäischen Referenzrahmen für das Lernen und Lehren von Sprachen“ (AER, siehe Trim e.a 2001) für die Formulierung von Standards und Kernzielen lässt erkennen, dass der Bereich „interkulturelles Lernen“ geringere Beachtung findet. Im Zusammenhang mit der Vergleichbarkeit von Lernleistungen und Schulabschlüssen werden aber zunehmend die Kompetenzstufen des AER als Arbeitsbasis verwendet.

8. Man denke an das gelungene Beispiel der Schüleraufführung anlässlich des Kolloquiums der Fachvereinigung Niederländisch am 25. September 2003 in Köln.

Deutlich erkennbar ist die Idee, fremdsprachliche Kenntnisse jenseits von Lernzielkatalogen als Ausweis von Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verstehen. Schulische Noten verraten Dritten häufig wenig über die erreichte Qualität und Leistungsstufe des Gelernten. Was bedeutet schon ein „ausreichend“ im Fach Niederländisch nach Abschluss eines WPI-Kurses nach Klasse 10 in NRW? Weder ein zukünftiger Arbeitgeber noch der Lerner selbst hat damit einen Nachweis darüber, was sich hinter dieser Note verbirgt. Es liegt nahe, fremdsprachliche Kenntnisse präziser zu dokumentieren. Dazu können die verschiedenen Formen von Zertifikaten dienen, die sich gemeinsam mit anderen Dokumenten zu einem Portfolio zusammenfassen lassen. Zertifikate können hilfreich sein: wenn eine Bewerbung um eine Lehrstelle zusammenzustellen ist, wenn ein Studienplatz in den Niederlanden angestrebt wird, wenn ein individueller Lernfortschritt beschrieben werden soll.

Für die Fremdsprache Niederländisch besteht mittlerweile ein überschaubares Angebot an möglichen Zertifikaten. Eine Pilotfunktion im schulischen Bereich übernimmt dabei sicherlich das auf der Basis des AER entstandene KMK-Fremdsprachenzertifikat⁹, das an den Berufskollegs (Bk) in NRW auf freiwilliger Basis abgelegt werden kann. Dieses Zertifikat ist strikt orientiert an den Bildungsgängen des Bk und kann damit auf die Zielgruppe abgestellt werden. Abzuwarten bleibt, wie hoch die Akzeptanz dieses Zertifikats bei den verschiedenen Abnehmern ist.

Diese Frage stellt sich anders in Bezug auf das WBT-Zertifikat der Volkshochschulen und auf das *Certifikaat Nederlands als Vreemde Taal (CNaVT)*. Beide Zertifikate sind nach Profilen organisiert und schließen nicht direkt an den Bildungsgang deutscher Sekundarschulen an. Kann man dennoch damit arbeiten? Besteht innerhalb der geltenden Lehrpläne mit der Verpflichtung zur Vorbereitung auf Klassenarbeiten und Klausuren überhaupt noch die Möglichkeit, Lerngruppen auf die Anforderungen dieser beiden Zertifikate vorzubereiten? Welche Fertigkeiten auf welchen Niveaus machen Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten, auch auf dem Hintergrund der z.T. ungewohnten Aufgabenstellungen?

Während diese Formen der Zertifizierung im Wesentlichen abnehmerorientiert sind, ermöglicht die Arbeit mit dem Portfolio auch die Kompetenzerweiterung im Bereich des selbständigen Lernens. Es bietet vielfältige Möglichkeiten der Selbstevaluation, wenn die Kompetenzbeschreibungen auf die jeweilige Lernsituation und die Lerngruppe hin konkretisiert werden. Diese Konkretisierung entpuppt sich bei näherer Betrachtung allerdings als keineswegs leichte Übung. Was verbirgt sich denn konkret hinter der Kompetenzstufe A2 zum Leseverstehen, wenn dort u.a. formuliert ist: „Sie können sehr kurze einfache Texte lesen und verstehen.“ Was macht einen niederländischen Text zu einem sehr kurzen und einfachen? Was bedeutet schon „verstehen“? Zur Selbstevaluation sind diese Aussagen für Schülerinnen und Schüler zu abstrakt. Wie sind sie sinnvoll so

9. <http://www.kmk.org/doc/beschl/rvzertfs.pdf>

zu konkretisieren, dass eine halbwegs selbständige Einschätzung des Lernstands erreicht werden kann?

Selbstständiges Lernen

Die daraus resultierende Kompetenz ist gleichzeitig eine wesentliche Voraussetzung für die Bereitschaft und Fähigkeit, selbstständig zu lernen und zu arbeiten. Keine Bildungsdebatte in den Sakralbauten der Pädagogik und Didaktik ist überlebensfähig ohne das Leitbild des motivierten, metakognitiv gestählten und souverän autonom arbeitenden Lernalters. Für einige Fächer in der gymnasialen Oberstufe in NRW wird das Projekt SELGO (selbständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe) zurzeit recht aufwändig betrieben. Niederländisch gehört nicht dazu. Die zentrale Arbeitsaufgabe liegt dort wieder bei der einzelnen Lehrperson. Sie muss Schülerinnen und Schülern ermöglichen, Wege der Selbständigkeit zu entdecken, sie muss Methoden anbieten und Lerngelegenheiten arrangieren, ohne auf diesem Wege wieder ins Zentrum zu geraten. Wie ist das zu schaffen?

Sitzt der autonome Lerner einsam und allein am Monitor im Selbstlernzentrum des *studiehuis*, um dort die *meerkeuzevragen* der Lehrbuch-CD zu bearbeiten? Oder gestaltet er in kooperativen Arbeitsformen unermüdlich Lernplakate, die die Wände des Schulhauses schmücken? Ist jede Phase, jeder Gegenstand, jeder Fertigkeit gleichermaßen geeignet, um ohne direkte und unmittelbare Begleitung und Anleitung der Lehrperson erarbeitet zu werden? Ergeben sich nicht erhebliche Vorteile, wenn z.B. Formen und Verwendung des Adjektivs in selbständiger Arbeit erschlossen werden? Wird auf diese Weise nicht erst das Sprachenlernen selbst zum Lerngegenstand mit dem Ziel einer erhöhten Sprachlernbewusstheit? (Wolff 1996) Ergeben sich daraus nicht vielfältige Möglichkeiten der Differenzierung nach Lernwegen und Lernfortschritt?

Um Antworten auf diese Fragen sollten wir Niederländischlehrer und -lehrerinnen uns in besonderer Weise bemühen, weil eine wesentliche Legitimation für die späteinsetzende Fremdsprache Niederländisch darauf beruht, dass auf diesem Weg metakognitive Kompetenzen für den Erwerb weiterer Fremdsprachen aufgebaut werden können.

Appell

Wir haben uns bemüht, viele Fragen zu stellen. Wir vermuten, dass nicht nur wir uns diese Fragen stellen. Wir glauben, dass es auch Antworten und Lösungen gibt. Die Zeitschrift *nachbarsprache niederländisch* ist das Forum, in dem Erfahrungen aus der Praxis vorgestellt und diskutiert werden können.

Bitte reagieren Sie auf unsere Bemerkungen mit einem kurzen Text: Schildern Sie uns Ihre Erfahrungen, stellen Sie weitere Fragen, geben Sie anderen Lehrerinnen und Lehrern Tipps aus dem Schulalltag und für den Schulalltag. Bitte senden Sie Ihre Beiträge von etwa 1–5 DIN A 4-Seiten an die Redaktion

nachbarsprache niederländisch, z.Hd. Dr. P.W. Jaegers, Gallierstraße 72, 52074 Aachen oder per email an pwjaegers@t-online.de.

Literatur

- Arntz, R. und Wilmots, J. (2002): Konstrastsprache Niederländisch. Ein neuer Weg zum Leseverstehen. Hildesheim.
- Eckert, J. und Wendt, M. (2003): Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main.
- Ellis, R.(1994): The Study of Second Language acquisition. Oxford.
- Groot, A. de (1993): Word type effects in bilingual processing tasks. Support for a mixed representational system. R. Schreuder en B. Weltens (red.), The bilingual lexicon. Amsterdam/ Philadelphia, 27-51.
- Hufeisen, B. und Lindemann, B. (eds) (1998): Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen.
- Hilgsmann, Ph. und Wenzel, V (2001): Contrastiviteit in taalonderzoek – nuttig, nodig of overbodig? G. Elshout [e.a.]: Perspectieven voor de internationale Neerlandistiek in de 21ste eeuw: Handelingen Veertiende Colloquium Neerlandicum, Katholieke universiteit Leuven, 27 augustus – 2 september 2000. Woubrugge, 317-336.
- Kellerman, E. (1986): Now you see it, now you don't. S. Gass und L. Selinker: Language Transfer in language learning. Rowley, 112-134.
- Lindemann, B. (2000): 'Zum Einfluß der L1 und L2 bei der Rezeption von L3-Texten. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online] 5:1. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal.htm>
- Meißner, F.J. (2000): Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit. Französisch heute 1, 55-67.
- Mißler, B. (1999): Fremdsprachenforschung und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung. Tübingen.
- Niederländischer Lesekurs. Lernen für Europa. (cdrom) Hagen 1999.
- R. Schreuder und B. Weltens (red.) (1993): The bilingual lexicon. Amsterdam/ Philadelphia.
- Trim, J. e.a. (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. München.
- Wolff, D. (1996): Der Konstruktivismus. Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? Die Neueren Sprachen 93, 5, 407-429.