

Niederländisch – ein Erlebnis

Kritischer Kommentar und fachdidaktische Anregungen zum „Belevingsonderzoek Nederlands in de buurtaalregio’s“

Veronika Wenzel

1. Einleitung: Was ist ein „Belevingsonderzoek“?

Im Jahr 2020 publizierte die Taalunie eine Broschüre mit dem Titel „De leerling aan het woord. Belevingsonderzoek Nederlands in de buurtaalregio’s“¹. Es sind die Ergebnisse einer Studie, mit der sie ermittelt, wie Schülerinnen und Schüler weiterführender Schulen das Fach Niederländisch erfahren und welche Haltung sie der niederländischen Sprache und der niederländischen und flämischen Kultur entgegenbringen. Das *belevingsonderzoek* – in der deutschsprachigen Publikation *Erfahrungsumfrage* – umfasst aus niederländisch-flämischer Perspektive die „buurtaalregio’s“ Wallonien, Brüssel, Nordfrankreich, sowie Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Die Studie ist daher sicher für diejenigen Leserinnen und Leser der Nachbarsprache Niederländisch interessant, die selber das Fach in Deutschland unterrichten.

Wie die Schülerinnen und Schüler das Fach Niederländisch erfahren, soll auch richtungsweisend sein für aktuelle und künftige Schulungsangebote der Taalunie oder ihrer Unterstützung anderer Anbieter von Fortbildungen mit denen sie partnerschaftlich zusammenarbeitet, wie zum Beispiel die Fachvereinigung Niederländisch e.V.²

Jede Leserin und jeder Leser kann die Ergebnisse selber abrufen unter dem Link <https://kurzelinks.de/uh9a>. Was ist dann der Sinn dieses Artikels? Er strebt an, die Studie aus einem spezifisch deutschen Blickwinkel zu kommentieren und die Resultate in den hiesigen fremdsprachendidaktischen Diskurs einzuordnen. Zentrale Fragen sind: Wie sind die Ergebnisse genau zu verstehen? Welche Bedeutung können sie für das hiesige Lehrerhandeln haben?

1 Autor ist Ruud Halink, Mitwirkende sind Hellmuth Van Berlo, Ilse van der Horst und Jo Sterckx (Taalunie) sowie Peter Edelenbos. Sowohl eine deutschsprachige als auch eine französischsprachige „Resonanzgruppe“ (klankbordgroep) waren beteiligt, vgl. S. 10.

2 <https://kurzelinks.de/uh9a>

2. Was sind die globalen Ergebnisse und in welchem Kontext steht die Studie?

Ergebnisse

Für Leserinnen und Leser, die die Ergebnisse nicht gelesen haben, sei die Studie zunächst kurz zusammengefasst und in einen Kontext gestellt, bevor oben genannte Fragen diskutiert werden. Grundlage dieser Ergebniszusammenfassung sind folgende Dokumente, deren Links im Literaturverzeichnis stehen.

- De leerling aan het woord. Belevingsonderzoek onderwijs Nederlands in de buurtalregio's³
- Factsheet. De leerling aan het woord!
- Vragenlijst Belevingsonderzoek Nederlands (als Vreemde Taal) - Leerlingen Versie 4 Immersieonderwijs⁴
- Vragenlijst docenten

Die Ergebnisse lassen sich etwa wie folgt zusammenfassen:

Niederländisch wird als nützlich und interessant erfahren, wobei Deutschsprachige die Sprache einfacher und schöner finden als Französischsprachige. Für letztere spielt wiederum die wirtschaftliche Bedeutung der Sprache eine größere Rolle.

Die Schülerinnen und Schüler sind mit dem Unterricht und den Lehrkräften zufrieden, würden aber gerne mehr Niederländisch sprechen. Ihre Redeanteile in der Fremdsprache werden von den Lehrkräften höher eingeschätzt als von den Lernenden selbst, obwohl auch erstere das Sprechen als sehr wichtig einstufen.

Kenntnisse über die Niederlande und Flandern seien in unzureichendem Maße vorhanden und aktuelle Themen werden zu wenig behandelt. Für die deutschen Schülerinnen und Schüler wurde herausgefunden, dass sie vor allem über Flandern wenig wissen.

Kontext der Studie

Die Studie wiederholt in Zielsetzung und Methodik das „Belevingsonderzoek Duits“, das 2010 und 2017 vom Duitsland-Instituut, Amsterdam (DIA) in den Niederlanden durchgeführt wurde. Viele wissen es: Die katastrophalen Ergebnisse

3 In diesem Artikel genannte Seitenangaben beziehen sich, falls nicht anders genannt, auf diese Publikation. Die nahezu wortgleiche Übersetzung heißt „Schüler kommen zu Wort. Erfahrungsumfrage zum Niederländischunterricht in den Nachbarsprachenregionen“. Eine französischsprachige Version ist ebenfalls abrufbar.

4 Ob diese, für den Immersionsunterricht ausgewiesene Version von denen für andere Schulformen abweicht, ist nicht ersichtlich. Sie ist in niederländischer Sprache verfasst. Die schriftliche, digitale Befragung fand jeweils in der Muttersprache (Schulsprache) statt.

der ersten Durchführung legten offen, dass das Fach Deutsch ein langweiliges und auf Grammatik gerichtetes Schulfach war, in dem zu wenig Deutsch gesprochen wurde. Deutsch galt als extrem unbeliebt. Das rüttelte Lehrkräfte und Entscheidungsträger in den Niederlanden wach und es folgten Werbeaktionen der *Actiegroep Duits* und ein Aufschwung der fachdidaktischen Diskussion um *voertaal* = *doeltaal*, um die Umsetzung eines kompetenzorientierten und auf den Europäischen Referenzrahmen ausgerichteten Unterrichts, um Lernmittel und Begegnungssituationen und vieles mehr. Letztlich zeigt sich drei Jahre später immerhin eine leichte Image-Verbesserung: Das Fach wird *leuker*, abwechslungsreicher und es wird nun mehr Deutsch gesprochen. Dennoch muss das DIA schlussfolgern: „De positie van het schoolvak en de studie Duits is nog steeds precair“ (DIA, S. 43).

In einem solchen Kontext steht das Fach Niederländisch nicht. Zumindest nicht in Deutschland. Anders als Deutsch in den Niederlanden sind die Zahlen der Niederländischlernenden hier seit Jahren auf hohem Niveau stabil und steigen – in Relation zum demografischen Wandel der Schülerzahlen gesehen – eher an.

3. Wie sind die Ergebnisse aus deutscher Sicht einzuordnen?

Befragte Schülerinnen und Schüler

Zu verführerisch ist es, sofort die Ergebnisse einer Studie zu lesen und forschungsmethodologische Erläuterungen zu überblättern. In diesem Falle sollte man aber genauer nachlesen, wenn man aus der Studie die deutsche Schülermeinung über das Schulfach Niederländisch ablesen will. Der wichtigste Punkt: Die Altersgruppe der befragten Schülerinnen und Schüler beschränkt sich auf die 14–16-Jährigen, was erst auf Seite 12 deutlich wird. Das DIA hingegen führte seine Studie zur Altersgruppe der 11–19-Jährigen durch. Für Deutschland jedenfalls macht die Altersgruppe der unter 16-Jährigen nicht den Löwenanteil der Lernenden aus. Die Oberstufen an Gesamtschulen, Gymnasien und Berufsbildenden Schulen / Berufskollegs⁵ sind nicht untersucht, wo der Niederländischunterricht auch oft erst bei den 16-Jährigen einsetzt. Schon alleine in Nordrhein-Westfalen sind damit die Haltungen und Meinungen von 15.775 Schülerinnen und Schüler nicht erfasst, das ist die Mehrheit der Niederländischschüler⁶. Die Studie erfasst die Haltung von (nur) 524 Befragten aus Niedersachsen und 753 aus Nordrhein-Westfalen.

5 „Ook is de deelname van scholen voor beroepsonderwijs sterk ondervetegenwoordigd,“(S.12). Angesichts der Beschränkung auf 14–16-jährige Schülerinnen und Schüler ist das aus deutscher Sicht wenig verwunderlich.

6 Aufgrund der einfachen Zugänglichkeit sind hier nur die Daten aus NRW genannt: Addiert man die Zahlen der Amtlichen Schuldaten 2019/2020, erkennt man, dass es im Regelunterricht der Sekundarstufe I 11.580 (etwa 11–16-Jährige) und in der Sekundarstufe II 15.775 Lernende (etwa 16–19-Jährige) gibt.

Es dürfen methodische Mängel bzw. Ungenauigkeiten in der Darstellung nicht verschwiegen werden. Zum Einen war die Teilnahme an der Studie freiwillig, weshalb – anders als in der DIA-Studie und als auf S.12 angeführt - von einer repräsentativen Stichprobe nicht die Rede sein kann. Das ist in der Meinungsforschung kein unbekanntes Dilemma. Ist es nicht möglich, eine Zufallsstichprobe zu erheben, kann man aber Merkmale der Grundgesamtheit, z.B. Alter, Geschlecht oder in unserem Fall Schulform, Leistungsniveau o.ä. transparent machen. Leider ist hier aber nicht ersichtlich, an welchen Schulformen die Befragung stattfand, seit wann die Jugendlichen Niederländischunterricht haben und welches GeR-Niveau sie erreicht haben oder anstreben. Für die Ergebnisse wäre es wichtig, das zu wissen.

Neben den namentlich genannten und vorrangig in Behörden tätigen Mitgliedern der „klankbordgroep“ wurden insgesamt 64 Lehrkräfte befragt. Wieviele davon aus den beiden deutschen Bundesländern stammen, ist nicht angeführt. Die genannten Zahlen stünden aber in Relation zur Gesamtzahl („een getalsmatig betrouwbare steekproef“ S .12) ohne dass diese Gesamtzahl genannt ist. Ferner fehlen die absoluten Zahlen der Ergebnisse völlig und an einigen Stellen auch die vergleichenden Werte der einzelnen Nachbarsprachenregionen.

Ergebnis (1): Zu wenig Redezeit in der Fremdsprache

„Hoeveel procent dat de leerlingen aan het woord zijn, spreken ze Nederlands?“ (Grafik S. 22).⁷ Hier sind die Unterschiede zwischen dem deutschsprachigen Raum (übrigens inklusive Ost-Belgiens) und dem französischsprachigen Raum, vor allem in Belgien, auffällig. Halink schreibt: „Tussen de 42% (Noordrijn-Westfalen) en 71% (Brussel en Wallonië) van de leerlingen geeft aan minder of veel minder dan de helft van de tijd dat ze spreken het Nederlands te gebruiken. De experts van de klankbordgroepen vinden dat erg weinig en geven aan dat dit aspect van het onderwijs Nederlands de hoogste prioriteit moet hebben.“

Werfen wir einen Blick auf die Daten aus den deutschen Schulen, so ergibt sich für den Niederländischunterricht der 14- bis 16-Jährigen in beiden Ländern ein ähnliches Bild: Die größte Gruppe der Befragten entscheidet sich für die Kategorie „51–75%“. Sie geben damit an, dass ihrer Erfahrung nach mehr als der Hälfte bis drei Viertel ihrer Sprechzeit für die Fremdsprache genutzt wird. Es sind etwa⁸ 42–43% der befragten deutschen Schülerinnen und Schüler. Zusammen mit der Zahl derjenigen, die angaben, es seien sogar 76–100% der eigenen Sprechzeit (etwa 15–16% der Befragten), kommt man mit einer Anzahl von beinahe 60% zu einem mehrheitlich positiveren Bild, als aus der Darstellung im *Belevingsonderzoek* hervorgeht.

7 In der vragenlijst lautet Frage 28: Hoeveel procent spreken jullie, de leerlingen, Nederlands in de les?, Frage 29: Hoeveel procent spreek jij zelf Nederlands in de lessen? Die Deutschen wurden auf deutsch befragt, (der Wortlaut ist nicht publiziert), welche der beiden Fragen zur Grafik führte, ist unklar.

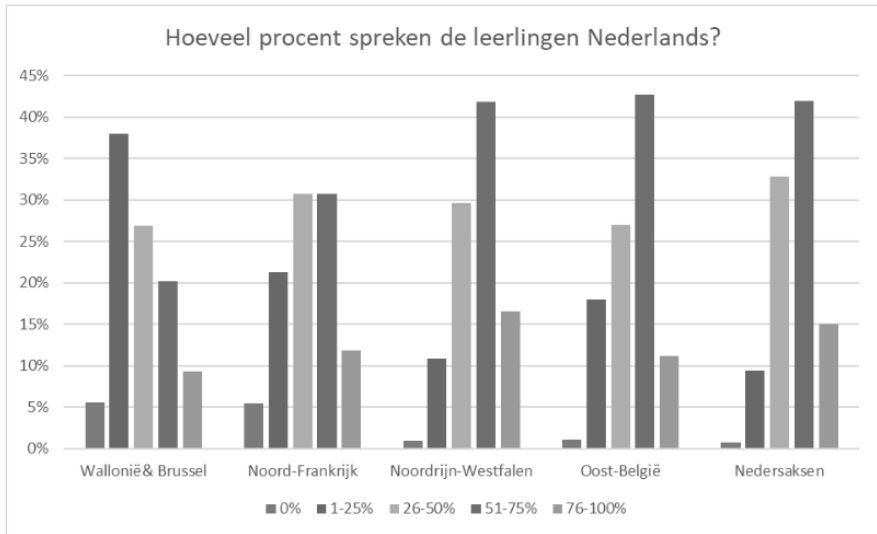
8 Da absolute Zahlen fehlen wurde hier auf der Basis der grafischen Darstellung abgelesen.

Interessant wäre gewesen, wenn die Einschätzung zur eigenen Redezeit in Relation zum jeweils (angestrebten) GeR-Niveau beschrieben worden wäre. Auf A1-Niveau ist es sicher beachtlich, wenn die eigene Redezeit zu einem Großteil auf die Fremdsprache verwendet wird. Hier sei die untersuchte Altersstufe ins Gedächtnis gerufen. Der funktional einsprachige Unterricht wird in den jüngeren Jahrgangsstufen schrittweise angebahnt; bei den zahlreichen Lernern, die später die Fremdsprache lernen, kann er sehr viel schneller einsetzen. So gesehen kann man mutmaßen, dass die niederländischsprachigen Redeanteile dort wesentlich höher sind, aber das wurde nicht untersucht.

Bedauerlicherweise vermischt sich die Darstellung der Ergebnisse der Fragen nach der tatsächlichen Sprechzeit in der Fremdsprache mit dem Wunsch, diese Zeit zu erhöhen. Hier fehlen tragfähige Zahlen. Wir lesen, dass mit Ausnahme der nordfranzösischen Schülerinnen und Schüler „(ruim) meer dan de helft“ wünscht, mehr Niederländisch zu sprechen. In der Fragenliste gibt es dazu die Fragen „(28) Hoeveel procent spreken jullie, de leerlingen, Nederlands in de les? [...], (29) Hoeveel procent spreek jij zelf Nederlands in de lessen? [...] (30) Zou jij meer Nederlands willen spreken in de lessen?“, deren Ergebnisse im Einzelnen fehlen. Und es stellt sich die Frage, ob die Schülerinnen und Schüler unter (29) den prozentualen Anteil an der eigenen Sprechzeit oder nicht doch den Anteil an der Unterrichtszeit, von beispielsweise 45 Minuten verstanden haben. Es ist zu erwarten, dass die Folgefrage „Würdest du mehr Niederländisch sprechen wollen?“ (single-choice: ja / nein; Angabe des Grundes) auch mal die sozial gewünschte Antwort herausgelockt hat. Deutsche Lehrkräfte thematisieren mit Schülergruppen schließlich immer wieder die (Bewertungs-) Relevanz der mündlichen Beteiligung, so dass ihnen das bewusst sein dürfte.

Aufschlussreich könnten die unterschiedlichen Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler einerseits und der Lehrkräfte andererseits sein. Erstere schätzen nämlich ihre eigene Sprechzeit in der Fremdsprache deutlich niedriger ein, als es die Lehrkräfte tun, obwohl diese sich klar zur Priorität der mündlichen Kompetenzen bekennen. Ob das an einer beschönigenden Sichtweise der Lehrkräfte liegt oder an der Schwierigkeit für die Schülerinnen und Schüler, das adäquat einzuschätzen, bleibt zu Recht offen (S.23). Leider fehlen hier Zahlen zu regionalen Unterschieden, so dass es kaum möglich ist, Aussagen zur Situation in Deutschland zu machen. Außerdem enthält die publizierte Fragenliste für die Lehrkräfte diese Frage gar nicht⁹.

9 Dort wird auf die Ergebnisse der Untersuchung bei den Lernenden verwiesen, was die Überlegung ins Spiel bringt, dass der publizierte Fragebogen für die Lehrkräfte (vragenlijst) vielleicht nicht der ist, der zu den Ergebnissen führte. Noch unklarer sind die Fragen zur Motivation „(1) Steekt u moeite/tijd in het motiveren van leerlingen? (2) Bent u van mening dat motivatie een cruciaal onderdeel is voor het leren van een vreemde taal? (3) Gaan leerlingen beter presteren wanneer ze gemotiveerder zijn?.



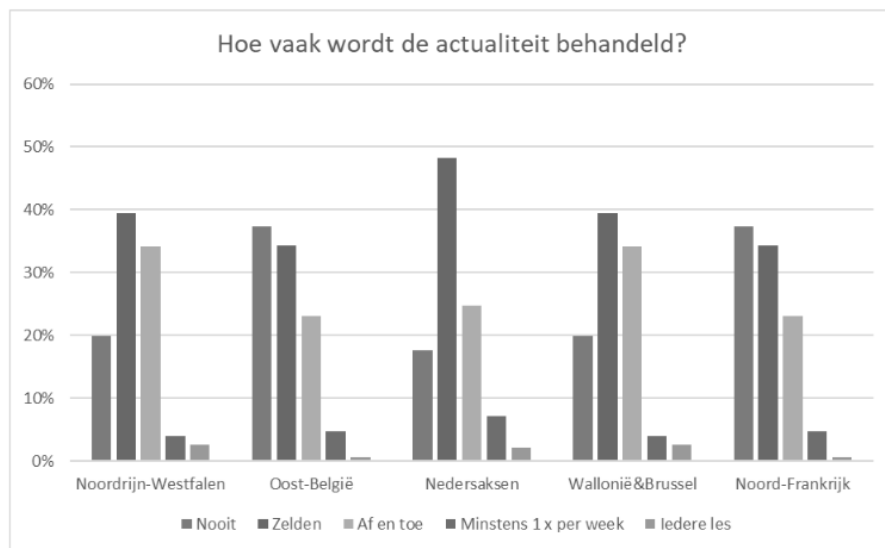
Hoeveel procent van de tijd dat de leerlingen aan het woord zijn, spreken ze Nederlands?

Abb. 1: eigene Redeanteile

Ergebnis (2): Zu wenig Aktualität, zu wenig Kultur

„Hoe vaak wordt de actualiteit behandeld?“ (S. 20): Diese Ergebnisse sind in allen fünf Regionen wenig zufriedenstellend. Was die deutschen Bundesländer betrifft, entscheiden sich in beiden die meisten Schülerinnen und Schüler für „selten“, die zweitschlechteste Kategorie der 5-Punkte-Skala. In Niedersachsen ist das noch ausgeprägter (39% bzw. 48%). Etwa 5–9% wählen „mindestens 1x wöchentlich“ bzw. „jede Stunde“. Dabei ist anzumerken, dass diese beiden Kategorien von keiner Nachbarsprachenregion viel gewählt werden. Was genau verstehen die Befragten unter „ab und zu“ und „selten“? Quantifizierbare Referenzpunkte bilden nur die beiden anderen Formulierungen ab, womit „ab und zu“ vielleicht bedeutet, dass nach Empfinden der Lernenden etwa alle 2 Wochen ein aktuelles Thema angeboten wird. Bei einem dreistündigen Kurs ist das doch mehr als „mondjesmaat“ (S. 8)?

Unklar ist, ob unter den deutschen 16-Jährigen auch Befragte aus der Sekundarstufe II sind, aber wahrscheinlich bezieht sich die Studie vor allem auf die Sekundarstufe I. Das dort dominierende Lehrwerk ist als Printmedium grundsätzlich wenig aktuell, da über mehrere Jahre verkauft werden soll. Deutschen Leserinnen und Lesern ist bekannt, dass der vergleichsweise große deutsche Schulbuchmarkt für das eher kleine Fach Niederländisch selten mehr als ein Lehrwerk bereithält, momentan ist das *Welkom in de klas!* (Klett-Verlag 2018). Genauer betrachtet, ist das eine Adaption eines Werks für die Erwachsenenbildung aus dem Jahr 2009. Viele Lehrkräfte halten sich an das Lehrwerk, und somit ist Aktualität sicher weniger zu erwarten als in einem Oberstufenkurs, in



Per regio wordt aangegeven met welke frequentie de actualiteit aan de orde komt; per frequentie categorie wordt in procenten uitgedrukt hoeveel leerlingen voor die categorie kiezen.

Abb. 2: Aktualität

dem mit einer schnelleren Progression und im zweiten Lehrjahr ohne Lehrwerk anhand kulturspezifischer Themen mit höherer Aktualität unterrichtet werden kann. Überraschend ist eher, dass niedersächsische und nordrhein-westfälische Lerner hier unterschiedlich antworten, obwohl sie wahrscheinlich größtenteils dasselbe Lehrwerk benutzen. Dennoch geben diese Ergebnisse durchaus zu denken: Mehr als die Hälfte der deutschen Niederländischschülerinnen und -schüler haben offensichtlich den Eindruck, dass sie selten oder nie aktuelle Einblicke in gesellschaftliche Themen erhalten.

Auch die Frage nach der Frequenz, mit der die niederländischsprachige Kultur behandelt wird, wird als erstaunlich niedrig eingeschätzt, wenn 70–80% der Befragten das mit „nie“ oder „nur ab und zu“ beantworten. Leider fehlen hier die differenzierten Angaben zu den einzelnen Regionen, so dass nicht ganz klar ist, wie die deutschen Schülerinnen und Schüler diese Frage beantwortet haben. Das Erleben des Stellenwerts von ‘Kultur’ im Unterricht, bringt uns zur Frage: Was genau verstehen denn die Schülerinnen und Schüler unter ‘Kultur’? Und: in der Studie steht die Behandlung von Kultur in einer Linie mit Grammatik, Lesen, Schreiben und Hören, jeweils gefolgt von der Nachfrage: Findest du das zuviel, ausreichend oder zuwenig? Wenn nicht über Kultur, worüber schreiben sie und was hören sie überhaupt? Denn natürlich geht es nicht um die „klassieke cultuur met een grote ‘C’“, maar eerder de jongerencultuur [...] cultuur in de betekenis van de dagelijkse gewoonten die in de beide taalgebieden bestaan“

(S. 21). Damit füllen auch Lehrwerke ihre Lektionsinhalte. Interessanterweise wird aber im Fragebogen explizites Landeskundewissen abgefragt: In je sieben Fragen zu den Niederlanden und zu Flandern geht es um die Hauptstädte, bekannte Persönlichkeiten, Musiker und Autoren, Einwohnerzahlen, Filme und Printmedien. Daraus kann man nicht schlussfolgern: „...bij open vragen blijken veel leerlingen onbekend met wat er speelt in Nederland en Vlaanderen“ (S.8.).

Sollte der hier zugrundegelegte Kulturbegriff enzyklopädisches Landeswissen sein? An dieser Stelle soll auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem sehr dehnbaren Kulturbegriff, der nicht nur in der Kulturwissenschaft, sondern auch in der Didaktik diverse Konzepte umfasst, verzichtet werden (vgl. Kreft/Viebrock 2020). Festzuhalten ist, dass sich auf der Basis des heutigen hybriden und dynamischen Verständnisses von Kultur eine binäre, homogene und statische Vermittlung von ‚den Niederländern‘ bzw. ‚den Flamen‘ kaum halten lässt. Innerhalb des GeR, der trotz seines rekommendativen Anspruchs längst maßgeblich die internationale, nationale und schulinterne Curriculumentwicklung prägt, berufen sich die Autoren explizit auf den „interkulturellen Ansatz“ Michel Byrams (Europarat 2001: 14; 103–109). Das Wissen (savoirs) ist dabei nur eine von fünf Dimensionen.

Dennoch: Flandern ist bestimmt wenig präsent im deutschen Niederländischunterricht. „Op de vraag naar bekende Vlamingen bleven de Duitstalige leerlingen vaak het antwoord schuldig.“ (S. 26). Finden sie es denn interessant, etwas über die Niederlande bzw. über Flandern zu lernen? In Bezug auf die Niederlande wird das von allen sehr klar positiv beantwortet, Flandern scheinen deutsche Schülerinnen und Schüler hingegen neutral gegenüberzustehen (ost-belgische übrigens auch!). Das kann man wohl so interpretieren: Sie verbinden mit Flandern nicht viel und weichen auf die goldene Mitte „neutral“ aus.

4. Fachdidaktische Bemerkungen

Grundsätzliches

Im Belevingsonderzoek wird darauf hingewiesen, dass sich die untersuchten ‚Regionen‘ hinsichtlich ihrer Schülerzahlen und des Status des Faches Niederländisch stark unterscheiden (vgl. S. 14). Dieser Hinweis ist wichtig. Sicher müsste man die Ergebnisse auch in Relation zu örtlichen Lehr-Lerntraditionen sehen, in denen der Niederländischunterricht stattfindet. Wo ist es üblich, im Fremdsprachenunterricht die Zielsprache zu verwenden, wo eher weniger? Welche Methoden und Arbeitsformen herrschen vor? Was wird überprüft und wo sind welche schriftlichen und mündlichen Prüfungsformate in den Fremdsprachen vorgegeben, auf die verantwortungsvolle Lehrkräfte ihre Lerngruppe vorbereiten? Nicht nur aus der Lehrer- sondern auch aus der Schülerperspektive betrachtet, ist es schließlich wenig erwartbar, dass Unterricht in dieser einen Fremdsprache grundsätzlich anders verläuft als in einer anderen desselben Landes. Zu solchen Aspekten wünschte man sich Ergänzungen.

Zu Ergebnis (1): Förderung der Sprechkompetenz: mehr Redezeit

Die Forderung nach mehr Sprechzeit im Niederländischunterricht ist aus fachdidaktischer Sicht weder neu, noch soll sie hier geschmäkelt werden, selbst wenn oben genannte Ergebnisse positiver interpretiert werden. Man kann sich nie genug darin üben, eine Fremdsprache auch zu sprechen. Im deutschen Schulkontext ist die mündliche Leistung sogar bewertungsrelevant und wird explizit eingefordert. Selbstverständlich sollten die Redeanteile der einzelnen Schülerinnen und Schüler möglichst hoch sein.

Niederländischunterricht soll „funktional einsprachig“ angelegt sein.¹⁰ Der Begriff der funktionalen Einsprachigkeit ist nicht ganz derselbe wie das niederländische „doeltaal-voertaal-principe“ (S. 8, 30, 32), das in der Publikation dogmatisch eingefordert wird. Funktional ist die (mündliche wie schriftliche) Verwendung der Zielsprache immer in Bezug auf den Lernertrag in der kommunikativen Situation und der dafür zur Verfügung stehenden Lernzeit zu sehen: Welchen Lernertrag verknüpft man als Lehrkraft damit? Ein wohlüberlegter und punktueller Einsatz der Muttersprache kann nämlich ebenfalls funktional sein, z.B. bei der durch Wolfgang Butzkamm bekannt gewordenen Sandwich-Methode, in der eine muttersprachliche Übertragung ‘eingeklemmt’ zwischen zwei zielsprachigen Äußerungen das Verstehen fördert. Oder in explizit kontrastierenden Sprachvergleichen. Gerade bei zwei engverwandten Sprachen ist das ein für viele Lerner hilfreicher Zugang. Ob Grammatikerklärung in der Zielsprache immer funktional ist, ist fraglich, wenn dadurch wertvolle Zeit für kommunikatives Handeln zur Förderung der Kompetenz ‘Sprechen’ verloren geht. Und geht es um essenzielle soziale Bindungen oder um die Mitteilung des individuellen Leistungsstandes, muss man aus pädagogischen Gründen mitunter den Fremdsprachenerwerb sogar bewusst hintanstellen. Wichtig ist, das eine vom anderen unterscheiden zu können und möglichst viele sinnstiftende Situationen zu schaffen, in denen die Verwendung der niederländischen Sprache funktional ist. Diese eröffnen die Möglichkeit, das Sprechen (oder Hören, Lesen und Schreiben) zu üben. Der Fragebogen enthielt jedenfalls keine Frage nach der Förderung der Sprechkompetenz, jedoch Fragen nach Hör- und Leseverstehen oder Grammatikunterricht.

Wie jedoch lassen sich die Redeanteile in der Fremdsprache auch im A1-Niveau erhöhen? Deutsche Lehrwerke halten durchaus zahlreiche Sprechspiele, Vor- und Nachsprech-Übungen, Partnerübungen mit Information-Gap sowie Rollenspiele vor. Die Praxis ist vermutlich besser, als es das Belevingsonderzoek darstellt. Dennoch einige nützliche Tipps an dieser Stelle:

10 Exemplarisch kann der Kernlehrplan der Sekundarstufe I für das Fach Niederländisch zitiert werden: „Bei der Verwendung des Niederländischen als Arbeits- und Kommunikationssprache orientiert sich der Unterricht am Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit.“ MSB (2020), S.9.

(1) Es kann helfen, eine feste Form für die Kommunikation der Aufgabenstellung zu etablieren, vor allem, wenn die Darstellung im Lehrbuch nicht transparent ist oder abgewandelt werden soll. Gerade jüngere Lernende benötigen Klarheit darüber, ob die Aufgabenstellung nur mündlich oder auch schriftlich und in welcher Reihenfolge sie erfolgt, ob sie (zusätzlich) projiziert wird oder auf einem Blatt steht und wo die Leistungserwartungen (welche Punkte müssen wir besprechen? Wie lange? etc.) und die Hilfen (Wo schlage ich nach? Welcher Zwischenschritt ist möglich? Kann ich fragen?) nachzulesen sind. So wird vermieden, dass Zeit auf Nachfragen verschwendet wird.

(2) Nicht neu ist, dass Sprechübungen im geschützten Raum einer Partner- oder Gruppenarbeit die Redeanteile aller erhöhen. Dazu gehört die Gewissheit, dass sie sich in einem bewertungsfreien Moment des Übens, also des noch-nicht-Könnens befinden. Schülerinnen und Schüler erwarten aber oft, dass sie ständig bewertet werden und erfahren die Unterstützung der Lehrkraft als Korrektur. Transparenz schafft ein festes Zeichensystem, das signalisiert, dass für einen gegebenen Zeitraum in der Fremdsprache geübt wird und Fehler gemacht werden dürfen, etwa ein aufgestelltes Schild oder eine projizierte Abbildung. Die anschließende gemeinsame Kurzreflexion zum Erfolg der Übungsphase (ggf. in der Muttersprache) erhöht das Bewusstsein über die eigene Sprechfähigkeit.

(3) Für jede Unterrichtseinheit ist zu entscheiden, welche Sprechaufgabe (des Lehrwerks) im Mittelpunkt steht. Mitunter ist gar nicht das fehlende Angebot, sondern die Auswahl und zielbewusste Hinführung das Problem. Ein klares Ziel in einem gegebenen Kommunikationsanlass motiviert mehr als das Aneinanderreihen von Übungen. Steht ein Interview zentral, so lassen sich – integriert – die zum Sprechen notwendige Grammatik (Fragesatz, Wegfall der t-Endung in der 2. Person sgl. etc.) und Wortschatz (Fragewörter, Inhaltswörter) sinngebend einführen und üben. Zeit für die eigene inhaltliche Ausgestaltung und Scaffolding (z.B. ein Flowchart, vgl. Braam, S. 368) und mehrfaches Durchspielen sind wichtig. So bereiten sich auch Sprachanfänger auf komplexere Lernaufgaben vor.

(4) Das Arbeiten mit Visualisierungen wie Piktogramme, Karten und Plakate verringert die eigene Sprechzeit und hilft, die der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen. Auch Sprachanfängern können kleinere Aspekte des Klassenmanagements übertragen werden, wie etwa das mündliche Feststellen der Anwesenheit oder das Erfragen von Wortbedeutung. Zum Aufbau des Niederländischen als Arbeitssprache hat die Fachvereinigung Niederländisch e.V. ein Poster entwickelt¹¹, das man im Klassenraum aufhängen, dessen sprachliche Mittel man sukzessive erarbeiten und in den jeweiligen kommunikativen Kontexten durch Gestik auch einfordern kann.

¹¹ Einzelne Poster sind in der Geschäftsstelle in Münster auf Anfrage erhältlich (<https://fvnl.de/kontakt/>).

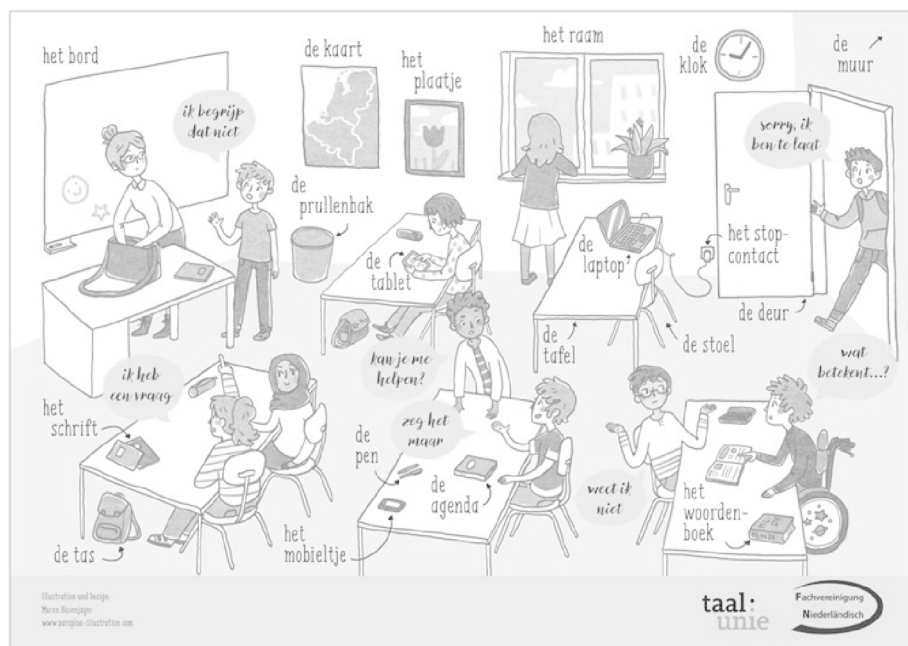


Abb. 3: Poster der Fachvereinigung Niederländisch

(5) Anzuregen sind auch schülergeleitete Rituale für kurze Sprech- oder Erzählformen, etwa kleine Stuhlkreise jeden Montag, eine Frage-Antwort-Runde zum Stundeneinstieg oder ein vorgetragener Reim. Rituale können so der Wiederholung des Gelernten und der individuellen Förderung dienen.

Zu Ergebnis (2): Förderung der interkulturellen Kompetenz: mehr Kultur & Aktualität

Die Konzentration auf die Niederlande ist nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass die meisten Schulen im Grenzgebiet mit den Niederlanden liegen. Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen grenzen an keiner Stelle an das niederländischsprachige Belgien. Flandern ist keine direkte Nachbarregion. Nichtsdestoweniger macht Flandern einen erheblichen Anteil des Sprachraums aus und muss in Curricula und Lehrwerken entsprechend Berücksichtigung finden. Hier legt die Studie zu Recht den Finger in die Wunde.

Aus fachlicher Sicht erwächst hier auch die Aufgabe, den Lehrkräften Flandern näherzubringen, möglichst mit eigenem Erleben innerhalb der ersten Phase der universitären Ausbildung. Denn gerade die Fähigkeit, eine andere Kultur zu verstehen und die eigene im Spiegel der anderen reflektieren zu können, setzt persönliche Begegnung voraus. Und dann lässt sich das im Unterricht auch glaubhaft vermitteln. Nur so lassen sich flämische Kulturäußerungen, wie

Literatur, Film oder Musik treffend einordnen und in Unterrichtsaktivitäten überführen, die über die Wiedergabe angelernten Flandernwissens hinausgehen.

Strebt man einen ganzheitlichen Ansatz (*integrale aanpak*) an, kann es allerdings nicht um „*leuke weetjes*‘ over de gebruiken en de dagelijkse realiteit in Nederland en Vlaanderen“ (S.33) gehen, die möglichst sogar wöchentlich oder gar jede Stunde vorkommen. Das käme einer anekdotischen Wissensvermittlung ohne durchdachte Progression gleich, in der die Lernenden nicht die Redemittel erwerben können, die sie für eine aktive Beteiligung und Auseinandersetzung benötigen. Unterrichtet man in längerfristigen Zusammenhängen mit strukturiertem Kompetenzerwerb, so befindet man sich in einem schwer zu lösendem Spannungsfeld zwischen planvollem Lehrerhandeln einerseits und Aktualität andererseits.

Das Lehrwerk, das mit zeitlosen Themen wie Familie, Wohnumfeld, Feste oder *Sinterklaas* aufwartet und für einen progressiven, strukturierten Spracherwerb sorgt, muss die Lehrkraft selbst durch aktuelle Einblicke in die Niederlande und Flandern ergänzen. Problematisch bleibt dabei immer eine binäroptionelle und auf Nationen beruhende kulturelle Zuschreibung vom Leben ‚in den Niederlanden‘ und ‚in Flandern‘ und die Einschränkung in einer (trans-)kulturellen Reflexion mit Schülerinnen und Schülern auf deren Sprach- (und Kognitions-)niveau. Es ist schließlich schon schwer genug, Material zum Hören und Lesen zu finden, das dem GeR-Niveau A1 oder A2 entspricht. Auch adaptierte Zeitungsartikel müssen von der Lehrkraft didaktisiert werden und das Angebot reicht trotz der Webseite des *Jeugdjournaal* oder der online-Zeitung *Wablieft!* einfach nicht aus. Nur ein Bruchteil der Texte passt gerade in dem Moment, wo man sie braucht. Ein Beispiel: Zum Thema Familie oder Schule passt Jeugdjournaal-Material zu Prinzessin Alexias Plänen, in ein englisches Internat zu wechseln. Soll das momentane Unterrichtsvorhaben laut schulinternem Beschluss die Leseförderung betonen oder das Hörsehverstehen? Die Suche nach einem Film auf A1–A2-Niveau gestaltet sich schwierig. Und für die Sprechförderung müsste man auf eine Diskussion zur Schulwahl hinarbeiten (*dat vind ik goed, voor mij is dat niks*), was aber auch einige Zeit dauert. Bis dahin hat sich die Prinzessin in Wales längst gut eingelebt.¹²

Es ist keinesfalls so, dass ich hier gegen Aktualität im Unterricht argumentiere. Das Beispiel erläutert jedoch, dass man in der Unterrichtsplanung von der schwerpunktmäßig zu fördernden Kompetenz ausgeht und danach die inhaltlich passenden Materialien auswählt. Der thematische Zusammenhang prägt die Inhaltswörter und die erworbene bzw. neu zu erwerbende Grammatik, was die Sprachproduktion erst ermöglicht. Das aktuelle Material muss dem Sprach-

12 Auch Kreft/Viebrock stellen bei den von ihnen untersuchten Englischlehrkräften eine „Orientierung an vorhandenen Materialien“ fest. Es fehle Lehrkräften an „Zeit und Gelegenheit“ für die notwendige Professionalisierung. Das Problem ist also keinesfalls spezifisch für das Unterrichtsfach Niederländisch, sondern ein strukturelles.

niveau entsprechen und so didaktisiert werden, dass eine Aufgabe entsteht. Auf die sich daraus ergebende Arbeitsbelastung weist Halink völlig zu recht hin (S. 22).

Selbst habe ich das von der Taalunie angebotene *Hapklaar Nederlands* zum Thema „Lockdown en avondklok“ ausprobiert (Taalunie 2021). Das gelang gut, aber nur, weil die in den Niederlanden eingeführte Sperrstunde in der Corona-Pandemie um Wochen verlängert werden musste und das Material daher noch aktuell war. Auch wenn *Hapklaar* medial, optisch und inhaltlich motivierend war, musste ich vieles verändern, um eine Aufgabe zu bekommen, die zum Lernstand meiner Lerngruppe und zum anvisierten Kompetenzschwerpunkt passte. Das Spannungsfeld zwischen längerfristig, vorausschauend und progressiv angelegter Unterrichtsplanung einerseits und dem Wunsch nach (tages?-)aktuellem Material andererseits kann auch die beste Aufgabensammlung nicht völlig auflösen. Die Bereitstellung von *Hapklaar* in einem bearbeitbaren Format ist deshalb hilfreich. Ein breiter Kompetenzbezug lädt dazu ein, Unpassendes zu löschen und Arbeitsaufträge zu verändern. Die fehlende Progression innerhalb des Aufgabenpakets ist daher nur nützlich. Auch wenn es bedauerlich ist, dass auch hier – keine Überraschung – Material auf A1-Niveau fehlt, liegt in der digitalen Flexibilität womöglich die Zukunft publizierter Unterrichtsmaterialien.

5. Fazit

Der Grundgedanke des *Belevingsonderzoek* ist wertvoll. Die Frage, wie in Deutschland, Wallonien, Brüssel und Nordfrankreich der Niederländischunterricht aus Schülersicht erlebt wird, ist spannend und wichtig für Unterrichtsentwicklung.

Gerade deshalb wünscht man sich eine höhere Transparenz und Professionalität hinsichtlich der Durchführung und der erhobenen Daten des *Belevingsonderzoek*. Unklar ist, warum keine absoluten Zahlen genannt werden, weshalb zu einigen Fragen im Fragebogen keine Daten mitgeteilt werden, warum manches zusammengefasst wurde und anderes nicht. Die Beschränkung auf 14–16-Jährige ist unglücklich; ein Untertitel, der das ausweist, hätte der Publikation gut getan. Oberstufenkurse sind stark von inhaltlichen Vorgaben für das Abitur bzw. der Bildungspläne geprägt und lassen sich kaum ohne Aktualitätsbezug unterrichten: Migration, Umgang mit der kolonialen Vergangenheit, Klimawandel, deutsch-niederländisches Verhältnis, belgische Mehrsprachigkeit, wirtschaftliche Handelsbeziehungen etc. sind rein kulturbezogene Themenfelder. Ob dabei allerdings bekannte Persönlichkeiten oder Einwohnerzahlen im Gedächtnis hängen bleiben, ist ungewiss und auch nicht intendiert. Längst sollten wir in einem wenn nicht transkulturellen so doch interkulturellen Bewusstsein unterrichten; eine desbezügliche Datenerhebung wäre wünschenswert.

Die Frage nach der Einschätzung des eigenen Redeanteils wäre in Relation zum GeR-Niveau äußerst interessant gewesen, auch im Kontrast zur Einschätzung der Lehrkräfte. Es wäre dann ersichtlich gewesen, ob der Sprechkompetenz mit höherem Sprachniveau mehr Raum gegeben wird und wie Sprachanfänger

die eigenen Redeanteile bewerten. Leider ist das alles im *Belevingsonderzoek* liegen geblieben. Für den Niederländischunterricht in seiner Gänze kann man aus dem *Belevingsonderzoek* kaum zu brauchbaren Aussagen kommen.

Die Studie spart dennoch nicht an Empfehlungen. Der empfohlene „integrale aanpak met slimme combinaties van bijvoorbeeld actualiteit met luisteren spreekvaardigheid“ (S. 9, vgl. S.31), womit das *Belevingsonderzoek* eingeraht wird, erscheint aus deutscher fachdidaktischer Sicht nicht nur „interessant“, sondern eine Selbstverständlichkeit. Wie sollte es anders gehen? Zum Reden benötigt man eben einen Redeanlass und wenn man nicht (nur) über die eigenen Hobbys, Wünsche oder Erlebnisse sprechen will, ist der Blick in die Zielkultur(en) logisch, gerne mit aktuellem Bezug.

Trotz aller Mängel ist der oft vernachlässigte Flandernbezug sicherlich ein Punkt für die weitere Professionalisierung von Niederländischlehrkräften. Unvermeidlich ist es, selber auf dem Laufenden zu bleiben. Nicht immer lässt sich ein längerer Aufenthalt in Flandern planen, aber wo das nicht geht, kann und muss man sicher in der Fülle digitaler Nachrichten, Newsletter von Tageszeitungen oder Rundfunkdiensten sowie Podcasts einen praktikablen und individuell interessanten Weg finden.

Auf der Suche nach aktuellem, sprachlich zugänglichem Unterrichtsmaterial im Internet landet man schnell auf wenig befriedigende Kinderseiten oder NT2-Portalen für Erwachsene. Hier und da findet man aber brauchbares aktuelles Material aus Flandern (Beispiele: *Zin in nederlandse*, *Wat Wat* oder *Wabliedt*, wer Zeit zum Suchen hat: *klascement* und *Mijn Nederlands*). Hier würde ein schneller Austausch untereinander weiterhelfen, auch wenn die eigentliche Didaktisierungsarbeit dann noch ansteht. Bietet *Hapklaar* einen Ausweg? Oben genannte „slimme combinatie“ ist dort bereits (unterschiedlich) ausgearbeitet. Allerdings: das niedrigste GeR-Niveau ist dort bis dato A2/B1. Die hier untersuchte Sek I profitiert davon noch wenig. Tröstlich ist: auch dieser Text wird zum Zeitpunkt seines Erscheinens nicht mehr aktuell sein, vielleicht gibt es dann *Hapklaar* auf A1-Niveau? Das wäre ganz im Sinne der wertvollen Denkanstöße, die das *Belevingsonderzoek* zweifelsohne bietet.

Literaturangaben und Links

Belevingsonderzoek

Halink, Ruud: *De leerling aan het woord. Belevingsonderzoek onderwijs Nederlands in de buurtaalregio's*. Oktober 2020. <https://kurzelinks.de/uh9a> (zu Finden im Dossier buurtaalregio's)

- Factsheet De leerling aan het woord! <https://kurzelinks.de/v2yt>
- Vragenlijst Belevingsonderzoek Nederlands (als Vreemde Taal) - Leerlingen Versie 4 Immersieonderwijs <https://kurzelinks.de/4d7c>
- Vragenlijst docenten <https://kurzelinks.de/m1jb>

Literatur

- Braam, Manfred (2014): : Flowchart. Kap. 30: Methoden und Arbeitsformen. V.Wenzel (Hrsg): *Fachdidaktik Niederländisch*, S. 368.
- Elis, Franziska (2019): Drama techniques.Wie dramapädagogische Methoden vielfältig eingesetzt werden können. *Englisch 5 bis 10*, 4 (48), S. 28–31.
- Kreft, Annika & Britta Viebrock (2020): Professionalisierung von Englischlehrer/innen im Hinblick auf transkulturelle Kompetenzen – empirische Befunde und Implikationen. *Zeitschrift für Fremdsprachenunterricht* 31, 2, S. 183–206.
- Mügge, Michelle (2019): "Ma chambre de rêve eine kreative Lernaufgabe mit mündlicher Klassenarbeit im ersten Lernjahr.In: *Französisch heute*, 5, 1, S. 12–17.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Niederländisch. Düsseldorf.

Unterrichtsmaterialien

Klascement: www.klascement.net

Mijn Nederlands: <https://mijnnederlands.taalunie.org/>

Taalunie (2020): Hapklaar Nederlands: lesbrieven over actualiteit en cultuur. <https://kurzelinks.de/xldi>

Wablief: <http://www.wablief.be>

Wat Wat: <http://www.watwat.be>

Zin in Nederlands: <http://www.zininnederlands.be>