

nachbarsprache niederländisch

Beiträge zur Sprache, Literatur und Kultur
der Niederlande und Flanderns

Im Auftrag der Fachvereinigung Niederländisch e. V. herausgegeben von
Hans Beelen, Heinz Eickmans, und Veronika Wenzel

Anschriften der Herausgeber:

Drs. Hans Beelen

Institut für Niederlandistik, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Ammerländer Heerstraße
114-118, 26129 Oldenburg

Tel. 0441-798 45 81 / johannes.beelen@uol.de

[Verantwortlich für diese Ausgabe]

Prof. Dr. Heinz Eickmans

Stolbergstraße 17, 48147 Münster

heinz.eickmans@uni-due.de

Dr. Veronika Wenzel

Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Münster, An den Speichern 5, D-48157 Münster

Tel.: +49 251 686633 312 / veronika.wenzel@uni-muenster.de

Manuskripte sind an die Anschrift eines der Herausgeber zu richten, alle sonstigen Zusendungen, Anzeigen und Rezensionsexemplare an die Redaktion nachbarsprache niederländisch, Alter Steinweg 6/7, D-48143 Münster.

nachbarsprache niederländisch erscheint einmal jährlich. Für Mitglieder der Fachvereinigung Niederländisch e. V. ist der Bezug im Mitgliedsbeitrag enthalten. Für Nichtmitglieder beträgt der Bezugspreis 25,- €, für Studenten, Referendare und Arbeitslose 12,50 €. Kündigungen müssen bis zwei Monate vor Jahresende erfolgen.

Fachvereinigung Niederländisch e. V., Alter Steinweg 6/7, D-48143 Münster

info@fvnl.de / www.fvnl.de

Satz: dienste für bildung und wissensmanagement, Steinfurt auf L^AT_EX (Computer Modern)

Druck und Bindung: SOWA, Warschau (Polen)

© 2019 agenda Verlag GmbH & Co. KG

Drubbel 4, D-48143 Münster

Tel. +49 251 799610, Fax: +49 251 799519

info@agenda.de / www.agenda.de

ISSN 0936-5761

Gedruckt mit finanzieller Unterstützung von:



INHALT

Editorial: Aus der Redaktion	3
Veronika Wenzel „ Vandaag ze hebben alweer die fout gemaakt “. L2-Status im Erwerb des Niederländischen als L3.....	4
Ute K. Boonen, Sabine Jentges, Henning Meredig Das niederländische Schulsystem aus deutscher Perspektive. Un- terschiede in System und Praxis	28
Dossier: Grenzgebiete – Grensgebieden Niederländisch lernen in den Euregios von Aachen bis Emden. Beiträge vom 10. Kolloquium der Fachvereinigung Niederländisch.	
Ingeborg Harmes Van zienaazappelzap naar sinaasappelsap: focus op uitspraak ...	48
Gaby Boorsma & Hendrik Neukäter Woorden, zinnen, tekst: focus op schrijven	74
Sabine Jentges & Tina Konrad Landeskunde live: Erkundungen, Exkursionen und Materialpakete für den Nachbarsprachenunterricht	83
Dossier: Matthias Kramer (1640–1729)	
Matthias Hüning Matthias Kramer und seine <i>Holländische Grammatica</i> (1716) ...	94
Heinz Eickmans Matthias Kramers niederländisch-deutsches und deutsch- niederländisches Wörterbuch (1719).	121
Hans Beelen Samen op weg naar de digitale uitgave van Matthias Kramers <i>Neder-Hoog-Duitsch en Hoog-Neder-Duitsch Woorden-boek</i> ...	151

AUS DER PRAXIS – FÜR DIE PRAXIS

Kino im Klassenzimmer – Praxisnahe Potenziale von Spielfilmen im Niederländischunterricht (Dietha Koster, Lukas Urbanek).....	155
College op z'n kop? Taalverwerving Nederlands aan de universiteit in een flipped classroom (Julia Sommer).....	167

MISZELLEN UND BERICHTE

Grenzgebiete – Niederländisch lernen in den Euregios von Aachen bis Emden. 10. Kolloquium der Fachvereinigung Niederländisch.....	176
20. IVN-Colloquium Neerlandicum.....	177
Docentenbijeenkomst universitaire neerlandici uit de Duitstalige landen ..	179
Euregioprojekt <i>Nachbarsprache & buurcultuur</i>	180
„Studentag Niederländisch“ in Nordhorn	182
Lectorenbijeenkomst te Germersheim	183
50 Jahre Bundesgemeinschaft für deutsch-niederländische Kulturarbeit ...	184

BUCHBESPRECHUNGEN

Mathilde Jansen, Nicoline van der Sijs, Fike Van der Gucht, Johan De Caluwe: Atlas van de Nederlandse taal. Editie Nederland – Editie Vlaanderen. (Heinz Eickmans).....	187
Theo Janssen / Ann Marynissen: Het Narrenschip in de Lage Landen. (Karl-Heinz Hennen).....	190
Koock Boeck voor Juffer Anna ter Braeck van Opgandt Anno 1656: Den 27 Julius. (Hans Beelen).....	192
Nicole Lücke / Digna Hobbelink: Lernaufgaben für den Niederländischunterricht. – Digna Hobbelink / Nicole Lücke: Diagnostizieren, Fördern und Evaluieren im kompetenzorientierten Niederländischunterricht. (Stefan Ulrichs)	195
Welkom in de klas!. (Laura Thölking, Martin Krol).....	197
Foekje Reitsma: 77 kommunikative Spiele – Wortschatz und Grammatik Niederländisch (Sven Naujokat)	200

NIEDERLÄNDISCHE LITERATUR IN ÜBERSETZUNG

<i>Krieg und Terpentin</i> oder <i>Der Himmel meines Großvaters?</i> Übersetzungen von Romantiteln zwischen Analogie und Innovation (Heinz Eickmans)	202
Bibliographie: Niederländische Literatur in deutscher Übersetzung 2018 ..	205

Editorial

Aus der Redaktion

Dank an Lut Missinne

Für genau 20 Jahre – von Jahrgang 14 (1999) bis Jahrgang 33 (2018) – hat Lut Missinne der Redaktion der Zeitschrift *nachbarsprache niederländisch* als Mitherausgeberin und Redakteurin angehört. Mit der verantwortlichen Herausgeberschaft für den 33. Jahrgang 2018 ist sie nun auf eigenen Wunsch aus der Redaktion der Zeitschrift ausgeschieden. In den 20 Jahren ihres Engagements für *nachbarsprache niederländisch* hat sie sich nicht nur als Herausgeberin und kritische Redakteurin große Verdienste erworben, auch als Autorin hat sie die Zeitschrift durch zahlreiche eigene Beiträge – Aufsätze, Berichte, Rezensionen – bereichert. Die Redaktion der Zeitschrift und der Vorstand der *Fachvereinigung Niederländisch* danken Lut Missinne herzlich für ihre langjährige Mitarbeit in Redaktion und Herausbergremium und wünschen sich, dass sie der Zeitschrift weiterhin kritisch verbunden bleibt.

Neu in der Redaktion: Hans Beelen

Als neuer Mitherausgeber und Redakteur unserer Zeitschrift fungiert mit Beginn des vorliegenden Jahrgangs 34 (2019) Hans Beelen, Lehrkraft für besondere Aufgaben im Fach Niederlandistik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Die Redaktion gewinnt mit ihm einen erfahrenen Herausgeber und Zeitschriftenredakteur, der schon in den Jahren 1989-1994 Mitglied der Redaktion von *nachbarsprache niederländisch* war und nun bereit ist, sich erneut für die Belange der Zeitschrift zu engagieren.

Verweise auf Internetquellen

Zunehmend finden sich zu den Artikeln Verweise auf Internetquellen. Häufig sind das sehr lange Folgen von Buchstaben, Zahlen und Sonderzeichen. Diese können im begrenzten Rahmen eines Printmediums oft nur schwer wiedergegeben werden. Aus diesem Grund werden ab dieser Ausgabe Verweise auf Internetquellen unter Nutzung eines Dienstes für kurze Links (kurzlinks.de) angegeben. Dieser Dienst wird von einem deutschen Anbieter angeboten und die Server befinden sich in Deutschland, unterliegen somit auch den deutschen Datenschutzbestimmungen. Nach Aufrufen der Kurzlinks werden im Browser nicht nur die Seiten dargestellt, sondern auch die vollständigen Adressen der Quellen angezeigt.

„Vandaag ze hebben alweer die fout gemaakt“

L2-Status im Erwerb des Niederländischen als L3

Veronika Wenzel

Wer kennt es nicht, dieses seltsame Phänomen: Schülerinnen und Schüler, die Niederländisch lernen – möglicherweise gilt das auch für Studierende – behalten diesen Fehler erstaunlich lange bei: Wo Inversion gefragt wäre, bilden sie Sätze nach dem Muster Subjekt – Verb – Objekt. Dabei könnte es so einfach sein! „Das ist doch wie im Deutschen“, kann man als Lehrkraft nicht oft genug sagen. Warum orientieren sich die Lernenden hier offensichtlich an der englischen Syntax? Wie ist dieser häufige Fehler zu erklären, und ist es überhaupt ein häufiger Fehler? In diesem Artikel gehe ich diesen Fragen nach und richte mich ausdrücklich an die Lehrkräfte im Lesepublikum: an diejenigen, die tagtäglich die kleinen und größeren Produkte des Sprachenlernens hören und lesen, aber nicht die Gelegenheit haben, theoriebasierte Erklärungen für ihre Beobachtungen zu suchen¹.

Im ersten Teil stelle ich darum zunächst den Niederländischerwerb in den Kontext der Tertiärsprachen- und Mehrsprachigkeitsforschung. Es gibt eine Reihe Hypothesen, die die Bedeutung früher gelernter Sprachen für eine später gelernte Sprache zu erklären versuchen. Vier davon stelle ich vor. Daran schließt eine kurze kontrastive Darstellung des oben kurz umrissenen syntaktischen Phänomens an, um das es im Weiteren gehen soll. Im Mittelpunkt des Aufsatzes steht eine kleine Untersuchung, die ich mit Hilfe einiger freundlicher Kolleginnen und Kollegen im Niederländischunterricht an nordrhein-westfälischen Gymnasien durchführen durfte². Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der vier Hypothesen diskutiert. So viel sei verraten: Sie weisen tatsächlich auf die besondere Rolle der ersten Fremdsprache hin. Ich schließe mit einigen didaktischen Schlussfolgerungen zum aufgabenorientierten Niederländischunterricht und zum Umgang mit Fehlern ab.

1 Dieser Artikel basiert größtenteils auf einer 2018 erschienen Publikation in *Internationale Neerlandistiek* (Vgl. Wenzel 2018) und ist um die didaktischen Schlussüberlegungen erweitert.

2 An dieser Stelle der ausdrückliche Dank an die hilfsbereiten Kolleginnen und Kollegen an Gymnasien und Gesamtschulen im Münsterland, deren Namen aus Gründen der Anonymität hier nicht genannt werden.

Niederländisch als Tertiärsprache

Weltweit dürfte die Fremdsprache Niederländisch vorwiegend als sogenannte Tertiärsprache gelernt werden. Gemeint ist damit, dass Fremdsprachenlerner zuvor mindestens eine andere Fremdsprache gelernt haben, so dass Niederländisch mindestens deren dritte Sprache (L3) ist, wobei die Muttersprache als L1 mitgezählt wird (vgl. Hufeisen 1998). Erst- Zweit und Drittsprachenerwerb unterscheiden sich. Vereinfacht dargestellt, spielen beim Erstsprachenerwerb neben individuellen neurophysiologischen Bedingungen für das Sprachenlernen als externe Faktoren Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs eine Rolle. Beim Erwerb der zweiten Sprache (oder eben der ersten Fremdsprache) gelten diese Faktoren auch, es liegen aber auch Kenntnisse in der Erstsprache vor, sowie ein im Aufbau befindliches Weltwissen. Diese bestimmenden Faktoren werden im Drittsprachenerwerb nun nicht nur um die Kenntnisse einer weiteren Sprache erweitert, sondern auch um Sprachlernerfahrungen und Sprach(lern)bewusstheit. Lernende haben mit dem Erwerb von Wortschatz oder Grammatik – und selbstverständlich nicht nur damit – Erfahrungen gemacht: Sie haben z.B. Techniken des Vokabellernens erprobt, Kompensationsstrategien entwickelt und ein Grundverständnis von der Struktur von Sprachen erlangt. In diesem Punkt unterscheidet sich auch der Erwerb einer vierten, fünften oder sechsten Sprache nicht prinzipiell, selbst wenn natürlich die Zahl der Sprachen zunimmt und das prozedurale und deklarative Wissen zunimmt. Daher fällt unter den Tertiärsprachenerwerb auch der Erwerb weiterer Sprachen³.

Wolfgang Butzkamm wies in seinen Publikationen immer wieder darauf hin, dass der Mensch gar nicht anders kann, als an sein Vorwissen anzuknüpfen (Vgl. Butzkamm 2007). Längst wissen wir, dass der Fremdsprachenunterricht gut daran tut, das aktiv zu fördern. Der Tertiärsprachenunterricht wiederum tut gut daran, Kenntnisse in den und Wissen über die bereits erlernten Sprachen zu aktivieren und zu nutzen. Bei der Sprachenkonstellation, Niederländisch nach Deutsch und Englisch, kommt daher dem Aufbau der Sprachbewusstheit eine besondere Rolle zu. Lernende vergleichen die Sprachen, sei es explizit im Unterricht oder auch eigeninitiativ. Es liegt es auf der Hand, dass Sprachverwandtschaft den Transfer vereinfachen kann, und tatsächlich kann man trotz *falscher Freunde* kaum leugnen, dass die Lernprogression im Niederländischen von Deutschen besonders hoch ist und das erreichte Leistungsniveau schnell über dem der Lerner mit anderer Sprachenbiografie liegt⁴. Die Frage, wie, in

3 Selbstverständlich vereinfacht diese modellhafte Darstellung die Wirklichkeit: der simultane Erwerb mehrerer Sprachen ist hier ebenso wenig berücksichtigt wie Sprachverlust oder die Dominanz von Sprachen in bestimmten Domänen.

4 Das zeigt sich auch in einigen wenigen Forschungsarbeiten: Schepens e.a. (2018) untersuchten die Ergebnisse des NT2-Examins und stellten fest, dass Lernende mit den Sprachen Deutsch und Englisch in ihrer Sprachlernbiografie die besten Ergebnisse erzielten. Auch kann man im Schulkontext beobachten, dass beim Erlernen des Niederländischen im Vergleich zu anderen Tertiärsprachen (z.B. Spanisch) komplexere Lernaufgaben früher bewältigt werden können.

welchem Maße früher gelernten Sprachen den Erwerb der Drittsprache beeinflussen und welche genau wann genutzt wird, ist eine zentrale Frage in der Tertiärsprachenforschung. Bestimmt das die Sprachenfolge? Oder ist es die Sprache, die tatsächlich der Zielsprache am meisten ähnelt?

Die Rolle der L2 im L3-Erwerb

Um es vorweg zu nehmen: Es ist keineswegs abschließend geklärt, welche Sprache welchen Einfluss auf eine Tertiärsprache hat. Die nachfolgend skizzierten vier Modelle oder Theorien könnten alle in diesem Zusammenhang interessant sein. Angesichts eines dynamischen Geschehens, wie es meiner Auffassung nach das Sprachenlernen eines Individuums ist, können wir möglicherweise kaum behaupten, dass eine der Thesen immer stimme und eine andere unter gar keinen Umständen. Der Prozess des Sprachenlernens ist von einer Reihe interner und externer Variablen geprägt, die untereinander verwoben sind und er verläuft zu Beginn bestimmt anders als später. Wie ein dynamisches Spracherwerbsmodell aussehen kann, ist erst in jüngerer Zeit Diskussionsgegenstand der Spracherwerbsforschung geworden (vgl. Herdina & Jessner 2002 und De Bot, Lowie & Verspoor 2017). Bis dahin begnügen wir uns mit erprobten Modellen, die in etwa so beschrieben werden können:

Anhänger des *Cumulative Enhancement Model* (CEM, Flynn e.a. 2004) gehen davon aus, dass nicht nur die Erstsprache (L1), sondern auch alle anderen Sprachen für den Transfer hinzugezogen werden können, zumindest dann, wenn es strukturelle Übereinstimmungen zwischen den Sprachen und der Zielsprache gibt. Jede erlernte Sprache ergänze diese positive Wirkung.

Kurz nach Flynn e.a. 2004 behaupteten Bardel & Falk (2007) mit ihrer *L2-Statusfactor-Hypothese* (LSFH), dass die zweite Sprache (L2), wenn diese im Sinne eines sukzessiven Sprachenlernens deutlich später als die Erstsprache gelernt wurde, aufgrund der anderen, expliziteren Lernumstände im L3-Erwerb als Transfersprache bevorzugt werde. Sie könne sogar die Erstsprache blockieren (Bohnacker 2006).

Das *Typology Primacy Model* (TPM, Rothman 2011) betont die (psycho)typologische Beziehung zwischen den Sprachen. Lerner würden eben genau die Sprache einsetzen, die am stärksten der L3 ähnele. Das geschehe unabhängig davon, ob das Resultat stimme oder nicht und die L1 habe hier keine andere Rolle als eine L2.

Der *additive L1 and L2 distance Effect* (Schepens e.a. 2016) bedeutet schließlich, dass die Wirkung des Sprachabstands zwischen L1 und L3 stärker sei als der zwischen L2 und L3. Eine zweite ähnliche Sprache kann zwar etwas hinzufügen, jedoch nicht den Transfer begünstigenden Effekt der Erstsprache ersetzen oder diesen verändern.

Auf den ersten Blick scheinen mir alle vier Vorstellungen den Niederländisch-erwerb von Deutschen in der Schule zu begünstigen. In Bezug auf das im

Titel meines Aufsatzes fokussierte Phänomen interessiert die L2-Statusfactor-Hypothese (LSFH) in besonderem Maße, da der bei deutschen Muttersprachlern zu beobachtende Fehler ja die englische Syntax (L2) und nicht die deutsche (L1) aufweist. Das erste Modell, CEM, bietet keine Erklärung für eine Bevorzugung des Englischen als Transferquelle und die beiden letztgenannten würden ihr sogar widersprechen. In ihrer Dissertation testete Falk 2010 die LSFH in Zusammenhang mit syntaktischen Phänomenen. Es ging ihr um den Erwerb des Deutschen als L3, und sie untersuchte zwei Gruppen: die eine hatte Französisch als L1 und Englisch als L2 und bei der anderen war es umgekehrt: Englisch war L1 und Französisch L2. Der L2-Erwerb fand in einem schulischen Kontext statt. Ein Item, das sie untersuchte, war die Objektplatzierung in Haupt- und Nebensätzen: (*Ich sehe ihn*, also Subjekt-Verb-Objekt, bezeichnet als SVO, und ... *dass ich ihn sehe*, also SOV). Im Hauptsatz stimmt die L3 überein mit dem Englischen und nicht mit dem Französischen, im Nebensatz mit dem Französischen, jedoch nicht mit dem Englischen. Die Ergebnisse zeigten eine entscheidende Bedeutung der L2 für den Erwerb der L3-Syntax: die Lerner mit Englisch als L2 favorisierten die englische Syntax und diejenigen mit Französisch als L2 die französische und zwar auch in den Satztypen, in denen die L1 mit der L3 übereinstimmte.

Diese Ergebnisse laden förmlich dazu ein, die Untersuchung mit der für uns bedeutsamen Sprachenfolge und einem ähnlichen Syntax-Phänomen zu dublieren. Diese Einladung spricht Falk gegen Ende ihrer Dissertation auch selber aus: “Eén van de vragen is of en op welke wijze de LSFH van toepassing is wanneer de L2 in typologisch opzicht meer verschilt van de L3 dan van de L1.”

Bevor ich dieser Einladung nachkomme, kontrastiere ich kurz die L1 (Deutsch), L2 (Englisch) und L3 (Niederländisch) in Bezug auf die Platzierung des Verbs in Haupt- und Nebensätzen.

Verbstellung

Englisch ist eine SVO-Sprache und unterscheidet sich in dieser Hinsicht vom Deutschen und vom Niederländischen, die beide auch SOV-Merkmale aufweisen. Der Kontrast ist gut zu erkennen in (1). In (2) sehen wir Inversion nach adverbialer Bestimmung.

(1) im Nebensatz:

“... that I see her.” (E) “... dat ik haar zie.” (N) und “... dass ich sie sehe.”
(D)

(2) im Hauptsatz nach adverbialer Bestimmung:

“Yesterday I saw her.” (E) “Gisteren zag ik haar” (N) und “Gestern sah ich sie.” (D)

Im Hauptsatz hingegen verhalten sich die drei Sprachen gleich. Es gibt keine Inversion.

“I see her” (E) - “Ik zie haar” (N) - “Ich sehe sie (D)”

Untersuchungsmethode

Falk (2010) und Falk & Bardel (2011) arbeiteten mit Satzbeurteilungen. Dieses Verfahren sieht vor, dass die Probanden Sätze, die ihnen vorgelegt werden, unter Zeitdruck als richtig oder falsch identifizieren müssen. Im Großen und Ganzen duplizierte ich die Methodik von Falk, und zwar aus folgendem Grund: Es ist offensichtlich, dass dieses Verfahren keine Sprachproduktion eliziert, und wir daher genaugenommen keine Aussagen darüber machen können, ob beim Sprechen (oder Schreiben) ein bestimmter Fehler gemacht wird. Wir können jedoch Aussagen darüber machen, was – intuitiv, daher der Zeitdruck – für richtig bzw. falsch gehalten wird. Das kann ein Indikator dafür sein, was als sprachliches Wissen verfügbar ist und beim Monitoring der eigenen Sprachproduktion zur Korrektur herangezogen werden kann.

Es wurden 36 Sätze für die Beurteilung angeboten, wovon zwölf, die die Grundlage für die Untersuchung darstellten (Stimuli). Die Satzbeurteilung geschah auf Papier. Ähnlich wie Falk & Bardel (2011) mussten die Nachteile von Satzbeurteilungen weitmöglichst ausgeräumt werden: Es musste verhindert werden, dass die Probanden aufgrund anderer Kriterien als den hier im Mittelpunkt stehenden Untersuchungsgegenstand einen Satz als falsch identifizieren, dass sie gegen Ende der Zeit nicht aus reiner Ermüdung willkürlich vorgingen oder klar erkennen konnten, worum es in der Untersuchung geht.

Daher wurde einerseits das Ankreuzen der binären Optionen (Der Satz ist korrekt vs. Der Satz ist nicht korrekt) ergänzt um die Aufgabe, den Satz zu korrigieren. Das geschah durch Notieren der korrekten Version oder aber auch durch eindeutige Pfeile oder andere Hinweise.

Andererseits wurden die zwölf Stimuli für jeden Probanden einzeln in willkürlicher Reihenfolge zwischen 24 Sätze (Distraktoren) gemischt, die andere sprachliche Phänomene enthielten, so dass die Aufmerksamkeit vom Untersuchungsgegenstand abgelenkt wurde und ein Nachlassen der Konzentration nicht zu einseitigen Ergebnissen führte. Die Distraktoren kommen hier nicht zur Sprache. Alle vorgelegten Sätze sind komplexe Sätze und ähnlich lang, wobei für alle enthaltenen Phänomene ebenso viele grammatisch korrekte wie falsche Sätze angeboten wurde.

Die Untersuchung fand im Rahmen des Niederländischunterrichts statt. Die Aufgabe wurde als Test angekündigt, um die Leistungsbereitschaft zu erhöhen und die Aufmerksamkeit auf die sprachliche Korrektheit zu richten, ohne jedoch eines der sprachlichen Phänomene zu nennen. Die durchführende Kurslehrkraft war gehalten, den Schülerinnen und Schülern von vorneherein Zeitdruck zu vermitteln. Die Menge der Sätze war auf die gegebene Zeit abgestimmt, was zuvor mehrmals getestet wurde. In die Untersuchung flossen nur vollständig ausgefüllte Stimuli ein. Der Wortschatz wurde mithilfe des von allen Schülerinnen und Schülern verwendeten Lehrwerks (Taal Vitaal) überprüft.

Stimuli

Aus diversen Gründen ist die Zahl der Sätze, die hier untersucht werden, kleiner als die in Falk & Bardel (2011). Die zwölf Sätze bestehen aus sechs Hauptsätzen und sechs Nebensätzen. Beide oben bereits skizzierten Satztypen kommen im vorgelegten Bogen in korrekten und inkorrekten Varianten vor.

Hier je zwei Beispiele aus dem Fragebogen, je ein korrekter und ein inkorrekt reter Satz:

(1) Beispiele Nebensatz (jeweils im zweiten Teil der nachfolgenden Sätze):

We gaan naar het strand als het weer in de vakantie goed is.

ja, der Satz ist korrekt ; nein, der Satz ist nicht korrekt. Korrekt wäre:

Ze helpt andere mensen graag omdat ze is aardig.

ja, der Satz ist korrekt ; nein, der Satz ist nicht korrekt. Korrekt wäre:

(2) Beispiel Hauptsatz mit adverbialer Bestimmung (jeweils im ersten Teil der nachfolgenden Sätze):

Gisteren was ik niet thuis en jij stond voor gesloten deuren.

ja, der Satz ist korrekt ; nein, der Satz ist nicht korrekt.
Korrekt wäre:

Tine gaat graag naar school, maar op maandag ze blijft liever thuis.

ja, der Satz ist korrekt ; nein, der Satz ist nicht korrekt.
Korrekt wäre:

Für Typ (1) wurden als Konjunktionen *omdat*, *als* und *dat* verwendet und der Nebensatz folgt in allen Fällen dem Hauptsatz, nicht umgekehrt, um eine Doppelung des Phänomens zu vermeiden.⁵ Die in Typ (2) verwendeten adverbialen Bestimmungen waren *op* + Wochentag, *in* + Städtename und *gisteren*.

Probanden

Die hier im Mittelpunkt stehende Probandengruppe bestand aus nordrhein-westfälischen Niederländischschülerinnen und -schülern. Weit über 70 Probanden nahmen an dem “Test” teil. Letztlich konnten die Daten von 65 von ihnen Verwendung finden.

⁵ Vgl.: *Omdat ze aardig is, helpt Tine graag andere mensen.*

Analog zur Untersuchung von Falk & Bardel (2011) war es das Ziel, zwei Probandengruppen zu vergleichen, die in ihrer L1 und ihrer L2 komplementär zueinander sind und Niederländisch als Tertiärsprache lernen. Die günstigste Vergleichsgruppe sind daher englische Lerner des Niederländischen mit Deutsch als L2. Diese Probanden sind allerdings nicht so ohne Weiteres in größerer Zahl zu finden, da in englischsprachigen Ländern Niederländisch nicht zum Kanon der Schulfremdsprachen gehört. Es musste daher ausgewichen werden auf eine kleine Zahl von nur 17 englischer Studierender, die einen Sprachkurs Niederländisch machten und zuvor Deutsch gelernt hatten.

Merkmale

Wenn es darum geht, zu erforschen, ob sich die beiden Sprachgruppen hinsichtlich der Satzbeurteilungen unterscheiden und ob die L2 hier ausschlaggebend ist, so versucht man, alle anderen Merkmale möglichst konstant zu halten. An dieser Stelle muss klar auf die Grenzen quantitativer Forschung hingewiesen werden. Erfolg und Misserfolg von Sprachenlernprozessen steht im Spannungsfeld zahlreicher Faktoren, so dass man hier allenfalls Tendenzen ermitteln kann.

Es wurde angestrebt, für beide Probandengruppen nachfolgende Merkmale gelten zu lassen: Alle haben ausschließlich Deutsch bzw. Englisch als L1 und Englisch bzw. Deutsch als ihre stärkste L2 angegeben und sie lernen Niederländisch im schulischen Setting, also auch mit explizitem Unterricht zu sprachlichen Strukturen.⁶ Am Ende der Untersuchung gaben die Probanden nämlich grundlegende Information zu ihrer Sprachlernbiografie. Diese betraf ihre Muttersprache, die bereits gelernten Sprachen in ihrer Lernreihenfolge und eine Selbsteinschätzung ihres Sprachniveaus in Form eines sehr einfachen Rankings.⁷ Die Lehrkräfte machten Angaben zum Unterricht.

Die Gruppen wurden jeweils in zwei Niveaugruppen unterteilt, die sich am *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) orientieren: Die eine Teilgruppe hat das Niveau A1 erreicht und befindet sich in einem auf A2 ausgerichteten Kurs und die andere liegt zwischen A2 und B1.⁸ Diese beiden Niveaus sind interessant, da dort noch Fehler zu erwarten sind. Andererseits sind Nebensätze und Inversion im Unterricht auf A1-Niveau längst thematisiert

6 Hiermit sollten (eher unwahrscheinliche) Unterrichtsverfahren ausgeschlossen werden, die völlig auf expliziten Grammatik-, Rechtschreibungs- oder Wortschatzunterricht verzichten, für den Fall, dass das andere Ergebnisse erzielt als ‚herkömmlicher‘ Unterricht, in dem Sprache auch thematisiert wird.

7 Es ist unbestritten, dass eine Überprüfung des tatsächlichen Lernniveaus für das Ergebnis aussagekräftiger gewesen wäre. Aus organisatorischen Gründen war das jedoch nicht möglich. Zwei- oder mehrsprachig aufgewachsene Jugendliche wurden jedoch nachträglich ausgenommen.

8 Erneut müssen wir uns mit der curricularen Kursbeschreibung, den Angaben im Unterrichtsmaterial sowie durch die Lehrkraft begnügen, wohl wissend dass dies ungenau ist. Eine tatsächliche Überprüfung des Sprachniveaus war jedoch nicht möglich.

worden. Beides kommt im Unterricht im ersten Lernjahr vor, was über das Lehrwerk und durch die Angaben der Lehrkraft überprüft wurde.

Angesichts ihrer Gesamtzahl unterscheidet sich die Kontrollgruppe der englischen Probandengruppe in den beiden Teilgruppen quantitativ: es geht um deutliche weniger untersuchte Lerner als in der Gruppe der deutschen Lerner. Es gibt aber auch einen qualitativen Unterschied in Bezug auf den Zeitpunkt, zu dem sie die L2 erlernten: Während die deutschen üblicherweise Englisch bereits im Kindesalter lernen, besuchen Deutsch lernende Engländer erst im jungen Erwachsenenalter einen Kurs. Sie sind auch älter, wenn sie mit dem Niederländischen in Berührung kommen, was ja ohnehin seltener der Fall ist als im nordrhein-westfälischen Grenzraum.

Wie Tabelle 1 zeigt, haben jedoch alle Probanden bereits Sprachlernerfahrung mit weiteren Sprachen gemacht. Die Beschaffenheit der Sprachen und die Reihenfolge, in der sie gelernt wurden, sind keineswegs unbedeutend. Im beschränkten Rahmen dieser Untersuchung kann das nur oberflächlich berücksichtigt werden. Es wurde darauf geachtet, dass Niederländisch mindestens die dritte Sprache der Probanden ist und dass sie mindestens eine romanische Sprachen in ihrer Sprachenbiografie aufweisen. Romanische Sprachen haben keine Inversion, so dass die Satztypen (1) und (2) der englischen Syntax entsprechen.

L1	Niveau Niederländisch	n	L2
Deutsch	A1 – A2	30	Englisch, Italienisch, Spanisch (1) Englisch, Französisch (17) Englisch, Latein (7) Englisch (5)
	A2 – B1	35	Englisch, Französisch, Latein (1) Englisch, Französisch, Spanisch (1) Englisch, Französisch, (12) Englisch, Latein (20) Englisch (1)
gesamt		65	
Englisch	A1 – A2	10	Deutsch, Französisch, Spanisch (5) Deutsch, Französisch, Italienisch (1) Deutsch, Französisch, (3) Deutsch, Spanisch (1)
	A2 – B1	7	Deutsch, Französisch, Spanisch (2) Deutsch, Französisch, andere Sprache (3) Deutsch, Französisch (2)
gesamt		17	

Tab. 1

Hypothesen

Was genau kann nun als Ergebnis des Satzbeurteilungs- und –korrekturtests erwartet werden? Zunächst einmal, dass die Probanden nicht alles korrekt beurteilen, da ihr Sprachlernprozess noch nicht abgeschlossen ist. Der Test ermittelt, was für richtig und was für falsch gehalten wird. Ist eine Struktur erworben, so geht Falk von treffenden Entscheidungen in 75% der Fälle aus. In Bezug auf die zu Beginn dieses Artikels geschilderte Alltagsbeobachtung formulieren wir folgende grundlegende Hypothese:

(a) Probanden mit Deutsch als L1 und Englisch als L2 beherrschen das in den Beispielsätzen (1) und (2) illustrierte syntaktische Phänomen noch nicht. Das gilt für das A1/A2- Niveau und auch für das A2/B1-Niveau, wengleich dort in mindermem Maße.

In Bezug auf die zwei Probandengruppen und die oben skizzierten Modelle und Theorien zur Rolle der L2 wird Folgendes vermutet:

(b) Probanden mit Deutsch als L1 und Englisch als L2 machen in den Satzbeurteilungen mehr Fehler als Probanden mit Englisch als L1 und Deutsch als L2.

Darüberhinaus vermuten wir, dass zwischen den beiden Satztypen (1) und (2) keine auffälligen Unterschiede bestehen:

(c) Die Ergebnisse für die beiden Satztypen sind vergleichbar.

Analyse

Es werden die treffenden und die nicht treffenden Entscheidungen gezählt (*Hits* und *Misses*). *Hits* sind als richtig identifizierte richtige Sätze und als fehlerhaft identifizierte fehlerhafte Sätze, wobei der Fehler den Untersuchungsgegenstand treffen muss und daher auch in erkennbar treffender Weise korrigiert sein muss. Als *Misses* gelten nicht erkannte Fehler oder als falsch bezeichnete korrekte Sätze, wenn es dem Probanden um die Wortstellung im besagten Phänomen ging. Korrekturen, die sich zu Unrecht auf irgendetwas anderes bezogen, zum Beispiel die Rechtschreibung, zählen nicht dazu. Es gab auch Auslassung oder uneindeutige Angaben (*Skips*). Jedoch wurden nur Test mit weniger als zwei ausgelassenen Items berücksichtigt.

Beim Vergleich der Daten muss der Nachweis erbracht werden, dass der Unterschied statistisch signifikant ist. Dafür gibt es eine Reihe von Tests, deren Wirksamkeit immer wieder zu Diskussion und weitere Forschung führt. In Übereinstimmung mit Falk (2010) verwende ich den Exakte Fischer-Test⁹. Er ist eine Variante des Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest, der aber auch die Anwendung bei kleineren Stichproben zulässt.

9 Dank gebührt Phillip Gäbelein, der mich bei der Statistik unterstützte.

Ergebnisse

Betrachtet man zunächst einmal alle Probanden gemeinsam, so stellt man fest, dass mehr als 75% der Satzbeurteilungen treffend waren. In 78,5% der Fälle entscheiden die Probanden richtig. Das bedeutet, dass die Niederländischlerner das hier untersuchte Syntaxphänomen beherrschen.

	hit	miss	skip
12 Stimuli x 82 Probanden n=984 (abs.) ; 100 %	769; 78.2%	181; 18.4%	34; 3.5%

Tab. 2

Dabei ist kein statistisch relevanter Unterschied zwischen den Satztypen (1) und (2) zu finden ($p=0.61$, Tabelle 3). Da das auch in den nachfolgenden Analysen der Teilmengen der Fall ist, können wir die beiden Satztypen zusammenfassen und Hypothese (c) bestätigen.

	Typ (1): Nebensatz (als het weer goed is)		Typ (2): Hauptsatz (gisteren was ik)	
	hit	miss	hit	miss
6 Stimuli x 82 Probanden n= 492 (abs.) ; 100 %	386; 78.5%	90; 18.3%	392; 79.6%	83; 16.9%

Tab. 3

Wie zu erwarten war, gaben die fortgeschritteneren Lerner häufiger treffende Antworten als diejenigen des niedrigeren Lernniveaus. Leserinnen und Leser, die als Lehrkräfte tätig sind, kann dieses Ergebnis beruhigen: Ganz offensichtlich sind die Bemühungen nicht umsonst: die richtige Syntax wird doch irgendwann erlernt. Andererseits bestätigt das Ergebnis die Befürchtung, dass, wenn ein Sprachphänomen im Unterricht "dran war", dies nicht bedeutet, dass es auch erworben wurde. Auf A1/A2-Niveau beläuft sich die Trefferquote auf 68% (<75%). Die Struktur gilt als nicht erworben. Wenn erst im A2/B1-Niveau diese vermeintlich einfache grammatische Struktur erworben wurde, ist sie vielleicht doch weniger einfach als gedacht.

Auffällig – und statistisch hoch signifikant – ist der Unterschied in der Trefferquote zwischen korrekten und nicht korrekten Sätzen in Tabelle 5 ($p=9.51 \times 10^{-52}$). Es ist ganz offensichtlich so, dass es den Lernern leichter fällt, korrekte Sätze als solche zu erkennen, als Fehler in grammatisch falschen Sät-

	hit	miss	skip
A1 – A2 12 Stimuli x 40 Probanden n= 480 (abs.) ; 100%	330; 68.8%	122; 25.41	28; 5.8%
A2 – B1 12 Stimuli x 42 Probanden n= 504 (abs.); 100%	439; 87,1%	59; 11,7%	6; 1.2%

Tab. 4

zen zu finden. Dieses Ergebnis hatte Falk (2010) auch gefunden. Auch wenn es nicht die Forschungsfrage war, scheint mir diese Ergebnis didaktisch brisant: Überarbeitungsphasen in Schreibprozessen sind gang und gäbe und in der Schreibdidaktik völlig unstrittig. Die Hoffnung, dass dabei auch sprachliche Fehler gefunden und korrigiert werden können, kann man damit vielleicht nicht ohne Weiteres hegen.

	hit	miss	skip
Grammatisch korrekte Sätze: 6 Stimuli x 82 Probanden n= 492	469; 95.3%	4; 0.8%	19; 3.9%
Fehlerhafte Sätze: 6 Stimuli x 82 Probanden n= 492	308; 62.6%	167; 33.9%	17; 3.5%

Tab. 5

In Zusammenhang mit der zu testenden Frage nach der Bedeutung der ersten Fremdsprache (LSFH) ist sicherlich der Vergleich zwischen den beiden Sprachengruppen am interessantesten. Die Annahme (b) war, dass die deutschen Lerner mit Englisch als L2 mehr unzutreffende Satzbeurteilungen machen würden als die Kontrollgruppe mit Deutsch als L2. Und tatsächlich schneiden erstere signifikant schlechter ab als die letztgenannten ($p < 0.001$, siehe Tabelle 6). Der Unterschied bleibt auch beim Vergleich der beiden Sprachniveaus bestehen, wobei in Tabelle 8 sogar zu erkennen ist, dass die englischen Probanden mit Deutsch als L2 bereits im ersten Sprachniveau (A1-A2) den Satzbau beherrschen ($> 75\%$), die deutsche Probanden mit Englisch als L2 hingegen noch nicht

	hit	miss	skip
L1 Deutsch, L2 Englisch 12 Stimuli x 65 Probanden n= 780	607; 77.8%	150; 19.2%	23; 2.9%
L1 Englisch, L2 Deutsch 12 Stimuli x 17 Probanden n= 204	171; 83.8%	23; 11.3%	10; 4.9%

Tab. 6

(< 75%, Tabelle 7). Hier ist der Unterschied zwischen den Probandengruppen signifikant ($p < 0.01$). Die größte Sicherheit zeigen die englischen Probanden im A2-B1-Niveau, die in 92,9% der Fälle zutreffende Satzbeurteilungen abliefern und auch kaum Sätze ausließen.

L1 Deutsch, L2 Englisch	hit	miss	skip
A1 – A2 12 Stimuli x 30 Probanden n= 360	241; 66.6%	108; 30.0%	11; 3.1%
A2 – B1 12 Stimuli x 35 Probanden n= 420	366; 87,1%	42; 10.0%	12; 2.9%

Tab. 7

Diskussion der Ergebnisse

Welche Schlussfolgerungen kann man nun aus den Ergebnissen ziehen? Welchen Beitrag liefert die kleine Untersuchung für die Theorie des Tertiärspracherwerbs, welchen für den Niederländischunterricht?

Der Vergleich der beiden Sprachgruppen legt zunächst einmal theoretische Schlussfolgerungen nahe. So kann es sein, dass Deutsch als L2 den Erwerb des Niederländischen – zumindest in dem besagten Aspekt – stärker begünstigt, als Deutsch als L1. Betrachten wir die Ergebnisse im Licht der oben genannten vier Modelle:

Wäre das *CEM* zutreffend, so spielte die Reihenfolge, mit der die Probanden die beiden anderen germanischen Sprachen gelernt haben, keine Rolle und hätte der Erwerb der jeweiligen L2 in jedem Fall einen positiven Effekt. Beide Sprachgruppen hätten in etwa diesselbe Trefferquote haben müssen.

L1 Englisch, L2 Deutsch	hit	miss	skip
A1 – A2 12 Stimuli x 10 Probanden n= 120	93; 77.5%	20; 16.7%	7; 5.8%
A2 – B1 12 Stimuli x 7 Probanden n= 84	78; 92.9%	3; 3.6%	3; 3.6%

Tab. 8

Auch für das *TPM* liefern die Ergebnisse keinen Beweis, denn es ist nicht so, dass immer die (psycho)typologisch verwandtere Sprache als Transferquelle gewählt wurde. Das wäre für beide Gruppen das Deutsche gewesen und wiederum hätte es keinen signifikanten Unterschied in den Ergebnissen geben dürfen.

Der *additive L1 and L2 distance Effect* hätte – anders als beobachtet – zu einer höheren Trefferquote der deutschen Probandengruppe führen müssen. Wenn die Übereinstimmung zwischen L3 und L1 entscheidend wäre und die L2 diesen begünstigenden Effekt nicht hätte beeinträchtigen können, hätten die englischen Probanden einen Nach- und die deutschen Probanden einen Vorteil haben müssen.

Die LSFH hingegen prophezeit einen besonderen Einfluss der L2 auf die L3. Man kann die hier vorliegenden Ergebnisse so interpretieren, dass den englischen Probanden ihre L2 beim Erwerb des Niederländischen als L3 nutzten. Die deutschen Probanden akzeptierten unzutreffenderweise in höherem Maße die englische Syntax, nämlich die der L2. Sie profitieren nicht von ihrer L2, aber auch nicht von ihrer L1. Die LSFH wird dadurch erklärt, dass später erlernte Sprachen auf eine andere Art und Weise erlernt und im Gehirn in anderen Arealen abgespeichert werden als die in früher Kindheit gelernte Muttersprache, die nun als implizites Wissen stark automatisiert ist. Explizites, metasprachliches Wissen könnte hier ein Schlüsselfaktor sein (Vgl. Bardel & Sanches 2017). Gerade im Schulunterricht wird die Grammatik der Fremdsprache hingegen – und damit auch der Satzbau – explizit erklärt. Bei der Aktivierung der einen Fremdsprache seien dann die anderen Fremdsprachen sozusagen unterschwellig mit aktiviert und leichter abrufbar als die Muttersprache.

Im Falle der englischen Probanden, die vor relativ kurzer Zeit Deutsch und nun Niederländisch lernten, kann man sich also vorstellen, dass die Regeln des Satzbaus von einer Fremdsprache (Deutsch) auf die andere (Niederländisch) übertragen werden. Einschränkend kann man aber behaupten: Ob das jedoch am L2-Status liegt oder doch eher am sogenannten ‘recency-Faktor’ ist schwer zu sagen. Der Erwerb des Deutschen lag noch nicht solange zurück, das Wissen war sozusagen noch frisch, was die Behaltensleistung und Abrufbarkeit eventu-

ell beeinflusst haben mag. Jedoch lernten auch die deutschen Probanden später noch andere Fremdsprachen, vor allem solche romanischen Ursprungs die in den beiden Satztypen dieselbe Syntax aufweisen wie das Englische. Zu diesen Sprachen und deren Erwerbsprozessen liefert die vorliegende Untersuchung sicher zu wenig Datenmaterial.

Methodische Bedenken sollen hier sicher nicht verschwiegen werden. Offensichtlich ist ja, dass die Zahl der englischen Probanden deutlich kleiner ist als die der deutschen Probanden. Zudem entstanden die hier diskutierten Modelle auf sehr verschiedenen Grundlagen: Es wurde freie Sprachproduktion aufgenommen und ausgewertet, es wurden in Versuchen bestimmte Phänomene elizitiert, Bedeutungszuordnungen oder Prüfungsnoten verglichen oder eben Satzbeurteilungen untersucht. Mal ging es um gesprochene, mal um geschriebene Sprache. Die Sprachenkonstellationen und der Verwandtschaftsgrad zwischen den Sprachen unterschieden sich. Ich selber habe die Untersuchung von Falk (2010) dupliziert (wenn auch in verkleinerter Form) und komme nun zu einem ähnlichen Ergebnis. Liegt es an der Untersuchungsmethode? Sicherlich ist zu hinterfragen, ob es nicht Interdependenzen in den so erhobenen Daten gibt, die die quantitativen Ergebnisse verfälschen können¹⁰.

Gehen wir mit Blick auf den Unterricht trotz der Bedenken davon aus, dass die Untersuchung maß, was sie messen sollte, dann liefert sie zunächst einmal nicht mehr als einen Beweis dafür, dass die eingangs geschilderte Alltagsbeobachtung stimmte. Sie tut aber auch nicht weniger als das. Der Satzbau in den beiden untersuchten Satztypen ist für deutsche Lerner des Niederländischen trotz Übereinstimmung mit dem Deutschen kein einfaches Phänomen. Schon 1991 beklagte übrigens Jaegers in einer der ersten Publikationen zur Didaktik des Niederländischen in Deutschland überhaupt, „noch einige englische und französische Satzbaumuster“ im fortgeschrittenen Lernprozess des Niederländischen.

Für den Unterricht bedeutet das: Tertiärsprachenunterricht sollte zwar dem Erwerb bereits erlernter Sprachen Rechnung tragen, davon, dass durch sprachliches Vorwissen alles einfacher ist, muss jedoch offensichtlich nicht automatisch die Rede sein. Es ist keineswegs so, dass alles, was dem Deutschen entspricht, keiner Erklärung bedarf. Vieles in der L1 ist automatisiert und benötigt kaum Aufmerksamkeit in der Sprachproduktion, wie zum Beispiel der Satzbau, dessen Regeln in der L1 weitgehend unbewusst angewendet werden.¹¹ Er ist als implizites Wissen verankert, daher weiß man allenfalls, dass etwas seltsam oder eben richtig klingt, ohne dass man immer explizit erklären kann, warum. In der Fremdsprache hingegen wird nach Regeln und Mustern gesucht, sie basiert auf explizitem Wissen, auf das man zugreifen kann. Wenn dieser Zugriff leichter

10 Dank an Jan Vanhove für diesen Hinweis. An dieser Stelle kann das nicht weiter vertieft werden.

11 Zugrunde liegt hier das Bewusstseinskonzept von Bialystok bestehend aus Aufmerksamkeit (attention) und Explizität (explicitity). An dieser Stelle kann darauf nicht näher eingegangen werden.

zwischen den Fremdsprachen erfolgt als von der Fremd- auf die Muttersprache, spricht vieles für kontrastierende Unterrichtsverfahren.

Auf der lexikalischen Ebene kann Transferverhalten durchaus anders sein. Alle Unterrichtenden kennen Transfer aus dem Deutschen als durchaus frequentes Verfahren im Bereich des Wortschatzes. Wir dürfen von einem hohen Maß an positivem lexikalischen Transfer ausgehen, da zwischen dem Niederländischen und dem Deutschen viele Kognaten existieren. Hier schätzen wir den L1-Transfer sicher höher ein, als den aus der L2, möglicherweise weil es nicht um Regelwissen geht. Lexikalischer Transfer ließe sich dann mit der (psycho)typologischen Nähe zwischen den Sprachen erklären¹², denn angesichts des französischen Einflusses auf den englischen Wortschatz liegt hier lexikalischer Transfer selten nahe. Die Vermutung drängt sich auf, dass Sprachenlernen weitaus komplexer und dynamischer ist, als es eines der Modelle zeigen kann.

Eine in der Sprachlehrforschung oft und lange diskutierte Frage ist, ob explizites Wissen überhaupt in implizites, automatisiertes Wissen überführt werden kann. Da der Satzbau in Nebensätzen und nach adverbialer Bestimmung im Unterricht der Probanden explizit unterrichtet wurde, wir dieses Wissen aber in der Untersuchung als nur unvollständig abrufbar entlarven, regen sich hier Zweifel. Wie sinnvoll ist Grammatikunterricht dann überhaupt? So frustrierend es ist, der Nutzen von Regelwissen für den Spracherwerb ist noch immer unklar (Hulstijn 2018: 196). Wenn es jedoch im deutschen Schulsystem üblich ist, dass auf Grammatik auch explizit eingegangen wird, dann zeigen die Untersuchungsergebnisse, dass man sprachliche Strukturen nicht übergehen sollte, nur weil sie so sind wie in der L1. Letzlich haben wir auch die Aufgabe, Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit zu fördern¹³. Letzteres muss hier auch das Bewusstsein über die L1 einschließen.

Eine weitere Schlussfolgerung für den Niederländischunterricht ist oben bereit zu Tage getreten: Die Fehlentscheidungen bei fehlerhaften Sätzen waren signifikant höher als bei korrekten Sätzen. Es fällt Schülerinnen und Schülern offensichtlich schwer, Fehler in Sätzen zu finden. Für Schreibaufgaben bedeutet es, dass Überarbeitungsschleifen mit dem üblichen Hinweis, dass nun sprachlich zu korrigieren sei, nicht ausreichen. Die Fehlersuche muss angeleitet und unterstützt werden. Dazu näheres im Folgenden.

Didaktische Schlussfolgerungen

Zwischensprachliche Einflüsse gelten als natürlicher Teil eines (dynamischen) Spracherwerbsprozesses, und man kann aus den Ergebnissen auch ablesen, dass syntaktischer Transfer aus der L2 mit ansteigendem Sprachniveau deutlich zurückgeht. Einmal abgesehen von diesem tröstlichen Gedanken stellt sich die Frage, wie im Unterricht dem Phänomen zu begegnen ist.

12 Vgl. Wenzel (2012) und (2017) und Vismans & Wenzel (2012)

13 Siehe die entsprechenden Kompetenzerwartungen in den Lehrplänen.

Könnten oder sollten wir dieses Phänomen einfach auf später verschieben? Wohl eher nicht. Dafür gibt es zwei ganz praktische Gründe, nämlich erstens die Kompetenzbeschreibungen des Lehrplans und zweitens das verwendete Lehrwerk.

Für den Blick in den Lehrplan verwende ich an dieser Stelle exemplarisch den Kernlehrplan für Gymnasien und Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalen, genauer die Kompetenzerwartungen in der Einführungsphase (EF) des neu einsetzenden Kurses. Dieser schließt mit dem Niveau A2 ab. Wollen unsere Schülerinnen und Schüler dieses Niveau erreichen, dann müssen sie u.a.

- einfache Kontaktgespräche führen, fortführen und beenden (Kompetenz Sprechen, an Gesprächen teilnehmen lt. KLP GyGe S. 46)¹⁴
- von Erfahrungen, Erlebnisse und Vorhaben mit sprachlich einfach strukturierten Sätzen berichten (Kompetenz Sprechen, zusammenhängend Sprechen, KLP GyGe S. 47)¹⁵
- elementare grammatische Strukturen zur Realisierung ihrer Kommunikationsabsicht funktional verwenden, um alltägliche Grundbedürfnisse verständlich auszudrücken (u. a. Abläufe beschreiben, Information erfragen und geben, Erlebnisse und Pläne wiedergeben, vergleichen (Kompetenz Verfügen über sprachliche Mittel, KLP GyGe S.48)

Was genau “einfach strukturierte Sätze” sind, bleibt hier unklar. Ein Gespräch ohne Nebensätze, ein Bericht über Erfahrungen, Erlebnisse und Abläufen ohne Zeit- und Ortsangaben und die Wiedergabe von Plänen ohne Bedingungssätze – die ja alle Inversion nach sich ziehen – sind aber kaum vorstellbar.

Interessanterweise ist die Fähigkeit, eigene Positionen zu vertreten und etwas zu begründen, erst im B1-Niveau verlangt, also z.B. im neu einsetzenden Kurs zum Zeitpunkt des Abiturs. Gängige Unterrichtsarrangements und Lernaufgaben¹⁶ sehen den Anforderungsbereich III – also eben jedes Stellungbeziehen und Begründen – deutlich früher vor, nämlich im ersten Jahr der Qualifikationsstufe (Q1) und oft auch bereits in der EF. Das Schreiben einfacher Bewerbungen (als Brief oder Mail wie in zwei Lernaufgaben auf A2-Niveau in Lücke & Hobbelink 2018) etwa, wird durchaus in der EF praktiziert und umfasst in der Regel auch Zeitangaben zur eigenen Person und Begründungen für das Interesse an der Tätigkeit. Außerdem fordert der Kernlehrplan in der EF die Produktion von Textsorten ein, die es nahezu unmöglich machen, auf Nebensätze und Ortsadverbien zu verzichten.

14 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg) (2014) S. 46

15 Ebd.S.47

16 Gut umsetzbare Beispiele für den Niederländischunterricht finden sich in Lücke & Hobbelink 2018.

Blicken wir in gängige Niederländischlehrwerke, so finden wir auch dort Übungen zur Bildung komplexerer Sätze bereits im Material für Abschlussniveau A1. Hier ein Beispiel aus *Welkom in de klas!* Band 1 (A1), Tussenstop 3, im Anschluss an Lektion 6 (Werkboek, S. 78):

Maak zinnen. Let op de juiste persoonsvorm en de tijd van de werkwoorden.

1. als - niet regenen – wandelen – we - met z'n allen – bos
2. na school – ik – altijd - huiswerk maken

[...]

Bereits in Lektion 5 dieses ersten Bandes werden mit dem Perfekt zeitliche Abfolgen beschrieben, natürlich mit Zeitadverbien (Eine zeitliche Abfolge beschreiben: *Eerst sta ik op. Dan douch ik. Daarna kleed ik me aan. Ten slotte ontbijt ik*, S.78) In Lektion 3 werden Zeitangaben erworben (*Morgen viert Elise met haar familie Sinterklaas*. S. 41). Auch hier sehen wir also, dass das Lehrwerk die in dieser Untersuchung problematisierte Syntax zu einem frühen Zeitpunkt anbietet.

Als Lehrkraft sollte man sich dessen bewusst sein, dass eine frühzeitige Einführung der syntaktischen Strukturen nicht bedeutet, dass ihr Erwerb auch frühzeitig abgeschlossen werden kann. Die Untersuchung legt nahe, dass der Satzbau in den beiden Satztypen einer längerfristigen Aufmerksamkeit im Unterricht bedarf und dass hier die Fehlertoleranz höher liegen sollte, als man aufgrund der Übereinstimmung mit dem Deutschen erwarten kann. Damit plädiere ich keineswegs für eine Nichtbeachtung der Problematik bis zum Ende der Schullaufbahn, sondern im Gegenteil für nachhaltiges Unterrichten und kluges Ineinandergreifen diverser Aufgaben zu verschiedenen Zeitpunkten. Im Sinne des spiralcurricularen Lernens kann so der Satzbau-Erwerb im Laufe der Schuljahre mehrmals auf jeweils höherem Niveau und in differenzierterer Form wiederkehren. Leitend können jeweils die Prinzipien des gebrauchsbasierten Sprachenlernens (*usage-based language acquisition*, vgl. Tomasello 2003) sein, denen zufolge erst die Anwendung einer Struktur zum Erwerb führt. Unter Berücksichtigung des Tertiärsprachenansatzes schlage ich folgende modellhafte Schritte vor, die sich durch mindestens ein Schuljahr, vielleicht auch zwei Schuljahre ziehen können:

1. Schritt: Rezeptive Einführung ohne Sprachreflexion

Die frühzeitige Konfrontation mit Sätzen der hier genannten Satztypen (1) und (2) ist ohne Weiteres möglich, da das Verstehen solcher Sätze wenig problematisch sein dürfte. Hulstijn plädiert für eine stärkere Beachtung impliziter Lernprozesse durch die Schulung rezeptiver Kompetenzen (Vgl. Hulstijn 2018). Explizite Erklärung der Struktur ist nicht notwendig, so lange die Schülerinnen und Schüler nicht selber die Sätze produzieren. Darauf sollte man bei der Konzeption der ersten Lernaufgaben und Übungen achten. Sicher lässt es sich nicht verhindern, dass Schülerinnen und Schüler komplexe Sätze produzieren wollen. Hier ist eine besonders umsichtige Fehlerkorrektur gefragt, s.u.

2. Schritt: Kontrastiv-produktive Einführung in induktiver Form

Im Rahmen einer Lernaufgabe sollte zu einem späteren Zeitpunkt der Einführung des Phänomens Zeit gewidmet werden, um diesen im Sinne eines induktiven Vorgehens gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu reflektieren. Oft finden sich dafür in Lehrwerken Texte mit dem Phänomen der Inversion in ausreichend frequentem Auftreten für eine induktive Grammatikbetrachtung (vgl. Braam & Wenzel 2014, S. 149 f.), allerdings oft gemeinsam mit anderen Phänomenen. So wird z.B. in Zusammenhang mit Zeitangaben das Perfekt geübt (Taal Vitaal op school; ähnlich in Welkom in de klas 1, Lesboek, S. 65). Hier bietet sich eine Entzerrung an, so dass auch der Inversion Rechnung getragen wird. Das induktiv-kontrastive Vorgehen der Regelerarbeitung erfolgt üblicherweise so: Nach der inhaltlichen Auseinandersetzung (z.B. mit geschilderten Tagesabläufen) ist es ratsam, mit den Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage ihres sprachlichen Vorwissens in den drei Sprachen die syntaktischen Übereinstimmung mit dem Deutschen explizit zu machen, sie vom Englischen abzugrenzen und in geeigneter Form zu visualisieren. Man kann nun entscheiden, ob eine Regelformulierung noch notwendig ist. Hulstijn 2018 formuliert es unter Nennung gerade dieses Beispiels so: “Het leren van regels moet beperkt blijven tot die regels die vrijwel altijd opgaan (persoonsvorm op de tweede plaats in de hoofdzin en achteraan in de bijzin)”. Möglicherweise kann man es für Tertiärsprachler mit deutscher Muttersprache sogar bei der Formulierung von interlingualen Gemeinsamkeiten und Unterschieden belassen. Bei der ersten Produktion empfiehlt es sich, mit Mustersätzen (z.B. aus dem Textmaterial für die induktive Erarbeitung) zu arbeiten und die Anwendung der Syntax zunächst bewusst zu machen.

3. Schritt: Focus on Form in der Lernaufgabe

Use it or lose it! Nur die häufige Anwendung führt zu einem nachhaltigen Lernerfolg. Wir benötigen daher nicht nur eine, sondern mehrere, im Laufe des Schullebens wiederkehrende Lernaufgaben und Übungen, in denen beispielsweise Begründungen und Zeit- oder Ortsangaben vorgenommen werden sollen. Hier ist es ratsam, an geeigneter Stelle¹⁷ kurzzeitig die Aufmerksamkeit auf den Satzbau zu legen. Bei diesem *Focus on Form* (Long 1991) kann es um eine wiederholende, explizite Übung gehen, in der mittels themenorientierten Wortschatzes zum Satzbau gearbeitet wird. Sinnvoll ist eine interaktive Übung in Partnerarbeit, um Unterstützung durch *Peers* zu erlauben und gemeinsam das Vorwissen zu reaktivieren.

4. Schritt: Lernaufgaben mit *Scaffolding*

Zu späteren Zeitpunkten ist es auch in anderen Lernaufgaben hilfreich, den Satzbau in das *Scaffolding* einzubeziehen. Unter *Scaffolding* versteht man ein

17 Hier kann man denken an Phase III „Kompetenzen anbahnen“ im Phasierungsmodell in Lücke & Hobbelenk 2018, die im Schülermaterial unter *Fase A: oriënteren en voorbereiden* fällt.

helfendes ‘Gerüst’, das den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, eine Lernaufgabe zu bewältigen. Dieses Bild von einem Gerüst zeigt auf, dass es sich um eine temporäre Hilfestellung handelt. In der Regel steht in der Lernaufgabe etwas ganz anderes im Vordergrund, und das Scaffolding unterstützt parallel dazu die Vernetzung mit dem sprachlichen Vorwissen. Je nach individuellem Leistungsstand oder Lerntyp kann ein Hinweis, ein Mustersatz, sprachvergleichendes Schema oder eine in Partnerarbeit zu erörternde Frage gegeben werden, die die Sprachproduktion reflektiv steuert.

Hier kann Scaffolding auch auf die Phase der Lernevaluation und Fehler-suche beschränkt werden, um gemeinsam zu erkennen, ob diese sprachliche Struktur noch weiterer Aufmerksamkeit bedarf oder ob früher zurückliegende Schritte in gemeinsamer oder individueller Form wiederholt werden müssen. Dazu eignen sich Schreibaufgaben besonders gut. Vor der Überarbeitungsphase des Schreibprodukts stellt das Scaffolding - in dem lerngruppenspezifisch ggf. auch andere sprachliche Phänomene enthalten sind - eine Art Filter dar, mit dessen Hilfe die Schülerinnen und Schüler ihre individuelle erreichte Leistungsstände erkennen und ihren Lernbedarf artikulieren können. Zu denken ist hier an Hinweise zum Satzbau auf einem Rückmeldebogen für schüleraktivierendes Peer-Feedback oder für die Selbstevaluation oder auf einem lehrergesteuerten Arbeitsblatt für eine Überarbeitungsphase.

5. Schritt: Differenzierende Hilfen

Anstelle von Scaffolding für alle, sollten später Hilfestellungen für diejenigen gegeben werden, die sie benötigen. Hier sind die diagnostische Beobachtung oder auch andere Diagnose-Instrumente im Unterricht unerlässlich, um Differenzierung funktional einsetzen zu können. So erkennt die Lehrkraft, wer in Bezug auf den Satzbau noch Unterstützung bedarf und wer nicht. Schülerinnen und Schüler, die eine Lernaufgabe ohne diese Hilfe bewältigen können, sollten das auch tun und es ist zu prüfen, wer sich selbst gut genug einschätzen kann, um das für sich passende Differenzierungsangebot zu wählen. Wer eine wiederholende Konstrastierung und Bewusstmachung benötigt, kann am besten mit einem Schema arbeiten (z.B. indem ein teilgefülltes Schema zu ergänzen ist), anderen reicht ein Blick auf einen Beispielsatz oder der Verweis auf die Notizen zu diesem Thema. Letztlich ist es das Ziel, dass alle möglichst selbstgesteuert arbeiten.

Es dürfte deutlich geworden sein, dass die Übergänge in diesem Fünfschritte-Schema durchaus fließend sind. Zwischen den Schritten können Unterrichtseinheiten oder auch Halbjahre liegen. Welche Zeiträume es sein müssen ist lerngruppenspezifisch und auch unter Berücksichtigung individueller Lernstände unterschiedlich. Die Arbeit mit Modellsätzen, Schemata, Bewusstmachung von Regeln kooperativem Sprachvergleich und kooperativen Übungen bietet Variationen für verschiedene Lerner und deren bevorzugten Lernstrategien. Dem liegt das noch immer vielzitierte Konzept einer individuellen Phase der nächsten Entwicklung (*zone of proximal development*, ZPD, vgl. Vygotskij 1978) zugrunde: der Lernende soll mit einer für ihn passenden Hilfe den poten-

tiell nächsten erreichbaren Entwicklungsstand erreichen können. Dabei nimmt der Grad der Aufmerksamkeit, der dem hier diskutierten Phänomen geschenkt wird ab, die Individualisierung des Lernens nimmt zu, da Lerntempo, Leistungskapazität und Sprach(lern)bewusstheit unterschiedlich sind. Letztlich ist das Schema übertragbar auf andere sprachliche Inhalte.

Fehlerkorrektur

Treten im Laufe des Unterrichts Satzbaufehler auf, stellt sich die heikle Frage der mündlichen Fehlerkorrektur. Klar dürfte sein: Korrektur allein führt nicht zum Lernen. Vor allem dann nicht, wenn keine Bewusstmachung stattfindet. Hier ein kleines Beispiel aus einem fiktiven Unterrichtsgespräch:

L: „En jullie, wat doen jullie na school?“

S. meldet sich: „Na school ik maak altijd mijn huiswerk.“

L: „Na school maak je altijd je huiswerk?“

S: „Ja. Altijd!“

Hier findet implizites korrekatives Feedback¹⁸ statt. Die Lehrkraft korrigiert, ohne jedoch die Rolle als Informant völlig zu verlassen: In ihrer Nachfrage verbessert sie den Satz und hält durch diese Umformulierung die Kommunikation aufrecht. Man spricht hier von Reparatur. Aus kommunikativer Sicht ganz bestimmt eine sehr sinnvolle Korrekturform, ist es doch angesichts des im System Schule etablierten Rollenverhältnisses zwischen Lehrkraft und Schülerin bzw. Schüler ohnehin schwierig, authentische Interaktion zu betreiben. Fraglich ist jedoch, ob hier S. ihren Fehler bemerkt hat und aus der Nachfrage die Fehlerkorrektur entnehmen kann. Gehen wir mit Hattie (2007) davon aus, dass Lehrer-Feedback nur dann ertragreich ist, wenn Schülerinnen und Schüler dieses auch als Feedback wahrnehmen und die enthaltene Information aufnehmen und interpretieren, dann wird der Ertrag hier nicht groß sein. Die Lehrkraft muss abwägen: Mache ich dieses Gespräch zu einer Lerngelegenheit zum Satzbau oder stelle ich in dieser Situation andere Lerninhalte voran?

Das Problem bei oben skizzierten impliziten korrektiven Feedback ist, dass sie in zweierlei Hinsicht die eigentlich intendierte Fehlerkorrektur verschleiern könnte: Erstens fordert die Umformulierung seitens der Lehrkraft beim Adressaten in kommunikativer Hinsicht eine Bestätigung ein, die S. auch gibt („Ja. Altijd“). Eine eigene Korrektur findet nicht statt, es kann sein, dass S. die Umformulierung als ungläubige oder provozierende Nachfrage auffasst: Wirklich? Du machst immer gleich Hausaufgaben? Zweitens ergibt sich in grammatischer Hinsicht bei der Umformulierung ein Fragesatz, der ja ohnehin eine Inversion

18 Fehlerkorrektur wird hier als Rückmeldung (Feedback) zur sprachlichen Qualität der Schüleräußerung verstanden. Gleichwohl ist nicht jede Rückmeldung mit einer Korrektur verbunden, da mitunter nur der Fehler angezeigt, aber nicht korrigiert wird (korrekatives Feedback), um dem Lerner die Möglichkeit zur Selbstkorrektur zu geben.

nach sich zieht, vgl. “Maak je altijd je huiswerk?”. Es ist möglich, dass dadurch S. nicht erkennt, dass auch der eigene Satz mit Inversion hätte gebildet werden müssen: Die Überformung als solche ist nicht transparent und die Korrektur ist nicht als Korrektur erkennbar.

Soll das Feedback jedoch zum Lernen führen, dann muss S. die Diskrepanz zwischen dem Ziel (dem richtigen Satzbau), der eigenen Sprachproduktion (dem fehlerhaften Satzbau) mit einem geeigneten Lernschritt (Anwendung der Inversion) verbinden. Wie oben bereits angeführt, geht es um die individuelle Phase der nächsten Entwicklung (ZPD): der Lernende soll ja mit Hilfe der Fehlerkorrektur den potentiell nächsten erreichbaren Entwicklungsstand erreichen. Hilft ein implizites Verfahren nicht, so könnten etwas explizitere Verfahren vielleicht helfen, die Rückmeldung zur Verbesserung des Satzbaus zu nutzen. Implizite und explizite Fehlerkorrektur ist keine Option eines Entweder-Oders, sondern ein Kontinuum. In Ergänzung zu oben beschriebenen Umformung seien folgende Fehlerkorrekturbeispiele von implizit nach explizit gelistet:

- Nonverbale Optionen (z.B. eine verabredete Geste, die Mimik oder ein stummer Verweis auf ein temporär angebrachtes Schema an der Wand im Klassenraum) können trotz Aufmerksamkeitslenkung den Gesprächsfluss wahren helfen und zu weniger gesteuerten Selbstkorrektur verhelfen (vgl. Kleppin 2016: 415). Bedingung ist, dass das Phänomen explizit erläutert wurde und das nonverbale Signal transparent ist.
- Gelingt hier die Selbstkorrektur nicht, so kann die Wiederholung der fehlerhaften Äußerung mit Frageintonation: “Na school ik...?” eine Option sein, die sich auch paraverbal unterstützen lässt. Hier ist eine angeleitete Selbstkorrektur intendiert, da der Satz korrigiert werden muss.
- Expliziter noch ist es, wenn der von der Lehrkraft vorgeschlagene Satz bereits die Teillösung andeutet oder enthält: “Na school ...?” bzw. “Na school maak...?” Hier wird die richtige Form beim Schüler herausgelockt, so dass er sich auch hier selber verbessert (Vgl. Shirkhani & Tajeddin 2016).
- Ein ausgesprochen explizites korrekatives Feedback wäre etwa: “De zin was fout, het moet zijn: Na school maak ik altijd mijn huiswerk”. Das quasi-authentische Gespräch über die Tagesgestaltung ist nicht mehr aufrechtzuerhalten.

Authentische Aushandlungsprozesse, in denen die Lehrkraft durch Nachfragen in einem dynamischen, interaktiven Prozess mit dem Lernenden Missverständnisse aus dem Weg räumt, scheinen mir gerade im Niederländischunterricht oft etwas gekünstelt, wenn es im Grunde völlig klar ist, was gemeint war. Viele Fehler, die die Schülerinnen und Schüler machen, führen ja gar nicht zu Missverständnissen. Wie oben angedeutet, ist abzuwägen, ob es um eine eher mitteilungsbezogene Kommunikationssituation geht, in dem der Fehler zu tolerieren ist, oder ob der Fokus gerade auf dem Satzbau liegt. Dann liegt es am

individuellen Lerner, welchen Grad an Explizität das Feedback aufweisen muss, um im Besten Fall eine Selbstkorrektur nach sich zu ziehen.

Ausblick

Die hier beschriebene Untersuchung weist auf eine besondere Rolle der Fremdsprache Englisch auf den Erwerb des niederländischen Satzbaus in den Satztypen (1) Nebensatz: „... dat ik haar zie“ und (2) Hauptsatz nach adverbialer Bestimmung: „Gisteren zag ik haar“. Beide Satzbaumuster stimmen mit der Muttersprache Deutsch der Probanden überein, aber nicht mit dem Englischen. Ähnliche Ergebnisse fanden Falk & Bardel (2011), deren Untersuchung hier in kleinerem Stil und mit den für uns relevanten Sprachen dubliziert wurde. Auch andere Untersuchungen weisen in diese Richtung (z.B. Johansson & Nieuweboer 2018 für Niederländisch als L3 für Schweden und Finnen).

Für den Unterricht kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass man nicht nur die Kontraste mit der Muttersprache, sondern auch die Übereinstimmungen in den Unterricht explizit einbezogen werden sollen. Angesichts des automatisierten und oft wenig expliziten Wissens über die Muttersprache, ist das oft erhellend. Der Vergleich mit dem Englischen – und/oder weiteren Sprachen – ist hier für den Teriärsprachunterricht äußerst hilfreich, ebenso eine häufige Wiederkehr der (stehts weniger gesteuerten) Anwendung im Laufe der Schullaufbahn und auf Diagnostik beruhende, individuelle Hilfe. Und auch wenn jeweils der unterrichtliche Zeitaufwand für eine Bewusstmachung für das hier angesprochenen Phänomen in Lernaufgaben oder in der Fehlerkorrektur nicht sehr hoch sein muss, verzichten sollte man darauf nicht.

Bibliographie

- 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). S. 459–484.
- Bardel, C. & Sanchez, L. (2017): The L2 status factor hypothesis revisited: The role of metalinguistic knowledge, working memory, attention and noticing in third language learning. Angelovska, T. & Hahn, A. (Hrsg.): *L3 Syntactic Transfer Models, new developments and implications. [Bilingual Processing and Acquisition 5]*, Amsterdam: Benjamins. S. 85–101.
- Bohnacker, U. (2006): When Swedes begin to learn German: from V2 to V2. *Second Language Research* 22, (4). S. 443–486.
- Braam, M. & Wenzel, V. (2014): Verfügen über sprachliche Mittel. V. Wenzel (Hrsg.): *Fachdidaktik Niederländisch*. Münster: LIT. S. 138–158.
- Butzkamm, W. (2007): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. (2. Auflage), Tübingen/Basel: Francke.

- Byalistok, E. (2001): Bilingualism in development. Cambridge: UP.
- Falk, Y. (2010): Gingerly studied transfer phenomena in L3 Germanic syntax. The role of second language in third language acquisition. Utrecht [Diss.]
- Falk, Y. & C. Bardel (2011): Object pronouns in German L3 syntax. Evidence for the L2 status factor, *Second Language Research* 27, (1). S. 59–82.
- Flynn S., I. Vinnitskaya, & C. Foley (2004): The cumulative-enhancement model for language acquisition: Comparing adults and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses. *International Journal of Multilingualism* 1, (1). S. 3–16.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007): The power of feedback. *Review of Educational Research* 77 (1) 1. 81–112.
- Hufeisen, B. (1991): *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache - empirische Untersuchung zur zwischensprachlichen Interaktion*. Frankfurt: Lang.
- Kleiwitz, B. (2017): *Scaffolding im Fremdsprachenunterricht: Unterrichtseinheiten Englisch für authentisches Lernen*. Tübingen: Narr.
- Kleppin, K. (2016): Prozesse mündlicher Fehlerkorrektur. Burwitz-Melzer, E. e.a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen/Basel: Francke. S. 412–416.
- Long, M. (1991): Focus on form: A design feature in language teaching methodology. De Bot, K., Ginsberg, R. & Kramsch, C. (Hrsg.): *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam. S. 39–52.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2014): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Niederländisch*. Düsseldorf.
- Rothman, J. (2001): L3 syntactic transfer selectivity and typological determinancy: The typological primacy model. *Second Language Research* 27, (1). S. 107–127.
- Schepens, J., Slik, F. van der & Hout, R. van (2016): L1 and L2 Distance Effects in Learning L3 Dutch. *Language Learning* 66, (1). S. 214–256.
- Schepens, J., Slik, F. van der & Hout, R. van (2018): The L2 Impact on Learning L3 Dutch: The L2 Distance Effect. Speelman, D., Heylen, K. & Geeraerts, D. (Hrsg.): *Mixed-Effects Regression Models in Linguistics*. Cham: Springer. S. 29–47.
- Schettens, P. (2018): Hoe en wanneer werken indirecte correctieve feedback en reflectie bij vergevorderde NVT-leerders? Vortrag auf dem IVN-Colloquium in Leuven 27.-31.8.
- Shirkhani, S. & Tajeddin, Z. (2016): L2 Teachers' Explicit and Implicit Corrective Feedback and Its Linguistic Focus. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)* 19,1. S. 181–2015.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Vismans, R. & Wenzel, V. (2012): Dutch between English and German: language learners' perceptions of linguistic distance. *Leuvense Bijdragen* 98. S. 4–26.
- Vygotskij, L.S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA.
- Wenzel, V. (2012): Meertaligheid na Duits en Engels. *Internationale Neerlandistiek* 50, (2). S. 100–128.
- Wenzel, V. (2018): L2 status factor en netwerken binnen de Germaanse taalfamilie. *Internationale Neerlandistiek* 56 (3). S.243–263.

Das niederländische Schulsystem aus deutscher Perspektive

Unterschiede in System und Praxis

Ute K. Boonen, Sabine Jentges, Henning Meredig

Samenvatting in het Nederlands

In de buurlanden Duitsland en Nederland worden scholieren in principe zeer goed opgeleid, toch is het opmerkelijk dat er op tal van gebieden grote verschillen zijn tussen het Duitse en Nederlandse schoolsysteem.

Terwijl er in Duitsland 16 verschillende onderwijssystemen bestaan omdat elk bondsland zijn eigen schoolwetten kent, wordt het onderwijs in Nederland centraal vanuit het landelijke ministerie in Den Haag geregeld. Desondanks is er in Nederland sprake van grote diversiteit in het onderwijs- en schoollandschap omdat scholen hun financiën zelf beheren en vrij zelfstandig kunnen bepalen waar ze hun budget aan willen besteden. Leraren zijn dan ook geen ambtenaren maar employés van de school of schoolgemeenschap.

Niet alleen de wettelijke randvoorwaarden zijn anders, maar ook in de praktijk zijn er duidelijke verschillen. Zo gaan kinderen in Nederland al vanaf hun vierde jaar naar de basisschool, leren de eerste acht jaar samen en gaan pas met 12 of 13 jaar naar een middelbare school. Op de meeste middelbare scholen kunnen scholieren verschillende eindexamens behalen wat in Duitsland eigenlijk alleen op *Gesamtschulen* mogelijk is. Anders dan in Duitsland moeten scholieren wel al vrij vroeg voor een profiel en daarmee verbonden voor een bepaald vakkenpakket kiezen. Deze keuze is min of meer beslissend voor de toelating tot bepaalde studieopleidingen.

Ook wat de organisatie van het rooster en de planning van het schooljaar betreft zijn er struikelblokken: wie uitwisselingen tussen Duitse en Nederlandse schoolgroepen wil organiseren moet bv. rekening houden met verschillende schoolvakantietijden. De paasvakantie in Duitsland en de meivakantie in Nederland overlappen meestal niet en maken het in het voorjaar erg lastig om überhaupt een uitwisseling in de praktijk om te zetten.

Zeker voor leraren en schoolleiders in de Euregio is het van belang om de verschillen tussen de twee systemen goed te kennen en ook van elkaar en met elkaar te leren voor beter onderwijs en beter contact tussen scholen, leraren en scholieren.

1. Einleitung

Im deutsch-niederländischen Kontext, insbesondere in der nahen Grenzregion, sind zahlreiche Lehrpersonen und durch sie auch Schüler¹ in Austauschprojekten mit Schulen im Nachbarland aktiv, wie auch im Interreg-Projekt Nachbarsprache & buurcultuur,² und gewinnen in der Praxis einen Einblick in Schulalltag und -system des Nachbarlandes. Dennoch ist zu konstatieren, dass solche direkten Begegnungen vom individuellen Engagement einzelner Lehrpersonen abhängig sind und das Wissen über schulische Vorgänge und Rahmenbedingungen auch dann eher inzidentell bleibt, abhängig von den im Austausch gemachten Erfahrungen.³

Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten zwischen deutschen und niederländischen Schulen zeigen sich nicht nur äußerlich im Schulgebäude und der Organisation des Schulalltages, sondern auch in den jeweiligen Schulsystemen, die sich recht stark voneinander unterscheiden. In der Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen spielt weder auf deutscher noch auf niederländischer Seite (und dies gilt auch für andere europäische Länder) Kenntnis von und Wissen über das jeweilige Schulsystem im Zielsprachenland bzw. in den Zielsprachenländern eine Rolle und auch Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht greifen das zielsprachige Schulsystem höchstens in Form von Stundenplänen oder Übersichten zur Notengebung auf (vgl. Ciepielewska-Kaczmarek et al.). Dabei würde gerade ein Einblick in den Schul- und somit Lebensalltag von Gleichaltrigen im Zielsprachengebiet Gesprächsanlass für die Zielgruppe bieten.

In diesem Beitrag wollen wir das niederländische Schulsystem vorstellen, Unterschiede zum deutschen System herausarbeiten und sichtbar machen, welche unterschiedlichen Praktiken und Rahmenbedingungen für den niederländischen Schulalltag eine Rolle spielen. Zunächst geben wir in Abschnitt 2 einen allgemeinen Überblick über das deutsche und niederländische Schulsystem und stellen verschiedene Aspekte, insbesondere der weiterführenden Schulausbildung vor, wie die jeweiligen Abschlüsse und die Curricula. Im dritten Abschnitt

1 In diesem Beitrag ist jede Personennennung generisch zu verstehen, es sind also stets alle Geschlechter gemeint.

2 Das Interregprojekt zur Förderung von grenzüberschreitender Zusammenarbeit zwischen den Niederlanden und Deutschland wird mit Mitteln der Europäischen Union, des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen, der Provinz Gelderland sowie der *Taalunie* gefördert. Projektbeteiligte sind an der Universität Duisburg-Essen die Abteilungen DaF/DaZ und Niederlandistik sowie das INKUR (Institut für niederrheinische Kulturgeschichte), an der Radboud Universität ist es die Abteilung Duitse Taal en Cultuur / Niederlande-Deutschland-Studien. Projektstart war 2017, es geht um eine Gesamtprojektlaufzeit von vier Jahren (2017–2020), für Details zum Projekt vgl. Sars et al. 2018, Boonen et al. sowie die Projekthomepage: kurzelinks.de/4vuu.

3 Das Potential des Kennenlernens unterschiedlicher Schulrealitäten in verschiedenen Ländern wird nur wenig genutzt, dies bestätigte sich auch auf der am 12.12.2018 im Rahmen des Projektes Nachbarsprache & buurcultuur für deutsche und niederländische Schulleiter organisierten Konferenz, die unter dem Motto stand: „Samen van elkaar over elkaar leren“, siehe: kurzelinks.de/xw4f.

gehen wir auf die wichtigsten rechtlichen Rahmenbedingungen und Unterschiede ein und erläutern die Rolle der Schulverwaltungen und Schulleitungen. Im abschließenden Fazit, werden die zuvor erläuterten Unterschiede zusammengefasst.

Ziel des Beitrages ist es, Lehrpersonen, Schulleitern und auch interessierten Schülern einen Einblick in die jeweilige schulische Situation im Nachbarland zu verschaffen und so dazu beizutragen, die Zusammenarbeit zu vereinfachen und besser zu gestalten.

2. Das deutsche und niederländische Schulsystem im Überblick

Sowohl in Deutschland als auch in den Niederlanden sind Kinder schulpflichtig; die Schulpflicht untergliedert sich in zwei Phasen: die „Vollzeitschulpflicht“ (*leerplicht*) und die „Schulpflicht in der Sekundarstufe II“ (*kwalificatieplicht*). In Nordrhein-Westfalen gilt die Vollzeitschulpflicht für die Primar- und die Sekundarstufe I für 10 Jahre⁴ (für Kinder von 6–16 Jahren), in Niederlanden gilt die *leerplicht* für Schüler zwischen 5 und 16.⁵ Die zweite Schulpflichtphase gilt für Schüler zwischen 16 und 18. In Abschnitt 2.1 gehen wir zunächst kurz auf die Primarstufe, in Abschnitt 2.2 detaillierter auf den weiterführenden Unterricht in den Niederlanden ein.

Die Verantwortung für das Bildungssystem liegt in den Niederlanden – im Gegensatz zum föderalistischen System in Deutschland (vgl. Wrase 2013) – auf Landes- und nicht auf Länderebene. Während also in Deutschland für eine Schule im nordrhein-westfälischen Grenzgebiet das Ministerium für Schule und Bildung in Düsseldorf verantwortlich ist, für eine Schule im niedersächsischen Friesland das niedersächsische Kultusministerium in Hannover und für eine Schule im Berliner Steglitz-Zehlendorf die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie in Berlin, ist in den Niederlanden immer das *Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW)* zuständig, also das Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft in Den Haag, unabhängig davon, ob die Schule im nordholländischen Enkhuizen oder im limburgischen Sittard liegt. In den Niederlanden liegt die Kulturhoheit bei der *Rijksoverheid*, nicht bei den Provinzen und es gilt ein einheitliches Schulgesetz. Das Ministerium in Den Haag ist für die Bildungspolitik sowie Zulassungsbedingungen, Strukturen und Zielsetzungen im Bildungswesen sowie für dessen Finanzierung verantwortlich. Die Lage bzw. Provinz-Zugehörigkeit einer Schule spielt somit keine Rolle bei den rechtlich geltenden Rahmenbedingungen. Letztlich bedeutet dies, dass es beispielsweise bei Verhandlungen zu deutsch-niederländischen Bildungsablässen auf niederländischer Seite nur eine einzige zuständige Instanz gibt, nämlich das Ministerium in Den Haag, während es auf deutscher Seite 16 sind,

4 Schulministerium NRW (o.A.); Schulpflicht.

5 Vgl. Rijksoverheid (2014); Leer- en kwalificatieplicht.

nämlich die jeweiligen Ministerien der Bundesländer. Da Zusammenarbeit und Abstimmung im Bildungsbereich zwischen Deutschland und den Niederlanden besonders für die Grenzregionen von großer Bedeutung sind, beschränken wir uns in der folgenden Darstellung – soweit nicht anders angegeben – beim Vergleich mit dem niederländischen Schulsystem zugunsten der Verständlichkeit auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen.

In den Niederlanden werden – wie in allen 16 deutschen Bundesländern – im Bereich des Schul- und Ausbildungswesens allgemein drei Stufen der Ausbildung unterschieden: 1) Primarstufe, 2) Sekundarstufe und 3) Tertiärstufe. Zur Primar- oder auch Elementarstufe gehören Kindergarten, Vorschule und Grundschule, zur Sekundarstufe alle weiterführenden Schulen sowie die praktische berufliche Ausbildung, zur Tertiärstufe die Hochschulen.⁶ Auf deutscher Seite gibt es hier wiederum unterschiedliche rechtliche Zuständigkeiten für die jeweiligen Ausbildungsstufen,⁷ die in den Niederlanden zentral geregelt sind. Abbildung 1 illustriert zusammengefasst das niederländische Bildungssystem. Grob können die ‚traditionellen‘ deutschen Schultypen⁸ am ehesten wie folgt mit den niederländischen Schultypen verglichen werden:

<i>vmbo – voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs</i>	Hauptschule
<i>havo – hoger algemeen voortgezet onderwijs</i>	Realschule
<i>vwo – voorbereidend wetenschappelijk onderwijs</i>	Gymnasium

Der tertiäre Bildungssektor besteht in den Niederlanden aus dem *middelbaar beroepsonderwijs* (*mbo*), *hoger beroepsonderwijs* (*hbo*) und *wetenschappelijk onderwijs* (*wo*). Hochschulen auf *hbo*-Niveau sind im Prinzip das Äquivalent zu deutschen Fachhochschulen, Universitäten auf *wo*-Niveau sind vergleichbar mit deutschen Universitäten.

Während in Deutschland traditionell in den meisten Ausbildungsberufen ein sogenanntes duales System zwischen betrieblicher und schulischer Ausbildung existiert, findet ein Großteil der niederländischen Berufsausbildungen auf

6 Für eine Darstellung des Hochschulwesens im deutsch-niederländischen Kontext sei auf Jentges / Wilp 2014 sowie Boonen / Jentges 2017 verwiesen; für eine Darstellung zum niederländischen Hochschulsystem auf Sars / Jentges 2018 sowie zur universitären Lehrerausbildung in den Niederlanden auf Tammenga-Helmantel/Jentges 2016.

7 „Der Vorschulbereich obliegt der Sozialgesetzgebung des Bundes (Bundesministerium für Bildung und Forschung). Die Rahmenkompetenz für das Hochschulwesen liegt beim Bund, während der Hochschulbau eine gemeinsame Aufgabe von Bund und Ländern ist. Für die materielle Ausstattung der Schulen wiederum sind die jeweiligen Schulträger zuständig – für die öffentlichen Schulen sind das die Gemeinden oder Gemeindeverbände bzw. das Bundesland, für die privaten Schulen sind es natürliche oder juristische Personen (z. B. die Kirchen).“ (Becker 2014).

8 „Ein [...] ‚klassisch‘ dreigliedriges Schulsystem gibt es nur noch in einem einzigen Bundesland: in Bayern. In allen anderen Ländern hat es seit den 1970er Jahren erhebliche Strukturentwicklungen gegeben.“ (Klaus-Jürgen Tillmann 2015). Nordrhein-Westfalen gehört aktuell zu den Bundesländern mit einer erweiterten Viergliedrigkeit, da es hier derzeit 5 Schulformen gibt: Gymnasium, Realschule, Hauptschule, seit den 1970ern die Gesamtschule und seit 2011 die Sekundarschule.

dem Niveau des *middelbaar beroepsonderwijs (mbo)* in sogenannten *Regionaal Opleidingscentra (ROC, regionale Ausbildungszentren)* statt. Zwar kann auch hier grundsätzlich auf allen Niveaustufen von einer Kombination aus Theorie- und Praxisunterricht gesprochen werden, eine Arbeit in Betrieben erfolgt jedoch meist nur, wenn es sich um eine berufsbegleitende Ausrichtung (BBL, *beroepsbegeleidende leerweg*) handelt. In der sogenannten berufsausbildenden Ausrichtung (BOL, *beroepsopleidende leerweg*) erfolgt die praktische Ausbildung vor Ort an der Schule und ab und zu in Form von betrieblichen Praktika.⁹

Auch wenn also grundsätzlich von vergleichbaren Abschlüssen in den Niederlanden und Deutschland gesprochen werden kann, zeigen sich Unterschiede in Bezug auf die Einbettung eben jener Abschlüsse in der Einzelschule: Viel häufiger als in Deutschland werden alle drei Niveaustufen (*vmbo, havo, vwo*) an derselben Schule angeboten, wodurch im Grunde der Charakter einer Gesamtschule entsteht, wobei die Schüler jedoch in aller Regel keine Einfächer auf unterschiedlichen Niveaus belegen. Wie in Abbildung 1 ersichtlich, kann in den Niederlanden also von einer hohen Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Schul- bzw. Abschlussformen gesprochen werden. Dadurch, dass alle drei Niveaus häufig an derselben Schule angeboten werden, ist mit einem Übergang von beispielsweise *havo*-Niveau auf das *vwo*-Niveau in der Regel kein Schulwechsel verbunden.

2.1 Die Grundschulen – *basisschool*

Die Schulausbildung beginnt in beiden Ländern in der Grundschule bzw. *basisschool*. In Deutschland gehen Kinder ab etwa 6 Jahren für (meist) 4 Jahre in die Grundschule, während sie in den Niederlanden bereits mit 4 Jahren die *basisschool* besuchen können und dort ca. 8 Jahre lang bis zum 12. Lebensjahr gemeinsam lernen.

In Deutschland werden Kinder ab dem 6. Lebensjahr schulpflichtig, die genauen Regelungen können variieren:¹⁰ „In Nordrhein-Westfalen wird jedes Kind, das bis zum Beginn des 30. September [sic] das sechste Lebensjahr vollendet hat, zum 1. August des gleichen Jahres schulpflichtig.“¹¹ Das bedeutet, dass Tom, der am 12.10.2012 geboren wurde, und Marie, die am 28.09.2013 Geburtstag hat, beide ab dem 1. August 2019 schulpflichtig sind und beide am 29.08.2019, am zweiten Tag nach den Sommerferien, eingeschult werden.

In den Niederlanden beginnt die Schulpflicht (*leerplicht*) mit fünf Jahren, d.h. „op de 1e dag van de nieuwe maand nadat het kind 5 is geworden.“¹²

9 Rijksoverheid (2014); Opleidingen, niveaus en leerwegen in het mbo.

10 So ist der Stichtag in den nordrhein-westfälischen Nachbarländern jeweils ein anderer: in Niedersachsen ist es der 30. September, in Hessen der 30. Juni und in Rheinland-Pfalz der 31. August; derzeit wird diskutiert, den Stichtag in Nordrhein-Westfalen wie in Hessen auf den 30.6. vorzuziehen (vgl. kurzelinks.de/sf3d).

11 Schulministerium NRW (o.A.); Anmeldung zur Grundschule.

12 Vgl. Rijksoverheid (2014); Leer- en kwalificatieplicht.

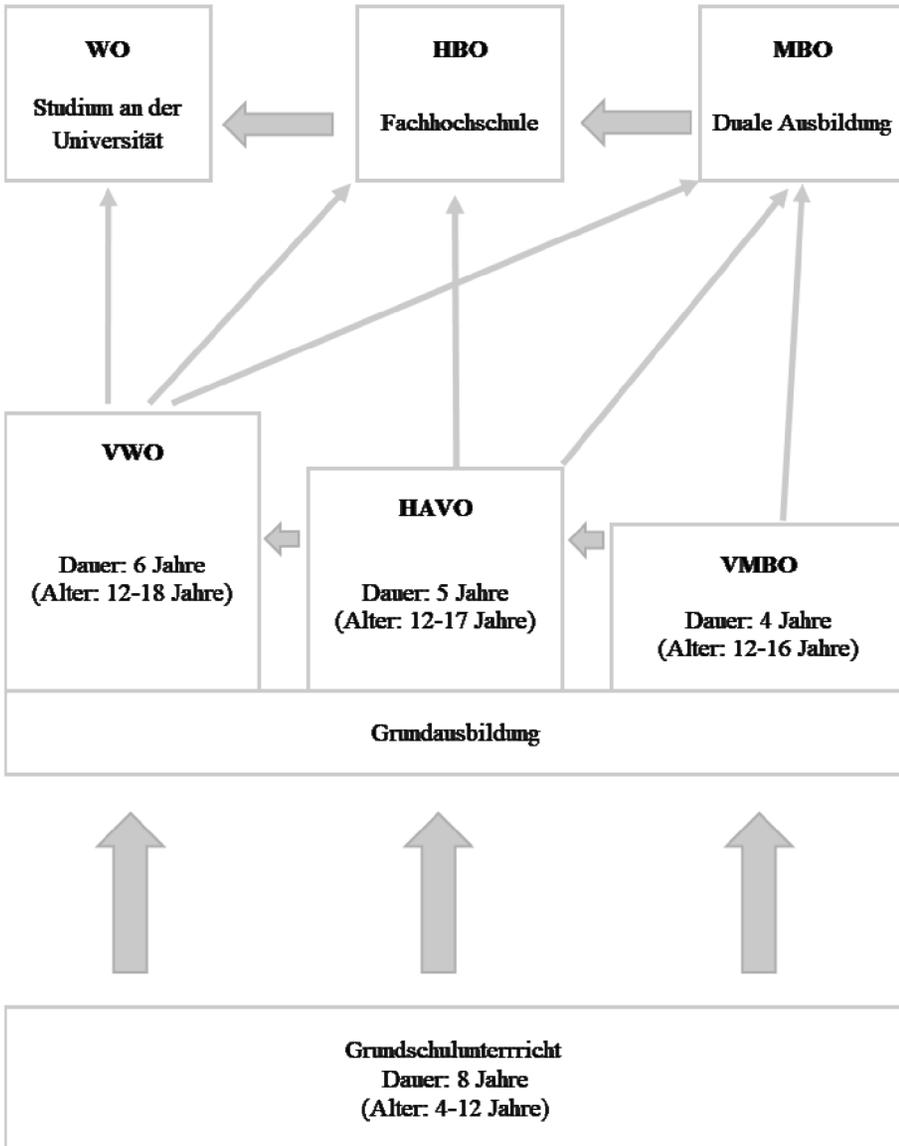


Abb. 1: Das niederländische Schulsystem

Das bedeutet, dass Tom und Marie in den Niederlanden bereits am 1. November 2017 bzw. erst am 1. Oktober 2018 schulpflichtig sind. In der Regel gehen Kinder aber schon ab dem vierten Geburtstag in die Schule, da das Betreuungsangebot in Kitas und Kindergärten (*crèche, kinderdagverblijf, KDV*) nur für Kinder von 0 bis 4 Jahren gilt. So wechseln fast alle Kinder in der ersten Woche nach dem 4. Geburtstag in die *basisschool*. Jedes Kind geht somit an einem anderen Tag zum ersten Mal in die Schule: Unsere Beispielkinder Tom und Marie gehen ab dem 17.10.2016 bzw. 02.10.2017 in die 1. Gruppe (*groep 1*).¹³ Kinder, die wie Tom und Marie bis zum 31.12. vier geworden sind, wechseln im Jahr danach bereits in die 2. Gruppe (*groep 2*). Kinder, die ab dem 1.1. bis zu den Sommerferien in die erste Gruppe kommen, ‚wiederholen‘ normalerweise *groep 1* und wechseln erst im darauffolgenden Jahr in *groep 2*. Der Besuch der *groep 1* kann also nur sechs bis sieben Monate dauern – für ein Kind, das Ende Dezember Geburtstag hat – oder aber bis zu 19 Monate – bei Kindern, die Anfang Januar Geburtstag haben. Die Gruppen 1 und auch 2 können – aus deutscher Sicht – inhaltlich eher als Bildungsangebot im vorschulischen Bereich gesehen werden, bei dem viel gespielt und auf das Lernen vorbereitet wird.

Nicht nur in dem früheren schulischen Eintrittsalter von niederländischen Kindern ist ein Unterschied zum deutschen Schulsystem zu sehen, sondern auch in der Tatsache, dass in den Niederlanden länger gemeinsam gelernt wird: Die Grundschule umfasst die Gruppen 1–8, d.h. Kinder lernen bis zum 12. Lebensjahr gemeinsam, erst dann – also zwei Jahre später als in den meisten Bundesländern in Deutschland üblich – steht der Übergang auf eine weiterführende Schule an.

2.2 Die weiterführenden Schulen – *voortgezet onderwijs*

Sowohl in Deutschland als auch in den Niederlanden (vgl. Abbildung 1) ist das Schulsystem bei den weiterführenden Schulen grundsätzlich dreigliedrig und kann in berufsvorbereitenden Unterricht, allgemeinbildenden Unterricht und vorwissenschaftlichen bzw. auf ein universitäres Studium vorbereitenden Unterricht unterteilt werden (vgl. Becker 2014).

In den Niederlanden werden je nach Art des weiterführenden Unterrichts noch weitere Varianten unterschieden. Im *vmbo (voorbereidend middelbaar beroepsopleiding)* werden vier verschiedene „Lernwege“ angeboten:

- *Theoretische leerweg* (TL) – theoretische Orientierung (entspricht der früheren MAVO¹⁴)
- *Gemengde leerweg* (GL) – gemischt (Theorie und Praxis),

¹³ In den Niederlanden spricht man im Grundschulkontext üblicherweise von Gruppen (*groepen*) und nicht von „klas“ (Klasse).

¹⁴ Die Abkürzung „mavo“ steht für *middelbaar algemeen voortgezet onderwijs*, vergleichbar mit dem Hauptschulniveau in Deutschland, ohne Binnendifferenzierung in verschiedene ‚Lernwege‘ wie das heutzutage in den Niederlanden der Fall ist.

- *Kaderberoepsgerichte leerweg* (KB) – mehr praktisch als theoretisch und
- *Basisberoepsgerichte leerweg* (BB) – rein praktisch ausgerichtet.

Außerdem gibt es vier inhaltliche Sparten im *vmbo*: Gesundheits- und Sozialwesen, Technik, Wirtschaft und Landbau.

Im *havo* (*hogere algemeen voortgezet onderwijs*) werden keine unterschiedlichen ‚Lernwege‘ angeboten, allerdings müssen Schüler in den letzten zwei Schuljahren (nach deutschem System Klasse 10 und 11) ein Fächerpaket aus einem der vier Profile Natur & Technik (*natuur & techniek*), Natur & Gesundheit (*natuur & gezondheid*), Wirtschaft & Gesellschaft (*economie & maatschappij*) oder Kultur & Gesellschaft (*cultuur & maatschappij*) wählen, aus denen sich jeweils unterschiedliche Fächerschwerpunkte ergeben. Im Profil Kultur & Gesellschaft gehören Geschichte und mindestens eine Fremdsprache zu den Pflichtfächern, während hingegen im Profil Natur & Gesundheit die Fächer Mathematik, Biologie und Chemie verpflichtend belegt werden müssen. Neben den Pflichtfächern muss jeder Schüler bis zu zwei fakultative Fächer aus dem jeweiligen Profil sowie ein weiteres Fach im sogenannten freien Teil belegen.¹⁵ Die Wahl des Profils ist entscheidend bei der Zulassung zu bestimmten Studiengängen, so können Schüler mit einem Profil Kultur & Gesellschaft ohne weiteres Sprachen studieren, jedoch beispielsweise nicht Medizin oder einen naturwissenschaftlich orientierten Studiengang.

Diese vier *profielen* stehen auch im *vwo* (*voorbereidend wetenschappelijk onderwijs*) verpflichtend zur Wahl. Darüber hinaus wird im *vwo* zwischen *Gymnasium*, das klassische Sprachen (Latein und Griechisch) als Pflichtfächer hat, und *Atheneum* (keine klassischen Sprachen) unterschieden.

2.2.1 Aufbau des weiterführenden Unterrichts

Die Sekundarstufe bzw. der weiterführende Unterricht kann sowohl in Deutschland als auch in den Niederlanden in zwei Phasen eingeteilt werden, der niederländische *onderbouw* ist vergleichbar mit der deutschen Sekundarstufe I, der niederländische *bovenbouw* mit der Sekundarstufe II in Deutschland (vgl. Abbildung 2). Wesentlicher Unterschied ist, dass – ins deutsche System umgerechnet – niederländische Schüler erst ab der 7. Klasse eine weiterführende Schule besuchen und die Benennung der Schuljahre ab der Sekundarstufe in den Niederlanden wieder mit 1 beginnt: Konkret bedeutet dies, dass Jahrgangsstufe 7 in Deutschland *leerjaar 1* des *voortgezet onderwijs* in den Niederlanden entspricht, die Jahrgangsstufe 8 *leerjaar 2* und schließlich Jahrgangsstufe 12 *leerjaar 6*. Während die Sekundarstufe I in Deutschland die Klassen 5–10 aller weiterführenden Schulen bzw. 5–9 an Gymnasien mit G8-Abitur¹⁶ umfasst, werden

15 Rijksoverheid (2019); Hoe zit de havo in elkaar?

16 „Die Abkürzungen G8 und G9 stehen für die zeitliche Organisation der gymnasialen Schulzeit von insgesamt 8 oder 9 Jahren. G8 bedeutet, dass die Mittelstufe in insgesamt fünf

an niederländischen weiterführenden Schulen das erste und zweite *leerjaar* im *vmbo* sowie die Lernjahre 1–3 an *havo*- und *vwo*-Schulen als *onderbouw* bezeichnet, wobei das 1. und manchmal auch das 2. Lernjahr häufig auch *brugklas* (in etwa vergleichbar mit der deutschen „Orientierungsstufe“) genannt werden.

Phase	Jahrgangsstufen (NL)	Alter	Jahrgangsstufen (D)	Alter
„brugklas“ (NL) / Orientierungsstufe (D)	leerjaar 1 (ggf. auch 2)	12–13 / 14	Klasse 5 und 6	10–12
onderbouw (NL) / Sekundarstufe I (D)	leerjaar 1–2 (vmbo),	12–14	Klasse 5–10 (G9)	10–16
	leerjaar 1–3 (havo, vwo)	12–15	Klasse 5–9 (G8)	10–15
bovenbouw (NL) / Sekundarstufe II (D)	leerjaar 3–4 (vmbo)	15–16	Jahrgangsstufe 11–13 (G9)	16–19
	leerjaar 4–5 (havo)	16–17	Jahrgangsstufe	15–18
	leerjaar 4–6 (vwo)	16–18	10–12 (G8)	

Abb. 2: Aufteilung der Jahrgangsstufen bzw. Klassen im niederländischen und deutschen Schulsystem

Zur Sekundarstufe II gehören in Deutschland die gymnasiale Oberstufe an Gymnasien und Gesamtschulen (Einführungs- sowie Qualifikationsphase 1 und 2 bzw. die Jahrgangsstufen 11–13 respektive 10–12 bei G8), außerdem das Berufskolleg.¹⁷ An weiterführenden niederländischen Schulen ist *bovenbouw* die allgemeine Bezeichnung für das 3. und 4. Lernjahr im *vmbo* sowie für das 4. und 5. Lernjahr im *havo* und Lernjahr 4, 5 und 6 im *vwo*. Dieser Schulabschnitt wird für *havo* und *vwo* auch als *tweede fase* bezeichnet. Im jeweils letzten Schuljahr der verschiedenen niederländischen Schultypen finden die *eindexamens* (Abschlussprüfungen) statt. Auch wird dann an allen Schultypen ein

Schuljahren organisiert wird. G9 bedeutet, dass die Mittelstufe in sechs Schuljahren absolviert wird. In beiden Fällen schließen sich drei Jahre Oberstufe an.“ (Kultusministerium Hessen, Was heißt G8 / G9?).

17 „Das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen ist eine Schulform der Sekundarstufe II. Es ist mit den beruflichen Schulen in anderen Bundesländern vergleichbar. Das Berufskolleg vermittelt in einem differenzierten Unterrichtssystem in einfach- und doppeltqualifizierenden Bildungsgängen eine berufliche Qualifizierung (berufliche Kenntnisse, berufliche Weiterbildung und Berufsabschlüsse). Darüber hinaus können vom Hauptschulabschluss bis zur Allgemeinen Hochschulreife alle allgemeinbildenden Abschlüsse erworben bzw. nachgeholt werden.“ (Schulministerium NRW, Berufskolleg).

profielwerkstuk, eine schriftliche Hausarbeit über ein selbstgewähltes Thema, geschrieben.

2.2.2 Abschlüsse

In Bezug auf die zu erwerbenden Abschlüsse an weiterführenden Schulen in den Niederlanden spricht NUFFIC (*Netherlands Universities Foundation for International Cooperation*), die niederländische Behörde für Internationalisierung im Bildungsbereich, von zwei Basisrichtungen: zum einen „algemeen vormend onderwijs (vmbo-tl, havo of vwo)“, zum anderen „voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo-bb / kb / gl)“. ¹⁸ Dies entspricht in etwa dem deutschen System: Der Hauptschulabschluss (auch Sekundarabschluss I, Berufsbildungsreife oder Berufsreife) als eine Vorbereitung auf die Berufsausbildung (*voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs*), der Mittlere Schulabschluss (auch Sekundarabschluss I – Fachoberschulreife, früher auch Mittlere Reife) als Voraussetzung zum Besuch von Schulformen der Sekundarstufe II und somit auch der Möglichkeit das Abitur (auch Allgemeine Hochschulreife) zu machen, das zum Besuch einer Hochschule berechtigt (*algemeen vormend onderwijs*). ¹⁹

Grundsätzlich bietet ein Abschluss auf *havo*-Niveau (*hoger algemeen voortgezet onderwijs*, dt. höhere Allgemeinbildung) Zugang zu Hochschulen auf *hbo*-Niveau (*hoger beroepsonderwijs*, dt. höherer Berufsunterricht), die mit deutschen Fachhochschulen vergleichbar sind.

Ein Abschluss auf *vwo*-Niveau (*voorbereidend wetenschappelijk onderwijs*, dt. vorbereitende Wissenschaftsausbildung) bietet Zugang zu Universitäten auf *wo*-Niveau (*wetenschappelijk onderwijs*, dt. wissenschaftliche Ausbildung), vgl. Abbildung 3.

Vmbo-tl stellt in der ersten Basisrichtung insofern ein Sonderfall dar, als dass ein Abschluss dort dazu berechtigt, die Oberstufe des *havo*-Zweigs zu besuchen und damit letztendlich auch an *hbo*-Hochschulen zu studieren. Die Abschlussprüfungen (*eindexamen*) werden in den Niederlanden zentral parallel an allen weiterführenden Schulen abgenommen. Das sogenannte *Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling* (CITO) ist damit beauftragt, die Prüfungen ausgerichtet an die jeweiligen Abschlussziele, zu konzipieren.

2.2.3 Curricula

Grundsätzlich sind allgemeine Ziele für weiterführende Schulen im niederländischen *Wet op het voortgezet onderwijs* (WVO, Gesetz für die weiterführende

18 NUFFIC (2018); Onderwijssysteem Nederland.

19 Insgesamt gibt es Deutschlandweit eine nahezu unübersichtliche Vielfaltigkeit an Schulformen und Abschlüssen. Nur das Abitur wird bundesweit einheitlich so genannt (vgl. Klaus-Jürgen Tillmann 2015). Eine Übersicht über alle Abschlüsse und die verschiedenen Bezeichnungen (Stand 2017) findet sich auf den Webseiten der Bundeszentrale für politische Bildung: kurzelinks.de/y0t0.

Richtung	Lernjahre	Zugang zu
<i>vmbo</i>	2 Jahre Unterstufe 2 Jahre Oberstufe	Berufsschulen (<i>mbo</i> -niveau) ggf. <i>havo</i> -Niveau
<i>havo</i>	3 Jahre Unterstufe 2 Jahre Oberstufe	Hochschulen auf <i>hbo</i> -Niveau (vgl. Fachhochschule)
<i>vwo</i>	3 Jahre Unterstufe 3 Jahre Oberstufe	Hochschulen auf <i>wo</i> -Niveau (vgl. Universität)

Abb. 3: Niederländische Schulabschlüsse

Schulbildung) festgelegt. Dort sind für die Unterstufe Kernlernziele, wie zum Beispiel Kenntnisse in Bezug auf Landesgeschichte und Staatsordnung, auf insgesamt 13 Gebieten definiert, die sowohl Sprachen, als auch Naturwissenschaften sowie kulturelle Bildung abdecken (Art. 11b WVO).²⁰

In der Oberstufe ist das Curriculum über sogenannte Abschlussziele (*eind-termen*) definiert, die für die einzelnen Fächer existieren und in so genannten Handreichungen für Schulexamen (*Handreiking schoolexamen*) für die einzelnen Schultypen erläutert werden, die auf der Website der *Stichting Leerplanontwikkeling* (SLO, Stiftung für Lehrplanentwicklung) öffentlich einsehbar sind.²¹ Jede Schule hat auf dieser Basis die Möglichkeit, ein eigenes Unterrichtsprogramm (*onderwijsprogramma*) auszugestalten und durchzuführen:

Jede Schule entwirft ihre Lernziele, Lehrmethoden und Arbeitsschwerpunkte selbst und legt sie der Kommune und dem Bildungsministerium zur Absegnung vor. Im Gegenzug sind Schulinspektoren regelmäßige Gäste und landeseinheitliche Tests sowie Schulrankings an der Tagesordnung. In den Niederlanden ist man sich einig, dass die so gesicherte Freiheit der Schulen zu Individualisierung und damit qualitativ hochwertigem Unterricht führt. (Goddard 2014)

Ein Äquivalent zu den deutschen Kernlehrplänen auf Länderebene gibt es nicht. Hier zeigt sich eine größere Freiheit im niederländischen System, aber damit einhergehend auch eine größere Verantwortung der Schulen. Ausschlaggebend ist, Schüler in die Lage zu versetzen, die Abschlussprüfungen erfolgreich zu absolvieren, den konkreten Weg dorthin gestalten die einzelnen Schulen selbst.

2.2.4 Noten

Das Notensystem in Deutschland und den Niederlanden unterscheidet sich grundsätzlich. In Deutschland gibt es sechs Bewertungsstufen, wobei 1 die bes-

²⁰ Seit 2015 wird in den Niederlanden an einer Neukonzeption der Kernunterrichtsfächer, ihrer Inhalte und Lernziele gearbeitet, zunächst unter dem Titel *Ons onderwijs 2032* (vgl.: Rijksoverheid 2016, *Ons Onderwijs 2032*), aktuell in den Entwickelteams von *Curriculum.nu* (vgl.: curriculum.nu/), die bis Sommer 2019 ihre Vorschläge vorlegen werden.

²¹ SLO (2019), Repository.

te und 6 die schlechteste Note ist; bei den Noten 5 und 6 hat man nicht die erforderliche Leistung erbracht (vgl. § 48, (3) SchulG NRW). Die Bewertung, insbesondere in der Oberstufe, kann auch mit einem Punktsystem in 15 Stufen erfolgen; hierbei wird in 0,3-er Schritten differenziert: sehr gut minus ist 1,3, gut plus 1,7, vgl. Abbildung 4.

deutsches Notensystem			niederländisches Notensystem	
in Ziffern	in Worten	Punktesystem	in Worten	in Ziffern
1	sehr gut	15	uitstekend zeer goed	10 9
		14		
		13		
2	gut	12	goed	8
		11		
		10		
3	befriedigend	9	ruim voldoende	7
		8		
		7		
4	ausreichend	6	voldoende	6
		5		
		4		
5	mangelhaft	3	twijfelachtig	5
		2		
		1		
6	ungenügend	0	onvoldoende	4
			ruim onvoldoende	3
			slecht	2
			zeer slecht	1

Abb. 4: Deutsches und niederländische Notensystem (WWU Münster/RU Nijmegen (2011), Prüfungsordnung für den M.A. Niederlande-Deutschland-Studien)

Das niederländische Notensystem verfügt über 10 Stufen, wobei 10 die beste Note ist, 1 die schlechteste, bestanden hat man in der Regel bei einer 5,5 oder 5,6. Noten errechnen sich wie Prozentangaben: 55% der maximalen zu erreichenden Punktzahl müssen erreicht werden, um ein *voldoende*, also ausreichend, zu erzielen. Häufig werden die Noten in den Niederlanden bis auf die Dezimalstellen genau berechnet.

Die Vergabe von Noten und wie die jeweilige Bewertung wahrgenommen wird, kann kaum in einer tabellarischen Übersicht wiedergegeben werden. So werden die Bestnoten 9 und 10 in den Niederlanden nur äußerst selten vergeben, in der Praxis dürfte eine niederländische 9 gefühlt die beste zu erreichende Note sein, eine 10 im Sinne von *uitstekend* (mit Auszeichnung) wird nahezu nie vergeben. Entsprechend gelten die niederländischen Noten im 7er und 8er Bereich durchaus als Noten im guten Bewertungsbereich und niederländische Schüler sind oft auch mit einer 6, also einem *voldoende* (bestanden) zufrieden,

ganz im Sinne der den Niederlanden nachgesagten *zesjes-cultuur*, also dem Zufriedensein mit dem Bestehen einer Prüfungsleistung mit Mindestnote.

In Deutschland und in den Niederlanden ergeben sich Noten aus schriftlichen Leistungsüberprüfungen wie Klassenarbeiten und Tests, wobei Klassenarbeiten in der Regel vorangekündigt werden und nur in festgelegter Anzahl abgenommen werden können. Tests können unangekündigt und (theoretisch) beliebig oft abgehalten werden. Dies ist in den Niederlanden ähnlich, beispielsweise können kurze, schriftliche Tests zu den Hausaufgaben auch unangekündigt stattfinden. In Deutschland macht darüber hinaus die sogenannte mündliche Mitarbeit im Sinne einer aktiven und regelmäßigen mündliche Beteiligung einen nicht unwichtigen Bestandteil der Note (in Fremdsprachen und Grundkursen bis zu 60%) aus, ein Phänomen, das in den Niederlanden unbekannt ist.²²

2.2.5 Schuljahr, Ferien & Unterrichtszeiten

In Bezug auf die Schuljahresplanung sind Ferienzeiten zwar grob vergleichbar, abhängig von der Region lassen sich jedoch auch Unterschiede feststellen. Während in Deutschland die Ferienzeiten jeweils in den 16 Bundesländern festgelegt werden, wird in den Niederlanden von den Gebieten *noord* (Norden), *midden* (Mitte) und *zuid* (Süden) ausgegangen. Aufgrund dieser Aufteilung ergeben sich in NRW an der deutschen Seite der Grenze demnach einheitliche Ferientermine, auf niederländischer Seite jedoch drei verschiedene Zonen. Dies führt dazu, dass beispielsweise die Sommerferien – je nach Region – nicht immer zu den gleichen Zeiten stattfinden (siehe Abbildung 5).

Auch über den Sommer hinaus verteilen sich die Ferienzeiten und Feiertage auf beiden Seiten der Grenze unterschiedlich. Wollen eine deutsche und eine niederländische Schule beispielsweise im Frühjahr austauschen, ist mit einer bis zu vierwöchigen Ferienphase zu rechnen. Während es an deutschen Schulen Osterferien gibt, beginnen in den Niederlanden meist kurz danach die Maiferien.

Als wichtiger Unterschied lässt sich des Weiteren der Unterrichtsbeginn benennen. An den meisten niederländischen Schulen beginnt der Unterricht zwischen halb neun und neun Uhr morgens, während es in Deutschland nicht unüblich ist, dass die erste Stunde schon ab halb acht beginnt.

²² So zeigte sich im Erfahrungsaustausch auf der Schulleiterkonferenz im Winter 2018, dass niederländische Lehrer zwar häufig über ihre unmotivierten und im Unterricht eher nicht aktiven Schüler klagen, sie aber auch die Effizienz der mündlichen Note bezweifeln. Zum einen bezweifeln sie die objektive Messbarkeit mündlicher Beteiligung, auf der anderen Seite bewerten sie die eher extrinsische Motivation als nicht erwünscht. Deutsche Lehrpersonen erfahren den Einsatz der mündlichen Bewertung durchaus als Bereicherung für die aktive Beteiligung der Schüler und die Verstärkung der gewünschten Interaktion im Unterricht.

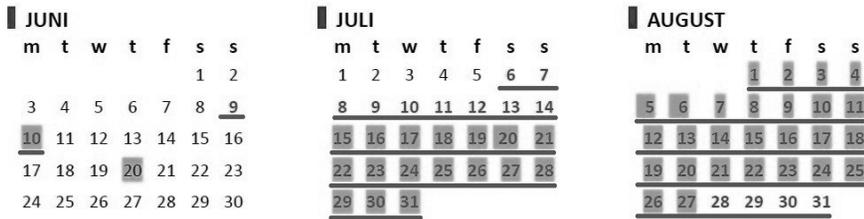


Abb. 5: Ferien und Feiertage im Juni, Juli und August. Hinterlegt sind die Ferientage in Nordrhein-Westfalen, unterstrichen mögliche Ferientage in den Niederlanden – abhängig von der Region.

Rechtlicher Rahmen: Freiheit(en) des Unterrichts, Schulträger und Finanzierung

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln eine allgemeine Übersicht zur Einrichtung des niederländischen Schulsystems im Vergleich zu deutschen Schulen gegeben wurde, werden im nächsten Kapitel die wichtigsten Unterschiede in Bezug auf die rechtlichen Rahmenbedingungen dargestellt.

In Deutschland sind Schulen in der Regel öffentlich bzw. staatlich; Schulträger sind die Kommunen bzw. Landkreise der Schulträger (§ 78 SchulG NRW).²³ Der Schulträger ist u.a. verantwortlich für die räumliche Ausstattung der Schulen, für Gebäude, Instandhaltung etc., auch für die Ausstattung mit Lehrmitteln (z.B. in Form von Büchern, Landkarten) und technischen Geräten (Computer, Internet, Overheadprojektor) (§ 79 SchulG NRW; § 90 Abs. 1 SchulG NRW). Außerdem trägt die Gemeinde Personalkosten für Verwaltung und nicht-(sozial-)pädagogisches Personal, wie z.B. das Sekretariat oder den Hausmeister. Auch sind die Kommunen als Schulträger verantwortlich für die Erstellung des sogenannten Schulentwicklungsplans, der für die „Sicherung eines gleichmäßigen, inklusiven und alle Schulformen und Schularten umfassenden Bildungs- und Abschlussangebots in allen Landesteilen“ (§ 80 Abs. 1 SchulG NRW) sorgen soll.

In den Niederlanden werden Schulen in aller Regel ebenfalls staatlich finanziert. Die Freiheit des Unterrichts (*onderwijsvrijheid*) ist im niederländischen Grundgesetz festgelegt, die oberste Aufsicht über alle Schulen trägt der Staat (Art. 23 lid 2 Gw.).

23 Außerdem gibt es Schulen in freier Trägerschaft (z.B. Kirchen), die aber als sogenannte Ersatzschulen auch aus öffentlichen Mitteln bezuschusst werden und unter der Aufsicht des Landes stehen. Als ‚Ergänzungsschulen‘ wiederum gelten z.B. internationale oder ausländische Schulen, an denen allerdings keine in Deutschland staatlich anerkannten Abschlüsse erworben werden können.

Im Gegensatz zu Deutschland geht die Freiheit des staatlichen Unterrichts jedoch weiter. Ausnahmslos werden sowohl Konfessionsschulen als auch Schulen mit aus deutscher Perspektive alternativen pädagogischen und didaktischen Konzepten, wie zum Beispiel Freie Schulen oder Jenaplan-Schulen staatlich finanziert. Grundlage hierfür ist ebenfalls das niederländische Grundgesetz, in dem explizit festgelegt ist, dass der Unterricht unter Rücksichtnahme jeglicher Religion und Weltanschauung gesetzlich umgesetzt werden muss (Art. 23 lid 3 Gw.). Abgegrenzt werden eben jene Schulen mit dem Begriff *bijzondere scholen* (dt. besondere Schulen) von *openbare scholen* (dt. öffentlichen Schulen).

Im Schuljahr 2017–2018 besuchten sowohl an Grundschulen als auch an weiterführenden Schulen mehr als 70% der niederländischen Schulpflichtigen eine *bijzondere school* (Centraal Bureau voor de Statistiek 2018).

Die Verteilung der finanziellen Mittel in den Niederlanden erfolgt über *schoolbesturen* (Schulverwaltungen). Aktuell gibt es insgesamt 879 dieser *schoolbesturen*, die für insgesamt 6807 Grundschulen zuständig sind; bei weiterführenden Schulen sind es 328 *schoolbesturen* für 652 Schulen (*Dienst Uitvoering Onderwijs*, DUO 2019). Hieraus ergibt sich, dass vor allem bei weiterführenden Schulen ein *schoolbestuur* für mehrere Einzelschulen verantwortlich sein kann. Rechtlich handelt es sich bei den Schulverwaltungen in den allermeisten Fällen um gemeinnützige Stiftungen nach niederländischem Recht. De facto bedeutet dies, dass niederländische Lehrpersonen weder Landesbeamte sind noch bei einer staatlichen Behörde im öffentlichen Dienst angestellt sind, sondern ‚nur‘ einen Arbeitsvertrag bei der jeweiligen Schulverwaltung haben.

Für die Qualitätssicherung und die Bildungsinhalte sind zu allererst die jeweiligen Schuleinrichtungen selbst verantwortlich, die sich jedoch an die gesetzlichen Vorgaben des niederländischen Bildungsministeriums halten müssen, was von der *Inspectie van Onderwijs* (dt. Unterrichtsinspektion) kontrolliert wird, während in Deutschland die Fachaufsicht über Bildungsinhalte und die Dienstaufsicht, bezogen auf die innere Organisation und das Lehrpersonal, bei der Schulaufsichtsbehörde liegen.

Daher ist das niederländische Schulsystem in Bezug auf Finanzierung, Personal und Bildungsinhalte grundlegend anders organisiert als das föderale Bildungssystem in Deutschland:

Insgesamt gesehen reagieren die Schulen in den Niederlanden von sich aus, also gewissermaßen ‚von unten‘ und individuell [...], während in Deutschland wichtige Regelungen in Erlassen und Verfügungen vorgegeben werden. (Kooi, van der / Sassen / Spicker-Wendt 2000: 2–5)

Dies gilt auch für Reaktionen auf gesellschaftliche Veränderungen und Probleme, ebenso wie für die Gestaltung und Ausstattung des Schulgebäudes. Demnach bietet das niederländische Schulsystem im Vergleich zu Deutschland bei der schulpädagogischen Gestaltung viel Freiheit, hierdurch ergibt sich jedoch auch ein komplexes Feld von Konkurrenz, Gesetzen, Vorschriften sowie inhaltlicher und verwaltungstechnischer Verantwortung.

Für das gesamte niederländische Schulsystem gilt: Viel Autonomie, aber auch viel Kontrolle. [...] [Die Autonomie] führt aber zu noch etwas: zu viel Konkurrenz. Ab der ersten Klasse können Eltern völlig frei wählen, wo sie ihr Kind unterbringen. Und wem die bestehenden Schulen nicht passen, der gründet mit wenig Mühe und staatlicher Unterstützung selber eine. Sieben von zehn niederländischen Kindern besuchen eine Privatschule. (Goddard 2014)

Aufgrund dieser rechtlichen Bedingungen hat auch die Schulleitung in Deutschland und in den Niederlanden jeweils ganz andere Funktionen. Ein deutscher Schulleiter ist immer auch Lehrer und beschäftigt sich hauptsächlich mit der Verwaltung und der Kommunikation mit dem Ministerium bzw. der Schulaufsicht, um beispielsweise eine sogenannte Planstelle zu bekommen und eine neue Lehrkraft einstellen zu können. In den Niederlanden haben Schulleiter nicht immer einen pädagogischen, sondern eher einen betriebswirtschaftlichen Hintergrund und fungieren mehr oder weniger in der Rolle eines Geschäftsführers, der die eigene Schule im Gegensatz zur Konkurrenz aufstellen und geschickt positionieren muss. Der Schulleiter entscheidet, wie er das ihm zur Verfügung stehende Budget einsetzt und kann in Zusammenarbeit mit den oben genannten *schoolbesturen* neue Stellen einfach besetzen und Lehrkräfte nach Bedarf einstellen.

4. Fazit

Obwohl Schulwelten im Nachbarland, und insbesondere in der Grenzregion, oft nur wenige Kilometer auseinanderliegend, auf den ersten Blick vergleichbar scheinen, zeigt sich beim genaueren Hinsehen, dass unterschiedliche Strukturen im Schulsystem, in der Organisation des Schulalltags, andere rechtliche Rahmenbedingungen und Finanzierungsmöglichkeiten dazu führen, dass es sich um ganz andere Wirklichkeiten handelt.

Dabei ist deutlich hervorzuheben, dass diese beiden Schulwelten in Deutschland und in den Niederlanden weltweit zu den Schulsystemen gehören, die die Schüler sehr gut ausbilden, trotz aller möglichen Schwächen.

Niederländische Kinder gehen bereits mit 4 Jahren in die Schule, wechseln aber erst mit 12, 13 Jahren an die weiterführende Schule. Hier ist es in der Regel möglich an ein- und derselben Schule verschiedene Abschlüsse zu erwerben (Gesamtschulkonzept). Während es in Deutschland 16 verschiedenen Schulsysteme und Schulgesetze gibt (in jedem Bundesland gilt ein eigenes Schulgesetz), werden Unterricht und Ausbildung in den Niederlanden einheitlich von Den Haag aus für das ganze Land vorgegeben. Große Diversität gibt es in den Niederlanden dennoch, weil Schulen (bzw. Schulgemeinschaften) ihr Budget selbst verwalten und nach eigenen Prioritäten selbst entscheiden können, wofür sie ihre finanziellen Mittel einsetzen. Dadurch liegt eine große Verantwortung beim Schulleiter, dessen Funktion häufig auch nicht von einem Pädagogen, sondern von einem Betriebswirt ausgeübt wird. Darüber hinaus sind Lehrer in den Niederlanden nicht verbeamtet, sondern Angestellte bei der jeweiligen Schule.

Zweifelsohne dürfte es sowohl für an Schulen Tätige, Schüler und deren Eltern als auch für Lehrer in der Ausbildung sowie die in der Lehrpersonenausbildung Tätige höchst interessant und äußerst bereichernd sein, den Blick über die Grenze zu werfen und somit eine andere Perspektive auf das jeweils eigene, selbstverständliche Bildungssystem und dessen Organisation zu erfahren.

Im Kontext von Austausch sind nicht nur Ferien- und Unterrichtszeiten oder die Frage nach dem passenden bzw. vergleichbaren Schultyp und der jeweiligen Jahrgangsstufe ganz praktisch für die Austauschplanung relevant, sondern auch für mögliche gemeinsame Unterrichtsinhalte, gemeinsame Prüfungsvorbereitungen und Ähnliches – wichtig sind hier außerdem auch Befugnisse, rechtliche Rahmenbedingungen und Finanzierungsmöglichkeiten.

Gemeinsame Schulthemen ermöglichen es den am Schulalltag Beteiligten miteinander niedrigschwellig in Kontakt zu kommen und über für sie relevante Themen zu sprechen: Schulleiter können unterschiedliche Tätigkeitsfelder, Befugnisse und Funktionen kennenlernen; Lehrpersonen sehen, wie anders Unterrichtspraxis, Inhaltsvermittlung und Prüfungen sowie Bewertungen erfolgen können. Insbesondere sind aber solche Schulthemen gerade für Schüler interessant, sie schließen an ihre Lebenswelt an und bieten ihnen Kommunikationsanlässe, um nicht nur über-, sondern auch mit- und voneinander zu lernen, insbesondere im Austausch.

Für solche Anlässe haben wir im Rahmen des Interreg-Projektes Nachbarsprache & buurcultuur verschiedene Materialienpakete entwickelt (vgl.: kurzelinks.de/ngo7, siehe hier insbesondere: Erkundungen). Der Blick über die Grenze ist dabei immer bereichernd, sowohl für Schüler als auch für Lehramtsstudierende, Lehrer, Schulleiter und Dozenten in der Lehrerausbildung.

5 Literaturverzeichnis

5.1. Sekundärliteratur

Boonen, Ute K./Jentges, Sabine (2017): Deutsch-niederländische universitäre Lehrkooperationen in der Euregio Rhein-Waal. In: Albert, Ruth / Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia / Jentges, Sabine (Hg.): *Hochschulen international vernetzen. Internationale Lehrkooperationen in der Germanistik und in Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 113–128.

Boonen, Ute K./Jentges, Sabine/Konrad, Tina (2018): Lehrmaterialangebot für den schulischen Nachbarsprachenunterricht. Ein deutsch-niederländischer Vergleich. In: *Glottodidactica XLV/1*, 7–26.

Boonen, Ute K./Jentges, Sabine/Sars, Paul (2018): Grenzenlos lernen in der Euregio Rhein-Waal – Das deutsch-niederländische Schulaustauschprojekt Nachbarsprache & buurcultuur. In: *nachbarsprache niederländisch*, 95–108.

- Ciepielewska-Kaczmarek, Luiza/Jentges, Sabine/Tammenga-Helmantel, Marjon (im Druck/2020): Landeskunde im Kontext: die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken. Göttingen: vr unipress.
- Jentges, Sabine/Wilp, Markus (2014): „Das Beste aus beiden Welten“!? Deutsch-niederländische Zusammenarbeit in einem binationalen Joint-Degree-Masterstudiengang. In: *InfoDaF* 41 / 5, 506–521.
- Kooi, van der Angelika / Sassen, Derk / Spicker-Wendt, Angelika (Hg.) (2000): *Euregionale Schulbegegnungen – Euregionale schoolcontacten*. Alkmaar: Euregios Niederlande-Deutschland.
- Sars, Paul / Boonen, Ute K. / Jentges, Sabine (2018): Samen elkaars taal en cultuur leren kennen. Het project Nachbarsprache & buurcultuur. In: *LTM* 2018 / 2, 16–20.
- Sars, Paul / Jentges, Sabine (2018): „Eigentlich ist unser Studium wie eine Reise nach Deutschland – nur viel öfter!“ – Konzeption und Evaluation von Curriculaentwicklung und Abschlussqualifikationen in einem niederländischen Germanistikstudium. In: *InfoDaF* 45 / 6, 729–750.
- Tammenga-Helmantel, Marjon / Jentges, Sabine (2016): Universitäre Deutschlehrerausbildung in den Niederlanden: Grundlagen und Einflussfaktoren. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 1 / 2016, 73–85.

5.2 Internetquellen

- Becker, Rolf (2014): Entwicklung des deutschen Bildungssystems im Überblick. Bundeszentrale für politische Bildung, kurzelinks.de/muyh.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2018): Onderwijsinstellingen; grootte, soort, levensbeschouwelijke grondslag, kurzelinks.de/r1o5.
- Dienst Uitvoering Onderwijs (2019): Onderwijsdata, kurzelinks.de/86ba.
- Goddard, Jeanette (2014): Das Schulsystem in den Niederlanden: Einführung; *NiederlandeNet*, kurzelinks.de/h1v5.
- Grondwet Koninkrijk der Nederlanden; Wettenbank Nederlandse Overheid, kurzelinks.de/z3lw.
- Immers, Suzanne (2017): Unterrichtsmaterial Stadt- und Schulerkundungen. Nijmegen / Duisburg-Essen: Nachbarsprache & buurcultuur, kurzelinks.de/ngo7.
- Kultusministerium Hessen (o.A.): Was heißt G8 / G9?, kurzelinks.de/whl8.
- Nachbarsprache & buurcultuur; Projekthomepage, kurzelinks.de/4vuu.
- Nuffic (2018): Onderwijssystem Nederland, kurzelinks.de/sbtf.
- Rheinische Post online (2019): kurzelinks.de/sf3d.
- Rijksoverheid (2014): Opleidingen, niveaus en leerwegen in het mbo, kurzelinks.de/gbcs.
- Rijksoverheid (2019): Hoe zit de havo in elkaar?, kurzelinks.de/28es.

- Rijkoverheid (2018): Toekomstgericht Curriculum, [kurzelinks.de/izvw](https://www.kurzelinks.de/izvw).
- Rijkoverheid (2014): Leer- en kwalificatieplicht, [kurzelinks.de/gjqd](https://www.kurzelinks.de/gjqd).
- Rijksoverheid (2016); Ons Onderwijs 2032, [kurzelinks.de/359p](https://www.kurzelinks.de/359p).
- Schulgesetz NRW; Justizportal Nordrhein-Westfalen, [kurzelinks.de/bcts](https://www.kurzelinks.de/bcts).
- Schulleiterkonferenz; Nachbarsprache & buurcultuur: [kurzelinks.de/xw4f](https://www.kurzelinks.de/xw4f).
- Schulministerium NRW (o.A.); Anmeldung zur Grundschule, [kurzelinks.de/fws4](https://www.kurzelinks.de/fws4).
- Schulministerium NRW (o.A.); Berufskolleg, [kurzelinks.de/tjr6](https://www.kurzelinks.de/tjr6).
- Schulministerium NRW (o.A.); Schulpflicht, [kurzelinks.de/x165](https://www.kurzelinks.de/x165).
- Schulministerium NRW (2018); Schulgesetz, [kurzelinks.de/w4gg](https://www.kurzelinks.de/w4gg).
- Stichting Leerplanontwikkeling (2019); Respository, [kurzelinks.de/rmx0](https://www.kurzelinks.de/rmx0).
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2015): Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. Bundeszentrale für politische Bildung, [kurzelinks.de/pt1y](https://www.kurzelinks.de/pt1y).
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster / Radboud Universiteit (2011), Prüfungsordnung des Masterstudiengangs Niederlande-Deutschland-Studien, [kurzelinks.de/vx9d](https://www.kurzelinks.de/vx9d).
- Wet op het voortgezet onderwijs; Wettenbank Nederlandse Overheid, [kurzelinks.de/9au8](https://www.kurzelinks.de/9au8).
- Wrase, Michael (2013): Bildungsrecht – wie die Verfassung unser Schulwesen (mit-) gestaltet; Bundeszentrale für politische Bildung; [kurzelinks.de/a47u](https://www.kurzelinks.de/a47u)

DOSSIER

Grenzgebiete – Grensgebieden: Niederländisch lernen in den Euregios von Aachen bis Emden Beiträge vom 10. Kolloquium der Fachvereinigung Niederländisch an der Universität Duisburg-Essen 2018

Unter obigem Titel fand am 24. und 25. September 2018 das 10. Kolloquium der *Fachvereinigung Niederländisch* in Zusammenarbeit mit der Abteilung *Niederländische Sprache und Kultur* der Universität Duisburg-Essen am Campus Essen statt (Vgl. hierzu auch den Bericht über das Kolloquium an anderer Stelle in diesem Heft.). Mit den im nachfolgenden Dossier versammelten Beiträgen möchte die Redaktion einen Teil der Workshops und Vorträge, die während des Kolloquiums in parallelen Blöcken angeboten wurden, dokumentieren. Alle drei Beiträge zeichnen sich durch einen besonderen Praxisbezug aus und bieten Zugang zu neuen Methoden und Materialien in ihrem jeweiligen Themenfeld.

Ingeborg Harmes geht in ihrem Beitrag *Focus op uitspraak* davon aus, dass explizites Wissen über die Aussprache des Deutschen und Niederländischen einen wichtigen Beitrag zum den Erwerb einer besseren Aussprache des Niederländischen leisten kann. Aus einer kontrastiven Perspektive behandelt sie einige der typischen Ausspracheprobleme von Niederländisch-Lernenden mit Deutsch als Muttersprache. Mit einer Reihe praktischer Übungen gibt sie Hinweise, wie sich die korrekte Aussprache gezielt im Unterricht üben und verbessern lässt.

Woorden, zinnen, tekst: Focus op schrijven haben Gaby Boorsma en Hendrik Neukäter ihren Beitrag genannt. Sie gehen darin zunächst der Frage nach, wie Schreiben in den vorhandenen Unterrichtsmaterialien zum Niederländischunterricht geübt wird, um daran anschließend Anregungen für kreative Schreibübungen und Formen interaktiven Schreibens zu geben. Ihr besonderes Interesse gilt dabei auch neuen Möglichkeiten von Korrektur und Feedback, die durch moderne Online-Lernumgebungen entstanden sind.

Der Beitrag von Sabine Jentges und Tina Konrad *Landeskunde live: Erkundungen, Exkursionen und Materialpakete für den Nachbarsprachenunterricht* entstand innerhalb des Interregprojekts „Nachbarsprache & buurcultuur“, in dessen Rahmen regelmäßige Schulaustausche zwischen deutschen und niederländischen Schulen im Grenzbereich stattfinden. Dabei werden gemeinsam mit den beteiligten Lehrkräften und Studierenden der Universitäten Duisburg-Essen und Nijmegen Materialien entwickelt, die im Austausch eingesetzt, aber auch für den innerschulischen Fremdsprachenunterricht Deutsch bzw. Niederländisch genutzt werden können. Der Beitrag stellt Konzeption und inhaltliche Gestaltung einiger der bisher fertig gestellten und erprobten Materialpakete zur Landeskunde vor.

Van zienaazappelzap naar sinaasappelsap: focus op uitspraak

Ingeborg Harmes

De uitspraak van een niet-moedertaalspreker verraadst meestal snel waar deze persoon vandaan komt: een Nederlands accent is bijvoorbeeld onmiskenbaar te herkennen wanneer een Nederlandse moedertaalspreker de zin *ich habe die Spielweise besser gemacht*¹ uitspreekt. De woorden *ich* en *gemacht* worden bijvoorbeeld met de karakteristieke ‘harde’ *g* uitgesproken in plaats van de Duitse *ich-* en *achlaut*. Ook klinkt de *s* in de medeklinkercombinatie *sp* (*Spielweise*) scherper omdat deze in het Nederlands alveolair, met de tongpunt tegen de tandkas, wordt geproduceerd. De gebruikelijke Duitse klank in de combinatie *sp* is echter een palatale *sj*, een [ʃ] in fonetisch schrift, die tussen de tong en het harde gehemelte wordt geproduceerd. De – moedertalige – toehoorder zal in principe weinig moeite hebben om het Duits-met-Nederlands-accent redelijk goed te kunnen verstaan, en het accent hooguit charmant of iets in die geest vinden. Andersom geldt hetzelfde: de moedertalige spreker verstaat Nederlands met een Duits accent prima. Verstaanbaar zijn voor moedertaligen als uitgangspunt is echter niet het enige criterium dat telt bij het leren van een vreemde taal, temeer omdat taalleerders bij het verwerven van een nieuwe taal niet uitsluitend met moedertaalsprekers spreken. Ook leren taalleerders een nieuwe taal niet altijd in het land waar de taal dagelijks gesproken wordt. Er zijn meer redenen om op een goede uitspraak te letten. Een goede en duidelijke uitspraak geeft namelijk een eerste indruk van de algemene taalvaardigheid in de vreemde taal en is zogezegd je visitekaartje. Daarnaast zorgt een natuurlijke uitspraak er ook voor dat de luisteraar de aandacht niet verliest. Als taalleerder, en vaak ook als taaldocent, weet je doorgaans wel hoe het Nederlands klinkt, maar deze klanken daadwerkelijk zo uit te spreken is van een heel andere orde.

Het *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen* (ERK) (2008:109) beschrijft in zijn eerste versie de fonologische vaardigheden waaraan een taalleerder per niveau zou moeten voldoen. De moedertaalspreker functioneert in deze beschrijvingen impliciet als norm en een taalleerder zou bij het niveau B2 al “een heldere, natuurlijke uitspraak en intonatie verworven” moeten hebben, wat overeenkomt met de taal accentloos

1 Tijdens de workshop werd als voorbeeld een fragment aangehaald uit een interview van Jörg Dahmann met Louis Van Gaal, te vinden op kurzlinks.de/o10x (gepubliceerd op 4 november 2010).

spreken. In het *ERK Supplement met nieuwe descriptoren* (2018: 133–136) zijn de fonologische competenties aangepast. Het basiscriterium is niet meer het accentvrij spreken maar de verstaanbaarheid. Pas bij het C2-niveau beheerst de spreker de taal accentloos, zonder kenmerken die op de moedertaal terug te voeren zijn. Bij het C1-niveau zijn nog enkele kenmerken merkbaar en tot het B2-niveau zijn accentkenmerken uit de andere taal meestal nog aanwezig. Een grotere tolerantie voor accentkenmerken is zeker realistisch bij de beoordeling van Nederlands als vreemde taal. Maar wie Nederlands als vreemde taal leert, bijvoorbeeld in een Duitstalige omgeving, heeft geen voortdurende input van moedertaalsprekers. Dit maakt het op een natuurlijke manier leren van de Nederlandse uitspraak niet eenvoudiger. Het gevolg is dan dat taalspecifieke kenmerken van de moedertaal eventueel zodanig kunnen inslijten dat ze na enkele jaren niet meer verbeteren. Om dit te voorkomen kan vanaf het begin van het taalverwervingsproces regelmatig en doelbewust aandacht worden besteed aan een goede en natuurlijke uitspraak.

Het *Handboek Nederlands als Tweede Taal in het volwassenenonderwijs* stelt: “een goede uitspraak leer je door te luisteren, te imiteren en door feedback van de docent” (Bossers et al. 2015:145). Voor het luisteren en imiteren bieden veel lesmethodes gerichte oefeningen aan. Vaak bestaan deze uit een reeks van woorden met een of twee specifieke klanken waarbij de taalleerder moet aangeven welke klank hij of zij in het gesproken Nederlands hoort. Het accent ligt bij deze oefeningen veelal op het onderscheiden van klinker- en medeklinkerparen, zoals bijvoorbeeld de lange en korte vocalen. Dit is een aspect dat voor Spaanstaligen lastig kan zijn omdat ze het verschil tussen korte en lange klinkers niet kennen. De meeste Duitstaligen hebben er geen probleem mee omdat het Duits ook over korte en lange klinkers beschikt. Op dezelfde manier worden ook nieuwe klanken als de *ui* en de *ij/ei* of klankcombinaties als de *sch* aangeboden zodat de taalleerder niet alleen de nieuwe klanken leert kennen maar ze ook van andere klanken leert onderscheiden. Daarnaast bestaan er oefeningen waarbij de taalleerder eerst goed naar bepaalde woorden en – nieuwe – klanken moet luisteren om ze vervolgens na te spreken. Dikwijls worden deze oefeningen zonder expliciete uitleg aangeboden en moet de taalleerder op zijn eigen gehoor en evaluatievermogen vertrouwen bij het nazeggen van de woorden. De docent is dan aan zet om feedback geven op de uitspraak. De juiste feedback geven is echter niet altijd eenvoudig omdat veel lesmethodes nauwelijks op dit aspect van uitspraakonderwijs ingaan en het accent op het verwerven van taalhandelingen, woordenschat en grammatica leggen. Het is dan aan de docent om invulling aan het uitspraakonderwijs te geven en rekening te houden met de taalspecifieke eigenschappen van de moedertaal die de uitspraak van de te leren taal kunnen beïnvloeden.

Het uitgangspunt in deze bijdrage is dat expliciete kennis van de Duitse en Nederlandse uitspraak zinvol kan zijn bij het verwerven van een meer natuurlijke uitspraak van het Nederlands. Na enkele theoretische achtergronden over het verwerven van uitspraak en de invloed van de moedertaal bij het leren van de uitspraak volgt een beschrijving van enkele typische uitspraakmoeilijkheden

waar Duitstalige leerders mee kunnen kampen. Tot slot wordt een achttal oefeningen besproken die in de lespraktijk gebruikt kunnen worden om de uitspraak doelgericht te oefenen en verbeteren.

Theoretische achtergrond

De ervaring leert dat het voor sprekers vanaf een bepaalde leeftijd bijzonder lastig is een vreemde taal accentloos te leren. De invloeden van de moedertaal blijven meestal duidelijk hoorbaar als buitenlands accent, met name in de uitspraak van de klinkers en medeklinkers. Een verklaring daarvoor is dat hersenen tot een bepaalde leeftijd de taalspecifieke aspecten van klanken in de moedertaal leren te categoriseren (vgl. Flege 1995). Wanneer deze klanken eenmaal vast in de hersenen verankerd zijn, zullen nieuwe klanken uit een vreemde taal onbewust als klanken binnen deze bestaande categorieën gehoord worden. Dat geldt in het bijzonder wanneer deze klanken erg op klanken in de moedertaal lijken omdat ze meerdere fonetische overeenkomsten vertonen. In het begin hoort de taalleerder dus niet dat de klanken in de vreemde taal eigenlijk iets anders worden uitgesproken. Bij het nazeggen van klanken en woorden zal de taalleerder daarom automatisch de klank uit de moedertaal reproduceren. Daardoor klinkt bijvoorbeeld de klank *oe* wanneer een Duitstalige leerder het Nederlandse woord *hoed* of *stoel* uitspreekt wel duidelijk verstaanbaar, maar toch zonneklaar ‘Duits’. Dit komt omdat de *oe* in het Duits en Nederlands ongeveer hetzelfde wordt uitgesproken: ze delen de fonetische eigenschappen hoog, gesloten en worden met lippenronning geproduceerd. Ze verschillen echter in de eigenschap tijdsduur, in het Duits wordt de *oe* in een gesloten lettergreep met een enkele consonant iets langer uitgesproken dan in het Nederlands. Bij het leren van de uitspraak van een vreemde taal is het daarom behulpzaam om niet alleen de klankeigenschappen van de vreemde taal te begrijpen, maar ook om rekening te houden met de klankeigenschappen van de moedertaal.

Aandacht voor de invloed van de moedertaal op het leerproces van een nieuwe taal bestaat al sinds de Contrastieve Analyse Hypothese van Lado (1957). Sindsdien bestaat er vanuit verschillende perspectieven steeds weer aandacht voor de rol van de moedertaal bij het taalverwervingsproces. In een artikel over uitspraakonderwijs aan anderstaligen wijst Rasier (2011) er bijvoorbeeld op dat articulatiefouten kunnen ontstaan door het verkeerd waarnemen van de klanken of door interferentie met de moedertaal. Een contrastieve aanpak is volgens hem de beste manier om dit soort fouten te verbeteren. Een team van taalkundigen in Nederland ontwikkelt sinds 2018 de app *Moedertaal in het onderwijs Nederlands als Tweede Taal* (MoedINT2) die NT2-docenten helpt met interferentieproblemen om te gaan. De app biedt een aantal overzichten die de verschillen tussen het Nederlands en veel voorkomende andere talen bespreken. En in een recent artikel van het tijdschrift *Internationale Neerlandistiek* bespreekt Johansson (2018) twee strategieën die noodzakelijk zijn om moedertaalspecifieke problemen te benaderen: metalinguïstische bewustheid en *crosslinguistic awareness*. Metalinguïstische bewustheid heeft als doel de speci-

fieke eigenschappen van een taal precies en abstract te kunnen benoemen. Een vage beschrijving van uitspraakeigenschappen is meestal onvoldoende om taallearners klanken als de *ui* en woorden als *sinaasappelsap* correct aan te leren. Gedetailleerde kennis van zowel de nieuw te leren taal als de moedertaal vormen de basis voor het bevorderen van de *crosslinguistic awareness*, het bewustzijn van de verschillen en overeenkomsten tussen de twee talen. Beide strategieën kunnen een belangrijke functie uitoefenen bij het verwerven van onder andere een goede uitspraak, zodat *ui* en *sinaasappelsap* niet als *oi* en *zienaazappelzap* klinken.

Het Nederlands en het Duits zijn verwante talen waardoor er veel overeenkomsten in de woordenschat, structuren en klanken bestaan. Veel spraakklanken in het Nederlands komen ook in het Duits voor. Soms worden ze zo goed als identiek worden uitgesproken, zoals bijvoorbeeld de klanken *b*, *d*, *ng* en *aa* in *bok*, *dik*, *ring* en *haar*. Soms lijken de klanken sterk op elkaar maar zijn er toch kleine verschillen die taallearners niet altijd horen en waarvan ze zich niet bewust zijn omdat ze niet fonologisch van aard zijn, d.w.z. dat ze niet tot andere woordbetekenissen leiden. Ook leiden deze uitspraakverschillen niet tot onverstaanbaarheid bij – moedertalige – toehoorders. Een ander voorbeeld is de uitspraak van de plosieven *p*, *t* en *k* in de onsets. In het Duits worden deze klanken aan het begin van een woord of lettergreep geaspireerd, dus licht aangeblazen als p^h , t^h en k^h zoals in *Peter*, *Timo* en *Konstantin*. In het Nederlands komt aspiratie van plosieven in de onsets niet voor en worden *p*, *t* en *k* in *Peter*, *Timo* en *Constantijn* net iets anders uitgesproken. Duitstalige taallearners horen in beginsel dit verschil niet. Ook weten ze meestal niet bewust dat ze in hun moedertaal de *p*, *t* en *k* in de onsets aspireren. Expliciete metalinguïstische kennis van zowel de Nederlandse als de Duitse uitspraak en de verschillen tussen deze twee kan daarom behulpzaam zijn bij het horen van de verschillen en bij het verwerven van een betere en meer natuurlijke Nederlandse uitspraak. Oftewel: wanneer je weet dat in het Duits de plosieven *p*, *t* en *k* aan het begin van een woord of lettergreep geaspireerd worden en in het Nederlands niet, dan kun je gericht een meer natuurlijke uitspraak oefenen.

Uitspraakverschillen Nederlands – Duits

Er bestaan diverse boeken die de uitspraak van het Nederlands vanuit verschillende perspectieven behandelen. De volgende opsomming van werken is zeker niet compleet en limitatief, maar wil slechts een indruk van de verscheidenheid aan werken geven die de uitspraak van het Nederlands op verschillende manieren benaderen. Van enkele uitgaven zijn intussen actuelere edities verschenen, de hier genoemde edities zijn voor deze bijdrage gebruikt. Daarnaast is er geen verdere onderverdeling gemaakt in werken die het Nederlands Nederlands of het Belgisch Nederlands centraal stellen. In het domein van het NT2-onderwijs zijn er meerdere werken die met name de praktische aspecten van de Nederlandse uitspraak bespreken en verschillende werkvormen aanbieden om deze te oefenen, namelijk het boek *Verstaanbaar spreken: een handleiding uitspraakon-*

derwijs voor docenten *Nederlands als tweede taal* (Thio & Verboog 2003), *Nu versta ik je! Uitspraak Nederlands voor Anderstaligen* (Blomme et al. 2013), de *Uitspraaktrainer in de les. Uitspraakverbetering voor anderstaligen* (Van Veen et al. 2011) en *Klink Klaar. Uitspraak- en intonatiegids voor het Nederlands* (Timmermans 2013). Bovendien zijn er goede kennisclips op internet te vinden waarmee je de Nederlandse klanken kunt oefenen, zoals de afspeellijst *Uitspraak van het Nederlands*² van het Talencentrum universiteit Groningen. In het domein van de taalkunde biedt het boek *Algemene fonetiek* (Rietveld & Van Heuven 2009) een meer theoretische inleiding in de fonetiek van het Nederlands. De auteurs beschrijven de verschillende onderdelen van spraak, de gesproken taal, en gaan ook in op theoretische achtergronden van het tweedetaalverwervingsproces van de uitspraak. Ten slotte biedt het toegankelijke basiswerk *Goed gestemd. De weg naar een gezonde stem, een mooie uitspraak en een vlotte presentatie* van de logopediste Christel Lacroix (2015) ook inspiratie en oefeningen om op een meer technische wijze met de uitspraak van het Nederlands om te gaan.

Verschillen in uitspraak tussen Duitse en Nederlandse klanken worden in diverse grammatica's en lesmethodes behandeld, meestal in combinatie met de spelling van de klank in kwestie. Werken die specifieke verschillen benoemen zijn onder andere de *PONS Grammatik kurz und bündig Niederländisch* (Gabriel-Kamminga & Roodzant 2017:7), *Langenscheidts Praktisches Lehrbuch Niederländisch* (Van Berkel et al. 1997: 13–21), en het *NT2-Cahier Uitspraak en spelling* (Verboog 2017:63). Ook op de Nederlandse Wikipedia staat een lijst³ met mogelijke uitspraakproblemen die specifiek Duitstaligen kunnen hebben. Daarnaast bieden lesmethoden voor Duitstaligen, zoals *Taal Vitaal: Niederländisch für Anfänger* (Fox & Schneider-Broekmans 2002), *Welkom! Neu: Niederländisch für Anfänger* (Abitzsch & Sudhoff 2015) en *In de startblokken: Nederlands voor Duitstaligen* (De Boer et al. 2009) luister- en nazegoefeningen aan voor typische klanken en klankcombinaties. Naast de lesmethoden geeft het Duitstalige werk *Phonetik des Deutschen. Ein kontrastiv deutsch-niederländisches Lehrbuch für den Hochschulunterricht* (Ten Cate & Jordens 2010) een uitgebreide beschrijving en uitleg van alle Duitse en Nederlandse klanken. Ook het hoofdstuk over klanken en hun systemen in de *Einführung in die niederländische Sprachwissenschaft* (Boonen & Harmes 2013: 125–148) behandelt diverse articulatoire verschillen tussen het Duits en Nederlands. Het *Kontrastives Wörterbuch Deutsch-Niederländisch* (Theissen & Klein 2008) besteedt tot slot een hoofdstuk aan woorden met klemtoonverschillen.

De volgende bespreking van uitspraakverschillen tussen het Nederlands en het Duits is deels gebaseerd op de beschrijvingen in de bovengenoemde werken en deels op eigen observaties en vragen van studenten tijdens taalcursussen en andere colleges. Deze aanpak vraagt om een paar opmerkingen vooraf. De

2 URL: kurzelinks.de/5y1z (Laatst geüpdatet op 19 december 2018)

3 URL: kurzelinks.de/n3ym (16 februari 2019).

beschrijvingen van de Nederlandse en Duitse uitspraak richten zich in eerste instantie op het Nederlands dat in Nederland wordt gesproken en het Duits dat in Duitsland wordt gesproken, met name in Münster en omgeving. Het ligt niet in de bedoeling om in deze bijdrage een norm voor een uniforme standaarduitspraak te presenteren, zo deze al bestaat (vgl. Beheydt 2011), of om een uitgebreide beschrijving van alle mogelijke uitspraakvarianten te geven. Daarnaast is deze bijdrage werk in uitvoering dat de meest voorkomende uitspraakverschillen en -moeilijkheden bespreekt. Het pretendeert niet alle aspecten van de Nederlandse en Duitse uitspraak uitputtend te behandelen. Suggesties en aanvullingen zijn dan ook welkom. Omwille van de leesbaarheid worden de klanken in de lopende tekst volgens de Nederlandse spellingconventies weergegeven, tenzij de behandelde klank alleen door IPA-symbolen weergegeven kan worden. De uitspraak van afzonderlijke klanken in IPA-notatie staat volgens de gebruikelijke conventies tussen vierkante haken.

Spelling en uitspraak

Een goede uitspraak leer je meestal niet door teksten voor te lezen. De spelling van een andere taal komt immers niet altijd overeen met die van de moedertaal en zeker in de beginfase van het leerproces kan spelling zelfs de uitspraak van klanken beïnvloeden. Het uitspreken van bijvoorbeeld *moet* als *meut*, *grijs* als *gries*, *mevrouw* als *mevroe* en *school* als *fool* is in het begin geen zeldzaamheid bij Duitse taalleerders. Om beginnende taalleerders niet direct met het schriftbeeld en de spellingregels van het Nederlands te confronteren kun je als docent ervoor kiezen om ze eerst met het karakter van de Nederlandse klanken vertrouwd te maken. Met behulp van korte kennismakingsdialogen, afbeeldingen of voorwerpen is het vrij eenvoudig Nederlandse woorden en zinnen aan te bieden (luisteren) en te oefenen (imiteren) zonder enige invloed van het schriftbeeld. Oefening 1 (spreekkoor) en 2 (cirkeloefening) zijn bijvoorbeeld geschikt om de uitspraak zonder het inzetten van teksten te oefenen. Nadat de taalleerders de beginselen van de Nederlandse klankpatronen hebben leren kennen, volgen dan de spellingconventies. Voor de volledigheid volgt hier een overzicht van de spelling van de klinkers en medeklinkers evenals een overzicht met achtervoegsels. De uitspraak van afzonderlijke klanken en klankcombinaties wordt in het volgende deel besproken. Ieder overzicht bevat het grafeem, de uitspraak in IPA-notatie en enkele voorbeelden.

De letter *y* komt alleen in leenwoorden voor en kan verschillend worden uitgesproken, namelijk als *ie* en *i* of *j*. Bij woordparen als *hobby-Hobby* en *baby-Baby* is er geen verschil in de uitspraak van de *y*. Ook woorden waar de *y* als *j* wordt uitgesproken zoals *yoghurt*, *yen*, *yoga*, *royaal* en *boycot* zijn onproblematisch. Het verschil in uitspraak zit vooral in woorden als *typisch* en *symbol* waar de *y* in het Duits als een [y] of [ʏ] wordt uitgesproken (*tuupies* en *sumbool*) en in het Nederlands als [i] en [ɪ] (*tiepies* en *simbool*). Het uitspraakverschil is goed te visualiseren omdat de Duitse varianten met geronde lippen worden gearticuleerd terwijl de Nederlandse varianten met gespreide lip-

grafeem	uitspraak	voorbeelden
oe	[u]	stoel – goedemorgen – moeten – toetje
u of uu	[y]	muur – nu – cultuur – instituut
ie	[i]	hier – tien – tot ziens – Friesland
eu	[ø]	sleutel – deur – keuken – leuk
ui	[œy]	huis – Duitsland – luisteren – tuin
ij of ei	[ɛi]	jij – Berlijn – tijd – trein – ei
ou of au	[ɑu]	vrouw – koud – gauw – lauw
y	[i] [i] [j]	type – hyper – symbool – yoghurt
g	[χ] [ʏ]	graag – gemak – groen – geven
sch	[sχ]	schaar – schil – bescherming – vriendschap

pen worden gearticuleerd. De uitspraak van woorden met een *y* kun je oefenen met herkenbare woordparen als *pyjama*, *piramide*, *psychologie*, *python*, *encyclopedie* en *dynamo* voor het verschil [y] en [i] en met woordparen als *systeem*, *mysterie*, *gymnasium*, *gympen*, *Egypte* en *idyllisch* voor het verschil [ʏ] en [i].

grafeem	uitspraak	voorbeelden
-lijk	[lək]	eerlijk – makkelijk – heerlijk – belachelijk
-ig	[əχ]	jarig – heilig – gunstig – gierig
-isch	[is]	fantastisch – biologisch – hilarisch – chronisch
-tie	[tsi] [si]	vakantie – informatie – functie – scriptie
-tion	[tʃɔn] [ʃɔn]	station – nationaliteit – sensationeel – traditioneel

De achtervoegsels *-lijk* en *-ig* dragen in het Nederlands geen klemtoon en worden daarom met een sjwa, een toonloze [ə], uitgesproken. Met name de spelling van het suffix *-lijk* werkt in het begin misleidend omdat het grafeem *ij* vooral als [ɛi] wordt uitgesproken. De corresponderende Duitse suffixen *-lich* en *-ig* worden ook zonder klemtoon uitgesproken. Met vergelijkbare Nederlands-Duitse woordparen als *eerlijk-ehrlich*, *vriendelijk-freundlich*, *hartelijk-herzlich*, *hinderlijk-hinderlich*, *natuurlijk-natürlich* en *erfelijk-erblich* kan de uitspraak op een eenvoudige en inzichtelijke manier geoefend worden. Hetzelfde geldt voor woorden die eindigen op de Latijnse achtervoegsels *-tie* en *-tion*. Het suffix *-isch*, in het Duits als *if* uitgesproken, is uit het Hoogduits ontleend maar werd in het Nederlands al vroeg met een *s* uitgesproken. In 1954 werd de Nederlandse spelling vereenvoudigd en grotendeels aan de uitspraak aangepast, zodat bijvoorbeeld *mensch* nu als *mens* geschreven wordt. De spelling *-isch* is niet vereenvoudigd tot *-ies* waardoor deze nog het etymologische principe volgt. De Duitse uitspraak van *-isch* ligt niet zozeer aan de schrijfwijze maar vooral aan de crosslinguïstische invloed van het Duits door gelijkende vormen als *dramatisch*, *Indisch*, *praktisch* enzovoort. Zonder regelmatig expliciete aanwijzingen zijn vormen op *-isch* goede kandidaten voor een stelselmatig accentkenmerk.

Om taalleerders met de Nederlandse spellingconventies vertrouwd te maken en tegelijkertijd de uitspraak te oefenen zijn er klassieke methodes als het voor-

lezen van korte teksten en het klassikale dictee. Een variant op deze methode die niet klassikaal uitgevoerd wordt, is het dictee voor twee (oefening 3) waarbij kleine woordenlijstjes met herkenbare woorden of korte tekstjes worden aangeboden die geschikt voor beginners zijn. Voor de meer gevorderde taalleerders kan deze oefening uitgebreid worden met woorden die de letter *y* of achtervoegsels als *-isch* bevatten om de uitspraakverschillen nog eens onder de aandacht te brengen.

Klinkers en tweeklanken

Bij het spreken van klinkers kan de lucht vrij door de mondholte naar buiten stromen, waardoor je klinkers probleemloos kunt zingen. Er zijn klinkers in het Nederlands die op de klinkers in het Duits lijken en slechts verschillen in enkele articulatorische eigenschappen. Daarnaast zijn er twee tweeklanken (de *ij* en de *ui*) en een paar klinkercombinaties die Duitstalige taalleerders niet kennen en moeten leren uit te spreken. De volgende lijst geeft een overzicht van de belangrijkste verschillen:

grafeem	uitspraak	voorbeelden
lange klinkers	[iː] [yː] [uː]	ziek – Ruud – stoep – moes
lange klinkers -r	[iːr] [yːr] [uːr]	zier – duur – stoer – moer
a (kort)	[ɑ]	man – atlas – bakken – handballen
o (kort)	[ɔ]	kop – hond – bollen – honderd
u (kort)	[ʌ]	hut – kruk – plus – drukken
ij of ei	[ɛi]	mei – tijd – wijze – leiden
ui	[œy]	luizen – huichelaar – stuiterbal – huilbui
ieuw	[iuw]	nieuws – oud-en-nieuw – kieuw
eeuw	[eu] [ew]	leeuw – sneeuw – leeuwerik

Het Nederlands onderscheidt evenals het Duits tussen lange en korte klinkers zoals in de woordparen *maan-man* en *boot-bot*. Nederlandse lange klinkers worden qua tijdsduur echter meestal halflang uitgesproken, wat in het fonetische alfabet met het diacritische teken [ː] wordt weergegeven. Alleen voor de klank *r* worden de klinkers langer uitgesproken, wat door het teken [ːr] wordt weergegeven. In het Duits worden de lange klinkers meestal ook daadwerkelijk langer geproduceerd, het aspect tijdsduur is in het Duits dus meer uitgesproken dan in het Nederlands. Dit is vooral hoorbaar wanneer de hoge klinkers *i*, *uu* en *oe* in woorden als *ziek*, *bruut*, *stoep* en *moes* voorkomen, en in mindere mate ook bij de middenklinkers als *ee*, *eu* en *oo*. De Duitse taalleerder spreekt deze klinkers vaak te lang uit. De *poes is ziek* klinkt dan als *de poeoes is zieiek* en *op de fiets* als *op de fieiets*. Vaak zijn taalleerders zich pas bewust van dit kleine articulatorische verschil wanneer de docent er expliciet op wijst door bijvoorbeeld te overdrijven bij de uitspraak van woorden met lange klinkers en dat te contrasteren met de kortere uitspraak van de Nederlandse lange klinkers. Wanneer het verschil duidelijk wordt, kunnen de taalleerders aan de

slag met gerichte oefeningen, zoals spreekkoeroefeningen, cirkeloefeningen en dictie-voor-twee-oefeningen (oefening 1, 2 en 5). In een later stadium kan er nog eens expliciet aandacht aan worden besteed met bijvoorbeeld gedichten en andere korte teksten (oefening 4) waarin herhaald lange klinkers voorkomen.

De korte klinkers *a*, *o* en *u* komen ook in het Duits voor maar worden helderder uitgesproken dan de Nederlandse. De Nederlandse *a*, *o* en *u* worden lager in de mond uitgesproken waardoor ze doffer klinken. Bij het uitspreken van Duits-Nederlandse woordparen als *Glocke-klok*, *Kopf-kop*, *Hütte-hut*, *brillen-brullen*, *Hand-hand* en *Ball-bal* is het verschil zowel te horen als te voelen omdat de stand van de onderkaak wat lager is. Ook in dit geval horen taalleerders het verschil pas wanneer er expliciet aandacht aan wordt besteed. In het geval van de korte klinkers kan het behulpzaam zijn om te oefenen met Duits-Nederlandse woordparen en daarbij de hand tegen de onderkaak te houden omdat het verschil dan goed te voelen is. De cirkeloefening (oefening 2) is met name handig om dit te oefenen.

Het Nederlands heeft drie tweeklanken, de *ei* of *ij*, de *ui* en de *au* of *ou*. Ook het Duits heeft ook drie tweeklanken, een *ei*, een *äu* en een *au*. De laatste tweeklank *au* verschilt nauwelijks van de Nederlandse versie en hoeft daarom niet apart ingestudeerd te worden. Algemeen geldt dat de Duitse tweeklanken lager in de mond geproduceerd worden dan hun Nederlandse equivalenten. Dit is vooral bij de tweeklank *ij* te horen. Een bijkomend verschil voor het Nederlands is dat de *ij* met eerder gespreide lippen gearticuleerd wordt terwijl de Duitse *ei* met meer ontspannen lippen. De *ij* spreek je dus in het begin met een halfopen mond uit die je daaropvolgend sluit. De Nederlandse *ui* is voor Duits-taligen een nieuwe klank die duidelijke instructies voor de uitspraak vraagt. Ter verduidelijking daarvan kan het gebruik van een afbeelding waarop de stand van de tong geïllustreerd staat, behulpzaam zijn. De aanwijzingen en afbeeldingen in Blomme et al. (2009:69) lijken een ingewikkelde gymnastiekoefening maar geven precies aan hoe de klank gevormd wordt: “laat je mond openvallen, zoals bij de *a* van man – hou je tongpunt laag tegen de ondertanden – doe je tongrug in het midden een beetje omhoog – ontspan je lippen – spreek deze klank lang uit.” Deze uitgebreide instructie zorgt ervoor dat taalleerders heel bewust de klank produceren en minder geneigd zijn er snel overheen te gaan en af te glijden naar de makkelijker uit te spreken *oi*. Deze klanken kunnen in het begin goed geoefend worden met een spreekkoor of cirkeloefening (oefening 1 en 2) en in een later stadium met het ‘dictie of dictie voor twee’ (oefening 3 en 5).

Tot slot kunnen de klinkercombinaties *ieuw* en *eeuw* voor sommige taalleerders moeilijk zijn omdat de *w* in het Duits aan het einde van een woord of lettergreep niet of als *f* uitgesproken wordt, zoals in de namen *Bilow* en *Löw*. In het Nederlands wordt de *w* na klinkers en tweeklanken bilabiaal uitgesproken en deze *w* ligt qua articulatieplaats dicht bij de klanken *oe* en *uu*. Het is daarom makkelijker om deze klinkercombinaties als *ie + oe* en *ee + oe* te oefenen en daarbij op de verandering van de stand van de lippen en de tong te letten, alsof het een gymnastiekoefening is. De lippen bewegen van gespreid naar rond en

de tong van voren naar achteren. In het begin kunnen eenvoudige woorden als *ieuw-nieuw-opnieuw-kieuw* en *eeuw-leeuw-geeuw-sneeuw* ingestudeerd worden, in een later stadium kunnen deze klanken met wat meer uitdagende woorden geoefend worden, zoals *gloednieuw*, *nagelnieuw*, *splinternieuw*, *spiksplinternieuw* en de klankcombinaties in *eeuwigdurend*, *spreeuwshimmel*, *schreeuwlelijk* en *schreeuwsmoel*.

Medeklinkers

In tegenstelling tot de klinkers kan de lucht bij het spreken van medeklinkers niet vrij naar buiten stromen. De luchtstroom wordt als het ware gestoord door afsluitingen en vernauwingen in de mondholte. Het zingen van klanken als *p*, *t* en *k* blijkt dan een onmogelijke opgave. De medeklinkers hebben voor de uitspraak een belangrijke functie: ze zijn essentieel voor een goede verstaanbaarheid. Het onduidelijk articuleren van medeklinkers heeft tot gevolg dat de toehoorder je slecht verstaat en in het ergste geval de woorden niet goed kan herkennen. De meeste verschillen tussen de Nederlandse en Duitse medeklinkers zijn toe te schrijven aan kleine articulatorische eigenschappen, die in de volgende tabel opgesomd zijn:

grafeem	uitspraak	voorbeelden
g in alle posities	[χ] [ɣ]	gelachen – groen – gras – gevaarlijk
s in onset	[s]	Saskia – Sonja – sokken – sinaasappelsap
l in alle posities	[ɫ]	lollige lolly's – latent – alles – voetballen
p, t, k in onset	[p] [t] [k]	paarse polo's – kakelende kippen – tierende tieners
v	[v] [f] ⁴	vaag – vinden – bevel – duiven
w	[ʋ] [w]	wagen – winter – fluweel – gruwelijk
st-	[st]	stinken – stapel – stelen – stoelpoot
sp-	[sp]	speelwijze – sparen – spiegel – spoed

De uitspraak van de Nederlandse *g* verschilt niet veel van de Duitse *ach-laut* en deze kan daarom probleemloos gebruikt worden. Minder eenvoudig uit te spreken is deze klank aan het begin van woorden omdat de *ach-laut* in het Duits alleen in het midden en aan het eind van woorden voorkomt, zoals in *Sprache* en *Besuch*. Woorden met een *g*-klank in de onset zijn daarom ongewoon voor Duitstaligen en hebben in het begin wat oefening nodig. Daarnaast komt de stemhebbende variant *ɣ* niet in het Duits voor en deze moet eventueel apart geoefend worden in woorden als *voegen*, *voegde*, *dragen* en *morgen*. De uitspraak van een stomme *s* in de onset is eerder een zeldzaamheid in het

4 In het Nederlands worden de stemhebbende fricatieven *v*, *z* en *g* aan het begin van een woord vaak stemloos uitgesproken, dus als *f*, *s* en *ch* zodat hier twee uitspraakvarianten zijn gegeven. In het midden van een woord worden de *v*, *z* en *g* meestal stemhebbend uitgesproken.

Duits dat in Münster en omgeving wordt gesproken. Doorgaans klinkt hier de stemhebbende medeklinker *z* waardoor *sinaasappelsap* als *zinaazappelzap* klinkt, wat het eerdergenoemde Duitse accent versterkt. De Duitse taalleerder is zich meestal onbewust van deze uitspraak en het is daarom zinvol dit concreet aan te spreken en te oefenen. Bij oefening 4 staat een gedichtje van Joke van Leeuwen om dit te oefenen.

De *l* wordt in het Duits gevormd door de tongpunt tegen de boventanden of alveolen te plaatsen. Hierdoor gaat de tongrug licht naar boven. In het Nederlands wordt de *l* dieper in de mond gevormd waardoor die ‘dikker en loom’ klinkt. De hele tongpunt raakt de alveolen of het harde gehemelte en het achterste deel van de tong bevindt zich in de buurt van het zachte gehemelte. De mondholte is daardoor meer gevuld en luchtstroom gaat moeizamer naar buiten. In IPA-notatie wordt deze variant met het symbool [ɫ] weergegeven. De palatale of velare *l* kun je goed oefenen met een overdreven uitspraak van Nederlandse woorden met een Duitse alveolare *l* voor de bewustwording van het uitspraakverschil. Woorden als *geld*, *lollig* en *lummel* klinken met een alveolaire *l* eerder grappig dan met een palatale *l*. Aansluitend volgen dan de expliciete aanwijzingen en afbeeldingen die het verschil illustreren (zie hiervoor Ten Cate & Jordens 2010:55) met een paar oefeningen. Bij het oefenen kan het wel eens gebeuren dat taalleeders de dikkere *l* te enthousiast produceren door de tong tegen de tanden te plaatsen. Deze *l* klinkt dan overdreven zwaar, wat uiteindelijk niet de bedoeling is.

De plosieven *p*, *t* en *k* aan het begin van woorden of lettergrepen onderscheiden zich in een enkele articulatorische eigenschap: in het Duits worden ze geaspireerd en in het Nederlands niet. De eerdergenoemde voorbeelden in *P^heter-T^himo-K^honstantin* en *Peter-Timo-Constantijn* hebben dit verschil al geïllustreerd. Het is echter niet zo eenvoudig om de niet-geaspireerde uitspraak aan te leren maar met enkele trucjes is dit wel te oefenen. Je kunt bijvoorbeeld een brandend theelichtje voor je mond houden en het kaarsje niet uitblazen bij de uitspraak van de *p*, *t* en *k*. Alternatief kun je met een papieren propje op de rug van je hand oefenen en als instapoefening woorden uitspreken, die met een *b* of *d* beginnen. Deze worden in het Duits ook zonder aspiratie gearticuleerd. Het is uiteraard de bedoeling dat het propje niet wegvliegt.

De klank *w* komt normaliter niet in het Duits voor behalve in leenwoorden als *WhatsApp* en *Washington*. Woorden als *Wasser*, *wie* en *warum* worden in de standaarduitspraak met de labiodentale fricatief [v] uitgesproken (vgl Kleiner et al. 2015:47). In Nederland wordt de *w* meestal als labiodentale approximant uitgesproken, in IPA-notatie met het symbool [ʋ] weergegeven. Dat wil zeggen dat de boventanden de onderlip kort raken zodat de lucht niet meer ongehinderd naar buiten kan stromen. Na klinkers en tweeklanken wordt de *w* altijd bilabiaal als [w] uitgesproken, zoals in *duwen*, *nieuws* en *leeuw*. Joke van Leeuwen (2015) beschrijft de labiodentale *w* als volgt: “De *w* is wolliger dan de *v*, en warmer, hoewel je vanzelf heel snel wuhwuhwuh gaat zeggen als je hard moet bibberen van de kou. In Suriname is de *w* nog warmer.” De klank *w* wordt in het Nederlands vaak hetzelfde als een stemhebbende *v*

uitgesproken waardoor het verschil tussen *wier* en *vier* niet altijd te horen is. Dit komt omdat deze klanken op dezelfde plaats in de mond gevormd worden. Het verschil ligt in de wijze van articulatie: bij de *v* wordt de luchtstroom met geruis naar buiten geblazen terwijl bij de *w* de boventanden alleen de onderlip raken en de lucht zonder waarneembaar geruis naar buiten stroomt. Het verschil kun je voelen wanneer je bij het oefenen van de twee klanken twee vingers voor je mond houdt. Bij de klank *w* voel je de lippen alleen maar licht vibrerend terwijl je bij de klank *v* duidelijk de lippen voelt trillen en de lucht langs je vingers voelt stromen, wat we als ruis waarnemen. Taalleerders kunnen de uitspraak van de *w* oefenen met een lijstje met woorden over het weer (*warm-weer-waaien-wolken-water*) en korte zinnestelsels en uitdrukkingen als *wat is het voor weer? wat een weer! weer of geen weer, door weer en wind, de wind van voren krijgen, ik vind dat er een frisse wind waait, de wind komt uit het westen* enzovoort. Ze kunnen de uitspraak zelfstandig controleren door een of twee vingers tegen de lippen te houden en toe voelen of de lucht met ruis naar buiten wordt geblazen. In een later stadium kunnen korte tekstjes met een *v*, *w* en de stemloze variant *f* geoefend worden, bijvoorbeeld met een *f-v-w*-verhaaltje (Lacroix 2015:196–197).

De *s* in de laatste twee medeklinkercombinaties *st* en *sp* wordt in het Nederlands alveolair, met de tongpunt tegen de tandkas, gearticuleerd en in het Duits palataal als *ʃ*, tegen het harde gehemelte. Dit verschil is snel te herkennen en wordt meestal ook snel correct uitgesproken.

Het oefenen van consonanten en in het bijzonder de specifieke articulatorische kenmerken is vooral een kwestie van ten eerste bewustwording van de verschillen en ten tweede van uitvoerig oefenen. Verschillende oefeningen als het spreekkoor, de cirkeloefening, dictie voor twee en de inzet van authentieke luisterfragmenten kunnen herhaaldelijk aangeboden worden. Het kan ook behulpzaam zijn de klanken contrastief te oefenen met Nederlandse en Duitse varianten zodat de taalleerder bewust de verschillen kan horen en voelen. Het is daarnaast de moeite waard om af en toe de verschillen nog eens te herhalen en te oefenen zodat er een zekere continuïteit ontstaat in het uitspraakonderwijs en de typische Duitse uitspraakgewoonten geleidelijk verminderen.

Woorden en zinnen

In gesproken taal worden klanken in woorden en woorden in zinnen niet geïsoleerd maar aaneengebonden uitgesproken, dit wordt verbonden spraak genoemd. Van het Nederlands is algemeen bekend dat het *wat* nonchalant gearticuleerd wordt uitgesproken. Het Duits daarentegen klinkt nadrukkelijker: de lettergrepen worden duidelijk uitgesproken waardoor de lettergreepgrenzen ook in de uitspraak herkenbaar zijn. Om de *wat* nonchalante articulatie van het Nederlands onder de knie te krijgen, is het aan te bevelen de processen van verbonden spraak in het onderdeel uitspraak beetje bij beetje te behandelen. Door het aaneengebonden spreken kunnen klanken wegvallen (reductievervalsingen), klanken erbij komen (verbindingsklanken) en klanken veranderen

(assimilatieprocessen). In de volgende tabel worden enkele processen in verbonden spraak en enkele prosodische kenmerken besproken.

processen/prosodie	uitspraak	voorbeelden
t-deletie	[pɔskodə]	postcode – dichtbij – feestje – lust je dat? ⁵
n-deletie	[lopə]	lopen – fietsen – houten – pannenkoeken
geen glottisslag	[vorall]	vooral – achteraf – meteen – theater
w-verbinding	[janywari]	januari – evaluatie – situatie – actueel
j-verbinding	[tejatər]	theater – museum – reactie – België
ə-insertie	[zɛləf]	zelf – verf – melk – werk – film – help
assimilatie	[becə]	beetje – liedje – netjes – hoe heet je?
	[mɛɪʃə]	meisje – wasje – kunstje – lees je?
	[opfəkantsi]	op vakantie – tot ziens – opbellen – pas op
verbonden spraak		kepətogəzegt – kweenie – tuulik – kijkəs
klemtoon		vriendin – paniek – avontuur – Brabant
prosodie		dat is me wat moois – gezellig, ja? ja!

De meest voorkomende reductieverschijnselen zijn de *t*-deletie en de *n*-deletie. In het Nederlands wordt de *t* weggelaten wanneer deze tussen obstruenten voorkomt. Obstruenten zijn onder andere de ploieven *p*, *t*, *k*, *b*, *d* en de fricatieven *f*, *s*, *ch*, *v*, *z*, *g*. Woorden als *kerstkrans*, *krachtpatser*, *postzak* en *zachtjes* worden dan als *kerskrans*, *krachpatser*, *poszak* en *zachtjes* uitgesproken. In het Duits gebeurt dit niet, in *Fäustchen* en *Prachtkerl* wordt de *t* meestal duidelijk uitgesproken. De *t*-deletie kan goed worden behandeld bij het thema verkleinwoorden met bijvoorbeeld een aanvullende uitspraak oefening met woorden als *bruiloftje*, *kastje*, *beestje* en *spechtje*. Verder wordt in het gesproken Nederlands de slot-*n* meestal niet uitgesproken, tenzij het volgende woord met een klinker begint. De slot-*n* functioneert dan als verbindingsklank. Woorden als *fietsen*, *pannenkoeken* en *gebroken hart* worden dan als *fietsə*, *pannəkoekə* en *gebroke hart* uitgesproken. De *n*-deletie komt in het Nederlands vrij vaak voor omdat het in verbogen vormen van zowel de werkwoorden (infinitief en meervoudsvormen) als de substantieven (meervoudsvormen) en adjectieven op -*en* voorkomt. In het Duits gebeurt in de standaarduitspraak het omgekeerde: de stomme *e* wordt nauwelijks uitgesproken en de slot-*n* syllabisch of lettergreepdragend. *Laufen* klinkt dan als *laufn* en *backen* als *bakn*. Deze uitspraak wordt vaak onbewust overgenomen in het Nederlands maar klinkt voor Nederlandse oren nogal regionaal gekleurd. Het is daarom zinvol dit aspect vanaf het begin al te oefenen, ook omdat de slot-*n* bij het hardop lezen meestal hypercorrect uitgesproken wordt.

Wanneer een woord met een klinker begint, wordt vooraf altijd een glottisslag geproduceerd. De stembanden drukken dan tegen elkaar aan en er ont-

5 Zie voor de uitspraak van *feestje* en *lust je dat* ook het bijkomende assimilatieproces naar de palatale klank [ʃ].

staat een nauwelijks waarneembaar plofje. Dit voel je wanneer je je hand voor je mond houdt en woorden als *appel* en *ananas* zegt. Deze klank wordt in de spelling niet weergegeven maar het Internationaal Fonetisch Alfabet heeft er twee symbolen voor, een [ʔ] voor een harde aanzet en een [ʔ̚] voor een zachte aanzet. Het laatste teken is gebruikelijk in de Duitstalige literatuur, zoals in *Duden - Das Aussprachewörterbuch* (Kleiner et al. 2015). De glottisslag kan ook voorkomen wanneer twee klinkers op elkaar botsen. De woorden *chaotisch* en *geabonneerd* worden bijvoorbeeld als *cha/otisch* en *ge/abonneerd* uitgesproken. De regels wanneer in het Nederlands een glottisslag wordt gerealiseerd, zijn nog niet eenduidig beschreven maar Van Oostendorp (2018) licht een tip van de sluier en geeft twee verdere basisregels. De glottisslag komt voor in woorden waar twee klinkers op elkaar botsen wanneer de eerste klinker een *a* is en de volgende een klemtoon draagt, zoals in *cha/otisch*. Ook wordt een glottisslag uitgesproken in woorden die beginnen met de voorvoegsels *ge-* en *be-* waarna een beklemtoonde lettergreep volgt, zoals *ge/achte* en *be/antwoorden*. In het Duits komt de glottisslag vaker voor zodat de lettergreepgrenzen in de uitspraak duidelijk hoorbaar zijn. Wanneer een volgende lettergreep met een klinker begint die de klemtoon draagt, wordt deze normaliter met een glottisslag uitgesproken. Voorbeelden hiervoor zijn *mit/unter auf/einander*, *aktu/el* en *in/akzeptabel*. In het Nederlands wordt de glottisslag duidelijk minder gearticuleerd. Woorden als *opeens*, *meteen*, *vooral*, *achteraf* en *vanavond* worden meer aaneengebonden uitgesproken zodat het lijkt alsof de lettergreepgrens verschoven is naar *o-peens*, *mə-teen*, *voo-ral*, *achtə-raf* en *va-navond*. Ook dit kenmerk wordt niet door taalleerders waargenomen bij het luisteren naar Nederlandse spraak en kan daarom het beste expliciet vergeleken en geoefend worden met veel voorkomende woorden.

In een aantal gevallen wordt in het Nederlands een verbindingsklank uitgesproken waar in het Duits een glottisslag gerealiseerd wordt. Verbindingsklanken komen gewoonlijk tussen twee klinkers voor en het is niet verwonderlijk dat dit de approximanten of halfklinkers *w* en *j* zijn. Verbindingen met *w* treden op als de voorafgaande klinker een *uu* of *oe* is, zoals in *januari-januwari*, *evaluatie-evaluwatsie*, *tatoeage-tatoewagə* en *actualiteiten-actualiteiten*. Verbindingen met *j* treden op als de voorafgaande klinker een *ie* of een *ee* is, zoals in *België-Belgiejə*, *kopiëren-kopiejerə*, *theater-tejatər*, *reactie-rejaksie* en *Beatrix-Bejatrix*. Een andere verbindingsklank in het Nederlands is de toevoeging van de sjwa in lettergrepen die op ten minste twee medeklinkers eindigen en waarvan de eerste konsonant een *l* of *r* is. De tweede medeklinker is meestal een *m*, *p*, *v*, *f*, *g* of *k*. Woorden als *melk*, *help*, *kalf*, *herfst* en *erg* kunnen als *mellək*, *helləp*, *kalləf*, *herrəfst* en *errəg* klinken.

De klanken in woorden en zinnen kunnen onder invloed van de directe klankomgeving veranderen. Klanken passen zich dan in een enkele articulatorische eigenschap aan de voorgaande of volgende klanken aan. Assimilatieprocessen komen zowel in het Nederlands als in het Duits voor. Een uitgebreide bespreking van deze processen is in de meeste taalkundige en fonetische inleidingen te vinden. Voor de uitspraak is met name de verplichte assimilatie

van de uitspraak van de *t* en de *s* voor de klank *j* van belang. Wanneer *t* en *s* voor een *j* uitgesproken worden, smelten ze samen tot de palatale klanken *tj* en *sj*. De fonetische symbloken voor *tj* en *sj* zijn [c] en [ʃ]. Woorden als *beetje*, *praatje*, *meisje* en *glaasje* worden dus als *becə*, *pracə*, *meifə* en *glaafə* uitgesproken. Dat geldt ook voor woorden en woordcombinaties op *-stj* waar de *t* wegvalt. Voorbeelden hiervoor zijn *feestje-feefə* en *kunstje-kunfə*. Deze uitspraakverschijnselen kunnen goed bij het thema verkleinwoorden behandeld worden. Een verder belangrijk verschil tussen het Duits en Nederlands is dat in het Nederlands stemloze klanken stemhebbend kunnen worden voor vocalen, nasale klanken, liquide klanken en de *b* en *d*. *Opbellen* en *pas op!* klinken dan als *obbellen* en *pazop*. In het Duits is dat niet mogelijk, *lesbar* assimileert niet tot **leezbaar* en *Hausarzt* niet tot *Hauzarzt*.

De stap van assimilatieprocessen naar verbonden spraak is klein. Toch gaat verbonden spraak niet alleen over het aaneenrijgen van klanken en woorden. Er komen ook grammaticale en functionele thema's aan bod, zoals het gebruik van volle en gereduceerde vormen van persoonlijk voornaamwoorden als *mij-me*, *jij-je* en *hij-ie* (*weet ie waar je woont?*), het gebruik van *er-ər/dər* (*wen d'r maar aan*), het bepaald lidwoord *het* in zinnen als *het is goed* (*tisgoed*), schakeringspartikels als *eens-əs* (*kom es*) en *even-effə* (*doe effe normaal*) enzovoort. Het gericht luisteren naar authentieke voorbeelden en het transcriberen van kleine fragmenten (oefening 8) kunnen het bewustzijn voor verbonden spraak en veel voorkomende reductieverschijnselen verhogen.

De prosodie omvat de suprasegmentele kenmerken als intonatie en de klemtoon. Deze kenmerken zijn niet aan enkele klanken of morfemen gebonden maar hebben een groter bereik. Het klemtoonpatroon in het Nederlands lijkt erg op het Duitse patroon en zorgt daarom slechts in weinig gevallen voor een verkeerde uitspraak. Toch zijn er cognaten, woorden met een gemeenschappelijke etymologische oorsprong, die een ander patroon hebben zoals *paniek*, *avontuur* en de plaatsnamen *Amsterdam*, *Rotterdam*, *Maastricht* en *Antwerpen*. Uitspraakfouten op dit gebied zijn daarom vaak moeilijk te verbeteren. Met taalraps, spreekoefeningen op ritme (oefening 7), kun je op een leuke manier expliciet aandacht besteden aan woorden met een verschillend klemtoonpatroon. De intonatie wordt in het Nederlands vooral gebruikt om spraak te verlevendigen of om de betekenis van een zin verduidelijken, bijvoorbeeld bij vragen, uitroepen, emoties of ironie. Ideeën om de intonatie van emoties en ironie te oefenen worden bij oefening 4 gegeven.

Het volgende gedeelte stelt acht activiteiten voor die ingezet kunnen worden in het uitspraakonderwijs.

Oefening 1 – spreekkoor (5–10 minuten)

Een spreekkoor is een groep personen die onder leiding een tekst voordraagt. Dat kunnen groepen voetbalsupporters zijn die tijdens een wedstrijd collectief leuzen roepen, of een koor dat een compositie spreekt in plaats van zingt. Het principe van het spreekkoor is gezamenlijk woorden en zinnen spreken: de do-

cent zegt de woorden of tekst voor en de leeders spreken het na. Het oefenen van de uitspraak met een spreekkoor heeft enkele voordelen: taalleeders luisteren doelgericht naar de klanken die geoefend worden en zijn daardoor niet of minder bezig met de schrijfwijze van de woorden. Dit kun je ondersteunen door in het begin afbeeldingen en/of voorwerpen te gebruiken in plaats van geschreven woorden, bijvoorbeeld met de woordenreeks *kaas, twee, boot, vuur, tien, jas, pet, kop, mug, pit, boek, ijs, goud, sleutel* en *huis*. Op deze manier kan de uitspraak van Nederlandse klinkers eenvoudig worden aangeboden in een betekenisvolle context. Een ander voordeel is dat niemand er alleen voorstaat bij het uitspreken van woorden in een nieuwe taal, en dat kan de taalleerder stimuleren om ook te durven spreken. Een bijkomend voordeel is dat je dan feedback kunt geven zonder iemand persoonlijk aan te spreken. Woorden kunnen zo vaker herhaald worden totdat de uitspraak duidelijk verbeterd is. Ten slotte kun je met deze oefening ook de uitspraakverschillen tussen het Duits en Nederlands laten horen. Door eigenschappen van de Duitse uitspraak expliciet en overduidelijk verstaanbaar voor te zeggen, en eventueel na te vragen of de leeders het verschil ook echt horen, worden de leeders zich meer bewust van de verschillen. De volgende voorbeeldparen in Nederlands-met-een-Duitsaccent en Nederlands kunnen enkele uitspraakverschillen illustreren: *de poeoes is zieiek* (te lang uitgesproken hoge klinkers) en *de poes is ziek* (uitgesproken met halflange klinkers), *T^himo*, *P^heter* en *K^honstantijn* (met geaspireerde *p*, *t* en *k*) en *Timo*, *Peter* en *Konstantijn* (zonder geaspireerde plosieven), *Zaskia*, *Zonja* en *Zara* (met een stemhebbende *z* in de onset) en *Saskia*, *Sonja* en *Sara* (met een stemloze *s*), evenals *gister^ən hebb^ən we pann^ənkoek^ən geget^ən* (met een wegvallende slotsjwa en een duidelijk uitgesproken *n*) en *gisterə hebbə we pannəkoekə gegetə* (met een duidelijk uitgesproken slotsjwa en een wegvallende *n*). Wanneer leeders deze verschillen duidelijk kunnen horen, kunnen ze die daarna doelgericht aanpakken en de Nederlandse uitspraak oefenen. Uitspraakoefeningen in de vorm van een spreekkoor hoeven niet lang te duren en zijn daarom geschikt om iedere les even bewust aandacht te besteden aan de uitspraak, bijvoorbeeld als opwarmingsoefening aan het begin van de les of als energizer tussendoor. De voorbereiding van een spreekkooroefening kost in het begin iets meer tijd wanneer je enkele specifieke klanken wilt oefenen en je – herkenbare – woordreeksen bij elkaar zoekt. Behulpzaam is hierbij het logopedieboek van Lacroix (2015). De voorbereiding duurt aanmerkelijk korter wanneer je bijvoorbeeld een thematisch gedicht kiest als introductie van een nieuw thema. Je kunt dan enkele al bekende uitspraakverschillen in de tekst uitlichten en herhalen.

Oefening 2 – cirkel zachter/luid (5–10 minuten)

De oefening cirkel zachter/luid is een werkvorm uit het boek *100 x creatief met taal* (Collet 2016) en combineert de aspecten luisteren, imiteren en feedback geven. Het is een variatie op het spreekkoor waarbij de deelnemers met de docent in een kring gaan staan. De docent begint met het uiten van een eenvoudige zin.

dige klank als de lange *aa* en de deelnemers herhalen de klank. Dit wordt enkele keren herhaald waarna de docent overgaat tot een volgende klank, bijvoorbeeld een korte *a*, een *oe* of een *ui*. Daarna vraagt de docent of de deelnemers een stapje dichterbij zetten en bij iedere stap de loudsterkte te verlagen. Wanneer iedereen in het midden staat, is het volume slechts een gefluister. Daarna vraagt de docent iedereen een stap achteruit te zetten en de loudsterkte van de klanken daarbij op te voeren. Door het afwisselen van het volume luisteren de deelnemers beter naar de klanken en elkaar. Het volume helpt ook bij het oefenen van bijvoorbeeld de niet-geaspireerde plosieven *p*, *t* en *k* in de onset. Leerders hebben bij het oefenen van deze uitspraak soms de neiging om deze klanken zachter uit te spreken zodat de aspiratie minder hoorbaar is. Met deze oefening kan deze omzeilstrategie worden tegengegaan. Deze oefening is ook geschikt voor woorden en korte zinnetjes om bijvoorbeeld bewust de korter uitgesproken klinkers te oefenen (*spoed*, *moet*, *broek*, *goed*, enz.) of de processen die in verbonden spraak voorkomen, zoals de *t*-deletie in woorden als *nichje*, *lichje* en *gedichje* in plaats van *nichtje*, *lichtje*, *gedichtje*, of *ka*, *kwa* en *ga* in plaats van *kastje*, *kwastje* en *gastje*. De laatste woordenreeks heeft in de Nederlandse uitspraak nog een bijkomend proces: de *s* wordt palataal in plaats van alveolair uitgesproken, vergelijkbaar met woorden als *meifə*, *glaafə* en *terrafə*. Het voordeel van deze oefening is dat er helemaal geen schriftbeeld aan te pas komt, zodat de taalleerders volledig aangewezen zijn op het luisteren en imiteren van spraak en de feedback van de docent.

Oefening 3 – dictee voor twee (10–15 minuten)

De coöperatieve oefening ‘dictee voor twee’ combineert de vaardigheden luisteren, spreken en schrijven en is bedoeld om de uitspraak in combinatie met de spelling te oefenen. Deze oefening kan op verschillende niveaus worden aangeboden: bij beginners kun je met korte woordenlijstjes werken die bij het uitspreken herkenbaar zijn door de taalverwantschap, de zogenoemde cognaten. Voorbeelden van lijstjes gebaseerd op enkele grafeem-klankkoppelingen zijn *boek-goed-doen-groep*, *student-minuut-vuur-zuur*, *bus-augustus-hut-plukken*, *dragen-regen-gieten/gezang*, *schieten-schaap-beschrijven-afscheid* en *vrolijk-kinderlijk-burgerlijk-erfelijk*. Ook kun je eenvoudige korte tekstjes gebruiken om de spelling en uitspraak van verschillende klank-grafeemkoppelingen in te studeren, zoals de spelling van lange en korte vocalen in open en gesloten lettergrepen. Voor meer gevorderde taalleerders kan de werkwoordspelling of de vorming van het meervoud op deze manier geoefend worden. Dat geldt ook voor lastigere woorden zoals Franse leenwoorden, die in het Duits een andere uitspraak krijgen of verouderd zijn (*logeren*, *garage*, *wagon*, *crème*, *tutoyeren*, *vousvoyeren*, *regisseur*, *amateur*, *mayonaise*, *actrice* en *presentatrice*) of woorden met de letter *y* (*typen*, *gymzaal*, *dynamisch*, *idyllisch*).

Oefening 4 – gedichten, Opperlans, spreekwoorden en gezegden, clichés (5–45 minuten)

Het gebruik van gedichten biedt veel voordelen in de lespraktijk: het zijn authentieke teksten, het zijn over het algemeen korte teksten en het zijn vaak thematische teksten. Behalve dat gedichten de woordenschat vergroten en taallearners op een laagdrempelige en speelse manier met Nederlandstalige literatuur kennis laten maken, zijn ze ook geschikt om de uitspraak te oefenen. Gedichten met veelvuldige herhaling van klanken kunnen aangeboden worden om nieuwe klanken in een betekenisvolle context te oefenen of om kleine articulatorische verschillen tussen Duitse en Nederlandse klanken nog een keer expliciet in te studeren. Het ritme in veel gedichten – voor liedteksten geldt dit overigens ook – heeft als bijkomend resultaat dat verbonden spraak op een natuurlijke manier geoefend kan worden bij het voordragen. Een mooie bundel met gedichten die met woorden en letters spelen is *Ik zoek een woord. 167 gedichten over taal om van A tot Z te verslinden* (2014). Behalve poëzie zijn ook liedteksten, de woord- en taalspelletjes in *Opperlans! Taal- & letterkunde Opperlandse taal- & letterkunde* (Battus 2002), spreekwoorden, gezegden en taal clichés geschikt voor uitspraakoefeningen.

Gedichten, liedteksten en andere woordspellen kunnen op verschillende manieren worden ingezet: als opwarmingsoefening in de vorm van een spreekkoor bij een nieuw thema of als spreekoefening (bijvoorbeeld ‘dictie voor twee’) om bepaalde klanken of klankcombinaties specifiek uit te lichten. Gedichten kunnen ook als basistekst bij spreekopdrachten ingezet worden waarbij het eindresultaat een korte mondelinge presentatie is. De volgende activerende opdracht is gebaseerd op het *denken-delen-uitwisselen*-concept en is opgezet rondom het thema ‘gevoelens’. De docent kiest vooraf een aantal niet al te lange gedichten waarin verschillende emoties als onzekerheid, geluk, verdriet of verliefdheid worden beschreven, en maakt daarbij eventueel een woordenlijstje om onbekende woorden toe te lichten. De deelnemers krijgen in tweetallen een gedicht met een spreekopdracht. Bij de voorbereiding kan de docent helpen bij vragen over de uitspraak en het gedicht. Het gezamenlijk voordragen van het gedicht heeft voor de uitspraak twee doelen: het gericht oefenen van een natuurlijkere uitspraak en het oefenen van een goed hoorbare uitspraak met intonatie die de gevoelens benadruken. De spreekopdracht kan er als volgt uitzien:

1. Lees het gedicht voor jezelf door en bedenk welke emotie dit gedicht uitdrukt. Onderstreep daarbij de woorden die dit gevoel opwekken.
2. Overleg daarna met je spreekpartner welke gevoelens in het gedicht worden verwoord en welke woorden dit gevoel duidelijk maken.
3. Bereid een korte mondelinge presentatie voor over het gedicht die ongeveer 3–4 minuten gaat duren. De presentatie bestaat uit de volgende onderdelen: (a) Een gezamenlijke voordracht van het gedicht. Maak hiervoor een verdeling (bijvoorbeeld in strofen) en oefen de uitspraak van tevoren.

Let daarbij op een duidelijk gearticuleerde uitspraak die ook de emotie ondersteunt. (b) Een beschrijving van de gevoelens in het gedicht met minimaal twee voorbeelden uit het gedicht die deze gevoelens illustreren. (c) Een persoonlijke mening over het gedicht: is het de dichter(es) gelukt om deze gevoelens goed te verwoorden? Waarom wel of waarom niet?

Tot slot volgen enkele gedichten, Opperlandse verzen en woordverwisselingen, spreekwoorden en gezegden die op een inspirerende manier ingezet kunnen worden bij het oefenen van typisch Nederlandse klanken.

Een vers van Battus (2002) om de tweeklanken *ui* te oefenen en een gedicht van Frank van Pamelan (2008) om de tweeklank *ei/ij* te oefenen:

Sluit de ruiten, buiten sluipt het tuig te vuil te vuig, ze ruiken buit, bekruipe huizen, schuiven duiten uit de kluis. De uilen huilen, luister! Struiken suiz'len huiv'rend struingeruis. De muizen ruiken tuingspuis gefluister uit het fluitekruid de duivels fluiten spruiten uit. Met luid gestruikel tuimelt, buit'lend Kuit en sluit, het schuim – gejuich! Het tuig gekuild, het kruis geruild.	<i>Ei-vers</i> Een ganzenei, een kippenei Een eendenei, een snippenei Een spechtenei, een sperwerei Een spiegelei met spek Een Hollands ei, een Russisch ei Tis allemaal met een korte ei Behalve dan een Griekse ij Die is met een y-grec
--	--

Twee gedichten van Hendrik de Vries (1993) om medeklinkers (de *g* aan het begin van een woord, de scherp uitgesproken consonantencombinatie *sn* en *sch* en een niet geaspireerde *k* aan het begin van een woord) en klinkers (kort uitgesproken lange vocalen en de laag uitgesproken *a*) te oefenen:

Giechelende gekken grijzen Geniepige goochelaars gniffelen Gnuivende gauwdieven glunderen Gaggelende ganzen geeuwen Grübelende grapjassen grollen. Galsterige gildmeesters gijn Groezelige grondververs grijpen Geest en gamma's, groot Om te ginnegappen. Een glimworm in de goot Er goed op trappen.	Snoezepoes en poezesnoes, Katteschat en schattekat, Kattesnoes en schattepoes, Poezeschat en snoezekat, Schattesnoes en kattepoes, Snoezeschat en poezekat, Maken groot geroezemoes. Wat een aardig troepje is dat.
--	--

Een gedicht uit 1917 van Antony Kok⁶ om de medeklinkercombinatie *st* en de korte vocalen te oefenen en twee gedichtjes van Joke van Leeuwen uit *Ga je mee naar Toejewetwel* (2005) en *Ozo heppie en andere versjes* (2012) om het weglaten van de slot-*n* te oefenen en de stemloze *s* aan het begin van woorden:

6 URL: kurzelinks.de/ojkb(geraadpleegd op 12 april 2018)

Stokpaardje
naar Schumann's 'Kinderscenen'

Stokkestokkestek stokkestokkestek
stokkestokkestek paardje.
Stokkestokkestek stokkestokkestek,
waar is je staartje?
'k Weet van geen staartje af.
'k Loop hup hop flink in draf.
Huphuphuphop huphuphuphop
Huphuphuphop huphuphuphop
Stokkestokkestek paardje,
waar is je staartje?
Stokkestokkestek paardje.
Waar is je staartje?

Blijfje sitte

Blijfje sitte ken ik nie
je kun nie alles kenne
aan stiltesitte wen ik nie
ik ben wel goet in renne
ik ren de heele sooi vobbij
ik ben een super snelle
nou en daffin ik mooi vammij
maar ja ik kennie telle
en ik ken ook nie sgrijfe ik
ik sal wel sitte blijve ik.

Me sokke sakke so
me sokke sakke so
me sokke sakke somaar op me voete
se o se sakke so
se o se sakke so
souen er soms stiekelties in moete?

Een serie spreekwoorden en gezegden om de tweeklank *ij/ei*, de korte vocaal *a* en de consonant *l* te oefenen:

de ij/ei

de zeilen hijsen
wijd en zijd
het reilen en zeilen
wie schrijft die blijft
aan het eind van zijn Latijn

de korte a

stank voor dank
van de hak op de tak
z'n handel en wandel
in zak en as zitten
bepakt en bezakt

de palatale l

liefde heelt alles
liefde maakt blind
lekker is maar een vinger lang
lest best
wie het laatst licht, licht het best

Een woordenreeks uit Battus' *Opperlans! Taal- & letterkunde* (2002) die met de verwisseling van klanken speelt en vooral een duidelijke articulatie vereist. Je leest de woorden per rijtje:

parkietjes
karpietjes
pierkatjes
koerpadjes

buisklokken
kluisbokken
klosbuiken
bloskuiken

staalpartje
palstaartje
paalstartje
stalpaardje
startpaaltje

bierspatje
sparbietje
barspietje
spierbadje

bolknak
knalbok
knolbal
balknok
knalbol
knokbal

spoorkaartje
spaarkoordje
kaarspoortje
paarskoortje

sportfondsenbad
bordsponzenvat
badspontzenfort
spatbordenfonds
sportbonzenvat

herenboekje
berenhoekje
boerenhekje
hoerenbekje

En ten slotte een serie typisch Nederlandse clichéuitdrukkingen om een ironische intonatie te oefenen:

Goed bezig!	nou wordt ie goed!
Dat is me ook wat moois!	handig!
ja, dag hoor! ja, dáág!	zet het in de krant
dank je lekker! dank je feestelijk!	lachen, gieren, brullen
het is me een lieverdje!	hèhè, wat zijn we weer leuk
dat is er een met een gebruiksaanwijzing	sorry dat ik besta
geloof dat maar niet	verschil moet er zijn
geniale inval!	Arie, bedankt

Oefening 5 – dictie voor twee (10–15 minuten)

Een variatie op de oefening ‘dictee voor twee’ is de spreek- en luisteroefening ‘dictie voor twee’. In deze variant spelen de spellingregels geen rol meer omdat deze bekend worden verondersteld. Het principe is hetzelfde, een coöpererende werkvorm voor twee personen waarbij de deelnemers bewust naar elkaar luisteren en elkaar feedback geven. Deze oefening kan goed toegepast worden na het luisteren van bijvoorbeeld een dialoog of tekst uit een lesmethode. Al tijdens het luisteren kunnen de deelnemers woorden onderstrepen waarvan de uitspraak anders is dan verwacht (bijvoorbeeld door verbonden spraak) of waar ze extra op willen letten. Daarna lezen de deelnemers in tweetallen samen de tekst uit de lesmethode aan elkaar voor. Bij het voorlezen luisteren de deelnemers aandachtig naar elkaars uitspraak en geven feedback. In deze fase kan de docent ingaan op specifieke vragen en bij navraag ook nog feedback geven. Naarmate leiders meer expliciete kennis van de kleine articulatoire verschillen hebben, letten ze zowel bij elkaar als bij zichzelf beter op een goede uitspraak. Deze oefening leent zich ook goed om bewust op verbonden spraak in luisterfragmenten te letten en enkele zinnen eruit te lichten voor een uitspraak-oefening. De oefening ‘dictie voor twee’ kan ook ingezet worden om bepaalde uitspraakmoeilijkheden of -verschillen apart te oefenen. Na een expliciete uitleg over enkele uitspraakaspecten kunnen de deelnemers de woorden, zinnen of tekstjes aan elkaar voordragen en elkaar evalueren. Het is namelijk eenvoudiger om de kleine uitspraakverschillen bij iemand anders te horen dan bij jezelf. De docent kan desgewenst helpen bij het geven van feedback. Na de feedback van de luisterende deelnemer kan de taalleerder een afvinklijst invullen met de indicatoren *dit kan ik of dit wil ik nog oefenen*. Taalleiders kunnen ook zinnen of korte fragmenten zelf inspreken met een app voor spraakopname en dan samen de uitspraak op de opname evalueren. Het voordeel hiervan is dat de spreker zijn eigen uitspraak effectief kan beluisteren (en niet de uitspraak die hij of zij denkt te hebben). Ook kunnen opnames meerdere malen beluisterd worden en eventueel met elkaar vergeleken worden.

Met de volgende serie zinnen kunnen taalleiders bijvoorbeeld de uitspraak van de plosieven *p-t-k* zonder aspiratie oefenen:

De poelier past op zijn kakelende kippen.
 De papieren pasten perfect tussen de paperclip.
 De pianist draagt een piekfijn pak tijdens het paasconcert.

Timo telt tot tien in de Turkse taal.
 Tientallen potten met tulpen staan op de tuintafel.
 Een tentoonstelling over tenten heet een tentententoonstelling.
 De kale kapper knipt de keizer en de koning.
 Kom kijken naar het konijn in de kinderkamer.
 Kun je kokoskoekjes en een kopje koffie in dat café kopen?

Oefening 6 – tongbrekers (5–15 minuten)

Tongbrekers zijn behalve nuttig ook vermakelijk om specifieke klanken en klankcombinaties te oefenen. Daarnaast zijn tongbrekers ook geschikt om een duidelijke articulatie en intonatie te oefenen. Tongbrekende zinnen zijn volop te vinden op het internet en ze kunnen bij beginners goed ingezet worden om specifieke klanken te oefenen, bijvoorbeeld met de oefening spreekkoor of dictie voor twee. Bij gevorderden (vanaf B1+) kun je het tongbrekerspel *Tongbrekers. 48 lekkerbekkende struikel- en stuiterzinnen* (Van Beers s.d.) inzetten. Het spel bestaat uit 48 kaartjes met zinnen met alliteraties en uitdagende uitspraakcombinaties om de uitspraak van specifieke klanken te herhalen en een duidelijke articulatie te oefenen. Daarnaast zijn er kaartjes waarop zinnen met dubbelwoorden staan. De uitdaging van deze zinnen is de juiste intonatie te gebruiken om de betekenis van de zin te begrijpen. De spelregels zijn als volgt: de deelnemer die aan de beurt is, neemt een kaartje en spreekt de zinnen drie keer achter elkaar uit zonder over de woorden te struikelen. De medespelers beoordelen of de spreker de zinnen correct en verstaanbaar heeft uitgesproken. Is dat het geval, dan kan de deelnemer de kaart behouden en is de volgende aan de beurt. Zo niet, dan komt de kaart onder aan de stapel om op een later moment nog eens gespeeld te worden. Daarnaast zit er in het spel een aantal struikelstrijdkaarten om een medespeler tot een duel uit te dagen. In het duel gaat het er uiteindelijk om wie het snelst de zin kan uitspreken zonder te struikelen. Een kleine selectie uit de zinnen:

Pieter Peeters plant pietepouterige peterselieplantjes in pimpelpaarse peperpotjes
 (om de *p*, *ie* en korte *a* te oefenen of herhalen)
 Zeven schone Schotse schaatsers schaatsen een scheve schaats in Scheveningen
 (om de *sch*, lange klinkers en slot-*n* te oefenen of herhalen)
 Mijn zeven zeven zeven zeven keer beter dan jouw zeven zeven
 (om de lange *e*, slot-*n* en intonatie te oefenen of herhalen)
 Wat Wil wil Wil wel weten
 (om de palatale *l* en intonatie te oefenen of herhalen)

Oefening 7 – taalraps (10–30 minuten)

Ritme is een sterk hulpmiddel bij het leren van een vreemde taal en ondersteunt niet alleen bij het leren van verbonden spraak maar ook bij intonatie- en klemtoonpatronen. Taalraps zijn teksten die op het ritme van een onderliggende beat worden uitgesproken. Ritme zorgt voor een gestructureerd patroon

van afwisselende sterke en zwakke accenten en de spreker is afhankelijk van de onderliggende puls. Hierdoor klinkt de spraak vanzelf natuurlijker en de taalleerder is minder geneigd woord voor woord te spreken, zoals ook bij gedichten en liedteksten het geval is. Spreken op een beat kan overigens ook bij een spreekkoor oefening toegepast worden om meer variatie aan te brengen bij bijvoorbeeld het oefenen van het Nederlandse alfabet of woordenreeksen met reductieverschijnselen als de weglating van de slot-*n* of *t*-deletie.

Het boekje *Taalraps* (Adèr & Verboog 2016) biedt ruim zestig raps over uiteenlopende thema's als begroeten, familie, excuses maken enzovoort. Rapnummer elf gaat over de dagen in de week en is geschikt om vraag-en antwoord intonatie te oefenen (*wat doe je op maandag? Dan doe ik de was*), inversie in hoofdzinnen (*dan doe ik de was*) en introduceert het verschil in klemtoon van het woord *vriendin*, een veel voorkomende uitspraakfout bij Duitstaligen. Om gericht klemtoonverschillen tussen het Duits en het Nederlands te oefenen kun je een bestaande taalrap aanpassen met woorden die je expliciet wilt oefenen. Op Quizlet⁷ staat een lijst met honderd woordparen met verschillende klemtoonpatronen. De volgende taalrap stamt uit het boven besproken boekje en is als basis gebruikt om doelgericht te oefenen met Nederlandse woorden die een ander klemtoonpatroon hebben. Via het YouTubekanaal *Free Drum Tracks Beats* of via muziekmaakprogramma's als *Music Maker* kun je beats downloaden om de taalrap van een passende beat te voorzien.

Originele versie

Adèr & Verboog 2016:57

Wat moet ik zeggen?

Wat moet ik zeggen?

Wat moet ik zeggen?

Abdoel of Abdoel?

Het is Abdoel.

Het is Abdoel.

Wat moet ik zeggen?

Wat moet ik zeggen? Conny of Conny?

Het is Conny.

Het is Conny.

Wat moet ik zeggen?

Wat moet ik zeggen?

Maria, Maria of Maria?

Het is Maria.

Het is Maria.

Wat moet ik zeggen?

Wat moet ik zeggen?

Mohammed, Mohammed

Variatie met Duits-Nederlandse

klemtoonverschillen

Wat moet ik zeggen?

Wat moet ik zeggen?

Wat moet ik zeggen?

Paniek of paniek?

Het is paniek.

Het is paniek.

Wat moet ik zeggen?

Wat moet ik zeggen? Heldin of heldin?

Het is heldin.

Het is heldin.

Wat moet ik zeggen?

Wat moet ik zeggen?

Kolonie of kolonie?

De kolonie.

De kolonie.

Wat moet ik zeggen?

Wat moet ik zeggen?

Pelikaan of pelikaan?

7 URL: kurzelinks.de/v04u (25 september 2018)

of Mohammed?	De pelikaan.
Het is Mohammed.	De pelikaan.
Nee! Mohammed.	Wat moet ik zeggen?
Het is Mohammed.	Wat moet ik zeggen?
Nee! Mohammed.	<u>Humor of humor?</u>
Wat moet ik zeggen?	Het is <u>humor</u> .
Wat moet ik zeggen?	Het is <u>humor</u> .
Geen probleem.	Wat moet ik zeggen?
Ik heet Toos.	Wat moet ik zeggen?
	Geen paniek!
	De heldin
	De kolonie
	De pelikaan
	Dit is humor.

Oefening 8 – spraak ‘transcriberen’ (10–20 minuten)

Verbonden spraak, reductieverschijnselen, klankverbindingen en assimilatieverschijnselen zijn in het begin geen vanzelfsprekendheid. Een inductieve manier om aandacht aan deze processen te besteden zijn authentieke luisterfragmenten af te spelen en gericht te vragen wat de deelnemers precies horen. Dit kunnen zinnen met *er* zijn (*dərisniemandthuis* – *er is niemand thuis*), zinnen met schakeringspartikels (*doeəsnormaalman* – *doe eens normaal, man*) of andere woorden die vaak gereduceerd worden uitgesproken. Het verschil kun je laten zien door de zin waar ze op moeten letten in de officiële spelling aan te bieden. Het is frappant hoe goed taalleerders op zulke moment de reductieverschijnselen waarnemen. Voor gevorderde taalleerders is de oefening in de omgekeerde volgorde ook uitdagend: de deelnemers schrijven een zin in gereduceerde spraak op en laten de andere raden wat er precies staat. Voorbeelden die je als docent kunt geven zijn: *geemprobleem*, *finjəniət?* (*geen probleem, vind je niet?*), *dərisniemantuisindəkərsfakənsiə* (*er is niemand in de kerstvakantie*) en *wiekəntətweekəntniət?* (*wie kent het weekend niet?*). Het is niet noodzakelijk om het IPA-alfabet voor deze oefening te beheersen, wel is het handig een afspraak te maken over de weergave van de toonloze ə, de sjwa.

Literatuur

- Abitzsch, Doris & Stefan Sudhoff. 2015. *Welkom! Neu A1-A2. Niederländisch für Anfänger*. Stuttgart, Klett Sprachen.
- Adèr, Lieske & Margreet Verboog. 2016. *Taalraps. Een aanstekelijke manier om spreektaal te oefenen*. Amsterdam, Boom.
- Battus. 2002. *Opperlans! Taal- & letterkunde*. Amsterdam, Querido.
- Beheydt, Ludo. 2011. Uitspraakonderwijs Nederlands en normativiteit. In: Rasier, Laurent, Vincent van Heuven, Bart Defrancq & Philippe Hilgsmann

- (red.), *Nederlands in het perspectief van uitspraakverwerving en contrastieve taalkunde. Lage Landen Studies 2*, 101–118. Gent, Academia Press.
- Blomme, Ines, Annelies Nordin & Johanna Potargent. 2009. *Nu versta ik je! Uitspraak Nederlands voor Anderstaligen*. Leuven/Den Haag, Acco.
- Boer, Berna de, Margaret van der Kamp & Birgit Lijmbach. 2009. *In de startblokken. Nederlands voor Duitstaligen*. Bussum, Coutinho.
- Boonen, Ute K. & Ingeborg Harmes (red.). 2013. *Einführung in die niederländische Sprachwissenschaft*. Tübingen, Narr.
- Bossers, Bart, Folkert Kuiken, Anne Vermeer, S.J. Andringa, R.T. Bakker & C.I. Hosea. 2015. *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs*. Tweede druk.
- Collet, Dominique. 2016. *100 X creatief met taal*. Gent, vzw Roeland. (deels online beschikbaar).
- De Vries, Hendrik. 1993. *Verzamelde gedichten*. Amsterdam, Bert Bakker.
- Deygers, Bart et al. (red.). 2018. *ERK - Supplement met nieuwe descriptoren*. s.l., Nederlandse Taalunie.
- Flege, James E. 1995. Second-language speech learning: Theory, findings, and problems. In: Strange, Winifred (red.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*, 233–277. Baltimore, York Press.
- Fox, Stephen & Josina Schneider-Broekmans. 2002. *Taal Vitaal: Niederländisch für Anfänger*. Derde, herbewerkte editie. Ismaning, Hueber.
- Free Drum Tracks Beats. URL: kurzelinks.de/uje2(18 september 2018).
- Gabriel-Kamminga, Mirjam & Johanna Roodzant. 2017. *PONS Grammatik kurz & bündig Niederländisch*. Stuttgart, PONS GmbH.
- Hagen, Hans & Monique Hagen (red.). 2014. *Ik zoek een woord. 167 gedichten over taal om van A tot Z te verslinden*. Met illustraties van Deborah van der Schaaf. ASmsterdam, Querido.
- Johansson, Annika. 2018. Onderzoek naar onderwijs in vreemde, tweede en derde talen, en de implicaties voor de didactiek. *Internationale Neerlandistiek* 56/3, 181–188.
- Kleiner, Stefan, Ralf Knöbl & Max Mangold (red.). 2015. *Duden, das Aussprachewörterbuch. Aussprache und Betonung von über 132.000 Wörtern und Namen*. 7^e volledig herbewerkte en geactualiseerde editie. Berlijn, Duden.
- Lacroix, Christel. 2015. *Goed gestemd. De weg naar een gezonde stem, een mooie uitspraak en een vlotte presentatie*. Tielt, Lannoo.
- Lado, Robert. 1957. *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Meijer, Dick & José Noijons (red.). 2008. *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

- Rasier, Laurent. 2011. Uitspraakonderwijs aan anderstaligen. In: Rasier, Laurent, Vincent van Heuven, Bart Defrancq & Philippe Hiligsmann (red.), *Nederlands in het perspectief van uitspraakverwerving en contrastieve taalkunde. Lage Landen Studies 2*, 119–142. Gent, Academia Press.
- Rietveld, Antonius C.M. & Vincent J. van Heuven. 2009. *Algemene fonetiek*. Bussum, Coutinho.
- Ten Cate, Abraham P. & Peter Jordens. 2010. *Phonetik des Deutschen. Ein kontrastiv deutsch-niederländisches Lehrbuch für den Hochschulunterricht*. Groningen/Amsterdam, EK-Tekst.
- Theissen, Siegfried & Caroline Klein. 2008. *Kontrastives Wörterbuch Deutsch-Niederländisch*. Liège, C.I.P.L.
- Thio, Karolien & Margreet Verboog. 2003. *Verstaanbaar spreken: een handleiding uitspraakonderwijs voor docenten Nederlands als tweede taal*. Bussum, Coutinho.
- Timmermans, Bernadette. 2013. *Klink Klaar. Uitspraak- en intonatiegids voor het Nederlands*. Volledig herbewerkte editie. Leuven, Uitgeverij Davidsfonds.
- Van Beers, Annemariet. s.d. *Tongbrekers. 48 lekkerbekkende struikel- en stuitersinnen*. Duivendrecht, Dubbelzes.
- Van Berkel, Ans, Christoph Sauer et al. 1997. *Langenscheidts Praktisches Lehrbuch, Niederländisch: Ein Standardwerk für Anfänger*. Berlin, Langenscheidt.
- Van Leeuwen, Joke. 2005. *Ga je mee naar Toejewetwel*. Amsterdam, Querido.
- Van Leeuwen, Joke. 2012. *Ozo heppie en andere versjes*. Amsterdam, Querido.
- Van Leeuwen, Joke. 2015. *Waarom een buitenboordmotor eenzaam is*. Vierde, herziene druk. Rekkem, Ons Erfdeel.
- Van Oostendorp, Marc. 2018. *Maak je eigen glottisslag*. URL: kurzelinks.de/ilet(gepubliceerd op 17 maart 2018).
- Van Pamelan, Frank. 2008. *IKEA en andere verzen*. Amsterdam, Nijgh & Van Ditmar.
- Van Veen, Chris, Hinke van Kampen, Vita Olijhoek, Ruud Stempel & Peter Schoenaerts. 2011. *Goed gezegd. Uitspraak voor anderstaligen*. Antwerpen, Stanandaard.
- Verboog, Margreet. 2017. *NT2-Cahier Uitspraak en Spelling. Werken aan verstaanbaar Nederlands*. Amsterdam, Boom.

Woorden, zinnen, tekst: focus op schrijven

Gaby Boorsma & Hendrik Neukäter

Aandacht voor schrijven is een vast onderdeel van taallessen. Bij elk thema in de taallessen hoort vanzelfsprekend ook een schrijfoefening. Traditioneel worden vaardigheden in het taalonderwijs los van elkaar behandeld. Dat zien we nog terug in de meeste taalmethodes: schrijven wordt doorgaans als losse vaardigheid aangeboden. Daar komt wel langzaam verandering in. Steeds meer taalmethodes combineren vaardigheden, zoals bijvoorbeeld lezen en schrijven of luisteren / kijken en schrijven. De vaardigheid schrijven is zelf een combinatie van meerdere (complexe) taken en meer dan alleen woorden op papier brengen. De cursist moet o.a. informatie verwerken, selecteren, structureren, de juiste stijl kiezen en ook de juiste woorden hanteren en combineren. Er komt dus heel wat af op de cursist bij het schrijven en een schrijfoopdracht wordt dan ook vaak als een lastige opgave ervaren. Het is nu aan de docent om met motiverende, zinvolle opdrachten de cursist aan het schrijven te zetten.¹

Schrijven leren door te schrijven. Dat is niets nieuws, we weten allemaal dat regelmatig oefenen zorgt voor resultaat. Het is net als met alle andere vaardigheden: fietsen leer je door op de fiets te stappen en niet door ernaast te lopen of de handleiding te bestuderen. Meestal volgt het schrijfproces een vast patroon: je zit als cursist (vaak in je eentje) te werken aan een tekst, ideeën zet je om in taal, eerste woorden komen op papier te staan, woorden vorm je tot zinnen en idealiter ontstaat er een tekst. Hulp tijdens het schrijfproces is wel handig, want schrijven is naast vaardigheidstraining ook interactie en reflectie. Hulp kan niet alleen van de docent komen maar ook van een medecursist. Samen aan een tekst werken, de tekst van een ander bekijken of je eigen tekst met de ondersteuning van een ander herschrijven, zijn voorbeelden van dit samenwerkend schrijven. Daarbij maken cursisten gebruik van diverse hulpmiddelen zoals woordenboeken, encyclopedieën of vertaalprogramma's. Tegenwoordig zijn deze (vaak digitale) hulpmiddelen gemakkelijker toegankelijk dan vroeger. Ook corpora die oorspronkelijk alleen door professionals werden gebruikt, staan nu voor iedereen ter beschikking.

1 Voor het gemak hanteren wij in deze tekst de begrippen *cursist* en *docent*. De tekst is uiteraard ook voor leerlingen en leraren in het voortgezet onderwijs bedoeld.

Over de bovengenoemde aspecten rondom het schrijven hebben we in de workshop samen met de deelnemers nagedacht. Op een rijtje gezet:

- schrijven combineren met andere taalvaardigheden
- schrijven en samenwerken
- schrijven interactief oefenen
- schrijfproducten corrigeren

In deze bijdrage nemen we een aantal gangbare lesmethodes voor het Nederlands onder de loep. Hoe wordt in dit lesmateriaal het schrijven geoefend? Dan geven we een aantal suggesties voor schrijfoefeningen in de taalles, en tenslotte besteden we aandacht aan interactief schrijven en de correctie van schrijfproducten.

Hoe wordt schrijven in bestaand lesmateriaal geoefend?

Bekeken hebben we o.a. *Schrijfvaardig 1–3* (Gathier 2012), *Start.nl 1–2* (Verbruggen / Hoogvorst 2017), *Nederlands in gang* (De Boer 2018) en *De sprong* (Tersteeg / Beersmans 2011). Dit zijn allemaal taalmethodes die op het moment verkrijgbaar zijn en veelvuldig gebruikt worden in de taallessen.² De deelnemers hebben het lesmateriaal met behulp van de volgende vragenlijst in groepjes bekeken:

- Wat is de opzet van het lesmateriaal? Voor wie is het materiaal geschreven? Welke vaardigheden worden geoefend? In hoeverre ligt de focus op het schrijven? Hoe worden schrijfoefeningen aangeboden (bijvoorbeeld geïntegreerd of geïsoleerd)?
- Welke werkvormen worden er voor het schrijven aangeboden? Wordt schrijven ook virtueel geoefend (met bijvoorbeeld apps, onlineoefeningen)?
- Wat wordt er over de correctie van schrijfproducten gezegd in de lesmethode? Welke hulpmiddelen voor correctie worden er aangeboden?
- Wat vind je van de opzet van het lesmateriaal? Is het materiaal iets voor je eigen onderwijspraktijk? Wat spreekt je aan / wat niet?

Nederlands in gang is een beginnersmethode voor hoogopgeleide anderstaligen. De methode is het eerste deel van een serie van vier en werkt van A0 naar A2. Er is ook een versie Nederlands voor Duitstaligen van het boek verschenen: *In de startblokken*. Bij het boek hoort een website met aanvullend materiaal. De focus van de lesmethode ligt op spreekvaardigheid en tekstbegrip. Schrijfopdrachten worden binnen een hoofdstuk geïsoleerd aangeboden en volgen het

² Een mooi overzicht van gangbare lesmethodes voor NT2 is aan te treffen onder: kurzelinks.de/my76

principe van gesloten naar open opdracht. Werkvormen voor het schrijven zijn bijvoorbeeld: een tekst bij een foto schrijven, een woordwolk (zinnen maken), een formulier invullen, een routebeschrijving maken, een elfje schrijven, een briefje, kaart, mail of appje schrijven, een advertentie opzetten en ook: een taalbiografie invullen.

De sprong is een taalmethode voor gevorderde cursisten en werkt van A2 naar B1. De methode is het tweede deel van de vierdelige serie *NT2 op maat*. Het boek maakt gebruik van vooral authentieke lees- en luisterteksten rondom thema's waarmee de cursisten in hun dagelijks leven te maken krijgen. Alle onderdelen van taalvaardigheid worden in het boek geoefend. De methode biedt eveneens ondersteuning op internet aan. Veel schrijfoefeningen zijn gekoppeld aan grammatica. Schrijfoefeningen worden af en toe gecombineerd met het oefenen van andere taalcompetenties. Een voorbeeld van spreken en schrijven: spreek over het weer en de seizoenen in Nederland, vergelijk de seizoenen en het klimaat van jouw land met dat van Nederland. Schrijf daarna een tekst over de geografie en het klimaat van je land. Andere werkvormen voor het schrijven zijn bijvoorbeeld: dialoogjes afmaken, een opstel schrijven (bijvoorbeeld over dromen), een (liefdes)brief schrijven, een klachtenbrief schrijven, een mail schrijven, een recensie schrijven, een beschrijving geven (bij een illustratie), woordenlijstjes maken (associatie oefening).

Schrijf Vaardig is een methode schrijfvaardigheid met een grammaticale opbouw en geschikt voor hoger opgeleide cursisten. Het lesmateriaal bestaat uit drie delen en werkt van A2 naar B2. Deel 1 en 3 behandelen vooral grammaticale onderwerpen, deel 2 gaat in op aspecten die niet onder grammatica vallen, zoals opbouw en samenhang of spelling. De cursist krijgt in een hoofdstuk theorie aangeboden, dan volgen oefeningen en tenslotte (open) schrijfopdrachten. Bij elk hoofdstuk vindt de cursist een sleutel. Een lijst met correctiecodes wordt gegeven om teksten te kunnen corrigeren en te kunnen herschrijven. Bij het boek hoort ook een website met extra oefenmateriaal. Opdrachten zijn bijvoorbeeld: briefjes, mails schrijven, een raadsel maken, zinnen afmaken, een beschrijving geven (van de woonsituatie, van activiteiten in het weekend), een artikel schrijven (over voor- en nadelen van een e-reader), een verslag maken (van een excursie).

Start.nl is bedoeld voor cursisten die snel het Nederlands willen leren en heeft een communicatieve opzet met focus op het verwerven van woordenschat. De voorbereiding van de lessen vindt plaats met behulp van een website. *Start.nl* bestaat uit 2 delen en werkt van A0 naar A2. Schrijfopdrachten worden binnen een hoofdstuk geïsoleerd aangeboden. In deel 1 zijn dit vooral gesloten schrijfopdrachten, in deel 2 ook open opdrachten. Opdrachten zijn bijvoorbeeld: activiteiten in een agenda noteren, een dialoogje verzinnen, een uitnodiging schrijven, beschrijvingen maken (bij illustraties), een briefje, mailtje schrijven.

Bij het bekijken van dit lesmateriaal voor NT2 zien we dat de vaardigheid schrijven in alle methodes aan bod komt, en een van de vaardigheden is die geoefend wordt. De meeste taalmethodes leggen wel de nadruk op de andere vaardigheden: het spreken, het luisteren en het lezen. Alleen bij de taalme-

thode *Schrijf Vaardig* ligt het zwaartepunt, de titel geeft het ook al aan, naast grammatica vooral ook op het schrijven. Het schrijven wordt in de meeste taalmethodes als losse vaardigheid geoefend. De schrijfoefening past bij een thema binnen een hoofdstuk en is als open schrijfofdracht vaak een afsluitende opdracht. In de taalmethode *De sprong* is de vaardigheid schrijven gekoppeld aan andere vaardigheden. Bij alle leergangen zijn speciale websites gemaakt. Schrijfofdrachten hebben vaak een functioneel karakter: een briefje schrijven of een mailtje.

Welke geslaagde schrijfofdrachten uit de eigen lespraktijk en suggesties voor schrijfoefeningen willen de deelnemers nog aan elkaar doorgeven? Een overzicht

Dictoglos

Wij hebben aan het begin van de workshop de deelnemers aan het schrijven gezet met een *dictoglosoefening*. Wat is *dictoglos* precies? Het is een werkvorm waarbij cursisten verschillende competenties gelijktijdig oefenen. De taaloefening volgt vier stappen: naar een tekst luisteren, notities maken, reconstructie van de tekst in kleine groepen en een vergelijking met het origineel.³ Bij de oefening staat vooral de interactie tussen de cursisten centraal, maar ook het schrijven wordt op verschillende manieren geoefend. De docent leest een tekst voor en de cursist maakt notities. Dan volgt de groepsopdracht, waarbij op basis van de individueel gemaakte notities een tekst in de groep geschreven wordt. Deze tekst moet een inhoudelijk correcte reconstructie van de oorspronkelijke tekst zijn. Ook op grammatica en vorm moet de cursist natuurlijk bij de reconstructie letten.

Voor een aantal workshopdeelnemers is deze taalopdracht nieuw, een aantal deelnemers kennen de oefening en hebben deze ook al eens in de eigen les ingezet. De werkvorm is voor cursisten met uiteenlopende taalniveaus goed te gebruiken, alleen voor beginners is de oefening niet zo geschikt. De voordelen van deze taaloefening liggen voor de hand: met dictoglos worden verschillende vaardigheden geoefend, grammatica wordt niet als geïsoleerde taak aangeboden en cursisten werken samen aan een taak. Het schrijven is hierbij onderdeel van de oefening, de focus ligt op het samenwerkend leren.

Creatief schrijven

Ook andere werkvormen met focus op het schrijven, voor een gedeelte uit het bekeken materiaal en uit de eigen lespraktijk, worden nog genoemd. Volgens

3 Dictoglos werd al in de jaren '90 geïntroduceerd. Folkert Kuiken en Ineke Vedder hebben het idee verder uitgewerkt: Kuiken, Folkert & Vedder, Ineke (2000): Dictoglos. Samenwerkend leren in het tweede- en vreemde taalonderwijs. Bussum: Coutinho.

de deelnemers zijn bijvoorbeeld de volgende oefeningen zinvol om het schrijven te oefenen:

- De *groetekst*: de cursist schrijft een woord op, schuift het blad naar de volgende medecursist door, deze noteert een passend woord en schuift wederom het blad door. Op deze manier worden zinnen gevormd en een tekst ontstaat. Verschillende *groeteksten* kunnen gelijktijdig in de klas doorgegeven worden.
- Cursisten verzamelen in de groep woorden (bijvoorbeeld naar aanleiding van een thema of spontaan); op basis van de associaties wordt (individueel) een verhaal geschreven.
- In een tekst worden gedeeltes geschrapt. De opdracht luidt de geschrapte gedeeltes met eigen tekst te vullen. De cursisten kunnen ook zelf tekstgedeeltes schrappen en door medecursisten laten vullen.
- Cursisten ontwerpen verschillende versies van een tekst, bijvoorbeeld een romantische, een verdrietige, een spannende tekst.
- Op basis van een bestaande tekst of ook naar aanleiding van een besproken thema schrijven cursisten dialogen.
- De docent laat reclameteksten over alledaagse voorwerpen schrijven.
- *Running dictation*: een tekst wordt op verschillende plaatsen in het lokaal opgehangen. De cursisten werken in groepjes van twee, waarbij een cursist naar de tekst rent, deze bekijkt en aan de ander dicteert. De partner schrijft de tekst op. Later wordt samen gekeken of de vorm en de spelling van de woorden juist zijn.
- Naar aanleiding van een krantenkop, een titel (van een boek), zinnen uit tijdschriftartikelen of reclameslogans schrijven de cursisten een tekst.
- De cursisten krijgen de opdracht om samen een wiki te schrijven.

Bij de genoemde oefeningen valt op dat het samenwerkend leren een belangrijke rol speelt. Ook gecombineerde activiteiten komen aan bod. De schrijfoefeningen staan veelal wel op zichzelf. Opvallend vaak worden creatieve schrijfopdrachten door de deelnemers genoemd: deze opdrachten worden als zinvolle en vooral ook motiverende toevoeging aan het schrijfonderwijs gezien. Creatief schrijven krijgt actueel in het taalonderwijs steeds meer de aandacht. In diverse vaktijdschriften worden suggesties voor creatief schrijven in de les gegeven. De lesideeën zijn vaak gericht op de verbetering van de algemene taalvaardigheid en gekoppeld aan de uitbreiding van de (literaire) leescompetentie.⁴ Maar creatief schrijven biedt de cursist ook ruimte voor eigen ideeën en cursisten kunnen op hun eigen taalniveau aan een schrijfopdracht werken. Verschillende boekjes met speelse (schrijf)opdrachten zijn de afgelopen jaren op de markt gekomen: bij de uitgeverij Boom verscheen 2017 een NT2-cahier, met de focus op creatief schrijven (Brink / Scholten 2017). Verder bekend creatief lesmateriaal zijn

4 Bijvoorbeeld in: *Levende Talen Magazine* 2018/4 en 2018/8.

de verzamelde gedichten en bijbehorende opdrachten van Annemie Decavele, Peter Schoenaerts en Helga Van Loo: *Als ik jou* (Decavele e.a. 2009). Onlangs verscheen, eveneens bij Boom, materiaal waarbij een lied of een gedicht centraal staat: *Dichter bij de taal. Nederlands leren met liedjes en poëzie* (Kuiken / Burgers 2018). Een leuk boekje met veel suggesties voor creatief schrijven is ook nog: *Schreib-Kicks für Schüler*, in het Duits verschenen bij de uitgeverij Verlag an der Ruhr, maar ook geschikt voor het schrijfonderwijs Nederlands (Sig 2015).

Schrijven: interactief en met feedback

Welke schrijfoopdracht er om welke reden dan ook in de les gegeven wordt: voor het leren is feedback van cruciaal belang. Daarbij hoeft het niet noodzakelijk te gaan om feedback door de docent. Door de digitalisering zijn hulpmiddelen zoals woordenboeken, spellingcheckers, vertaalprogramma's en corpora nu gemakkelijker dan ooit bereikbaar. Deze hulpmiddelen worden graag door cursisten gehanteerd en kunnen worden gebruikt als bron voor feedback.

Daarnaast hebben de digitale mogelijkheden ook de werkwijze veranderd. Teksten worden heen en weer gemaïld, delen van teksten kunnen worden gekopieerd, ze worden wederzijds schriftelijk of mondeling op afstand becommentarieerd of zelfs samen geschreven met behulp van clouddiensten. Naast de veranderde manier van schrijven zijn ook nieuwe tekstsoorten ontstaan. Denk aan chatberichten, waarbij aan de geschreven teksten vaak foto's, video's of voiceberichten toegevoegd worden. Steeds vaker worden berichten niet eens meer getypt: ze worden ingesproken en door spraakherkenning automatisch omgezet in geschreven tekst.

Voor de docent rijst de vraag welke soorten tekst er geschreven moeten worden en wat zijn rol is bij het geven van feedback. Het voor de schoolsector belangrijke *Kernlehrplan Niederländisch NRW*⁵ geeft aan dat leerlingen „die gewonnenen Erkenntnisse über die Bedingungen und Techniken der Texterstellung für die eigene Produktion von Texten“ moeten kunnen gebruiken (KLP 2014, 16). De *Kultusministerkonferenz* (KMK) gaat met haar strategie „Bildung in der digitalen Welt“⁶ een stapje verder dan alleen mediageletterdheid als één subdoel van het vreemdetalenonderwijs te formuleren. In de tekst wordt veel nadruk gelegd op individualisering in het onderwijs; leerlingen moeten in staat worden gesteld „zu einem selbstständigen und mündigen Leben in einer digitalen Welt“ (KMK 2016, 11).

Als je als docent in de schrijfles rekening wil houden met de actuele digitale ontwikkelingen, is het net als bij het leren van schrijven zelf: je leert het in eerste instantie door het te doen. Het struikelblok is veelal niet de techniek. Leerplatforms zijn aan onderwijsinstellingen vaak gratis beschikbaar of er kun-

5 kurzelinks.de/pnt8

6 kurzelinks.de/o3cr

nen alternatieven gevonden worden. De vraag is eerder hoe de bevordering van mediageletterdheid en schrijfvaardigheid bereikt kan worden.

Margit Reitbauer heeft het effect van feedback door cursisten en docenten op leerplatforms onderzocht en komt tot de conclusie dat „Online-Lernumgebungen durch eine Miteinbeziehung vieler Kommunikations- bzw. LernpartnerInnen eigene Feedback-Methoden verlangen, die sowohl zu einer Personalisierung und Individualisierung des Feedbacks für den/die Einzelne/n als auch zu einer offeneren Form von Reflexionsprozessen in Lerngruppen führen. Online-Feedback inkludiert Methoden zur Selbstevaluierung und fördert so autonomes und entdeckendes Lernen.” (Reitbauer 2014, 66).

Een aanpak om feedback te personaliseren is de afgelopen jaren aan de Universität Duisburg-Essen en de Ruhr-Universität Bochum in een schrijfcursus op het leerplatform Moodle getest. De studenten worden in de cursus aangemoedigd om feedback te geven op elkaars schrijfproducten (*peercorrectie*).⁷ Het hulpmiddel hierbij is een kleurensysteem dat de verschillende types fouten voor de cursisten heel goed zichtbaar maakt. Een ander voordeel van het hanteren van deze kleurcodes is bovendien dat de kleuren tijdens het schrijfproces veranderen en op deze manier de vooruitgang aan de cursisten tonen.⁸ Als tweede stap herschrijven de cursisten hun tekst. Het herschrijven op basis van de feedback van medecursisten vereist en oefent reflectie over de eigen tekst. Er kunnen immers fouten over het hoofd zijn gezien of gemarkeerde tekstgedeeltes kunnen juist goed zijn geformuleerd. Voor het herschrijven kunnen de cursisten gebruik maken van hulpmiddelen. Op het platform kunnen ze bijvoorbeeld putten uit een aantal geplaatste links:

- onlinewoordenboeken en het elektronische groene boekje
- een Wikibook in het Duits over de Nederlandse grammatica
- de antwoorden van taaladvies.net
- het corpus van de Universität Leipzig: kurzelinks.de/3xnf.

Ook vinden de cursisten naast de schrijfopdrachten extra oefenmateriaal op het platform. Als laatste stap krijgt de cursist feedback van de docent. Ook de docent maakt bij de correctie van de teksten wederom gebruik van de kleurcodes. De correctiecodes markeren natuurlijk vooral taalfouten (vormfouten, spelfouten, lexicale fouten, verkeerde woordvolgorde). Daarnaast is het eveneens belangrijk dat de cursist feedback krijgt op bijvoorbeeld de inhoud of de leesbaarheid van zijn tekst. De docent zou hiervoor het zogenoemde *CCC-model*

7 Meer informatie over peerfeedback en schrijven is bijvoorbeeld te vinden in het volgende artikel: Beersmans, Maud & Heutink, Wijnanda (2012): Peerfeedback bij schrijfvaardigheid. Leren door corrigeren en controleren. In: Les. Tijdschrift voor NT2 en taal in het onderwijs. Nr. 178.

8 In veel schrijfmethodes worden overzichten met verschillende correctiesystemen aangeboden. Bijvoorbeeld in: Boer, de Berna e.a. (2016): Nederlands in actie. Derde druk. Bussum: Coutinho. Of: Gathier, Marilene (2012): Schrijf Vaardig. Deel 1–3. Bussum: Coutinho.

van Jan Renkema naast de schrijfproducten kunnen leggen. Met dit model heeft Renkema een prima checklist voor geschreven teksten ontworpen. Deze checklist houdt rekening met de tekstsoort, de inhoud, de opbouw, de stijl en de presentatie van de tekst.⁹

Samenvatting

Schrijfoefeningen zijn over het algemeen van functionele aard, maar kunnen ook een creatief karakter hebben. Creatieve schrijfoefeningen leveren vaak meer plezier op, inspireren en motiveren cursisten om te schrijven. Doorgaans wordt het schrijven als losse vaardigheid in lesmateriaal aangeboden, maar schrijftaken kunnen ook gecombineerd worden met andere taaltaken zoals bijvoorbeeld het lezen en het luisteren. Met de dictoglosoefening worden bijvoorbeeld verschillende vaardigheden geoefend.

Hulp bij het schrijfproces kan van de docent komen, maar ook van een medecursist. Samen aan een schrijfofdracht werken, en ook het schrijfwerk van elkaar bekijken zijn voorbeelden van dit samenwerkend leren. Het ontvangen van feedback tijdens het schrijfproces is van groot belang. Ook cursisten kunnen elkaar feedback geven op geschreven teksten. Peerfeedback en peercorrectie zetten aan tot reflectie op het schrijfwerk en worden gewaardeerd door de cursisten. Cursisten geven aan dat zij oog krijgen voor sterke en zwakke punten bij het schrijven en leren zorgvuldiger en preciezer te werken. Dit legt de basis voor het verbeteren van hun schriftelijke taalvaardigheid.

Geraadpleegde literatuur

Kuiken, Folkert & Vedder, Ineke (2000): Dictoglos. Samenwerkend leren in het tweede- en vreemde taalonderwijs. Bussum: Coutinho.

Reitbauer, Margit (2014): Vom Dialog zum Multilog: Feedbackstrategien im computer-gestützten Fremdsprachenunterricht. In: Hettinger, Andreas (Hrsg.): Vorsprung durch Sprachen: Fremdsprachenausbildung an den Hochschulen. Bochum: AKS Verlag. 55–69.

Renkema, Jan (2012): Schrijfwijzer. 3. druk. Amsterdam: Boom.

Kernlehrplan Niederländisch NRW. kurzelinks.de/pnt8

Kultusministerkonferenz: Bildung in der digitalen Welt. kurzelinks.de/o3cr

⁹ Meer informatie over het CCC-model van Renkema is te vinden op deze site: kurzelinks.de/91de.

Lesmateriaal

- Boer, de Berna e.a. (2016): Nederlands in actie. Methode NT2 voor hoogopgeleide anderstaligen. Derde druk. Bussum: Coutinho.
- Boer, de Berna e.a. (2018): Nederlands in gang. Derde druk. Bussum: Coutinho.
- Brink, van den Annemarie & Scholten, Trea (2017): NT2-Cahier. Creatief Schrijven. 20 keer spelen met taal voor beginners en gevorderden. Amsterdam: Boom.
- Decavele, Annemie, Schoenaerts, Peter & Van Loo, Helga (2009): Als ik jou. Poëzie voor anderstaligen. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Gathier, Marilene (2012): Schrijf Vaardig. Deel 1–3. Bussum: Coutinho.
- Kuiken, Folkert & Burgers, Josine (2018): Dichter bij de taal. Nederlands leren met liedjes en poëzie. Amsterdam: Boom.
- Sig, Stephan (2015): Schreib-Kicks für Schüler. 66 fix und fertige Unterrichtsideen zum Texteschreiben. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Tersteeg, Wim & Beersmans, Maud (2011): De sprong. Amsterdam: Boom.
- Verbruggen, Katja & Hoogvorst, Welmoed (2017): Start.nl. Deel 1 en 2. Tweede druk. Bussum: Coutinho.

Landeskunde *live*: Erkundungen, Exkursionen und Materialpakete für den Nachbarsprachenunterricht

Sabine Jentges & Tina Konrad

1. Einführung: Das Interregprojekt *Nachbarsprache & buurcultuur*

Im Rahmen des Interregprojekts *Nachbarsprache & buurcultuur* (www.nachbarsprache.nl)¹ finden seit 2017 regelmäßige Schulaustausche zwischen deutschen und niederländischen Schulen statt (vgl. Sars/Boonen/Jentges 2018 sowie Boonen/Jentges/Sars 2018; im Herbst 2018 wurde das Projekt auf niederländischer Seite mit dem *Europees talenlabel* (Europäisches Sprachensiegel)² ausgezeichnet.

Die Leitung des Schulaustauschprojektes liegt bei den Universitäten in Duisburg-Essen und in Nimwegen, zusammengearbeitet wird mit über 50 weiterführenden Schulen auf deutscher und niederländischer Seite im Gebiet der Euregio Rhein-Waal. Die Universitäten unterstützen die Schulen bei der Organisation und Durchführung ihrer Austauschprojekte für Schüler und Schülerinnen, Lehrpersonen und Schulleitungen, dies auf organisatorischer und auch auf inhaltlicher Ebene. So werden gemeinsam mit den beteiligten Lehrkräften und mit Studierenden Materialien entwickelt, die im Austausch eingesetzt werden, teils aber auch für den innerschulischen Fremdsprachenunterricht Deutsch bzw. Niederländisch genutzt werden können. Im Rahmen des 10. Kongresses der Fachvereinigung Niederländisch wurden in einem Workshop einige der bis September 2018 fertig gestellten und teils erprobten Materialpakete vorgestellt, deren Konzeption und inhaltliche Gestaltung wir in diesem Beitrag präsentieren wollen.

1 Dieses Projekt wird im Rahmen des INTERREG-Programms von der Europäischen Union und den INTERREG-Partnern, dem Bundesland Nordrhein-Westfalen und der Provinz Gelderland, sowie der Taalunie finanziell unterstützt. Die Projektleitung liegt bei der Abteilung Deutsche Sprache und Kultur/Niederlande-Deutschland-Studien der Radboud Universität in Nimwegen, in Kooperation mit den Abteilungen Niederlandistik, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache sowie dem Institut für niederrheinische Kulturgeschichte der Universität Duisburg-Essen.

2 Verliehen von der Europäischen Kommission für herausragende Projekte und Initiativen aus dem Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen in Europa.

Materialkonzeption: Nähe nutzen

Im Rahmen des Projektes wird individuell mit Schulen zusammengearbeitet, so dass Materialien entwickelt werden können, die die beteiligten Schulen abhängig von den jeweiligen Rahmenbedingungen und Zielsetzungen bei Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Austauschprojekte unterstützen. Es geht nicht darum, das *eine* allumfassende Lehrbuch für beliebige Zielgruppen zu erstellen, sondern vielmehr darum, ganz konkret vor Ort zu schauen, was die jeweiligen Bedürfnisse und Möglichkeiten sind. Wir schließen uns dabei der bereits vor einem guten Vierteljahrhundert von Rösler festgehaltenen Position an:

[Es] braucht wahrscheinlich weniger große Modelle und noch integrativere Ansätze, sondern eher Modellversuche, anhand deren Beschreibung zukünftige Lehrer sehen können, wie wichtig es ist, die jeweiligen Individuen im Lernprozeß ernstzunehmen. Je mehr die Diskussion wegkommt von inhaltlichen und prozessuralen allgemeinen Vorgaben durch Didaktiker und Fachwissenschaftler mit ihren jeweiligen aktuellen Vorlieben und je stärker in der Lehreraus- und -fortbildung klar wird, daß [fremdsprachendidaktische] Entscheidungen, egal ob implizit als Teil des Sprachlernprozesses oder explizit mit einer gewissen institutionellen Selbständigkeit, sinnvoll immer nur in Lernziel- und Zielgruppenabhängigkeit vor Ort getroffen werden können, desto weniger muß [Fremdsprachenunterricht] eine 'unendliche Geschichte', 'eine unlösbare Aufgabe' oder gar das 'Monster von Loch Ness der Fremdsprachenphilologie' (Picht 1989, 54) sein. (Rösler 1994: 71)

Schaut man sich die Voraussetzung der am Projekt beteiligten weiterführenden Schulen – unabhängig von Schultyp und Jahrgangsstufe – an, dann gilt für das Nachbarsprachenlernen im deutsch-niederländischen Kontext, insbesondere in den Grenzregionen, dass auf verschiedenen Ebenen Nähe gegeben ist, die schul- und grenzüberschreitend genutzt werden kann, nämlich geographische Nähe, kulturelle und historische Nähe sowie sprachliche Nähe, und ggf. auch persönliche Nähe, die – falls nicht vorhanden – u.a. durch die anderen Nähe-Faktoren hergestellt oder angestrebt werden kann. Denn Nachbarsprache und -kultur haben immer auch mit geographischer Nähe zu tun, die reelle Begegnungen möglich macht und hierdurch gemeinsames Mit- und Voneinander-Lernen initiieren kann. Durch die Sprachnähe bzw. -verwandtschaft der beiden Nachbarsprachen ist auch mit unterschiedlichem Kenntnisstand der jeweiligen Nachbarsprache Verständigung möglich, es bieten sich verschiedene Kommunikationsmodi an. Zu denken sei hierbei an Kommunikation in einer der beiden Nachbarsprachen (Deutsch oder Niederländisch, also einer L1-L2 Kommunikation), an praktizierte rezeptive Mehrsprachigkeit (L1-L1 Kommunikation) sowie das Nutzen anderer gemeinsamer sprachlicher Ressourcen, wie beispielsweise grenzüberschreitende Dialekte, Englisch als *lingua franca*, gemeinsame Herkunftssprachen oder andere Fremdsprachen. Kulturelle und historische Verwandtschaft zwischen den deutsch- und niederländischsprachigen Gebieten und

gemeinsame aktuelle Themen und Interessen ermöglichen es, Inhalte und Themen zu finden, die persönliche Nähe ermöglichen.

Das inzwischen auf Basis dieser Ausgangsposition erstellte, umfangreiche Materialangebot wird im Rahmen des Projektes als kostenloses Download online angeboten: www.ru.nl/nachbarsprache/schulen/unterrichtsmaterial/

Landeskunde live durch geografische Nähe

Nähe bedeutet Ähnlichkeit, nicht Gleichheit; geografische Nähe bedeutet räumliche Erreichbarkeit, die in der deutsch-niederländischen Grenzregion gegeben ist. Die Umgebung in diesem Gebiet ist in ihren natürlichen Voraussetzungen identisch, doch der Raum wird von Menschen gestaltet. Menschen gestalten die Umgebung, in der sie leben, dies ist immer auch kultur- bzw. sozialisations- geprägt (vgl. Jentges/Sars 2018: 22–27). Im urbanen Erscheinungsbild zwischen Deutschland und den Niederlanden, sowie anderer Nachbarländer, finden sich zahlreiche Übereinstimmung, man denke beispielsweise an globale Ladenketten, die das Bild der allermeisten Innenstädte europa- bzw. ggf. sogar weltweit recht vergleichbar erscheinen lassen. Aber es gibt eben auch Verschiedenheiten, manche sind offensichtlicher als andere. Dieses unterschiedliche Ausgestalten der Umgebung, in der man lebt, zeigt sich auf der Fotocollage (Abbildung 1): Gleiches Verkehrszeichen, aber viermal doch anders, und es gibt sicher noch eine ganze Reihe weiterer Varianten hiervon.



Abb. 1: Fußgängerweg-Schild: Deutschland, Polen, Österreich, Niederlande.
© Sabine Jentges.

Theoretische Konzepte zum Erkunden des eigenen und zielsprachigen Raums finden sich sowohl in der Kultur- als auch Geografie-Didaktik, unter Schlagwörtern wie Raumkonzepte, *urban space* und Urbanes Raumerleben, die in den letzten Jahren auch vereinzelt in der praxisorientierten Fremdsprachendidaktik Berücksichtigung finden (vgl. u.a. für den deutschsprachigen Raum: Jentges 2012, Delhey/Jentges 2013, Cerri/Dausend 2015, Cerri/Jentges 2015a sowie 2015b). Auch das aus den 1990er Jahren stammende fremdsprachendidaktische Konzept „Erlebte Landeskunde“, das insbesondere vom Goethe-Institut für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (vgl. Biechele/Meinert 2001) propagiert wurde, bietet zahlreiche Anregungen für praktische Aufgaben. Der Er-

kundung von Raum einen Platz im Fremdsprachenunterricht einzuräumen, liegt von daher auf der Hand, als dass Raum zunächst das ist, was an einem neuen, unbekanntem Ort als Erstes wahrgenommen wird. Gleichzeitig kann Raum als zentraler Aspekt zur Entschlüsselung, zum Verständnis, zur Annäherung an eine Kultur gesehen werden, sind doch Kulturräume eng mit den sozialen Strukturen eines Ortes verbunden (vgl. Cerri/Jentges 2015a, Cerri/Jentges 2015b, Jentges/Sars 2018).

3.1 Erkundungen des „eigenen“ und „fremden“ Raums

Wie aber kann die Erkundung der ziel- und ausgangssprachlichen Umgebung in der Praxis aussehen? Die folgenden Aufgabenbeispiele (Abbildung 2–3) aus dem Materialpaket „Stadt- und Schulerkundungen“ (Immers 2017, siehe: www.ru.nl/nachbarsprache/schulen/unterrichtsmaterial/) regen dazu an, vermeintlich fremde und eigene Umgebung im Austausch zu entdecken.

Insbesondere beim gemeinsamen Lernen mit Vertretern der Zielsprachenkultur – wie im Rahmen von Austauschprojekten – im Zielsprachengebiet und vor Ort in der eigenen Umgebung, also der Ausgangskultur, lassen sich solche Projektaufgaben hervorragend umsetzen. Neben dem direkten Kontakt mit Schülern der Nachbarsprache- und -kultur und dem sich gegenseitig Kennenlernen bietet sich das gemeinsame Kennenlernen der eigenen und fremden Umgebung, also des (urbanen) Raums und seiner Ausgestaltung, als zentraler Aspekt für Erkundungen und Projekte an. In dieser gemeinsamen Erkundung eröffnet sich die Chance, zu echtem, erlebtem kulturreflexivem Lernen zu gelangen, denn a) die Schüler bestimmen selbst und handeln untereinander aus, was sie als bemerkenswert, anders, unverständlich finden; b) die Rezeption des urbanen Raums erfordert Weltwissen bzgl. des Themas, der Situation bzw. des Kontextes und oft auch Wissen über gesellschaftliche, politische und historische Zusammenhänge, was immer (auch) kultur- bzw. sozialisationsgeprägt ist (vgl. Jentges/Sars 2018), c) die Beobachtung solcher Erfahrungen führt für die beteiligten Lernerinnen und Lerner der jeweiligen Nachbarsprache automatisch zu einem echten Kommunikationsbedürfnis: Warum gibt es beispielsweise frei zugängliche Zigarettenautomaten auf deutschen Straßen und warum ist es erlaubt, in den Niederlanden „achterop“ te fietsen?

Im gemeinsamen Erkunden mit Vertretern der Zielkultur können diese unterschiedlichen Rezeptionen offengelegt, benannt und besprechbar gemacht werden: und somit tatsächlich kulturreflexive Lernprozesse initiiert werden.



Foto-Tour: op naar de stad!

Opdracht:

Ga in je groepje de stad in en fotografeer alles wat je daar opvalt! Denk bijvoorbeeld aan vreemde verkeersborden, onbekende winkels of gebouwen of opvallende reclameteksten, maar ook aan opvallende voorwerpen die je onderweg tegenkomt of opvallende situaties.

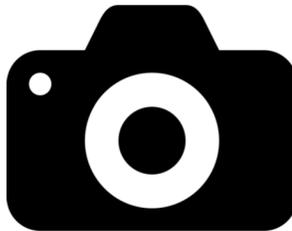
Dus pak je smartphone erbij en ga op pad!

Voordat jullie vertrekken:

1. Mijn groepsleden zijn:

2. De stad die wij gaan verkennen is: _____

3. Wat zijn je verwachtingen van deze stad?



Na terugkomst:

Zoek nu samen de 3 opvallendste foto's van je groepje uit en laat deze foto's aan je medescholieren zien. Tijdens deze korte presentatie vertel je:

- Waar je de foto hebt genomen;
- Wat er zo opvallend of bijzonder aan deze foto is;
- Waarom je deze foto hebt genomen.

Laatste vraag: Zijn je eerder genoemde verwachtingen uitgekomen?

Abb. 2: Arbeitsblatt Foto-Tour: Auf in die Stadt!



Schoolrondleiding: een tour door de school!

Binnenkort krijgen jullie Duitse leerlingen op bezoek op jullie school. Voor deze leerlingen is jullie school nog helemaal onbekend; dus aan jullie de taak om hen jullie school te laten zien!

Opdracht: maak een schoolrondleiding voor de Duitse leerlingen!

Doe dit aan de hand van het beantwoorden van de onderstaande vragen. De antwoorden vormen de route voor jullie unieke schoolrondleiding!

1. Wat is er bijzonder aan deze school?
2. Welke feiten kunnen jullie vertellen over de school? (denk aan lestijden, pauzes, schoolregels, aantal leerlingen enz.)
3. Welk vak wordt waar gegeven? Laat van al jullie vakken de **drie** leukste lokalen zien.
4. Waar is de gymzaal?
5. Waar kun je het fijnst pauze houden?
6. Waar is de lerarenkamer?
7. Wie is de leukst docent?
8. Waar moet je je melden als je te laat bent?
9. Waar is het kantoor van de directeur?
10. Welke snack uit de kantine is het lekkerst?
11. Wat is het leukste of mooiste plekje van de school?
12. Waar is de meest dichtstbijzijnde bushalte?
13. Waar kun je je fiets neerzetten?
14. Welk lokaal kan wel een opfrisbeurt gebruiken?
15. Wat is het mooiste plekje op het schoolplein?
16. Waar moet je naartoe als je uit de les wordt gezet?
17. Waar worden de feesten of evenementen gehouden?
18. Hoeveel in- en uitgangen heeft de school?
19. Wat is de hoogstgelegen plek in de school? En wat de laagste?
20. Hebben jullie zelf nog plekjes die jullie aan de Duitse leerlingen willen laten zien?



Maak nu een route waarop jullie langs alle plekjes komen (de volgorde maakt niet uit!), zodat jullie deze kunnen laten zien aan jullie Duitse gasten.

Schrijf of teken hieronder jullie route: (bijv. *beginpunt* - *eerste stop* - *eindpunt*)

Vergeet tijdens de schoolrondleiding niet om ook bij elk plekje iets te vertellen!!
Succes en veel plezier!

Abb. 3: Arbeitsblatt Stadt- oder Schulführung: Eine Tour durch die Stadt oder Schule

3.2 Exkursionen in der gemeinsamen Umgebung

Dass sich nicht nur der eigene Raum gemeinsam mit Vertretern der Zielkultur bzw. für diese erkunden lässt, sondern auch die weitere gemeinsame Umgebung, die vielleicht für beide bisher unbekannt ist, dürfte auf der Hand liegen. Insbesondere in Austauschkontexten bietet es sich an, nicht nur die Schule und Umgebung der Partner kennenzulernen bzw. mit ihnen die eigene Umwelt zu erkunden, sondern auch den gemeinsamen Lebensraum der Euregio Rhein-Waal zu entdecken. In dem zweisprachigen Band „Euregio Rhein-Waal Exkursionen / Excursies Euregio Rijn-Waal“ (Jentges/Konrad 2018) werden acht Exkursionsziele in der Euregio Rhein-Waal vorgestellt, außerdem gibt es Schlaumeierwissen über die Euregio Rhein-Waal, ein Euregio-Quiz und Anregungen zur Vorbereitung und Durchführung der Exkursionen sowie für die gemeinsame Weiterarbeit.

Zu jedem Exkursionsziel (Burgers‘ Zoo, Terrazoo Rheinberg, Archäologischer Park Xanten, Nederlands Openluchtmuseum, Muzieum, Museum Schloss Moyland, Grenzland Draisine, Landschaftspark Duisburg-Nord) gibt es einen kurzen Info-Text und kleine Aufgaben oder Projekte, die Schüler und Schülerinnen – z.B. in binationalen Teams – selbständig durchführen können. Viele der Aufgaben greifen nicht nur mögliche Aktivitäten und Inhalte der vorgestellten Orte auf, sondern thematisieren sprachliche Nähe oder (systematische) Verschiedenheiten.

Umfangreiches Zusatzmaterial, mit Aufgaben, Ideen und Projekten, die zur Vor- oder Nachbereitung der vorgeschlagenen Exkursionen im Unterricht genutzt werden können, stehen ebenfalls wie Anregungen für weitere Exkursionsziele in der Euregio Rhein-Waal, online auf der Projektseite zum Download bereit, siehe: kurzelinks.de/91de.

3.3 Taaldorp live

Eine bewährte Variante, den zielsprachigen Raum kommunikativ ins eigene Klassenzimmer zu holen, ist das sogenannte Taaldorp, ein simuliertes Dorf, in dem die Schüler und Schülerinnen in verschiedenen lebensnahen Situationen (beim Bäcker, auf der Straße, auf einer Geburtstagsparty etc.) mündliche Sprachaufgaben absolvieren müssen (vgl.: Van Nieuwenhoven et al. 2008). Mit Hilfe von entsprechender Dekoration wird die Echtheit der Simulation verstärkt. Mittlerweile wird das Sprachendorf auch gerne bei grenzüberschreitenden Schüleraustauschen durchgeführt. Der Gesprächspartner ist dann in diesem Fall ein Schüler oder eine Schülerin der Partnerschule.

Eine Variante, die sich gerade für die Austauschsituation anbietet und durch die unmittelbare Nähe des anderen Sprachraums ermöglicht wird, ist das Taaldorp *live*. Die einzelnen Stationen sind hier reale Orte, d.h. die Schüler und Schülerinnen besuchen wirklich ein Café, einen Bäcker o.ä.. Sie werden dazu in bilinguale Gruppen eingeteilt (ideal 2:2) und besuchen eine oder mehrere ausgewählte Stationen in der Stadt. Sie lernen dabei mit- und voneinander, die Gastschüler erfüllen die Sprechaufgaben und die Gastgeber übernehmen die

Rolle des Begleiters und notieren die erfragten Infos. Die landeskundliche Erfahrung der Schüler und Schülerinnen wird durch den außerschulischen Lernort noch authentischer, da sie in einer realen alltäglichen Gesprächssituation agieren müssen. Durch diese direkte Erfahrung im Umgang mit der Nachbarsprache dürfte bei den Schülern und Schülerinnen die Motivation im Sprachunterricht steigen, da sie den Einsatz der Nachbarsprache als sinnvolle und direkt anwendbare Fertigkeit erleben. Die Auswahl der einzelnen Stationen sowie die Aufgabenstellung hängen dabei stark von den Gegebenheiten vor Ort ab und müssen im Vorfeld abgeklärt werden. Redemittel und Wortschatz können vorab im Unterricht oder bei vorangehenden Austausch erarbeitet werden. Ideen und Beispiele gibt es auf der Projektseite zum Download (kurzelinks.de/91de).

Nachbarkultur im Unterrichtsraum: Kalender „Nederland viert feest“

Kulturelle Nähe und Verschiedenheiten lassen sich auf unterschiedliche Art und Weise in den Klassenraum bringen: Insbesondere Festtage, die oft in beiden Ländern gefeiert werden, bieten sich hierzu an: z.B. Nikolaus bzw. *Sinterklaas*, Weihnachten bzw. *kerst*, Silvester und Neujahr bzw. *oudejaarsavond*. Mit dem Kalender „Nederland viert feest“ können Schüler und Schülerinnen im Klassenraum mehr darüber erfahren, wie und was im Nachbarland gefeiert wird. Der Kalender präsentiert jeden Monat einen Fest- oder Feiertag in Form eines ansprechenden Bildes, eines kurzen Infotextes sowie der Rubrik „Wist je al dat ...“. Zusatzmaterial wird dazu auf der Website des Projektes zur Verfügung gestellt (kurzelinks.de/91de), so dass die Lehrkräfte selbst entscheiden können, welche Themen sie vielleicht noch vertiefen wollen. Die Schüler und Schülerinnen werden dabei viele Feiertage aus ihrer eigenen Erfahrung wiedererkennen, aber auch feststellen, dass im Nachbarland ganz andere Ereignisse gefeiert werden, wie z.B. *Koningsdag*. Aufgezeigt werden dabei auch Feste, die in beiden Ländern gefeiert werden, wie z.B. Geburtstage, bei denen sich die dabei ausgeführten Rituale und Bräuche jedoch häufig unterscheiden. Durch die geographische Nähe des Nachbarlandes ist es für Lehrkräfte dabei relativ einfach, die nötigen Utensilien passend zum jeweiligen Festtag zum Anfassen mit in den Unterricht zu bringen (z.B. *pepernoten*, *beschuit met muisjes*, etc.), was den Lerneffekt der Schüler und Schülerinnen noch intensivieren und die Motivation erhöhen könnte.

Fazit/Ausblick

Der Vorteil beim Nachbarsprachenlernen ist, dass der zielsprachige Sprach- und Kulturraum sich in unmittelbarer Nähe befindet und beim Spracherwerb relativ einfach sinnvoll genutzt werden kann (vgl. Wenzel 2010). Die Schüler können die Nachbarsprache in alltäglichen Situationen erleben, was den Reiz des Lernens erhöht und die Erprobung der Anwendung der zu lernenden Zielsprache in

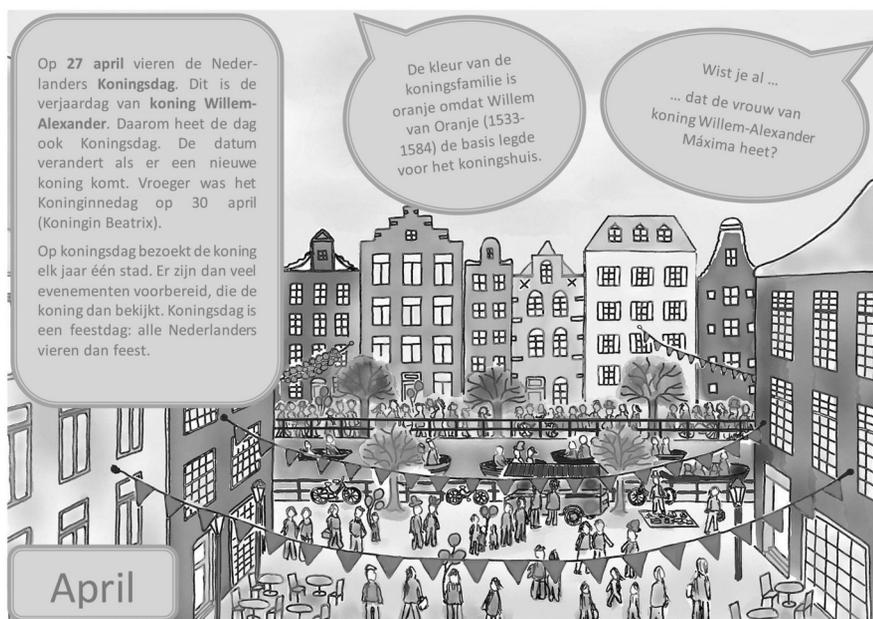


Abb. 4: Monat April aus „Nederland viert feest“

reellen Situationen ermöglicht und damit dem Lernen der jeweiligen Ziel- und Nachbarsprache Bedeutung gibt. In der Austauschsituation, die beim Erwerb einer Nachbarsprache in grenznaher Lage in viel höherer Frequenz stattfinden kann, als üblicherweise im Fremdsprachenunterricht, können Schüler und Schülerinnen gemein mit- und voneinander lernen, hierdurch „echte“ Kommunikationssituationen und -bedürfnisse kreieren, ohne dass von den Lehrpersonen vorgegebene letztlich oft stereotype Aussagen über die jeweilige Zielkultur im Nachbarland gemacht werden müssen. Im Prozess des gemeinsamen Mit- und Voneinander-Lernens kann der Umgang mit und in der jeweiligen Nachbarsprache und -kultur für die Schüler und Schülerinnen so mehr und mehr zu einer Selbstverständlichkeit werden.

Literatur

- Biechele, Markus/Meinert, Roland (2001): Handbuch zur Spracharbeit. Teil 5: Erlebte Landeskunde. Goethe-Institut. Ismaning: Hueber.
- Boonen, Ute/Jentges, Sabine/Sars, Paul (2018): Grenzenlos lernen in der Euregio Rhein-Waal – Das deutsch-niederländische Schulaustauschprojekt Nachbarsprache & buurcultuur. In: nachbarsprache niederländisch 33, 98–108.
- Cerri, Chiara/Dausend, Henriette (2015): ‚Raum‘ – mehrperspektivischer Zugang zu einem vermeintlich eindimensionalen Begriff. In: Cerri, Chia-

- ra./Jentges, Sabine (Hg.): Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 33–51.
- Cerri, Chiara/Jentges, Sabine (2015a): (Urbane) Räume als Schlüssel zum kulturgeprägten Lernen. In: Acharya, Swati u.a. (Hg.), IDT 2013, Band 3.1: Kultur, Literatur, Landeskunde. Bolzano: University Press, 147–162.
- Cerri, Chiara/Jentges, Sabine (2015b): Erlebter Raum, erlebte Kultur. Räume als Schlüssel zum landeskundlichen Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Dies. (Hg.): Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 97–120.
- Delhey, Yvonne/Jentges, Sabine (2013): Von Wahrnehmung zu Wissen: Interkulturelles Lernen im urbanen Raum. Ein Lehrprojekt für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht. In: Hille, Almut/Langer, Benjamin (Hrsg.), Erzählte Städte. Beiträge zur Forschung und Lehre in der europäischen Germanistik, München, 179–194.
- Immers, Suzanne (2017): Unterrichtsmaterial Stadt- und Schulerkundungen. Nijmegen/Duisburg-Essen: Nachbarsprache & buurcultuur, online: kurzelinks.de/91de.
- Jentges, Sabine (2012): Blicke auf Deutschland: Bilder und Wahrnehmungen aus einer niederländisch-deutschen Perspektive. In: Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia/Stork, Antje (Hrsg.), Multikompetent – multimedial – multikulturell? Aktuelle Tendenzen in der DaF-Lehrerbildung, Frankfurt a.M., 243–256.
- Jentges, Sabine/Konrad, Tina (2018): Euregio Rhein-Waal Exkursionen/Excursies Euregio Rijn-Waal. Nijmegen/Duisburg-Essen: Nachbarsprache & buurcultuur, online: kurzelinks.de/91de.
- Jentges, Sabine/Sars, Paul (2018): Ich sehe was, was du nicht siehst ... Urbanes Raumerleben und linguistic landscaping in und für deutsch-niederländische/n Schulaustauschprojekte/n. In: Camilla Badstübner-Kizik/Vera Janíková (Hg.): *Linguistic landscape* und Fremdsprachendidaktik. Berlin: Peter Lang, 21–54.
- Rösler, Dietmar (1994): Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Metzler.
- Sars, Paul/Boonen, Ute K./Jentges, Sabine (2018): Samen elkaars taal en cultuur leren kennen. Het project Nachbarsprache & buurcultuur. In: LTM 2018/2, 16–20.
- Van Nieuwenhoven, Erik/Corda, Alessandra/Caspers, Johanneke (2008): Een taaldorp spreekt niet vanzelf. Leiden, Expertisecentrum MVT. Via kurzelinks.de/x42y.
- Wenzel, Veronika (2010): Fremdsprachen-Frühbeginn: Neue Wege an der deutsch-niederländischen Grenze. In: Anemone Gieger-Jaillet (Hrsg.): Leben und Lernen in deutschsprachigen Grenzregionen. Bern: Peter Lang, 141–159.

DOSSIER

MATTHIAS KRAMER (1640–1729)

Verfasser der ersten niederländischen Grammatik für Deutsche (1716) und des ersten zweisprachigen Wörterbuchs Niederländisch-Deutsch/Deutsch-Niederländisch (1719)

Vorbemerkung

Vor genau 300 Jahren erschien erstmals ein niederländisch-deutsches und deutsch-niederländisches Wörterbuch. Sein Verfasser war der in Nürnberg wirkende barocke ‚Sprachmeister‘ Matthias Kramer, der wichtigste Vermittler fremder Sprachen in Deutschland um die Wende vom 17. zum 18. Jahrhundert. Kramers Ruhm gründet auf seinem vielfältigen Werk als Verfasser von Wörterbüchern, Grammatiken und Gesprächsbüchern. Diese widmeten sich seit 1670 zunächst den romanischen Sprachen Italienisch, Französisch und Spanisch, bevor sich Kramer gegen Ende seiner Schaffensperiode intensiv auch dem Niederländischen zuwandte.

Während Kramers Verdienste von Romanisten und Germanisten mehrfach ausführlich gewürdigt wurden, hat es die deutsche Niederlandistik bisher versäumt, sich intensiver mit seinen Pionierleistungen auf dem Gebiet der deutsch-niederländischen Sprachvermittlung zu beschäftigen. Das vorliegende Dossier nimmt den 300. ‚Geburtstag‘ von Kramers niederländischem Wörterbuch zum Anlass, erstmals ausführlich auf seine Arbeiten zum Niederländischen einzugehen.

Matthias Hüning analysiert Aufbau und Inhalt der drei Jahre vor dem Wörterbuch erschienenen *Nieder-Teutsch oder Holländische Grammatica* (1716), Heinz Eickmans würdigt die lexikographische Leistung des *Nider-Hoch-Teutsch und Hoch-Nider-Teutsch Dictionarium* von 1719, Hans Beelen schließlich beschreibt das laufende Projekt einer vollständigen Abschrift des Wörterbuchs, um es für weitere lexikographische Forschungen als Volltext durchsuchbar zu machen.

Alle drei Beiträgen verstehen sich als Impuls und Anregung für weitere Forschungen zum Werk Matthias Kramers und zur Geschichte der deutsch-niederländischen Lexikographie sowie der Grammatiken und Lehrwerke für das Niederländische als Fremdsprache in Deutschland.

Matthias Kramer und seine *Holländische Grammatica* (1716)

Matthias Hüning

1. Einleitung

Matthias Kramer war ein ‘Sprachmeister’. So nannte man in 17. und 18. Jahrhundert einen Lehrer, der moderne Fremdsprachen gewerbsmäßig unterrichtete. Kramer hatte sich auf die romanischen Sprachen spezialisiert. Er unterrichtete Italienisch, Französisch und Spanisch und veröffentlichte zahlreiche Lehrwerke zu diesen Sprachen. Dann aber, gegen Ende seines Lebens, wandte er sich dem Niederländischen zu. Mit knapp 80 Jahren veröffentlichte er vor genau 300 Jahren sein zweisprachiges Wörterbuch, das *Königliche Nider-Hoch-Teutsch und Hoch-Nider-Teutsch Dictionarium* (Kramer 1719). Kurz zuvor, im Jahr 1716, war schon seine *Holländische Grammatica* erschienen, die im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen soll.

In der Geschichte des Fremdsprachenlernens gilt das 18. Jahrhundert als ‘stille Periode’. So nennt Werner Hüllen (2005) diese Zeit, in der kaum revolutionär Neues entsteht, sondern in der es vor allem darum geht, die Entwicklungen, die im 16. und 17. Jahrhundert ihren Anfang nahmen, weiterzuführen. In den Ländern Europas setzten sich langsam die jeweiligen Nationalsprachen und die nationalsprachlichen Literaturen durch. Das Neulateinische verlor an Bedeutung, der sprachliche Nationalismus wurde langsam stärker, die neu entstandenen Standardsprachen wurden wichtiger. „Die *neuen* Sprachen wurden mehr und mehr als Mittel zur Bewältigung lebenspraktischer Aufgaben wahrgenommen“ (Hüllen 2005: 63). Der Blick war dabei nicht mehr vor allem in die Vergangenheit gerichtet, sondern auch auf die sprachlichen Bedürfnisse der Zeit, und die neuen Fremdsprachen bekamen langsam aber sicher einen Platz in den Curricula. Es entstand ein neuer Berufsstand, der des Sprachmeisters, und Matthias Kramer war zweifelsohne einer der prominentesten Vertreter dieses Standes.

Vor allem Kramers lexikographischen Arbeiten werden immer wieder als innovativ und einflussreich charakterisiert. Seine Leistungen als Grammatiker und als Niederlandist *avant la lettre* sind dagegen bislang viel weniger beachtet worden. Diesen Leistungen widmet sich der vorliegende Beitrag, in dem es insbesondere um Kramers Grammatik des Niederländischen gehen wird. Zunächst möchte ich aber kurz die Person vorstellen.

2. Matthias Kramer

Matthias Kramer wird 1640 in Köln geboren.¹ Nach seinem Studium der katholischen Theologie (ebenfalls in Köln) zieht er nach Wien, wo er in einem Camaldulenser-Orden seine theologischen Studien fortsetzt und dabei auf Mönche aus Italien trifft, von denen er Italienisch lernt (Glück 2013: 179). Diese Begegnung stellt den Anfang seiner professionellen Beschäftigung mit den modernen Fremdsprachen dar.



Abb. 1: Matthias Kramer (um 1700, Kupferstich von A. Ch.Fleischmann. Nationalbibliothek Wien)

Kramer wird während seiner Zeit in Wien wohl Zeuge der Verfolgung von Protestanten in Ungarn, was ihn so sehr abstößt, dass er sich vom Katholizismus abwendet. Er verlässt Österreich, konvertiert zum Protestantismus und lässt sich 1670 als Sprachmeister in Nürnberg nieder, wo er auch heiratet und sechs Kinder bekommt. Nürnberg ist seit dem 16. Jahrhundert protestantisch (evangelisch-lutherisch) und deswegen für Kramer anscheinend eine Art Gegenpol zu den erzkatholischen Städten Köln und Wien.

¹ Die folgenden Angaben zu Leben und Werk Kramers beruhen vor allem auf Renner-Braakmann (1979), Schröder (1991), Bray (1993; 2000) und Glück (2013).

Dennoch ist Kramer auch in Nürnberg nicht wirklich zufrieden. Seine dortige Tätigkeit als Sprachlehrer ist für ihn offensichtlich mehr Broterwerb als Bestimmung, und er versucht immer wieder, sich auf andere Stellen zu bewerben. So zitiert Glück beispielsweise eine (erfolglose) Bewerbung als Sprachmeister beim Straßburger Rat (1673), in der Kramer schreibt, „dass er sich nicht länger in Nürnberg ‘mit den dummen Idioten und Knaben zermartern’ wolle“ (Glück 2013: 179). Zudem sind auch die erzielten Einkünfte wohl eher bescheiden. Daher folgt er 1682 einem Ruf an die Universität Heidelberg. Dort lehrt er aber nur bis 1689, denn nach der Verwüstung Heidelbergs durch französische Truppen muss er fliehen und kehrt wieder nach Nürnberg zurück. Auch danach versucht er immer wieder, eine Anstellung zu bekommen, die ihn finanziell besser stellen würde. Zwischendurch arbeitet er daher auch mal als Hauslehrer: von 1702 bis 1710 lebt er in Regensburg und widmet sich dort der Erziehung der drei Kinder des Grafen Ernst von Metternich. Wieder kehrt er anschließend nach Nürnberg zurück. Er wird bis zu seinem Tod in der Gegend bleiben.

In seiner langen Zeit im Süden Deutschlands (über ein halbes Jahrhundert) verfasst Kramer zahlreiche Wörterbücher, Grammatiken, Gesprächsbücher, Übersetzungen zu verschiedenen romanischen Sprache. Zu seinen Lebzeiten erscheinen unter seinem Namen insgesamt 87 selbständige Veröffentlichungen, nach seinem Tod weitere 56 (Bray 2000: 5). Kramer war daher ein bekannter Mann, seine Arbeiten wurden sehr geschätzt. Im *Biographischen und bibliographischen Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raums* von Konrad Schröder heißt es:

Cramer gehört zu den bedeutendsten Fremdsprachenlehrern seiner Zeit. Aufgrund seiner Verdienste als Sprachpraktiker und Lexikograph wird ihm die Ehre zuteil, in die Königlich Preußische Sozietät der Wissenschaften aufgenommen zu werden. (Schröder 1991: 158)

Diese Würdigung seiner Arbeit hat Kramer offensichtlich gefallen. Nennt er sich zunächst (u.a. auf den Titelblättern seiner Werke) noch schlicht ‘Sprachmeister’ und später „der okzidentalischen Sprachen Professor“, so ergänzt er ab 1712 dann gerne noch „und der königlich Preußischen Sozietät der Wissenschaften Mitglied“ (so beispielsweise auf dem Titelblatt der *Holländischen Grammatica*, vgl. Abb. 2).

Auch diese Würdigung seiner Arbeit führt aber nicht dazu, dass Kramer ein auskömmliches Leben führen kann. Er hat zeit seines Lebens mit großen finanziellen Schwierigkeiten zu kämpfen. Schröder zitiert aus dem Vorwort zum *Dictionnaire royal français-allemand et allemand-français* (1712–1715), in dem Kramer beklagt,

daß er in seinem Alter ein armer, mittel-, wohnung-, dienst-, besoldungs-, gnadengeld- und dabei noch freiheitloser, allen oneribus publicis wie auch Weib- und Kinderversorgung unterworfenen Mann sei, welcher, was er heute mit Schreiben und Dozieren verdient, morgen wieder mit den seinigigen verzehren, verkleiden, verwohnen und versteuern müsse. (Schröder 1991: 159)

In der Hoffnung auf eine Pension zieht er, inzwischen 85-jährig, nach Erlangen, wo er sich 1726 noch als „öffentlicher Lehrer der okzidentalischen Sprachen“ bei der Ritterakademie anstellen lässt. Vermutlich unterrichtet er dort aber nicht mehr und auch die Pension bleibt ihm wohl verwehrt. Kramer bleibt also zeitlebens „ein armer Schlucker“ (Glück 2013: 180).

Der Zeitpunkt seines Todes ist nicht ganz klar. Während Schröder (1991: 158) und Glück (2013: 181) das Jahr 1727 nennen, schreibt Bray (2000: 56), dass er nach langer und schwerer Krankheit 1729 gestorben ist, im Alter von 89 Jahren.²

3. Kramer als Niederlandist

In den Arbeiten Kramers steht zunächst das Italienische im Mittelpunkt. Im Alter von 30 Jahren veröffentlicht er 1670 die *Nomenclatura toscana, todesca, e spagnuola*, eine dreisprachige Wörterliste, auf die 1672 der *Allgemeine Schau-Platz* folgt, ebenfalls eine Wörterliste, diesmal zweisprachig, mit Deutsch und Italienisch. 1674 erscheint dann seine erste große Grammatik, die *Vollständige Italiänische Grammatica*, auf die in schneller Folge weitere grammatische und lexikographische Arbeiten folgen, zunächst vor allem zum Italienischen, dann auch zum Französischen und zum Spanischen.

Erst als betagter Mann wendet Kramer sich dann dem Niederländischen zu. 1716 veröffentlicht er bei Tauber seine *Holländische Grammatica* und 1719 erscheint sein zweisprachiges Wörterbuch (im Selbstverlag). Unterrichtet hat er das Niederländische aber wohl schon früher, Bray (1993) vermutet ab 1691. Kramers „Neigung für das Niederländische“ erklärt Bray mit dessen Herkunft und mit seiner allgemeinen Begabung für das Erlernen und Unterrichten von Fremdsprachen. Tatsächlich schreibt auch Kramer selber in der Vorrede zu seiner *Holländischen Grammatica* (1716), dass er „zwar dem Herkommen und Geburt-Stadt nach ein Hoch-teutscher [...] aber der angränzenden Landschaften nach für einen halben Holländer passiren könnte“.

Dennoch kann man sich natürlich fragen, was Anfang des 18. Jahrhunderts einen 75-Jährigen, der damals schon über 40 Jahre in der Gegend von Nürnberg lebt, bewegt, eine niederländische Grammatik zu verfassen. Es erscheint mir fraglich, dass sich dies nur aus der nostalgischen Verklärung seiner Jugend in Köln erklären lässt. Und wie viel hat er damals eigentlich wirklich mit dem Niederländischen zu tun gehabt? Die Vorworte seiner Bücher bieten Hinweise und Erklärungsansätze.

Sein Wörterbuch (1719) enthält eine lange Widmung an die ‘Staten Generaal’, also das niederländische Parlament. Diese Widmung ist eine einzige Lobeshymne auf die Niederlande und insbesondere auf die niederländische Religionsfreiheit. Wie schon erwähnt, hatte er sich schon während seines Studiums

² Miehling (2002: 47) übernimmt dies und geht ebenfalls davon aus, dass er 1729 gestorben ist.

von der katholischen Theologie und vom Katholizismus abgewandt. Kramer erwähnt auch in der Widmung zum Wörterbuch wieder, dass er ja in der ‘Nachbarschaft von Holland’ geboren sei und dass er das Land in seiner Jugend häufiger besucht habe. Zudem sei er vor 40 Jahren (also ca. 1680) noch einmal in den Niederlanden gewesen, um dort ‘mit bestimmten Personen’ theologische Fragen zu diskutieren. Die Niederlande spielen eine wichtige Rolle für seine Auseinandersetzung mit Glaubensfragen. Er schreibt, dass er

myn Vader-land slechts het menschelyk Weezen; maar Holland myn Welweezen, dat is, de waare Kennisse GODs, en Jesu Christi; en volgens al myn geestelyk, en eeuwig Geluk te danken hebbe (Widmung zum Wörterbuch, 1719)

Immer wieder beruft er sich also auf die niederländische Religionsfreiheit und auf die protestantische, calvinistische Theologie. Man gewinnt den Eindruck, dass er sich Niederländisch vor allem angeeignet hat, um sich mit dem theologischen Gedankengut auseinanderzusetzen zu können. In dieser Auseinandersetzung hat er offensichtlich Erkenntnisse und Einsichten gewinnen können, die ihn sein ganzes Leben geprägt haben, und es war ihm wohl tatsächlich ein Bedürfnis, sich mit seinen Arbeiten zum Niederländischen zu revanchieren. Er wollte anscheinend etwas zurückgeben, und das hat er auf dem Gebiet getan, auf dem er schon ein halbes Jahrhundert aktiv war.

Zudem wollte er sich mit seiner Grammatik und mit seinem Wörterbuch wohl auch gegen die Vorherrschaft des Französischen stellen, die er immer wieder beklagt. Vielfach wendet er sich „gegen die Vergötterung der französischen Kultur durch die Deutschen“ (vgl. Schröder 1991: 161). Auch gleich zu Beginn seiner ‘Vorrede an den günstigen Leser’ zu seiner *Holländischen Grammatica* schimpft Kramer, dass es zu viele und vor allem auch sehr schlechte Lehrwerke zum Französischen gäbe, dass jeder x-beliebige ‘vertriebene Franzos’ sich bemüßigt sehe, ein solches zu verfassen. Alles nur „liderliches / allgemeines Zeug“, so Kramer in seiner ‘Vorrede’.

Daher sei es umso verwunderlicher, dass noch „niemand auf die Composition einer grund-richtig / rein Nider-teutschen Grammatica für die Hoch-teutschen bedacht gewesen“ sei. Er betont in dieser Vorrede, dass das ‘Nider-teutsche’ eine ‘Grund-Sprache’ sei, wie auch das Hochdeutsche. Mit dem Konzept der ‘Grund-sprache’ bei Kramer setzt sich Glück (2013: 185) auseinander. Für Kramer ist es wohl noch eine Selbstverständlichkeit anzunehmen, dass die Ursprache das Hebräische ist. Erst nach dem Turmbau zu Babel entstand in dieser Sichtweise dann eine Reihe von Grundsprachen mit ihren ‘Stammwörtern’. Bray zitiert in diesem Zusammenhang aus dem Vorwort zu Kramers französisch-deutschem Wörterbuch (1712):³

3 Der Titel dieses Wörterbuchs lautet: *Le vraiment parfait dictionnaire royal, radical, etimologique, sinonimique, phraseologique, & syntactique, françois-allemand.*

[Eine Grund-Sprache] „bestehet aus einer gewissen Anzahl Stamm-Wörtern, als fruchtbaren Ur-Vätern und Ur-Müttern, die, gleich wie Adam und Eva, keinen andern Vater gehabt, als Gott; aus welchen hernach eine grosse Menge Abgeleitete und Gedoppelte, als Söhne und Töchter geboren werden.“ (Zitiert nach Bray 2000: 359)

Zu diesen Grundsprachen, die über so bewundernswerte Wortbildungsmöglichkeiten (der Ableitung und der ‘Dopplung’ bzw. Zusammensetzung) verfügen, gehört nach Kramer eben auch das Deutsche, und zwar nicht nur das ‘Hochteutsche’, sondern auch das ‘Nider-teutsche’ (als ebenbürtige Schwestersprache). Sie stehen damit auf der gleichen Stufe wie das Lateinische (auch eine Grundsprache) und daher eine Stufe höher als die modernen romanischen Sprachen.

Kramer war es also – das scheint recht deutlich – ein wichtiges Anliegen, mit der Erstellung seiner *Holländischen Grammatica* und seines Wörterbuchs auch dazu beizutragen, den Status des Niederländischen als Fremdsprache zu festigen, als gleichwertige Schwestersprache des Deutschen.

4. Die Grammatik (1716)

Kramers *Holländische Grammatica* erscheint 1716 beim Nürnberger Buchhändler und Verleger Johann Daniel Tauber (der übrigens im selben Jahr gestorben ist). Der volle Titel lautet folgendermaßen:⁴

Grund-richtig-Vollkommene/ doch kurz gefaßte Nider-Teutsch- / oder Holländische Grammatica, für diejenige hochteutsche Staats- / Handels-Kriegs- und andere Leute / welche diese / schöne / mit der unsern so genau verschwesterte Grund-Sprache / in kurzer Zeit / mit leichter Mühe / und ohne mündlichen Lehr-Meister richtig lesen / verstehen / reden; wie auch darinnen schreiben / und correspondiren zu lernen / entweder vonnöthen / oder Lust und Lieb haben; Samt Anhang einer Alphabetischen Vorstellung aller holländischen Grund- oder Stamm-Wörtern / auf Hochteutsch erkläret; Mit der Tractation, auf was Art dero Derivation, und Composition (Ableit- und Doppelung) (mit unserer hochteutschen verglichen) Regul-mäßig geschehen müsse.

Kramer setzt hier also schon auf dem Titelblatt *Niederdeutsch* und *Holländisch* gleich und unterscheidet diese Sprache vom *Hochdeutschen*. Er übernimmt da-

4 Kramer verwendet in seinen Werken die für das Deutsche bis ins 20. Jahrhundert gängige Frakturschrift und unterscheidet daher bei den Kleinbuchstaben zwischen ‘langem s’ (f) im An- oder Inlaut einer Silbe und ‘rundem s’ (s) im Auslaut. Daher schreibt er ‘Buchftabe’ und ‘Ausprache’ (und nicht ‘Buchstabe’ und ‘Ausprache’). Weitere graphematische Besonderheiten betreffen die Schreibung von Umlauten mit hochgestelltem kleinen e (also ä statt ä usw.). Der besseren Lesbarkeit wegen, werden diese Schreibweisen im vorliegenden Beitrag ‘modernisiert’, d.h. an die modernen Schreibgewohnheiten angepasst. Die Verwendung des / als Gliederungs- und Pausenzeichen innerhalb des Satzes wird beibehalten.

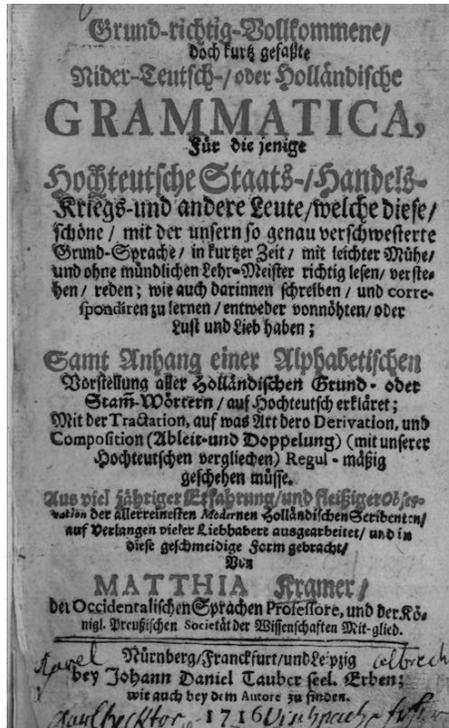


Abb. 2: Titelblatt der *Holländischen Grammatica* von Matthias Kramer (1716)

mit eine zu seiner Zeit durchaus gängige Terminologie; auch die Selbstbezeichnung lautet damals meist *Nederduytsch*. Diese Bezeichnung für die sprachlichen Varietäten, die wir heute unter dem Namen *Niederländisch* zusammenfassen, wurde in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts im niederländischen Sprachraum zur vorherrschenden Form; die Bezeichnung *Nederlands* setzte sich erst ab der Mitte des 19. Jahrhunderts durch. Im deutschen Sprachraum entstand im Laufe des 17. Jahrhunderts parallel zu *Niederdeutsch* der Sprachname *Holländisch* als gleichwertige Bezeichnung, wie Eickmans (2017) zeigen konnte. Eickmans interpretiert diesen Namen als „deutsche Besonderheit“, da *Hollands* im 17. Jahrhundert in den Niederlanden nicht als Bezeichnung für die entstehende Standardsprache verwendet wurde. Seiner Meinung nach impliziert die Verwendung von *Holländisch* die „Quasi-Anerkennung des Niederländischen als ‘Fremdsprache’“ (2017: 239). Und genau so wird es auch von Kramer verwendet, dem viel daran gelegen ist, seinen deutschen Landsleuten zu erklären, dass das Niederländische eben nicht ein Dialekt des Hochdeutschen ist, sondern eine eigenständige ‘Grund-Sprache’.

Gewidmet ist die Grammatik einem gewissen Johann Martin von Ebermeyer aus Nürnberg. Von Ebermeyer, geb. 1665, war Handelsmann und Bankier,

aber auch Antiquar und Sammler. Von 1710–1722 war er „Marktadjunkt“, gehörte also zur Aufsicht des Banco Publico, der Nürnberger Börse, den er ab 1722 selber leitete (vgl. Grieb 2011). Da Ebermeyer ja „auch von der Nieder-teutsch- oder Holländischen Sprache ein Liebhaber“ sei, wolle Kramer ihm, so schreibt er, die „meines Wissens aller erste Nieder-teutsche Grammaticam für die Hochteutschen als ein geringes Dank- / Denk- / Ehren- / und treu-beständiger Freundschaft-Mal zuwidmen“.

Dass eine solche Grammatik seiner Meinung nach längst überfällig ist, das macht Kramer in der ‘Vorrede’ an den „günstigen Leser und hoch-teutschen Liebhaber der Nieder-teutschen Sprache“ deutlich. Er lobt das Niederländische als ‘vortreffliche Sprache’, er schreibt, dass diese Sprache

nicht allein nicht minder als die unsere / eine Grund-Sprach / nicht minder Regul richtig / eben so Wort und Phrases-reich / eben so anmutig und nachdrücklich; sondern auch / unter denen Philologis über das Vor-alter und Rang dieser 2 Schwestern ein grosser Streit ist. (*Holländische Grammatica*, Vorrede)

Kein Dialekt also, sondern eine ‘Schwester’, eine ebenbürtige ‘Grundsprache’, genauso strukturiert und regelmäßig wie das Hochdeutsche. Diese Auffassung war im 17. und 18. Jahrhundert keineswegs selbstverständlich (und ist es ja für viele bis heute nicht).

Zwar sei schon etwas dran, dass das Niederländische wegen der sprachlichen Ähnlichkeiten für Deutsche nicht so schwer zu verstehen sei, und viele Menschen, so schreibt Kramer, seien daher der Meinung, es bedürfe weder einer Grammatik noch eines Wörterbuchs – eine Meinung, die er allerdings nicht teilen möchte, denn es mache schon einen großen Unterschied, eine Sprache halbwegs zu verstehen oder aber sie auch sprechen zu können. „Ein Kind von zwey Jahren verstehet auch seinen Vater und Mutter; kan drum nicht auch reden / noch ihnen antworten vielweniger einen *Discurs* führen“ (*Holländische Grammatica*, Vorrede).

Für ihn besteht kein Zweifel daran, dass es sinnvoll ist, Niederländisch zu lernen. Insbesondere denke man in diesem Zusammenhang an „das unaufhörlich fürwehrende grosse Commercium, und die stäte Correspondenz zwischen beyden Hoch- und Nieder-teutschen Nationen / so wol in Staat- und Kriegs- / als in Kauf- und Handels-Sachen“. Es geht gar nicht darum, „vollkommene Kundschaft und Fertigkeit“ im Holländischen zu erreichen, nötig sind aber „wenigstens die Fundamenta, dieselbe recht zu lesen / und zu verstehen; item zu schreiben / und einiger Massen zu reden“ (*Vorrede*). Und das alles kann, so verspricht es schon das Titelblatt, mit Kramers Grammatik erreicht werden. Sie richtet sich an alle, die ‘müheles und ohne mündlichen Lehrmeister’ Niederländisch lernen möchten (oder müssen) und zwar richtig lesen, verstehen, sprechen und schreiben. Dass das natürlich ziemlich illusorisch ist, das wird auch Kramer (als erfahrenem Sprachdozenten) bewusst gewesen sein.

4.1. Aufbau

Die Grammatik besteht aus zwei Teilen. Teil I enthält in fünf Kapiteln das, was im 17. und 18. Jahrhundert als Hauptbestandteile einer jeden Grammatik gegolten hat. Das erste Kapitel (bzw. die erste ‘Haupt-Lehr’) behandelt auf zehn Seiten die Laute und die Schreibung des Niederländischen. Die zweite ‘Haupt-Lehr’ ist den Nomina gewidmet. Dazu zählt Kramer die Substantive und ‘dessen Accidentibus’ (also vor allem die Adjektive), die auf zwanzig Seiten beschrieben werden. Die nächsten zwanzig Seiten behandeln die Pronomina (Kapitel 3, S. 31–51). Es folgt ein Kapitel zu den Verben (S. 51–74). Die fehlenden Wortarten werden in der fünften ‘Haupt-Lehr’ behandelt (S. 75–102). Hier geht es also um Partikeln und Interjektionen, um Präpositionen und Konjunktionen. Es folgen noch drei Anhänge, worunter auf anderthalb Seiten (von S. 106–107) ein „Nöthiger Anhang von der Nider-teutschen (holländischen) Syntaxi“.

Dieser Aufbau entspricht der grammatischen Tradition der Zeit: im Mittelpunkt stehen die Wortarten; das was heute im Zentrum vieler grammatischen Bemühungen steht, die Syntax, war damals noch kein Thema.⁵

Der zweite Teil der *Holländischen Grammatica* enthält eine alphabetische Wörterliste mit hochdeutschen Entsprechungen sowie eine Wortbildungslehre, in der die Verfahren der Derivation und der Komposition im Niederländischen beschrieben werden. Auch die Wortbildungslehre gehört also anscheinend (noch) nicht zum Kern der grammatischen Beschreibung, sondern eher in den lexikologischen Anhang.

Im Folgenden möchte ich die einzelnen Teile der Grammatik kurz vorstellen und jeweils anhand von Beispielen die Herangehensweise von Kramer erläutern und auffällige Besonderheiten von Kramers Beschreibung des Niederländischen diskutieren.

4.2. Aussprache und Rechtschreibung

Dieser Abschnitt von Kramers Grammatik umfasst zehn Seiten, auf denen die ‘Buchstaben’, die damit korrespondierenden Laute und einige Besonderheiten des Niederländischen besprochen werden. Kramer unterscheidet noch nicht zwischen Lauten (Phonemen oder Phonen) und Buchstaben bzw. Graphemen. Für ihn sind die Buchstaben entweder Vokalen oder Konsonanten und ‘gedoppelte Vokale’ nennt er Diphthonge („ein-sylbige Zwey-lauter“). Darunter fallen bei ihm alle Kombinationen von zwei Buchstaben, die Vokalen entsprechen, also sowohl die Dopplung zur Kennzeichnung von Länge (wie <aa> oder <ie>) als auch solche, die auch nach heutigem Verständnis für Diphthonge stehen, wie <ij> oder <ui>. Für Kramer sind also auch die Grapheme <oe> („lautet wie bei uns das u“) oder <eu> („lautet wie bei uns das ö“) ein Diphthong. Auffällig

⁵ Das gilt auch für andere Grammatiken aus der Zeit wie beispielsweise *The Compendious Guide to the Low Dutch Language* von Sewel (1700). Auch hier wird die Syntax nur am Rande behandelt (S. 136–139).

ist auch die Verwendung des Begriffs ‘Sylbe’, unter den in der Kramerschen Terminologie wohl alle suprasegmentalen Einheiten fallen.

Insgesamt gilt, dass die „Aussprach der Buchstaben [...] unserer hoch-teutschen fast gleich“ ist; viele „Buchstaben lauten in allen dero Sylben wie bey uns“, und in dem Fall „brauchts keiner Exempel“ (S. 1). Er konzentriert sich also auf die Unterschiede zwischen den beiden Sprachen, was bis heute ja typisch ist für viele kontrastiv-vergleichende grammatische Beschreibungen.

Die Grundlage für seine Beschreibung findet er bei seinen Vorbildern, in den Grammatiken von Arnold Moonen (*Nederduytsche Spraekkunst*, 1706), von François Halma und von Willem Sewel (der 1700 seine niederländische Grammatik auf Englisch verfasst hatte). Wie diese will er die „Fundamenta, oder Grund-reguln der Nider-teutschen / das ist / der holländischen / und / um noch präziser zu reden / der Amsterdamischen Sprache“ lehren (S. 6). Er zieht eine Parallele zum Deutschen: ebenso wie für das Deutsche das Meißnische für „die best- und reineste“ Varietät gehalten wird, so ist die Sprache aus Holland und insbesondere aus Amsterdam als Vorbild zu sehen.

In der Beschreibung des Lautinventars findet Kramer dann einen Unterschied zwischen den Sprachen beispielsweise bei der Aussprache des <g>: „Der Buchstab g [...] lautet im Holländischen wie bey uns j oder ch“. Kramer illustriert dies mit Wörtern wie *gave* ‘Gabe’, das nach seinen Angaben ausgesprochen wird wie „Jave oder Chave“. Dies illustriert er auch mit einem Fragment aus dem Glaubensbekenntnis:

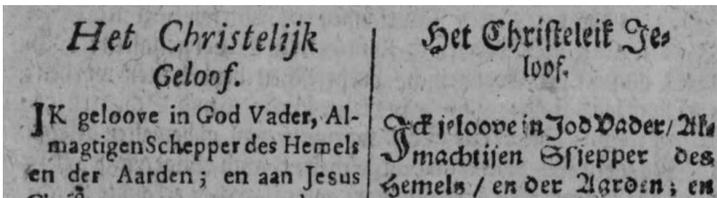


Abb. 3: Ausschnitt aus dem Glaubensbekenntnis; links der Text auf Niederländisch, rechts „die rechte Aussprach mit hoch-teutschen Buchstaben“ (*Holländische Grammatica*, S. 8)

Hier scheint dann allerdings doch eher die Kölner Herkunft Kramers durchzukommen – im Standardniederländischen gibt und gab es diese Aussprache nicht, man findet sie nur im Südosten Limburgs, in den Dialekten des rheinisch-limburgischen Grenzgebiets. Das zeigt auch eine (leider undatierte) Karte von Jac. van Ginneken (1877–1945), wo für den Süden Limburgs (auf der Höhe von Aachen) tatsächlich „jod“ (für *Gott*) aufgezeichnet wurde.⁶

6 Die Karte ist in der ‘Kaartenbank’ beim Meertens-Institut verfügbar. Vgl. J. Kruijsen / N. van der Sijts (ed.) (2016), *Meertens Kaartenbank*, www.meertens.knaw.nl/kaartenbank/ (erste Version 2014), kurzelinks.de/3c24.

Problematisch ist für Kramer auch das niederländische <sch>, das nicht wie im Deutschen dem stimmlosen postalveolaren Frikativ [ʃ] entspricht, sondern auch zu seiner Zeit als [sχ] ausgesprochen wird. Da ihm die Mittel dazu fehlen, diese Lautkombination graphisch wiederzugeben, schreibt er einfach, dass dieser „Laut der Sylbe sch [...] sich besser hören als schreiben“ lässt (S. 4). In diesem Zusammenhang werden auch anlautende Konsonantenverbindungen genannt, in denen das <s> laut Kramer „wie bey uns ss“ lauten und nicht wie das deutsche <sch>. Damit meint er also unter anderem Entsprechungen wie niederländisch *sterk* und *spelen* (mit [st] bzw. [sp] im Anlaut) zu deutsch *stark* und *spielen*, bei denen wir anlautend [ft] und [fp] finden.

Die Behandlung des niederländischen Buchstaben <z> zeigt, dass die Unterscheidung stimmhaft/stimmlos terminologisch noch nicht gemacht wird: „Der Buchstab z lautet bey denen Holländern fast so gelind als bey den Franzosen / nemlich fast wie bey uns das s / oder ss“ (S. 3).

Interessant sind die Bemerkungen Kramers zur niederländischen Orthographie. Da gibt es seiner Beobachtung nach viel Variation und auch viel Streit um die richtige Schreibung. Ganz grundsätzlich unterscheidet er „zwey Gattungen“: die alte und die neue Rechtschreibung. Als alte Rechtschreibung bezeichnet er die Schreibung der so genannten *Statenbijbel* (1637). Neu nennt er die leicht reformierte Schreibung, die er bei den Grammatikern wie Moonen oder Sewel findet. Er benennt auch einige Unterschiede, wie die Ersetzung von <ae> durch <aa> zur Kennzeichnung von Vokallänge oder den Wegfall des <h> nach <g> (*ge-* statt *ghe-* und *gy* statt *ghy*). Jedenfalls möchte er sich an diese neue Orthographie halten, die er für die beste hält:

„Von des Pöbels / des Weibs-volcks / und anderer ungelehrt-/ verderbt- und ungerimter Art zu schreiben geschicht von uns billig keine Meldung“ (S. 7)

4.3. Die Wortarten

4.3.1. Nomina

Zu Beginn dieses Kapitels erläutert Kramer die Voraussetzungen, von denen er bei seiner Beschreibung ausgeht. Zielgruppe sind Personen „von hoch-teutscher Nation“, die Hochdeutsch als Muttersprache haben oder aber dies doch völlig verstehen und schreiben können (falls „seines Vatterlands teutsche Sprach corrupt wäre“, womit die Dialekte und die regionalen Varietäten des Deutschen gemeint sind). Neben der hochdeutschen Standardsprache setzt er die Kenntnis der „Termini grammaticales (Sprach-kunst-wörter)“ voraus. Seine Zeit sei allerdings ‚zu kostbar‘, solche Begriffe auch noch zu erklären, außerdem würde das das Buch nur dicker und teurer machen (S. 11).

In seinem Kapitel über die niederländischen Nomina, behandelt er dann die traditionellen Themen (Genus, Kasus, Numerus) aber auch die Bildung weiblicher Personenbezeichnungen sowie die Diminuirung von Nomina. Zudem finden sich hier auch die Abhandlung zur Steigerung von Adjektiven. Kramer weist darauf hin, dass eigentlich auch die nominale Derivation und Komposition

in dieses Kapitel gehören würden, „aber diese schöne Tractation verschieben wir zu dem zweiten Theil dieser unserer Grammatica“ (S. 12).

Auffällig ist, dass am Schluss dieses Kapitels auch noch erläutert wird, wie auf Niederländisch gezählt wird. Kramer erklärt kurz und knapp das System der niederländischen Numeralia.

Kramer unterscheidet für das Niederländische drei Genera und fünf Fälle: Nom., Gen., Dat., Akk. und Ablativ. Er weist aber auch darauf hin, dass (im Nominativ und im Akkusativ) die Artikel der maskulinen und der femininen Substantive zusammengefallen sind: man verwendet den Artikel *de*. Allerdings kann bei den Maskulina auch *den* verwendet werden, „welches bey denen foem. nicht seyn kan“ (S. 24). In den Paradigmen, die Kramer für die Deklination präsentiert, zeigt er, dass es zwar Genitiv- und Dativ-Formen gibt (*des mans/der vrouwe*, *den man/der vrouwe*), dass daneben aber auch ‘sehr oft’ Umschreibungen mit Präpositionen verwendet werden: Gen. *van de man*, *van de vrouw* und Dat. *aan de man*, *aan de vrouw* (vgl. S.21 ff.).

Insgesamt zeigt sich Kramer bei der Behandlung der Nomina sehr pragmatisch: er verwendet zwar die lateinische Grammatiktradition zur Beschreibung, hält aber nicht dogmatisch daran fest, sondern hat einen oft erstaunlich differenzierten Blick auf die sprachliche Realität. Sein Ziel ist eine Gebrauchsgrammatik für SprecherInnen des Deutschen, und daher findet man immer wieder Hinweise auf die Verwendung, und Kramer unterscheidet auch zwischen wichtigen und weniger wichtigen Regeln. So heißt es beispielsweise, dass Genus-Fehler bei den niederländischen Substantiven „in selbiger Sprach so absurd nicht als bey uns Hoch-teutschen“ sind (S. 12). Noch ein Beispiel: Kramer weist darauf hin, dass es bei den Feminina eine Schwankung gibt: sie können ‘regul-richtig’ auf *-e* enden (also *de kerke* neben *de kerk*). Es ist aber ‘kein großer Fehler’ wenn man die Endung nicht setzt.

Ausführlich und mit vielen Beispielen wird die Pluralbildung behandelt, die aber „in nidert. Sprach bey weiten leichter als in der unsern“ ist, vor allem da das Wortgeschlecht hierfür keine Rolle spielt (S. 15). Es werden auch diverse Ausnahmen und Besonderheiten besprochen, wie z.B. unregelmäßige Pluralformen (wie *schip – schepen*), doppelte Pluralformen (wie bei *blad – bladen/bladeren*) oder Wörter ohne Plural (wie *bedrog*, wo man auf *bedriegerijen* ausweichen muss).

Bei der Behandlung der Diminutive werden die Formen mit *-k-* und die mit *-j-* als gleichwertig behandelt; und zu *-je* gibt es „Wohllauts wegen“ zuweilen eine Formvariante *-tje*. So nennt Kramer dann beispielsweise zu *koffer* gleich drei Varianten, *kofferken*, *kofferje* oder *koffertje*. Eine interessante Analyse bietet er für monosyllabische Wörter wie *man* oder *kam*. Sie erweitern, so Kramers Analyse, vor dem Diminutivsuffix ihre Stammform: *manne-tje/manne-ken*, *kamme-tje/kamme-ken* usw. (also Stammallomorphie statt eines weiteren Diminutiv-Allomorphs). Die geographische Distribution der verschiedenen Formen (*-ke(n)*) eher im Süden und in östlichen Dialekten) wird von Kramer übrigens nicht erwähnt.

Kramer beobachtet weiterhin, dass auch Adjektive ein Diminutivsuffix bekommen können. Sie werden in Wörtern wie *zachtjes* oder *zoetjes* mithilfe von *-jes* (oder *-kens*) zu Adverbien „verkleinert/ oder viel mehr verartigt“. Eine schöne Umschreibung für die evaluative Verwendung von Diminutiven.

4.3.2. Pronomina

Das dritte Kapitel ist „denen nider-teutschen Pronominibus (Vor-nennwörtern)“ gewidmet. Auch finden sich diverse Paradigmen und viele Hinweise auf Besonderheiten und Ausnahmen bei der Verwendung von Personal-, Possessiv- oder Demonstrativpronomen. Manchmal kann Kramer sein Erstaunen nicht unterdrücken, so wenn er feststellt, dass es zwar im Prinzip ein Personalpronomen *du* gibt, das dieses aber gar nicht verwendet wird:

„Sie ihretzen durch ihr Pron. pers. Gy (ihr) nicht allein Kinder / Knecht / Mägde / ja die Feinde; sondern auch so gar Katzen und Hunde [...]; die Ursach ist mir bishero unbekannt.“ (S. 33)

Das Personalpronomen *du* wird schon im Laufe des Mittelniederländischen allmählich ersetzt, wodurch das Pronomen sowohl für Singular als auch Plural der zweiten Person *gy* ist. Zur Unterscheidung wird das dann im Plural oft durch *lieden* ergänzt (also *gy lieden*). Das ist der Zustand, der auch von Kramer beschrieben wird. Das neue Personalpronomen *jullie* für den Plural der 2. Person entsteht erst im Laufe des 17. und 18. Jahrhunderts.

Dass *gy* zudem auch noch als höfliche Anrede verwendet wird, verwundert Kramer dann noch mehr (S. 33). Sie verwenden nämlich nicht die dritte Person „wie wir hoch-teutschen aus Höflichkeit zu thun pflegen“ (also nicht *Will er mitgehen?* / *Will der Herr mitgehen?* / *Wollen Sie mitgehen?*), sondern eben dieses Pronomen der zweiten Person (*gy*). Das heutige *U* konnte damals noch nicht für die höfliche Anrede verwendet werden; es war zu der Zeit noch ein reines Objekt-Pronomen (wie bis heute in Flandern).

Ich kann hier nicht auf alle Details der Behandlung der Pronomina eingehen. Auffällig ist aber auf jeden Fall, dass Kramer immer wieder kontrastiv relevante Beobachtungen generalisiert und beschreibt. Ein Beispiel zu den Possesivpronomen:

„Die Holländer sagen nicht / wie wir / zum Ex. *op Spaans, op Frans &c.* sondern: *op zyn Spaans, op zyn Frans*“ (S. 35)

Es folgen Beschreibungen zu den Formen der Interrogativpronomen und zu den Relativpronomen, wiederum jeweils gefolgt von diversen ‘Anmerkungen’ zu Besonderheiten der Verwendung.

Eine Besonderheit des Niederländischen im Vergleich zu anderen germanischen Sprachen sind die unbetonten, reduzierten Personal- und Possesivpronomen. Es ist interessant zu sehen, dass Kramer diesen Pronomen einen ganzen Abschnitt widmet. Er nennt sie „Particulis Relativis (Bezieh-wörtlein)“, weil sie „in einem gewissen relativischen Verstande“ an die Stelle der normalen Personalpronomen treten, wenn diese „allzu emphatisch (nachdrücklich)“ wirken. Er beschreibt diese reduzierten Personalpronomen als klitische Formen, die „ge-

meintlich hinten ans Verbum“ angeheftet werden. Es geht ihm um Formen wie *-ye, -ze (-se), me (myn), -je, 't*. Insbesondere *-ze* kommt oft vor und kann auch verwendet werden, um auf nicht-feminine Nomina zu verweisen (wenn diese ‘unbeseelte’ Sachen bezeichnen), so Kramer: „*Werpt dien Appel wech; wantze is rottig*, nicht: *hy is rottig*“. Ob die Referenz mit *ze* auf ein nicht-feminines Anzedezens damals tatsächlich so gebräuchlich war, ist schwer zu sagen.⁷ Kramer konstruiert jedenfalls weitere kleine Gesprächsbeispiele, um diese Verwendungsweise zu illustrieren, wie z.B.: „*Is de Zand-looper uyt? – Zy is noch niet uit. – is ze (isse) noch niet uit?*“ (S. 49), wobei „*isse*“ dann als eine Art Lautschrift verwendet wird.

Die Form *me* wird als „quasi relativ“ beschrieben. Damit meint Kramer die Verwendung ohne vorhergehendes Bezugswort, wie z.B. in „*Geeft me te drinken!*“ (*me* statt *my/mij*). Und auch *je* kommt in dieser Funktion vor: „*Wilje wat koopen?*“ (S. 50)

Auch diese relativ ausführliche Behandlung der reduzierten Pronomen zeigt den Anspruch Kramers: er will seinen Lesern und Leserinnen möglichst lebendiges Niederländisch präsentieren. In dieser Hinsicht geht er deutlich über das hinaus, was seine direkten Vorbilder bieten. Jedenfalls werden die reduzierten Personalpronomen beispielsweise bei Sewel (1700) oder Moonen (1706) nicht in vergleichbarer Form behandelt.

4.3.3. Verben

Bei der Behandlung der Verben betont Kramer wieder einmal die Nähe des Niederländischen zum Hochdeutschen. Er unterscheidet regelmäßige und unregelmäßige Verben und einfache oder zusammengesetzte Zeitformen. Er fängt dann mit einer ausführlichen Beschreibung der Hilfsverben *hebben, zyn, zullen* und *worden* an. Es folgen die regelmäßigen Verben, die an einem Beispiel (*leren*) in den verschiedenen Zeitformen durchkonjugiert werden (jeweils mit deutscher Übersetzung). Kramer behandelt die Bildung des Passivs (mit *worden*) und bespricht dann kurz die reflexiven Verben (die bei ihm seltsamerweise ‘*Verbi Reciproci*’ heißen, vgl. S. 60). Anschließend behandelt er die unpersönlichen Verben (Typ *man liebt* oder *es regnet*) und die trennbaren Partikelverben (*aanhouden* etc.), ein Thema, das im zweiten Teil der Grammatik noch einmal zurückkommen wird.

Es folgen die unregelmäßigen, starken Verben, die Kramer aber nicht nach Ablautreihen zusammenstellt, sondern in Form einer zehneitigen alphabetischen Liste vorstellt, die jeweils den Infinitiv, die erste Person im Präteritum sowie das Partizip II enthält (immer mit Übersetzungen).

Da die Verwendung der verschiedenen Zeitformen in den beiden Sprachen recht ähnlich ist, so Kramer, „haben wir nur zu lehren wie die nidert. Participia

⁷ De Vooy (1943: 37) ist skeptisch und bezeichnet dies als ‘unrichtige Darstellung’ Kramers. Vgl. aber Geerts (1965), der derartige Verwendungen von *ze* im Frühneuniederländischen ausführlich beschreibt.

angewendet werden / theils müssen / theils können“, denn hier gibt es sehr wohl Unterschiede zwischen den beiden Sprachen (S. 69/70). Dies tut Kramer, indem er seitenweise ‘Exempel’ (Beispiele) von Verwendungsweisen präsentiert, vielfach (idiomatische) Ausdrücke und Konstruktionen des täglichen Gebrauchs, wobei er meist vom deutschen Beispiel ausgeht und eine Entsprechung auf Niederländisch anbietet. Es geht hier sowohl um die attributive Verwendung von Partizipien als auch um konjunkte oder absolute Partizipialkonstruktionen. Hier wird auch die für das Niederländische typische Einfügung von *al* demonstriert: „*Speelende* [...] oder *al speelende zyn tyd verdryven*“. Kramer übersetzt dies angemessen mit einem (substantivierten) Infinitiv: *mit Spielen die Zeit vertreiben*.

Die Grammatik bekommt hier den Charakter eines Phrasen- und Gesprächsbuchs.

4.3.4. Andere Wortarten

Die restlichen Wortarten werden im fünften Kapitel behandelt. Es geht um Adverbien und Interjektionen, um Präpositionen und Konjunktionen.

Adverbien Zunächst stellt Kramer einige Listen mit Adverbien zusammen, wobei er sich an der Funktion orientiert (also z.B. temporale Adverbien wie *altyd*, *heden*, *nimmer* usw. oder ‘Adverbia Quantitatis’ wie *genoeg* oder *heel*). Bei den lokalen Adverbien (wie *achter*, *boven*, *nergens*) weist Kramer auf die Nähe zu den Präpositionen hin, denn einige dieser Adverbien können auch präpositional verwendet werden (*hij is boven* vs. *boven zijn hoofd*).

Negationspartikel Nach einer kurzen Liste mit niederländischen Interjektionen (*ach!* *foei!* *kyk!*) kommt Kramer zur Besprechung der Negationspartikel *en*. Es geht um „doppelte/zweiteilige Negationen“ (*en . . . niet*) und um Konstruktionen wie (Kramer gibt die Partikel *en* hier mit ‘nit’ wieder):

Hy en spreekt niet frans, er nit redet nicht französisch.

Hy en weet niet beter, er nit weiß nicht besser.

Ik en heb geen geld; ik en heb niet een Duit meer, ich nit hab kein Geld;
Ich nit hab keinen Zweyer mehr.

In einer schönen metasprachlichen Betrachtung macht Kramer deutlich, dass diese Konstruktion zwar in der *Statenbijbel* und auch bei bekannten Autoren des 17. Jahrhunderts (wie Cats oder Vondel) noch sehr verbreitet war. Als Romanist zieht er natürlich gleich die Parallele zur zweiteiligen Negation im Französischen, muss aber feststellen, dass sie Anfang des 18. Jahrhunderts im Niederländischen als veraltet gelten muss:

[...] ich kan nicht wissen / was die moderne hochgelehrten Herrn Reformateurs und Herstellere der Niderteutsch- das ist / der holländischen Sprache / und dero reinen Red- und Schreib-art [...] möge bewogen haben / [die Negations-Partikel] *en* gänzlich auszumustern und abzuschaffen; jedoch / weil dieses nunmehr geschehen und fest gestellt worden

ist / so wäre es je ein Hochmut / ja eine Thorheit von mir / wann ich / als ein Ausländer / mich unterstünde / ihnen hierinnen zu widersprechen; Ich stimme ihnen vielmehr in allem bey / und halte ihren Schluß insonders darum für gut / weil dadurch die Nider-teutsche Sprach der hoch-teutschen gleichförmiger / und folgendes unserer Nation desto leichter gemacht worden ist. (S. 80)

Er beruft sich unter anderem auf die von ihm verehrten Grammatiker Willem Sewel und Arnold Moonen und auf die Dichtergesellschaft ‘Nil Volentibus Arduum’, die hinter der Abschaffung der ‘doppelten Negation’ stehen, und schließt sich (als Ausländer) deren Auffassung an. Erfreut stellt er fest, dass das Niederländische dem Deutschen dadurch ähnlicher wird und damit auch zugänglicher/leichter für Deutsche.

Präpositionen Die Verwendung der Präpositionen ist nach Meinung Kramers wieder „ein gutes leichter [...] dann bey uns“, denn sie regieren immer nur den Akkusativ, „sie mögen bey uns regiren was sie wollen“ (S. 82). Aufgrund seiner kontrastiven Perspektive ist es für Kramer auch interessant, dass es keine Verschmelzung von Präposition und Artikel gibt (*ausm*, *beym*, *unterm* usw.), außer bei der Präposition *te*, die im Niederländischen mit dem Artikel zu *ten* (zum) oder *ter* (zur) verschmelzen kann. Dies wird ausführlich besprochen und mit Beispielen illustriert, ebenso wie die Verhältnis zwischen *te*, *toe* und *tot*.

Auch Präpositionaladverbien (wie *waaraan*, *hieraan*, *daaraan*, *eraan*) werden ausführlich thematisiert, weil sie kontrastiv betrachtet nicht unproblematisch sind. Die mit *daar*- haben wir im Deutschen auch, schreibt Kramer, „nur (1) daß wir das Adv. *da*- oder *dar*- nicht verkürzten wie die Nider-teutschen ihr *Daer*; (2) daß wir in der Rede die Præpos. von ihrem *Da*-/ oder *dar*- nie absondern/ wie sie thun können/ und öfters thun.“ (S. 90) Zudem wird dieses *daer* gerne verkürzt zu *er*. Wieder illustriert er die Verwendung mit vielen Beispielen. Die lokative Verwendung des *er* sieht er als verkürzte Form: „Staat dien Bedelaar nog aan onze Deur? – Ha hy staat ‘er nog (aan)“. Das kurze ‘er ist ausreichend, „Wann das Antecedens ein benannter Ort/oder dergleichen ist“, wie in diesem Beispiel (S. 91):

Is uw Broeder nog te Amsterdam? – Ja, hy is ’er nog; en ik wou, dat ik ’er ook al was; maar ik hoop, dat ik ’er haast zyn zal

Auch das partitive *er* wird behandelt:

Hebje Kinderen, Paerden &c.? – ja, Ik heb ’er een, twee, dry, vier &c.

Kramer bespricht noch diverse andere Aspekte der *er*-Verwendung. Insgesamt kann man feststellen, dass die Ausführungen zum *er*, die ja auch in heutigen Lehrbüchern zum Niederländischen immer viel Platz einnehmen, bei Kramer recht umfassend sind. Er erfasst die wesentlichen Besonderheiten (auch nach heutigen Maßstäben) sehr gut.

Konjunktionen Die anschließende Behandlung der Konjunktionen erfolgt im Wesentlichen über eine alphabetische Liste mit den jeweiligen deutschen Entsprechungen und daran anschließend über ‘etliche Exempel’, die den Gebrauch demonstrieren sollen. Er wählt die alphabetische Listenform, obwohl er sich bewusst ist, dass man die Konjunktionen auch in verschiedene Kategorien einteilen kann (S. 95). Die Besonderheiten sollen dann durch die Verwendungsbeispiele verdeutlicht werden.

4.3.5. Anhänge / Syntax

Wie oben erwähnt, spielt die Syntax in Kramers Grammatik keine große Rolle. Sie ist in die Anhänge zum Hauptteil der Grammatik verbannt worden. Dort finden sich ansonsten vor allem kurze Bemerkungen zur Unterscheidung der Grapheme <y> und <ij> sowie andere Bemerkungen zur Schreibung finden.

Aufgrund der sprachlichen Verwandtschaft sieht Kramer im Hinblick auf den Satzbau auch kaum Erklärungsbedarf für deutsche Leser und Leserinnen. Einen Unterschied benennt er dann aber doch, nämlich dass das Niederländische „keine so lang- und weit ausschweifende Periodos“ hat wie das Deutsche, lange und verschachtelte Sätze also, in denen das Hauptverb erst nach vielen Einschüben und Nebensätzen kommt, wodurch „des Lesers und des Zuhörers Gedächtnis gewaltig geschwächt/ die Attention bemühet/ und der ganze Verstand auf-/ und in suspenso gehalten wird“ (S. 107). Das wird zwar, so Kramer, auch im Deutschen von sachverständigen Professoren und Reformatoren kritisiert, ist aber dennoch gängige Praxis. Ansonsten gibt es zum Satzbau nicht viel zu sagen, findet Kramer: die beiden Sprachen stimmen darin weitgehend überein.

4.4. Das Wortregister

Teil 2 der Kramerschen Grammatik beginnt mit einer umfangreichen Wortliste, dem *Register Aller Nider-Teutsch-/ oder Holländischen Grund-/ oder Stamm-Wörter auf Hoch-teutsch erklärt*.

Diese alphabetische Liste kann in gewisser Weise als Vorläufer des zweisprachigen Wörterbuchs von 1719 gesehen werden. Sie enthält auf 85 Seiten von *Aal* bis *Zwoegen* den Grundwortschatz des Niederländischen. Die niederländischen Lemmata erhalten meist ein kurzes grammatisches Label, bei Substantiven das Genus (m., n. oder f.) und Adjektive werden als solche gekennzeichnet (adj.). Verben werden nur im Ausnahmefall gekennzeichnet (wie „Zullen, *verb. auxil.*“); Verbformen werden auch bei starken Verben nicht angegeben. Ableitungen oder zusammengesetzte Wörter werden hier nicht aufgenommen, ebensowenig wie (idiomatische) Verwendungsweisen. Jedem Wort wird eine deutsche Entsprechung beigelegt, die Wörter werden „gemeinlich nur in ihrer ersten/ eigentlichen/ und natürlichen Bedeutung auf Hoch-teutsch verdolmetschet“ (Teil II, S. 3). In der Regel belässt Kramer es bei dieser Übersetzung, bei einigen Wörtern erscheint ihm aber offenbar eine weitere Erläuterung nötig, wie bei „*Bles*, f.

Blesse (weiß Zeichen auf der Stirn eines Pferds)“ oder bei „*Kreng*, f. Aas (todes von einem Vieh)“, eine Bedeutung, die heute vollständig von der neueren Verwendung als Schimpfwort (Luder, Biest) verdrängt worden ist. Interessant ist beispielsweise auch der Eintrag zu *mof*, das bei Kramer noch nicht als allgemeines Schimpfwort für Deutsche auftaucht, sondern in der älteren Bedeutung als Bezeichnung für deutsche Arbeitsmigranten (insbesondere aus Westfalen) in den Niederlanden: „*Mof*, Plat-teutscher/ Nidersachs/ it. Westpfäliger“.

Ich werde hier nicht weiter auf die Wortliste eingehen; die Verdienste Kramers als Lexikograph werden im Beitrag im folgenden Beitrag von Heinz Eickmans gewürdigt.

4.5. Wortbildung

Nachdem er in seinem Register den Grundwortschatz beschrieben hat wie er „in denen Niderlanden / zuvorderst aber in Holland (wo diese Sprache am aller-reinsten ausgesprochen, geredt und geschrieben wird)“, wird es nun „nicht allein nützlich / sondern auch nohtwendig seyn / den Liebhaber ferner zu unterrichten“ über die Art und Weise wie dieser Grundwortschatz erweitert werden kann (Teil II, S. 90). Kramer unterscheidet sich mit diesem Kapitel zur Wortbildung von anderen Grammatikern seiner Zeit. Der von Kramer geschätzte Sewel (1700) beispielsweise behandelt Wortbildungsphänomene im Hauptteil seiner Grammatik bei den jeweiligen Wortarten. So nennt er beispielsweise die Suffixe, die für die Wortbildung des Adjektivs verwendet werden können, und gibt zu jedem ein paar Beispiele mit englischen Übersetzungen (S. 44–49).

Derivation Kramer präsentiert im Abschnitt über die Derivation auch allgemeinere Überlegungen und Erkenntnisse zur Wortbildung. So ist es bis heute umstritten, ob für Affixe eine eigene Bedeutung anzusetzen ist. Kramer hat dazu eine deutliche Meinung, die erstaunlich modern wirkt und – in angepasster Formulierung – auch heute in einer Einführung zur Wortbildung stehen könnte:

Wir setzen als bekandt voraus / daß die hoch-teutsche Derivation durch unterschiedliche End-sylben geschehe / welche zwar an sich selbst / und allein stehende / gar nichts bedeuten; aber an fügliche Stamm-Wörter angeheftet / denselben eine besondere / doch genau anverwandte Bedeutung beybringen (Teil II, S. 90).

Kramer beginnt seinen kontrastiven Überblick zur Wortbildung mit der Derivation und behandelt die Suffixe (‘End-sylben’), ausgehend vom Deutschen und im Vergleich zu ihren niederländischen Entsprechungen. Dieser Teil hat also die Form einer expliziten Gegenüberstellung von Affixen, deren Verwendung jeweils mit Beispielen aus beiden Sprachen illustriert wird. Die Reihenfolge der behandelten Affixe ist dabei nicht systematisch (wie bei Sewel) sondern schlicht alphabetisch: auf das adjektivische *-bar/-baar* folgt das nominale *-e*, das „auf Holländisch in *-te* verwandelt“ wird (*Dicke*, *Tiefe*, ndl. *dikte*, *diepte*). Kramer behandelt auch Allomorphie, so z.B. bei den Nomina agentis, die ja in beiden Sprachen mit *-er* gebildet werden, „aber diese Regul ist nicht general; dann

ihrer viel verändern das hoch-teutsche *-er* / in *-aar*“ (Kramer nennt Beispiele wie *dienaar*, *huichelaar* oder *makelaar*).

Interessant sind die Ausführungen zu den lateinischen und französischen Lehnwörter in den beiden Sprachen und zu deren Bildung. Hier beschreibt Kramer die Bildung von Wörtern mit Affixen wie *-age* oder *-eur*. Zu den Verben auf *-ieren* (ndl. *-eren*) schreibt Kramer:

Die End-sylb **-irt**/ nemlich die *Particip. pass* von obgedachten Verbis; ist *-eert*, als: *abbandonneert*, *abrogeert*, *absenteert*, *accepteert*, *accordeert*, *adresseert* &c. und so fortan mit allen andern. (Kramer 1716: Teil 2, S. 99)

Das Partizip II zu niederländischen Verben auf *-eren* wird also — laut Kramer — wie im Deutschen gebildet. Das war allerdings wohl auch zur Zeit Kramers schon falsch. Im Gegensatz zum Deutschen erhalten diese Verben im Niederländischen nämlich sehr wohl das (für schwache Verben obligatorische) Präfix *ge-*, also *geaccepteerd*, *geadresseerd* usw. Und diese Form haben die Verben in den Belegen des ‘Woordenboek der Nederlandsche Taal’ (WNT) auch schon im 16. und 17. Jahrhundert. Hier ein Beleg von Constantijn Huygens Jr. (1628–1697) aus der Zeit Kramers:

Broer Christiaen . . . meende naar Uytrecht te gaen woonen, om de beta-lingh van den 200e penningh voor een gedeelte te ontgaen; maer de saeck wel **geexamineert** hebbende, vondt dat hem weynigh soude hebben **geprofiteert**, C. HUYGENS Jr., Journ. 2, 423 [1694] (WNT).

Manchmal schleichen sich also anscheinend auch bei einem sorgfältigen Sprachbeobachter wie Matthias Kramer Interferenzen ein.

Komposition Bei den Komposita unterscheidet Kramer verschiedene Arten. Er fängt an mit den Determinativkomposita. Das rechte Element, der Kopf des Kompositums, heißt bei Kramer ‘Grund’ und das linke Element heißt das ‘Zufällige’. Er nennt ein paar Beispiele (auf Deutsch mit den niederländischen Entsprechungen) und weist darauf hin, dass dies die größte Gruppe ist, da es „viel tausend dergleichen“ gibt. Er zeigt anhand einiger Beispiele, dass man – „wans die Bedeutung leidet und erfordert“ – die Kompositionsglieder auch umdrehen kann (er nennt u.a. *Kuhmilch/koemelk* vs. *Milchkuh/melkkoe* und *Brunnenwasser/bronwater* vs. *Wasserbrunnen/waterbron*) (Teil II, S. 100).

Neben den N+N-Komposita bespricht er auch N+A (*scheinheilig/schynheilig*), A+N (*Hochmut/hooemoed*), A+A (*dunkelbraun/donkerbruin*) und V+N (*Schreibpapier/schryfpapier*). Kramer erfasst die Kompositionsmöglichkeiten also recht systematisch, auch wenn die gewählten Beispiele vielleicht nicht immer ganz überzeugend sind (besteht *eenogig* wirklich aus zwei Adjektiven? Ist *Schublade* wirklich ein V+N-Kompositum?).

Er benennt noch zwei Gruppen, nämlich N+V-er (*Buchbinder/boekbinder*) zur Bezeichnung für ‘gewisse Gewerbe’ (wir würden sie heute den Rektionskomposita zuordnen) und Substantivierungen von N+V (*das Weintrinken, het Vleescheeten*).

Schließlich hat er noch eine Restkategorie, in der er ganz unterschiedliche Bildungstypen unterbringt, vor allem reihenbildende Erstglieder, von denen wir einige heute vielleicht als ‘Affixoide’ bezeichnen würden, wie beispielsweise *hoch-/hoog-* (*hochgelehrt/hoggeleerd*) *Haupt-/hoofd-* (*Hauptstadt/hoofdstad*). Auf S. 104 dieses zweiten Teils bespricht er noch intensivierende Erstglieder „die bey uns nicht üblich“ sind, wie *door-* (*doordroog, door-koud* etc.), *in-* (*ingoet, inleelyk, inlief* etc.) oder *over-* (*overkoud, overzwaar*).

Am Ende dieses Abschnitts findet sich eine Bemerkung zur Rekursivität des Kompositionsverfahrens. Prinzipiell, so schreibt Kramer, können auch im Niederländischen mehrgliedrige Komposita wie ‘Vorsten-slaap-kamer-deur-hoeder’ gebildet werden, obwohl „solche vier-/und mehrfache Composita nicht löblich/sondern lächerlich seynd“ (Teil II, S. 104). An dieser Bewertung hat sich bis heute nicht viel geändert.

Den Abschluss der *Holländischen Grammatica* bildet eine längere Abhandlung über die komplexen Verben im Niederländischen (Teil II, S. 105–131). Diese unterteilt Kramer in die trennbaren und die untrennbaren Partikelverben. Trennbare Partikel sind beispielsweise *an-/aan-*, *ein-/in-*, *auf-/op-*, untrennbar sind u.a. *ent-/ont-* oder *be-/be-* (die wir heute eher als Präfixe bezeichnen würden). Kramer präsentiert sie (in alphabetischer Reihe) nacheinander und nennt jeweils Beispiele. Er benennt (auf S. 115) einige Unterschiede zwischen den beiden Sprachen: auf Niederländisch gibt es kein *zer-*, das niederländische *wan-* oder *mis-* gibt es auf Deutsch nicht (oder nur sehr selten), bei einer Reihe von Verben entspricht das deutsche Präfix nicht dem niederländischen (*verderben/bederven, erlösen/verlossen* usw.). Daher hat er es „für sehr nützlich / ja fast für nöthig befunden / dem hochteutschen Liebhaber / und Beflissenen dieser Sprach“ zum Schluss noch ein Register der niederländischen Partikelverben zu präsentieren, deren Basisverben „bey uns entweder unbekannt/ oder unbräuchlich; oder aber eine besondere Bedeutung haben“ (Teil II, S. 116). Darin finden sich dann neben vielen bekannten Verben wie *aanporren* oder *bezwijken* auch so schöne Wörter wie *aansterven* (‘durch einen Sterbfall erblich zu fallen’) oder *bezomeren* (‘durch die Sommerhitz (ein Fleisch etc.) stinckend/beschmeist werden’).

Insgesamt zeigt die Wortbildungslehre, die Kramer seiner Grammatik hinzugefügt hat, eindrucksvoll die analytischen Fähigkeiten Kramers, sein didaktisches Geschick in der Grammatikvermittlung sowie seine Leidenschaft für Wortschatzphänomene und für das Anlegen von Wortlisten und Wörterbüchern. In einer ‘Nota’ meldet er zum Schluss noch begeistert: „Die Holländer haben auch noch einige sehr artige Verba“, in denen das zweite Kompositionsglied auf einen Körperteil zurückgeht. Er meint damit Verben wie *spartelbeenen* (mit den Beinen zappeln), *waggelhoofden* (mit dem Kopf wackeln) oder *knarzeltanden* (mit den Zähnen knirschen) usw. (Teil II, S. 128).

5. Zeitgenössische Rezeption und Neuauflagen

Im Jahr 1741 erscheint bei Arnoldus Olofsen in Amsterdam eine „Neue holländische Grammatica“. Der Untertitel lautet „Hinlängliche Anleitung vor die Hochteutsche / nicht allein die holländische Sprache in Büchern und Umgang gründlich zu verstehen / sondern solche auch zu schreiben und zu sprechen.“ Eine zweite, identische Ausgabe erscheint im gleichen Jahr bei Zacharias Romberg, Buchhändler in Amsterdam. Die beiden Ausgaben unterscheiden sich offensichtlich nur durch das Titelblatt.

Ein Autor wird in dieser Grammatik nicht genannt, aber die ‘Vorrede’ ist mit J. C. C. unterzeichnet. Van der Meer meint beweisen zu können, dass es hierbei um Joh. Christian Cuno geht, einen deutschen Autor, der am 3.4.1708 in Berlin geboren wurde (van der Meer 1951). Cuno soll nicht nur die Vorrede geschrieben haben, sondern auch Verfasser der Grammatik sein (obwohl von diesem Verfasser in der Vorrede in der dritten Person gesprochen wird). Dieser Auffassung schließt Knol (1982) sich an. In der Vorrede wird die *Holländische Grammatica* von Matthias Kramer (1716) explizit erwähnt, allerdings nicht lobend, sondern um sich davon abzusetzen:

Der Verfasse[r] dieser Grammatic [...] hat dem Ansehen nach / dem bekanten Sprach-Künster Matthias Kramern gefolget. Doch hat er in der That bessere Dienste / als jener gethan. Zu dem ist Kramers Grammatic nach seinem Tode meines wissens nicht mehr gedruckt / und also abgegangen / hat auch / die Wahrheit zu sagen / viel Fehlers.

Kramers Grammatik ist also zu der Zeit anscheinend nicht mehr lieferbar. Da sie zudem ‘viel Fehlers’ enthält, ist eine neue, bessere Grammatik nötig. Diese Kritik an Kramer passt zu den kritischen Bemerkungen, die in den Vorworten der Neuauflagen seines Wörterbuchs zu finden sind. Johan Daniel Titius, der Bearbeiter der Neuauflage aus dem Jahr 1757, kritisiert insbesondere Kramers deutsche Übersetzungen von niederländischen Beispielen, und Adam van Moerbeek, der Bearbeiter der dritten Ausgabe des Wörterbuchs (1768), kritisiert in seiner Vorrede, dass Kramer „sonder Zweifel eine viel zu geringe Känntnis des Holländischen besaß“.

Interessant ist nun, dass Cunos „Neue holländische Grammatica“ im Jahr 1755 noch einmal neu aufgelegt worden ist. In dieser Ausgabe ist nur das Titelblatt ausgetauscht, der Rest ist identisch mit der ersten Ausgabe (1741). Auf dem neuen Titelblatt wird nun allerdings Matthias Kramer als Autor genannt. Verantwortlich für diese Neuerung dürfte der Verleger sein: Eleke van Belkom, Buchhändler zu Amsterdam, der wohl die Restbestände der ursprünglichen Auflage aufgekauft und dann als Titelausgabe wieder auf den Markt gebracht hat. Die Bekanntheit des Namens Kramer, der damals längst verstorben war, war anscheinend immer noch so groß, dass Van Belkom es nützlich fand, ihn hier als Autor aufzuführen. Etwas peinlich (zumindest aus heutiger Sicht) ist allerdings, dass in der Vorrede dieser Ausgabe immer noch die Passage zu finden ist, in der Kramer vorgeworfen wird, dass seine Grammatik ‘viel Fehlers’

Knol (1982: 160) hat auch Van Moerbeek aber nur minimale Änderungen vorgenommen. Er hat auch kein neues Vorwort hinzugefügt.

Dieser Adam Abrahamsz. van Moerbeek aus Dordrecht (geboren in Kleve) hat 1791 dann bei Junius in Leipzig unter dem Titel *Neue, vollkommene holländische Sprachlehre* eine eigene Grammatik veröffentlicht. Sein Vorbericht beginnt mit den folgenden Sätzen:

M. Kramers niederdeutsche oder holländische Grammatik, das einzige Buch, so die Deutschen bisher besaßen, die Holländische Sprache zu lernen, ist in unsern Zeiten, zu diesem Absichte, wenig oder ganz nichts mehr werth. Darinnnen findet man (ich gestehe es gerne) zwar etliche gute Sachen, jedoch so zerstreut, dass man sie mit aller angewendten Mühe beschwerlich herausuchen müsse: und alles übrige ist ein wesentlicher Mischmasch, der ohne erforderliche Ordnung, zu seiner Zeit, hingeschrieben ist. Wollte man des Fehlerhaften gedenken, geschweige des Mangelhaften, so allerwegen wird bemerket; wo wäre sodann dessen Ende? Und man sollte sich noch unterstehen, all dieses gebüßlich zu verhelpen? Ich bedankte mich herzlich dafür. Der einzige Rath, welchen ich in diesem Falle geben konnte, war, daß man obbemeldte Grammatik ganz und gar beyseite legen, und anstatt ihrer eine vollkommen neue verfertigen möchte, just geschickt nach dem Bedürfnisse unserer Zeiten. Diesem Rathe gab man rechtmäßig Gehör, und siehe da dessen Folge.

Dieses Zitat bestätigt zunächst einmal, dass Kramers Grammatik wohl tatsächlich die erste seiner Art war (wie er ja selber im Vorwort behauptet hatte). Zwar ist sie nach Meinung Van Moerbeeks gegen Ende des 18. Jahrhunderts 'nichts mehr wert', aber diese Kritik bleibt so vage und allgemein, so dass man sich fragen kann, ob sie wirklich ernst zu nehmen ist oder ob sie eher als Rechtfertigung für das eigene Werk dient. Nur ein direkter Vergleich der beiden Grammatiken könnte zeigen, ob und wo Van Moerbeeks Grammatik als Fortschritt zu betrachten ist.

Glück (2013) behauptet übrigens, dass Kramer nicht nur der Verfasser der ersten niederländischen Grammatik für Deutsche sondern auch Verfasser der ersten deutschen Grammatik für Niederländer gewesen sei. Er bespricht recht ausführlich eine *Nieuwe Hoogduitse Grammatica*, angeblich ebenfalls aus dem Jahr 1716. Diese Ausgabe habe ich allerdings nirgendwo finden können. Glück selber stellt eine „Auflage von 1769“ vor: „Sie ist ein Leipziger Nachdruck der Bearbeitung von Wilhelm van der Heck, die erstmals 1757 erschienen war und stärker auf Gottsched als auf Kramer fußte.“ (Glück 2013: 431)

Tatsächlich steht auch auf dem Titelblatt der dritten Auflage aus dem Jahr 1787 (erschieden bei Joh. Sluyter, Amsterdam) noch „Nieuwe Hoogduitse Grammatica [...] door wijlen Matthias Kramer“, doch bleibt die Autorschaft dennoch unklar, denn auf dem Titelblatt heißt es weiter „opgesteld door Wilhelm van der Heck“ (ebenso wie auf dem Titelblatt der Ausgabe aus dem Jahr 1757).

Da es (außer bei Glück) keinen Hinweis auf die Existenz einer hochdeutschen Grammatik aus dem Jahr 1716 zu geben scheint, gehe ich bis auf weiteres

davon aus, dass es sich hier um ein Missverständnis handelt. Auch inhaltlich sehe ich keinen Anlass anzunehmen, dass Kramer im Jahr 1716 neben seiner *Holländischen Grammatica* auch noch eine hochdeutsche Grammatik auf Niederländisch veröffentlicht hat. Außer der Nennung Kramers auf dem Titelblatt deutet nichts darauf hin, dass die *Hoogduitsche Grammatica* von Van der Heck aus dem Jahr 1757 eine Bearbeitung einer Grammatik von Kramer ist.¹⁰ Möglich wäre aber natürlich, dass Van der Heck Kramers *Holländische Grammatica* als eine Quelle für sein Werk genommen. Und vielleicht hat er Kramers Namen ja aus Reklame-Gründen auf dem Titelblatt verwendet, da Kramer bekannt war und einen guten Ruf als Sprachmeister hatte? Dass dies keine abwegige Vermutung ist, sondern dass ein derartiges Vorgehen im 18. Jahrhundert durchaus gängige Praxis war, hat ja auch der Nachdruck der Cuno-Grammatik aus dem Jahr 1755 schon gezeigt. Zudem: Van der Hecks Grammatik ist beim selben Buchhändler erschienen wie der Cuno-Nachdruck, nämlich Eleke van Belkom, der es ja offenbar mit der Autorschaft sowieso nicht so genau genommen hat.

6. Schluss

Unbestritten ist, dass Matthias Kramer „zu den bedeutendsten Fremdsprachenlehrern seiner Zeit“ gehört, wie Schröder (1991: 158) schreibt. Diese und andere positiven Würdigungen beziehen sich vor allem auf seine lexikographischen Arbeiten. Seine grammatischen Arbeiten befanden sich nach Glück (2013) auf dem Stand des späten 17. Jahrhunderts. „Ein origineller, innovativer Grammatiker war er nicht“, findet Glück (2013: 187).

In Bezug auf das Niederländische kann die Würdigung meines Erachtens nur sehr positiv ausfallen, auch trotz der im vorhergehenden Abschnitt erwähnten Kritik von Zeitgenossen. Im Laufe des 18. Jahrhunderts werden Deutsch und Niederländisch im jeweils anderen Land zwar zunehmend als unterschiedlich und vielleicht auch als Fremdsprachen empfunden. Die Produktion von Lehr- und Wörterbüchern bleibt aber das ganze 18. Jahrhundert hindurch marginal. Sie wurden schlicht als unnötig angesehen. Kramer schreibt dennoch eine Grammatik und ein Wörterbuch, und er ist damit der erste Deutsche, der sich derart intensiv mit der niederländischen Sprache auseinandersetzt.

So kommt auch De Vooy (1943: 39) zu einem sehr positiven Urteil. Er lobt die („voor een buitenlander“) gründlichen Kenntnisse des Niederländischen und die sprachwissenschaftliche Schulung Kramers, der für ihn „een merkwaardige Duitse talenkenner en oprechte vriend van Nederland“ ist (de Vooy 1943: 41). Und auch Glück (2013: 435) kommt im Hinblick auf Kramers Engagement für

¹⁰ Ich schließe mich damit Knol (1982) an, der ebenfalls vermutet, dass es sich um ein Werk des bis dahin unbekanntes Wilhelm van der Heck handelt. De Vooy (1943: 39) erwähnt die Grammatik in einer Fußnote. Er scheint davon auszugehen, dass sie von Kramer ist, kennt aber auch nur die dritte Auflage (1787).

das Niederländische zu dem Schluss, dass man ihn als „Vater der deutschen Niederlandistik“ bezeichnen kann.¹¹

Die besondere Bedeutung der *Holländischen Grammatica* liegt wohl in der kontrastiven Herangehensweise. Kramer stellt sich auf seine Leserschaft (die er übrigens durchgängig duzt) sehr gut ein. Er behandelt insbesondere die Merkmale des Niederländischen, die ihm im Vergleich zum Deutschen problematisch und/oder schwierig erscheinen. Seine jahrzehntelange Erfahrung als ‘Sprachmeister’ kommt ihm hier zugute.

Zudem versucht Kramer immer wieder, lebendiges Niederländisch zu beschreiben. Das zeigt sich schon an der Menge der verwendeten illustrativen Beispiele. Dazu schreibt er selber (auf S. 6), dass er in seiner Grammatik überall „der Exempel mehr als nöthig“ gibt, „damit einer sich nicht nur desto besser üben; sondern ihm auch zugleich viel Wörter könne bekannt machen.“ Außerdem finden immer wieder auch nicht-schriftsprachliche Wörter und Konstruktionen Berücksichtigung (wie beispielsweise die unbetonten Personalpronomina). Für eine grammatische Arbeit seiner Zeit ist das keineswegs selbstverständlich.

Bemerkenswert ist auch der Anhang zur Wortbildung, in dem das niederländische Wortbildungssystem sehr umfassend und systematisch beschrieben wird. Das hat sicherlich mit seiner Sprachauffassung zu tun, nach der es ein hervorstechendes Merkmal der ‘Grund-Sprachen’ ist, dass sie ihren Wortschatz durch Ableitungen und Zusammensetzungen ausbauen können. Dennoch ist auffällig, dass Kramer hier deutlich über das hinausgeht, was man ansonsten in den Grammatiken seiner Zeit findet.

Bei alledem ist es erstaunlich, wie gut seine Beschreibung des Niederländischen im allgemeinen ist, vor allem wenn man berücksichtigt, dass Kramer eigentlich gar keine Erfahrung in der aktiven Verwendung dieser Sprache haben kann, denn zu der Zeit, als er seine Grammatik verfasst, lebt er schließlich schon über vierzig Jahre im Süden Deutschlands. Der alltägliche Kontakt mit den ‘niederdeutschen’ Varietäten der Niederlande, den er für seine Jugendjahre ja in Anspruch nimmt, dürfte da eher schwierig gewesen sein.

Für den deutschen Sprachraum kann Kramer somit auf jeden Fall als Pionier gelten, der vor 300 Jahren den Weg für das bereitet hat, was wir heute Niederlandistik nennen.

7. Bibliographie

Bray, Laurent. 1993. Matthias Kramer und die Anfänge der deutschen Niederlandistik. *Trefwoord* 5. 35–41.

11 Dass Glück ihn im selben Atemzug als „Vater der niederländischen Germanistik“ bezeichnet, hat vor allem damit zu tun, dass er ihn (wohl irrtümlich) auch als Verfasser einer deutschen Grammatik für Niederländer sieht (s. oben). Dennoch hat Kramer sich auch in dieser Hinsicht große Verdienste erworben, u.a. durch sein zweisprachiges Wörterbuch.

- Bray, Laurent. 2000. *Matthias Kramer et la lexicographie du français en Allemagne au XVIIIe siècle: Avec une édition des textes métalexicographiques de Kramer* (Lexicographica. Series Maior 99). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Eickmans, Heinz. 2017. *Auß der Niederländischen Sprach ins HochTeutsch ubergesetzt*. Zur begrifflichen Kontrastierung der Bezeichnungen für Niederländisch und Deutsch in Übersetzungen des 17. Jahrhunderts. In Markus Denkler, Stephan Elspaß, Dagmar Hüpper & Elvira Topalović (Hrsg.), *Deutsch im 17. Jahrhundert. Studien zu Sprachkontakt, Sprachvariation und Sprachwandel*, 223–241. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Geerts, Guido. 1965. De valentie van ze in Vroegnieuwederlands taalgebruik. *Handlingen van de Koninklijk Zuidnederlandse Maatschappij voor Nederlandse Taal- en Letterkunde en Geschiedenis* 19. 339–350.
- Glück, Helmut. 2013. *Die Fremdsprache Deutsch im Zeitalter der Aufklärung, der Klassik und der Romantik. Grundzüge der deutschen Sprachgeschichte in Europa*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Grieb, Manfred H. (Hrsg.). 2011. *Nürnberger Künstlerlexikon: Bildende Künstler, Kunsthandwerker, Gelehrte, Sammler, Kulturschaffende und Mäzene vom 12. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts*. München: K.G. Saur Verlag.
- Hüllen, Werner. 2005. *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Knol, Jan. 1982. Nederlands voor Duitsers in de achttiende eeuw. Nadere gegevens over Matthias Kramer en J.C. Cuno. *Voortgang* 3. 157–173.
- Kramer, Matthias. 1719. *Het Koninglyk Neder-Hoog-Duitsch, en Hoog-Neder-Duitsch Dictionnaire, of, Beider Hoofd-, en Grond-Taalen Woordenboek. / Das Königliche Nider-Hoch-Teutsch und Hoch-Nider-Teutsch Dictionarium, oder, beider Haupt- und Grund-Sprachen Wörter-Buch*. 2 Bd. Nürnberg.
- Meer, M. J. van der. 1951. Een Nederlandse grammatika voor Duitsers uit de achttiende eeuw. *De Nieuwe Taalgids* 44. 214–217.
- Miehling, Sandra. 2002. Matthias Kramer als Deutschlehrer. In Helmut Glück (Hrsg.), *Die Volkssprachen als Lerngegenstand im Mittelalter und in der frühen Neuzeit* (Die Geschichte des Deutschen als Fremdsprache 3), 47–55. Akten des Bamberger Symposions am 18. und 19. Mai 2001. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Moonen, Arnold. 1706. *Nederduitsche Spraekkunst*. T' Amsteldam: François Halma.
- Prędota, Stanisław. 2010. Zum ersten protokonfrontativen niederländisch-deutschen Versuch. *Studia Germanica Gedanensia* 22. 109–121.
- Renner-Braakman, Suzanne. 1979. Kramer, Matthias. *Neue Deutsche Biographie*, Bd. 12, 668 f. [Online-Version]. kurzelinks.de/hgb8.
- Schröder, Konrad. 1991. *Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes, Spätmittelalter bis*

- 1800 (Augsburger I- & I-Schriften 40). Zweite verbesserte und erweiterte Auflage. Bd. 1: Buchstaben A bis C und Quellenverzeichnis. Augsburg: Universität Augsburg.
- Sewel, Willem. 1700. *A Compendious Guide to the Low Dutch Language / Korte wegwyzer der Nederduytsche Taal*. Amsterdam: Printed for the widdow of Stephen Swart.
- Vooy, Cornelis Gerrit Nicolaas de. 1943. Matthias Kramer als grammaticus en lexicograaf. *De Nieuwe Taalgids* 37. 33–41.

Matthias Kramers niederländisch-deutsches und deutsch-niederländisches Wörterbuch (1719) – »Ein Aufschlag-, Lern- und Studir-buch«

Heinz Eickmans

1. 300 Jahre zweisprachige Lexikographie Deutsch-Niederländisch

Während das Zeitalter der gedruckten Wörterbücher sich schon seit Längerem dem Ende zuneigt und die Digitalisierung gerade auch im Bereich der deutsch-niederländischen Lexikographie dazu geführt hat, dass die primäre Veröffentlichungs- bzw. Speicherform nicht mehr das gedruckte Buch, sondern die durchsuchbare Datenbank ist, bietet das Jahr 2019 einen willkommenen Anlass, sich an die Anfänge der deutsch-niederländischen Lexikographie zu erinnern, jährt sich in diesem Jahr doch das Erscheinen des ersten niederländisch-deutschen und deutsch-niederländischen Übersetzungswörterbuchs zum 300. Mal.

„Nurenberg, den 24. van den Sprokkelmaand 1719“ lauten Ortsangabe und Datierung am Ende der ausführlichen Widmung an die „Heeren Staaten Generaal van de Vereenigde Neder-Landen“, die der barocke Sprachmeister Matthias Kramer seinem Wörterbuch vorangestellt hat.¹ Da wir davon ausgehen dürfen, dass die Widmung erst nach Fertigstellung des Wörterbuchs formuliert wurde, wird der beeindruckende Folio-Band bald nach diesem 24. Februar 1719 in Nürnberg in Druck gegangen und erschienen sein.

Auch wenn die Digitalisierung zu einer Revolutionierung der Datenpräsentation und der Nutzungsbedingungen und Nutzungsmöglichkeiten von Wörterbüchern geführt hat, so macht ein Blick in das Kramersche Wörterbuch schnell deutlich, dass viele der grundlegenden Probleme der bilingualen Lexikographie unabhängig von Zeit und Medium existieren und dass auch die Verfasser zweisprachiger Wörterbücher des späten 17. und frühen 18. Jahrhunderts, allen voran Matthias Kramer, über ein hohes Methodenbewusstsein und teilweise verblüffend modern anmutende Lösungsansätze verfügten.

Anlässlich seines 300. ‚Geburtstages‘ möchte der vorliegende Beitrag Kramers Wörterbuch als Pionierleistung auf dem Gebiet der deutsch-

1 Zu Leben und Werk Matthias Kramers und zu seiner Beschäftigung mit dem Niederländischen vgl. die Abschnitte 2 und 3 des vorhergehenden Artikels von Matthias Hüning.

niederländischen Lexikographie in Erinnerung rufen. Dies geschieht auch im Hinblick auf die Tatsache, dass trotz mancher Würdigung in der bisherigen Forschung² eine gründliche Untersuchung des Wörterbuchs und der damit verbundenen Fragen noch aussteht. Dies gilt etwa für die Erschließung der genauen Vorlagen und Quellen der beiden Wörterbuchteile, für das Verhältnis der beiden Wörterbuchteile zueinander oder für die Einbettung des deutsch-niederländischen Wörterbuchs in den Gesamtzusammenhang von Kramers lexikographischem Schaffen. Auch eine nähere Untersuchung der nach Kramers Tod erschienenen späteren Auflagen bzw. Bearbeitungen und die Frage nach dem Einfluss der Kramerschen Wörterbücher auf die weitere Entwicklung der deutsch-niederländischen Lexikographie im 19. Jahrhundert steht noch aus. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags, der sich auf einige wesentliche Aspekte beschränken muss, soll es insbesondere gehen um:

- Kramers Sicht auf die beiden „Haupt- und Grund-Sprachen“ Deutsch und Niederländisch und den Nutzen gegenseitiger Kenntnisse in diesen Sprachen,
- die Beschreibung des *Nider-Hoch-Teutsch und Hoch-Nider-Teutsch Dictionarium* im Lichte neuerer metalexikographischer Begrifflichkeit: Skopus, Direktion und Funktion,
- die Besonderheiten in der Makro- und Mikrostruktur des Wörterbuchs, das Kramer auch als ein »Lern- und Studirbuchs« verstanden wissen wollte, sowie
- die Frage nach möglichen Quellen und Vorlagen für die beiden Teile des Wörterbuchs.

Bevor wir uns diesen Fragen im Einzelnen zuwenden, soll das Buch kurz in seinem äußeren Erscheinen und seiner inhaltlichen Zusammenstellung beschrieben werden.

2. Titel, Umfang und Inhalt des Wörterbuchs

Das stattliche, im Folioformat gedruckte Buch hat je eine eigene, in Rot- und Schwarzdruck gestaltete Titelseite für beide Sprachen (Abb. 1 u. 2). Der ausführliche Titel lautet:

2 Als wichtigste Veröffentlichungen zu Kramers Verdiensten als Lexikograph sei hier verwiesen auf De Vooy (1947), Haß-Zumkehr (2001: 81–88), Ising (1956) und Bray (1993 und 2000). Letzterer mit einer ausführlichen beschreibenden Bibliographie aller Werke Kramers (Bray (2000): 59–169).

Het Koninglyk Neder-Hoog-Duitsch en Hoog-Neder-Duitsch Dictionnaire, of, Beider Hoofd-, en Grond-Taalen Woorden-Boek, Een Nieuw, Volmaakt, en met ongemeene Neerstigheid uytgevoert Werk; Diergelyken alreadys voor langen tyd, van beide Nacien gewenscht; maar nooit te Voor-schyn gekomen is. Verrykt met al 't gen, wat 'er aan Woorden, Bewoordingen, en hunne eigentlyke Spreek-Wyzen, Toepassingen, en wettige Tzamen-Voegingen, Zuivers, en Aardigs, by de nieuwst-, en beste Woorden-boek-Opstellers van onze Eeuwe is vastgesteld; en met eenen, van hunne Gebreken, Feilen, en Mis-slagen (zo veel 't mogelyk was) bevryt. Benevens het Puik van de geestigste Zin-Spreuken, en lands-gebruikelyste Spreuk-, en Zeg-Woorden, die men uyt de Werken van den Hoog-Edelen Heer Jacob Catz, Ridder zal.; en andere vermaerde Hollandsche Schryvers uyt te trekken, en op bequame Plaatzten in te schicken goed gevonden heeft. (Vid. de Voorrede.) door Matthias Kraamer, Professeur van de Occidentalsche Taalen; en van het Koningl. Pruisisch Gezelschap der Weetenschappen Mede-Genoot. Nurenberg By den Auteur, of de Erfgenaamen van den zelve; ook t'Amsterdam, en elders, in de nederlandsche Boek-Winkels, waar deezen Hoofd-Tytel is aangeslagen, of uythangt.

Das Königliche Nieder-Hoch-Teutsch / und Hoch-Nieder-Teutsch Dictionarium, oder / beider Haupt- / und Grund-Sprachen Wörter-Buch. Ein Neu- / Vollständig- / und mit ungemeynem Fleiß ausgeführtes Werck. Dergleichen bereits vorlängst von beiden Nationen gewünscht; aber bißhero noch nie zum Vorschein kommen ist. Bereichert mit allem / was an Wörtern / Terminis, und dero eigentlichen Redensarten / Application, und regel-richtigen Fügungen Rein- / und Artiges / von denen newest- und bewehrtesten Wörter-buch-Schreibern unserer Zeit festgestellt; und zugleich / von dero Mängeln / und Fehlern / (so viel es möglich war) befreyet. Benebenst dem Kern der geistreichsten Sinn-Sprüchen / und land-üblichsten Spruch Worten / die man aus den Wercken des Hoch-Edlen Herrn Jacob Catz / Ritters sel.; und aus andern berühmten Holländischen Scribenten heraus zu ziehen / und gehöriger Orten einzuschalten gut befunden hat. (Vid. die Vorrede.) Von Matthia Kramer / Der Occidentalischen Sprachen Professore; und der Königl. Preussischen Societät der Wissenschaften Mit-Gliede. Nürnberg: Bey dem Autore, oder dessen Erben; wie auch in denen Messen zu Franckfurt / und zu Leipzig / wo dieser Haupt-Titul angeschlagen.

Die barocke Textfülle der Titelseiten erklärt sich u.a. aus der Tatsache, dass sie gleichzeitig auch als Reklameaushang an den genannten Orten, wo man das Buch kaufen konnte, dienten: „de Nederlandsche Boek-Winkels, waar deezen Hoofd-Tytel is aangeslagen, of uythangt“ bzw. die „Messen zu Franckfurt, und zu Leipzig, wo dieser Haupt-Titul angeschlagen“.³

3 Die in den Abbildungen erkennbare unterschiedliche Typographie – Frakturschrift für alle deutschen Textanteile, lateinische Schrift für alle fremdsprachigen Wörter – entspricht dem üblichen Satzgebrauch der Zeit.

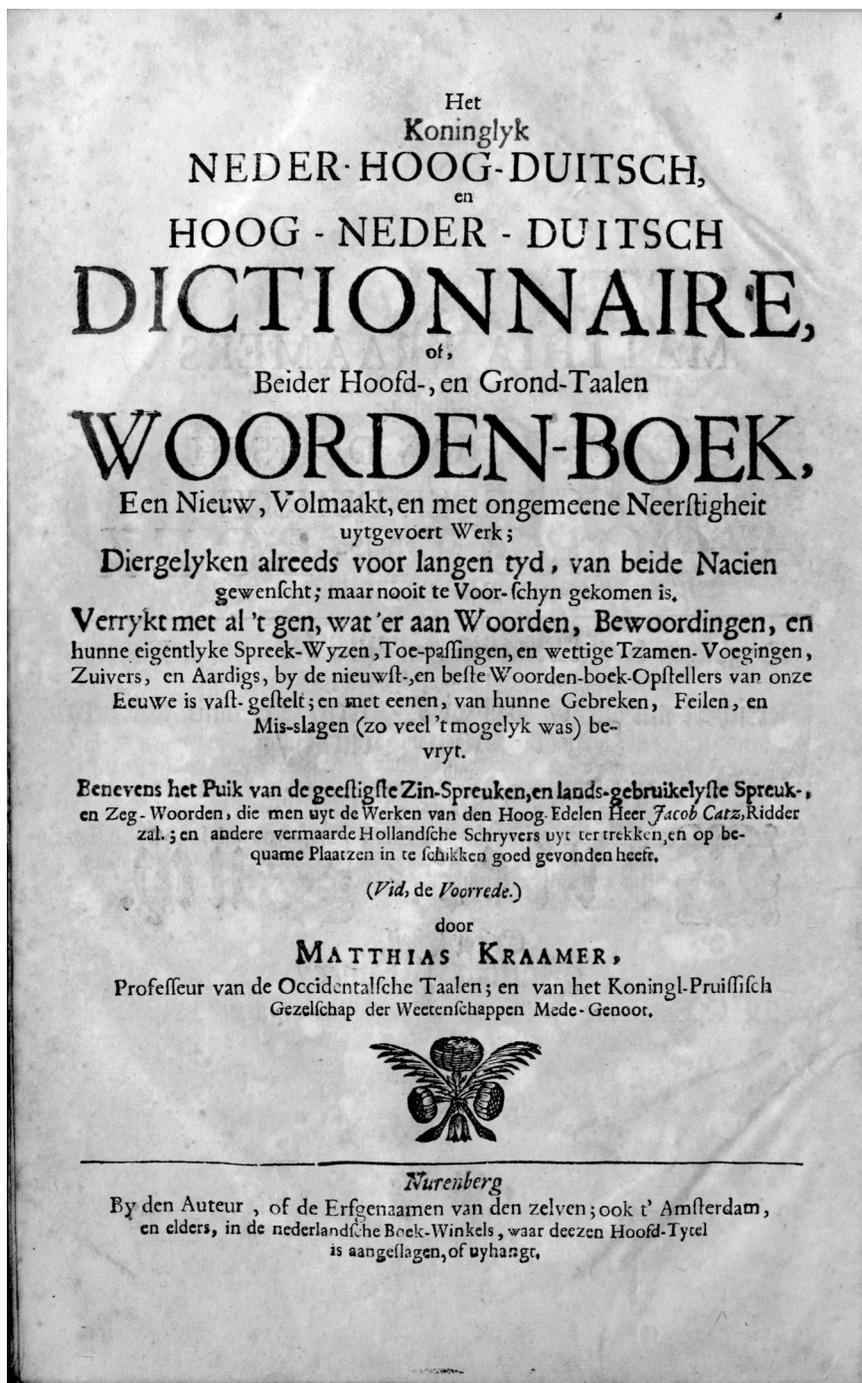


Abb. 1: niederländische Titelseite (verkleinert, Satzspiegel original 26,5 x 16,7)



Abb. 2: deutsche Titelseite (verkleinert, Satzspiegel original 26,2 x 16,7)

Das 1719 in Nürnberg im Selbstverlag (*Bey dem Autore*) erschienene Buch umfasst insgesamt 888 Seiten mit folgender Gliederung: [19] Bl., 548 S., [4] Bl., 292 S., [1] Bl.

- Die ersten 19 Blätter sind unpaginiert, sie enthalten den Schmutztitel (1r), die niederländische (1v) und deutsche Titelseite (2r), die nur in niederländischer Sprache gehaltene *Opdracht- en lofrede „Aan de Heeren Staaten-Generaal van de Vereenigde Neder-Landen“* (3r-10v), die zweispartig gesetzten Vorreden *„Aan den, uytländsche Taalen-minnenden neder-duitschen Leezer“* bzw. *„An den, ausländischer Sprachen beflissenen hoch-teutschen Leser“* (11r-18r) sowie – ebenfalls zweispartig – einen *„Bericht, en Apologie aan de Heeren Boek-handelaars“* bzw. *„Bericht, und Rettung-schrift an die Herren Buch-händler“* (18v-19v).
- Das anschließende niederländisch-deutsche Wörterbuch umfasst 548 fortlaufend paginierte Seiten.
- Das anschließende niederländisch-deutsche Wörterbuch umfasst 548 fortlaufend paginierte Seiten.
- Der zweite Teil des Wörterbuchs beginnt mit 4 unpaginierten Blättern, die einen zweisprachigen Zwischentitel auf der Rectoseite des ersten Blattes und die wiederum zweispartig gesetzten Einführungen zum zweiten Wörterbuchteil *„Vorrede, an den Leser“*/*„Voor-rede, aan den Leezer“* auf den Blättern 2r-4v enthalten.
- Die sich anschließenden 292 fortlaufend paginierten Seiten umfassen das deutsch-niederländische Wörterbuch (S. 1–284), einen Anhang mit Ergänzungen zum niederländisch-deutschen Wörterbuchteil (S. 285–291) und zwei kurze Vornamenlisten (nl.-dt. und dt.-nl.) mit den Entsprechungen in der jeweils anderen Sprache (S. 291–292).
- Eine Druckfehlerliste auf der Rectoseite des letzten, unpaginierten Blattes schließt das Buch ab.

Nach der inzwischen abgeschlossenen Digitalisierung des ersten Wörterbuchteils, deren methodische Prinzipien im nachfolgenden Artikel von Hans Beelen beschrieben sind, konnte dieser nun auch genaue Zahlen über den Lemmabestand vorlegen. Die automatische Zählung ergab für das niederländisch-deutsche Wörterbuch 23.414 Lemmata, deren Bedeutungen und Verwendungsweisen mit insgesamt 28.191 Anwendungsbeispielen und Beispielsätzen verdeutlicht werden.⁴

4 Da Kramer innerhalb der Lemmata und Sublemmata nicht selten weitere Wörter einfließen läßt, die durch die automatische Zählung nicht erfasst werden, dürfte die Zahl der behandelten Wörter noch um einiges höher liegen.

3 Über den Nutzen gegenseitiger Kenntnisse in den beiden „Haupt- und Grund-Sprachen“ Deutsch und Niederländisch

Kramer nutzt auf den Titelseiten in beiden Sprachen die parallel gebildeten Sprachnamen *Hoch-Teutsch* und *Nider-Teutsch* bzw. *Hoog-Duitsch* und *Neder-Duitsch*. Während *Nederduitsch* als Eigenbezeichnung im Niederländischen erst im 19. Jahrhundert von *Nederlandsch* verdrängt wird, ist *Niederdeutsch* als Name für das Niederländische im Deutschen zu Beginn des 18. Jahrhunderts nicht (mehr) gebräuchlich, hier ist im Laufe des 17. Jahrhunderts *Holländisch* zur üblichen Bezeichnung geworden.⁵ Diese Entwicklung spiegelt sich etwa in der 2. Ausgabe des Kramerschen Wörterbuchs von 1759, dessen niederländischer Titel *Het nieuw neder-hoog-duitsch en hoog-neder-duitsch Woordenboek* in diesem Punkt unverändert ist, während der deutsche Titel nun lautet *Neues holländisch-deutsches und deutsch-holländisches Wörterbuch*.⁶

Ein Vergleich der entsprechenden Stichwörter in der ersten Ausgabe des Wörterbuchs von 1719 macht deutlich, dass *Holländisch* auch für Kramer augenscheinlich schon die üblichere Namensform ist gegenüber *Niederdeutsch* und *Niederländisch*, da bei diesen jeweils mit *v(ide)* (*siehe*) auf das Stichwort *Holländisch* verwiesen wird:

holländisch hollandsch hollans . . .

nider-ländisch nederlandsch &c. v. holländisch

nider-teutsch, adj. subst. adv. neder-duitsch, v. holländisch⁷

Wenn Kramer auf den Titelseiten nicht nur das parallele Bezeichnungspaar *Nider-Teutsch* und *Hoch-Teutsch* benutzt, sondern diese noch zu *Nider-Hoch-Teutsch* und *Hoch-Nider-Teutsch* zusammenzieht, dann unterstreicht er damit seine Sicht auf die enge Verwandtschaft und die Gleichwertigkeit der beiden ‚deutschen‘ *Haupt- und Grund-Sprachen*. Explizit greift er dies auch noch einmal in seiner Vorrede auf, allerdings mit der Einschränkung, dass er sich eine ausführliche Würdigung der „Vortrefflichkeiten dieser zwoen so genau verwandtesten Grund-Sprachen“ an dieser Stelle mit Blick auf die entsprechenden

⁵ Die Mehrzahl der *Niederdeutsch*-Belege zur Bezeichnung des Niederländischen im 17. und 18. Jahrhundert stammt aus Büchern, die in den Niederlanden gedruckt wurden. Es handelt sich quasi um Lehnübersetzungen der Eigenbezeichnung *Nederduitsch*. Im Deutschen überwiegt die Bezeichnung *Niederländisch* bis zur Mitte des 17. Jahrhunderts, danach wird *Holländisch* zur häufigsten Benennung der Nachbarsprache. Vgl. Eickmans (2017).

⁶ So auch der deutsche Titel in der 3. und 4. Auflage (1768 u. 1787), in denen sich der niederländische ändert, er heißt jetzt: *Nieuw woordenboek der Nederlandsche en Hoogduitsche Taal*.

⁷ Auch in den Vorreden benutzt Kramer alle drei Sprachnamen für das Niederländische: *Niderteutsch*, *Niederländisch* und *Holländisch*. Im Titel seiner niederländischen Grammatik werden *Niederdeutsch* und *Holländisch* als synonym verwandt: *Grund-richtig-vollkommene doch kurtz gefaßte Nider-Teutsch- oder Holländische Grammatica* (Nürnberg, 1716).

Ausführungen in seiner drei Jahre zuvor erschienenen „Holländischen Grammatica“ (1716) sparen könne. Dort hatte er in seiner Vorrede an den *Hoch-teutschen Liebhaber der Nider-teutschen Sprache* nicht nur die Gleichwertigkeit beider Sprachen betont, sondern auch den Nutzen, ja die Notwendigkeit gegenseitiger Sprachkenntnisse von *Hoch- und Niederdeutschen* hervorgehoben, indem er auf die enge politische und wirtschaftliche Verbindung beider Nationen – „so wol in Staat – und Kriegs-, als in Kauf- und Handels-Sachen“, (4v) – hinwies. Kramer wendet sich gegen die von einigen Zeitgenossen vertretene Auffassung, dass sich Deutsche und Niederländer aufgrund der Sprachverwandtschaft quasi von Natur aus miteinander verständigen könnten. Dem widerspricht schon die von ihm als Armutzeugnis empfundene Realität des sprachlichen Umgangs von Deutschen und Niederländern untereinander: „Sehen wir nicht täglich vor Augen, wann die nicht Nider-teutsch könnende Hoch-; oder vice versa, die nicht Hochtdeutsch wissende Nider-teutschen mit einander Briefe zu wechseln oder mündlich zu reden haben, daß sie . . . Dolmetschen halten; oder aber, daß sie sich beyderseits mit dem Frantzöschchen, so gut als sie es können, behelffen müssen.“ (5r) Dabei wissen Deutsche und Niederländer, „daß wegen inniglicher Anverwandschaft beyderseits Grund- und Muttersprachen sie zehenmal eher diese oder jene als Französich lernen könnten. Wenn dennoch „so wenig Hoch-teutsche recht Holländisch und vice versa so wenig Hol- und Niederländer recht Hochtdeutsch können“, so rührt dies nach Ansicht Kramers „nicht von selbiger Sprachen Gering-haltung“ her, Grund sei vielmehr das Fehlen eines Mannes, „welcher . . . beyden Nationen zu Dienst eine gründliche Nider-teutsche Grammaticam und ein rechtschaffen Nider- und Hochtdeutsches Dictionarium hätte zustande gebracht.“ (5r) Kein Zweifel, dass es hierfür auch in seiner eigenen Einschätzung kaum einen geeigneteren Mann geben konnte als ihn selber, „der ich zwar dem Herkommen und der Geburt-Stadt [Cölln am Rhein] nach ein Hoch-teutscher aber der angränzenden Landschaften nach für einen halben Holländer passieren könnte“ (6r). Und tatsächlich ist es dann auch Matthias Kramer, der mit seiner *Nider-Teutsch oder Holländischen Grammatica* von 1716 und dem *Nider-Hoch-Teutsch und Hoch-Nider-Teutsch Dictionarium* von 1719 binnen weniger Jahre die beiden als fehlend beanstandeten Werke vorlegt und damit das Niederländische als Fremdsprache in Deutschland erstmals kodifiziert.⁸

Beide Werken hat Kramer als barocker „Sprachmeister“, d.h. Lehrer fremder Sprachen, verfasst, d.h. beide stehen eindeutig unter einer sprachvermittelnden, sprachdidaktischen Zielsetzung. Die „wol eingerichtete Grammatiken“ und „gute, phraseologische Dictionarien“ sind für Kramer die nötigen „ordentliche Kunst-mittel fremde Sprachen zu erlernen“. (Vorrede) Dass dies insbesondere

8 Ursprüngliche Pläne Kramers zu einem niederländischen Wörterbuch datieren schon aus der Beginnphase seiner Arbeit als Lexikograph. Bray (2000: 32) zitiert aus einem Prospekt seines Nürnberger Verlegers Endter für die Frankfurter und Leipziger Buchmessen des Jahres 1680 schon die Ankündigung von „Matthiä Kramers, neu- und vollständiges, Nieder- und Hoch-Teutsch, wie dann auch Hoch- und Nieder-Teutsches Dictionarium“.

auch für Wörterbücher gilt, betont Kramer in der Vorrede mit großem Nachdruck, indem er die in all seinen früheren Wörterbüchern getroffene Forderung bekräftigt, „daß ein rechtschaffenes Dictionarium nicht nur . . . ein Aufschlag-; sondern, und zwar hauptsächlich, ein Lern-, und Studir-buch einer Sprache seyn müsse“. Diese Forderung an das Wörterbuch, nicht nur als Nachschlagewerk zu fungieren, sondern – „und zwar hauptsächlich“ – auch als *Lern- und Studierbuch* hat weitreichende Folgen für die makro- und mikrostrukturelle Einrichtung seines Wörterbuchs, wie im Folgenden noch ausführlicher zu zeigen sein wird.

4 *Skopus – Direktion – Funktion*: Kramers niederländisches Wörterbuch im Lichte neuerer metalexikographischer Begrifflichkeit

Der Begriff *Lexikographie* wird in der Sprachwissenschaft in verschiedenen Bedeutungen verwendet, zum einen bezeichnet er die Praxis des Wörterbuchschreibens, zum anderen die dieser Praxis zugrundeliegende Theorie und die wissenschaftliche Erforschung und Beschreibung von Wörterbüchern. Um zwischen diesen beiden Ebenen zu unterscheiden, hat sich seit einiger Zeit für Letztere die Bezeichnung *Metalexikographie* etabliert. Die Wörterbuchforschung der letzten Jahrzehnte kennzeichnet sich durch eine komplexe metalexikographische Theoriebildung, die auch für die Analyse und Konzeption zweisprachiger Wörterbücher zu einer neuen Begrifflichkeit geführt hat. Der Nutzen und Wert der Anwendung dieser Begrifflichkeit auf die Analyse historischer Wörterbücher wird von manchen in Frage gestellt, nach Ansicht von Helmut Glück etwa „sind die Erkenntnisse der „Metalexikographie“ von bescheidenem Gewicht; oft handelt es sich eher um terminologisches Geklingel als um Einsichten mit Erkenntniswert.“ (Glück, 2013:112). Auch wenn ich geneigt bin, Glücks Kritik in einigen Punkten zu teilen, so möchte ich im Folgenden doch Kramers Wörterbücher mit neueren metalexikographischen Begriffen charakterisieren, da Kramer selber ein Metalexikograph *avant la lettre* ist. Seine Wörterbücher bieten allesamt auch einen ausführlichen metalexikographischen Teil, der dem eigentlichen Wörterbuch vorausgeht.⁹ Diese Texte laden förmlich zu einem Vergleich ein und sie unterstreichen im Ergebnis die Modernität Kramers in Praxis und Theorie. Ich möchte im Folgenden zunächst auf den *Skopus*, die *Funktion* und die *Direktion* des Kramerschen Wörterbuchs eingehen¹⁰, um daran anschließend wichtige Aspekte der *Makrostruktur* und *Mikrostruktur* zu behandeln.

9 Bray (2000) bietet im Anhang eine Edition aller metalexikographischen Texte Kramers.

10 Als Referenztext für die moderne metalexikographische Beschreibung bilingualer Wörterbücher verweise ich auf den Handbuchartikel „Spezifische Bauteile und Strukturen zweisprachiger Wörterbücher“ von Hausmann/Werner (1991).

Skopus

Der *Skopus* des Wörterbuchs beschreibt die Sprachrichtung AS→ZS.¹¹ Für das Sprachenpaar Niederländisch und Deutsch gibt es demnach zwei verschiedene Wörterbücher, N→D und D→N. Als getrennte Einheiten, d.h. in zwei separaten Bänden, sprechen wir von zwei monoskopalen Wörterbüchern, sind beide Wörterbücher Teile eines Bandes, sprechen wir von einem biskopalen Wörterbuch, genauer gesagt von einem getrennt biskopalen Wörterbuch.¹² Bezogen auf Kramers *Nider-Hoch-Teutsch und Hoch-Nider-Teutsch Dictionarium* weist schon der Titel darauf hin, dass wir es mit einem solchen getrennt biskopalen Wörterbuch zu tun haben, das zwei monoskopale Wörterbuchteile in einem Band vereint.¹³ Wie sehr Kramer beide Teile seines Werks als aufeinander bezogene Einheit verstanden wissen wollte, wird aus der Vorrede des zweiten Teils deutlich, wo er betont, dass „erst so ein doppeltes Buch den Namen eines rechtschaffenen Dictionarii mit Warheit, und mit Ehren tragen“ kann.

Direktion

Bei der *Direktion* eines Wörterbuchs geht es um die Frage, ob ein Wörterbuch auf die Muttersprachler einer der beiden Sprachen ausgerichtet ist oder ob es sich gleichermaßen an Muttersprachler beider Sprachen richtet. N-D- und D-N-Wörterbücher können speziell für Benutzer mit Niederländisch als Muttersprache konzipiert sein oder für Benutzer mit Deutsch als Muttersprache. In beiden Fällen gelangt man zu – sich voneinander unterscheidenden – *monodirektionalen* Wörterbüchern. Richten sich die Wörterbuchteile gleichermaßen an Muttersprachler beider Sprachen, so sprechen wir von *bidirektionalen* Wörterbüchern. Kramer nimmt für sein Wörterbuch in der Vorrede global in Anspruch, die Verfertigung seines *Nider-Hoch- /und Hoch-Nider-Teutsch Dictionarii* „für beyde Nationen / zu unternehmen“. (Vorrede, 12 r) Er tut dies verständlicherweise schon aus wirtschaftlichen Erwägungen, da er sich auch einen Absatzmarkt in den Niederlanden erhofft, was auch durch die umfangreiche, nur auf Niederländisch abgefasste Widmung des Gesamtwerks an die „Hoog-Mogende Heeren Staaten-Generaal“ der Vereinigten Niederlande unterstrichen wird. Die bidirektionale Ausrichtung spiegelt sich sodann in der zweisprachigen, zwispaltig nebeneinander gesetzten Vorrede, die eine detaillierte Gebrauchsanweisung sowohl für die *hoch-teutschen*, als auch für die *neder-*

11 Im Folgenden gelten die Abkürzungen AS = Ausgangssprache, ZS = Zielsprache, MS = Muttersprache, FS = Fremdsprache.

12 Auch ein integriert biskopales Wörterbuch ist möglich, dieses müsste die Stichwörter beider Sprachen in einem Gesamtalphabet anordnen. Das einzige mir bekannte integriert biskopale Wörterbuch liegt für die Sprachen Afrikaans und Niederländisch vor: Martin, Willy (Hoofred.), *Groot woordenboek Afrikaans en Nederlands*. Houten: Prisma 2011.

13 Dies verdient insofern besondere Erwähnung, als es das einzige biskopale Wörterbuch Kramers ist, alle übrigen sind zeitlich separat voneinander erschienenene, monoskopale Wörterbücher I→D und D→I bzw. F→D und D→F.

duitschen Wörterbuchnutzer enthält. Auch mit Blick auf die in der Vorrede beschriebenen Wörterbuchfunktionen – auf die wir im Folgenden noch ausführlicher eingehen – wird explizit die Frage formuliert, inwieweit die beiden Wörterbuchteile „denen Hoch-teutschen“ und „denen Nider-teutschen“ dienen.

In der Praxis erweist sich das Wörterbuch dann aber in wichtigen Punkten doch als monodirektional auf deutsche Muttersprachler ausgerichtet. Dies gilt etwa in N→D für die Angaben des Genus der niederländischen Substantive, „wo selbige mit unseren hochteut. nicht gleich gehen“, während es auf der anderen Seite in keinem der beiden Wörterbuchteile Angaben zum Genus der deutschen Substantive gibt, was bei einer bidirektionalen Ausrichtung auch auf niederländische Nutzer unbedingt zu erwarten wäre.

Funktion

Die *Funktionen* zweisprachiger Wörterbücher bestimmen sich nach den Benutzungszwecken, hier unterscheiden wir so genannte ‚aktive‘ und ‚passive‘ Wörterbücher, je nachdem ob es um die *Produktion* bzw. *Hinübersetzung* (aus der MS in die FS) oder um die *Rezeption* bzw. *Herübersetzung* (aus der FS in die MS) geht. Ein Wörterbuch N→D erfüllt folglich für einen deutschen Muttersprachler in erster Linie die Funktionen eines ‚passiven‘ Wörterbuchs als Hilfsmittel bei der Rezeption eines niederländischen Textes bzw. (Her-)Übersetzung aus dem Niederländischen ins Deutsche. Für einen niederländischen Muttersprachler erfüllt dasselbe Wörterbuch dagegen hauptsächlich die Funktionen eines ‚aktiven‘ Wörterbuchs als Hilfsmittel bei der Produktion eines deutschen Textes bzw. (Hin-)Übersetzung aus dem Niederländischen ins Deutsche. Entsprechendes gilt umgekehrt für den D→N-Teil.

Gerade der Problematik der Benutzerfunktionen widmet sich Kramer ausführlich in seiner Vorrede, die nach Art eines metalexikographischen Katechismus in Frage und Antwort aufgebaut ist. Es sind insbesondere die Fragen X bis XIII, die die Frage nach den unterschiedlichen Funktionen bzw. dem unterschiedlichen Gebrauchswert der beiden Wörterbuchteile für Deutsche und Niederländer thematisieren:

X. Frage. Welcher aus beiden teutschen Nationen zu dienen, hat man dieses Nider-Hoch-teutsche Dictionarium aufgestellt?

XI. Frage. Dienet es dann denen Nider-teutschen nicht auch?

XII. Frage. Welcher aus beiden teutschen Nationen zu Dienst, hat man das andere, das ist, das Hoch-nider-teutsche Dictionarium vornemlich aufgestellt?

XIII. Frage. Kan es denen Hoch-teutschen nicht auch nützlich seyn?

Entkleidet man Kramers Antworten der barocken Sprache und übersetzt sie ins heutige ‚Metalexikographisch‘, so muten sie durchaus modern an. Der in Frage X und XI angesprochene Teil N→D dient demnach hauptsächlich den deutschen Muttersprachlern als ‚passives‘ Wörterbuch zum Nachschlagen ihnen

unbekannter niederländischer Wörter. Wobei Kramer einen originellen Aspekt hinzufügt, wenn er die Benutzungsfunktion noch nach der fremdsprachlichen Kompetenz der Benutzer differenziert zwischen „Lernenden“ und „Könnenden“, also denen, „welche die nider-teutsche Sprache noch lernen“ und denen, die „dieselbe bereits verstehen und können“. Für beide Gruppen sieht Kramer – in Übereinstimmung mit der heutigen Forschung (Hausmann/Werner 1991: 2742) – auch gewisse aktive Funktionen im passiven Wörterbuch, da die in Kramers Wortartikeln enthaltenen paradigmatischen (Synonyme) und syntagmatischen (Kollokationen, Beispielsätze) Elemente eine Hilfe bei der Textproduktion in der Fremdsprache sein können.

Den niederländischen Muttersprachlern dagegen, so die Antwort auf Frage XI, dient das N-D-Wörterbuch als aktives, produktives Wörterbuch, etwa um „nachzuschlagen, wie dieses oder jenes nider-teutsches Wort, oder Redens-art auf hoch-teutsch gegeben, oder variirt werden“ kann.

Die Antworten auf die Fragen XII und XIII spielen dieselben funktionalen Überlegungen noch einmal in umgekehrter Form für den D→N-Teil durch, der den Niederländern in erster Linie ein passives und den Deutschen ein aktives Wörterbuch ist, „um darinnen aufzuschlagen, wie dieses, oder jenes hoch-teutsche Wort, oder Phrasis, . . . auf nider-teutsch müsse, oder könne gegeben werden“.

Die Betrachtung von Kramers niederländischem Wörterbuch unter Verwendung der modernen terminologischen Begriffe Skopus, Funktion und Direktion zeigt, dass die damit benannten Phänomene sich nicht nur implizit analysieren lassen, sondern von Kramer selbst metalexikographisch beschrieben und reflektiert werden. Ein gleichermaßen hohes Theoriebewusstsein zeichnet seine Überlegungen zur Makro- und Mikrostruktur des Wörterbuchs aus, der wir uns nun zuwenden wollen.

5. Makrostruktur und Mikrostruktur im Dienste des Wörterbuchs als eines »Lern- und Studierbuchs«

Bei den Überlegungen zur Makro- und Mikrostruktur beschränke ich mich auf den ersten, niederländisch-deutschen Teil. Er ist nicht nur mit 548 zu 284 Seiten doppelt so umfangreich wie der zweite, deutsch-niederländische Teil, er ist auch in lexikographischer Hinsicht wesentlich interessanter, da Kramer ihm deutlich erkennbar mehr Zeit und Sorgfalt in der Ausarbeitung gewidmet hat.¹⁴

¹⁴ Auf die Bearbeitungsweise des deutlich kürzeren zweiten Teils werde ich im anschließenden Kapitel über Quellen und Vorlegen Kramers noch näher eingehen.

Makrostruktur: „sich an die strenge Ordnung des ABC so genau nicht binden“

Als Makrostruktur eines Wörterbuchs bezeichnet man die Gesamtheit der darin aufgenommenen Wörter und die Systematik ihrer Anordnung. Da es wie auch immer geartete ‚vollständige‘ Wörterbücher nicht geben kann, stellt sich auch für große allgemeinsprachliche Wörterbücher – egal ob ein- oder zweisprachig – zunächst die Frage nach der Selektion des zu erfassenden Wortschatzes und daran anschließend die Frage, wie man die Wörter in eine systematische Ordnung bringt, damit der Benutzer möglichst gezielt darauf zugreifen kann. Die geläufigste Anordnung ist die alphabetische, wobei sich in der Praxis drei unterschiedliche Typen herausgebildet haben, das glatt-alphabetische, das nischen-alphabetische und das nest-alphabetische.

Die beiden ersten Typen sind strikt-alphabetisch geordnet, wobei in der glatt-alphabetischen Ordnung jedem Lemma ein eigener Zeilenbeginn eingeräumt wird, während das nischen-alphabetische Wörterbuch semantisch zusammengehörige Lemmata aus Platzspargründen typographisch in einer Nische gruppiert, die endet, sobald ein nicht zur selben semantischen Gruppe gehörendes Wort folgt. Das nest-alphabetische Wörterbuch durchbricht dagegen die strikt-alphabetische Reihenfolge „unter morpho-semantischen Gesichtspunkten . . . mit den Vorteilen Platzersparnis und Begünstigung der Lernfunktion“ (Hausmann/Werner 1991: 2746).

Blicken wir mit dieser modernen makrostrukturellen Kategorisierung zweisprachiger Wörterbücher nun auf Kramers *Nider-Hoch- und Hoch-Nider-Teutsch Dictionarium*, dann finden wir bei ihm auch und gerade in dieser Frage ein hohes metalexikographisches Theorie- und Methodenbewusstsein sowohl mit Blick auf die Selektion als auf die alphabetischen Anordnung des Wortschatzes, wobei Letztere nachhaltige Folgen für die praktische Einrichtung des Wörterbuchs hat.

Die theoretische Reflexion und die methodische Verantwortung in Sachen Makrostruktur finden sich wiederum im Frage- und Antwortteil der Vorrede. Dieser beginnt mit der Frage nach der Vollständigkeit des Wörterbuchs. Die Frage I, „ob alle, und jede beider Sprachen Wörter in diesen Dictionariis zu finden?“ beantwortet Kramer mit der Feststellung, dass von den „Stamm-, oder Grund- und andere Haupt-wörtern“ und deren gebräuchliche Ableitungen und Komposita „wol keines von Wichtigkeit“ ausgelassen worden sei. Auf die doppelte Nachfrage (Frage II und III), welche Wörter denn wohl keinen Eingang in das Wörterbuch gefunden haben, folgt eine Aufzählung der betreffenden Wörter bzw. Wortschatzbereiche. Kramer nennt konkret (1.) wissenschaftliche und fachsprachliche Wörter („die denen hohen Wissen-schaften . . . als Handwerckskünsten und Gewerben eigene Wörter“), (2.) die Wörter der dichterischen Sprache („die allzu hoch figurirte, . . . nur in poetischen . . . und Tragoedien-stylo üblich“), (3.) Eigennamen „der fremden, bey uns in Europa meistens unbekanntem Thiere, Fische, Vögel, Kräuter, Materialien, &c. it. der fremden Länder Flüsse, Berge, Städte, &c.“, (4.) Fremdwörter („Alle frantzösisch-, italiänisch-,

lateinische &c. Wörter, (5.) ‚unanständige Wörter‘ („alle garstige, canailleuse, fromme Hertzen ärgerende, und unzüchtige Einbildungen und Begirden erregende Worte“) sowie bestimmte regelmäßige Ableitungen und Zusammensetzungen wie die Bildung femininer Personennamen, Diminutivbildung, Verbableitungen und viele „überflüssig- und unnötige“ Komposita, „sintemal man alle diese, zur Erlernung einer Sprache, hoch nöthige Stücke aus der Grammatica (wohin sie eigentlich gehören), gelernt haben; oder noch zu erlernen trachten muß. Vid. unsere holländ. Gramm.“.

Der wiederholte Verweis auf seine niederländische Grammatik in Vorrede und im Wörterbuch macht deutlich, wie sehr Kramer die Kombination aus Grammatik und Wörterbuch als didaktisch zusammengehörige Teile eines Lehrwerks sieht. Dass auch das Wörterbuch für Kramer „ein Lern- und Studir-buch“ ist, wird vollends aus der Systematisierung der Makrostruktur und aus der dafür gegebenen Begründung deutlich. Die Gretchenfrage hierzu lautet (IV. Frage): „Wie hat mans aber in dieser beiden teutschen Sprachen Dictionarien mit der Stellung der Wörter gehalten? stehen sie auch alle . . . just, und präcis nach denen Buchstaben, und Sylben des a, b, c etc. untereinander, wie sie von denen gemeinen Wörter-bücher-schmidten pflegen gestellt zu werden?“

Die suggestive Form der Frage signalisiert bereits, dass Kramer diesem Problem nicht nur ein besonderes Gewicht beimisst, sondern dass er sich auch von der lexikographischen Methode der „gemeinen Wörter-bücher-schmidten“, die „die strict-alphabetische Ordnung“ bevorzugen, absetzen will. Deshalb sei diese Antwort hier in Gänze zitiert:

Hierauf zu antworten, muß ich wiederholen, was ich in denen Vorreden aller meiner herausgegebenen Lexicorum so nachdrücklich bewiesen, und eingeschärft hab; nemlich, daß ein rechtschaffenes Dictionarium nicht nur schlechter Dinge, ein Aufschlag-; sondern, und zwar hauptsächlich, ein Lern-, und Studir-buch einer Sprache seyn müsse; und daß ein verständiger Dictionarien-schreiber, soll er anders dessen Nutzen (worunter die Aufschlag-, und Antreffung des aufgesuchten Worts für den geringsten zu rechnen) erhalten, sich an die strenge Ordnung des a, b, c, so genau nicht binden müsse, wie die, es nicht besser Wissende durchgehends zu thun pflegen.

Man merkt dieser Formulierung an, dass sie auch aus einer Verteidigungshaltung gegenüber denjenigen Zeitgenossen formuliert wurde, die das Abweichen von der strikt-alphabetischen Ordnung in seinen Wörterbüchern kritisiert haben. Sie gehören für Kramer zu den „nicht besser Wissenden“, denen es nur darum geht, ein Nachschlagewerk zu verfassen, während „ein verständiger Dictionarien-schreiber“ weiß, dass der schnelle Zugriff oder, wie Kramer es ausdrückt, „die Aufschlag-, und Antreffung des aufgesuchten Worts für den geringsten [Nutzen eines Wörterbuchs] zu rechnen“ ist.

Die nun naheliegende V. Frage lautet folglich: „Wie wirs den, in diesem Dictionario, mit der Ordnung der Wörter gehalten?“ In der Antwort gibt Kramer eine Beschreibung des „Stammwort-Prinzips“, das ihn zu einer Gruppierung formal und etymologisch zusammengehöriger Wörter veranlasst, auch wenn

diese die alphabetische Ordnung durchbricht. Zur Unterscheidung der Hierarchie zwischen den Stammwörtern und den ihnen untergeordneten Ableitungen und Komposita verwendet Kramer unterschiedliche Schriftgrößen, indem er „die Stamm-, und Haupt-Wörter mit was gröberem, dero Abgeleitete, it. Gedoppelte, mit mittleren, und die Phrases oder Red-weisen mit kleinen Buchstaben“ hat setzen lassen. (Für einen Gesamteindruck der typographischen Einrichtung einer Wörterbuchseite vgl. Abb. 4.)

In der folgenden Gegenüberstellung der kurzen Wortschatzstrecke der mit *Hoe-* und *Hoed-* beginnenden Lemmata (Abb. 3) wird der Unterschied zwischen Kramers Ordnung nach dem Stammwortprinzip und einer strikt alphabetischen Ordnung deutlich. Alle zu einem Stammwort – das durch eine größere Drucktype im Buch hervorsteht – gehörenden Lemmata werden zunächst abgehandelt, bevor das nächste Stammwort an die Reihe kommt. Auch die Sublemmata zu einem Stammwort (wie *hoeder*, *hoede*) werden nicht alphabetisch gereiht, sondern „kunstmässig“ in einer logisch-grammatischen Ordnung präsentiert.

nach dem Stammwortprinzip geordnete Makrostruktur bei Kramer N-D (1719)	strikt-alphabetische Makrostruktur
Hoe	Hoe
Hoedanig	Hoed
Hoedanigheid	Hoedanig
Hoed	Hoedanigheid
Hoed-band	Hoed-band
Hoede-maker	Hoede
Hoede-verkooper	Hoede-maker
Hoede-verkoopers-winkel	Hoeden
Hoeden	Hoeder
Hoeder	Hoede-verkooper
Hoede	Hoede-verkoopers-winkel

Abb. 3: Makrostrukturen im Vergleich

Bei der Makrostrukturierung seines Wörterbuchs hat Kramer, wie er abschließend noch einmal betont, „mehr den Nutzen der Beflissenen der Sprache selbst, als die Bequemlichkeit der Aufschlägere eines Worts“ im Auge. Die Lernfunktion ist ihm wichtiger als die Nachschlagfunktion des Wörterbuchs. Den voraussehbaren Einwänden der „nicht besser Wissenden“ begegnet Kramer prophylaktisch mit beißendem Spott:

Frage VII. Wie wird aber derjenige, deme es nur um dieses, oder jenes Wort geschwind anzutreffen, zu thun ist, zu rechte kommen?

Antwort. Unter denselbigen wird vermutlich keiner so dumm seyn, welcher, wann er ein oder ander abgeleitetes Wort [...] nicht eben, nach der scharf-alphabetischen Ordnung antrifft, seine Augen nicht, entweder etwas höher hinauf; oder etwas tiefer hinab schlagen könne, um das Gesuchte zu finden.

122 Hof

Hof m. Hof / i. e. Gärten. v. spin.
 een schoon Hof [Luft-hof] aan zyn Huus leggen hebben, eiten schönen Garten (Zuf-garten) an seinem Hauus ligen haben.
Hof-bod, Hof-bedecken; bedden *plur.* Gärten-bett *ic.* Gärten-bett (für)
Hof-bloem, Gärten-blum.
Hof-gewas, Hof-kruiden; Gärten-gewächs / Gärten-fruiter / it. Gemüß-fruiter. v. moes-kruiden, groen &c.
Hof-jaan, Gärten-gang.
Hof-hoed, Hof-wachter, Gärten-it. Hof-gamb / Hof-wächter.
Hof-huisje, Gärten-häuslein / Sommer-häuslein / in einem Gärten-v. prieel.
Hof, n. Derechts-hof, Pleit-hof n. Ding-hof, Hof, Gerichts-hof / Gerichts-fammer it. it. die Rächter und Richter dafelst &c.
 iemand voot 't Hof roepen [dagen] jemand vor den Gerichts-hof forhern. op 't Hof [tot de Richters van 't Hof] gaan, zum Gerichts-hof &c. geben. het Hof van Holland &c. der Hof &c. von Holland &c.
Hof n. van een Koning, Keur-Vorft, Vorft, groot Heer &c. Hof (eines Königs / Chur-fürften / Fürften / Groffen it.) v. slot, paleys &c.
 't Hof van de Keizer, van Spangie, van Frankryk &c.; 't Hof van Komen &c. der Hof des Kayfers / von Spanien / von Frankreich &c. der Königs Hof. by 't Hof iens aanbrennen, etwas bey Hofe aanbrennen.
 in de Guld van 't Hof faan, wol bey Hofe in Gnaden fchen.
 te Hof dienen, Hof-dienst hebben, Hof-dienaar zyn, zu Hofe dienen / Hof-dienst haben; Hof-dienst fchen.
Hof-edeler, Hof-Cavaller, Hof-jonker, Hof-edler / Hof-cavaller / Hof-junker.
Hoveling &c. Hoven &c. Hovenier &c. v. infra.
Hof-gezin n. Hof-sleep f. Hof-foet m. Hof-gevolg n. Hof-gefinde / Hof-geftellep &c.
Hof-houden, Hof-paßen.
Hof-houder, Hof-baltung.
Hof-jungfer, Hof-jungfer / Hof-dame. v. itaats.
Hof-kanzlaar, Hof-canglar.
Hof-marfchalk, Hof-marfchalk.
Hof-meefter (Hof-meeftre) Hof-meifter / Hof-meifterin.
Hof-nar (Hof-gek) Hof-narr / Hof-geek.
Hof-prediker, Hof-prediger.
Hof-raad, Hof-raät.
Hof-recht, Hof-recht.
Hof-rechter, Hof-rächter.
Hof-fch, hofelyk adj. it. adv. höflich / höflich it. v. heulich.
 hofliche Worden, hofliche Zeden, Manieren, Complementen &c.; een hoflich Gezant, höfliche Worte; höfliche Gerten, Banneren; Complementen; höflich-oder höfliche Oederden.
 een hofliche Staat, ein höflicher Staat (Hof-staat)
 höflich [op zyn höflich] fpreken; ge-

Hof Hob Hol

keed gaan &c. höflich (nach der Hof-weise) reden; gefchickt geben &c.
Hoveling, Höfling / i. e. Hofman / Hof-fantzen / Hof-fchwarz / Hof-bediener &c.
 een jong Hoveling, een oud Schoveling, ein junger Höfling, ein älter Schöfling / i. e. wird im Alter verhöbet / abgefchafft / und bleibet seine Verdienste unerkannt / und unbelohnt.
Hoven [von Hof /] gärten / Gärten-bäumen. v. tuinenen.
 in den Maart begint men weer te hoven, im März fängt man wieder an zu garten (die Gärten zu bauen)
Hovenier, Gärtner / Gärten-mann / jumbden Kunst- und Zuf-gärtner v. tuinier &c.
Hok n. Stall zu Vieh / it. abgefondertes Kämmerlein zu Holz / Kofen it. v. ital. Kamm &c.
Vee-hok, Hoender-hok, Ganze-hok, Hout-hok, Turf-hok, Koolen-hok &c. Vies-falk / Hünner-falk / Gänter-falk / Hof-fammer / Zuf-fammer / Kofen-fammer &c.
Hol n. Hölz. v. kuil, spelonk.
 een onverzandich Hol, ein ununter-erdifche Hölz.
 in Holen, in Spelonken der Aarde zich gaan verbergen, sich in Hölen / und Föhren der Erden verbergen.
 't Hol van de Hand &c. die Hölz von der Hand (holz Hand) v. holighen.
 't Hol (te Raam) van een Schip &c. das Holz i. e. der innerliche Stamm / oder Band eines Schiffes. v. buik.
Hol adj. hol / lör / nicht gebogen &c.
 iens hol zyn van binnen, etwas innerlich hol feyn.
 een holle Boom, eine holle Wäg, ein hol Kiez, een holle Buik &c. ein holter Stamm / eine holle Stäbe / ein holtes Kofel / eine holle Stäre (holer Städel) / holle Oogen, holt (stief im Kopf ligen-de) Augen. v. hol-oogje.
 een holle Maag, en een holle Beurs hebben, einen hollen Magen / und einen hollen Beurs haben.
 een holle, hol gaande Zet: de Zee gaat [schier] heel hol, eine holt / grollam wallende See &c. it: die See gebet fehe hol (wirft graulame Wellen)
 een holle Stemme, eine holt (dumpe) Stimme. v. domper.
Hol, hol (noch in folgenden)
 dat zyn holle, zenuw-looze Reden, das feind holt i. e. eitelle / kraft-lofe Reden.
Hol over bol adj. hol und bol i. e. verzindert / über und über / untereinander &c.
 me iemand hol over hol leggen i. e. in Krakkad &c. mit jemand über und über / i. e. im Streit / Band / Dader ligen &c.
 op Hol, op den Hol [op den Loop] raaken, geraakt zyn, ins (aufs) Hopet i. e. ins liberlich Leben (Euber-leben) gerathen feyn. v. doot-weg.
 iemand op den Hol helpen, jemand in einem liberlichen Leben verführen / auf dem Euberweg führen.
 onze Puerden aan de Koes raaken op Hol [op den Loop] unferer Kuffen-stiefe worden jaam-lof / siengen durch &c.
 zyn Zinnen zyn op Hol [op den Hol] feine Sinne feynd verrückt: er ist verrückt in feinen Sinnen.
Hol-blok m. hol-blokken plur. Holz-kübe / Klumpen / fig. plump / butt.
Hol-blok, dat gy bent! plumper Holz-bloek / der du bist!

Hol Hom Hon

Hol hollig adj. matwillig / ausgelafert / ungehalft.
 een holligge Veit. ein matwilliger &c. Zetter &c.
Hol-buik (Hol-darm) hol-bauch / (Hof-baum) ein / Trog &c. v. vraat.
Holligheit f. Hölle / Hölz. v. hol.
Holten, uit-holten, hölten / aus-hölten / hölern / aus-hölern.
Hol-zyer n. Hof-öfen.
Hool-oogig (diep ingevalle Oogen hebbende) hol-dungig / tief eingefallene / tief im Kopf ligen-de Augen haben.
Holla! Inseyf. holla!
 holla! holla hey! waar bent gy! bela! holla bey! es sey ihr! v. hou!
 holla! wat! dat zal zo niet gaan! aan-gaan i. e. bela! ma! dat wird so nicht gehen! (angehen)
Holland, Holland.
Hollandich, Hollans adj. G. ad. holländisch.
 hollandische Kaas, Butter &c. holländische Käse / Butter &c.
 de hollandische Vloot &c. die holländische Flotte &c.
 de hollandische Taal; hollandisch fpreken &c. die holländische Sprache; holländisch reden &c.
Hollander, Holländer.
 hy is een rond Holländer, er ist ein runder i. e. aufdrücker Holländer.
Holler m. Duffter.
 Hollere van Piffoloa, Duffter-höflern.
Holler-maaker, Duffter-maaker / Duffter-Schädel.
Homp f. Fisch-müch. v. gelt.
 die Vifch heeft een fchoone Hom in, der Fisch hat eine schöne Milch.
Hommert, Hom-bars &c. Wüdder; Wüdding it. so ein Wüdder.
Hommel m. Hommel-bye, Hummel / Quummel-biene.
Hommelen, hummeln / brummen wie ein Hummel ic.
 hommelen [binnen Monats murren.] hummeln / heimlich murren oder brummen.
Homp m. Hump / Rand / groß Erft. v. hager, groot buk &c.
 een Homp Brood &c. eenen, einen großen Rant / oder Randes Brod &c. effen.
Hompelen, hompel-voeten, ftrauchen / folpelen it. hunden / fteß-füßen. v. ftrankelen, ftrankel-voeten, fomp-voeten.
Hompelig adj. holpericht / folpericht / uneben. v. hobbelig, oneven, on-gelyk.
 een hompelige Weg, holperichter Weg.
Hond, Hund.
Honde-slager, Hond-schläger.
Honds, honds-gierig, hondsich / honds-geltig / ober-farg.
Honds-dagen, Honds-tage.
Honds-dreik, E. (Honds-front &c.) Honds-dreik &c.
Honds-jongen, Honds-jung.
Honds-honger, Honds-hunger.
Honds-nous, Honds-nose.
 een Honds-nous hebben [wel raiken] rei-zen Hunds-nose haben; wol / Rauf rieden.
Hond-terre, Honds-feren.
Honden, hunden.
 't zal 'er honden, es wird dort hunden / i. e. es wird nicht ablaufen.
 Hondert

Abb. 4: Gesamteindruck der typographischen Einrichtung einer Wörterbuchseite (verkleinert, Satzspiegel original 26 x 15,5)

In der lexikografischen Forschung zum Deutschen ist Kramers Stammwort-Prinzip mehrfach ausführlich beschrieben und positiv gewürdigt worden, etwa in den Arbeiten von Gerhard Ising (1956: 47–64) und Urike Haß (2001: 81–88).¹⁵ Die lexikografische Forschung zum Niederländischen hat, soweit sie sich überhaupt mit Kramer beschäftigt hat, bisher nicht wahrgenommen, dass mit Kramers niederländisch-deutschem Wörterbuch das m.W. einzige frühneuzeitliche Wörterbuch mit niederländischer Nomenklatur vorliegt, das nach dem Stammwortprinzip geordnet ist. Sämtliche der von mir diesbezüglich verglichenen niederländisch-französischen, niederländisch-italienischen, niederländisch-englischen oder niederländisch-lateinischen Wörterbücher des 17. und frühen 18. Jh. (siehe Anm. 20) sind strikt-alphabetisch geordnet, dies gilt ausdrücklich auch für das als Hauptquelle anzunehmende *Woordenboek der Nederduitse en Fransche taalen / Dictionaire flamend et françois* von François Halma (Amsterdam, Utrecht 1710).

Mikrostruktur: „das Mittel zwischen Überfluß und Mangel treffen“

Als Mikrostruktur bezeichnen wir den Aufbau des einzelnen Wortartikels oder Lemmas. Auch Form und Inhalt der Mikrostruktur sind Teil von Kramers mehrfach zitiertem didaktischem Programm eines Wörterbuchs als „Lern-, und Studir-buch einer Sprache“ und darüber hinaus auch als „Les-buch“, wie er es in der Vorrede zum *Italiänisch-Teutschen Dictionarium* von 1676 ausgedrückt hat. Deutlicher als der Haupttitel des niederländischen Wörterbuchs gibt die Titelformulierung auf der ersten Seite des niederländisch-deutschen Teils Kramers Intention wieder. Er nennt es dort *Vollständiges Nider- und Hoch-teutsches Dictionarium Synonymico-Phraseologico-Sintacticum* und verweist damit auf die essentiellen Teile der Mikrostruktur: Synonyme, Redensarten, Satzbeispiele. (Vgl. Abb. 5)

Ausführlicher werden die Bestandteile und Informationen, die einzelnen Wortartikel enthalten sollen, wiederum in den metalexikographischen Überlegungen Kramers in der Vorrede beschrieben. Demnach erwarten den ‚Leser‘ des Wörterbuchs in den einzelnen Wortartikeln neben dem niederländischen *Stichwortansatz* die deutschen *Bedeutungsangaben*, und zwar „nicht nur der Wörter eigen- und natürliche Bedeutungen; sondern auch dero figürlich-, oder verblümt“, niederländische *Synonyme* oder *sinnverwandte Wörter* („*Synonyma & Cognata*“) sowie *Anwendungsbeispiele* und *Redensarten* auf Niederländisch mit einer deutschen Übersetzung bzw. Entsprechung. Mit *grammatischen Angaben* hält Kramer sich mit Verweis auf seine parallel erschienene Grammatik zurück, mehr oder weniger systematisch finden sich lediglich Genusangaben zu den niederländischen Substantiven, „zumalen, wo selbige mit unseren hoch-

15 In diesen Veröffentlichungen wird auch die Bedeutung der pädagogischen und sprachdidaktischen Schriften des deutschen Vielfachgelehrten Johann Joachim Becher (1635–1682) für Kramers Theorie und Methode, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann, beschrieben.

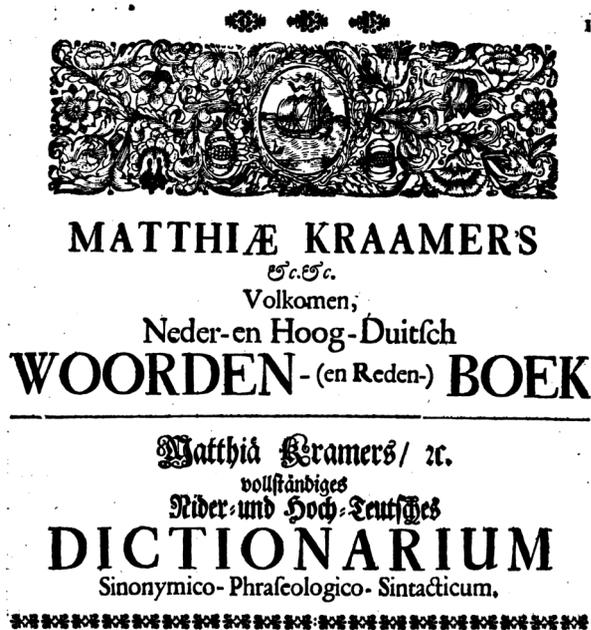


Abb. 5: Die erste Seite des niederländisch-deutschen Wörterbuchs (Ausschnitt)

teut. nicht gleich gehen“. Desweiteren „wo es nöthig und nützlich ware, einige grammaticalische und sintactische Anmerckungen über beyde Sprachen“. Um angesichts einer solchen Fülle an Informationen in jedem einzelnen Wortartikel nicht Gefahr zu laufen, dass das Wörterbuch „allzu groß, und dick; und folgende noch ein mal so theuer“ würde, ist es Kramer besonders bei den viel Platz einnehmenden *Phrases*, also Redensarten und Beispielsätzen besonders wichtig, „das Mittel zwischen Überfluß und Mangel . . . zu treffen“.

Darüber hinaus gibt es einige bemerkenswerte Elemente in der Mikrostruktur, die Kramer in der Vorrede nicht explizit anspricht. Dies betrifft die vielfache ‚Verlinkung‘ des Wörterbuchs mit der Grammatik durch entsprechende Verweise, Hinweise auf spezielle Kontraste zwischen Niederländisch und Deutsch sowie einen über das Niederländische und Deutsche hinausgehenden Ansatz zur Mehrsprachigkeit durch die in mehreren hundert Lemmata vorkommende Aufnahme hauptsächlich französischer, seltener auch lateinischer oder italienischer Äquivalente.¹⁶

16 Anders als Osselton (1991: 3037f.) suggeriert, handelt es sich bei der überwiegenden Mehrzahl der französischen Elemente nicht um Relikte aus Halmas *Woordenboek der Nederduitsche en Fransche taalen* (1710), der Hauptquelle für Kramers niederländisch-deutschen Teil (siehe unten Abschnitt 5).

Einige wenige anschauliche Beispiele müssen hier genügen, die praktische Umsetzung der metalexikographischen Vorgaben anhand konkreter Wortartikel zu demonstrieren. Das erste Beispielstichwort *Aap* (,Affe') sei hier im Detail analysiert:

Aap, m. Aff. v. Sim.
iemants Aap zyn (hem alles nadoen, jomands Aff seyn (ihm alles nachthun.)
daar schuilt den Aap, da ligt der Aff verborgen; da ligt der Hund begraben.
 gall. *ici git le lievre.*

Aap

m.

Aff

v.

Sim

nl. Stichwort

maskulines Substantiv

dt. Äquivalent

vide (siehe) Verweis auf

nl. Synonym

iemants Aap zyn

(hem alles nadoen)

jemands Aff seyn

(ihm alles nachthun)

nl. Redewendung

nl. Bedeutungserklärung

dt. äquivalente Redewendung

dt. Bedeutungserklärung

daar schuilt den Aap

da ligt der Aff verborgen

da ligt der Hund begraben

gall. *ici git le lievre*

nl. Redewendung

dt. äquivalente Redewendung

dt. äquivalente Redewendung

frz. äquivalente Redewendung

Das Beispiel *Aap* kann als Prototyp eines Lemmas gelten, das neben dem niederländischen Stichwort ein oder mehrere deutsche Äquivalente sowie den *vide*-Verweis auf ein oder mehrere niederländische Synonyme enthält, die in der Regel auch als eigenes Lemma im Wörterbuch vorkommen. Die sich anschließenden Anwendungsbeispiele – im vorliegenden Fall Redensarten – werden jeweils als eigene Sublemmata mit separatem Eingang präsentiert. Die hauptsächliche Form der Bedeutungserklärung erfolgt durch die Angabe äquivalenter Wörter und Wendungen. Sofern diese einer zusätzlichen Bedeutungserklärung bedürfen, erfolgt diese in beiden Sprachen wie hier bei der Wendung *iemants Aap zyn/ jemands Aff seyn* mit *hem alles nadoen* bzw. *ihm alles nachthun*. Die zweite Redensart *daar schuilt den Aap* erhält zusätzlich eine französische Glossierung mit *ici git le lievre* (,Hier ruht der Hase'), ein Beispiel für das eher angesprochene Vorkommen französischer Äquivalente in zahlreichen Lemmata.

Wo es ihm angebracht erscheint, fügt Kramer besondere Hinweise auf sprachliche Kontraste zwischen den beiden Sprachen ein. So erfahren wir im Lemma *Demoed*, dass es sich hierbei um eine Entlehnung handelt, die man besser durch ein ursprünglich niederländisches Synonym ersetzen sollte:

Demoed (vom *hochdeutsch*) Demut [...] v. ootmoed, nederigheid so *beser*.

Beim Verb *lopen*, um ein anders Beispiel zu nennen, unterscheidet Kramer zwei Bedeutungsvarianten (‘schnell laufen‘ vs. ‘gehen‘), deren zweite er mit einer Anmerkung (*Nota*) im laufenden Text ergänzt:

loopen, *lauffen* i. e. gehen. v. gaan.

Nota. Die *Niederländer brauchen sehr viel das Wort loopen, an statt gaan, als:*

[...] te Voet loopen moeten, zu *Fuß gehen müssen*.

Die angesprochene Verlinkung mit seiner vor dem Wörterbuch erschienenen *Holländischen Grammatica* nutzt Kramer gezielt zum Platzsparen. So fehlen im Wörterbuch alle Stammformen der unregelmäßigen Verben mit dem allgemeinen und immer wiederholten Verweis *V. Irr. V. Gramm. (verbum irregulare, vide grammaticam)*. Regelmäßige Verweise auf die Grammatik erfolgen auch unter den ‚Kleinwörtern‘ (Pronomina, Konjunktionen, Präpositionen u.ä.), in der Regel seitengenau („dat, Pron. demonstr. neutr. *das* v. Gram. p. 35 ...“) und nicht selten mit Kommentar, wie unter dem Lemma der Partikel *er*, wo es abschließend in einer *Nota* heißt:

„Mehrere Exempel ...seynd hier unvonnöthen, weilen wir diese hochnöttige Materien in unserer Niderteutschen Grammatica von pag. 90 bis 95, sehr gründlich und accurate tractirt, und über alle, ein, oder mehr Exempel gegeben haben.“

Auch reihenbildende Wortbildungsmuster bieten ihm Anlass, die Zahl der Lemmata einzuschränken, indem er auf die Regelmäßigkeit hinweist. Ein illustratives Beispiel hierfür ist die *Nota*, die der ohnehin langen Reihe der mit *on-*präfigierten Wörter vorangeht:

on-, *un-* Partic.privat. praepos.

Nota. Wir wollen nur die vornehmste, nöchtigste, und meist gebräuchliche Adjectiva, oder Concreta von denen Nom. Compos. mit *On-* vortragen; allermassen man sonst das Werck unnöttig vergrössern und consequenter vertheuern müste, indem man dieselbe mit Vorsetzung der Partic. *On-* leichtlich formiren kan: Wir werden auch wenig Phrases beysetzen; wer mehrere verlangt, der schlage auf, und applicire die, so bey ihren Affirmativis zu finden; zum Exempel:

on-aandachtig (zonder *Aandacht &c.*) *unandächtig*. v. *aandachtig &c.* und so fortan.

Zusammenfassend kann man sagen, dass das Wörterbuch durch die Verlinkung mit der Grammatik von Informationen entlastet wird, die für den Sprachpädagogen Kramer ihren Platz ohnehin nicht im Wörterbuch haben, sondern in der Grammatik, die mit dem Wörterbuch ein zusammengehöriges Lehrwerk zum Erlernen einer Fremdsprache bildet. Die Verknüpfung beider Werke ist damit auch ein Beitrag dazu, in der Ausgestaltung des Wörterbuchs „das Mittel zwischen Überfluß und Mangel treffen“, wie er es in der Vorrede ausgedrückt hatte.

Ein letzter Aspekt der Mikrostruktur, der hier kurz zur Sprache kommen soll, ist die Einstreuung von unterhaltsamen, teils lustigen, teils polemischen Bemerkungen oder literarischen Texten, die den Unterhaltungswert des Wörterbuchs und seine Funktion als ‚Les-buch‘, die Kramer ja auch am Herzen lag, erhöhte. Auch dies soll mit einigen Beispielen illustriert werden.

Dass Kramer ein mitteilbarer Mensch hinsichtlich seiner eigenen Person war und darüber hinaus auch ein pointiert, gelegentlich polemisch formulierender Zeitgenosse, wird aus vielen seiner Veröffentlichungen deutlich. Interessant ist, dass sich solche Bemerkungen auch in einzelnen Wortartikeln finden. So lässt er etwa an versteckter Stelle unter dem Stichwort *leggen* (liegen) eine autobiographische Mitteilung über seine Vaterstadt einfließen:

Keulen (myn Vaderland) legt aan (op) den Rhyn / Cölln (mein Vatterland) ligt am Rhein

Eine politische Stellungnahme zur Einschätzung der Person des französischen Königs Ludwig XIV., dessen Todesjahr 1715 in die Zeit der Arbeit an dem Wörterbuch fällt, findet unter dem Stichwort *bederver* (Verderber) Eingang in das Wörterbuch:

de Koning (Louis XIV) was een grouwelyk Bederver van Landen Kerken en Steeden,

der König in Frankreich (Ludwig der XIV) war ein greulicher Verderber (Verwüster &c) von Ländern, Kirchen und Städten.

Diese Einschätzung Kramers teilten Niederländer und Deutsche gleichermaßen, hatte Ludwig XIV. die Niederlande doch im ‚Rampjaar‘ 1672 überfallen und mit einem expansiven Eroberungskrieg überzogen, der auch im zeitgenössischen Deutschland als ‚Raubkrieg‘ bezeichnet wurde.

Was die Einbeziehung literarischer Belegquellen betrifft, so stellt schon die Titelseite einen Bezug zur Literatur her mit dem Hinweis, dass auch der „Kern der geistreichsten Sinn-Sprüchen / und land-üblichsten Spruch Worten / die man aus den Wercken des Hoch-Edlen Herrn Jacob Catz / Ritters sel.; und aus andern berühmten Holländischen Scribenten“ Eingang in das Wörterbuch gefunden habe. Bezüglich der Person des populärsten Dichters der Niederlande im 17. Jahrhundert, Jacob Cats, wird man wiederholt fündig, etwa unter dem Stichwort ‚*buiten-leven*, Aussen-leben, i. e. das Land-leben.“ – hier im Faksimile abgebildet:

**Buiten-leven, Nuffen-leben/ i. e. das
Land-leben.**
 't Buiten leeven kiezen, de Vermakelykheden
 van het Buiten-leeven genieten, das Land-
 leben erwehlen; die Ergöghlichkeiten des
 Land-lebens genieffen.
 het Lof van 't Buitenleeven, (te Zorg-vlied)
 heeft zeer deftig beschreven, en beleeft
 de vermaarde Rads-Heer, en Pensionaris Ja-
 cob Cats, das Lob/ das Nuffen- oder
 Land-lebens hat vortreflich beschrie-
 ben/ und belebt / der weit berühm-
 te Herr/ und Raths-pensionarius Jacob
 Cat.

Kramer spielt damit auf das ursprünglich 1655 erschienene, auch noch in den ersten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts immer wieder nachgedruckte Buch *Buyten leven op Zorgvliet* von Jacob Cats an. Was den Nachweis von Textzitate von Vadertje Cats betrifft, ergibt sich die Schwierigkeit, dass diese in den Wortartikeln selber als solche nicht gekennzeichnet sind. Allerdings lassen sich ‚verdächtige‘ Zitate heutzutage über die Suchmaschinen des Internets in der Regel schnell zuordnen. Weitere Beispiele finden sich etwa unter dem Stichwort *achten*, (achten, schätzen):

*de Wysheit van een Boer, de Schoonheit van een Hoer;
 en een Zak-draagers Kracht, word niet geacht,*
 die Weisheit eines Bauren, die Schönheit einer Huren;
 und eines Sack-trägers Krafft, wird nicht geacht.

oder unter *grillen* (Grillen, närrische Einfälle):

*Eeden van Schippers, Beloften van Vryers, en Minnaars Klachten,
 zyn maar Wind, en voor Grillen te achten,*
 Schiffers Eide, Freyer-versprechen, und Verliebtens Klagten (Klagen)
 seynd nur für Grillen zu achten.¹⁷

Dass es, entsprechend der Titelformulierung, auch Zitate *aus andern berühmten Holländischen Scribenten* gibt, müsste in einzelnen nachgewiesen werden. Als Zufallsfund kann ich hier noch die Komödie „De malle wedding, óf Gierige Geeraard“ (Amsterdam 1671) beisteuern, aus der sich zumindest zwei, vermutlich aber auch noch weitere Zitate in Kramers Wörterbuch finden lassen.¹⁸

¹⁷ Die hier zitierten Reime stammen aus dem erstmals 1632 in Den Haag erschienenen *Spiegel van den ouden en nieuwen tydt*, eines der populärsten Werke Cats', das bis in Kramers Zeit immer wieder neu aufgelegt wurde.

¹⁸ Die Komödie „De malle wedding, óf Gierige Geeraard“ wurde erstmals 1671 von der Amsterdamer Gesellschaft *Nil Volentibus Arduum* herausgebracht. Es handelt sich um eine von

Während wir – abgesehen von solchen Zufallsfunden – bei den literarischen Quellen nicht um ein systematisches Durchsuchen des gesamten Wörterbuchtextes hinkommen, verhält sich dies anders bei der Frage nach den lexikographischen Quellen, denen wir uns im abschließend noch zuwenden wollen.

6. Die Stellung von Kramers niederländischem Wörterbuch in der lexikographischen Tradition: Quellen und Vorlagen

Das niederländische Wörterbuch bildet den Endpunkt von Kramers reicher Wörterbuchproduktion. Es ist also davon auszugehen, dass in ihm die über Jahrzehnte gewachsene praktische und theoretische lexikographische Erfahrung seines Schöpfers eingeflossen ist, sowohl methodisch, in der Anlage von Makro- und Mikrostruktur, als auch durch den eventuellen Rückgriff auf geeignete Vorlagen. Die Frage nach den Quellen für Kramers *Nider-Hoch-Teutsch und Hoch-Nider-Teutsch Dictionarium* ist bis heute weitestgehend unerforscht. Als gesichert kann lediglich die weitreichende Vorlagenfunktion von François Halmas *Woordenboek der Nederduitsche en Fransche taalen / Dictionaire flamend et françois* (Amsterdam, Utrecht 1710) für den niederländisch-deutschen Teil des Wörterbuchs gelten.¹⁹ Allerdings fehlt auch hierzu jegliche Detailanalyse. Weil die Quellenfrage nicht zu den primären Fragestellungen dieses Beitrags gehört, begnüge ich mich hier mit einigen Überlegungen bzw. Anregungen für weitere Forschungen in dieser Sache.

Da beide Teile die jeweils ersten Wörterbücher für die Sprachrichtungen²⁰ D→N bzw. N→D bilden, konnte Kramer nicht auf unmittelbare Vorlagen zurückgreifen. Allerdings gab es schon seit Längerem vergleichbare bilinguale Wörterbücher für beide Sprachen in Kombination mit anderen Fremdsprachen. Für den vom Deutschen ausgehenden Wörterbuchteil D→N boten sich Kramer selbstverständlich seine eigenen Wörterbücher D→I und D→F als Vorlage an. Dies gilt allerdings nicht für die andere Richtung, ein Wörterbuch I→D bzw. F→D kann logischerweise nicht als Vorlage für die Nomenklatur eines Wörterbuchs N→D dienen. Hier stellt sich die Frage nach der Existenz anderer Wörterbücher des Typs N→X. Tatsächlich gab es vor 1719 bereits eine Reihe von Wörterbüchern des Niederländischen in Kombination etwa mit dem

Johan Blasius stammende Bearbeitung der Komödie *La Folle gageure ou les divertissements de la comtesse de Pembroc* (1653) des französischen Autors François Le Métel de Boisrobert, die ihrerseits eine Adaption eines Stückes von Lope de Vega darstellt. Die beiden mir bekannten Belegstellen bei Kramer finden sich unter den Stichworten *dool-weg* und *gy-lieden*.
 19 Vgl. hierzu De Vooys (1943: 40 und 1946: 36) sowie in seiner Folge Osselton (1991: 3037) und Bray (2000: 145). Kramer selbst nennt den Namen Halma auch in seiner Vorrede, allerdings nicht als lexikographische Quelle, sondern nur „die holländische Orthographiam (Recht-schreibung) betreffende“, wobei er sich an die „von denen allerbewehrtesten modernen holländischen Scribenten; als von Messieurs Sevel, Moonen, Halma &c. angenommene neueste Schreib-weise gehalten“ habe.

20 In den folgenden Angaben gelten die Abkürzungen: D = Deutsch, N = Niederländisch, I = Italienisch, F = Französisch, L = Latein, X = nicht näher spezifizierte Fremdsprache.

Französischen, Spanischen, Englischen und Italienischen, die als Vorlage für den Wörterbuchteil N→D in Frage hätten kommen können (vgl. De Tollenaere 1977 und Osselton 1991). Aufgrund der fortgeschrittenen Digitalisierung der Buchbestände des 17. und 18. Jahrhunderts ist es heute leicht möglich, die in Frage kommenden Wörterbücher einem Vergleich zu unterziehen.²¹

Im Ergebnis bestätigt sich, worauf schon De Voos (1943:40 und 1946: 36) hingewiesen hatte, dass nämlich François Halmas *Woordenboek der Nederduitse en Fransche taalen* Kramer als intensiv benutzte Vorlage gedient hat, sowohl hinsichtlich des Stichwortbestands als auch für die Übernahme von Teilen der Mikrostruktur.

Der Vergleich zweier Lemmata soll hier genügen, um Kramers Vorgehensweise zu verdeutlichen. Die wörtlich mit Halma übereinstimmenden Teile – in der Gegenüberstellung gefettet – machen augenfällig, dass neben dem Stichwortansatz in der Regel auch die niederländischen Synonyme und einige der Beispielsätze übernommen wurden. (Vgl. Abb. 6)

Halma (1710): N-F	Kramer (1719): N-D
ACHT, z.v. toezicht, opmerking. <i>Réflexion, consideration, remarque.</i> Ergens acht op slaan, op neemen, of op geeven. <i>Faire reflexion sur quelque chose, y prendre garde.</i>	Acht , f. Acht, i.e. Achtung, Obacht, Obsorg, Obsicht. v. toezicht. opmerking. ergens Acht op slaan (neemen, geeven.) irgend Acht auf geben, schlagen &c. v. gade slaan.
Achtbaarheid, z.f. Aanzienelykheit. <i>Vénération, considération, honneur, reputation.</i> Zyn achtbaarheid verliezen. <i>perdre son honneur, son rang, sa reputation.</i>	Achtbaarheid Achtbarkeit, i.e. Ansehen, v. gezag. aanzienelykheit. [...] zyn Achtbaarheid verliezen , seine Achtbarkeit (<i>Reputation</i> , Ehre) verlieren.

Abb. 6: Stichwortvergleich zwischen Halma (1710) und Kramer (1719)

21 Ich habe dies für einige kürzere Wortschatzstrecken außer mit Halma (1710) auch mit folgenden Wörterbüchern, die sich am ehesten als zeitgenössische Vorlagen für Kramer anbieten, getan:

N→F: J. L. d'Arsy/Th. la Gruë, *Le grand dictionnaire François-Flaman / Het groote woordenboek, vervattende den schat der Nederlandsche taal, met een Fransche uitlegging*. Amsterdam 1694. - P. Marin, *Nieuw Nederduits en Frans woordenboek / Nouveau dictionnaire Hollandois et François*. Amsterdam 1701.

N→E: W. Sewel, *A large dictionary English and Dutch / Groot woordenboek der Engelsche en Nederduitse taalen*. Amsterdam 1708.

N→I: M. Giron, *Il grande dittionario italiano et hollandese / Het groot Italiaansch en Nederduitsch woordenboek*. Amsterdam 1710.

Die Ersetzung der französischen Äquivalente durch deutsche dürfte nicht selten auch das Ergebnis einer Übersetzung sein, wie etwa im Lemma *Achtbarheyt*: „seine Achtbarkeit (*Reputation*, Ehre) verlieren“ ← „perdre son honneur, . . . sa reputation“.

Auch wenn mit Halmas Wörterbuch die Hauptquelle für Kramers niederländisch-deutsches Wörterbuch identifiziert sein dürfte, so war es jedoch sicherlich nicht die einzige Quelle, wie das Vorhandensein einer Reihe von Stichwörtern, die bei Halma fehlen, belegt. Erste Ergebnisse eines Vergleichs mit den in Anm. 20 genannten zeitgenössischen Wörterbüchern legen nahe, dass hier aufgrund mikro- und makrostruktureller Übereinstimmungen am ehesten die niederländisch-französischen Wörterbücher von d’Arsy/la Grue bzw. Marin in Frage kommen, mit Sewels englischem und Gironis italienischem Wörterbuch gibt es dagegen nur geringe, zudem nicht exklusive bzw. signifikante Übereinstimmungen, sodass ein Einfluss dieser Wörterbücher eher unwahrscheinlich sein dürfte.

Für alle Wörterbücher N→X mit X als lebender Fremdsprache muss für das gesamte 17. und frühe 18. Jahrhundert auch von einem nicht zu unterschätzenden Einfluss der niederländisch-lateinischen Lexikographie ausgegangen werden. Die sich um die Wende zum 18. Jahrhundert anbietenden N→L-Wörterbücher etwa von Binnart²² und Hannot/van Hoogstraten²³, die in einer Traditionslinie mit dem epochemachenden *Etymologicum teutonicae linguae, sive Dictionarium teutonico-latinum* des Cornelius Kilian (Antwerpen 1599) stehen, überliefern einige der bei Kramer vorkommenden selteneren Stichwörter, die in den französischen, englischen und italienischen Wörterbüchern fehlen. Angesichts der erwähnten fortgeschrittenen Digitalisierung für das 17. und 18. Jahrhundert, die alle hier genannten Wörterbücher online zugänglich gemacht hat, wäre es sehr zu wünschen, dass die Frage nach den Quellen Kramers bald zum Gegenstand einer eingehenderen Untersuchung etwa im Rahmen einer akademischen Abschlussarbeit werden würde.

Die Quellenfrage stellt sich natürlich auch für den D→N-Teil des Wörterbuchs, hierüber schweigt sich die Forschung bislang vollständig aus. Betrachtet man diesen – mit 284 Seiten (gegenüber 548 Seiten N→D) deutlich geringer ausgefallenen Teil – so richtet sich die Suche nach Quellen natürlich zunächst auf Kramers eigene D→X-Wörterbücher. Schon allein mit Blick auf den Umfang dürften die beiden dickleibigen deutsch-italienischen Wörterbücher Kramers²⁴ mit 1.306 bzw. 2.482 Seiten eher weniger in Frage kom-

22 M. Binnart, *Biglotton amplificatum, sive dictionarium teutonico-latinum novum*. Amsterdam 1701.

23 S. Hannot/D. van Hoogstraten, *Nieuw woordenboek der Nederlantsche en Latynsche tale*. Amsterdam/Dordrecht 1704. Einer der Amsterdamer Verleger dieses niederländisch-lateinischen Wörterbuchs war François Halma.

24 *Das neue Dictionarium oder Wort-Buch in Teutsch-Italiänischer Sprach* (1678; 1306 Seiten) und *Das herrlich grosse Teutsch-Italiänische Dictionarium* (2 Bde., 1700–1702; 2482 Seiten)

men. Von der zeitlichen Nähe und vom Umfang liegt da sein *Neu-vollständiges Teutsch-Französisches Wörter-Register, über Matthiä Kramers . . . Französich-Teutsches Dictionaire Roial* (Nürnberg 1715; 477 S.) eher nahe. Dieses – wie der Titel noch besagt – ursprünglich nur als umgekehrtes Wortregister zum seinem gewaltigen *Le Vrayment Parfait Dictionnaire Roial, . . . François-Allemand* (4 Bde., 1712, 2101 S.) geplante Werk wurde in seiner Ausarbeitung letztendlich doch auch zu einem separat nutzbaren deutsch-französischen Wörterbuch.

Ein Vergleich beider Wörterbücher zeigt eine große Übereinstimmung in der Nomenklatur, wie hier an der kurzen Wortschatzstrecke von *bauen* bis *Bäuerin* demonstriert sei (vgl. Abb. 7).²⁵

Kramer D-N (1719)	Kramer D-F (1715)
bauen, aufbauen	Bauen (drauf bauen)
ein Haus bauen	Bauen (ein Haus etc.)
bauen (das Land)	Bauen (das Feld)
bauen, auferbauen mit einem guten Exempel	Bauen (jemand mit seinem Exempel) . . . v. auferbauen
Bau, Gebäu	Bau, . . . v. Gebäu
bau-fällig	Bau-fällig
Bau-herr	Bau-herr
Bau-holtz	Bau-holtz
Bau-kunst	Bau-kunst
Bau-materialien	
Bau-meister . . . v. werck-meister	Bau-meister . . . v. Werck-meister
Bau-ordnung	Bau-ordnung
Bau-zeuch	
Bau- oder baubar Land	
Bauer, Baur	Baur, Bauer, . . .
Bauers-mann, Dorf-mann	. . . v. Bauersmann
Bauer, i.e. Bauern-flegel	Bauren-flegel
Baueren-hof	Bauren-hof
Bauern-hund	Bauren-hund
Bauern-magd	Bauren-magd, Bauren-grete,
Bäuerin, Bauers-weib	(Bäurin)

Abb. 7: Stichwortliste im Vergleich: Kramer D-N (1719) und Kramer D-F (1715)

Auch in der Ausgestaltung der Wortartikel ist die Nähe zwischen beiden Wörterbüchern leicht erkennbar. Die in Abb. 8 verglichenen Lemmata sind Beispiele für Wortartikel, die neben dem Stichwort weitere übereinstimmende deut-

²⁵ Da das alphabetische Ordnungsprinzip beider Wörterbücher nicht übereinstimmt, geht die Gegenüberstellung von Kramer D-N (1719) aus und ordnet diesen die entsprechenden Stichwörter aus Kramer D-F (1715) zu.

sche Synonyme enthalten und damit die mikrostrukturelle Verwandtschaft zwischen dem deutsch-französischen „Wörter-Register“ von 1715 und dem deutsch-niederländischen „Wörter-Buch“ von 1719 besonders deutlich werden lassen.

Kramer (1719):D-N	Kramer (1715): D-F
Bau-meister / <i>Bouw-meester</i> , <i>Timmer-baas</i> . v. Werck-meister bäumen, sich: das Pferd bäumet / barzet sich / <i>stygeren: dat Paerd</i> <i>steigert, is steigerachtig.</i> Bausch , <i>Bos</i> . v. busch, büschel, bund.	Bau-meister , <i>architecte</i> . V. Werck- meister Bäumen (sich) <i>cabrer, se cabrer</i> . V. bartzen, aufbäumen. Bausch , <i>m. bote de paille, ou autre</i> <i>chose &c.</i> V. Busch, Bund.

Abb. 8: Stichwortvergleich zwischen Kramer D-N (1719) und Kramer D-F (1715)

Auch wenn mit dem in den Abbildungen 7 und 8 dokumentierten Vergleich die Vorlagenfunktion des deutsch-französischen für das deutsch-niederländische Wörterbuch Kramers wohl als sicher gelten darf, so bleibt eine genaue Untersuchung mit Blick auf sicherlich vorhandene weitere Quellen auch für diesen Wörterbuchteil ein Desiderat.

7. Nach Kramer

In der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts bleiben Kramers Wörterbuch und Grammatik zum Niederländischen konkurrenzlos, sie erleben allerdings auch keine Neuauflagen. Erst vier Jahrzehnte später entwickelt der *Verlag der Lankischen Buchhandlung* in Leipzig Interesse an einer Neuausgabe beider Werke. Die „neue und verbesserte Auflage“ der Grammatik erscheint 1755.²⁶ 1759 kommt im selben Verlag eine als „neue Auflage“ titulierte, stark veränderte Bearbeitung des Wörterbuchs durch den Wittenberger Gelehrten Johann Daniel Titius heraus.²⁷ Nach einer Pause von wiederum zwei Jahrzehnten besorgte

²⁶ Vgl. hierzu Abschnitt 5 des vorhergehenden Beitrags von Matthias Hüning.

²⁷ *Het nieuw neder-hoog-duitsch en hoog-neder-duitsch Woordenboek, oder Neues holländisch-deutsches und deutsch-holländisches Wörterbuch, ... von Matthias Kramern, ... Itzt in dieser Neuen Auflage ...* Leipzig, im Verlag der Lankischen Buchhandlung, 1759.

der mennonitische *Predikant* Adam Abrahamsz van Moerbeek aus Dordrecht in den Jahren 1778 eine dritte²⁸ und 1787 eine vierte²⁹ Auflage.

Wie eingangs erwähnt, gibt es bis heute keine nähere Untersuchung der nach Kramers Tod unter seinem Namen erschienenen späteren Auflagen bzw. Bearbeitungen des Wörterbuchs, obwohl schon ein oberflächlicher Eindruck genügt, um zu erkennen, dass ein Vergleich der Ausgaben untereinander einen reichen metalexikographischen Ertrag verspricht.³⁰ Zudem ist ein solcher Vergleich eine unabdingbare Voraussetzung dafür, die Frage nach dem Einfluss der Kramerischen Wörterbücher auf die weitere Entwicklung der deutsch-niederländischen Lexikographie im 19. Jahrhundert in den Blick zu nehmen.³¹

Denn die vier zwischen 1719 und 1787 in Nürnberg und Leipzig unter dem Namen Matthias Kramers erschienenen Ausgaben beherrschen den deutsch-niederländischen Wörterbuchmarkt monopolartig bis gegen Ende des 18. Jahrhunderts. Erst dann erwächst dem Wörterbuch erstmals Konkurrenz durch O.R.F.W. Winkelmanns *Deutsch-Holländisches Wörterbuch* und *Hollandsch-Hoogduitsch Woordenboek* (Amsterdam 1795/1796)³², den ersten in den Nie-

28 *Nieuw woordenboek der Nederlandsche en Hoogduitsche taal, ... / door Matthias Kramer ...; vervolgens overgezien, van veele misstellingen en andere vlekken gezuiverd, als mede met een groote menigte van woorden en spreekwyzen merkelyk vermeerderd, door Adam Abrahamsz van Moerbeek*. Derde druk, Te Leipzig by Johann Friedrich Junius, 1768. – *Neues Deutsch-Holländisches Wörterbuch, ... / von Matthias Kramern. Jetzt in dieser dritter Auflage mit unzähligen Redensarten und einer Zahl von beynahe vierzigtausend Originalwörtern vermehret, durchaus verbessert und zum gemeinen Gebrauche bequemer gemacht durch Ad. Abr. von Moerbeek*. Leipzig, bey Johann Friedrich Junius, 1768.

29 *Nieuw woordenboek der Nederlandsche en Hoogduitsche taal, ... / Door Matthias Kramer ... ; vervolgens overgezien, van veele misstellingen en andere vlekken gezuiverd, als mede met een groote menigte van woorden en spreekwyzen merkelyk vermeerderd, door Adam Abrahamsz van Moerbeek*. Vierde druk, Te Leipzig by Johann Friedrich Junius, 1787. – *Neues Deutsch-holländisches Wörterbuch, worinnen alle Wörter und Redensarten, nebst vorkommenden Kunst- und Handlungswörtern fleißig zusammengetragen, und dem Gebrauche der besten Schriftsteller gemäß erkläret worden*. 4. Aufl., von neuem mit unza[308]hligem Redensarten und einer Zahl von beynahe fünfzehntausend Originalwörtern vermehret, durchaus verbessert, und zum gemeinen Gebrauche bequemer gemacht durch Adam Abrahamsz von Moerbeek. Leipzig, bey Johann Friedrich Junius, 1787. [3] Bl., 600 S. ; 4°

30 Verfasser dieses Beitrags bereitet gerade einen gründlichen Vergleich der Erstausgabe des Wörterbuchs von 1719 mit der „neuen Auflage“ von 1759 vor, die in Kürze an anderer Stelle erscheinen wird.

31 In diesem Zusammenhang sei auf die Gefahr einer Namensverwechslung hingewiesen. Die traditionsreiche, seit 1857 erscheinende und heute immer noch bestehende niederländische Schulwörterbuchreihe *Kramers' vertaalwoordenboeken* (Kramers' Übersetzungswörterbücher) verdankt ihren Namen nicht Matthias Kramer, sondern dem niederländischen Lexikographen Jacob Kramers (1802–1869). Das 19. Jahrhundert kennt auch einen deutschen Buchhändler und Lexikographen namens Johann Cramer, dessen *Neues holländisch-deutsches und deutsch-holländisches Taschenwörterbuch* erstmals 1831 erschien. Dieses Wörterbuch, das ab der 4. Aufl. 1867 unter dem Namen seines Neubearbeiters Johannes Mieg herauskam, brachte es bis 1899 auf insgesamt acht Auflagen.

32 O.R.F.W. Winkelmann, *Deutsch-Holländisches Wörterbuch*. Amsteldam: N. Waller, Z. Segelke en J.P. Winkelmann, 1795. – *Hollandsch-Hoogduitsch Woordenboek*. Amsteldam: N. Waller, Z. Segelke en J.P. Winkelmann, 1796.

derlanden erschienenen deutsch-niederländischen Übersetzungswörterbüchern. Erst das 19. Jahrhundert führt schließlich in beiden Ländern zum Erscheinen einer größeren Anzahl deutsch-niederländischer Wörterbücher in sehr unterschiedlichen Formaten und von sehr unterschiedlicher Qualität. Ihre Geschichte muss bis heute als weitestgehend unerforscht gelten. Hier tut sich 300 Jahre nach Beginn der Geschichte der deutsch-niederländischen Lexikographie ein weites Betätigungsfeld für Niederlandisten und Germanisten auf.

8. Bibliographie der Forschungsliteratur³³

- Bray, Laurent. 1993. Matthias Kramer und die Anfänge der deutschen Niederlandistik. *Trefwoord* 5. 35–41.
- Bray, Laurent. 2000. *Matthias Kramer et la lexicographie du français en Allemagne au XVIIIe siècle: Avec une édition des textes métalexicographiques de Kramer* (Lexicographica. Series Maior 99). Tübingen: Max Niemeyer.
- Eickmans, Heinz. 2017. „Auß der Niderländischen Sprach ins HochTeutsch ubergesetzt.“ Zur begrifflichen Kontrastierung der Bezeichnungen für Niederländisch und Deutsch in Übersetzungen des 17. Jahrhunderts. In Markus Denkler e.a. (Hrsg.), *Deutsch im 17. Jahrhundert. Studien zu Sprachkontakt, Sprachvariation und Sprachwandel*, 223–241. Heidelberg: Winter.
- Glück, Helmut. 2013. *Die Fremdsprache Deutsch im Zeitalter der Aufklärung, der Klassik und der Romantik. Grundzüge der deutschen Sprachgeschichte in Europa*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Haß-Zumkehr, Ulrike. 2001. *Deutsche Wörterbücher – Brennpunkt von Sprach- und Kulturgeschichte*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Hausmann, Franz Josef/Werner, Reinhold Otto. 1991. Spezifische Bauteile und Strukturen zweisprachiger Wörterbücher. Eine Übersicht. In: *Wörterbücher / Dictionaries / Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Hrsg. von Franz Josef Hausmann e.a., Teilband 3, Artikel 286, 2729–2769. Berlin; New York: De Gruyter.
- Ising, Gerhard. 1956. *Die Erfassung der deutschen Sprache des ausgehenden 17. Jahrhunderts in den Wörterbüchern Matthias Kramers und Kaspar Stieler*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Osselton, Noel Edward. 1991. Bilingual Lexicography with Dutch. In: *Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Hrsg. von Franz Josef Hausmann e.a., Teilband 3, Artikel 320, 3034–3039. Berlin; New York: De Gruyter.

³³ Die bibliographischen Angaben zu den Wörterbüchern und zu den sonstigen zeitgenössischen Werken des 17. und 18. Jahrhunderts finden sich in den Fußnoten des laufenden Textes.

- Tollenaere, F. de. 1977. De lexicografie in de zeventiende en achttiende eeuw.
In: Bakker, D.M./Dibbets, G.R.W. (red.), *Geschiedenis van de Nederlandse taalkunde*. 219-227. Den Bosch: Malmberg.
- Vooy's, C.G.N. de. 1943. Matthias Kramer als grammaticus en lexicograaf. *De Nieuwe Taalgids* 37. 33-41.
- Vooy's, C.G.N. de. 1946. *Duitse invloed op de Nederlandse woordvoorraad*. Amsterdam: Noord-Hollandsche Uitgevers Maatschappij.

Samen op weg naar de digitale uitgave van Matthias Kramers *Neder-Hoog-Duitsch en Hoog-Neder-Duitsch Woorden-boek*

Hans Beelen

Dankzij de digitale techniek is het woordenboek van Matthias Kramer anno 2019 algemeen toegankelijk geworden. Bibliotheken als de Bayerische Staatsbibliothek te München en de Universiteitsbibliotheek Leiden hebben scans van hun exemplaren op internet gepubliceerd. Eenieder die de beschikking heeft over een internetaansluiting, kan het werk online bladzijde voor bladzijde bekijken en in een handomdraai – of liever gezegd: met enkele muiskliks – een pdf van het complete woordenboek downloaden. Dat is heel mooi, maar de fotoscans die je met zoveel gemak op je scherm kunt bekijken, hebben een groot nadeel: ze zijn alleen voor het menselijk oog leesbaar. De computer weet met het Frakturschrift en de opmaak van Kramers tekst niet goed raad. Ter illustratie het lemma *aandoen*:

De originele afbeelding ziet er als volgt uit:

Aan-doen, V. Irr. V. Gr. p. 63.
anthon / i. e. anfleiden / an-
heitt/ic.
syn Kleederen, syn Broek, syn Rok, syn
Kouffen, Schoenen &c. aandoen, seine
Kleider / seine Hofen / seinen Rodt /
seine Strümpff / Schuhe / x. anthon /
v. aantrekken, aakleeden. &c.
sich anders aandoen, sich anders an-
thon / (ansehen.)
sich als een Meid, als een Voerman, als
een Boots-gast &c. aandoen, om onbe-
kent te gaan, sich als eine Magd / als
ein Fuhrmann / als ein Bots-tuecht x.
verfleiden / um nicht erkannt zu wer-
den. v. verkleeden, vermommen. &c.
Christum, den nieuwen Mensch aandoen,
Christum / den neuen Menschen an-
thon / anziehen.
mer de Kracht van boven, met de Geest des
Heeren aangedaan worden, mit der
Kraft von oben / mit dem Geist des
Herrn angethan i. e. ausgerüstet wer-
den.

Het ocr-programma van de Bayerische Staatsbibliothek levert hiervan de volgende tekst:

Aanjoen, V. Irr. V. Gr. P. 63anthun / i.e. ankleiden / an.“ hen/tc.
 zyn Kleederen' ^on Broek, zyn Rok, zyn koufen, Schoenen &c. aandoen,
 feine Äeider feine Hofen feine Rock/ ÄStrümpff/Schuhe - antbun/
 v.aanttecken» eeden. &c. zicÄnders aandoen, fich anders al“ thun/
 (anleaen) zicals een Meid, als^o Voerman, als jn Boots-gaft &c. aando^o
^o onbeÄfich als eine M^ogd^o ein Fnbrmann/als^o Bots-knecht 2e. jeden
 um nicht erkani^o den v. verkleeden. verno^o &c. Chjum, den nieuwen M
 ch aandoen, Chriftum / den neuen Menschen anthun anziehen: met de
 Kracht vanboven, m^ot de Geeft des ÄÄ angedaan worden: ^o.de j von oben
 mit dem Geift des Än angethanie ausgerüftet wer-L2

Dit is niet bepaald een vlekkeloze transcriptie. Niet alleen het Fraktur-schrift speelt de automatische tekenherkenning parten; ook het Romeinse schrift wordt niet altijd correct weergegeven. Voor taalkundigen die Kramers woordenboek willen doorzoeken, bv. om te weten welke woorden hij heeft opgenomen of om het te vergelijken met andere bronnen, vormt deze automatisch gegenereerde woordenbrij geen betrouwbaar uitgangspunt.

De enige manier om dit probleem bij de huidige stand van de techniek te boven te komen, is het handmatig transcriberen van de gedrukte tekst, een karwei dat zoveel tijd vergt dat we maar liever niet willen berekenen wat de kosten zouden zijn als dit werk tegen betaling zou worden verricht. Gelukkig bestaat er een organisatie die deze klus gratis voor zijn rekening kan nemen. de Stichting Vrijwilligersnetwerk Nederlandse Taal, een crowd-sourcing-netwerk van ongeveer 100 vrijwilligers dat zich tot doel heeft gesteld informatie in en/of over de Nederlandse taal in heden en verleden en Nederlands talig erfgoed voor iedereen beschikbaar en toegankelijk te maken, bij voorkeur digitaal en interactief. Sinds de oprichting in 2006 heeft de SVNT onder leiding van Nicoline van der Sijs en ondergetekende een groot aantal oudere gedrukte en handgeschreven Nederlandstalige bronnen door middel van digitale edities toegankelijk gemaakt voor het onderzoek en voor het geïnteresseerde publiek. De edities zijn gepubliceerd op internet in de Digitale Bibliotheek voor de Nederlandse Letteren, alwaar ze voor iedereen raadpleegbaar zijn. en zijn bovendien als digitale bestanden duurzaam gearchiveerd in DANS, een datanetwerk van de Koninklijke Academie voor Nederlandse Wetenschappen.¹

Het plan tot vervaardiging van een digitale editie van Matthias Kramers Nederlands-Duits en Duits-Nederlandse woordenboek is geboren tijdens de redactionele besprekingen ter voorbereiding van het Kramer-dossier in dit nummer. Het idee leefde al langer bij de SVNT zelf, ook omdat dit project uit-

1 Zie voor een compleet overzicht van de productie van de SVNT kurzelinks.de/bob9. De werkwijze wordt uitvoeriger beschreven in Hans Beelen/Nicoline van der Sijs: "Het is begonnen met de Statenvertaling." Het Bijbeldigitaliseringsproject: stand van zaken en perspectieven, in: *Nachbarsprache Niederländisch* 25/1 (2010), S. 3–33

stekend past in de reeks van reeds uitgebrachte taalkundige titels, waaronder lexicografische werken als Henry Hexhams *Groot VVoorden-boeck: Gestelt in 't Nederduytsch, ende in 't Engelsch* (1648, het oudste Nederlands-Engelse woordenboek), Lodewijk Meyers *Woordenschat* (1669), Wigardus à Winschootens *See-man* (1681), Carolus Tuinmans *Oorsprong en uitlegging van Nederduitsche spreekwoorden* (1726–1727) en het *Huishoudelyk woordboek* van Noëm Chomel (1743).

Voor het digitale formaat wordt de typografische vormgeving enigszins aangepast. Het lemma *aandoen* ziet er in de digitale editie als volgt uit:

aan-doen, V. Irr. V. Gr. p. 63. anthun, i.e. ankleiden, anziehen, &c. | *zyn Kleederen, zyn Broek, zyn Rok, zyn Koussen, Schoenen &c. aan-doen*, seine Kleider, seine Hosen, seinen Rock, seine Strümpff, Schuhe, &c. anthun, v. **aantrekken**, **aankleeden**. &c. | *zich anders aandoen*, sich anders anthun, (anlegen.) | *zich als een Meid, als een Voerman, als een Boots-gast &c. aandoen, om onbekent te gaan*, sich als eine Magd, als ein Fuhrmann, als ein Bots-knecht &c. verkleiden, um nicht erkannt zu werden. v. **verkleeden**. **vermommen**. &c. | *Christum, den nieuwen Mensch aandoen*, Christum, den neuen Menschen anthun, anziehen. | *met de Kracht van boven, met de Geest des Heeren aangedaan worden*, mit der Krafft von oben, mit dem Geist des HErrn angethan i e. ausgerüstet werden.

Het trefwoord waarmee het lemma begint, wordt afwijkend van de druk vet, met een kleine beginletter en zonder inspringen genoteerd. Voor andere woordenboeken in digitaal formaat wordt door de SVNT dezelfde aanpak gehanteerd, waardoor het ooit mogelijk zal zijn de trefwoorden in één grote database samen te voegen. Dan zal het vergelijken van verschillende woordenboeken een stuk makkelijker worden.²

Om verschil te maken tussen het Frakturschrift, waarin Kramer de Duitse, en het Romeinse lettertype, waarin hij de Nederlandse woorden weergeeft, wordt in de digitale editie Fraktur als Romein niet-cursief weergegeven, en Romein als Romein cursief. Het in de druk aanwezige verschil tussen Romein niet-cursief en Romein cursief komt daardoor te vervallen, maar dat is een gering bezwaar. Voor de weergave van Frakturschrift in Romein zijn een aantal kleine aanpassingen nodig: de Frakturkomma / wordt weergegeven als een ‘reguliere’ komma, en het verschil tussen de lange en de korte s en tussen de gewone en de ronde r (die volgt op een ronde vocaal als e of o) wordt niet gehandhaafd. Het Frakturschrift maakt van de andere kant geen verschil tussen de hoofdletter I en J; in de transcriptie wordt consequent J genoteerd.

² Alleen eigennamen als trefwoord worden met een hoofdletter genoteerd. Een fraai autobiografisch voorbeeld is dit lemma: **Ryn**, **Rhyn**, **Rhyn-stroom**, Rhein, Rhein-strom. | *den Ryn op-, of afvaaren*, den Rhein auf-, oder abfahren. | *Keulen [Geboort-, en Vader-Stad des Schryvers, van dit Woorden-Boek] leit aan [op] den Ryn*, Cölln (Geburt- und Vater-stadt des Autoris dieses Dictionarii) ligt am Rhein.

Kramer maakt veel gebruik van voorbeeldzinnen en sublemmata, die weliswaar op een nieuwe regel beginnen, maar herkenbaar zijn door een kleiner lettertype. Omdat het in de digitale editie niet mogelijk is variatie aan te brengen in het korps, is gekozen voor een ander typografisch middel: de voorbeeldzinnen worden door een verticale streep | van het voorafgaande gescheiden, maar beginnen niet op een aparte regel. De sublemmata, veelal betekenisvarianten, afleidingen en etymologisch verwante woorden, beginnen in de digitale editie met het teken >. Aldus blijft de hiërarchische structuur van de lemmata zichtbaar.

Afgezien hiervan volgt de transcriptie het origineel zo nauwkeurig mogelijk. Alleen evidente en storende zetfouten worden gecorrigeerd. Zo is in het lemma *aandoen* het woord *aanttekken* (waarin de tweede *t* ongetwijfeld een *r* moet zijn) gewijzigd in *aantrekken*. Van deze en dergelijke editorische ingrepen zal in de verantwoording nauwkeurig rekenschap worden afgelegd.

De twee delen van Kramers woordenboek, die in totaal bijna 900 pagina's beslaan, zijn verdeeld in 90 porties van gemiddeld 10 pagina's. De transcriptie en de correctie van de porties geschiedt door een groep van zo'n twintig vrijwilligers aan de hand van een gedetailleerde instructie. Ter afwisseling zal na deel 1 een ander project worden uitgevoerd, waarna in de tweede helft van 2019 een begin zal worden gemaakt met de digitale uitgave van deel 2.

Voor de vrijwilligers die aan het project meedoen, is het hard werken. De transcriptiewerkzaamheden vergen een hoge mate van concentratie en precisie. Het intensieve werk aan de editie levert als vanzelf nieuwe inzichten op. Regelmatig leveren de medewerkers dan ook fraaie observaties over het taalgebruik van Kramer, bv. zijn weergave van de Duitse *ck* als dubbele *k* in Nederlandse cognaten (*ausschencken* - *uitschencken*), zijn grillige weergave van open en gedekte vocalen, vermeende germanismen (*uyt-gezoekt* i.p.v. *uyt-gezocht*).

De beloning voor dit filologische monnikenwerk is een intensieve kennismaking met de Duitse en de Nederlandse taal van het begin van de achttiende eeuw. In mails en in opmerkingen die de vrijwilligers aan het begin van ingeleverde porties plaatsen, komt het intellectuele plezier telkens weer naar voren. Een voorbeeld: "Ik heb het meeste plezier gehad aan het opzoeken van voor mij vreemde woorden en vormen. Woorden als *Modde* en *Monber* en *Gerhap* waren me volkomen vreemd en ook de (bijna) consequente *Dat*. Plur. *denen* i.p.v. *den* bleef me verbazen. Op mijn wekelijkse wandeldag met een vriendgermanist, die net als ik geïnteresseerd is in historische taalwetenschap, komen al die verschijnselen aan de orde. Stof te over dus."

De eerste portie Kramer is uitgedeeld in januari 2019; thans (juli 2019), een half jaar na de start, is deel 1 bijna geheel uitgetypt en voor ruim de helft gecorrigeerd. Het woordenboekgedeelte is met een bladspiegel van drie kolommen dicht bedrukt; elke van de 90 porties omvat in uitgetypte versie 21-22 pagina's met 10-11.000 woorden. De uiteindelijke editie, die we in de loop van 2020 hopen uit te brengen, zal dus bijna 1 miljoen woorden tellen.

aus der Praxis – für die Praxis

Kino im Klassenzimmer – Praxisnahe Potenziale von Spielfilmen im Niederländischunterricht

Das didaktische Potenzial von Filmen im Sprachunterricht ist groß. In diesem Beitrag besprechen wir, wie Spielfilme zum Spracherwerb beitragen und den Erwerb von interkultureller Kompetenz im Niederländischunterricht unterstützen können. Wir fokussieren uns dabei auf die Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen und stellen anhand der Zentralabiturvorgaben eine Filmliste sowie ein praxisbezogenes Planungsbeispiel vor.

In der Rückblende betrachtet haben Spielfilme im Fremdsprachenunterricht bereits ein längeres Dasein, das auf die 1970er Jahre zurückgeht. Damals richtete Jean Decock mit dem Artikel „L’Utilisation du film commercial dans l’enseignement des langues“ (Decock, 1970) den Spot auf die Verwendung von kommerziellen Filmen im Sprachunterricht. Seitdem steht das Interesse an Spielfilmen im Fokus der Fremdsprachendidaktik, wobei die ursprüngliche thematische Betrachtungsweise (die filmische Literaturbehandlung als Schwerpunkt) inzwischen vielfältiger als noch vor zehn Jahren ist. Einerseits kann die Sprache in Spielfilmen als authentischer Input im Rahmen des *usage-based*-Spracherwerbs dienen, der sich auf das Training von fremdsprachlichem Hör-/Hör-Sehverstehen im Allgemeinen richtet und auf das Erwerben von Wortschatz und idiomatischer Sprachfähigkeit im Konkreten (Thaler, 2014; Koster, 2014; Verspoor, 2017; Rouse-Malpat, 2019). Andererseits bieten die audiovisuellen Inhalte, welche die menschliche Diversität, sprachliche Varietät sowie landestypische Bräuche und Traditionen darstellen, Anregungen zum Wissenserwerb über niederländischsprachige (Sub)Kulturen und können deshalb die interkulturellen Kompetenzen trainieren und bewusstseinsfördernd bezogen auf Haltungen zu (Sub)Kulturen wirken (Zieltjes, de Groot & Smeding-Kurth, 2015; Kalsbeek, 2015; Koster, 2018; Wagner, Colon Perugini & Byram, 2018).

Im Kontrast zu der didaktischen Theoriearbeit hat es den Anschein als ob viele Lehrpersonen das vorhandene Potenzial von Filmen noch nicht oder nur eingeschränkt nutzen (Gügold, 1991; van Zwol, 2018). Wie auf einem Workshop der Fachvereinigung Niederländisch (Uni Duisburg-Essen, September 2018) angenommen, scheinen viele Niederländischlehrende in Deutschland Filme gerade oder ausschließlich dann einzusetzen, wenn das Ende des Schuljahres naht und Luft für eine Filmvorführung bleibt. Natürlich ist diese Funktion als Lückenfüller oder Belohnung nicht ausreichend, zumal sowohl der GER (Gemeinsamer

Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) als auch die Kernlehrpläne die Arbeit mit audiovisuellen Medien im Sprachenunterricht einfordert (Malaguti & Thoma, 2012). Besonders sei hier auf die 2017 in englischer Originalsprache und im Dezember 2018 auf Niederländisch erschienene Ergänzung des GER hingewiesen, die „Tv, film en video kijken“ explizit als rezeptive Kompetenz hervorhebt und eigens dafür eine Deskriptorenliste von A1 bis C2 bereithält (Taalunie, 2018). Des Weiteren empfiehlt Floor van Spaendonck, Direktorin des Filmfestivals „Cinekid“ in der Zeitung *NRC*, dass Filme ein fester Bestandteil im Unterricht werden sollten, da audiovisuelle Produktionen einen wichtigen Einfluss auf Denkmuster hätten und ein kritischer und reflektierter Umgang mit dem Medium mit einem kognitiven Vorsprung einhergehe (van Spaendonck, 2018; siehe auch Medienkompetenzrahmen für NRW: medienkompetenzrahmen.nrw/).

Über die obige Argumentationslinie hinaus gibt es allerdings auch empirische Verifizierungen des sprachlichen und kulturellen Filmpotenzials z.B. für das Englische, Russische und Französische (Hong & Verspoor, 2013; Lazareva & Loerts, 2017; Rousse-Malpat, 2019) wie auch bezogen auf das Niederländische als Zweit- und Fremdsprache (Koster, 2014). Insbesondere der DUB-Ansatz (abgekürzt von *dynamic usage-based*) taucht immer wieder als wichtiger Schlüsselbegriff auf, dessen Kern Koster (2014) wie folgt beschreibt: „Het centrale idee in usage-based theorie is dat taalstructuur ontstaat door herhaaldelijk taalgebruik [...]. De frequentie waarmee men in aanraking komt met de taal is dan een sterke voorspeller van verwerving“. Im Wesentlichen geht der DUB-Ansatz davon aus, dass Sprache ein dynamisches System mit verschiedenen Subsystemen wie Phonologie, Wortschatz, Grammatik, Semantik und Pragmatik ist, die miteinander interagieren und sich im Laufe des Lernprozesses verändern. Sprachenlernen sollte in bedeutungsvollen Situationen stattfinden, nach nutzungsbasierten Prinzipien erfolgen und auf einen häufigen Kontakt mit authentischem Input ausgerichtet sein (Lightbown & Spada, 2013). Da Filme sowohl in einen Kontext eingebettet und somit bedeutungsvoll sind, authentischen Input in Form von gesprochener Sprache liefern und Filmszenen sequenziell problemlos angeboten werden können, spiegeln sie genau die Prämisse des DUB-Ansatzes wider (Koster 2018).

Film und kompetenzorientierter Unterricht

Wie genau kann man den oben angedeuteten Nutzen der Spielfilme im Niederländischunterricht an nordrhein-westfälischen Schulen umsetzen? In diesem Artikel wird Material für die Oberstufe thematisiert, welches aber natürlich auch Überschneidungen mit dem Sek. I-Bereich zulässt. Im Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe in NRW (MSB NRW, 2014) werden keine konkreten Filmtitel, dafür aber Fertigkeiten beziehungsweise Kompetenzen genannt, die durch den

Einsatz von Filmen gefördert werden können¹. Dies soll exemplarisch für Niederländisch als fortgeführte Fremdsprache an einigen Beispielen aus dem Lehrplan für den Grundkurs deutlich gemacht werden. Erstens werden durch das aktive Schauen von Film(ausschnitt)en die funktionale kommunikative Kompetenz und die Sprachlernkompetenz gefördert. Die SchülerInnen lernen unter anderem im Rahmen des Hörsehverstehens, audiovisuellen Texten Informationen auf Mikro- und Makroebene zu entnehmen. Sie bekommen darüber hinaus Strategien an die Hand, wie sie auch außerunterrichtlich ihre Sprachkompetenz durch Filme verbessern können (siehe Irshad et al., 2019 für die außerschulische DUB-Behandlung). Zweitens profitiert die Text- und Medienkompetenz vom Filmeinsatz, da Filme funktional genutzt werden können, um mündlich adressatenorientiert (d.h. natürlich/authentisch) zu formulieren. Drittens ist es laut Fachdidaktiken unumstritten, dass Spielfilme die interkulturelle Kompetenz schulen können (Lücke & Wenzel, 2014; Reitsma, 2016). Insbesondere das soziokulturelle Orientierungswissen als Komponente ist relevant, da dieses – im Vergleich zu anderen Bereichen – einen recht konkreten inhaltlichen Anknüpfungspunkt bietet. Da es keine Aufgabe von Fremdsprachendidaktiken sein kann, konkrete Unterrichtsentwürfe zu liefern, fehlt es allerdings an Best Practice-Beispielen für das Fach Niederländisch.

Das in den Lehrplänen genannte Orientierungswissen wird in Form der Zentralabiturvorgaben (aktuell 2020, 2021) thematisch und inhaltlich konkretisiert, was der Auswahl geeigneter Spielfilme für den Unterricht entgegenkommt. Hier soll soziokulturelles Orientierungswissen zu den fünf Themenbereichen ‚Aspekte der Alltagskultur und der Berufswelt‘, ‚Lebens- und Erfahrungswelt junger Erwachsener‘, ‚gegenwärtige politische und soziale Diskussionen‘, ‚historische und kulturelle Entwicklungen‘ sowie ‚globale Herausforderungen und Zukunftsentwürfe‘ vermittelt bzw. erworben werden.

Spielfilme und Zentralabiturvorgaben zu soziokulturellem Orientierungswissen

Welche niederländischsprachigen Filme passen zu den Themen der Zentralabiturvorgaben? In Tabelle 1 sind die Themen der NRW-Zentralabiturvorgaben (2019, 2020, 2021) mit einer Auswahl von 15 niederländischsprachigen Spielfilmen aufgelistet, die thematisch bzw. inhaltlich daran anknüpfen. Die Zentralabiturvorgaben unterscheiden in Anlehnung an den Kernlehrplan die fünf globalen thematischen Felder, in denen jeweils Subthemen beschrieben werden. Wichtig bei unserer Filmauswahl ist, dass sie a) ohne große Suchanstrengungen im Einzelhandel bzw. online zum Kauf, Streaming oder in der fachdidaktischen

1 Der aktuelle Lehrplan der Sek. I (MSB NRW, 2009) dahingegen nennt die Jugendfilme *Afblijven* (2006) und *De tasjesdief* (1995). Einige Schulen stellen Lehrpläne zur Verfügung, in denen u.a. die Filme *De Aanslag* (1986) und *De Storm* (2009) genannt werden (Gymnasium Aspel, 2016; Anne-Frank Gymnasium, 2016; Werner-von-Siemens-Gymnasium, 2017; Ricarda-Huch-Gymnasium, 2018).

N	Thema	Subthema	Film (Jahr)	Genre
1	Aspekte der Alltagskultur und der Berufswelt	Medien	Ben X (2007)**	Jugend, Drama
2	Lebens- und Erfahrungswelt junger Erwachsener	Arbeitswelt und Studium Lebensumstände, Lebensplanung Familie, Liebe und Partnerschaft	Alles is Liefde (2007) Aanmodderfakker (2014) Arblijven (2006) Alles is familie (2012)	Romantische Komödie; Sinterklass Drama, Komödie Jugend, Drama Komödie/Drama
3	Gegenwärtige politische und soziale Diskussionen	Integration, Toleranz, Populismus Identitäten Duitsland-Nederland, intercultureel begrip (WOII, economie)	Tonie (2016) Spijt! (2013) Oorlogswinter (2008)	Drama, Verlust Jugend, Drama Jugend, Drama, WOII
4	Historische und kulturelle Entwicklungen*	Belgien, die Niederlande und Deutschland und ihre gemeinsame Geschichte Gouden Eeuw; Sprachentstelt; (Post-)Kolonialismus Niederlands-Indië; Suriname; VOC-expansie; migratie naar Nederland; WOII	De Tweeling (2002) Kenau (2014) Michiel de Ruyter (2015) Sonny Boy (2011)	Drama, WO II Drama, Tachtigjarige Oorlog Drama, Gouden Eeuw, VOC Drama, WOII, Suriname, migratie naar Nederland
5	Globale Herausforderungen und Zukunftsentwürfe	Klimawandel, Migration, Weltwirtschaft	Het schijnzelparadijs (2005) De Storm (2009) Dunya & Desie in Marokko (2008)	Multi-Kulti-Komödie Drama, Watersoodramp Jugend, Roadmovie, Komödie

* Für das Subthema Malerei konnten wir auf Niederländisch nur den Film „Een echte Vermeer“ (2016) recherchieren. Dieser Film hat aber keine Preise gewonnen und wurde deshalb nicht mit in die Tabelle aufgenommen. Das ** steht für belgisches Niederländisch.

Tab. 1: Themen der Zentralabiturvorgaben (2020, 2021) und niederländischsprachige Spielfilme, die dazu passen

Mediothek der Fachvereinigung Niederländisch e.V. im ‚Haus der Niederlande‘ erhältlich sind, dass sie b) ein möglichst breites Publikum von Jugendlichen (16–18 Jahre alt) mit vielen verschiedenen Interessen ansprechen und dass sie c) sich nicht einseitig auf ein weibliches oder männliches Publikum konzentrieren. Nicht zuletzt sollten die Filme d) qualitativ möglichst wertvoll sein, was man von den (inter)nationalen Filmpreisen ableiten kann (Koster 2018). Im Folgenden wird für jeden Themenbereich ein Film kurz inhaltlich vorgestellt, um die Einordnung in den jeweiligen Bereich transparent zu machen.

Das erste Thema bezieht sich auf ‚Aspekte der Alltagskultur und der Berufswelt‘. Die Tragikkomödie *Aanmodderfakker* (2014) ist hier geeignet, da sie thematisch stark an das Subthema Arbeitswelt und Studium heranrückt (der Titel passt auch zum Thema ‚Lebens- und Erfahrungswelt junger Erwachsener‘). Im Film ist der zweiunddreißigjährige, ewige Student Thijs die Hauptfigur. Er schlurft mit Bier, gelegentlichen One-Night-Stands und dem Abhängen mit seinem Mitbewohner Walter sorglos und in entspanntem Tempo durch sein Leben. Hauptsächlich lebt er vom Geld seiner Mutter, arbeitet aber in Teilzeit in einem Elektrogeschäft. Als Thijs bei seiner Schwester Simone seine Wäsche waschen möchte, findet er die sechzehnjährige Lisa vor, die als Babysitterin jobbt. Sie ist ein junges, erwachsen wirkendes Mädchen mit überragenden Zukunftsambitionen und das komplette Gegenteil von Thijs. Lisa hat einen unbeabsichtigten Einfluss auf Thijs‘ Bewusstsein und auf seine tief verborgene Unzufriedenheit bezogen auf seine Lebensart. *Aanmodderfakker* hat auf dem *Nederlands Film Festival* gleich dreimal das *Gouden Kalf* gewonnen und des Weiteren den *Angela Award* des *SUBTITLE European Film Festival* geholt, was seine Popularität auch außerhalb des niederländischsprachigen Raums unterstreicht.

Für das zweite Thema ‚Lebens- und Erfahrungswelt junger Erwachsener‘ eignet sich der Ensemblefilm *Alles is familie* (2012) des niederländischen Regisseurs Joram Lürsen. Wie der Name schon andeutet, behandelt die Romantische Komödie das Subthema Familie, Liebe und Partnerschaft. Die Geschichte beschreibt das Leben der nach außen hin glücklichen und gut situierten Familie De Rover, die hinter der Fassade aber mit einigen Problemen und Konflikten zu kämpfen hat. So hätte Winnie gerne ein Baby, was allerdings durch die Unfruchtbarkeit ihres Freundes Rutmer unmöglich ist. Charlie, Rutmers Bruder, versucht sich jeglicher Verantwortung zu entziehen. Der Schwager Dick hat seine Frau durch eine Krankheit verloren und hätte sie gerne wieder bei sich. Arend und Jeannette, die Eltern von Rutmer und Charlie, wollen sich scheiden lassen. Die Ereignisse spielen an verschiedenen Orten, dafür aber in chronologischer Reihenfolge. Dies erleichtert dem Rezipienten das Verfolgen des Inhalts. *Alles is familie* wurde hauptsächlich in Amsterdam gedreht, hat rund 641.500 Besucher in die Kinos gezogen und gewann mehrere Preise, darunter das *Gouden Kalf* und den *Rembrandt Award*.

Das dritte Thema bezieht sich auf ‚gegenwärtige politische und soziale Diskussionen‘. Hier ist der Film *De Tweeling* (2002) hervorzuheben, welcher die Subthemen Deutsch-Niederländische Beziehungen und den Zweiten Weltkrieg

anspricht. Der auch im schulischen Kontext bereits recht bekannte Film erzählt die Geschichte der Zwillinge Lotte und Anna, die sich nach fünfzig Jahren ohne Kontakt wiedersehen. Anhand dieses Treffens wird ihre Lebensgeschichte erzählt. Die Leben der Schwestern liefen immer weiter auseinander, da Lotte einen SS-Offizier heiratete, während der Verlobte von Anna in Auschwitz sterben musste. Der Film zeigt auf sensible Art und Weise, wie das Umfeld und der Krieg zuerst verbundene Lebensläufe auseinandergetrieben hat und inwieweit dies dem interkulturellen Verständnis im Weg stehen kann. Der Film hat u.a. ein *Gouden Kalf* gewonnen und wurde sogar für einen *Oscar* nominiert.

Das vierte Thema bezieht sich auf ‚historische und kulturelle Entwicklungen‘. Zum Subthema Belgien, die Niederlande und Deutschland und ihre gemeinsame Geschichte passt zum Beispiel der Film *Kenau* (2014). Der Film erzählt die Legende von Kenau Simonsdochter Hasselaer, Witwe und Eigentümerin einer Schiffswerft in Haarlem. Ihre Geschichte spielt während dem *Tachtigjarige Oorlog* (1568–1648), der mit dem Frieden von Münster beendet wurde. Im Krieg kämpften die protestantischen nördlichen Niederlande gegen die katholischen spanischen Besetzer. Der Krieg markiert in der niederländischen und belgischen Geschichte eine bedeutende Zäsur, da aus ihm die Teilung der Lage Landen in Nord (Niederlande) und Süd (Belgien) hervorging. Der Film zeigt, wie Kenau immer mehr einbezogen wird in den Krieg und schlussendlich mit einer Armee von Frauen einen wichtigen Beitrag leistet zum ‚Verzet van Haarlem‘. Die belgische Perspektive wird auch vertreten, da Kenaus Tochter sich in einen belgischen Soldaten verliebt. Der Film gewann einen Publikumspreis auf dem amerikanischen *Stony Brook Film Festival*.

Das fünfte Thema bezieht sich auf ‚globale Herausforderungen und Zukunftsentwürfe‘ und hier ist im Rahmen von Migration unter anderem *Het schnitzelparadijs* (2005) zu nennen. Die Multi-Kulti-Komödie behandelt auf humoristische Art und Weise das multikulturelle Zusammenleben in den Niederlanden (siehe auch Ernst, 2006). Nachdem Nordip Abitur gemacht hat, findet er einen Sommerjob als Tellerwäscher in De Blauwe Gier, einem Restaurant á la Van der Valk. Hier lernt er Menschen mit allen möglichen kulturellen Hintergründen kennen: Marokkaner, Türken, einen Ex-Jugoslawen, einen Hardrocker als Chef und einen sadistischen stellvertretenden Chef. Zu allem Überfluss verliebt er sich auch noch in die blonde Agnes, die Nichte des Hotelbesitzers. Das Publikum und die Presse haben sehr lobend auf *Het schnitzelparadijs* reagiert und der Film hat verschiedene Preise empfangen, worunter verschiedene *Gouden Kalveren* und der Preis für den *Gouden Film*.

Praxisbezogenes Planungsbeispiel für den Film *Kenau* (2014)

Man hat einen Film für den Niederländischunterricht ausgewählt, aber was kommt dann? In Koster (2017; 2018) steht beschrieben, wie man mit Filmfragmenten aus *Alles is liefde* (2007) eine oder mehrere Unterrichtsstunden für Nie-

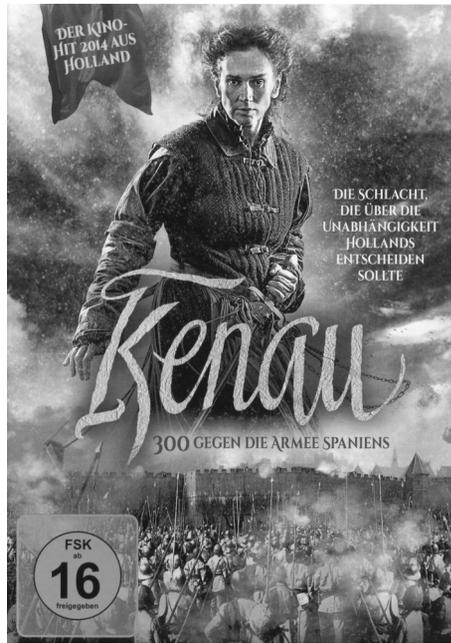


Abb. 1: Filmumschlag Kenau (2014)

derländischlernerInnen mit unterschiedlichen Sprachniveaus gestalten kann². Den Ansatz in Koster (2018) kann man natürlich auch auf selbstausgewählte Filme anwenden. Zur Illustration konzipieren wir einen Unterrichtsvorschlag für den Film *Kenau* (2014) zum Thema ‚Historische und kulturelle Entwicklungen – Belgien, die Niederlande und Deutschland und ihre gemeinsame Geschichte‘. Wir fokussieren uns dabei auf die funktionalen kommunikativen Kompetenzen (Hörsehverstehen, Lesen, Sprechen, Schreiben und Verfügen über sprachliche Mittel) und die Sprachlernkompetenz anhand eines Filmausschnitts aus *Kenau*. Man selektiert dabei Filmausschnitte von zwei bis drei Minuten, die man in fünf Schritten im Plenum behandelt. Ganz grob kann man die Schritte wie folgt beschreiben:

1. Die Szene das erste Mal anschauen (globales Hörsehverstehen);
2. Die Szene besprechen, Verständniskontrolle (Sprechen);
3. Erneut anschauen mit zwei konkreten Fragen zu Äußerungen im Ausschnitt (selektives Hörsehverstehen);

² Es gibt auch einen Praxisleitfaden für den Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen (Vision Kino, 2018). Lücke (2009) hat in einer früheren Ausgabe einen Vorschlag zum Film *De grot* (2001) gemacht

4. Die Sprache auf PowerPoint-Folien in geschriebener Form verarbeiten, Aussprache üben und Wortschatz sowie Idiome besprechen und erklären (Lesen, Sprechen);
5. Falls gewünscht, nochmals schauen und/oder eine Aktivität ausführen. In Koster (2018) werden dazu zwölf mögliche produktionsorientierte Aktivitäten beschrieben, wie z.B. das Verfassen einer eigenen Geschichte zu Screenshots in Partner- oder Gruppenarbeit.

Wir illustrieren das Modell anhand einer Szene aus *Kenau* (05:25–08:12). In dieser Szene bespricht der Stadtrat von Haarlem, wie die Stadt sich gegen die aufrückenden spanischen Besatzer wehren soll. Es ist Oktober 1572, die spanische Armee unter Führung von Don Fadrique de Toledo erobert Stadt für Stadt und hat Zutphen, das die katholische geprägte Staatsführung von König Fillips II verweigerte, gerade niedergebrannt. Willem van Oranje wird der Führer des protestantischen Aufstands und die Stadt Haarlem muss eine schwierige Entscheidung treffen: verhandeln oder eine Revolte anzetteln? Im 1. Schritt kann man sehen und hören, wie die Protagonisten im Filmausschnitt mit ihren Augen- und Körperbewegungen und Äußerungen interagieren. Aus den Äußerungen können die LernerInnen die Aussprache, Intonation und die idiomatischen Ausdrücke in geeigneten Kontexten aufnehmen. Darüber hinaus können die Handlung und die Visualisierungen in den Szenen helfen, Assoziationen zu bilden. So schleifen sich idiomatische Ausdrücke, deren Bedeutung sich nicht aus dem Inhalt der Wortbestandteile ableiten lässt, implizit ein (Rousse-Malpat 2019). Eine Beispielfrage im 2. Schritt wäre: „Wat hebben jullie in de scene gezien?“ und eine Beispielfrage im 3. Schritt wäre: „Waarom gelooft meneer Duif niet dat Haarlem de vijand kan weerstaan?“. Man kann die Fragen im 2. und 3. Schritt entweder direkt im Plenum oder aber in Partnerarbeit mit anschließender Sicherungsphase beantworten lassen.

Für den 4. Schritt bieten wir ein Transkript eines Filmausschnitts aus dem Film *Kenau* (2014) an. Für FremdsprachenlernerInnen gibt es im Transkript mehrere interessante Wörter und Phrasen: *kansloos* (aussichtslos); *de vijand* (der Feind); *in staat zijn om ...* (fähig sein, etwas zu tun); *vechten* (kämpfen); *het leger* (die Armee); *volstrekt* (vollkommen); *de taak* (die Aufgabe); *met klem verzoeken* (dringend bitten); *onderhandelen* (verhandeln). Nachdem die Wörter gemeinsam im vorgegebenen Kontext kennengelernt (von SchülerInnen) und erläutert (von LehrerInnen und/oder MitschülerInnen) wurden, kann man im 5. Schritt eine Aktivität ausführen. Gegebenenfalls kann man den neu erworbenen Wortschatz noch in der gleichen oder nächsten Unterrichtsstunde über Quizlet oder Kahoot abfragen, was sicherlich motivierend auf die SchülerInnen wirkt.

Wigbolt: *Het is zeker niet ondenkbaar. We kunnen de vijand weerstaan.*

Heer Duif: *Meneer de burgemeester – hier zijn hooguit een paar duizend mensen in staat om te vechten.*

Wigbolt: *Paar duizend? Als wij als stadsbestuur...*

Heer Duif: *Tegen het Spaanse leger? Volstrekt kansloos.*

Marnix: *De Prins van Oranje biedt hulp.*

Heer Duif: *Hulp? O. Wat voor hulp?*

Wigbolt: *De Prins biedt versterking. Aan ons de taak de stad te mobiliseren.*

Marnix: *Hij verzoekt met klem in opstand te komen.*

Heer Duif: *Uw prins hoeft ons niets te verzoeken, heer van Sint Aldegonde. Wij gaan onderhandelen!*

Wigbolt: *Zutphen dacht ook te kunnen onderhandelen.*

Abb. 2: Dialog aus Kenau (2014), den man im Unterricht näher behandeln kann

In Koster (2018) gibt es zwölf Arbeitsformen für beginnende und fortgeschrittene LernerInnen, wobei die Aufgabentypen für Beginnende mehr wörtliche Wiedergabe und Wiederholung anbieten, während die Fortgeschrittenen kreativer sein können und sich auf ein geschulteres Hörsehverstehen verlassen können. Im 5. Schritt kann man z.B. für AnfängerInnen den unbekanntem Wortschatz aus dem Transkript in einen Lückentext verteilen, sodass die SchülerInnen die Wörter in einem neuen Kontext anwenden müssen (Transferleistung). Eine Übung für Fortgeschrittene wäre eine Variante des klassischen Diktats, und zwar das Schreiben von Untertiteln für den Film. Man spielt die Szene dazu mehrere Male ab. Die LernerInnen verbessern danach ihre Untertitel anhand einer Musterlösung. Die Aufgabe lautet z.B.: „Je werkt als vertaler voor een Nederlandse filmstudio. Je baas wil dat je de Nederlandse ondertitels voor *Kenau* maakt. Maak een proefvertaling voor fragment X.“ Sie üben damit sowohl die sprachlichen Mittel Wortschatz und Rechtschreibung sowie das detaillierte Hörsehverstehen. Eine graduelle Steigerung wäre das Erstellen von Untertiteln für Hörgeschädigte, da hier neben Dialogen auch Geräusche und Filmmusik in ihren Eigenschaften und Wirkungsweisen beschrieben werden müssen.

Mit Blick auf die Förderung der interkulturellen Kompetenz, insbesondere die Sensibilisierung für die Relativität eigener und fremder Denk- und Lebensweisen (siehe Grünewald, 2012), kann man folgendes anbieten: Durch den betrachteten Dialog wird deutlich, dass es eine Verhandlungssituation zwischen Niederländern und Spaniern geben wird. Dies kann als Anlass dienen, eine solche Verhandlung auf Grundlage des bereits Gesehenen in Dialogform aufzuschreiben und anschließend möglichst frei zu präsentieren. Die Aufgabe wird durch einen Screenshot der Verhandlungsszene kontextualisiert (Abbildung 3) und lautet wie folgt: „Heer Duif en Don Fadrique onderhandelen over het lot van Haarlem. Schrijf de dialoog van de onderhandeling in tweetallen op en presenteer hem aan een ander groepje. Selecteer de dialoog die volgens jullie het

meest overeen zal komen met de dialoog uit de film.“³ In den selbsterstellten Dialogen schlagen sich in gewissem Maß eigene Denkmuster nieder. Man kann die präsentierten Dialoge untereinander vergleichen, aber letztendlich auch mit der tatsächlichen Verhandlungsszene im Film, die im Anschluss an die kreative Lernaufgabe gezeigt wird. Es sollte analysiert werden, inwiefern die Vorstellungen der Lernenden Übereinstimmungen und Unterschiede zu den Ereignissen im Film aufweisen, um eigene Erwartungshaltungen transparent zu machen (siehe für weitere Anregungen Wetschewald, 2008; Lücke, Skrotzki & Thißen, 2015; Zieltjes, de Groot & Smeding-Kurth, 2015).



Abb. 3: Screenshot der Verhandlungsszene Heer Duif & Don Fabrique (Kenau, 2014)

Zum Schluss

In diesem Artikel haben wir aufgezeigt, welche Potenziale Filme im Fremdsprachenunterricht haben, wie man sie für sprachliches Lernen nutzen kann und wie sie sich mit den Rahmenvorgaben verbinden lassen. Filme als Lückenfüller sind für eine aktive filmische Auseinandersetzung nicht hinreichend. Mit wenig Aufwand lässt sich auch in Ihrem Klassenzimmer der Film im Nu auf die Leinwand zaubern, und das mit Spaß für die SchülerInnen sowie positiven Lerneffekten in den Bereichen Spracherwerb und interkultureller Kompetenz.

Dietha Koster & Lukas Urbanek

³ Für beginnende LernerInnen kann man einige Wörter eines möglichen Dialogs vorgeben, wobei man hier natürlich die Kreativität einschränkt, weil man bereits eine bestimmte Richtung vorgibt.

Literatur

- Decock, J. (1970). L'Utilisation du film commercial dans l'enseignement des langues. *French Review*, 43, 467–473.
- Ernst, S. (2006). Multiculturele drama's en couscous met ballen. Marokkaans-Nederlandse romanpersonages op weg naar multicultureel succes. *Nachbarsprache Niederländisch*, 21, 3–17.
- Grünewald, A. (2012). Förderung interkultureller Kompetenz durch Lernaufgaben. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 41(1), 54–71.
- Gügold, B. (1991). Zum Einsatz des Spielfilms im Fremdsprachenunterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 4, 238–241.
- Hong, N., Verspoor, M. (2013). A dynamic usage-based approach to communicative language teaching. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 22–54.
- Irshad, M., Keijzer, M., Wieling, M., Verspoor, M. (2019). Effectiveness of a dynamic usage based computer assisted language program. *Dutch Journal of Applied Linguistics*.
- Kalsbeek, A. van (2015). Interculturele competenties in het NT2-onderwijs. Auteurskwaliteiten of docentvaardigheden? In Bossers, B. (Ed.) *Klassiek vakwerk II. Achtergronden van het NT2-onderwijs* (pp. 193–203). Amsterdam: Boom.
- Koster, D. (2014). Een dynamische, usage-based benadering van NT2-onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(1), 21–30.
- Koster, D. (2017). Nog één scene dan? NT2 oefenen met speelfilms. *LES, Tijdschrift voor NT2 en taal in het onderwijs*, 42–44.
- Koster, D. (2018). *NT2-Cahier „Films in de les“ – Twaalf motiverende werkvormen*. Amsterdam: Boom.
- Lazareva, E., Loerts, H. (2017). Double subtitles as an effective tool for vocabulary learning. *Konin Language Studies*, 5(1), 61–92.
- Lightbown, P., Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lücke, N. (2009). Der Film „De Grot“ im Niederländischunterricht. *Nachbarsprache Niederländisch*, 24, 87–95.
- Lücke, N., Skrotzki, A., Thißen, F. (2015). Sprachmittlungskompetenz mit einem Hör-/Hörsehtext anbahnen. *Nachbarsprache Niederländisch*, 30, 125–135.
- Lücke, N., Wenzel, V. (2014). Text- und Medienkompetenz. In Wenzel, V. (Ed.) *Fachdidaktik Niederländisch* (pp. 159–203). Münster: Agenda.
- Malaguti, S., Thoma, N. (2012). Film und Filmmusik im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17(2), 1–6.

- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2009). *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Niederländisch*. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2014). *Kernlehrplan für das Gymnasium / die Gesamtschule – Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen. Niederländisch*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018). Statistische Übersicht Nr. 399 - Quantita Schuljahr 2017/18 - 1. Auflage. Retrieved from kurzelinks.de/g8oy.
- Reitsma, F. (2016). *Einführung in die Fachdidaktik Niederländisch*. Münster: Agenda.
- Rousse-Malpat, A. (2019). *Effectiveness of explicit vs. implicit L2 instruction: A longitudinal classroom study on oral and written skills*. Dissertation. University of Groningen.
- Spaendonck, F. van (2018). *Van films word je slimmer*. NRC, 19 oktober 2018. kurzelinks.de/i5os.
- Taalunie. (2018). *Gemeenschappelijk Europees referentiekader voor moderne vreemde talen: leren, onderwijzen, beoordelen. Supplement met nieuwe descriptoren*. Den Haag: Taalunie. Retrieved from kurzelinks.de/7kbt.
- Thaler, E. (2014). *Teaching English with films*. Paderborn: UTB.
- Verspoor, M. (2017). Complex dynamic systems theory and L2 pedagogy: Lessons to be learned. In Ortega, L., Han, Z. (Eds.) *Complexity theory and language development* (pp. 143–162). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishers.
- Vision Kino. (2018). *Praxisleitfaden Film im Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Vision Kino.
- Wagner, M., Colon Perugini, D., Byram, M. (2018). *Teaching intercultural competence across the age range. From theory to practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Wetschewald, S. (2008). Lyrik im Niederländischunterricht: Überlegungen zu einem Reklamespot mit Song zum Thema „Leben an und mit dem Wasser“. *Nachbarsprache Niederländisch*, 23, 91–97.
- Zentralabiturvorgaben (2019, 2020, 2021). Retrieved from kurzelinks.de/q5yo.
- Zieltjes, N., Groot, H. de, Smeding-Kurth, B. (2015). *Film im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Eine praxisorientierte Filmdidaktik*. Koblenz: Lehrer Selbst Verlag.
- Zwol, C. van. (2018, November 1). *Zware kost op kijklijst van lezers*. Retrieved from NRC. kurzelinks.de/rgr4.

College op z'n kop? Taalverwerving Nederlands aan de universiteit in een flipped classroom

Als ik terugkijk naar mijn begintijd als docente Nederlands, zo'n 24 jaar geleden, dan zie ik een heel ander leslokaal dan dat waarin ik vandaag college sta te geven. Cassette- en videorecorder, cd-speler en overheadprojector zijn verdwenen en hebben plaatsgemaakt voor computer, beamer en wifi. Niet alleen de techniek is vooruitgegaan, ook het aanbod aan lesmethodes en onderwijsmateriaal is aanzienlijk gegroeid en verbeterd. Dit verrijkt de colleges en motiveert zowel studenten als docenten, maar leidt ook tot een tijdsprobleem. De leerstof wordt niet minder omvangrijk, maar door steeds meer nieuwe werkvormen, inzichten, lesideeën en technologische mogelijkheden lijkt het semester elk jaar korter te worden. Hoe pak je dit aan terwijl er niet meer college-uren ter beschikking staan? Hoe kan ik de tijd in de collegezaal efficiënter benutten? *Flipping the classroom* kan hierbij uitkomst bieden.

Voordat ik enkele lesideeën en mijn ervaringen met een flipped classroom presenteer, stel ik deze onderwijsvorm voor.

Flipped versus traditioneel

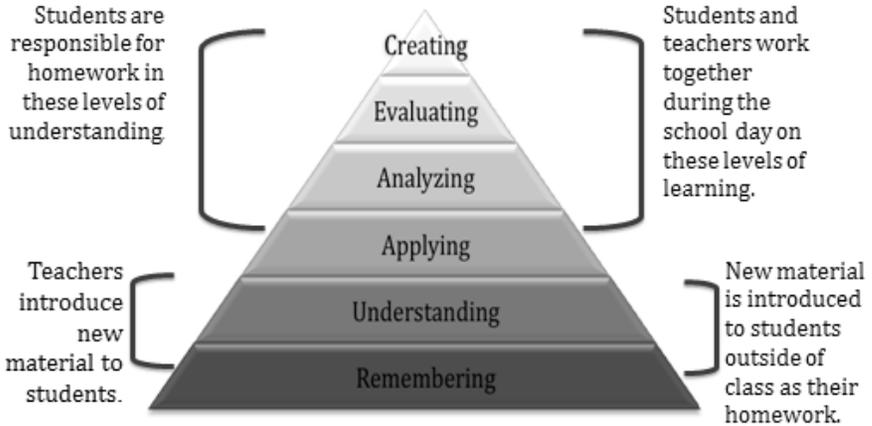
De flipped classroom is een leeromgeving waarbij de activiteiten die traditioneel in de klas en thuis plaatsvinden omgedraaid zijn. In het traditionele onderwijs gebeurt de instructie doorgaans klassikaal. Tijdens de contacturen draagt de docent de leerstof aan, stelt vragen die de studenten beantwoorden, bepaalt de opdrachten die de studenten zelfstandig of in groepen uitvoeren. De studenten verwerven op die manier de theorie in de les en moeten buiten de les de inhouden leren en inoefenen via huiswerkopdrachten. Deze traditionele lessen zijn docentgericht waarbij de leerstof centraal staat maar niet de student.

In een flipped classroom verwerven en bestuderen de studenten de leerstof buiten de les, bijvoorbeeld met behulp van zogenaamde weblectures of ander (online) leermateriaal. In de contacturen is er vervolgens tijd voor activerende werkvormen, zoals discussie, oefening, interactie, verdieping en vragen. Er is dus sprake van een intensiever contact in de zogenaamde contacturen, tussen studenten en docent en tussen studenten onderling. Studenten motiveren om actieve en betrokken taalleerders te worden is zeker een doel in mijn taalverwervingcolleges en ook kerninhoud van recente publicaties over didactische werkvormen in de les, bijvoorbeeld *Actief met taal* (Coole de e. a. 2015) en *DigiTaal* (Mesie e. a. 2017). In het traditionele onderwijsmodel is er minder tijd voor deze activerende werkvormen. In een flipped classroom wordt hiervoor tijd vrijgemaakt doordat de studenten (veel van) de theoretische leerstof buiten de les bestudeerd hebben.

In een flipped classroom staat dus de actieve student centraal. Dat betekent ook dat er aan andere soorten kennis en denkvaardigheden van de student in de les aandacht wordt besteed. Aan de hand van de taxonomie van Bloom kan dit duidelijk worden gemaakt. Bloom heeft de denkvaardigheden in zes cogni-

Traditional Model

Flipped Model



Blooms Taxonomy

Figuur 1: De taxonomie van Bloom in het traditionele onderwijs en in een flipped classroom (Project iFlip 2015)

tieve niveaus ingedeeld, van lager naar hoger: onthouden, begrijpen, toepassen analyseren, evalueren en creëren (Andersen & Krathwohl 2001). Andersen en Krathwohl (2001) onderscheiden daarnaast ook de kennisdimensie. Daarin beschrijven ze de soorten kennis van concreet naar abstract: feiten, concepten, procedures en tenslotte metacognitie.

Door de denkvaardigheden en kennisdimensies in een tabel te zetten, krijg je een schema dat een handig hulpmiddel is bij het voorbereiden en ontwikkelen van je onderwijs.

SOORTEN KENNIS (van concreet naar abstract)	DENKVAARDIGHEDEN (van lager naar hoger)					
	onthouden	begrijpen	toepassen	analyseren	evalueren	creëren
feiten						
concepten						
procedures						
metacognitie						

In een flipped classroom kunnen de hogere denkvaardigheden aan bod komen omdat de studenten de lagere denkvaardigheden buiten de les verwerven.

Ook kunnen de metacognitieve vaardigheden in een flipped classroom getraind worden.

Blended learning

In een flipped classroom wordt gebruik gemaakt van blended learning. Bij blended learning worden klassikale sessies met online learning gecombineerd. Als je blended learning toepast in je les, laat je de studenten als het ware vanzelf al veel werk thuis doen, maar dat betekent niet automatisch dat je volgens het flipped classroom-model lesgeeft. Wie bijvoorbeeld zijn studenten herhalingsoefeningen online thuis laat maken of de opdracht geeft om op internet naar een programma te kijken en daar inhoudsvragen over te beantwoorden doet wel aan blended learning, maar er is nog steeds sprake van een docentgerichte instructiestijl. Ongetwijfeld zorgt deze vorm van blended learning voor motiverende afwisseling, de activiteiten van de studenten blijven echter beperkt tot het uitvoeren van taken die door de docent zijn opgelegd; het gaat om activiteiten die vooral een beroep doen op lagere denkniveaus.

Pas als de lessen studentgericht zijn en er tijdens de contacturen ruimte is voor hogere denkvaardigheden zit je in een flipped classroom. De feitelijke en conceptuele kennis verwerven de studenten zelfstandig buiten de les met behulp van (al dan niet digitale) leermiddelen. Aan de hand van deze leermiddelen leren de studenten de kennis te onthouden, te begrijpen en toe te passen; in de les schep je vervolgens ruimte voor het analyseren en evalueren van de verworven kennis en daag je de studenten uit om nieuwe ideeën, producten en plannen te creëren.

Dit gebeurt bij voorkeur interactief, tussen de studenten onderling, maar ook tussen studenten en docent. Studenten overleggen en discussiëren met elkaar, ze werken samen aan een product, en de docent kan hierbij ondersteunend optreden en feedback geven. Leren wordt op die manier een actief én sociaal proces.

Rol van docent en student

Een omgedraaide didactische aanpak vraagt een andere houding van zowel docent als student. De docent die blended learning toepast in zijn lessen moet niet alleen vakinhoudelijke en didactische kennis bezitten, maar ook verstand hebben van de nieuwe technologieën, en de docent moet weten hoe deze drie kennisdomeinen met elkaar in verband staan. Dit geldt in bijzondere mate voor een flipped classroom, want hierbij dient de docent er goed voor te zorgen dat het materiaal voor de zelfstudie daadwerkelijk geschikt is om zelfstandig bestudeerd te worden.

Zoals in elke les, flipped of niet-flipped, kiest de docent afhankelijk van de leerinhoud de geschikte didactische werkvormen. Omdat de studenten in de les gemotiveerd moeten worden tot meer activiteiten en complexere denktaken, moet de docent zich adequaat voorbereiden. Het is in een flipped classroom

niet meer uitsluitend de docent die bepaalt, welk onderwerp op welke manier wordt behandeld; de docent moet echter wel in staat zijn om de studenten in hun activiteiten te ondersteunen, hun vragen te beantwoorden en hun nuttige feedback te geven. De docententaken zijn daardoor uitdagender dan in het traditionele onderwijs en vergen extra inspanning en tijd, wat beslist geen nadeel hoeft te zijn.

Studenten moeten eveneens wennen aan de andere verwachtingen die aan hen worden gesteld in een flipped classroom. Ze moeten inzien dat de voorbereidingstijd thuis essentieel is om aan de les deel te kunnen nemen: wie niet goed voorbereid is, heeft ook niets aan het contactonderwijs. Het kan even duren voordat studenten beseffen dat zij in plaats van de inhoud in het centrum van het leren staan en actief moeten zijn, wat tot enige irritatie kan leiden. Uit een ervaringsbericht van het Groningse project *Flipped lecturing en interacief onderwijs* (De Boer & Winnips 2015) blijkt dan ook dat de negatieve reacties van studenten vooral te maken hadden met het feit dat niet alle studenten voorbereid waren en dus niet adequaat konden deelnemen aan de colleges. Hogerejaars waren in het algemeen actiever en hadden meer baat bij flipped classroom.

Onvoorbereide, ongeïnteresseerde studenten en studenten met spreekangst waren ook lastig voor de docenten die aan het RUG-project deelnamen. In het algemeen hebben ze flipped classroom als “leuk en motiverend” ervaren, omdat het “veel interessanter [was] om met studenten in discussie te gaan en hen hogere cognitieve vaardigheden aan te leren dan de inhoud van een boek te herhalen.” (De Boer & Winnips 2015).

Dit komt overeen met mijn ervaring in mijn eigen colleges taalverwerving Nederlands. Ik pas flipped classroom pas in de latere taalverwervingscolleges toe, vanaf niveau B1. Naar mijn ervaring nemen de meeste van de volwassen studenten pas graag actief deel aan de les nadat ze een zekere basisvaardigheid hebben verworven, wat betreft vocabulaire, uitspraak en syntaxis; daarvóór zijn bij velen de spreekangst en onzekerheid bij het vrije spreken nog groot. Verder gaf de meerderheid van mijn studenten tijdens een lesevaluatie aan dat ze gevarieerde werkvormen het meest waarderen. Zo zouden ze het bijvoorbeeld niet motiverend vinden om helemaal geen uitleg meer van de docent in de les te krijgen.

Een flipped classroom is (nog) niet de norm, studenten en docenten zijn niet gewend aan deze nieuwe manier van leren, die daarenboven heel wat extra inspanning vergt, voor docenten én studenten. Uiteraard kunnen studenten ook met andere, traditionele en meer gestuurde onderwijsvormen de leerdoelen bereiken, op een motiverende manier. Niet iedereen heeft altijd evenveel baat bij dezelfde leeractiviteiten. Een groot voordeel van flipped classroom is echter wel dat deze didactische aanpak rekening houdt met verschillende leerstijlen. Studenten kunnen de leerstof op hun eigen manier en in hun eigen tempo verwerven, waar en wanneer ze willen, tijdens de contacturen is er meer mogelijkheid om in te gaan op de individuele behoeftes. Op basis van deze overwegingen heb ik ervoor gekozen om de werkvormen in mijn taalverwervingscolleges af te wisselen en niet uitsluitend volgens het flipped classroom-model les te geven.

Voorbeelden uit mijn lespraktijk

Hier presenteer ik drie lesideeën waarbij het doel is om verschillende soorten kennis buiten de les te onthouden, te begrijpen en toe te passen, en waarbij in de les ruimte is voor analyseren, evalueren en creëren.

Schrijfpoddrachten

Betoog schrijven

Mijn tweedejaars studenten (CEFR-niveau B1-B2) schrijven een betoog in de les. Daarvoor krijgen ze online informatie over doel, tekstopbouw, argumentatiestructuur en inhoud van deze tekstsoorten en nuttige schrijftips, vooral wat betreft een bondige en concrete schrijfstijl - voor Duitstaligen soms moeilijk. Mijn studenten bestuderen ook buiten de les een selectie hoofdstukken uit de methode *Schrijfvaardig 1, 2, 3* (Gathier 2012), de bijbehorende oefeningen doen ze eveneens buiten de les in groepen en ze presenteren hun oplossingen aan elkaar in het leerplatform. Ze kunnen elkaar hierover ook online feedback geven of vragen stellen in een forum. Het onderwerp van het betoog laat ik ze de ene keer zelf kiezen, de andere keer geef ik het op; een thema zowel zelf kunnen bedenken als een gegeven thema kunnen uitwerken zijn allebei belangrijke vaardigheden. De informatie die ze zelfstandig bestuderen bestaat deels uit vooraf geselecteerde links met schrijftips⁴, deels uit een instruerende presentatie met een stappenplan van mij op het leerplatform. Ze krijgen de opdracht om voor de les na te denken over de doelgroep, een mogelijke aanleiding voor het betoog, sterke argumenten en concrete onderbouwing, mogelijke tegenargumenten en overtuigende weerlegging, ze bereiden een argumentatiestructuur voor en stellen een bouwplan op.

In de les presenteren ze in groepen de resultaten van de voorbereidende schrijfpoddrachten en geven elkaar feedback. Hierbij analyseren ze niet alleen het concept van een medestudent, maar ze evalueren ook hun eigen aanpak. Vervolgens beginnen ze met het schrijven, het creëren dus. Mijn taak is het om te ondersteunen waar het nodig en gewenst is. Omdat niet iedereen in hetzelfde tempo schrijft, hebben de studenten daarna nog enkele dagen de tijd voordat ze de definitieve versie inleveren, en wel zowel bij mij als bij een medestudent. Thuis beoordelen de studenten het schrijfproduct van hun collega, hiervoor hebben ze een beoordelingslijst. In een van de daaropvolgende lessen lichten ze aan elkaar hun feedback toe. Ze geven elkaar tips voor verbeteringen en wijzigingen. Feedback, toelichting en tips voor verbetering krijgen ze in de les uiteraard ook van mij.

Is er wat betreft het schrijfproduct nu verschil te herkennen met de traditionelere aanpak? Talig heb ik geen opmerkelijke verschillen kunnen vaststel-

4 Bruikbare links zijn bijvoorbeeld: kurzelinks.de/rgr4of kurzelinks.de/7ajaof kurzelinks.de/4iju

len. Aan het schrijfproduct dat in een flipped classroom tot stand kwam, was echter wel duidelijk te herkennen dat (de meeste) studenten intensiever over schrijfdoel, inhoud, opbouw en argumentatie hebben nagedacht; ze waren dus intensiever bezig met procedurele en metacognitieve kennis en hogere denkvaardigheden. Dit geldt ook voor de volgende schrijfoopdracht: de samenvatting.

Samenvatting maken

Het schrijven van een goede samenvatting is een belangrijke vaardigheid en onderdeel van al mijn taalverwervingscolleges. De voorkennis van de studenten over de juiste aanpak is nogal verschillend, blijkbaar wordt daar in het schoolonderwijs niet overal evenveel aandacht aan besteed. Daarom is het niet voor alle studenten even zinvol om met z'n allen tegelijk tijdens college te bespreken hoe je bij het maken van een samenvatting te werk gaat. Wél nuttig voor iedereen is het om met elkaar te discussiëren over de concrete uitwerking van de diverse stappen bij het maken van een samenvatting. Dit is dus een geschikte uitgangssituatie voor *flipping the classroom*.

Ook bij deze schrijfoopdracht krijgen de studenten vooraf een stappenplan en materiaal dat ze zelfstandig bestuderen. Dat materiaal bestaat weer uit informatie op geselecteerde websites⁵ en uit een beknopte presentatie over het maken van een samenvatting op het leerplatform. Met behulp van deze presentatie kunnen de studenten controleren of ze alle stappen bij het maken van een samenvatting al kennen of over welke stappen ze nog informatie nodig hebben.

De studenten krijgen de opdracht om thuis de tekst te analyseren die ze moeten samenvatten en een bouwplan van hun geplande samenvatting te maken. Als ze allemaal dezelfde tekst gaan samenvatten, vergelijken ze in het college of ze dezelfde hoofd- en bijzaken uit de tekst hebben gehaald. Ze leggen aan elkaar uit waarom ze welke inhoud uit de brontekst in de samenvatting opnemen respectievelijk weglaten. Ze lichten elkaar toe hoe ze hun samenvatting plannen op te bouwen en beredeneren hun bouwplan. De samenvatting schrijven ze in de les, waarbij ze mogen kiezen om een eigen versie te maken of een gezamenlijke versie in te leveren. Wie met een medestudent samen één samenvatting schrijft, is voortdurend “gedwongen” om met de ander te overleggen over taalaspecten (zoals woordkeus, zinsbouw, stijlkwesities) en tekststructuur. In de les sta ik de studenten weer met raad en daad bij, mochten ze dat vragen. De studenten geven elkaar eveneens feedback, zowel op de voorbereidende brontekstanalyse als op de afgemaakte samenvatting. Hogerejaars laat ik ook het feedbackformulier opstellen.

Studenten maken in mijn colleges ook samenvattingen van zelf gekozen teksten, over zelf gekozen onderwerpen, en ook deze opdracht doen ze in een flipped classroom. De opzet verschilt in één opzicht: de studenten kennen de brontekst van hun medestudenten niet. Thuis analyseren ze weer hun brontekst, onder-

5 Nuttige links zijn bijvoorbeeld: <https://kurzelinks.de/2hzpof> <https://kurzelinks.de/ngli>

scheiden hoofd- en bijzaken en identificeren de kernzinnen van elke alinea. In de les werken ze in tweetallen samen, ze krijgen alleen de kernzinnen van de ander te lezen en proberen aan de hand daarvan de inhoud te achterhalen en informatie te geven over de brontekst, zoals tekstsoort, doelgroep en medium. Op basis daarvan kunnen de studenten hun eigen tekstanalyse en opzet voor de samenvatting evalueren, ze kunnen met elkaar spreken over de al dan niet geslaagde opbouw van de brontekst en niet in de laatste plaats spreken ze met elkaar over hun gekozen onderwerp - hun individuele interesses krijgen zo ook een plek in de les.

Discussie: kruip in de rol van...

In mijn tweedejaarscolleges gebruik ik de methode *Nederlands op niveau* (De Boer & Ohlson 2015) waar ook een website bij hoort met o.a. links naar authentiek materiaal van Nederlandse televisieprogramma's. Daar horen dan meestal inhouds- en begripsvragen bij of vragen omtrent het gebruikte vocabulaire. Ook al vind ik het materiaal goed gekozen en bruikbaar, de opdrachten doen vooral een beroep op lagere denkniveaus en feitelijke kennis.

Naast het oefenen van luistervaardigheid en vocabulaire zijn discussieprogramma's op tv een geschikt uitgangspunt voor debat in de les, niet alleen om het eigen standpunt te kunnen weergeven, maar ook om de studenten in de rol te laten kruipen van de discussiedeelnemers. Dat kan dan ook iemand zijn die een ander standpunt heeft dan de student in kwestie. Op die manier leren de studenten goed nadenken over andere argumenten en beweegredenen, krijgen inzicht in concepten en processen die ten grondslag liggen aan meningsvorming en verhogen hun zelfkennis. Dat kost uiteraard niet alleen meer inspanning, maar ook meer collegetijd, daarom is een flipped classroom hierbij een doelmatig concept.

Aan de hand van het televisieprogramma "Typisch Nederlands" uit 2014 heb ik dit concreet toegepast. In *Nederlands op niveau* wordt er in hoofdstuk 4 naar verwezen. "Typisch Nederlands" was een sociaal experiment in de vorm van een reality show waarin acht deelnemers gedurende enkele dagen samenwoonden. De acht deelnemers kenden elkaar niet en hadden allemaal een andere achtergrond. De vier afleveringen zijn nog op Internet beschikbaar⁶ en duren elk ca. 50 minuten, te lang dus om in de les te bekijken. De studenten keken de laatste aflevering thuis, die een terugblik bevatte op de eerdere afleveringen en een slotgesprek met presentator Jeroen Pauw.

De studenten kregen de opdracht om zoveel mogelijk informatie over alle acht deelnemers te verzamelen en te onthouden, bijvoorbeeld over hun gedrag in bepaalde situaties, discussievaardigheid, hobby's, voorkeur en afkeer. In de les bepaalde het lot in welke rol de studenten gingen kruipen. Omdat er in de les meer studenten zitten dan het programma deelnemers had, werden er

6 Zie: kurzelinks.de/2bxs

acht groepen gevormd met drie tot vier studenten die in dezelfde rol gingen kruipen. Ik gaf hun allemaal opdrachten die ook in het televisieprogramma ter sprake kwamen, bijvoorbeeld gezamenlijk boodschappen doen, koken en eten, een verkleedpartij of een Sinterklaasfeest organiseren. In groepen bespraken de studenten hoe hun personage zich zou kunnen gedragen in de gegeven situatie, ze benoemden één vertegenwoordiger die samen met de andere vertegenwoordigers de rol speelde. In de discussie achteraf was er ruimte voor zelfreflectie en feedback van de andere studenten. Ze bespraken uitvoerig of het moeilijk was om een bepaalde rol te spelen en waarom, in hoeverre de eigen houding invloed uitoefende en of dit “spel” het eigen denken al dan niet verruimde.

Graag wil ik afsluiten met de opmerking van één studente die een streng gelovige moslim speelde. Zij was eerst een beetje ongelukkig met haar rol, maar ze vond deze in de interactie met de anderen uiteindelijk het gemakkelijkst omdat ze altijd precies wist hoe ze zich als Hassan hoorde te gedragen. Ze beschreef haar rol wel als onaangenaam, maar ze constateerde ook dat er wel een gevoel van veiligheid kan ontstaan als religie je het “juiste gedrag” voorschrijft. Ze dacht nu meer begrip te hebben voor streng gelovige mensen. Ik denk dat deze studente die dag veel heeft geleerd, waarvoor in een traditionele lessituatie minder tijd en ruimte was geweest.

Julia Sommer

Literatuurlijst

- Andersen, L.W. & Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman
- Boer de, B. & Ohlson, R. (2015). *Nederlands op niveau. Methode Nederlands voor hoogopgeleide anderstaligen*. 2e herz. druk. Bussum: Coutinho
- Boer, de V. & Winnips, K. (2015). *Flipped lecturing en interactief onderwijs*. Geraadpleegd op 11-05-2019 via kurzelinks.de/t2b0
- Coole de, D. & Valk, A. (2015). *Actief met taal. Didactische werkvormen voor het talenonderwijs*. 2e druk. Bussum: Coutinho
- Gathier, M. (2012). *Schrijfvaardig1, 2, 3. Methode met grammaticale opbouw voor anderstaligen*. Bussum: Coutinho
- Mesie, M., Perry, G. & Rose, P. (2017). *DigiTaal. Werkvormen voor het talenonderwijs*. Bussum: Coutinho
- Project iFlip (2015). *Handleiding voor Flipping the Classroom in onderwijs voor volwassenen*. Erasmus +. Geraadpleegd op 11-05-2019 via kurzelinks.de/t2b0

Gebruikte links met informatie over tekstsoorten en schrijftips

Betoog schrijven. Hoe schrijf je een goed betoog. Geraadpleegd op 11-05-2019 via kurzelinks.de/159w

Carriëretijger. Schriftelijk communiceren. Geraadpleegd op 11-05-2019 via kurzelinks.de/eecv

Leren.nl. Actief leren. Maak een samenvatting. Geraadpleegd op 11-05-2019 via kurzelinks.de/2hzp

Leren.nl. Professionele vaardigheden. Schrijven. Geraadpleegd op 11-05-2019 via kurzelinks.de/lyt9

TAALwinkel. Hét online taaladviespunt HvA en UvA. Geraadpleegd op 11-05-2019 via kurzelinks.de/7aja

Miszellen und Berichte

***Grenzgebiete – Niederländisch lernen in den Euregios von Aachen bis Emden.* – 10. Kolloquium der Fachvereinigung Niederländisch am 24./25. September 2018 an der Universität Duisburg-Essen**

Unter dem Thema *Grenzgebiete – Niederländisch lernen in den Euregios von Aachen bis Emden / Grensgebieden – Nederlands leren in de Euregio's van Aken tot Emden* fand am 24. und 25. September 2018 das 10. Kolloquium der Fachvereinigung Niederländisch statt. Ausrichter des im Dreijahres-Rhythmus stattfindenden Kolloquiums war im Jubiläumsjahr die Abteilung Niederländische Sprache und Kultur der Universität Duisburg-Essen unter der Leitung von Prof. Dr. Heinz Eickmans und Prof. Dr. Ute K. Boonen. Das durch Mittel der Nederlandse Taalunie und der Euregio Rhein-Waal geförderte Kolloquium stand unter der Schirmherrschaft von Hubert Bruls (Bürgermeister von Nijmegen und Vize-Vorsitzender der Euregio Rhein-Waal) und Sören Link (Oberbürgermeister der Stadt Duisburg).

Zum Jubiläumskolloquium des Fachverbandes der Niederländisch-Lehrkräfte kamen in Essen mehr als 120 DozentInnen und LehrerInnen aus NRW, Niedersachsen, den Niederlanden und Belgien zusammen. Neben den auswärtigen WorkshopleiterInnen und Gastrednern waren von der Universität Duisburg-Essen MitarbeiterInnen aus der Niederlandistik, dem Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und dem Institut für niederrheinische Kulturgeschichte und Regionalentwicklung (InKuR), die am INTERREG-Projekt *Nachbarsprache & buurcultuur* mitwirken, beteiligt.

Im Rahmen der Auftaktveranstaltung wurden die Gäste vom Prodekan der Fakultät für Geisteswissenschaften, Prof. Dr. Volker Steinkamp, Prof. Dr. Heinz Eickmans, Dr. Veronika Wenzel (Vorsitzende der Fachvereinigung Niederländisch), Prof. Dr. Hans Bennis (Generalsekretär der Nederlandse Taalunie) und Prof. Dr. Paul Sars (Botschafter der Euregio Rhein-Waal) begrüßt. Im Anschluss daran hielt Paul Sars den ersten Plenumsvortrag, in dem er eine „Orientatie op de Duits-Nederlandse Euregio“ gab.

An den beiden Programmtagen wurden in verschiedenen Slots mit je drei parallelen Blöcken Work- und Hörshops zu einer breiten Themenvielfalt angeboten, zu denen sich die Teilnehmenden im Vorfeld je nach eigenen Interessenschwerpunkten anmelden konnten. Unter anderem gab es einen Workshop zum Niederländisch-Lernen mit Spielfilmen, zu niederländischer Identität heute und früher, zur Aussprache und zur Landeskunde (mit Schwerpunkt auf Lernmaterialien zur Euregio Rhein-Waal).

Den Ausklang des ersten Kolloquium-Tages bildete ein gemeinsames Abendessen im Essener *Unperfekthaus*, bei dem die Tischgespräche weit tiefer gingen als die Frage nach dem zum jeweiligen Menüpunkt korrespondierenden Wein.

Den zweiten Kolloquiumstag eröffnete Hans Bennis mit seinem Plenumsvortrag über „Korterslands: een nieuwe schrijftaal“ – ein neues Niederländisch der Abkürzungen, Twittergedichte und WhatsApp-Nachrichten das Programm. Dabei, so Bennis' These, besteht kein Grund, sich um die Sprache zu sorgen: Schon immer haben wir sie gern abgekürzt, und wenn wir dies tun, tun wir es durchaus mit System!

Zwischen den verschiedenen Programmpunkten an den beiden Kolloquiumstagen nutzten die Teilnehmenden die Pausen nicht nur für einen Lunch oder Kaffee und Kuchen, sondern auch für anregende Gespräche und zum netzwerken. An den von unterschiedlichen Verlagen und Ausstellern aufgebauten Infoständen gab es darüber hinaus ein breites und interessantes Angebot an Lehr- und Lernmaterialien zu entdecken.

Ein besonderer Höhepunkt des Rahmenprogramms war die Lesung des niederländischen Autors Jaap Robben zu seinem preisgekrönten Romandebüt *Birk* am Montagabend. *Birk* erzählt die Geschichte eines Jungen, der mit seinen Eltern auf einer abgelegenen Insel lebt. Als sein Vater auf tragische Weise ertrinkt, entwickelt sich nach und nach ein Drama um Isolation, Schuld und Verlust. Robben begeisterte die Teilnehmenden mit seiner erfrischenden Performance, in der er „Geheimnisse“ rund um die Entstehung des Romans preisgab und seinem Publikum Einblicke in die Produktion seiner Texte verschaffte.

In guter niederländischer Tradition wurde das Kolloquium mit einem „borrel“ abgerundet. Nun gilt es, die gewonnenen neuen Ideen und Inspirationen, den progressiven Geist und Schwung dieses Kolloquiums in den Alltag zu transponieren und im jeweiligen Niederländisch-Unterricht weiter zu entwickeln.

Ute K. Boonen, Pia Awater, Marina Wierzchowski

Bericht zum 20. IVN-Colloquium Neerlandicum 2018

Alle drei Jahre findet das *Colloquium Neerlandicum* der *Internationale Vereniging voor Neerlandistiek* statt. Über 300 Mitglieder in ca. 40 Ländern zählt die IVN inzwischen: vor allem Universitätsdozenten und Forscher, aber auch Übersetzer, Lektoren, Journalisten oder Mitarbeiter im kulturellen Sektor zählen dazu. Das Kolloquium bietet neben dem einwöchigen Programm daher auch immer eine Plattform für den Austausch untereinander.

Im Jahr 2018 war die Universität Leuven Ausrichter des Kolloquiums. Es fand vom 27. bis zum 31. August in den Räumen der Universität statt und stand unter dem Titel „Nederlands in Beweging“. Nach diversen Grußworten – unter anderem von der IVN-Vorsitzenden Henriëtte Louwerse, dem Universitätsrektor und diversen diplomatischen und politischen Amtsinhabern – teilweise in

Form von Videobotschaften – teilten sich die Vorträge und Präsentationen wie auch in den letzten Jahren in Sektionen auf. Jeder Tag begann mit Hauptvorträgen aus den drei Themenbereichen Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft und ging weiter mit *lezingsessies*, in denen thematische zusammenhängende Vorträge als Block angeboten wurden. Hier gab es auch Angebote in den Bereichen Didaktik und Übersetzung. Zwei Tage endeten auch mit Hauptvorträgen. Aufgelockert wurde die Darbietungsform durch Posterpräsentationen am Mittwoch und ein *Rondetafelgesprek* am Freitag. Die 16 Hauptvortragenden und auch die zahlreichen anderen Präsentatoren in den *lezingsessies* waren Niederlandistinnen und Niederlandisten aus diversen Ländern. Das Angebot war ausgesprochen vielfältig und bot interessante Einblicke in aktuelle Forschungsfragen der Niederlandistik sowohl in den Niederlanden und Flandern, als auch weltweit.

An dieser Stelle kann natürlich nicht auf das ganze Programm eingegangen werden. Wer daran teilnahm, konnte angesichts der Fülle von sechs bis sieben parallel stattfindenden Vorträgen nur einen kleinen Ausschnitt erleben. Inhaltlich orientierten sich eine Reihe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler am Titel des Kolloquiums (*Nederlands in Beweging*) und thematisierten sich verändernde Prozesse, z.B. in der Rechtschreibung, in der Syntax, in der Geschichtsschreibung, im Werk eines Autors oder in der Forschung der Niederlandistik überhaupt. Das Programm war definitiv sehr reichhaltig und im Anspruch divers. So bildete es die Niederlandistik mit ihrer Position in internationalen universitären Kontexten gut ab.

Nicht immer war die Zuordnung zu den Sektionen treffend. Zum Beispiel gelang es Liesbet Winkelmolen und Antoinet Brink mit ihrem morgendlichen „erfrischenden Start“ (*Nederlands in beweging: een frisse start met An en Lies*) mit kleinen bewegungsorientierten Übungsformen zum Niederländischlernen das lange Sitzen und Zuhören zu kompensieren, was sicherlich unter Didaktik besser aufgehoben gewesen wäre als unter Sprachwissenschaft. In dieser Rubrik fanden sich auch eine ganze Reihe forschungsbasierte Vorträge, die eigentlich auch zu Didaktik hätten passen können. Mit etwas Mut und einem Keynote-Speaker zu diesem Bereich hätte die für die internationale Niederlandistik so relevante Didaktik des Niederländischen eine eigene Rubrik werden können. Schließlich ist der Spracherwerb wohl die zeitintensivste und vielerorts auch die wichtigste Aufgabe der weltweiten Niederlandistik.

Die deutschsprachige Niederlandistik war mit Vorträgen von (in alphabetischer Reihenfolge) Laurette Artois, Hans Beelen, Emmeline Besamusca, Kerstin Bohne, Marlou de Bont, Johanna Bundschuh-van Duikeren, Christine Hermann, Matthias Hüning, Annelies de Jonghe, Dietha Koster, Philipp Krämer, Patrick Schettters, Julia Sommer, Herbert Van Uffelen, Truus De Wilde, Janka Wagner und Veronika Wenzel gut vertreten. Die Fachvereinigung Niederländisch präsentierte sich erstmals auf diesem Kolloquium mit einem Informationsstand im Foyer und überraschte so manchen mit den hohen Zahlen der Niederländischlernenden in Deutschland.

Das nächste Kolloquium der IVN ist im August 2021 an der Radboud-Universiteit Nijmegen zu erwarten. Der Link zur Veranstaltung mit Hinweisen zu Kosten und Unterbringung ist zu finden auf der Webseite der *Internationale Vereniging voor Neerlandistiek*.

Münster

Veronika Wenzel

Docentenbijeenkomst van de universitaire neerlandici uit de Duitstalige landen in Wenen

Van 4–6 oktober 2018 vond te Wenen de docentenbijeenkomst van de universitaire neerlandistiek in de Duitstalige landen plaats. Het thema luidde: *Gelaagde constructies: identiteit en betekenis in taal, kunst en literatuur*. De organisatie was – onder auspiciën van het Nederlandistenverband – in handen van Marlou de Bont en Julia Sommer van de afdeling Nederlandistiek van de Universität Wien.

Het programma ‘op locatie’ stond grotendeels in het teken van de grote Brueghel-tentoonstelling, die van 2 oktober 2018 tot 13 januari 2019 in het Kunsthistorisches Museum te Wenen werd gehouden. In Wenen is van oudsher veel kunst uit de Lage Landen aanwezig; de Weense expositie voor Pieter Bruegel de Oude in zijn 350ste sterfjaar 2019 bood een unieke gelegenheid zich in het werk van de Vlaamse meester te verdiepen.

De 58 deelnemers van 12 universiteiten in Duitsland, Oostenrijk en Zwitserland werden verwelkomd door Herbert van Uffelen, afdelingshoofd van de Nederlandistiek van de Universität Wien. Als enige Oostenrijkse universiteit bood de Weense universiteit tot dusver een Bachelor- en Masterstudierichting Neerlandistiek aan (in Wenen om historische redenen Nederlandistiek geheten). Vanaf 2020 zal de studie in Wenen op andere voet worden voortgezet. Matthias Hüning plaatste in een openingstoespraak de situatie in Wenen in een breder internationaal kader, waarin ook de dalende belangstelling voor de studie Nederlands in Nederland zelf werd genoemd.

Met de openingslezing “Gelaagde identiteit(en), en (tussen)taal? Inzichten uit het onderzoek naar regionaal gekleurde omgangstaal in Vlaanderen en Nederland” werd het thema van de bijeenkomst vanuit taalkundig perspectief belicht. Aan de hand van recent onderzoek maakte Günther de Vogelaer (Münster) aannemelijk dat er in Vlaanderen verschillende tussentalen zijn te onderscheiden.

De eerste dag werd feestelijk besloten met een receptie in de residentie van de Ambassadeur van het Koninkrijk der Nederlanden. Het monumentale gebouw werd door Richard Strauss als *Gesamtkunstwerk* ontworpen en ingericht.

De tweede dag van de docentenbijeenkomst stond geheel en al in het teken van de schilderkunst uit de Lage Landen. Nadat de deelnemers in de voordrachtszaal van het Kunsthistorisches Museum waren verwelkomd door David

Maenaut, Afgevaardigde van Vlaanderen, volgden er in twee blokken tien parallelle rondleidingen door de Bruegel-tentoonstelling in het Kunsthistorisches Museum en door het Albertina en de Akademie der bildenden Künste. De rondleidingen werden verzorgd door Weense kunsthistorici en curatoren van de Bruegel-tentoonstelling.

's Middags werden in het Kunsthistorisches Museum twee plenaire lezingen gehouden. Sabine Pénot "Zur Geschichte der Bruegel-Forschung in Wien" en Manfred Sellink, directeur van het Koninklijk Museum voor Schone Kunsten te Antwerpen over leidmotieven in het oeuvre van Pieter Bruegel de Oude. Daarna bestond gelegenheid de diverse musea zelf te bekijken.

Het diner in restaurant Glacis Beisl werd aangeboden door de Afvaardiging van Vlaanderen.

De laatste dag van de docentenbijeenkomst werd gehouden in het universitaire gebouw waar de Abteilung für Niederlandistik & Skandinavistik is gehuisvest. Hier vonden parallelle sessies plaats: een lectorenbijeenkomst o.l.v. Julia Sommer en Nele Rampart (Universität Wien) alsmede acht onderzoekspresentaties op het gebied van taalkunde, vakdidactiek en letterkunde.

De afsluitende plenaire bijeenkomst bestond uit twee onderdelen waarin het evenals bij de openingsbijeenkomst om de stand en de toekomst van de neerlandistiek ging. In de letterkundige slotlezing "Gelaagde constructies: de zonnige toekomst van de Duitstalige neerlandistiek" traceerde Ralf Grüttemeier (Oldenburg) aan de hand van programmatische oraties verschillen in wetenschappelijke oriëntatie tussen beoefenaars van de neerlandistiek in Nederland en Duitsland. In het slotwoord zette Hans Bennis, algemeen secretaris van de Taalunie, het nieuwe beleid van zijn organisatie uiteen; daarbij ging hij in op recente ontwikkelingen als het dalende aantal studenten Nederlands en de ontwikkeling van een taalbarometer om de rol van de Nederlandse taal in het maatschappelijk leven te bepalen. De Taalunie had overigens met een aanzienlijke cofinanciering bijgedragen tot de totstandkoming van deze docentenbijeenkomst.

Bij de ledenvergadering van het Nederlandistenverband werd onder meer aandacht besteed aan de website en aan de planning van bijeenkomsten op de middellange termijn. Het in Wenen nieuw gekozen bestuur zal zich gaan bezighouden met de organisatie van een lectorenbijeenkomst te Germersheim (september 2019) en met een colloquium voor promovendi en habilitandi te Berlijn (maart 2020, in samenwerking met Comenius, het docentenplatform van de Midden-Europese neerlandistiek). De eerstvolgende docentenbijeenkomst zal in het voorjaar van 2021 worden gehouden te Essen.

Hans Beelen en Julia Sommer

Das Euregioprojekt *Nachbarsprache & buurcultuur*

Das Interreg-Projekt *Nachbarsprache & buurcultuur* mit dem Untertitel *Nachbarsprache und -kultur gemeinsam voneinander lernen. – Intensivierung des nie-*

derländischen Deutschunterrichts und des deutschen Niederländischunterrichts an weiterführenden Schulen in der Euregio Rhein-Waal wird seit dem Frühsommer 2017 erfolgreich im euregionalen Grenzraum durchgeführt. Das Ziel des Projektes ist die Vermittlung von deutsch-niederländischen Schulpartnerschaften zwischen weiterführenden Schulen. Schüler*innen sollen miteinander und voneinander die Nachbarsprache und -kultur kennen lernen und so in die Lage versetzt werden, sich sicher und hürdenlos im Nachbarland und Grenzraum zu bewegen und sich so auch den entsprechenden Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu erschließen.

Um dieses Ziel zu erreichen ist besonders die räumliche Nähe ein wesentlicher Faktor, da Schüleraustausche regelmäßig, ein- oder mehrtägig zwischen den Schultandems stattfinden können. Die Schüler*innen lernen so den (Schul-)Alltag im Nachbarland, die Schulen, aber auch die Städte und ausgewählte Exkursionsziele in der Euregio Rhein-Waal kennen und knüpfen reale Kontakte. Im Rahmen des Projektes werden zahlreiche Materialien zum Einsatz bei den Austauschen sowie zur Vor- und Nachbereitung im Schulunterricht entwickelt. Diese Materialien stehen thematisch geordnet nach Themen auf der Website des Projektes zum download bereit: <https://www.ru.nl/nachbarsprache/schulen/unterrichtsmaterial/>

Derzeit verfügbar sind beispielsweise verschiedene Kennenlernspiele, Materialien zum *Taaldorp*, zu Stadterkundung, es gibt einen Kalender („Nederland viert feest“), einen Euregio-Exkursionsband sowie Material zum Thema Belgien.

Neben den Schüler*innen tauschen sich auch die Lehrpersonen und Schulleitungen regelmäßig - auch über die Vor- und Nachbereitung der Austausche hinaus - aus, treffen sich auf Workshops und Tagungen des Projektes und setzen sich intensiv mit niederländisch-deutschen Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Schulsystem auseinander.

So fand im Dezember 2018 eine Tagung für Schulleiter*innen aus der Euregio-Rhein-Waal statt. Lautete die Meinung vor der Tagung noch ‚Was weiß ich über weiterführende Schulen in Deutschland? Nichts!‘, konnten die Teilnehmenden sich bei dieser ersten deutsch-niederländischen Schulleiterkonferenz, die in Kleve und Nijmegen stattfand, doch zumindest einen ersten Eindruck von Schule beim Nachbarn verschaffen, was auf sowohl bei niederländischen als auch bei deutschen Schulleiter*innen zu so manchem Aha-Erlebnis führte.

Dass das Projekt derzeit sehr erfolgreich läuft, liegt auch an der maßgeschneiderten Begleitung durch Mitarbeiter*innen der Universität Duisburg-Essen und der Radboud Universiteit. Die Austausche werden in der Regel von mindestens zwei Personen des Uni-Teams begleitet, sodass Lehrkräfte bei den Austauschen vor Ort ganz konkret unterstützt werden.

Das Projekt wurde im November 2018 mit dem Europäischen Sprachenlabel für innovativen Unterricht ausgezeichnet, womit dem innovativen Charakter des gemeinsamen, grenzüberschreitenden Lernprozesses Rechnung getragen wurde.

Aktuell beteiligen sich 50 deutsch-niederländische Schultandems am Projekt und es werden regelmäßig Anfragen weiterer interessierter Schulen, auch

über das Arbeitsgebiet der Euregio Rhein-Waal hinaus, an das Projektteam gerichtet. So weckt *Nachbarsprache & buurcultuur* auch das Interesse von Grundschulen. Diesem Umstand wird mit einer Konferenz zu „Nachbarsprachen in der Grundschule“ Rechnung getragen, bei der es um „Ideen und Konzepte zur grenzüberschreitenden Zusammenarbeit“ gehen wird (23. September 2019, Grafschafter Museum Moers).

Das Projektteam hat auch die Organisation des regelmäßig in Rindern stattfindenden Kongresses „Lernen vom Nachbarn“ übernommen, der am 21. April 2020 erneut stattfinden wird.

Lehrkräfte und/oder Schulleiter*innen, die sich für das Projekt interessieren, einen Tandempartner für Schulaustausche suchen oder ähnliches, können sich jederzeit an das Projektteam wenden. Koordinatorin auf deutscher Seite ist Simone Frank (simone.frank@uni-due.de), Koordinator auf niederländischer Seite Henning Meredig (H.Meredig@let.ru.nl).

Ute K. Boonen/Simone Frank

„Studentag Niederländisch“ in Nordhorn

Op 4 juni 2019 vond in het klooster Frenswegen te Nordhorn een studiedag Nederlands plaats voor leerkrachten Nederlands van zowel het primair als het secundair en beroepsgericht onderwijs. Georganiseerd werd deze dag in opdracht van de Niedersächsische Landesschulbehörde maar deelname was uiteraard ook mogelijk voor collega's uit de nabijgelegen streken in Noordrijn-Westfalen.

Na de opening door hoofdorganisatrice Elsiné Wortelen en afdelingshoofd Silvia Pünt-Kohoff van de Niedersächsische Landesschulbehörde verliep de dag inhoudelijk gevarieerd. Een keynotelezing door Luc Devoldere van de Koninklijke Academie voor de Nederlandse taal- en letterkunde over canonisering in de Nederlandse literatuur was het eerste onderdeel van het programma. Onder de titel „Van Max Havelaar tot Hugo Claus“ vloog Luc Devoldere in zijn voordracht over de literatuur van de voorbije twee eeuwen en legde uit hoe de actuele literaire canon, die de KANTL in 2015 opstelde, tot stand is gekomen.

In het verdere voormiddagprogramma konden de deelnemers kiezen uit drie verschillende workshops over vakdidactische thema's: Anita Huisjes van het Burggymnasium Bad Bentheim presenteerde in haar workshop het portaal *nieuwsbegrip.nl* en de mogelijkheden die het voor het NVT-onderwijs biedt. Bovendien werd nog het praktische gebruik van andere digitale hulpmiddelen zoals het digitale prikbord *Padlet* of het online quiztool *Kahoot* voorgesteld.

De tweede workshop ging over interactief taalonderwijs: Helga van Loo en Annemie Decavle van het aan de KU Leuven verbonden Instituut voor Levende Talen (ILT) stelden coöperatieve en vooral communicatieve werkvormen voor op basis van poëzie, muziek, tekst- en filmmateriaal en boden de deelnemers veelzijdige inspiratiebronnen voor hun eigen lessen.

In de derde workshop ging het om communicatieve taalspelletjes ter bevordering van de spreekvaardigheid van de leerlingen. Foekje Reitsma (Universiteit Oldenburg) en Birgit Groenhagen (Studienseminar Aurich) stelden op basis van het recent verschenen *77 kommunikative Spiele Niederländisch* (zie de bespreking elders in dit nummer) een aantal woord- en grammaticaspelletjes voor en informeerden tevens ook over de theoretische achtergrond van communicatieve spelletjes in de taalklas.

Na de lunchpauze kwamen alle deelnemers opnieuw in het plenum samen om naar een drietal presentaties te luisteren: Doris Abizsch, verbonden aan de Universiteit Utrecht en auteur van de lesboekenreeks *Welkom!* stelde het nieuwe boek *Welkom in de klas!* voor, een bewerking specifiek voor NVT-leerders in het secundair onderwijs (zie de bespreking elders in dit nummer).

Afsluitend volgden nog twee korte presentaties over het Kommunikationsplattform Niederländisch (<https://niederlaendisch.nline.nibis.de>) en de Fachvereinigung Niederländisch. Aaltje Strauß van de KGS Großefehn en Alexander Molz, voorzitter van de Fachvereinigung Niederländisch, informeerden de deelnemers over de verschillende mogelijkheden tot netwerken, bijscholing en materiaalverwerving.

De studiedag in Nordhorn werd door alle deelnemers als een verrijkende en boeiende bijeenkomst waargenomen die naast nieuwe vakdidactische impulsen ook de mogelijkheid bood om nieuwe contacten aan te knopen en actueel lesmateriaal te leren kennen.

Alexander Molz

Lectorenbijeenkomst te Germersheim

De lectorenbijeenkomst die op 19–21 september 2018 te Germersheim plaatsvond, stond in het teken van het taalonderwijs en was met name bedoeld voor universitaire taaldocenten Nederlands werkzaam in instituten en talencentra. Voor deze groep collega's wordt op de docentenbijeenkomsten van het Nederlandistenverband steevast een zgn. lectorenvergadering gehouden; voor een vruchtbare uitwisseling van ervaringen is echter meer tijd gewenst, reden voor het Nederlandistenverband om voor de eerste keer in zijn bestaan een lectorenbijeenkomst te houden. Ook docenten die zich bezighouden met vakdidactiek, waren op de bijeenkomst van harte welkom.

De campus Germersheim biedt onderdak aan het Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaften van de Johannes Gutenberg-Universität Mainz; daarvan maakt een afdeling Nederlands deel uit met vier collega's, die verantwoordelijk zijn voor de tolk-vertalers-opleiding. Het team verklaarde zich met plezier bereid de bijeenkomst ter plekke te organiseren.

In totaal namen er 23 collega's deel van 15 instellingen voor hoger onderwijs in Duitsland, Zwitserland en Oostenrijk. De bijeenkomst kwam mede tot stand dankzij financiële steun van de Taalunie. Namens de Taalunie was Jo Sterckx

aanwezig, die met een workshop over *activerende werkvormen voor spreekvaardigheid en woordenschatuitbreiding* tevens een inhoudelijke bijdrage leverde aan het programma.

Het programma begon met welkomstwoorden door o.m. opleidingscoördinator Caroline Jacobs-Henkel en decaan prof. dr. Michael Schreiber, Tijdens de openingsspeeches werden de tolkfaciliteiten van de opleiding gedemonstreerd. In totaal zijn er acht workshops en lezingen gehouden, zowel door collega's uit het veld als door externe sprekers. Praktijkgerichte workshops werden verzorgd door Ingeborg Harmes (*Focus op uitspraak*), Foekje Reitsma (*Effectieve feedback op spreekvaardigheid*), Truus de Wilde (*Visies op taalvariatie, met muzikale omlijsting*), Julia Sommer (*Taalverwerving in een flipped classroom*) en Laurette Artois (*Schrijfopdrachten van A1 tot B2 rond schilderijen van Nederlandse en Vlaamse schilders*). Daarnaast waren er lezingen over de geschiedenis en het profiel van de tolk-vertaler-opleiding Nederlands te Germersheim (Maren Dingfelder Stone: (*Warum sind wir eigentlich nicht in Mainz?*)), over de praktijk van het literair vertalen (Heleen Ooms: *Literair vertalen in de praktijk*) en over juridisch vertalen (Susanne Schaper: *Uit de praktijk van een juridisch vertaler-tolk*). Het begeleidende culturele programma bestond uit een rondleiding door de historische vestingstad Germersheim en een wijnproefavond.

De bijeenkomst is mondeling en schriftelijk geëvalueerd. Uit de evaluatie is gebleken dat de deelnemers de bijeenkomst als zeer geslaagd hebben beleefd. Het werd als nuttig ervaren dat door het Nederlandistenverband voor deze doelgroep een aparte bijeenkomst is georganiseerd. In de ogen van de aanwezigen is dit voor herhaling vatbaar.

Hans Beelen en Caroline Jacobs-Henkel

50 Jahre Bundesgemeinschaft für deutsch-niederländische Kulturarbeit – Rückblick und Aufbruch

Am 2. und 3. November 2018 feierte die Bundesgemeinschaft für deutsch-niederländische Kulturarbeit mit einem Festakt und einem Kolloquium in Emmerich am Rhein ihr 50jähriges Jubiläum. Die Wahl des Jubiläumsortes fiel keinesfalls zufällig auf die niederrheinische Grenzstadt, wurde doch hier am 26. September 1968 die Bundesgemeinschaft offiziell aus der Taufe gehoben. Im Mittelpunkt des außerordentlich gut besuchten Jubiläums stand das Festkolloquium zum Thema: *Die deutsch-niederländischen Beziehungen, Geschichte, Gegenwart, Zukunft*. Die Vorträge beschäftigten sich mit den historisch-politischen und kulturellen Beziehungen der beiden Nachbarländer, mit der wirtschaftlich- und gesellschaftspolitischen Bedeutung der Euregios entlang der deutsch-niederländischen Grenze sowie mit der Bedeutung der Bundesgemeinschaft und deren Mitglieder für die deutsch-niederländischen Beziehungen in den letzten 50 Jahren und abschließend mit einem Ausblick auf die Zukunft.

In der Zeit unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg kamen die deutsch-niederländischen Beziehungen – nachdem sie 1945 durch die Ereignisse der Besatzung und der Repression völlig zum Erliegen gekommen war – nur sehr zögerlich in Gang. Auf der Regierungsebene der beiden Länder standen die Annektions- und Reparationsansprüche der Niederlande im Mittelpunkt. Von diplomatischen oder gar kulturellen Beziehungen zwischen den Niederlanden und von den Alliierten bis 1949 besetzten Deutschland konnte vorerst keine Rede sein. Es waren persönliche Kontakte auf der orts- oder regionalen Ebene, die zu anfänglich zarten Annäherungsversuchen über die noch lange Zeit schwer überwindbare Grenze hinweg führten. Kleine gemeinsame Ausstellungsprojekte, grenzüberschreitende Konzertbesuche, Vereinigungen, die sich nach dem Krieg in beiden Ländern neu gründeten und die sich austauschten, Vorkriegskontakte im Sportbereich, die wiederbelebt wurden: sie alle waren die bescheidenen Versuche einer Normalisierung der nachbarschaftlichen Beziehungen, die sich allmählich institutionalisierten, nicht zuletzt und beschleunigt nach der Gründung der Bundesrepublik Deutschland 1949. Die beiden Regierungen in Den Haag und Bonn, die inzwischen auf diplomatischer Ebene zu einer friedlichen Zusammenarbeit gefunden hatten, sahen es als durchaus wünschenswert an, die derweil in den frühen fünfziger Jahren schon recht umfassenden kulturellen Kontakte systematisch-institutionell zu begleiten. So kam es 1951 in Hannover zur Gründung des Deutsch-Holländischen Ausschusses, 1952 in Düsseldorf zur Gründung der Deutsch-Niederländischen Arbeitsgemeinschaft und 1953 in Münster zur Westfälischen Arbeitsgruppe für kulturelle Beziehungen. Bald danach wurde auf deutscher Seite erkannt, dass in der Bundesrepublik als Pendant zur in den Niederlanden schon 1948 gegründeten *Coördinatie Commissie voor Culturele Betrekkingen met Duitsland* eine koordinierende Dachorganisation geschaffen werden müsste. Diese Überlegungen führten 1953 zur Gründung der Bundesarbeitsgemeinschaft deutsch-niederländischer Vereinigungen, sozusagen der Vorgängerorganisation der Bundesgemeinschaft für deutsch-niederländische Kulturarbeit, die dann 1968 in Emmerich gegründet wurde mit der Aufgabe, die deutsch-niederländischen kulturellen Beziehungen systematisch zu begleiten und finanziell zu unterstützen. Die Mittel zur Erfüllung dieser Aufgaben kamen auf deutscher Seite zunächst aus dem Auswärtigen Amt in Bonn, später dann aus der Staatskanzlei Nordrhein-Westfalen, sowie von den Landschaftsverbänden Rheinland und Westfalen-Lippe, auf niederländischer Seite vom Außenministerium in Den Haag über die Niederländische Botschaft in Bonn.

In den ersten drei Jahrzehnten seit 1968 konnte die Bundesgemeinschaft als Dachorganisation aller angeschlossenen Vereinigungen, Deutsch-Niederländischen Gesellschaften, und Institutionen, die sich mit dem kulturellen Austausch der beiden Nachbarländern beschäftigten, zahlreiche Veranstaltungen, Ausstellungen, Konzerte, Exkursionen und Tagungen, finanziell unterstützen. Zu Beginn des neuen Jahrhunderts änderte sich die Subventionspolitik in beiden Ländern, weg von einer strukturellen Subventionierung zu einer projektbezogenen Finanzierung von Veranstaltungen. Damit verlor die Bundesgemeinschaft eine wichtige unterstützende Aufgabe, die fortan nur noch von den

politischen Institutionen der beiden Länder vorgenommen wurde. Die Bundesgemeinschaft entwickelte sich danach immer stärker zu einer koordinierenden Instanz als Dachorganisation eines Netzwerkes und beschränkte sich auf die Organisation der jährlichen Mitgliederversammlung in Verbindung mit einem thematischen Kolloquium und einem kulturellen Rahmenprogramm. Die Veranstaltungen werden jedes Jahr in einer anderen bundesdeutschen, gelegentlich auch in einer niederländischen Stadt organisiert.

Die Bundesgemeinschaft versteht sich also als Netzwerk aller angeschlossenen Vereinigungen, Institutionen, Projekte und Initiativen in Deutschland, die sich mit den Niederlanden und mit den deutsch-niederländischen Beziehungen beschäftigen. Zentralorgan ist die vereinseigene Webseite (www.bdnz.eu), auf der die Aktivitäten der Bundesgemeinschaft dokumentiert werden. Daneben werden die Mitgliedsvereinigungen - zu denen auch die Fachvereinigung Niederländisch gehört - präsentiert und eine Verlinkung zu deren Webseiten hergestellt. In einem tagesaktuellen Kalender werden die Veranstaltungen der Bundesgemeinschaft und deren Mitgliedsvereinigungen aufgelistet. Sie werden von den jeweiligen Mitgliedsvereinigungen in eigener Regie eingepflegt. Eine weitere Rubrik enthält aktuelle Nachrichten aus den Niederlanden, die u.a. von den online-Portalen *NiederlandeNet*, *Aha24x7* und *NiederlandeNachrichten* übernommen werden.

In den letzten Jahren ist die Mitgliedschaft der Bundesgemeinschaft sehr stark gewachsen, nicht zuletzt aufgrund des sehr positiv aufgenommenen Servicecharakters der Webseite und der Facebook- und Twitterauftritte. Die überwiegende Zahl der Mitglieder sind nach wie vor traditionell kulturelle Vereinigungen und Institutionen, aber inzwischen haben sich auch wirtschaftliche und politische Institutionen angeschlossen. Letzteres hat auf der Jubiläumsmitgliederversammlung am 3. November 2018 zu einer leichten Namensänderung der Bundesgemeinschaft geführt: aus BDNK wurde BDNZ, die *Bundesgemeinschaft für deutsch-niederländische Zusammenarbeit*. Zugleich wurde mit der Namensänderung auch die Gründung eines eingetragenen, gemeinnützigen Vereins beschlossen. Letzteres bietet der Bundesgemeinschaft die Möglichkeit, Spenden entgegen zu nehmen, die für die tägliche Arbeit der BDNZ, also der Pflege der Homepage und der Organisation der Veranstaltungen, unentbehrlich sind.

Loek Geeraedts

Buchbesprechungen

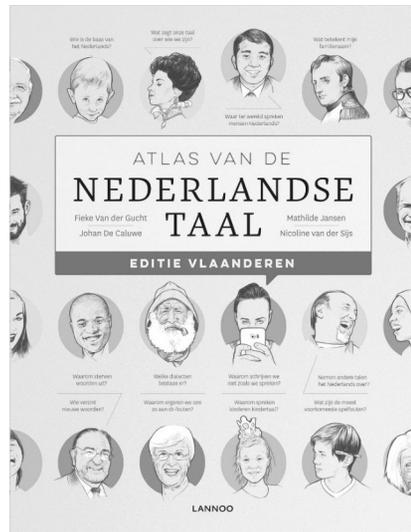
Mathilde Jansen, Nicoline van der Sijs, Fieke Van der Gucht, Johan De Caluwe: Atlas van de Nederlandse taal. Editie Nederland. Ontwerp en illustraties Steven Theunis & Stijn Fabri. Tielt: Lannoo 2017, 272 S.; Ill., €39,99.

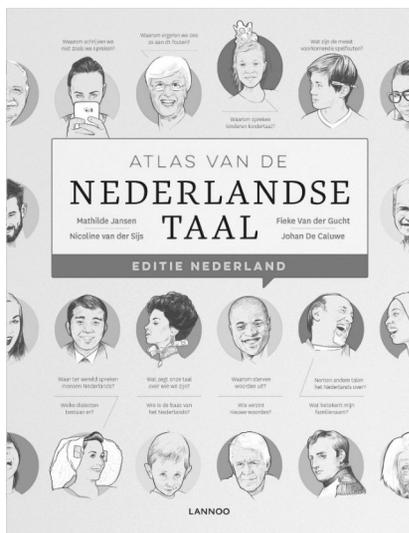
Fieke Van der Gucht, Johan De Caluwe, Mathilde Jansen, Nicoline van der Sijs: Atlas van de Nederlandse taal. Editie Vlaanderen. Ontwerp & illustraties Steven Theunis & Stijn Fabri. Tielt: Lannoo 2017, 272 S.; Ill., €39,99.

Um möglichen Missverständnisse vorzubeugen, sei gleich zu Beginn darauf hingewiesen, dass der hier besprochene *Atlas van de Nederlandse taal* kein ‚Sprachatlas‘ im herkömmlichen Sinne ist, also kein Werk, das die räumliche Verbreitung von Wörtern oder anderen sprachlichen Erscheinungen auf geographischen Karten darstellt. Der Begriff ‚Atlas‘ findet zunehmend auch Verwendung für die durch Infographiken, Tabellen, Karten und andere Abbildungen strukturierte Präsentation eines Wissensgebietes, wie wir sie etwa aus dem weit verbreiteten *dtv-Atlas deutsche Sprache* (18. Aufl. 2015) und anderen thematischen Atlanten derselben Reihe kennen. Viele solcher Atlanten sind darauf angelegt, Überblickswissen zu vermitteln und einen Transfer wissenschaftlicher Forschungsergebnisse in eine breitere Öffentlichkeit zu leisten. Soll dies gelingen, kommt es entscheidend darauf an, dass dieser Kenntnis- und Wissenstransfer in einer Form und in einer Sprache geschieht, die komplexe fachspezifische Inhalte auch für ein nicht einschlägig vorgebildetes Publikum zugänglich macht. Der hier vorgestellte *Atlas van de Nederlandse taal* kann als ein Musterbeispiel für solch eine gelungene Vermittlung zwischen Wissenschaft und Allgemeinheit gelten.

Das Buch richtet sich natürlich in erster Linie an die niederländischsprachigen Gemeinschaften in den Niederlanden und Flandern. Aber auch über die Grenzen des niederländischen Sprachgebiets hinaus verdient der Atlas Aufmerksamkeit, da er von allen, die des Niederländischen mächtig sind, insbesondere auch von Niederländisch-Lernenden und Niederländisch-Lehrenden wo immer auf der Welt mit großem Gewinn genutzt werden kann.

Der Gesamtinhalt des Werkes ist in 60 Themen portioniert, die auf durchschnittlich vier ansprechend und übersichtlich gestalteten Seiten präsentiert werden. Es beginnt mit übergreifenden Abschnitten zur Stellung des Niederländischen in der Welt (*Waar ter wereld spreken mensen Nederlands?*) und in Europa (*Over het Nederlands in de Europese Unie*), dem Sprachnamen (*Spreekt men hier Nederlands, Vlaams of Hollands?*) sowie der Sprachverwandtschaft und





frühesten Sprachgeschichte des Niederländischen. Ein eigener Abschnitt ist dem Afrikaans und seiner Beziehung zum Niederländischen gewidmet. [Thema 10] Von den klassischen Teilgebieten der Linguistik werden hauptsächlich die Phonetik/Phonologie (*Waarom je bij de dokter 'aaaa' zegt en niet 'oooo'*) [8–9] und die Lexikologie [11–21] behandelt. Letzteres, also der Wortschatz und die damit verbundenen Fragen bilden einen eindeutigen Schwerpunkt, bei dem es um Themen geht wie: *Over de samenstelling van de Nederlandse woordenschat, Over leenwoorden en andere ontleningen, Hoe veranderen woorden van betekenis?, Over neologismen of nieuwe woorden, Waar komen onze woorden vandaan?* und andere mehr.

Weitere Themenschwerpunkte sind die Namenkunde [22–30] (*familienamen, voornamen, plaatsnamen*), die Dialektologie in

soziolinguistischer und dialektgeographischer Perspektive [31–36] sowie weitere Aspekte der Sprachvariation [37–46] mit Themen wie *Over het ontstaan van de standaardtaal, Belgisch-Nederlands versus Nederlands-Nederlands, Praten mannen en vrouwen anders dan vrouwen en jongeren?, Hoe kinderen hun moedertaal verwerven, Het Nederlands van mensen met een migratieachtergrond* u.a. Ein eigener Themenblock [47–53] widmet sich den Bereichen Schreiben (*Tips voor duidelijker Nederlands*) und Rechtschreibung (historisch und aktuell). Thema 54 stellt die Frage, inwieweit andere Sprachen eine Bedrohung für das Niederländische und seine Stellung in der Zukunft darstellen. Ein letzter Themenkomplex gilt wichtigen historischen Eckdaten und Personen, die die Geschichte des Niederländischen wesentlich beeinflusst haben, wobei der Bedeutung der Bibelübersetzungen für die Sprachgeschichte ein eigenes Thema gewidmet ist. [55–57].

Den Abschluss der Themenliste bilden drei Abschnitte mit nützlichen Informationen und Links zu *Organisaties die liefhebbers van het Nederlands willen kennen* [58], *Websites die liefhebbers van het Nederlands willen kennen* [59] und zu *woordenboeken: Voor elk probleem het juiste woordenboek* [60]. Abgerundet wird der großformatige Atlas (32,5 x 25,5 cm) von einem Literaturverzeichnis und einem separaten ausführlichen Verzeichnis von Websites, deren Einträge jeweils eine Angabe zu dem Thema bzw. den Themen, auf die sie sich beziehen, enthalten.

Wie die beiden Umschlagabbildungen und der doppelte Titel im Kopf dieser Buchbesprechung zeigen, gibt es den *Atlas van de Nederlandse taal* in zwei unterschiedlichen Ausgaben, eine für die Niederlande und eine für Flandern. Die Autorinnen und Autoren sind für beide Ausgaben dieselben, wobei das heimische Team jeweils die Federführung hat: Fieke Van der Gucht und Johan De Caluwe (beide Universität Gent) bilden das *team Vlaanderen*, von dem die Idee zu diesem Atlas ausging, Mathilde Jansen und Nicole van der Sijs (Meertens Instituut Amsterdam/ Radboud Universität Nijmegen) bilden das *team Nederland*. In der Einleitung zu beiden Ausgaben kann man lesen, dass von den 60 Themen „56 thema’s in beide atlassen, 4 alleen in de Vlaamse editie, 4 alleen in de Nederlandse editie“ vorkommen. Diese exklusiven The-

men handeln auf niederländischer Seite *Over het Fries en andere minderheidstalen* [4], *Over carnavalsnamen in Nederland*, [25], *Over het Poldernederlands* [38], und *Over het gebruik van het Nederlands in de sociale media* [39]. Diesen Themen stehen auf flämischer Seite die folgenden gegenüber: *Over de taalwetgeving in België* [4], *Over vondelingennamen* [25], *Over taalvariatie in Vlaanderen* [38], und *Over tussentaal in Vlaanderen* [39].

Tatsächlich gehen die Unterschiede zwischen beiden *edities* aber weit über die genannten exklusiven Themen hinaus. Die zitierte Aussage, dass es bei 56 der 60 Themen Übereinstimmung gebe, ist nämlich irreführend, da eine ganze Reihe der übereinstimmend formulierten Themen jeweils eine völlig eigene, landesspezifische Ausarbeitung erfährt. So lautet etwa Thema 27 in beiden Ausgaben „Wat vertellen plaatsnamen over onze geschiedenis?“, in der Text- und Bildgestaltung wie auch bei den behandelten Beispielen gibt es jedoch keine Übereinstimmungen zwischen der flämischen und der niederländischen Version. Bei den historischen Eckdaten [55] und Personen [56] sind die behandelten *“tien mijlpalen voor het Nederlands”* bzw. *“tien iconen voor het Nederlands”* nur in Teilen identisch. So gehören nur sechs der zehn Personen, darunter etwa Hendrik van Veldeke, Hadewijch, und Annie M. G. Schmidt, zu den gesamt-niederländischen Ikonen, während die übrigen vier - darunter etwa Bredero auf niederländischer und Jan Frans Willems auf flämischer Seite - nur in einem der beiden Bände genannt sind. (Bemerkenswert, dass Multatuli, dessen Bedeutung für die Entwicklung des Niederländischen doch kaum unterschätzt werden kann, in keiner der beiden Editionen vorkommt, weder unter den Ikonen noch sonst wo in den Atlanten.) Die Beispiele, die sich noch um etliche vermehren ließen, zeigen, dass man auch über die jeweils exklusiven Themen hinaus von zwei sich deutlich unterscheidenden Ausgaben sprechen muss.

Nun stellt sich insbesondere aus der Sicht eines Niederlandisten *extra muros*, dem beide Teile des niederländischen Sprachgebiets am Herzen liegen, die Frage, ob sich nicht auch Flamen für das Friesische und Niederländer für die Sprachgesetzgebung in Belgien interessieren könnten, oder anders gesagt, ob nicht eine gemeinsame Ausgabe für beide Teile des niederländischen Sprachgebiets sinnvoll gewesen wäre. Natürlich kann man, wie es in beiden Einleitungen geschieht, in dem Vorliegen zweier Editionen die Bekräftigung des Status des Niederländischen als einer plurizentrischen Sprache sehen. Dies kann aber nicht wirklich als Begründung für die unterschiedlichen Ausgaben herhalten. So bleibt zu vermuten, dass es doch wohl vor allem kommerzielle und (national-)psychologische Überlegungen waren, Flamen und Niederländern je eine eigene Version anzubieten.

Unabhängig davon kann ein Fazit der Besprechung beider *edities* des *Atlas van de Nederlandse taal* nur positiv ausfallen. Mit den 60 Themenfeldern werden dem Leser weite Bereiche der niederländischen Sprache auf einem wissenschaftlich verantworteten Niveau und zugleich in einer anschaulichen und allgemeinverständlichen Sprache erschlossen. Die beiden Atlanten bieten insbesondere mit Blick auf die Vermittlung von Sprache und Sprachwissen eine wahre Fundgrube sprachlich und graphisch gut aufbereiteten Materials, das sich zu einem guten Teil auch zum Einsatz im schulischen und akademischen Niederländischunterricht eignet.

Bleibt die Frage und das Dilemma für ‚neutrale‘ Interessenten, welche der beiden Varianten er sich anschaffen soll - die *editie Vlaanderen* oder die *editie Nederland*. Die Antwort hierauf kann eigentlich nur individuell ausfallen, je nachdem, auf welchen Teil des niederländischen Sprachgebiets man stärker orientiert ist. Vielleicht kann ja der bezogen auf Umfang und Ausstattung der Bücher ungemein günstige Preis auch ein

Anreiz sein, beide Ausgaben anzuschaffen oder der Bibliothek einen entsprechenden Tipp zu geben.

Duisburg – Essen

Heinz Eickmans

Theo Janssen & Ann Marynissen: Het Narrenschip in de Lage Landen, deel 1: Josse Bade, Der zotten ende der narren scip – tekst en hertaling, deel 2: Het schip ingaan – inleiding en aantekeningen. Studies op het gebied van de cultuur in de Nederlanden, 8-1 en 8-2, Gent, Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde, 2018, ISBN 9789072474988, 496 und 736 S., 149,00 €



Was Theo Janssen, Professor emeritus der Freien Universität Amsterdam, und Ann Marynissen, Professorin für niederländische Sprachwissenschaft an der Universität Köln, mit dieser Ausgabe der niederländischen Fassung des Bestsellers aus humanistischer Zeit geschaffen haben, ist eine besondere Leistung – in philologischer wie in kulturwissenschaftlicher Hinsicht.

Im ersten Band wird im Vorwort darauf hingewiesen, welch ehrgeiziges Ziel die Autoren anstrebten: in der Frühzeit des Buchdrucks haben wir zugleich mit dem Beginn der Tradition der Verbindung von Text und Bild zu tun. Daher wird nicht nur der Texttradition nachgespürt, sondern auch der der Illustration. Schließlich wird der Versuch unternommen, mit kulturhistorischen Erläuterungen den Zeitgeist um das Jahr 1500 nahezubringen, soweit dies möglich ist. Um sich diesem Vorhaben verantwortungsvoll anzunähern, ist eine beeindruckende Zahl von ausgewiesenen Experten zu Rate gezogen worden.

Der erste Band befasst sich mit der Präsentation des Textes. Auf den rechten Seiten stehen Faksimiles von ausgezeichneter Qualität aus dem einzigen erhaltenen Exemplar des ersten Drucks, bewahrt in der französischen Nationalbibliothek. Wer geübt ist im Lesen spätmittelniederländischer Texte um 1500, kann gut der Buchschrift folgen. Auf den linken Seiten befinden sich die Übertragungen. Die Übersetzungsleistung ist vorbildlich: sie wird zu einem leicht lesbaren sowie zugleich sinngetreuen modernen Niederländisch und widersteht konsequent der Versuchung, sich eines altertümelnden Stils zu bedienen. So wird der Text auch für ein breiteres Publikum interessant. Die ebenfalls gut wiedergegebenen Holzschnitte, darunter viele aus dem Frühwerk von Albrecht Dürer, vervollständigen den Rezeptionserlebnis.

Der zweite Band ist nicht nur das Ergebnis einer philologischen Kärnerarbeit mit sprachlichen Erläuterungen und Quellennachweisen bis ins kleinste Detail, sondern geht mit seiner Einleitung und den Anmerkungen weit darüber hinaus, wie einige Beispiele zeigen mögen.

Ohne ein eigenes Urteil explizit zu formulieren, werden einige unterschiedliche Wertschätzungen in der Literaturwissenschaft vom 19. Jahrhundert bis heute zitiert. Das Ausgangswerk, Sebastian Brants *Narrenschiff* von 1494, nennt De Vries (1899) „het schitterendste verschijnsel tusschen de uitvinding van de boekdrukkunst en de Reformatie“. Zehn Jahre zuvor sagte Kalff zum selben Buch: „Het [...] bevat een orde-looze reeks van gedichten, waarin de schrijver verschillende misbruiken en gebreken in het maatschappelijk en huiselijk leven aanwijst en hekelt.“ Möglicherweise folgte Kalff dem Urteil von Zarncke, das Buch sei „nur eine vom müheseligsten fleisse, von zahllosen nachtwachen zeugende compilation“ (1854). Ein Jahrhundert später beurteilen Carter & Muir (1967) das Buch als „das erste Originalwerk eines Deutschen, das Eingang in die Weltliteratur fand“. 2004 wiederum stellt Müller zynisch fest: „Brant schreibt einen bestseller, dessen Erfolg man sich noch nie mit besonderen Qualitäten des Werks erklären konnte.“

Die niederländische Bearbeitung fand entsprechend divergierende Beurteilungen. Kalff fällt hier, wie es die Autoren nennen, geradezu ein Todesurteil: „De letterkundige verdienste van dit proza is even gering als die der gedichten.“ Pleij (2007) dagegen nennt das „Narrenschip“ ein „Prachtwerk“ und belegt dies mit zahlreichen Erläuterungen.

Es ist ein großes Verdienst von Theo Janssen und Ann Marynissen, bereits 2015 mit überzeugenden Argumenten in Josse Bade aus Gent den Autor identifiziert zu haben. Sie stellen aber auch die Frage, warum Brant sich selbstbewusst zu seinem Werk bekannte und Bade nicht. Eine mögliche Antwort finden sie darin, dass Brant als Doktor beider Rechte die Kritik der kirchlichen Instanzen viel weniger zu fürchten hatte als Bade, der zwar an mehreren Universitäten studiert hatte, danach in Lyon *bonae litterae* dozierte und begann, Texte mit Kommentaren herauszugeben, aber als theologischer Laie galt, der durch Bibelinterpretationen mit Widerstand zu rechnen hatte. Das wiederum hätte seinem Gewerbe als Herausgeber, das er inzwischen in Paris ausübte, und damit auch seiner Familie sehr schaden können.

Ausführlich wird auch die Quellenfrage diskutiert, und sie kann gar nicht so eindeutig beantwortet werden. Zweifelsfrei hat Brants *Narrenschiff* (1494) eine große Rolle gespielt, als Ausgangspunkt aber dient vor allem die zweite Auflage der lateinischen Bearbeitung seines Schülers Jakobus Locher *Stultifera Navis* (1497).

Wird schon hier sehr deutlich, dass Bades *Narrenschip* alles andere als eine weitgehende Übersetzung ist, so zeigt sich das noch überzeugender in der Komposition. Erscheint uns heute Brants Werk eher als eine lose Sammlung von Kolumnen denn als ein zusammengehöriges Ganzes, so lassen sich bei Bade deutlich verschiedene strukturierende Elemente erkennen. In allen drei Werken erfüllt die Schiffsmetapher eine solche Funktion, ohne jedoch zum Überdruß allegorisch strapaziert zu werden. Als bereichernd kann angesehen werden, dass bei Bade auch der Schiffbruch sowie die Rettungsplanke metaphorisch eingesetzt werden. Fast durchgängig haben die 117 Kapitel den gleichen Aufbau mit dem Motto in zwei Versen zu Beginn, dem folgenden Holzschnitt, der eigentlichen Erzählung in Prosa und schließlich der wieder gereimten Moral in variierender Länge, meist jedoch kurz und bündig in vier Versen. In vielerlei Hinsicht wird gezeigt, dass Bade nicht nur übersetzte und bearbeitete, sondern durch sehr weitgehende Umarbeitungen ein eigenständiges Werk schuf.

Die drei frühen Humanisten Brant, Locher und Bade berufen sich in ihren Werken durchgängig auf Autoritäten aus dem klassischen und christlichen Altertum. Diese humanistische Rückbesinnung realisiert Bade am konsequentesten, wenn er immer

wieder auf Originalzitate zurückgreift und sie übersetzt, um so über die kleine Bildungsschicht hinaus auch ein breiteres Publikum ansprechen zu können.

Bei allen drei Schriftstellern ist zu bemerken, dass sie überzeugte Anhänger der *Devotio moderna* sind, dass sie in der Zeit des Umbruchs, in der sie leben, äußerst bemüht sind, ihrer Leserschaft wieder eine Werteorientierung zu geben, was kaum noch im Interesse der kirchlichen und weltlichen Autoritäten der Zeit lag.

Neben der philologischen Bearbeitung widmen sich die Autoren im zweiten Band ausführlich und mit überzeugenden Beispielen den Entwicklungstendenzen der bildenden Kunst. So wird veranschaulicht, dass die Narrenschiff-Illustrationen nicht nur texterläuternde Funktionen haben, sondern oft weit darüber hinausweisen.

Zu Recht wird darauf verwiesen, dass die vielen nachreformatorischen Bearbeitungen des Narrenschiff-Stoffes noch ein breites Forschungsfeld anbieten. Ganz zu Beginn wird daran erinnert, dass man um 1500 mit der Entwicklung des Buchdrucks mit beweglichen Lettern in ein neues mediales Zeitalter eintrat, dessen Folgen noch nicht abzusehen waren.

Leben wir nicht heute wieder in einer Zeit der medialen Revolution, deren Folgen wir immer mehr spüren und deren Steuerung uns immer mehr entgleitet? Befinden sich diejenigen, die sich unreflektiert jedem neuen Trend anschließen und alles Überkommene über Bord werfen, nicht auch auf einem Narrenschiff auf der Fahrt nach Narragonien? Brant, Locher, Bade und viele Nachfolger führen uns das mit dem satirischen Mittel der Übertreibung drastisch vor Augen. Wenn wir diese alten Texte lesen, finden wir so manchen Anknüpfungspunkt, der zum Nachdenken anregen könnte. Diese Schlussfolgerungen legen die beiden Autoren nahe, überlassen sie aber dezent der Leserschaft – und dem Rezensenten.

Monheim am Rhein

Karl-Heinz Hennen

Koock Boeck voor Juffer Anna ter Braeck van Opgandt Anno 1656: Den 27 Julius. [Uitgegeven] door R.N. Ferro. Deventer 2018. 102. S. Bestellung durch Überweisung von 10 €+ Versandkosten (5 € innerhalb der Niederlande, nach Deutschland 9 €) auf Konto NL30 INGB 0004664210 (R.N. Ferro, Deventer) unter Erwähnung von Terbraeck und der eigenen Adresse.

„Eine wertvolle Quelle zur Geschichte der Lebensgewohnheiten und der Sprache auf einem Herrenhof in Ostfriesland“: zo beschreef culinair historicus Hans Wiswe in 1967 een verzameling recepten die twee eeuwen lang in het bezit is geweest van de bewoners van de burcht Upgant en thans berust in het Ostfriesisches Landesmuseum Emden (zie Hans Wiswe: Die mittelniederdeutsche Kochbuchüberlieferung. In: *Jahrbuch des Vereins für niederdeutsche Sprachforschung* 90 (1968), 45–62, hier: 62.). Ruim vijftig jaar na Wiswes karakterisering is het *Koock Boeck voor Juffer Anna ter Braeck van Opgandt* voor een breed publiek ontsloten. Het is de verdienste van Dobby Ferro, gepensioneerd HBO-docent informatica en statistiek, de afgelopen jaren in eigen beheer een imposante reeks edities van historische Noord- en Zuidnederlandse kookboeken te hebben uitgebracht. Van deze reeks maakt de uitgave van het *Koock Boeck* deel uit.

Het is een verzorgd boekje in DIN A5-formaat, bijeengehouden door een metalen spiraaltje en voorzien van tal van gekleurde illustraties. De editeur heeft zijn best gedaan de 114 culinaire en medische recepten in hun sociaal-historische kontekst te presenteren. De eigenlijke editie wordt voorafgegaan door

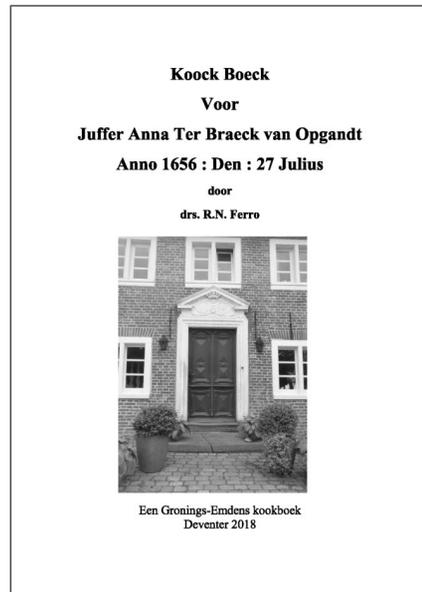
inleidende hoofdstukken waarin aandacht wordt besteed aan kwesties als de genealogie van Anna ter Braeck, het handschrift en het papier en de samenstelling en herkomst van de kookrecepten.

De familiegeschiedenis van de eerste bezitster van het handschrift, Anna ter Braeck (1632–1666), biedt een boeiende casus van Duits-Nederlandse betrekkingen. Haar Groningse grootvader Evert ter Braeck (1545–1592) was om redenen van het geloof uitgeweken naar Oost-Friesland, naar de protestantse omgeving van Marienhafen en Upgant. De Vlaamse familie van Anna's moeder Dirkje van Berchem, in vaderlijke lijn een achterkleindochter van de Vlaamse wederdoper David Joris (1501–1566), was in 1581 via de omweg van Basel naar Emden gekomen.

Deze genealogische entourage wordt in het eerste hoofdstuk ietwat warrig en met te veel verwijzingen naar Wikipedia uit de doeken gedaan. Tegelijk wordt aan een belangrijke kwestie te weinig aandacht besteed: waarom en van wie heeft Anna ter Braeck het kookboek ontvangen? Ferro oppert op basis van de datum op de titelpagina het vermoeden dat zij het handschrift cadeau heeft gekregen op de vooravond van haar naamdag; dat kan niet kloppen, want de gedenkdag van de heilige Anna valt op 26 juli en het is bovendien onwaarschijnlijk dat de katholieke heiligenkalender in het protestantse milieu van de familie werd nageleefd. De vraag is ook door wie de recepten zijn opgeschreven. Ferro acht het waarschijnlijk dat de recepten zijn genoteerd door de ouders, maar die waren al ruim tien jaar voor de op de titelpagina vermelde datum overleden. Het lijkt aannemelijker dat Anna, de eerstgeborene dochter, in 1656 op 23-jarige leeftijd het handschrift heeft ontvangen toen ze als wees op een leeftijd was gekomen dat ze als 'managerial mistress' het huishouden van de burcht zelf kon gaan bestieren. Het was immers in deze tijd gebruikelijk dat de vrouw des huizes met een eigen receptverzameling het keukenpersoneel 'voorschreef' hoe de gerechten dienden te worden toebereid. In dit geval ligt het voor de hand dat voogden of andere familieleden van Anna het handschrift voor haar hebben samengesteld, maar wie dat zijn geweest, is door Ferro niet nader onderzocht.

Het tweede hoofdstuk biedt een uitvoerige beschrijving van het handschrift, met overzichten in tabelvorm van ingrediënten, maten en gewichten. Er is zorg besteed aan het vervaardigen van de transcriptie: overgeplakte of door waterschade moeilijk leesbare woorden zijn met behulp van doorlichten van het papier ontcijferd. Het is Ferro bovendien gelukt om in samenwerking met de Middelburgse papierexpert Frans Laurentius het papier te dateren: het typische watermerk in de vorm van een zotskap levert het bewijs dat het gaat om papier afkomstig van een Franse papiermolen, vervaardigd voor de Nederlandse markt in of na 1653.

Een fascinerend kenmerk van het *Koock Boeck* is de meertaligheid. Het handschrift was enkele generaties lang op de burcht in gebruik, waarbij door verschillende handen in verschillende taalvariëteiten recepten zijn toegevoegd. Ferro onderscheidt



vier handen: A: 80 recepten in het Nederlands, midden zeventiende eeuw; B: 35 recepten in "Emdens dialect", tweede helft zeventiende eeuw; C: 1 recept, Hoogduits, achttiende eeuw; D: 1 recept, Emdens dialect, eind zeventiende eeuw. Het is de vraag of deze globale indeling in vier statische taalvarianten recht doet aan de complexiteit van het materiaal. Helaas is de door de editeur gehanteerde indeling lastig te verifiëren omdat in de editie zelf niet is aangegeven welk recept in welke hand is genoteerd. Bij lezing valt op dat er sprake is van intratekstuele variatie als *soudt-solt*, *sich-sick*, *met-mit*, *eijeren-aijeren*, *tussken-tusschen*, *waskeet-wasscheet*, *nimt-nemdt*. De indruk ontstaat dat er eerder sprake is van een mengtaal waarin westelijke vormen in de loop der tijd steeds meer met 'oosterse' worden gecombineerd. In de editie ontbreekt het aan linguïstische aandacht voor dit gebruik van de Nederlandse taal in een Nederduitse omgeving, zoals we die wel vinden in Marijke van der Wals editie van zeventiende-eeuwse brieven aan de Hamburgse koopmanszoon Michiel Heusch (zie Marijke van der Wal: *Koopmanszoon Michiel Heusch op Italiëreis, Brieven van het thuisfront 1664–1665*. Hilversum, 2019.).

Bij de Hoogduitse recepten gaat het niet om één enkel recept, maar om zeven verschillende medische recepten die alle te maken hebben met kindergeneeskunde. De gedachte dringt zich op dat deze groep is toegevoegd op een moment dat hier bij de bewoners van de burcht een specifieke behoefte aan bestond. Wellicht kan dit moment met behulp van genealogisch onderzoek nader worden bepaald.

Intrigerend is de vermoedelijk Zuid-Nederlandse herkomst van een aantal recepten. Wiswe wees al in 1967 op aanduidingen als 'op de Brabantsche Manier' en 'op de Mastrechter Manier'. Op zichzelf zeggen deze voorbereidingswijzen niet zoveel over de herkomst, maar Ferro noemt in dit verband Zuid-Nederlandse woorden als *cas-saers* (een bepaald soort gebak) en *nunfurten* ('nonnescheetjes'), en vermeldt dat in een ander zeventiende-eeuws Nederlandstalig kookboek, dat in de Johannes a Lasco Bibliotheek te Emden berust, Zuid-Nederlandse woorden als *stekelbesie* (kruisbes) en *hesp* (ham) worden gebezigd. Dergelijke vormen zullen te herleiden zijn tot de Zuid-Nederlandse kleuring van het Nederlands dat door de familie Van Berchem en andere vluchtelingen uit de Lage Landen in Emden en omgeving werd gesproken.

Het is prettig dat de recepten toegankelijk worden gepresenteerd. Bij lastige woorden wordt in voetnoten en in een verklarende woordenlijst achterin de betekenis toegelicht. In de meeste gevallen is deze ondersteuning op z'n plaats, al valt het op dat enkele woorden niet bij de eerste keer dat ze voorkomen, worden toegelicht, en maken van de andere kant opeenvolgende toelichtingen van een- en hetzelfde woord een mechanische indruk. Slechts twee keer wordt de plank misgeslagen: *masele*: niet 'wilde marjolein' maar: 'massa'; *mal kander*: niet 'kandij', maar 'elkaar'.

Deze kritiek laat onverlet dat Dobby Ferro met zijn uitgave van het *Koock Boeck voor Juffer Anna ter Braeck van Opgandt Anno 1656: Den 27 Julius* een waardevolle bron toegankelijk heeft gemaakt en daarmee opnieuw tot leven heeft gewekt. Mogen er van zijn hand talrijke historische kookboekedities volgen die inspiratie leveren tot nader taalkundig en cultuurhistorisch onderzoek.

Oldenburg

Hans Beelen

Nicole Lücke und Digna Hobbelink: Lernaufgaben für den Niederländischunterricht. Kompetenzorientiert – differenzierend – praxiserprobt, Münster: agenda 2018. 176 S., €14,90.

Digna Hobbelink und Nicole Lücke: Diagnostizieren, Fördern und Evaluieren im kompetenzorientierten Niederländischunterricht. Hilfen für eine zielsprachige Unterrichtspraxis, Münster: agenda 2018. 165 S., €12,90.

„Vieles kommt und geht in der Didaktik, Aufgaben bleiben. Es gibt kein Lernen und kein Lehren ohne Aufgaben. Insofern können wir auf vieles verzichten, nur nicht auf Aufgaben.“ Was der Physikdidaktiker und ehemalige Leiter des Studienseminars Koblenz, Josef Leisen, in seinen Publikationen zur herausgehobenen Bedeutung und Vielschichtigkeit von Aufgaben äußert, leuchtet unmittelbar ein. Doch wie lassen sich für einen kompetenzorientierten Niederländischunterricht Aufgaben gestalten, die das „Lernen, Diagnostizieren, Fördern, Erkennen, Bewusstmachen, Wiederholen, Üben, Sichern, Festigen und Leisten“ (Leisen) effizient ermöglichen? Und: Welche (zielsprachlichen) Praxishilfen benötigen die Lernenden, um ihre kommunikativen Kompetenzen zu erweitern, zu festigen und zu evaluieren? Mit diesen hochrelevanten Fragen befasste sich das Gesamtprojekt „Unterrichtsmaterialien im Niederländischunterricht“ unter Leitung von Nicole Lücke und Digna Hobbelink am Institut

für Niederlandistik der Universität Köln von 2015 bis 2017. Die Ergebnisse der beiden Teilprojekte „Aufgabenorientierung im Niederländischunterricht“ und „Zielsprachliche Praxishilfen“ sind nun in zwei Bänden veröffentlicht worden.

Der erste Band, „Lernaufgaben im Niederländischunterricht“, enthält eine zurecht auf das Wesentliche beschränkte, aber dennoch mehrdimensionale Darstellung der theoretischen Grundlagen, die sich insbesondere aus pädagogischen, allgemeindidaktischen und fachdidaktischen Erkenntnissen und Überlegungen zu (Lern-)Aufgaben speisen. Darauf basierend und aus den Erkenntnissen der unterrichtspraktischen Erprobung von Lernaufgaben entwickeln Lücke und Hobbelink ein Fünf-Phasen-Modell zur Planung, Durchführung und Evaluation von Lernaufgaben im Niederländischunterricht. Es gelingt den Autorinnen, ihr sogenanntes „NL-Lernaufgaben-Prinzip“ anschaulich, facettenreich und praxisnah zu erläutern. Lobenswert ist, dass Lücke und Hobbelink explizit die Besonderheiten des (schulischen) Niederländischunterrichts in Deutschland berücksichtigen, zum Beispiel den Tertiärsprachencharakter des Niederländischen und die Sprachnähe zum Deutschen und Englischen. Auch wird der Heterogenität von Lerngruppen zurecht eine hohe Bedeutung beigemessen; dabei sind die Vorschläge zum Umgang mit zieldifferent bzw. zeitversetzt Lernenden theoriegestützt und alltagstauglich zugleich. Die theoretischen, konzeptionellen und praktischen Überlegungen spiegeln sich in den Materialien, die mit rund 130 Seiten den





Schwerpunkt des Bandes ausmachen, konsequent wider. Insgesamt 6 Lernaufgaben zu relevanten Themen des Niederländischunterrichts werden dargeboten: 1. zur Berufswahl und Bewerbung, 2. zu Aktivitäten und Ferienjobs auf einem Campingplatz, 3. zum *Köningslied* und nationalen Feiertagen, 4. zum Film *Oorlogsgeheimen* und zur Besatzungszeit, 5. zu den niederländischen-deutschen Beziehungen sowie 6. zu genderstereotypen Darstellungen. Je drei Lernaufgaben bewegen sich auf A2- und B1-Niveau des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR). Insgesamt werden die funktionalen kommunikativen Kompetenzen der curricularen Vorgaben in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen vielfältig berücksichtigt, wengleich das Schreiben mehrfach einen Schwerpunkt in den Lernaufgaben bildet. Die Lernaufgaben bieten fast durchweg realitätsnahe situative Kontexte. Sie gewähr-

leisten durch diese situative Einbettung und durch weitere Kommentare zur Funktion der Aufgaben eine bemerkenswert hohe Zieltransparenz für die Schülerinnen und Schüler. Die Teilaufgaben sind klar formuliert, durch die Wahl der Operatoren bzw. die Art der Fragen hinreichend offen, vielfach differenziert angelegt und fördern selbstständiges wie zielorientiertes Arbeiten und Lernen sowie die Anwendung wesentlicher Strategien. Sie unterstützen die Schülerinnen und Schüler unter anderem durch diverse *checklijsten* auf sinnvolle Weise, ihre eigenen Lernprozesse zu reflektieren und zu evaluieren. Die von Lücke und Hobbelinek publizierten Lernaufgaben stellen nicht nur qualitativ hochwertiges Unterrichtsmaterial im engeren Sinne dar. Vielmehr bietet der Band vielfältige Anregungen zur Gestaltung eigener Lernaufgaben für den Niederländischunterricht, sei es im Team an der Schule, in Fortbildungen oder in der Ausbildung von angehenden Niederländischlehrkräften.

Der zweite Band, „Diagnostizieren, Fördern und Evaluieren im kompetenzorientierten Niederländischunterricht“, besteht größtenteils aus einer Sammlung von Unterrichtsmaterialien. Die im Titel genannten Schwerpunkte spiegeln sich in drei Kapiteln wider. Das erste Kapitel zur Diagnose enthält zielsprachliche Selbsteinschätzungsbögen zur Kompetenzentwicklung in den Bereichen Hör- bzw. Hörsehverstehen, Leseverstehen, Schreiben und Sprechen. Die Schemata stellen durchaus sinnvolle Instrumente dar, zum Beispiel, um als Lehrkraft die Lernausgangslage aus Sicht der Schülerinnen und Schüler zu ermitteln, die Reflexionskompetenz der Lernenden zu erweitern oder etwa - bei erneutem Einsatz eines Bogens - Lernfortschritte sichtbar zu machen. Wünschenswert wäre allerdings, das Kapitel „Diagnostizieren“ um Diagnosemittel zu erweitern, die nicht nur auf Selbsteinschätzungen beruhen. Zurecht nimmt das zweite Kapitel zur Förderung der Lernenden den größten Raum ein. Es enthält vielfältige Anregungen, Strukturierungshilfen und Wörterlisten für Schülerinnen und Schüler zum Erfassen, Analysieren und Interpretieren von Texten im erweiterten Sinne und zur mündlichen wie schriftlichen Sprachproduktion. Zur Vorbereitung einer Diskussion beispielsweise finden die Lernenden hier sorgfältig ausgewählte und sinnvoll

geordnete Redemittel; dabei können sie auf die ebenso übersichtliche Darstellung zu sprachlichen Verknüpfungen (Konjunktionen, Signalwörter, etc.) zurückgreifen. Zurecht nehmen die Autorinnen im Bereich der Analyse und Interpretation von Texten nicht nur Hilfen auf zur Erzähltext-, Sachtext- und Gedichtanalyse, sondern auch zur Beschreibung und Analyse von Diagrammen und Statistiken. Ergänzt wird das Kapitel um sinnvolle Checklisten zur Aussprache, Rechtschreibung und Grammatik. Das dritte Kapitel zur Evaluation versammelt hilfreiche Schemata zur Selbst- und Peerevaluation der von den Schülerinnen und Schülern erstellten Texte und gehaltenen Präsentationen sowie Bögen zur Evaluation von Arbeitsformen und Lernprozessen. Während die drei beschriebenen Kapitel im Wesentlichen Materialien für Schülerinnen und Schüler enthalten, geht es im Extra-Teil um die Kommunikation der Lehrkraft mit ihrer Lerngruppe. An dieser Stelle werden sprachliche Mittel für die Eröffnung des Unterrichts bzw. den Einstieg in die Thematik, die Unterrichtsorganisation, die Auswertung und den Schluss aufgeführt. Damit greifen Hobbelinek und Lücke die Unsicherheiten nicht weniger angehender Niederländischlehrkräfte auf und bieten konkrete Hilfen an. Der zweite Band bietet im Ganzen betrachtet umfangreiche und vielfältige Praxishilfen an, die sowohl mit den Lernaufgaben im ersten Band verknüpfbar als auch in anderen Lernsituationen im (schulischen) Niederländischunterricht bestens einsetzbar sind.

Die Publikationen unterstützen durch sorgfältig erarbeitete Lernaufgaben, praxistaugliche Materialien und Strukturierungshilfen sowie konkrete Hilfen angehende wie erfahrene Lehrkräfte bei der Planung und Gestaltung eines kompetenzorientierten und motivierenden Niederländischunterrichts. Damit leisten Lücke und Hobbelinek einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität im Fach Niederländisch.

Aurich

Stefan Ulrichs

Welkom in de klas! 1, Lesboek (144 S., ISBN 978-3-12-528976-5, €15,99), Werkboek (120 S., ISBN 978-3-12-528977-2, €12,99), Handreiking für de Unterricht (112 S., ISBN 978-3-12-528980-2, €14,99). Stuttgart: Ernst Klett, 2018.

Leuchtendes Orange, lachende Jugendliche, die einen anschauen, und der Titel *Welkom in de klas! 1* machen es direkt deutlich: Dieses Lehrwerk befasst sich mit der niederländischen Sprache und soll Schülerinnen und Schüler des Sekundarbereichs I ansprechen. Gespannt schaut man in dieses Buch. Die Autoren des Buches, Doris Abitzsch und Stefan Sudhoff, sind Dozenten an der Universität Utrecht und von verschiedenen Praktikern aus Lehre und Lehramtsausbildung beraten worden. Es ist zu begrüßen, dass der *Klett-Verlag* in der *Welkom*-Reihe nun auch ein erstes Lehrwerk für den Sekundarbereich I herausgebracht hat.

Passend zum Lehrwerk (*lesboek*) gibt es ein Arbeitsbuch (*werkboek*) sowie für Lehrkräfte eine Handreiking für den Unterricht. Digital unterstützt wird das Lehrwerk durch die App *Klett Augmented*, mit der Hörtexte und Zusatzmaterialien gratis mit Smartphone oder Tablet heruntergeladen und angewendet werden können, sodass auch häusliche Vor- und Nachbereitungen sowie das Selbststudium zu Hause möglich sind. Das *lesboek* ist erstellt worden für Schülerinnen und Schüler des Sekundarbereichs I an allen weiterführenden Schulen und orientiert sich an den Kerncurricula des Faches Niederländisch in den Bundesländern Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GER) liefert die nö-



tigen Kompetenzbeschreibungen. Passend zum neuen Schuljahr 2019/2020 erscheint der zweite Teil von *Welkom in de klas!*.

Das *lesboek* von *Welkom in de klas! 1* zeigt auf den ersten Blick seinen kommunikations- und schülerorientierten Aufbau. Im übersichtlichen Inhaltsverzeichnis fällt eine strategische Schwerpunktsetzung auf. Diese liegt in der Kommunikationsschulung, wobei immer auch wichtige Wortfelder und Grammatik ausgewiesen werden. Jede Lektion ist nach einer Einstiegsseite in die Teile A, B und C eingeteilt, in denen die relevanten Themenbereiche angesprochen werden. Abschließend ist in jeder Lektion die Seite *Aan de slag* zu finden, auf der die Schüler, oft in Gruppen, ihre erlernten Fähigkeiten anwenden können.

Das *werkboek* erhält passende Aufgaben zu den Themen im *lesboek*, ist jedoch nicht in die Teilbereiche A, B und C eingeteilt. Es liefert zusätzlich am Ende jeder Lektion eine Seite mit Aufgaben zum Aussprachetraining, auf der die *Klett Augmented*-Funktion lernförderlich zum Tragen kommt.

Nach jeweils zwei Lektionen ist ein *tussenstop* platziert. Dieser bietet dem Lerner Aufgaben zur Wiederholung und Festigung aus den letzten zwei Lektionen sowie Aufgaben zur Sprachmittlung. Bereits eingeführte Grammatik wird hier in anderen Kontexten angewendet. Zudem bekommen die Schülerinnen und Schüler hier die Möglichkeit, sich selbst und ihren Fortschritt beim Erlernen zu reflektieren und einzuschätzen. Ein vorgeschalteter Einstieg in den Sprachlehrgang geschieht durch viele Fotos von bekannten Motiven, die Schüler mit den Niederlanden in Verbindung bringen. Bei einer ersten Zuordnung merken sie, dass sie im Sinne der Kompetenzorientierung viele Wörter schon kennen bzw. durch die Ähnlichkeit zum Englischen und zum Deutschen schnell erkennen können. Dies motiviert die Schüler von Beginn an zum Erlernen der Sprache. Ebenfalls wird zu Beginn des Buches dargestellt, in welchen Ländern Niederländisch gesprochen wird und somit deutlich gemacht, dass sich das Lehrwerk landeskundlich mit allen niederländischsprachigen Gebieten in und außerhalb Europas beschäftigt.

Die Themen des Buches entsprechen der Lebenswirklichkeit der Schüler. In den acht Lektionen werden zunächst die Themenbereiche „Sich selbst vorstellen“ und „In der Klasse“ behandelt, weiter geht es mit Themen wie „Meine Familie und Ich“ oder „Das tägliche Leben“. Kulturelle Aspekte der Niederlande, wie beispielsweise *Sinterklaas* oder das Königshaus, werden ebenfalls in den Lektionen angesprochen. Die Grammatik ist in die Themenbereiche integriert, so lernen die Schüler zum Beispiel die Pluralbildung im Niederländischen an der Stelle kennen, an der sie diese für die Beschreibung eines Klassenraumes benötigen.

Im *lesboek* folgt nach den einzelnen Lektionen eine ausführliche und trotzdem übersichtliche Wörterliste. Der Lernwortschatz für die Schüler ist dabei fett gedruckt. Die anderen Wörter sind wichtig für das Verständnis der Aufgaben und Texte, müssen

jedoch von den Schülern nicht gelernt werden. Auch zu den Aufgaben im *werkboek* stehen Vokabeln in der Wörterliste. Orange markierte Felder kennzeichnen wichtige Wortfelder, wie z. B. Zahlen oder Schulfächer.

Die Stärken des Lehrbuchs sind vielfältig. Auf der einen Seite gelingt eine deutlich motivierende und nachhaltige Ansprache der Lernenden durch eine zeitgemäße äußere wie innere Buchgestaltung. Verwendete Bilder und Themen sind, z. B. bezüglich des Familienbildes oder der Bekleidung, eindeutig im 21. Jahrhundert angekommen und der anzunehmenden Lebenswelt der Lernenden entnommen. Hierzu gehört auch, dass die Lernenden von Beginn an aufgefordert sind, selbstständig Neues zu erarbeiten, zu festigen und den erreichten Lernzuwachs zu evaluieren. Gelungen differenzierte und zur didaktischen Differenzierung einsetzbare Aufgabenstellungen, die auf allgemein oder individualisiert passgenaue Anschlussaufgaben verweisen, Sozialformen geschickt variieren, in funktionaler Einsprachigkeit gehalten sind und konsequent auch die Sprachmittlung im Blick haben, sorgen für variable Lernprogressionen. Das Paket eignet sich insofern insbesondere für leistungsheterogene Lerngruppen.

Auf der anderen Seite ist die Abstimmung zwischen *lesboek*, *werkboek*, den *Handreichungen für den Unterricht* und dem *Augmented*-Angebot hervorzuheben. In den Handreichungen wird das Lehrwerk zunächst kleinschrittig vorgestellt, im Anschluss wird die didaktische Konzeption erläutert. Dies ist zu loben, weil hier tatsächlich Ross und Reiter genannt werden und jedem einsichtig wird, auf welcher Grundlage das Lehrwerk funktioniert. Die in den Kerncurricula geforderte Kompetenzorientierung wird hier ebenso verhandelt wie der Fokus auf sprachlichen Mitteln für eine gelingende Kommunikation in der Zielsprache. Das *werkboek* kann ergänzend zum *lesboek*, aber auch ergebnissichernd oder –vertiefend eingesetzt werden. Zudem erleichtern die im hinteren Teil des *werkboeks* zu findenden *classroom-phrases* sowie weitere Grundlagen des fremdsprachenunterrichtlichen Methodenrepertoires sicherlich manche Unterrichtsstunde, weil durch einfache Verweise diese Basics schnell wiederholt werden können. Schließlich ermöglicht das *Augmented*-Angebot allen Lernenden, die im Besitz eines Smartphones oder Tablets sind, auch zu Hause durch eine Verfügbarkeit der Hörtexte eine nachhaltige Sicherung der Aussprache.

Ambivalent ist die Verschiebung der Infokästen ins *werkboek* zu sehen. Hier sind in der Rubrik *Alles op een rijtje* zwar alle für die jeweilige Einheit wesentlichen Regeln zusammengefasst und für die Lernenden greifbar, was sicherlich auch die Einsatzflexibilität von *lesboek* und *werkboek* erhöht. Allerdings fehlen diese Informationen im *lesboek*, sodass der schnelle Regelnachschlag für diejenigen Lernenden, die nur Zugriff auf das *lesboek* haben, in der Schule oder zu Hause nicht möglich ist.

Zudem wäre es zu begrüßen, wenn der Verlag das *Welkom in de klas!*-Paket gerade für weiterführende Schulen, die Niederländisch bereits ab Jahrgang 6 anbieten, durch einen weiteren Folgeband sowie durch einen Klassenarbeitstrainer abrunden würde. Dass ein Vokabeltrainer in Kürze erscheinen soll, ist wiederum zu loben und behebt zügig ein Desiderat.

Der Verlag hat mit diesem Niederländischlehrwerk aus der *Welkom*-Reihe ein lange ersehntes, in didaktischer Anlage und methodischer Realisierung hochwertiges und zeitgemäßes Lehrwerk für den Sekundarbereich I vorgelegt. In ihm sind wesentliche Vorzüge und Verbesserungen im Vergleich zu bislang bekannten und gängigen Niederländischlehrwerken festzustellen. Jedes kommende Lehrwerk für den Nieder-

ländischunterricht im Sekundarbereich I wird sich am hier gesetzten Standard von *Welkom in de klas! 1* messen lassen müssen.

Nordhorn / Meppen

Laura Thölking, Martin Krol

Foekje Reitsma: 77 kommunikative Spiele – Wortschatz und Grammatik Niederländisch. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen 2018. 112 S., €22,50.



Das Übungsbuch *77 kommunikative Spiele – Wortschatz und Grammatik Niederländisch* bietet ein breites und abwechslungsreiches Angebot an motivierenden Spielen und Übungen zur Förderung des Wortschatzes und der Grammatik im Niederländischunterricht und richtet sich in erster Linie an Niederländischlernende mit dem Referenzniveau A1 bis B1 des GeR.

Die ersten 44 Übungen widmen sich der Wiederholung und Festigung des Wortschatzes und fördern u.a. mit bekannten Wortschatzspielen, wie z.B. *galgje*, *woordketting*, *bingo*, *doorfluisterspel* und *lettermix* die Orthographie und Aussprache. Auch für klassische Lehrwerksthemen wie z.B. sich vorstellen, Personenbeschreibung, Tagesabläufe, Uhrzeit usw. stellt das Buch eine Reihe an interaktiven und motivierenden Übungen bereit, die die kommunikativen Kompetenzen der Lernenden stärken. Daneben bietet das Buch ebenso Übungen zum korrekten Gebrauch der passenden Intonation (*gevoelens uiten*) sowie zur Frage nach dem angemessenen Register (*beleefdheidsformules*).

Auch komplexere Übungen in Form von Rollenspielen und Diskussionen wie z.B. die Simulation *Een festival organiseren* werden angeboten, welche ich im Folgenden etwas detaillierter beschreiben möchte. In dem genannten Rollenspiel sollen die Lernenden ein Festival organisieren, auf dem viele niederländische Künstler*innen auftreten. Für das geplante Festival wird entsprechendes Personal für unterschiedliche Aufgabenbereiche (Bedienung, Küchenpersonal, Hostessen, Moderator*innen, Ticketverkäufer*innen, Security) gesucht. Alle Teilnehmenden erhalten eine Rollenkarte mit Angaben zu einer fiktiven Person (z.B. *Linda: 16 jaar. Je bent scholier. Je spaart voor een nieuwe mobiel. Je bent een aanpakker. In het weekend help jij je ouders in hun restaurant.*) und überlegen dann für welchen Aufgabenbereich diese Person sich möglicherweise bewirbt und geeignet ist. Eine Jury aus zwei bis drei Personen stellt entsprechende Fragen und entscheidet anschließend, wer beim Festival arbeiten darf. Andere Übungen, wie z.B. *Samen een verhaal schrijven* enthalten neben Aufträgen zur Förderung der mündlichen Kompetenz zusätzlich noch Schreibaufträge oder behandeln darüber hinaus auch soziokulturelle Themen, wie z.B. in der Übung *Een quiz over Nederland*.

Der zweite Teil des Übungsbuches widmet sich insgesamt weiteren 33 Übungen bzw. Spielen zu folgenden Grammatikthemen: *het meervoud*, *het adjectief*, *prepo-*

sities, negatie, vraagwoorden, pronimona, werkwoorden, zou/zouden, liggen, lopen, staan, zitten + te + infinitief, conjuncties, er. Neben Spielen wie z.B. *Ik zie, ik zie, wat jij niet ziet . . .*, welches den Gebrauch der richtigen Präpositionen schult oder einem Memoryspiel, in dem die Bildung und Anwendung von trennbaren Verben geübt werden soll, bietet das Buch auch Übungen, die die Fantasie anregen und gleichzeitig z.B. die Zeitform Perfekt trainieren (*Een activiteit uitbeelden: beeld uit wat je voor de les hebt gedaan*). Ähnlich wie bei den Wortschatzübungen, enthält das Übungsbuch auch für den Bereich Grammatik einige etwas komplexere Angebote. So können die Lernenden z.B. die Bildung und den Gebrauch der Modalverben *kunnen*, *willen* und *zullen* einüben, indem sie in Kleingruppen nach einer passenden Wohnung für eine neu gegründete Wohngemeinschaft suchen und dabei die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Wohnungen besprechen. Eine weitere Übung, die, wie auch die vorherige Aufgabe, eine lebensweltbezogene Ausgangssituation aufweist, ist das sogenannte *Speed Dating*. Hier stellen sich die Spielenden gegenseitig Fragen, wobei sie in der Antwort das Wort „er“ benutzen sollen: *Ben je weleens in Amsterdam geweest? Maak je veel gebruik van social media? Hoeveel apps gebruik je?*

Zu einigen Übungen findet man auf der Homepage des Verlags zusätzlich farbige Kopiervorlagen mit u.a. Spielfeldern und -karten, die man downloaden bzw. ausdrucken kann. Jede Übung wird mit einem kurzen Hinweis zu den Lernzielen eingeleitet und enthält in der Randspalte in Form von Symbolen Angaben zur Sozialform, zu den kommunikativen Kompetenzen und zum jeweiligen Niveau des GeR. Danach folgt jeweils eine Erläuterung zum Ablauf der Übung oder des Spiels auf Deutsch. Daran anschließend folgt die konkrete Arbeitsanweisung in niederländischer Sprache. In manchen Fällen enthalten die Lehrerhinweise eine Musterlösung sowie Angaben zu Spielvarianten.

Der große Vorteil des Übungsbuches liegt darin, dass die meisten Übungen bzw. Spiele kaum Vorbereitungszeit bedürfen und somit sofort im Unterricht eingesetzt werden können. Die Übungen wiederholen und festigen bereits erworbene Kenntnisse im Bereich von Wortschatz und Grammatik und können in jeder Unterrichtsphase eingebaut werden. Die Form des Spiels motiviert die Lernenden und regt gleichzeitig deren Interaktion an, so dass sich eine hohe Schüler*innenaktivierung der mündlichen Kommunikation im Unterricht erzielen lässt.

Wünschenswert wäre in den Übungen eine noch stärkere Berücksichtigung der unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus gewesen, z.B. mittels Hilfen in Form von *scaffolding*, so dass sie sich auch in stark heterogenen Lerngruppen einsetzen lassen. Darüber hinaus basieren die Übungen, wie der Titel des Buches bereits impliziert, auf kommunikativen Methoden mit einer systematischen Trennung zwischen Wortschatz und Grammatik. Da sich aber laut aktueller Forschung, besonders in den Bereichen Korpuslinguistik und Phraseologie, diese beiden Aspekte aber nicht wirklich trennen lassen, sondern im Sprachgebrauch stets eng verknüpft sind, hätte ich mir in den vorgestellten Übungen und Spielen eine bessere Integration von Lexik und Grammatik und somit eine stärkere Ausrichtung auf den zur kommunikativen Kompetenz beitragenden phrasenbasierten Ansatz gewünscht.

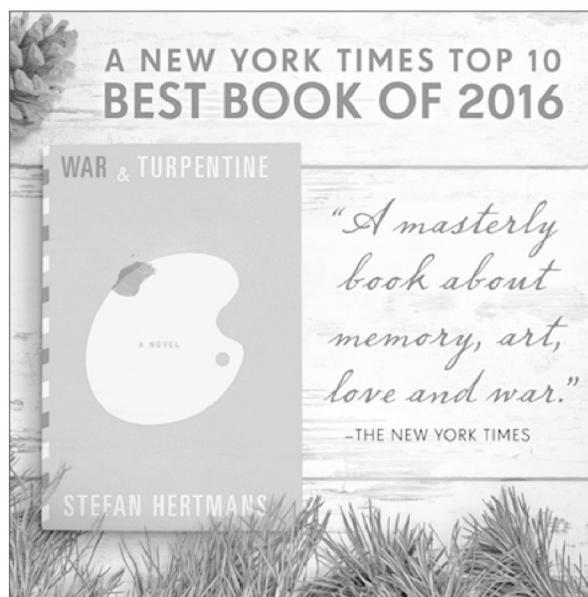
Insgesamt betrachtet, bieten die 77 kommunikativen Spiele jedoch eine willkommene Abwechslung für Lernende sowie Lehrende und sollten sich problemlos im Unterrichtsalltag einsetzen lassen.

Niederländische Literatur in deutscher Übersetzung 2018

***Krieg und Terpentin* oder *Der Himmel meines Großvaters?* Übersetzungen von Romantiteln zwischen Analogie und Innovation**

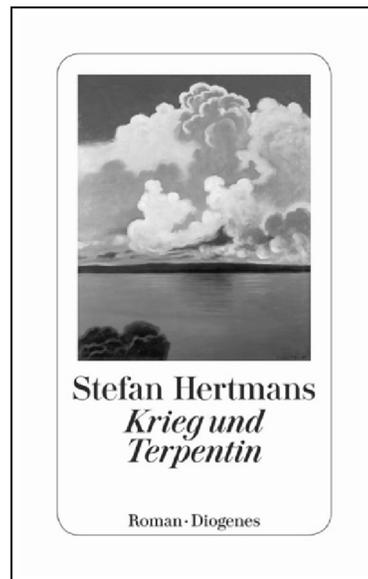
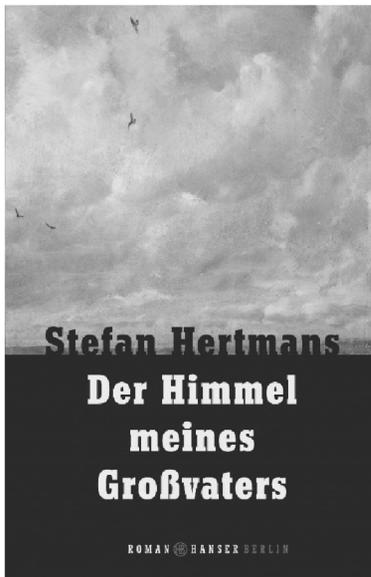
Die im Jahr 2018 erschienenen Übersetzungen niederländischer Literatur ins Deutsche bieten einmal mehr Gelegenheit, sich über die Übersetzung von Buchtiteln und ihr Verhältnis zum Original Gedanken zu machen. Konkreter Anlass zu den folgenden Überlegungen ist das Erscheinen der deutschen Taschenbuchausgabe von Stefan Hertmans' Roman *Oorlog en terpentijn* (2013). Die deutsche Erstausgabe im Hardcover war 2014 im Verlag Hanser Berlin unter dem Titel *Der Himmel meines Großvaters* erschienen und lieferte damit ein Beispiel für eine so genannte ‚Titelinnovation‘, man könnte auch sagen für die *Ersetzung* des ursprünglichen Titels anstelle einer *Übersetzung*.

Der weltweit erfolgreiche, inzwischen in 24 Sprachen übersetzte Roman *Oorlog en terpentijn* heißt auf Norwegisch *Krig og terpentin* (2014), Schwedisch *Krig och terpentin* (2015), Französisch *Guerre et térébenthine* (2015), Italienisch *Guerra e trementina* (2015), Polnisch *Wojna i terpentyna* (2015) Afrikaans *Oorlog en terpentyn* (2016) Englisch *War and turpentine* (2016) und Spanisch *Guerra y trementina* (2018) undsoweiter undsofort . . . In allen Fällen haben wir es erkennbar mit einer ‚wörtlichen‘ Übersetzung (einer sogenannten ‚Titelanalogie‘) zu tun. Man könnte auch sagen, weltweit kennt man den Roman in der jeweiligen Sprache unter demselben Titel – dessen deutsche Entsprechung logischerweise *Krieg und Terpentin* gewesen wäre.



Das Buch sorgte nicht nur in den Niederlanden und Flandern, sondern auch international durch enthusiastische Kritiken und Preisnominierungen für Furore. So wurde *Guerra e trementina* 2015 für die Shortlist des prestigieösen italienischen Literaturpreises „Premio Strega Europeo“ nominiert, *War and turpentine* fand sich auf Liste der „10 Best Books of 2016“ der New York Times Book Review und auf der vergleichbaren Liste „Books of the year 2016“ der renommierten englischen Wochenzeitung *The Economist*.

Die weltweite Anerkennung, die dem Roman *Oorlog en terpentijn* bzw. *War and turpentine* zuteilwurde, machte es im Nachhinein zu einem gravierenden Nachteil, dass der deutsche Titel des Buches *Der Himmel meines Großvaters* lautete und somit keinerlei erkennbaren Bezug zum Titel des Originals und der sonstigen internationalen Ausgaben hatte. Dieses Manko wurde nun mit dem Erscheinen der deutschen Taschenbuchausgabe korrigiert, die der Züricher Diogenes Verlag 2018 unter dem analogen Titel *Krieg und Terpentin* herausgebracht hat.



Es ist müßig, darüber zu spekulieren, was den Hanser Verlag seinerzeit dazu bewogen haben mag, die deutsche Erstausgabe unter dem Titel *Der Himmel meines Großvaters* herauszubringen. Tatsache ist, dass solche Titelersetzungen anstelle von mehr oder weniger getreuen Titelübersetzungen keine Ausnahme sind. Auch die Bibliographie der Übersetzungen niederländischer Literatur ins Deutsche für das Jahr 2018 zeigt eine ganze Reihe vergleichbarer Fälle.

Jan Brokkens Roman *De kozakkentuin* wird zu *Sibirische Sommer mit Dostojewski*. Jeroen Olyslaegers Roman mit dem Einworttitel *Wil* wird zu *Weil der Mensch erbärmlich ist*. Aus *De verwarde cavia kantooraavonturen* von Paulien Cornelisse werden *Die Verwirrungen des Meerschweinchens C. - Lieben, leben und leiden im Büro* und Isa Marons Krimi *Eindspel* erhält in der Übersetzung gleich einen dreigliedrigen

Titel: *Tödliche Gezeiten. Die Nordsee-Morde. Ein neuer Fall für Maud Mertens und Kyra Slagter.*



Dass solche Titelinnovationen gerade auch bei Übersetzungen aus dem Niederländischen sehr häufig vorkommen, hängt wohl auch mit der Größe der Sprache zusammen. Wie statistische Vergleiche gezeigt haben, werden Übersetzungen aus kleineren Sprachen häufiger mit einem neuen Titel versehen als etwa solche aus dem Englischen oder Französischen. Der Anteil an Titelinnovationen ist bei den zwischen 1993 und 2016 erschienenen Übersetzungen aus dem Niederländischen mit annähernd 30% doppelt so hoch wie beim Englischen und fast dreimal so hoch wie beim Französischen.⁷

Vieles deutet darauf hin, dass Titel von Büchern aus den Weltsprachen Englisch und Französisch und den damit verbundenen anerkannten Literaturen augenscheinlich mit einer ‚titeltreueren‘ Übersetzung erscheinen als Titel von Büchern aus kleineren Sprachen wie dem Niederländischen. Aber auch bei den Übersetzungen aus dem Niederländischen sind Unterschiede zu beobachten, die die Hypothese nahelegen, dass Titel von Büchern arrivierter Autorinnen und Autoren mit größerer Loyalität behandelt werden als Titel weniger bekannter Verfasser, deren Bücher ungeachtet ihrer Qualität oder des Ranges ihrer Verfasser durch neu erfundene Titel teilweise bis zur Unkenntlichkeit entstellend werden.

Heinz Eickmans

⁷ Für eine genauere Analyse vgl. Heinz Eickmans: *Andere Länder, andere Titel. Buchtitel und Buchumschläge im niederländisch-deutschen Literaturtransfer*. In: Lut Missinne & Jaap Grave, Jaap (Hg.): *Tussen twee stoelen, tussen twee vuren. Nederlandse literatuur op weg naar de buitenlandse lezer* (Lage Landen Studies 10). Gent, Academia Press, 2018, S. 33-56.

Bibliografie: Niederländische Literatur in deutscher Übersetzung 2018

Die folgende Bibliografie ist bemüht, die Neuerscheinungen und Neuausgaben der niederländischen Literatur in deutscher Übersetzung des Jahres 2018 möglichst vollständig zu verzeichnen.

Die Bibliografie gliedert sich in drei Rubriken: I. Neuerscheinungen (einschl. Taschenbuch-Erstaussagen), II. Taschenbuch- und Sonderausgaben und III. Hörbücher. Unter (I.) werden alle echten *Neuerscheinungen* verzeichnet, egal ob es sich um Hardcover- oder Taschenbuch-Ausgaben handelt. Aufgenommen werden Prosa, Poesie und Theatertexte. Unselbständige Veröffentlichungen etwa in Literaturzeitschriften werden dann aufgenommen, wenn es sich um spezielle Dossiers oder Übersetzungen von nennenswertem Umfang handelt. Bei der Prosa werden neben belletristischen Texten auch literarische Sachbücher (Essays, Feuilletons, Reportagen) erfasst. Rubrik (II.) verzeichnet *Neuausgaben* bereits eher erschienener Werke, worunter in erster Linie die als Zweitverwertung erscheinenden Taschenbuch- und Sonderausgaben verstanden werden, Rubrik (III.) beschreibt die *Hörbücher*, die sowohl Lesungen als auch Hörspielfassungen beinhalten können. E-Books und Hörbuch-Downloads werden nicht verzeichnet.

Die Titelbeschreibung unter I und II erfolgt einheitlich in folgendem Format: Autor: Titel. Untertitel/Genre. Übersetzer. Ort: Verlag Jahr. Seitenzahl, Preis. ISBN und Originaltitel, der als separate Zeile jeweils die bibliografische Titelaufnahme abschließt.

(H.E.)

I. Neuerscheinungen 2018 (einschl. Taschenbuch-Erstaussagen)

Jobien Berkouwer: Summer Girls. Thriller. Übers.: Simone Schroth. München: Penguin Verlag 2018. 349 S., €13,00. ISBN: 978-3-328-10222-9
Originaltitel: Zomermeisjes

Karolien Berkvens: Zimmermanns Stunde. Roman. Übers.: Eva Schweikart. München: Droemer 2018. 176 S., €18,00. ISBN: 978-3-426-28172-7
Originaltitel: Het uur van Zimmerman

H.M. van den Brink: Ein Leben nach Maß. Roman. Übers.: Helga van Beuningen. München: Carl Hanser Verlag 2018. 204 S., €19,00. ISBN: 978-3-446-25809-9
Originaltitel: Dijk

Jan Brokken: Sibirische Sommer mit Dostojewski. Roman. Übers.: Helga van Beuningen. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2018. 423 S., €22,00. ISBN: 978-3-462-04996-1
Originaltitel: De kozakkentuin

Paulien Cornelisse: Die Verwirrungen des Meerschweinchens C. : lieben, leben und leiden im Büro. Anthologie. Übers.: Gerd Busse. München: C.H. Beck 2018. 171 S., €9,95. ISBN: 978-3-406-72662-0
Originaltitel: De verwarde cavia

Esther Gerritsen: Der große Bruder. Roman Übers.: Gregor Hens. Berlin: Aufbau. 132 S., €18,00. ISBN: 978-3-351-03702-4
Originaltitel: Broer

- Anne-Gine Goemans: Honolulu King.** Roman. Übers.: Andreas Ecke. Berlin: Insel Verlag 2018. 460 S., €22,00. ISBN: 978-3-458-17762-3
Originaltitel: Honolulu King
- Saskia Goldschmidt: Die Vintage Queen.** Roman. Übers.: Andreas Ecke. München: Deutscher Taschenbuch-Vlg. 2018. 414 S., € 16,90. ISBN: 978-3-423-26181-4
Originaltitel: De voddenkoningin
- Johan Huizinga, Herbst des Mittelalters. Studie über Lebens- und Gedankenformen des 14. und 15. Jahrhunderts in Frankreich und den Niederlanden.** Neu übersetzt aus dem Niederländischen von Annette Wunschel; mit einem Nachwort von Thomas Macho. Paderborn: Wilhelm Fink 2018. 504 S., €69,00. ISBN 978-3-770562428
Originaltitel: Herfsttij der middeleeuwen
- Herman Koch: Der Graben.** Roman. Übers.: Christiane Kuby und Herbert Post. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2018. 304 S., €20,00. ISBN: 978-3-462-05082-0
Originaltitel: De greppel
- Ernest van der Kwast. Mama Tandoori.** Roman. Übers.: Andreas Ecke. München: btb 2018. 235 S., €20,00. ISBN: 978-3-442-75769-5
Originaltitel: Mama Tandoori
- Isa Maron: Tödliche Gezeiten : die Nordsee-Morde : ein neuer Fall für Maud Mertens und Kyra Slagter.** Übers.: Stefanie Schäfer. Köln: DuMont 2018. 544 S., €12,00. ISBN: 978-3-8321-6341-9
Originaltitel: Eindspeel
- Eva Meijer: Das Vogelhaus.** Roman. Übers.: Hanni Ehlers. München: btb Verlag 2018. 320 S., €11,00. ISBN: 978-3-641-21551-4
Originaltitel: Het vogelhuis
- Myrthe van der Meer: Heiter bis wolkig. Ein Psychiatrieroman.** Übers.: Melanie Czarnik. Köln: BALANCE buch + medien Verlag 2018. 350 S., €10,00. ISBN: 978-3-86739-118-4
Originaltitel: Up
- Josepha Mendels: Du wusstest es doch.** Übers.: Marlene Müller-Haas. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach 2018. 185 S., €20,00. ISBN: 978-3-8031-3298-7
Originaltitel: Je wist het toch
- Margriet de Moor: Von Vögeln und Menschen.** Roman. Übers.: Helga van Beuningen. München: Hanser 2018. 263 S., €23,00. ISBN: 978-3-446-25819-8
Originaltitel: Van vogels en mensen
- Jan Jacobs Mulder: Joseph, der schwarze Mozart.** Roman. Übers.: Ulrich Faure. Zürich: Unionsverlag 2018. 312 S., €22,00. ISBN: 978-3-293-00535-8
Originaltitel: Joseph, de zwarte Mozart
- Alexander Münninghoff: Der Stammhalter. Roman einer Familie.** Übers.: Andreas Ecke. München: Beck 2018. 333 S., €19,95. ISBN: 978-3-406-72732-0
Originaltitel: De stamhouder
- Cees Nooteboom: Mönchsauge.** Gedichte. Zweisprachige Ausgabe. Übers.: Ard Posthuma. Berlin: Suhrkamp 2018. 128 S., €24,00. ISBN: 978-3-518-22505-9
Originaltitel: Monniksoog

- Jeroen Olyslaegers: Weil der Mensch erbärmlich ist.** Roman. Übers.: Isabel Hessel und Gregor Seferens. Köln: DuMont 2018. 363 S., €24,00. ISBN: 978-3-8321-9876-3
Originaltitel: Wil
- Femke Roobol: Tulpenliebe.** Roman. Übers.: Wibke Kuhn. Berlin: Ullstein Taschenbuch Verlag 2018. 384 S., €12,00. ISBN: 978-3-548-28970-0
Originaltitel: Tulpenliefde
- Anita Terpstra: Die Braut.** Thriller. Übers.: Simone Schroth. München: Blanvalet Taschenbuch Verlag 2018. 411 S., €9,99. ISBN: 978-3-7341-0576-0
Originaltitel: Samen
- Peter Terrin: Der Wachmann.** Roman. Übers.: Rainer Kersten. München: Liebeskind 2018. 252 S., €20,00. ISBN: 978-3-95438-085-5
Originaltitel: De bewaker
- Anneloes Timmerije: Jedes Ding an seinem Platz.** Erzählungen. Übers.: Bettina Bach. Gräffeling; Hamburg: edition fünf 2018. 192 S., €19,00. ISBN: 978-3-942374-95-8
Originaltitel: De plaats der dingen
- Daan Heerma van Voss: Abels letzter Krieg.** Roman. Übers.: Gregor Seferens. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag 2018. 380 S., €24,00. ISBN: 978-3-423-28968-9
Originaltitel: De laatste oorlog
- Daan Heerma van Voss, Thomas Heerma van Voss: Zeuge des Spiels.** Thriller. Übers.: Ulrich Faure. Frankfurt am Main: Schöffling & Co. 2018. 300 S., €18,00. ISBN: 978-3-89561-208-4
Originaltitel: Ultimatum
- Jaitsche Wassenaar: Die Bürde meines Vaters.** Roman. Übers.: Edda Herling-Dolch. Oldenburg: Schardt Verlag 2018. 165 S., €12,80. ISBN: 978-3-96152-176-0
Originaltitel: Het pak van mijn vader
- Zoni Weisz: Der vergessene Holocaust. Mein Leben als Sinto, Unternehmer und Überlebender.** Übers.: Bärbel Jänicke. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag 2018, 316 S., €26,00. ISBN 978-3-423-28164-5
Originaltitel: De vergeten Holocaust

II. Taschenbuch- und Sonderausgaben 2018

- Maria Dermoût: Die zehntausend Dinge.** Roman. Übers.: Bettina Bach. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag 2018. 258 S., €11,90. ISBN 978-3-423-14662-3 [dtv 14662]
- Hendrik Groen: Tanztee. Das neue geheime Tagebuch des Hendrik Groen, 85 Jahre.** Übers.: Wibke Kuhn. München: Piper 2018. 477 S., €11,00. ISBN: 978-3-492-31322-3 [Piper Taschenbuch 31322]
Originaltitel: Zolang er leven is
- Paul Baeten Gronda: Straus Park.** Roman. Übers.: Marlene Müller-Haas. München: btb 2018. 319 S., €11,00. ISBN: 978-3-442-71596-1 [btb 71596]
Originaltitel: Straus Park

- Arnon Grünberg: Muttermale.** Roman. Übers.: Rainer Kersten und Andrea Kluitmann. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2018. 440 S., €12,00. ISBN: 978-3-462-05070-7 [KiWi ; 1572]
Originaltitel: Moedervlekken
- Stefan Hertmans. Krieg und Terpentijn.** Roman. Übers.: Ira Wilhelm. Zürich: Diogenes 2018. 403 S., €12,00. ISBN: 978-3-257-24431-1 [Diogenes-Taschenbuch; 24431]
Originaltitel: Oorlog en terpentijn
- Tim Krabbé: Das Rennen.** Übers.: Susanne George. Ditzingen; Stuttgart: Reclam 2018. 162 S., €11,95. ISBN: 978-3-15-020521-1 [Reclam Taschenbuch 20521]
Originaltitel: De renner
- Ernest van der Kwast: Die Eismacher.** Roman. Übers.: Andreas Ecke. München: btb 2018. 383 S., €9,99. ISBN: 978-3-442-71597-8 [btb 71597]
Originaltitel: De ijsmakers
- Ernest van der Kwast: Die Eismacher.** Roman. Übers.: Andreas Ecke. München: btb 2018. 475 S., €10,00. ISBN: 978-3-442-71745-3 [Taschenbuch-Sonderausgabe]
Originaltitel: De ijsmakers
- Vonne van der Meer: Die letzte Fähre.** Roman. Übers.: Arne Braun. Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag 2018. 196 S., €12,00. ISBN: 978-3-7466-3529-3
Originaltitel: De avondboot
- Margriet de Moor: Schlaflose Nacht.** Roman. Übers.: Helga van Beuningen. München: dtv 2018. 126 S., €10,90. ISBN: 978-3-423-14668-5 [dtv 14668]
Originaltitel: Op het eerste gezicht
- Connie Palmen: Du sagst es.** Roman. Übers.: Hanni Ehlers. Zürich: Diogenes 2018. 278 S., €12,00. ISBN: 978-3-257-24417-5 [Diogenes-Taschenbuch 24417]
Originaltitel: Jij zegt het
- Bert Wagendorp: Ventoux.** Roman. Übers.: Andreas Ecke. München: btb 2018. 313 S., €10,00. ISBN: 978-3-442-71689-0 [btb 71689]
Originaltitel: Ventoux

III. Hörbücher 2018

- Hendrik Groen: Tanztee. Das neue geheime Tagebuch des Hendrik Groen, 85 Jahre.** Übers.: Wibke Kuhn. Gelesen von Felix von Manteuffel. Hamburg : OSTERWOLDAudio bei Hörbuch Hamburg HHV GmbH 2018. Gekürzte Lesung. 8 CDs, €14,00. ISBN: 978-3-86952-388-0
Originaltitel: Zolang er leven is



Hagsche Straße 46-48 / 47533 Kleve / Tel. 02821- 26655

Mo - Fr 9 - 18.30 h / Sa 9.30 - 16 h

info@hintzen-buch.de / www.hintzen-buch.de

 www.facebook.com/HintzenBuch

Wir liefern Ihnen jedes
niederländische Buch
zum Originalpreis!



**Organisieren Sie eine Veranstaltung
mit einem niederländischen Partner?
Die Euregio Rhein-Waal kann Sie dabei
vielleicht unterstützen oder sponsorn.**

Zu Fördermöglichkeiten und für weitere Informationen
nehmen Sie bitte Kontakt auf mit der Euregio Rhein-Waal,
Emmericher Straße 24, 47533 Kleve, Tel. 02821 79300.
Website: www.euregio.org, E-mail: info@euregio.org

Die Euregio Rhein-Waal fördert die
Deutsch-Niederländische Zusammenarbeit
im Grenzgebiet zwischen Rhein, Waal und Maas.



www.euregio.org

Welkom in de klas!

Niederländisch für die Sekundarstufe I



- Kompetenzorientierte Lerninhalte nach den Vorgaben des Europäischen Referenzrahmens
- Optimal auf die curricularen Vorgaben Niederländisch abgestimmt
- In allen Schulformen der Sekundarstufe I einsetzbar
- Deckt die Kompetenzbereiche Sprachmittlung und Schreibkompetenz ab
- Zusammen mit Fachdidaktikern und Lehrkräften aus der Schulpraxis konzipiert
- In Teilen mit Unterstützung der **Nederlandse Taalunie** entwickelt

www.klett-sprachen.de/welkom-in-de-klas

Z34859

Sprachen fürs Leben!

