

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

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

[Verantwortlich für diese Ausgabe]

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)

© 2020 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

Patrick Schetters	
Correctieve feedback in de NVT-les. Inzichten uit empirisch onderzoek	3
Laurette Artois	
Van beschrijving naar interpretatie. Schrijfopdrachten van A1 tot B2 rond schilderijen van Nederlandse en Vlaamse meesters	20
Truus De Wilde	
Zingt elk vogeltje zoals het is gebekt? Met liedjes taalvariatie in de klas brengen	33
Veronika Wenzel	
Blended... was? Chancen und Szenarien für Niederländischunterricht mit Distanz- und Präsenzphasen	42
Anja Jansen / Gunther De Vogelaer	
Waarom überhaupt Nederlands? Studiekeuzemotieven van de studenten neerlandistiek aan de Westfälische Wilhelms-Universität Münster	53
Susanne Schaper	
Dolmetschen aus dem Niederländischen für die deutsche Justiz	84

AUS DER PRAXIS – FÜR DIE PRAXIS

De Euregio Youth Battle – eine komplexe Lernaufgabe (Marie Boegen, Sarah Fimpeler, Dustin Zantis)	93
---	----

MISZELLEN UND BERICHTE

Schnittstellen 2020 te Oldenburg	108
Niederländischunterricht an deutschen Volkshochschulen im Jahre 2018..	109
In Memoriam Jürgen Sudhölter (1934–2019).....	112

BUCHBESPRECHUNGEN

Doris Abitzsch / Stefan Sudhoff: Welkom in de klas! 2, Lesboek, Werkboek, Handreichung für den Unterricht (Laura Thölking / Martin Krol)	114
Mark Häberlein / Helmut Glück (Hrsg.): Matthias Kramer. Ein Nürnberger Sprachmeister der Barockzeit mit gesamteuropäischer Wirkung. (Heinz Eickmans)	115
Theo D'haen (ed.): Dutch and Flemish Literature as World Literature (Ralf Grüttemeier)	118
Marijke van der Wal: Koopmanszoon Michiel Heusch op Italiëreis. Brieven van het thuisfront (1664–1665) (Heinz Eickmans)	120
Kimberly Dinnissen / Rob Soons: Basiswissen für Dolmetscher und Übersetzer – Deutschland und die Niederlande (Gaby Boorsma)	123
Lisa Mensing / Lut Missinne: Wege nach Translantis. Leitfaden für Übersetzer: Niederländisch – Deutsch (Gerd Busse)	125

NIEDERLÄNDISCHE LITERATUR IN ÜBERSETZUNG

Der erste Film der Welt – Zu Marente de Moors Roman „Aus dem Licht“ (Hermann Wallmann)	128
Bibliographie: Niederländische Literatur in deutscher Übersetzung 2019 ..	131

Correctieve feedback in de NVT-les

Inzichten uit empirisch onderzoek

Patrick Schetters

Inleiding

De taak van een docent Nederlands als vreemde taal (NVT) is enorm veelzijdig en verrijkend, maar kent ook zijn uitdagingen. Een van onze voornaamste taken is bijvoorbeeld het bevorderen van de schriftelijke accuratesse van de leerders. Zo vragen we ons vaak af hoe we ze het beste kunnen ondersteunen in het voorkomen van fouten die ze in hun teksten maken. Wat we doorgaans doen, is dat we zogenoemde *correctieve feedback* (CF) geven, een didactisch instrument om fouten te behandelen en de gewenste toename van de accuratesse te ondersteunen. Maar welke soorten correctieve feedback zijn er eigenlijk? En welk type is het meest effectief – voor welk soort fouten en voor welke leerders?

In deze bijdrage willen we op bovenstaande vragen een antwoord proberen te geven door te putten uit inzichten uit empirisch onderzoek op het gebied van tweedetaal- (T2) verwerving en vreemdetaal- (VT) didactiek. Tot slot willen we een aantal implicaties trekken en concrete aanbevelingen doen voor het gebruik van CF in de NVT-les.

Verschillende vormen van correctieve feedback

CF is, zoals gezegd, een veelgebruikt didactisch instrument om de leerders op taalfouten te wijzen en kan op verschillende manieren worden gegeven, afhankelijk van bijvoorbeeld de mate van duidelijkheid, de focus, of de persoon die de feedback geeft (Ellis 2009; Van Beuningen 2011). Tabel 1 geeft een overzicht van de meest voorkomende vormen van CF inclusief uitleg.

Onderzoek naar correctieve feedback

CF is uitgebreid onderzocht, mede omdat het een controversieel onderwerp is. De meeste onderzoekers, docenten en studenten zijn het erover eens dat CF een belangrijke didactische methode is in het T2/VT-onderwijs (Bitchener 2008; Ferris 1999, 2002, 2004; Sheen 2007; Van Beuningen 2011). Er zijn echter ook onderzoekers die twijfels hebben over de effectiviteit van de methode en stellen dat het geven van dit soort negatieve feedback schadelijk kan zijn voor

Type CF	Uitleg
Directe CF	De docent duidt de fout aan en geeft de juiste verbetering. Voorbeeld: <i>een</i> <i>geprobeerd</i> Dit heb ik al <u>en</u> paar keer <u>probeert</u> .
Indirecte CF	De docent duidt de fout aan maar geeft geen verbetering.
a) Aanduiding + locatie	De docent onderstreept de fout. Voorbeeld: Dit heb ik al <u>en</u> paar keer <u>probeert</u> .
b) Aanduiding + locatie + foutcode	De docent onderstreept de fout en schrijft er een code boven (bv. s = spelling; ww = werkwoord). Voorbeeld: s ww Dit heb ik al <u>en</u> paar keer <u>probeert</u> .
c) Alleen aanduiding	De docent schrijft het aantal fouten aan de rand naast de desbetreffende regel zonder de locatie van de fout kenbaar te maken. Voorbeeld: Dit heb ik al en paar keer probeert. (2)
Selectieve (gefocuste) CF	De docent selecteert één of een beperkt aantal soort(en) fouten ter correctie en gaat niet in op de andere soorten fouten.
Uitgebreide (ongefocuste) CF	De docent corrigeert alle (of de meeste) fouten die in de tekst te vinden zijn.
Meta-linguïstische CF	De docent voorziet de tekst van meta-linguïstische uitleg van de fouten.
Peer feedback	In dit geval is het niet de docent die feedback geeft maar de leerders geven elkaar feedback op hun teksten.

Tabel 1 Meest voorkomende vormen van CF (aangepast van Ellis 2009; Van Beuningen 2011)

studenten (en voor docenten) (Truscott 1996, 1999, 2004, 2007; Truscott & Hsu 2008). Aangezien een aantal verschillende studies heeft aangetoond dat geschreven CF effectief is in het bevorderen van T2-verwerving (Bitchener & Knoch 2008, 2010; Sheen 2007; Van Beuningen, De Jong & Kuiken 2012), zijn de bezwaren tegen CF langzaamaan afgenomen. Bovendien heeft de vraag *of* CF werkt geleidelijk aan terrein verloren en heeft men aan de vragen *hoe* en *wanneer* CF werkt steeds meer prioriteit gegeven (met name hoe leerders CF verwerken en voor welke fouttypen of voor welke leerders CF gunstig is). Door de groeiende belangstelling voor individuele verschillen tussen de leerders is onderzoek naar de verwerking van CF en de vatbaarheid voor CF (d.w.z. verschillende factoren die de opname van CF beïnvloeden, bv. bij een herziening van een eerste tekst en het behoud van CF in latere teksten) bijzonder zinvol geworden (Schettters 2020).

Recent onderzoek heeft bijvoorbeeld geprobeerd een antwoord te geven op de vraag *wanneer* CF werkt door de nadruk te leggen op de CF-gevoeligheid van bepaalde taalkundige domeinen (bv. lidwoorden, voorzetsels) (Bitchener et al. 2005; Shintani et al. 2014). Ander onderzoek heeft zich gericht op affectieve factoren in de individuele leerling (bv. houding ten opzichte van CF en gepercipieerde leeropbrengst van CF) of factoren zoals taalvaardigheid (Schettters 2020; Sheen 2007) en heeft onderzocht waarom sommige leerlingen baat hebben bij CF terwijl andere dat niet hebben (Bitchener 2017; Dörnyei 2010).

Met betrekking tot de vraag *hoe* CF werkt, zijn er studies gepubliceerd die bespreken hoe leerders de feedback die ze hebben gekregen, verwerken, bijvoorbeeld met betrekking tot hun strategiegebruik (Schettters 2020; Van Beuningen 2016), en hoe die feedbackverwerking wordt weerspiegeld in de opname en het behoud van CF (Qi & Lapkin 2001; Storch & Wigglesworth 2010; Swain & Lapkin 2002). Deze CF-opname en -retentie kan worden onderzocht door te kijken naar de ontwikkeling van de accuratesse in een revisie van een eerste tekst (opname) en in latere teksten (retentie). Daarnaast zijn er studies die kijken naar hoe het verbaliseren van gedachten over CF de verwerking van CF kunnen beïnvloeden (Qi & Lapkin 2001; Simard et al. 2015; Storch & Wigglesworth 2010; Swain & Lapkin 2002). Swain (2006, 2010) veronderstelde bijvoorbeeld dat de schriftelijke verbalisering van CF door de leerlingen een belangrijke rol speelt bij het leren van een T2/VT, omdat de leerlingen nieuwe kennis opdoen terwijl ze de complexe taak op zich nemen om een geschreven tekst op basis van CF te herzien.

In wat volgt willen we door middel van een literatuuronderzoek uitgebreider ingaan op vragen die voor de NVT-lespraktijk van belang zijn. Allereerst zal de effectiviteit van verschillende soorten CF worden besproken, vervolgens zal er worden nagegaan welk type feedback voor welke fout respectievelijk voor welke leerders het meest geschikt is.

Onderzoek naar de effectiviteit van verschillende soorten correctieve feedback

Directe versus indirecte CF

Het verschil tussen directe en indirecte CF ligt in de mate van duidelijkheid van de feedback. Waar directe CF een indicatie geeft van de locatie van de fout alsook de juiste doelvorm, bestaat indirecte CF alleen uit een indicatie (bv. een onderstreping) waar de fout is gemaakt zonder dat de doelvorm wordt aangeboden. Tot op heden is er nog weinig duidelijkheid over hoe expliciet CF moet zijn om studenten te helpen hun schriftelijke accuratesse te verbeteren. Ferris en Roberts (2001) vroegen zich bijvoorbeeld af of docenten de doelvorm zouden moeten aangeven (directe CF) of dat het voldoende is om een fout te onderstrepen of te omcirkelen en zo de leerlingen de verantwoordelijkheid te geven om hun fouten zelfstandig te diagnosticeren en te corrigeren (indirecte CF).

Aldus werden tegenstrijdige hypothesen geformuleerd met betrekking tot de relatieve effectiviteit van directe en indirecte CF (Bitchener & Knoch 2008, 2010). Enerzijds zou directe CF meer expliciete informatie bieden over de doelvorm, die nodig zou kunnen zijn voor het monitoren en herzien van de huidige taalkundige kennis van de leerder. Deze behoefte aan explicitering is uiteraard afhankelijk van bijvoorbeeld het niveau van de student en de complexiteit van het beoogde fouttype. Directe CF wordt daarom vaak verondersteld het nuttigst te zijn voor beginnende studenten, omdat het de meest directe, meest expliciete vorm van CF is. Het verstrekken van de doelvorm zou hen bewust maken van hoe een moedertaalspreker zou schrijven (Bruton 2009). Bovendien zou het verwarring voorkomen, omdat het de studenten duidelijke informatie geeft over hoe ze fouten kunnen corrigeren, ook de meer complexe (Bitchener & Ferris 2012).

Anderzijds zouden leerlingen die indirecte CF ontvangen meer baat kunnen hebben, omdat ze meer moeten doen aan de verwerking van de feedback bij het herzien van hun teksten (Ferris 1995; Lalande 1982). Bitchener en Knoch (2008), bijvoorbeeld, verklaarden dat het geven van indirecte CF vereist dat leerlingen zich bezighouden met het oplossen van problemen met als gevolg het soort reflectie dat lange-termijnverwerving bevordert. Bovendien wordt verondersteld dat indirecte CF leerlingen betreft bij metacognitieve reflectie (Aljaafreh & Lantolf 1994; Tocalli-Beller & Swain 2005) en wordt daarom als geschikter gezien voor gevorderde leerlingen. Ferris (2003, 2006) stelde ook dat indirecte CF op de lange termijn effectiever is dan directe CF, omdat het probleemoplossende vermogen van indirecte CF de studenten helpt om autonomer te worden.

Empirisch onderzoek naar de relatieve effectiviteit van directe en indirecte CF heeft tegenstrijdige resultaten opgeleverd, wat deels te wijten is aan verschillen in de studieopzet (Chandler 2003; Van Beuningen, De Jong & Kuiken 2008, 2012). Chandler (2003), bijvoorbeeld, rapporteerde in haar studie over de

ontwikkeling in accuratesse bij 20 gevorderde T2-leerders van het Engels dat directe CF effectiever is dan indirecte CF. Het verschil dat ze vond was echter niet significant. Van Beuningen, De Jong en Kuiken (2008) toonden in hun studie met 66 Nederlandse middelbare scholieren aan dat directe CF significant effectiever was op de lange termijn (d.w.z. winst in accuratesse in pre- en post-tests alsook in vertraagde post-tests) dan indirecte CF, terwijl zowel directe als indirecte CF korte-termijneffecten lieten zien (d.w.z. winst in accuratesse in revisies). In een latere studie met 268 Nederlandse middelbare-schoolleerlingen hebben Van Beuningen, De Jong en Kuiken (2012) een toename in accuratesse (d.w.z. lange-termijneffecten) in grammaticale fouten waargenomen bij leerlingen die directe CF hadden gekregen, terwijl indirecte CF het gunstigst bleek te zijn voor spel- en interpunctiefouten.

Selectieve versus uitgebreide CF

Een ander onderscheid dat in gedachten moet worden gehouden bij het geven van CF is dat tussen selectieve en uitgebreide CF. Terwijl selectieve CF bestaat uit het verstrekken van CF op een selectie van fouttypen (bv. specifieke grammaticale fouten, zoals lidwoord- of verleden-tijdfouten of woordkeuzefouten), richt de docent in uitgebreide CF zijn pijlen op alle fouten in een tekst.

Selectieve CF wordt gezien als zinvol voor leerlingen op een lager niveau vanwege de geringere cognitieve inspanning die nodig is om dit soort feedback te verwerken (Bitchener & Storch 2016). Door de beperkte capaciteit van het werkgeheugen (Skehan 1998) is het voor deze leerlingen met een lagere taalvaardigheid beter om zich te richten op één enkele foutcategorie, omdat ze zich beter kunnen bezighouden met de taak en zodoende de informatie uit de feedback beter kunnen verwerken. Meer gevorderde leerlingen kunnen zich daarentegen wel op verschillende foutcategorieën tegelijk richten, omdat hun verwerkingsvermogen groter is, wat te danken is aan enerzijds een hogere taalvaardigheid en anderzijds meer ervaring met de doeltaal (Bitchener & Storch 2016). Daarom wordt aangenomen dat uitgebreide CF geschikter is voor gevorderde leerlingen dan voor beginnende leerlingen (Bitchener & Storch 2016). Bovendien wordt beweerd dat uitgebreide CF authentiek is dan selectieve CF, omdat docenten meestal de algehele schriftelijke accuratesse van hun leerlingen willen verbeteren en niet slechts een enkel aspect hiervan (Ferris 2010; Storch 2010). Als CF voor het onderwijs relevant hoort te zijn, moet het gebruik van de feedback namelijk ook de praktijk in de VT-les vertegenwoordigen, waarin uitgebreide CF uiteraard het vaakst voorkomt (Karim & Nassaji 2018).

Tot nu toe is er veel meer onderzoek gedaan naar de effectiviteit van selectieve CF dan naar uitgebreide CF. Onderzoek dat zich richtte op één, twee of drie soorten fouten wees uit dat selectieve feedback effectief is bij het verbeteren van het accurate gebruik van deze doelstructuren door de leerlingen in zowel herzieningen als nieuwe teksten (Bitchener & Knoch 2008, 2010; Guo 2015; Sheen 2007).

Karim en Nassaji (2018) vonden in hun onderzoek naar de herziening (opname van CF) en overdrachtseffecten (behoud van CF) van directe en indirecte uitgebreide CF dat zowel directe alsook indirecte uitgebreide CF de nauwkeurigheid in een herziening zou kunnen verbeteren. Wat het behoud van CF betreft, toonden hun bevindingen aan dat directe CF, in tegenstelling tot indirecte CF, een consistent positief effect had op de ontwikkeling van de accuratesse in latere teksten. Deze effecten werden echter, in tegenstelling tot andere studies (bv. Van Beuningen et al. 2008, 2012), alleen gezien in grammaticale fouten (d.w.z. morfologische en syntactische fouten), maar niet in niet-grammaticale fouten (d.w.z. lexicale en orthografische fouten).

Verder leverde empirisch onderzoek naar de relatieve effectiviteit van selectieve en uitgebreide CF tegenstrijdige resultaten op (Ellis et al. 2008; Frear & Chiu 2015; Sheen et al. 2009): Sheen et al. (2009) onderzochten de relatieve effectiviteit van selectieve en uitgebreide CF door selectieve CF op het Engelse artikelsysteem te contrasteren met uitgebreide CF op een selectie van grammaticale fouten (bv. voorzetsels, lidwoorden, regelmatige versus onregelmatige verleden tijd). In hun analyse vonden ze een voordeel van selectieve CF ten opzichte van uitgebreide CF. Er moet echter worden opgemerkt dat de uitgebreide CF die zij gaven niet systematisch was, aangezien alleen bepaalde fouten werden gecorrigeerd, terwijl andere werden genegeerd.

Ellis et al. (2008) analyseerden twee groepen. Net als Sheen et al. (2009) ontving de eerste groep selectieve CF op lidwoordfouten, terwijl de tweede groep uitgebreide CF kreeg op een beperkt aantal soorten fouten. In tegenstelling tot Sheen et al. (2009) rapporteerden zij echter geen verschil in nauwkeurigheidswinst tussen de twee soorten CF.

Frear en Chiu (2015) onderzochten ook de relatieve effectiviteit van indirecte selectieve en indirecte uitgebreide CF, namelijk op de accuratesse van zwakke werkwoorden enerzijds en de algehele accuratesse anderzijds. In hun analyse vonden zij geen significante verschillen in het aantal zwakke-werkwoordcorrecties tussen de twee groepen. Zij suggereerden daarom dat het aantal correcties dat door middel van CF wordt ontvangen (d.w.z. minder correcties bij selectieve versus meer correcties bij uitgebreide CF) mogelijk geen invloed heeft op de winst in accuratesse in latere teksten. Zo valt te concluderen dat vanwege de tegenstrijdige resultaten en de schaarste aan studies er met name meer onderzoek nodig is naar de effectiviteit van uitgebreide CF.

Welk type feedback voor welke fout?

Bij het onderzoek naar de effecten van verschillende CF-methoden op de ontwikkeling van de schriftelijke accuratesse in de T2/VT zijn de aard van de fouten en de feedback-kenmerken belangrijke aspecten om in gedachten te houden. Terwijl de impact van de aard van de fouten uitgebreider is onderzocht, is onderzoek naar andere factoren die de vatbaarheid voor CF beïnvloeden (bijvoorbeeld de transparantie van de onderstreping van de fout), nog amper onderzocht (Schetters 2020).

Ferris (1999, 2002, 2011) stelde dat er een onderscheid moet worden gemaakt tussen, wat zij noemt, onbehandelbare en behandelbare fouten. Enerzijds zijn er idiomatische en idiosyncratische fouten, zoals woordkeuzefouten, die als onbehandelbaar of minder goed behandelbaar worden beschouwd, omdat er geen regels zijn die kunnen worden geraadpleegd (bv. in een grammaticaboek) om een bepaalde correctie te controleren. Anderzijds verwijst Ferris naar regelgebonden fouten (bv. interpunctie- of werkwoordfouten) als behandelbare fouten waarvoor de regels kunnen worden geraadpleegd.

Dit behandelbare/niet-behandelbare continuüm is in twee specifieke studies met betrekking tot directe vs. indirecte CF onderzocht. In de eerste studie constateerde Ferris (2006) dat hoewel de deelnemende docenten eerder hadden ingestemd met het verstrekken van indirecte CF voor alle verschillende foutcategorieën, zij alsnog de neiging hadden indirecte CF te gebruiken voor behandelbare fouten (in 58,7% van de gevallen), terwijl directe CF vaak werd gebruikt voor onbehandelbare fouten (65,3%). Ferris merkte op dat dit resultaat aantoonde dat deze docenten hadden gehandeld in de veronderstelling dat de studenten er niet in zouden slagen om hun onbehandelbare fouten op basis van indirecte CF zelf te corrigeren.

Het tweede onderzoek van Ferris en Roberts (2001) liet een ander beeld zien. In dit onderzoek kregen de deelnemers ofwel indirecte CF ofwel helemaal geen feedback op vijf verschillende foutcategorieën - drie behandelbare (werkwoorden, zelfstandige naamwoorden, lidwoorden) en twee onbehandelbare (zinsbouw en woordkeuze). We weten trouwens niet waarom Ferris en Roberts besloten hadden om de zinsbouw in de onbehandelbare groep op te nemen, aangezien volgens Ferris' onderscheid (1999, 2002, 2011) de zinsbouw in feite ook tot de groep van de behandelbare fouten zou kunnen behoren, aangezien deze meestal door regels wordt bepaald. Wellicht was hun redenering dat hiervoor de regel moeilijker te raadplegen is dan andere regels. Hoe dan ook vonden ze dat studenten er beter in slaagden om de behandelbare foutcategorieën zelf te corrigeren dan de onbehandelbare categorieën. Uit verdere analyse bleek echter ook dat deze studenten beter in staat waren om fouten uit de subcategorie *woordkeuze* te corrigeren dan fouten uit de subcategorie *zinsbouw*. Dit resultaat suggereert dat sommige fouten uit de onbehandelbare categorieën onbehandelbaarder kunnen zijn dan andere en dat indirecte CF net zo nuttig kan zijn voor behandelbare fouten (d.w.z. regelgebaseerde) als voor onbehandelbare fouten, zoals woordkeuzefouten, die als onbehandelbaar worden beschouwd vanwege hun idiosyncrasie. Dit toont aan dat Ferris' onderscheid tussen behandelbare en onbehandelbare fouten niet zozeer een dichotomie is dan wel een continuüm. Daarom is in de toekomst een meer genuanceerde operationalisering van (on)behandelbare fouten nodig dan alleen het onderscheid tussen regelgebaseerde en niet-regelgebaseerde/idiosyncratische fouten.

Het is belangrijk om op te merken dat er ook binnen de categorie van behandelbare fouten minder CF-vatbare en meer CF-vatbare fouttypes zijn. Zo hebben enkele andere studies die naar de effecten van directe CF hebben gekeken, de CF-vatbaarheid van bepaalde grammaticale foutcategorieën verder

onderzocht (bv. Bitchener et al. 2005; Bitchener & Knoch 2010; Sheen 2007; Shintani & Ellis 2013; Stefanou 2014). Bitchener et al. (2005) vonden bijvoorbeeld dat directe CF effectief was voor lidwoord- en verleden-tijdfouten, maar niet voor voorzetsels. Bitchener en Storch (2016) gaven later commentaar op deze bevinding dat het niet verwonderlijk is dat voorzetsels minder vatbaar zijn voor directe CF dan andere grammaticale vormen. Preposities kunnen in de eerste plaats worden beschouwd als behandelbaar, omdat ze vaak op regels gebaseerd zijn vanwege vaste functies (d.w.z. aanduiding van tijd, richting, ruimte, etc.). Er zijn echter ook veel voorzetsels die idiosyncratisch van aard zijn, omdat ze in verschillende contexten kunnen worden gebruikt of zelfs kunnen worden vervangen op basis van persoonlijke voorkeur. Helaas is er niet veel vergelijkbaar onderzoek gedaan naar de vatbaarheid voor CF binnen groepen van behandelbare en/of onbehandelbare fouten die zich richten op indirecte CF. Het enige ons bekende onderzoek is van Van Beuningen, De Jong en Kuiken (2012), waarin de auteurs vonden dat niet-grammaticale accuratesse het meest gebaat is bij indirecte CF ten opzichte van behoud in latere/nieuwe teksten, wat aantoont dat bijvoorbeeld spelling- en interpunctiefouten behandelbaar zijn met indirecte CF.

Welk type feedback voor welke leerder?

Als we de effecten van bepaalde soorten CF willen onderzoeken, moeten we er rekening mee houden dat er individuele verschillen zijn tussen leerlingen, wat betreft de manier waarop ze CF verwerken en de mate waarin ze profiteren van de feedback die ze krijgen. De variatie in de verwerking van CF kan bijvoorbeeld gerelateerd zijn aan individuele cognitieve factoren of strategiegebruik. Individuele cognitieve factoren zijn bijvoorbeeld taalvaardigheid, werkgeheugencapaciteit of motivatie (Bitchener 2017; Kormos 2012; Sheen 2007; Stefanou & Révész 2015). Stefanou en Révész (2015) onderzochten bijvoorbeeld hoe de effectiviteit van directe CF op lidwoordfouten wordt beïnvloed door verschillen in grammaticale gevoeligheid en metatalige kennis. Zij vonden dat deelnemers die meer grammaticale gevoeligheid en kennis van metatalige terminologie vertoonden, meer profijt hadden van de gegeven feedback.

Ook strategiegebruik kan ons waardevolle inzichten geven in de verwerking van CF door te kijken naar welke strategieën leerlingen gebruiken terwijl ze hun fouten corrigeren op basis van CF. Hoewel er veel onderzoek is naar taalleerstrategieën in het algemeen (Oxford & Amerstorfer 2018), is onderzoek naar strategiegebruik bij CF-verwerking schaars. Deze schaarste is waarschijnlijk te wijten aan het feit dat de toegang tot leerder-interne processen moeilijk is, aangezien we moeilijk in het hoofd van de leerders kunnen kijken terwijl ze de feedback verwerken (Schetters 2020; Storch & Wigglesworth 2010). Dit betekent dat we nog niet veel weten over hoe leerlingen de feedback die ze krijgen daadwerkelijk gebruiken en welke stappen ze precies ondernemen om hun fouten te corrigeren.

Wat betreft het leervoordeel in termen van CF-opname en CF-behoud, zijn er enkele studies die zich richten op de verwerking van directe CF door leerders (Qi & Lapkin 2001; Swain & Lapkin 2002). Voor zover wij weten zijn Storch en Wigglesworth (2010) en Van Beuningen (2016) echter de enige studies die de feedbackverwerking en -opname en het behoud van leerders die directe of indirecte vormen van CF ontvingen, hebben vergeleken.

Storch en Wigglesworth (2010) hebben in hun onderzoek naar het gezamenlijk schrijven van 24 tweetallen bestaande uit gevorderde Engelstalige leerders de CF-verwerking in termen van *niveau van betrokkenheid* gekoppeld aan CF-opname en -behoud. Zij hebben dit niveau van betrokkenheid geoperationaliseerd door middel van het aantal zogenaamde *taalgerelateerde interacties* (Swain & Lapkin 1998), zijnde “segmenten in het tweetal-gesprek waarin leerlingen zich expliciet richten op taalitems” (Storch & Wigglesworth 2010, 310; vertaling PS). Zij vonden dat in vergelijking met directe CF, indirecte CF meer taalgerelateerde interacties triggerde. Een tekortkoming van de studie, die de onderzoekers ook erkennen, is echter dat de codering van het niveau van de betrokkenheid gebaseerd was op inferenties in plaats van op een objectieve operationalisering. Storch en Wigglesworth (2010) vonden dus dat het niveau van betrokkenheid uitgebreider was met indirecte CF, aangezien de leerlingen niet alleen de aard van de fout moesten identificeren, maar ook moesten nadenken over hoe ze de juiste doelvorm konden bereiken met behulp van hun lexicale en grammaticale kennis. Bovendien merkten ze op dat een uitgebreide betrokkenheid bij de ontvangen feedback (zowel directe als indirecte) leidde tot een hoge mate van opname en behoud.

Om meer te weten te komen over de individuele feedbackverwerking van 32 middelbare-schoolleerlingen, heeft Van Beuningen (2016) met behulp van een hardop-denkenprotocol het strategiegebruik en de CF-opname van twee experimentele groepen onderzocht: de ene groep kreeg uitgebreide directe CF en de andere groep uitgebreide indirecte CF. In dit onderzoek wilde ze onderzoeken in hoeverre de feedbackverwerking ten opzichte van strategiegebruik tijdens de revisie verschilde tussen leerlingen die relatief veel profijt hadden van (in)directe CF en leerlingen die relatief weinig profijt hadden van (in)directe CF (d.w.z. met betrekking tot revisiesucces). De resultaten toonden aan dat leerlingen die minder profijt hadden van de ontvangen feedback, meer correcties achterwege lieten en vaker vermijdingsstrategieën (bv. herformuleringen) gebruikten tijdens de revisie dan de deelnemers die meer profijt hadden van CF. Bovendien vond Van Beuningen, wat betreft strategiegebruik, dat directe CF meer oppervlakkig nadenken en minder gevarieerd strategiegebruik in de hand werkte, omdat de leerlingen de correcties die de leerkracht had aangebracht, alleen maar overdroegen of voorlazen tijdens het hardop denken. Indirecte CF daarentegen lokte een groot aantal verschillende correctiestrategieën uit. Zo gebruikten de deelnemers bijvoorbeeld hun grammaticale kennis, hun gevoel voor taal of maakten ze vergelijkingen met andere talen om hun fouten te corrigeren.

Tijdens de hardop-denksessies slaagden de deelnemers er daadwerkelijk in om 96 % van hun fouten te corrigeren op basis van directe CF tegenover 75 %

op basis van indirecte CF. Interessant is dat veel deelnemers die relatief weinig profijt hadden van CF, erin slaagden om een meerderheid van hun fouten te corrigeren onder deze omstandigheden. Van Beuningen concludeerde dat, hoewel directe CF de leerlingen houvast geeft, gezien het feit dat de docent de doelvorm aanbiedt, indirecte CF een diepere mate van feedbackverwerking vereist. Bovendien stelde ze voor dat hardop denken als een didactisch middel in staat is om leerlingen aan te sporen dieper in te gaan op de verwerking van CF.

Hoe en wanneer werkt indirecte uitgebreide CF?

In wat volgt willen we kort verslag doen van recent onderzoek naar de vraag *hoe* en *wanneer* CF werkt. In het kader van onderzoek naar de schriftelijke accuratesse bij vergevorderde NVT-studenten (B2/C1) met Duits als moedertaal is in Schetters (2020) gekozen om te focussen op indirecte uitgebreide CF, waarbij alle fouten in een tekst onderstreept werden zonder een verbetering te geven. Deze keuze is gebaseerd op de veronderstelling dat indirecte CF het meest geschikt is voor de vergevorderde leerder. Het zou meer betrokkenheid bij de foutencorrectie teweegbrengen, aangezien de leerders ‘het werk’ zelfstandig moeten doen. Bovendien zou het metacognitieve reflectie bevorderen en zowel voor korte- als ook langetermijneffecten in de schriftelijke accuratesse zorgen. Belangrijk is echter wel dat de regelkennis al beschikbaar moet zijn, want leerders kunnen uiteraard alleen die fouten zelfstandig corrigeren, waarvan ze ook de regels kennen.

Indirecte uitgebreide CF is in dit onderzoek bovendien gecombineerd met schriftelijk reflecteren op fouten, zogenoemd *written language* (Swain 2006). Dit is een manier van reflectie om talige problemen aan jezelf uit te leggen: In *language* kunnen we observeren hoe leerders die zich over talige items buigen en een begrip ontwikkelen voor voorheen minder goed begrepen kwesties. In “*language* zien we het leren gebeuren” (Swain 2006, 98; vertaling PS). Zo beweert Swain ook dat dit soort talige reflectie (*language about language*) ons pas gevorderd maakt. Dit schriftelijke reflecteren op fouten geeft de onderzoeker enerzijds de nodige inzichten in denkprocessen bij het verwerken van CF. Anderzijds is er ook nut voor de leerders, namelijk dat zij inzichten krijgen in eigen fouten/foutpatronen en het de eigen verantwoordelijkheid in het leerproces bevordert. Ook is aangetoond dat schriftelijke reflectie bevorderlijk kan zijn voor opname en behoud van CF (Ishikawa 2018; Knouzi et al. 2010; Suzuki 2012). Om schriftelijk reflecteren bij leerders uit te lokken is echter wel een pedagogische interventie in de vorm van steunende hulpverlening noodzakelijk (Manchón 2011). In Schetters (2020) is hiervoor gebruik gemaakt van een zelfontworpen foutenprotocol, waarmee de leerders (n=13) op een zeer gestructureerde manier op alle fouten die ze in een eerste tekst hadden gemaakt en die door de onderzoeker met indirecte CF was voorzien, schriftelijk (naar keuze ook in het Duits) moesten reflecteren.

#	1. Item	2. Versteht du sofort, was hier falsch ist? (Ja/Nein)	3. Kannst du in eigenen Worten und/oder anhand einer dir bekannten Regel erklären, was hier genau falsch ist?	4. Falls du nicht genau weißt, was falsch ist oder wie die entsprechende Regel lautet, welche Strategie wendest du an, um zu deiner nebenstehenden Korrektur zu gelangen? 1. Recherche: Wörterbuch, Grammatik, Internet (Website?) 2. Gebrauch der Muttersprache 3. Gebrauch einer anderen (Dritt-) Sprache 4. Raten 5. Sprachgefühl 6. Umformulierung der entsprechenden Passage 7. Anderes, nämlich:	5. Welche Korrektur(en) schlägst du vor?
1	jullie	Nein		onzetaal.nl/taaladvies → Aanhef wordt niet als onderdeel van de eerste zin beschouwd → eerste zin wordt begonnen met een hoofdletter	Jullie

Afb. 1 Voorbeeld foutenprotocol

Allereerst hoorden de studenten het foute item in het protocol over te nemen, waarna ze vervolgens bij elke fout moesten aangeven of ze begrepen wat er fout was of niet. Als ze dit wisten, werd hun gevraagd om met behulp van een bekende regel in eigen woorden uit te leggen wat er precies fout was. Wisten ze niet precies wat de fout was, moesten ze opschrijven welke strategie ze precies gebruikten om de fout te corrigeren. Daarvoor konden ze kiezen uit verschillende strategieën, zoals een grammatica, woordenboek of het Internet raadplegen, gebruik van de moedertaal of een andere (derde) taal, gissen, taalgevoel of herformulering. Uiteindelijk moesten ze aangeven wat volgens hen de juiste correctie was.

De belangrijkste resultaten uit deze studie waren dat de deelnemers gemiddeld 86 % van alle fouten in een eerste tekst door middel van indirecte uitgebreide CF en schriftelijk reflecteren konden corrigeren, waarvan 48 % zelfs op het eerste gezicht, dat wil zeggen zonder behulp van bovengenoemde correctiestrategieën. Op het eerste gezicht te verbeteren waren met name fouten waarvan de leerders aangaven die regelmatig te maken, zulke waarvan de expliciete kennis van de regel aanwezig was alsook fouten waarbij de onderstreping zeer duidelijk was. Denk hierbij aan interpunctie- of lidwoordfouten waar de mogelijkheden tot correctie relatief beperkt zijn. Factoren die de juiste correc-

1 N.B. Deelnemer 'Karin' heeft ervoor gekozen om haar foutenprotocol in het Nederlands in te vullen. In principe mocht dit dus ook in het Duits (de moedertaal) gebeuren. Het gaat hier immers om de reflectie en niet zo zeer om een schrijfoefening in het Nederlands.

tie belemmerden, waren het verdiept zijn in andere mogelijke correcties, gissen, tijdsdruk en tenslotte een intransparante onderstreping.

Behoud van indirecte uitgebreide CF en schriftelijk reflecteren was ook in twee latere teksten te zien, aangezien het aantal fouten met respectievelijk 26.8 % in hun tweede tekst en 9.9 % in hun derde tekst afnam ten opzichte van de eerste tekst. Opvallend was hierbij dat de meeste terugkerende fouttypen regel-gebaseerd waren (vgl. Ferris 1999, 2002, 2011) en dat de andere terugkomende fouttypen die niet regel-gebaseerd waren, zeer transparant waren ten opzichte van de onderstreping, met name lidwoordfouten. Een mogelijke hypothese voor het terugkomen van deze fouttypen is dat deze fouten weinig energie en aandacht van de leerders vragen, waardoor het leereffect kleiner en de kans groter is dat ze deze fouten in latere teksten nog een keer maken. Bij lidwoordfouten is uiteraard het behoud lastig omdat er weinig tot geen regels voor juist lidwoordgebruik bestaan.

Er waren grote individuele verschillen tussen de deelnemers met betrekking tot correctiestrategieën. De meestgekozen strategie was het Internet dat voor onder andere spelfouten, inflectiefouten alsook woordkeuzefouten gebruikt werd. Naast random *googlen* werd er echter ook gericht gezocht op website zoals pons.de, vandale.nl of woordenlijst.org (vooral voor het verbeteren van spelfouten). Veel minder vaak kozen de deelnemers voor de strategieën reformulering, gissen en taalgevoel. Kortom, ze gebruikten met name compenserende strategieën in plaats van ontwijkende strategieën bij het corrigeren van hun fouten, wat positief is.

Uit Schetters (2020) blijkt dus dat voor vergevorderde leerders indirecte CF daadwerkelijk geschikt is en de gewenste metacognitieve reflectie bevordert. Bovendien is het schriftelijke reflecteren op fouten bevorderlijk voor opname en behoud van de feedback. Het potentieel van deze methode is dus dat het de leerders nauw bij de correctie van hun fouten betreft en dat het reflectieve strategiegebruik tot een bewuste CF-verwerking leidt.

Conclusie

Tenslotte willen we graag een aantal aanbevelingen doen met betrekking tot het geven van CF in de NVT-les. Als voorbeeld kiezen wij voor het Kernlehrplan Niederländisch für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen (2014), Niederländisch als fortgeführte Fremdsprache (B1+). Hier staat onder het kopje ‘Sprachlernkompetenz’ het volgende:

Die Schülerinnen und Schüler können auf der Grundlage ihres bisher erreichten Mehrsprachigkeitsprofils ihre sprachlichen Kompetenzen *selbstständig* und *reflektiert* erweitern. Dabei nutzen sie *ein breites Repertoire an Strategien und Techniken* des selbstständigen und kooperativen Sprachenlernens. [...] Sie können gezielt und kontinuierlich *eigene Fehlerschwerpunkte bearbeiten*, Anregungen von

anderen kritisch aufnehmen und *Schlussfolgerungen für ihr eigenes Sprachenlernen ziehen*, [...]. (34; nadruk PS).

Het geven van indirecte uitgebreide CF is een geschikte manier om zelfstandige reflectie en een uiteenzetting met fouten en foutpatronen bij (ver)gevoorde leerders uit te lokken. Omdat leerders met een lager taalniveau nog niet alle regels van de Nederlandse taal kennen, zijn zij in het begin waarschijnlijk meer gebaat bij directe CF, omdat ze op die manier meteen zien wat voor soort fout ze gemaakt hebben en wat de juiste doelvorm is. Aangezien individuele cognitieve factoren eveneens een rol bij het verwerken van CF spelen, willen we echter aanbevelen in de klas te differentiëren en ook al op lagere niveaus (vanaf A2) met het geven van indirecte CF te experimenteren. Taalgevoelige en/of bijzonder gemotiveerde leerders houden meestal wel van een uitdaging en zouden er baat bij kunnen hebben om zelfstandig op zoek te gaan naar de aard van hun fouten.

Literatuur

- Aljaafreh, A., & Lantolf, J. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *Modern Language Journal* 78, 465–483.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing* 17, 102–118.
- Bitchener, J. (2017). Why some L2 learners fail to benefit from written corrective feedback. In H. Nassaji & E. Kartchava (Eds.). *Corrective feedback in second language teaching and learning. Research, theory, applications, implications* (pp. 129–140). New York/London: Routledge.
- Bitchener, J., & Ferris, D. (2012). Written corrective feedback in second language acquisition and writing. *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*, 1–220.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research Journal* 12, 409–431.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2010). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing* 19, 207–217.
- Bitchener, J., & Storch, N. (2016). *Written corrective feedback for L2 development*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing* 14(3), 227–258.
- Bruton, A. (2009). Improving accuracy is not the only reason for writing, and even if it were... *System* 37(4), 600–613.

- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing* 12(3), 267–296.
- Dörnyei, Z. (2010). The relationship between language aptitude and language learning motivation. In E. Macaro (Ed.). *Continuum companion to second language acquisition* (pp. 247–267). London: Continuum.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal* 63(2), 97–107.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H., (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System* 36(3), 353–371.
- Ferris, D. (1995). Teaching ESL composition students to become independent self-editors. *TESOL Journal* 4(4), 18–22.
- Ferris, D. (1999). The case of grammar correction in L2 writing classes: a response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing* 8(1), 1–11.
- Ferris, D. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Ferris, D. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferris, D. (2004). The “grammar correction” debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime?). *Journal of Second Language Writing* 13(1), 49–62.
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues* (pp. 81–104). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris, D. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition* 32, 181–201.
- Ferris, D. (2011). *Treatment of error in second language student writing* (2nd ed.). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ferris, D., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes. How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing* 10(3), 161–184.
- Frear, D., & Chiu, Y.-H. (2015). The effect of focused and unfocused indirect written corrective feedback on EFL learners’ accuracy in new pieces of writing. *System* 53, 24–34.
- Guo, Q. (2015). *The effectiveness of written CF for L2 development: A mixed-method study of written CF types, error categories and proficiency levels*. Unpublished doctoral thesis, AUT University, Auckland, New Zealand.
- Ishikawa, M. (2018). Written languaging, learners’ proficiency levels and L2 grammar learning. *System* 74, 50–61.

- Karim, K., & Nassaji, H. (2018). The revision and transfer effects of direct and indirect comprehensive corrective feedback on ESL students' writing. *Language Teaching Research*.
- Kernlehrplan Niederländisch für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen (2014). kurzelinks.de/wbuo
- Knouzi, I., Swain, M., Lapkin, S., & Brooks, L. (2010). Self-scaffolding mediated by languaging: microgenetic analysis of high and low performers. *International Journal of Applied Linguistics* 20, 23–49.
- Kormos, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing* 21, 390–403.
- Lalande, J.F. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *The Modern Language Journal* 66(2), 140–149.
- Manchón, R. M. (2011). The language learning potential of writing in foreign language contexts: Lessons from research. In T. Cimasko & M. Reichelt (Eds.). *Foreign language writing instruction. Principles and practices*. West Lafayette, IN: Parlor Press.
- Oxford, R. L., & Amerstorfer, C. M. (2018). *Language learning strategies and individual learner characteristics*. London: Bloomsbury Academic.
- Qi, D. S., & Lapkin, S. (2001). Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task. *Journal of Second Language Writing* 10, 277–303.
- Schettters, P. (2020). *Accuracy in the written production of advanced learners of Dutch a foreign language with German L1*.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly* 41, 255–283.
- Sheen, Y., Wright, D., & Moldawa, A. (2009). Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners. *System* 37(4), 556–569.
- Shintani, N., Ellis, R., & Suzuki, W. (2014). Effects of written feedback and revision on learners' accuracy in using two English grammatical structures. *Language Learning* 64(1), 103–131.
- Simard, D., Guénette, D., & Bergeron, A. (2015). L2 learners' interpretation and understanding of written corrective feedback: insights from their meta-linguistic reflections. *Language Awareness* 24, 233–254.
- Skehan, P. (1996). Second language acquisition and task-based instruction. In J. Willis, & D. Willis (Eds.). *Challenge and change in language teaching* (pp. 17–30). Oxford: Heinemann.
- Stefanou, C. (2014). *L2 article use for generic and specific plural reference: The role of written CF, learner factors and awareness*. Unpublished doctoral thesis, Lancaster University, UK.

- Stefanou, C., & Révész, A. (2015). Direct Written Corrective Feedback, Learner Differences, and the Acquisition of Second Language Article Use for Generic and Specific Plural Reference. *Modern Language Journal* 99(2), 263–282.
- Storch, N. (2010). Critical feedback on written corrective feedback research. *International Journal of English Studies* 10(2), 29–46.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2010). Learners' processing, uptake, and retention of corrective feedback on writing. *Studies in Second Language Acquisition* 32, 303–334.
- Suzuki, W. (2012). Written languaging, direct correction, and second language writing revision. *Language Learning* 62(4), 1110–1133.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (Ed.). *Advanced language learning* (pp. 95–108). London/New York: Continuum.
- Swain, M. (2010). Talking-it-through: languaging as a source of learning. In R. Batstone (Ed.). *Sociocognitive perspectives on language use and language learning* (pp. 112–130). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal* 83, 320–337.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2002). Talking it through. Two French immersion learners' response to reformulation. *International Journal of Educational Research* 37 (3–4), 285–304.
- Tocalli-Beller, A., & Swain, M. (2005). Reformulation: The cognitive conflict and L2 learning it generates. *International Journal of Applied Linguistics* 15, 5–28.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning* 46, 327–369.
- Truscott, J. (1999). The case for “The case against grammar correction in L2 writing classes”: A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing* 8(2), 111–122.
- Truscott, J. (2004). Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing* 13(4), 337–343.
- Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing* 16(4), 255–272.
- Truscott, J., & Hsu, A. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing* 17(4), 292–305.
- Van Beuningen, C.G. (2011). *The effectiveness of comprehensive corrective feedback in second language writing*. Oisterwijk: BOXPress.
- Van Beuningen, C.G. (2016). Waarom werkt de rode pen (niet altijd)? Een onderzoek naar denkprocessen en strategiegebruik van leerlingen tijdens de verwerking van correctieve feedback. *Les* 34(199), 14–16.

- Van Beuningen, C.G., De Jong, N.H., & Kuiken, F. (2008). The effects of direct and indirect corrective feedback on L2 learners' written accuracy. *ITL International Journal of Applied Linguistics* 156, 279–296.
- Van Beuningen, C.G., De Jong, N.H., & Kuiken, F. (2012). Evidence on the Effectiveness of Comprehensive Error Correction in Second Language Writing. *Language Learning* 62, 1–41.

Van beschrijving naar interpretatie

Schrijfopdrachten van A1 tot B2 rond schilderijen van Nederlandse en Vlaamse meesters *

Laurette Artois

Inleidende overwegingen

De schrijfcultuur verdwijnt langzaamaan en de daarmee gepaard gaande schrijfvaardigheid helaas ook. Dit is geen typisch Nederlands noch uitsluitend Duits verschijnsel. Universiteiten en hogescholen in binnen- en buitenland klagen over de tanende schriftelijke vaardigheden in de moedertaal (voor velen intussen de tweede taal) bij beginnende en zelfs vergevorderde studenten. De schrijfateliers aan de hogescholen, die een gevarieerd en ondersteunend aanbod van *basic skills* tot en met wetenschappelijk schrijven aanbieden, bloeien en zijn de enige afdelingen die, ondanks steeds krimpende budgetten, fors mogen of moeten uitbreiden.

Toch moet ik uit ervaring zeggen dat studenten, de meesten althans, wel degelijk graag schrijven. Je moet ze alleen interessante schrijfopdrachten aanbieden. Maar heeft het enkel te maken met het plezier beleven aan het schrijven in een nieuwe, vreemde taal? Ik denk het niet, hoewel het “kijk eens wat ik al kan”- gevoel zeker meespeelt. De meesten geraken ook even in paniek als ze “een gedicht” moeten schrijven. Tot blijkt dat het een elfje is en ze louter voor de lol er zoveel mogelijk gaan schrijven. Het plezier druipt dan als het ware van de blaadjes af.

Dat schrijven leuk is wordt pas tijdens (of na) het schrijfproces duidelijk. Want al is de uitspraak voor sommigen frustrerend of kunnen de pas geleerde regeltjes niet door iedereen meteen mondeling in de praktijk omgezet worden, voor een schrijftaak moet je gaan zitten, er de nodige tijd voor nemen, je concentreren en dat resulteert vaak in een aardige tekst, die het zelfbewustzijn (ook, en misschien vooral van schuchtere studenten) opkrikt en het leerplezier verhoogt.

* Deze bijdrage is de schriftelijke uitwerking van een gelijknamige presentatie, gehouden tijdens de bijeenkomst van universitaire docenten neerlandistiek in het Duitse taalgebied te Germersheim van 19 tot 21 september 2019. Alle besproken schilderijen kan men online vinden, veelal op eigen websites van de musea, waar zich het kunstwerk bevindt.

Uitgangspunt

Het schilderij beantwoordt dan ook perfect aan de criteria “irritatie, expressie en verbeelding”, die M. Chaabani⁵ als voorwaarde voor “creatief schrijven”

5 M. Chaabani: Das kreative Schreiben im Fremdsprachenunterricht, 2014

opsomt. Een van oorsprong Italiaanse studente maakte er een mafia-achtig verhaal van, een student uit Oekraïne situeerde het in de tijd van de Grote Depressie (het schilderij ontstond inderdaad ook in die jaren), anderen maakten er bloedstollende verhalen rond treinrampen en gelijkaardige catastrofes van. Deze rijke oogst zette me aan het denken om met andere schilderijen aan de slag te gaan, in de hoop even enthousiaste resultaten te behalen, maar nu wel met wat duidelijker omschreven taken en geleidelijk stijgend van A1 naar B2.

Wat zeker tot het welslagen van dit project heeft bijgedragen is het feit dat er in de verder vrij heterogene groepen altijd wel enkele studenten kunstgeschiedenis zitten. Het *Institut für Kreatives Schreiben* te Berlijn biedt overigens ook een workshop *Schreiben im Museum* aan. Want ook het schrijven van goede begeleidende teksten voor het museum of voor catalogi kan men leren.

Doelen

Het doel is drievoudig:

1. het schrijfplezier verhogen (wat je graag doet, doe je (meestal) ook goed)
2. de geleerde theorie (spelling (vb. enkele en dubbele klinkers), grammatica (vb. passieve zinnen, relative bijzinnen, conditionalis) en stijl (vb. conjuncties)) in de praktijk omzetten (al doende leert men)
3. kennismaken met enkele hoogtepunten van de rijke Vlaamse en Nederlandse schilderkunst, want het zou toch zonde zijn om dit cultureel patrimonium, waar de hele wereld ons om benijdt, niet aan bod te laten komen in de colleges.⁶

De meeste kunstwerken zijn op internet te vinden en het volstaat als men de studenten vertelt waar precies. Zolang men niet tot publicatie overgaat, is er ook geen probleem met copy-right.

Werkwijze

Onze studenten krijgen tijdens het wekelijkse college telkens een andere, individuele schrijftaak, die thuis gemaakt moet worden.

Behalve het feit dat oefening kunst baart, is dit ook bittere noodzaak ten gevolge van te weinig contacturen. Bovendien doorlopen onze studenten geen

6 De cijfers van de bezoekersaantallen van de recente tentoonstellingen in binnen- en buitenland bevestigen deze belangstelling: V. Van Gogh (Städel, Frankfurt, 10/19–02/20: meer dan een half miljoen bezoekers, de best bezochte tentoonstelling ooit in de geschiedenis van het museum), P. Bruegel de Oudere (KHM, Wenen, 10/18–01/19: meer dan 400.000 bezoekers), J. Bosch (Den Bosch, 02/16–05/16: meer dan 400.000 bezoekers uit 81 landen), J. Van Eyck (Gent, 02/20–05/20, zag er – voor corona – naar uit dat alle records gebroken zouden worden), P. P. Rubens (Städel, Frankfurt, 02/18–06/18, na 11 weken meer dan 100.000 bezoekers).

gemeenschappelijk curriculum. Ze zien elkaar slechts één keer per week, waardoor groepswork buiten de colleges bemoeilijkt wordt.

Inspiratie voor de meest diverse schrijftaken kan uit veel verschillende handboeken en methodes gehaald worden. Ze kunnen variëren van een persoonsbeschrijving via ansichtkaartjes, recepten of boek- en filmrecensies tot therapeutische schrijfoefeningen. De mogelijkheden zijn vrijwel onbeperkt.⁷

Op ieder niveau, concreet betekent dat ieder semester één keer, laat ik een schilderij beschrijven, resp. interpreteren.

Van beschrijving tot interpretatie

Van A0 naar A1

Op dit niveau kan de student al zichzelf, zijn familie alsook een bekend personage uit de politiek of de media beschrijven.⁸ De beschrijving van een slaapkamer, in dit concrete geval *Vincent van Goghs* “Slaapkamer te Arles”⁹ ligt in het verlengde hiervan. Het is belangrijk dat men voor dit taalniveau een schilderij kiest, waar weinig op te zien is (geen Bruegel of Bosch!).

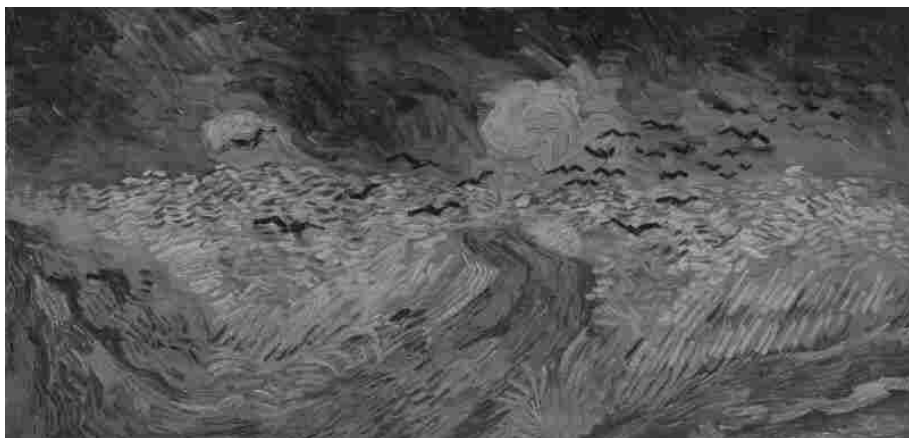
Nadat de studenten na les 5 van “Welkom! neu” de o. t. t., het meervoud van zelfstandige naamwoorden, de buiging van de bijvoeglijke naamwoorden, inclusief de kleuradjectieven, alsook de woordenschat van een eenvoudige binnenhuisinrichting geleerd hebben, lukt het de meesten vrij aardig Van Goghs “Slaapkamer te Arles” in minimum 50 woorden te beschrijven. Het feit dat ze ook weten dat Vincent Van Gogh een Nederlander was en veel van zijn schilderwerken tot het collectieve geheugen behoren, maakt de taak op dit niveau aantrekkelijker. Mijn observatie is dat de fouten meestal dezelfde zijn: “twee kussen” (zonder eind-s, in analogie met het Duits), “roode”, “geele” en “muuren” (spelling wordt nog onvoldoende beheerst), verkeerde lidwoorden de/het, verkeerde preposities (op de grond/aan de muur). De docent kan proberen hierop te anticiperen door de studenten vooraf op deze mogelijke fouten te wijzen. Positief is dat studenten woorden gaan opzoeken (en hopelijk onthouden!), die ze nog niet kennen, vb. “dekbed”, “kan”, “handdoek”. Wie over voldoende tijd beschikt, kan, als een vorm van pre-writing, de studenten in groepjes van twee het schilderij vooraf laten bespreken (woordenschat, kleuren).

7 Zie hiervoor ook “Fachdidaktik Niederländisch” (V. Wenzel e. a.), waar een waaier aan schrijfmogelijkheden wordt aangeboden.

8 Voor de beschrijving van de verschillende taalniveaus volgens het Europees Referentiekader verwijs ik naar: kurzelinks.de/jxfi De schrijfvaardigheid wordt als laatste vaardigheid uitvoerig beschreven (Schrijven – tekstenmerken productief)

9 Vermits Van Gogh van sommige schilderijen verschillende versies maakte, vertelt men de studenten best welke versie ze moeten kiezen, omdat de kleuren nogal kunnen verschillen. “Slaapkamer te Arles” (1888/89) hangt behalve in het Van Gogh-museum te Amsterdam ook in Parijs en Chicago. Van de “Zonnebloemen” bestaan er zelfs vijf versies.

10 Met dank aan het Van Gogh Museum, Amsterdam (Vincent van Gogh Stichting).



Afb. 1 V. van Gogh: Korenvolve met Kraaien.¹⁰

Een mogelijk alternatief is “Vader op fietstocht”¹¹, een minimalistisch werk met een fiets uit het jaar 1970 van de Vlaamse schilder *Roger Raveel* (1921–2013).

Studenten op dit niveau hebben er zeker baat bij als de docent hun taak individueel beoordeelt en vermeldt waar hij/zij meer aandacht aan moet besteden, ook al zal dit niet altijd mogelijk zijn.¹²

Van A1 naar A2

Op dit niveau kunnen we de studenten bijvoorbeeld hun lievelingsschilderij van Van Gogh in honderd woorden laten beschrijven. De focus ligt nog steeds op een exacte weergave van wat er te zien is. De meesten zullen wellicht voor “Sterrennacht” (1889)¹³ kiezen, al jaren de topper. Maar een enkeling verkiest ook minder bekende werken zoals het wat akeligere “Korenveld met kraaien” (1890)¹⁴, dat Van Gogh in zijn sterfjaar schilderde, “De rode wijngaard” (1888)¹⁵ of het nederige “Schoenen” (1886/87)¹⁶. Expliciet wordt in de taakomschrijving aangegeven dat er occasioneel gebruik moet gemaakt worden van v. t. t en/of o. v. t. en van infinitiefconstructies, resp. omschrijvingen met “aan het + infinitief. In

11 Centraal Museum te Utrecht: kurzelinks.de/rt08

12 Studenten stellen het erg op prijs en beschouwen het niet als vanzelfsprekend dat ze hun schrijfproducten, voorzien van commentaar, terugkrijgen. Dit valt op in de regelmatig door de Goethe-Universität doorgevoerde, anonieme evaluaties. Een voorbeeld uit het wintersemester 2019/20: “Ich finde es besonders gut, dass wir jede Woche Texte schreiben und abgeben müssen. Ich habe das Gefühl, das Feedback hilft mir sehr dabei, an mir zu arbeiten“

13 Museum of Modern Art, New York: kurzelinks.de/5bw1

14 Van Gogh Museum, Amsterdam: kurzelinks.de/sw58

15 Poesjkinmuseum, Moskou: kurzelinks.de/54xh

16 Twee versies in het Van Gogh Museum, Amsterdam: kurzelinks.de/suz4 kurzelinks.de/bmrs



Afb. 2 V. van Gogh: Schoenen.¹⁷

de praktijk valt op dat veel studenten hun best doen om het geleerde om te zetten (“de boeren zijn aan het werken”, het schilderij is met een paar snelle penseelstreken geschilderd”, “de linkerschoen is omgedraaid”) en om nieuwe uitdrukkingen zoals “in de gaten houden” te gebruiken.

Een andere mogelijkheid is een variatie op het schrijven van een ansichtkaart uit een vakantieoord. In dit geval is de taak: Kies een kunstpostkaart met een afbeelding van een Nederlandse of Vlaamse schilder uit een museum dat je tijdens de vakantie bezocht en leg aan de geadresseerde uit waarom je voor deze kaart koos. Het schrijven van een ansichtkaart sluit perfect bij dit niveau (A1/A2) aan.¹⁸

Tegen het eind van het traject van A1 naar A2, nadat zowel de relatieve bijzin (in les 10 in “Welkom! neu”), alsook de passieve naast de actieve vorm (les 16 van “Welkom! neu”) behandeld werden, kunnen studenten deze theorie toepassen op een beschrijving van *Johannes Vermeers* “Het straatje” (ca.

17 Met dank aan het Van Gogh Museum, Amsterdam (Vincent van Gogh Stichting).

18 Ook volgens de voorbeelden- en oefenbank van de Taalunie: kurzelinks.de/99ve

1658)¹⁹ of zijn “Gezicht op Delft”²⁰ (ca.1660/61). Les 16 van “Welkom! neu” is trouwens geheel gewijd aan kunst. De beknopte geschiedenis van het Rijksmuseum te Amsterdam wordt er in passieve zinnen beschreven. Verder worden er uitdrukkingen aangeboden om Bruegels olieverfdoek “Nederlandse spreekwoorden” te beschrijven. Onze taak luidt dan: “Kies één van de beide schilderijen van Vermeer en beschrijf het. Maak hierbij gebruik van minstens één relatieve bijzin, één passieve constructie en van de geleerde uitdrukkingen bij Bruegels “Nederlandse spreekwoorden””. Een alternatief voor wie niet van Van Gogh of Vermeer houdt zijn enkele van de eenvoudigere prenten uit *Charlotte Dematons*’ “Nederland”.²¹ De taakomschrijving blijft dezelfde.

Van A2 naar B1

Op dit niveau mag de kunstenaar al wat onbekender en mogen de motieven al wat mysterieuzer of ingewikkelder zijn. Cultuur in de breedste betekenis van het woord komt ook aan bod in les 3 van “Wat leuk! B1” en lessen 3 en 4 van “Welkom terug! B1”. De student is vrij om in 150 woorden enkel te beschrijven of, indien hij/zij zulks wenst, wat dieper op het thema in te gaan, als het ware “tussen de regels” te lezen of “achter het doek” te kijken. De taak luidt: “Beschrijf wat je ziet en wat je hierbij denkt. Maak er voor een tentoonstellingscatalogus een coherente tekst van door het gebruik van de juiste conjuncties.” Op dit niveau wordt in de verschillende methodes Nederlands de grammatica herhaald en verdiept en er wordt meer aandacht aan stijl besteed, o. a. door het gebruik van gevarieerde voegwoorden. Dit neemt niet weg dat er toch nog regelmatig tegen de rudimentaire spelling- en grammaticaregels gezondigd wordt. Uitdrukkelijk moet er op gewezen worden dat niet klakkeloos uit het internet mag afgeschreven worden.

De blik van *Johannes Vermeers* “Meisje met de parel”²² (ca.1665) intrigeert na eeuwen nog en nodigt, mede door de donkere achtergrond, als het ware tot een beschrijving uit²³. Aan de hand van dit schilderij kan bovendien de conditionalis geoefend worden, bijvoorbeeld doordat de student drie vragen moet beantwoorden: “Wie zou dit meisje kunnen zijn? Waar zou ze naar kijken? Wat zou ze kunnen denken?”

19 Rijksmuseum, Amsterdam: kurzelinks.de/i03y

20 Mauritshuis, Den Haag: kurzelinks.de/0lt4

21 Charlotte Dematons: Nederland, 2012. Op de website van Lemniscaat staan ook enkele afbeeldingen: kurzelinks.de/a6xu

22 Mauritshuis, Den Haag: kurzelinks.de/gdzn

23 Dit schilderij inspireerde de Amerikaanse schrijfster Tracy Chevalier in 1999 tot de roman “Girl with a pearl earring”, die in 2003 verfilmd werd met Scarlett Johansson in de rol van “Griet”, het meisje met de parel. Het internet wemelt trouwens van variaties op “het meisje met de parel”, waarbij haar hoofdtooi vaak als hoofddoekje geïnterpreteerd wordt. Misschien geen onbelangrijk detail als er bij de groep ook enkele moslima’s zijn. Eventueel kan men hun als alternatief “The girl has the pearl” van de Frans-Arabische kunstenaar Mohamed Neffati voorstellen (ook op het internet te vinden).



Afb. 3 J. Vermeer: Meisje met de parel.²⁴

Inhoudelijk is het verwonderlijk om te zien op hoeveel verschillende manieren studenten te werk gaan en aan welke, steeds andere details belang gehecht wordt: “de zijdelingse blik”, “de vochtige, ietwat openhangende mond”, “de bijzondere hoofdtooi” verleiden automatisch tot een diepere interpretatie, zoals: “het meisje ziet er niet verdrietig, maar ook niet gelukkig uit”.

Andere schilderijen, die voor dit niveau in aanmerking komen, zijn het vroege, anonieme “Het meisje met de dode vogel”²⁵. Op 19-10-2018 verscheen in het dagblad *De Standaard* het verhaal “Kruisje” van de Vlaamse schrijfster Lize Spit, gebaseerd op het schilderij “Het meisje met de dode vogel”. (eerste kwart 16^e eeuw, waarschijnlijk Zuid-Nederlands), *Gabriel Metsu’s* “Het zieke kind”(1664–1666)²⁶ of rond Sinterklaastijd ook *Jan Steens* “Het Sint-

24 Met dank aan het Mauritshuis, Den Haag.

25 Koninklijke Musea voor Schone Kunsten van België, Brussel: kurzelinks.de/b3wb

26 Rijksmuseum, Amsterdam: kurzelinks.de/mwer

Nicolaasfeest” (1665–1668)²⁷. De opdracht blijft steeds het schrijven van een tekst voor een catalogus of brochure en ook hier kunnen de vragen in de conditionalis gesteld worden: Wat zou het kleine meisje voelen? Wat zou er schelen met het zieke kind? Wat zou de moeder denken? Wat zou er hier aan de hand zijn?

Het ontging niemand dat het kleine meisje met de dode vogel droevig is. De omschrijvingen die gebruikt werden varieerden van “triest” over “vreugdeloos” tot “geschokt”. In “Het zieke kind” zag iemand overeenkomsten met de Maagd Maria met haar zoon Jezus op haar schoot, daartoe geïnspireerd door de deken in een “mariablauwe” kleur.

Deze vrijwillige, diepere en vaak zeer persoonlijke interpretaties wijzen erop dat de studenten zich door deze schrijftaak aangesproken voelden en meer leverden dan strikt genomen van hen verlangd werd, bijvoorbeeld ook 200 i.p.v. 150 woorden.

Van B1 naar B2/C1

Van studenten op dit niveau kunnen we al wat meer culturele bagage of historische achtergrond verwachten. De interculturele component komt centraal te staan.

Werken van bijvoorbeeld de Nederlandse kunstenares van Zuid-Afrikaanse afkomst, *Marlene Dumas* (*1953) of van de Vlaming *Luc Tuymans* (*1958) dragen vaak een impliciete politieke boodschap uit. In dit geval kunnen we werken volgens een tweestappenplan:

1) Tijdens het college: “Beschrijf zo volledig, correct en coherent mogelijk één van de afbeeldingen naar keuze”. De studenten weten niet wie de afgebeelde personages zijn. Ze krijgen hier 20 minuten voor, mogen incidenteel van woordenboeken gebruik maken.

2) Thuis: “Schrijf het verhaal rond dit schilderij op” (dit keer mét achtergrond)

De voorbeelden hiervoor zijn Marlene Dumas’ “The neighbour” (2005)²⁸ en Luk Tuymans’ “Lumumba” (2000)²⁹, en “Mwana Kitoko” (2000)³⁰.

Na stap 1 lezen de studenten hun teksten voor. Hoewel ze niet weten over wie het gaat, krijg je formuleringen over “The neighbour” zoals “Zijn haar is kort geschoren, niettemin zijn de inhammen duidelijk zichtbaar”, “Hoewel geen kleren zichtbaar zijn, (...) denk je dat de man een moslim-achtergrond heeft.”, “De ogen van de man lijken een beetje leeg, moe of uitgeput. Je ziet niet veel emotie in zijn gezicht”. Dit zijn beschrijvingen die heel dicht in de buurt van de waarheid komen. Marlene Dumas is duidelijk in haar opzet geslaagd: ook zonder bijkomende inlichtingen over Mohamed Bouyeri, de moordenaar van Theo Van

27 Rijksmuseum, Amsterdam: kurzelinks.de/6kk5

28 Stedelijk Museum, Amsterdam: kurzelinks.de/55xd

29 Museum of Modern Art, New York: kurzelinks.de/lyng

30 Stedelijk Museum voor Actuele Kunst (SMAK), Gent: kurzelinks.de/xfjd

Gogh, geeft haar op het eerste gezicht vage schilderij heel wat informatie prijs. Zoals uit de paar voorbeelden blijkt, werd er gebruik gemaakt van conjuncties (niettemin, hoewel), wat de verstaanbaarheid en de coherentie van de teksten verhoogt.

Na de beschrijving uit stap 1 wordt de taak uitgebreid en gaan de studenten met elkaar en met de docent in gesprek over de door hen gekozen onderwerpen. Het college ontwikkelt zich tot een cultuurcollege o.l.v. de docent over twee belangrijke gebeurtenissen uit het relatief recente Nederlandse en Belgische verleden, m.n. de moord op Theo Van Gogh in 2004 en de daarop volgende discussie over tolerantie/intolerantie en de vermoorde onschuld van Nederland alsook de moord op Patrice Lumumba in 1961, kort na de onafhankelijkheid in 1960 van de toenmalige Belgische kolonie Congo, toen Koning Boudewijn (Mwana Kitoko = mooie blanke man) n.a.v. de Congolese onafhankelijkheidsfeesten naar de voormalige kolonie reisde. Dit kan aanleiding zijn tot een college over het koloniale verleden van België, eventueel ook Nederland.

Het in 2011 verschenen “Verleden in verf. De Nederlandse geschiedenis in veertig schilderijen” biedt talrijke voorbeelden van op schilderijen vereeuwigde historische gebeurtenissen in Nederland. Vóór de uitvinding van de fotografie werden grootse daden en taferelen uit de vaderlandse geschiedenis namelijk op doek vastgelegd. Dumas’ “Neighbour” wordt hier overigens ook in besproken.³¹

Vergevorderde studenten met literaire ambities vinden soms ook het schrijven van een gedicht bij een schilderij een interessante uitdaging. Het gedicht hoeft uitdrukkelijk niet te rijmen. Op dit niveau kan bijvoorbeeld “Jagers in de sneeuw” (1565)³² van *Pieter Bruegel de Oudere* inspirerend zijn. Ter voorbereiding op hun taak “Schrijf een gedicht bij het schilderij” verdient het aanbeveling om vooraf enkele voorbeelden uit Anton Kortewegs “Het oog van de dichter” (2017) te bestuderen.³³

Suggesties voor vervolgactiviteiten

Als de groep A0/A1 niet al te groot is, kunnen de toch nog betrekkelijk korte teksten, voorzien van correcties, gescand en in anonieme vorm geprojecteerd worden, zodat iedereen kan zien waar het schoentje nog wringt. Wie zich niet ten volle heeft ingezet, ziet meteen ook hoe het beter kan.

De ideale groep op niveau A1/A2 is 15 studenten groot. Dan kunnen tijdens 3 opeenvolgende sessies telkens 5 studenten hun beschrijving vóór de groep voorlezen, idealiter naast een geprojecteerde afbeelding van het door hen geko-

31 Voorbeelden van Belgische kunstenaars, die al dan niet een historisch of politiek gegeven uitwerken, zijn te vinden in Patrick de Ryncks “Dit is België. In tachtig meesterwerken” (2010) (ook met “Lumumba” en “Mwana Kitoko” van Luc Tuymans)

32 Kunsthistorisches Museum, Wenen: kurzelinks.de/vtds

33 Mooie voorbeelden zijn: Jan Van Eyck/Joost Zwagerman, Pieter Bruegel/Anna Enquist, Jan Asselijn/Ida Gerhardt, Alfred Stevens/Edgar Du Perron, e. v. a.

zen schilderij, zodat ze ook kunnen aanwijzen. Op die manier kunnen ze meteen ook enkele demonstratieve pronomina gebruiken. Tijdens hun presentatie moeten de studenten rechtstaan en luid en duidelijk voorlezen. Als ze op voorhand weten dat ze hun tekst aan een publiek moeten presenteren, besteden ze automatisch ook meer tijd aan hun taak. Men kan ervoor kiezen om de medestudenten achteraf te laten zeggen wat ze goed en minder goed vonden. De docent noteert tijdens de voordracht de belangrijkste fouten (vb. verkeerde zinsbouw in hoofd- of bijzin, vaak onder invloed van het Engels³⁴, verkeerde lidwoorden de/het (ook hier is de toenemende invloed van het Engels merkbaar), foute gebruikte woorden (door een verkeerd gebruik van online woordenboeken), foute preposities (vb. “van” i.p.v. “door” in passieve zinnen) en vermeldt deze. Indien haalbaar corrigeert de docent de tekst achteraf nog eens en schrijft er persoonlijke aanbevelingen bij. Want tijdens het voorlezen merkt men uiteraard niet of de participia van zwakke werkwoorden (tentoongesteld, geschilderd, geplaveid, overwoekerd) met -d of -t geschreven werden.³⁵

De teksten van groep A2/B1 kunnen ingezameld en lukraak aan andere studenten uitgedeeld worden, die (met potlood) correctievoorstellen (spelling, zinsbouw, woordkeuze, duidelijkheid, coherentie) moeten doen. Daarna gaat de tekst terug naar de auteur, die zelf beslist of hij de correcties overneemt. Uiteindelijk komen de taken bij de docent terecht, die ze individueel van commentaar voorziet (cfr. A1 en A2).

In groep B1/B2 wordt de beschrijving, die tijdens het college (stap 1) werd gemaakt, voorgelezen. Deze vormt de opstap naar het gesprek over het schilderij en zijn geschiedenis; de tekst die thuis werd geschreven (stap 2) wordt door de docent schriftelijk verbeterd.

Als men erin slaagt, de hele groep een gedicht rond één of verschillende schilderijen te laten maken, kunnen de teksten gefotokopieerd worden en aan alle studenten anoniem uitgedeeld. De bedoeling is dat ze een top tien samenstellen. Een mooie herinnering aan de cursus Nederlands is een poëziebundeltje voor allen met alle gedichten (zonder fouten) en de bijbehorende schilderijen in kleur. Dat kan natuurlijk ook met beschrijvende of interpreterende teksten rond schilderijen gedaan worden³⁶.

34 Vgl. hiervoor V. Wenzels bijdrage in *nachbarsprache niederländisch* 2019

35 Voor een uitgebreide analyse van feedback op schriftelijke taken verwijs ik naar de recent verschenen studie van Patrick Schetters, zie ook in dit nummer van *Nachbarsprache Niederländisch*.

36 Een interessant project werd in 2019 door het Vlaams-Nederlands huis voor cultuur en debat “De Buren” in Brussel gelanceerd. Aan achttien jonge Nederlandse en Vlaamse schrijvers werd gevraagd om personages uit schilderijen van Rembrandt, Frans Hals, Jan Steen e. a. te laten spreken met een genderblik. De teksten werden gebundeld en uitgegeven onder de titel “Oude werken. Jonge schrijvers. De eregalerij door een genderbril” en kunnen ook op de website van “De Buren” nagelezen worden.

Tot slot

Door dit soort schrijfoefeningen heb ik mijn studenten, via schilderijen, op een andere, indirecte, maar daardoor niet minder persoonlijke manier leren kennen. De meesten participeerden ten volle en wierpen zich met overgave op dit soort schrijftaak, dat de studenten au sérieux neemt. Er zijn namelijk nogal wat studenten, die veel oefeningen kinderachtig vinden of zich ervoor schamen en weigeren eraan mee te doen.

De drie doelen werden in ieder geval bereikt: de studenten beleefden duidelijk plezier aan deze taken en waren blij hun creativiteit te kunnen uitleven en zichzelf bevestigd te zien door de resultaten. Hun schrijfvaardigheid nam van taalniveau tot taalniveau duidelijk toe. Hun belangstelling voor Nederlandse en Vlaamse schilderkunst en de soms daarachter liggende historische context was oprecht en levendig. Het combineren van schrijfcompetentie met culturele competentie is volgens mij ideaal.

Maar wat meer is: ik durf zelfs te beweren dat schrijfoefeningen in het Nederlands indirect het schrijven in hun moedertaal ten goede komen, zoals de expliciete grammatica van de vreemde taal vaak aanzet tot nadenken over de impliciete grammatica van de eigen taal.

Geraadpleegde literatuur

- Bakker, F. / Olie J. (2012): *Schrijven op B2. Examentraining schrijfvaardigheid voor het Staatsexamen II*. Amsterdam: Boom
- Boer de B./ Ohlsen, R. (2015): *Nederlands op niveau. Methode Nederlands voor hoogopgeleide anderstaligen*. 2^e herz. druk, Bussum: Coutinho
- Boorsma, G. / Neukäter, H. (2019): Woorden, zinnen, tekst. Focus op schrijven. In: *Nachbarsprache Niederländisch*, 34, Münster, 74–82
- De Bolle, L. (2010): *Academische taalvaardigheden 1. Een oefenboek*. VUB-Press, Brussel
- De Rynck, P. (2010): *Dit is België. In tachtig meesterwerken*. Athenaeum – Polak & Van Gennep, Amsterdam
- Chaabani, M. (2014): *Das kreative Schreiben im Fremdsprachenunterricht*. GRIN, München
- Gathier, M. (2012): *Schrijf vaardig 1, 2 en 3. Methode met grammaticale opbouw voor anderstaligen (B1, B1/B2, B2)*. Coutinho, Bussum
- Hartog Jager den, H./Steinz P. (2011): *Verleden in verf. De Nederlandse geschiedenis in veertig schilderijen*. Athenaeum – Polak & Van Gennep, Amsterdam
- Korteweg, A. (2017): *Het oog van de dichter. 25 schilderijgedichten belicht*. Ons Erfdeel, Rekkem

- Schmölzer-Eibinger, S./Thürmann, E. (2015): *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Waxmann Verlag, Münster
- Reitsma, F. (2016): *Einführung in die Fachdidaktik Niederländisch*. Agenda Verlag, Münster
- Schettters, P. (2020): *Accuracy in the Written Production of Advanced Learners of Dutch as a Foreign Language with German L1*. Zürich
- Schettters, P. (2020): Correctieve feedback in de NVT-les – Inzichten uit empirisch onderzoek. In: *Nachbarsprache Niederländisch*, dit nummer.
- Wenzel, V. (Hg.) (2014): *Fachdidaktik Niederländisch*. Studienbücher zu Sprache, Literatur und Kultur in Flandern und den Niederlanden, Bd. 3, Agenda Verlag, Münster
- Wenzel, V. (2019): “Vandaag ze hebben al weer die fout gemaakt”. L2-Status im Erwerb des Niederländischen als L3. In: *Nachbarsprache Niederländisch*, 34, Münster, 4–27
- Werder, Lutz v. (2001): *Lehrbuch des kreativen Schreibens*. Schibri-Verlag, Berlin

Zingt elk vogeltje zoals het is gebekt?

Met liedjes taalvariatie in de klas brengen

Truus De Wilde

Een beetje aandacht voor taalvariatie en de verschillende regionale variëteiten van het Nederlands hoort bij een goede NVT-cursus. Het doel van dit artikel is het dan ook om de taalwetenschappelijke visie op taalvariatie te illustreren aan de hand van liedjes. Het is namelijk niet alleen motiverend om muziek in de les te gebruiken, er ook zijn veel verschillende redenen én manieren om dat te doen (zie voor een recent overzicht Falkenhagen & Volkmann 2019). Ander onderzoek heeft getoond dat aan universiteiten muziek ook graag gebruikt wordt om taalvariatie te thematiseren, om erg verschillende redenen (De Wilde 2019: 91). Welke mogelijkheden er zijn om muziek op een zinvolle manier als uitgangspunt te nemen om taalvariatie te thematiseren, ook bij beginnende leerders, is de vraag die in dit artikel centraal staat. Zo wil ik ervoor zorgen dat de theorievorming rond taalvariatie mooi geïllustreerd kan worden, tegelijkertijd hoop ik te bereiken dat de combinatie muziek en taalwetenschap ook in de klas gebruikt wordt.

Precies omdat leerders en leerkrachten werken met muziek als motiverend ervaren, is het een ideale manier om voor afwisseling te zorgen en tegelijk een beetje kennis over land en cultuur in de lessen te integreren. Bovendien toon ik in dit artikel het potentieel dat in songteksten zit om leerkrachten te laten reflecteren op het eigen taalbewustzijn, dat wil zeggen op de eigen visie op taalvariatie. Daarom wil ik niet alleen wijzen op de taal in de liedjes, en beschrijven welke opvallende regionale vormen erin voorkomen, maar ook impulsen geven voor de interpretatie van die vormen. Daarbij gaat het bijvoorbeeld om het gebruik van concepten als ‘standaard’ & ‘afwijking’ en ‘juist’ & ‘fout’, om de status en functie van een standaardtaal en uiteindelijk ook om mechanismes die de standaardtaalideologie in werking kan zetten. Het voordeel om muziek met metatalk reflectie te combineren is dat de sexyness en de positieve connotaties die bij muziek horen, afstralen op het taalwetenschappelijke thema, dat, nu ja, uiteraard even sexy is maar nog wat promotie kan gebruiken.

Voor de selectie van liedjes baseer ik me voornamelijk op de Lagelandenlijst¹. Die ranglijst van honderd Nederlandstalige songs wordt elk jaar in september in een bilaterale samenwerking opgesteld: luisteraars uit (vooral Zuid-)

1 De Lagelandenlijst kurzelinks.de/75v8

Nederland en Vlaanderen stemmen om de ultieme Nederlandstalige song sinds 1945 te vinden. Dat wordt mediaal allemaal wat gepimpt: er zijn voorrondes, interviews met BN'ers en BV's, en een grote slotshow met een Nederlands-Vlaams presentatorenduo. De lijst is daarna te vinden op de site van de Vlaamse Radio 1. De voordelen om met deze lijst te werken zijn volgens mij dat alle liedjes makkelijk gevonden en gratis beluisterd kunnen worden. Het wedstrijd karakter van de lijst kan worden overgenomen in de les: de leerders kunnen ook op hun favorieten stemmen. De muzieksmaak van de leerkracht domineert niet te veel, en de uitzending zelf kan gebruikt worden om het lied te kaderen, bijvoorbeeld met een interview met een luisteraar, of met de zanger.

De focus in dit artikel ligt op regionale taalvariatie, in het bijzonder in Vlaanderen. Dat wil zeggen dat ik wijs op regionale uitspraakverschijnselen, bepaalde lexicale elementen en morfologische paradigma's voor Vlaanderen. De reden daarvoor is dat leerkrachten vaak moeite hebben om gestructureerd over die verschijnselen te praten. Met gerichte achtergrondinformatie, gekoppeld aan concrete voorbeelden en lesideeën, wordt daar in dit artikel op gereageerd. Maar opgelet: dat wil niet zeggen dat er in Nederland geen variatieverschijnselen zijn die aandacht verdienen, en daarom in de volgende paragraaf eerst een paar voorbeelden van taalvariatie in Nederland.

Taalvariatie: geen exclusief Vlaams verschijnsel

Ook voor deze voorbeelden put ik voornamelijk uit de Lagelandenlijst, zodat op geen enkel moment de illusie ontstaat dat variatie alleen tussen het Nederlands in Nederland en dat in Vlaanderen bestaat en niet binnen Nederland en binnen Vlaanderen. Integendeel, in deze voorbeelden thematiseren de zangers en bands de variatie in uitspraak en lexicon zelf. Vormvariatie, of die nu morfologisch of syntactisch is, blijft vaak onder de radar en krijgt, ook onder leken, vaak veel minder aandacht.

Guus Meeuwis thematiseert de (Noord-)Brabantse uitspraak van de /g/ (de zogenaamde 'zachte g') in zijn lied over *Brabant* ('Ik mis hier de warmte van een dorpscafé/De aanspraak van mensen met een zachte G') en koppelt een andere uitspraak ook aan een ander gevoel. Lexicale bijzonderheden van het Nederlands in Nederland thematiseert *Osdorp Posse* in *Origineel Amsterdams* ('Tien euro blijft een joetje, honderd piek dat is een meier/Vijfentwintig is een geeltje en je partner is je vrijer'). 'Joetje', 'piek', 'meier', 'geeltje' zijn woorden die in het lied uitgelegd worden, en dus blijkbaar niet alleen in Vlaanderen voor vraagtekens in de ogen zorgen, maar wel belangrijk zijn voor de 'posse' om te tonen waar en bij wie ze horen.

In de melancholische klassieker *Het dorp* van *Wim Sonneveld* (een cover van een chanson van Jean Ferrat) komt in de Nederlandse tekst deze passage:

En wonen in betonnen dozen
Met flink veel glas, dan kun je zien
Hoe of het bankstel staat bij Mien
En d'r dressoir met plastic rozen

Er staat een overtollig 'of', een bekend fenomeen, waarbij na een vragend woord dat de bijzin inleidt (hier 'hoe'), een 'of' toegevoegd wordt. Taaladvies² wijst erop dat dit zo in Holland voorkomt, en dat op dezelfde plaats in het informele Belgisch Nederlands een 'dat' komt ('ik weet niet waar dat gij woont'). Ook de verkorte vorm van het bezittelijk voornaamwoord 'd'r' is weliswaar erkend als onbeklemtoonde vorm van 'haar' maar lijkt toch meer in Nederland voor te komen.

Het wordt duidelijk: taalvariatie is overal, en is blijkbaar een inherent kenmerk van taal. Logisch dus dat het in de lessen zijn plaats moet krijgen. Daarom over naar het centrale deel in dit artikel, waarin ik toon hoe typische kenmerken van het Nederlands in Vlaanderen aan de hand van liedjes uit de Lagelandenlijst in de klas gebracht kunnen worden, en hoe daardoor een bewustzijn voor taalvariatie gecreëerd kan worden. Ik begin met variatie in de uitspraak, en gebruik daarvoor *Zoutelande*, een song waarin het Nederlandse BLØF samenwerkt met een Vlaamse zangeres, ga verder met de rapper *Tourist LeMC*, waar variatie in de uitspraak naast variatie in de vorm staat. Ik eindig met een lied van *Mira*, dat weliswaar niet in de Lagelandenlijst staat, waar ik focus op lexicale en morfologische variatie.

Zoutelande - BLØF met Geike Arnaert

Zoutelande is de Zeeuwse remake van *Frankfurt Oder* van Bosse met Anna Loos. Dat er een Nederlandse versie van dit lied bestaat, is te danken aan Herbert Grönemeyer. In een artikel bij de VARA naar aanleiding van een optreden in *De Wereld Draait Door* kun je, bijvoorbeeld ook met de leerders, nalezen hoe dat precies liep, via een tip van Grönemeyer en vertaalwerk van de BLØF-bandleden tot het zoeken naar een Nederlands plaatsje dat gelijkaardige associaties oproept als Frankfurt aan de Oder ("daar wil je helemaal niet dood gevonden worden"). Uiteraard kun je met de leerders ook kijken naar de vertaling, de vertaalkeuzes die gemaakt werden en bespreken of de sfeer van het origineel volgens hen ook in de vertaling doorklinkt.³

Omdat het een vertaling is, en de leerders het origineel waarschijnlijk kennen, leent *Zoutelande* er zich toe om helemaal in het begin van het taalleertraject te beluisteren. Dat Nederlands in België anders klinkt, is kennis die de meeste leerders meebrengen, en die geïllustreerd kan worden met dit lied, doordat BLØF samenwerkte met de Vlaamse *Geike Arnaert*. In de les kan er

2 Taaladvies: kurzelinks.de/l6nt (laatst gezien op 5 juli 2020)

3 Vara: kurzelinks.de/q7c3 (laatst gezien op 5 juli 2020)

dan op aangestuurd worden die kennis te specificeren en structureren, omdat er dus uitspraakvarianten naast elkaar in voorkomen, en de verschillen in een contrasterende positie snel duidelijk worden.

Paskal Jakobsen: Niets is beter dan met jou de kou trotseren / Er zijn mensen die naar warme landen emigreren

Geike Arnaert: Maar we hebben geen geld in onze koude handen / Dus we gaan maar naar je ouders in Zoutelande, in Zoutelande

Samen: En dan zitten we hier in het oude strandhuis / Wat je vertelt houdt me nuchter en warm / Boven m'n hoofd zie ik de grijze wolken / Ik ben blij dat je hier bent, blij dat je hier bent

In de eerste strofe vallen ten eerste de verschillende realisaties van de /r/ op, ook de intersprekervariatie. Zo gebruikt Paskal Jakobsen, de lead van BLØF, in 'warm' en 'maar' een Gooise r, in 'trotseren' niet, terwijl Geike Arnaert ('hier', 'vertelt') steeds een huig-r realiseert. Daarnaast vallen verschillende realisaties van de diftongen op, vooral bij de /ij/ en de /ou/, let bijvoorbeeld op 'kou' en 'ouders', en op 'blij' en 'grijze'. Toegegeven, het verschil is hier niet extreem (en bij Tourist LeMC of bij Mira verderop nog veel duidelijker te horen). Precies omdat tweeklanken zo'n opvallend kenmerkend verschil tussen de Nederlandse en de Vlaamse realisatie zijn, wordt er namelijk in zang- en acteeropleidingen op geoefend. Voor een uitgebreidere beschrijving van de klanken in het Nederlands, kun je verwijzen naar of zelf terugvallen op het overzicht op Neon.⁴

Tenslotte wil ik er nog even op wijzen dat de /g/ hier 'zacht' gerealiseerd wordt, wat de leerders misschien opvalt (als ze alleen de harde variant kennen) maar wat gezien de herkomst van de twee zangers binnen het verwachtingspatroon valt.

Horizon - TouristLeMC

Is het hopeloos te blijven hopen of
Leg ik me neer als misantroop
Was 't nie voor de liefde
van m'n mensen
Dan gaf ik het al lang op
Heb vertrouwen in de mensheid
Nen optimist zegt 't ga beter als ooit
Historicus pleit,
we hebben 't erger gehad

Aan het woord is de rapper TouristLeMC, artiestennaam van Johannes Faes, een rapper die veel kleinkunstinvloeden verwerkt in zijn liedjes. *Horizon* zingt hij met een sterk regionaal gekleurde uitspraak: zijn zingtaal is Antwerps. Zo valt, naast de fonemen die ik met *Zoutelande* illustreerde, nu ook op dat de

4 Neon: kurzelinks.de/5kc3 (laatst gezien op 5 juli 2020)

/h/ aan het begin van het woord wegvalt (bijvoorbeeld in [o.pəlo.s]). Daarnaast zijn er andere elementen van het informele Nederlands in Vlaanderen te vinden: de /t/ op het einde van hoogfrequente (functie-)woorden valt weg ('nie', 'ga'). De lidwoorden vertonen flexie: een mannelijk woord 'optimist' krijgt het lidwoord 'nen'. 'Als' wordt gebruikt na een comparatief ('beter als ooit', zoals in het Duits dus). De talige variëteit die we hier horen, gaat verder dan alleen wat uitspraakelementen. Ze vertoont veel kenmerken van wat bekend staat als 'Tussentaal', de informele vorm van het Belgische Nederlands, die bij het dialectloket vollediger beschreven wordt.⁵

In een interview met Linde Merckpoel van Studio Brussel⁶, hoor je in de spreektaal van Tourist LeMC nog meer voorbeelden. De voor Vlaanderen typische vorm van het verkleinwoord op -ke (in 'festivalleke' en 'weekske') staat er naast lexicale elementen als 'plezant' en ook het gelecteerde lidwoord, nu in de bepaalde vorm ('den toerist'), komt in de eerste minuut van dat gesprek voor. Opvallend - maar zeer frequent binnen de zuidelijke variëteit van het Nederlands - is verder dat de interviewster de rapper aanspreekt met 'je' ('je bent') maar toch ook 'u' gebruikt ('met u oefenen'). Hoe het pronominaal systeem in het informele Belgische Nederlands eruitziet, illustreer ik in het volgende deel van dit artikel.

In het tweede deel van het interview (vanaf 1:07) thematiseert de interviewster de manier waarop een zanger het publiek aanspreekt: het is namelijk, zegt ze, belangrijk om dat in de taal van dat publiek te doen, en ze leert hem de lokale uitspraak van de naam van het stadje waar het optreden die dag is (Lokeren, Oost-Vlaanderen). Dit spreken voor een publiek in de taal van het publiek is een wezenlijk element dat de taalkeuze, of variëteitskeuze van de kunstenaars bepaalt. Door de verschillende fragmenten te presenteren, en regelmatig ook te luisteren hoe de kunstenaars in andere situaties spreken, kun je de leeders duidelijk maken dat het wel degelijk om een keuze gaat - net zoals zijzelf ook in verschillende omstandigheden anders (leren te) spreken.

In de fleur - Mira

Mira Bertels, die haar voornaam als artiestennaam gebruikt, brengt sinds 2005 albums uit met kleinkunstliedjes. *In de fleur* was een van de eerste, en daarmee staat ze weliswaar niet in de Lagelandenlijst, maar duikt wel telkens in de voorrondes op. Ik wil met dit lied de focus op lexicale en morfologische variatie leggen. Tot nu toe kwam slechts één voorbeeld aan bod van lexicale variatie ('plezant' in het interview van Linde Merckpoel met Johannes Faes alias Tourist LeMC) en niets in de liedjes, terwijl lexicale variatie een van de meest opvallende, en daarom ook bekendste uitingen van variatie is. In dit eer-

5 Dialektloket: kurzelinks.de/txt3 (laatst gezien op 5 juli 2020)

6 YouTube: kurzelinks.de/es91 (laatst gezien op 5 juli 2020)

ste fragment komen al verschillende varianten voor, die ik in wat volgt stap voor stap bespreek:

Toen ons moeder zo oud was als 'k ik
werd ze door' t leven al verstikt
Ze was al bezig aan haar tweede
Papflessen en pampers
Nie kunnen studeren

'Papflessen' is in Vlaanderen veel gebruikelijker dan 'zuigfles', dat in Nederland dan weer meer voorkomt, en de uitspraak van 'pamper' met [a] (en niet met [ɛ] zoals in Nederland) is een voorbeeld van de spellinguitspraak. Het zijn bovendien voorbeelden die niet bij iedereen bekend zijn (in tegenstelling tot auto met [au] en [o] en tram met [a] en [ɛ]), zo maak je duidelijk dat het anders zijn alleen opvalt bij een contrasterende aanpak. Binnen de taalgemeenschap is het geen thema. Soms is het zo dat een in Nederland verouderde betekenis van een woord in Vlaanderen niet ouderwets klinkt (zoals 'schoon' verderop in het lied: 'En het uitzicht is wel schoon / Op z'n minst toch ongewoon'). Dit kan een aanleiding vormen om over semantische veranderingen te spreken, wat zeker een contrastieve aanpak met het Duits voor nieuwe inzichten kan zorgen.

Niet alleen woorden, ook grammaticale vormen kunnen het idee dat het Nederlands in Vlaanderen ouderwets is, oproepen. In Nederlandse oren klinkt het pronominale systeem met 'ge/gij' (objectsvorm 'u', bezitsvorm 'uw') makkelijk ouderwets, beleefd, of zelfs bijna afstandelijk, voor Vlaamse oren is het de gewone vorm. In het refrein klinkt het zo:

Ik ben...in de fleur van mijn leven
Dit zijn de dagen
Mij hoort ge nie klagen, nee nee
Want alles kan, in dezen tijd
Genen tijd te verliezen
Ge moet alleen kunnen kiezen
Ik wacht op u, gij wacht op mij

Ook deze morfologische variatie is een kenmerk van 'Tussentaal', de informele vorm van het Belgische Nederlands. Terwijl er in de Statenvertaling voor gekozen werd om 'ghy' (later 'gij' en met bijhorende verbogen vorm 'u') te gebruiken, deze vorm dan in het Standaardnederlands werd overgenomen en tot 'je' en 'jullie' evolueerde, bleven in het mondelinge taalgebruik nog andere persoonlijke voornaamwoorden gebruikelijk. 'Du' kon zich in Limburg tot vandaag doorzetten, in grote delen van Vlaanderen was dat 'gij'. Dit 'gij', nog steeds met verbogen vorm 'u' en 'uw' als bijhorend bezittelijk voornaamwoord, is voor de Tussentaal in Vlaanderen nu vrij algemeen geworden. Dat de oorspronkelijke objectsvorm 'u' later in de standaardtaal tot beleefdheidspronomen gepromoveerd werd, in combinatie met het feit dat 'gij' in de bijbels context gebruikelijk was, leidde ertoe dat deze vorm in Nederland gewoonlijk als plechtig, ouderwets of beleefd geïnterpreteerd wordt, ook als die (door Vlaamse sprekers) niet

zo geïntendeerd is⁷. Dat valt in het bijzonder op bij ‘wij zien u graag’ in de volgende strofe:

Ons vader zegt "denkt daar goe over na
Ge moet nie bang zijn
Eender wa, wij zien u graag"

In Nederlandse oren klinkt dat als afstand en liefde ineens, in Vlaamse oren is niet alleen het ‘graag zien’ een beter uitdrukking van het gevoel dan ‘houden van’, ook het gebruik van ‘u’ past daar. ‘Eender wa’ is nog een voorbeeld van lexicale variatie (‘om het even wat’).

Bij het pronomen ‘gij’ is overigens ook de vervoeging van het werkwoord bewaard gebleven, met de uitgang -t in alle tijdsvormen, voorbeelden zijn ‘mij hoort ge niet klagen’ in het presens in het eerste fragment, ‘denkt’ in de imperatief in het tweede fragment en ook het erg ongewoon ogende ‘ge hadt het maar gedroomd’ in het imperfectum:

En misschien is uwen droom uwen droom toch nie
Ge hadt het maar gedroomd, ge hadt het maar gedroomd
Ge staat daar op den top van de Mount Everest

In de drie geciteerde fragmenten uit *In de fleur* zijn ook veel andere kenmerken van Tussentaal te vinden. De eind-t in veel functiewoorden (wat, dat) en in frequente (goed) woorden wordt hier, net zoals bij TouristLeMC, niet uitgesproken (‘nie klagen’, ‘goe over nadenken’, ‘nie bang zijn’). Er is ook flexie bij de lidwoorden (‘op den top’) en de aanwijzende en bezittelijke voornaamwoorden (‘in dezen tijd’, ‘uwen droom’), op één plaats wordt het persoonlijke voornaamwoord geredupliceerd (‘als ’k ik’, subjectverdubbeling).

Taalvariatie en taalbewustzijn

Voor dit artikel heb ik in liedjes die op de Lagelandenlijst staan verschillende voorbeelden van taalvariatie in Nederland en Vlaanderen gezocht. Ik heb op de lexicale, morfologische en uitspraakvarianten gewezen, en telkens informatie gegeven over hoe die vormen geïnterpreteerd kunnen worden. Daarbij lag de focus niet op wat ‘juiste’ en ‘foute’ vormen zijn maar veel meer op waar die variatie vandaan komt, hoe ze soms gezien wordt en wat ze nog allemaal kan betekenen. Ik heb kortom gezorgd voor een achtergrondkennis bij taalvariatie, omdat die kennis een belangrijk element vormt in het taalbewustzijn van taalleerders, en ook van de taaldocenten.

7 Voor meer achtergrondinformatie over het pronominaal systeem in het Nederlands, een preciezere beschrijving en veel voorbeelden van de relatie tussen taalverandering en taalvariatie, zie onder andere Aalbers 2004 en Aalbers en Stoop 2015.

Het is namelijk kennis die het concept ‘standaardtaal’ in een iets bredere context laat zien, die de dynamische relatie tussen taalverandering en taalvariatie verduidelijkt en die zo tot een vernieuwde evaluatie van die concepten en hun uitwerking op sprekers leidt⁸. De bredere kennis over concrete varianten en variatie in het algemeen maakt een andere reflectie op taal mogelijk, door taal (en ook standaardtaal) niet als een afgewerkt product te zien maar als een dynamisch proces tussen mensen, die, met een bepaald doel voor ogen, ook steeds weer anders spreken en zo, door te spreken, de taal ook steeds weer vernieuwen. Dit taalbewustzijn helpt er dus mee voor te zorgen taalvariatie niet als taalverloedering maar als inherent kenmerk van taal te zien.

Taalbewustzijn in de klas brengen door liedjes in de taalverwervingslessen te gebruiken, lijkt me voor de leerders een aangename confrontatie en aanzet tot reflectie. Een belangrijke stap in de voorbereiding is dat de docent het eigen taalbewustzijn analyseert, en eigen kennis over taalvariatie aanvult. Ik hoop met dit artikel daartoe een bijdrage te leveren.

Literatuur

- Aalberse, Suzanne (2004). “Waer bestu bleven? Verdwijning van het pronomen du in een vergelijkend perspectief.” *Nederlandse Taalkunde* 9, 231–252.
- Aalberse, Suzanne & Wessel Stoop (2015). “The exceptional loss of the pronoun T”. *Journal of Pragmatics* 88, 190–201.
- De Wilde, Truus (2019). *Over taalbewustzijn en taalvariatie: Taalideologie bij docenten Nederlands aan Europese universiteiten*. Lage Landen Studies 12. Gent: Academia Press. Online beschikbaar: kurzelinks.de/e3tv
- Falkenhagen, Charlott, & Volkmann, Laurenz (2019). *Musik im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hüning, Matthias (2013). Standardsprachenideologie. Über Sprache als Mittel zur Ab- und Ausgrenzung. In: Emmeline Besamusca, Christine Hermann & Ulrike Vogl (Hrsg.), *Out of the Box: Über den Wert des Grenzwertigen*, 105–122. Wien: Praesens Verlag. Online beschikbaar: kurzelinks.de/l3gl

Primaire bronnen

- Guus Meeuwis: www.guusmeeuwis.nl/;
Brabant: kurzelinks.de/bdeg
- Osdorp Posse: <http://osdorp-posse.nl/> (offline, beschikbaar in kurzelinks.de/sky6;
Origineel Amsterdams: kurzelinks.de/pz6p
- Wim Sonneveld (geen eigen site); Het dorp: kurzelinks.de/o7e6

8 Zie Hüning 2013 voor meer informatie.

BLØF: www.blof.nl/; Zoutelande: kurzelinks.de/0irj

Tourist LeMC: <http://tourist-lemc.be/>; Horizon: kurzelinks.de/ma5d

Mira: www.mira-online.be/; In de fleur: kurzelinks.de/fnj2

Alle links laatst gezien op 5 juli 2020.

Blended. . . was?

Chancen und Szenarien für Niederländischunterricht mit Distanz- und Präsenzphasen

Veronika Wenzel

1. Vorüberlegungen

Unfreiwillig sahen sich in diesem Jahr viele Lehrkräfte unterschiedlichster Bildungseinrichtungen mit dem Distanzunterricht konfrontiert. Unfreiwillig, aber keineswegs immer unwillig: Trotz unterschiedlichster Arbeitsbedingungen scheinen viele sich nun mit digitalen Medien auseinandergesetzt zu haben - auch diejenigen, die das von sich selber nicht vermutet hätten. Zum Zeitpunkt der Entstehung dieses Artikels ist nicht ganz klar, in welchen Organisationformen Niederländischunterricht an Schulen, Volkshochschulen oder Universitäten in der nächsten Zeit durchgeführt werden kann: Werden die Distanzphasen wiederkommen? Und wie können die Experimentierfreude der Lehrkräfte und ihre nun gemachten Erfahrungen konzeptionell nutzbar gemacht werden? Auch ohne allesumfassende, perfekte Lernumgebung eines vorbildlichen Einrichtungsträgers??

In diesem Artikel soll es um *Blended learning* gehen. Ein anderer Begriff ist der des *Hybriden Lernarrangements*. Gemeint ist "ein Lernarrangement, in dem Präsenzlernen und virtuelles Lernangebot miteinander kombiniert werden" (Grünwald 2016: 464). Was aber genau ist eine gelungene Kombination? Etwas miteinander zu kombinieren ist sicher nicht dasselbe wie einfach nur irgendwie abwechseln, und noch dazu muss das Ganze ein „Arrangement“ werden. Auf der Webseite der nordrhein-westfälischen Qualitäts- und Unterstützungsagentur (Qua-LiS) ist ein Lernarrangement definiert als „systematische An- und Zuordnung von Themen und Aufgaben, Impulsen und Materialien im Unterricht, die auf einen definierten Lernfortschritt ausgerichtet sind“¹. Das deutet darauf hin, dass Lerntätigkeiten in Präsenzform und in digital gestützter Distanz *ineinander greifen und auf ein Lernziel hinführen* sollen.

Nur um der Klarheit willen: Nicht jede Form des Distanzunterrichts ist virtuelles (oder digital gestütztes) Lernen. Schließlich ist das Geben von Hausaufgaben, die dann zuhause, also auf Distanz, erledigt werden, nichts Un-

1 Qua-LiS: Kompetenzorientierter Unterricht Deutsch. Lernarrangements [kurze-links.de/in28](https://www.qua-lis.de/in28)

bekanntes. Ein systematisches lernförderliches Ineinandergreifen von Präsenz- und Distanzphasen lässt sich auch ohne digitale Medien arrangieren. Und ganz nebenbei: Nicht jede genutzte App fördert gleich die Medienkompetenz. Um Medienkompetenz soll es in diesem Artikel auch gar nicht gehen. Er handelt vielmehr davon, wie man Präsenzphasen mit digital gestützten Distanzphasen kombinieren kann und bietet Planungshilfen für die Erstellung eines Blended-Learning-Arrangements.

Zunächst erscheint es sinnvoll, die Vorzüge beider Lernformen zu kennen (siehe Punkt 2), um letztlich in der Planung deren Nachteile minimieren zu können. Dann wird beschrieben, welche ganz grundsätzlichen Nutzungsformen digitaler Medien sich unterscheiden lassen (Punkt 3) um letztlich drei Szenarien und konkrete Beispiele für Blended Learning im Niederländischunterricht anzubieten (Punkt 4). Der Artikel schließt mit einigen beurteilenden Bemerkungen (Punkt 5) ab.

2. Distanz- und Präsenzphasen: Was sind die Vorzüge?

Digital gestützte Distanzphasen

In einer von einem Virus eingeschränkten Unterrichtssituation liegt ein Vorteil der Distanzphasen auf der Hand, der in früheren Diskussionsständen um *Blended Learning* keine Rolle spielte und wohl kaum didaktisch begründet ist: Wir reduzieren damit Kontakte unter den Lernenden. So bedauerlich und seltsam das aus sozialer und pädagogischer Sicht auch anmutet, an dieser Stelle beschränken wir uns auf die didaktischen Vorzüge für den Fremdsprachen- und Niederländischunterricht.

Distanzphasen bieten zunächst einmal durch asynchrones Lernen viel *zeitliche Flexibilität*, die auch durch die bekannte Hausaufgabe möglich ist. Aktivitäten, die individuell unterschiedliche Zeit in Anspruch nehmen, wie z.B. das Schreiben oder Lesen längerer niederländischer Texte bremsen andere Lernende nicht aus, da alle im eigenen Tempo und zu einem selbstgewählten Zeitpunkt und Ort arbeiten.

Üben und Trainieren sind individuell beliebig wiederholbar und ortsunabhängig möglich. Übungen auf niedriger Ebene, etwa durch digitale Multiple-Choice-Übungen mit Feedback oder das klassische Vokabellernen mittels Vokabeltrainer können nach eigenem Ermessen oft abgerufen oder praktiziert werden. Solche Prozesse haben oft einen nachbereitenden Charakter und ermöglichen das Festigen des Gelernten.

Aber auch offenere Aufgaben oder Teilschritte des *Vorbereitens und Informierens* können gut auf Abstand in Eigenregie vorgenommen werden. Damit werden kommende Arbeitsschritte entlastet. Texte werden vor einer Präsenzphase gelesen, es wird zum Thema recherchiert, Vorwissen wird gesammelt und zusammengefasst etc.

Aus oben Genanntem geht hervor, dass die Distanzphase die *Individualisierung und Eigenverantwortung der Lernenden* schult, gleichzeitig aber auch

auf sie angewiesen ist, wenn sie gelingen soll. Dabei ist es eine Aufgabe der Lehrkraft, nicht nur die technischen Bedingungen und Persönlichkeitsrechte der einzelnen Lernenden, sondern auch ihre individuellen Bearbeitungszeiten und Leistungsfähigkeiten im Blick zu behalten. Vieles ist dem Üben und Lernen vorbehalten, eine Leistungserfassung ist allenfalls über Lernprodukte denkbar. Da die Lehrkraft die Lernenden im Distanzlernen aber kaum begleiten und beraten kann, kann sie nicht erkennen, wenn und warum der Lernprozess behindert oder unterbrochen wird oder ob er – abhängig von den Kontrollmöglichkeiten der Medien und der Kontrollwilligkeit der Lehrkraft – erst gar nicht in Angriff genommen wird. Online-Unterricht mittels Videokonferenz-Stunden² können die asynchrone Kommunikation aufbrechen helfen und Nähe herstellen. Gleichzeitig muss die Lehrkraft willens sein, die Verantwortung für das Lernen anteilig in die Hände der Lernenden selber zu geben und Wege zu finden, sie zu Über- und Unterforderung zu befragen und die Bildungsteilhabe aller sicher zu stellen.

Präsenzphasen

In synchroner Interaktion und räumlicher Ko-Präsenz ist der Erfolg der Aktivierung der Lernenden für die Lehrkraft schnell zu erkennen. Die gegebene *methodische Flexibilität* ermöglicht es ihr, einzugreifen wenn Lernprozesse stocken, individuell Hilfe zu leisten und all die pädagogischen, empathischen und didaktischen Maßnahme zu ergreifen, die notwendig sind, um das Lernen zu unterstützen: ein schneller Wechsel der Sozialformen, mehr Arbeitszeit, individuelle Prozessbegleitung, differenzierende Anpassung einer Aufgabe, Beratung hinsichtlich der Herangehensweise, ganzheitliche Kommunikation, Ansporn oder Ermunterung, all diese beziehungsfördernden Tätigkeiten sind in der Präsenzphase vertrauter und geübter Teil der Unterrichtspraxis.

Hinzu kommt, dass das mündliche Anleiten und die Schülerfragen zur Aufgabenstellung frühzeitig Missverständnisse aus dem Weg schaffen, *Transparenz* herstellen und Misserfolge vermeiden. So sieht man schnell, wie die Lernenden in die Arbeit einsteigen. Eine Stärke der Präsenzphase ist daher sicher ihr kommunikativer und unmittelbarer Charakter. Kontrolle und Steuerung durch die Lehrkraft kann je nach Unterrichtsstil stark oder weniger stark ausfallen.

Arbeitsergebnisse können in Präsenzphasen aber auch eingesehen, eingefordert oder vorgetragen werden, was *Lernerfolge* ersichtlich macht. Sie stehen anderen auch als Beispiel zur Verfügung oder motivieren zu eigenen Beiträgen an einem gemeinsamen Ergebnis.

Im Fremdsprachenunterricht hat die mündliche *Sprachproduktion* eine hohe Priorität. Niederländisch wird als Arbeitssprache genutzt und geübt (Vgl. Hallet 2020). Modellhaftes Vor- und Nachsprechen, Sprechübungen in geschützten Kleingruppen mit steuernden und weniger steuernden Hilfen bis hin zu

2 Die Planung solcher Einheiten kann hier nicht erläutert werden. Ein Einstieg in die Arbeit mit Zoom ist auf den Seiten des Bureau NVT zu finden und lässt sich ohne weiteres auf andere Werkzeuge übertragen. kurzelinks.de/serc

Vortrag oder Diskussionen sind wichtige Phasen im Präsenzunterricht und ermöglichen einerseits ganzheitliches, handlungsorientiertes Sprachenlernen und andererseits schnelles Feedback, etwa zur Aussprache oder zu anderen (sprachlichen) Leistungen.

3. Wie nutze ich als Lehrkraft digitale Medien?

In einer eher *distributiven* Mediennutzung werden Lernmaterialien über digitale Medien (z.B. eine Lernplattform oder Cloud) zugänglich gemacht. Es wird zum Beispiel im Rahmen eines größeren Zusammenhangs eine Recherche-Aufgabe gestellt oder ein Lese- oder Hörtext zur Verfügung gestellt und mit einem ggf. zeitlich befristeten Arbeitsauftrag versehen. Die Ergebnisse dieser asynchronen und individuellen Lernprozesse werden von den Lernenden in die Plattform eingestellt oder der Lehrkraft gemailt. Hier verläuft der Weg vornehmlich zwischen Lehrkraft und Lernenden, das Vorgehen ist stark am (oft schriftlichen) Ergebnis und weniger am Prozess orientiert. Das Verfahren ist dennoch eine wichtige Basis für andere Formen der Mediennutzung, denn es stellt Ordnung und Struktur her, auf die alle Beteiligten jederzeit zurückgreifen können.

Interaktive Formen bedeuten, dass die Lernenden mit dem System interagieren, z.B. indem sie Übungen durchführen und auf ihre Eingabe ein direktes Feedback erhalten und sich durch Wiederholung verbessern. Digitale Self-assessments geben ihnen aber auch eine individuelle Rückmeldung über ihren Leistungsstand und die erwarteten Leistungsanforderungen. Bekannte Beispiele sind hier Quizlet, Tinycards oder die diversen Formate von Learningapps) Ein reflektierter Einsatz von Spielelementen – die sogenannte *Gamification* – macht sich spieltypische Merkmale wie Highscores, Quizfragen, Zeitbalken oder Levels zunutze (z.B. Kahoot). Das kann für einige Lernende motivierend wirken. Rückmeldungstools (z.B. Edkimo, Mentimeter) sind interaktiv, wenn den Lernenden das Gesamtergebnis der Gruppe gespiegelt wird und dieses Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen nimmt. Solche interaktiven Systeme lassen sich als Lehrkraft – oder auch als Lernende³ für die anderen in der Lerngruppe – mittels bereitgestellter Werkzeuge und Erklärvideo selber produzieren. Sie können zumeist asynchron eingesetzt und eigenverantwortlich genutzt werden.

Nutzt man Medien *kollaborativ*, so geht es darum, mithilfe der angebotenen Technologie mit anderen Lernenden virtuell zusammenzuarbeiten. Durch kollaborative Phasen wird die asynchrone Kommunikation unterbrochen: Es müssen Zeiten und Ziele verabredet werden, zu denen man sich in einem virtuellen Raum trifft oder Arbeitsergebnisse anderer abrufen und modifizieren kann. Diese Verabredungen sind zwingende Steuerungselemente des Arbeitsprozesses, für die Ungeübte angeleitet werden müssen. Bekannte Formen sind das kollaborative Schreiben eines Blogs zur Förderung der Schreibkompetenz, ein

3 unter Berücksichtigung der Bedingungen für die Registrierung und der Persönlichkeitsrechte für Nutzer

gemeinsames Wiki für soziokulturelle Kenntnisse oder vorbereitende Concept Maps oder Stichwortsammlungen im Gruppenchat. Gelenktes Sprechen gelingt in zu erstellenden Erklärvideos, Audioaufnahmen z.B. in Präsentationen, aber auch in aufgabengeleiteten Videokonferenzen. Für Schreibprozesse haben sich beispielsweise Etherpad oder Google Docs etabliert; für Sammlungen von Lernprodukten diverser Art eignet sich ein Padlet; das Erstellen von Blogs, Hörbücher, E-books oder Podcasts werden von Portalen⁴ wie z.B. Wordpress, AdobeSparks bzw. Anchor oder Podcast.de ermöglicht.

4. Wie kann ein Blended-Learning-Lernszenario aussehen?

Das Ineinandergreifen von Distanz- und Präsenzphasen sowie der funktionale Einsatz der Medien kann in der Praxis zu unterschiedlichen Szenarien führen, aus denen sich konkrete Lernarrangements ableiten lassen. Sehr nützlich ist in diesem Zusammenhang die aktuelle „Handreichung zur lernförderlichen Verknüpfung von Präsenz- und Distanzunterricht“ des Landes NRW⁵. In Anlehnung daran sind nachfolgende Szenarien modellhaft als Rahmungen zu verstehen, innerhalb derer Lehrkräfte, die das „einfach mal was ausprobieren“ hinter sich gelassen haben, ihre eigene Praxis reflektieren können. Die jeweils angefügten Beispiele sind für den Oberstufenunterricht gedacht und bedürfen der weiteren Konkretisierung.

Szenario A

Der Präsenzunterricht dieses Szenarios bildet eine in sich fast geschlossene Komposition des Anleitens, Erklärens und Sicherens, wohingegen das Üben, Vertiefen und Festigen nahezu vollständig in die Distanzphase ausgelagert und dort digital gestützt wird. Die Lernenden bearbeiten beliebig oft geschlossene Aufgabenformate in digitaler Form und erhalten sofort interaktives Feedback über ihr Ergebnis. Im Präsenzunterricht soll es dann vorrangig um das Anleiten, Ausführen und Präsentieren, ggf. auch um eine Anschlussaktivität gehen. Dieses Verfahren stärkt die Eigenverantwortung im Üben und ähnelt in der Distanzphase dem Lösen nach- und vorbereitender Hausaufgaben im herkömmlichen Unterricht.

- Beispiel: Es soll in Kleingruppen ein Podcast zum Thema „Leven in de Corona-tijd“ erstellt werden, in dem über den Alltag berichtet und ein Jugendlicher interviewt wird. Gefördert werden soll vor allem die Sprechkompetenz. Im Präsenzunterricht stellt die Lehrkraft die Aufgabe vor, erarbeitet mit den Lernenden anhand derer Erfahrungen Vor-

4 Siehe Fußnote 1.

5 Die Handreichung erschien im August diesen Jahres im Broschürenservice des Landes und enthält neben Hinweisen zu den vom Land unterstützten Tools auch planerische und organisatorische Hilfen samt Links. kurzelinks.de/usuo

wissen und Wortschatz. Für die Distanzphase stehen Sprach-, Sprech-, Lese- und Schreibübungen zur Verfügung (destruktive Mediennutzung): Learningapp-Übungen mit Feedback für Wortschatz und Grammatik (z.B. Imperfekt, Verlaufsform), Forvo-Links zu Aussprachehilfen und mit einem Leseauftrag versehenes Lesematerial, nämlich ein Interview mit einem flämischen Jugendlichen und ein journalistischer Text. Modellhaft können authentische Podcasts⁶ angehört werden. Die Lernenden senden in Gruppen (kollaborative Mediennutzung) das Ergebnis ihres Leseauftrags ein und erhalten Feedback von der Lehrkraft. Im anschließenden Präsenzunterricht wird das Geübte gesichert und werden kriteriengeleitet mit dem Smartphone in der Gruppe Aufnahmen eines kurzen Podcasts gemacht. Diese werden einander vorgestellt, ggf. auch überarbeitet, bevor eine weiterführende Diskussion zum Thema geführt wird.

Szenario B

Es findet eine für alle Beteiligten sichtbarere Integration des virtuellen Lernfortschritts in den Präsenzunterricht statt. Die Distanzphase wird stärker für die Erarbeitung genutzt. Arbeitsstände werden digital geteilt und das Produkt wird optimiert. Hier kann auch eine Videokonferenz als begleitende Zwischen-sicherung fungieren. Die gemachten Erfahrungen werden im Präsenzunterricht aufgenommen und bilden die Grundlage für das weitere Vorgehen. Ein solches Szenario eignet sich gut für eine komplexe Lernaufgabe, deren Teilschritte des Initiierens, Eröffnens von Lernwegen, Orientierens und Übens, Ausführens und Evaluierens in Distanz- und Präsenzphasen ausgewiesen und terminiert sind. Hier wird neben der Eigenverantwortung auch die Selbstregulierung und die Kooperationsfähigkeit gefördert, da alle einen Beitrag für den nächsten Arbeitsschritt leisten.

- Beispiel: Erneut soll ein Podcast zum selben Thema erstellt werden. Der Anfang ähnelt dem in Szenario A, die Lernenden erarbeiten jedoch bereits die Kriterien für das zu erstellende Produkt und erhalten oder (besser:) benennen selber längerfristige Arbeitsschritte für die Distanzphase. Die Gruppenmitglieder verteilen z.B. untereinander Arbeitsaufträge für die Wortschatzsammlung und die Lesetexte und verabreden sich für einen digitalen Ergebnisaustausch im Chat, dessen Notizen sie als Protoll nutzen. Statt des von der Lehrkraft zu korrigierenden Auftrags wird kollaborativ ein Script geschrieben und ein Intro aufgenommen. Beides wird im Padlet geteilt und von den anderen Gruppen (und der Lehrkraft) zu einer festgesetzten Frist kriteriengeleitet gefeedbackt. In einer Videokonferenz wird mit allen der Arbeitsstand und nutzbares Scaffolding reflektiert; mittels

6 PodNL erleichtert die Suche nach niederländischsprachigen Podcasts: podcastluisteren.nl/. (Ein NT2-Podcast in langsamer Sprache ist übrigens 'Zeg het in het Nederlands'). Eine Anleitung für eine Podcastaufnahme findet sich hier: kurzelinks.de/tls3

Breakout-Room-Funktion und geteilten Bildschirmen arbeiten die Gruppen weiter und sie nutzen zuhause die bereitgestellten Übungen. Es kann sich ergeben, dass für einzelne Gruppen z. B. soziokulturelles Wissen zum Schulsystem Flanderns im Vergleich zum Deutschen benötigt wird, oder auch dass differenzierend ein Podcast um eine Sprachmittlungsaufgabe ergänzt wird, etc. Hier entscheidet die Lehrkraft was sie (distributiv) zur Verfügung stellt oder als Recherche- und Vertiefungsauftrag konkretisiert. Im Präsenzunterricht berichten die Lernenden darüber, wie sie die Rückmeldungen umgesetzt haben und erarbeiten, präsentieren oder überarbeiten erste Ergebnisse. (Selbst-)Evaluationsbögen, Feedback und Feedforward sind somit unverzichtbare Bestandteile des Präsenzunterrichts. Die fertigen Produkte werden allen für ein Voting zur Verfügung gestellt.

Szenario C

Während in A und B in der Regel im Präsenzunterricht Lerninhalte und Lernstände geklärt und gesichert werden und in der Distanzphase die Anwendung oder Übung vorherrscht, kann man auch mal das Umgekehrte tun: Im Sinne eines *Flipped Classroom* erwerben die Lernenden eigenständig und in Gruppen Wissen in der Distanzphase: für Sachwissen, Schreib- und Sprechanleitungen oder Grammatik nutzen sie (angeleitet) bereitgestellte Materialien. Diese Kenntnisse wenden sie in einem aktivierend angelegten Präsenzunterricht an (Sommer 2019: 167–175)⁷. So wird im Präsenzunterricht vor allem gesprochen. Hier kann die Lehrkraft die Vorteile der Präsenzphasen gut nutzen: es wird zuvor Transparenz zum Lernergebnis hergestellt, der Lernweg besprochen und der erste Prozess angestoßen und in der späteren Präsenzphase kann dieser durch die Lehrkraft wertschätzend begleitet, die Aussprache verbessert und fundiert eine Rückmeldung zur Sprechkompetenz gegeben werden. Die Eigenverantwortung der Lernenden ist hier am größten, da sie sich selbst die Grundlage für den Präsenzunterricht erarbeiten.

- Beispiel: Wieder soll es um oben genannten Podcast gehen. Im Präsenzunterricht wird die Lernaufgabe nur umrissen, dafür für die Distanzphase vergleichsweise viel explizites Material zur Verfügung gestellt: Anhand eines Erklärvideos erarbeiten die Lernenden Grundlagen zum Erstellen eines Podcasts, sie hören sich andere Podcasts an und leiten daraus Kriterien ab und recherchieren zum Thema. Es kann auch hier arbeitsteilig gearbeitet werden, z.B. wieder mittels eines Padlets: Eine Gruppe fertigt mittels *Learningsnacks* für andere Gruppen eine kleine Anleitung an, wie ein Podcast zum gegebenen Lerninhalt strukturiert werden könnte, eine

⁷ Eine Meta-Analyse zur Effektivität von *Flipped Classroom* ergab, dass dieses Verfahren durchaus eine gute Alternative sein kann, wenngleich weitere Forschungen dazu noch ausstehen. Siehe Wagner e. a. (2020).

andere Gruppe fasst den journalistischen Lesetext zusammen, markiert Schlüsselsätze im Interview oder erstellt eine Wortwolke oder -liste. In einem Videochat klären sie mit der Lehrkraft ihren gemeinsamen Kenntnisstand und ggf. weitere Lernbedarfe ab und erhalten sie interaktive Übungen, etwa zu den sprachlichen Mitteln und soziokulturellen Inhalten (distributive Mediennutzung). Im Unterricht dann werden anders als in den anderen Szenarien vor allem Sprechübungen gemacht und Aussprachehilfen gegeben. Zentral ist die Anwendung, also das schrittweise Einüben und Optimieren des Podcasts, der weitgehend im Präsenzunterricht erstellt wird, während die Evaluation im Distanzunterricht erfolgt.

5. Was ist nun besser?

Die Mischung macht's. Der richtige *Blend* gibt den Geschmack. Und wer mag schon täglich dasselbe? Abwechslung und Vielfalt bereichern auch die Planung von *Blendedlearning*.

Wie bei jedem anderen Unterricht auch, ist bei Blended Learning *ein konkretes Lernziel* ins Auge zu fassen und sind die einzelnen Lernschritte daraufhin auszurichten. Anders als bei reinem Präsenzunterricht, bei dem man durchgehend methodisch flexibel agieren kann, muss viel klarer definiert sein, was individuell, mit wem und in welchem Zeitrahmen auf Abstand leistbar ist und was dem gemeinsamen Lernen im Präsenzunterricht vorbehalten sein muss. Hier ist das Maß an Verbindlichkeit für alle Beteiligten hoch, höher als bei reinem Präsenzunterricht. Bei der Entscheidung, nach welchem der drei prototypisch genannten Szenarien man vorgehen möchte, spielt sicher die zu fördernde Kompetenz und das Ziel eine prominente Rolle: Viele Schreibprodukte können besser außerhalb der Schulzeit erstellt werden, was für Option A oder B spricht; C ist sicher beim Sprechen eine Überlegung wert, aber auch Grammatikerwerb lässt sich „flippen“.⁸ Außerdem lassen sich Einstiegsphasen in neue Themen gut nach Szenario A gestalten, ebenso wenn das zu erstellende Produkt weniger umfangreich und die Lerngruppe noch wenig erfahren im digitalen Lernen ist. Da in A viel Arbeitslast im Präsenzunterricht liegt, ist dort der zeitliche Rahmen eng gesteckt, sicher wenn noch Zeit für Sicherung und Überarbeitung sein soll. Szenario B stellt in der Präsenzphase wiederum hohe metasprachliche und metakognitive Anforderungen: um über Planungsstände und Arbeitsvorgänge auf Niederländisch sprechen zu können, brauchen die Lernenden entsprechende Redemittel, ein geeignetes Arbeitsklima und Übung. Der Fokus verschiebt sich in Richtung Sprachlernkompetenz und die Lernaufgabe hat einen höheren Öffnungsgrad. Das kann auch für Szenario C gelten, dessen Gelingen stark von

⁸ Beyer (2020) liefert eine Phasierung für den induktiven Grammatikunterricht im Fach Englisch, die sich mit etwas Modifikation auch auf den Niederländischunterricht übertragen lässt.

der Vorarbeit der Lernenden und dem bereitgestellten Material abhängt (vgl. Beyer 2020) und das in den meisten Lerngruppen schrittweise einzuüben ist.

Letztlich spricht gar nichts dagegen, Übergänge und Schnittstellen zwischen den Szenarien zu planen. Aber es geht um's Planen: Was in die Distanzphase und was im Kursraum selber geschieht, kann nicht dem Zufall oder gar einem ungünstigen Zeitmanagement überlassen werden. Dabei ist die planerische Klarheit der Lehrkraft über Lernschritte und -erwartung, Obligatorik und Optionalität in den Distanzphasen entscheidend für deren Erfolg. Digitale Beratungsmöglichkeiten mit der Lehrkraft und untereinander müssen organisiert werden, sie ergeben sich nicht von selbst. *Differenzierung* gewinnt an Bedeutung, und zwar sowohl durch neue technische Möglichkeiten der Transformation, als auch durch die schiere Notwendigkeit. Wenn Lernende nicht sofort die Lehrkraft befragen können, sind optionale Links zu Nachschlagewerken, Erklärvideos oder auch Hinweise auf analoge Medien nicht nur hilfreich, sie sind Bedingung für weiteren Lernfortschritt. Je nach kognitiver Entwicklung und digitaler Souveränität der Lernenden ist daher eine eindeutige Führung durch die Lernaufgabe notwendig, um die Teilhabe aller an einem zeitgemäßen Sprachenlernen zu ermöglichen. Das schließt mitunter auch die (niederländischsprachige oder deutschsprachige) technische Anleitung für ein digitales Werkzeug mit ein.

Nicht unwesentlich ist hierbei das Vertrauensverhältnis zwischen Lernenden und Lehrkraft, ohne das kein Lernen gelingt. Präsenzphasen eignen sich gut dafür, soziale Bindungen aufzubauen und mündliche Sprachsicherheit in Plateauphasen und Zwischenchecks zu vermitteln. Für die Distanzphasen vermitteln Videobotschaften, -konferenzen und Chats durchaus einen Hauch Persönlichkeit. Hier muss eine online-Kultur der gegenseitigen Wertschätzung unter den Lernenden hergestellt und explizit gepflegt werden (Henry 2020: 34-37). Spätestens nun wird deutlich, dass das eingangs genannte Ineingreifen von Distanz- und Präsenzphasen der Lehrkraft eine hohe Planungskompetenz abverlangt.

Zentral in den Planungsüberlegungen der Lehrkraft steht die Frage, wie sie sich in ihren didaktischen Entscheidungen zwischen zwei Polen positioniert. Axel Krommer beschreibt dies mit dem Bild des „didaktischen Schiebereglers“: Wie viel Freiheit kann ich gewähren, wieviel Struktur ist notwendig? Verwende ich eher einfache oder auch neue, also digitale Technik? Kommunizieren wir vorrangig asynchron oder synchron etc.?

Mit dem Hin- und Herschieben dieses gedachten Reglers ist es natürlich nicht getan. Sicher variieren alle Unterrichtenden zwischen offeneren Arbeitsformen mit viel Freiheit und kleinschritten Übungen mit stärkerer Kontrolle. Mal wird man Peerfeedback realisieren, mal selber die Rückmeldung geben. Diese Entscheidungen hängen ja nicht nur von der Lehrerpersönlichkeit ab, sondern auch von anderen Kriterien, wie etwa die Thematik des Unterrichtsvorhabens oder der Lernstand und das Alter der Lernenden. Aber eben auch: Wird in Präsenzform oder auf Distanz unterrichtet? Krommer plädiert dafür, unterricht immer so zu planen, dass er auch im Falle eines Lockdowns und dann eben ausschließlich in Distanzform gut funktionieren kann. Wem das (technisch und

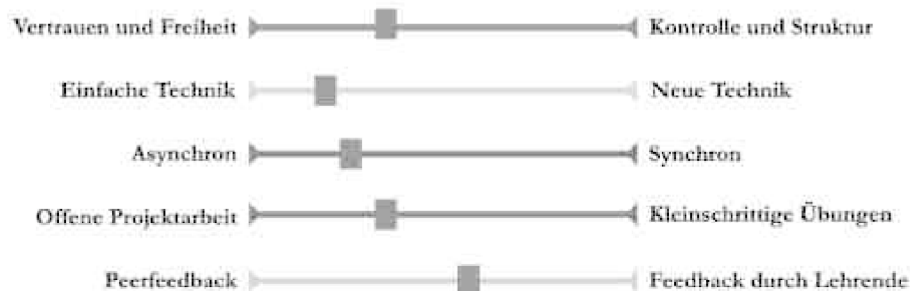


Abb. 1: Didaktischer Schieberegler, Quelle: kurzelink.de/schieberegler

didaktisch) gelingt, kann in seiner Planung leicht von der einen in die andere Vermittlungsform umschalten. Was bedeutet das nun für den Niederländischunterricht? Sicherlich muss man sich die Regler für das Kontinuum Asynchron-Synchron und den, der der Technik gilt, genauer ansehen. Hier gilt es nun, sich neu aufzustellen und mit den Lernenden längst bevor Schulschließungen verordnet werden müssen, asynchrone und digital gestützte Kommunikationsformen einzüben, technikbasierte Schreib- oder Sprechprodukte in den Blick zu nehmen und kooperatives Arbeiten auch ohne Tischerücken und Papier-Placemats zu ermöglichen. Apps und deren Nutzung müssen geklärt sein; die Lernplattform muss auch im Präsenztage mit all ihren Tools genutzt werden und einwandfrei funktionieren. Klingt das nicht zu idealistisch? Ja, irgendwie schon. Aber man wird den Verdacht nicht los, dass Blended Learning die Art des Unterrichtens verändern wird. Dass alle Schülerinnen und Schüler heutzutage ein Smartphone besitzen und mit in die Schule bringen, ist endlich nicht nur Fluch, sondern auch Segen geworden. Es lässt sich auch im Sinn einer einfachen Technik in Präsenzstunden gut einbinden, etwa für Aufnahmen zur Ausspracheschulung oder einer Bildbeschreibung. Für den Distanzunterricht fehlt dann lediglich der Upload von (Audio-, Bild- oder Text-)Dateien und die Nutzung eines in der Chats. Dabei dürfen Lehrende für das Einüben von Neuerungen zunächst den „Regler“ stärker nach rechts auf die Seite der Steuerung und Kontrolle schieben und sich den einfacheren technischen Mitteln bedienen. Wahrscheinlich müssen sie es sogar, um kleinschrittig auch wirklich alle Lernenden im Sinne der Bildungsteilhabe mitzunehmen. Offeneres Arbeiten will gelernt sein und das notwendige Vertrauen muss wachsen können, damit auch Distanzphasen gelingen. Entscheidend über den Erfolg von Blended Learning könnte wohl die Transparenz sein: Alle Beteiligten müssen jederzeit Klarheit haben über die Verantwortung die sie tragen und sie müssen darüber miteinander (digital oder analog) kommunizieren. Letztlich auch über die Tatsache, dass hier gemeinsam gelernt wird: Lernende wie Lehrende.

Literatur

- Beyer, D. (2020): Flipped-classroom grammar. In: Hallet's Language Learning Log. kurzelinks.de/vq3l
- Grünewald, A. (2016): Digitale medien und soziale netzwerke im Kontext des Lernens du Lehrens von Sprachen. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hrsg. Von Burwitz-Melzer e.a., Tübingen: Narr. S. 463–466.
- Sommer, J. (2019): College op z'n kop? Taalverwerving aan de universiteit in een flipped classroom. Nachbarsprache Niederländisch 2019.
- Hallet, W. (2020): Homeschooling oder digitales Distanzlernen? In: Hallet's Language Learning Log. kurzelinks.de/2j4x
- Henry, L. (2020): Förderung einer starken Gemeinschaft in einem virtuellen Klassenzimmer. In: T. Kanter (Hrsg): Hybridunterricht 101. Ein Leitfaden zum Blended Learning für angehende Lehrer*innen. kurzelinks.de/mcot. [Original-Text: Fostering a Strong Community in a Virtual Classroom. edutopia.org, 2020]
- Krommer, A. (2020): Didaktische Schieberegler. Oder: (Distanz-)Lernen und pädagogische Antinomien. [Kurzlinks.de/schieberegler](https://kurzelinks.de/schieberegler)
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Handreichung zur lernförderlichen Verknüpfung von Präsenz- und Distanzunterricht. Düsseldorf, 15.08.2020. Art.-Nr.: MSB-D-400. kurzelinks.de/usuo
- Wagner, M., Gegenfurtner, A. & Urhahne, D. (2020): Effectiveness of the flipped classroom on student achievement in secondary education: A meta-analysis. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 2020. Kurzreview von Knogler, M., Mazziotti, C., & CHU Research Group (2020). Wie wirksam ist Flipped Classroom? Erste wissenschaftliche Erkenntnisse für die Sekundarstufe. www.clearinghouse-unterricht.de, Kurzreview 26. kurzelinks.de/gotd

Waarom überhaupt Nederlands?

Studiekeuzemotieven van de studenten neerlandistiek aan de Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Anja Jansen / Gunther De Vogelaer

1. Inleiding

Van den Bosch (2010: 13) verklaart dat "de belangstelling voor het Nederlands in het buitenland groeit". Een voorbeeld voor deze groei is in de status van het Nederlands als schoolvak in Noordrijn-Westfalen te zien. Tussen 1995 en 2010 is, grosso modo, een verdubbeling te zien van het aantal scholen die Nederlands aanbieden, en nog een iets grotere stijging van het aantal scholieren dat lessen Nederlands volgt (Wiesmann 2011). Actuelere cijfers documenteren ook in recente jaren nog een tragere maar gestage stijging tot 191 scholen en 29.024 scholieren, verdeeld over alle schoolvormen (Wenzel 2019). Hoewel concrete cijfers vaak moeilijk te interpreteren zijn door sterke verschuivingen in de schoolvormen die in Duitsland worden aangeboden, toont de aanhoudende groei in het aantal gymnasia met schoolvak Nederlands dat dit potentieel ook leidt tot stijgingen van universiteitsstudenten met voorkennis Nederlands: van 43 in het schooljaar 2008/2009 (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2009: 62) tot 47 ongeveer tien jaar later, in het schooljaar 2018/2019 (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2019: 98, 100). Met het oog op deze cijfers rijst de vraag wat het Nederlands aantrekkelijk maakt als schoolvak, maar ook later als studievak. Speelt de nabijheid van het Nederlandse taalgebied een rol? Zijn het vooral instrumentele, beroepsmatige doelen die de studenten aandrijven? Of gaat het er in de eerste plaats om meer te weten te komen over de Nederlandstalige landen en culturen? En, specifiek voor de Nederlands-Duitse grensregio, in hoeverre speelt de status van Nederlands als schoolvak in het secundair onderwijs een rol in de instroom aan de universiteit? Om deze vragen na te gaan wordt ten eerste de theoretische achtergrond rond het thema motivatie voor het leren van een vreemde taal en het lerenberoep kort geschetst. Ten tweede wordt een enquête gepresenteerd die in het wintersemester 2018/2019 bij de eerstejaarsstudenten neerlandistiek aan de universiteit Münster werd doorgevoerd. Daarna wordt ingegaan op de mate waarin de Münsterse resultaten representatief zijn voor de Duitse neerlandistiek in het algemeen.

2. Theoretische achtergrond: studiemotivatie

2.1 Motivatie voor het leren en bestuderen van een vreemde taal

In de wetenschappelijke discussie is er geen uniforme definitie met betrekking tot het begrip motivatie te vinden. Aan de ene kant wordt motivatie als "jegliche Form von Handlungsveranlassung im weitesten Sinne" (Hartinger/Fölling-Albers 2002: 17) beschreven. Aan de andere kant leggen psychologische definities de klemtoon eerder op het bereiken van een doel: motivatie als "die aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand" (Rheinberg 2000: 16). Bovendien wordt motivatie niet als een reële entiteit begrepen, maar als een "hypothetisches Konstrukt zur Erklärung beobachtbaren Verhaltens" (Lukowski 1976: 18). Voor deze studie wordt motivatie in aansluiting aan Hartinger en Fölling-Albers (2002) als een handelingsaanleiding gezien, specifiek als de aanleiding – de beweegredenen – om neerlandistiek te studeren.

Specifiek voor het thema motivatie en het leren van vreemde talen was de sociaalpsychologische benadering van de Canadese onderzoeker Gardner van bijzonder belang. Gardner (1969 & 2010) onderscheidt instrumentele en integratieve motivatie. Instrumentele motivatie betekent dat de studenten de vreemde taal leren met beroepsmatige of andere utilitaire perspectieven voor ogen. Gardner en collega's hebben hun focus vooral op de integratieve motivatie gelegd, waarbij de leerder een taal leert omdat hij geïnteresseerd is in de cultuur van een land of taalgemeenschap en omdat hij wil participeren in een andere cultuurgemeenschap (vgl. Gardner/Lambert 1969 & Gardner 2010). Hoewel Gardners model tot vandaag invloedrijk blijft (vgl. Riemer 2016), heeft het sinds de jaren 1990 veel kritiek losgemaakt (vgl. Biel 2007): terwijl de integratieve motivatie bij het leren van een tweede taal vaak sterk is, speelt ze bij het leren van vreemde talen vaak een ondergeschikte rol.

In navolging van de kritiek op Gardners theorie treedt in de jaren 1990 een cognitieve wending in het wetenschappelijke onderzoek naar motivatiefactoren op. In dit kader ontwikkelen Deci en Ryan (2017) hun zelfbeschikkingstheorie, waarvan in het bijzonder de dichotomie extrinsieke-intrinsieke motivatie bekend werd. Als een taalleerder intrinsiek gemotiveerd is, leert hij vrijwillig en met plezier. Het leren "stellt eine selbst gewählte und gewollte Herausforderung an die eigenen Fähigkeiten dar" (Riemer 2003: 74). Intrinsiek gemotiveerde studenten leren talen ter wille van henzelf. Daarentegen zijn studenten extrinsiek gemotiveerd als ze de taal leren vanwege aansporingen uit de omgeving. Dat kunnen beloningen, goede cijfers of reizen in andere landen zijn (vgl. Riemer 2003).

De Hongaarse wetenschapper Dörnyei (2009: 3) ontwikkelde de term "L2 Motivational Self System", waarbij de leerder "die L2 als Teil eines angestrebten (Ideal L2 Self) oder sozial erwünschten Selbstkonzepts (Ought-to L2-Self) beherrschen [will]" (Riemer/Wild 2016: 5). De leerinspanning resulteert daarbij uit een discrepantie tussen het momentele en het nagestreefde Ideal L2 Self

(vgl. Dörnyei 2009). In het kader van deze theorie leren mensen talen om deel van een groep te worden die over de betreffende taal als communicatiemiddel beschikt of omdat het beheersen van meerdere talen tot hun concept van een beschaafde persoon behoort (vgl. Dörnyei 2009). Deze theorie sluit aan bij de Europese talenpolitiek die de individuele meertaligheid als doelconstructie beschrijft (vgl. European Commission 2012).

Volgens een schatting van Riemer/Wild (2016) houdt 73 % van de studies naar motivatie om een vreemde taal te leren zich bezig met het Engels. Voor Nederlands als vreemde taal is er geen grootschalig onderzoek, maar Arntz en Wilmots (2005: 5) noemen toch een aantal redenen waarom het nuttig zou zijn Nederlands te leren. Daarbij hoort bijvoorbeeld de "dynamische Industrie und [...] hochmoderne Infrastruktur" van Nederland en België. Ze benadrukken verder dat het sociale systeem van Nederland en de talige verwantschap tussen het Duits en het Nederlands redenen zijn om voor een studie neerlandistiek te kiezen.

De slotsom is dat in het verloop van het wetenschappelijke onderzoek rond motivatie voor het leren van vreemde talen een heel motievenpakket is samengesteld. Biel (2007: 81) onderscheidt de volgende: „Wissens- bzw. Erkenntnismotiv, Nützlichkeitsmotiv, Kommunikationsmotiv, Erlebnismotiv, Anschlussmotiv, Leistungsmotiv, Gesellschaftsmotiv, Elternmotiv, Lehrermotiv, Anerkennungsmotiv und Geltungsmotiv.” Deze zijn voor het hier gerapporteerde onderzoek allemaal interessant, en zijn bijgevolg verwerkt in de voor het onderzoek gebruikte stellingen (zie ook de beschrijving van de methode in sectie 3).

2.2 Motivatie voor het lerarenberoep¹

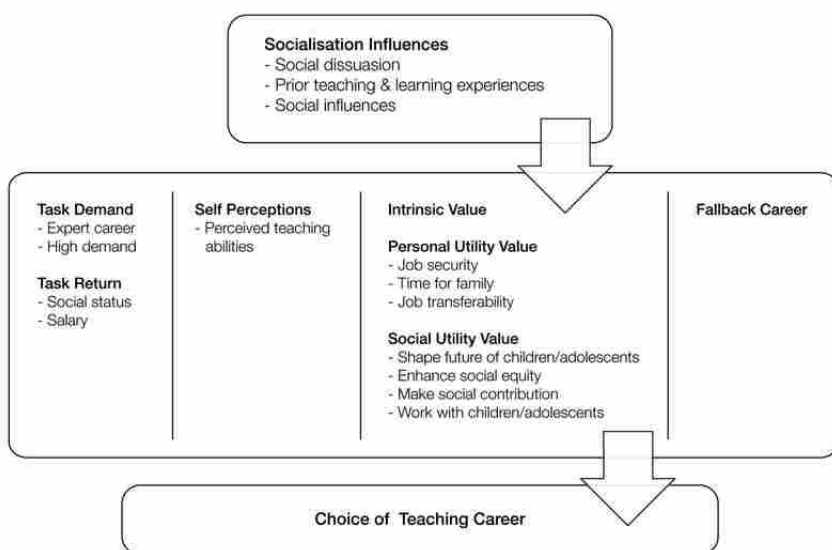
Kollmannsberger, Weiß en Frey (2012) vermelden voor Duitse² universiteiten in het jaar 2009 dat 17 % van de eerstejaarsstudenten voor een lerarenopleiding kiest. Binnen het kader van de neerlandistiek in Münster kiest zelfs het merendeel van de studenten voor een lerarenopleiding (vgl. hoofdstuk 4.3). Maar welke redenen zijn er om leraar te willen worden?

Rothland (2014) concludeert in zijn samenvatting van onderzoeksresultaten dat het merendeel van de internationale studies toont dat het lerarenberoep vooral vanwege de wens wordt gekozen om met kinderen en jongeren te werken. Bovendien zijn er ook andere intrinsieke motivatieredenen naar voren gekomen, zoals bijvoorbeeld de eigen schoolervaringen, de inhoudelijke belangstelling voor de gekozen vakken, het gevoel geschikt te zijn voor het lerarenberoep of het lerarenberoep als droomberoep. Daarnaast zijn er ook een aantal extrinsieke motieven opgedoken, zoals lange vakantie, de ambtenarenstatus en de zekerheid van een goed salaris (vgl. Özkul 2011). Opbouwend op het empirische onderzoek

1 In het kader van dit artikel wordt geen algemeen model voor de beroepskeuze voorgesteld, voor een dergelijk model wordt naar Holland (1997) verwezen.

2 Voor Duitse studies naar beroepskeuze-motieven vgl. Oesterreicher 1987; Ulich 1989 & Pohlmann/Möller 2010.

naar studiekeuzemotieven hebben Richardson en Watt (2014) de FIT-Choice schaal (Factors Influencing Teaching Choice) ontwikkeld, die de initiële motivatie bij eerstejaarsstudenten meet. Deze schaal is sindsdien in meerdere talen vertaald en internationaal verspreid.³ Op het gebied van motivatie en beroepskeuze leggen Richardson en Watt (2014: 5) de "expectance-value-theory" ten grondslag die "proposed that educational, vocational and other achievement-related choices are directly impacted by one's abilities, beliefs, and expectancies of success [...] and the value one attaches to the task". In aansluiting aan deze theoretische overwegingen creëren Richardson en Watt (2014) het volgende model voor hun onderzoek:



Afb. 1: Het Fit-Choice model (Richardson/Watt 2014: 6).

Richardson en Watt (2014) onderscheiden twaalf mogelijke motieven voor het lerarenberoep, waaronder beroepsmatige zekerheid en flexibiliteit, intrinsieke motieven, het bevorderen van de sociale gelijkheid of de beoordeling van de eigen onderwijscompetenties. Net als de algemene motivatie voor de studie van vreemde talen vormen deze motieven voor het lerarenberoep een interessant scala aan beweegredenen om voor een studie Nederlands te kiezen. Bijgevolg is bij het opstellen van de vragenlijst met de diversiteit aan potentiële motieven rekening gehouden, zodat ons onderzoek een preciezer beeld oplevert van de beweegredenen die overwegen bij de Münsterse studenten.

3 Het Duitstalige onderzoek met de Fit-Choice schaal gaat terug op onder andere Rothland (2013) en het Nederlandse onderzoek wordt door Fokkens-Bruinsma en Canrinus (2010) geïnitieerd.

3. Methodiek

Om de vraag te beantwoorden welke redenen eerstejaarsstudenten hebben om neerlandistiek te studeren, is er op 9 november 2018 een enquête in het kader van de verplichte taal cursus Nederlands aan de universiteit Münster doorgevoerd. Om een gedifferentieerd beeld te krijgen is zowel gewerkt met gesloten vragen (vijfpuntenschalen met opties gaande van ‘helemaal niet akkoord’ tot ‘volledig akkoord’, ja/nee-vragen, andere meerkeuzevragen) als met open vragen. De vragenlijst werd in het Duits opgesteld, omdat er een aantal eerstejaarsstudenten zijn die nog geen basiskennis Nederlands hebben.

De vragenlijst bestond uit drie delen. Ten eerste moesten de studenten persoonlijke gegevens invullen. Ten tweede werd de studenten naar hun persoonlijke studiekeuzemotieven gevraagd en naar de perceptie van Nederland en België als land. Hierbij werden de gesloten vragen gebaseerd op de resultaten van eerder onderzoek naar motivatie om vreemde talen te leren (zie 2.1). In overeenstemming met de ligging van Münster vermoeden we dat de studenten overwegend in de grensstreek opgegroeid zijn en voorkennis hebben met betrekking tot de Nederlandse taal. Op basis van de literatuur lijkt het waarschijnlijk dat een groot deel van de studenten die voor neerlandistiek kiezen, ook zal aangeven dat ze over het algemeen geïnteresseerd zijn in het leren van vreemde talen (vgl. Özkul 2011 & Bosenius 1992), en verder dat hun studiemotivatie gebaseerd is op positieve instellingen tegenover de Nederlandstalige culturen en taalgemeenschappen (vgl. Gardner 1969) en/of op het feit dat vrienden en familie het waarderen (vgl. Dörnyei 2009). Voorbeeldstellingen waarmee gepeild is naar de mate waarin bevindingen uit ander onderzoek in de onderzochte context een rol spelen, zijn ‘ik had reeds voor de studie contact met het Nederlands’, ‘ik reis graag naar Nederlandstalige landen’, ‘ik lees graag literatuur’ of ‘ik vind het spannend om de Nederlandse taal te onderzoeken’. In het laatste gedeelte hebben diegenen die neerlandistiek met een lerarenbaan als (mogelijk) doel voor ogen studeren, vragen in aansluiting aan het Fit-Choice model ingevuld.⁴ Hiermee kunnen we achterhalen in welke mate de Münsterse studenten Nederlands voor het lerarenberoep kiezen vanwege het plezier aan het werk met kinderen en jongeren (vgl. Rothland 2014), dan wel of de wens om leraar/lerares Nederlands te worden, resulteert uit een hoge vakspecifieke motivatie en de wens de passie voor zijn vak te delen (vgl. Watt/Richardson 2007). Hiertoe zijn 24 stellingen gebruikt, waaronder ‘ik wil kinderen en jongeren bijbrengen hoe ze kunnen leren’ en ‘ik wil mijn passie voor het Nederlands met anderen delen’.

4 Voor de vragen met betrekking tot het Fit-Choice model is de Duitse versie van de vragenlijst gebruikt. Daarbij zijn minder items dan in het origineel gebruikt en een extra categorie voor de vakspecifieke motivatie bedacht.

Een volledige versie van de vragenlijst is toegevoegd als bijlage. De resultaten zijn met het statistiekprogramma SPSS ingevoerd en geanalyseerd en verder met Microsoft Excel 2016 bewerkt.

4. Resultaten

4.1 Respondenten

In het wintersemester 2018/19 waren officieel 112 studenten in de studie neerlandistiek aan de universiteit Münster ingeschreven. Van hen volgden 81 ook de taalcursus in het kader waarvan de enquête werd afgenomen, waarvan er 19 tijdens de doorvoering van de enquête afwezig waren. In totaal hebben dus 62 studenten aan de enquête deelgenomen: 32 in de cursus voor studenten met voorkennis – en 30 in de cursus voor studenten zonder voorkennis (vgl. tab. 1). Hoewel 1999 het vaakst opgegeven wordt als geboortjaar (door 18 studenten), is slechts een derde van de studenten bij de doorvoering van de enquête tussen de 19 en 20 jaar oud; de gemiddelde leeftijd is 22 jaar. Het merendeel van de bevroegde studenten is vrouwelijk (80,6 %). Daarbij valt een samenhang tussen de seksspecifieke verdeling in de universiteit en op school op. Op school zijn er bijvoorbeeld in het schooljaar 2017/18 duidelijk meer vrouwelijke scholieren die voor Nederlands als vreemde taal hebben gekozen (in de ‘Grundkurs’ b.v. 5263 op 8995 (59 %); zie Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2018: 112).

		voorkennis		totaal
		ja	nee	
geslacht	geen gegevens	0	1	1 (1,6 %)
	mannelijk	3	8	11 (17,7 %)
	vrouwelijk	29	21	50 (80,6 %)
	totaal	32 (51,6 %)	30 (48,4 %)	

Tab. 1: Voorkennis en geslacht van de bevroegde studenten in absolute getallen en procent in haakjes.

Wat de studie betreft, valt te constateren dat het merendeel voor de ”Zwei-Fach-Bachelor (ZFB)” heeft gekozen (44 studenten), wat het gebruikelijke traject is voor leerkrachten die een lerarenbaan in een gymnasium of een zgn. ‘Gesamtschule’ nastreven, maar waarmee anders dan bij de specifieke lerarenopleiding ”Haupt-Real-Sekundar und Gesamtschule (HRSGe)” (15 studenten) en ”Berufskolleg (BK)” (3 studenten) nog geen definitieve keuze voor het lerarenberoep heeft plaatsgevonden. De vakken die het vaakst met neerlandistiek gecombi-

neerd worden zijn Duits, geschiedenis en theologie. In totaal is er een sterke voorkeur voor filologische en alfavakken te herkennen (vgl. tab. 2).

	BK	HRSGe	ZFB	<i>totaal</i>
Duits	0	2	5	10
geschiedenis	0	3	6	9
katholieke godsdienst	0	2	6	9
wiskunde	0	4	3	7
protestantse godsdienst	0	1	5	6
Engels	0	1	4	5
Frans	0	0	5	5
filosofie		1	2	3
andere	3	1	8	12
<i>totaal</i>	3	15	44	62

Tab. 2: Tweede vakken en studierichtingen van de bevraagde studenten in absolute getallen.⁵

Als men naar de herkomst van de studenten kijkt, valt op dat 60 studenten school hebben gelopen in Noordrijn-Westfalen en Nedersaksen, de overgrote meerderheid in steden en dorpen vlak bij de Nederlandse grens (Afb. 2). Twee studenten komen uit Baden-Württemberg; geen enkele student komt uit het oosten of zuidoosten van Duitsland.

In het grensgebied is Nederlands een schoolvak; 34 studenten hadden al Nederlands op school, waarvan de helft drie jaar lang (17 van de 34 studenten). Slechts twee studenten hadden Nederlands als schoolvak uitsluitend in de onderbouw. In de bovenbouw werd het vaker als "Grundkurs (GK)" (27 van de 34 studenten) dan als "Leistungskurs (LK)" (5 van de 34 studenten) gekozen. Deze uitkomsten komen overeen met de statistieken van het schoolministerie in Noordrijn-Westfalen voor het jaar 2017/2018, omdat er in totaal 61 scholen zijn die Nederlands als GK en slechts vijf die Nederlands als LK aanboden (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2018: 112).

Bij de vraag waar de studenten behalve in institutionele contexten nog in aanraking komen met de Nederlandse taal en cultuur, geeft 29% van de studenten aan familieleden te hebben die Nederlands kunnen praten en met 51,6% heeft meer dan de helft van de studenten vrienden of kennissen die over Nederlandse taalcompetenties beschikken (vgl. tab. 3).

De instroom van de Münsterse opleiding Nederlands lijkt dus grotendeels met de nabijheid van de Nederlandse grens samen te hangen, waar aanzienlijke



Afb. 2: Kaart met schoolplaatsen van de bevroagde studenten⁶

familie		aantal	procent (%)	vrienden		aantal	procent (%)
ja		18	29,0	ja		32	51,6
	moeder	6	9,7		nauwe vrienden	10	16,1
	vader	8	12,9		kennissen	23	37,1
	andere	10	16,1		andere	4	6,4
nee		44	71,0	nee		30	48,4

Tab. 3: Kennis van de Nederlandse taal in de familie en vriendenkring in absolute getallen en procent.

delen van de bevolking regelmatige grensoverschrijdende contacten onderhouden en Nederlands ook als schoolvak geldt.

Betreffend de taalachtergrond van de studenten valt op dat alle studenten op één na Engels hebben geleerd. Naast Engels hebben 57 studenten (91 %) lessen in een Romaanse taal gevolgd, bijvoorbeeld Frans, Italiaans, Spaans of Latijn; verder worden nog Russisch (5 studenten) en Turks (1 student) genoemd. In totaal rapporteren de meeste studenten dat ze drietalig zijn, waarmee de studenten aan de Europese eis van een individuele meertaligheid voldoen (vgl. European Commission 2012); 29 % van de studenten (18/62) heeft een derde vreemde taal geleerd; 6,4 % (4/62) geeft aan vier of meer talen te beheersen.

4.2 Studiekeuzemotieven

In het tweede gedeelte van de vragenlijst moesten de studenten drie redenen noemen waarom ze voor de studie neerlandistiek hebben gekozen (voor een volledige lijst zie bijlage). Daarbij zeggen 24 studenten dat ze plezier aan het Nederlands hebben; 19 studenten geven aan dat ze ervoor gekozen hebben omdat ze leraar willen worden en even vaak wordt de algemene passie voor vreemde talen genoemd. Een binnen Duitsland bijzonder aspect van de Münsterse studie neerlandistiek is de afwezigheid van een *numerus fixus*. In totaal speelt dit aspect geen grote rol in de keuze van Nederlands (score van 2,56 op de vijfpunten-schaal), maar 13 studenten noemen de afwezigheid van een *numerus fixus* toch één van de drie hoofdredenen voor hun studiekeuze. Deze groep rapport ook minder interesse in literatuur- en cultuurwetenschap dan de anderen, wat het vermoeden voedt dat ze niet uit interesse neerlandistiek hebben gekozen maar vanwege praktische overwegingen of als overbrugging.

De studenten werd ook gevraagd een of meerdere redenen aan te geven waarom ze voor de universiteit Münster hebben gekozen. 33 studenten geven aan dat Münster dichtbij hun geboortestad ligt. Bovendien vermelden 19 studenten dat Münster een leuke studentenstad is. Ten slotte hebben 18 studenten voor Münster gekozen vanwege organisatorische studieoverwegingen, zoals studeerbaarheid van het tweede vak.

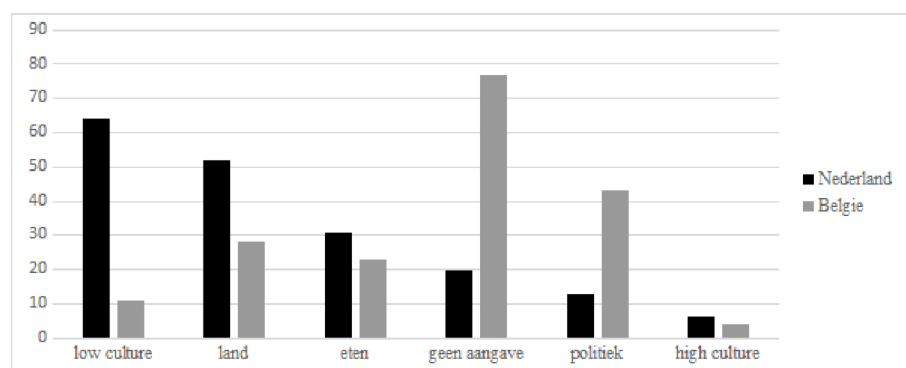
Om een completer beeld te krijgen van de persoonlijke beweegredenen om neerlandistiek te studeren, werd ook een lijst met 16 potentiële motivaties bevraagd met vijfpunts ratingscala's gaande van 'helemaal niet akkoord' tot 'volledig akkoord'. Het item "ik ben enthousiast over het leren van vreemde talen" haalt gemiddeld de hoogste score (gemiddelde 4,15). De stelling "ik ben meertalig opgegroeid" haalt daartegenover met 1,81 op de vijfpunten-schaal het laagste gemiddelde. De evaluaties kunnen bovendien met behulp van een Principal Components Analysis (PCA) tot een kleiner aantal abstractere 'dimensies' teruggedbracht worden. Een PCA op de verzamelde gegevens levert drie dimensies op, die, op basis van de componenten die hoog 'laden' op de dimensies (i.e. een waarde vertonen van 0,6 of hoger), benoemd kunnen worden, en die interessanterwijze, correleren met de grote componenten waaruit een typische opleiding Nederlands bestaat. De belangrijkste dimensie bevat items als 'ik had al voor

	kennis Neder- landse taal	literatuur & cultuur	taal & taalwe- tenschap
kennis Nederlandse taal	0,883		
contact met de Neder- landse taal	0,768		
enthousiasme om vreemde talen te le- ren			0,796
reizen in Nederlandsta- lige landen		0,585	
graag literatuur lezen		0,807	
interesse in cultuur		0,755	
Nederlands is een leuke taal	0,385	0,564	
graag Nederlandse taal willen onderzoeken		0,474	0,608
interesse in talen			0,814
Nederlands is een belang- rijke communicatietaal			
Nederlands is een makke- lijke taal	0,616		
met Nederlandse moeder- taalsprekers willen praten	0,654		
tot nu toe geen (concrete) beroepsperceptie			
geen numerus fixus		-0,356	0,369
gewoon begonnen met de studie	-0,461		0,394

Tab. 4: Geroteerde componentenmatrix (Principal Components Analysis) voor de persoonlijke studiekeuzemotieven.

mijn studie contact met de Nederlandse taal' of 'ik praat graag met Nederlandse moedertaalsprekers', die aangeven dat studenten vooral vanuit taalcommunicatieve overwegingen voor een studie Nederlands kiezen. De tweede dimensie van items hangt met de literatuur en cultuur van de Lage Landen samen, zoals 'interesse in literatuur', 'interesse in de cultuur van de Lage Landen' of 'reizen naar Nederlandstalige landen'. De derde dimensie bevat items als 'enthousiasme om vreemde talen te leren' en 'graag de Nederlandse taal willen onderzoeken', en kan dan ook als interesse in 'taal en taalwetenschap' omschreven worden. Enkele stellingen hangen met meerdere dimensies samen ('Nederlands is een leuke taal' scoort b.v. gemiddeld op de eerste én tweede dimensie) of vertonen op geen van de dimensies hoge of gemiddelde ladingen (b.v. 'Nederlands is een belangrijke communicatietaal in de wereld').

Daarna is de studenten naar hun perceptie over Nederland en België gevraagd, om de voorkennis van de studenten of aanwezige stereotypen vast te stellen.⁷ Daarbij valt op dat de meesten veel minder antwoorden voor België invullen dan voor Nederland; spontane associaties met België betreffen veelal het politieke systeem, de taalstrijd of de EU (categorie 'politiek' in de afb. 3). De perceptie van Nederland is vooral gericht op culturele aspecten, waarbij afb. 4 'low culture' (alledaagse cultuur zoals fietsen, voetbal of gezelligheid) en 'high culture' (zoals literatuur en kunst) onderscheidt. In tegenstelling tot België wordt er voor Nederland nauwelijks iets over politiek vermeld. Over het karakteristieke eten wordt voor beide landen door ongeveer een derde van de studenten iets opgeschreven. Aspecten die de geografie betreffen, zoals steden of de zee, komen vaker in verbinding met Nederland voor.



Afb. 3: Vergelijking perceptie NL en B in absolute getallen.

7 Bij deze vraag moesten de studenten drie dingen opschrijven, die hen als eerste te binnen schieten, als ze aan Nederland en België denken (N = 62, 3 x 62 antwoorden = 186 mogelijke antwoorden).

De laatste vraag in dit gedeelte heeft betrekking op de beroepsperspectieven die de studenten met hun studie verbinden. De resultaten van de ja/nee-vraag laten zien dat 50 studenten overwegen om leraar te worden. Bovendien kan ruim de helft van de studenten zich voorstellen later in het Nederlandstalige buitenland te wonen. Als vertaler/vertaalster of in de economische werksector zien zich slechts een derde van de studenten (vgl. tab. 5).

	Leraar/ lerares	leven NL bui- tenland	culturele werksec- tor	vertaler/ vertaal- ster	econo- mische werksec- tor	geen voor- stellin- gen
ja (aantal)	50	43	24	20	22	11
nee (aantal)	12	19	38	42	40	51

Tab. 5: Beroepsmatige perspectieven van de studenten in absolute getallen.

Net als de motivering voor de studiekeuze blijken ook de toekomstperspectieven van de studenten nauw verbonden met de nabijheid van de grens, die vermoedelijk mee verklaart waarom meer dan twee derde van de respondenten een verhuizing naar Nederland genegen is, en verder ook met de daarmee verbonden status van het Nederlands als schoolvak.

4.3 Motieven voor de lerarenopleiding

Dit gedeelte van de vragenlijst werd door 50 van de 62 studenten ingevuld, waardoor 80,6 % van de studenten de mogelijkheid in aanmerking nemen om later leraar/lerares te worden. Bij de open vraag naar de twee belangrijkste motiveredenen van de studenten om leraar te willen worden, geven de meeste studenten geen of slechts één antwoord. Als er één antwoord wordt gegeven dan wordt het vaakst de liefde of interesse voor de Nederlandse taal en cultuur genoemd en de wens om de passie voor het Nederlands door te geven. Sommigen noemen ook de grensregio en het werk met kinderen en jongeren als reden. Eén iemand verwijst naar het feit dat men neerlandistiek aan de universiteit Münster zonder numerus fixus kan studeren (vgl. tab. 6).

In navolging van de resultaten van het FIT-Choice model (vgl. Watt/Richardson 2007 & 2014) willen ook de Münsterse studenten graag leraar worden om met kinderen en jongeren te kunnen werken (gemiddelde op de vijfpuntenschaal: 4,23). De beroepsmatige zekerheid in verband met het lerarenberoep haalt echter gemiddeld de hoogste score (gemiddelde: 4,32). Een klein aantal studenten kiest voor het lerarenberoep als een soort verlegenheidsoplossing, omdat ze bijvoorbeeld geen ander idee hadden (het gemiddelde is bijgevolg laag: 2,05), maar bij studenten die dergelijke antwoorden geven, is de vakspecifieke motivatie, de intrinsieke motivatie (beroepsbekwaamheid) en de wens met kinderen en jongeren te werken laag (zie bijlage voor een correlatietabel). Verder sluiten de verschillende motivaties elkaar gezamenlijk uit: een hoge

	aantal
geen aangave	46
liefde/interesse voor NL taal/cultuur	15
doorgeven van de taal/cultuur	14
grensregio	8
werk met kinderen en jongeren	6
goede rekruteringskansen	4
Nederlands is makkelijk te leren	2
Nederlands als derde vak	2
graag willen wonen/werken in Nederland/België	2
geen numerus fixus	1
TOTAAL	100

Tab. 6: Waarom kan je je voorstellen om leraar te worden? Antwoorden op de open vraag in absolute getallen, $N = 50$ ($2 \times 50 = 100$ antwoorden).

	gemiddelde
beroepsmatige zekerheid	4,32
werk met kinderen en jongeren	4,23
vakspecifieke motivatie	4,18
beroepsbekwaamheid/intrinsieke motivatie	4,02
zekerheid beroepskeuze	3,44
invloed van derden op de beroepskeuze	2,65
verlegenheidsoplossing	2,05

Tab. 7: Het gemiddelde van de antwoorden naar de categorieën van het FIT-Choice model.

vakspecifieke motivatie correleert bijvoorbeeld positief met de intrinsieke motivatie en de wens met kinderen en jongeren te werken (vgl. tab. 7).

5. Discussie

De analyse van de resultaten laat zien dat het merendeel van de studenten inderdaad in de grensstreek opgegroeid is en voorkennis heeft in de Nederlandse taal; de meesten hebben in hun dagelijks leven (soms) contact met de Nederlandse taal en cultuur en de helft van de studenten heeft familie, vrienden of kennissen die Nederlands praten. Hiermee verklaart de nabijheid van het Nederlandse taalgebied voor een groot deel de aantrekkingskracht van de Münsterse neerlandistiek in vergelijking met opleidingen in steden als Berlijn of Wenen.

Met een gemiddelde score voor het item 'enthousiasme voor vreemde talen' van 4,15 (op 5) en een kwart van de studenten dat aangeeft voor neerlandistiek te hebben gekozen, omdat ze in totaal een 'passie voor vreemde talen' hebben, lijkt de studiekeuze van de Münsterse studenten in het onderzoek ingebed in een interesse voor vreemde talen in het algemeen (vgl. Özkul 2011 & Bosenius 1992). Dit resultaat komt met de uitkomsten van de studie van Bosenius (1992: 116) naar studiekeuzemotieven van het vak anglistiek overeen, waarbij 44 % van de studenten aangeven in totaal plezier aan het leren van een vreemde taal te hebben. In aansluiting op Gardner werd vermoed dat de studiemotivatie gebaseerd is op positieve instellingen tegenover Nederlandstalige landen en culturen (vgl. Gardner/Lambert 1969). Dit komt in de resultaten van de studie minder sterk naar voren. Aan de ene kant vermeldt iets minder dan de helft van de studenten (24 studenten) dat ze plezier aan de Nederlandse taal hebben, maar aan de andere kant geven ze geen blijk van een bijzondere interesse in de Nederlandse cultuur, en bij België hebben ze nauwelijks concrete voorstellingen. De vraag rijst in welke mate dit beeld verandert tijdens de studie neerlandistiek, die geen loutere taalstudie is, maar ook opleidingsonderdelen omvat die cultuur, geschiedenis en politiek centraal stellen.

Dörnyei (2009) beschrijft de motivatie voor Engels als vreemde taal als de wens om de taal te beheersen en de discrepantie tussen het actuele en het gewenste competentieniveau ("Ideal-L2-Self") te verminderen. Deze wens is in deze studie niet uitgesproken naar voren gekomen: de studenten stemmen niet in met de uitspraak dat het Nederlands een belangrijke taal is die door gecultiveerde personen gesproken moet worden (gemiddelde 2,03), en alleen studenten die al een tijd in Nederland hebben doorgebracht, bijvoorbeeld in het kader van een uitwisselingsprogramma, geven aan dat ze Nederlands als een belangrijke communicatietaal waarnemen. Ook de waardering van Nederlandse taalcompetenties in familie en vriendenkring vindt geen toestemming (gemiddelde: 1,74). In totaal duiden deze resultaten erop dat Dörnyei's theorie van een Ideal-L2-Self weinig verheldert over de motivatie om neerlandistiek te studeren.

Rothland (2014) stelt dat zeer vaak voor het lerarenberoep wordt gekozen vanwege het plezier aan het werk met kinderen en jongeren. Hoewel slechts zes van de 50 studenten die de optie op een lerarenloopbaan open houden, deze

reden opgeven in het kader van de open vraag, bereikt de categorie ‘werk met kinderen en jongeren’ in de vijfpuntenschalen wel een score van 4,23, waarmee het net iets hoger lijkt te scoren dan de vakspecifieke motivatie van de studenten (vgl. Watt/Richardson 2007). De categorie vakspecifieke motivatie haalt met een gemiddelde van 4,18 niettemin evenzeer een hoge score, al lijkt ze enigszins in strijd met de lage resultaten voor de culturele belangstelling voor Nederland en België.

Specifiek voor het lerarenberoep valt verder nog een geprononceerde waardering op van de beroepsmatige zekerheid (gemiddelde: 4,32), die sterk met de ambtenarenstatus samenhangt. Een hoge waardering voor de beroepsmatige zekerheid correleert daarenboven ook met de mate waarin de beroepskeuze als vaststaand wordt ingeschat, zodat uit de resultaten afgeleid kan worden dat de studenten vooral de latere beroepskansen waarderen. Rothland (2014) spreekt vandaar in het kader van de lerarenopleiding niet van studiekeuzemotieven maar van beroepskeuzemotieven, omdat hij ervan uitgaat dat de studenten vooral op hun latere beroep gericht zijn en minder op de eisen van de studie.

6. Conclusie

Samenvattend heeft de studie laten zien dat de motivatie voor een studie neerlandistiek aan de universiteit Münster vooral afhankelijk is van de passie voor vreemde talen, de nabijheid van de grensregio en de aantrekkingskracht van het lerarenberoep. Deze stand van zaken doet de vraag rijzen naar de motivatie voor een studie Nederlands in andere regio's, in de eerste plaats in Duitsland maar ook elders buiten het Nederlandse taalgebied.

Voor het universitaire onderwijs is het van belang om de studiekeuzemotivatie van de studenten te bewaren, omdat er in het verleden naar de correlatie tussen gemotiveerd leren en goede leerprestaties is verwezen. Schiefele en haar collega's (1993) vonden in een meta-analyse dat vooral bij vreemde talen de correlatie tussen interesse en prestaties bijzonder hoog is. En goede leerprestaties zijn in het vervolg weer een motivatieredenen om verder te leren en meer te weten te komen over een land en zijn cultuur (vgl. Hartinger/Fölling-Albers 2002). Om na te gaan hoe de motivatie in de loop van de studie evolueert, zou het noodzakelijk zijn om een verdere enquête in een later semester door te voeren. Daarbij kunnen vragen als de interesse voor de cultuur, politiek en literatuur van Nederland en België centraal staan. Bovendien kan worden nagegaan of de perceptie van de twee landen door de studie verandert en of er ook meer over de Nederlandse politiek of de Belgische cultuur te zeggen valt.

Bibliografie

Arntz, R. & Wilmots, J. (2005). *Niederländisch lernen. Warum und wie*. Hannover: Nieders. MWK.

- Biel, K. (2007). *Motivation und Fremdsprachenunterricht*. Theorie, Forschung und Praxis. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Bosenius, P. (1992). *Fremdsprachenstudium und Fremdsprachenberuf. Ein Beitrag zur Analyse von Lehr-Lern-Prozessen in Institutionen tertiärer Bildung*. Münster/New York: Waxmann.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York/London: The Guilford Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (eds.) (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol [o.a.]: Multilingual Matters.
- European Commission (2012). Europeans and their Language. Special Eurobarometer 386. Report. kurzelinks.de/mgiz [laatst geraadpleegd op 16.02.2019].
- Fokkens-Bruinsma, M. & Canrinus, E. T. (2010). Wat motiveerde je om docent te worden? Realities met professionele betrokkenheid en vertrouwen in eigen kunnen bij beginnende en ervaren docenten in het voortgezet onderwijs. In: *Pedagogische Studiën* 88. p. 41–56.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1969). *Attitudes and Motivation in Second-Language Acquisition*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition. The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang.
- Hartinger, A. & Fölling-Albers, M. (2002). *Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung. Anregungen für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*. 3rd Edition. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Kollmannsberger, M., Weiß, S. & Kiel, E. (2012). Berufswunsch Englischlehrer/in – Motive und Selbstbild. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 23: 1. p. 33–51.
- Lukowski, D. (1976). Motivation. In: G. Solmecke (ed.). *Motivation im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. p. 18–28.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009). Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2008/09. Statistische Übersicht Nr. 369. Düsseldorf: MSW. kurzelinks.de/uybf [laatst geraadpleegd op 27.03.2019].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018). Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2017/18. Statistische Übersicht Nr. 399 – 1. Auflage. Düsseldorf: MSW. kurzelinks.de/yl71 [laatst geraadpleegd op 19.02.2019].

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019). Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2018/19. Statistische Übersicht Nr. 404 – 1. Auflage. Düsseldorf: MSW. kurzelinks.de/rf7m[laatst geraadpleegd op 19.02.2019].
- Oesterreicher, D. (1987). *Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern*. Abgeschlossener Forschungsbericht/Studien und Berichte. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin: MPIB.
- Özkul, S. (2011). *Berufsziel Englischlehrer/in. Berufswahlmotive der Lehramtsstudierenden in Anglistik/Amerikanistik*. Berlin [o. a.]: Langenscheidt.
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 24 (1). p. 73–84.
- Schiefele, U.; Krapp, A. & Schreyer, I. (1993). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25. p. 120–148.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G (2014). Why people choose teaching as a career. An expectancy-value-approach to understanding teacher motivation. In: P. W. Richardson, S. A. Karabenick & H. M. G. Watt (eds.). *Teacher Motivation. Theory and Practice*. New York: Routledge. p. 3–19.
- Rheinberg, F. (2000). *Motivation*. Berlin/Köln: Kohlhammer.
- Rierner, C. (2003). „Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans” - Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung. In: N. Baumgarten et al. (eds.). Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 8(2/3). p. 72–96.
- Rierner, C. (2016). L2-Motivationsforschung für Deutsch als Fremdsprache. Länderspezifische und länderübergreifende Einsichten. In: C. Gunzmann, F. G. Königs & L. Küster (eds.). *Fremdsprachen Lehren und Lernen. L2-Motivation – internationale und sprachspezifische Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. p. 30–45.
- Rierner, C. & Wild, K. (2016). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: C. Gunzmann, F. G. Königs & L. Küster (eds.). *Fremdsprachen Lehren und Lernen. L2-Motivation – internationale und sprachspezifische Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. p. 3–11.
- Rothland, M. (2013). „Riskante” Berufswahlmotive und Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In: *Erziehung und Unterricht* 2013 (1–2). p. 71–80.
- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (eds.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster [o. a.]: Waxmann. p. 349–385.

- Ulich, K. (1998). Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt. *Die Deutsche Schule* 90: 1. p. 64–78.
- Van den Bosch, L. (2010). Actuele ontwikkelingen in de neerlandistiek wereldwijd. In: M. Hüning, J. Konst & T. Holzhey. *Neerlandistiek in Europa. Bijdragen tot de geschiedenis van de universitaire neerlandistiek buiten Nederland en Vlaanderen*. Münster: Waxmann. p. 13–17.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *Learning and instruction* 18: 5. p. 408–428.
- Wenzel, V. (2019). Niederländisch im Unterricht: Schulen und Schülerzahlen. *NiederlandeNet*. kurzelinks.de/73cw[laatst geraadpleegd op 29.06.2020]
- Wiesmann, L. (2011). Grenzen der Welt. In: *Euregio inform*, Jahrgang 11, Nr. 1. p. 5.

Bijlage 1: Enquête

Fragebogen zur Studienwahlmotivation für das Fach Niederlandistik an der WWU

Fragebogen ID:



Fragebogen zur Studienwahlmotivation für das Fach Niederlandistik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer

mit dem vorliegenden Fragebogen möchten wir von Ihnen erfahren, warum Sie sich für das Studienfach Niederlandistik entschieden haben.

Bitte füllen Sie alle die Teile A, B und D des Fragebogens aus. Falls Sie Niederlandistik mit der Option auf den Lehrerberuf gewählt haben, füllen Sie bitte zusätzlich Teil C des Fragebogens aus. Natürlich ist das Ausfüllen dieses Fragebogens freiwillig.

Lesen Sie bitte jede Frage aufmerksam durch. Beantworten Sie die Fragen wahrheitsgemäß und spontan – richtige oder falsche Antworten gibt es nicht. Lassen Sie bitte keine Fragen aus, sodass wir ein ganzheitliches Bild erhalten.

Sollten Sie sich in einer Antwortskala mit einem Kreuz geirrt haben, schwärzen Sie das versehentlich angekreuzte Kästchen und setzen Sie Ihr Kreuz bei der gemeinten Antwort.

Ihre Daten werden nach den Vorgaben des Datenschützes vertraulich behandelt und nur zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet.

Bereits herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen

Anja Jansen & Gunther de Vogelaer

Fragebogen zur Studienwahlmotivation für das Fach Niederländisch an der WWU

Fragebogen ID:

Teil A: Angaben zur Person

Um bei einer weiterführenden Studie Ihre Fragebögen anonym einander zuordnen zu können und so eine mögliche Veränderung der Studienwahlmotive festzustellen, würden wir Sie bitten die folgenden Fragen zu beantworten, durch die wir Ihrem Fragebogen eine **anonyme Kennung** zuweisen können:

- A) Wie lautet der erste Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter? (z.B. Theresia -> T)
 B) Wie lauten die beiden letzten Ziffern ihres Geburtsjahres? (z.B. 1996 -> 96)
 C) Wie lautet der letzte Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter? (z.B. Theresia -> A)

Beispiel: T - 96 - A

Ihre Kennung: _____

1. Geschlecht: ☐ weiblich ☐ männlich ☐ keine Angabe
2. Was ist/sind Ihre Muttersprache(n)? _____
3. Studiengang: _____
 ggf. Schulart: ☐ Berufskolleg ☐ Haupt-Real-Gesamtschule
☐ Zwei-Fach Bachelor (Gym/Ges)
4. Fächerkombination
 Fach 1: _____ ggf. Fach 3: _____
 Fach 2: _____
5. Fachsemester: _____
6. Haben Sie vor Aufnahme des Niederländisch-Studiums schon ein anderes Studium begonnen/absolviert?
 Nein ☐
 Ja ☐ und zwar: _____
7. Mit welcher Durchschnittsnote haben Sie ihr Abitur abgeschlossen?

8. In welchem(n) Ort(en) sind Sie aufgewachsen/zur Schule gegangen?

9. Hatten Sie bereits Niederländisch in der Schule?
☐ ja ☐ nein
 Wenn ja: ab Klasse _____ und _____ Jahre lang
 Und wenn ja als: ☐ Grundkurs ☐ Leistungskurs
10. Spricht eines Ihrer Elternteile oder Familienmitglieder (z.B. Tante/Onkel) Niederländisch?
☐ ja ☐ nein
 Wenn ja: ☐ Mutter ☐ Vater ☐ andere: _____

Fragebogen zur Studienwahlmotivation für das Fach Niederlandistik an der WWU

Fragebogen ID:

11. Sprechen Personen in Ihrem Freundes- oder Bekanntenkreis Niederländisch?

☐ ja☐ neinWenn ja: ☐ enge Freunde☐ Bekannte☐ andere: _____

12. Haben Sie bereits eine längere Zeit im niederländischsprachigen Ausland verbracht (z.B. Studium, Au-Pair, ...)?

☐ nein (weiter mit Frage 14)☐ ja

Wann? Beginn und Ende	Wo? Land	Weshalb? (Haupt)Grund

13. Welche anderen Sprachen haben Sie in der Schule oder bei anderen Gelegenheiten gelernt?

(Bitte kreuzen Sie alle zutreffenden Sprachen an).

☐ Italienisch☐ Französisch☐ Spanisch☐ Englisch☐ Russisch☐ Türkisch☐ andere: _____

14. In meiner Freizeit habe ich in folgenden Kontexten mit der niederländischen Sprache und/oder niederländischsprachigen Personen zu tun (Bitte kreuzen Sie zutreffende Kontexte an):

☐ (soziale) Medien☐ Freundeskreis☐ Nachbarschaft☐ Vereinsleben (z.B. Sport)☐ kein Kontakt☐ andere: _____

Wenn ja, wie oft findet dieser Kontakt durchschnittlich statt?

☐ täglich☐ wöchentlich☐ monatlich☐ weniger als einmal monatlich

Teil B: Studienwahlmotivation für das Fach Niederländistik

II. In wieweit haben die folgenden persönlichen Faktoren Sie dazu bewegt, Niederländisch als Studienfach zu wählen?

	Stimme überhaupt nicht zu					Stimme vollständig zu				
	1	2	3	4	5					
1a. Ich bin mehrsprachig aufgewachsen.	☐	☐	☐	☐	☐					
1b. Ich hatte schon vor dem Studium (gute) Niederländisch-Kenntnisse.	☐	☐	☐	☐	☐					
1c. Ich hatte bereits vor dem Studium Kontakt zur niederländischen Sprache.	☐	☐	☐	☐	☐					
1d. Ich begeistere mich für Fremdsprachen.	☐	☐	☐	☐	☐					
1e. Ich reise gerne in niederländischsprachige Länder.	☐	☐	☐	☐	☐					
1f. Ich lese gerne Literatur.	☐	☐	☐	☐	☐					
1g. Ich interessiere mich für die Kultur niederländischsprachiger Länder.	☐	☐	☐	☐	☐					
1h. Ich finde die niederländische Sprache schön.	☐	☐	☐	☐	☐					
1i. Ich finde es spannend die niederländische Sprache zu untersuchen.	☐	☐	☐	☐	☐					
1j. Ich finde Sprachen an sich interessant.	☐	☐	☐	☐	☐					
1k. Niederländisch ist eine wichtige Kommunikationssprache auf der Welt.	☐	☐	☐	☐	☐					
1l. Ich finde Niederländisch ist eine einfache Sprache.	☐	☐	☐	☐	☐					

Fragebogen zur Studienwahlmotivation für das Fach Niederlandistik an der WWU

Fragebogen ID:

	Stimme überhaupt nicht zu					Stimme vollständig zu					
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
1m. Ich spreche gerne mit niederländischen Muttersprachlern.	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
1n. Ich habe noch keine klare Berufsvorstellung, aber Niederländisch kann in vielen Bereichen eingesetzt werden.	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
1o. Ich habe Niederlandistik gewählt, weil es als Studienfach keinen NC hat.	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
1p. Ich habe einfach angefangen Niederlandistik zu studieren und schaue nun, ob es mir liegt und ich Freude daran finden werde.	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐

1q. Warum haben Sie sich dafür entschieden Niederlandistik in Münster zu studieren und nicht beispielsweise in einer anderen Stadt (z.B. Köln, Oldenburg)?

2. Nennen Sie die drei wichtigsten Motivationsgründe für die Wahl Ihres Studienfaches Niederlandistik.

A) _____

B) _____

C) _____

Fragebogen zur Studienwahlmotation für das Fach Niederlandistik an der WWU

Fragebogen ID:

3. Ziele im Niederlandistik-Studium - Ich habe Niederländisch gewählt ...

	Stimme überhaupt nicht zu	1	2	3	4	5	Stimme vollständig zu
A) ..., weil es für mich wichtig ist die Sprache meines Nachbarlandes zu können.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B) ..., weil ich immer, wenn ich an mein zukünftiges Berufsleben denke, davon ausgehe, dass ich dafür Niederländisch benötigen werde.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C) ..., weil ich mir vorstellen kann, Niederländisch in meiner Freizeit mit Freunden zu sprechen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D) ..., weil ich mir vorstellen kann, niederländische Medien im Alltag zu nutzen und zu verstehen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E) ..., weil meine Eltern oder Freunde denken, dass es wichtig ist.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
F) ..., da eine gebildete Person über Niederländischkompetenzen verfügen sollte.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

4. Einstellungen gegenüber den Niederlanden und Belgien

	Stimme überhaupt nicht zu	1	2	3	4	5	Stimme vollständig zu
A) Ich interessiere mich für niederländischsprachige Literatur.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ja (4/8/5 angekreuzt), welche Autoren sind für Sie besonders interessant?	_____						
B) Ich interessiere mich für die Kunst und Kultur der Niederlande.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ja (4/8/5), was interessiert Sie besonders?	_____						

Fragebogen zur Studienwahlmotivation für das Fach Niederlandistik an der WWU

Fragebogen ID:

	Stimme überhaupt nicht zu					Stimme vollständig zu					
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
C) Ich finde Niederländer angenehm im Umgang.	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
D) Die Niederlande nehmen für mich auf dem Gebiet der Demokratie eine Vorbildfunktion ein (z.B. durch ihre liberale Politik und offenen Umgangsformen).	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
E) Ich höre gerne niederländischsprachige Musik.	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
F) Ich interessiere mich für die Kunst und Kultur Belgiens.	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ja (4&5), was interessiert Sie besonders?											
G) Belgien und seine Politik sind interessant und ich würde gerne mehr darüber erfahren.	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
H) Notieren Sie drei oder mehr Aspekte, an die Sie zuerst denken, wenn sie an die Niederlande und dessen Land und Kultur denken.											
I) Notieren Sie drei oder mehr Aspekte, an die Sie zuerst denken, wenn sie an Belgien und dessen Land und Kultur denken.											

Fragebogen zur Studienwahlmotivation für das Fach Niederlandistik an der WWU

Fragebogen ID:

**5. Berufliche Perspektiven - Spielen folgende berufliche Perspektiven nach Ihrem
Niederlandistikstudium eine Rolle für Sie?**

Ich kann mir vorstellen, ...

- | | | |
|---|-----------------------------|-------------------------------|
| A) ... später im niederländischen Sprachraum zu arbeiten und zu wohnen. | ☐ ja | ☐ nein |
| B) ... später im grenzüberschreitenden kulturellen Bereich zu arbeiten (z.B. Museum, ...). | ☐ ja | ☐ nein |
| C) ... Übersetzer/in zu werden. | ☐ ja | ☐ nein |
| D) ... später im wirtschaftlichen Bereich (z.B. Handel/Dienstleistung/
Tourismus) mit niederländischsprachigen Kunden zu tun zu haben. | ☐ ja | ☐ nein |
| E) Ich habe noch keine beruflichen Vorstellungen. | ☐ ja | ☐ nein |
| F) Ich möchte Fremdsprachenlehrer werden. | ☐ ja | ☐ nein |

→ falls ja, weiter
mit Teil C des
Fragebogens

Wenn keine der obigen Antwortalternativen auf Sie zutrifft, haben Sie hier die Möglichkeit andere
berufliche Perspektiven zu nennen:

→ Falls Teil C nicht relevant ist, weiter mit Teil D des Fragebogens.

Teil C: Motive für das Lehramtsstudium Niederländisch

Notieren Sie zwei Gründe, warum Sie Niederländisch-Lehrer/in werden möchten:

	Stimme überhaupt nicht zu			Stimme vollständig zu		
	1	2	3	4	5	
Ich möchte Niederländisch-Lehrer/in werden, denn/weil ...						
... ich habe die Qualitäten eines/einer guten Lehrers/in.						
... die Arbeitszeiten und Schulferien lassen sich gut mit Familienverpflichtungen vereinbaren.						
... ich möchte meine Leidenschaft für mein Fach/meine Fächer mit anderen teilen.						
... als Lehrer/in hat man ein gesichertes Einkommen.						
... ich möchte Kindern/Jugendlichen helfen zu lernen.						
... ich war nicht sicher, welchen Beruf ich wählen sollte.						
... ich durch das Fach Niederländisch in der Grenzregion bleiben kann, was mir wichtig ist.						
... mich interessiert der Lehrerberuf.						
... Niederländisch eine einfache Sprache/ein einfaches Fach ist.						
... ich in erster Linie Lehrer werden möchte, die Wahl meiner Fächer habe ich aus praktischen Überlegungen getroffen.						
... als Lehrer/in kann ich Kindern und Jugendlichen bestimmte Werte vermitteln.						
... ich habe den Lehrerberuf gewählt, weil ich keine anderen Möglichkeiten mehr hatte.						
... ich hatte selbst gute (Niederländisch-)Lehrer als Vorbild.						
... meine Familie/Freunde finden, dass ich Lehrer/in werden sollte.						
... ich möchte einen Beruf, bei dem die Arbeit mit Kindern/Jugendlichen im Mittelpunkt steht.						
... ich mir sicher bin, dass ich Lehrer werden möchte.						
... meine Eltern auch (Fremdsprachen-) Lehrer sind.						
... mir machen die Themen, die ich unterrichten werde, Spaß.						
... das Fach Niederlandistik an der Universität Münster keinen NC hat.						
... der Lehrerberuf eröffnet eine sichere Berufsaufbahn.						
... ich wollte schon immer Lehrer/in werden.						
... ich habe großes Interesse an dem Fach Niederländisch, das ich unterrichten werde.						

Fragebogen zur Studienwahlmotivation für das Fach Niederlandistik an der WWU

Fragebogen ID:

Teil D: Kommentarfeld

Sollte Ihnen an diesem Fragebogen etwas gefehlt haben, Sie etwas gestört haben oder möchten Sie noch etwas anderes mitteilen, nutzen Sie gerne dieses Kommentarfeld.

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

Bijlage 2:

Antwoorden van de studenten op de open vraag "Waarom studeert u Neerlandistiek?" (B2) in absolute getallen en procent (maximaal drie antwoorden per student) X

	aantal	procent (%)
leuke taal/plezier aan NL	24	38,7
leraarberoep	19	30,6
passie vreemde talen	19	30,6
grensregio	16	25,8
liefde/interesse voor land/cultuur	15	24,2
geen numerus fixus	13	20,9
geen aangave	10	16,1
voorkennis	10	16,1
NL taalkennis verbeteren	10	16,1
wonen/werken in NL	9	14,5
toekomstige beroepsperspectieven goed	8	12,9
overige aspecten	7	11,3
makkelijk	6	9,7
overbrugging	6	9,7
contact met moedertaalsprekers	5	8,1
vanwege vrienden/familie	5	8,1
nuttig voor alledaagse leven	4	6,5

Bijlage 3:

Gemiddelde van de 16 potentiële motivaties bevraagd met vijfpunt ratingscala's gaande van "helemaal niet akkoord" tot "volledig akkoord" (B1).

	gemiddelde
enthousiasme om vreemde talen te leren	4,15
interesse in talen	4,05
Nederlands is een leuke taal	3,97
reizen in Nederlandstalige landen	3,82
contact met de Nederlandse taal	3,73
graag de Nederlandse taal willen onderzoeken	3,58
interesse in de Nederlandse en Belgische cultuur	3,5
met Nederlandse moedertaalsprekers willen praten	3,45
Nederlands is een makkelijke taal	3,24
graag literatuur lezen	3,02
Nederlands is een belangrijke communicatietaal in de wereld	3
kennis van de Nederlandse taal	2,63
tot nu toe geen beroepsperceptie	2,63
gewoon begonnen te studeren	2,58
geen numerus fixus	2,56
meertalig opgegroeid	1,81

Bijlage 4:
Motieven voor de lerarenopleiding: Correlatie naar Pearson van de categorieën van het FIT-Choice Model. Het gemiddelde voor de betreffende categorie staat in de linke kolom in haakjes.

	intrinsieke motiva- tie	verlegen- heidsop- lossing	beroepsmati- ge zekerheid	werk met kinderen	invloed derden	vakspecifieke motivatie	zekerheid beroeps- keuze
intrinsieke motiva- tie (gem: 4,02)	1	-,385**	,187*	,202*		,255**	
verlegenheidsoplos- sing (gem: 2,05)	-,385**	1		-,297**		-,397**	,247**
beroepsmatige ze- kerheid (gem: 4,32)	,187*		1				
werk met kinderen (gem. 4,23)	,202*	-,297**		1		,351**	
invloed derden (gem: 2,65)					1		,231**
vakspecifieke moti- vatie (gem: 4,18)	,255**	-,397**		,351**		1	
zekerheid beroeps- keuze (gem: 3,44)		,247**			,231**		1

*De correlatie is op het niveau van 0,01 (2-zijdig) significant.

**De correlatie is op het niveau van 0,05 (2-zijdig) significant.

Ein Praxisbericht

Dolmetschen aus dem Niederländischen für die deutsche Justiz

Susanne Schaper

Einleitung

In beruflicher Hinsicht gibt es eine gute Möglichkeit, mit dem Sprachenpaar Niederländisch-Deutsch zu arbeiten, und zwar für die Justizbehörden in Deutschland.

Wenn diese mit den Justizbehörden in den Niederlanden oder in Belgien (Flandern) zusammenarbeiten, fällt jede Menge Schriftverkehr an, der zu übersetzen ist. Die schriftliche Übertragung in die jeweils andere Sprache ist das Arbeitsgebiet des Übersetzers. Doch ebenso finden Vernehmungen statt mit niederländischsprachigen Personen in Deutschland, zum Beispiel bei der Polizei oder bei Gerichtsverhandlungen. Hier wird der Dolmetscher hinzugezogen, der nicht schriftlich, sondern mündlich von der einen in die andere Sprache überträgt.

Im Gegensatz zum Dolmetschen kann man sich die Übersetzerarbeit einteilen, man kann darüber hinaus über eine Formulierung noch einmal nachdenken, es besteht die Möglichkeit, eine bessere zu finden, indem man noch einmal in Ruhe im Wörterbuch nachschaut oder im Internet recherchiert. Dies ist beim Dolmetschen nicht möglich, das in dieser Beziehung tatsächlich schwieriger ist als das Übersetzen. Doch andererseits steht bei einer Übersetzung alles schwarz auf weiß auf Papier. Ist eine Übersetzung einmal eingereicht, lässt sich nichts mehr vor Ort korrigieren, was im Prinzip beim Dolmetschen durch kurzes Nachfragen und schnelles Korrigieren im Notfall immer noch möglich wäre. Beim Übersetzen ist größere Genauigkeit erforderlich. Es verlangt einen höheren Arbeitsaufwand, denn jeder Fehler kann schwarz auf weiß nachgewiesen werden.

Mit diesem Praxisbericht gebe ich einen Eindruck von der Vielfältigkeit der Tätigkeit als Gerichtsdolmetscherin und -übersetzerin.

Dolmetschen

Die meisten Dolmetschaufträge für die Sprachenkombination Niederländisch-Deutsch, die von Justizbehörden vergeben werden, stehen im Zusammenhang

mit Drogenkriminalität, Verkehrsunfällen oder –delikten und mit der Schifffahrt.

Es besteht Drogenschmuggel in großem Umfang von den Niederlanden nach Deutschland. Dieser wird von den so genannten Drogenkurieren ausgeführt, Menschen die oft in problematischen Verhältnissen leben und manchmal selber drogenabhängig sind.

Neben den weichen Drogen Haschisch, Khat und Marihuana wird u.a. auch Kokain eingeschmuggelt. Letzteres häufig durch Menschen, die in kleinen Latextütchen verpacktes Kokain geschluckt haben und somit im Körper transportieren. Ein höchst riskantes Unterfangen, denn reißt ein solches Behältnis, wird eine unweigerlich tödliche Menge an Kokain im Körper freigesetzt. Kokain gehört aufgrund seines tödlichen Potentials zu den harten Drogen; wer damit erwischt wird, muss mit langen Gefängnisstrafen rechnen. Auf einen solchen Deal lässt sich nur der ein, der keinen anderen Ausweg mehr sieht.

Wenn Polizei- oder Zollbehörden einen Drogenschmuggler festgenommen haben, der kein Deutsch spricht, muss ein entsprechender Dolmetscher¹ herbeigerufen werden, damit eine Vernehmung stattfinden kann. Dies ist häufig eine große Herausforderung für den Dolmetscher, da die festgenommene Person unter hohem emotionalen Stress steht. Der Dolmetscher ist der erste Gesprächspartner und muss, bevor er überhaupt als Dolmetscher tätig werden kann, erst einmal den Festgenommenen beruhigen, damit dieser zu einer Aussage fähig wird. Ein Dolmetscher muss neben den erforderlichen Sprachkenntnissen, zu denen auch Ausdrücke aus Slang und Straßensprache gehören, Ruhe und Vertrauenswürdigkeit ausstrahlen.

Die Vernehmungsdauer hängt ab von der Aussagebereitschaft des Festgenommenen. Unter bestimmten Umständen kann dies mehrere Stunden dauern. Meistens erfolgt dann eine vorläufige Festnahme. Spätestens am darauf folgenden Tag wird der Kurier dem Ermittlungsrichter vorgeführt, der letztendlich entscheidet, ob eine Untersuchungshaft anzuordnen ist oder nicht.

In Untersuchungshaft braucht der festgenommene Kurier, wenn er kein Deutsch kann, ebenfalls einen Dolmetscher, der dafür sorgt, dass er sich mit seinem (Pflicht)verteidiger verständigen kann. Die Untersuchungshaft dauert meistens nicht länger als 6 Monate, nur in schweren Fällen, in denen hinlängliche Beweise der Schuld vorhanden sind, kann sie länger dauern.

Die beim Dolmetschen im Gefängnis verwendete Technik ist meistens die des Verhandlungsdolmetschens. Das bedeutet, dass ein ständiger Sprachwechsel stattfindet und der Gesprächsinhalt in das Kurzzeitgedächtnis vorläufig abzuspeichern ist, um in der jeweils anderen Sprache dann wiedergegeben zu werden. Diese Technik erfordert eine Fähigkeit, die sich mit der Zuordnung von einer Sprache zu einem Gesicht umschreiben lässt. Das bedeutet: Der Dolmetscher richtet das Wort in Deutsch an den Anwalt z.B. und in der Fremdsprache, hier

1 Die im Text verwendeten männlichen Bezeichnungen beziehen sich auch auf das jeweilige weibliche Pendant.

nun Niederländisch, an den festgenommenen Kurier. Dies klingt einfacher als es ist, nach mehreren Stunden Dolmetschen kann es durchaus passieren, dass „im Eifer des Gefechts“ die Sprachen vermischt werden. Dazu mehr im Abschnitt „Anforderungen“.

Wenn die Akte der festgenommenen Person vollständig ist, kann Anklage erhoben werden. Es findet eine Gerichtsverhandlung statt, und der Angeklagte bekommt am Ende sein Urteil. Damit er den Lauf der Verhandlung nachvollziehen und sich gegebenenfalls äußern kann, ist erneut ein Dolmetscher vonnöten. In der Gerichtsverhandlung muss der Dolmetscher alles, was die Beteiligten sagen, in die Fremdsprache übertragen. In dieser Situation wird simultan gedolmetscht, das bedeutet, dass nicht nur die Fragen von z.B. Richter und Staatsanwalt zu dolmetschen sind, sondern auch das, was diese miteinander in der Verhandlung besprechen.

Simultan bedeutet dabei, dass das Gesprochene direkt in die Fremdsprache übertragen wird und dass der Dolmetscher – zeitlich nur wenig verschoben – zur gleichen Zeit wie die anderen Akteure spricht, und dies der Person, für die gedolmetscht werden muss, möglichst unauffällig ins Ohr flüstert.

Der Dolmetscher muss unter Umständen zwei bis drei Stunden oder sogar länger - und wenn es ganz ungünstig ist sogar ohne Pause – simultan (flüsternd) dolmetschen. Das ist nicht nur mental, sondern auch körperlich sehr anstrengend. Für diese Tätigkeit sollte man fit, gesund und möglichst auch gut ausgeschlafen sein. Zwar gewinnt man durch die Erfahrung eine gewisse Routine, doch die Arbeit an sich bleibt wegen der hohen Konzentration anstrengend.

Dass man das Niederländische hierfür sehr gut beherrschen muss, ist selbstverständlich. Vor allem beim Dolmetschen macht sich dies bemerkbar, denn man braucht sofort das richtige Wort, muss man überlegen, verliert man vor allem beim Simultandolmetschen schnell den Faden. Daher ist es auch sinnvoll, einige Gesprächspassagen zusammenfassend zu dolmetschen. Sehr hilfreich ist es auch, wenn man im Vorfeld die Gelegenheit nutzt, sich auf das Thema der Gerichtsverhandlung vorzubereiten. Wenn es z.B. um ein Drogendelikt geht, so braucht man hierfür einen anderen Wortschatz als bei einer Gerichtsverhandlung, bei der z.B. das Thema Fahrerflucht auf der Tagesordnung steht. Bei einer Vernehmung oder Gerichtsverhandlung muss schnell gearbeitet werden, es gibt anders als beim Übersetzen kaum Bedenkzeit. Niemand hat Verständnis für einen Dolmetscher, der langsam arbeitet, schlecht hört oder schweigt.

Für die Sprachenkombination Niederländisch-Deutsch gibt es für Dolmetscher eine Besonderheit, die den Ablauf ihrer Arbeit beeinflussen kann: die beiden Sprachen sind eng miteinander verwandt, viele Niederländer sprechen mehr oder weniger gut Deutsch und können es häufig sehr gut verstehen. Dies kann sich in der Dolmetschsituation bemerkbar machen, die hierdurch einerseits vereinfacht und andererseits erschwert wird: einfacher wird sie für den Dolmetscher, weil einfache Fragen dann nicht gedolmetscht werden brauchen. Doch hierfür ist ein Gespür vonnöten, der Dolmetscher muss merken, ob die Fragen verstanden wurden oder nicht und muss dies immer wieder erneut beurteilen. Wenn die Fragen nach Geburtsdatum, Adresse usw. verstanden wurden

und der Angeklagte oder Zeuge bereits mit der Beantwortung anfängt, dann unterbricht der Dolmetscher nicht mehr, um die bereits verstandene Frage noch einmal zu dolmetschen. Das stört dann nur den Ablauf der Verhandlung und kostet Zeit. Doch dies ist immer wieder neu zu entscheiden. Manchmal überschätzen die niederländischsprachigen Angeklagten oder Zeugen die eigenen Sprachkenntnisse. Dann wandert der Blick zum Dolmetscher, der durchgehend mitgehört hat und der dann überträgt.

In Zweifelsfällen ist es besser, etwas zuviel als etwas zu wenig zu dolmetschen.

Da man in Deutschland vor allem für niederländischsprachige Menschen dolmetscht, arbeitet man als Gerichtsdolmetscher häufiger mit der Richtung Deutsch-Niederländisch. Die Sprachrichtung Niederländisch-Deutsch wird nur dann benötigt, wenn Antworten der niederländischsprachigen Person für die jeweiligen Justizbeamten zu dolmetschen sind.

Dolmetschen in Corona-Zeiten

Gerichtsverhandlungen, bei denen ein zeitlicher Aufschub möglich ist, werden zurzeit verschoben. Einige müssen jedoch stattfinden. Und bei einigen ist wiederum auch ein Dolmetscher vonnöten. In der Verhandlung achtet man ebenso wie im öffentlichen Leben auf den Mindestabstand von 1,5 bis 2 Metern. Für das Dolmetschen bedeutet dies jedoch, dass das Flüsterdolmetschen recht schwierig wird. Denn wenn man für den Angeklagten alles in der Verhandlung Gesagte leise dolmetschen muss, ist ein geringerer Abstand als der von 1,5 Metern notwendig. Damit nun der Angeklagte vor einer möglichen Ansteckung mit Covid-19 geschützt wird, muss der Dolmetscher mit Mundschutz dolmetschen und lauter sprechen, damit der Angeklagte ihn noch versteht. Das ist durchführbar, kostet jedoch für alle Beteiligten mehr Anstrengung. Für den Angeklagten klingt die Stimme des Dolmetschers etwas gedämpft, so dass jener sich beim Zuhören stärker konzentrieren muss. Für alle anderen Prozessbeteiligten gilt es, die Stimme des Dolmetschers bei den Gesprächen untereinander sozusagen auszublenden, auch dies erfordert einen höheren Konzentrationsaufwand.

Telefonüberwachung

Im Rahmen von Ermittlungen durch unterschiedliche Justizbehörden werden Telefonate abgehört und gespeichert. Weil dies ein schwerer Eingriff in die Privatsphäre darstellt, darf dies auch nur unter bestimmten Bedingungen stattfinden.

Diese Arbeit weist etliche Gemeinsamkeiten mit dem Dolmetschen auf, sofern die Telefonate in der Fremdsprache geführt wurden. Für den Dolmetscher heißt dies konkret: Er hört die aufgenommenen Gespräche ab und überträgt sie schriftlich ins Deutsche. Hierbei hat er die Möglichkeit, schwer verständliche Passagen immer wieder abzuhören, bis er sie verstanden hat oder aber fest-

stellen muss, dass sie unverständlich sind. In dieser Situation wird sozusagen schriftlich gedolmetscht. Diese Tätigkeit ist wie alle anderen mit hoher Verantwortung verbunden, denn verschriftete Telefongespräche können Beweismaterial sein. Bei wichtigen Gesprächen muss Wort für Wort verschriftet werden, bei weniger wichtigen reicht eine Zusammenfassung. Auch hier ist schnelles, effizientes und vor allem genaues Arbeiten erforderlich, denn je nach Gesprächsinhalt werden bestimmte Ermittlungen eingeleitet oder weggelassen, und auch hier muss der Dolmetscher sich mehrere Stunden gut konzentrieren können. Hinzu kommt, dass Sprech- und Schreibgeschwindigkeit sehr weit auseinander liegen: in zwei Minuten Zeit gesprochene Informationen können so umfangreich sein, dass sie manchmal fast zwei Stunden Zeit brauchen um schriftlich festgehalten zu werden.

Beim Abhören von Telefonaten kommt es ebenfalls vor, dass beim Verschriften von Gesprächen aus der Vergangenheit kurzzeitige Unterbrechungen entstehen, weil ein momentan wichtigeres Gespräch vorgezogen werden muss. Auch hier gilt es dann wieder, schnell umzuschalten, sich in einen anderen oder abgewandelten Kontext hineinzudenken und das vorgezogene Gespräch schnell zu verstehen und zu verschriften, um danach wieder an dem unterbrochenen Gespräch weiterzuarbeiten.

Beim Abhören der Gespräche hat der Dolmetscher häufig mit undeutlicher Aussprache, Slang, Dialekten und mit verschlüsselter Sprache zu tun. Außerdem ist gesprochene Sprache nicht immer korrekt, enthält häufig grammatikalische Fehler und vor allem Denkpausen, die sich in Füllwörtern wie „dinges“ oder „öh“ artikulieren. Wenn ein Gespräch besonders wichtig ist, müssen auch die „dinges“ und die „öhs“ mit verschriftet werden. Je nachdem, wie häufig all dies vorkommt, kann die Verschriftung eine durchaus langweilige Tätigkeit sein.

Live Telefon- und Besuchsüberwachung

Telefonüberwachung beinhaltet auch, live stattfindende Telefongespräche mitzuhören, wie etwa Privatgespräche von Gefangenen in Untersuchungshaft mit ihren Angehörigen im betreffenden Ausland. Hierzu gehört auch die Besuchsüberwachung, das heißt, dass der Dolmetscher anwesend ist, wenn der jeweilige Gefangene Besuch von seiner Familie oder von Freunden erhält. Zweck dieser Maßnahmen ist die Vermeidung oder Verhinderung von Absprachen im Hinblick auf die Sache, für die der Gefangene in Untersuchungshaft sitzt.

Diese Situationen sind sprachlich gesehen ebenso schwierig wie die Überwachung von Telefongesprächen in Ermittlungssituationen. Rein psychologisch oder sozial gesehen können Besuchs- und Telefonüberwachungen im Gefängnis für den Dolmetscher anstrengend werden. Es kommt vor, dass – verständlicherweise – die Besucher und auch der besuchte Gefangene wenig Wert auf die Anwesenheit einer fremden Person legen und dies dem Dolmetscher auch deutlich zu verstehen geben. Hier ist es wichtig, diese Ablehnung nicht persönlich zu nehmen und eine professionelle Distanz zu wahren. Es gibt aber auch die umgekehrte Situation, nämlich Bestrebungen, eine allzu große Nähe herzustellen.

Dem muss sich der Dolmetscher dann auf freundliche und diplomatische Weise entziehen. Es ist ratsam, sich vor Augen zu halten, dass dies für alle Beteiligten eine Ausnahmesituation darstellt, auf die jeder auch wieder auf andere Weise reagiert.

Übersetzen für die Justiz

Sowohl in den Niederlanden als auch in Belgien (Flandern) arbeitet man mit niederländischsprachigen Dokumenten, auch wenn sie für das Ausland bestimmt sind, wie etwa bei internationalen Rechtshilfeersuchen. Anders als man erwarten könnte, ist Englisch nicht die *lingua franca* in der internationalen juristischen Zusammenarbeit und auch nicht zwischen Belgien und Deutschland oder die Niederlande und Deutschland. Aus diesem Grund braucht die Justiz des jeweiligen Landes einen Übersetzer, wenn ein Fall zu bearbeiten ist, bei dem eine Person aus einem anderen Land, in dem eine andere Sprache gesprochen wird, mit der Gesetzgebung vor Ort in Konflikt geraten ist. Schriftstücke unterschiedlichster Art, wie z.B. Auszüge aus dem Strafregister, Gerichtsurteile, Protokolle, Anklageschriften, Strafbefehle, medizinische Gutachten, Vordrucke aller Art usw. müssen übersetzt werden und zwar möglichst schnell, damit der Rechtsgang nicht aufgehalten wird.

Was für das Dolmetschen ohnehin als selbstverständlich vorausgesetzt wird, nämlich beide Sprachrichtungen zu beherrschen, gilt gleichermaßen für das Übersetzen für die Justiz. Ein Gerichtsübersetzer muss dazu in der Lage sein, ein niederländischsprachiges Gerichtsdokument, gegebenenfalls auch versehen mit Gesetzestexten, ins Deutsche übertragen zu können. Dasselbe gilt auch für die umgekehrte Sprachrichtung.

Briefkontrolle

Neben der Übertragung von Gerichtsdokumenten in die jeweils andere Sprache kann der Gerichtsübersetzer auch mit der Briefkontrolle von Gefangenepost beauftragt werden. Wer in Untersuchungshaft sitzt, kann selbstverständlich Briefe in die Heimat schreiben, doch diese werden vom Übersetzer durchgelesen, um sicher zu gehen, dass keine Absprachen getroffen werden über die Sache, wegen der sich der Gefangene in Untersuchungshaft befindet. Dasselbe geschieht mit Briefen für den Gefangenen. Hierbei muss der Übersetzer entscheiden, welche Passagen möglicherweise mit der in Rede stehenden Straftat zu tun haben. Diese sind dann wörtlich zu übersetzen.

Formale Anforderungen

Für die deutsche Justiz ist es von Wichtigkeit, dass ein Übersetzer und/oder Dolmetscher beide Sprachrichtungen beherrscht. Wer Niederländisch in Deutschland gelernt hat, wird vermutlich über Kenntnisse der Sprache auf

dem Niveau C1, besser sogar C2 (muttersprachliches Niveau) verfügen müssen. Wer diese Kenntnisse besitzt, oder aber einen Abschluss des Fachbereichs Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft in Germersheim mit Niederländisch gemacht hat, erfüllt eine wichtige Voraussetzung für die Arbeit bei der Justiz in Deutschland. Denn um in die Liste der Gerichtsübersetzer und -dolmetscher aufgenommen werden zu können - die Grundvoraussetzung um für die Justiz zu arbeiten -, ist ein M.A.-Abschluss im Übersetzen und/oder Dolmetschen erforderlich.

Neben dem M.A.-Abschluss wird von der Justiz auch die staatliche Prüfung zum Übersetzer und/oder Dolmetscher anerkannt. Im Prinzip findet diese Prüfung im Kultusministerium aller Bundesländer statt. Da Niederländisch jedoch zu den „seltenen“ Sprachen gehört, wie es zum Beispiel auf der Webseite vom bayrischen Kultusministerium heißt², sind staatliche Prüfungen hierfür nicht regelmäßig angesetzt. Zugelassen zur Prüfung werden nur diejenigen, die bereits über eingehende und einschlägige Berufserfahrung verfügen und diese auch nachweisen können.

Kognitive Anforderungen

Neben diesen äußeren Anforderungen gibt es für Dolmetscher noch eine weitere, die eher mentalen Charakter hat. Diese würde ich mit „Umschalten“ beschreiben. Damit meine ich das geradezu automatische vorbewusste Umschalten von der einen in die andere Sprache in kurzen und sich schnell abwechselnden Zeitintervallen. Das bedeutet, man spricht mit dem niederländischsprachigen Angeklagten oder Zeugen immer Niederländisch und zum Beispiel mit dem deutschsprachigen Anwalt oder Richter immer Deutsch. Dies erscheint banal und deshalb kaum erwähnenswert, doch nach mehreren Stunden, was keine Seltenheit ist und wenn die Konzentration sich möglicherweise dann doch schon ein wenig abgenutzt hat, kann es durchaus vorkommen, dass der Umschaltvorgang nicht sofort greift, und man in einer Sprache weiter spricht, die man doch gerade zu dolmetschen hat. Vor allem in langen Vernehmungen ist es für den Dolmetscher von großem Vorteil, wenn er die Fähigkeit besitzt, ein Gesicht mit einer Sprache zu verbinden, das heißt sich sofort und unbewusst einprägen kann, dass mit diesem Menschen nur Niederländisch und mit dem anderen nur Deutsch zu sprechen ist.

Sprachliche Anforderungen

Juristische Sprache ist für Nicht-Juristen meistens schwer zu verstehen und auch trockene Kost wegen ihres hohen Abstraktionsgrades und der komprimierten Formulierungen.. Als erstes muss der jeweilige Text in der Ausgangssprache

2 kurzelinks.de/k3yo

vollständig verstanden worden sein, dann begibt man sich auf die Suche nach den übereinstimmenden Formulierungen in der Zielsprache. Beim Gerichtsübersetzen mit dem Sprachenpaar Deutsch-Niederländisch ist zu berücksichtigen, dass zwar sowohl in den Niederlanden als auch in Flandern, Niederländisch gesprochen wird, doch dass sich die Rechtssysteme beider Staaten in nicht unerheblichem Maße voneinander unterscheiden. Diese verwenden entsprechend auch unterschiedliche Begriffe.

Ist ein deutscher Text für eine belgische gerichtliche Institution ins Niederländische zu übersetzen, sind Begriffe zu verwenden, die im belgischen Rechtssystem üblich sind. Gleiches gilt für einen Übersetzungsauftrag, in dem ein deutscher Text für eine niederländische Institution zu übertragen ist. So übersetze ich zum Beispiel den deutschen Begriff „Amtsgericht“ für einen belgischen Kunden, indem ich bei der ersten Erwähnung des Begriffes ihn in Anführungszeichen in der Ausgangssprache belasse und in der Fußnote erkläre mit „vergelijkbaar met een rechtbank van eerste aanleg in België“. Für den niederländischen Auftraggeber würde ich entsprechend in der Fußnote angeben „vergelijkbaar met een rechtbank (sector kanton) in Nederland“.

Nicht nur der Aufbau der Rechtssysteme beider Länder ist unterschiedlich, sondern auch allgemein das Niederländische, das in beiden Ländern gesprochen wird. Zwar arbeite ich hauptsächlich für Fälle aus den Niederlanden, so ist es doch von Vorteil, auch mit der belgischen Sprachvariante vertraut zu sein. Bei Verkehrssachen, die einen belgischen Staatsbürger betreffen, der in Deutschland z.B. einen Unfall hatte und der sich möglicherweise zum Hergang selber äußern möchte, kann es durchaus vorkommen, dass dann die Rede ist von einem „camion“ anstatt von einem „vrachtwagen“. Ebenso ist es dann günstig zu wissen, dass „voorbijsteken“ dasselbe bedeutet wie „inhalen“ und mit „autostrade“ der „autosnelweg“ gemeint ist.

Gesellschaftliche Eindrücke

Die Lebensumstände der Niederländer und Belgier, für die ich arbeite, sind sehr unterschiedlich. Die Arbeit selbst bleibt davon unberührt, doch man erhält einen Einblick z.B. in den Hanfanbau, man bekommt eine Vorstellung davon, was es heißt von Sozialhilfe zu leben und vieles mehr.

Eine sehr interessante Kultur, die ich vor allem durch das Dolmetschen kennen gelernt habe, ist die der Roma. Ihre Welt ist eine ganz andere. Es gibt das Roma-Gesetz, welches festlegt, wie z.B. geheiratet werden soll und wie die Beziehung zwischen Mann und Frau auszusehen hat. Die Roma, für die ich bisher gedolmetscht habe, waren mehrsprachig, das heißt neben ihrer eigenen Sprache, dem Romanes, sprachen sie die Sprache des Landes, in dem sie sich vorwiegend aufhielten.

Als Gerichtsdolmetscherin arbeite ich auch im Gefängnis. Während der Gespräche zwischen Anwalt und inhaftiertem Mandanten erfährt man auch einiges über das Leben im Gefängnis selbst: wie das Essen ist, welche Wärter freund-

lich sind, welche nicht. Man hört über gelegentliche Prügeleien, aber auch über Freundschaft und Unterstützung der Gefangenen untereinander.

Insgesamt habe ich durch meine Arbeit als Gerichtsübersetzerin und –dolmetscherin gelernt, dass neben der bürgerlichen Gesellschaft noch etliche ganz andere bestehen. Es gibt eine Welt, in der Menschen ihren Unterhalt mit unter anderem Schmuggel, Drogenhandel, Diebstahl und Einbruch verdienen. Ihr Hintergrund ist unterschiedlich, doch man bemerkt schnell, dass viele von ihnen häufig psychische und auch finanzielle Probleme haben. Bisher habe ich nur selten für Menschen gearbeitet, die ein glückliches Leben mit einem gut gefüllten Bankkonto führen konnten.

Schlussbetrachtung

Beim Dolmetschen ist neben dem richtigen und genauen Übertragen die Schnelligkeit von Bedeutung, in der dies geschieht. Darüber hinaus ist es wichtig, unvoreingenommen und respektvoll mit Menschen umgehen zu können und eine ruhige Ausstrahlung zu haben.

Beim Übersetzen sind das Interesse am Arbeiten mit Texten, der Umgang mit juristischen Abstraktionen und auch ein gewisses Interesse an anderen Kulturen ebenfalls von Wichtigkeit. Allerdings ist hierzu noch die Fähigkeit zu nennen, gut alleine arbeiten zu können, denn man verbringt bei großen Übersetzungsaufträgen ganze Tage alleine am Computer. Beim Übersetzen bildet Genauigkeit den Schwerpunkt.

Das Niederländische in Belgien wird anders gesprochen als in den Niederlanden. Ebenfalls gibt es unterschiedliche Ausdrücke für z.B. staatliche Institutionen aber auch für Gegenstände des täglichen Lebens.

Es ist daher auf jeden Fall sehr hilfreich, eine Zeit lang in Belgien und/oder in den Niederlanden gewohnt zu haben, Kontakte, Freunde dort zu haben, damit die Sprache mit all ihren Feinheiten für einen lebendig bleibt

Sowohl das Dolmetschen als auch das Übersetzen für die Justizbehörden in Deutschland sind eine interessante Herausforderung für diejenigen, die gerne mit Sprachen arbeiten und mit juristischen Abstraktionen umgehen können.

aus der Praxis – für die Praxis

De Euregio Youth Battle – eine komplexe Lernaufgabe

Die vorliegende komplexe Lernaufgabe wurde unter der Bezeichnung „De Euregio Youth Battle – grenzen overwinnen ook in het hoofd“ im Rahmen des Ausbildungsunterrichts im Referendariat am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Münster in einer neu einsetzenden Q2 am Gymnasium Laurentianum in Warendorf in der *Praxis erprobt* und mit einer Teilnahme am *Euregio Youth Battle* am 15. November 2019 in Doetinchem verknüpft. Sie richtet sich an Lernende der gymnasialen Oberstufe und kann thematisch an den Unterpunkt „historische und kulturelle Entwicklungen: die Niederlande und Deutschland sowie ihre gemeinsame Geschichte (und Zukunft)“¹ angebunden werden.

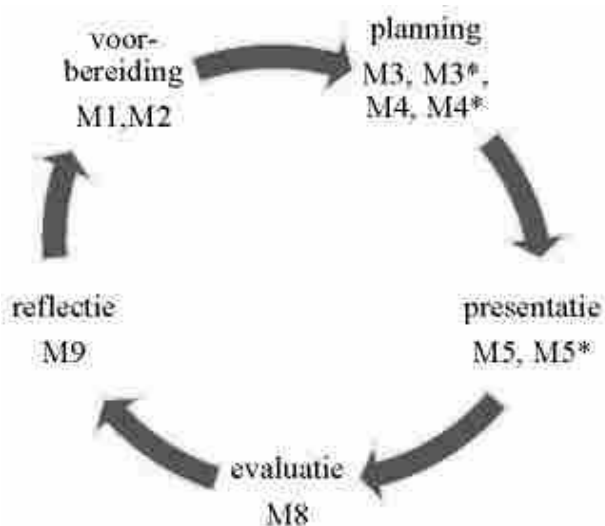
Die komplexe Lernaufgabe schafft eine Lernumgebung, in der Lernende Problemstellungen eigenständig entdecken, Vorstellungen entwickeln und eigene Lernprodukte erstellen. Sie legt somit den Fokus auf die vom Lehrplan geforderte Kompetenzentwicklung. Hierbei sollte jedoch nicht allein davon ausgegangen werden, dass die Steuerung der Lernprozesse ausschließlich durch das dargebotene Material erfolgt. Die Lehrkraft füllt gemäß dem in Lücke und Hobbelinek beschriebenen *Niederländisch-Lernaufgaben-Prinzip* eine „aktiv-unterstützende Rolle im unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozess“ aus (vgl. Lücke & Hobbelinek 2018, S. 18f.). Das Ziel der komplexen Lernaufgabe ist die Präsentation eines *Pitches* (M5), also eines mündlichen Lernproduktes, dessen Hauptmerkmal es ist, in Kürze wesentliche Vorzüge des vorgestellten Produktes, der vorgestellten Idee, darzustellen und die Zuhörer für sich zu gewinnen. Die Lernenden werden durch die Lernaufgabe sukzessiv auf die Bewältigung des *Pitches* vorbereitet (M1-5). In diesem Fall ist das Sprechen an eine „Realsituation“ (Frenking 2014, S.103), eine Teilnahme am jährlich stattfindenden Euregio Youth Battle² seit Oktober nicht mehr erreichbar!, gekoppelt. Die Lernenden können ihre Produkte und Ideen einer Jury vorstellen („pitchen“) und anschließend im Klassenverband ein Voting über den inhaltlich und sprachlich überzeugendsten *Pitch* vornehmen (M8). Dies schafft eine motivierende Lernatmosphäre, die direkt an die *Lebenswelt* der Lernenden anknüpft.

1 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Niederländisch*. Düsseldorf: 2014, S. 57.

2 Angekündigt auf der Website der Euregio: www.euregio.eu.

Das Lernarrangement wird so gestaltet, dass das Klassenzimmer in eine Marketing-Agentur verwandelt wird. Die Lernenden begeben sich in ein *realitätsnahes Berufssetting* und setzen Elemente der Projektplanung um, nutzen digitale Werkzeuge (siehe *Alternativen und Differenzierungsmaßnahmen*) und entwickeln ein zu ihrer Idee passendes Marketingkonzept. Die komplexe Lernaufgabe ist in *pre-*, *while-* und *post-Aktivitäten* unterteilt.

Bereits in der Vorbereitungs- und Planungsphase werden die notwendigen Fertigkeiten der Kompetenzen des *zusammenhängenden* und *dialogischen Sprechens* angebahnt. Dadurch, dass die Förderung der Zielkompetenz „Sprechen“ und das Lernprodukt in Form des mündlichen *Pitches* in allen Phasen im Fokus steht, wird ein sukzessiver Kompetenzaufbau auf Seiten der Lernenden gewährleistet.



Alternativen und Differenzierungsmaßnahmen können auf mehreren Ebenen implementiert und hinsichtlich der Lerngruppe angepasst werden. Die vorbereitende Ideensammlung (M3 und M3*, die Arbeitsblätter mit Sternchen sind die differenzierenden Varianten) und die vorentlastende tabellarischen Planung des *Pitches* (M4*) variieren den Instruktionsgrad, durch Scaffolding (M6) ergeben sich differenzierende Hilfen und letztlich ergeben sich auch alternative Lernprodukte (M7) für eine Differenzierung nach Neigung. Ein alternatives Lernprodukt für besonders leistungsstarke Lernende liegt in der Erstellung eines YouTube-Videos, welches ebenfalls Teile des *Pitches* beinhaltet, allerdings hinsichtlich der weiteren Gestaltung zusätzliche Medienkompetenz auf Seiten der Lernenden erfordert. So eignet sich die Lernaufgabe auch als freie Projektarbeit, in der die Lernenden kontinuierlich aktiviert sind und ihren Lernprozess selbst steuern können. Die Lehrkraft kann den *Steuerungsgrad* frei variieren, um den Lernenden eine optimale Begleitung des Lernprozesses zu ermöglichen.

Weitere Variationsmöglichkeiten gibt es hinsichtlich der Größe der Gruppen sowie bezüglich der Frage, ob in bereits fertigen Kleingruppen je ein Projekt erstellt wird oder ob die Gruppen sich nach Interesse an einem Projekt zu Kleingruppen zusammenfinden. Auch beim abschließenden Voting durch die Lernenden kann die Lehrkraft selbst festlegen, ob sie nur ein Gesamtvoting vornimmt oder in verschiedenen Kategorien (z. B. Innovation, Sprache, Struktur des Vortrages) ein Sieger ermittelt wird.

Besonders hervorzuheben ist der Einsatz *digitaler Medien*, der der Forderung des Medienkompetenzrahmens NRW Rechnung trägt und die Bereiche „Informieren und Recherchieren“ (z. B. QR-Codes), „Kommunizieren und Kooperieren“ (z. B. Padlet; Oncoo), „Produzieren und Präsentieren“ (z. B. Podcast) und „Analysieren und Reflektieren“ (z. B. Mentimeter) abdeckt. Verfolgt man einen intensiven Ansatz des digitalen Klassenzimmers kann das Projekt online über ein Padlet³ zur Verfügung gestellt werden. Bardo und Grafe verweisen hierzu auf das lernförderliche Potenzial digitaler Medien und die Veränderung der Lern- und Unterrichtskultur vom stark „lehrerzentrierten Unterricht („harte“ Treatments) hin zu offeneren Formen („weiche“ Treatments)“ (Bardo; Grafe 2016, S.13). Durch den Einsatz digitaler Medien sind in der komplexen Lernaufgabe Lernprozesse möglich, die mit analogen Medien so nicht denkbar wären (vgl. Modification bzw. Redefinition im SAMR-Modell)⁴.

Die Entwickler der Lernaufgabe möchten sich abschließend für eine Teilnahme am jährlich stattfindenden Wettbewerb aussprechen. Diese führt zu einer authentischen Anwendung des Wortschatzes, ermöglicht bilaterale Zusammenarbeit und führt im Idealfall zu Sprachkontakten, Lernpartnerschaften und möglichen grenzüberschreitenden Freundschaften.

Besonderer Dank gilt an dieser Stelle der Euregio, die die Konzeption der komplexen Lernaufgabe mit der Idee des Euregio Youth Battles überhaupt erst möglich gemacht hat.

3 Padlet: de.padlet.com

4 Wilke, A. (2016). *Das SAMR Modell von Puentedura*. kurzelinks.de/udor (letzter Zugriff am 29.04.20).

M1



De Euregio Youthbattle – Grenzen overwinnen ook in het hoofd

voorbereiding

EUREGIO

EUREGIO Youth Battle
Vrijdag, 15 november 2019 16:00 tot 22:00

De EUREGIO Youth Battle is een ideeënwedstrijd voor Nederlandse en Duitse jongeren uit het grensgebied. Het event geeft ze de mogelijkheid om actief na te denken over de grensoverschrijdende samenwerking en samen projectideeën te ontwikkelen en te pitchen. De beste pitch wordt door de jury beloond met € 5000,- voor de uitvoering!

Na een geslaagde eerste editie wordt er ook dit jaar weer een EUREGIO Youth Battle georganiseerd. Op deze manier wil de EUREGIO jongeren een stem geven en blijven betrekken bij haar werkzaamheden.

Bron: <https://www.euregio.eu/nl/event/euregio-youth-battle>



Situatie
Jullie nemen deel aan de ideeënwedstrijd voor Nederlandse en Duitse jongeren uit het grensgebied “Euregio Youth Battle”. De beste pitch wordt door de jury beloond met € 5000,-. Voordat jullie eigen ideeën ontwikkelen, moeten jullie weten wat de Euregio überhaupt is.

Taak

-  1. Wat schiet je te binnen als je het woord “Euregio” hoort? Denk er eerst alleen over na en noteer je ideeën in je schrift.
-  2. Werk samen in groepen van 4-5 personen en presenteer je ideeën aan de andere groepsleden.
-  3. Ga naar www.oncoo.de en vul de code in die je van je leraar/ lerares krijgt. Nu kunnen alle resultaten online worden geclusterd.

M2

Situatie

Nadat jullie je individuele ideeën over de Euregio hebben verzameld, willen jullie meer over de doelstellingen en de taken van de Euregio te weten komen.

Taak A

1. Ga naar de officiële website van de Euregio: www.euregio.eu/nl/over-euregio/doelstellingen

2. Vul jouw kolom met de belangrijkste informatie aan.

Taak B

1. Ga naar de officiële website van de Euregio: www.euregio.eu/nl/over-euregio/taken

2. Vul jouw kolom met de belangrijkste informatie aan.



3. Ga in gesprek met een partner uit de andere groep. Leg mondeling uit wat de doelstellingen/taken van de Euregio zijn. Vul de lijst aan.

DOELSTELLINGEN	TAKEN

M3

**De Euregio Youthbattle – Grenzen overwinnen ook in het hoofd
*planning*****Situatie**

Jullie willen nu een pitch plannen voor de “Euregio Youth Battle”. Om betere kansen te hebben, verzinnen jullie in groepen meerdere ideeën en presenteren deze aan de klas.

Taak

1. Jullie werken in expertengroepen van 4-5 personen. Brainstorm met behulp van de mindmap aantrekkelijke ideeën die de grensoverschrijdende samenwerking/relatie kunnen bevorderen.
2. Neem binnen de groep een besluit voor één idee.
3. Vorm nieuwe expertengroepen en presenteer jullie ideeën aan elkaar.
4. Vorm (nieuwe) groepen op basis van interesse en ontwikkel een concept om het idee in de werkelijkheid te realiseren (materiaal, kosten, personeel).
5. Kies zelf op welke manier jullie het idee willen presenteren (bijv. poster, flyer, PowerPoint, kunstobject).



6. Bereid een pitch* (mondelinge presentatie) voor, waarin je duidelijk maakt waarom jouw project het best is. Zie werkblad **Een korte handleiding om een goede pitch voor te bereiden**

*

Vul de mindmap met ideeën voor een mogelijk grensoverschrijdend project aan.

**Ideeën voor de bevordering van
de grensoverschrijdende
samenwerking/relatie tussen
Duitsland en Nederland**

M3*

*Ideeën voor een pitch verzamelen

Taak

Vul de tabel met ideeën voor de bevordering van de grensoverschrijdende samenwerking/relatie tussen Duitsland en Nederland aan. 

In een digitale wereld

Met behulp van cultuur/geschiedenis/taal

Persoonlijke contacten opdoen

M4

Basiselementen voor een goede pitch

Het voorwerp

Een pitch is een korte spreekbeurt van ongeveer één minuut. Tijdens een pitch probeer je je idee of product voor de andere partij zo te presenteren dat het concept duidelijk wordt en je publiek bovendien gelokt wordt. Het begrip “pitch” heeft zijn oorsprong in het domein van agentschappen of reclamebureaus met als doel potentiële klanten van het idee/ product te overtuigen en concurrenten voorbij te streven. Je moet je product of idee zagezegd “verkopen”, maar je mag geen onwaarheden promoten! Uit onderzoek blijkt dat je in alledaagse situaties vaak niet meer dan één minuut de tijd hebt om je verhaal vertellen, voordat je tegenover de interesse verliest. Je moet je dus tot de belangrijkste punten beperken.

Aanraders



- Om te beginnen moet je een passend verhaal bij je idee of concept vertellen.
- Denk aan een ijsbreker die aandacht trekt.
- Gebruik alledaagse taal en geen vaktaal.
- Wees zelfverzekerd: woorden als “waarschijnlijk” of “vermoedelijk” hebben een belemmerend effect.
- Houd je zinnen kort en maak pauzen.
- De eerste indruk is het belangrijkste. Wees open, positief en enthousiast!
- Bereid je pitch goed voor zonder hem op te blazen.
- Spreek vrijelijk zonder af te lezen van een briefje.

Onder de loep



Blijf tijdens je pitch gefocust op de volgende punten:

- Waarom is je product/ idee essentieel voor je luisteraar? *Involveer je publiek.*
- Welk idee/ product presenteert je? *Spreek over de kern van de zaak.*
- Wie spreek je aan met je pitch? *Verwijs naar je doelgroep.*
- Wat is het nut van je product? *Noem de positieve effecten.*
- Waarom jij en niet de anderen? *Benadruk je meerwaarde.*

Veranderd naar: https://www.zpnet.nl/p-httpd/multimedia/Pitch_handleiding.pdf

M4*



***Een pitch voorbereiden**

Vul de tabel aan om je eigen pitch inhoudelijk te structureren.

	Eigen aantekeningen
Hoe trek ik aandacht? Is er een ijsbreker die aandacht trekt?	
Waarvoor is het project geschikt? Waarvoor biedt het een oplossing?	
Wat heb je ontwikkeld om het probleem op te lossen/ om je doel te bereiken?	
Waarvan kunnen de anderen profiteren?	
In hoeverre is er een verschil tussen jouw project en andere projecten (meerwaarde)?	
Waarom overtuigt het project?	

M5

De Euregio Youthbattle – Grenzen overwinnen ook in het hoofd *presentatie*

Situatie

Om een beslissing te nemen welk idee het meest geschikt is voor de ideeënwedstrijd “*Euregio Youth Battle*”, organiseren jullie een pitch binnen de klas. Hier presenteert elke groep haar idee. Aan het einde kiezen jullie voor de overtuigendste presentatie.



Stap 1 Een lid van de groep blijft bij het tentoongestelde object of poster staan. Hij/Zij pitcht het project en gaat op vragen in. De andere leden lopen door de klas en luisteren naar de overige projectideeën.



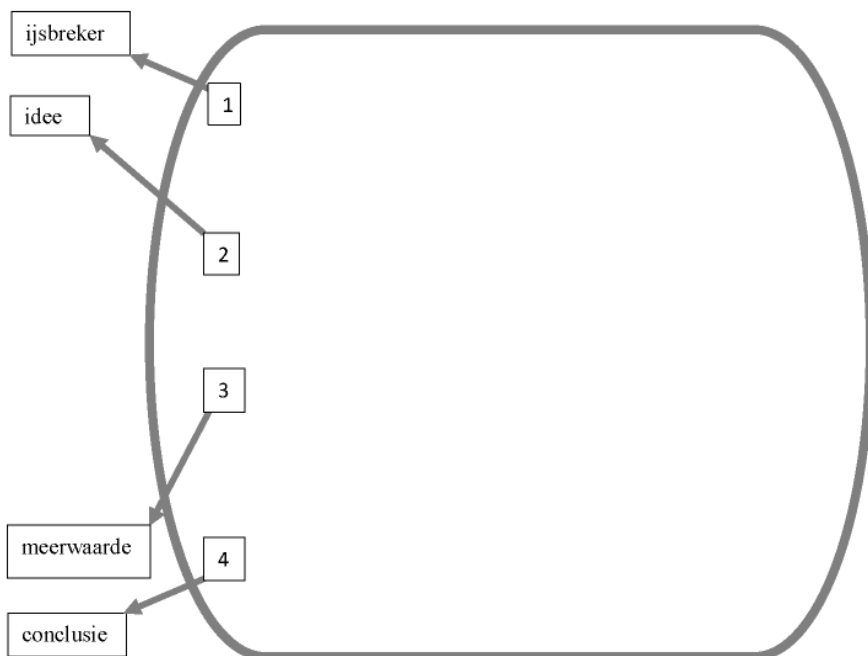
Stap 2 Een akoestisch signaal zorgt voor de wissel naar het volgende exponaat. Een ander lid uit de groep is nu aan de beurt en presenteert het projectidee.



Stap 3 Neem een beslissing welk idee je het overtuigendst vindt.



M5* Trefwoorden voor de pitch



M6 Scaffolding

Taalhulp presenteren

Begroeten

Goedemiddag..

Beste allemaal/ Geachte dames en heren..

Het thema/ onderwerp voorstellen

Vandaag ga ik iets vertellen over../ Vandaag zal ik het hebben over..

Het onderwerp van mijn presentatie is..

Ik zal me bezighouden met..

De structuur duidelijk maken

Mijn presentatie bestaat uit de volgende onderdelen..

Ik zal eerst.. behandelen.. vervolgens.. en ten slotte..

Ik wil hierbij aandacht besteden aan het feit dat..

Vragen beantwoorden

Vragen kunnen het best na afloop worden gesteld.

De kern overbrengen

Aan de ene kant.. aan de andere kant..

Enerzijds.. anderzijds..

Dan ga ik nu verder met het volgende punt/aspect..

De presentatie afronden

Hiermee ben ik aan het einde gekomen van mijn presentatie.

Kort samengevat kan ik dus zeggen dat..

Graag zou ik nogmaals willen benadrukken dat..



Taalhulp discussiëren

Je eigen mening uitdrukken

Ik vind/geloof dat..

Ik ben van mening dat..

Ik ben ervan overtuigd dat..

Naar mijn mening...

M7* Alternative Lernprodukte

*Jouw idee in een podcast voorstellen

Situatie: Je wilt, voordat je je presentatie gaat houden, jouw project voorstellen.

Om je eigen project voor te stellen, ga je tijdens de podcastuitzending “Buurtaal” in een interview jouw idee voorstellen.

Een van jullie bedenkt vragen over het project.

De andere personen gaan de vragen beantwoorden zodat aan het einde duidelijk wordt wat jullie doelstellingen zijn en hoe het project werkt.



*Jouw idee in een film voorstellen

Situatie: Je wilt, voordat je je presentatie gaat houden, jouw project voorstellen.

Om je eigen project voor te stellen, ga je een film draaien.

Maak een concept voor een filmpje. Je mag zelf een beslissing nemen over wat er kan worden gezien (mensen, tekeningen, woorden enz.). Bedenk ook een goede tekst die het project goed voorstelt en die je insprekt. Aan het einde kan het filmpje ook in plaats van een mondelinge presentatie worden ingezet.



*De moderator

Loop tijdens de tentoonstelling rond en luister naar alle presentaties. Noteer belangrijke informatie over alle pitches. Voordat jullie voor het beste idee kiezen, geef je een kort overzicht over alle projectideeën.

M8

De Euregio Youthbattle – Grenzen overwinnen ook in het hoofd

evaluatie

criteria spreekbeurt	zelfevaluatie	peerevaluatie 1	peerevaluatie 2	peerevaluatie 3	peerevaluatie 4
Er is van tevoren een spreekbriefje gemaakt (met trefwoorden en eventueel met korte zinsdelen).					
De spreker/spreekster geeft een overzicht van de opbouw van de pitch.					
De opbouw is duidelijk herkenbaar.					
De aangeboden informatie is doelgericht en is goed onderbouwd.					
Het taalgebruik is correct en helder en past bij de inhoud en de doelgroep.					
De spreker/spreekster praat vloeiend en niet voor.					
Voor de presentatie is er functioneel gebruikgemaakt van visuele hulpmiddelen.					
De spreker/spreekster let op de uitspraak en is goed verstaanbaar.					
Zijn/haar spreektempo is adequaat.					

M9

De Euregio Youthbattle – Grenzen overwinnen ook in het hoofd
reflectie

Ik kan...	+	o	Moet ik nog verbeteren
... de thematische woordenschat functioneel gebruiken.			
... na voorbereiding een pitch houden.			
... informatie samenvatten.			
... ideeën tijdens een groepswork begrip en voorstellen.			
... helpen binnen een groep een compromis te bereiken.			
... een concept voor een idee ontwikkelen.			
... mijn pitch helder structureren.			
... met behulp van (lichaams-) taal en medium een jury overtuigen.			
... actief meedoen om een concept voor de Duits-Nederlandse betrekkingen te bevorderen.			

Marie Boegen, Sarah Fimpeler, Dustin Zantis

Literatur

Hobbelink, Digna. & Lücke, Nicole: *Lernaufgaben für den Niederländischunterricht. Kompetenzorientiert differenzierend praxiserprobt* (Niederländischunterricht konkret, Bd. 1), Münster: agenda Verlag 2018.

Herzig, Bardo & Grafe, Silke: *Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemein bildenden Schulen in Deutschland*. Bonn: Dt. Telekom 2007.

Frenking, Dorothee (2014): *Sprechen*. In: Wenzel, Veronika (Hrsg.): *Fachdidaktik Niederländisch*. Studienbücher zu Sprache, Literatur und Kultur in Flandern und den Niederlanden Bd. 3. Berlin: LIT-Verlag. 2014. S. 100–107.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Niederländisch*. Heftnummer: 4708. Düsseldorf: 2014.

Links

Wilke, Adrian: *Das SAMR Modell von Puentedura. Übersetzung der wichtigsten Begriffe ins Deutsche*. In: Uni-Paderborn, 06.01.2016, [online] kurzelinks.de/udor [29.04.2020].

Padlet – die digitale Pinnwand für den Unterricht de.padlet.com

Euregio Youth Battle www.euregio.eu/de/event/euregio-youth-battle-0, abgerufen im April 2020

Handleiding Pitch: kurzelinks.de/xecz

Miszellen und Berichte

Schnittstellen 2020 te Oldenburg

Op 27 februari organiseerde het *Institut für Niederlandistik* van de universiteit Oldenburg voor de derde keer de vakdidactische studiedag *Schnittstellen*. De voorgaande versies waren in 2013 en 2016. Deze studiedag is bedoeld voor leraren, Referendaren, studenten van de Master of Educationopleidingen, Fachleiter, vakdidactici en uitgeverijen. Kortom, iedereen die zich met het schoolvak Nederlands bezighoudt. In totaal hadden 67 deelnemers zich voor deze studiedag aangemeld.

Na begroetingen van dekaan en afdelingshoofd van de Niederlandistik in Oldenburg, Prof. dr. Ralf Grüttemeier, en Hellmuth van Berlo, vertegenwoordiger van de Taalunie, begon deze dag met twee key-note sprekers. Prof. dr. Juliana Goschler vertelde over het belang van *sprachsensibles Unterrichten* in de moedertaal, maar gaf ook concrete handreikingen hoe dit in het vreemdetalenonderwijs gestalte kan krijgen. Dr. Patrick Schetters presenteerde de uitkomsten van zijn dissertatieonderzoek naar indirecte correctieve feedback en schriftelijk reflecteren op fouten.

Na de lunch konden de deelnemers op de *Marktplatz der Möglichkeiten* indrukken krijgen van vakdidactisch onderzoek uitgevoerd door studenten, Referendaren en promovendi. Ook presenteerden hier de uitgeverijen Hueber, Klett en Edutekst hun nieuwste leerwerken voor het vak Nederlands.

Daarna was het tijd voor vijf praktijkgerichte workshops die in twee rondes werden gehouden. Nicole Lücke en Digna Hobbelen bespraken *Fördern und Evaluieren im aufgabenorientierten Niederländischunterricht*, Ingeborg Harnes *Focus op uitspraak*, Brigit Groenhagen en Foekje Reitsma *Woord- en grammaticaspelletjes*, Fros van de Maden *Werken aan je woordenschat* en Chantal Burger presenteerde de herziene versie van het leerwerk *Wat leuk!*.

Uit de reacties na afloop van de studiedag bleek dat de afwisseling van inzichten uit onderzoek en praktijk door de deelnemers zeer gewaardeerd werd. Daarnaast was het voor alle deelnemers, en in het bijzonder voor de studenten en Referendaren, een uitgelezen kans om met collega's uit het beroepsveld kennis te maken en van gedachten te wisselen.

Oldenburg

Foekje Reitsma

Niederländischunterricht an deutschen Volkshochschulen im Jahre 2018

Seit 1962 werden die Daten für repräsentative Statistiken aller Kursangebote an den ca. 900 Volkshochschulen (annähernd 100 % dieser Bildungseinrichtungen) erhoben. Ab 1998 übernahm das aus der Pädagogischen Arbeitsstelle der VHS hervorgegangene Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) die Betreuung der VHS-Statistik. Vgl. Reichart, Elisabeth; Huntemann, Hella und Lux, Thomas: Volkshochschul-Statistik. 57. Folge, Berichtsjahr 2018, 2. Aufl., Bielefeld 2020 (kurzelinks.de/ga6z). Seit dem Jahresband 2014 wurden alle Daten allerdings nach neu entwickelten Vorgaben erhoben und verarbeitet (vgl.: Vorbemerkungen, S. 6. Die Bundesergebnisse finden Sie in der VHS-Statistik auf Seite 77 unter diesem Link: kurzelinks.de/gfdq. Hiermit stellen die jährlichen Studien wichtige Grundlagen für Vergleiche und Langzeitbetrachtungen dar. In diesem Artikel soll jedoch in erster Linie der Stellenwert der VHS-Niederländischkurse im Überblick zu anderen (Fremd-)Sprachenangeboten der Volkshochschulen im Kursjahr 2018 (Frühjahr- und Herbstsemester) beleuchtet werden.

Aus der Statistik lassen sich die Anzahl der Kurse, der erteilten Unterrichtsstunden (U-std.) und der Belegung durch Teilnehmende (TN) ablesen. Von den insgesamt 1.347.727 erfassten Sprachkurs-TN waren nach der Geschlechterverteilung 2/3 Frauen (66,7 %, s. Tab. 15, S.89). Die Altersverteilung (Tab 14, S. 88) zeigt, dass 73,7 % der TN zwischen 35 und 64 Jahren alt waren, dabei die größte Altersgruppe zwischen 35 und 49 Jahren (27,6 %), gefolgt von den 25–34jährigen (25,1 %) und den 50-64jährigen (21 %).

Laut vorliegender Statistik fanden 1773 Niederländischkurse statt, die von 16.669 Kursteilnehmenden besucht wurden; das entspricht in etwa 9,5 Teilnehmer pro Kurs. Insgesamt wurden hierbei 43.793 Unterrichtsstunden erteilt. Vergleicht man die Zahlen des Jahres 2018 mit den Zahlen von 1999, wie sie durch Veronika Wenzel aufgrund der DIE-Daten der Volkshochschulen ermittelt wurden (Vgl.: Wenzel, Veronika: Niederländisch in der deutschen Erwachsenenbildung. Resultate einer Umfrage an Volkshochschulen, Münster: AGENDA Verlag 2001 [= nn plus 2 (2001), S. 8f.], so sieht man, dass eine Steigerung von 1541 Kursen im Jahre 1999 auf 1773 im Jahre 2018 stattgefunden hat. Dieses entspricht in etwa einem Anstieg um 12 %. Die Zahlen des DIE aus dem Jahre 2018 sind im Großen und Ganzen mit den statistischen Erhebungen aus dem Jahre 1999 vergleichbar, da eine große Revision der Statistik bereits im Jahre 1997 stattgefunden hat (vgl. Bd. 2018, S. 8: Kap.: Revision der Statistik). Allerdings sank zwischen den beiden Jahreszahlen die Teilnehmendenzahlen von 18.984 TN (1999) auf 16.669 TN (2018), somit um rund 14 %. Diese Diskrepanz ist vor allem dadurch zu erklären, dass im Jahre 1999 an den VHS i. d. R. Gruppengrößen von ca. 10 Personen Standard waren, während durch den allgemeinen Rückgang von Kursteilnehmern an VHS in den letzten Jahren Möglichkeiten eröffnet wurden, um auch kleinere Kursgrößen zuzulassen.

Die TN-Zahlen in NRW-Zahlen sind gemessen an diesem Ergebnis – wie aufgrund des Grenzgebietes nicht anders zu erwarten – sehr hoch. Sie lauten

für 2018: 1.018 Kurse / 25.717 U-std. / 10.042 Belegungen (Mitteilung des NRW-Landesverbandes von Januar 2020 an die Fachbereichsleiterin Sprachen der VHS Minden-Lübbecke.). Bereits V. Wenzel führt diese hohe Präsenz des Niederländischen in NRW auf folgende Faktoren zurück: die relativ hohe Bevölkerungsdichte im Vergleich zu anderen Bundesländern, die größere Anzahl von VHS und die Nähe zum Muttersprachegebiet (Niederlande und Flandern). Auch für das Grenzgebiet des Bundeslandes Niedersachsen zeigt ihre Studie überdurchschnittlich hohe Belegzahlen (Vgl. Wenzel (2001) S.8.).

Mit Blick auf die TN-Zahlen der DIE-Statistik erreichen die Niederländisch-TN mit 1.773 Kursen rund 1 % der insgesamt 182.517 Sprachkurse, vergleichbar mit Japanischkursen: 1,1 % bei 17.135 TN und Arabisch: 1,0 % bei 15.204 %. Höhere TN-zahlen erreichen Englisch: 23,1 % bei 396.129 TN, Spanisch: 11 % bei 177.079 TN, Italienisch: 9,0 % bei 135.938 TN und Französisch: 8,0 % bei 128.397 TN. Alle anderen Sprachen zählen nur weniger als 1 % in der Teilnehmerstatistik. Von den aufgeführten 27 Sprachen erreichen die Niederländischkurse damit die sechstgrößte Teilnehmerzahl hinter Japanisch.

Im Jahre 2018 erlernten im Bundesgebiet an der VHS mehr als 2,5 Millionen TN (Fremd-) sprachen im Programmbereich „Sprache und Integration“, dabei der übergroße Teil seit 2008 mit „Deutsch als Fremdsprache“, was korrekterweise jedoch DAZ, also Deutsch als Zweitsprache heißen müsste, da die TN sich im deutschen Sprachengebiet befinden und die deutsche Sprache hier vor Ort und Stelle erlernen. Hierbei haben sich die Deutschkurse von über 2.000 U-std. im Jahre 2008 auf über 6.000 im Jahre 2017 verdreifacht. Hierdurch sinken natürlich die Prozentanteile für die Belegung der Fremdsprachen, d. h. der Sprachen die in Deutschland mit Bezug auf auswärtige Sprachen erlernt werden.

Durch die überwiegende Zahl der DAF/DAZ-Lernenden geraten die Zahlen der sonstigen Fremdsprachen-Lernenden in ein gewisses Missverhältnis. Ohne Kurse, die nicht zu einer typischen Fremdsprache gezählt werden können, steigt der prozentuale Anteil der TN für die Fremdsprache Englisch z. B. von 23,1 % auf 37,1 % wie die Übersicht über „bereinigte“ Zahlen für „echte“ Fremdsprachen bei den VHS-Kursen für die acht am häufigsten gewählten Fremdsprachen zeigen.

Die Übersicht zeigt, dass das Niederländische in Bezug auf die erteilten Unterrichtsstunden nach Englisch, Spanisch, Italienisch, Französisch, Russisch, Arabisch und Japanisch den achten Rang in der Sprachenfolge einnimmt, allerdings in der Anzahl der Kurse nach Arabisch, Japanisch und Schwedisch den 9. Rang, was darauf schließen lässt, dass die Niederländischkurse in der Regel mehr Teilnehmende aufweisen als die anderen durchgeführten Kurse. Hinsichtlich der Belegungszahlen nimmt es jedoch vor Schwedisch und Arabisch den 7. Rang ein.

Fremdsprache	Kurse	%	Rang
Arabisch	1.926	1,7	6
Englisch	42.112	36,6	1
Französisch	14.618	12,7	4
Italienisch	16.457	14,3	3
Japanisch	1.889	1,6	7
<i>Niederländisch</i>	<i>1.773</i>	<i>1,4</i>	<i>9</i>
Russisch	2.290	2,0	5
Schwedisch	1.786	1,6	8
Spanisch	20.164	17,6	2
Insgesamt	115.273	100	

Fremdsprache	U-stud.	%	Rang	Belegung.	%	Rang
Arabisch	48.251	1,7	6	15.204	1,5	9
Englisch	1.081.831	37,1	1	396.129	39,7	1
Französisch	358.868	12,3	4	128.397	12,9	4
Italienisch	406.218	13,9	3	135.938	13,6	3
Japanisch	46.033	1,6	7	17.135	1,7	6
<i>Niederländisch</i>	<i>43.793</i>	<i>1,5</i>	<i>8</i>	16.669	<i>1,7</i>	<i>7</i>
Russisch	56.847	1,9	5	18.492	1,9	5
Schwedisch	43.598	1,5	9	15.236	1,5	8
Spanisch	511.039	17,5	2	177.079	17,7	2
Insgesamt	2.915.794	100		1.020.396	100	

Im Vergleich zu den VHS-Kurszahlen im Jahre 1999 ist die Anzahl der Teilnehmenden zwar um 2.315 TN (12,2%) gesunken (von 18.984 auf 16.669 TN), jedoch kann man konstatieren, dass das Interesse am Erlernen der niederländischen Sprache im Bereich der deutschen Volkshochschulen bei einem leichten Rückgang auf einem konstanten Niveau liegt, mit Schwerpunkt in den grenznahen Bundesländern NRW und Niedersachsen.

Hajo Hülsdünker

In Memoriam Jürgen Sudhölter (1934–2019)

Die Etablierung des Niederländischen als regulärer Schulfremdsprache in Nordrhein-Westfalen zu Beginn der 1970er Jahre und die damit zusammenhängende Einrichtung von Lehramtsstudiengängen für den Niederländischunterricht an Realschulen und Gymnasien an den Universitäten Köln und Münster wäre kaum denkbar gewesen ohne das große persönliche Engagement einer kleinen Gruppe von Lehrern, die seit Ende der 1950er Jahre an einzelnen Schulen im Land mit einem Angebot zum Erlernen des Niederländischen begonnen haben.

Zu diesen wenigen, zu Recht als Pioniere des Niederländischunterrichts in Deutschland bezeichneten Lehrern gehört auch Jürgen Sudhölter, der erstmals 1966 einen Niederländischkurs für die Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse der Realschule in Lemgo angeboten hatte. Als er 1970 zum Rektor der Osterrath-Realschule in Rheda-Wiedenbrück ernannt wurde, implementierte er das Niederländisch-Angebot auch an seinem neuen Wirkungsort. Unterstützt wurde das Interesse an der neuen Fremdsprache durch die Städtepartnerschaft zwischen Rheda-Wiedenbrück und Oldenzaal, an deren Zustandekommen Jürgen Sudhölter wesentlichen Anteil hatte. Da es ihm immer unangenehm war, dass die Kommunikation bei diesen Austauschprogrammen wie selbstverständlich auf Deutsch oder Englisch verlief, wollte er mit seinem Engagement für das Erlernen der niederländischen Sprache auch den Partnern einen Schritt entgegen gehen. Den fruchtbaren Zusammenhang zwischen der Städtepartnerschaft und dem Niederländischunterricht vor Ort hat er in seinem letzten Beitrag für *nachbarsprache niederländisch* (Jg. 31/32 (2016/2017) S. 109-111) noch einmal betont: „Am 15. Mai 1976 begann die Städtefreundschaft mit großem Elan und vielen Plänen. Auch fast alle Schulen beteiligten sich und unterhielten Kontakte von Schule zu Schule. Die beiden Rheda-Wiedenbrücker Realschulen boten Niederländisch-Unterricht als Arbeitsgemeinschaft oder als Wahlfach an. Die Volkshochschule und für kurze Zeit auch das Gymnasium im Ortsteil Rheda nahmen Niederländisch ins Fremdsprachenangebot auf.“

Freilich begnügte sich Sudhölter nicht mit der Förderung des Niederländischunterrichts in seinem eigenen schulischen Umfeld. Gemeinsam mit seinen ‚Mitpionieren‘ Hans Combecher, Karl Hermann Kauls und Josef Kempen kämpfte er für eine gleichberechtigten Position des Niederländischen als Fremdsprachenfach in NRW und innerhalb des *Fachverbands Moderne Fremdsprachen* (FMF), dessen Vorstand er fast zwei Jahrzehnte angehörte und in dessen Rahmen er eine eigene Sektion Niederländisch begründete. Selbstverständlich gehörte er 1986 auch zu den Gründungsmitglieder der *Fachvereinigung Niederländisch*, und es verwundert nicht, dass er sich bereits in der ersten Ausgabe der Zeitschrift *nachbarsprache niederländisch* vom Oktober 1986 zu didaktischen Fragen des Niederländischunterrichts äußerte.

Sein erfolgreicher Einsatz für das Niederländische betraf auch den Bundeswettbewerb Fremdsprachen und die Einführung des bilingualen Unterrichts in der Sekundarstufe I. Als der Bundeswettbewerb Fremdsprachen 1986 auch für die Sekundarstufe I geöffnet wurde, setzte sich Jürgen Sudhölter dafür ein, auch

die Schülerinnen und Schüler der Realschulen für diesen Wettbewerb zu motivieren. Auch hier war ihm daran gelegen, neben den etablierten Schulsprachen die Sprache Niederländisch zu repräsentieren. Als der Stundenanteil des Fremdsprachenunterrichts an Realschulen in Nordrhein-Westfalen zugunsten anderer Fächer zurückgefahren wurde, setzte er sich aktiv für die Möglichkeit ein, den Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I als bilingualen Unterricht zu erweitern, bei dem die Fremdsprache zur Unterrichtssprache wird. Dass schließlich neben Englisch auch Niederländisch als Unterrichtssprache gewählt werden konnte, verdanken wir neben anderen auch Jürgen Sudhölter.

Begleitet und ergänzt wurde dieses vielfältige Engagement durch eine beeindruckende Zahl von Publikationen, in denen Jürgen Sudhölter mit seinen fremdsprachenpolitischen und fachdidaktischen Anliegen in deutschen, niederländischen und belgischen Fachzeitschriften zu Wort kam. Seit 1967 erschienen regelmäßig Aufsätze, Berichte und Rezensionen von seiner Hand in Handbüchern, Sammelbänden und wichtigen Zeitschriften wie *Ons Erfdeel*, *Neerlandia*, *Der fremdsprachliche Unterricht*, *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, *Die Neueren Sprachen* und *nachbarsprache niederländisch*.

Jürgen Sudhölter ist am 29. November 2019 im Alter von 85 Jahren verstorben. Die deutsche Schulniederlandistik ist ihm für sein nie nachlassendes Engagement bleibenden Dank schuldig. Die Fachvereinigung Niederländisch wird ihm für seine großen Verdienste ein ehrendes Andenken bewahren.

Münster

Heinz Eickmans / Achim Müller

Buchbesprechungen

Doris Abitzsch / Stefan Sudhoff: Welkom in de klas! 2, Lesboek (144 S., ISBN: 978-3-12-528978-9, EUR 15,99), **Werkboek** (120 S., 978-3-12-528979-6, EUR 12,99), **Handreichung für den Unterricht** (112 S., ISBN: 978-3-12-528981-9, EUR 14,99) Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2019.



Ungeduldig erwartet und nun erschienen: Mit dem zweiten Band zur Unterrichtsreihe „Welkom in de klas!“ setzt der Verlag *Ernst Klett Sprachen* sein erfolgreiches Lehrbuchprojekt für den Niederländischunterricht im Sekundarbereich I fort (vgl. hierzu unsere Rezension des ersten Teils in *nachbarsprache niederländisch* 2019, S. 197-200). Das Lehrbuch (*lesboek*) zeigt grundsätzlich einen ähnlichen Aufbau wie der erste Band sowie Übereinstimmungen in didaktischer und methodischer Struktur. Es wird erneut flankiert von einem Arbeitsbuch (*werkboek*) und *Handreichungen für den Unterricht*.

Wiederum eingeteilt in acht Lektionen und mit einer an fortgeschrittene Lerner angepassten didaktischen Progression, warten auf die Schülerinnen und Schüler interessante Themen wie „Von einer Reise erzählen“, „Gespräche am Marktstand“ oder „Kleidungsstücke einkaufen“. Aber auch sprach-

lich und kulturell-landeskundlich herausfordernde Themen wie „Die niederländische Kunst“, „Argumentieren“ und „Medien“ fehlen nicht. Manche Themen sind zwar dem Oberstufenlehrbuch *Welkom! neu* entnommen (z.B. *Een kaartje uit Balie* oder *Uit de kunst*), was aber kein großer Kritikpunkt ist, da eine didaktische Dopplung für Lernende in beiden Sekundarbereichen ausgeschlossen sein dürfte.

Alle Lektionen bieten in bewährter Form abwechslungsreiche Aufgabentypen, die das Hör- und Leseverstehen, die Schreibfähigkeit, aber auch die Sprachmittlung behandeln. Ein didaktisch naheliegendes und trotzdem lobend hervorzuhebendes Einstiegsarrangement bietet eine Sequenz von vier Seiten zu Beginn des *lesboek*. Hier wird, passend zum Schuljahresbeginn, auf effektive Weise ein niederschwelliger und motivierender sowie Vorwissen reorganisierender Wiedereinstieg in den Niederländischunterricht und ins Lernjahr ermöglicht.

Zeitgemäße digitale Medien werden eingebunden, wenn zum Beispiel auf einer angegebenen niederländischen Internetseite recherchiert oder ein Dialog per Smartphone oder Kamera aufgenommen werden soll. Hier bieten sich zudem weitere Bearbeitungen mit digitaler Lernsoftware an. In den *Handreichungen* wird der Einsatz von Programmen wie *Mentimeter*, *Socrative* oder *Kahoot* sogar explizit empfohlen. Eine *Augmented*-Funktion ermöglicht auch in diesem Buch das individuelle Üben mit den im Buch behandelten Hörtexten. Die Wörterliste am Ende des *lesboek* wirkt zudem im zweiten Band übersichtlicher, da nicht mehr so viele Lernwörter pro Lektion vorhanden sind.

Zu den deutlichen Stärken von *lesboek* und *werkboek* gehört es einmal mehr, dass den Lernenden auf vielfältige Weisen Sprechanlässe ermöglicht werden. Hierfür sorgen immer wieder Fotos und Zeichnungen, die zur Kommunikation in der Zielsprache motivieren. Auch eine Wiederholung von landeskundlichen Aspekten ist zu finden. Im *werkboek* werden zahlreiche unterschiedliche Aufgabentypen angeboten, die sichernden, einübenden oder vertiefenden Charakter haben können. Neben einigen Grammatikübungen geht es hier – ganz im Sinne der curricularen Vorgaben für das Fach Niederländisch in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen – auch immer wieder um das Leseverstehen und die Sprachmittlung. In beinahe jeder Lektion ist außerdem eine Schreibaufgabe zu finden, in der die Schüler einen längeren Text, meistens in Form einer E-Mail, verfassen sollen.

Ebenso wie *lesboek* und *werkboek* ist auch die ausführliche *Handreichung für den Unterricht* übersichtlich und gut strukturiert aufgebaut. In tabellarischen Übersichten zu den Lektionen werden Lehrkräfte zügig und effektiv darüber informiert, welcher Lerninhalt in welcher Aufgabe behandelt wird. Dies erleichtert und beschleunigt vor allem die Planung von Unterrichtsreihen. Im Anschluss gibt es ausführliche Hinweise zu den Aufgaben, wobei auch an alternative Aufgabenstellungen und Differenzierungsmöglichkeiten gedacht worden ist. Des Weiteren sind Kopiervorlagen und Bilder zu finden, die einerseits durch die *Augmented*-App direkt und unkompliziert geöffnet oder auf der Homepage von Klett Sprachen heruntergeladen werden können und die andererseits Feedbackformulare für Schüler enthalten, sodass hier auch die individuelle Rückmeldung von Schüler zu Schüler geübt werden kann. Außerdem werden hier alle Lösungen zu den Aufgaben des Lehr- und Arbeitsbuches angeboten sowie Transkriptionen zu den Hörtexten.

Alle diese Angebote, Ideen und Ansätze im zweiten Band von *Welkom in de klas!* sind geeignet, den Niederländischunterricht abwechslungsreich zu gestalten und das Leben von Niederländischlehrkräften zu erleichtern. Wie schon der erste Band von *Welkom in de klas!* lässt auch der zweite kaum Wünsche offen. Zu hoffen ist allerdings auf die baldige Vorlage von Vokabeltrainern für beide Teile sowie grundsätzlich auf einen digitalen Unterrichtsassistenten. Zudem wäre, gerade für Schulen, die Niederländisch ab Jg. 6 anbieten, die Frage zu klären, was im Anschluss an *Welkom in de klas! 2* – etwa im Jahrgang 10 – passieren soll. Hier könnte eine didaktisierte Materialsammlung zu verschiedenen Themen sicherlich manch Kolleginnen- und Kollegenherz erfreuen.

Schüttorf/Nordhorn

Laura Thölking / Martin Krol

Mark Häberlein / Helmut Glück (Hrsg.): Matthias Kramer. Ein Nürnberger Sprachmeister der Barockzeit mit gesamteuropäischer Wirkung. Bamberg: University of Bamberg Press 2019, 221 S.; Ill., EUR 22,00. (Schriften der Matthias-Kramer-Gesellschaft zur Erforschung der Geschichte des Fremdspracherwerbs und der Mehrsprachigkeit; Band 3) *Online-Zugriff auf den Volltext:* doi.org/10.20378/irbo-55873

Der vorige Jahrgang dieser Zeitschrift widmete sich in einem ausführlichen Dossier dem barocken Sprachmeister Matthias Kramer, der vor 300 Jahren als erster eine niederländische Grammatik für Deutsche (1716) und ein zweisprachiges Wörterbuch Niederländisch-Deutsch/Deutsch-Niederländisch (1719) herausgegeben hatte. (Vgl. *nachbarsprache niederländisch* 34 (2019), S. 93–154). Der Titel des Kramerschen



Wörterbuchs zielt auch den Umschlag eines Ende 2019 fast zeitgleich mit dem Dossier erschienenen Sammelbandes, der die Beiträge einer Matthias Kramer gewidmeten Bamberger Tagung zusammenfasst.

Auch wenn sich die Mehrheit der neun Beiträge erwartungsgemäß Kramers Wirken und der Wirkung und Verbreitung seiner Werke aus germanistischer, romanistischer und historischer Sicht nähert, so bietet der Band auch aus niederlandistischer Perspektive eine Reihe von neuen und interessanten Erkenntnissen, die willkommene Ergänzungen zum dem Dossier über Kramers Arbeiten zum Niederländischen darstellen. Im ersten Beitrag – *Matthias Kramer als Grammatiker und Lexikograph* – gibt Helmut Glück einen allgemeinen Überblick über Leben und Werk des wohl bedeutendsten deutschen Fremdsprachenvermittlers der Barockzeit und mahnt auch für die Gegenwart eine

über das Englische hinausgehende Mehrsprachigkeit an: „Wer sich mit Kramers Grammatiken befassen will, muss Italienisch, Französisch, Spanisch, Lateinisch oder Niederländisch lesen können. Das können viele Germanisten nicht oder nur unzureichend. Die Beschränkung auf die eine, die globale Fremdsprache hat hier Provinzialität zur Folge.“ (S. 31)

Den aus niederlandistischer Sicht interessantesten Beitrag liefert Rainald Becker mit seinem Aufsatz *Leben und Tapfere Thaten der aller-berühmtesten See-Helden / Leeven en Daden Der Doorluchtigste Zee-Helden – Matthias Kramer als Übersetzer niederländischer Entdeckerliteratur in Nürnberg*. Dreieinhalb Jahrzehnte vor Erscheinen der Grammatik und des Wörterbuchs zum Niederländischen hatte Kramer sich bereits 1681 bei seinem Nürnberger Verleger Endter als Übersetzer aus dem Niederländischen betätigt für eine deutsche Ausgabe der 1676 in Amsterdam erschienenen *Leeven en Daden Der Doorluchtigste Zee-Helden* von Lambert van den Bos. Nach bio-bibliografischen Informationen zum Original und seinen Verfasser beschreibt der Historiker Becker unter dem Zwischentitel „Der Rahmen: Niederlandistik in Nürnberg“ Kramers Arbeiten zum Niederländischen und würdigt insbesondere seine *See-Helden*-Übersetzung „als Kommunikationskanal für den Transfer von Überseewissen aus den Niederlanden, einem zentralen Schauplatz im transozeanischen Expansionsgeschehen des 17. Jahrhunderts, in das Heilige Römische Reich am Rand der kolonialen Welt“ (S. 93) Dabei weist Becker auf die Bedeutung der verlegerischen Transferbeziehungen zwischen den nord- und südniederländischen Buchdruckzentren Amsterdam, Antwerpen und Brüssel auf der einen und den oberdeutschen reichsstädtischen Buchmetropolen Ulm, Augsburg und Nürnberg auf der anderen Seite hin. Mit Blick auf die *See-Helden* van den Bos‘ wäre es interessant gewesen, die Kramersche Übersetzung mit der im selben Jahr 1681 bei einem anderen Nürnberger Verleger (Johann Hofmann) erschienenen anonymen Übersetzung desselben Werkes zu vergleichen: *Leben und Thaten Der Durchlächtigsten See-Helden Und Erfinder der Länder dieser Zeiten* (VD17 3:301525W). Ein solcher Vergleich verspricht aufschlussreiche Einsichten

sowohl für den Historiker als auch für den Philologen. Dem Historiker Becker verdanken wir mit dem vorliegenden Beitrag die Beschreibung und Analyse des Buches im Kontext frühneuzeitlichen Wissens- und Kulturtransfers. Die Philologie und Übersetzungswissenschaft ist ihren Beitrag in Form eines Vergleichs der beiden Nürnberger Übersetzungen mit dem Originaltext van den Bos‘ noch schuldig.

Auch in den weiteren Beiträgen des Bandes begegnen uns Kramers Werke zum Niederländischen mehrfach. Mechthild Habermann untersucht in ihrem Aufsatz *Sprachliche Regionalismen in Matthias Kramers Deutsch* u.a. anhand von Kramers niederländischem Wörterbuch das Vorkommen von Heteronymen, d. h. landschaftsgebundenen Synonymen. So finden sich im deutsch-niederländischen Wörterbuch etwa Heteronymreihen wie *Metzger / Mätzger / Fleischhauer / Fleischer* oder *Schor-stein / Feuer-mauer / Rauchfang / Schlot*, in denen sich die landschaftsgebundene Variation innerhalb des Wortschatzes spiegelt. Allerdings gibt Kramer keine Hinweise auf die jeweiligen regionalen Geltungsbereiche, wie sie sich dann etwa am Ende des 18. Jahrhunderts in Adelungs *Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart* finden.

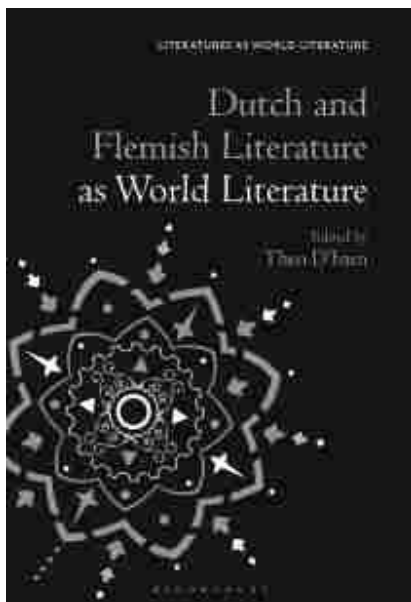
Barbara Kaltz bezieht in ihrem Beitrag *Le parfait guidon de la langue allemande (Nürnberg 1687): Zu Matthias Kramers Konzeption einer fremdsprachlichen Lernergrammatik* Kramers niederländische Grammatik vergleichend mit ein. Walter Kuhfuß‘ beschreibt *Matthias Kramer als Didaktiker des Französischen* (im Inhaltsverzeichnis mit dem abweichenden Titel *Matthias Kramers Arbeiten zur französischen Sprache* verzeichnet). Auch dieser Beitrag ist mit Blick auf die Einzelsprachen übergreifenden Konzepte von Kramers didaktischem Ansatz von allgemeinem Interesse.

Zwei Beiträge widmen sich der Verbreitung Kramerscher Bücher in anderen europäischen Ländern: Spanien (Bernd Marizzi: *Matthias Kramer und Spanien*) und Polen (Anna Maria Harbig: *Matthias Kramers Sprachbücher in Polen*.) Harbig kommt u.a. zu dem Ergebnis, dass sich in den Bestandsverzeichnissen (ehemaliger) polnischer Bibliotheken neben Kramers Lehrwerken zum Deutschen, Italienischen und Französischen auch eine Reihe von Exemplaren der niederländischen Grammatik und des niederländischen Wörterbuchs finden.

Auch die beiden verbleibenden Aufsätze beleuchten interessante übergreifende Aspekte frühneuzeitlicher Mehrsprachigkeit. Heinrich Lang (*Matthias Kramers „Banco-secretarius“ und die kommerzielle Wissensordnung um 1700*) analysiert Kramers an der kaufmännischen Praxis ausgerichtetes deutsch-italienisches Handelsbuch, den „Banco-secretarius“. Mark Häberlein (*Konkurrenz und Polemik. Matthias Kramers Kontroverse mit Johann Jakob Schübler*) schließlich veranschaulicht den harten Konkurrenzkampf zwischen den Sprachmeistern am Beispiel einer heftig geführten Polemik zwischen Matthias Kramer und seinem Nürnberger Konkurrenten Johann Jakob Schübler, ein „in publizistischer Form vor dem Forum der Sprachmeisterkollegen sowie des interessierten Publikums ausgetragener Ehrenhandel“ (S.77).

Die *Matthias-Kramer-Gesellschaft zur Erforschung der Geschichte des Fremdsprachenerwerbs und der Mehrsprachigkeit* hat mit diesem Tagungsband ihrem Namensgeber eine facettenreiche Hommage geliefert, die weitere Arbeiten zu Kramers gewaltigem Lebenswerk stimulieren möge – auch und gerade auf Seiten der deutschen Niederlandistik, die hier noch einigen Nachholbedarf gegenüber Germanisten und Romanisten hat.

Theo D'haen (ed.): Dutch and Flemish Literature as World Literature. New York, London, Oxford, New Delhi, Sydney: Bloomsbury Academic 2019, 321 Seiten, USD 130,00.



Ging Goethe noch von einem Begriff der Weltliteratur aus, in dem sich literarische Giganten von Gipfel zu Gipfel über die Jahrhunderte und Kontinente hinweg die Hände schütteln, so ist diese Verwendung in den letzten 20 Jahren von David Damrosch (Harvard) und anderen durch eine Konzept von *World Literature* ersetzt worden, das vor allem auf die Dynamik der internationalen bzw. globalen Zirkulation von Literatur aus polyphoner Perspektive setzt. In diesen Kontext gehört die 2016 gestartete Serie *Literature as World Literature*, herausgegeben vom amerikanischen Komparatisten und Germanisten Thomas Beebee, die ihre Aufgabe vor allem sieht in „filling in of what has been traced, [...] filling in the devilish details“. In dieser Reihe ist nun im Juli 2019 nach Bänden zu u.a. deutscher, dänischer, amerikanischer und rumänischer Literatur, zu Roberto Bolaño, Surrealismus und Krimi – jeweils „as World Literature“ – der vorliegende Band erschienen. Als Herausgeber

fungiert der Löwener Anglist und Amerikanist Theo D'haen, der durch gemeinsame Publikationen mit Damrosch und seine Monographie *The Routledge Concise History of World Literature* (2012) mehr als einschlägig ausgewiesen ist.

Die zwanzig Beiträge sind ganz überwiegend chronologisch angeordnet und zeigen bereits auf den ersten Blick, dass das Konzept von *World Literature* auch für die Niederlande und Flandern produktiv ist – auch wenn das Verständnis des Ansatzes und seine Umsetzung im Band alles andere als einheitlich sind. Drei Schwerpunkte zeichnen sich ab. Die größte Gruppe von Beiträgen befasst sich mit der Verarbeitung von inter- und transnationalen literarischen Phänomenen, Texten und Autoren in den Niederlanden und Flandern. So verdeutlicht Kees Scheper den niederländischsprachigen Beitrag zur europäischen Mystik anhand von Ruusbroecs *Die geestelike brulocht* und Anne Reynders analysiert, wie die Brabanter Version *Die Rose* den französischen *Roman de la Rose* aus dem 13. Jh. verarbeitet. Geert Warnar zeigt anhand des 1495 erstmals gedruckten *Elckerlijc* eindrucklich – mit Hilfe exemplarischer Analysen eines vielsprachigen Text- und Motivgewebes bis hin zu Hugo von Hofmannsthals *Jedermann* (1911) und Philipp Roths *Everyman* (2006) – wie schwer geteilte Motivtradition von direktem Bezug zu unterscheiden ist. Um die niederländische bzw. flämische Verarbeitung internationaler literarischer Phänomene geht es auch anhand von Joost van den Vondels Übersetzungstätigkeit (Marco Prandoni), Repräsentationen von „indentured labour“ (Kontraktarbeit als abgeschwächter Nachfolger der Sklavenarbeit) bei Louis Couperus und Madelon Székely-Lulofs (Saskia Pieterse), bei der Besprechung der vier niederländischen Dichter A. Roland Holst, Martinus Nijhoff, J. Slauerhoff und

Hendrik Marsman (Theo D'haen), der Neo-Avantgarde Zeitschrift *Barbarber* (Bart Vervaeck & Dirk de Geest) und zweier „Global Novels“ von Jeroen Theunissen und Nina Polak (Hans Demeyer).

Ein zweites Cluster im Band kreist um niederländischsprachige Autoren und Texte, die als Beitrag zur *World Literature* aus diesem Sprachgebiet präsentiert werden – von *Van den vos Reynaerde* (Geert H. M. Claassens) über Jacob van Maerlant (Bert Besamusca; Geert H.M. Claassens), Paul van Ostaïjen (Geert Buelens, der dabei u.a. auf die faszinierende Verarbeitung von van Ostaïjen durch den südafrikanischen Dichter Wopko Jensma in den 1970ern eingeht), Louis Paul Boon und Hugo Claus (Kris Humbeek) bis hin zu Stefan Hertmans' *Oorlog en terpentijn* (Frank Albers). Bei manchen dieser Beiträge scheint noch etwas vom traditionellen Konzept Weltliteratur mitzuschwingen, zumindest aber die implizite oder bisweilen auch explizite Agenda, die besprochenen Texte mögen weltweit noch mehr Beachtung finden: „Claus and Boon deserve far more international critical attention than they have received after their deaths, and a broader international readership.“ (S. 246). Der Beitrag des Utrechter Amerikanisten Hans Bertens wertet auch explizit seinen Gegenstand, „Post-war Dutch Fiction“, hat aber einige Zweifel am weltliterarischen Status desselben. Er begründet dies einerseits mit dem relativen Mangel an Übersetzungen ins Englische (Übersetzungen ins Deutsche oder Französische reichten nicht: „Translation into English, then, would seem a necessary condition for entering the pantheon of world literature“ S. 261), andererseits mit einem oft vorhandenen Mangel an Intensität („that fiction, accomplished as it is [...] as often as not lacks a sense of urgency“).

Schließlich gibt es noch eine Reihe von Beiträgen zur internationalen Übersetzungs- und Rezeptionsgeschichte von niederländischsprachigen Texten und Autoren, in denen die globale Zirkulation in Übersetzung im Mittelpunkt stehen: *Multatulus Max Havelaar* (Jaap Grave), Hendrik Conscience's frühe Novellen (Lieven D'hulst), Louis Couperus (Ruud Veen), Herman Heijermans' *Op hoop van zegen* (Irina Michajlova & Sergei Tcherkasski) und Johan Huizingas *Herfsttij der Middeleeuwen* (Elke Brems & Orsolya Réthelyi). Hinzu kommt noch der Beitrag von Ton van Kalmt-hout, der in Australien von niederländischen Migrant*innen verfasste Texte zwischen 1945 und 1990 bespricht.

Ein solch bunter Strauß an sehr unterschiedlichen Beiträgen auf Englisch kann international gewiss für größere Bekanntheit zentraler niederländischsprachiger Texte sorgen. Aber auch Niederlandisten dürften im Buch Neues entdecken – wie z. B. dass Heijermans' *Op hoop van zegen* zentraler Gegenstand eines mit Fotos reich dokumentierten Experiments des russischen Theaterreformers Stanislawski 1912/13 am Kunsttheater in Moskau war. Zugleich werfen die heterogenen und zum Teil widersprüchlichen Herangehensweisen im Band aber auch Fragen bezüglich des redaktionellen Engagements auf. So ist die Einleitung mit weniger als zwei Druckseiten doch arg knapp ausgefallen. D'haen beschränkt sich im Kern auf zwei Feststellungen: dass niederländischsprachige Literatur international kaum mitzähle – im Unterschied zu anderen Kulturbereichen wie Malerei oder Naturwissenschaft; und dass diese Literatur über die Jahrhunderte internationale Entwicklungen absorbiert und verarbeitet habe. Diese Diagnose bietet Stoff für mehrere Sammelbände – aber in der Einleitung findet sich weder eine Aufarbeitung des Forschungsstands hierzu noch Ansätze einer systematischen Reflexion der Kontraste – abgesehen von der ad-hoc-Überlegung, das Niederländische habe, im Unterschied zu den skandinavischen Sprachen, „no ‚natural‘ allies“ (S. 2). Auch die Kriterien der Auswahl und Verteilung der Beiträge im Buch (fünf zum Mittelalter, einer zum 17. Jh., drei zum 19. Jh., elf für die Zeit ab 1900) wer-

den nicht thematisiert, wodurch man unter anderem über die Gründe für die Lücke von 200 Jahren zwischen Vondel und Multatuli oder für die Dopplungen bezüglich Maerlant und Couperus rätseln muss.

Der Leser vermisst in der Einleitung auch Ausführungen dazu, welches Verständnis von *World Literature* diesem Band nun genau zugrunde liegt und wie sich das zur jüngeren Kritik an Damrosch und anderen verhält. Relevante Ausführungen dazu finden sich erst weit hinten im Buch. So grenzen Vervaeck & de Geest ihr funktionalistisches Verständnis von *World Literature* von einem neomodischen Aufguss traditioneller Konzept ab. Das Innovative des Ansatzes sehen sie darin, dass er ermögliche, die Dimension der internationalen Relationen systematisch in die Analyse der lokalen Präsentationsstrategien von Literaten und Texten einzubeziehen. Den Mehrwert dieses Ansatzes demonstriert ihre Fallstudie zu *Barbar* eindrucklich. Theoretisch anregend sind auch die ideologiekritischen Überlegungen von Hans Demeyer zum Ansatz von Damrosch, dessen Konzept der *World Literature* Demeyer zufolge mit dem Kapitalismus eine „logic of growth and accumulation“ teile: Es gehe um die Ausweitung des literarischen Feldes als größer, breiter, tiefer; Übersetzungen würden grundsätzlich als „Gewinn“ gesehen etc. Von einer explizit argumentierenden Auseinandersetzung mit solchen Überlegungen in der Einleitung bzw. in der Konzeptionsphase hätte das Buch gewiss profitiert.

Interessant scheint mir auch, den von Demeyer angeführten Gedanken auf das Feld der Literaturwissenschaft zu übertragen: „filling in the devilish details“ des Konzepts *World Literature* eröffnet auch für Literaturwissenschaftler weltweit ein Arbeitsfeld, das schier endlos ist und das eine Menge an interessanten Fakten wohl über jedes literarische Phänomen ans Licht fördern kann – auch über niederländischsprachige Literatur. Das belegt der vorliegende Band. Worin aber genau der „Gewinn“ dieser Arbeit liegen kann und soll, bedarf noch weiterer Präzisierung.

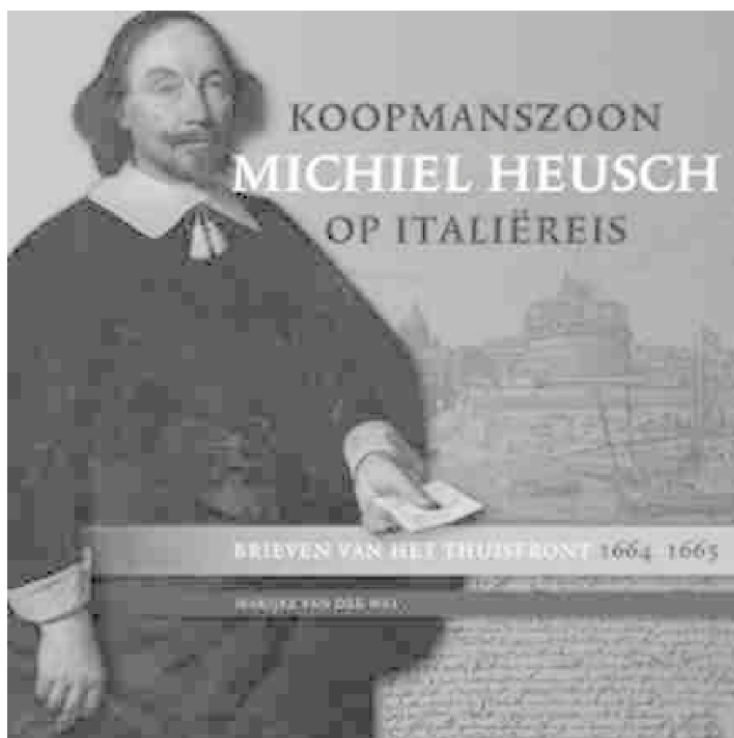
Oldenburg

Ralf Grüttemeier

Marijke van der Wal: Koopmanszoon Michiel Heusch op Italiëreis. Brieven van het thuisfront (1664–1665). Hilversum: Verloren, 2019, 252 blz., illustraties, ISBN 978-90-8704-775-7, EUR 29,00.

Piraten der Nordsee, genauer ausgedrückt englische Schiffskaperer waren es, denen wir eine der faszinierendsten Briefsammlungen der frühen Neuzeit verdanken, die so genannten *Prize Papers*, eine Sammlung von Briefen und Dokumenten, die im 17. und 18. Jh. als Beute von gekaperten Schiffen nach England gebracht wurden und heute in den *National Archives* in London aufbewahrt werden. Die Auswertung und Erforschung dieser ‚Beute-Briefe‘ teilen sich Wissenschaftler*innen in mehreren Ländern und Disziplinen. So ist etwa in Deutschland 2019 ein großes Akademieprojekt unter Federführung der Universität Oldenburg gestartet. In den Niederlanden hat es bereits von 2008 bis 2013 unter dem Titel *Brieven als buit* ein groß angelegtes historisch-soziolinguistisches Projekt an der Universität Leiden unter Leitung von Marijke van der Wal und Gijsbert Rutten gegeben, dessen Ergebnisse sich in einer Reihe wissenschaftlicher Publikationen niederschlagen, von denen die meisten digital im open access zugänglich sind. (Zugang über die website: kurzelinks.de/1vux)

Auch nach Abschluss der Förderphase entstanden aus dem ‘*Brieven als Buit*’-Projekt weitere wichtige Publikationen wie das hier zu besprechende Buch, das anhand eines zusammenhängenden Corpus von 51 Briefen interessante Einblicke eröffnet



in die Welt des internationalen Handels im 17. Jahrhundert und in das private Umfeld einer bedeutenden Hamburger Handelsfamilie mit (süd-)niederländischem Migrationshintergrund. Der in Buchtitel genannte Kaufmannssohn Michiel Heusch junior hatte die Briefe, die ihn während seiner Italienreise zwischen Juni 1664 und Mai 1665 von seinen Hamburger Verwandten erreicht hatten, per Schiff von Genua aus zurückschicken wollen nach Hamburg, wo sie aber nie ankamen. Sie landeten statt dessen als Teil der Beute des unterwegs gekaperten Schiffs in London, wo sie nun Jahrhunderte später zu einer aufschlussreichen Quelle für das Leben und Wirken dieser Kaufmannsfamilie und – nicht weniger bedeutsam – für die im privaten Briefverkehr der Familie Heusch gebrauchte Sprache geworden sind. Und dies macht die Briefsammlung für Niederlandisten interessant. Denn obwohl es sich bei allen Briefschreibern und -schreiberinnen um in Hamburg geborene Migranten der zweiten und dritten Generation handelt, bedienen sie sich in ihren Briefen weiterhin ausnahmslos des Niederländischen. Der weitaus größte Teil der Briefe (47 von 51) stammt vom Vater des Empfängers, Michiel Heusch senior, einem einflussreichen Hamburger Kaufmann, der 1665 zum ersten Präses der neu gegründeten Hamburger Handelskammer gewählt wurde. Die weiteren Schreiber*innen, von denen jeweils nur ein Brief erhalten ist, sind die Mutter, die älteste Schwester, ein Vetter und ein Onkel.

Im ersten Teil des Buches führt Marijke van der Wal in knapper, allgemeinverständlicher Form in den historischen und genealogischen Hintergrund der Familie Heusch ein und erschließt exemplarisch einige thematische Bereiche aus der Korrespondenz wie etwa das Wüten der Pest in Hamburg 1664 oder die Praxis der internationalen Handelstransaktionen, aber auch Neuigkeiten aus der Verwandtschaft und

aus dem lokalem Hamburger Geschehen. Besondere Aufmerksamkeit widmet die Autorin den Hamburger Sprachverhältnissen in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts und der Beschreibung des 17e-eeuws-Nederlands, wie es uns in den im 2. Teil des Buches abgedruckten Briefen begegnet.

Ein wichtiges Ergebnis der sprachlichen Analysen ist die Erkenntnis, dass die im Kreis der zweiten und dritten Migrantengeneration gewechselten familiären Briefe auch 80 Jahre nach der Auswanderung des Vaters bzw. Großvaters Peter Heusch aus Antwerpen in einem Niederländisch geschrieben sind, das formal und stilistisch auf der Höhe des zeitgenössischen Niederländischen, wie es ‚intra muros‘ gebraucht wurde, ist. Van der Wal attestiert, „dat de briefschrijvers het geschreven, gevarieerde Nederlands nog goed beheersten“. (S. 55) Diese bemerkenswerte Tatsache lenkt die Aufmerksamkeit auf die allgemeine Bedeutung, die das Niederländische in dieser Zeit im Leben der Hansestadt hatte. Unter Bezugnahme auf die Darstellung der sprachlichen Verhältnisse Hamburgs in einer zeitgenössischen Stadtbeschreibung Kunrat von Hövelens von 1668 war Jorun Poettering in ihrer Studie über die Hamburger Handelsbeziehungen zu Portugal so weit gegangen, dem Niederländischen „unter den Kaufleuten in Hamburg den Status einer *lingua franca*“ zuzuschreiben. (*Handel, Nation und Religion. Kaufleute zwischen Hamburg und Portugal im 17. Jahrhundert*. Göttingen 2013, S. 168) Van der Wal weist dies wohl zurecht als zu weitgehend zurück, interpretiert von Hövelens Äußerungen ihrerseits aber zu eng, indem sie den Gebrauch der von Hövelens beschriebenen niederdeutsch-niederländischen Mischsprache „op de koopmansbeurs“ (S. 47) beschränkt. Tatsächlich gilt von Hövelens Beobachtung wohl allgemein für den Sprachgebrauch der Hamburger „Kaufbursche“, dass sie nämlich „die ädele Hoch-deutsche Heldensprache“ wenig sprechen und statt dessen „Niederdeutsch gebrauchen und Holländisch meist untermischen“. Die Hamburger können und tun dies, weil „sie in Holland gereiset und auch Brabander, Holländer ... und dergl. vile in Hamburg säßhaft“ sind.

Von Hövelens ungefähr zeitgleich mit den Heusch-Briefen datierter „Stadtführer“ enthält im Übrigen über die von van der Wal zitierte Passage hinaus noch weitere aufschlussreiche Anmerkungen zur Position des Niederländischen in Hamburg. So bemerkt er mit Blick auf die Zeitungen, dass davon „in Hamburg zweierlei, Deutsche und Holländische, gedruckt wärd“ und dass man im Hamburger Buchhandel auch fremdsprachige „Novellen“, etwa „Swedische, Holländische, Fransche“ kaufen kann. Zusammengefasst ergeben diese Beobachtungen das Bild einer starken Präsenz des Niederländischen in der mehrsprachigen Hamburger Gesellschaft des 17. Jahrhunderts, die nicht zuletzt dadurch gestützt wird, dass die zahlreichen gegen Ende des 16. Jahrhunderts zugewanderten südlichen Niederländer untereinander an ihrer Herkunftssprache festhalten, wie es das Beispiel der Familie Heusch bezeugt.

Allerdings lassen sich auch – wie van der Wal in einem eigenen Kapitel beschreibt – Einflüsse des Sprachkontakts zum Hoch- und Niederdeutschen finden, etwa in Form lexikalischer Interferenzen wie *herbst* für *herfst*, *Osteren* für *Pasen*, *arnte* für *oogst* oder *erholden* für *in leven houden*. Auch der Gebrauch von *so* als Relativum oder die Verwendung des niederdeutschen Reflexivums *sick* im Gegensatz zu der hochdeutschen Form *sich/zich*, die sich im Standardniederländischen als Entlehnung durchgesetzt hat, können als Folge des Sprachkontakts gelten. (Linguistisch Interessierte seien auf einen im open access zugänglichen Aufsatz von Marijke van der Wal verwiesen, der die genannten Erscheinungen detaillierter beschreibt: *Early Modern migrants in a language contact setting: Characteristics of the Dutch Heusch correspondence*

(1664–1665). In: *Journal of Historical Sociolinguistics*, Band 4, Heft 2, S. 253–280. kurzelinks.de/nm33)

Der zweite Teil des Buches umfasst eine vollständige Edition aller Briefe in einer zum Zweck der besseren Lesbarkeit normalisierten Textform. (Eine diplomatische Ausgabe ist online unter www.brievenalsbuit.inl.nl zugänglich.) Da das Niederländische des 17. Jahrhunderts ungeachtet der textlichen Normalisierung für viele heutige Leser an zahlreichen Stellen unverständlich bleiben dürfte, erfolgt am Seitenrand eine durchgehende Erläuterung schwieriger Begriffe und Textstellen. Zudem sind die Briefe teils einzeln, teils in Gruppen zusammengefasst, mit einer knappen, den Inhalt zusammenfassenden Einleitung versehen.

Durch die umsichtige Einführung im ersten Teil des Buches, durch die sorgfältige Textaufbereitung und -kommentierung der Briefedition und durch eine durchgehende opulente farbige Bebilderung wird der Band auch für einen breiteren Leserkreis zugänglich und attraktiv. Die Briefe von der Hamburger ‚Heimatfront‘, allen voran die des Kaufmanns Michiel Heusch sr., beleuchten ein spannendes Stück deutscher und europäischer Wirtschafts-, Sozial- und Migrationsgeschichte und ein nicht minder spannendes Kapitel aus der Geschichte des Niederländischen ‚extra muros‘ und des niederländisch-(nieder)deutschen Sprachkontakts.

Duisburg-Essen

Heinz Eickmans

Kimberly Dinnissen / Rob Soons: **Basiswissen für Dolmetscher und Übersetzer – Deutschland und die Niederlande**. (Reihe Transkulturalität – Translation – Transfer, Bd. 48). Berlin: Frank & Timme 2019, 264 S., EUR 24,80

Basiswissen für Dolmetscher und Übersetzer – Deutschland und die Niederlande ist das Ergebnis eines Projektes des Arbeitsbereiches Dolmetschwissenschaft der Universität Mainz in Germersheim und als Band 48 in der Reihe Transkulturalität – Translation – Transfer erschienen. Zudem ist *Basiswissen für Dolmetscher und Übersetzer* für Deutschland auch in der Kombination mit anderen Ländern erhältlich, u.a. China, Frankreich, Italien, Spanien, Polen oder Russland. Beide Autoren haben den Masterstudiengang Konferenzdolmetschen mit den Sprachen Niederländisch, Deutsch und Englisch in Germersheim absolviert. Kimberly Dinnissen arbeitet heute als Übersetzerin, Rob Soons ist in der Automobilindustrie tätig.

Besonders in der Ausbildung zum Kommunikationsexperten (Dolmetscher, Übersetzer, Kulturmittler) stellt die Auseinandersetzung mit den kulturellen Hintergründen der betreffenden Sprache einen wesentlichen Bestandteil beim Erlernen einer Fremdsprache dar. Welches Wissen gilt es aber zu



vermitteln? Was gehört zum Basiswissen? Die beiden Autoren legen im Vorwort ihres Buches dar, dass sie bei den Studierenden insbesondere Wissenslücken in der politischen Landeskunde feststellen mussten und haben genau deshalb den Fokus auf die Politik und die jüngere Geschichte Deutschlands und der Niederlande gelegt.

Der Band ist kontrastiv angelegt und besteht aus zwei länderspezifischen Teilen: Im ersten Teil werden grundlegende Informationen zu Deutschland geliefert, der zweite Teil beschäftigt sich mit den Niederlanden. In kurzen Abschnitten wird das politische System beider Länder beschrieben, dabei werden die Verfassungsorgane, das Wahlsystem und die Parteien erläutert. Darüber hinaus werden Aspekte wie Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände, Unternehmen, Medien und die jüngere Geschichte Deutschlands und der Niederlande behandelt. Der geschichtliche Überblick ist übersichtlich nach den verschiedenen Legislaturperioden geordnet und greift sowohl innen- als auch außenpolitische Aspekte auf. Zur neueren Geschichte Deutschlands wird in separaten Abschnitten ein Überblick zur BRD seit 1945 und zur DDR in der Zeit von 1945-1990 gegeben. Nach jedem einzelnen Abschnitt folgen zweisprachige Glossare (D-NL und NL-D) mit den wichtigsten Begriffen aus den Kurztexten, die ausführlich und umfassend gestaltet sind. Da sie durchgehend im Anschluss an den Kurztext aufgeführt werden, lässt sich einfach nach einem bestimmten Begriff suchen. Die Quellenangaben zu den einzelnen Kapiteln sind am Ende des länderspezifischen Teils angegeben. Die Quellen zu den Glossareinträgen wurden gesammelt am Bandende erfasst. Im Anhang findet man zudem noch Informationen zur EU und ihren Vorläufern. Die in dem Band erhaltenen Informationen sind laut dem Vorwort auf dem Stand von 2019. Dies zeigt sich in der Auswahl der behandelten Aspekte zur Außen- und Innenpolitik: Aktuelle Ereignisse wie der Brexit, die Präsidentschaftswahlen in den USA, die Aufnahme von Geflüchteten, der Missbrauch von Geistlichen oder die Ehe für Alle sind in den Überblick aufgenommen. Für den Nutzer wäre es hier von Vorteil, wenn online Ergänzungen zu weiteren aktuellen Themen zur Verfügung stehen würden.

Basiswissen ist in erster Linie konzipiert für Dolmetscher und Übersetzer, ist aber auch für andere Berufsgruppen ein gut geeignetes Nachschlagewerk. Auf Grund der Vielzahl an Themen aus Politik und Geschichte ist das Buch nicht nur im Arbeitsbereich Translation von großem Nutzen, sondern beispielsweise auch an Schulen und in der Erwachsenenbildung ein nützliches Hilfsmittel. Die Autoren haben mit *Basiswissen für Dolmetscher und Übersetzer* einen gelungenen, nutzerfreundlichen Band vorgelegt, der jedem, der sich (nicht nur beruflich) mit Deutschland und den Niederlanden beschäftigen möchte, relevantes grundlegendes Wissen zur Landeskunde liefert.

Duisburg-Essen

Gaby Boorsma

Lisa Mensing / Lut Missinne: Wege nach Translantis. Leitfaden für Übersetzer: Niederländisch – Deutsch. Reihe Niederlande-Studien. Beiheft 6. Münster, New York: Waxmann, 2020. 80 S. EUR 17,90. ISBN 978-3-8309-4187-3

Von dem niederländischen Essayisten, Kolumnisten und Übersetzer Karel van het Reve stammt der Leitspruch „Vertalen wat er staat“, Übersetzen, was dasteht. Doch was tun, wenn man als Übersetzer(in) plötzlich den Satz vor sich hat: „Meneer Beerta knipperde met zijn ogen“? Muss daraus „Herr Beerta blinzelte mit seinen Augen“ werden, um deutlich zu machen, dass Beerta nicht etwa mit den Zehen blinzelt?

Bisher war man als Übersetzer(in) darauf angewiesen, solche Fragen entweder mit sich selbst zu klären, sie in Übersetzungswerkshops mit Kolleg(inn)en zu diskutieren oder zum Standardwerk des Niederländisch-Übersetzers *Vertalen wat er staat* zu greifen, der Doktorarbeit des Russisch-Übersetzers Arthur Langeveld, seinerzeit betreut von, richtig: Karel van het Reve. Der Nachteil bei diesem Buch besteht allerdings darin, dass es dort um eher allgemeine Übersetzungsprobleme geht als um die Besonderheiten zwischen dem Niederländischen und dem Deutschen.

Diese Lücke wird nun durch einen Leitfaden für Übersetzer Niederländisch-Deutsch geschlossen, der den hübschen Titel *Wege nach Translantis* trägt. Die Idee dazu stammte von Lisa Mensing, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Niederländische Philologie der Universität Münster, und Lut Missinne, Professorin für Niederländische Literatur daselbst. Ihnen war aufgefallen, dass es in der Ausbildung von Übersetzern aus dem Niederländischen – etwa im Masterstudiengang „Literarisches Übersetzen und Kulturtransfer“ – keine Arbeitshilfe gab, anhand derer sich systematisch die vielen, z.T. sehr subtilen Unterschiede zwischen dem Niederländischen und dem Deutschen diskutieren lassen, die beim Übersetzen oft Schwierigkeiten bereiten.

Also machten sie sich ans Werk, sammelten Beispiele, erstellten Listen und baten erfahrene Übersetzerinnen und Übersetzer um Tipps und Einschätzungen. Herausgekommen ist dabei ein Buch, das sich nicht nur vortrefflich für das Übersetzungsstudium Niederländisch-Deutsch eignet, sondern auch gestandenen Übersetzer(inne)n noch einige Aha-Erlebnisse verschaffen kann. Denn man ist überrascht, in dem schmalen Band immer wieder auf Lösungen für Übersetzungsprobleme zu stoßen, für die man selbst Jahre gebraucht hat – um ganz zu schweigen von den Jahren, die es kostete, überhaupt zu bemerken, dass dort ein Problem liegt.

Ein solches Problem ist etwa die Verwendung der Vergangenheitsformen in der direkten Rede: Während Niederländer hier vorzugsweise das Präteritum verwenden,



benutzen wir im Deutschen eher das Perfekt. Den Autorinnen reichen ein paar Zeilen Erläuterung und einige Beispielsätze, um diesen Sachverhalt zu verdeutlichen.

Ein anderes Problem, mit dem deutschsprachige Übersetzer(innen) aus dem Niederländischen immer wieder konfrontiert werden, ist der Umgang mit den Anredeformen *jij*, *u* und, vor allem, *ge/gij*. Im Prinzip ist die Sache ganz einfach: *jij* ist *du*, und *u* ist *Sie* – und *ge/gij*, eine Form, die im Süden der Niederlande und in Flandern benutzt wird, ist irgendetwas dazwischen. Aber wie übersetzt man den folgenden Dialog zwischen einem Flamen und einem Niederländer?

Jan Nelissen ging de badcel in, trok zijn pyjama aan, knipte het licht uit en kroop in zijn bed.

‘Slaapt gij al Maarten?’ vroeg hij.

‘Nee.’

‘Als ik u tegen u zeg, dan bedoel ik jij. Dat weet gij toch, nietwaar?’

‘Ja Jan, dat weet ik,’ zei Maarten.

Auf diese konkrete Frage bietet der Leitfaden zwar leider auch keine gebrauchsfertige Antwort, doch er zeigt immerhin ein paar mögliche Wege nach einem deutschen Translantis dafür auf.

Die Auswahl der Themen des Leitfadens folgt im Wesentlichen der Einteilung der Duden-Grammatik. Das macht das Ganze übersichtlich, führt allerdings auch dazu, dass es im Text gelegentlich etwas technisch zugeht. Ein Beispiel: „Für Wegbeschreibungen werden im Niederländischen oftmals Präpositionen und Postpositionen verwendet, die im Deutschen häufig zu Zirkumpositionen gemacht werden: Präpositionen, die ihre Ergänzung einrahmen.“ Es ist also nicht immer ganz leichte Kost für Übersetzer(innen), insbesondere für diejenigen unter ihnen, die keine Sprachwissenschaftler sind, wird aber dadurch genießbar, dass zumindest die spezielleren grammatischen Fachbegriffe kurz erklärt werden bzw. das, worum es geht, durch, meist gut gewählte, Beispiele illustriert wird.

Hilfreich sind auch die Infoboxen mit zusätzlichen Erläuterungen oder Zitaten aus der Fachliteratur und die Sprechblasen, die Tipps für die Übersetzungspraxis bereithalten. Um bei dem oben erwähnten Beispiel mit den Prä-, Post- und Zirkumpositionen zu bleiben: Im Haupttext heißt es: „Vor allem die Präposition *langs*, die mit *entlang*, *an ... entlang* oder *an ... vorbei* übersetzt werden kann und bei niederländischen Wegbeschreibungen häufig vorkommt, kann den deutschen Text holprig und technisch wirken lassen.“ In der Sprechblase am Rand findet sich dazu der folgende Rat: „Wichtig ist vor allem, dass man sich beim Übersetzen den Weg vorstellt und ihn vor dem geistigen Auge abgeht/abfährt, um zu verstehen, welche Gebäude und Plätze auf welche Art und Weise passiert werden und um daraus schließen zu können, wie dies am besten in der Zielsprache wiedergegeben werden kann. Hierbei kann auch Google Maps/Street View helfen.“ Tipps, die in der Übersetzungspraxis Gold wert sind!

Obwohl sich Lisa Mensing und Lut Missinne bei der Gliederung ihres Leitfadens an einem Grammatik-Handbuch orientiert haben, geht es bei Weitem nicht nur um grammatische Unterschiede zwischen den beiden Sprachen. Man erfährt auch beispielsweise etwas über die Sprachverwandtschaft, Abweichungen zwischen den in den Niederlanden und Belgien gesprochenen Varianten des Niederländischen, beschäftigt sich mit dem ebenso dankbaren wie unerschöpflichen Thema der „falschen Freunde“, der formgerechten Übersetzung niederländischer Flüche und Schimpfkanonaden sowie der Modalverben *moeten*, *zullen* und *zouden*, diskutiert die subtilen Unterschiede

zwischen *doen* und *maken* bzw. *tun* und *machen* und geht auf das Phänomen der gelegentlichen „Übergenaugigkeit“ im Niederländischen ein, also etwa die Schuhe, die man an den Füßen trägt oder die eingangs erwähnten blinzelnden Augen. Mit anderen Worten: *Wege nach Translantis* bietet eine Fülle von Informationen, Tipps und Anregungen zum Übersetzen niederländischer Texte ins Deutsche.

Doch es gibt auch Dinge ein, die im Leitfaden fehlen: etwa der Umgang mit den Verben *lijken*, *blijken* und *schijnen*, mit denen viele Übersetzer(innen) ihre Schwierigkeit haben, oder auch der laxere Umgang niederländischer Autoren mit der Vor- und Nachzeitigkeit: Gern wird von ihnen alles über den Kamm einer einzigen Zeitform geschoren, auch wenn es sich vor oder nach dem erzählten Geschehen abspielt. Als Leser liest man darüber hinweg, doch als Übersetzer muss ich etwas damit machen – aber was, und wie weit darf ich dabei gehen? Auch zum *het meisje*, *die*-Problem hätte man gern etwas erfahren, also zu der Angewohnheit im Niederländischen, bei einem lebenden sächlichen Wesen auf dessen natürliches Geschlecht zu rekurrieren (das Mädchen, *die* / das Bürschchen, *der*).

Es gibt also noch so einiges, was sich zu den Unterschieden zwischen dem Niederländischen und dem Deutschen sagen ließe – und das ist den beiden Autorinnen auch bewusst, die *Wege nach Translantis* ausdrücklich als *work in progress* sehen. Sie sammeln weiter Material und hoffen für eine zweite Auflage auf Rückmeldungen und Ergänzungen von Leser(inne)n. Doch auch jetzt schon ist ihr Leitfaden ein wichtiger Beitrag, um in Zukunft Sätze wie den aus einer Jeroen-Brouwers-Übersetzung vermeiden zu helfen, der ihnen (als Beispiel-Satz) offenbar unabsichtlich in den Leitfaden gerutscht ist und in dem es heißt: „Was sie mir ansehen können, ist, dass ich hilflos mit meinen Augen blinze.“

Dortmund

Gerd Busse

Niederländische Literatur in deutscher Übersetzung 2019

Das besondere Buch



Marente de Moor: *Aus dem Licht*. Roman. Aus dem Niederländischen von Bettina Bach, München: Hanser Velag, 2019. 316 S., EUR 23,00. [Originaltitel: Roundhay, tuinscène]

Der erste Film der Welt – Zu Marente de Moors Roman „Aus dem Licht“.

Die 1972 in Den Haag geborene Schriftstellerin Marente de Moor, Tochter der berühmteren Margriet de Moor, hat einen Roman geschrieben über einen Mann, der nicht weniger erfunden hat als den Film – bzw. die Kamera, die ihn aufnimmt. Und der dennoch unbekannt geblieben ist. Ausgerechnet er verschwindet von der Bildfläche, und Marente de Moor stellt eine hinreißend erfolglose Recherche an - in einem literarischen Gedankenspiel, das durchlässig ist auch für die aktuellen Medienrevolutionen.

Der deutsche Titel des Romans – „Aus dem Licht“ – ist vieldeutig weit gefasst, der niederländische Originaltitel – „Roundhay, tuinscène“ („Roundhay, Gartenszene“) – rätselhaft eng. Im Nachwort klärt Marente de Moor darüber auf, dass ihr Titel sich auf einen Film bezieht, den der 1842 geborene und um 1890 spurlos verschwundene französische Erfinder Louis Almé Augustin Le Prince „gedreht“ hat - Jahre vor Edison und den Brüdern Lumière. Unter „Roundhay Garden Scene“ kann man sich bei Youtube diesen ersten Film der Welt ansehen, kaum mehr als eine zappelige Sekunde: Familienmitglieder des „Kamera-Mannes“ in einem lichtdurchfluteten Garten, ewig einherschreitend, unsterblich.

Marente de Moor ist so klug gewesen, dass sie ihren Helden nicht historisch rekonstruiert, sondern ihn – mit einem anderen Namen – „erfindet“. Sie nimmt sich

alle erzählerischen und kompositorischen Freiheiten heraus und lässt den Roman mit tollkühnen Sätzen und Sentenzen beginnen:

Am 16. September 1890 stieg ein Mann in den Zug von Dijon nach Paris, danach hörte man nie wieder etwas von ihm. Er hatte nicht vor zu verschwinden. Außerdem ist ein Mensch für sein Verschwinden genauso wie für seine Entstehung von anderen abhängig. Er kann nicht mal eben im stillen Kämmerlein beschließen, dass es ihn nicht mehr gibt, erst muss er vermisst werden. Wie auch immer, als Valéry Barre in den Zug stieg, hatte er noch vor, in Paris anzukommen. Unterwegs muss ihm etwas begegnet sein, das ihn ausgelöscht hat, und diejenigen, die ihn herbeisehten, taten es noch lange Zeit vergeblich. (S. 9)

Über den wirklichen Augustin Le Prince gibt es – auch in deutscher Übersetzung – ein voluminöses und durchaus faszinierendes Sachbuch von Christopher Rawlence, der seine Investigationen auch in einem Dokumentarfilm verarbeitet hat. Aber die literarische Phantasie Marente de Moors kann sich glanzvoll absetzen von einer noch so scharfsinnigen Recherche. Christopher Rawlence findet Augustin Le Prince ebenso wenig wieder wie Marente de Moor „ihren“ Valéry Barre. Doch die niederländische Erzählerin darf und kann sich nicht nur eine dramatische Konzeption erlauben, sondern auch poetische Illuminationen.

Ihr Roman hat vier Teile. Man kann die Überschriften dieser vier Teile verstehen als ein Stenogramm des Ganzen: „Aus dem Licht“ / „Ins Dunkel“ / „Nachbild“ / „Eine Viertelsekunde“ – wobei der besagte Sekundenbruchteil das technische Geheimnis der bewegten Bilder streift.

Teil eins und Teil zwei werden auktorial in der dritten Person erzählt, Teil drei und Teil vier in der ersten Person – und das Ich dieser Kapitel ist – Überraschung! – das der Frau von Thomas Alva Edison, dem gnadenlosen Konkurrenten und unaufhaltsamen „Aufkäufer“ aller kontinentalen Errungenschaften in Sachen Filmtechnik. Zu ihm hat sich der Sohn von Valéry Barre aufgemacht, um dem Verdacht nachzugehen, er, Edison, könne hinter dem Verschwinden seines Vaters stehen. Aber nicht die letztlich erfolglose Spurensuche des Sohnes mag hier nacherzählt werden, wohl aber das Geheimnis der bewegten Bilder gestreift sein, wie es der Vater einst seinem Sohn erklärt hat:

Das Dunkel, sagte der Vater, das sei der Trick. Man könne noch so viele Bilder aneinanderreihen, wenn es zwischen ihnen nicht dunkel werde, komme das Auge nicht mit. Ohne Dunkelheit bleibe von der abgebildeten Bewegung nichts anderes übrig als ein verschwommener Klumpen.

„Der Verschluss muss zugehen. Auf Etwas muss Nichts folgen.“

„Bild oder Nichtbild, das ist hier die Frage.“

Sein Vater lacht. Die Sonne ist seit Stunden untergegangen, Die nächsten Tage hatten sie mit Berechnungen verbracht. Wie oft sich der Auslöser schließen musste und wie viele Bilder pro Sekunde das Auge brauchte, um zu glauben, dass es nicht eine Reihe von Bildern sah, sondern eine einzige fließende Bewegung. Zwölf, wie sie sie im Garten von Roundhay aufnahmen, sollte sich als ungenügend herausstellen. Sechzehn waren perfekt. Eine schöne Zahl. Sein Alter damals.“ (S. 299 f.)

Mit einem fast unmerklichen Tempuswechsel ist hier der Moment markiert, wo der Sohn den Vater wiederfindet, nämlich in der Erinnerung an die unvergänglichen Momente in einem sommerlichen Garten. Was Marente de Moor da über das Geheimnis der bewegten Bilder sagt, ist durchsichtig auch für die Poetologie ihres Romans. Die Art und Weise, wie sie eine Epochenwende zwischen okkultistischen „Erscheinungen“ und bewegten Filmbildern, zwischen alten und neuen „Medien“ wahrnimmt, ist so etwas wie eine facettenreiche Erinnerung an die Zukunft auch der heutigen medialen Innovationen.

Marente de Moor tut das indes in einem Roman, der nicht nur eine Suchbewegung realisiert, sondern in dieser Bewegung auch ablenkbar ist. Einerseits montiert die Autorin immer wieder einmal so etwas wie Werbeblöcke in ihren Text, Anzeigen für alle nur denkbaren Alltagserleichterungen und Heilungsversprechungen, skurrile Schlagzeilen. Zum anderen verbindet sie ihre Geschichte immer wieder mit selbstreflexiven Vergleichen oder Metaphern. Zum Beispiel mit einer buchstäblich cinematographisch inspirierenden Wahrnehmung:

Lieber sah er nach draußen, wo eine lange Allee dicht bei den Schienen die Aussicht in einzelne Bilder zerschnitt, als der Zug verlangsamte. Ein Feld - Baum. Ein halbes Haus - Baum. Das nächste Haus - Baum, vermutlich ein Gemüsegarten, Baum, der Anfang einer Straße, Baum, das Ende eines Feldes, Baum, die vordere Hälfte eines Pferdes, Baum. (S. 17)

Oder Marente de Moor bringt die narrative Dynamik ihres Romans gleichsam zu einem Stillstand – in einer Sekunde der wahren Empfindung, einer Fermate, ausgedrückt durch einen aphoristischen Vergleich, der vieles schon zu wissen scheint, aber noch nichts verrät. Marente de Moor lässt ihren Helden – vorübergehend oder endgültig? – in einem Städtchen stranden, das sie mit suggestiver Beiläufigkeit lediglich durch das Initial V. benennt:

Er musste unbedingt weg von hier Jetzt passt V. gerade noch in den Büttensrand einer Postkarte, doch er bräuchte sich nur in jemand zu verlieben oder sich mit jemand anzulegen, und es sähe ganz anders aus. Irgendwann schließt sich jeder Ort wie eine Faust um einen Fremden, kleine Orte schneller als große. (S. 83)

Bewegte Bilder, bewegende Bilder: eine Sekunde für die Ewigkeit, die es Marente de Moor wert gewesen sind, kultur- und technikgeschichtliche Recherchen auf 320 Seiten zu verbinden mit biographischen Gedankenspielen und literarischem Witz.

Münster

Hermann Wallmann

Bibliografie: Niederländische Literatur in deutscher Übersetzung 2019

Die folgende Bibliografie ist bemüht, die Neuerscheinungen und Neuausgaben der niederländischen Literatur in deutscher Übersetzung des Jahres 2019 möglichst vollständig zu verzeichnen.

Die Bibliografie gliedert sich in zwei Rubriken: I. Neuerscheinungen (einschl. Taschenbuch-Erstaussagen) und II. Taschenbuch- und Sonderausgaben. Unter I. werden alle echten *Neuerscheinungen* verzeichnet, egal ob es sich um Hardcover- oder Taschenbuch-Ausgaben handelt. Aufgenommen werden Prosa, Poesie und Theater-*texte*. Unselbständige Veröffentlichungen etwa in Literaturzeitschriften werden dann aufgenommen, wenn es sich um spezielle Dossiers oder Übersetzungen von nennens-wertem Umfang handelt. Bei der Prosa werden neben belletristischen Texten auch literarische Sachbücher (Essays, Feuilletons, Reportagen) erfasst. Rubrik II. verzeich-net *Neuausgaben* bereits eher erschienenen Werke, worunter in erster Linie die als Zweitverwertung erscheinenden Taschenbuch- und Sonderausgaben verstanden wer-den.

(H. E.)

I. Neuerscheinungen 2019 (einschl. Taschenbuch-Erstaussagen)

Gerbrand Bakker: Echte Bäume weinen nicht. Warum wir die Natur Natur sein lassen sollten. Übers.: Birgit Erdmann. Berlin: Suhrkamp 2019. 205 S., EUR 14.95. ISBN 978-3-518-46955-2 [Suhrkamp Taschenbuch 4955]
Originaltitel: Rotgrond bestaat niet

Maria Barnas: Problemwolf. Gedichte. Auswahl und Übers.: Stefan Wiczorek. Mit einem Essay von Jan Wagner. Düsseldorf: Edition Virgines 2018. 88 S., EUR 12.00. ISBN 978-3-944011-72-1 [Lyrik-Edition Niederlande 3]
Nachtrag zu 2018

Kasper van Beek: Vogelfrei. Spannungsroman. Übers.: Gabriele Haefs. München: Goldmann 2019. 315 S., EUR 10.00. ISBN 978-3-442-48927-5
Originaltitel: Vogelvrij

Abdelkader Benali: Henri Matisse in Tanger. Eine persönliche Spurensuche. Übers.: Gregor Seferens. Bern; Wien: Piet Meyer Verlag 2019. 110 S., EUR 25.00. ISBN 978-3-905799-56-9
Originaltitel: Het blauw van de zee en het blauw van de stad

Sanne Blauw: Der größte Bestseller aller Zeiten (mit diesem Titel). Wie Zahlen uns in die Irre führen. Übers.: Birgit Erdmann und Ira Wilhelm. München: Deutscher Verlags-Anstalt 2019. 218 S., EUR 20.00. ISBN 978-3-421-04853-0.
Originaltitel: Het bestverkochte boek ooit (met deze Titel)

Stefan Buijsman: Espresso mit Archimedes. Unglaubliche Geschichten aus der Welt der Mathematik. Übers.: Bärbel Jänicke. München: C.H. Beck 2019. 218 S., EUR 18.00. ISBN 978-3-406-73951-4
Originaltitel: Plussen en minnen

Simon Carmiggelt: Auf ein Gläschen. Kneipengeschichten : Kronkels. Übers.: Gerd Busse und Ulrich Faure. Zürich: Unionsverlag 2019. 186 S.,

EUR 18.00. ISBN 978-3-293-00543-3

Originaltitel: Alle Kroegverhalen

Nhung Dam: Tausend Väter. Roman. Übers.: Bettina Reich und Christiane Kuby.

Berlin: Ullstein 2019. 399 S., EUR 20.00. ISBN 978-3-550-05035-0

Originaltitel: Duizend vaders

Mathijs Deen: Unter den Menschen. Roman. Übers.: Andreas Ecke. Hamburg:

mare 2019. 189 S., EUR 20.00. ISBN 978-3-86648-280-7

Originaltitel: Onder de mensen

Mathijs Deen: Über alte Wege. Eine Reise durch die Geschichte Europas.

Übers.: Andreas Ecke. Köln: DuMont 2019. 415 S., EUR 24.00. ISBN 978-3-8321-8383-7

Originaltitel: Over oude wegen

Martin Michael Driessen An den Flüssen. Erzählungen. Übers.: Gerd Busse.

Berlin: Wagenbach 2019. 139 S., EUR 18.00. ISBN 978-3-8031-1345-0

Originaltitel: Rivieren

Anna Enquist: Denn es will Abend werden. Roman. Übers.: Hanni Ehlers.

München: Luchterhand 2019. 283 S., EUR 22.00. ISBN 978-3-630-87604-7

Originaltitel: Want de avond

Hendrik Groen: Lieber Rotwein als tot sein. Roman. Übers.: Wibke Kuhn.

München: Piper 2019. 318 S., EUR 20.00. ISBN 978-3-492-05945-9

Originaltitel: Leven en laten leven

Ger Groot: Und überall Philosophie. Das Denken der Moderne in Kunst und Popkultur. Übers.: München: dtv 2019. 334 S., EUR 26.00. ISBN 978-3-423-28171-3

Originaltitel: De geest uit de fles

Maarten 't Hart: So viele Hähne, so nah beim Haus. Erzählungen. Übers.:

Gregor Seferens. München: Piper 2019. 282 S., EUR 22.00. ISBN 978-3-492-05913-8

Originaltitel: De moeder van Ikabod

Erik Harteveld: Van Nijlande tot heelal = From Nijlande to the universe

= Von Nijlande bis zum Weltall. 21 gedichten / poems / Gedichte. Übers.

Geert Nijland, Ans Bouter, Maria Kamphuis, Raymond Louwerse. Beilen: Het Drentse Boek 2019. 102 S., EUR 19.95. ISBN 978-90-6509-081-2

Maaïke Hartjes: Burnout. Ein Comic-Tagebuch. Übers.: Bärbel Jänicke. Ost-

fildern: Patmos 2019. 240 S., EUR 26.00. ISBN 978-3-8436-1195-4

Originaltitel: Burn-out dagboek

Marjolijn van Heemstra: Ein Name für Dich. Roman. Übers.: Stefan Wiczorek.

Hamburg: Atlantik 2019. 205 S., EUR 20.00. ISBN 978-3-455-00507-3

Originaltitel: En we noemen hem

Daniëlle Hermans: Das Tulpenvirus. Thriller. Übers.: Heike Baryga und Stefanie

Schäfer. München: Piper 2019. 357 S., EUR 15.99. ISBN 978-3-492-50286-3

Originaltitel: Het tulpenvirus

Stefan Hertmans: Sieben Gedichte aus dem Band Önder een koperen hemel". Übers.: Gregor Seferens. In: manuskripte ZEITSCHRIFT FÜR LITERATUR, 59. Jg., 223. Heft (März 2019) S. 112-118.

Henkjan Honing: Der Affe schlägt den Takt. Musikalität bei Tier und Mensch. Eine Spurensuche. Übers.: Bärbel Jänicke. Leipzig: Henschel 2019.

- 213 S., EUR 24.00. ISBN 978-3-89487-810-8
Originaltitel: Aap slaat maat
- Otto de Kat: Freetown.** Roman. Übers.: Andreas Ecke. Frankfurt am Main: Schöff-
ling & Co. 2019. 166 S., EUR 20.00. ISBN 978-3-89561-533-7
Originaltitel: Freetown
- Herman Koch: Einfach leben.** Roman. Übers.: Christiane Kuby und Herbert Post.
Köln: Kiepenheuer & Witsch 2019. 102 S., EUR 8.00. ISBN 978-3-462-05210-7 [Ki-
Wi 1645]
Originaltitel: Makkelijk leven
- Jan Konst: Der Wintergarten. Eine deutsche Familie im langen 20. Jahr-
hundert.** Übers: Marlene Müller-Haas. München: Europa Verlag 2019. 363 S.,
EUR 22.00. ISBN 978-3-95890-258-9
Originaltitel: De wintertuin
- Ruth Lasters: Lichtmesser.** Gedichte. Übers.: Stefan Wiczorek. Köln: parasiten-
presse 2019. 50 S., EUR 10.00. ISBN 978-3-947676-19-4
- Ton van der Lee: Banco. Ein Schloß aus Lehm in Djenné.** Übers.: Anna
Soonius. Nürnberg: Pagma 2019. 278 S., EUR 29.00. ISBN 978-3-9810758-6-1
Originaltitel: Het Zandkasteel
- Nova Lee Maier: Mutter, ich habe getötet.** Thriller. Übers.: Olaf Knechten.
Luxemburg: Edition M. 476 S., EUR 9.99. ISBN 978-2-919803-95-8
Originaltitel: [Esther Verhoef:] Lieve mama
Nova Lee Maier ist das Pseudonym der niederländischen Autorin Esther Verhoef
- J. S. Margot: Masel tov. Meine ungewöhnliche Freundschaft mit einer
jüdisch-orthodoxen Familie.** Übers.: Christiane Burkhardt. München: Piper
2019. 332 S., EUR 15.00. ISBN 978-3-492-06151-3
Originaltitel: [Margot Vanderstraeten:] Mazzel tov. Mijn leven als werkstudente
bij een orthodox-joodse familie
J. S. Margot ist das Pseudonym der belgischen Autorin Margot Vanderstraeten.
- Eva Meijer: Was Tiere wirklich wollen. Eine Streitschrift über politische
Tiere und tierische Politik.** Übers.: Hanni Ehlers. München: btb 2019. 156 S.,
EUR 20.00. ISBN 978-3-44275812-8
Originaltitel: De soldaat was een dolfin
- Peter Middendorp: Du gehörst mir.** Übers.: Rolf Erdorf. Stuttgart: Oktaven
2019. 283 S., EUR 22.00. ISBN 978-3-7725-3013-5
Originaltitel: Jij bent van mij
- Marente de Moor: Aus dem Licht.** Roman. Übers.: Bettina Bach. München: Carl
Hanser Verlag 2019. 316 S., EUR 23.00. ISBN 978-3-446-26176-1
Originaltitel: Roundhay, tuinscène
- Mieke Mosmuller: Singularität. Dialoge über künstliche Intelligenz und
Spiritualität.** Übers.: Holger Niederhausen. Baarle Nassau: Occident Verlag
2019. 227 S., EUR 24.90. ISBN 978-3-946699-10-1
Originaltitel: Singulariteit : dialogen over kunstmatige intelligentie en spiritualiteit
- Cees Nooteboom: Venedig - der Löwe, die Stadt und das Wasser.** Übers.:
Helga van Beuningen. Berlin: Suhrkamp 2019. 238 S., EUR 24.00. ISBN 978-3-518-
42854-2
Originaltitel: Venetië - de leeuw, de stad en het water

- Mirjam Oldenhave: Und wenn es nicht gut ist, ist es nicht das Ende.** Roman. Übers.: Andrea Kluitmann. Hamburg: Harper Collins 2019. 303 S., EUR 14.99. ISBN 978-3-95967-239-9
Originaltitel: Oldenhave, Mirjam: Alles goed en wel
- Francine Oomen: Francine und die total heiße Phase. Wechseljahre für Anfängerinnen.** Übers.: Bärbel Jänicke und Mirjam Madlung. München: Knaur 2019. 236 S., EUR 18.00. ISBN 978-3-426-21457-2
Originaltitel: Oomen stroomt over
- Griet Op de Beeck: Viele Himmel über dem Siebten.** Roman. Übers.: Isabel Hessel. München: btb 2019. 317 S., EUR 10.00. ISBN 978-3-442-71818-4
Originaltitel: Vele hemels boven de zevende
- David Van Reybrouck: Oden.** Übers.: Waltraud Hüsmert. Berlin: Insel Verlag 2019. 239 S., EUR 20.00. ISBN 978-3-458-17825-5
Originaltitel: Odes
- Marieke Lucas Rijneveld: Was man sät.** Roman. Übers.: Helga van Beuningen. Berlin: Suhrkamp 2019. 316 S., EUR 22.00. ISBN 978-3-518-42897-9
Originaltitel: De avond is ongemak
- Jonathan Robijn: Kongo Blues.** Kriminalroman. Übers.: Jan-Frederik Bandel. Hamburg: Edition Nautilus 2019. 175 S., EUR 18.00. ISBN 978-3-96054-186-8
Originaltitel: Congo Blues
- Florentijn van Rootselaar: Leben in schwierigen Zeiten. 15 Philosophen über Klimawandel, Fake News und andere Dinge, die uns den Schlaf rauben.** Übers.: Bärbel Jänicke. Darmstadt: wbv Theiss 2019. 143 S., EUR 20.00. ISBN 978-3-8062-3876-1
Originaltitel: Filosofisch veldwerk
- Paul Scheffer Wozu Grenzen? Freiheit in Zeiten von Globalisierung und Migration.** Übers.: Gregor Seferens. München: Carl Hanser Verlag 2019. 235 S., EUR 22.00. ISBN 978-3-446-26445-8
Originaltitel: De vorm van vrijheid
- Marijke Schermer: Unwetter.** Roman. Übers.: Hanni Ehlers. Zürich: Kampa 2019. 186 S., EUR 20.00. ISBN 978-3-311-10010-2
Originaltitel: Noodweer
- Max Temmerman: Die Geduld der Gärten.** Gedichte. Herausgegeben und aus dem belgischen Niederländischen übersetzt von Stefan Wieszorek. Leipzig: Leipziger Literaturverlag 2019. 128 S., EUR 16.95. ISBN 978-3-86660-244-1 [Literatur aus Flandern; Band 1]
- Theo Thijssen: Ein Junge wie Kees.** Roman. Übers. und mit einem Nachwort von Rolf Erdorf. Göttingen: Wallstein Verlag 2019. 431 S., EUR. 24.00. ISBN 978-3-8353-3558-5
Originaltitel: Kees de jongen
- Lia Tilon: Der Archivar der Welt.** Roman. Übers.: Ulrich Faure. München: dtv 2019. 270 S., EUR 22.00. ISBN 978-3-423-28196-6
Originaltitel: Archivaris van de wereld
- Niko Tinbergen: Eskimoland. Ein Bericht aus der Arktis.** Übers.: Gerd Busse und Ulrich Faure. Mit einem Nachwort von Verena Traeger und Peter Schweitzer.

- München: C.H. Beck 2019. 239 S., EUR 22.00. ISBN 978-3-406-74171-5
Originaltitel: Eskimoland
- Jens van Tricht: Warum Feminismus gut für Männer ist.** Übers.: Christina Brunnenkamp und Isabel Hessel. Berlin: Ch. Links Verlag 2019. 176 S., EUR 18.00. ISBN 978-3-96289-055-1
Originaltitel: Waarom feminisme goed is voor mannen
- Margot Vanderstraeten: Mazzel tov. → J. S. Margot*
- Herman van Veen: Solange es leicht ist. Geschichten übers Älterwerden.** Übers.: Thomas Woitkewitsch. München: Knaur 2019. 239 S., EUR 18.00. ISBN 978-3-426-21462-6
Originaltitel: Voor het eerst
- Annelies Verbeke: Dreißig Tage.** Roman. Übers.: Andreas Gressmann. Salzburg; Wien: Residenz Verlag 2019. 339 S., EUR 22.00. ISBN 978-3-7017-1697-5
Originaltitel: Dertig dagen
- Esther Verhoef: Mutter, ich habe getötet → Nova Lee Maier*
- Dimitri Verhulst: Den Sommer kannst du auch nicht aufhalten.** Übers.: Rainer Kersten. Stuttgart: Oktaven 2019. 138 S., EUR 18.00. ISBN 978-3-7725-3010-4
Originaltitel: De zomer hou je ook niet tegen
- Judith Visser: Mein Leben als Sonntagskind.** Roman. Übers.: Barbara Heller. Hamburg: Harper Collins 2019. 607 S., EUR 20.00. ISBN 978-3-95967-319-8
Originaltitel: Zondagskind
- J.J. Voskuil: Nicolien's Mutter. Szenen einer Demenz.** Ausgewählt, übersetzt und mit einer Einleitung von Gerd Busse. [Dossier in: Schreibheft. Zeitschrift für Literatur Nr. 93, August 2019, S. 129–164]
Originaltitel: De moeder van Nicolien
- Hannes Wallrafen: Der blinde Fotograf.** Eine Autobiografie. Übers.: Rolf Erdorf. Stuttgart: Oktaven 2019. 319 S., EUR 22.00. ISBN 978-3-7725-3011-1
Originaltitel: De blinde fotograaf
- Jaap van de Weg: Warum ich tue, was ich tue. Einblicke in die Hintergründe unseres Handelns.** Übers.: Marianne Holberg. Stuttgart: Verlag Urachhaus 2019. 155 S., EUR 18.00. ISBN 978-3-8251-5169-0
Originaltitel: Waarom doe ik wat ik doe?
- Ysbrand van der Werf: Ausgeschlafen. Alles über guten Schlaf.** Übers.: Bärbel Jänicke. Ostfildern: Patmos Verlag 2019. 160 S., EUR 15.00. ISBN 978-3-8436-1012-4
Originaltitel: Iedereen slaapt
- Tommy Wieringa: Santa Rita.** Roman. Übers.: Bettina Bach. München: Carl Hanser Verlag 2019. 286 S., EUR 22.00. ISBN 978-3-446-26391-8
Originaltitel: De heilige Rita
- Kira Wuck: Felktiere.** [Gedichte] Auswahl und Übers.: Stefan Wieczorek. Düsseldorf: Edition Virgines 2019. 95 S., EUR 12.00. ISBN 978-3-948229-06-1 [Lyrik-Edition Niederlande 4]
- Miek Zwamborn: Algen.** Ein Portrait. Übers.: Bettina Bach. Berlin: Matthes & Seitz 2019. 167 S., EUR 20.00 ISBN 978-3-95757-696-5
Originaltitel: Zeewier

II. Taschenbuch- und Sonderausgaben 2019

- Jan Brokken: Sibirische Sommer mit Dostojewski. Roman einer Freundschaft.** Übers.: Helga van Beuningen. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2019. 423 S., EUR 11.00. ISBN 978-3-462-05371-5 [KiWi 1696]
Originaltitel: De kozakkentuin
- Stefan Hertmans: Die Fremde.** Roman. Übers.: Ira Wilhelm. Zürich: Diogenes 2019. 378 S., EUR 13.00. ISBN 978-3-257-24506-6 [Diogenes-Taschenbuch 24506]
Originaltitel: De Bekeerlinge
- Margriet de Moor: Von Vögeln und Menschen.** Roman. Übers.: Helga van Beuningen. München: dtv 2019. 263 S., EUR 11.90. ISBN 978-3-423-14731-6
Originaltitel: Van vogels en mensen
- Alexander Münninghoff: Der Stammhalter. Roman einer Familie.** Übers.: Andreas Ecke. Frankfurt am Main; Zürich; Wien: Büchergilde Gutenberg 2019. 333 S., EUR 19.00 ISBN 978-3-7632-7092-7 [Lizenzausgabe; nur für Mitglieder der Büchergilde Gutenberg]
Originaltitel: De stamhouder
- Donald Nolet: Kryptogramm.** Roman. Übers.: Simone Schroth. München: Droemer 2019. 381 S., EUR 9.99. ISBN 978-3-426-30632-1 [Droemer Taschenbuch]
Originaltitel: Handschrift van de duivel
- Cees Nooteboom: Der Ritter ist gestorben.** Roman. Übers.: Helga van Beuningen. Berlin: Suhrkamp Verlag 2019. 150 S., EUR 14.00. ISBN 978-3-518-24231-5 [Bibliothek Suhrkamp 1286] *Neuausgabe des erstmals 1998 in der BS erschienenen Titels mit geänderter ISBN*
Originaltitel: De ridder is gestorven
- Dorinde van Oort: Frau im Schatten. Eine Familiengeschichte.** Übers.: Matthias Müller. München: dtv 2019. 337 S., EUR 10.95. ISBN 978-3-423-21815-3 *Neuausgabe*
Originaltitel: Vrouw in de schaduw
- Elvis Peeters: Der Sommer, als wir unsere Röcke hoben und die Welt gegen die Wand fuhr.** Roman. Übers.: Meike Blatnik. Weimar: Burghügel 2019. 203 S., EUR 10.00. ISBN 978-3-944575-89-6
Originaltitel: Wij



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