

SABINE JENTGES

*Radboud Universiteit Nijmegen*  
s.jentges@let.ru.nl

# **Deutsch lernt man meistens auf Niederländisch. Zielsprachengebrauch im schulischen Fremdsprachenunterricht in den Niederlanden**

German you learn mostly in Dutch.  
Target language use in language  
teaching at schools in the Netherlands

ABSTRACT. Teaching German as a foreign language in the Netherlands is mostly contrastive in nature – at all language levels. It is repeatedly argued that this is due to the close proximity of the two languages. Therefore, Dutch GFL textbooks use both target and source language throughout. At the same time, both learners and teachers repeatedly state that too little German is spoken in GFL-teaching in the Netherlands. This paper discusses the target language use at schools in the Netherlands by critically analysing (a selection of) GFL teaching materials. And the situation of German teaching in general.

KEYWORDS: German as a foreign language (GFL); contrastive language teaching; teaching material; target language use; Netherlands.

## **1. EINLEITUNG UND ZIELSETZUNG**

Deutsch gilt traditionell und bis heute an den allermeisten weiterführenden Schulen in den Niederlanden als Pflichtfremdsprache. Niederländische Bildungsinstitutionen, in diesem Fall die Schulen, können selbst entscheiden, welche Fremdsprachen angeboten werden: Grund hierfür ist die in den

Niederlanden geltende „vrijheid van het onderwijs“ (dt. Freiheit des Unterrichts), die Lehrinhalte und Vermittlungsweisen den jeweiligen Bildungsinstitutionen überlässt. Demgegenüber stehen jedoch die „eindtermen“, verbindliche Abschlussqualifikationen, die via zentral entwickelter Abschlussprüfungen (zumindest im schulischen Bereich) überprüft werden. Für die modernen Fremdsprachen werden diese Prüfungen beispielsweise durch das Testinstitut Cito durchgeführt (vgl. Tammenga-Helmantel / Jentges 2016). Deutsch gilt als zweite Pflichtfremdsprache, nach Englisch und neben Französisch (nach deutschem Schulsystem ab der 7. oder 8. Klasse), für mindestens zwei Jahre. Englisch wird durchweg als erste Fremdsprache gelernt, es gibt vereinzelte Ausnahmen, bei denen Deutsch auch bereits als erste Fremdsprache angeboten wird, z.B. in den Grenzregionen, wie bei dem von der EU geförderte Euregioschool-Projekt<sup>1</sup> in Limburg. Auch über die Euregio Maas-Rijn, in der die Limburger Projekte angesiedelt sind, hinaus sind in den deutsch-niederländischen Grenzregionen, beispielsweise auch in der Euregio Rijn-Waal und der Region Achterhoek, Projekte zur frühen Einführung des Nachbarsprachenunterrichts geplant.

Niederlandeweit ist allerdings unter anderem durch eine seit Jahren bzw. Jahrzehnten erfolgte Fokussierung auf die naturwissenschaftlichen Schulfächer die Position der geisteswissenschaftlichen Schulfächer, allen voran der Sprachen, eher schwach: Während Englisch noch als nützlich erachtet wird, gilt das für die anderen Schulsprachen, also Niederländisch und auch die modernen Fremdsprachen, nicht bzw. deutlich weniger. Diese Fächer haben ein deutliches Imageproblem. Schüler<sup>2</sup> empfinden Sprachunterricht als langweilig, sehen keinen Nutzen hierin und fühlen sich während des Unterrichts nicht herausgefordert (vgl. Van de Velde 2012: 5). Demgegenüber stehen die seit Jahren vermehrt zu hörenden Rufe und Mahnungen aus Politik<sup>3</sup>, Wirtschaft und Gesellschaft nach besseren Deutschkenntnissen der Niederländer: Die Zahl der Deutschlernenden an niederländischen Schulen sowie der Germanistik-Studierenden an den Universitäten in den Niederlanden ist, wie in vielen anderen Ländern auch, seit Mitte der 1990er Jahre rückläufig. Laut Hämmerling (2014) geht es um einen Rückgang von mindestens einem Drittel Deutschlernender an Schulen und Hochschulen in

---

<sup>1</sup> Vgl. [www.euregioschool.eu](http://www.euregioschool.eu) (abgerufen am 20.12.2015).

<sup>2</sup> Zugunsten der Lesbarkeit sind die Personennennungen in diesem Beitrag generisch, es sind also stets beide Geschlechter gemeint.

<sup>3</sup> Ein anschauliches Beispiel hierfür dürfte die Schlagzeile: „Die Holländer sollen mehr Deutsch reden“ sein, mit der 2013 der damalige niederländische Außenminister Frans Timmermans (derzeit stellvertretender EU-Kommissionspräsident und EU-Kommissar) in der deutschen Presse zitiert wurde. Vgl. u.a. „Die Welt“, <http://www.welt.de/politik/deutschland/article110905029/Die-Hollaender-sollen-mehr-Deutsch-reden.html> (abgerufen am 20.12.2015).

den letzten 20 Jahren. Im gleichen Zeitraum erwachte jedoch auch die Erkenntnis, nicht nur an den Bildungseinrichtungen, sondern auch in Politik und Öffentlichkeit, dass Deutschkenntnisse in den Niederlanden von entscheidender Bedeutung für die wirtschaftlichen und politischen Beziehungen zwischen beiden Ländern sind (vgl. Hämmerling 2014). So wurde beispielsweise auch 2011 die „Actie groep Duits“ (dt. Aktionsbündnis Deutsch) mit dem Slogan „Mach mit!“ gegründet, in der deutsche auswärtige Institutionen gemeinsam mit niederländischen Partnern und Prominenten Werbung für Deutsch in den Niederlanden machen<sup>4</sup>. Ungeachtet dessen gilt es bei Schülern, Eltern und in der Lehrerschaft als erfolgsversprechend, den Schwerpunkt an weiterführenden Schulen auf ein ökonomisches, naturwissenschaftliches oder technisches Profil zu legen. Hierzu wird begabten bzw. leistungsstärkeren Schülern dann in aller Regel auch geraten. Ein sprachliches oder geisteswissenschaftliches Profil gilt weniger und Zukunftsperspektiven werden hierbei kaum gesehen. Es dürfte also nicht überraschen, dass Deutsch und Französisch von einem großen Teil der Schüler so schnell wie möglich wieder abgewählt werden, zugunsten der oben genannten Fächerprofile. Eine der Konsequenzen ist, dass Schüler Deutsch nicht unbedingt weiter belegen, weil sie sich für diese Sprache und Kultur oder Sprachen allgemein begeistern, sondern vielmehr, weil Deutsch als mit dem Niederländischen verwandte Sprache als einfach gilt. Die oben beschriebenen Rahmenbedingungen haben auch eine geringe Zahl Studierender in der Germanistik und in der Lehrerausbildung Deutsch zur Folge: Jährlich dürften niederlandeweit nicht mehr als 50 Studenten ein Germanistikstudium absolvieren, in der universitären Lehrerausbildung Deutsch sind es sogar noch weniger (vgl. Huisman 2016: 25). Die hieraus resultierende kritische Situation der Germanistik in den Niederlanden wird auch deutlich, wenn man sich bewusst macht, dass sich in den letzten fünf Jahren die Zahl von sechs universitären germanistischen Instituten auf inzwischen nur noch vier (Amsterdam (UvA), Leiden, Nijmegen, Utrecht) verringert hat, mit derzeit nur noch drei besetzten Lehrstühlen für Germanistik landesweit. Aus der hier dargestellten Situation resultiert ein gravierender Deutschlehrermangel, dies gilt aktuell für alle Schulsprachen, neben den modernen Fremdsprachen auch für Niederländisch und für die klassischen Sprachen Griechisch und Latein (vgl. Huisman 2016; Tammenga-Helmantel / Jentges 2016). Allerdings sind die Prognosen für Deutsch die am wenigstens erfreulichen, auch in den kommenden zehn Jahren wird der Deutschlehrermangel weiter wachsen, Geburtenrückgang und hieraus resultierende geringe Schüleranzahlen eingerechnet (vgl. Regieorgaan Geesteswetenschappen 2014: 23).

---

<sup>4</sup> Vgl. <http://machmit.nl/web/> (abgerufen am 20.12.2015).

Konsequenz für die Praxis ist, dass offene Stellen nicht besetzt werden können, wodurch immer häufiger unqualifizierte Lehrer eingestellt werden, beispielsweise Deutsch-Studierende zu Beginn des Bachelorstudiums oder Muttersprachler, die außer ihren Deutschkenntnissen über keine weiteren Lehrqualifikationen verfügen. Auch wird immer häufiger in sehr großen Gruppen unterrichtet, zwei Klassen werden beispielsweise zusammen unterrichtet, oder die Stundenzahl des Schulfachs Deutsch wird gekürzt. Einige Schulen schaffen das Schulfach Deutsch kurzerhand ganz ab (vgl. Tammenga-Helmantel / Jentges 2016; Huismann 2016).

Auf die gerade umrissene Situation gibt es widersprüchliche Reaktionen der Bildungspolitik. Zum einen zeigt sich eine – auch finanzielle – Förderung der Geisteswissenschaften im fachdidaktischen Bereich durch die Politik (für eine ausführlichere Darstellung dieser Projekte vgl. Tammenga-Helmantel / Jentges 2016). Beispielsweise kam es zu einer Etablierung so genannter „meesterschapteams“ (dt. landesweite Expertenteams für Fachdidaktik in den geisteswissenschaftlichen Fächern<sup>5</sup>) sowie zu Extra-Investitionen in die Ausbildung von Lehrpersonal für die Schulfremdsprachen („schooltalent-projecten“, dt. Schulsprachenprojekte, vgl. Regieorgaan Geesteswetenschappen 2014; 2015), und dies insbesondere für Deutsch. So wurde im Studienjahr 2014/15 von den Dekanen der geisteswissenschaftlichen Fakultäten ein landesweites Ausbildungsprojekt für zukünftige Deutschlehrer ohne einen vorherigen regulären germanistischen Studienabschluss beschlossen, das Projekt „Toch leraar Duits“ (dt. „Doch Deutschlehrer“, ein landesweites Deutschlehrer-Ausbildungsprogramm für Nicht-Germanisten<sup>6</sup>). Zum anderen gibt es aktuelle politische Pläne der so genannten „Kommission Schnabel“ unter dem Titel „onderwijs 2032“<sup>7</sup> zukünftig neben Englisch auf eine weitere verpflichtende Fremdsprache im niederländischen Schulunterricht gänzlich zu verzichten.

## 2. DEUTSCHUNTERRICHT IN DEN NIEDERLANDEN

Die in Abschnitt 1 umrissene, durchaus widersprüchliche Position des Deutschen als Fremdsprache in den Niederlanden legt es nahe, einen genaueren Blick auf die Situation im niederländischen Deutschunterricht an Schulen zu werfen.

<sup>5</sup> Vgl.: <https://vakdidactiek.nl/> (abgerufen am 20.12.2015).

<sup>6</sup> Vgl.: <http://www.tochleraarduits.nl/> (abgerufen am 20.12.2015).

<sup>7</sup> Vgl.: <http://onsonderwijs2032.nl/> (abgerufen am 20.12.2015).

Der Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in den Niederlanden ist auf allen Niveaus und Ebenen kontrastiv orientiert. Hierüber scheint auch in der wissenschaftlichen Diskussion im niederländischsprachigen Raum Konsens zu bestehen (vgl. u.a. Mortelmans 2013: 65). So heißt es etwa in der im niederländischen Deutschunterricht für Fortgeschrittene, beispielsweise in der Oberstufe an Schulen sowie an Hochschulen und Universitäten, durchgängig zum Einsatz kommenden „Deutschen Grammatik“ einleitend: „Gerade bei zwei so eng verwandten Sprachen, wie es Deutsch und Niederländisch sind, halten wir es für notwendig, dass [...] eine kontrastive Grammatik angeboten wird.“ (ten Cate / Lodder / Kootte <sup>2</sup>2004: 5) Ebenso schließt sich Thorsten Leuschner dieser Position an:

Dass dieser [kontrastive] Ansatz die Grammatikvermittlung beim Sprachenpaar Niederländisch-Deutsch so ungewöhnlich stark dominiert, hat damit zu tun, dass das Niederländische beim Aufbau einer deutschen Lernersprache (wie auch umgekehrt) in einem weit höheren Maße und in weit größeren Bereichen der Sprache eine erfolgversprechende Ressource darstellt als bei anderen Ausgangssprachen; entsprechend groß ist die Aussicht, Fehler(quellen) im Deutschen relativ genau auf Grund der niederländischen Ausgangssprache vorhersagen zu können (Leuschner 2010: 114).

Auch über Grammatik hinausgehende, auf dem niederländischen Markt produzierte DaF-Lehrmaterialien setzen durchgängig sowohl Ziel- als auch Ausgangssprache ein. Gleichzeitig wird immer wieder, von Seiten der DaF-Lernenden und von Seiten der DaF-Lehrenden und DaF-Lehrerausbildungen konstatiert, dass im DaF-Unterricht in den Niederlanden zu wenig Deutsch gesprochen wird. Die Ergebnisse der im Auftrag des niederländischen Bildungsministeriums 2010 vom DIA (Deutschland Institut Amsterdam) niederlandeweit durchgeführten „belevingsonderzoek Duits“ sind eindeutig:

- 61% der Deutschlehrkräfte sprechen die Zielsprache Deutsch in weniger als einem Viertel der Unterrichtszeit;
- 11% der Deutschlehrkräfte setzen die Zielsprache Deutsch im Unterricht überhaupt nicht ein;
- 92% der Deutschlernenden geben an, nur sehr selten Deutsch im Deutschunterricht zu sprechen;
- 73% der Deutschlernenden wünschen sich einen stärkeren Einsatz der Zielsprache Deutsch im Unterricht;
- 37% der Deutschlernenden möchten auch selbst deutlich mehr Deutsch aktiv im Unterricht sprechen (vgl. DIA 2010: 33ff).

Deutsch lernt bzw. lehrt man also anscheinend in den Niederlanden vor allem auf Niederländisch. Die Gründe hierfür mögen vielfältig sein (vgl.

Hoch / Jentges / Tammenga-Helmantel 2016)<sup>8</sup>, es dürfte jedoch eine wesentliche Ursache hierfür in den „eindtermen“ (dt. Abschlussqualifikationen) zu sehen sein:

Das abschließende Schulexamen für Deutsch besteht zu 50% aus Leseverstehen, wobei alle Aufgaben zu den in der Zielsprache Deutsch präsentierten Lesetexte auf Niederländisch bearbeitet werden müssen; selbst die Beantwortung von offenen Fragen auf Deutsch ist nicht nur nicht nötig, sondern ist nicht gestattet. Naheliegenderweise werden Schüler im Deutschunterricht auf genau dieses Prüfungsformat vorbereitet, schließlich sollen sie die Abschlussprüfungen möglichst gut bestehen (Hoch / Jentges / Tammenga-Helmantel 2016).

Diese zentral erstellten Abschlussexamen haben verständlicherweise auch Auswirkungen auf die Erstellung von Lehrmaterialien. Von daher ist es eigentlich nicht weiter erstaunlich, dass man in niederländischen DaF-Lehrwerken durchgängig sowohl die Zielsprache Deutsch als auch die Ausgangssprache Niederländisch vorfindet. Wenn Aufgaben, die laut Lehrwerk auf Niederländisch erledigt werden sollen, im Unterricht besprochen werden, oder im Lehrwerk präsentierte Grammatik- oder Ausspracheregeln behandelt werden, ist vorprogrammiert, dass dann auch im Deutschunterricht Niederländisch gesprochen wird. So dürfte es auch nicht weiter erstaunen, wenn niederländische DaF-Lehrende angeben, dass aufgrund der zweisprachigen Konzeption der eingesetzten Lehrwerke Zielsprachengebrauch in großen Teilen des Unterrichts überhaupt nicht möglich ist: „Nachteil ist, dass man nicht mehr täglich mit der deutschen Sprache beschäftigt ist, denn die Lehrwerke sind so konzipiert, dass man den Unterricht auf Niederländisch geben muss.“<sup>9</sup> (Huisman 2016: 208).

### 3. DEUTSCH IN NIEDERLÄNDISCHEN DAF-LEHRWERKEN

Lehrwerke haben einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Gestaltung des konkreten Unterrichtsgeschehens. Sie dienen vor allem dazu,

---

<sup>8</sup> Zur näheren Erforschung der Einflussfaktoren läuft derzeit ein niederlandeweites, langfristig angelegtes Projekt, in dem Studierende von Beginn der Lehrerausbildung an und in den ersten Berufsjahren an Schulen begleitet werden, um so Einstellung zu und Umgang mit der Zielsprache als Unterrichtssprache und Veränderungen hierbei und Ursachen hiervon zu dokumentieren. Beteiligt sind: Jasmijn Bloemert (RUG), Sebastiaan Dönzelmann (VU), Esther Geerse (Windesheim), Sabine Jentges (RU), Marjon Tammenga-Helmantel (RUG).

<sup>9</sup> Übersetzung der Verfasserin, im Original heißt es: „[Nadeel is] dat je niet echt meer dagelijks met de [Duitse] taal bezig bent, omdat de lesmethodes zo zijn ontwikkeld dat je in het Nederlands les moet geven.“

die Struktur und den Inhalt von Lernaktivitäten zu definieren und insgesamt den Unterrichtsablauf zu strukturieren. Nach der Studie von Guerretaz/Johnston (2013: 785) werden 83% der von Lehrpersonen und von Lernenden produzierten Redebeiträge durch Lehrmaterial beeinflusst, und zwar konkret u.a. in den Bereichen: Organisation des Unterrichtsgesprächs (z.B. Beteiligung der Lernenden), Art des Gesprächs (Repetieren und Produzieren vorgegebener Formen vs. relativ freie Textproduktion) sowie Gesprächsinhalte.

Um einen genaueren Blick darauf zu erhalten, wie Ziel- und Ausgangssprache in niederländischen DaF-Lehrwerken eingesetzt werden – und somit aller Wahrscheinlichkeit nach auch starken Einfluss auf den Gebrauch der Zielsprache Deutsch im tagtäglichen Unterrichtsgeschehen nehmen – wurden die drei gängigen niederländischen DaF-Lehrwerke für VWO („voorbereidend wetenschappelijk onderwijs“, dt. vergleichbar mit Unterricht auf gymnasialem Niveau) auf Anfängerniveau (A1/A2) diesbezüglich analysiert. Es handelt sich um die jeweiligen Anfängerbände von „Na klar!“, „Neue Kontakte“ und „TrabiTour“. Dieser Analyse lag die Annahme zugrunde, dass der Einsatz von Ziel- und Ausgangssprache in den Lehrwerken nicht zufällig erfolgt, sondern einer Systematik folgt, die intentional ist. Hierzu wird untersucht, inwiefern die Sprachwahl vom Typ der Übung abhängig ist, um so ein Kategoriensystem zu entwickeln, das erklärt, für welche Arten von Übungen und Aktivitäten die Zielsprache verwendet wird und für welche nicht. Eine detaillierte Analyse zweier dieser Lehrwerke findet sich in Hoch / Jentges / Tammenga-Helmantel 2016. Im Rahmen dieses Beitrags sollen im Folgenden lehrwerksübergreifende Muster im Gebrauch von Ziel- und Ausgangssprache präsentiert werden, da diese am ehesten Rückschlüsse auf die Situation des niederländischen Deutschunterrichts und somit auch auf die widersprüchliche Position des Deutschen als Fremdsprache in den Niederlanden insgesamt ermöglichen dürften.

### 3.1. Aufbau der Lehrwerke

Für alle drei Lehrwerke fällt auf, dass die Untergliederung der Kapitel in den Textbüchern, die Fertigkeiten aufgreift, teils um weitere Aspekte ergänzt. „Na klar!“ beinhaltet die – hier auf Niederländisch angegebenen – Kategorien: „Hören, Lesen, Sprechen, Gespräche führen, Schreiben und Grammatik“<sup>10</sup>, wobei „Grammatik“ als Extra-Kategorie farbig abgesetzt ist

---

<sup>10</sup> Übersetzung der Verfasserin, im Original heißt es: „Luisteren, Lezen, Spreken, Gesprekken voeren, Schrijven, Grammatica.“

(Na klar! Textbuch 2012: 4f.). „Neue Kontakte“ untergliedert die jeweiligen Kapitel in zwei Teilkapitel, deren Oberkategorien jeweils auf Deutsch vorgegeben sind, und zwar in Teil I: „Sehen, Lesen, Grammatik, Sprechen, Wörterbuch, In der Klasse und Landeskunde“ und in Teil II: „Hören, Lesen, Grammatik, Sprechen, Schreiben, Praxis, Extra Hören und Extra-Lesen“ (Neue Kontakte Textbuch 2013: 4f.). Hierbei sind „Landeskunde“, „Praxis“ sowie „Extra-Hören“ und „Extra-Lesen“ farbig abgehoben und somit als zusätzlich oder zumindest irgendwie besondere Kategorien markiert. Auch „TrabiTour“ gibt die Untergliederung der Kapitel auf Deutsch an, hier finden sich: „Landeskunde, Sehen und Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Grammatik, Portfolio“ (TrabiTour Textbuch 2013: Anhang: 2f.), in diesem Fall werden „Grammatik“ und „Portfolio“ farbig abgehoben. Wenn die Lehrwerke auch eine unterschiedliche Kapiteluntergliederung aufweisen, so fällt doch auf, dass neben Grammatik in allen drei Lehrwerken die vier Fertigkeiten Hauptgliederungsmerkmal sind. Dies ist insofern erstaunlich, als der Eindruck vermittelt wird, man würde in diesen Kapitelteilen isoliert einzelne Fertigkeiten trainieren, was im Kontrast zu jeglichen realen Kommunikationssituationen stehen dürfte.

Was den Zielsprachegebrauch in diesen Kapitelübersichten betrifft, so ist festzuhalten, dass „Na klar!“ nicht nur die Oberkategorien, sondern das komplette Inhaltsverzeichnis, dies allerdings in Form von Kann-Beschreibungen gestaltet, auf Niederländisch präsentiert. „Neue Kontakte“ und „TrabiTour“ verwenden sowohl Ziel- als auch Ausgangssprache. TrabiTour präsentiert in den Kategorien „Landeskunde“, „Lesen“ und „Portfolio“ die jeweiligen Kapitelinhalte auf Deutsch, in den Kategorien „Sprechen“, „Schreiben“ und „Grammatik“ auf Niederländisch. Auffällig ist die Kategorie „Sehen und Hören“, in der zwischen den beiden Sprachen gewechselt wird, was zunächst willkürlich wirkt, vgl. Abbildung 1.

Sehen und Hören				
	Reclame Kennis maken Bahnansagen Getallenspel Lied: Schnappi	Bijzondere gerechten Vegetarische pasta eten Inkopen doen op de markt iets bestellen Spraakverwarring Interview topkok Tips voedingsexpert Sehen und Hören: Kochkurs Lied: Der Bananenbrot-Song	Oktoberfest Huwelijksvoltrekking Verjaardagsfeestje Familieleden Hörspiel: Tante Erna komt! (4 Teile) Heiligabend Stormvrije Bude Antwoordapparaat Sehen und Hören: Weihnachtsmarkt Lied: Heute ist dein Tag! – Hamtaro	Eishockeyspiel Voetbalkleren vergeten Interview biathlete Reclame Sportuitslagen Gesprekken over hobby's Vechtsporten Computerspelletje Sehen und Hören: Super sportlich! Lied: Schwarz und Weiß

Abb. 1. TrabiTour Textbuch 2013: Anhang 2



Auch bei „Neue Kontakte“ fällt ein inkonsequent uneinheitlicher Gebrauch von Ziel- und Ausgangssprache ins Auge: In Teil I werden die Kategorien „Sehen“, „Lesen“, „In der Klasse“ und „Landeskunde“ auf Deutsch, „Grammatik“ und „Wörterbuch“ auf Niederländisch präsentiert. Analog hierzu „Hören und Lesen“ in Teil II auf Deutsch, und „Grammatik“ sowie „Schreiben“ wiederum überwiegend auf Niederländisch. Interessant ist hier die Kategorie Sprechen, vgl. Abbildung 2.

	1 SPRICH MIT!	2 FREIZEIT!	3 SCHMECKT'S?
<b>TEIL I</b>			
Sehen A	Sprich mit! 10	Airboard, Skifox und Co. - Wintersport mal anders 26	Döner Kebab 42
Lesen B	Rosa und Lina im Chat 11	Kein Gedanke an die Hausaufgaben 27	Kreative Rezepte 43
Grammatik C	Het persoonlijk voornaamwoord en de werkwoorden <i>sein</i> en <i>haben</i> 12 Het vragend voornaamwoord 12	De vervoeging van het werkwoord in de tegenwoordige tijd 28 Het voltooid deelwoord van zwakke werkwoorden 28 Het voltooid deelwoord van sterke werkwoorden 28	Werkwoorden met stam op -d of -t 44
Spreken D	Aussprache: klinkers 13 Redemittel: persoonlijke gegevens 13 Lernliste: getallen t/m 20 13	Uitspraak: de Ach- en Ich-Laut 29 Redemittel: sport 29 Lernliste: getallen vanaf 21 29 Lernliste: tijd 29	Aussprache: s, z, ss/ß 45 Redemittel: eten en drinken 45
Wörterbuch E	Opzoeken 14	Betekenis I – verschil werkwoord en zelfstandig naamwoord 30	Geslachten, juiste lidwoord, afkortingen 46
In der Klasse F	Lehrersätze [D-NL] 14	Hausaufgaben (N-D) 30	Verstehen (N-D) 46
Landeskunde	Wo spricht man Deutsch? 15	Filmpark Babelsberg 31	Brot soll Weltkulturerbe werden 47

Abb. 2. Neue Kontakte Textbuch 2013: 4

Die Kategorie „Sprechen“ wird jeweils auf Deutsch genannt (Aussprache, Redemittel, Lernliste), die darunter zu behandelnden Phänomene allerdings auf Niederländisch (z.B. klinkers, persooonlijke gegevens, getallen t/m 20). Phänomene, die spezifisch für das Deutsche sind und im Niederländischen nicht existieren, bilden eine Ausnahme. Sie werden auf Deutsch angegeben: „Aussprache: Umlaute“. Dies gilt im Übrigen auch für den überwiegend auf Niederländisch gehaltenen Bereich Schreiben: „Spelling: Dehnungs-h, ss/ß“.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Im Bereich Sprechen in Kapitel 2, der Ach- und Ich-Laut behandelt, fällt auf, dass die Tatsache, dass diese Phänomene auf Deutsch benannt werden, zu bewirken scheint, dass die übergeordnete Kategorie ins Niederländische übersetzt wird: Heißt es in allen anderen Kapiteln „Aussprache“, steht hier „Uitspraak: de Ach- en Ich-Laut“ (vgl. Hoch / Jentges / Tamenga-Helmantel 2016).

Es lässt sich die Tendenz ableiten, dass in allen drei Lehrwerken eine metasprachliche Benennung zum Einsatz des Niederländischen führt. Bei „Na klar!“ ist dies durch die eingesetzten Kann-Beschreibungen vorgegeben, bei „Neue Kontakte“ zeigt sich dies vor allem bei der metasprachlichen Nennung von speziellen Phänomenen des Deutschen.

Weiterhin fällt bei „Neue Kontakte“ und „TrabiTour“ der Unterschied im Zielsprachengebrauch zwischen rezeptiven und produktiven Bereichen auf: Die rezeptiv angelegten Bereiche (Lesen und Hören bzw. Hör-Seh-Verstehen) werden in der Kapitelübersicht auf Deutsch genannt. Die Bereiche Sprechen und Schreiben, die die Sprachproduktion des Lernenden trainieren sollen, werden – mit Ausnahme kursiv gesetzter sprachlicher Phänomene – auf Niederländisch präsentiert. Dies gilt ebenfalls für die fertigungsunterstützenden Bereiche Grammatik und Wortschatz (vgl. Hoch / Jentges / Tammenga-Helmantel 2016).

### 3.2. Texte und Aufgaben

Bereits in Lektion 1 – für Nullanfänger – werden vergleichsweise anspruchsvolle Lesetexte in der Fremdsprache Deutsch präsentiert, die von Strukturen und Wortschatz her teils eher auf Niveau A2, eventuell sogar B1 anzusiedeln wären. Die in Abbildung 3 und 4 präsentierten Beispiele sind jeweils die ersten Texte, mit denen sich die Lerner im dem jeweiligen Lehrwerk konfrontiert sehen.

**VIER SCHÜLER**  
 Neun Mädchen, zehn Jungen. Alle sind Schüler der Anna Seghers Gesamtschule in Mainz. Vier von ihnen lernen wir näher kennen.

Christoph Post und Adrian Ptok sind die besten Freunde. Sie haben *gemeinsame* Hobbys: Skaten und Computerspiele. Und ab und zu *hängen* sie einfach nur *ab* und quatschen über Mädchen und ihre Zukunftspläne.

Adrian weiß schon *ziemlich genau*, wie seine Zukunft aussehen soll. Christoph ist da noch sehr unsicher. Christoph lebt in einer Familie mit *nur* Frauen: mit seiner Mutter und drei Schwestern. Er *hätte* auch gerne einen Bruder.

Editha Bakic und Michelle Marschall sind Freundinnen. Sie kennen sich schon von der *Grundschule*. Für sie sind *Beziehungen* auch ein Thema. Im Park reden sie über ihre Erfahrungen. Sie reden auch über ihre *Eltern*. Und über die Eltern ihrer Freundinnen.


Abb. 3. Na klar! Textbuch 2012: 9

**1**

Endlich Deutsch! Millionen Menschen fangen jedes Jahr an, Deutsch zu lernen. Hier lernst DU Deutsch! Ist Deutsch kompliziert? Nein! Natürlich nicht! Deutsch und Niederländisch kommen aus einer Familie, sie sind verwandt! In Europa sprechen die meisten Menschen Deutsch. Und das nicht nur in Deutschland, Österreich, der Schweiz und in Liechtenstein! Und nicht nur beim Wintersport auf der Piste! Also dann, starte den Motor! Los geht es mit Trabi über die Grenze!

Abb. 4. TrabiTour Textbuch 2013: 5

**1** **1.1 Wortigel**

 a Woran denkst du beim Wort 'Deutschland'? An euren letzten Skiurlaub im Sauerland? An die leckeren Brötchen, die du auf dem Campingplatz an der Ostsee gekauft hast? Oder an den deutschen Fußballverein, der in der Champions League so gut spielt?

Lies die Einleitung im **Textbuch, bron 1** und sieh dir die Fotos an.

Abb. 5. TrabiTour Arbeitsbuch 2013: 5

**41 Hören**

a Du hörst gleich eine Sendung von *Radio Fresh FM*. Höre dir zuerst die Einleitung an und beantworte die Fragen.

1 Wat voor soort tekst is het?  
 A nieuwsbericht     B interview     C reclame

2 Waarover gaat de tekst?

.....

b Du hörst jetzt drei Fragmente. Lies zuerst die Frage und beantworte sie während des Hörens.

3 Wer macht was? Kreuze an.

	Anna	Axel	Linda
am Computer spielen	.....	.....	.....
einkaufen gehen	.....	.....	.....
fotografieren	.....	.....	.....
Handball spielen	.....	.....	.....
ins Kino gehen	.....	.....	.....
Musik hören	.....	.....	.....

c Höre dir die Gespräche noch einmal an. Lies zuerst die Behauptungen. Kreuze an: richtig oder falsch.




	richtig	falsch
4 Anna is twee jaar geleden verhuisd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Haar vrienden gebruiken Facebook niet zo vaak.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Anna traint één keer in de week.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Ze is fanatiek en wil graag prijzen winnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Axel houdt van detectives.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Hij vindt vijf euro voor popcorn te duur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Op school leert hij trucjes op de computer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Linda spreekt graag met vriendinnen af.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Haar vriendinnen krijgen kleedgeld.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Ze heeft een bijbaantje als verkoopster.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 6. Neue Kontakte Arbeitsbuch: 96

Die Aufgabenstellungen zu diesen für ein Nullanfänger-Niveau äußerst komplexen Texten sollen ausdrücklich auf Niederländisch erfolgen, vgl. Abbildung 5.

Auch beim Hörverstehen wird ähnlich vorgegangen, teils sogar mit Sprachwechsel innerhalb einer Übungssequenz, vgl. Abbildung 6.

Ebenso steht beim Sprechen und Schreiben das Niederländische im Zentrum, meist geht es um Übersetzungsübungen oder, wie im Beispiel in Abbildung 7, zumindest um Sprachproduktion auf Basis von Vorgaben auf Niederländisch.

**29 | Schreiben / Sprechen**   

Arbeitet zu zweit. Schreibt ein Gespräch zwischen dir und einem Mitarbeiter am Schalter im Bahnhof. Schreibt beide Rollen. Verarbeitet für beide Rollen die Punkte aus den Kästen.

Du	Der Mitarbeiter
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Begroet de man / vrouw achter het loket.</li> <li>- Je wilt een enkele reis naar Frankfurt.</li> <li>- Van welk perron vertrekt de trein?</li> <li>- Is het een intercity of een stoptrein (= Regionalzug)?</li> <li>- Hoe lang duurt de reis?</li> <li>- Moet je nog overstappen?</li> <li>- Is er scholierenkorting?</li> <li>- Hoe duur zijn twee kaartjes?</li> <li>- Kun je contant betalen?</li> <li>- Bedank en neem afscheid.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De trein vertrekt van perron 5.</li> <li>- Het is een stoptrein.</li> <li>- De reis duurt 45 minuten.</li> <li>- Er hoeft niet overgestapt te worden.</li> <li>- Er is alleen scholierenkorting als je je kunt legitimeren.</li> <li>- De prijs van één kaartje is € 18.</li> <li>- Er kan zowel gepind als contant betaald worden.</li> </ul>

**B** Schreift pro Punkt maximal zwei Wörter auf. Benutzt diese Wörter beim Führen des Gespräches. Führt das Gespräch in beiden Rollen. Überneht die Gespräche in euer Portfolio.

Abb. 7. Na klar Arbeitsbuch 2012: 87

#### 4. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK

Trotz aller Verschiedenheiten im Umgang mit Ziel- und Ausgangssprache in den drei analysierten Lehrwerken, zeigen sich durchaus lehrwerksübergreifende Muster für den Einsatz der beiden Sprachen:

- Bereits in Lektion 1 (Nullanfänger) werden vergleichsweise anspruchsvolle Lesetexte in der Fremdsprache Deutsch (von Strukturen und Wortschatz her auf Niveau A2-B1 anzusiedeln) präsentiert: Entschlüsselungsstrategien werden nicht angeboten.
- Der Umgang mit Ziel- und Ausgangssprache bei Aufgabenstellungen unterscheidet sich zwar je nach Lehrwerk und Fertigkeit, allerdings zeigen alle Lehrwerke diesbezüglich Sprachwechsel.
- (Produktive) Aufgaben zu in der Zielsprache Deutsch präsentierten Lese- und Hörtexten müssen in der Ausgangssprache Niederländisch

erledigt werden, es handelt sich um eine rein rezeptive Förderung von Lese- und Hörverständnis, die dazu vom Lerner Sprachwechsel beim Bearbeiten der Aufgaben einfordert.

- Sprachproduktion (Sprechen und Schreiben) wird i.d.R. als Übersetzung angeregt, hierbei wird der Eindruck erweckt, die beiden Sprachen könnten Wort für Wort übersetzt werden.

Hierdurch wird Lernenden ein vereinfachtes und teilweise sogar inadäquates Bild vom Funktionieren verschiedener Sprachen vermittelt, und sie werden außerdem mit keinen realen bzw. realitätsnahen Kommunikationssituationen konfrontiert. Auch die Trennung nach einzelnen Fertigkeiten oder Teilbereichen des Spracherwerbs suggeriert eine Vorstellung von Sprachhandlungen, die nicht nur wenig kommunikativ, sondern vor allem wenig authentisch ist. Dies ist erstaunlich, berücksichtigt man – wie in Kapitel 1 umrissen – dass Deutsch schon allein aus wirtschaftlicher Perspektive von großer Bedeutung in den Niederlanden ist: Deutschland ist der größte Handelspartner der Niederlande, über gute Deutschkenntnisse zu verfügen, ist nicht nur für Germanisten, sondern häufig auch für Ökonomen, Ingenieure, Naturwissenschaftler usw. wichtig. Deutschkenntnisse sind ein Pre bei Stellen in allen Wirtschaftssektoren; allerdings solche Deutschkenntnisse, mit denen man auch aktiv kommunizieren kann. Ein Deutschunterricht, der Kommunikation in der Zielsprache zentral stellt, wäre gerade für all diese Schüler, die sich für ein ökonomisches, naturwissenschaftliches oder technisches Profil entscheiden, eine Investition in deren berufliche Zukunft und könnte dazu führen, dass sie Deutsch als Fremdsprache freiwillig weiter belegen.

Eine Ursache dafür, dass in Lehrwerken und Unterricht eine andere Praxis herrscht, dürfte vor allem in den „eindtermen“ zu sehen sein, die die Prüfung von Fertigkeiten ins Zentrum stellen, und vor allem die rezeptiven Fertigkeiten in den Mittelpunkt rücken, so bestehen die Abschlussprüfungen für Deutsch zu 50% aus Leseverstehen. Aufgaben hierbei müssen auf Niederländisch beantwortet werden. Dieses Prüfungsprinzip scheint sich bereits in Lehrmaterialien für den Anfängerunterricht übertragen zu haben. In den analysierten Lehrmaterialien bleiben dann auch fertigkeitsübergreifende, an realer Alltagskommunikation orientierte Inhalte größtenteils aus; authentisches Sprachmaterial wird Mittel zum Zweck, Fertigkeiten oder Grammatik zu trainieren oder zu testen. Fehlende sprachspezifische bzw. fachliche Inhalte und reales Kommunikationstraining dürften ein Grund sein, warum sich das Schulfach Deutsch in den Niederlanden bei Schülern nur wenig Beliebtheit erfreut. Diese stellen zu Recht die Frage: „Was lerne ich denn da?“ Isoliertes Fertigkeitstraining ist langweilig, durch den ständigen Einbezug der Ausgangssprache Niederländisch werden Schüler im Deutschunter-

richt tatsächlich wenig gefordert. Das ist eine vertane Chance, denn Deutsch ist in den Niederlanden nicht nur aus ökonomischen Gründen interessant: Deutschland ist eines der beliebtesten Urlaubsziele der Niederländer, der gesamte Osten der Niederlande grenzt an Deutschland, insgesamt gibt es fünf deutsch-niederländische Euregios, in denen auf beiden Seiten der Grenze mehrere Millionen Menschen leben. Gerade in diesen Grenzregionen gibt es alltäglich Berührung mit der jeweiligen Nachbarsprache und -kultur. Möglichkeiten zum direkten Austausch und echter Kommunikation sind vielfältig, werden aber im schulischen Kontext noch zu wenig genutzt. 13- oder 14-jährige Schüler können sich sehr wohl für Deutsch interessieren und begeistern, wenn sie erleben, dass sie tatsächlich in dieser Sprache kommunizieren können. Um die Position der Fremdsprache Deutsch an niederländischen Schulen zu stärken, ist es nötig, im Deutschunterricht bedeutungsvolle Inhalte und Deutsch als reale Sprache für reale Kommunikation zu präsentieren. Dies wird in den niederländischen DaF-Lehrwerken bisher viel zu wenig umgesetzt. Wenn der Deutschunterricht spannend ist und Schüler erkennen, was sie mit dieser Fremdsprache auch in der fremdsprachlichen Realität tun können, wird sich die Position des Deutschen an niederländischen Schulen zwangsläufig (wieder) festigen und somit langfristig auch die Position des Deutschen als Fremdsprache insgesamt.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Cate, A. ten / Lodder, H. / Kootte, A. 2004. *Deutsche Grammatik. Eine kontrastiv deutsch-niederländische Beschreibung für den Fremdspracherwerb*. Bussum: Coutinho.
- Duitsland Instituut Amsterdam (DIA). 2010. Rapport Belevingsonderzoek Duits. [http://duitslandinstituut.nl/assets/hippo\\_binaries/assets/duitslandweb/Actueel/rapport-beleving-def.pdf?v=1](http://duitslandinstituut.nl/assets/hippo_binaries/assets/duitslandweb/Actueel/rapport-beleving-def.pdf?v=1) (abgerufen am 20.12.2015).
- Guerrettaz, A.M. / Johnston, B. 2013. Materials in the Classroom Ecology. In: *The Modern Language Journal*, 97/3, 779-796.
- Hämmerling, K. 2014. Deutsch in den Niederlanden. In: NiederlandeNet. <https://www.uni-muenster.de/NiederlandeNet/nl-wissen/bildungsforschung/vertiefung/DinNL/Sorge.html> (abgerufen am 20.12.2015).
- Hoch, B. / Jentges, S. / Tammenga-Helmantel, M. 2016. Beantworte die Frage auf Niederländisch. Zielsprachengebrauch in niederländischen DaF-Lehrwerken. In: *Info DaF (Informationen Deutsch als Fremdsprache)* 43. Jahrgang, (im Druck)
- Huisman, S. 2016. *Gezocht: docenten Duits! De belangstelling voor de universitaire lerarenopleiding Duits in Nederland. Masterarbeit*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Leuschner, T. 2010. Grammatik: wissenschaftlich und didaktisch. Überlegungen zu einer neuen deutschen Grammatik für den akademischen Unterricht mit Ausgangssprache Niederländisch. In: *Germanistische Mitteilungen*, 71, 113-125.
- Mortelmans, T. 2013. Wie viel Modalverb braucht der Mensch? In: *gfl-journal* 2, 64-91.
- Na klar! 2012. VWO Arbeitsbuch 1-2. 3. Aufl. s'Hertogenbosch: Malmberg.

- Na klar! 2012. VWO Textbuch 1-2. 3. Aufl. s'Hertogenbosch: Malmberg.
- Neue Kontakte 2013. VWO 1-2. Textbuch. 6. Aufl. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Neue Kontakte 2013: VWO 1-2. Arbeitsbuch A. 6. Aufl. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Regieorgaan Geesteswetenschappen 2014. Meer goedopgeleide leraren in de schooltalen. <http://www.regiegeesteswetenschappen.nl/images/uploaded/92/editorial/id=374.pdf>. (abgerufen am 20.12.2015).
- Regieorgaan Geesteswetenschappen 2015. Eindrapport inzake Monitoring en Evaluatie Duurzame Geesteswetenschappen. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2015/06/29/aanbieding-eindrapport-inzake-monitoring-en-evaluatie-duurzame-geesteswetenschappen> (abgerufen am 20.12.2015).
- Tammenga-Helmantel, M. / Jentges, S. 2016. Universitäre Deutschlehrerausbildung in den Niederlanden: Grundlagen und Einflussfaktoren. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 01, 32. Jahrgang, 73-85.
- TrabiTour 2013. VWO Arbeitsbuch A. 3. Aufl. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- TrabiTour 2013. VWO Textbuch 1. 3. Aufl. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Velden, C. van der 2012. *Jongeren, de Nederlandse taal & participatie*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

