

Sprachenlernen in der Erwachsenenbildung: Die Rolle des Niederländischen an deutschen Volkshochschulen im 21. Jahrhundert

Marthe Wierenga, Beatrix van Dam

Einleitung

Niederländischunterricht in Deutschland wurde wissenschaftlich bislang vor allem mit Blick auf Grund- und weiterführende Schulen sowie Universitäten erforscht (Riek & Wielenga 2003; Grave 2009; Hüning, Konst & Holzhey 2010; Wenzel 2014: 1–5; auch Wierenga et al. in dieser Ausgabe). Eine Ausnahme stellt die Publikation von Veronika Wenzel aus dem Jahr 2001 dar, in der die Ergebnisse einer Umfrage an Volkshochschulen sowie Industrie- und Handelskammern zum Thema Niederländischunterricht in der deutschen Erwachsenenbildung um die Jahrtausendwende präsentiert werden. Gerade weil Niederländischunterricht in diesem Bildungsbereich (zumindest flächendeckend betrachtet) am stärksten vertreten ist, bietet es sich an, seinen aktuellen Stellenwert in der öffentlich getragenen Erwachsenenbildung – insbesondere an Volkshochschulen – genauer zu untersuchen. Damit knüpft die vorliegende Untersuchung an die Ergebnisse von Wenzel (2001) an und ergänzt sie um neuere Tendenzen. Nach einer Erläuterung des Kontexts von Erwachsenenbildung und Fremdsprachenlernen in Deutschland wird die Entwicklung des Niederländischunterrichts an deutschen Volkshochschulen im 21. Jahrhundert nachgezeichnet. Ergänzend wird ein stichprobenartiges Meinungsbild von VHS-Dozierenden zur Bedeutung des Niederländischen im Volkshochschulbereich vorgestellt. Die Untersuchung verfolgt zwei zentrale Ziele: Zum einen eine Bestandsaufnahme des Niederländischunterrichts an Volkshochschulen in den verschiedenen Bundesländern, zum anderen die Analyse von Trends in der Beliebtheit dieses Fachs innerhalb der deutschen Erwachsenenbildung.

Volkshochschulen im Kontext der Erwachsenenbildung

„Erwachsenenbildung“, „Weiterbildung“, „formal education“, „non-formal education“, „informal learning“, „adult learning“ – der nationale sowie internationale Bildungsdiskurs kennt verschiedene Ausdrücke, die mal in einer gewissen Begriffskonkurrenz zueinander stehen, mal als Synonyme verwendet werden, um Prozesse der (adulten) Wissensvertiefung und -erweiterung zu beschreiben. Der

Begriff „Erwachsenenbildung“ bezieht sich dabei insbesondere auf Bildungsmaßnahmen nach der schulischen oder hochschulmäßigen Ausbildung. Gerade angesichts des heutigen gesellschaftlichen, technologischen und wissenschaftlichen Wandels ist es ebenfalls sinnvoll, von lebenslangem Lernen zu sprechen, da Wissen zunehmend schneller veraltet, gleichzeitig aber „ein gesellschaftlicher Bedarf an kontinuierlicher Weiterbildung“ steigt (Vielau 2009: 19). In dem Sinne hat auch der Erwachsenenbildungsbereich die Aufgabe, den Ansprüchen des Individuums, buchstäblich „lebenslang“ zu lernen, gerecht zu werden.

Der Erwachsenenbildungsbereich in Deutschland ist geprägt von einer institutionellen Pluralisierung, die sich seit etwa 1900 in verschiedenen Formen äußert. Während in den Anfangsphasen vor allem kirchliche und bürgerliche Initiativen dominierten, führte die Demokratisierung nach 1945 zu einer weiteren Öffnung des betreffenden Weiterbildungssektors. Vor dem Hintergrund staatlicher Förderungs- und Regulierungsmaßnahmen entstand so eine nahezu unüberschaubare Zahl von Institutionen der Erwachsenenbildung, die bis heute Bestand haben: So gibt es inzwischen neben den großen Bundes- und Landeszentralen für politische Bildung auch sogenannte „freie Träger“ der Erwachsenenbildung – in dem Fall sind das Organisationen, die nicht staatlich oder kommunal verwaltet werden, sondern von privaten oder gesellschaftlichen Akteuren getragen sind. Dazu gehören beispielsweise parteinahe Stiftungen (z. B. Friedrich-Ebert-Stiftung, Konrad-Adenauer-Stiftung), kirchliche Bildungseinrichtungen (z. B. Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung) oder auch gewerkschaftsnahe Bildungseinrichtungen (z. B. die IG Metall, „Arbeit und Leben“).

Im Gegensatz zu den genannten freien Trägern haben sich insbesondere Volkshochschulen als „öffentliche Träger“ innerhalb des Weiterbildungssektors etabliert und dort eine zentrale Funktion hinsichtlich politischer Bildung und Demokratisierung übernommen (vgl. Hufer 2010: 9f.). Seit der Verabschiedung der sozialdemokratischen Weiterbildungsgesetze in den 1970er Jahren und dem damit einhergehenden Innovationsschub in der deutschen Bildungslandschaft spielen Volkshochschulen als feste Säule der Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle im Kontext lebenslangen Lernens, Integration und politischer Bildung. Diese ideelle Orientierung der Volkshochschulen erklärt sich nicht nur aus dem Kontext der 1970er Jahre, sondern reicht weiter zurück. Schon in der Erwachsenenbildung in Deutschland seit 1900 lag der Schwerpunkt zunächst auf persönlicher Entwicklung, gesellschaftlicher Partizipation und kultureller Bildung. Erst in den 1960er Jahren fand auch die berufliche Fortbildung mehr Berücksichtigung, was zu der begrifflichen Differenzierung der beruflich orientierten Weiterbildung führte (vgl. Gnahn 2008: 28).

Der öffentliche Erwachsenenbildungsbereich ist in Deutschland grundsätzlich föderal organisiert – dementsprechend finden sich die einzelnen nationalen Regelungen in den jeweiligen Landesgesetzen wieder. So hebt beispielsweise Artikel 17 der Verfassung für das Land NRW die Bedeutung der Erwachsenenbildung hervor und beschreibt deren Förderung als öffentliche Aufgabe. Das Weiterbildungsgesetz NRW (WbG NRW) konkretisiert diese Verpflichtung und

regelt die finanzielle Förderung, Anerkennung von Einrichtungen sowie die Aufgaben der Weiterbildung:

§ 3 Aufgaben der Weiterbildung

(1) Das Bildungsangebot der Einrichtungen der Weiterbildung umfasst Inhalte, die die Entfaltung der Persönlichkeit fördern, die Fähigkeit zur Mitgestaltung des demokratischen Gemeinwesens stärken und die Anforderungen der Arbeitswelt bewältigen helfen. Es umfasst die Bereiche der allgemeinen, beruflichen und kulturellen Weiterbildung, berücksichtigt eine Bildung für nachhaltige Entwicklung und schließt den Erwerb von Schulabschlüssen und Eltern- und Familienbildung ein. Es umfasst auch den Bereich der politischen Bildung, die dazu dient, Zusammenhänge im politischen Geschehen zu erkennen, Toleranz und Kritikfähigkeit zu vermitteln und zu stärken und damit zur Herausbildung und Weiterentwicklung von aktiver gesellschaftlicher Partizipation und politischer Beteiligung beizutragen.

Erwachsenenbildung wird vor dem Hintergrund der genannten historischen Entwicklungen nicht nur als berufliche Weiterbildung verstanden, sondern ausdrücklich auch auf persönliche und politische Bildung ausgeweitet, was unter anderem auf die sozialdemokratischen Bildungsreformen der 70er Jahre zurückverweist.

Mit diesem breit verorteten Konzept von Erwachsenenbildung stehen die Volkshochschulen in Deutschland gegenwärtig vor neuen Herausforderungen. Weiterbildung – hier: Erwachsenenbildung – hat zwar in Deutschland während der letzten Jahrzehnte zunehmend an Bedeutung gewonnen. Daten aus dem Adult Education Survey (AES) 2022 zeigen, dass 58 % der 18- bis 64-Jährigen im Jahr 2022 an mindestens einer Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen haben. Dies entspricht einem Anstieg von etwa zehn Prozentpunkten im Vergleich zu vor zehn Jahren (vgl. statista 2024). An den Volkshochschulen sind die Kursbelegungen jedoch tendenziell rückläufig (vgl. Hufer 2019; vgl. Hufer 2022). Die Rolle der Volkshochschulen in der Erwachsenenbildung wird dementsprechend neu diskutiert. Volkshochschulen müssen ihrem politischen Bildungsauftrag als öffentliche Bildungsträger anders gerecht werden. Die dezentralen Bildungsangebote der Volkshochschulen in Präsenz erfordern neue Legitimationsstrategien dieser Lern- und Begegnungsorte, die nicht nur der Qualifizierung dienen, sondern „unbeschränkte[n] Zugang zu Wissen“ ermöglichen und der „Stärkung der demokratischen Gesinnung“ dienen sollen (Egger & Bisovsky 2024: 1; Hufer 2021).

Fremdsprachenunterricht an Volkshochschulen

Gerade auch der Programmbereich Sprachenbildung trägt wesentlich zum politischen Bildungsauftrag der Volkshochschulen als „Ort der Demokratie“ bei, indem er sprachliche Kompetenzen mit interkulturellem Lernen und gesellschaftspolitischer Teilhabe verbindet. Globale Prozesse und Herausforderungen, wie

etwa die europäische Integration und die Migration beeinflussen den Bedarf an Sprachkenntnissen erheblich. So betonte die Kultusministerkonferenz (KMK) in ihrer 4. Empfehlung vom 01.02.2001 (14) zur Weiterbildung die Bedeutung von Sprachenbildung:

Die Verflechtung von Lebenszusammenhängen macht vor nationalen Grenzen nicht halt. Die europäische Integration, die Migrationsbewegungen aus der „Dritten Welt“, wachsende ethnische oder religiöse Spannungen und Konflikte stellen auch die Weiterbildung vor neue Herausforderungen. Verständnis von Sprache, Kultur und Denkweise anderer Völker und Kenntnisse über politische und wirtschaftliche Entwicklungen in anderen Staaten und über supra- und internationale Organisationen zu vermitteln, sind unverzichtbarer Bestandteil zukunftsorientierter Weiterbildung.

Sprachenbildung soll an Volksschulen demnach weit mehr als reine Sprachvermittlung sein. Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung sind die Volkshochschulen nach wie vor stark vertreten. Sprachenbildung / Deutsch als Fremdsprache ist einer der mindestens sechs eigenständigen Fachbereiche in der Erwachsenenbildung an Volkshochschulen neben politischer und gesellschaftlicher Bildung, kultureller Bildung, Gesundheitsbildung, beruflicher Bildung und Grundbildung.

Konkrete Daten aus der Volkshochschulstatistik des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (kurz DIE) in Bonn, die im Jahr 2024 veröffentlicht wurden, veranschaulichen, dass im Jahr 2023 insgesamt 159.795 Sprachkurse angeboten wurden. Insgesamt werden hiermit 33,5 % des gesamten Kursangebots abgedeckt und findet sich der betreffende Programmbereich damit an zweiter Stelle knapp hinter dem Programmbereich Gesundheit wieder (33,6 %). Laut der Statistik wurden zudem 8.754.758 Stunden an Sprachkursen gegeben und haben 1.816.507 Teilnehmer:innen an denselben teilgenommen, was im Vergleich zu den anderen Programmbereichen etwa 60,5 % aller Kursstunden bzw. 35,5 % aller Teilnehmer:innen entspricht (Ortmanns et al. 2024: 15f.).

Als einen zentralen Faktor für den steigenden Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen nennt Vielau (2009: 21) die fortschreitende europäische Integration: „Wie viele Fremdsprachen muss man können, um als Europäer handlungsfähig zu sein? Welche Fremdsprachen sollte man lernen? Wer soll sich mit wem in welcher Sprache verständigen? Wie gut ist man in Deutschland sprachlich für Europa gerüstet und was müsste sich ggf. am Sprachunterricht ändern?“ Innerhalb des aktuellen europäischen Fremdsprachendiskurses zeige sich inzwischen, dass das Englische im Zuge der zunehmenden transnationalen Kommunikation immer mehr an Bedeutung als lingua franca gewinne – und das, obwohl die europäische Sprachenpolitik offiziell die Gleichberechtigung aller Sprachen anstrebe: So sprächen 49 % der Europäer bzw. 40 % der Deutschen Englisch als Erst- oder Zweitsprache, während nur 7 % der Deutschen in mehr als einer Fremdsprache kommunizieren könnten. Um dem entgegenzuwirken, so Vielau,

würden Bildungsinstitutionen wie die Volkshochschulen die Bedeutung der Europakompetenz bzw. „Europafähigkeit“ (Vielau 2009: 64) betonen und gezielt Fremdsprachenkurse anbieten. Englisch nehme als internationale Verkehrssprache hierbei eine zentrale Stellung ein, doch auch die Förderung anderer europäischer Sprachen sei essenziell, um den kulturellen Austausch und die politische Partizipation in der EU zu erleichtern.

Auch wirtschaftliche Faktoren spielen eine entscheidende Rolle für den steigenden Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen. So hätten in Deutschland laut einer bundesweiten Bestandsaufnahme (vgl. Schöpfer-Grabe & Weiß 1998) rund 70 % der Unternehmen einen Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen, wobei Englisch mit nahezu 100 % der Nennungen an der Spitze stehe. Weitere gefragte Sprachen seien Französisch, Spanisch, Italienisch, Russisch und Niederländisch. Die vorliegende Studie untersucht speziell die Rolle der niederländischen Sprache an Volkshochschulen in Deutschland.

Niederländisch an Volkshochschulen 2000–2022

Die Frage nach der Rolle des Niederländischen innerhalb des skizzierten Fremdsprachenangebots in der Erwachsenenbildung an deutschen Volkshochschulen bildete den Anstoß für die Fachvereinigung Niederländisch, eine kleine Studie zu initiieren, die 2023 / 24 in Zusammenarbeit mit dem Institut für Niederländische Philologie (Universität Münster) durchgeführt wurde. Ausgehend von den Daten des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), die sich auf den Zeitraum 2000–2022 beziehen, untersuchte die Studie, ob Niederländischkurse an Volkshochschulen in den letzten zwei Jahrzehnten einen eher zunehmenden oder rückläufigen Trend aufweisen und wie die Entwicklung sich in den einzelnen Bundesländern gestaltet. Flankiert wurde diese Untersuchung mit einer stichprobenartigen Erhebung unter Volkshochschuldozierenden zur unterschiedlichen Situierung des Niederländischunterrichts an Volkshochschulen verschiedener Bundesländer.

Das DIE führt regelmäßig statistische Analysen zur Weiterbildung und Erwachsenenbildung in Deutschland durch. Eine der zentralen Analysen ist die Volkshochschulstatistik, die jährlich veröffentlicht wird und Daten zu Kursangeboten, Teilnehmerzahlen, Unterrichtsstunden und thematischen Schwerpunkten in deutschen Volkshochschulen erfasst. Die für unser Projekt zugrundeliegenden Daten beziehen sich auf den Zeitraum 2000–2022. Die folgenden Analysen präsentieren die wichtigsten Ergebnisse.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass das Angebot an Niederländisch-Kursen in der gesamten Republik (oberster Graph in Diagramm 1¹) in der ersten Hälfte des erfassten Zeitraums zunächst einen deutlichen Positivtrend mitmacht, der 2010 mit insgesamt 2.207 Kursen seinen Höhepunkt erreicht. Ab da geht die

1 Zur besseren Übersicht werden in den vorliegenden Grafiken nur die am stärksten vertretenen Bundesländer dargestellt. Einige wichtige Zahlen dienen zur Orientierung.

Anzahl an gegebenen Niederländisch-Kursen wieder zurück auf 1.979 (2013). Das „Rekordtief“ der hier skizzierten Entwicklung wird im Jahr 2021 erreicht, in dem nur 1.258 Niederländisch-Kurse in der gesamten Bundesrepublik gegeben wurden. Die Daten für das Jahr 2022 (1.630) zeigen jedoch, dass wir für die nächsten Jahre wieder mit einer Zunahme an Niederländisch-Kursen rechnen können. Der Einbruch im Jahr 2021 kann mit großer Wahrscheinlichkeit mit den Einschränkungen während der Corona-Pandemie erklärt werden.

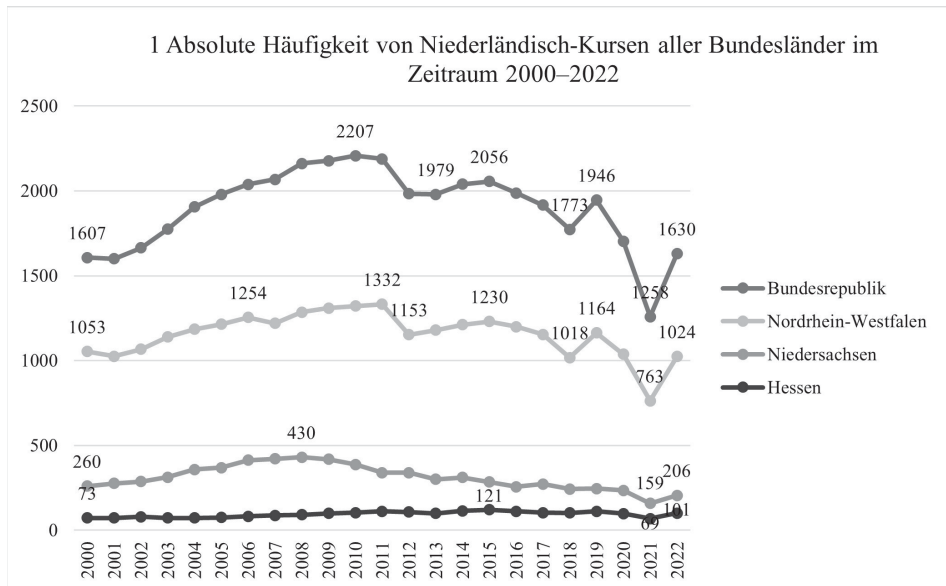


Diagramm 1

Die Analyse zeigt ebenfalls, dass die meisten Niederländisch-Kurse an nordrhein-westfälischen Volkshochschulen gegeben wurden (zweiter Graph von oben); die Gesamtzahl aller Niederländisch-Kurse – über den gesamten Zeitraum hinweg betrachtet – liegt bei insgesamt 26.540 Kursen, das macht einen relativen Anteil von 60,93 % aus. An zweiter und dritter Stelle finden sich die niedersächsischen Volkshochschulen (dritter Graph) mit insgesamt 7.126 Niederländischkursen (16,19 %) und die hessischen Volkshochschulen (vierter Graph) mit insgesamt 2.161 Kursen (4,97 %). Die Bundesländer, in denen am wenigsten Niederländisch-Kurse angeboten wurden, befinden sich in Ostdeutschland mit Sachsen-Anhalt (insg. 109 Kurse in 12 Jahren), Brandenburg (insg. 50) und Mecklenburg-Vorpommern (insg. 42).

Auch die Anzahl der individuellen Belegungen von Niederländisch-Kursen im Zeitraum 2000–2022 ist gekennzeichnet von einigen Schwankungen (vgl. Diagramm 2). Analog zu der bereits besprochenen absoluten Häufigkeit von Niederländisch-Kursen in der gesamten Bundesrepublik (Diagramm 1) haben wir es in der ersten Hälfte des erfassten Zeitraumes ebenfalls mit einem Aufwärtstrend zu tun, der 2010 mit 23.611 Belegungen (in der gesamten Bundes-

republik) seinen Höhepunkt erreicht und bis 2013 wieder etwa auf die Höhe des Ausgangswertes zurückfällt (2000: 19.234; 2013: 18.554), in den darauffolgenden Jahren bis 2018 sogar noch stärker sinkt. Im Gegensatz zu Diagramm 1 fällt der hier beobachtete Negativtrend allerdings weitaus extremer aus und liegt unter dem Ausgangswert von 2000 (vgl. Diagramm 1: 1.607 [2000] Δ 1.773 [2018] = $\uparrow$ 10,33 %; Diagramm 2: 19.234 [2000] Δ 16.669 [2018] = $\downarrow$ 13,34 %).

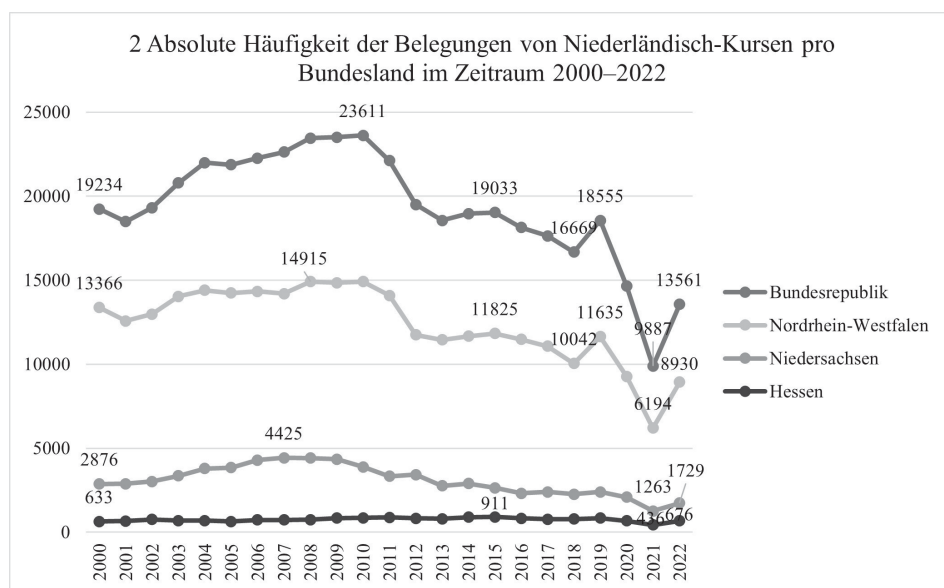


Diagramm 2

Demnach hat zwar der Bedarf an Niederländisch-Kursen ab dem Jahr 2010 abgenommen und 2018 seinen Tiefpunkt gefunden; diese Entwicklung hat scheinbar aber nur geringen Einfluss auf das Angebot von Niederländisch-Kursen in der Bundesrepublik gehabt. Erwähnenswert ist auch der recht deutliche Anstieg, der sich von 2018 bis 2019 vollzogen hat, und der ziemlich deutliche Rückgang an Belegungen nach 2019. Der Tiefpunkt wurde hier 2021 mit 9.887 Belegungen bundesweit erreicht. Auch diese Entwicklungen lassen sich mit den Beschränkungen in Bezug auf die Corona-Pandemie erklären. Doch auch hier ist ein sprunghafter Anstieg an Belegungen festzustellen, der allerdings – Stand 2022 – noch nicht das Vor-Corona-Niveau erreicht hat.

Anhand des Datensatzes des DIE konnte auch der relative Anteil von Niederländisch-Kursen, gemessen an der Gesamtzahl aller an deutschen Volkshochschulen angebotenen Sprachkurse, erfasst werden (Diagramm 3). Niederländisch macht nie mehr als ca. 4 % der angebotenen Sprachkurse aus. Bundesweit gesehen liegt der Anteil über die Jahre hinweg nur bei 1,12 % (fetter Graph). In NRW ist der Anteil an Niederländisch-Kursen am größten, hier liegt der über den Zeitraum hinweg berechnete Anteil bei 3,58 %. Erwähnenswert sind zudem die Fluktuationen innerhalb der Entwicklungen, die insbesondere

in Bezug auf die Bundesländer NRW und Niedersachsen (die zwei oberen Graphen) auffallen. So kann mit Blick auf das Bundesland NRW das Jahr 2017 als Tiefpunkt gewertet werden, da hier der relative Anteil von Niederländisch-Kursen an Sprachkursen insgesamt nur knapp 3 % betrug – 2021 beträgt dieser Wert allerdings wieder knapp 4 % und stellt somit den Höhepunkt in der hier betrachteten Entwicklung dar. Diese Beobachtungen können nicht eins zu eins auf das Bundesland Niedersachsen übertragen werden: Hier lässt sich das Jahr 2008 als Höhepunkt mit einem Anteil 2,42 % festmachen, der Tiefpunkt findet sich im Jahr 2016 mit einem Anteil von 1,16 % an Niederländisch-Kursen in Bezug auf das Gesamtangebot an Sprachkursen.

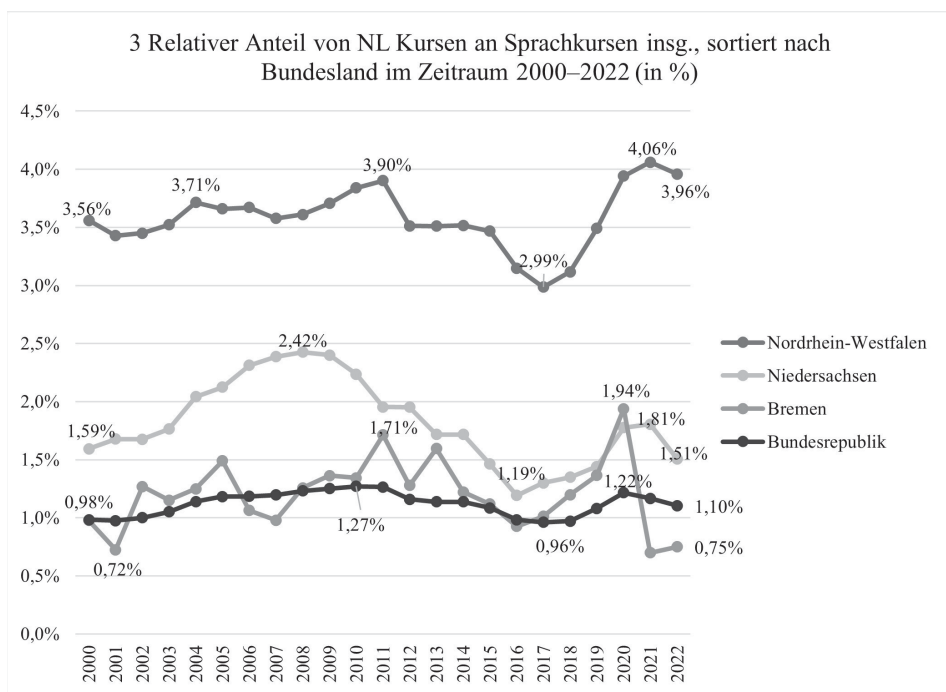


Diagramm 3

Einen Eindruck der Trends zum gegenwärtigen Stellenwert des Niederländischen erlangte das Projekt durch die Analyse des aktuellsten Datensatzes (heißt: aus dem Jahr 2022) – vergleiche hierfür Diagramm 4.

Hierbei wurde aufgezeigt, dass die meisten Niederländisch-Kurse im Jahr 2022 prozentual gesehen weiterhin an nordrhein-westfälischen Volkshochschulen gegeben wurden. Der relative Anteil beträgt hierbei 62,82 % (insg. 1024 Kurse). An zweiter Stelle folgt Niedersachsen, das einen Anteil von 12,64 % (insg. 206) an Niederländisch-Kursen aufweist. Im Mittelfeld befinden sich die Bundesländer Hessen (6,20 % / 101 Kurse), Baden-Württemberg (5,15 % / 84 Kurse), Rheinland-Pfalz (3,50 % / 57 Kurse), Berlin (3,01 % / 49 Kurse), Bayern (2,58 % / 42 Kurse) und Hamburg (1,35 % / 22 Kurse).

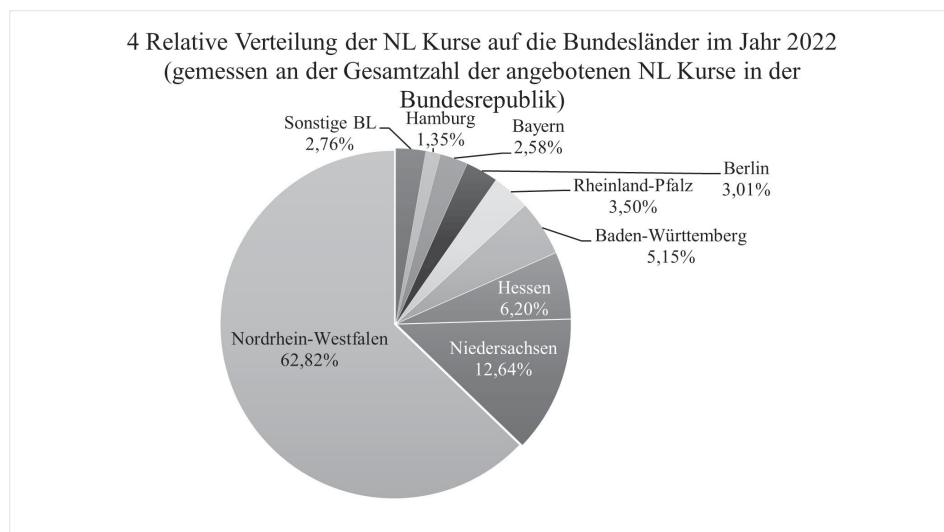


Diagramm 4

Umfrage zum Stellenwert des Niederländischen unter Volkshochschuldozierenden

Die soeben beschriebenen Fluktuationen innerhalb der einzelnen Bundesländer und Unterschiede zwischen ihnen korrelieren teilweise mit den Ergebnissen einer Umfrage, die während des VHS-Tages am 30.11.2024 in Essen durchgeführt wurde. Im Rahmen dieser Erhebung wurden insgesamt 25 VHS-Dozierende aus Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Bremen und Bayern befragt, von denen der überwiegende Teil in Nordrhein-Westfalen lehrt.² Die Befragung setzte sich dergestalt zusammen, dass die Teilnehmer:innen einerseits gebeten wurden, den Stellenwert des Niederländischen an den Volkshochschulen ihres Bundeslandes einzuschätzen sowie diese Bewertung anhand verschiedener vorgegebener Faktoren und einer 4-stufigen Likert-Skala zu spezifizieren. Folgende Leitfragen dienten hierbei als Basis: Wie hoch wird der Stellenwert des Faches Niederländisch an Volkshochschulen des jeweiligen Bundeslands eingeschätzt und welche Erklärungen werden hierfür gegeben? Warum ist das Fach Niederländisch im Kursprogramm der betreffenden Volkshochschulen verankert? Andererseits wurden die Lehrkräfte gefragt, Motivationen für die Kursbelegung zu bestimmen und zu formulieren. Aus welchen Gründen belegen also

² 21 Dozierende gaben an, Niederländischkurse an Institutionen in Nordrhein-Westfalen und zwei an Institutionen in Niedersachsen zu unterrichten. Zudem nahmen jeweils eine Person aus Rheinland-Pfalz, Bremen und Bayern an der Umfrage teil. Aufgrund ihrer statistisch geringen Repräsentativität werden die Ergebnisse der letztgenannten Bundesländer zwar graphisch angezeigt, aber nicht in die Analyse aufgenommen.

die Kursteilnehmer:innen (der jeweiligen Lehrkraft) das Fach Niederländisch? Auch hier wurde auf eine 4-stufige Likert-Skala zurückgegriffen und konnten weitere Anmerkungen in offenen Kommentarfeldern notiert werden.

In Bezug auf die erste Frage schätzten die Teilnehmer:innen den Stellenwert des Niederländischen an den Volkshochschulen ihres Bundeslandes tendenziell hoch ein. Dies spiegelt die bereits analysierten Daten des DIE nur teilweise wider. Weist Diagramm 4 den Niederländischsprachkursen einen äußerst geringen prozentualen Anteil und folglich auch eher geringen Stellenwert im Sprachprogramm der Volkshochschulen zu, schätzen vor allem Dozierende aus NRW ihre Bedeutsamkeit jedoch als hoch ein (s. Diagramm 5).

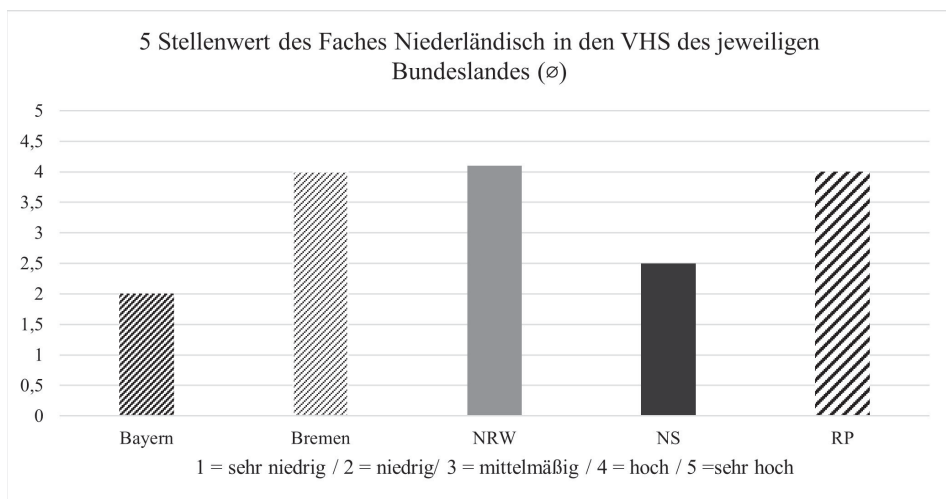


Diagramm 5

Überraschend ist hierbei insbesondere die Beurteilung der niedersächsischen Lehrkräfte, die den Stellenwert als niedrig bis mittelmäßig bewerten – damit den erhobenen Daten des DIE immerhin etwas näherkommen, sich dabei aber doch stark von den Einschätzungen ihrer nordrhein-westfälischen Kolleg:innen unterscheiden. Gerade weil das Bundesland Niedersachsen in den Datensätzen des DIE immer an zweiter Stelle hinter NRW gelistet wird und auch aufgrund der Grenznähe ähnliche Einschätzungen wie aus NRW-Sicht zu erwarten wären, ist diese Beobachtung erwähnenswert. In einem folgenden Schritt gilt es, Gründe für die Kursverankerung pro Bundesland zusammenzutragen (s. Diagramm 6).

Interessanterweise wird die geografische Nähe insbesondere in NRW als ein wichtiger Faktor in Bezug auf die Kursverankerung angesehen, während überraschenderweise auch Niedersachsen (2) mit deutlich niedrigeren Werten auffällt. Letzteres wird in den Kommentaren damit erklärt, dass das Niederländische nur im Emsland und in Ostfriesland, also in direkter Grenznähe, von Bedeutung ist. Diese Anmerkung knüpft an die Beobachtungen von Wenzel (vgl. 2001:

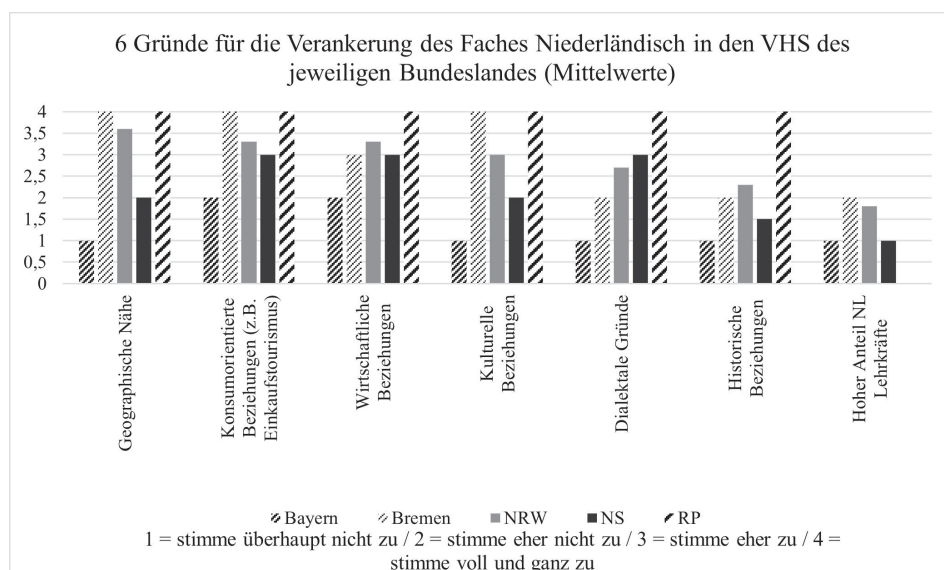


Diagramm 6

24) an, die in ihrer Umfrage die Grenznähe als ausschlaggebenden Faktor für die Intensität des Niederländisch-Angebots identifiziert – auch in Bezug auf den Umfang der Kurse, also die Differenzierung nach Lernniveau, Kursart und Lernziel. Ein ähnliches Muster zeigt sich in Bezug auf die konsumorientierten Beziehungen, wobei die Werte von NRW hier leicht gesunken und die Werte von Niedersachsen gestiegen sind. Grundsätzlich teilen die nordrhein-westfälischen und niedersächsischen Dozierenden die Annahme, dass der Kurs Niederländisch aufgrund konsumorientierter Beziehungen in das Kursprogramm aufgenommen ist. Die hohen Mittelwerte in diesem Bereich werden auch schriftlich bestätigt. So heißt es in einem Kommentar: „[Der Stellenwert des Niederländischen ist] hoch, da unmittelbare Nähe zu den Niederlanden. Viele TN gehen regelmäßig einkaufen / Kaffee trinken in den Niederlanden oder Urlaub machen.“ Ein:e weitere:r Proband:in vermerkt: „Veel mensen, die in Nederland een huisje, bootje, chaletje hebben.“

Auch die wirtschaftlichen Beziehungen werden unter den nordrhein-westfälischen und niedersächsischen Teilnehmer:innen als bedeutend eingeschätzt. Dies leuchtet ein, führt man sich auch die Daten des Statistischen Bundesamts vor Augen, das die Niederlande Stand Februar 2024 als europaweit wichtigsten (und weltweit dritt wichtigsten) Handelspartner Deutschlands auswies. Besonders Nordrhein-Westfalen profitiert hierbei von der Nähe zu den Niederlanden: 2023 importierte das Bundesland Waren im Wert von etwa 39,5 Milliarden Euro und exportierte Güter im Wert von rund 26 Milliarden Euro in die Niederlande (vgl. IHK Nord Westfalen 2025; vgl. ebenfalls Klemann & Wielenga 2009). Das Meinungsbild unterstreicht in dem Sinne auch Viel-

(2009) Erläuterungen zu den Themen wirtschaftliche Teilhabe und wachsende Mobilität innerhalb Europas. Zwar werden an Volkshochschulen im Gegensatz zur Lingua franca Englisch wenig berufsbezogene Kurse angeboten – die Onlinerecherche hat hierbei nur den Kurs „Business Niederländisch (A1 / A2)“ der VHS Lingen zutage gebracht –, aber dennoch bezeugen in diesem Kontext auch Studiengänge wie die an der Universität Duisburg-Essen angebotenen Studiengänge Kulturwirtbachelor und -master Niederländisch ebenso wie der Studiengang Niederlande-Deutschland-Studien an der Universität Münster den hohen wirtschaftlichen und kommerziellen Stellenwert des Niederländischen in NRW und Niedersachsen. Nicht zu vergessen sind selbstredend auch zahlreiche Initiativen, die sich im deutsch-niederländischen Grenzgebiet für die Förderung wirtschaftlicher und kommerzieller Beziehungen einsetzen, wie etwa das Interreg-Programm Deutschland-Nederland, die EUREGIO oder die Deutsch-Niederländische Handelskammer (DNHK).

Kulturelle Beziehungen scheinen in Niedersachsen wenig ausschlaggebend zu sein – auch hier spielt vor allem die direkte Grenznähe zu den Niederlanden eine Rolle. Denkbar ist ebenfalls, dass der Förderung und Pflege des Niederdeutschen in Niedersachsen eine vergleichsweise größere Bedeutung zugesprochen und die Bedeutung von Niederländischkursen in Volkshochschulen darum als weniger vorrangig wahrgenommen wird. Diese Vermutung wird unter anderem gestützt von dem ebenfalls erfragten Faktor „Dialektale Gründe“, dem aus Sicht der niedersächsischen Lehrkräfte eine doch etwas signifikantere Bedeutung zugeschrieben wird als dem Faktor „Kulturelle Beziehungen“. Belegt werden kann dieses Meinungsbild ebenfalls durch die Vielzahl an niedersächsischen VHS-Kursen und Initiativen, die das Plattdeutsche für kommende Generationen lebendig halten (z. B. „Platt is cool“, das Netzwerk „Plattdeutsche Schulen“). Auch das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur (2024) propagiert regionale Kulturförderung und unterstützt diverse Projekte in Bereichen wie Theater, Musik, Literatur und Soziokultur. Generell ist zu konstatieren, dass die kulturelle Präsenz der Niederlande in den meisten Bundesländern nicht so stark vertreten ist, dass sie als essenziell wahrgenommen wird.

Keinen großen Einfluss auf die Verankerung des Faches an Volkshochschulen scheint der jeweilige Anteil an Niederländisch-Lehrkräften zu haben und auch historische Beziehungen, beispielsweise im Zuge von Immigrationsbewegungen oder Kriegen, sind laut den Umfragewerten wenig bis gar nicht ausschlaggebend.

In Anlehnung an die erhobenen Daten lässt sich festhalten, dass die stärksten Gründe für die Verankerung des Faches Niederländisch vor allem in Regionen mit einer geografischen Nähe zu und / oder wirtschaftlich-kommerziellen Beziehungen mit den Niederlanden liegen.

In einer abschließenden Frage wurden die Lehrkräfte gebeten, eine Einschätzung in Bezug auf die Teilnahmemotive ihrer Lerner:innen abzugeben. Dass Motivation eine zentrale Rolle beim Erlernen einer Fremdsprache spielt, ist im Wissenschaftsdiskurs eine mittlerweile anerkannte Tatsache (vgl. Gard-

ner 1985; Dörnyei 2001; Dörnyei 2005). Laut den Pionieren der Forschung zur Fremdsprachenmotivation, Gardner und Lambert (vgl. [1959]; 1972: 132), gibt es zwei zentrale Konzepte, die die Motivation zum Fremdspracherwerb beeinflussen: Zum einen kann Motivation instrumentell geprägt sein, wenn das Lernen aus einem praktischen Nutzen heraus erfolgt, beispielsweise um bessere berufliche Chancen oder ein höheres Gehalt zu erlangen – hier sind auch Vielau (2009) Erläuterungen einzuordnen. Zum anderen haben wir es mit integrativer Motivation zu tun, wenn sie auf einem Interesse an der Fremdsprache, ihrer Kultur und Sprachengemeinschaft basiert. An Sprachlerner:innen durchgeführte Studien konnten die genannten Theorien und Modelle um handfeste Beispiele konkretisieren: So nennt die ebenfalls von Vielau (vgl. 2009: 37) zitierte Bochumer Untersuchung von Neuhaus (vgl. 1987: 34) die folgenden Motive von erwachsenen VHS-Lernenden im Hinblick auf die Teilnahme an Sprachkursen: Urlaub (67 %), sinnvolle Freizeitbeschäftigung / persönliche Gründe (50 %), berufliche Gründe (33 %), Lernen in der Gruppe (22 %), Kennenlernen anderer Teilnehmer (17 %), Interesse an Zertifikatsprüfungen (10 %). Auch die Studie von Wenzel (vgl. 2001: 13–15; 34) zur Stellung des Niederländischen an deutschen Volkshochschulen betont den hohen Stellenwert des Motivs „Urlaub und private / soziale Kontakte“. Danach folgen als weitere Beweggründe: allgemeine Bildung und kulturelles Interesse sowie berufliche Aspekte, etwa die Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt oder die betriebliche grenzüberschreitende Zusammenarbeit. Die von Vielau (2009) und Wenzel (2001) genannten Beweggründe für die Verankerung eines Gesamtsprachkonzepts können durch die Umfrage in Bezug auf den Fremdsprachbereich Niederländisch um weitere Ergebnisse ergänzt werden. Die betreffenden Daten sind in Diagramm 7 zu finden – in der Darstellung wurde diesmal auf die Unterteilung nach Bundesländern verzichtet.

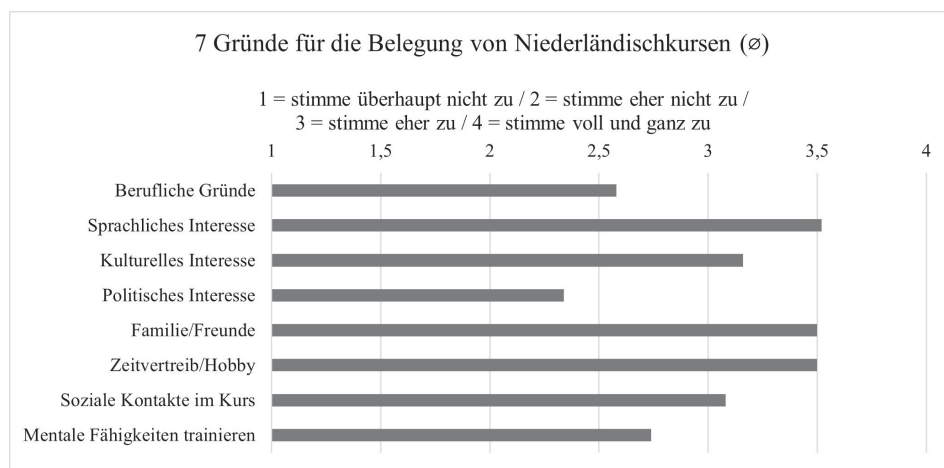


Diagramm 7

Berufliche, also höchstwahrscheinlich eher instrumentell (vgl. Gardner & Lambert [1959]; 1972) motivierte Gründe, scheinen in den meisten Bundesländern eine eher untergeordnete Rolle zu spielen – dies klingt zunächst vielleicht wie ein Widerspruch, da den wirtschaftlichen Beziehungen zuvor eine relativ große Bedeutung hinsichtlich der Kursverankerung zugesprochen wurde. Allerdings decken sich diese hier festgemachten mäßigen Werte mit jenen aus der Studie von Neuhaus (vgl. 1987: 34), in der das betreffende Erwerbsmotiv nur 33 % erreichte. Ähnlich zurückhaltende Werte zeigt auch die Untersuchung von Wenzel (vgl. 2001: 34). Auch das politische Interesse an den Niederlanden scheint bei den Kursteilnehmer:innen eher gering ausgeprägt zu sein. Integrative bzw. intrinsische Gründe, die persönlicher Natur sind, wie etwa sprachliches Interesse, Zeitvertreib und familiäre bzw. freundschaftliche Beziehungen zu Niederländischsprachigen, weisen in unserer durchgeführten Umfrage die höchsten Werte auf ($\approx 3,5$). Spezifiziert werden diese Erwerbsmotive durch schriftliche Kommentare, die auch nochmal auf den Umstand eingehen, dass viele Niederländischlerner:innen die Sprachkurse wegen touristischer Gründe („Urlaub, Ferienhäuschen in den Niederlanden“) wählen würden. Auch diese Beobachtungen knüpfen an die von Neuhaus (vgl. 1987: 34) bzw. Vielau (vgl. 2009: 62) und Wenzel (vgl. 2001: 13–15; 34) aufgetanen Erkenntnisse an. Interessant ist ebenfalls, dass dem sozialen Faktor eines VHS-Kurses (bei Neuhaus (vgl. 1987: 34) formuliert als „Lernen in der Gruppe“ und „Kennenlernen anderer Teilnehmer“) und auch dem Faktor „Mentale Fähigkeiten trainieren“ den Einschätzungen nach keine hohe Bedeutung – im Umkehrschluss aber auch keine bemerkenswerte Irrelevanz – beigemessen wird. Die erste Beobachtung ist analog zu der Studie von Neuhaus – hier erhalten die sozialen Faktoren nur 22 bzw. 17 %; der zweitgenannte Faktor, „Mentale Fähigkeiten trainieren“, wurde in der Umfrage von Neuhaus nicht berücksichtigt.

Abschließende Zusammenfassung und Diskussion

Die vorliegende Studie hat den Stellenwert und die Entwicklung der Niederländisch-Kurse an deutschen Volkshochschulen im Zeitraum von 2000 bis 2022 beleuchtet und die quantitativen Befunde durch eine Umfrage unter Dozierenden, die beim VHS-Tag 2024 durchgeführt wurde, ergänzt. Ziel war es, sowohl die Statusentwicklung des Niederländischen im Erwachsenenbildungsbereich nachzuzeichnen als auch Tendenzen in den Beweggründen für die Kursbelegung aus Sicht der Lehrkräfte zu erfassen.

Die quantitativen Analysen zeigen einen insgesamt schwankenden, jedoch in den letzten Jahren abnehmenden Trend im Angebot und in der Belegung von Niederländisch-Kursen. Besonders markant ist der Einbruch im Jahr 2021, der im Zusammenhang mit den pandemiebedingten Einschränkungen steht. Die Auswertung hat ebenfalls gezeigt, dass die meisten Niederländisch-Kurse in Nordrhein-Westfalen angeboten wurden, gefolgt von Niedersachsen und Hessen. Bundesländer wie Sachsen-Anhalt, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern verzeichnen hingegen kaum oder gar keine Kursangebote.

Die Umfrageergebnisse des VHS-Tages ergänzen diese statistischen Befunde durch Einschätzungen der Lehrkräfte zu den Gründen für die Kursverankerung und den Teilnahmemotiven der Lernenden. Demnach werden geografische und wirtschaftliche Faktoren als Hauptgründe für die Aufnahme von Niederländisch-Kursen ins VHS-Programm genannt, wobei insbesondere Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen von der Grenznähe und kommerziellen Verflechtungen mit den Niederlanden profitieren. Grenznähe stellte auch schon in Wenzels Erhebung von 2001 einen wesentlichen Faktor für das Angebot von Niederländischkursen an Volkshochschulen dar (vgl. 2001: 24). Kulturelle und historische Beziehungen spielen hingegen eine eher untergeordnete Rolle.

Die Motivationslage der Teilnehmenden lässt sich – analog zu theoretischen Modellen der Lernmotivation – in instrumentelle und integrative Aspekte unterteilen. Während berufliche Gründe eine gewisse, jedoch nicht überwältigende Rolle spielen, dominieren persönliche und sprachlich-kulturelle Interessen. Auch touristische Motive werden von den Lehrkräften häufig als Teilnahmegrund genannt. In Wenzels Studie traten berufliche Gründe als Motivation für die Wahl der Sprachkurse stärker hervor (vgl. 2001: 24).

Ein zentraler Befund der durchgeführten Studie ist die Diskrepanz zwischen dem objektiv eher geringen Stellenwert des Niederländischen in den bundesweiten VHS-Statistiken und der subjektiv hohen Einschätzung desselben durch viele Lehrkräfte, insbesondere in NRW. Diese Abweichung könnte darauf hinweisen, dass sich die Bedeutung des Niederländischen regional stark konzentriert und vor allem in Grenzregionen als relevanter wahrgenommen wird, während es bundesweit betrachtet eine Nischensprache bleibt.

Ein weiteres Spannungsfeld zeigt sich zwischen den beruflich-kommerziellen Argumenten für die Kursverankerung und den eher privat-persönlichen Motiven der Lernenden. Während wirtschaftliche Beziehungen häufig als Rechtfertigung für das Angebot von Niederländisch-Kursen dienen, belegen viele Teilnehmende die Kurse primär aus persönlichen Interessen oder touristischen Gründen. Dies wirft die Frage auf, inwiefern das Kursangebot tatsächlich an die Bedarfe und Wünsche der Zielgruppen angepasst ist.

Trotz der aufschlussreichen Ergebnisse sind einige methodische Limitationen der Studie zu berücksichtigen: Erstens ist die Umfrage mit insgesamt nur 25 befragten Lehrkräften, die zudem größtenteils aus NRW stammen, nicht repräsentativ für das gesamte Bundesgebiet. Die Einschätzungen aus anderen Bundesländern – insbesondere denjenigen mit wenig bis keinen Niederländisch-Kursen – sind daher unterrepräsentiert. Eine differenzierte Betrachtung der Situation in anderen Bundesländern wird dadurch erschwert und lässt keinen umfassenden bundesweiten Vergleich zu. Zweitens wurde die Umfrage im Rahmen des VHS-Tages durchgeführt, wodurch primär motivierte und engagierte Lehrkräfte erreicht wurden. Dies könnte zu einer Verzerrung der Einschätzungen führen, da kritische oder distanzierte Meinungen möglicherweise unberücksichtigt bleiben. Schließlich beschränkt sich die Studie ausschließlich auf die Sicht der Lehrkräfte. Eine Ergänzung durch Umfragen oder Interviews mit den

Lernenden selbst könnte die Motivationslage und die Bewertung der Kursangebote aus einem weiteren Blickwinkel beleuchten.

Zukünftige Studien könnten diese Untersuchung demnach erweitern, indem sie die Perspektiven der Lernenden stärker einbeziehen, eine größere und repräsentativere Stichprobe nutzen und die Kursangebote in den weniger stark vertretenen Bundesländern genauer unter die Lupe nehmen. Darüber hinaus wäre es mittels einer Bedarfsanalyse sinnvoll, zu erforschen, ob eine stärkere Präsenz des Niederländischen bzw. der Niederländisch-Kurse an Volkshochschulen erwünscht ist und dabei im selben Zuge der Frage nachzugehen, mit welchen Mitteln man deren Relevanz und Attraktivität steigern könnte.

Literatur

- Brandt, W. (1969). *Regierungserklärung von Bundeskanzler Willy Brandt vor dem Deutschen Bundestag in Bonn am 28. Oktober 1969*. Verfügbar unter: kurzelinks.de/1xtp, zuletzt abgerufen am 19.02.2025.
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.). ([1960]1964). *Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Zur Situation und Aufgabe der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.). (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Egger, R., Bisovsky, G. (2024). *Die Volkshochschule im 21. Jahrhundert: Gemeinsam Lernend (Aus-)Wege Finden*. [Online]. Wiesbaden: Springer.
- Europäische Kommission (2001). *Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen*. Brüssel.
- Gardner, R. C., Lambert, W. C. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gnahn, D. (2008). „Weiterbildung“ und „adult learning“ – deutsche und europäische Begriffswelten. In D. Gnahn, H. Kuwan, S. Seidel (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Berichtskonzepte auf dem Prüfstand* (Bd. 2) (S. 25–34). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Grave, J. (2009). De lange weg door de instituten: de geschiedenis van de neerlandistiek in Duitsland: een inventarisatie. *Europese geschiedenis van de neerlandistiek buiten Nederland en Vlaanderen*. Speciaal nummer van *Internationale Neerlandistiek* 47(2), 40–57.

- Hufer, K. (2010). *Politische Erwachsenenbildung*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Verfügbar unter: kurzelinks.de/9j0l, zuletzt abgerufen am 19.02.2025.
- Hufer, K. (2019). Als die Teilnehmer ausblieben. In J. Schrader, E. Rossmann (Hrsg.), *100 Jahre Volkshochschulen* (S. 116–117). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hufer, K. (2021). Blick zurück nach vorn. Überlegungen zur Zukunft der Volkshochschule. In R. Egler, J. Küfner, U. Klemm (Hrsg.), *Dresdner Diskurse. Erwachsenenbildung* (Bd. 1 / 4) (S. 50). Ulm: Klemm+Oelschläger.
- Hufer, K. (2022). *Das Ende einer Ära? Volkshochschulen verlieren dramatisch Teilnehmende*. Interview mit Deutschlandradio (DLF), 30.12.2022. Verfügbar unter: kurzelinks.de/ibmv, zuletzt abgerufen am 17.03.2025.
- IHK Nord Westfalen (2025). *Deutsch-niederländische Zusammenarbeit*. Verfügbar unter: kurzelinks.de/obav, zuletzt abgerufen am 19.02.2025.
- Klemann, H. A. M., Wielenga, F. (Hrsg.). (2009). *Deutschland und die Niederlande. Wirtschaftsbeziehungen im 19. und 20. Jahrhundert* (Bd. 46). Münster: Waxmann.
- Konst, J., Hüning, M., Holzhey, T. (Hrsg.). (2010) *Neerlandistiek in Europa: Bijdragen tot de geschiedenis van de universitaire neerlandistiek buiten Nederland en Vlaanderen*. Münster: Waxmann.
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (1950–2025). *Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen*.
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (2025). *Weiterbildungsgesetz Nordrhein-Westfalen (Weiterbildungsgesetz – WbG)*.
- Neuhaus, K. (1987). Eleven years after – Teilnehmerbefragungen in Sprachkursen. *Zielsprache Englisch* 4, 30–36.
- Niedersächsisches Kulturministerium (2024). *Plattdeutsch und Saterfriesisch in der Schule*. Verfügbar unter: kurzelinks.de/sg84, zuletzt abgerufen am 19.02.2025.
- Ortmanns, V., Lux, T., Bachem, A., Horn, H. (2024). *Volkshochschul-Statistik – 62. Folge, Berichtsjahr 2023*. Bielefeld: wbv Publikation.
- statista (2024). *Adult Education Survey (AES) 2022*. Verfügbar unter: kurzelinks.de/zn10, zuletzt abgerufen am 19.02.2025.
- Riek, I. & Wielenga, F. (2003). *Niederlande- und Belgienforschung in der Bundesrepublik Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55 (1), 68–78.
- Schöpfer-Grabe, S., Weiß, R. (1998). *Vorsprung durch Fremdsprachentraining. Ergebnisse einer Unternehmensbefragung*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2001). *Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung*. Verfügbar unter: kurzelinks.de/cbw7, zuletzt abgerufen am 19.02.2025.
- Siebert, H. (1970). *Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR*. Düsseldorf: Bertelsmann-Univ.-Verl.
- Siebert, H. (2018). Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik. In Tippelt, R., von Hippel, Aiga (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 59–88). Wiesbaden: Springer VS.
- VHS NRW (2012). *Reader politische Bildung an Volkshochschulen. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Verfügbar unter: kurzelinks.de/g5g7, zuletzt abgerufen am 19.02.2025.
- Vielau, A. (2009). *Handbuch des Fremdsprachenunterrichts an Volkshochschulen*. Hannover: Hahn-Druckerei und Verlag.
- Wenzel, V. (2001). *Niederländisch in der deutschen Erwachsenenbildung. Resultate einer Umfrage an Volkshochschulen und Industrie- und Handelskammern in Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Hessen*. Münster: Agenda.
- Wenzel, V. (2014). *Fachdidaktik Niederländisch*. Münster: LIT Verlag.