

INHALT

Editorial: 40 Jahre <i>nachbarsprache niederländisch</i> 1986–2025	3
--	---

Dossier: Medien- und Sprachkompetenz im Niederländischunterricht

Lukas Urbanek

Untertiteln als interlinguale Lernaufgabe zur beiläufigen Wortschatzerweiterung. Neue, evidenzbasierte Zugänge zu audiovisuellen Medien im schulischen Fremdsprachenunterricht Niederländisch.....	5
---	----------

Lukas Urbanek, Dietha Koster, Anne Renzel

Idiomatische woordenschatverwerving en <i>Sprachmittlung</i> bevorzugen met speelfilms in de NVT-les	30
---	-----------

Foekje Reitsma

Met een app naar meer vloeiendheid: Technologie als ondersteuning bij het spreken in een vreemde taal	47
--	-----------

Dossier: Von der Grundschule bis zur Erwachsenenbildung: Niederländischunterricht in Deutschland

Marthe Wierenga, Gunther De Vogelaer, Jordi Jager, Mirjam Günther-van der Meij

Nachbarsprachenunterricht in der deutsch-niederländischen Grenzregion: Ergebnisse einer Machbarkeitsstudie.....	61
--	-----------

Marthe Wierenga, Beatrix van Dam

Sprachenlernen in der Erwachsenenbildung: Die Rolle des Niederländischen an deutschen Volkshochschulen im 21. Jahrhundert..	83
--	-----------

AUS DER PRAXIS – FÜR DIE PRAXIS

Is dat nep of echt? Kritischer und selbstregulierender Umgang mit Desinformationen im Niederländischunterricht (Maike Baranczak)	101
--	-----

MISZELLEN UND BERICHTE

Digitalisierungsprojekt: <i>nachbarsprache niederländisch</i> nun online	118
Digitale Niederlandistik in der Praxis: Bericht über zwei Online-Veranstaltungen im Jahr 2024	119
VHS-Tag 2024 in der Volkshochschule Essen	121
30 Jahre Haus der Niederlande in Münster	123
9. Belgientag am Belgienzentrum der Universität Paderborn	124
Fortbildung der Fachvereinigung Niederländisch „Wat kunnen wij met liedjes in de klas?“	125
Aktuelle Fortbildungen für Niederländischlehrkräfte im Zeichen von Künstlicher Intelligenz.....	128
Taal in het museum: Nederlands leren met kunst	128
Online beschikbaar: Uitgewerkte lessuggesties rond actuele literatuur uit Nederland en Vlaanderen op basis van essays in de bundel <i>Alles außer flach</i>	130

BUCHBESPRECHUNGEN

Jan Konst: Papieren vrienden. Een literaire zoektocht naar de zin van het leven (Laurette Artois)	131
Tim van der Grijn Santen: „Der holländische Schriftsteller“ Albert Vigoleis Thelen. Zu seinen Kontakten mit niederländischen Intellektuellen und anderen (Hermann Wallmann)	133
Sabine Mangold-Will (Hrsg.): Wilhelm II. im Exil. Das „Holländische Tagebuch“ des Leibarztes der Hohenzollern Dr. Alfred Haehner 1919-1924 (Hans Beelen).....	135
Steven Zurek: „Deutsche“, „Holländer“ und „Grafschafter“. Zur Konstruktion regionaler Identität in der Grafschaft Bentheim 1866–1918 (Friedel Helga Roofs)	138
Wendy Wauters: Die Gerüche der Kathedrale. Vom Leben im Herzen des mittelalterlichen Antwerpen (Margarete Wittke und Ralf-Peter Fuchs)	141

NIEDERLÄNDISCHE LITERATUR IN ÜBERSETZUNG

„Mein Dichten ist wie Dynamit, / Ist nitroglyzerinisch, / Es bricht des Führerbaus Granit, / Satirisch, spottend, zynisch.“ „Die andere Bibliothek“ präsentiert eine Auswahl deutscher und niederländischer Gedichte aus dem <i>Onderwater Cabaret</i> des deutsch-jüdischen Autors Curt Bloch (Heinz Eickmans).....	143
Bibliographie: Niederländische Literatur in deutscher Übersetzung 2024 ..	147

Editorial

40 Jahre *nachbarsprache niederländisch* 1986–2025

Mit dem vorliegenden Band legt die 1986 gegründete Fachvereinigung Niederländisch den 40. Jahrgang ihrer Zeitschrift *nachbarsprache niederländisch. Beiträge zur Sprache, Literatur und Kultur der Niederlande und Flanderns* vor. Die Redaktion nimmt dies zum Anlass für einen kurzen Rückblick auf die Entwicklung der Zeitschrift in den letzten 15 Jahren. Dieser Rückblick schließt an die bei Erscheinen des 25. Jahrgangs in Heft 2/2010 gegebene ausführliche Darstellung „25 Jahre *nachbarsprache niederländisch* – Daten, Zahlen, Themen“ an. Darin sind die Gründung der Fachvereinigung Niederländisch und die Anfänge der Zeitschrift *nachbarsprache niederländisch* sowie quantitative und qualitative Aspekte zum Inhalt der ersten 25 Jahrgänge beschrieben.

Daten und Zahlen für die Jahrgänge 2011–2025

Die Daten für die ersten 25 Jahre können nun für die Bände 26–40 (2011–2025) um 15 weitere Jahre fortgeschrieben werden. Was den Umfang betrifft, summieren sich die Jahrgänge 26–40 auf 1.972 Seiten. Zählt man die Seiten der ersten 25 Jahrgänge hinzu, so ergibt sich eine Gesamtseitenzahl von ungefähr 6.104. Die ursprüngliche halbjährliche Erscheinungsweise wurde 2010 mit dem 25. Jahrgang aufgegeben, seit dem 26. Jahrgang 2011 erscheint *nachbarsprache niederländisch* im Jahresturnus.

Die am Beginn jedes Bandes stehenden fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Aufsätze decken ein breites Spektrum zu den im Untertitel der Zeitschrift genannten Bereichen Sprache, Literatur und Kultur ab. Eine differenzierte thematische Auswertung für die insgesamt 76 Aufsätze ergibt einen Anteil von 28 (= 37 %) für Beiträge zur Fachdidaktik, 25 (= 33 %) zur Literaturwissenschaft, 13 (= 17 %) zur Sprachwissenschaft und 10 (= 13 %) zur Kultur- und Landeswissenschaft. Die Zeitschrift stellt es ihren Autorinnen und Autoren frei, ihre Beiträge auf Deutsch oder Niederländisch einzureichen. Eine Mehrzahl von 44 Aufsätzen erschien auf Deutsch, 32 auf Niederländisch, was einer prozentualen Verteilung von 58:42 entspricht.

Neben den Aufsätzen, die in der Regel zwei Drittel eines Jahrgangs ausmachen, erschienen in den letzten 15 Jahrgängen in unregelmäßigen Abständen auch literarische Texte, Prosa und Lyrik, in Original und Übersetzung. Darüber hinaus ca. 50 kürzere Berichte und Miszellen, 78 Buchbesprechungen und die regelmäßige Bibliografie der niederländischen Literatur in deutscher Übersetzung.

nachbarsprache niederländisch künftig im Druck und digital

Um den Inhalt der Zeitschrift langfristig zu archivieren und leichter zugänglich zu machen, haben der Vorstand der *Fachvereinigung Niederländisch* in Abstimmung mit der Redaktion der Zeitschrift beschlossen, dass alle bisher

erschienenen Ausgaben in Zusammenarbeit mit dem *Fachinformationsdienst Benelux/Low Countries Studies (FID Benelux)* der *Universitäts- und Landesbibliothek Münster* digitalisiert, langzeitarchiviert und frei online zugänglich gemacht werden. Auch die neueren Ausgaben sollen künftig digital erscheinen, allerdings mit einer Embargofrist von einem Jahr, so dass der jeweils aktuelle Jahrgang zunächst nur als Druckausgabe erhältlich sein wird. Genauere Informationen zu diesem Digitalisierungsprojekt finden sich im Berichtsteil dieses Bandes.

Veränderungen in Herausgeberschaft und Redaktion im Zeitraum 2011 bis 2025

Die Zusammensetzung des Herausbergremiums und der Redaktion von *nachbarsprache niederländisch* zeichnet sich für die letzten 15 Jahre durch ein große Konstanz aus. Für die Jahrgänge 26 (2011) – 33 (2018) gehörten der Redaktion Heinz Eickmans, Lut Missinne und Veronika Wenzel an, die Redaktion der Jahrgänge 34 (2019) – 38 (2023) bildeten Hans Beelen, Heinz Eickmans und Veronika Wenzel. Zu diesen gesellte sich ab Jahrgang 39 (2024) Beatrix van Dam.

Hans Beelen, der der Redaktion auch schon in den Anfangsjahren der Zeitschrift von 1990 bis 1994 angehört hatte, legte sein Amt als Mitherausgeber und Redakteur mit Erscheinen des Jahrgangs 2024 nieder. Heinz Eickmans, der seit dem ersten Jahrgang Teil der Redaktion ist, verabschiedet sich mit der Arbeit am vorliegenden Jahrgang nach 40 Jahren als Herausgeber und Redakteur von *nachbarsprache niederländisch*. Als neues Mitglied tritt Foekje Reitsma der Redaktion bei. Im nächsten Jahr erscheint die *nachbarsprache niederländisch* in besonderer Form, nämlich als Jubiläumsausgabe der Fachvereinigung Niederländisch, die 2026 ihr vierzigjähriges Bestehen feiert. Die nn-Redaktion freut sich darauf, mit der *nachbarsprache niederländisch* auch in Zukunft dem Niederländischen im deutschsprachigen Kontext ein breites Forum bieten zu können.

Dossier: Medien- und Sprachkompetenz im Niederländischunterricht

Untertiteln als interlinguale Lernaufgabe zur beiläufigen Wortschatzerweiterung

Neue, evidenzbasierte Zugänge zu audiovisuellen Medien im schulischen Fremdsprachenunterricht Niederländisch

Lukas Urbanek

1. Einleitung

Audiovisuelle Materialien werden generell gerne im Fremdsprachenunterricht eingesetzt, da sie Lernende motivierend an die Sprache und die Kultur(en) des Zielsprachenlandes heranführen können (Sánchez-Auñón et al., 2023). Aus sprachwissenschaftlicher Sicht gilt für die Sprache in audiovisuellem Input, dass sie realitätsnah ist und als „i+1“-bezeichnet werden kann, also normalerweise immer etwas oberhalb dem aktuellen Sprachstand (*interlanguage*) von Lernenden verortet ist. Dies geht auf Krashens (1982) Input-Hypothese für das Sprachenlernen zurück (siehe z. B. Muñoz, 2022). Die Sprachverarbeitung in audiovisuellem Input erfordert mehr als nur sprachliche Kompetenz. Audiovisuelle Medien enthalten extralinguistische Informationen wie Gestik, Mimik und Körperhaltungen der Filmfiguren, die das sprachliche Verstehen erleichtern können. Andere, den multimodalen Charakter von audiovisuellem Input hervorhebende Konzepte wie die *Bilingual Dual Coding Theory* (Paivio, 2014) und die *Cognitive Theory of Multimedia Learning* (Mayer, 2014; Mayer et al., 2020) werden ebenfalls mit audiovisuellem Input in Verbindung gebracht. Laut dieser Theorien unterstützt die audiovisuelle Multimodalität die kognitive Verarbeitung neuer Informationen, da mehrere Kanäle in Form von Audio, Video und gegebenenfalls Bildschirmtext sich gegenseitig verstärken können (z. B. Kanellopoulou et al., 2019; Montero Perez, 2022; Muñoz, 2022). Bezogen auf den Niederländischunterricht wird es Lehrkräften aufgrund von sprachlichen Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen, Niederländischen und Englischen ermöglicht, niederländischsprachigen audiovisuellen Input schon zu Beginn des Spracherwerbsvorgangs zu verwenden und eine steile Lernprogression zu planen (Wenzel, 2016). Dies sind nur einige der Gründe, weshalb ich mich im Rah-

men meiner Promotionsforschung mit audiovisuellem Input, genauer gesagt mit Filmuntertiteln, befasste.¹

Der Einsatz von Untertiteln bei der Rezeption audiovisuellen Inputs wird schon seit den 1980er Jahren für das Sprachenlernen diskutiert (Incalcaterra McLoughlin, 2018) und wurde auch im Rahmen meiner Promotionsforschung in einer Teilstudie mit insgesamt fünf Untertitelkonditionen und unter Rückgriff auf circa 300 Lernende bezogen auf das Inhaltsverstehen und die beiläufige Wortschatzerweiterung mit Tests und Fragebögen in seiner Wirksamkeit erforscht. In diesem Beitrag soll jedoch eine andere, ebenfalls auf die Wortschatzerweiterung bezogene Teilstudie vorgestellt werden, in der deutsche Untertitel von etwa 130 Lernenden an mehreren Schulen in NRW und Niedersachsen im Kontext des Niederländischunterrichts interlingual – das heißt ausgehend von der niederländischen Audiospur – produziert beziehungsweise modifiziert wurden. Dieses Verfahren wird von Talaván (2010) als „Subtitling as a Task“ bezeichnet.² „Subtitling as a Task“ involviert die Lernenden durch die sprachliche Übertragung des verbalen Soundtracks stärker in den fremdsprachigen Lernprozess als die bloße Hinzuschaltung von Untertiteln bei der audiovisuellen Rezeption, weshalb Talaván Zanón (2006, S. 43) davon ausgeht, dass das Wortschatzlernen effizienter ist, „when subtitles are used not in a passive but in an active mode, being the students themselves the ones who create them“. Nicht nur wegen des vermuteten Effektivitätsschubs und der Neuartigkeit fokussiere ich mich in diesem Beitrag auf „Subtitling as a Task“, sondern auch deshalb, weil es mit mehreren Prinzipien beziehungsweise zu fördernden Kompetenzen des Niederländischunterrichts in Verbindung gebracht werden kann. Dies lege ich im Folgenden anhand des aufgabenbasierten Lehrens und Lernens, des Umgangs mit digitalen Medien und der Sprachmittlungskompetenz dar.

2. Potenziale des aktiven Untertitels für den Niederländischunterricht

Das aufgabenbasierte Lehren und Lernen (auf Englisch *Task-Based Language Teaching*; TBLT) ist ein zentrales Prinzip des modernen Fremdsprachenunterrichts und wird im Fach Niederländisch spätestens ab dem zweiten Lehrjahr nach einer formbezogeneren Spracherwerbsphase eingesetzt (Wenzel, 2018). Es

1 Urbanek, L. (2025). *Audiovisuelle Translation und Fremdsprachenunterricht in Deutschland: Untertitel(n) und das evidenzbasierte Potenzial im Kontext des Niederländischen als Zielsprache* (Dissertation). Universität Münster. Publikationsserver der Universität Münster (miami). kurzelinks.de/qiar

2 Die Fokussierung des Wortschatzerwerbs durch das aktive Untertiteln stellt eine Einschränkung des Erkenntnisinteresses der Teilstudie dar. Es ging neben dem beiläufigen Wortschatzerwerb auch noch um einen Vergleichsversuch zwischen den Teilstudien zum Einsatz von Untertiteln bei der Rezeption audiovisuellen Inputs und zu „Subtitling as a Task“, um den Umgang der Lernenden mit dem gesprochenen Dialog in ihren Untertiteln und um die globale und auf konkrete Teilaspekte bezogene Wahrnehmung der Lernaufgabe zum Untertiteln durch die Lernenden und ihre Lehrkräfte.

soll die Lernenden dazu befähigen, die Zielsprache in einer möglichst realitätsnahen, situativen Lernaufgabe mit Anfang, Mittelteil und Schluss zu verstehen, zu produzieren und mit anderen Lernenden zu interagieren und somit Bedeutungen auszuhandeln (*Pre-, During- und Post-Phase*) (East, 2021; Nunan, 2004). Neben Authentizität und Produktorientierung der Lernaufgabe ist es auch wichtig, dass diese beiläufige Sprachlernprozesse auslöst (Thonhauser, 2010). Eine umfassende Meta-Analyse ergab einen starken Effekt der authentischen, bedeutungsorientierten Implementierung von *Task-Based Language Teaching* für das Sprachenlernen (Bryfonski & McKay, 2019).

Für das aktive Untertiteln demonstrierte Ragni (2018) die Kompatibilität mit sechs zentralen TBLT-Kriterien, was gleichzeitig für die Einsetzbarkeit im Niederländischunterricht spricht: Die aktive Untertitelung (1) ist relativ unstrukturiert, da die Lernenden wählen können, welche sprachlichen Ressourcen sie verwenden möchten (die Lehrkraft gibt die Richtung vor, in der die Untertitelung erfolgt), (2) ist eine bedeutungsorientierte Aktivität mit einer klaren Informationslücke zwischen der audiovisuellen Quelle und dem Ziel (z. B. in Bezug auf den Grad der Vertrautheit des Wortschatzes) und (3) beinhaltet reale Prozesse des Sprachgebrauchs, da die Profession des Untertitlers beziehungsweise der Untertitlerin den Lernenden in abgespeckter Form erfahrbar gemacht wird. Darüber hinaus beinhaltet die aktive Untertitelung (4) rezeptive und produktive Fähigkeiten, (5) sie erfordert mehrere kognitive Prozesse, zum Beispiel die Fähigkeit der Lernenden, ihre Hörfähigkeiten mit ihrer Fähigkeit, Zeichen aus dem visuellen Input zu lesen und zu interpretieren, zu kombinieren und (6) sie hat ein klares kommunikatives Ergebnis, nämlich die semiprofessionellen Untertitel, die Rezipierenden ohne Kenntnis der Originalsprache Zugang zum audiovisuellen Clip gewähren (Ragni, 2018).

Im fachübergreifenden „Orientierungsrahmen Medienbildung“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2020) und im „Medienkompetenzrahmen“ (Medienberatung NRW, 2020) werden sechs konkrete Kompetenzbereiche genannt, die Schülerinnen und Schüler „für einen selbstbestimmten, kritischen und souveränen Umgang mit Digitalen [sic] Medien [...] erwerben sollten“ (Biermann & Verständig, 2022). Nahezu alle dieser Kompetenzbereiche lassen sich auf die aktive Untertitelung von audiovisuellem Input übertragen, was ich exemplarisch anhand des Medienkompetenzrahmens (Medienberatung NRW, 2020) und den Kompetenzbereichen „Bedienen und Anwenden“, „Produzieren und Präsentieren“, „Analysieren und Reflektieren“ und „Problemlösen und Modellieren“ zeige.

Im Kompetenzbereich „Bedienen und Anwenden“ sollen Jugendliche digitale Werkzeuge für die Videobearbeitung zielgerichtet anwenden können und zur Untertitelerstellung ist die Auseinandersetzung mit entsprechender Software und deren Funktionsumfang unentbehrlich (u. a. Hinzufügen von Text zum bewegten Bild, Wiederholen und Pausieren einer Videosequenz, etc.). Der Kompetenzbereich „Produzieren und Präsentieren“ knüpft daran an und beinhaltet die Erarbeitung von Videoprodukten mit einer Präsentation sowie einer kriteriengeleiteten Beurteilung (Medienberatung NRW, 2020). Beim Untertiteln entsteht ein konkretes Produkt mit einem visuellen, auditiven und textuellen

Kanal, das mit anderen Personen geteilt und evaluiert werden kann (Talaván, 2010). Gerade durch die starke Einbindung der Lernenden in den aktiven Untertitelungsprozess können sie die Bedeutung der fertigen Untertitel als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe reflektieren, denn Untertitel gewähren sowohl Menschen mit fehlenden rezeptiven und produktiven Sprachkompetenzen im Falle von fremdsprachigen Filmen als auch solchen mit Hörbeeinträchtigung Zugang zum audiovisuellen Input und sind somit Garant für Barrierefreiheit. Dieser angestoßene Reflexionsprozess über die gesellschaftliche Relevanz von Untertiteln ist im Kompetenzbereich „Analysieren und Reflektieren“ verankert (Medienberatung NRW, 2020). Automatische Untertitel, die sich beispielsweise mit *YouTube* generieren lassen, können im Kompetenzbereich „Problemlösen und Modellieren“ (Medienberatung NRW, 2020) als Anlass für ihre manuelle Verbesserung nach vorhergehender Reflektion über die größtenteils mangelhafte Qualität genutzt werden. Sprachlich gesehen bietet die Nutzung von automatisch generierten Untertiteln beim Untertitelungsprozess im Fremdsprachenunterricht großes Potenzial, da man sich „in dem Moment, in dem man einen Untertitel bewertet und misslungen findet, tatsächlich mit der sprachlichen Problematik auseinander[setzt] und [...] vorhandenes Sprachwissen festig[t]“ (Jüngst, 2011; siehe auch Berthele & Udry, 2023).

Nicht zuletzt ist das Übersetzen in die Ausgangssprache der Lernenden oder von ihr ausgehend mit der terminologischen Wende hin zur Sprachmittlung nach einer längeren Zeit des Misstrauens wieder in ruhigeres Fahrwasser gelangt (Rösler, 2015), da Übersetzungsaktivitäten in kommunikative Kontexte eingebettet werden und dies das Sprachenlernen nachweislich fördert (Europäische Kommission, 2013). Die Sprachmittlung im deutschen Schulkontext beinhaltet die informationsverdichtende Übertragung eines Textes aus einer Sprache in eine andere bei konsequenter Beachtung der Situation und der adressierten Personen (Reimann, 2016). De Florio-Hansen (2013) weist darauf hin, dass „Bild- und Tondokumente, auch in der Kombination von Text – Bild – Ton, bei sprachmittelnden Aktivitäten [...] zu kurz kommen“. Die Untertitelerstellung adressiert dies, da es sich beim Ausgangstext um nicht-didaktisiertes audiovisuelles Material ohne vorgegebene Vokabelhilfen handelt. Auch signalisieren Rössler und Schädlich (2019), dass schulische Sprachmittlungsaufgaben zum Teil „als hochgradig artifiziell“ wahrgenommen werden, was sich beispielsweise in situativen Aufgabenstellungen widerspiegelt, die mit „Stell dir vor, du hast einen niederländischen Freund, der [...] nicht genau versteht...“ beginnen. Die interlinguale Untertitelerstellung vom Niederländischen ins Deutsche kann dem entgegenwirken, da der Ausgangstext real existierenden Personen zugänglich gemacht werden kann, die kein Niederländisch verstehen.

Die limitierte Länge und Anzeigedauer von Bildschirmtext sorgt für eine Verdichtung des gesprochenen Wortes, sodass dem eingeschränkten Lesetempo von rezipierenden Personen Rechnung getragen wird (Adressatenorientierung) (u. a. Bobadilla-Pérez & Carballo de Santiago, 2022; Kaunzner, 2016; Schröpf, 2013; Talaván Zanón, 2006). Dorst und Lindenburg (2020) fassen dies im „Handboek Vreemdetalendidactiek“ folgendermaßen zusammen:

Ondertitelopdrachten zijn de perfecte manier om te zien of leerlingen de essentie uit een tekst kunnen halen en die essentie duidelijk en beknopt kunnen samenvatten en herformuleren [...]. De beperking van 35 tekens per regel zorgt ervoor dat er veel taalcreativiteit gevraagd wordt. [...] De omzetting van gesproken naar geschreven taal bij ondertiteling zorgt er ook voor dat leerlingen zich bewust worden van de kenmerken van gesproken taal – zoals grammaticaal onvolledige zinnen, onafgemaakte zinnen, tussenwerpsels – en leren hoe ze deze kenmerken van gesproken taal kunnen omzetten in geschreven taal (Dorst & Lindenburg, 2020).

Lertola (2019) und Ragni (2018) ergänzen, dass die Lernenden Zielsprachenwörter während des aktiven interlingualen Untertitels immer wieder mit Wörtern der Ausgangssprache abgleichen. Diese kontrastiven Assoziationen kommen der Sprachbewusstheit der Lernenden und damit ihrem Spracherwerb zugute. Das aktive Untertiteln adressiert auch das in den Curricula wichtige interkulturelle Orientierungswissen: Die interlinguale Untertitelung muss „an die Zielkultur angepasst werden, was auch das Erkennen potenzieller kulturbedingter Missverständnisse abverlangt, sei es auf verbaler, paraverbaler oder nonverbaler Ebene“ (Kaunzner, 2016).

3. Bisherige Forschung, Zielsetzungen und Fragestellungen zur beiläufigen Wortschatzerweiterung

Beim Blick auf bestehende empirische Studien zum aktiven interlingualen Untertiteln fällt auf, dass die Erforschung des Wortschatzes dominiert und für diesen nahezu immer eine signifikante Erweiterung festgestellt wurde. Diese Feststellung beruht in den meisten Studien auf der Testung ausschließlich einer Lerngruppe, die Untertitel zum audiovisuellen Input erstellte, es gibt aber auch einige wenige Studien, die auf einen direkten Vergleich zwischen dem aktiven Untertiteln und alternativen Aktivitäten abzielten und dem Untertiteln eine lernförderlichere Wirkung bescheinigten (Beltramello, 2019; Bravo, 2008; Lertola, 2012, 2013, 2019; Marzban & Zamanian, 2015; Nicora, 2021; Torralba-Miralles, 2020; Wang & Díaz Cintas, 2022). Teilweise wird auch von einem geschärften Bewusstsein der Lernenden für diese Wortschatzerweiterung sowie von einer gesteigerten Kompetenz im Umgang mit lexikalischen Formen berichtet (Bravo, 2008; Lertola, 2019). In einer Pilotstudie berichteten einige wenige Studierende jedoch von einem Ungleichgewicht zwischen dem Aufwand für die Aufgabenerledigung und dem daraus gezogenen Nutzen (Wang & Díaz Cintas, 2022).

Die bisherige Dominanz der Erforschung des Wortschatzerwerbs kann darauf zurückgeführt werden, dass die Wortschatzgröße die globalen Sprachkenntnisse von Lernenden weitestgehend reflektiert beziehungsweise mit diesen korreliert (Alderson, 2005) und zuverlässiger operationalisiert werden kann als andere Aspekte der Sprachkompetenz (Danan, 2015). Ohne Wortschatzwissen sind weder Sprachrezeption noch Produktion möglich (siehe u. a. Nation, 2001;

Schmitt, 2000). Deswegen steht Wortschatzerwerb auch in meiner hier präsentierten Teilstudie im Vordergrund.

Bisher war in nahezu allen Studien Englisch die Ausgangs- oder Zielsprache (kombiniert mit romanischen Sprachen) in akademischen Lernkontexten mit relativ übersichtlichen Stichprobengrößen, was die Zuverlässigkeit von Schlussfolgerungen einschränkt (oft $n < 40$) (Lertola, 2019; Soler Pardo, 2022; Wang & Díaz Cintas, 2022). Zudem wurden in bisherigen Studien zur Wortschatzerweiterung meist nur wenige lexikalische Elemente eindimensional – das heißt nur eine Wortschatzwissensdimension betreffend (Form-, Bedeutungserkennung oder Bedeutungserinnerung) – getestet (Lertola, 2019).

Durch die Betrachtung des schulischen Niederländischunterrichts der Sekundarstufen I und II (ab Jahrgangsstufe 7) in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen mit etwa 130 Lernenden habe ich dem Forschungsdesiderat von Lertola (2019) nach einer Involvierung von „[d]ifferent profiles of learners“ Rechnung getragen. Im Zuge dessen habe ich eine zeitlich und curricular kompatible Lernaufgabe konzipiert und – begleitet von Tests zu mehreren Ebenen des lexikalischen Wissens – in den Niederländischunterricht integriert, um die folgenden Forschungsfragen zu beantworten:

- RQ1 (Testdaten): Sorgt die Intervention (die Durchführung der Lernaufgabe) lerngruppenübergreifend und innerhalb aller teilnehmenden Lerngruppen nachweislich für eine unmittelbare inzidentelle Wortschatzerweiterung?
- RQ2 (Perzeptionsdaten): Nehmen die Lernenden eine durch die Lernaufgabe herbeigeführte Erweiterung ihres Wortschatzes sowie eine Verbesserung anderer Teilkompetenzen der funktionalen kommunikativen Kompetenz wahr?

4. Methode

Für die Durchführung der Lernaufgabe zum aktiven Untertiteln (als aufgabenbasierte Intervention) wählte ich den 22-minütigen Kurzfilm „Alles mag“ des Regisseurs Steven Wouterlood (2014), dessen Sprechtempo mit durchschnittlich 98.25 Wörtern pro Minute recht langsam ($min=37$, $max=146$, $SD=34.18$) und dessen Wortschatz überwiegend auf dem A1-/A2-Sprachniveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens zu verorten ist (ermittelt mit NT2Lex; Tack et al., 2018). Im Kurzfilm wird das Karnevalsfest in Brabant aus der Perspektive des Schülers Tygo behandelt, wodurch den Lernenden die Gelegenheit geboten wird, sprachmittlerisch „die Perspektive des Adressaten einzunehmen und zu überlegen, was tatsächlich relevant und ggf. fremd und anders ist“ (Kolb, 2022). „Alles mag“ wurde in drei Phasen behandelt, wofür ich in etwa sieben Unterrichtsstunden à 45 Minuten einplane (Prä-Aktivitäten, Hauptaufgabe & Post-Aktivität).

Im Rahmen der etwa zwei Unterrichtsstunden umfassenden Prä-Aktivitäten wurde den Lernenden zunächst die Eröffnungsszene des Kurzfilms mit qualita-

tiv hochwertigen deutschen Untertiteln gezeigt, in der sie typische Merkmale von Untertiteln erkennen sollten (z. B. maximal zwei kurze Zeilen, Bildschirmdauer von in der Regel 1-2 Sekunden, paralleles Erscheinen mit den entsprechenden Dialogen, Informationsreduktion und Segmentierung; Talaván et al., 2024). Exemplarische Unterschiede zwischen dem Dialog und den deutschen Untertiteln wurden anschließend im Plenum besprochen: In einer Szene, in der zwei Jungen sich kurz über das Thema von Tygos Präsentation austauschen („Waar gaat dit over? – Over carnaval, dat zie je toch, schele!“; 00:01:13-00:01:18 im Kurzfilm), steht zum Beispiel „Worum geht’s? – Karneval, bist du blind?“ in den Untertiteln und so sollte den Lernenden bewusstwerden, dass eine wortwörtliche Untertitelung oftmals keine Option ist (*„Über Karneval, das siehst du doch, du Schieler!“).

Zur Einführung in den zu untertitelnden Ausschnitt (00:03:11-00:11:00 im Kurzfilm) wurde dieser im Plenum mit deutschen Untertiteln betrachtet, die automatisch von *YouTube* erstellt wurden. Ausgehend von der zuvor gemachten Bekanntschaft mit typischen Untertitelmerkmalen sollten die Lernenden während dieser zweiten Rezeptionsaktivität erkennen, dass automatische, unter Rückgriff auf künstliche Intelligenz maschinell erstellte Untertitel im Vergleich zu manuell erstellten aufgrund ihres wortwörtlichen Charakters und weiteren sprachlichen und formalen Abweichungen durchgängig „less than perfect“ (Danan, 2015) sind. Um eine Sensibilisierung für die Unausgereiftheit von künstlicher Intelligenz zu forcieren, wurden einige Beispiele aus dem automatisch untertitelten Filmausschnitt im Plenum diskutiert, unter anderem: „De Brassband is de muziekgroep van het dorp. Het bestaat uit: Grote trom, bekken, snaardrums, althoorns, trompetten en nog veel meer.“ (00:00:00-00:00:13 im Kurzfilmausschnitt). Dieser Dialog wurde maschinell folgendermaßen untitelt: „die BHs sind deine Musikgruppe davon Dorf es besteht aus einer großen trommel, Schnäbel, kleine Trommeln, Autos, Trompeten und viele See“. Dieses Muster zieht sich durch den gesamten 8-minütigen Ausschnitt, sodass für die Lernenden ein authentischer Anlass gegeben war, die maschinellen Untertitel in Kleingruppen zu überprüfen, zu verbessern und gegebenenfalls zu ergänzen.

Die Hauptaufgabe bestand darin, die Überprüfung, Verbesserung und Ergänzung der maschinell erstellten *YouTube*-Untertitel mit dem Untertitelungsprogramm *Subtitle Horse* vorzunehmen.³ Hierfür bekamen die Lernenden ein Arbeitsblatt mit Vorgabe der Situation (Mitarbeit in einem Übersetzungsbüro) und der Adressierten (an „Alles mag“ Interessierte ohne Niederländischkenntnisse) (siehe Abbildung 7 im Appendix für das Arbeitsblatt mit Aufgabenstellung). Die Hauptaufgabe wurde ausgehend von der zur Verfügung gestellten Videodatei und einer die *YouTube*-Untertitel enthaltenden Untertiteldatei lerngruppenintern in Dreiergruppen durchgeführt. Gruppenarbeit wurde als Sozialform gewählt, da die Kollaboration von Lernenden laut Sambanis (2022)

3 *Subtitle Horse* wurde gewählt, weil das Programm kostenlos und ohne Installation gestartet werden kann. Zudem kann man sich mithilfe von Tutorials leicht einarbeiten.

eine der wesentlichen Gelingensbedingungen beim Umgang mit neueren Technologien im Fremdsprachenunterricht ist. Hierbei durften von der Lehrkraft bereitgestellte Ressourcen wie wortwörtliche niederländische Dialogtranskripte als Scaffolding-Material zur Überbrückung von Hörverstehensschwierigkeiten und Online-Wörterbücher bedarfsgerecht verwendet werden (zur Notwendigkeit hierfür siehe u. a. Torralba-Miralles, 2020). Während sich die Lernenden aktiv und kollaborativ mit dem Ausschnitt des niederländischen audiovisuellen Inputs und mit der sprachlich und kulturell adäquaten Übertragung ins Deutsche beschäftigten, kam der Lehrkraft die Aufgabe zu, „diese Lern- und Arbeitsprozesse [...] zu unterstützen und zielführend zu begleiten“ und die Lernenden darauf hinzuweisen, „dass weniger ein perfektes Endprodukt das übergeordnete Lernziel sein muss, als vielmehr die vielen Zwischenschritte im Untertitelungsprozess den Lernenden wertvolle Einsichten und Erkenntnisse über die Funktion und Struktur der Sprache geben“ (Kaunzner, 2016).

Für die Übertragung aus dem Niederländischen in die Ausgangssprache entschied ich mich, weil Sprachmittlungsaufgaben so gestaltet sein sollten, dass alle Lernenden Erfolgserlebnisse haben, was bei der Übertragung in die Ausgangssprache eher der Fall ist (Liedke-Göbel, 2016). Ausgehend von einer heterogenen Stichprobe mit Lerngruppen verschiedener Sprachniveaus sollte auf diese Weise der angenommenen „Kluft zwischen der vergleichsweise hohen Verstehenskompetenz und der noch eingeschränkten Produktionsfähigkeit“ (Wenzel, 2016) Rechnung getragen werden. Eine Momentaufnahme des aktiven Untertitelns in zwei Kleingruppen ist in Abbildung 1 zu finden.



Abbildung 1: Momentaufnahme zweier Kleingruppen bei der Untertitelung mit „Subtitle Horse“

Abschließend musste jede Kleingruppe während der etwa eine Unterrichtsstunde umfassenden Post-Aktivität mithilfe eines Feedbackformulars eine kriteriengeleitete Rückmeldung zu den Untertiteln einer anderen Kleingruppe geben. Das Formular enthielt eine Skala mit acht Statements und jeweils drei mit Emojis angedeutete Ausprägungen (*eens*, *neutraal*, *oneens*), die sich auf die Verbesserung der maschinell generierten Untertitel, die sinngemäße Inhaltswiedergabe, die Lesbarkeit, die Synchronizität, die Berücksichtigung des deutschen

Zielpublikums und die Einhaltung von Formalia (u. a. maximal 2 Zeilen pro Sequenz) beziehen. Ergänzend gab es noch zwei offene Textfelder zur qualitativen Rückmeldung guter und verbesserungswürdiger Aspekte.

Umrahmt wurde die Lernaufgabe (Intervention) von Aktivitäten zur Begleitforschung, und zwar im Prätest-Posttest-Design. Dies bedeutet, dass zur empirischen Bestimmung der Effektivität der Intervention vor der Durchführung ein Prätest zum Wortschatz herangezogen wurde (+ Hintergrundfragebogen zu demografischen Daten), gefolgt von einem randomisierten Posttest zur Messung desselben Wortschatzkonstrukts (+ abschließender Fragebogen mit Items zur Lernwahrnehmung im Skalenformat). Um intentionales Lernen zu verhindern, wurde der Posttest nicht angekündigt (Hulstijn, 2012). Im Prä- und Posttest ist insgesamt niedrigfrequenter Zielwortschatz aus dem Input enthalten, der für die deutsche Untertitelung beachtet werden musste. Während alle Zielwortschatzitems auf die Formerkennung getestet wurden (d.h. „Hast du die niederländische Wortform schon einmal gesehen/gehört?“ – „Ja/Nein“), wurden die Zielwortschatzitems für die Testung der Bedeutungserkennung (d.h. „Wähle die korrekte Übersetzung der niederländischen Wortform aus vier Optionen aus.“) und der Bedeutungserinnerung (d.h. „Schreibe ein Synonym, eine Umschreibung oder eine Übersetzung für die niederländische Wortform auf.“) aus praktischen Gründen aufgesplittet. Die Form-/Bedeutungserkennung und die Bedeutungserinnerung stellen die drei der vier am häufigsten getesteten Wissensdimensionen des Wortschatzes in der Forschung zum audiovisuellen Input im Fremdsprachenunterricht dar (Montero Perez, 2022), weshalb ich sie berücksichtigte (siehe Abbildung 8 im Appendix für eine exemplarische Visualisierung des Wortschatztests).

Die von mir rekrutierte Stichprobe setzte sich zusammen aus 128 Lernenden elf verschiedener Lerngruppen, die von ihren regulären Lehrkräften begleitet wurden (7x NRW & 4x Niedersachsen).⁴ Die Lernenden waren im Durchschnitt 15.51 Jahre alt ($min=12$, $max=19$, $SD=1.34$) und vorrangig weiblich (weiblich $n=84$, 65.63%; männlich $n=41$, 32.03%; divers $n=3$, 2.34%). Sie lernten 2.77 Jahre Niederländisch ($min=1$, $max=6$, $SD=1.84$), was sich in einem durchschnittlichen *LexTALE*-Score von 55.46% widerspiegelt ($min=38.75$, $max=73.75$, $SD=6.63$) und somit in etwa mit einem A2/B1-Sprachniveau korrespondiert (Lemhöfer & Broersma, 2012).⁵ Nur eine Person hatte Erfahrung mit dem aktiven Untertiteln. Eine genauere Übersicht der demografischen Daten sortiert nach Lerngruppe findet sich in Tabelle 1. Ich habe mich dafür entschieden, die Teilstudie in regulären Niederländischkursen außerhalb eines

4 Insgesamt wurden 210 Lernende über den Hintergrundfragebogen erfasst, die jedoch nicht alle Tests und Fragebögen ausfüllten. Die Dropout-Rate im Schulsetting ist laut Mackey und Gass (2021) oftmals hoch.

5 *LexTALE* ist ein validierter Test zur Messung des Wortschatzumfangs im Niederländischen. Er gibt aufgrund seiner Korrelation mit anderen Bereichen der Sprachfertigkeit Aufschluss über das allgemeine Sprachniveau der Versuchspersonen auf der Grundlage des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens.

Laborsettings durchzuführen, um die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf natürliche Fremdsprachenlernsettings zu erhöhen (ökologische Validität; siehe Rogers & Révész, 2019).

Lerngruppe	Bundesland	Schulform	Sekundarstufe	Jahrgangsstufe	Alter		Lernjahre NL		LexTALE NL	
					M	SD SE	M	SD SE	M	SD SE
1 (n=8)	NRW	GES	II	13	18.13	.64 .23	3.00	.00 .00	58.75	9.91 3.50
2 (n=15)	NRW	GYM	II	10	15.60	.63 .16	1.00	.00 .00	55.92	6.19 1.60
3 (n=16)	NRW	GYM	II	10	15.44	.51 .13	1.00	.00 .00	54.92	6.18 1.55
4 (n=13)	NRW	GES	I	10	15.77	.60 .17	3.00	.00 .00	54.90	7.83 2.17
5 (n=15)	NRW	GYM	II	10	15.60	.63 .16	1.00	.00 .00	53.33	4.11 1.06
6 (n=12)	NRW	GES	II	11	16.42	.52 .15	5.75	.45 .13	58.75	4.77 1.38
7 (n=12)	NDS	OBER	I	8	13.92	.52 .15	2.67	1.30 .38	54.06	6.57 1.90
8 (n=4)	NDS	OBER	I	9	14.25	.50 .25	3.75	.50 .25	60.94	8.80 4.40
9 (n=6)	NRW	REAL	I	7	12.50	.55 .22	1.00	.00 .00	49.58	8.05 3.29
10 (n=15)	NDS	GYM	I	9	14.67	.49 .13	3.40	.51 .13	53.42	5.16 1.33
11 (n=12)	NDS	GYM	II	11	17.00	.00 .00	6.00	.00 .00	58.44	5.64 1.62

Tabelle 1: Rahmendaten der Lerngruppen zur Testung der Wortschatzerweiterung

5. Resultate

Als Antwort auf die erste Forschungsfrage, ob die Durchführung der Lernaufgabe zu einer unmittelbaren Wortschatzerweiterung führte (RQ1), ergab die Studie, dass die 128 Lernenden nach der Untertitelungsaktivität lerngruppenübergreifend signifikant mehr Wortformen erkannten als davor ($t(127)=-14.48$, $p<.001$, $d=1.28$), was in Abbildung 2 mit Boxplots visualisiert wird.

In zehn von elf individuellen Lerngruppen erkannten Lernende nach der Lernaufgabe zum Untertiteln im signifikanten Ausmaß mehr Wortformen als davor. Lediglich in Lerngruppe 9 mit den jüngsten Lernenden im ersten Lernjahr einer Realschule in NRW (Jahrgangsstufe 7) und dem niedrigsten durchschnittlichen *LexTALE*-Score war der Prä-Post-Unterschied bei der Formerkennung nicht signifikant, was die flache Linie in Abbildung 3 demonstriert ($t(5)=-.76$, $p=.484$, $d=.31$). Die Lernenden dieser Lerngruppe setzten sich laut Aussage ihrer Lehrkraft lediglich 50 Minuten mit dem audiovisuellen Input auseinander (der Durchschnitt war deutlich höher).

Auch bei der Bedeutungserinnerung ($t(127)=-18.20$, $p<.001$, $d=1.61$) und -erkennung ($t(127)=-22.10$, $p<.001$, $d=1.95$) gab es lerngruppenübergreifend

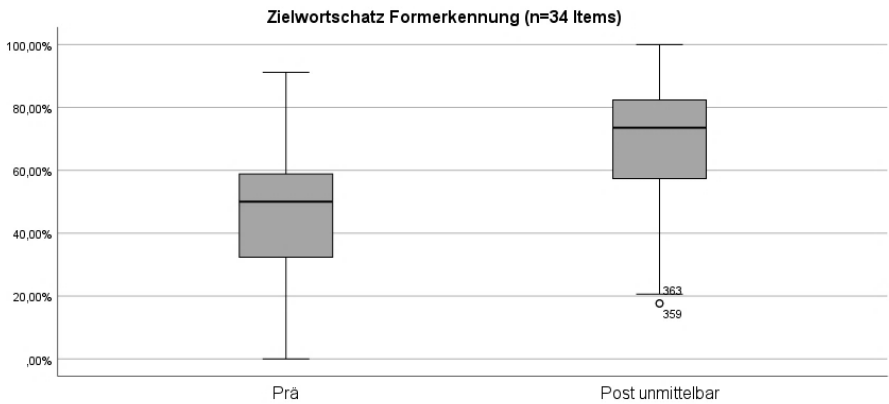


Abbildung 2: Boxplots zur Visualisierung der lerngruppenunabhängigen Prä-Post-Unterschiede im Wortschatztest zur Formerkennung

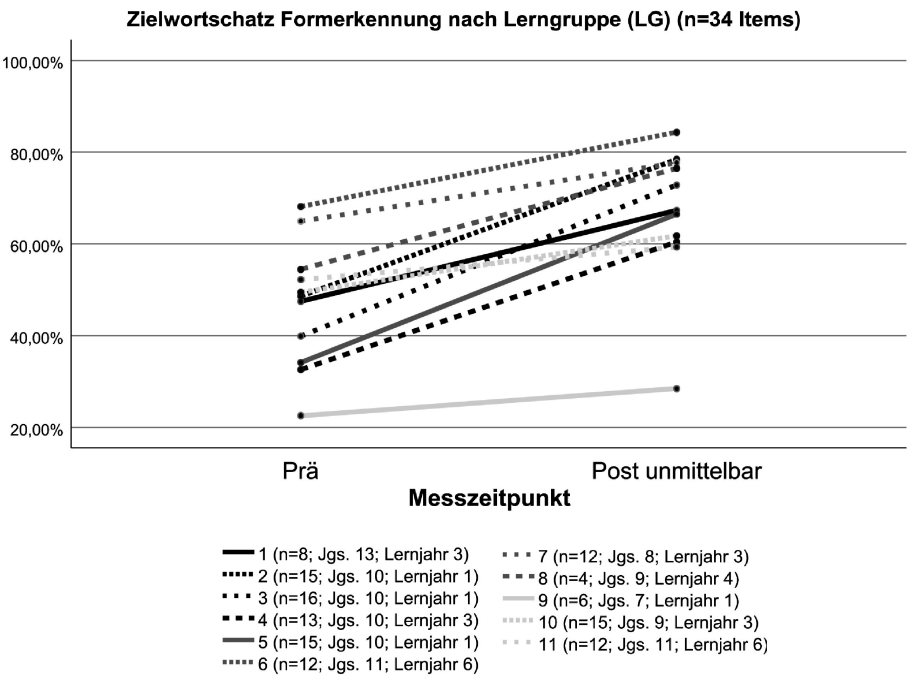


Abbildung 3: Visualisierung der Prä-Post-Unterschiede im Wortschatztest zur Formerkennung abhängig von der Lerngruppe

signifikante Unterschiede zugunsten des Posttests, was die Wirksamkeit der Intervention unterstreicht (siehe Abbildung 4).

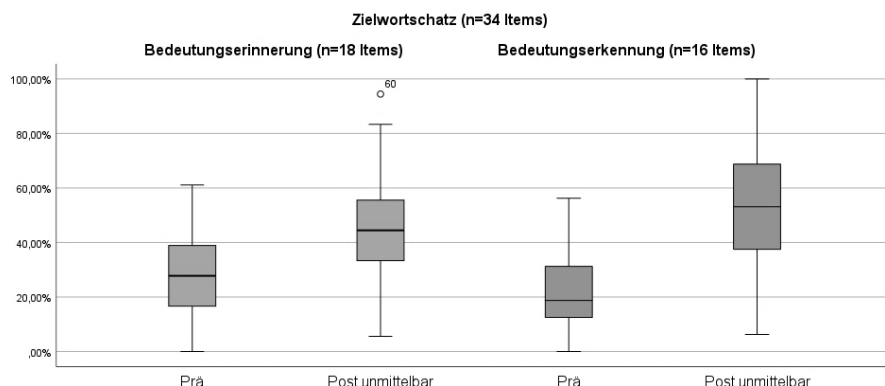


Abbildung 4: Boxplots zur Visualisierung der lerngruppenunabhängigen Prä-Post-Unterschiede im Wortschatztest zur Bedeutungserinnerung & -erkennung

Innerhalb aller Lerngruppen sind signifikante Prä-Post-Unterschiede zu erkennen. Bei den Effektstärken sticht Lerngruppe 7 einer niedersächsischen Oberschule heraus, deren Lernende in die achte Klasse gingen und durchschnittlich 2.67 Jahre Niederländisch lernten. Während die Effektstärke d für die Bedeutungserinnerung bei dieser Lerngruppe 0.84 beträgt, ist diese bei der Bedeutungserkennung mit $d=4.23$ um etwa das Fünffache höher. Bei beiden Maßen kann man von einem großen Effekt sprechen (Cohen, 1988, siehe Abbildung 5).

Um die zweite Forschungsfrage zu beantworten, ob die Lernenden eine durch die Lernaufgabe herbeigeführte Erweiterung ihres Wortschatzes sowie eine Verbesserung anderer Teilkompetenzen der funktionalen kommunikativen Kompetenz wahrnahmen (RQ2), habe ich den Grad der Zustimmung auf Aussagen im abschließenden Perzeptionsfragebogen, die sich an der funktionalen kommunikativen Kompetenz orientierten (Hör-/Leseverstehen, Sprechen, Schreiben, Sprachmittlung, Wortschatz), von insgesamt 145 Lernenden ausgewertet (Abbildung 6).

Die deutliche Mehrheit der Lernenden stimmte der Aussage zur Verbesserung des Wortschatzes (eher) zu ($n=91$, 62.76%; $M=3.58$, $SD=1.07$), was unterstreicht, dass sie sich der mit objektiveren Tests gemessenen Wortschatzerweiterung in den drei Wissensdimensionen bewusst zu sein scheinen. Ein ähnlicher durchschnittlicher Zustimmungsgrad ist auch bei der Verbesserung der Sprachmittlungskompetenz ($n=95$, 65.52%; $M=3.70$, $SD=.97$) und des Hörverstehens zu beobachten ($n=83$, 57.24%; $M=3.51$, $SD=.89$). Für die Verbesserung des Leseverstehens ist der durchschnittliche Zustimmungsgrad etwas niedriger ($M=3.34$, $SD=.94$) und die Förderung der produktiven Teilkompetenzen Schreiben ($M=2.98$, $SD=1.02$) und Sprechen ($M=2.68$, $SD=1.03$) fällt

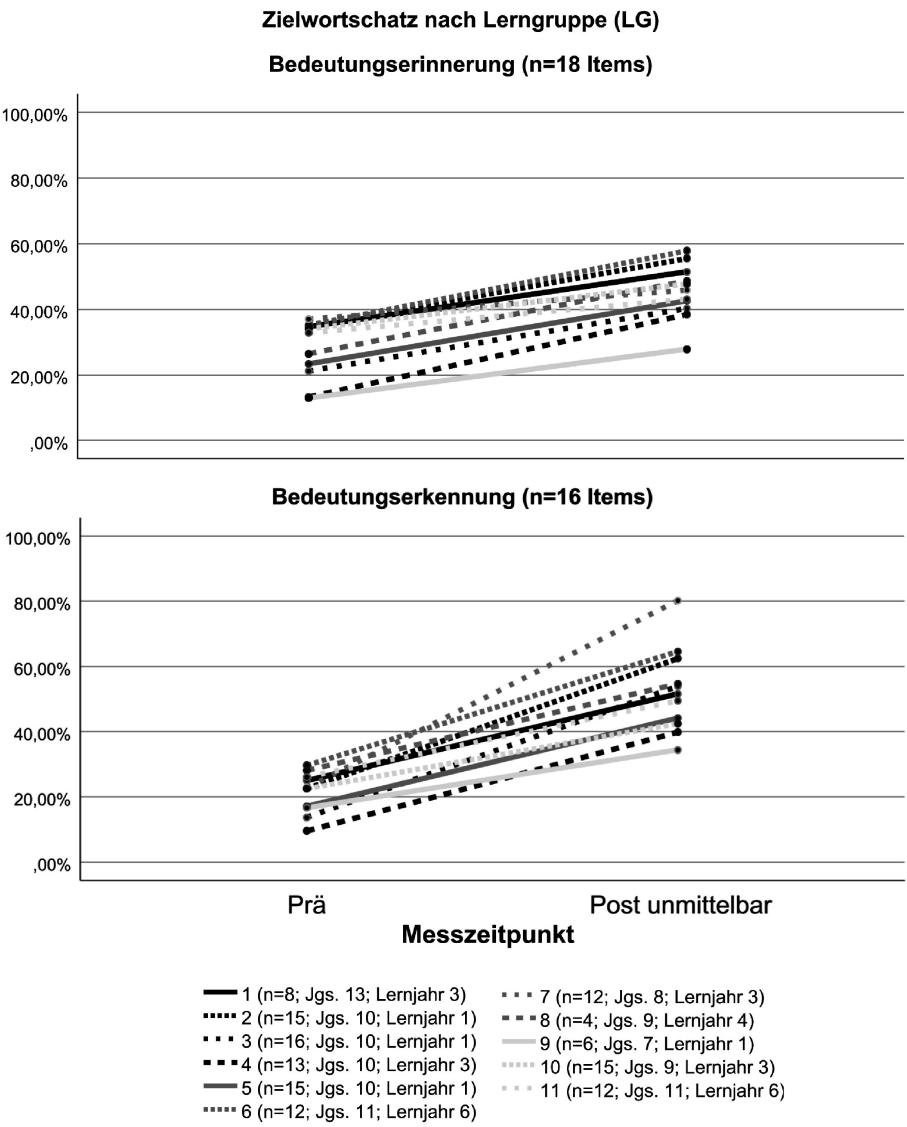


Abbildung 5: Visualisierung der Prä-Post-Unterschiede im Wortschatztest zur Bedeutungserinnerung (oben) und -erkennung (unterhalb) abhängig von der Lerngruppe

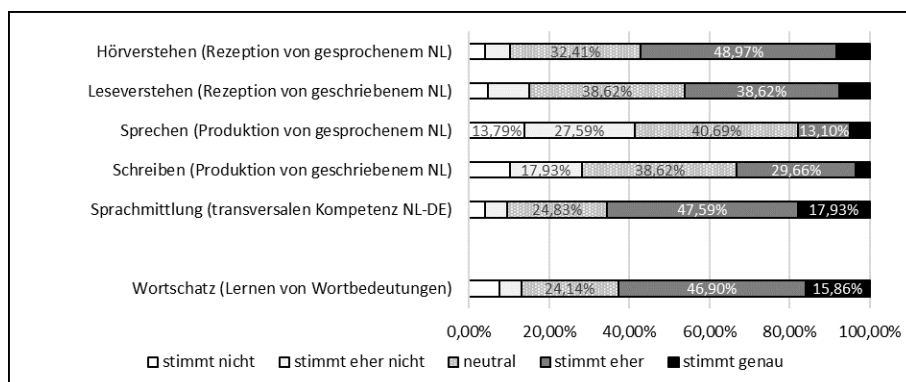


Abbildung 6: Grad der Zustimmung: Aussagen im Hinblick auf die Untertitelerstellung und die Verbesserung der funktionalen kommunikativen Kompetenz (1=stimmt nicht – 5=stimmt genau)

aus Sicht der Lernenden am geringsten aus. Für das Sprechen ist eine größere partielle Ablehnung als Zustimmung vorhanden ($n=60$, 41.38% vs. $n=26$, 17.93%).

6. Abschluss

In diesem Beitrag habe ich aufgezeigt, dass Aktivitäten zum aktiven Untertiteln im schulischen Niederländischunterricht aufgrund ihrer Einbettung in aufgabenorientierte Lehr- und Lernprozesse, ihres Rückgriffs auf digitale Medien und der in den letzten Jahren stetig an Relevanz gewonnenen Sprachmittlungskompetenz eine Bereicherung darstellen können und ich habe dies anhand einer entsprechenden Teilstudie zur Wirksamkeit der Wortschatzerweiterung praxisorientiert veranschaulicht. Die signifikanten, lerngruppenübergreifenden Wortschatztestergebnisse bezogen auf die Wortform und -bedeutungen als Hauptergebnis dieser Teilstudie decken sich mit vorherigen Studienergebnissen im Setting des akademischen Englischlernens mit oder ohne Kontrollgruppe, wodurch die Teilstudie einen wichtigen Beitrag für die Erforschung von „Subtitling as a Task“ (Talaván, 2010) im Schulsetting leistet. Das Gros der Lernenden nahm die mit Tests gemessene Verbesserung ihres Wortschatzes wahr, was unterstreicht, dass sie sich der Zuträglichkeit der Untertitelungsaktivität für ihren Wortschatz bewusst zu sein scheinen (aber siehe Wang & Díaz Cintas, 2022).

Die Ergebnisse stimmen mit der Schlussfolgerung von Sokoli et al. (2011) überein, dass Lernende „from different backgrounds and at different levels [...] benefited from being involved in subtitling activities“, und sie stützen die These von Pleß (2017) und Talaván Zanón (2019), dass die interlinguale Standarduntertitelung durch die Berücksichtigung der Ausgangssprache der Lernenden auf allen Sprachniveaus zu bewältigen ist.

Die eingetretene Wortschatzerweiterung bezieht sich auf das Auslösen beiläufiger Sprachlernprozesse als wichtiges Ziel von Lernaufgaben (Thonhauser, 2010) und reflektiert die Ergebnisse einer Metastudie mit insgesamt positiven Effekten einer authentischen Implementierung von *Task-Based Language Teaching* (TBLT) (Bryfonski & McKay, 2019). Die Erweiterung des Wortschatzes kann unter Rückgriff auf das Paradigma des *Task-Based Language Teaching* nicht nur auf die Verarbeitung von multimodalem Input zurückzuführen sein (Ansehen des Kurzfilmausschnitts), sondern auch auf die Erstellung von Output (die deutsche Untertitelung als Lernprodukt) und die Interaktion (gemeinsame Diskussion der besten Lösung / Textübertragung in den Kleingruppen) (East, 2021). Im Hinblick auf die Nutzbarmachung der automatisch generierten, stark verbesserungswürdigen *YouTube*-Untertitelung als authentischer Anlass für das aktive Untertiteln in Kleingruppen mithilfe des Programms *Subtitle Horse* als Hauptaktivität der Lernaufgabe wird der im Medienkompetenzrahmen NRW aufgeführte Kompetenzbereich „Problemlösen und Modellieren“ adressiert, der unter anderem das Erkennen algorithmischer Muster und Strukturen beinhaltet (Medienberatung NRW, 2020).

Die Wortschatzerweiterung bezieht sich ebenfalls auf die bei einer Sprachmittlungsaktivität immer intendierte, inzidentelle Verbesserung fremdsprachlicher Kompetenz (Nord, 2016; Pfeiffer, 2013) und unterstreicht das nicht ausschließlich auf das Untertiteln bezogene Forschungsergebnis der Europäischen Kommission (2013), dass Aktivitäten mit Übersetzungselementen zum Fremdsprachenlernen beitragen. Die Studie liefert Evidenz für die These, dass Übersetzen das Wahrnehmen von Wortformen und -bedeutungen durch kontrastive Assoziationen mit der Ausgangssprache fördert (Lertola, 2019; Ragni, 2018). Die konzipierte interlinguale Untertitelungsaktivität ist insgesamt, wie von Blell (2016) vermutet, „vielversprechend für [...] sprachmittelndes Lernen an deutschen Schulen“, und zwar nicht nur deshalb, weil sie von primär bei Sprachmittlungsaufgaben genutzten Printmedien abweicht (de Florio-Hansen, 2013), sondern weil sie den in anderen Aufgaben oftmals fehlenden authentischen Anlass zum Sprachmitteln gibt (Rössler & Schädlich, 2019).

Um herauszufinden, ob ausschließlich die für das Lösen der Lernaufgabe obligatorische Betrachtung des multimodalen Inputs bestehend aus Bewegtbild und niederländischen Dialogen für das Wortschatzlernen verantwortlich ist oder ob es eine Verstärkung des Wortschatzaneignungsvorgangs durch eine Wechselwirkung von Input, Output und Interaktion (TBLT-Paradigma; siehe East, 2021) beziehungsweise durch die kontrastivierende, sprachmittlerische Herangehensweise gab (Lertola, 2019; Ragni, 2018; Wang & Díaz Cintas, 2022), sollte in Folgestudien eine Kontrollgruppe konsultiert werden, die den genutzten Kurzfilmausschnitt ohne konkreten Untertitelungsauftrag lediglich betrachtet und an der Prä- und Post-Wortschatztestung teilnimmt.

Alles in allem sollte die im Rahmen Promotionsforschung durchgeführte Teilstudie Lehrkräfte dazu ermutigen, Untertitel bei der Präsentation von audiovisuellem Input nicht nur hinzuschalten, sondern diese im Sinne einer Lernaufgabe selbstständig von den Lernenden erstellen zu lassen, was

der beiläufigen Erweiterung ihres niederländischen Wortschatzes zugutekommt und zugleich an die Schulung ihrer Sprachmittlungs- und Medienkompetenz anknüpft. Lehrkräfte beziehungsweise Fachschaften müssten sich zu diesem Ziel in ein Untertitelungsprogramm wie *Subtitle Horse* einarbeiten und eine Untertiteldatei sowie eine Filmdatei für die Einbettung in den Niederländischunterricht vorbereiten. Abhängig von ihrer konkreten Lerngruppe und den anvisierten Unterrichtszielen können Lehrkräfte eine Adaption der vorgeschlagenen Lernaufgabe vornehmen und bei stärkeren Lernenden auf Unterstützungsangebote verzichten (z. B. das Dialogtranskript), während für schwächere Lerngruppen weitere Hilfsmittel hinzugefügt werden (z. B. Vokabelhilfen). Eine Differenzierung in Form einer Progression kann darin bestehen, Lernende auf A1-/A2-Sprachniveau lediglich Schlüsselwörter identifizieren und ins Deutsche übertragen zu lassen, was insgesamt als niedrigschwelliger zu bewerten ist, ihnen auf B1-/B2-Niveau eine wortwörtliche Dialogtranskription als Hilfsmittel zu geben und sie den gesamten Dialog interlingual untertiteln zu lassen (dies wurde in der Teilstudie realisiert) und sie auf C1-/C2-Niveau den gesprochenen Dialog in der Fremdsprache transkribieren zu lassen, woraus dann die interlinguale Untertitelung erstellt wird (Lertola, 2015).

Es es nicht erforderlich, einen 8-minütigen Kurzfilmausschnitt als Input zu wählen. Für den Anfang ist ein kurzer, 1- bis 2-minütiger Clip mit sprachlichem und kulturellem Gehalt mehr als ausreichend, um das Untertiteln zu erproben. Dies kann entweder im Regelunterricht erfolgen (so wie in der Teilstudie) oder als Projekt ausgelagert und beispielsweise an einem Schultag vor den Ferien oder zwischen zwei Unterrichtsreihen angeboten werden.

Referenzen

- Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing Foreign Language Proficiency: The Interface between Learning and Assessment*. Bloomsbury Academic. kurzelinks.de/tjrz
- Beltramello, A. (2019). *Making the most of multimedia learning: Evaluating the impact of combined audiovisual translation tasks on the acquisition of L2 multiword expressions* [Dissertation]. National University of Ireland, Galway. kurzelinks.de/nyyt
- Berthele, R. & Udry, I. (2023). Welche fremdsprachlichen Lernziele der Schulen können mit digitalen Tools aber ohne Lernen erreicht werden? Simply playing the ostrich will not help in the long run. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(1), 443–461. kurzelinks.de/abfi
- Biermann, R. & Verständig, D. (2022). Digitalisierung und Schule: Medienbildung und -kompetenz als schulische Zielvorstellungen. In C. Kuttner & S. Münte-Goussar (Hrsg.), *Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität* (S. 21–43). Springer. kurzelinks.de/0fu8
- Blell, G. (2016). Mehrsprachige Filme. Fächer- und sprachenübergreifende Filmarbeit. In G. Blell, A. Grünewald, M. Kepser & C. Surkamp (Hrsg.),

- Film in den Fächern der sprachlichen Bildung* (S. 307–331). Schneider Verlag Hohengehren.
- Bobadilla-Pérez, M. & Carballo de Santiago, R. J. (2022). Exploring Audiovisual translation as a didactic tool in the Secondary school foreign language classroom. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 81–96. kurzelinks.de/3npq
- Bravo, M. (2008). *Putting the reader in the picture: Screen translation and foreign-language learning* [Dissertation]. Universitat Rovira i Virgili, Tarragona. kurzelinks.de/o1ps
- Bryfonski, L. & McKay, T. H. (2019). TBLT implementation and evaluation: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 23(5), 603–632. kurzelinks.de/e7lg
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.
- Danan, M. (2015). Subtitling as a Language Learning Tool. Past Findings, Current Applications, and Future Paths. In Y. Gambier, C. Mariotti & A. Caimi (Hrsg.), *Subtitles and language learning. Principles, strategies and practical experiences* (S. 41–61). Peter Lang.
- de Florio-Hansen, I. (2013). Sprachmittlung in alltagsweltlicher Kommunikation: Eine komplexe Herausforderung für Fremdsprachenlerner und-lehrer. In D. Reimann & A. Rössler (Hrsg.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht* (S. 65–92). Narr.
- Dorst, L. & Lindenburg, S. (2020). Vertaaldidactiek: Vertalen is verbinden in een multiculturele samenleving. In S. Dönszelmann, C. van Beuningen, A. Kaal & R. de Graaff (Hrsg.), *Handboek vreemdetalendidactiek. Vertrekpunten - vaardigheden - vakinhoud* (S. 387–400). Coutinho.
- East, M. (2021). *Foundational Principles of Task-Based Language Teaching*. Routledge. kurzelinks.de/teps
- Europäische Kommission. (2013). *Translation and language learning: The role of translation in the teaching of languages in the European Union ; a study*. Europäische Kommission. kurzelinks.de/ktah
- Hulstijn, J. H. (2012). Intentional and incidental second-language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In P. Robinson (Hrsg.), *Cognition and Second Language Instruction* (S. 258–286). Cambridge University Press.
- Incalcaterra McLoughlin, L. (2018). Audiovisual translation in language teaching and learning. In L. Pérez-González (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Audiovisual Translation* (S. 483–497). Routledge.
- Jüngst, H. E. (2011). Filmübersetzung in Europa - das Nonplusultra des Sprachenlernens? In I.-A. Busch-Lauer & S. Fiedler (Hrsg.), *Sprachraum Europa – alles Englisch oder ... ?* (S. 77–88). Frank & Timme.

- Kanellopoulou, C., Kermanidis, K. L. & Giannakouloupoulos, A. (2019). The Dual-Coding and Multimedia Learning Theories: Film Subtitles as a Vocabulary Teaching Tool. *Education Sciences*, 9(3), 210. kurzelinks.de/i6vb
- Kaunzner, U. A. (2016). Untertitelung als Unterrichtsgegenstand: Ein handlungsorientierter Ansatz mit vielschichtigem Lernpotential. In U. Reeg, C. Ehrhardt, U. A. Kaunzner, P. Gallo & U. Simon (Hrsg.), *Sehen und Entdecken. Visuelle Darstellungen im DaF-Unterricht* (S. 89–101). Waxmann.
- Kolb, E. (2022). Sprachmittlung und interkulturelle Kompetenz: Status quo und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht. In P. Katelhön & P. Marečková (Hrsg.), *Sprachen lehren – Sprachen lernen. Sprachmittlung und Mediation im Fremdsprachenunterricht an Schule und Universität* (S. 107–125). Frank & Timme.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Lemhöfer, K. & Broersma, M. (2012). Introducing LexTALE: A quick and valid Lexical Test for Advanced Learners of English. *Behavior research methods*, 44(2), 325–343. kurzelinks.de/0u34
- Lertola, J. (2012). The effect of subtitling task on vocabulary learning. In A. Pym & D. Orrego-Carmona (Hrsg.), *Translation Research Projects 4* (S. 61–70). Intercultural Studies Group.
- Lertola, J. (2013). *Subtitling New Media: Audiovisual Translation and Second Language Vocabulary Acquisition* [Dissertation]. National University of Ireland, Galway. kurzelinks.de/0b6h
- Lertola, J. (2015). Subtitling in language teaching. Suggestions for language teachers. In Y. Gambier, C. Mariotti & A. Caimi (Hrsg.), *Subtitles and language learning. Principles, strategies and practical experiences* (S. 245–267). Peter Lang.
- Lertola, J. (2019). Second language vocabulary learning through subtitling. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 32(2), 486–514. kurzelinks.de/6trx
- Liedke-Göbel, M. (2016). Sprachmitteln im DaF-/DaZ-Unterricht: Lernziele, Aufgabentypen, Perspektiven. In R. Freudenfeld, U. Gross-Dinter, T. A. Schickhaus & F. Feuser (Hrsg.), *In Sprachwelten über-setzen: Beiträge zur Wirtschaftskommunikation, Kultur- und Sprachmittlung in DaF und DaZ* (S. 53–77). Universitätsverlag Göttingen.
- Mackey, A. & Gass, S. (2021). *Second Language Research*. Routledge. kurzelinks.de/xa83
- Marzban, A. & Zamanian, M. (2015). The Impact of the Subtitling Task on Vocabulary Learning of Iranian EFL Learners. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(1), 1–9.
- Mayer, R. E. (2014). Cognitive Theory of Multimedia Learning. In R. E. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (S. 43–71). Cambridge University Press. kurzelinks.de/wys0

- Mayer, R. E., Fiorella, L. & Stull, A. (2020). Five ways to increase the effectiveness of instructional video. *Educational Technology Research and Development*, 68(3), 837–852. kurzelinks.de/6jlE
- Medienberatung NRW. (2020). *Medienkompetenzrahmen NRW*. kurzelinks.de/u7ud
- Montero Perez, M. (2022). Second or foreign language learning through watching audio-visual input and the role of on-screen text. *Language Teaching*, 55(2), 163–192. kurzelinks.de/h0mv
- Muñoz, C. (2022). Audiovisual input in L2 learning. *Language, Interaction and Acquisition*, 13(1), 125–143. kurzelinks.de/7jv1
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press. kurzelinks.de/ds04
- Nicora, F. (2021). Sottotitolaggio e apprendimento del vocabolario aziendale in italiano lingua straniera: Uno studio esplorativo. *Italiano a stranieri*, 29, 22–27.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2020). *Orientierungsrahmen Medienbildung in der allgemein bildenden Schule*. kurzelinks.de/jy5a
- Nord, B. (2016). Sprachmittlung und Translation – ein Plädoyer für die Schnittmenge. In R. Freudenfeld, U. Gross-Dinter, T. A. Schickhaus & F. Feuser (Hrsg.), *In Sprachwelten über-setzen: Beiträge zur Wirtschaftskommunikation, Kultur- und Sprachmittlung in DaF und DaZ* (S. 77–93). Universitätsverlag Göttingen.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press. kurzelinks.de/k57m
- Paivio, A. (2014). Bilingual Dual Coding Theory and Memory. In R. R. Heredia & J. Altarriba (Hrsg.), *Foundations of Bilingual Memory* (S. 41–62). Springer. kurzelinks.de/1pf8
- Pfeiffer, A. (2013). Was ist eine sinnvolle Sprachmittlungsaufgabe? Ein Instrument zur Evaluation und Erstellung von Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht. In D. Reimann & A. Rössler (Hrsg.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Narr.
- Pleß, U. (2017). Audiovisuelles Arbeiten im DaF-Unterricht: Kurzfilme untertiteln und synchronisieren. In P. Haase & M. Höller (Hrsg.), *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht: Paradigmenwechsel in der Landeskunde* (S. 275–288). Univ.-Verl. Göttingen.
- Ragni, V. (2018). Audiovisual translation in applied linguistics: Educational perspectives. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(1), 9–29. kurzelinks.de/i9gl
- Reimann, D. (2016). *Sprachmittlung*. Narr.
- Rogers, J. & Révész, A. (2019). Experimental and quasi-experimental designs. In J. McKinley & H. Rose (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics* (S. 133–143). Routledge.

- Rösler, D. (2015). Übersetzen und Übersetzungen als sprachdidaktische und kulturkundliche Herausforderungen für den Fremdsprachenunterricht. In S. Hoffmann & A. Stork (Hrsg.), *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik: Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag* (S. 247–258). Narr.
- Rössler, A. & Schädlich, B. (2019). Sprachmittlung revisited: Neue Perspektiven Herausforderungen in Zeiten des Companion Volume zum GER. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 48(2), 10–28.
- Sambanis, M. (2022). Potenziale und Grenzen von digitalen Medien: Befunde aus der Neurowissenschaft, Psychologie, Pädagogik und der Fremdsprachendidaktik. In M. Eisenmann & J. Steinbock (Hrsg.), *Sprache, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung?* (S. 203–214). Schneider Verlag Hohengehren.
- Sánchez-Auñón, E., Férez-Mora, P. A. & Monroy-Hernández, F. (2023). The use of films in the teaching of English as a foreign language: A systematic literature review. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1). kurzelinks.de/e0og
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.
- Schröpf, R. (2013). Zum Stellenwert der audiovisuellen Translation in der Fremdsprachendidaktik am Beispiel der interlingualen Untertitelung Französisch-Deutsch. In D. Reimann & A. Rössler (Hrsg.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht* (S. 229–243). Narr.
- Sokoli, S., Zabalbeascoa, P. & Fountana, M. (2011). Subtitling activities for foreign language learning. What learners and teachers think. In L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio & M. Á. Ni Mhainnín (Hrsg.), *Audiovisual translation. Subtitles and subtitling ; theory and practice* (S. 219–242). Peter Lang.
- Soler Pardo, B. (2022). Revisiting the Use of Audiovisual Translation in Foreign Language Teaching. *Quaderns. Revista de traducció*, 29, 159–174. kurzelinks.de/7r0f
- Tack, A., François, T., Desmet, P. & Fairon, C. (2018). NT2Lex: A CEFR-Graded Lexical Resource for Dutch as a Foreign Language Linked to Open Dutch WordNet. In J. Tetreault, J. Burstein, E. Kochmar, C. Leacock & H. Yannakoudakis (Hrsg.), *Proceedings of the Thirteenth Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications: Proceedings of the Thirteenth Workshop* (S. 137–146). The Association for Computational Linguistics.
- Talaván, N. (2010). Subtitling as a task and subtitles as support. Pedagogical applications. In J. Díaz Cintas, A. Matamala & J. Neves (Hrsg.), *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility* (S. 285–299). Brill Rodopi. kurzelinks.de/u3dp

- Talaván, N., Lertola, J. & Fernández Costales, A. (2024). *Didactic Audiovisual Translation and Foreign Language Education*. Routledge. kurzelinks.de/10nw
- Talaván Zanón, N. (2006). Using subtitles to enhance foreign language learning. *Porta Linguarum*, 6, 41–52. kurzelinks.de/mqd3
- Talaván Zanón, N. (2019). La traducción audiovisual como recurso didáctico para mejorar la comprensión audiovisual en lengua extranjera. *Doblele*, 5, 85–97. kurzelinks.de/tsgw
- Thonhauser, I. (2010). Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht? Einige Überlegungen und Beobachtungen. *Babylonia*, 3, 8–16.
- Torralba-Miralles, G. (2020). El uso de subtítulos pasivos y activos en la enseñanza de lenguas extranjeras: Una revisión de las posibilidades didácticas de ambos recursos. *Íkala*, 25(1), 231–250. kurzelinks.de/g6fr
- Wang, C. & Díaz Cintas, J. (2022). The Riches of Hands-on Subtitling in the Foreign Language Classroom. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 28(2), 32–47. kurzelinks.de/t2er
- Wenzel, V. (2016). Niederländisch. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 523–526). UTB.
- Wenzel, V. (2018). L2 status factor en netwerken binnen de Germaanse taalfamilie. *Internationale Neerlandistiek*, 56(3), 243–263. kurzelinks.de/qpu0
- Wouterlood, S. (Regie). (2014). *Alles mag*. BIND & VPRO (Produzent). kurzelinks.de/dkv9

Appendix

Alles mag – Arbeitsblatt: Los geht's als Untertitler (Info: QR-Codes sind abgelaufen)



Situation (Gruppenarbeit): Stellt euch vor, die Produzenten des niederländischen Kurzfilms *Alles mag* (Steven Wouterlood 2014) planen, den Film bald auch einem deutschsprachigen Publikum ohne Niederländischkenntnisse zugänglich zu machen. Da die Produzenten die deutsche Sprache nicht beherrschen, haben sie YouTube verwendet, um den niederländischen Dialog mithilfe von Spracherkennung (künstlicher Intelligenz) automatisch auf Deutsch untertiteln zu lassen. Sie sehen sofort,

dass diese Untertitel viele Fehler enthalten (in Bezug auf Sprache und Struktur) und von ‚echten‘ Menschen überarbeitet werden müssen. Zum Glück arbeitet ihr für ein Übersetzungsbüro in Deutschland. Ihr werdet gebeten, gute deutsche Untertitel für *Alles mag* zu erstellen. Die Produzenten stellen die folgenden Dateien zur Verfügung, die ihr für die Untertitel verwenden könnt:

- Eine .mp4-Datei mit einem Filmausschnitt aus der Mitte von *Alles mag* (ohne Untertitel), der von euch als Übersetzergruppe untertitelt werden soll (Länge ca. 8 Minuten). Die Datei wird mit *Subtitle Horse* geöffnet.
- Eine .srt-Datei, die die Zeiten enthält, zu denen die Untertitel auf dem Bildschirm erscheinen (synchron zum gesprochenen Dialog). Die Datei wird mit *Subtitle Horse* geöffnet und enthält auch die automatischen deutschen Untertitel, die angepasst werden müssen.
- Ein Transkript des Dialogs. Dieser Text gibt wörtlich wieder, was die Schauspieler auf Niederländisch sagen. Dies kann euch helfen, die automatische deutsche Untertitelung zu verbessern. Außerdem erklären die Produzenten einige sprach- und kulturspezifische Details und haben bestimmte Dialogabschnitte hellgrau eingefärbt. Diese hellgrauen Abschnitte sind weniger wichtig. Ihr beginnt also mit der Untertitelung aller nicht hellgrauen Dialoge und hebt die hellgrauen Abschnitte für das Ende auf (es ist nicht schlimm, wenn ihr sie nicht innerhalb der vorgegebenen Zeit untertitelt).



Zusätzlich zu diesen Dateien benötigt eure Gruppe einen Computer oder Laptop (kein Tablet oder Handy) und das Untertitelungsprogramm *Subtitle Horse* (<https://subtitle-horse.com/>). Wenn ihr Hilfe braucht, könnt ihr natürlich auch nochmal das Video-Tutorial zu *Subtitle Horse* ansehen.

Versucht, unbekannte Wörter aus dem Kontext (Bild und Dialog) abzuleiten. Wenn ihr niederländische Wörter wirklich nicht entziffern könnt, dürft ihr ein (Online-)Wörterbuch nutzen, zum Beispiel PONS (<https://de.pons.com/>), Uitlemmend (<https://www.uitlemmend.de/>) oder dict.cc (<https://denl.dict.cc/>). Hier ist es wichtig, dass ihr immer den Singular von Substantiven (*mannen → man), die Standardform von Adjektiven (*mooi → mooi) und den Infinitiv von Verben (*gedaan → doen) eingibt.

Abbildung 7a: Situativer Arbeitsauftrag zum aktiven Untertiteln mit weiteren Informationen für die Lernenden (zur Anschauung; die QR-Codes sind inzwischen nicht mehr abrufbar)

Berücksichtigt die typischen Eigenschaften von Untertiteln:

Denkt daran, dass ihr die Untertitel für Menschen in Deutschland erstellt. Das deutsche Publikum ohne Niederländischkenntnisse muss die Untertitel also gut auf dem Bildschirm lesen, aber gleichzeitig auch das Filmbild sehen können. Deshalb müsst ihr bei der Erstellung von Untertiteln Folgendes beachten:

Verhältnis von Dialog/Bild und Untertiteln:

- Wenn im Dialog etwas gesagt wird, muss dieser Inhalt gleichzeitig auch in den Untertiteln erscheinen (Filmdialog und Untertitel sind immer synchron).
- Kurze Untertitel erleichtern das Lesen. Deshalb sollten die Untertitel kurz und knapp sein:
 1. Wenn etwas im Dialog sehr umständlich gesagt wird, könnt ihr es kürzer umschreiben (z.B. *Zij laat haar moed echt nooit zakken!* → *Sie ist nie mutlos!*).
 2. Lasst unwichtige Informationen weg.
 3. Entfernt unnötige Wiederholungen (z.B. *Pieter is een leuke kerel, hij is echt zo leuk!*), Zögerungen (z.B. *ehm*) und andere überflüssige Wörter (z.B. *nounou, jajaja, ho maar!*).
 4. Lasst Aspekte weg, die im Dialog gesagt werden und gleichzeitig auf dem Bildschirm zu sehen sind.
- Wenn in den Dialogen Aspekte erwähnt werden, die typisch für die Niederlande sind, muss überlegt werden, ob diese kulturellen Aspekte in den deutschen Untertiteln übernommen werden können oder ob sie ‚eingedeutscht‘ werden sollten (z.B. Namen von Städten/Dörfern/Menschen/Dingen: *Brabant, carnaval, majorette, juf* etc.). Das betrifft zum Beispiel auch Wortwitze.
- Das sprachliche Register der Untertitel sollte dem gesprochenen Dialog entsprechen (informell (z.B. *jij*) → informell (z.B. *du*); formell (z.B. *u*) → formell (z.B. *Sie*)).

Das ‚Aussehen‘ der Untertitel:

- Die Untertitel bleiben nur für kurze Zeit auf dem Bildschirm sichtbar (min. 1, max. 7 Sekunden), da sie mit dem gesprochenen Dialog synchron laufen.
- Mehr als zwei Zeilen pro Untertitel sind nicht erlaubt, da sie sonst nicht gut gelesen werden können.
- Eine Zeile bildet eine Sinneinheit. Trennt zum Beispiel nie einen Artikel (z.B. *das*) oder ein Adjektiv (z.B. *grüne*) von einem Substantiv (z.B. *Auto*).
- Wenn jemand einen sehr langen Satz sagt, kann er in mehrere Untertitel aufgeteilt werden, die direkt hintereinander auf dem Bildschirm erscheinen.
- Verwendet Satzzeichen, wenn ein Satz endet („.“), wenn eine Frage gestellt wird („?“), wenn es einen Ausruf gibt („!“) oder wenn ein Satz unvollständig ist („...“).
- Markiert einen Sprecherwechsel innerhalb eines Untertitels mit einem Bindestrich („–“) und nutzt pro Sprecher eine Zeile (z.B. Jordi fragt ‚*Kan ik u helpen?*‘ und Maite antwortet ‚*Nee, dat hoeft niet!*‘ → *Kann ich Ihnen helfen? // – Nein, vielen Dank!*)

Heel veel succes en vooral veel plezier! 😊

Abbildung 7b: Situativer Arbeitsauftrag zum aktiven Untertiteln mit weiteren Informationen für die Lernenden (zur Anschauung; die QR-Codes sind inzwischen nicht mehr abrufbar)

Abschnitt 1: Liste mit 24 Wörtern (Bedeutung ankreuzen)



Aufgabe: Höre dir das niederländische Wort / die Wortkombination in der Audioaufnahme an und lies es mit. Wenn du ausgewählt hast, ob dir das Wort jemals begegnet ist (gelesen/gehört), liest du dir die vier vorgegebenen Bedeutungen des Wortes durch und kreuzt die richtige an (immer nur eine Bedeutung ist richtig). Kreuze „Ich weiß es nicht“ an, wenn du die Bedeutung nicht kennst. Warte so lange, bis das nächste Wort in der Aufnahme vorgelesen wird.

Niederländisches Wort / Wortkombination	Bisher jemals begegnet?	Bedeutung des Wortes (<u>eine</u> Bedeutung oder „Ich weiß es nicht“ ankreuzen)
1. de juf _N	☐ Nein ☐ Ja	☐ Leiter eines Orchesters ☐ Weibliche Person, die anderen etwas beibringt ☐ Lustige Beleidigung für Männer ☐ Männliche Person, die keine Ahnung von etwas hat ☐ Ich weiß es nicht
2. de baton _N	☐ Nein ☐ Ja	☐ Person mit einer tiefen Stimme ☐ Großer Behälter für Flüssigkeit ☐ Pfeiler einer Brücke ☐ Länglicher Stock ☐ Ich weiß es nicht
3. het lid _N	☐ Nein ☐ Ja	☐ Mit einem Verein verbundene Person ☐ Musikstück (mit oder ohne Gesang) ☐ Unrecht oder Böses, das jemandem zugefügt wird ☐ Listiges Verhalten ☐ Ich weiß es nicht
4. kaduuk _A	☐ Nein ☐ Ja	☐ Jemand fühlt sich pudelwohl ☐ Etwas ist enttäuschend ☐ Etwas ist in einem schlechten Zustand ☐ Etwas ist ziemlich modern ☐ Ich weiß es nicht
5. keet schoppen _K	☐ Nein ☐ Ja	☐ Ein Geschäft betreten ☐ Beim Juwelier einkaufen ☐ Friedlich sein ☐ Krach/Lärm verursachen ☐ Ich weiß es nicht
6. repeteren _V	☐ Nein ☐ Ja	☐ Für eine Aufführung üben ☐ Reptilien züchten ☐ Ein Schuljahr wiederholen (sitzen bleiben) ☐ Einen Schaden beheben ☐ Ich weiß es nicht
7. flikkeren _V	☐ Nein ☐ Ja	☐ Etwas in die Luft werfen ☐ Mit Blitzlicht fotografieren ☐ Ein Stück Stoff auf kaputte Kleidung kleben ☐ Etwas irgendwo hinschmeißen ☐ Ich weiß es nicht
8. het dorp _N	☐ Nein ☐ Ja	☐ Blasinstrument ☐ Dunkle Süßigkeit ☐ Ländliche Ortschaft ☐ Großes, massives Tor ☐ Ich weiß es nicht
9. kom op! _K	☐ Nein ☐ Ja	☐ Ausruf, damit jemand sich hinsetzt ☐ Ausruf, damit jemand ein Telefonat beendet ☐ Ausruf, damit jemand sich beruhigt ☐ Ausruf, um jemanden zu ermutigen ☐ Ich weiß es nicht

Abbildung 8a: Exemplarische Visualisierung zweier Seiten des verwendeten Wortchatztestformats mit Wortform (Spalte 1), Messung der Formerkennung für alle Items (Spalte 2) und Messung der Bedeutungserkennung bzw. -erinnerung in zwei Testabschnitten (Spalte 3)

Niederländisches Wort / Wortkombination	Bisher jemals begegnet?	Bedeutung des Wortes (eine Bedeutung oder „Ich weiß es nicht“ ankreuzen)
20. bekrompen _A	☐ Nein ☐ Ja	☐ Wenn man Neuem aufgeschlossen ist ☐ Wenn man unglücklich ist ☐ Wenn man eigensinnig ist ☐ Wenn man zu allem 'Ja' sagt ☐ Ich weiß es nicht
21. ergens gek van opkijken _K	☐ Nein ☐ Ja	☐ Etwas total verrückt finden ☐ Überglücklich sein ☐ Eine Person verehren ☐ Sich über etwas wundern ☐ Ich weiß es nicht
22. de boedel _N	☐ Nein ☐ Ja	☐ Hunderasse mit dichtem, wolligem Fell ☐ Nachlass einer toten Person ☐ Flasche, aus der man etwas trinken kann ☐ Ein Werkzeug zum Transport von Erde/Sand ☐ Ich weiß es nicht
23. gerieflijk _A	☐ Nein ☐ Ja	☐ Störend ☐ Schlau ☐ Uneben ☐ Bequem ☐ Ich weiß es nicht
24. het kunstje _N	☐ Nein ☐ Ja	☐ Kleines gemaltes Kunstwerk ☐ Unterrichtsfach, bei dem man malt ☐ Eingetübter Trick von z.B. Artisten ☐ Show in einem Zirkus ☐ Ich weiß es nicht

Abschnitt 2: Liste mit 25 Wörtern (Bedeutung aufschreiben)



Aufgabe: Höre dir das niederländische Wort / die Wortkombination in der Audioaufnahme an und lies es mit. Wenn du ausgewählt hast, ob dir das Wort jemals begegnet ist (gelesen/gehört), schreibst du die Bedeutung des Wortes möglichst kurz auf (z.B. Synonym, deutsche Übersetzung oder Umschreibung). Wenn du die Bedeutung nicht kennst, schreibst du nichts auf und wartest, bis das nächste Wort in der Aufnahme vorgelesen wird.

Niederländisches Wort / Wortkombination	Bisher jemals begegnet?	Bedeutung des Wortes (z.B. Synonym, deutsche Übersetzung oder Umschreibung)
1. homo _A	☐ Nein ☐ Ja	
2. vermolmd _A	☐ Nein ☐ Ja	
3. thuiskomen _V	☐ Nein ☐ Ja	
4. het met iemand eens zijn _K	☐ Nein ☐ Ja	
5. wennen _V	☐ Nein ☐ Ja	
6. de afleiding _N	☐ Nein ☐ Ja	
7. het reglement _N	☐ Nein ☐ Ja	

Abbildung 8b: Exemplarische Visualisierung zweier Seiten des verwendeten Wortschatztestformats mit Wortform (Spalte 1), Messung der Formerkennung für alle Items (Spalte 2) und Messung der Bedeutungserkennung bzw. -erinnerung in zwei Testabschnitten (Spalte 3)

Idiomatische woordenschatverwerving en *Sprachmittlung* bevorderen met speelfilms in de NVT-les

Lukas Urbanek, Dietha Koster, Anne Renzel

1. Inleiding

De belangrijkste les uit de afgelopen vijftig jaar aan onderzoek naar formeel tweede- of vreemdetalenonderwijs is misschien wel dat in effectieve taallessen betekenisvolle taalinput en motiverende, communicatieve opdrachten centraal staan (Dörnyei, 2002; Krashen, 1981; Lightbown & Spada, 2013; Kuiken, 2022). In Duitsland, alsook in andere Europese landen, zijn structuur-gebaseerde perspectieven op taal echter nog steeds present in taaldocenten(opleidingen), (geschreven) lesboeken en andere lesmaterialen. Dit leidt ertoe dat het bereiken van grammaticale correctheid nog altijd een belangrijke rol wordt toegekend in taalonderwijs (Lightbown & Spada, 2013; Graus & Coppen, 2018; West & Verspoor, 2016; Piggott et al., 2020). De lange traditie van structuur-gebaseerde perspectieven op taal in de (neerlandistische) taalwetenschappen (Chomsky, 1965; Ruigendijk, De Belder & Schippers, 2021) draagt hier zeker aan bij. Tegelijkertijd bestaan er relevante en meer recente taalwetenschappelijke perspectieven op taal(onderwijs), zoals de *Dynamic Systems Theory* (DST) en de *Usage-Based* (UB-), of gebruiksgebaseerde benadering van taalontwikkeling (Tomasello, 2003; Langacker, 2000; Lowie & Verspoor, 2007). Voor de ontwikkeling van algemene taalvaardigheid speelt volgens DST en UB-benaderingen niet grammatica, maar idiomatische woordenschatverwerving een centrale rol (Verspoor, 2017; Rousse-Malpat et al., 2024; Gombert, 2024). Speelfilms, die authentieke, gesproken taal in verschillende gebruikscontexten bevatten, vormen een ideale basis om deze woordenschatverwerving te bevorderen (Hong & Verspoor, 2013). Dit artikel verkent hoe een NVT-cursus gebaseerd op een dynamische, usage-based (DUB) benadering van taalontwikkeling de idiomatische woordenschatverwerving bevordert binnen het oefenen met de taaldeelvaardigheid *language mediation*.

Language mediation, ofwel *Sprachmittlung*, is een vaardigheid die zowel lezen, luisteren, schrijven en spreken kan behelzen, en sinds 2020 is uitgewerkt in het *Companion Volume* van het Europees Referentiekader Taal en Cultuur (ERK) (Council of Europe 2001; 2020). De introductie van het ERK in 2001, die een aanzienlijke impact heeft (gehad) op Europees (communicatief) talen-

onderwijs¹ in al haar facetten, maakte onomstotelijk duidelijk dat taalvaardigheid meer inhoudt dan het bereiken van grammaticale correctheid (Prajapati, 2022). Het Companion Volume uit 2020 benadrukte dit onder andere door de toevoeging van ‘nieuwe’ vaardigheden zoals *Sprachmittlung*. Het holistische DUB-perspectief op taal past uitzonderlijk goed bij *Sprachmittlung*, waarbij de dynamische grenzen tussen productieve en receptieve taalvaardigheid vervagen en leerders in taalgebruikscontexten tussen verschillende talen en culturen navigeren. In de Duitse talenvakdidactiek alsook het Duitse secundair onderwijs wordt *Sprachmittlung* doorgaans in relatief beperkte zin opgevat als het overbrengen van informatie tussen twee talen, met nadruk op adressering en contextuele/interculturele geschiktheid (in tentamens vooral van bron- naar doeltaal en niet andersom). In internationaal onderzoek en het ERK Companion Volume wordt het concept echter breder gevat als “jede Art der Übertragung eines Textes aus einer Sprache in eine andere” (Reimann, 2016:8, zie ook Council of Europe, 2020, Taalunie, 2022). Deze definitie is ook in het huidige artikel leidend.

Inspiringend op ontwikkelingen in de taalwetenschap alsook het Europese taalonderwijs, nam men in 2018 het vak *Sprachmittlung* op in het eerste jaar van de opleiding Nederlandse taal en cultuur aan de Universiteit Münster. Naast *mediation* als vaardigheid, werd in de cursus een centrale rol ingeruimd voor idiomatische woordenschatverwerving, die als sleutelcomponent voor de algemene taalvaardigheid wordt beschouwd (Peters, 2020), door betekenisvolle taalinput uit Nederlandstalige speelfilms. Dit ging gepaard met motiverende, communicatieve opgaves volgens een *Usage-Based* (DUB-) benadering van taalontwikkeling (Lowie et al., 2020). Het huidige artikel voegt data van vijf cohorten volwassen NVT-leerders toe aan de bescheiden basis van effectstudies naar DUB-benaderingen van taalonderwijs. Alhoewel dit artikel de steeds terugkerende uitdagingen in empirisch effectiviteitsonderzoek van onderwijsbenaderingen (bv. controle van variabelen zoals exacte hoeveelheid en aard van doeltaalinput binnen en buiten de cursus, verschillende docenten, wisselende motivatie van leerders) niet kan adresseren, kan het artikel wel tendensen en observaties schetsen aan de hand van data van vijf cohorten Münsterse studenten Nederlands. In het volgende stelden wij ons daarom tot doel om antwoorden te vinden op de volgende leidvraag: Hoe ontwikkelt idiomatische woordenschat van eerstejaars studenten Nederlands (zonder en met voorkennis) zich voor en na de cursus „*Sprachmittlung*“? Daarnaast wilden we weten of er verschillen waren tussen verschillende cohorten studenten en hoe studenten de cursus hebben ervaren en welke voorstellen tot verbetering zij gaven.

1 Communicatief taalonderwijs is, net als DST- en UB-benaderingen van talenonderwijs, ook gebaseerd op het idee dat authentieke input en interactie belangrijk zijn voor taalontwikkeling, maar is niet per definitie gebaseerd op theorieën over taalontwikkeling, wat tot verschillende interpretaties, inclusief structuur-gebaseerde perspectieven en uitvoeringen, kan leiden (Long, 1996).

2. Theoretisch kader

Volgens Lowie et al. (2020) gaat een DUB-benadering van taalontwikkeling en -onderwijs ervan uit dat (tweede-)taalontwikkeling niet-lineair is, gedreven wordt door ervaringen en gewoontes van het individu en dat taalleren op dynamische wijze samenhangt met cognitieve, affectieve en contextuele factoren (Rousse-Malpat et al., 2022). Statistisch leren, ofwel het detecteren van regelmatigheid in taalaanbod en generaliseren naar nieuwe situaties, is hierbij een belangrijk aspect, aangezien tweedetaalontwikkeling wordt gestimuleerd door het herhaaldelijk aanbieden van grote hoeveelheden taalinput, het liefst zo betekenisvol mogelijk, met aandacht voor de (eventueel grammaticale) betekenis van talige vormen. Verspoor (2017) benadrukt verder dat taalleerders niet alleen vorm-betekenis paren moeten leren, maar driedimensionale vorm-betekenis-gebruik-cartografieën, omdat de gebruikscontext een cruciale invloed heeft op conventioneel taalgebruik (Verspoor & Schmid, 2024; Kuiken & Vedder, 2022). In termen van het ontwerpen van een talencurriculum volgens DUB-principes, doet Verspoor (2017) het voorstel om zeven uitgangspunten te hanteren. Meerdere van deze uitgangspunten sluiten nauw aan bij kernaspecten van Sprachmittlung (zie Reimann, 2016; Council of Europe, 2020; Urbanek & Koster, 2020) en zijn daarom relevant om te bespreken.

Allereerst is het frequent blootstellen aan authentieke taal uit de doelgemeenschap essentieel, voor zowel woordenschatverwerving, alsook het ontwikkelen van Sprachmittlung als vaardigheid. Sprachmittlung vereist immers dat leerders, in hun rol als actief lid van een taalgemeenschap, authentieke boodschappen kunnen begrijpen en vertalen (NB, zowel (meertalige) teksten, concepten als communicatie) in reële, sociale contexten (Council of Europe, 2020). Door frequente blootstelling aan authentiek taalgebruik ontwikkelen leerders de flexibiliteit en het inzicht die nodig zijn om spontaan te bemiddelen tussen talen en culturen. Daarnaast is het van belang dat leerders zelf vorm-betekenis-gebruik-patronen ontdekken. In Sprachmittlung moeten ze niet alleen de letterlijke betekenis van taal begrijpen, maar ook de contextuele en pragmatische aspecten. Door zelf patronen te ontdekken en te reflecteren op het gebruik van taal, worden leerders vaardiger in het adequaat overbrengen van verschillende boodschappen, afgestemd op de situatie en behoeften van gesprekspartners (Reimann, 2016).

Een holistische en geïntegreerde benadering van taalvaardigheden is eveneens onmisbaar in een DUB-benadering van taalonderwijs. Sprachmittlung vereist ook het combineren van luisteren, spreken, lezen en schrijven, waarbij meerdere talen en culturen aan bod kunnen komen, vaak binnen één en dezelfde taak ofwel opgave (Council of Europe, 2020). Het belang van geïntegreerde taalvaardigheden sluit dus direct aan bij de praktijk van Sprachmittlung, waarbinnen de grens tussen receptieve en productieve vaardigheden vervaagt. Verder wordt taalontwikkeling volgens DUB-principes gestimuleerd door communicatief gebruik en het bespreken van betekenissen, terwijl de kern van Sprachmittlung bestaat uit het overbrengen van betekenis van de ene taal naar de andere, re-

kening houdend met context en gesprekspartners (Reimann, 2016). De nadruk op betekenisgericht en communicatief taalgebruik binnen de DUB-benadering creëert daardoor een ideale omgeving voor het oefenen van *Sprachmittlung* (Urbanek & Koster, 2020). Ten slotte staan leerders en hun behoeftes in DUB-gestuurd taalonderwijs centraal, en is *Sprachmittlung* per definitie taakgericht en contextafhankelijk. Door de behoeften van de leerders als uitgangspunt te nemen, wordt het curriculum flexibel en relevant, waardoor leerders gemotiveerd raken om hun bemiddelingsvaardigheden te ontwikkelen.

2.1. Empirische studies naar DUB-taallessen en digitale media

In de afgelopen twee decennia hebben enkele empirische studies gepoogd de effectiviteit van DUB-geïnspireerd taalonderwijs op taalvaardigheid te documenteren, soms in vergelijking met structuurgebaseerde benaderingen van taalonderwijs. Binnen DUB-benaderingen vallen onder andere taalonderwijs met digitale media, ofwel speelfilms (Hong & Verspoor, 2013; Koster, 2014, Irshad et al., 2019; Urbanek, 2025), *Total Physical Response Storytelling* (TPRS) (Ray & Seely, 2004) en de *Accelerative Integrative Methodology*, ofwel AIM-methode (Maxwell, 2001; Arnott, 2011; Rousse-Malpat et al., 2019; Gombert et al., 2024). In TPRS- en AIM-methodes staan gebarentechnieken, *storytelling*, theater en (inter)actieve spreek- en schrijfvaardigheid centraal. Recentelijk toonden Rousse-Malpat et al. (2024) in een langetermijnstudie van vreemdetalenonderwijs Frans op middelbare scholen in Nederland dat de AIM-methode significant betere resultaten opleverde, in het bijzonder voor mondelinge taalvaardigheid, dan gangbaar communicatief talenonderwijs met lesboeken.

Tot dusver onderzocht een klein aantal studies effectiviteit van de inzet van speelfilms in DUB-geïnspireerd talenonderwijs in termen van taalontwikkeling. Voor zover wij weten is de vaardigheid *Sprachmittlung* in dit type onderzoek tot dusver nog niet onderzocht. Films zijn rijke bronnen van authentiek gesproken materiaal, dat wordt gepresenteerd in betekenisvolle, sociale gebruikssituaties (bv. bruiloft, begrafenis, verjaardag etc.) door diverse sprekers. De visuele context en de mogelijkheid om filmfragmenten veelvuldig te herhalen, helpen bij taalbegrip. En wanneer de input in de vorm van een interessant verhaal zit, zijn leerders gemotiveerd om te blijven luisteren. Films bieden bovendien het potentieel om te leren over (inter- en intra-)culturele gebruiken in de doelcultuur (Koster, 2014; 2018). Deze digitale media vormen dus bij uitstek geschikt materiaal voor talenonderwijs volgens DUB-principes (Verspoor, 2017), inclusief het ontwikkelen van *Sprachmittlung*.

Hong en Verspoor (2013) onderzochten effecten van een DUB-gebaseerde filmlesmethode Engels op algemene taalvaardigheid van 169 beginnende leerders aan de universiteit van Can Tho (Vietnam). Resultaten toonden dat de DUB-groep, die werd blootgesteld aan authentieke taal in film en geen oefening in spreekvaardigheid of grammaticaonderwijs kreeg, beter scoorde op de *General English Proficiency* test dan de controlegroep, die grammatica- en interactiever onderwijs kreeg. Docenten gaven bovendien aan dat DUB-studenten

gemotiveerder leken dan die in de controleconditie. Irshad et al. (2019) vonden eveneens gunstige effecten van Engelstalig DUB-taalonderwijs met speelfilms in Sri Lanka voor leerders op verschillende taalniveaus. Hierbij werd duidelijk dat de integratie van DUB-principes, film en *computer assisted language learning* (CALL) nog gunstiger uitwerkte op algemene taalvaardigheid in vergelijking met docentgestuurd onderwijs. De auteurs opperden dat dit kwam doordat leerders in de CALL-conditie beter hun eigen lestempo konden bepalen.

In de NVT-context voerde Koster (2014) aan de Universiteit Münster een verkennende studie uit met 19 leerders op B1/B2-niveau voor DUB-gebaseerd taalonderwijs met de speelfilm *Alles is liefde* (2007). Resultaten op een C-test, alsook een schrijfpdracht uit de *Staatsexamens NT2*, suggereerde dat algemene en schriftelijke taalvaardigheid significant was toegenomen na deelname aan de DUB-cursus. Recent onderzoek door Urbanek (2025) impliceert dat de inzet van (ondertitels in) speelfilms in het NVT-onderwijs in het secundair onderwijs in Duitsland gunstige effecten heeft op de verwerving van (idiomatische) woordenschat. Het huidige artikel voegt data, verzameld op een lange(re) termijn, ofwel van vijf cohorten volwassen NVT-leerders, toe aan de bescheiden basis van effectstudies naar DUB-benaderingen van taalonderwijs ofwel inzet van digitale media, c.q. speelfilms in het talenonderwijs, waarbij we, net als Urbanek (2025), voornamelijk focusten op idiomatische woordenschatverwerving.

3. Methode

3.1. Deelnemers

Tussen het wintersemester 2019/20 en 2023/24 hebben in totaal 121 eerstejaars-studenten Nederlands als onderdeel van hun “Zweifach-Bachelor”- en “Bachelor BK”-opleiding de cursus “Sprachmittlung” aan het Institut für Niederländische Philologie van de Universiteit van Münster gevolgd en ze werden begeleid door drie docenten (tevens auteurs van dit artikel). 103 van deze 121 studenten hebben demografische gegevens met behulp van een achtergrondvragenlijst vermeld en hebben aan het begeleidende, verkennende onderzoek deelgenomen.² Deze studenten waren gemiddeld 22 jaar oud (*min*=18, *max*=69 jaar), ze waren vooral vrouwelijk (*v*=75 % [*n*=77], *m*=25 % [*n*=26]) en ongeveer twee derde van de studenten begon hun studie met voorkennis van het Nederlands (NVT-onderwijs op school; *mv*= 63 % [*n*=65], *zv*=37 % [*n*=38]). Er waren maar weinig substantiële verschillen tussen de cohorten, met uitzondering dat de groepsgrootte aanzienlijk varieerde met bijvoorbeeld 32 studenten in 2020/21 tot slechts 11 studenten in 2023/24.

2 Met ‘begeleidend onderzoek’ worden hier de afgenomen pre-post-woordenschattoetsen bedoeld. De verplichte, afsluitende evaluatie (*studentische Lehrveranstaltungs-kritik*) hebben daarentegen alle deelnemende 121 eerstejaarsstudenten ingevuld.

3.2. Materiaal

3.2.1. Audiovisuele input

Als digitale, audiovisuele input hebben we vijf Nederlandstalige speelfilms geselecteerd en hiervan telkens vier tot zes filmfragmenten (van ca. 2–3 minuten) bewerkt, die inhoudelijk op elkaar aansloten. Om de grove verhaallijn en context van de films te introduceren, toonden we via het universitaire platform *Learnweb* (gebaseerd op *Moodle*) de filmtrailers van de geselecteerde films. Met de digitale tool *H5P* werden tijdens het bekijken van de trailers een aantal inhoudelijke vragen gesteld, die individueel werden beantwoord door alle deelnemers als voorbereidend huiswerk. We behandelden de volgende speelfilms: *Liever Verliefd* (2001, romantische komedie), *Alles is Liefde* (2007, romantische komedie), *Alles is familie* (2012, romantische komedie³), *Hoe Duur was de Suiker* (2013, historisch drama) en *Kenau* (2014, historisch drama).

Bij de keuze van films hebben we erop gelet dat ze aan meerdere eisen voldeden (vgl. Urbanek & Koster, 2020). Het was belangrijk dat de films makkelijk kunnen worden aangeschaft en/of gestreamd om studenten de mogelijkheid te bieden ze naar behoefte volledig te bekijken. Qua taal was het belangrijk dat de films authentiek Nederlands representeerden, en niet al te veel taalvariatie bevatten, zodat de beginnende leerders de inhoud en de gesprekken goed konden volgen. Verder hebben we erop gelet om meerdere filmgenres aan te bieden, met zowel vrouwelijke als mannelijke hoofdpersonages, om de op film gebaseerde cursus voor diverse leerders interessant te maken. Daar komt nog bij dat we door de filmkeuze kansen wilden bieden om, naast taalverwerving, te reflecteren op culturele aspecten van Nederlandstalige gemeenschappen (bijvoorbeeld Sinterklaas in *Alles is liefde* (2007) of het koloniale verleden van Nederland en Suriname in *Hoe duur was de suiker* (2013)). Ook hebben we alleen speelfilms geselecteerd die op z'n minst één (internationale) prijs (bijv. een *Gouden Kalf*) hebben gewonnen om rekening te houden met de kwaliteit van de films.

3.2.2. Opdrachten bij de audiovisuele input

Per film hebben studenten minstens twee opdrachten in de les uitgevoerd om taalinput uit de speelfilmfragmenten nogmaals te herhalen en tegelijkertijd taalbemiddeling (NB breed gedefinieerd) als vaardigheid te oefenen. De opdrachten, die alle deelvaardigheden aanspraken, waren geïnspireerd op werkvormen uit het boek *Games for language learning* (Wright et al., 2006; zie ook Urbanek & Koster, 2020). Hier volgen een aantal voorbeelden van werkvormen die in de cursus aan bod kwamen (van eerder gesloten/gestuurde en receptieve naar meer open /ongestuurde en productieve opdrachten):

3 In cohort 2019 behandelden we in plaats van *Alles is familie* nog de komedie *All Stars, Old Stars* (2011). In evaluaties gaven studenten echter aan dat ze deze film matig interessant vonden en daarom besloten we hem te vervangen.

1. Dialogenpuzzel (dialogoostukken in de goede volgorde leggen) (*Liever verliefd; Hoe duur was de suiker?*)
2. Kruiswoordpuzzel met woorden die in filmfragmenten aan bod komen (*Alles is Liefde*)
3. Het aanvullen van incomplete dialogen (*Alles is Familie; Liever verliefd*)
4. Screenshots uit een filmfragment in de juiste volgorde leggen en beschrijven wat er te zien is (*Alles is Liefde*)
5. Een Duitstalige DVD-kafttekst (evt. andere moedertalen van leerders benutten voor anderstalige kaftteksten) op basis van de Nederlandstalige kafttekst uitwerken (*Kenau*)
6. Een Duitse dialoog schrijven (evt. andere moedertalen van leerders benutten voor anderstalige dialogen) en met de originele Nederlandse dialoog in het filmfragment vergelijken (*Kenau*)
7. In groepen een Nederlandstalig filmfragment naar het Duits ondertitelen (*Alles is Familie*, evt. andere moedertalen van leerders voor ondertiteling benutten)

Bovendien hebben studenten per speelfilm als huiswerk één Nederlandstalig kranten-, tijdschrift of online artikel gelezen (bv. interview met de schrijfster van het boek *Hoe duur was de Suiker* (1987), waarop de speelfilm is gebaseerd) en taalbemiddeld. Met het oog op differentiatie voor studenten met en zonder voorkennis, hebben we steeds één moeilijkere tekst voor studenten met voorkennis en één makkelijkere tekst voor studenten zonder voorkennis aangeboden. Studenten maakten bijvoorbeeld Nederlandstalige informatie toegankelijk voor een Duitstalig doelpubliek of pasten Duitstalige informatie aan voor Nederlandstalige lezers in toegankelijke taal (evt. voor een anderstalig doelpubliek, indien leerders andere moedertalen dan het Duits hadden). Ze kregen in het college gelegenheid om elkaars teksten te lezen en peer-feedback te geven. De vijf Sprachmittlungopdrachten werden opgenomen in een taaldossier en aan het einde van het semester beoordeeld op een geslaagd/niet-geslaagd basis (NB wegens de beperkte toetsmogelijkheden binnen het curriculum was een uitgebreidere beoordeling niet mogelijk, maar zie Council of Europe, 2020 voor mogelijkheden).

3.2.3. Begeleidend onderzoek

Het begeleidend onderzoek focuste op het in kaart brengen van idiomatische woordenschatontwikkeling als sleutelcomponent voor algemene taalvaardigheid. Van een gedifferentieerde kwantitatieve ofwel kwalitatieve beoordeling van de vaardigheid Sprachmittlung zagen wij wegens beperkte toetsmogelijkheden en praktische bezwaren af (maar zie discussie). De woordenschatontwikkeling werd

in kaart gebracht door een pre-/post-studiedesign, waarvoor totaal 55 woordenschatitems uit de filminput werden geselecteerd. Dit betrof vooral idiomatische uitdrukkingen zoals “in het huwelijksbootje stappen” of “iets achter de rug hebben”. Hierbij gingen we ervan uit dat studenten ze nog niet kenden en dat ze ook geen onderdeel van de eerste taalcursus zouden zijn, die studenten tegelijkertijd volgden in het studieprogramma van Nederlandse Taal en Cultuur met een lesboek en onder begeleiding van een andere docent. We selecteerden 10 items uit filmfragmenten van *Liever verliefd*, *Alles is Liefde*, *Hoe duur was de suiker?* en *Kenau* en 15 items uit *Alles is Familie*, die vanaf cohort 2020 de film *All Stars*, *Old stars* verving. Bij alle items werden vijf meerkeuze antwoordmogelijkheden opgesteld, waarvan er één het meest correct of waarschijnlijk was, drie onjuist of zeer onwaarschijnlijk en één “weet ik niet”-optie om onzekerheid aan te duiden. De incorrecte antwoordmogelijkheden waren deels incorrecte synoniemen/ beschrijvingen in het Nederlands en deels incorrecte Duitse vertalingen. We hebben alle items en antwoordopties in hun volgorde gerandomiseerd voor zowel de pre- als posttoets en vervolgens digitale toetsen met behulp van *Google Forms* ontworpen. Afbeelding 1 laat twee voorbeelditems zien, voor a) een idiomatische uitdrukking en b) een losstaand woord.

"We lopen achter op schema!" Wat betekent dit? *

- ☐ Het schema is te vol.
- ☒ Man erreicht etwas nicht in der Zeit, die man im Vorfeld eingeplant hat.
- ☐ Man geht zu schnell.
- ☐ De tijd vliegt.
- ☐ Weet ik niet.

Wat is "jaloezie"? *

- ☒ Eifersucht.
- ☐ Kwaadheid.
- ☐ Zufriedenheit.
- ☐ Aantrekkingskracht.
- ☐ Weet ik niet.

Afbeelding 1: Voorbeelden van items uit de pre- en postwoordenschattoetsen

Op de eerste pagina van de toetsen konden studenten demografische gegevens vermelden, onder andere leeftijd, gender en taalniveau Nederlands (beginner/ op school geleerd / ...). Als aanvulling op resultaten van de woordenschattoetsen hebben we ook nog enkele schalen van de zogenaamde “Offizielle Studentische Lehrveranstaltungs kritik” geanalyseerd, die alle studenten in de laatste college-week in het kader van kwaliteitsmanagement van de Universiteit van Münster verplicht invullen. We hebben tevens de open vragen van deze evaluatie geëvalueerd om in kaart te brengen wat de meest genoemde plus- en minpunten van het college waren.

3.3. Inhoud van audiovisuele taallessen

Het college “Sprachmittlung” werd en wordt elk wintersemester van half oktober tot eind januari aangeboden en in deze periode is er per week één bijeenkomst van 90 minuten (in twee groepen die dezelfde inhoud behandelen). In totaal zijn er dus – afhankelijk van het semester – 11 tot 13 inhoudelijke bijeenkomsten waarin studenten met en zonder voorkennis van het Nederlands samenwerken.

In twee cohorten werd het college vanwege de coronapandemie online aangeboden (wintersemester 20/21 en 21/22), maar met behulp van de tool *ZOOM*, breakout-sessies en een licht aangepaste planning konden we het college ook in deze fase zonder verstrekkingen beperkingen vormgeven.

Tijdens de eerste en laatste bijeenkomst hebben studenten de digitale pre- en post-woordenschattoetsen zonder hulpmiddelen ingevuld en in één van de laatste bijeenkomsten hebben ze de officiële evaluatie ingevuld. In de tussentijd zijn de fragmenten van de vijf eerdergenoemde films volgens de DUB-benadering behandeld (2 á 3 bijeenkomsten per film). Hierbij hebben we rekening gehouden met een stappenplan voor DUB-filmgebaseerd taalonderwijs (Hong & Irsahad, 2013; Koster, 2014) dat leerders meermaals blootstelt aan de authentieke filminput en tevens rekening houdt met de bevordering van Sprachmittlung (in bredere zin). De eerste stap bestaat uit het bekijken van een filmfragment zonder ondertitels of specifieke instructies. Hierdoor krijgen de leerders een eerste indruk van wat er gebeurt in de scène en activeren ze hun voorkennis. Door aan het begin van iedere les terug te kijken op eerdere scènes, wordt de samenhang tussen fragmenten en de opbouw van het verhaal benadrukt, wat essentieel is voor het begrijpen van context en intenties. Vervolgens controleert de docent of de belangrijkste gebeurtenissen zijn begrepen door middel van twee algemene vragen. Leerders krijgen hierbij de gelegenheid om verduidelijking te vragen als iets niet duidelijk is. Dit stimuleert actief luisteren en het navragen van betekenis in het Nederlands én Duits, ofwel andere thuistalen van leerders (NB Sprachmittlung).

In de derde stap bekijken de leerders het fragment opnieuw, nu met gerichte aandacht voor wat de karakters zeggen. Door specifieke vragen over taalgebruik te stellen, worden de leerders uitgedaagd om niet alleen inhoud, maar ook bepaalde formuleringen en nuances op te merken, wat hun vermogen scherpt om relevante informatie te selecteren en over te brengen. Doordat leerders bijzondere boodschappen van de filmfragmenten parafraseren en de kern weergeven, is er sprake van een taalbemiddelende activiteit. In een vierde stap krijgen de leerders de tekst uit het fragment te zien op PowerPoint-sheets en lezen deze hardop. Door de tekst in een andere vorm (geschreven) en in een lager tempo te verwerken, oefenen leerders uitspraak, intonatie en tekstbegrip. Onbekende woorden en uitdrukkingen worden besproken en visueel ondersteund, wat het begrip en de actieve woordenschat vergroot, waarbij vertalen naar Duits of andere thuistalen als strategie kan worden gebruikt. In een vijfde stap, na het bekijken van één of twee fragmenten, volgde een afwisselende (duo- of groep)activiteit waarbij rekening wordt gehouden met taalbemiddeling binnen het Nederlands of tussen het Nederlands, Duits ofwel andere thuistalen. Dit soort opdrachten stimuleren het impliciet herhalen van taal en dagen leerders uit om actief met de inhoud aan de slag te gaan. Naarmate het taalniveau vordert, werden de opdrachten complexer, zoals het zelf bedenken van verhaallijnen op basis van screenshots. Ook werd er een huiswerkopdracht meegegeven waarbij leerders tekstfragmenten taalbemiddelen (zie 3.2.2) en nieuw geleerde woorden in een woorddossier documenteerden.

Om de autonomie in het eigen leerproces te bevorderen en nieuw geleerd idioom nogmaals te herhalen, hebben leerders na alle bijeenkomsten plusminus tien woorden/ idiomatische uitdrukkingen in een woorddossier genoteerd. Deze woorddossierwoorden hebben ze aan het einde van het college nogmaals gebruikt om twee opdrachten te bewerken voor het verkrijgen van studiepunten. Studenten moesten 1) voor minstens drie woorden een associatienetwerk opstellen (NB: een mind-map met andere woorden die ze met geselecteerde woorden thematisch verbinden) en 2) een samenhangende tekst van +/- 500 woorden schrijven met minstens drie zelfgekozen woorden per college om aan te tonen dat ze in staat zijn om de woorden in passende contexten te gebruiken. Daarenboven hebben ze taalbemiddelingsopdrachten ingediend die ze al voor de filmlessen hebben bewerkt en besproken, waarbij aangeboden leesteksten werden omgeschreven om te passen in een andere context.

4. Resultaten

4.1. Statistische analyse van testresultaten woordenschat

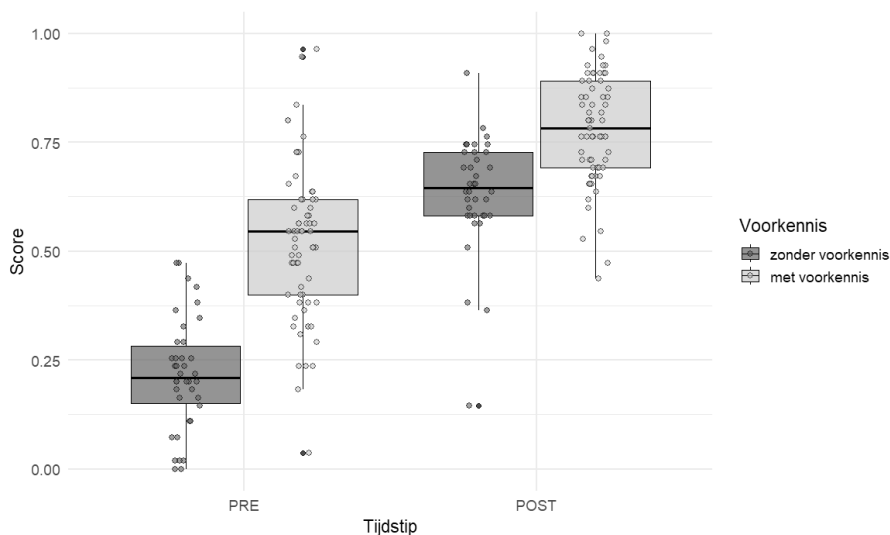
Om de ontwikkeling van de woordenschat van studenten te analyseren, werd een mixed ANOVA in R (R Core Team, 2020) voor pre- en posttoets scores uitgevoerd (zie Girden, 1992). Deze analysemethode is geschikt voor onderzoekopzetten waarin dezelfde deelnemers op meerdere meetmomenten worden getest, in dit geval voor (PRE) en na (POST) de cursus. Daarnaast houdt de analyse rekening met de rol van voorkennis van het Nederlands en verschillen tussen cohorten (jaar van deelname aan de cursus). De afhankelijke variabele in deze analyse was de geleerde woordenschat, gemeten aan de hand van de testresultaten. De onafhankelijke variabelen waren TIJDSTIP (PRE vs. POST), VOORKENNIS (ja/nee) en COHORT. De tweede variabele onderscheidt studenten die al voorkennis van het Nederlands hadden van studenten die zonder voorkennis met de studie Nederlands zijn begonnen. Met de derde variabele onderzoeken we of er verschillen zijn tussen verschillende jaargangen. Bovendien stelde de mixed ANOVA ons in staat om zowel geïsoleerde effecten als de interactie tussen variabelen te analyseren. Op die manier kunnen we niet alleen vaststellen of de woordenschatkennis in het algemeen verbeterd is, maar ook of deze verbetering afhankelijk is van factoren zoals voorkennis en cohort. Met behulp van post-hoc tests (Šidák) werden factoren paarsgewijs vergeleken. Bij de toetsing van significantie is een significantieniveau van $p < .05$ gehanteerd. Dit betekent dat effecten met een p-waarde kleiner dan .05 als statistisch significant worden beschouwd.

4.2. Woordenschatontwikkeling

Uit de mixed ANOVA blijkt dat er significante hoofdeffecten waren voor TIJDSTIP (PRE vs. POST, $p < .001$) en VOORKENNIS ($p < .001$). Er is dus een verschil in woordenschatkennis aan het begin en het einde van de cursus. Bo-

vendien speelde eerder verworven kennis van het Nederlands een rol bij resultaten op de woordenschattoets. Er zijn echter geen systematische verschillen in de woordenschatverwerving tussen de verschillende cohorten, wat we uit het niet-significante effect van COHORT ($p = .576$) mogen besluiten. Daarnaast toonde de ANOVA een significante interactie tussen TIJDSTIP en VOORKENNIS ($p < .001$), wat aangeeft dat de woordenschatontwikkeling werd beïnvloed door de voorkennis van de studenten.

Om de significante interactie nader te onderzoeken, worden in Afbeelding 2 de gemiddelde scores per groep (met en zonder voorkennis) als percentages op de PRE- en POST-test weergegeven. Uit de figuur blijkt dat voor zowel de groep zonder voorkennis als de groep met voorkennis woordenschatkennis significant is toegenomen na de cursus. Studenten zonder voorkennis behaalden gemiddeld een score van 21.6 % op de PRE-test en verbeterden naar 63.6 % op de POST-test. Dit betekent een gemiddelde toename van 42 procentpunten. Studenten met voorkennis begonnen met een hogere score van 51.7 % op de PRE-test en verbeterden naar 78.1 % op de POST-test, wat neerkomt op een gemiddelde toename van 26 procentpunten.



Afbeelding 2: Gemiddelde scores en spreiding per groep (met en zonder voorkennis) als percentages op de PRE- en POST-test

De resultaten laten eveneens zien dat er aan het begin van de cursus een aanzienlijke spreiding is in de woordenschatprestaties van de studenten, zoals zichtbaar in de resultaten op de PRE-test op Afbeelding 2. Hier zijn de verschillen tussen individuele studenten groot, met veel variatie binnen zowel de groep met als zonder voorkennis. Na afloop van de cursus, op de POST-test, nemen

deze verschillen tussen studenten duidelijk af. De gemiddelde scores van beide groepen liggen dicht bij elkaar, wat suggereert dat de initiële verschillen in woordenschatkennis deels worden gecompenseerd door deelname aan de cursus. Dit wijst erop dat de aanvankelijke heterogeniteit in woordenschatniveau aan het einde van de cursus enigszins wordt verminderd. Deze bevinding suggereert tevens dat de cursus een egaliserend effect heeft en dat vooral studenten met een lagere woordenschatkennis een aanzienlijke ontwikkeling doormaken. Maar al met al geven de resultaten aan dat de cursus een positief effect heeft op de woordenschatontwikkeling van studenten, zowel met als zonder voorkennis van het Nederlands.

4.3. Evaluatie van het college door studenten

In deze paragraaf zoomen we in op de officiële evaluatie van het college *Sprachmittlung* door studenten uit de vijf jaargangen. In het kader van deze evaluatie zijn verschillende aspecten van de leerervaring door studenten beoordeeld, waarbij wij vooral ingaan op de kwalitatieve input van studenten. Vooral werd de goede didactische opzet van het college positief benoemd, waarbij vooral creatieve opdrachten zoals het maken van ondertitels of kافتeksten en afwisselende werkvormen werden gewaardeerd. Enige studenten vonden bovendien het gebruik van films als leermiddel nuttig, omdat ze zo authentiek Nederlands konden horen en tegelijkertijd culturele inzichten konden verwerven. Studenten vonden vooral de behulpzame voorbeelden en intensieve woordenschattoefeningen erg nuttig, mede omdat nieuwe woorden regelmatig werden herhaald. De meesten gaven bovendien aan dat het seminar hun interesse voor de leerinhoud heeft aangewakkerd en hen nieuwsgierig heeft gemaakt naar verdere verdieping. Naast deze positieve punten uitten studenten ook kritiek, vooral met betrekking tot niveauverschillen, herhaling en filmselectie: studenten zonder voorkennis gaven aan dat ze zich vaak overweldigd voelden terwijl gevorderde studenten juist meer uitdaging wilden. Een splitsing in groepen op basis van voorkennis werd daarom meerdere keren voorgesteld. Verder gaven studenten aan dat de lesstructuur op den duur enigszins repetitief werd en dat romantische komedies oververtegenwoordigd waren. Ondanks deze kritiek leken deelnemende studenten toch overwegend positief gestemd over de DUB-geïnspireerde *Sprachmittlung* taalcursus met Nederlandstalige speelfilms.

5. Discussie

In dit artikel onderzochten we aan de hand van data van vijf cohorten studenten of hun idiomatische woordenschatkennis ontwikkelde binnen de op DUB-principes gebaseerde cursus *Sprachmittlung*, waarin authentieke, gebruikgebaseerde input uit Nederlandstalige speelfilms centraal stond (Hong & Verspoor, 2013; Lowie et al., 2020). De significante vooruitgang in woordenschatkennis bij zowel studenten met als zonder voorkennis, onafhankelijk van cohort of analoog versus ZOOM-gebaseerd onderwijs, suggereert dat het gebruik van authentieke

audiovisuele input in digitale media in combinatie met interactieve en betekenisvolle opdrachten omtrent de deelvaardigheid Sprachmittlung (Reimann, 2016; Verspoor, 2017) een krachtige methode is om taalontwikkeling te bevorderen. De bevindingen sluiten aan bij eerdere, sterker gecontroleerde studies die positieve effecten van DUB-gebaseerd onderwijs op taalontwikkeling aan toonden met speelfilms, zoals Hong en Verspoor (2013), Irshad et al. (2019) en, in het verlengde hiervan, met DUB-gebaseerde methodes zoals AIM in Rousse-Malpat et al. (2024) en Gombert et al. (2024). De bevinding dat studenten zonder voorkennis een grotere relatieve vooruitgang boekten dan studenten met voorkennis kan worden verklaard door hun lagere uitgangsniveau. Zoals Irshad et al. (2019) voorstellen, kan in toekomstige cursussen technologie verdergaander worden ingezet om studenten nog meer autonomie te geven over hun leertempo en uitgebreidere differentiatie te faciliteren. Dit kan eventueel leiden tot hogere leeropbrengsten voor studenten met voorkennis.

De evaluaties van studenten wijzen aan dat ze doorgaans tevreden waren over de cursus, maar suggereren eveneens een behoefte aan (nog) meer differentiatie binnen de lesinhoud of door splitsing van groepen op basis van taalniveau. Het laatste is gebaseerd op relatief kleine cohorten en in onze context niet altijd mogelijk maar een sterkere differentiatie met behulp van de technologie, zoals in Irshad et al. (2019), behoort wel tot de mogelijkheden. Daarnaast werd de structuur van de lessen door sommige studenten als repetitief ervaren, ondanks dat herhaling juist een kernprincipe is binnen de DUB-benadering (Lowie et al., 2020). Dit roept de vraag op hoe herhaling op een meer gevarieerde en dus motiverende manier kan worden geïntegreerd. Eén manier waarop meer variatie in herhaling ingebracht kan worden is door een meer multi-sensorische aanpak, die bijvoorbeeld aansluit bij de AIM-methode, die werd onderzocht in Rousse-Malpat et al. (2024) en Gombert et al. (2024). Hierbij kunnen, naast de in de cursus al aanwezige visuele en auditieve herhaling, versterkt fysieke elementen worden ingebracht om het leerproces dynamischer te maken, bijvoorbeeld door het koppelen van woorden aan bewegingen of gebaren (zie Gombert, 2024). Een ander punt van aandacht is de selectie van films. Hoewel deze zorgvuldig waren gekozen op basis van talige en culturele relevantie, gaven studenten aan dat romantische films oververtegenwoordigd waren. Het introduceren van films uit andere genres (bv. actiefilm, komedie, fantasie, psychologische thriller, drama) zou de cursus nog aansprekender kunnen maken voor studenten met verschillende interesses.

Hoewel de resultaten van dit exploratieve onderzoek suggereren dat een DUB-benadering in onze NVT-onderwijscontext effectief is in termen van woordenschatverwerving, zijn er enkele kanttekeningen die aandacht verdienen. Een eerste beperking betreft de beperkte betrouwbaarheid en validiteit van de gebruikte woordenschattoetsen om woordenschatontwikkeling te meten, die bovendien alleen focusten op het *herkennen* van woordenschat en idiomatisch taalgebruik. Toekomstig onderzoek zou ook productieve woordenschatkennis kunnen toetsen (bv. in spreek- of schrijfp opdrachten) alsook het effect van DUB-gebaseerd NVT-onderwijs op algemene (receptieve en productieve) taalvaar-

digheid in alle deelgebieden: lezen, luisteren, schrijven en spreken, inclusief recente(re) aspecten zoals online interactie, fonologie, gebarentaal en, in het bijzonder, *Sprachmittlung* (Council of Europe, 2020). De “can do”-statements uit het ERK voor taalbemiddeling kunnen hierbij uitkomst bieden en het gedifferentieerd (kwantitatief en kwalitatief) evalueren van taalbemiddelingtaken in de cursus toekomstig mogelijk maken, indien reguleringen en lespraktijk dit toelaten. Voor taalbemiddeling op A2-niveau, kan bijvoorbeeld worden onderzocht in hoeverre studenten hoofdpunten uit korte, simpele teksten over bekende onderwerpen kunnen bemiddelen, ze samenwerkend betekenis kunnen construeren en meertalige interactie kunnen faciliteren door het tonen van empathie en het bemiddelen van culturele verschillen (Council of Europe, 2020).

Meer vergelijkende studies tussen DUB-studenten en leerders die structuurgebaseerd communicatief taalonderwijs volgen (Rousse-Malpat et al., 2024; Gombert et al., 2024, zie ook Piggott et al., 2020) kunnen eraan bijdragen meer helderheid te scheppen over de effectiviteit van verschillende benaderingen in termen van verschillende taaldeelvaardigheden binnen het taalonderwijs. Verder kunnen vervolgstudies pogen DUB-benaderingen in andere NT2- of NVT-contexten te onderzoeken, daar in het algemeen meer (longitudinaal) onderzoek naar de ontwikkeling van verschillende taaldeelvaardigheden in deze contexten nodig is (Beckers, 2025). Naast leerders in het NVT-onderwijs in het secundair onderwijs in Duitsland (zie ook Urbanek, 2025, en Urbanek, dit themanummer), is meer aandacht voor het NT2-volwassenonderwijs in Nederland en Vlaanderen gewenst, onder andere voor ‘specifieke’ nieuwe groepen cursisten, zoals mensen uit Oekraïne. In de context van het Duitse NVT-onderwijs is het wenselijk leraren-in-opleiding (LIOs) al tijdens de universitaire lerarenopleiding kansen te bieden om ervaring op te doen met taalonderwijsmethodes gebaseerd op minder bekende, maar recente(re), wetenschappelijk relevante (DUB-)benaderingen van taalonderwijs.

6. Conclusie

Toekomstige studies kunnen de effectiviteit en evaluatie van DUB-gebaseerd talenonderwijs diepgaander onderzoeken, waarbij naast de ontwikkeling van woordenschat, andere deelvaardigheden (NB *Sprachmittlung*) effectief in kaart kunnen worden gebracht. Voor verdere implementaties van DUB-gebaseerd NVT-onderwijs wordt, gebaseerd op onze bevindingen, aanbevolen om nog sterk(er) te differentiëren tussen studenten met verschillende niveaus, variatie in lesstructuur (NB herhaling door fysieke activiteit) en filmselectie te vergroten, alsook technologie verregaander in te zetten voor gepersonaliseerd leren. Ondanks aanzienlijke beperkingen biedt deze verkennende studie waardevolle handvatten voor docenten en ontwerpers van curricula wiens visie op taal met DUB-gebaseerde perspectieven op taalontwikkeling overeenkomt en/of diegenen die geïnteresseerd zijn in innovatieve verbreding van hun methodenrepertoire binnen het vreemdetalenonderwijs.

Literatuur

- Arnott, S. (2011). Exploring the dynamic relationship between the Accelerative Integrated Method (AIM) and the core French teachers who use it: Why agency and experience matter. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 156–176.
- Beckers, I. (2025). Hiaten en aanbevelingen voor nieuwe onderzoeksagenda. Een trendanalyse van onderzoek naar NT2-volwassenenonderwijs. *LES*, 43 (online only).
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. The MIT Press.
- Council of Europe (2001). *CEFR and its language versions*. Beschikbaar via: kurzelinks.de/kenl.
- Council of Europe (2020). *Historical overview of the development of the CEFR - Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. Beschikbaar via: kurzelinks.de/bpog.
- Dörnyei, Z. (2002). The motivational basis of language learning tasks. *Individual Differences and Instructed Language Learning*, 2, 137–158.
- Girden, E.R. (1992). *ANOVA: Repeated measures. Sage university papers. Quantitative applications in the social sciences: no. 07-084*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
- Gombert, W., Keijzer, M., Verspoor, M. (2024). Long-term effects of structure-based versus dynamic usage-based instructional programs for French. *Journal of the European Second Language Association*, 8(1), 18–33. kurzelinks.de/at7p
- Gombert, W. (2024). Op zoek naar een werkelijk communicatieve methode. Deel 2. *Levende Talen Tijdschrift*, 8, 26–31.
- Graus, J., & Coppen, P.A. (2018). Influencing student teacher grammar cognitions: The case of the incongruous curriculum. *The Modern Language Journal*, 102, 693–712.
- Hong, T., Verspoor, M. (2013). A dynamic, usage-based approach to communicative language teaching. *De Gruyter, EUJAL*, 1(1), 1–33.
- Irshad, M., Keijzer, M., Wieling, M., Verspoor, M. (2019). Effectiveness of a dynamic usage based computer assisted language program. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 137–162.
- Koster, D. (2014). Een dynamische, usage-based benadering van NT2-onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(1), 21–30.
- Koster, D. (2018). *NT2-Cahier: Films in de Les*. Boom.
- Kuiken, F. (2022). Traditie en transformatie in vijftig jaar onderwijs Nederlands. In Roosman, L. M., Gustinelly, E., Nuriah, Z., & Clercq, M. L. (Eds.). *Prosiding Kongres Internasional 50 Tahun Studi Belanda di Indonesia. Vijftig Jaar Studie Nederlands In Indonesië. Jakarta, 2–4 November 2021*. UI Publishing.

- Kuiken, F., & Vedder, I. (2022). Measurement of functional adequacy in different learning contexts: Rationale, key issues, and future perspectives. *TASK: Journal on Task-Based Language Teaching and Learning*, 2(1), 8–32.
- Krashen, S.D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford University Press.
- Langacker, R. (2000). A dynamic usage based-model. In R. Langacker (Ed.) *Cognitive Linguistics Research 14* (pp. 91–145). Mouton de Gruyter.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned. 4th edition*. Oxford University Press
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In Ritchie, W., & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). San Diego Academic Press.
- Lowie, W. & Verspoor, M. (2007). A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*. 10.7 – 21.10.1017/S1366728906002732.
- Lowie, W., Michel, M., Rousse-Malpat, A., Keijzer, M. & Steinkrauss, R. (2020). Introduction. In W. Lowie, M. Michel, A. Rousse-Malpat, M. Keijzer & R. Steinkrauss (Eds.) *Usage-based dynamics in second language development* (pp. 1–6). Multilingual Matters.
- Maxwell, W. (2001). *Evaluating the effectiveness of the accelerative integrated method for teaching French as a second language*. Master's thesis, University of Toronto.
- Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417–528.
- Peters, E. (2020). Woordenschat. In: Dönszelmann, S. et al. (Eds.). *Handboek Vreemdetalendidactiek* (pp. 201–216). Bussum: Coutinho.
- Piggott, L., Tribushinina, E., de Graaff, R. (2020). The Icing On the Cake? Effects of Explicit Form-Focused Instruction after Two Years of Implicit EFL Learning. In W. Lowie, M. Michel, M. Keijzer & R. Steinkrauss (Eds.), *Usage-Based Dynamics in Second Language Development* (pp. 249–270). Multilingual Matters.
- Prajapati, M. (2022). Introductory Guide to the Common European Framework of Reference (CEFR) for English Language Teachers. *Integrated Journal for Research in Arts & Humanities*, 2(6), 2583–1712.
- Ray, B., Seely, C. (2004). *Fluency through TPR Storytelling: Achieving Real Language Acquisition in School*. Command Performance Language Institute.
- R Core Team (2020). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing. Available at: <https://www.R-project.org/> (accessed July 20, 2024).
- Reimann, D. (2016). *Sprachmittlung. 7 Wichtige Punkte für eine erfolgreichen Start ins Thema*. Narr.

- Reimann, D. (2019). Mediation in den neuen Skalen und Deskriptoren des CEFR Companion Volume. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 30(2), 163–180.
- Rousse-Malpat, A., Steinkrauss, R., Wieling, M., & Verspoor, M. (2019). Effecten van typen instructie en hoeveelheid doeltaal in de klas voor het vak Frans in de onderbouw. *Levende Talen Tijdschrift*, 20, 16–26.
- Rousse-Malpat, A., Koote, L., Steinkrauss, R., Verspoor, M. (2024). Parlez-vous francais? Effects of structure-based versus dynamic-usage-based approaches on oral proficiency. *Language Teaching Research*, 28(5), 1893–1917.
- Ruigendijk, E., De Belder, M., & Schippers, A. (2021). *Inleiding Nederlandse taalkunde*. Netherlands: Amsterdam University Press.
- Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Type of instruction and language feature. *Language Learning*, 60, 263–308.
- Taalunie (2022). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Beschikbaar via: kurzelinks.de/3ea9.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Urbanek, L., Koster, D. (2020). *Kino im Klassenzimmer. Arbeitsblätter für die Behandlung von Spielfilmen im Niederländischunterricht*. Agenda Verlag.
- Urbanek, L. (2025). *Audiovisuelle Translation und Fremdsprachenunterricht in Deutschland. Untertitel(n) und das evidenzbasierte Potenzial im Kontext des Niederländischen als Zielsprache*. Universität Münster (Dissertation). Beschikbaar via: kurzelinks.de/qiar.
- Verspoor, M. (2017). Complex dynamic systems theory and L2 pedagogy: Lessons to be learned. In L. Ortega & Z. Han (Eds.), *Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman* (pp. 143–163). John Benjamins.
- Verspoor, M., Schmid, H. (2024). What counts as usage in Dynamic Usage-Based models?. In Kevin Mcmanus (Ed.), *Usage in Second Language Acquisition. Critical reflections and future directions* (pp. 87–106). Routledge.
- West, L., & Verspoor, M. (2016). An impression of foreign language teaching approaches in the Netherlands. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(4), 26–36.
- Wright, A., et al. (2006). *Games for language learning*. Cambridge University Press.

Met een app naar meer vloeiendheid: Technologie als ondersteuning bij het spreken in een vreemde taal *

Foekje Reitsma

Inleiding

Communicatief taalonderwijs veronderstelt dat leerlingen al snel gaan spreken in de tweede of vreemde taal (L2). Beginnend met het imiteren van eenvoudige dialoogjes gaat het stapsgewijs over naar vrije spreektaken. Dat klinkt eenvoudig en vanzelfsprekend, maar het ontwikkelen van spreekvaardigheid brengt diverse uitdagingen met zich mee. Een vraag die veel leraren zich stellen, is hoe ze ervoor kunnen zorgen dat *alle* leerlingen actief en betrokken zijn tijdens spreekopdrachten, en niet slechts een handjevol. Ook zijn er in elke klas leerlingen die zich ongemakkelijk of angstig voelen bij het spreken in de L2. Deze spreekangst, in de literatuur *foreign language anxiety* genoemd, wordt door Horwitz et.al (1986, p. 128) gedefinieerd als: ‘a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process.’ Spreekangst kan ertoe leiden dat sommige leerlingen zich terugtrekken en nauwelijks actief deelnemen aan spreekopdrachten. Een andere uitdaging is het geven van feedback. Hoewel feedback een sleutelrol speelt in het leerproces en essentieel is voor het ervaren van vooruitgang (Hattie & Timperley, 2007), is het in de praktijk lastig om gerichte, individuele feedback te geven na een spreektaak, o.a. vanwege de vluchtigheid van gesproken taal.

Ondersteuning bij het aanpakken van deze uitdagingen kan mogelijk worden geboden door digitale technologie die nieuwe vormen van output kan creëren, waarbij leerlingen volop de gelegenheid krijgen zich in de L2 uit te drukken en met elkaar te communiceren (bijv. via het uitwisselen van spraakberichten via WhatsApp of Signal of een videogesprek via FaceTime of BigBlueButton). In het volgende bespreek ik hoe digitale middelen kunnen bijdragen aan het verbeteren van spreekvaardigheid in de L2. Eerst licht ik het belang van talige output en interactie bij taalverwerving toe, en bespreek ik hoe digitale omgevingen het spreken in de L2 kunnen ondersteunen. Vervolgens presenteer ik een

* Met dank aan Esther Ruigendijk voor de waardevolle feedback op een eerdere versie van deze bijdrage.

app die ik heb ontwikkeld tijdens mijn dissertatieonderzoek, specifiek gericht op de verbetering van een onderdeel van spreekvaardigheid, vloeiendheid, en wel van Duitstalige leerders van het Nederlands.

1. Het belang van spreken en interactie bij het leren van een vreemde taal

Voor de ontwikkeling van spreekvaardigheid is het essentieel dat leerlingen de L2 regelmatig gebruiken. Dit is een praktijkervaring die veel leraren delen en wordt tevens ondersteund door twee invloedrijke taalverwervingstheorieën: de Outputhypothese van Swain (1995) en de Interactiehypothese van Long (1996). Volgens Swain (1995) ontdekken leerlingen, wanneer zij via spreektaken worden uitgedaagd om de L2 te gebruiken, als vanzelf de gaten in hun kennis die hen verhinderen om precies te zeggen wat ze willen. Dit creëert een natuurlijke drang om die hiaten te overbruggen, bijvoorbeeld door woorden op te zoeken of nieuwe taalvormen uit te proberen in een gesprek, die te toetsen of ze begrijpelijk zijn voor anderen en correct geformuleerd. Dit proces leidt niet alleen tot taalontwikkeling, maar bevordert ook de ontwikkeling van vloeiendheid. Zonder het regelmatig produceren van output kunnen L2 leerders de taal niet oefenen en hun vaardigheden niet automatiseren. Het is daarom van belang dat leerlingen in de klas voldoende mogelijkheden krijgen om de L2 actief te gebruiken.

Long (1996) benadrukt het belang van interactie. Interactie vraagt om onderhandelen over de betekenis van de uitingen, wat cruciaal is voor taalverwerving. Dit proces van onderhandelen kan bijvoorbeeld plaatsvinden wanneer een leerling iets zegt dat de ander niet begrijpt. De ander vraagt om verduidelijking, waarna de spreker zijn taaluiting aanpast. Dit leidt tot een uitbreiding van het taalrepertoire van beide betrokkenen.

Kortom, output en interactie zijn onmisbare elementen in het leren van een L2. Het bieden van voldoende mogelijkheden voor leerders om de L2 actief te gebruiken, stelt hen in staat om hypothesen te testen, van fouten te leren en kennismaten te ontdekken.

2. Spreken in een digitale omgeving

Voor sommige leerlingen is spreken in een L2 eng en ongemakkelijk. Spreekangst kan ertoe leiden dat zij vermijdingstactieken ontwikkelen om zo min mogelijk deel te nemen aan spreekopdrachten. Een oorzaak van spreekangst kan zijn dat de leerling zich beluisterd en beoordeeld voelt door medeleerlingen en de leraar. Zwijgen lijkt voor deze leerlingen veiliger dan spreken, omdat fouten en aarzelingen meteen zouden kunnen opvallen bij de luisteraar. Daarnaast kan spreekangst samenhangen met de persoonlijkheid van de leerling. Introverte leerlingen zijn vaak terughoudend om in de L2 te spreken. De aanpak van de leraar kan ook een belangrijke rol spelen in het versterken of verminderen van

spreekangst. Een leerkracht die weinig aanmoedigt of een beoordelende houding heeft, kan spreekangst onbedoeld versterken (Simons & Decoo, 2009).

Uit onderzoek blijkt dat spreken in digitale omgevingen —zoals via videogesprekken of spraakberichten—als minder stressvol wordt ervaren dan in face-to-face situaties, zoals gesprekken in groepjes of klassikaal, waarbij andere leerlingen en/of de leraar meeluisteren (González-Lloret & Ortega, 2014). Een veiligere leeromgeving stimuleert leerlingen om zich vrijer uit te drukken en te experimenteren met taal, wat het zelfvertrouwen kan bevorderen (Engler, 2013). Bovendien blijken leerders in digitale omgevingen meer autonomie te ervaren: ze kunnen in eigen tempo oefenen, zijn actiever en gemotiveerder om spreektaken uit te voeren (González-Lloret & Ortega, 2014). Daarnaast bieden technologieën zoals automatische spraakherkenning (ASR) de mogelijkheid tot directe feedback. ASR-technologie zet gesproken woorden om in tekst (Cardoso, 2022). Hierdoor kunnen spraakopnames worden geanalyseerd, bijvoorbeeld op spreesnelheid, waarbij het aantal uitgesproken lettergrepen wordt gedeeld door de totale tijd van de opname. De analyse resulteert in een score en feedback. Deze feedback ondersteunt Swains Outputhypothese (1985), omdat ASR concrete terugkoppeling kan geven over aspecten zoals spreesnelheid en pauzes, waardoor leerlingen zich bewust worden van mogelijke aandachtspunten in hun taalproductie en worden aangemoedigd die te verbeteren.

In het kader van mijn dissertatieonderzoek heb ik een app ontwikkeld, genaamd *Reppen*,¹ die gericht is op het individueel trainen van spreekvaardigheid, en in het bijzonder op vloeiendheid. Hieronder bespreek ik de inhoud van de app, het onderzoek naar de effecten van een app-training op vloeiendheid en spreekangst, en de ervaringen van de deelnemers.

3. De app Reppen: Een digitale tool om vloeiendheid te oefenen

Vloeiendheid (*fluency*) is een aspect van spreekvaardigheid en verwijst naar het moeiteloos en vlot kunnen produceren van spraak, zonder onnatuurlijke pauzes en andere haperingen (De Jong, 2017). Vloeiendheid geldt als een beoordelingscriterium bij veel spreekexamens, zoals bij het Certificaat Nederlands als vreemde taal.

Onderzoek toont aan dat voor veel L2 leerders, zelfs na een aanzienlijke periode van studie, het moeilijk blijft om vloeiend te spreken. Dit roept de vraag op: hoe komt dit of wat is er nodig om vloeiend te kunnen spreken? Het blijkt dat moedertaalsprekers (en ook zeer gevorderde L2 leerders) beschikken over uitgebreide talige kennis, zoals woorden, chunks, grammatica en pragmatische kennis, en de vaardigheden hebben om deze kennis razendsnel op te halen. Minder taalvaardige sprekers hebben niet alleen minder talige kennis, maar zijn ook

1 De app is momenteel nog niet beschikbaar.

langzamer in het ophalen ervan (De Jong et al., 2012). Om vloeiend te kunnen spreken, is dus zowel een brede kennisbasis noodzakelijk als de vaardigheid om die kennis onder tijdsdruk snel in te zetten.

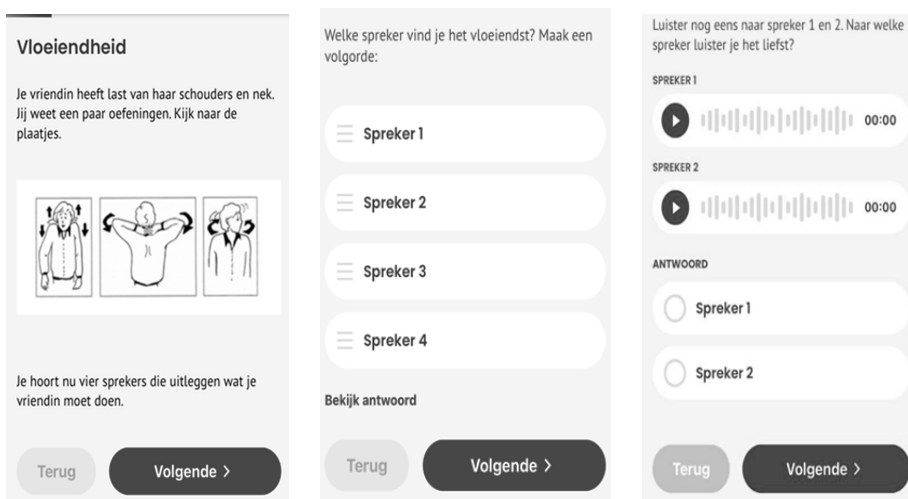
Minder taalvaardige L2 sprekers hebben een lager spreektempo en lassen ook meer pauzes (stille en gevulde *eh*, *ehm*) in binnen zinnen of zinsdelen om tijd te winnen voor het uitvoeren van de spreekprocessen (Kahng, 2014; De Jong, 2016). Deze bevindingen bieden aanknopingspunten voor de lespraktijk ten aanzien van de vraag hoe vloeiendheid kan worden vergroot. Om het spreektempo te verhogen, is het nodig de talige kennis van L2 leerders te vergroten en deze kennis zo toegankelijk mogelijk te maken. Wanneer leerders niet over voldoende lexicale kennis beschikken om hun boodschap over te brengen, kunnen ze strategieën toepassen, zoals het omschrijven van het onbekende woord. Als de toegang tot de benodigde kennis te traag verloopt, kunnen leerders gebruikmaken van tussenwerpsels, zoals *zeg maar*, *nou* of *weet je*, of routineformuleringen zoals *hoe heet dat ook alweer* om tijd te winnen. Dergelijke strategieën kunnen effectief zijn om tijdens een gesprek het spraaksignaal open te houden en de vloeiendheid te vergroten (Tavakoli et al., 2016).

Op basis van deze inzichten heb ik een app ontwikkeld die gericht is op het bevorderen van vloeiendheid bij Duitstalige leerders van het Nederlands. Via de app doorlopen gebruikers individueel een vloeiendheidstraining en in het andere deel van de app voeren ze individueel taakgerichte spreeklessen uit. De vloeiendheidstraining is op het instructiemodel CALLA gebaseerd, wat staat voor *Cognitive Academic Language Learning Approach* (Chamot, 2009), en die vijf fasen omvat: voorbereiden, presenteren, oefenen, evalueren en uitbreiden. Het doel achter het CALLA-model is dat in de vreemdetaalles niet alleen aandacht is voor taal, maar ook voor de vraag hoe je een taal leert. Het toepassen van het CALLA-model stelt leraren in staat leerlingen aan te moedigen verbanden te leggen tussen wat ze leren (in mijn studie, vloeiendheid vergroten) en hoe ze het aanpakken (hier, gebruik van strategieën).

In de app zijn de fasen van het CALLA-model als volgt uitgewerkt. In de voorbereidingsfase wordt de leerder via geluidsfragmenten bewust gemaakt van het belang van vloeiendheid en van kenmerken van (niet)vloeiende spraak die de luisteraar kunnen beïnvloeden, zoals lange pauzes, aarzelingen en herhalingen (zie Figuur 1). In de presentatiefase worden vloeiendheidsstrategieën gedemonstreerd, zoals het beschrijven van een onbekend woord, routineformuleringen en tussenwerpsels. Dan volgt de oefenfase, waarin de leerders de strategieën toepassen in spreekopdrachten, die worden opgenomen. Vervolgens geeft de app, met behulp van ASR, feedback op aspecten zoals spreesnelheid, aantal en lengte van pauzes. Bij een lage score geeft de app advies om een vloeiendheidsstrategie te gebruiken (zie Figuur 2). In de evaluatiefase kijken de leerders terug op het leerproces, zowel wat betreft het gebruik van strategieën als de effectiviteit ervan. Tot slot wordt in de uitbreidingsfase de deelnemer aangemoedigd om strategieën te gebruiken in andere spreekopdrachten.

In het tweede deel van *Reppen* staan taakgerichte spreeklessen op het programma, waarbij er geen focus is op vloeiendheid en vloeiendheidsstrategieën.

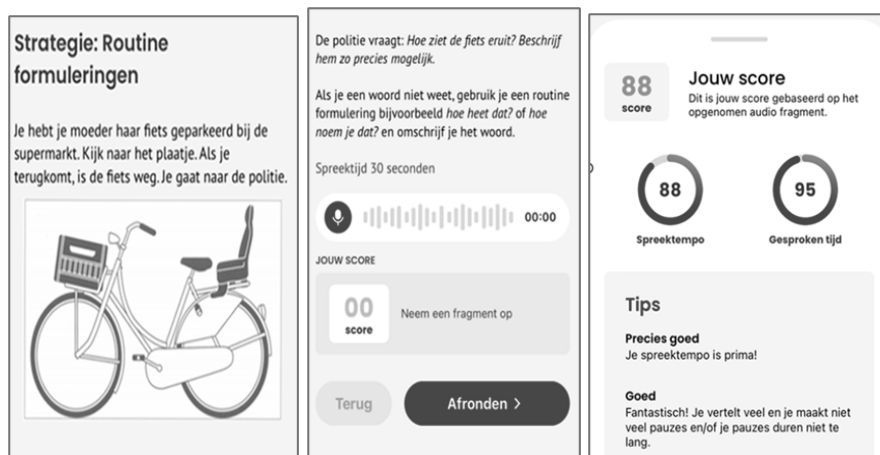
In vergelijking met communicatief taalonderwijs wordt bij een taakgerichte aanpak sneller overgegaan tot het uitvoeren van de spreektaak. Communicatief taalonderwijs werkt daarentegen meer stapsgewijs toe naar taalproductie; van sterk gestructureerde spreekoefeningen geleidelijk naar een vrije spreektaak. Een voordeel van de snelle start van de taakgerichte aanpak is dat leerders sneller bewust worden van de gaten in hun kennis en vaardigheden (Welie, 2022).



Figuur 1 Screenshots ter illustratie van de oefening 'Welke spreker is het vloeiendst?'

Je vriendin heeft pijn in haar schouders en nek. Je kent een paar oefeningen. Kijk naar de afbeeldingen. Je hoort vier sprekers uitleggen wat je vriendin moet doen (links). Welke spreker vind je het vloeiendst? Rangschik ze in volgorde: Spreker 1, 2, 3, 4 (midden). Luister opnieuw naar de sprekers 1 en 2. Naar welke spreker luister je het liefst? (rechts).

Taakgerichte instructie omvat drie fasen: pre-task (voorbereiden), while-task (oefenen) en post-task (reflecteren) (Ellis, 2003). In de app bereidt de pre-task de gebruikers voor op de uitvoering van de spreektaak door vocabulaire en taalfuncties aan te bieden, zoals *het beschrijven van activiteiten* of *het geven van advies*. Vervolgens voeren de leerders de spreektaak uit. De app geeft daarna feedback op een aspect dat niet direct gerelateerd is aan vloeiendheid, lexicale diversiteit (zie Figuur 3 voor een voorbeeld van een taakgerichte spreekles uit de app).



Figuur 2 Screenshots van de app Reppen

Spreektaak waarbij een fiets omschreven moet worden. Hierdoor worden vloeiendheidsstrategieën zoals routineformuleringen en omschrijvingen geoefend (links en midden). De spraakopname moet minimaal 30 seconden duren voordat deze geanalyseerd kan worden (midden). Scores voor spreektempo en fonatietijd (= de verhouding tussen spreektijd versus totale duur van de pauzes in de spraakopname) met feedbacktips (rechts).

3.1. Effectiviteitsonderzoek van de app Reppen

In een studie hebben wij onderzocht of training met de app *Reppen* daadwerkelijk effect heeft op vloeiendheid (Reitsma et al., submitted). De deelnemers waren 89 Duitstalige scholieren die Nederlands leren met een taalvaardigheidsniveau van ongeveer B1 of hoger volgens het Europees Referentiekader (ERK). De deelnemers werden willekeurig verdeeld over drie groepen: twee experimentele groepen en een controlegroep.

Tijdens de interventie werkten de deelnemers in de experimentele groepen tijdens de les Nederlands met de app, twee keer per week ongeveer 15 minuten, over een periode van acht weken. De controlegroep werkte niet met de app maar volgde gedurende de interventie reguliere taallessen Nederlands. Ook in deze groep werd tijdens de lessen Nederlands ten minste twee keer per week ongeveer 15 minuten besteed aan spreekvaardigheid, zodat de totale spreektijd tussen de groepen vergelijkbaar was.² De controlegroep voerde spreekopdrachten uit in duo's - of groepjes, gebaseerd op oefeningen uit het lesboek. Deze oefeningen

² We konden uiteraard niet precies controleren welke soorten spreekopdrachten tijdens de reguliere taallessen werden gedaan en hoelang die duurden.

Vorbereidende taak

In deze lessen gaat het erom je woordenschat te vergroten. Wat centraal staat, is dat je leert te variëren in je woordkeuze. Dus dat je op de vraag *wat heb je in de vakantie gedaan?* niet antwoordt met *en toen, en toen, en toen* ... maar varieert dus bijvoorbeeld:

Eerst ben ik naar een Waddeneiland geweest, daarna heb ik bij een vriend gelogeed en ben nog een paar dagen naar Nederland geweest.

De app geeft je feedback op variatie in woordkeuze.

We beginnen met het beschrijven van activiteiten die na elkaar gebeuren. De bedoeling is dat je hierbij de volgordewoorden: *eerst, dan, daarna, vervolgens, tot slot, ten slotte* gebruikt.

Voorbeeld:

Wat heb je vandaag gedaan?

Ik ben om 7.00 u. opgestaan. Eerst heb ik me aangekleed en heb ontbeten. Vervolgens ben ik met de bus naar school gegaan. Ik was om 14.00u. klaar. Daarna ben ik naar huis gegaan en heb wat filmpjes op You Tube gekeken. Ten slotte heb ik nog met een vriend afgesproken.

Spreektaak

Je vriend vraagt: *Wat heb jij gisteren gedaan?*

Vertel aan je vriend wat jij gisteren hebt gedaan? Maak gebruik van *eerst, dan, daarna, vervolgens, tot slot, ten slotte*.

Spreektijd: 30 seconden.

Feedback door de app

	<u>Score</u>	<u>Advies</u>
Variatie in woordkeuze	klein	Probeer niet steeds dezelfde woorden te gebruiken dus wissel af in het gebruik van <i>eerst, dan, daarna, vervolgens, tot slot, ten slotte</i> .
	Voldoende	Je bent goed op weg, maar varieer nog meer.
	Groot	Prima, een zeer goede variatie in woordkeuze!

Figuur 3 Voorbeeld van een taakgerichte spreekles

waren qua onderwerp, complexiteit en lengte vergelijkbaar met de taken die de experimentele groepen uitvoerden in de app.

In de studie stonden drie onderzoeksvragen centraal. De eerste onderzoeksvraag was in hoeverre de app-gebaseerde training in het algemeen (dus de vloeiendheidstraining en de taakgerichte spreeklessen) effect op vloeiendheid heeft. Om dit te onderzoeken voerden de deelnemers tijdens de pre-, post- en post-delay test steeds één spreektaak uit. De opnames werd geanalyseerd op vloeiendheidsmaten, zoals spreesnelheid, het aantal pauzes in het midden en einde van zinnen en de fonatietijd (de verhouding tussen de duur van de spreektijd en pauzetijd in een opname). De resultaten lieten zien dat de interventiegroepen statistisch significante verbeteringen vertoonden in spreesnelheid ($B = -20.66$, $p = 0.05$) ten opzichte van de controlegroep. Dit gold ook voor fonatietijd ($B = -5.84$, $p = 0.03$), wat betekent dat de deelnemers meer gingen spreken en minder tijd in een spraakopname gebruikten voor pauzes dan de controlegroep. Ook het aantal pauzes aan het einde van zinnen bleek significant lager te zijn dan in de controlegroep ($B = 6.55$, $p = 0.001$). Bovenstaande verbeteringen werden niet alleen waargenomen bij de posttest, maar ook zes weken na de interventie tijdens de post-delay test, wat erop wijst dat de verbeteringen ook na de training bleven bestaan.

De resultaten kunnen worden verklaard door de Outputhypothese van Swain (1985), die stelt dat spreken bijdraagt aan de ontwikkeling van vloeiendheid. Met de app konden de deelnemers zelfstandig en in hun eigen tempo oefenen. Vermoedelijk bood dit alle leerlingen kansen om te oefenen, wat de ontwikkeling van vloeiendheid kan hebben bevorderd. Bovendien kan ASR-technologie een verklarende factor zijn, omdat het zorgde voor directe en individuele feedback op aspecten zoals spreektempo, aantal pauzes en de duur ervan. Deze technologie maakt het mogelijk om gerichte aandacht te besteden aan individuele behoeften, wat een belangrijke bijdrage levert aan gepersonaliseerd taalonderwijs. De leerlingen krijgen via de app inzicht in hun eigen spreekpatronen en handvatten om zich daarin verder te ontwikkelen.

De controlegroep, die reguliere taallessen volgde, liet in dezelfde periode (vijf maanden), slechts beperkte vooruitgang zien, wat suggereert dat het volgen van reguliere taallessen Nederlands de vloeiendheid niet in dezelfde mate verbetert als het gebruik van de app. De directe en individuele feedback via de app, wat in een klassikale setting moeilijk door een leraar te realiseren is, lijkt de ontwikkeling van vloeiendheid te ondersteunen.

Met de tweede onderzoeksvraag hebben we onderzocht in hoeverre specifiek de vloeiendheidstraining effect heeft op vloeiendheid. Tijdens de interventie startte experimentele groep I met de vloeiendheidstraining, terwijl experimentele groep II begon met de taakgerichte spreeklessen. Na vier weken wisselden de groepen van training: groep I volgde de taakgerichte spreeklessen en groep II de vloeiendheidstraining. Op basis van de bevindingen uit eerdere studies (Tavakoli et al., 2016; Seifoori & Vahidi, 2012) verwachtten we dat de groep die begon met de vloeiendheidstraining meer vooruitgang zou boeken in vloeiendheid dan de groep die startte met taakgerichte spreeklessen. De reden hiervoor is

dat de eerste groep de geleerde vloeiendheidsstrategieën zou kunnen toepassen in het tweede deel, de taakgerichte spreeklessen. De resultaten gaven aan dat deze verwachting alleen werd ondersteund voor de vloeiendheidsmaat articulatiesnelheid. Articulatiesnelheid (= totaal aantal lettergrepen/totale spreektijd zonder pauzes) is een maat die de mate van automatisering van linguïstische kennis weerspiegelt en het gemak waarmee toegang tot deze kennis wordt verkregen (Pérez Castillejo, 2019). Het is waarschijnlijk dat de instructie en het gebruik van vloeiendheidsstrategieën heeft bijgedragen aan een toename van articulatiesnelheid.

Ten slotte onderzocht de derde onderzoeksvraag in hoeverre het werken met de app invloed heeft op spreekangst. Uit onze resultaten bleek dat het spreekangstniveau van de deelnemers afnam gedurende de interventie, maar dat deze afname niet significant was. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de deelnemers gemiddeld een relatief laag spreekangstniveau bleken te hebben, lager dan de niveaus die in eerdere onderzoeken zijn gerapporteerd (bijv. Pérez Castillejo, 2021; Bielak, 2022).

3.2. Individuele ervaringen met de app

Na de interventie hebben we via een vragenlijst de deelnemers gevraagd naar hun ervaringen met de app. 53 van de 60 deelnemers hebben de vragenlijst ingevuld. Deze vragenlijst bestond uit drie delen:

1. Twee meerkeuzevragen over de ervaringen met de app.
2. Vijf stellingen over de effectiviteit van de vloeiendheidstraining.
3. Drie open vragen.

Met betrekking tot deel 1 laten de antwoorden zien dat de meeste deelnemers de training met de app als interessant (45 van de 53), nuttig (29 van de 53) en leerzaam (27 van de 53) beoordeelden (zie Figuur 4).

Figuur 5 laat zien dat de meerderheid van de deelnemers (43 van de 53) aangaf dat het gebruik van de app hun bewustzijn over de invloed van niet-vloeiendheid op de luisteraar heeft vergroot. Daarnaast gaven deelnemers (25 van de 53) aan dat ze meer kennis hadden opgedaan over de componenten van vloeiendheid. Een deel van de gebruikers voelde zich zelfverzekerder bij het spreken van het Nederlands (15 van de 53), ervoer minder spreekangst (18 van de 53) en sprak vloeiender Nederlands (16 van de 53).

Tabel 1 geeft een overzicht van de gemiddelden ten aanzien van vijf stellingen over de bruikbaarheid van de vloeiendheidsstrategieën, feedback en tips. De scores zijn gegeven op een schaal van 1 (helemaal mee eens) tot 5 (helemaal mee oneens), waarbij een lagere score dus een positievere beoordeling weerspiegelt. Het gemiddelde ligt bij alle stellingen onder de 3, wat aangeeft dat de meeste deelnemers eerder positief dan negatief waren. De resultaten laten zien dat alle drie strategieën (omschrijven, routineformuleringen, tussenwerpsels) ongeveer



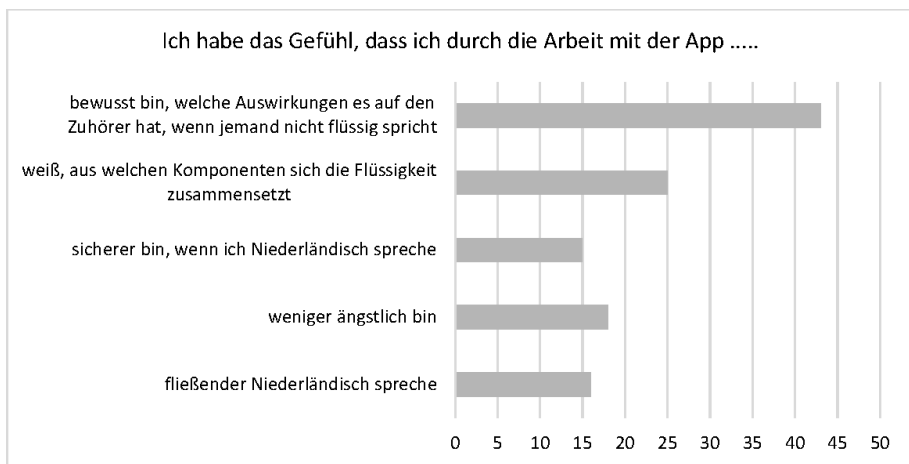
Figuur 4 Ervaringen met de app

even hoog werden beoordeeld. De deelnemers konden de geleerde tips en strategieën toepassen in de spreekopdrachten. Het gebruik van feedback in volgende spreekoefeningen werd het laagst beoordeeld.

Ten slotte werden er nog drie open vragen gesteld. Op de vraag: *"Wat vond je goed aan de app-training?"* gaven deelnemers aan dat ze het nuttig vonden om vloeiendheid te trainen, omdat ze dit niet eerder hadden gedaan. Ze merkten op dat de app hen in staat stelde om veel Nederlands achter elkaar te spreken, iets wat in reguliere lessen niet vaak voorkomt. Veel deelnemers vonden de directe feedback (zoals scores en tips) na een spreekoefening en de mogelijkheid om opnames terug te luisteren waardevol.

Op de vraag: *"Wat vond je minder goed aan de app-training?"* schreven deelnemers dat de spraakanalyses verbeterd konden worden. Sommige studenten gaven aan dat ze af en toe de indruk hadden dat de scores niet goed overeenkwamen met de opname. De antwoorden op de vraag: *"Zou je iets aan de app willen veranderen?"* verschilden sterk. Deelnemers deden suggesties voor technologische verbeteringen en meer variatie in de spreekoefeningen en gaven aan dat de tips en feedback uitgebreider mochten zijn.

Samenvattend waren de deelnemers over het algemeen positief over de vloeiendheidstraining. Ze hadden meer kennis over vloeiendheid opgedaan en gaven aan dat ze de strategieën in spreekoefeningen konden toepassen. Wel gaven ze aan dat de spraakanalyses niet altijd volledig nauwkeurig waren. Ook voelde een deel van de gebruikers zich na de training zelfverzekerder bij het spreken van het Nederlands en ervoer minder spreekangst.



Figuur 5 Wat hebben de deelnemers geleerd

Ook aan de leraren werden enkele vragen voorgelegd. Op de vraag: *"Wat zijn uw ervaringen met de app?"* gaven de leraren aan dat ze het gebruik van de app in de les als prettig hadden ervaren en dat opviel dat de leerlingen steeds gemotiveerd waren om ermee aan de slag te gaan. De leraren gaven aan dat ze het gevoel hadden dat de vloeiendheidstraining effect had op vloeiendheid. Op de vraag: *"Denkt u dat spreekangstige leerlingen baat hebben bij het oefenen via de app?"* antwoordden de leraren bevestigend, en gaven als reden dat leerlingen in hun eentje kunnen oefenen zonder dat anderen meeluisteren. Wel merkte een van de leraren op dat leerlingen uiteindelijk wel de stap moeten zetten om tijdens de les meer te gaan spreken. De leraren gaven aan *Reppen* in de toekomst graag te willen gebruiken, omdat het in hun ogen een alternatieve manier biedt om spreekvaardigheid te oefenen en zelfvertrouwen op te bouwen.

Deze reacties lijken te bevestigen wat in de literatuur wordt benadrukt, namelijk dat een digitale omgeving de spreekangst bij L2 leerders zou kunnen verminderen, dat leerlingen in hun eigen tempo kunnen oefenen zonder dat anderen meeluisteren en dat ze (meer) gemotiveerd zijn om spreektaken uit te voeren (Gonzalez-Lloret & Ortega, 2014).

4. Conclusie

De resultaten van ons onderzoek laten zien dat een app-gebaseerde training in het algemeen vloeiendheid kan vergroten en een specifieke vloeiendheidstraining effect heeft op articulatiesnelheid. Deze bevindingen bevestigen de potentie om spreekvaardigheid in een digitale omgeving te oefenen. De app biedt leerders de mogelijkheid om zelfstandig, in hun eigen tempo, op een voor hen geschikt moment en plaats, spreekvaardigheid te oefenen. Deze flexibiliteit kan het taalonderwijs verrijken, doordat de app ook buiten de reguliere lesuren

Vraag	Stelling	Gemiddelde score	Range
1.	Ich konnte das Feedback der App in den folgenden Sprechübungen nutzen.	2.74	1–5
2.	Ich konnte die Tipps der App in den folgenden Sprechübungen nutzen.	2.23	1–4
3.	Ich konnte die Strategie „Beschreibe das unbekannte Wort“ nutzen.	2.15	1–4
4.	Ich konnte die Strategie für Routineformulierungen nutzen (z. B. "Hoe zeg je...?").	2.23	2–4
5.	Ich konnte die Strategie für tussenwerpsels nutzen (z.B.. "nou", "weet je").	2.00	1–4

Noot: Stellingen werden beoordeeld op een schaal van 1 (helemaal mee eens) tot 5 (helemaal mee oneens).

Tabel 1 Gemiddelde scores op de stellingen

kan worden gebruikt. Verder helpt de app leerlingen door expliciete strategie-instructie metacognitieve vaardigheden te ontwikkelen. Dit stelt hen in staat om vloeiendheidsproblemen te identificeren, strategieën toe te passen, en te reflecteren of deze strategieën succesvol zijn. Dit proces bevordert niet alleen de taalvaardigheid, maar ook de ontwikkeling naar zelfstandige en zelfregulerende leerders (Chamot & Harris, 2019).

Hoewel de effectiviteit van de app veelbelovend is, zijn er ook enkele beperkingen die niet over het hoofd mogen worden gezien. Zo is de nauwkeurigheid van de spraakanalyses nog niet altijd optimaal, bijvoorbeeld in het geval wanneer de spraakanalyse aangeeft dat er veel lange pauzes in de spraakopname zitten, terwijl dit in werkelijkheid niet het geval blijkt te zijn. Dit zijn inderdaad vervelende fouten, maar met de snelle vooruitgang in technologie, waaronder verbeterde ASR, is het waarschijnlijk dat dergelijke problemen in de nabije toekomst zullen afnemen.

De uitkomsten van dit onderzoek onderstrepen de waarde van technologie in het vreemdetalenonderwijs. Met verdere verfijning van spraaktechnologieën zoals ASR kunnen digitale toepassingen als deze app in de toekomst nog betrouwbaarder en effectiever worden ingezet. Verdere studies kunnen zich richten op het optimaliseren van feedbackmechanismen en het onderzoeken van langetermijneffecten op taalvaardigheid. Zo kan technologie blijvend bijdragen aan gepersonaliseerd, flexibel en effectief taalonderwijs, waarin leerders actief eigenaar worden van hun leerproces.

Literatuur

Bielak, J. (2022). To what extent are foreign language anxiety and foreign language enjoyment related to L2 fluency? An investigation of task-specific

- emotions and breakdown and speed fluency in an oral task. *Language Teaching Research*.
- Cardoso, W. (2022). Technology for speaking development. In *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Speaking* (pp. 299–313). Routledge.
- Chamot, A. U. (2009). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach* (2nd ed.). Pearson Education.
- Chamot, A. U., & Harris, V. (Eds.). (2019). *Learning strategy instruction in the language classroom: Issues and implementation*. Multilingual Matters.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Eysenck, M. W., Santos Nazanin Derakshan, R. & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion* 7(2). 336–353.
- Engler, L. (2013). Einsatz eines didaktisch gelenkten Chatrooms im Fremdsprachenunterricht. *Linguistik Online*, 15(3).
- González-Lloret, M., & Ortega, L. (2014). Towards technology-mediated TBLT: An introduction. In M. González-Lloret & L. Ortega (Eds.), *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks* (pp. 1–22). John Benjamins.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81–112.
- Horwitz, E. K., Horwitz, B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, ii, 125–132.
- De Jong, N. H. (2017). Spreekvaardigheid en vloeiendheid. In *Vakwerk 11: Selectie uit de lezingen en presentaties conferentie BVNT2*, (pp. 37–45).
- De Jong, N. H., Steinel, M. P., Florijn, A. F., Schoonen R., & Hulstijn, J. H. (2012). Facets of speaking proficiency. *Studies in Second Language Acquisition* 34(1). 5–34.
- De Jong, N. H. (2016), Predicting pauses in L1 and L2 speech: the effects of utterance boundaries and word frequency, *IRAL* 54(2): 113–132.
- Kahng, J. (2014). Exploring utterance and cognitive fluency of L1 and L2 English speakers: Temporal measures and stimulated recall. *Language Learning*, 64, 809–854.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*, 413–468.
- Pérez Castillejo, S. (2019). The role of foreign language anxiety on L2 utterance fluency during a final exam. *Language Testing*, 1–19.
- Reitsma, F. (2025). *The effect of an app-based training on L2 fluency and foreign language anxiety*. Department of Dutch Studies, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Dissertation.

- Reitsma, F. Michel, M. & Ruigendijk, E. (2025). *The effect of an app-based training on L2 fluency and foreign language anxiety*. [Manuscript submitted for publication]. Department of Dutch Studies, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Seifoori, Z., & Vahidi, Z. (2012). The impact of fluency strategy training on Iranian EFL learners' speech under online planning conditions. *Language Awareness*, 21(1–2).
- Simons, M., & Decoo, W. (2009). Communicatiedurf versus taalangst. *Levende Talen Tijdschrift*, 10(2), 3–13.
- Swain, M. (1985) Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass SM & Madden CG (eds.), *Input in second language acquisition*. Newbury House, pp. 235–256.
- Tavakoli, P., Campbell, C., & McCormack, J. (2016). Development of speech fluency over a short period of time: Effects of pedagogic intervention. *TESOL Quarterly*.
- Welie, C. (2022) Spreken. In F. Kuiken & S. Andringa. *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs*. Uitgeverij Coutinho.

Dossier: Von der Grundschule bis zur Erwachsenenbildung: Niederländischunterricht in Deutschland

Nachbarsprachenunterricht in der deutsch-niederländischen Grenzregion Ergebnisse einer Machbarkeitsstudie

*Marthe Wierenga, Gunther De Vogelaer, Jordi Jager,
Mirjam Günther-van der Meij*

1 Einleitung

„Die Mehrsprachenkompetenz steht im Zentrum der Vision eines europäischen Bildungsraums.“

(Rat der Europäischen Union 2019: 15)

In einem zunehmend vernetzten Europa gewinnt die Förderung von Mehrsprachigkeit immer mehr an Bedeutung. Besonders in Grenzregionen spielt der sogenannte Nachbarsprachenunterricht als Bestandteil grenzüberschreitender Bildungs Kooperationen eine entscheidende Rolle, da er nicht nur sprachliche, sondern auch interkulturelle und „euregionale“ (Interreg 2025) Kompetenzen vermittelt. Auch in der deutsch-niederländischen Grenzregion wurde erkannt, dass diese Fähigkeiten maßgeblich zur überregionalen Zusammenarbeit und wirtschaftlichen Entwicklung beitragen können. Während Institutionen wie die Europäische Union Mehrsprachigkeit als essenziellen Bestandteil der europäischen Identität betonen, stehen Bildungsakteure vor der Herausforderung, Nachbarsprachen systematisch in Lehrpläne zu integrieren und in der Praxis anzuwenden.

Um den Empfehlungen des Rates der Europäischen Union zur Mehrsprachigkeitsförderung gerecht zu werden, hat die „Machbarkeitsstudie Nachbarsprachenunterricht“ (nl. „Haalbaarheidsonderzoek Buurtaalonderwijs“) im Rahmen des Interreg-Programms Deutschland-Niederland von September 2023 bis Februar 2024 den aktuellen Stellenwert des Nachbarsprachenunterrichts beider-

seits der deutsch-niederländischen Grenze untersucht. Dabei ging es einerseits um die Potenziale dieses didaktischen Konzepts, aber auch um die spezifischen Herausforderungen und Probleme, auf die Bildungsakteure und Lehrkräfte bei dessen Umsetzung in der Praxis stoßen. Auch wurde ein besonderes Augenmerk auf Best-Practice-Modelle gelegt, die erfolgreiche Implementierungsstrategien innerhalb des deutsch-niederländischen Bildungskontextes aufzeigen. Die Untersuchung folgte einem Mixed-Methods-Ansatz und kombinierte quantitative und qualitative Erhebungen, um ein differenziertes Bild der Praxis sowie zukünftiger Entwicklungsmöglichkeiten des Nachbarsprachenunterrichts zu gewinnen.

Der vorliegende Beitrag fasst die Ergebnisse der Studie und ihrer Aktivitäten zusammen. Nach einer kurzen Diskussion des Konzepts der „Nachbarsprache“ werden das Projekt, seine Ziele sowie die Methodik vorgestellt. Das Hauptaugenmerk dieses Beitrags liegt auf der Darstellung der zentralen Ergebnisse und ihrer Interpretation im Kontext des Nachbarsprachenunterrichts. Abschließend werden Empfehlungen formuliert, wie die Umsetzung des Nachbarsprachenunterrichts in der Grenzregion verbessert werden kann, um die grenzüberschreitende Mobilität und das Interesse und die Bereitschaft jüngerer und älterer Schüler:innen, sich mit dem Nachbarland und seiner Sprache zu befassen, nachhaltig (d.h. auch mit Blick auf ihr zukünftiges Studium und ihren Beruf) zu erhöhen.¹

2 „Nachbarsprache?“

Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz für die grenzüberschreitende Zusammenarbeit ist in der aktuellen Sprach- und Bildungsforschung unbestritten. Gerade in Grenzregionen ermöglichen Kenntnisse der Nachbarsprache und -kultur das Funktionieren des regionalen Arbeits- und Bildungsmarktes – insbesondere in der deutsch-niederländischen Grenzregion, die durch enge wirtschaftliche Verflechtungen geprägt ist: Mit einem bilateralen Handelsvolumen von 205 Milliarden Euro (Stand 2024) sind die Niederlande Deutschlands wichtigster Handelspartner in Europa und drittichtigster weltweit (DNHK 2024). Um dieses Potenzial zu nutzen, gewinnt das Konzept des 360°-Arbeitsmarktes zunehmend an Bedeutung, da es die grenzüberschreitende Mobilität von Arbeitskräften fördert und die Region als einen einheitlichen Wirtschaftsraum betrachtet. An dieser Schnittstelle setzt die Machbarkeitsstudie an: Sie untersucht, inwiefern der Ausbau des Nachbarsprachenunterrichts nicht nur die regionale Verbundenheit der Schüler:innen verstärken, sondern

1 Der vollständige Abschlussbericht des Projekts kann auf der Seite des Instituts für Niederländische Philologie der Universität Münster (kurzelinks.de/74s4) und auf der Seite der NHL Stenden Hogeschool (kurzelinks.de/acns) eingesehen werden, beide Quellen abgerufen am 21.02.2025.

auch zur wirtschaftlichen und kulturellen Vitalität der Grenzregion beitragen kann.

Doch was genau ist unter „Nachbarsprachenunterricht“ und „Nachbarsprachendidaktik“ (nl. „buurtaal“, „buurtaalonderwijs“, „didactiek van het buurtaalonderwijs“) zu verstehen? Grundsätzlich verweist der Begriff „Nachbarsprache“ auf die Sprache eines angrenzenden Nationalstaates, die aufgrund geografischer Nähe und historischer Verflechtung eine besondere Rolle in der jeweiligen Grenzregion spielt. Neben geografischer Nachbarschaft (vgl. den Nachbarsprachenkontext in der Benelux-Region: Benelux 2019) kann auch sprachliche Verwandtschaft (vgl. Gooskens 2024: 8) ein Kriterium sein. Zudem können auch Minderheitensprachen, die grenzüberschreitend verbreitet sind, als Nachbarsprachen fungieren (vgl. Knopp & Jentges 2022: 2). Der Begriff ist durchaus ideologisch geladen, da er zwei Sprachgemeinschaften in nationalen Kategorien definiert und damit voneinander abgrenzt. Unabhängig davon kommt den Grenzregionen in diesem Kontext eine bedeutsame Rolle zu, da es insbesondere in ihrer Verantwortung liegt, die Kenntnis der jeweiligen Nachbarsprache mithilfe einer gemeinsamen Nachbarsprachendidaktik zu fördern. Albert Raasch (2019: 469) nennt hierzu vier Ziele, die für eine ertragreiche Ausübung derselben notwendig sind: „[...] die Pflege gutnachbarschaftlicher Beziehungen zwischen den Menschen und den Institutionen der Region, die Förderung der Kenntnis der Nachbarsprache und der Nachbarkultur, die Förderung der Zusammenarbeit in Wirtschaft und Kultur, die Interpretation der regionalen Förderungsmaßnahmen als ein Beitrag zum Zusammenwachsen Europas.“ Nur so könne eine ausreichende Nachbarsprachen- bzw. Grenzkompetenz gefördert werden – i.e. „die Fähigkeit, unter den spezifischen Bedingungen der Grenznahe zu leben und tätig zu sein“ (Raasch 2019: 469). Ausgehend von diesen Erläuterungen war es daher auch ein Ziel der Machbarkeitsstudie, zu analysieren, welche Rahmenbedingungen sowohl auf niederländischer als auch auf deutscher Seite erforderlich sind, um diese Grenzkompetenz nachhaltig im Bildungssystem zu verankern. Ein Beispiel für eine solche gemeinsame Nachbarsprachendidaktik bietet die Publikation zur deutsch-dänischen Nachbarsprachendidaktik aus dem Interreg-Projekt KursKultur 2.0 (vgl. Hansen 2022).

Inhaltlich und methodisch ist die Nachbarsprachendidaktik interdisziplinär ausgerichtet. Sie integriert Ansätze der (Fremd-)Sprachdidaktik, fördert nicht nur Sprachkompetenz, sondern auch interkulturelles Verständnis und die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit. Dabei spielen diskursiv-performative Konzepte wie „Diskursfähigkeit“ (Hallet 2008) und „Diskursbewusstsein“ (Plikat 2017) eine entscheidende Rolle. Sie betonen die Notwendigkeit, Lernende nicht nur sprachlich zu befähigen, sondern sie auch in die Lage zu versetzen, reflektiert an interkulturellen und gesellschaftlichen Diskursen teilzunehmen.

Ein weiteres zentrales Element der Nachbarsprachendidaktik ist die Entwicklung anwendungsorientierter Unterrichtskonzepte, die den Bedürfnissen der Lernenden in der Grenzregion entsprechen. Auch hier setzt die Machbarkeitsstudie an, indem sie bestehende Unterrichtskonzepte untersucht und prüft, welche sich für eine breitere Implementierung eignen – etwa durch den Einsatz au-

thentischer Materialien, Förderung der mündlichen Kommunikation oder projektbasiertes Lernen mit direktem Kontakt zur Nachbargemeinschaft. Beispiele dafür finden sich am Ende dieses Beitrags.

Abschließend ist hervorzuheben, dass sich der Nachbarsprachenunterricht nicht nur auf die traditionellen Fremdsprachenkurse beschränkt – etwa das Fach „Niederländisch“ in Deutschland bzw. das Fach „Deutsch“ in den Niederlanden –, sondern dass dieser beispielsweise auch durch grenzüberschreitende Austauschprogramme oder fächerübergreifenden bilingualen Unterricht umgesetzt werden kann. Zwar existieren bereits zahlreiche Initiativen zur Schaffung einer „euregionalen Bildungskette“ (Interreg 2025; vgl. das EDL-Programm), wie das Digi+-Projekt oder „Spreek je buurtaal/ Sprich deine Nachbarsprache“, doch bestehen weiterhin strukturelle Hürden. Dazu zählen vor allem curriculare Vorgaben (vgl. Hallet 2019) und die Verfügbarkeit qualifizierter Lehrkräfte (vgl. Abitzsch, Jentges & Tammenga-Helmantel 2024). Genau diese Herausforderungen galt es in unserer Machbarkeitsstudie systematisch zu erfassen und Lösungsansätze für eine nachhaltige Integration des Nachbarsprachenunterrichts in die schulischen Curricula sowie die Lehramtsausbildung aufzuzeigen.

3 Projektvorstellung

Wie oben dargelegt, spielt der Nachbarsprachenunterricht eine entscheidende Rolle für die wirtschaftliche und kulturelle Vitalität der Grenzregionen. Die „Machbarkeitsstudie Nachbarsprachenunterricht“ knüpft an diese Überlegungen an, indem sie den Stellenwert des Nachbarsprachenunterrichts in der deutsch-niederländischen Grenzregion untersucht. Die Studie wurde im Auftrag der Ems Dollart Region (EDR) vom Lectoraat Meertaligheid & Geletterdheid der NHL Stenden Hogeschool in Zusammenarbeit mit dem Institut für Niederländische Philologie der Universität Münster durchgeführt. Dabei wurde das Projekt aus dem Kleinprojektfonds Interreg VI A (Verfügung E020) teilfinanziert. Zudem wurde ein neues grenzüberschreitendes Netzwerk gegründet.²

Die zentralen Zielsetzungen des Projekts umfassten die Erhebung des Bedarfs an Nachbarsprachenunterricht an Grundschulen sowie an weiterführenden Schulen im deutsch-niederländischen Grenzraum, um ein umfassendes Bild der aktuellen Nachfrage und Herausforderungen desselben zu erhalten. Auch die im Theorieteil bereits angesprochenen strukturellen Hürden für die Implementierung des Nachbarsprachenunterrichts, etwa curriculare Vorgaben oder der Mangel an qualifizierten Lehrkräften, wurden in der Studie systematisch erfasst. Darüber hinaus wurde untersucht, inwiefern nachbarsprachliche Inhalte

2 Bestehend aus der NHL Stenden Hogeschool, der Universität Münster, der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, der Ems Dollart Region, dem Studienseminar Aurich, dem Gymnasium Nordhorn, der Bezirksregierung Münster, der Saxion Hogeschool Enschede. Das Netzwerk diente dazu, die Fortschritte der Machbarkeitsstudie miteinander zu besprechen, die Umfrage zu verbreiten und eine Empfehlung zur Integration des Nachbarsprachenunterrichts an Grundschulen und weiterführenden Schulen zu erarbeiten.

und Veranstaltungen in die Lehramtsausbildung integriert werden sollten, um angehende Lehrkräfte besser auf den Unterricht in Grenzregionen vorzubereiten. Aufbauend auf dem interdisziplinären Ansatz des Nachbarsprachenunterrichts analysierte die Machbarkeitsstudie zudem Best-Practice-Ansätze, insbesondere im Bereich digitaler Lehrmethoden, um innovative und nachhaltige Unterrichtskonzepte zu identifizieren. Schließlich wurde in enger Abstimmung mit den Netzwerkpartnern eine Empfehlung zur systematischen Implementierung des Nachbarsprachenunterrichts erarbeitet, die sowohl curriculare Anpassungen als auch institutionelle Rahmenbedingungen berücksichtigt.

4 Methodik und Durchführung der Machbarkeitsanalyse

Die als Bedarfsanalyse konzipierte Studie folgte einem Mixed-Methods-Ansatz und umfasste a) eine digitale Umfrage unter Schulleitungen, Lehrkräften und Sprachkoordinator:innen von Grundschulen sowie weiterführenden Schulen, b) Gruppeninterviews mit Lehrkräften, ebenfalls aus dem primären und sekundären Bildungsbereich sowie c) Experteninterviews mit Interessenvertreter:innen des Bildungsbereichs (u. a. Lehrkräfteausbilder:innen, Forscher:innen, politische Entscheidungsträger:innen). Ziel war es hierbei, sowohl quantitativ als auch qualitativ allgemeine Einschätzungen, Bedürfnisse und Hindernisse in Bezug auf den Nachbarsprachenunterricht im deutsch-niederländischen Grenzgebiet zu erfassen.

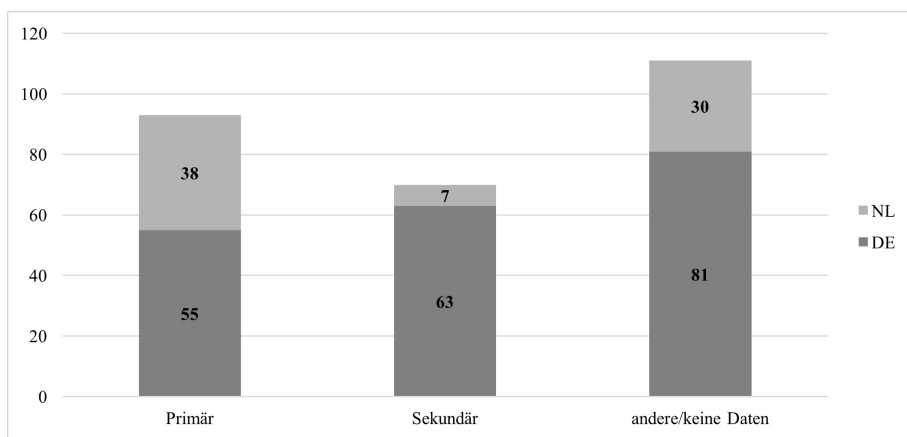


Abbildung 1. Ausgefüllte Umfragen, sortiert nach Bildungsniveau und Land.

4.1 Umfrage

Die mithilfe der Umfragesoftware Qualtrics erstellte quantitative Online-Umfrage wurde an Schulen im Regierungsbezirk Münster ($n=846$), im Bundesland Niedersachsen ($n=3125$) sowie in den niederländischen Provinzen Groningen, Drenthe, Overijssel und Friesland ($n=1096$) verschickt. Trotz der hohen Anzahl an kontaktierten Schulen war die Rücklaufquote eher gering; insgesamt wurden auf beiden Seiten der Grenze 274 Umfragen ausgefüllt. Insgesamt lagen für Deutschland mehr Daten vor als für die Niederlande, und für den Grundschulbereich etwas mehr als für den sekundären Bildungsbereich (s. Abbildung 1). Die Werte für den dritten Balken „andere/keine Daten“ sind deshalb so hoch, weil die Angaben zum Bildungsbereich auf freiwilliger Basis erfolgten.

Darüber hinaus zeigte sich, dass die Umfrage sowohl in Deutschland als auch in den Niederlanden eher grenznahe Schulen erreicht hat als grenzferne (s. Abbildung 2).

Lokalisierbarer Rücklauf

● Primarschulen □ Sekundarschulen

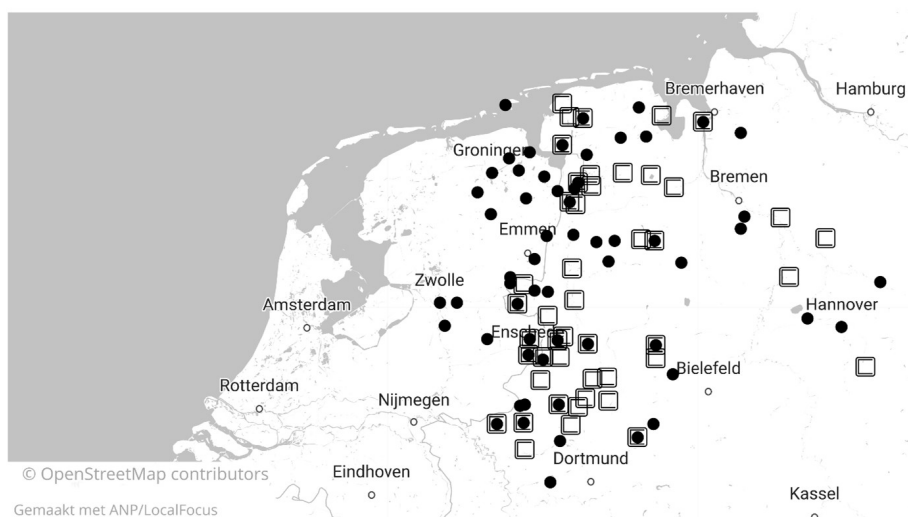


Abbildung 2. Rücklaufquote der Umfrage, Grundschulen und weiterführende Schulen.

Dennoch hat nur eine Minderheit der an der Umfrage teilgenommenen Schulen bereits Erfahrung mit Nachbarsprachenunterricht, wie aus Abbildung 3 hervorgeht.

Die institutionelle Verankerung des Nachbarsprachenunterrichts variiert stark zwischen den Schulstufen und Ländern: Im primären Bildungsbereich beider Länder ist die Nachbarsprache nicht Teil des Standardlehrplans und wird diese daher von den jeweiligen Schulen freiwillig angeboten. Die Intensität des Unterrichts unterscheidet sich dabei erheblich, sowohl hinsichtlich der wöchent-

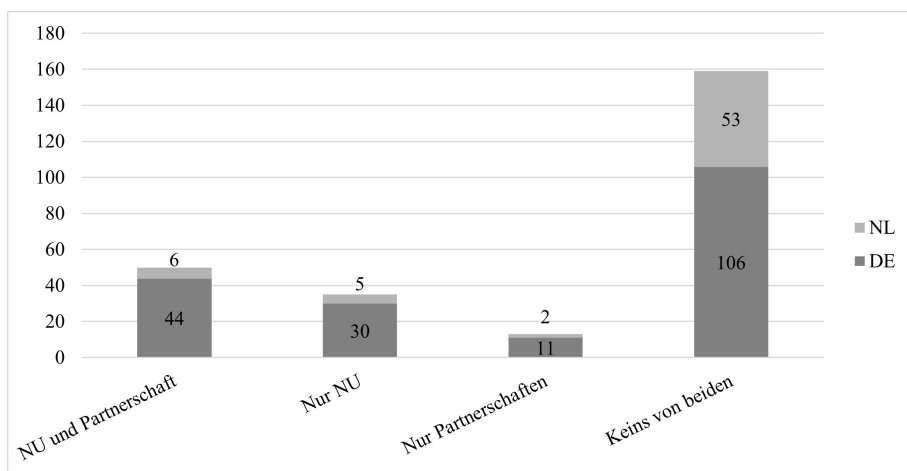


Abbildung 3. Nachbarsprachenunterricht (NU) und grenzüberschreitende Partnerschaften der teilnehmenden Schulen.

lichen Stundenzahl als auch der Altersgruppen. Der Unterricht erfolgt hierbei durch Sprachlehrkräfte, Freiwillige oder reguläre Lehrkräfte.

In Bezug auf die deutsche Sekundarstufe I und II lässt sich festhalten, dass auch hier schulspezifische Unterschiede in der Integration des Niederländischen im Lehrplan bestehen: Einige Schulen bieten Nachbarsprachenunterricht bereits in der Orientierungsstufe ($n=10$) an, während andere diesen erst in der Mittel- ($n=21$) oder Oberstufe ($n=4$) anbieten. Das Fach Niederländisch wird meist als zweite Fremdsprache unterrichtet und von einer Minderheit der Schüler:innen gewählt. Innerhalb des niederländischen Sekundarbereichs ist der Nachbarsprachenunterricht einheitlicher strukturiert und wird dieser an den befragten Schulen im ersten Jahr der weiterführenden Schule angeboten (ca. 12. Lebensjahr), wobei auch hier der zeitliche Umfang variiert. In beiden Ländern wird der Nachbarsprachenunterricht in der Regel von ausgebildeten Fremdsprachenlehrkräften erteilt.

4.2 Gruppeninterviews

Die qualitativen Erhebungen der Gruppen- und Experteninterviews dienen der Vertiefung der Umfrageergebnisse. In Deutschland wurden insgesamt drei Gruppeninterviews mit Schulleitungen und Lehrkräften durchgeführt, in den Niederlanden eines. Analog zur Befragung umfassten auch die Interviews verschiedene thematische Schwerpunkte: Im Fokus standen die allgemeine Einschätzung in Bezug auf den Nachbarsprachenunterricht, insbesondere dessen Bedeutung im Schulalltag, damit verbundene Bedürfnisse hinsichtlich etwaiger Umgestaltungen oder Förderungen sowie die Wahrnehmung von Chancen und Herausforderungen. Zudem wurden schulspezifische Rahmenbedingungen

untersucht, darunter die Integration der Nachbarsprache in den Lehrplan und die Verfügbarkeit von Lehrmaterialien sowie qualifiziertem Personal. Weitere Aspekte betrafen bestehende Probleme und Lösungsansätze, etwa Hindernisse bei der Umsetzung des Unterrichts wie Personalmangel oder Zeitressourcen sowie der Bedarf an Fortbildungen oder Austauschprogrammen. Zudem wurde die Bedeutung außerschulischer Aktivitäten und Netzwerke betrachtet, insbesondere die Gestaltung grenzüberschreitender Austauschformate. Dahingehend wurden auch bereits bestehende Best-Practice-Beispiele ermittelt, die erfolgreiche Ansätze im Nachbarsprachenunterricht dokumentieren (z. B. bewährte Unterrichtskonzepte, schulische Kooperationen, digitale Lehrmethoden), um somit wertvolle Anhaltspunkte für eine optimierte Implementierung des Nachbarsprachenunterrichts zu erhalten.

4.3 Experteninterviews

Ergänzend hierzu wurden Experteninterviews mit jeweils acht Fachleuten in beiden Ländern geführt. Diese Interviews dienten vor allem der Erfassung spezifischer Perspektiven und Expertise aus Forschung, Bildungspolitik und Praxis. Bei der Zusammensetzung der Experteninterviews wurde versucht, ein möglichst breites Spektrum des Bildungswesens abzubilden. In den Niederlanden wurden folgende Expert:innen befragt:

- eine Mitarbeiterin des SLO (Institut für Lehrplanentwicklung),
- eine Professorin für Zweitspracherwerb,
- eine außerordentliche Professorin für Moderne Sprachen und Kulturen,
- eine Universitätsdozentin für Fachdidaktik Deutsch,
- eine Fachleiterin Deutsch für HBO- (Fachhochschule) und WO-Niveau (Universität),
- eine Deutschlehrerin in der Sekundarbildung,
- sowie eine Deutschlehrerin in der Primarbildung.

In Deutschland wurden folgende Expert:innen interviewt:

- ein Vertreter der allgemeinen Lehrerbildung an der Koordinierungsstelle der Universität Münster in NRW,
- eine Fachleiterin für Niederländisch in der Sekundarbildung in NRW,
- Fachleiter:innen und Universitätsdozent:innen für Fachdidaktik Niederländisch in der Sekundarbildung in NRW,
- ein Fachleiter für Niederländisch in der Sekundarbildung in Niedersachsen,

- eine Fachleiterin und Universitätsdozentin für Niederländisch in der Sekundarbildung in Niedersachsen,
- ein Vertreter der Koordinationsstelle der Schulen in Niedersachsen.

Die Aussagen aller interviewten Personen wurden mithilfe der Software Atlas.ti kategorisiert und im Hinblick auf Muster und wiederkehrende Themen analysiert. Auf diese Weise konnten bedeutsame Einblicke in die aktuellen Rahmenbedingungen und Entwicklungen des Nachbarsprachenunterrichts in der deutsch-niederländischen Grenzregion sowie in bestehende Strukturen und Herausforderungen gewonnen werden. Auch konnten mit dem gewählten Mixed-Methods-Ansatz Vergleiche zwischen den beiden betreffenden Ländern gezogen werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Umsetzung, den curricularen Vorgaben und den institutionellen Rahmenbedingungen herauszuarbeiten.

5 Ergebnispräsentation

Nachdem die Rahmenbedingungen und die wichtigsten Aspekte der Machbarkeitsstudie erläutert worden sind, gilt es nun, eine Zusammenfassung der erhobenen Ergebnisse zu präsentieren. Für die Darstellung der Ergebnisse handhaben wir insgesamt 4 Kategorien, und zwar:

- Allgemeine Einschätzung zum Nachbarsprachenunterricht und dessen Umsetzung
- Bedürfnisse in Bezug auf Nachbarsprachenunterricht
- Herausforderungen und Lösungsvorschläge in Bezug auf Nachbarsprachenunterricht
- Best-Practices in Bezug auf Nachbarsprachenunterricht

5.1 Allgemeine Einschätzung zum Nachbarsprachenunterricht und dessen Umsetzung

Hinsichtlich der allgemeinen Einschätzungen zum Nachbarsprachenunterricht äußerten sich die Befragten der Umfrage durchweg positiv (s. Abbildung 4). Dies zeigt sich in der Wahrnehmung der interkulturellen („Interkulturelle Fähigkeiten“) und gesellschaftlichen Bedeutung des Nachbarsprachenunterrichts – insbesondere in Bezug auf die Förderung kultureller Vielfalt („Diversität“), seine Rolle in der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit zwischen Schulen („Zusammenarbeit“) sowie seinen Beitrag zur persönlichen und akademischen Entwicklung der Lernenden („Akademische Entwicklung“).

In Deutschland fielen die Bewertungen im Durchschnitt etwas positiver aus als in den Niederlanden. Eine deutsche Lehrkraft betonte die alltägliche Präsenz der Nachbarsprache als gemeinschaftsbildend: „Wir wohnen hier natürlich

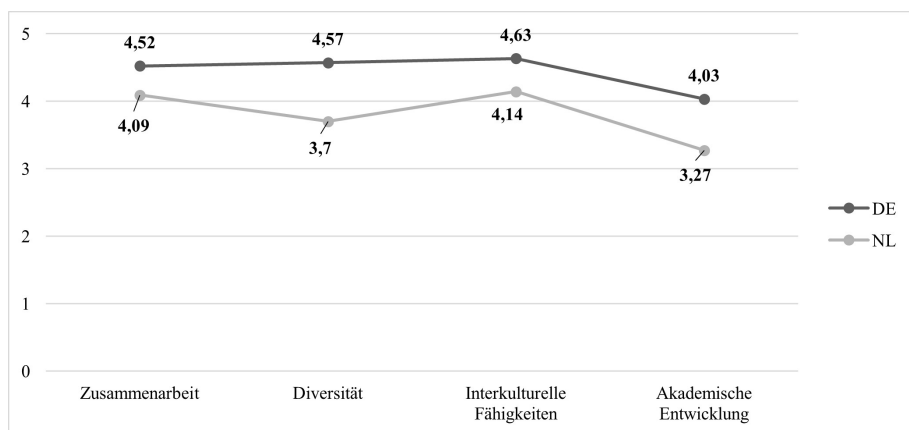


Abbildung 4. Einschätzungen zum Nachbarsprachenunterricht (5 = sehr viel; 1 = gar nicht; Gesamtergebnisse, n=190).

sehr grenznah, wir sind ja jetzt auch fast auf der Grenze und ich glaube, da ist es ganz natürlich, dass die Nachbarsprache einfach irgendwie immer da ist. Ob man hier einkaufen geht – man hört sie. [...] Hier ist es ein ganz natürliches Miteinander“³ (Günther et al. 2024: 12). Gleichzeitig stehen diese positiven Einschätzungen im Widerspruch zu den als unzureichend bewerteten Rahmenbedingungen des Nachbarsprachenunterrichts. Insbesondere im niederländischen Bildungssektor wird die Aufmerksamkeit für den Nachbarsprachenunterricht sowie die institutionelle Unterstützung als mangelhaft eingeschätzt. Deutsche Schulen bewerten das bereits bestehende Angebot an und die politische Förderung von nachbarsprachlichen Aktivitäten zwar positiver (s. Abbildung 5, Faktor 2: „Ausreichende Förderung seitens der Politik“), sehen aber ebenfalls begrenzte Spielräume bei der Umsetzung. Dies zeigt sich in den niedrig bewerteten Faktoren 1 („Klare und wirksame schulische Vorgaben“), 3 („Flexibilität innerhalb der ministeriellen Vorgaben“) und 4 („Flexibilität innerhalb des eigenen, schulinternen Lehrplans“).

Die durchgeführten Experteninterviews unterstreichen die vielfältige Relevanz des Nachbarsprachenunterrichts: Ein zentraler (aber nicht exklusiver) Grund für das Erlernen der Nachbarsprache ist aus Sicht der Befragten die wirtschaftliche Relevanz, die insbesondere für den grenznahen Arbeitsmarkt von Vorteil ist. Dennoch wird diese oft erst spät im Bildungsprozess als entscheidend erkannt, z. B. bei Praktika oder Berufen im Gesundheitswesen. Neben wirtschaftlichen Aspekten betonen die Expert:innen auch die persönliche Bereicherung, die mit dem Erlernen einer Nachbarsprache einhergeht. Sprach-

3 Die Zitate sind ohne Anpassungen aus den Transkripten der Interviews übernommen worden.

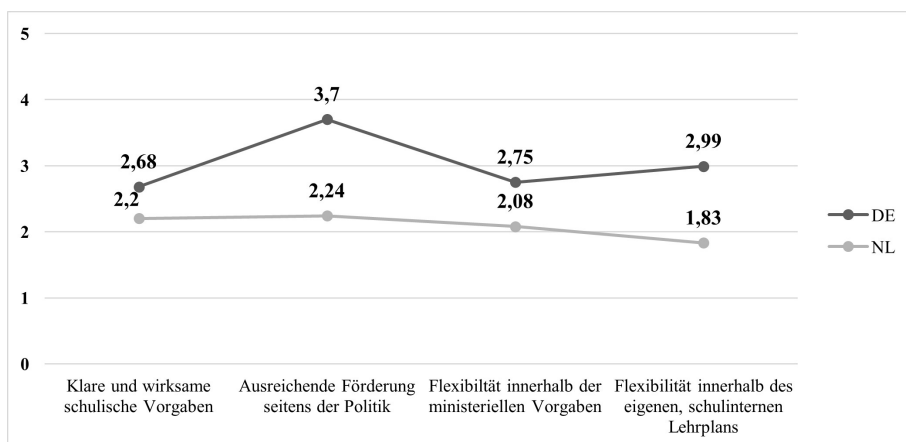


Abbildung 5. Aktueller Stand der Nachbarsprache und der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in Bezug auf innerschulische und politische Vorgaben (5 = genügend; 1 = mangelhaft; Gesamtergebnisse, n=174).

kenntnisse würden nicht nur den Zugang zu einer anderen Kultur ermöglichen, sondern auch zur interkulturellen Weiterentwicklung beitragen. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die soziale Integration: So würden Sprachkenntnisse die soziale Integration in der Nachbarregion erleichtern, während fehlende Sprachkenntnisse zu Isolation und sprachlichen Enklaven führen könnten. Um dem entgegenzuwirken, sprechen sich die Expert:innen für eine frühzeitige Sprachförderung aus – idealerweise bereits in der Primarstufe, um so früh wie möglich eine positive Haltung gegenüber der Nachbarsprache zu entwickeln und langfristige Sprachlernprozesse zu erleichtern. Neben der Vermittlung von Sprachkenntnissen sollte laut den Expert:innen auch die Förderung kommunikativer Kompetenzen im Fokus stehen. Dabei geht es nicht nur um Hör- und Sprechfähigkeiten, sondern auch um die Reflexion über die Nachbarkultur, um ein vertieftes interkulturelles Verständnis zu ermöglichen. Schließlich betonen die Expert:innen auch, dass eine persönliche und positive Bindung zum Lernprozess entscheidend ist, um den interkulturellen Austausch und die Zusammenarbeit über Grenzen hinweg zu fördern. Das bedeutet, dass der Nachbarsprachenunterricht nicht nur das Erlernen von Grammatik und Vokabular umfassen sollte, sondern auch das Entwickeln von Freundschaften und die Förderung von Verständnis zwischen den Lernenden und den Kulturen beider Länder.

5.2 Bedürfnisse in Bezug auf Nachbarsprachenunterricht

Trotz der hohen Wertschätzung des Nachbarsprachenunterrichts bemängeln viele Befragte, dass ihm in der Praxis zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Entsprechend wünscht sich ein erheblicher Teil der befragten Schulen

(37,3%) ein erweitertes Angebot, insbesondere im deutschen Sekundarbereich (s. Abbildung 6).

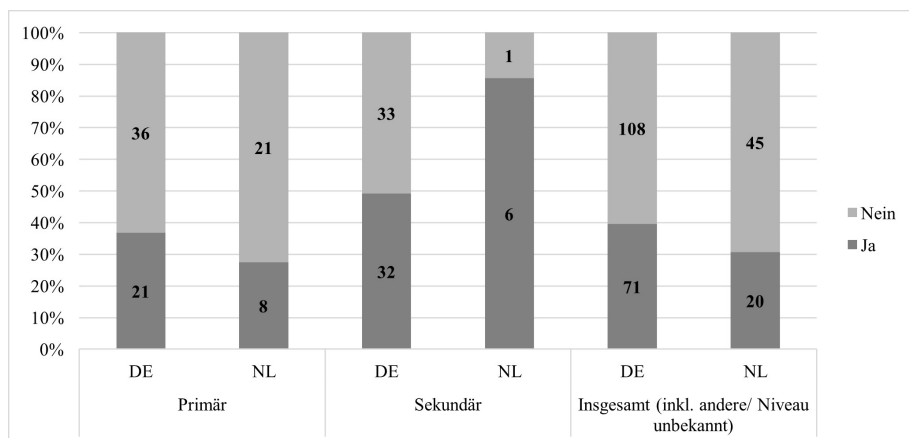


Abbildung 6. Gibt es an Ihrer Schule mehr Bedarf an Nachbarsprachenunterricht?

Auf niederländischer Seite geben vor allem Grundschulen das Bedürfnis nach einer stärkeren Integration des Nachbarsprachenunterrichts im Bildungsbereich an, während zu den weiterführenden Schulen aufgrund der geringen Rücklaufquote keine Aussagen getroffen werden können.

In Bezug auf die konkreten Wünsche bezüglich der Implementierung nachbarsprachlicher Aspekte in den Unterricht wurden sowohl in deutschen als auch niederländischen Schulen die folgenden Bedarfe geäußert (n=87 Primarbereich, n=99 Sekundarbereich). Im Primarbereich wünschen sich Schulen insbesondere:

- Austauschlehrkräfte (n=36),
- Lehrmittel (n=28),
- Unterstützungsangebote für Lehrkräfte (n=21),
- mehr Aufmerksamkeit bzw. Veränderungen im Kernlehrplan (n=25),
- zusätzliche Informationen zum Thema Mehrsprachigkeit (n=24),
- didaktische Fortbildungen (n=23),
- digitale Lehrmethoden (n=19)
- sowie eine Verbesserung der eigenen schulischen Vorgaben (n=19).

Im Sekundarbereich zeigen sich ähnliche, teils verstärkte Bedarfe, darunter:

- Austauschlehrkräfte (n=47),

- Lehrmittel (n=37),
- Unterstützungsangebote für Lehrkräfte (n=41),
- mehr Aufmerksamkeit bzw. Veränderungen im Kernlehrplan (n=36),
- zusätzliche Informationen zum Thema Mehrsprachigkeit (n=30),
- didaktische Fortbildungen (n=26),
- digitale Lehrmethoden (n=29),
- und eine Verbesserung der eigenen schulischen Vorgaben (n=20).

Laut den Umfrageergebnissen besteht der größte Bedarf an Austauschlehrkräften und Lehrmitteln (zu einem etwas geringeren Ausmaß auch digitalen). Hinsichtlich des Lehrmittelbedarfs zeigen sich Unterschiede zwischen dem Primar- und Sekundarbereich: Im Primarbereich besteht eine (nahezu) gleichwertige Nachfrage nach digitalem Material (z. B. Webseiten, Apps etc., n=18), Sprachlernmethoden (n=18), Lernkisten (n=18) und Sprachlesebüchern (n=15); im Sekundarbereich dominieren digitale Ressourcen (n=27) sowie in etwas geringerem Maß Videos (n=22), Sprachlesebücher (n=20), Sprachlernmethoden (n=19) und Lernkisten (n=19).⁴ Trotz bestehender Projekte im Bereich Materialentwicklung (z. B. Digi+, EMRLingua, Nachbarsprache & Buurcultuur, Spreek je Buurtaal, Unterrichtsmaterial D-NL/ Lesmateriaal D-NL) ist die Bekanntheit dieser Materialien außerhalb der Projektregionen offenbar begrenzt. Künftige Initiativen sollten daher gezielt an Sichtbarkeit und Zugänglichkeit arbeiten. Die Umfragewerte verdeutlichen ebenfalls das Bedürfnis nach einer besseren Implementierung des Nachbarsprachenunterrichts im Kernlehrplan, ebenso wie Unterstützungsangebote und didaktische Fortbildungen. Des Weiteren wird großes Interesse an außerschulischen Aktivitäten, insbesondere an grenzüberschreitenden Exkursionen, Schüleraustauschen und Partnerschaften geäußert. Während im Primarbereich vor allem direkte Begegnungen mit der Nachbarkultur (13 Schulen) gewünscht werden, liegt im Sekundarbereich der Fokus stärker auf Exkursionen mit geschichts-, kultur- oder berufsbezogenen Themen (10 Schulen). Auch hat sich gezeigt, dass sich insbesondere die niederländischen Interviewpartner eine stärker thematisch orientierte Herangehensweise an den Nachbarsprachenunterricht wünschen, die über eine rein grammatikalische Ausrichtung hinausgeht. Konkretisiert werden können diese Bedürfnisse mit weiteren Daten, die im Rahmen der Frage „Zu welchen Themen würden Sie sich gerne mit Schulen jenseits der Grenze austauschen?“ erhoben

4 Weitere zur Auswahl stehende Materialien, die von den Teilnehmenden angekreuzt wurden:

Primarbereich: Videos (n=10), greifbare Materialien wie Flaggen oder Kleidung (n=11), Bildbände (n=11), Sonstiges (n=4); Sekundarbereich: greifbare Materialien (n=12), Bildbände (n=11), Sonstiges (n=5).

wurden. Die Häufigkeit der Nennungen verteilt sich wie folgt im Primarbereich (n=72):

- Themen in Bezug auf bilaterale Beziehungen (z. B. Politik, Sprache, Kultur) (n=30),
- Nachhaltigkeit, Klima, Umwelt (n=27),
- gesellschaftliche Themen wie Inklusion und Diversität (n=25),
- Demokratiebildung (n=19),
- Digitalisierung (n=18),
- Sprachentwicklung (n=18),
- historische Themen (n=11)
- sowie sonstige Themen (n=15).

Im Sekundarbereich (n=70) zeigen sich ähnliche Schwerpunkte, jedoch mit insgesamt höheren Nennungszahlen:

- Themen in Bezug auf bilaterale Beziehungen (z. B. Politik, Sprache, Kultur) (n=39),
- Nachhaltigkeit, Klima, Umwelt (n=38),
- gesellschaftliche Themen wie Inklusion und Diversität (n=38),
- Demokratiebildung (n=34),
- Digitalisierung (n=26),
- Sprachentwicklung (n=19),
- historische Themen (n=22)
- sowie andere Themen (n=10).

Wie die Ergebnisse zeigen, nimmt der Punkt „Themen in Bezug auf die bilateralen Beziehungen (z. B. Politik, Sprache und Kultur)“ in beiden Bildungsstufen den höchsten Stellenwert ein. Auch in den Experteninterviews wird seine Bedeutung hervorgehoben, da damit insbesondere die wirtschaftlichen und kulturellen Vorteile des Nachbarsprachenlernens verdeutlicht werden können. Im Primarbereich folgen Themen wie Nachhaltigkeit, Klima, Umwelt und gesellschaftliche Themen (z. B. Inklusion und Diversität), während im Sekundarbereich ein breiteres Themenspektrum bevorzugt wird. Ein weiterer zentraler Aspekt, der sowohl in den Umfragewerten zum Tragen als auch in den Interviews zur Sprache kommt, ist die Professionalisierung des Lehrpersonals. Gewünscht werden sprachliche Auffrischkurse, didaktische Fortbildungen

für Gastlehrkräfte sowie bessere Koordination zwischen Schulen – sei es über digitale Plattformen oder zentrale Anlaufstellen. Die übereinstimmenden „Bedürfnislücken“ auf beiden Seiten der Grenze unterstreichen die Notwendigkeit einer gemeinsamen Herangehensweise.

5.3 Herausforderungen und Lösungsvorschläge in Bezug auf Nachbarsprachenunterricht

Trotz des anerkannten Potenzials des Nachbarsprachenunterrichts bestehen erhebliche Herausforderungen, die seine flächendeckende Implementierung erschweren. Die Umfrageergebnisse zeigen, dass die Faktoren Zeitmangel, ein überfüllter Lehrplan und Lehrkräftemangel zu den zentralen Hindernissen gehören (s. Abbildung 7).



Abbildung 7. Nennenswerte Hürden bei der Umsetzung von Nachbarsprachenunterricht (offene Frage) – Wortwolke.

Das vorhandene Interesse an mehr nachbarsprachlichen Angeboten wird laut einem Schuldirektor einer deutschen weiterführenden Schule vor allem durch Letzteres gehemmt:

Also wir hätten großes Interesse [an Nachbarsprachenunterricht]. Es [der Nachbarsprachenunterricht] ist leider nicht integriert, weil wir einfach kein Personal haben und auch keine Möglichkeiten haben, Personal zu gewinnen, denn das Personal wird nach dem Schülerschlüssel zugewiesen und um ein Fach neu einzurichten, braucht man sicherlich zwei Kolleginnen und Kollegen, um eine gewisse Krankheits- und Prüfungssicherheit zu haben und das kann man nicht allein schaffen. Da braucht man Hilfe durch die Politik. (Günther et al. 2024: 15)

Darüber hinaus konkurriert der Nachbarsprachenunterricht, so die Befragten, vor allem in Deutschland mit etablierten Fremdsprachen wie Französisch oder

Latein, während in einigen Schulen die bereits bestehende sprachliche Vielfalt, etwa durch Deutsch als Zweitsprache, eine zusätzliche Herausforderung darstellt. Zudem mangle es außerhalb der Grenzregionen häufig an Motivation, der Nachbarsprache eine Plattform zu geben. Schulen, die angeben, nicht ausreichend Nachbarsprachenunterricht anzubieten, nennen darüber hinaus auch fehlende finanzielle Mittel als wesentliche Hürden.

Die befragten Expert:innen in den Niederlanden und aus Deutschland haben in dieser Hinsicht weitere spezifische Problembereiche identifiziert: Aus niederländischer Sicht haben wir es mit einem Mangel an spezifischen Lehrmaterialien für den Nachbarsprachenunterricht zu tun, was Lehrkräfte dazu zwingt, eigene Unterrichtsmaterialien zu entwickeln. Diese Beobachtungen schließen an die unter 6.2 genannten Bedürfnisse in Bezug auf die Implementierung nachbarsprachlicher Aspekte an. In Bezug auf den niederländischen Sekundarbereich besteht laut den Expert:innen zwar eine Fülle von Unterrichtsmethoden – die jedoch nur auf die Abschlussprüfung ausgerichtet sind, was ein „teaching to the test“ fördern und thematisches Lernen behindern würde. In Deutschland wird vor allem für Grundschulen viel Material selbst erstellt; dennoch fehlt es an Materialien für die höheren Jahrgangsstufen. Ein strukturierterer Ansatz sei demnach notwendig, um Lehrwerke zu entwickeln, die sowohl sprachliche als auch kulturelle und regionale Aspekte des Nachbarlandes abdecken. Ergänzend hierzu wird der Aufbau einer Austauschplattform empfohlen, über die Schulen beiderseits der Grenze leichter miteinander in Kontakt treten, Material austauschen und langfristig miteinander kooperieren können.

Eine weitere Herausforderung in Bezug auf den Nachbarsprachenunterricht in den Niederlanden ist die Tatsache, dass der Lehrer:innenberuf dort, insbesondere für Deutschlehrkräfte, als wenig attraktiv gelte. Auch sei in weiterführenden Schulen ein genereller Rückgang des Interesses an Fremdsprachen zu beobachten, was teilweise auf mangelndes Bewusstsein für berufliche Vorteile zurückgeführt wird. Kritisiert wird auch der Fokus auf passive Sprachfähigkeiten – insbesondere auf das Leseverständnis – während kommunikative Kompetenzen vernachlässigt würden. Diese Kritik steht in engem Zusammenhang mit der auf Prüfungen ausgerichteten Unterrichtsgestaltung (das bereits angesprochene „teaching to the test“), die die tatsächliche Sprachbeherrschung in den Hintergrund rückt. Hierzu äußerte sich eine niederländische Hochschuldozentin/Fachleiterin für das Fach Deutsch wie folgt:

Es geht [im Unterricht] zu sehr um das Testen statt um das Erreichen von Fähigkeiten, Niveaus, Kompetenzen. Ja. Und ich finde das schade, [...] wir haben auch immer Diskussionen mit den Lehramtsstudierenden, wenn es darum geht, dass sie einen Unterrichtsentwurf entwickeln sollen, um etwas zu trainieren, dass sie dann eigentlich immer nach dem Motto „teaching to the test“ arbeiten. (Günther 2024: 21)

Darüber hinaus führe die unzureichende formale und strukturelle Verankerung des Fachs Deutsch im niederländischen Lehrplan dazu, dass es weniger Gewicht erhalte als das Fach Englisch. In den Niederlanden wird es zukünftig

allerdings auch Spielräume für eine stärkere curriculare Verankerung des Nachbarsprachenunterrichts geben, was jedoch vielen Schulen noch nicht bewusst ist. So bieten neue Lehrplanentwicklungen den Schulen 30 % freie Gestaltungsmöglichkeiten, die für den Nachbarsprachenunterricht genutzt werden könnten. Eine verstärkte Sensibilisierung und gezielte Motivation der Schulen, so eine Mitarbeiterin des niederländischen Instituts für Lehrplanentwicklung (SLO), könnten dazu beitragen, dieses Potenzial besser auszuschöpfen:

Ich würde mir wünschen [...], dass die Situation so aussehen würde, dass die Schulen in der breiten Grenzregion motiviert werden. Dass sie also die Potenziale des Nachbarsprachenunterrichts sehen. Denn sie [...] haben zumindest in den neuen Plänen zur Lehrplanentwicklung 30% freie Wahl, wie sie diesen für sich gestalten können. (Günther et al. 2024: 18)

Auch auf deutscher Seite bestehen strukturelle Hürden: Expert:innen hoben hier insbesondere die Notwendigkeit einer stärkeren institutionellen Verankerung des Niederländischen als Schulfach sowie einer umfassenderen Integration in die Lehramtsausbildung hervor. Dies betrifft sowohl die Erweiterung der Kombinationsmöglichkeiten mit anderen Fächern für den sekundären Ausbildungsbereich als auch die Aufnahme des Fachs in das Fächerangebot für angehende Lehrkräfte im Primarbereich. Wie auch im niederländischen Bildungsbereich führe der Mangel an standardisierten Lehrmaterialien außerdem dazu, dass Lehrkräfte bei der Gestaltung ihres Unterrichts häufig improvisieren müssten. Trotz bereits bestehender Austauschprogramme gibt es aus Sicht der Befragten zudem (mehr) Bedarf an grenzüberschreitender Kooperation und strukturierten Austauschformaten. In diesem Kontext wird auch die bereits angesprochene Finanzierung dieser als große Herausforderung genannt:

Ja, für Schulen stellt sich ja natürlich auch immer die Frage der Finanzierung, [...] also mit Blick auf Schüler:innen, Schüler:innengruppen, die man zusammenbringt in der Grenzregion, aber auch Lehrkräfte. Ja. Also die Schüler:innen, die ein großes Interesse haben, über den Tellerrand zu gucken“ ((Allgemeine) Lehrerbildung, Koordinierungsstelle der Universität Münster; Günther et al. 2024: 21)

Ein weiteres Hindernis stellt die unzureichende bzw. noch nicht ausreichende Verbreitung digitaler Lernprogramme dar. Daran anknüpfend wird auch kritisiert, dass bereits bestehende Nachbarspracheninitiativen und -programme oftmals projektgebunden bzw. beschränkt sind auf den Grundschulbereich und entweder nach Ende der Förderperiode auslaufen oder an den weiterführenden Schulen nicht mehr fortgeführt werden, sodass sie langfristig nicht in den Bildungsstrukturen verankert werden können, so die Fachleiterin für das Fach Niederländisch (Sekundarbildung):

Wenn man sowas in Klasse 5/6 anbieten würde, [...] dass ich die Schüler:innen auch neugierig mache, diese Sprache zu lernen und das für sich zu nutzen – das würde ich mir von diesem Material wünschen. Ja, ein

paar haben es [die Sprache Niederländisch] in der Grundschule vielleicht mal gelernt [...] – und was passiert dann damit? Das veraltet dann wieder. Das ist eine schöne Initiative, das ist ein richtig toller Gedanke, aber Nachhaltigkeit null. (Günther et al. 2024: 23)

5.4 Best-Practices in Bezug auf Nachbarsprachenunterricht

Ein weiteres Ziel unserer Studie war es, mithilfe der Umfrage und Interviews etwaige Best-Practice-Ansätze zu identifizieren, die unter anderem digitale Lernplattformen, Austauschprogramme und die Integration der Nachbarsprache in die Lehrkräfteausbildung umfassen, um somit wertvolle Anhaltspunkte für eine optimierte Implementierung des Nachbarsprachenunterrichts zu erhalten.

Eine Initiative ist die digitale Lernplattform Digi+, die seit 2019 als Interreg-Projekt der EDR (Arbeitsmarkt Noord) in Kooperation zwischen dem Institut für Niederländische Philologie der Universität Münster und dem Lectoraat Meertaligheid & Geletterdheid der NHL Stenden Hogeschool entwickelt wird. Digi+ ist ein zweisprachiges digitales Lernprojekt für Grundschüler:innen, das unter Verwendung der sogenannten CLIL-Methode (Content and Language Integrated Learning) Inhalte aus den Fächern Natur und Geschichte auf Deutsch und Niederländisch auf eine praxisnahe und interaktive Weise vermittelt (vgl. Urbanek et al. 2021; bzgl. der CLIL-Methode vgl. Cenoz, Genesee & Gorter 2014). Die Plattform bietet sofortiges Feedback und unterstützt die sprachliche Entwicklung der Schüler:innen, ohne dass Lehrkräfte selbst über ausgeprägte Sprachkenntnisse verfügen müssen. Dadurch erleichtert Digi+ die Integration der Nachbarsprache in den Unterricht und senkt mögliche Hemmschwellen bei Lehrkräften. Die Wirksamkeit und Innovationskraft der Plattform wurden 2021 mit der Verleihung des Europäischen Sprachensiegels sowie dem Publikumspreis auf dem Levende Talen Kongress anerkannt, was ihre Relevanz für den grenzüberschreitenden Sprachunterricht unterstreicht.

Ein weiteres erfolgreiches Projekt ist „Spreek je Buurtaal“, das sich auf die Förderung von Nachbarsprachenunterricht in der Grundschule und der Sekundarstufe I im EUREGIO-Gebiet konzentriert. Durch Fortbildungen, die Entwicklung didaktischer Materialien und die Förderung grenzüberschreitender Schulpartnerschaften werden Lehrkräfte gezielt auf den Unterricht der Nachbarsprache vorbereitet. Dadurch können sowohl Schüler:innen als auch Lehrkräfte intensive Kenntnisse über die Sprache und Kultur des Nachbarn erwerben. Insgesamt wurden bis jetzt 117 Lehrkräfte ausgebildet, eine Materialliste erstellt und ein Leitfaden für den frühen Fremdsprachenunterricht entwickelt. Das Projekt wurde 2020 mit dem Grensland-Preis ausgezeichnet, was die Bedeutung interkultureller Begegnungen in der Grenzregion, die Förderung frühzeitiger Kontakte zwischen Kindern aus den Nachbarländern und die Organisation von Partnerschaften in der deutsch-niederländischen Grenzregion unterstreicht.

Zudem macht das Austauschprogramm „Vroege Buurtaal“ der EDR Schüler:innen bereits in der Grundschule mit der Nachbarsprache und -kultur vertraut. Ziel war es, die Bildungs- und Beschäftigungschancen in der deutsch-

niederländischen Grenzregion zu verbessern. Durch die Zusammenführung von Grundschulen in der Grenzregion und die Organisation von Aktivitäten erlebten die Schüler:innen ihre Region auf eine andere Art und Weise und entwickelten ein Bewusstsein dafür, was es sowohl im Nachbarland als auch in ihrer eigenen Region zu entdecken gab. In der ersten Projektphase wurden 18 Partnerschulen mit über 300 Schüler:innen und 100 Lehrkräften eingebunden. Das Projekt war geprägt von einem flexiblen Ansatz, der an die jeweiligen schulischen Kapazitäten angepasst wurde.

Auch individuelle Initiativen wie „Duitse Juf“ zeigen, wie der Nachbarsprachenunterricht erfolgreich in den Schulalltag integriert werden kann. Die Lehrkraft Franzis Pranger-Wiese unterrichtet seit 2017 Deutsch an niederländischen Grundschulen und setzt dabei spielerische Methoden ein, um die Sprache für Kinder erlebbar zu machen.

Neben schulischen Programmen und individuellen Initiativen gibt es auch Ansätze in der Lehrkräfteausbildung. An der NHL Hochschule Stenden in Emmen wird Deutsch seit 2019 als Nachbarsprache in die Grundschullehrerausbildung integriert. Studierende erhalten eine Einführung in die deutsche Sprache und deren Bedeutung für die Region, wobei Sprachbewusstsein und Sprachvergleich im Mittelpunkt stehen. Darüber hinaus umfasst das Curriculum grenzüberschreitende Aktivitäten wie Exkursionen und Workshops mit deutschen Schüler:innen. Ziel ist es, angehende Lehrkräfte für die Relevanz der Nachbarsprache zu sensibilisieren und sie zur Einbindung dieser in ihren späteren Unterricht zu ermutigen.

Ein weiterer innovativer Ansatz ist das Nuffic-Training für Gastdozierende, das 2021 in Zusammenarbeit mit der NHL Hochschule Stenden entwickelt wurde. Das Pilotprojekt richtete sich an deutsche Muttersprachlerinnen ohne Lehramtsausbildung, die an niederländischen Grundschulen Deutsch unterrichten möchten. Die Teilnehmerinnen erhielten eine praxisnahe Ausbildung in Fachdidaktik und Unterrichtsgestaltung und wurden nach erfolgreichem Abschluss an Schulen in der Grenzregion vermittelt.

Diese Best-Practice-Beispiele zeigen, dass erfolgreiche Modelle für den Nachbarsprachenunterricht sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe existieren. Besonders die Verbindung von Sprachförderung, interkulturellem Austausch und praxisnaher Lehrkräftequalifizierung trägt dazu bei, nachhaltige Strukturen für den Nachbarsprachenunterricht zu schaffen.

6 Zusammenfassung und Diskussion

Die Ergebnisse der Machbarkeitsstudie zeigen, dass der Nachbarsprachenunterricht von den befragten Schulen und Expert:innen grundsätzlich als wertvoll eingeschätzt wird, seine Umsetzung jedoch noch Entwicklungspotenziale aufweist. Besonders bemängelt wird der geringe Stellenwert, den die Nachbarsprache Deutsch im niederländischen Lehrplan einnimmt, was an die Beobachtungen des KNAW-Dokuments *Talen voor Nederland* (2018) anschließt: Während Englisch stark verankert ist, bleiben andere Sprachen unterreprä-

sentiert. In Deutschland hingegen – besonders in Nordrhein-Westfalen – zeigt sich zumindest eine institutionelle Kontinuität im Bereich Niederländischunterricht: Seit den 1970er-Jahren wurde das Fach sukzessive ausgebaut (vgl. Wenzel 2014: 1–5). Die Zahl der Schulen mit Niederländischangebot stieg dort von 144 (2001/2002) auf 178 (2023/2024), die der Schüler:innen von 10.163 (2001/2002) auf 20.270 (2023/2024) (vgl. MSB NRW 2025). Auch Niedersachsen verzeichnet einen leichten Anstieg: von 2.393 Lernenden im Jahr 2005 auf 2.687 im Schuljahr 2022/2023 (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2025). Diese Zahlen deuten auf eine gewisse bildungspolitische Verankerung des Niederländischen in Teilen Deutschlands hin – wenn auch auf einem insgesamt überschaubaren Niveau und nicht ohne regionale Unterschiede. Erfreulich ist, dass das niederländische Curriculum derzeit überarbeitet wird und Mehrsprachigkeit darin künftig stärker berücksichtigt werden soll (vgl. Le Bruyn 2019; Masselink 2020).

Gleichzeitig bleibt die Frage offen, wie dem Mangel an qualifizierten Lehrkräften begegnet werden kann (vgl. Abitzsch, Jentges & Tammenga Helmantel 2024) – insbesondere im Primarbereich, wo Niederländisch bislang nicht als Drittfach angeboten wird. Modellprojekte zur Öffnung des deutschen Lehramts für ausländische Fachkräfte zeigen hier erste Ansätze, sind aber noch nicht flächendeckend umgesetzt (vgl. Deutsches Schulportal 2024).

Die Studie weist zudem auf einen hohen Professionalisierungsbedarf hin. Projekte wie „Spreek je Buurtaal“ verdeutlichen, dass grenzüberschreitende Fortbildungsangebote ein wirksames Instrument sein können, um Lehrkräfte besser auf den Nachbarsprachenunterricht vorzubereiten. Viele Schulen wünschen sich darüber hinaus strukturelle Unterstützung, etwa bei der Suche nach Partnerschulen, in Form von Unterrichtsmaterialien oder finanzieller Förderung. Ein zentrales Problem scheint dabei nicht das Fehlen, sondern die geringe Bekanntheit vorhandener Angebote zu sein – eine zentrale Plattform könnte hier Abhilfe schaffen.

Zudem betonen die Expert:innen die Notwendigkeit, interkulturelle kommunikative Kompetenzen stärker zu fördern – nicht nur als Teil globaler Bildungsziele (GCED; vgl. Hallet 2008 u. Plikat 2017), sondern auch zur Vorbereitung auf eine vielfältige Arbeitswelt im Grenzgebiet. Dem stehen jedoch zeitliche Einschränkungen und eine starke Prüfungsorientierung entgegen, die flexible, praxisnahe Lehrformen erschweren.

Insgesamt zeigt die Studie, dass sowohl bildungspolitische Reformen als auch konkrete didaktische Maßnahmen notwendig sind, um frühzeitige und nachhaltige Sprachförderung, praxisorientierten Unterricht und grenzüberschreitende Zusammenarbeit im Nachbarsprachenkontext zu stärken. Der Bericht schließt mit sechs Empfehlungen, die das Projektteam aus den Ergebnissen ableitet.

Wir empfehlen:

- 1) Aufmerksamkeit für das Bewusstsein von und die Einstellung zur Nachbarsprache;

- 2) mehr Austausch/Partnerschaften zwischen Schulen beiderseits der Grenze;
- 3) stärkere Professionalisierung der Nachbarsprachenunterricht-(Gast-)Lehrkräfte;
- 4) Entwicklung weiterer (digitaler) Lehrmaterialien;
- 5) mehr Einblick in die Möglichkeiten von Nachbarsprachenunterricht in den Lehrplänen;
- 6) mehr Aufmerksamkeit für bestehende Lehrmaterialien und Netzwerke.

Selbstverständlich erfordern derartige Empfehlungen wie die Professionalisierung von Lehrkräften und die Entwicklung innovativer Lehrmaterialien die Expertise von Bildungsexpert:innen, beispielsweise aus der Lehrkräfteausbildung. Die Projektpartner der Machbarkeitsstudie prüfen derzeit nicht nur projektbezogene Umsetzungsmöglichkeiten, sondern arbeiten auch an einem umfassenderen Förderantrag für ein größeres Nachbarsprachenprojekt. In diesem sollen die genannten Empfehlungen gezielt weiterentwickelt und nachhaltig in den Bildungsstrukturen verankert werden.

Literatur

- Abitzsch, D., Jentges, S., & Tammenga-Helmantel, M. (2024). Chancen und Herausforderungen für die Ausbildung von Deutschlehrkräften an niederländischen Universitäten. *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, 2(1), 17–33.
- avs (2019). *30 procent vrije ruimte bij nieuwe curriculum*. Verfügbar unter: kurzelinks.de/o9cs, abgerufen am 23.02.2025.
- Benelux (2019). *Benelux-colloquium Buurtalenonderwijs. Conclusies en aanbevelingen*. Verfügbar unter: kurzelinks.de/knlx, abgerufen am 23.02.2025.
- Cenoz, J., Genesee, F., Gorter, D. (2014). Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243–262.
- Deutsches Schulportal (2024). *Länder führen duales Studium, Ein-Fach-Lehrer und Quereinstiegs-Master ein*. Verfügbar unter: kurzelinks.de/w3kp, zuletzt abgerufen am 23.02.2025.
- DNHK (2024). *Handelszahlen 2024: Deutsch-Niederländischer Handel bleibt auf stabilem, hohem Niveau*. Verfügbar unter: kurzelinks.de/43nu, zuletzt abgerufen am 23.02.2025.
- Gooskens, C. (2024). *Mutual Intelligibility between Closely Related Languages*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Günther, M., De Vogelaer, G., Jager, J. & Wierenga, M. (2024). *Abschlussbericht Machbarkeitsstudie Nachbarsprachenunterricht*. Verfügbar unter: kurzelinks.de/74s4, zuletzt abgerufen am 23.02.2025.
- Hallet, W. (2008). Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In: M. K. Legutke (Hrsg.). *Kommuni-*

- kative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision* (S. 76–96). Tübingen: Narr.
- Hallet, W. (2019). Gibt es ein Sprachenlernen jenseits der Kompetenz-Standards? Curriculare Deformation und didaktisches Denken. In S. Doff, T. Giesler & M. Tödter (Hrsg.), *Die große Frage. Normen, Konzepte, empirische Befunde und Anwendungsbezüge in der aktuellen Fremdsprachendidaktik* (S. 13–31). Trier: WVT.
- Hansen (2022). *Deutsch-dänische Nachbarsprachendidaktik*. Verfügbar unter: kurzelinks.de/bgar, abgerufen am 23.02.2025.
- Interreg (2025). *EDL*. Verfügbar unter: kurzelinks.de/qztk, abgerufen am 23.02.2025.
- KNAW (2018). *Talen voor Nederland*. Verfügbar unter: kurzelinks.de/kktx, abgerufen am 23.02.2025.
- Knopp, E. & Jentges, S. (2022). Nähe nutzen: Nachbarsprachenlernen mehrsprachig gedacht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27(1), 1–16.
- Le Bruyn, B. (2019). Meertaligheid doorheen het curriculum. *Neerlandistiek. Online tijdschrift voor taal- en letterkunde*. 19 november 2019. Verfügbar unter: kurzelinks.de/fh7z, abgerufen am 23.02.2025.
- Masselink, A. (2020). *Meertaligheid in het basisonderwijs. Verslag van onderzoek naar de integratie van meertalige didactiek in het basisonderwijs naar aanleiding van het traject Curriculum.nu* [Praktikumsbericht]. Verfügbar unter: kurzelinks.de/rp4i, abgerufen am 23.02.2025.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2025). *Amtliche Schuldaten*. Verfügbar unter: kurzelinks.de/mtrp, abgerufen am 23.02.2025.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2025). *Statistikbroschüren der allgemeinbildenden Schulen aus Vorjahren*. Verfügbar unter: kurzelinks.de/21ic, abgerufen am 23.02.2025.
- Plikat, J. (2017). *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts. Eine kritische Auseinandersetzung mit interkultureller Kompetenz*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Raasch, A. (2019). Didaktik der Grenzregionen. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 469–473). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Rat der Europäischen Union (2019). *Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2019 zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Lernen von Sprachen*. Verfügbar unter: kurzelinks.de/tgjq, zuletzt abgerufen am 23.02.2025.
- Urbanek, L., Günther, M., De Vogelaer, G. & Jager, J. (2021). Grensoverschrijdend digiTAAL leren: Het Duits-Nederlandse project Digi+. *nachbarsprache niederländisch* 36, 63–90.
- Wenzel, V. (Hrsg.). (2014). *Fachdidaktik Niederländisch*. Berlin: Lit Verlag.

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.

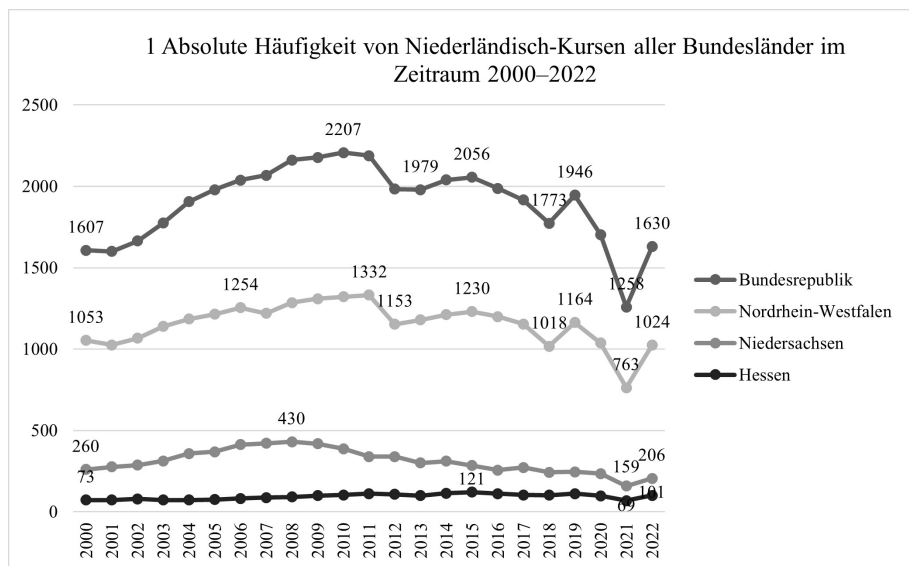


Diagramm 1

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 %).

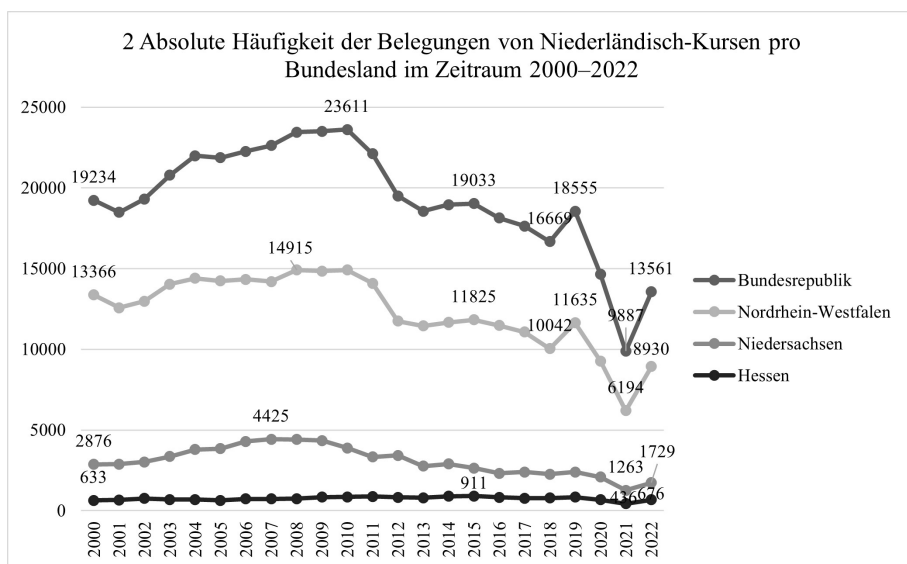


Diagramm 2

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.

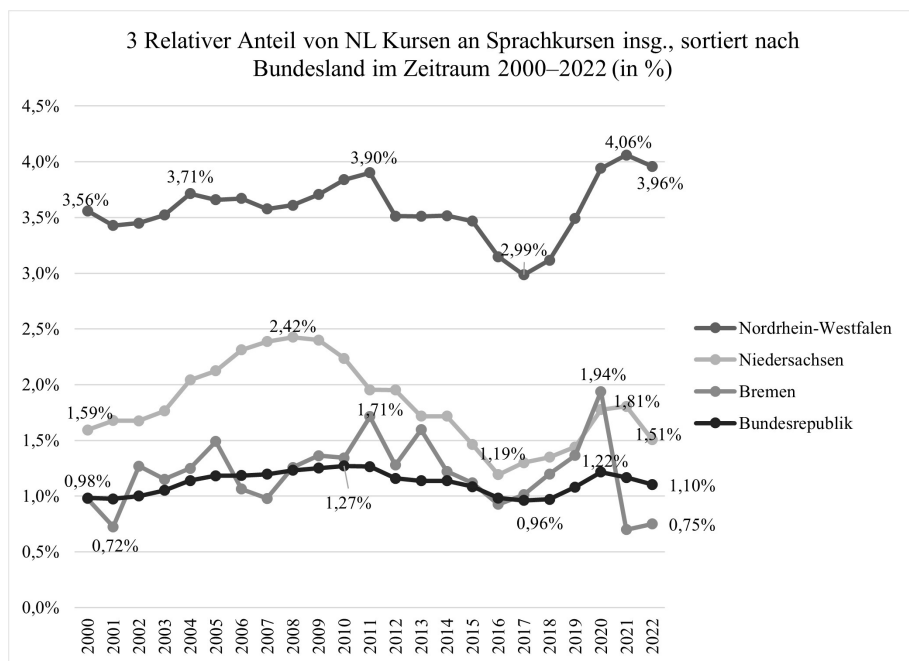


Diagramm 3

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).

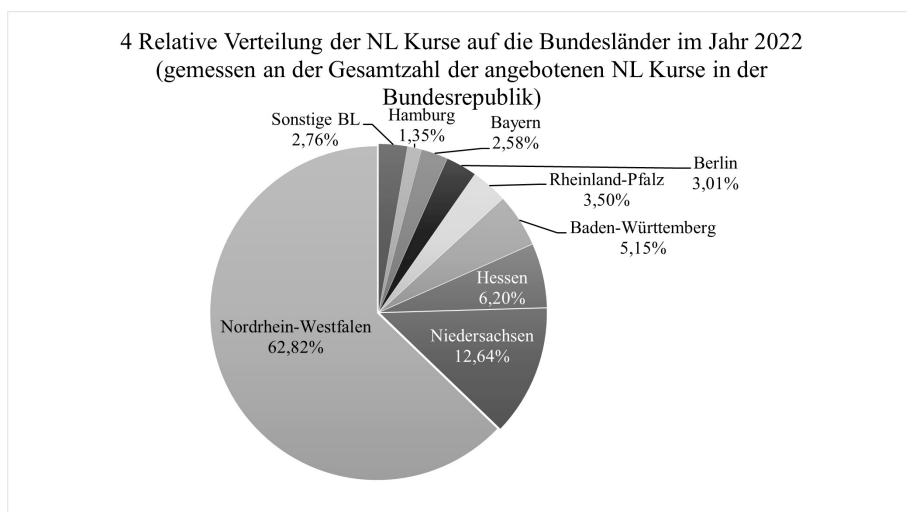


Diagramm 4

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 Sprachenprogramm der Volkshochschulen zu, schätzen vor allem Dozierende aus NRW ihre Bedeutsamkeit jedoch als hoch ein (s. Diagramm 5).

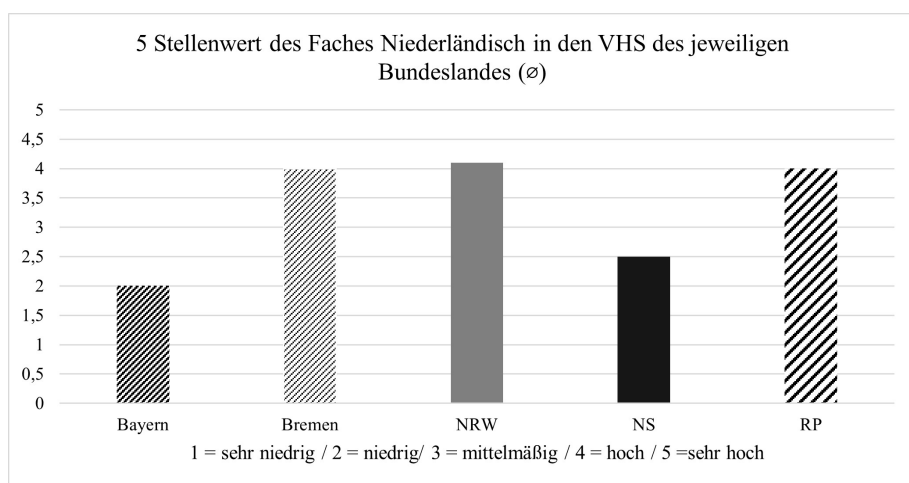


Diagramm 5

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 Grenz Nähe 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 Grenz Nähe, von Bedeutung ist. Diese Anmerkung knüpft an die Beobachtungen von Wenzel (vgl. 2001:

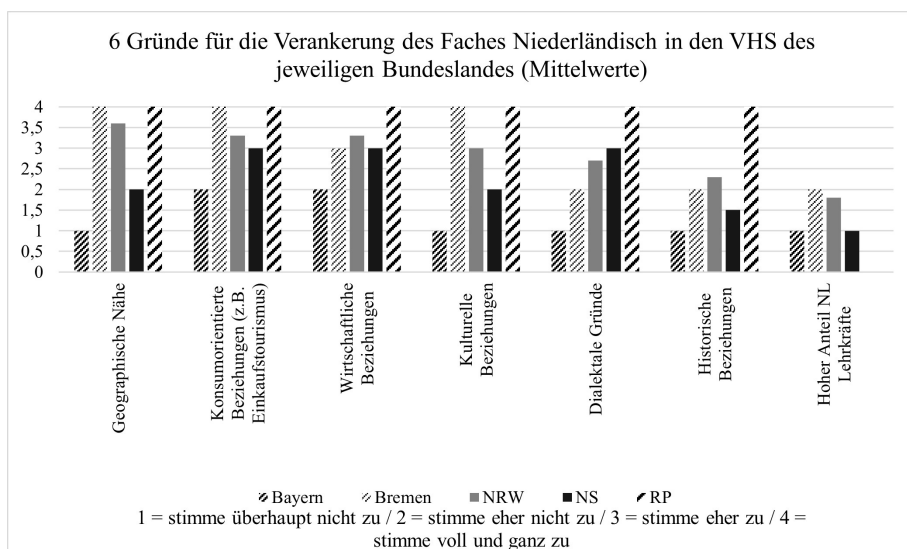


Diagramm 6

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-Niederland, 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 Fremdsprachenerwerb 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.

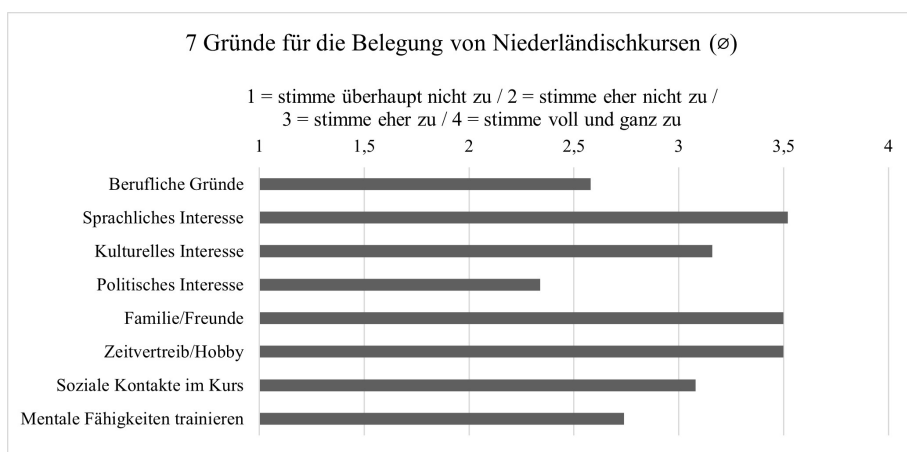


Diagramm 7

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 ($\bar{x}$ 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.

aus der Praxis – für die Praxis

Is dat nep of echt? Kritischer und selbstregulierender Umgang mit Desinformationen im Niederländischunterricht

1. Einleitung

Fehlinformation, Misinformation, Zeitungssente, Falschmeldung, Fake News und Desinformation: Diese und weitere Begriffe kursieren im Internet für ein Phänomen, welches bei vielen Menschen und auch bei den Schülerinnen und Schülern meines Niederländischkurses umgangssprachlich als Fake News bezeichnet wird. Einigkeit über seine Bedeutung besteht nicht. Von „verkeerd“ bis „overdreven“ werden Fake News verschiedene Aspekte, die in wissenschaftlichen Kreisen zu den oben genannten Unterscheidungen geführt haben, zugeschrieben. Einigkeit besteht lediglich darin, dass mit dieser Art von Informationen „iets niet klopt“. Dabei sind Fake News, im Deutschen Desinformationen oder Misinformationen, im Niederländischen *nepnieuws*, von Fehlinformationen und Falschmeldungen hinsichtlich ihrer Absicht zu unterscheiden. Laut Duden beschreiben Fake News „in den Medien und im Internet, besonders in den Social Media, in manipulativer Absicht verbreitete Falschmeldungen.“ Dabei kann es sich um Informationen in Form von Text, Bild, Ton oder einer Kombination dieser handeln. Sie werden somit gezielt eingesetzt, um die Öffentlichkeit zu täuschen und Meinungen zu beeinflussen. Fehlinformationen und Falschmeldungen bezeichnen hingegen Nachrichten, denen keine bewusste Täuschungsabsicht zugrunde liegt. Bereits ab dem Präsidentschaftswahlkampf 2020 in den USA, aber spätestens seit der COVID-Pandemie, hat sich der Begriff Fake News gesellschaftlich verbreitet und wird genutzt, um unerwünschte Standpunkte zu diskreditieren. Auch die Problematik dieses inzwischen allgegenwärtigen Phänomens ist in den politischen und wissenschaftlichen Fokus gerückt (SchuleDigital.jetzt). Da Jugendliche insbesondere durch die Nutzung sozialer Medien nicht unbeeinflusst bleiben, wird eine schulische Auseinandersetzung zur Anbahnung von entsprechenden Fähigkeiten zur Erkennung und einem kritischen Umgang umso bedeutsamer (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2022).

2. Zielsetzungen des Artikels

Der vorliegende Artikel soll an diese gesellschaftliche Entwicklung anknüpfen und Niederländischlehrkräfte dabei unterstützen, die Medienkompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe II zu erweitern oder zu festigen. Er liefert ihnen in Form einer Unterrichtssequenz mit

Materialvorschlägen ein konkretes Beispiel zur Umsetzung des Medienkompetenzrahmens im Inhaltsfeld Medien und Anregungen zur Verknüpfung verschiedener Medienkompetenzen mit bestehenden Unterrichtseinheiten. Gleichzeitig bietet die Unterrichtssequenz Lernenden die Möglichkeit in Auseinandersetzung mit realen Desinformationen Strategien zu ihrer Erkennung zu entwickeln, diese zu erproben und ihren Umgang mit Informationen kritisch zu reflektieren. Damit liefert sie einen Beitrag zur Teilhabe an den Chancen des digitalen Wandels.

3. Ziele der Unterrichtssequenz

Die folgenden Planungsüberlegungen und im späteren Verlauf des Artikels Erfahrungen aus unterrichtlicher Erprobung beziehen sich auf einen fortgeführten Kurs der Qualifikationsphase eins, der zu einem Teil ab Jahrgang sechs und zu einem anderen Teil ab Jahrgang acht Niederländisch belegt hat.

Schwerpunktmäßig ist die Förderung der folgenden Kompetenzen das Ziel:

Die Schülerinnen und Schüler können ...

1. im Bereich der Medienkompetenz ...

- unter Anleitung Strategien und Fragestellungen zur Erkennung von Desinformationen entwickeln,
- Informationen von Desinformationen begründet unterscheiden, indem sie die erarbeiteten Merkmale, Strategien oder Fragestellungen anwenden,
- Medien und ihre Wirkung beschreiben, kritisch reflektieren und andere bei ihrer Mediennutzung unterstützen (Medienkompetenzrahmen NRW, 2019).

2. im Kompetenzbereich Schreiben:

- eine Informationsbroschüre unter Einsatz eines situations-angemessenen Sprachregisters und Verwendung des themenspezifischen Wortschatzes adressatengerecht gestalten (Kernlehrplan Niederländisch 2014: 55).

Des Weiteren werden Teilkompetenzen aus dem Kompetenzbereich Hörverstehen angesprochen:

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- längeren authentischen Hörtexten die Gesamtaussage, Hauptaussagen und Einzelinformationen entnehmen (Kernlehrplan Niederländisch 2014: 53)
- Desinformation in Form diskontinuierlicher (Hör-/Seh-)Texte vor dem Hintergrund ihres spezifischen kommunikativen Kontextes verstehen und in Bezug auf ihre Darstellungsform und Wirkung deuten (Kernlehrplan Niederländisch 2014: 55)

4. Übersicht über die Unterrichtszusammenhänge

Die hier vorgestellte Sequenz „Zo herken je nepnieuws!“ ist im Themenfeld „Wasser und Klimawandel“ angesiedelt. Die Schülerinnen und Schüler haben zuvor durch Beschreibung und Analyse von authentischen (dis-)kontinuierlichen Texten die Bedeutung des Wassers in den Niederlanden und für die niederländische Bevölkerung erschlossen. Anknüpfend daran folgte die Auseinandersetzung mit den Ursachen, Folgen und dem gegenwärtigen Umgang mit dem Klimawandel in den Niederlanden, die automatisch zu der Ausgangsproblematik der dritten Sequenz leitete: Die Notwendigkeit eines Nordeuropäischen Abschlussdeiches (*Northern European Enclosure Dam*) als Lösung für den fortschreitenden Klimawandel? Durch Vorbereitung, Durchführung und Evaluation einer Podiumsdiskussion zu diesem Bauvorhaben als zukünftiges Szenario für Nordeuropa, haben sich die Schülerinnen und Schüler auch mit einem aktuellen und auf verschiedenen Ebenen kontroversen Aspekt des Klimawandels auseinandergesetzt. Die Lernaufgabe zu Desinformationen rundet mit einer Analyse, Kategorisierung und Reflexion solcher Desinformationen das Unterrichtsvorhaben ab. Sie umfasst einen Zeitumfang von ca. 16 – 18 Unterrichtsstunden, wobei einige Einheiten für Doppelstunden, andere für Einzelstunden konzipiert sind. Nachfolgend sind die Themen der Einheiten mit Verweis auf das Material aufgelistet (s. Literaturliste bzw. M1-2 und WB 1-4 im Anhang). Sofern nicht explizit in den Arbeitsmaterialien gekennzeichnet, wurde das Material eigenständig erstellt. Wurde auf bereits bestehendes Unterrichtsmaterial zurückgegriffen oder authentisches Textmaterial als Grundlage für dessen Erstellung genutzt, so ist dies vermerkt und im Literaturverzeichnis aufgelistet.

Die Unterrichtseinheiten im Einzelnen:

(1) „Er ligt vandaag even veel ijs als in 1989...“ – Beschreibung, Interpretation und Beurteilung realer Desinformation zum Thema Klima in Form eines Twitterbeitrags mit Kartenmaterial im Lerntempoduet zur Sensibilisierung hinsichtlich *nepnieuws*.

Material: Meeuws (2022)

(2) *Nepnieuws tegenwerken!* – Erarbeitung eines *Stappenplan* mit Blick auf die Lernaufgabe im Think-Pair-Share-Verfahren zur Planungsbeteiligung der Schülerinnen und Schüler.

Material: M1

(3) Clickbaits, hooks en satire – Wat zijn eigenlijk *nepnieuws*? Aktivierung, Strukturierung und Erweiterung des Orientierungswissens und themenspezifischen Wortschatzes zum Thema *nepnieuws* anhand eines Podcastfragments in einer interaktiven Mind-Map.

Material: WB 1 A/B; Podcast *BibliotheekCast*

(4) *Is dat nep of echt?* Beurteilung realer *nepnieuws* zum Thema Klima in Gruppenarbeit zur Ableitung erster Merkmale und Entwicklung von Strategien zur Identifizierung von Desinformationen.

Material: WB 2; Literaturverzeichnis siehe “Empfehlungen” oder *EDUbox Nepnieuws*

(5) Hoe factcheck je nepnieuws? Kritische Neu-Beurteilung der *nepnieuws* der Vorstunde auf Basis der eigenen Strategien und der HALT-Methode in Gruppenarbeit.

Material: WB 3

(6) *Nepnieuws* ≠ *nepnieuws*! Differenzierung verschiedener *nepnieuws* (-Arten) hinsichtlich ihrer Täuschungsabsicht und ihres Wahrheitsgehalts auf Basis eines Zeitungsartikels in Gruppenarbeit.

Material: WB 4; Den Boer (2022)

(7) *Waarom nepnieuws*? Hörverstehen zu den Ursachen von Desinformationen und der Verbreitung. (Hier nicht weiter erörtert)

(8) *Hoe ziet een informatiebrochure eruit*? Erschließung und Präsentation grundlegender Kriterien einer „guten“ Informationsbroschüre anhand von alltagsnahen Beispielen zur Vorbereitung auf die Bewältigung der Zielaufgabe.

(9) *Scholieren geven uitleg – Zo herken je nepnieuws*! Entwurf einer (digitalen) Informationsbroschüre für die Schülerschaft auf Basis der angelegten Mind-Map zur Festigung der Schreibkompetenz und Anwendung des themenbezogenen Wortschatzes im Kontext.

(10) *Wat vind jij van mijn brochure*? Peer-Evaluation und Reflexion im Zuge eines Museumsgangs auf Basis des Kriterienkatalogs.

Material: M 2

5. Didaktische Erläuterungen

Der Aufbau der Sequenz ergibt sich im Wesentlichen aus dem Kontext und den Zielsetzungen der Lernaufgabe (M 1). Angelehnt an Leisens Verständnis von Lernaufgaben (Leisen 2011: 60) sehen auch Lernaufgaben im Niederländischunterricht vor, dass Schülerinnen und Schüler durch gestufte Lernaktivitäten zur thematischen und zusätzlich sprachlichen Bewältigung der komplexeren Aufgabe befähigt werden, die in einem vorab festgelegten Lernprodukt mündet (Lücke & Hobbelink, 2018: 5,12). Ausgangspunkt solcher Aufgaben für den Niederländischunterricht ist eine fiktive, aber authentische und schülernahe Situation. Sie schafft durch die Einbettung in einen situativ-thematischen Kontext mit einem deutlichen kommunikativen Ziel und ihrer Handlungsorientiertheit einen Rahmen für „den systematischen Erwerb und das Einüben der für die Zielaufgabe notwendigen Inhalte und Kompetenzen“ (Lücke & Hobbelink, 2018: 9, 13, 20). Lernaufgaben steigern außerdem die Motivation der Lerner potenziell mehr, als es aneinandergereihete dekontextualisierte Aufgaben tun. Durch die Problemorientierung solcher Lernarrangements erscheinen den Schülerinnen und Schülern die vorangegangenen Arbeitsschritte als wichtig für die Bewältigung der Aufgabe und somit der Lösung des Problems. (Lücke & Hobbelink, 2018: 8f.)

Die vorliegende Unterrichtssequenz steigt nicht unmittelbar mit der Lernaufgabe ein, sondern die Schülerinnen und Schüler werden in Unterrichtseinheit eins zunächst mit einer aktuellen Desinformation – hier einem Beitrag auf der Plattform X – zum Klimawandel konfrontiert, der von Meeus (2022) veröffentlicht wurde. Es handelt sich dabei um einen Beitrag, der anhand von zwei Karten die gesamte Eisfläche vom 13. Mai 2022 mit der vom 13. Mai 1989 vergleicht. Der Verfasser selbst schreibt dazu: „Weet u nog, het Noordpool ijs ging verdwijnen... Euh... er ligt vandaag evenveel ijs als in 1989. Zoek het verschil in beide beelden... “ Und tatsächlich: Es fällt sowohl auf den ersten Blick als auch bei näherer Betrachtung kaum ein Unterschied in der Ausbreitung der Eismassen auf. Dieser Einstieg soll der Lebensweltorientierung gerecht werden, da Jugendlichen als Nutzerinnen und Nutzern sozialer Netzwerke häufig Desinformationen begegnen. Gleichzeitig knüpft er durch den inhaltlichen Bezug zum Thema Klima noch gut an die vorherige Unterrichtssequenz an. Nach kurzer Beschreibung sollten ihnen dadurch inhaltliche Widersprüchlichkeiten auffallen, denn der dargestellte Beitrag weist eine Diskrepanz zu ihrem Wissen aus den Vorstunden auf. Darüber hinaus beziehen sich die Daten des Kartenmaterials auf unterschiedliche Monate, wodurch die Aussagekraft anzuzweifeln ist. Mehr Informationen zu der Problematik der Karten finden sich in einem Artikel von Cauwenberghs (2022), der darin anhand des Beitrags aus dem Sequenzeinstieg erörtert, wie korrekte Daten so präsentieren werden, dass sie ihrem jeweiligen Zweck dienen. Schlussendlich bietet der gewählte Einstieg Anlass zu Fragen, wie: Stimmt das wirklich? Was erscheint mir hier falsch? Wie kann ich Fake News erkennen? Warum verbreitet jemand so etwas?

Daran schließt sich in Unterrichtseinheit zwei die Auseinandersetzung mit der Lernaufgabe und ihrer Planung an, die das Ziel verfolgt, die Schülerinnen und Schüler selbstbestimmt ihr Lernen in einem vorgegebenen Rahmen mitgestalten zu lassen. Gleichzeitig sorgt sie für Transparenz hinsichtlich der Leistungserwartung und vermittelt Sicherheit, da sie zu jedem Zeitpunkt Einsicht in den nachfolgenden Arbeitsschritt haben. Schwerpunkt des Unterrichtsvorhabens bilden die vierte, fünfte und sechste Unterrichtseinheit, da hier die bereits beschriebenen Medienkompetenzen durch Auseinandersetzung mit (Des-)Informationen erprobt und erweitert werden sollen. Durch dieses handlungsorientierte Vorgehen testen die Lernenden anfänglich ihre bestehenden Fähigkeiten im Umgang mit Desinformationen, stellen voraussichtlich Entwicklungspotential fest und machen sich dann die Relevanz von Kompetenzen zu ihrer Erkennung bewusst. Die aktive, durch die Schülerinnen und Schüler selbst gesteuerte Tätigkeit soll dabei den Lernprozess unterstützen (Vötterle, 2007: 6). Abschließend folgt die möglichst selbstgesteuerte und kontrollierte Bewältigung der Zielaufgabe in den Unterrichtseinheiten acht bis zehn unter Rückgriff auf den Kriterienkatalog, den Kompetenzen zur Erkennung von Desinformationen, dem thematischen Wortschatz und spezifischen sprachlichen Mitteln.

6. Unterrichtliche Erfahrungswerte

Das Anliegen dieses Kapitels ist es, sowohl positive Erfahrungen als auch Schwierigkeiten, die sich im Zuge der Erprobung ergaben, zu schildern und Handlungsalternativen vorzuschlagen. Da die methodische Unterstützung des Kompetenzerwerbs durch die Kursgröße beschränkt ist, wird hier primär der Umgang mit dem Arbeitsmaterial und Aufgaben geschildert. So hat sich zu Beginn der Durchführung gezeigt, dass es für den Einstieg wichtig ist, eine recht offensichtliche Desinformation zu wählen. Für einen aktivierenden und intentionsbezogenen Einstieg rate ich zu einem provokanteren und sowohl sprachlich als auch inhaltlich weniger komplexen Beispiel als dem für Unterrichtseinheit eins gewählten X-Beitrag von Meeuws (2022). Denkbar wären Satire oder Parodie. Ein konkretes Beispiel für einen niederschweligen Einstieg könnte eine veränderte Version eines digitalen Plakats der *Vlaamse Overheid* sein. Mit dem Titel „Duiven zijn eigenlijk drones die ons bespioneren“ wird hier im Zuge der Kampagne „Klopt da wel?“ auf eine amüsante Art und Weise auf die Absurdität mancher Desinformationen aufmerksam gemacht (siehe Empfehlungen im Literaturverzeichnis).

Die Erstellung eines *Stappenplan* in Unterrichtseinheit zwei sah vor, dass die Schülerinnen und Schüler Schritte formulierten, die in etwa meinen Planungsüberlegungen entsprachen. Die Reflexion der eigenen Medienkompetenzen blieb davon ausgeschlossen, da dies nicht aus der Lernaufgabe hervorgeht. Meine Lerngruppe schlug zunächst vor, sich dem Begriff der Falschnachricht anzunähern, anschließend Strategien zur Erkennung kennenzulernen und im weiteren Verlauf praktisch mit Beispielen zu arbeiten. Daran anknüpfend und in Vorbereitung auf die Lernprodukte stellte sich ihnen die Frage, wie denn eine gelungene Informationsbroschüre aussehen sollte. Die Erstellung einer Broschüre als Lernprodukt wurde gemeinsam festgelegt. Für Kurse, die noch nicht mit Lernaufgaben und einer Planungsbeteiligung in Form eines *Stappenplan* vertraut sind, sollte erfahrungsgemäß für diesen Schritt ein großes Zeitfenster eingeplant werden. Auch die Erschließung der Aufgabe, mit ihren Zielsetzungen, dem Textformat – in diesem Fall ein über den Kernlehrplan hinausgehendes Format – und dem Zeitrahmen sollte vor allem bei einem mit komplexeren Lernaufgaben unerfahrenen Kurs viel Aufmerksamkeit zu kommen. Dies beugt späteren Verständnisschwierigkeiten vor und gewährleistet, dass solche Lernprodukte erstellt werden, die von der Lehrkraft angestrebt werden.

Ob und inwiefern die Kompetenzen der zentralen Unterrichtseinheit fünf erreicht werden, hängt insbesondere von der Auswahl der verschiedenen (Des-) Informationen und ihrer Vollständigkeit ab. Meine Auswahl führte zu insgesamt acht Nachrichten aus den im Literaturverzeichnis aufgeführten Quellen. Es handelt sich dabei um reale Informationen aus unterschiedlichen Quellen, darunter soziale Medien, Websites von Zeitungen bzw. Zeitschriften oder speziell für unterrichtliche Zwecke errichtete Websites oder Reader, wie die *EDU-box Nepnieuws*, die geeignete Beispiele beinhaltet. Zum einen erschien mir die Anzahl für einen exemplarischen Faktencheck und den Zeitrahmen einer Dop-

pelstunde ausreichend, zum anderen sollte ein angemessen breites Spektrum verschiedener Arten von (Des-)Informationen von den Schülerinnen und Schülern beurteilt werden. Da im Artikel „Tuin er niet in: 7 soorten nepnieuws en voorbeelden“ von Ruben de Boer, der in der nachfolgenden Einheit genutzt wird, sieben unterschieden werden, können sich diese potenziell auch in den zu beurteilenden acht wiederfinden. Nicht zu unterschätzen ist der nicht unerhebliche Zeitaufwand bei der Vorbereitung. Meines Erachtens zahlt er sich insofern aus, als dass ein reibungsloser Ablauf bei der Zuordnung der Nachrichten zu den jeweiligen Kategorien und ihren Absichten möglich ist. Eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die Schülerinnen und Schüler ein Erfolgserlebnis haben können.

Die Vollständigkeit ist wichtig, damit die Lernenden die Nachrichten anhand ihrer eigenen Strategien und in einem zweiten Durchlauf anhand der vom *Vlaams Kenniscentrum Digitale en Mediawijsheid* vorgeschlagenen HALT-Methode zuverlässig beurteilen können. Jeder Buchstabe steht hier für einen Handlungsschritt zur Überprüfung von Nachrichten: HALT steht für 'Ho, stop!', 'Analyseer', 'Lokaliseer' und 'Traceer' (Mediawijs 2024). Mit dieser leicht verständlichen und gut eingängigen Methode kann es Schülerinnen und Schülern recht zuverlässig gelingen, auf systematische Art und Weise Falschnachrichten zu erkennen, sofern sie die korrekte Quellenangabe erhalten. Da alle gewählten Desinformationen sowie die echten Nachrichten ursprünglich aus digitalen Quellen stammen, wurden gedruckte QR-Codes eingesetzt. Dadurch haben die Lernenden mittels ihrer iPads einen direkten Zugriff auf die ursprünglichen Quellen. Sie können Probleme hinsichtlich des Urheberrechts erkennen und ich bin als Lehrkraft nicht gezwungen Screenshots digital oder analog zu vervielfältigen. Für Desinformationen in Form von Bild- und/oder Tonmaterial bietet sich ohnehin für die Arbeitsphase keine andere Möglichkeit als diese an. In der Durchführung hat sich das digitale Vorgehen bewährt, die Beteiligung und Motivation in diesem Unterrichtsvorhaben war ausgesprochen hoch.

Die Zuordnung von Beispielen zu den unterschiedlichen Arten von Desinformationen in Unterrichtseinheit sechs gestaltete sich für die Schülerinnen und Schüler als herausfordernd. Die Erschließung des Artikels von De Boer (2022) und die Vorbereitung auf die Kategorisierung der bereits bekannten Falschnachrichten nahm mehr Zeit in Anspruch als die ursprünglich geplanten neunzig Minuten.

Auf Nachfrage im Kurs wurde rückgemeldet, dass man zum Teil mehrfach lesen müsse, um die konkreten Unterschiede zu verstehen. Da ein Verständnis der Unterschiede für das Erreichen des Stundenziels unabdingbar war, wurde der Zeitrahmen erweitert. Dem Kurs gelang es dann angemessen, die Arten von Falschnachrichten hinsichtlich ihrer Täuschungsabsicht bzw. ihres Wahrheitsgehaltes in das Diagramm einzuordnen (WB 4). Zur Entlastung ist zu empfehlen, vor Bearbeitung die Bedeutung der Achsen zu klären und gemeinsam ein Beispiel einzuordnen. Es zeigte sich, dass einige Lernende ein Liniendiagramm gezeichnet hatten anstelle eines Punktdiagramms. Die Zuordnung der bereits bekannten Beispielnachrichten zu diesen Arten gelang danach den Gruppen mit

ähnlichen Ergebnissen. So war es abschließend möglich, Absichten der Veröffentlichung von Desinformationen abzuleiten und somit einen Ausblick auf die nachfolgende Stunde zu schaffen.

Zu den Unterrichtseinheiten acht bis zehn, die sich der Erstellung der Lernprodukte widmen, lässt sich zusammenfassend Folgendes sagen. Im Internet stehen zahlreiche Broschüren zur freien Verfügung, die als Anschauungsobjekt für die Ableitung von Kriterien gelungener Exemplare dienlich sein können. Recherche von niederländischsprachigen Beispielen wurde in häuslicher Arbeit erledigt. Um für die Vorgaben des eigenen Lernprodukts geeignete Beispiele zu finden, könnte für die Schülerinnen und Schüler konkretisiert werden, wonach sie genau suchen sollen. Das Thema war beispielsweise nicht von Bedeutung, der Kurs ist hier zum Teil auch eigenen Interessen nachgegangen, wodurch sich eine gewinnbringende Vielfalt ergeben hat. Wichtig ist dagegen der Seitenumfang, der sich von einigen wenigen Seiten bis auf mehrere Dutzende erstreckte. Auf Basis dessen konnte eine Vorauswahl für den in Unterrichtseinheit 8 geplanten Museumsgang getroffen werden. Im Zuge dessen schauten die Lernenden sich Auszüge aus den Broschüren in Plakatformat an, diskutierten positive und negative Aspekte und hefteten ihre Bewertungen in Form von kurzen *do's* und *dont's* mit Post-its an. Diese bildeten im Anschluss die Grundlage für die arbeitsteilige Erstellung eines Kriterienkatalogs, der sich später sinngemäß im *Beoordelingformulier* (M2) für die fiktive Zusammenarbeit mit der Partnerschule wiederfinden sollte.

Nach Beurteilung der finalen Lernprodukte, die im Unterricht ohne beobachtbare Schwierigkeiten erstellt wurden, kann mein bereits beschriebener Eindruck in großen Teilen bestätigt werden: Die Lernenden haben insgesamt, aber auch in Hinblick auf die potenziellen Leistungsunterschiede aufgrund der unterschiedlichen Anzahl an Spracherwerbsjahren Informationsbroschüren erstellt, die vollständig sind und den Kriterien in den meisten Fällen entsprechen. In der praktischen Auseinandersetzung mit authentischen Beispielen, die sowohl der sprachlichen als auch inhaltlichen Entlastung der Lernaufgabe diene, wurde in einem Fall auf Künstliche Intelligenz als externes Hilfsmittel zurückgegriffen. Dieser Fall wirft die Frage auf, wie ich als Lehrkraft mit KI umgehen oder in begründeten Fällen verhindern möchte, dass solche Hilfsmittel genutzt werden. Obwohl in dieser Sequenz der Fokus von Beginn an stärker auf dem Lernprozess als dem Produkt lag, ist es sicher möglich regelmäßiger Zwischenreflexionen einzubauen, um eventuelle Unsicherheiten oder Gefühlen von Überforderungen vorzubeugen. Davon, die Lernaufgabe in kleinere oder überschaubarere Teilschritte zu gliedern, würde ich bei Lerngruppen absehen, die in der Lage sind, in großen Teilen Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen. Darüber hinaus führten meiner Erfahrung nach kleinschrittigere Arbeitsprozesse zu einer verminderten Bereitschaft sich kommunikativ zu beteiligen, was den Unterricht gerade mit einer kleineren Lerngruppe zu einem undynamischen und wenig interaktiven Erlebnis macht. Die Schülerinnen und Schüler neigen möglicherweise dazu, sich stärker auf die Erfüllung der einzelnen Teilschritte zu konzentrieren, anstatt in einen kreativen und offenen Austausch zu treten.

7. Schlussfolgerung

Der vorgestellte Unterrichtsansatz zeigt, dass durch handlungsorientierte Lernmethoden, die eine aktive Auseinandersetzung mit echten Desinformationen ermöglichen, ein tiefergehendes Verständnis für die Mechanismen der Medienmanipulation entwickelt werden kann. Die Reflexion über eigene Informationspraktiken und die Entwicklung von Strategien zur Erkennung von Fake News bietet den Schülerinnen und Schülern wichtige und, wie sich herausstellte, auch dringend benötigte Werkzeuge, die sie auch über den Unterricht hinaus in ihrem Alltag anwenden können. Um diesen Lernprozess weiter zu optimieren, ist es sinnvoll, die Unterrichtssequenz zur komplexen Lernaufgabe regelmäßig zu evaluieren und neue, aktuelle Desinformationsthemen in den Unterricht einzubeziehen. Der kritische Umgang mit Medien und die Reflexion der eigenen Mediennutzung bleiben somit ein fortlaufender Lernprozess, der die Schülerinnen und Schüler auf die Herausforderungen einer zunehmend komplexen Informationswelt vorbereitet.

Emmerich

Maike Baranczak

Didaktische Literatur und Rahmenvorgaben

Leisen, J. (2011). Kompetenzorientiert unterrichten. Fragen und Antworten zum kompetenzorientierten Unterricht und einem entsprechenden Lehr-Lern-Modell. *NiU Physik* (2011), Nr. 123/124, 4–10, abrufbar unter josefleisen.de

Lücke, N. & Hobbelink, D. (2018). *Niederländischunterricht konkret. Band 1. Lernaufgaben für den Niederländischunterricht – kompetenzorientiert, differenzierend, praxiserprobt*. Münster: Agenda Verlag.

Medienberatung NRW (Hrsg.) (2017). *Medienkompetenzrahmen NRW*. Abrufbar unter medienkompetenzrahmen.nrw.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2022). *JIMplus 2022 – Fake News und Hatespeech. Fake News und Hatespeech im Alltag von Jugendlichen*, kurzelinks.de/jpok

Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (Hrsg.) (2014).

SchuleDigital.jetzt: *Fake News und Desinformationen – Begriffe klären*. Ritterbach Verlag. kurzelinks.de/ugrj.

Vötterle, B. (2007). *Zusammenfassung – Unterrichtsprinzipien Werner Wiater*. Vötterle, kurzelinks.de/8p0k

Wenzel, V. (Hrsg) (2014): *Fachdidaktik Niederländisch*. Studienbücher zu Sprache, Literatur und Kultur in Flandern und den Niederlanden. Münster: LIT-Verlag.

Quellen für das Unterrichtsmaterial

- BibliotheekCast (2019, 27. Februar). *Hoe herken je nepnieuws*. Podcast abrufbar z. B. unter Spotify
- Boer, den R. (2022, 5. April). *Tuin er niet in- 7 soorten nepnieuws & voorbeelden*. Frankwatching, kurzelinks.de/tj31
- Buitenlandredactie (Hrsg.) (2020, 21. März). *Natuur herovert Venetië: helderblauw water, vissen en broedende eenden in het midden van de stad*. Algemeen Dagblad 21. März (abrufbar unter ad.nl).
- Cauwenberghs, J. (2022, 21. Mai). *CHECK – Ja, momenteel ligt er evenveel ijs op de Noordpool als in 1989, trend is wel decennialang dalend*, kurzelinks.de/c2yr
- Landesamt für Medien NRW (2025). *Recherchiere richtig: Gib fakenews keine Chance. Unterrichtskonzept. Informationen*. Medienanstalt NRW, [kurzelinks.de/dy3b\(angepasst\)](https://kurzelinks.de/dy3b(angepasst))
- Meeus, F. (2022). *Er ligt meer ijs op de Noordpool dan tien jaar geleden – Metingen geven ander beeld dan modellen klimaatalarmisten*. *OpinieZ Politiek & Maatschappij* 14. August 2024, kurzelinks.de/pnkq
- Mediawijs – Vlaams Kenniscentrum Digitale en Mediawijsheid (2024): *Nepnieuws: Jouw checklist bij misleidende informatie*. kurzelinks.de/ye1j

Bildnachweis

kurzelinks.de/zpib

Empfehlungen

- Mediawijs – Vlaams Kenniscentrum Digitale en Mediawijsheid: kurzelinks.de/5fb9
- Satire / Parodie:
De Korrel – Maakt niet uit. Het h d waar kunnen zijn. Abrufbar unter [dekorrel/vlaanderen](https://dekorrel.vlaanderen).
- Tejovlaanderen (7. April). *Duiven zijn eigenlijk drones die ons bespioneren*. Abrufbar unter kurzelinks.de/zkhy
- Fake News zum Klimawandel. Kennisplatform Klimaat: *Klimaatfeiten*. Abrufbar unter klimaatfeiten.nl

M1 Doeltaak van de lessenreeks

Situatie:

Met de recente komst van KI gegenereerde deepfakes wordt het steeds moeilijker om feit en fictie van elkaar te onderscheiden. Dat merken ook scholieren en leraren op jouw Nederlandse partnerschool op. Ze hebben daarom een initiatief in leven geroepen dat het doel heeft systematisch over de gevaren en gevolgen van nepnieuws op te lichten¹, zodat jongeren deze makkelijker kunnen herkennen.

Doeltaak:



Stel een (digitale) informatiebrochure van één A4'tje voor scholieren over nepnieuws samen om een bijdrage te leveren dat jongeren tussen 13 en 18 jaar op jouw partnerschool een kritischere kijk ontwikkelen. Ze wordt geprint en onder jongeren verdeeld.



Opdracht stappenplan

Ontwikkel een stappenplan of een tijdlijn voor de volgende ca. 8 lessen. Inventariseer hierin wat je moet voorbereiden of moet weten en leren, om aan het einde een goede informatiebrochure voor jongeren te maken. (10 min)

Bereid je erop voor je plan te presenteren en uit te leggen.

Ik presenteer nu ...

Allereerst denk ik ...

Daarna ...

Als tweede...

De derde stap is dat we ...

Tot slot ben ik van mening

Een ander belangrijk aspect is ...

¹ aufklären

WB 1 Wat is nepnieuws?

Zie jij weleens een bericht waarvan je twijfelt of het nieuws echt is? Of weet je niet goed of de bron die je hebt gebruikt wel betrouwbaar is? In aflevering 4 van de podcast *BibliotheekCast* gaat presentatrice Katrien met verschillende belanghebbenden over het thema in gesprek.

Hier vind je de podcast: <https://open.spotify.com/episode/6wIXNBaWCajZnqOFRHLCup>
[2:06 – 11:00]

Opdracht vóór het luisteren:

- Wat weet je al over het thema nepnieuws? Noteer per kaart één trefwoord. Zoek indien nodig woorden in een woordenboek op.
- Bespreek jouw voorkennis met een partner en noteer nieuwe ideeën.
- Presenteer met behulp van de kaarten jullie ideeën in de cursus en maak een mind-map op het bord.

Opdracht tijdens het luisteren:

Lees de vragen. Luister naar het fragment en breng de vragen in een goede volgorde door de nummers 1 t/m 8 in de linker kolom te noteren.

Nr.	Vraag uit de podcast
	Hoe kun je nieuws checken?
	Waarom creëren mensen nepnieuws?
	Waarom zijn nepnieuws een risico?
	Welke vormen zijn makkelijk en welke moeilijk te herkennen?
	Hoe verschilt mis- van desinformatie?
	Waarom zijn nepnieuws overal present?
	Is dat nep of echt?
	Wat is de definitie van nepnieuws?

Opdracht na het luisteren:

Vergelijk jouw volgorde met een partner.

Partner A Luister opnieuw en kruis het juiste antwoord aan.

1. Waarom is er volgens Marijke zo veel aandacht voor nepnieuws?	
A	Nepnieuws worden vandaag systematischer verspreid.
B	Nepnieuws zijn een nieuw fenomeen van de 21 ^e eeuw.
C	Door nieuwe technieken is het aanmaken makkelijker.

3. Hoe verklaart Marijke misinformatie?	
A	verkeerde informatie wordt bewust verspreid.
B	verkeerde informatie wordt per ongeluk verspreid.
C	juiste informatie wordt aan verkeerde personen verspreid.

5. Welke informatie is echt?	
A	Apple verkoopt vanaf 2023 tweedehandse iPhones.
B	Wifi-straling is gevaarlijk voor de gezondheid.
C	Haaien in overstroomde gebieden in Puerto Rico.

Partner B Luister opnieuw en kruis het juiste antwoord aan.

2. In welke vormen komen nepnieuws onder andere voor?	
A	memes op social media.
B	gemanipuleerde grafieken.
C	cartoons en stripverhalen.

4. Welke vormen van nepnieuws zijn makkelijk te herkennen?	
A	cartoons en afbeeldingen.
B	reclame en nieuwsartikel.
C	satire en hooks.

6. Een informatie is juist als...	
A	het taalgebruik nuchter en serieus is.
B	de oorspronkelijke bron betrouwbaar is.
C	ze in drie bronnen terug te vinden is.



Presenteer om de beurt de vragen en antwoorden aan je partner. Vul dan de mind-map met nieuwe kennis aan die je door de aflevering hebt opgedaan

Zijn jullie eerder klaar? De aflevering duurt nog enkele minuten. Waarover zou de presentatrice volgens jullie nog kunnen praten en met wie? Bediscussieer deze vraag en formuleer 2 hypothesen.

Lösung: 1c, 2b, 3b, 4c 5a, 6c

WB 2: Is dat nep of echt?



Opdracht 1: Onderscheid echte informatie van nepnieuws!

- a) Verkrijg via de QR-Codes een overzicht over alle nieuws. Bespreek onduidelijke informatie met elkaar of vraag als nodig jouw leerkracht om hulp. (15 min)
- b) Bediscussieer, welke informatie nep en welke echt is. Kruis telkens in de tabel “nep” of “echt” aan. (20 min)
- c) Geef bij de als nepnieuws beschouwde informatie kort uitleg in de tabel, waaraan jullie hebben herkend dat het geen betrouwbare informatie is. (15 min)



Let op! “Dat geloof ik gewoon niet” is geen uitleg. Zoek naar aanwijzingen in het nieuws die erop wijzen dat het niet betrouwbaar is.

Nieuws Nr.	nep	echt	Als het nep is: Waaraan heb je dat herkend?	Overeenkomst met andere groep? (x/√)	Klopte jullie inschatting? (x/√)
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					

Voor snelle groepen:

Maak op basis van opdracht c) een lijst met kenmerken van nepnieuws als voorbereiding op de informatiebrochure.

Opdracht 2: Presenteer de resultaten aan een andere groep. Welke overeenkomsten en verschillen kunnen jullie vaststellen? Zet een kruisje (X) of een vinkje (√) in de tabel.

WB 3: Hoe kun je nepnieuws herkennen?**Opdracht 1:**

- a) Lees de tekst over de HALT-methode van Mediawijs ter herkenning van nepnieuws.
- b) Vergelijk de strategieën uit de cursus met de strategie van de HALT-methode. Leg verschillen en overeenkomsten uit. (25 min)

Bron: *Vlaams Kenniscentrum Nepnieuws – jou checklijst bij misleidende informatie.*

Mediawijs, https://assets.mediawijs.be/2024-12/edubox_nepnieuws.pdf

Woordenschat:

de bron:	die Quelle
iemand ontmaskeren:	jemanden enttarnen, entlarven
de betrouwbaarheid:	die Verlässlichkeit
traceren:	ermitteln
voorstellen:	darstellen, präsentieren
de manier:	Art und Weise

Opdracht 2: Genoeg theorie, nu actie! Het is nu tijd om te bewijzen dat je nepnieuws ook kunt ontmaskeren.

Beoordeel het nieuws aan de hand van de HALT-methode opnieuw: is het nep of echt? Kruis in de tabel (WB2) in de laatste kolom aan en verander ook jouw toelichting.

WB 4: Nepnieuws ≠ nepnieuws!

Opdracht: Nepnieuws is niet gelijk nepnieuws! Maak onderscheid tussen verschillende vormen van nepnieuws, door ze op de juiste plek in het coördinatensysteem te plaatsen.



- a) Maak een tabel over de “Kenmerken van verschillende soorten nepnieuws”, waarin je voor iedere soort nepnieuws uit de tekst een definitie en belangrijke kenmerken noteert. (30 min)



- b) Vergelijk de tabel over de soorten nepnieuws en hun kenmerken. (10 min)

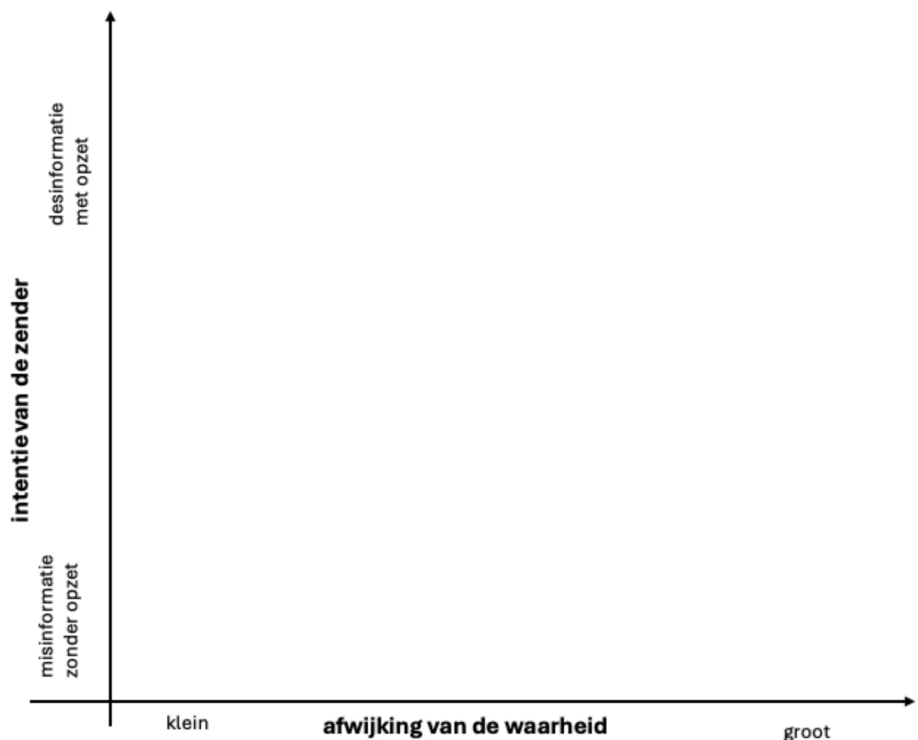


- c) Bediscussieer bij welke soort nepnieuws het nepnieuws uit de laatste les horen en plaats ze op de juiste plek in het coördinatensysteem. (20 min)

Tip: Jullie kunnen voor de overzichtelijkheid ook een legenda aanmaken.

Bron: Boer, den R. (2022). *Tuin er niet in- 7 soorten nepnieuws & voorbeelden*.

Frankwatching, <https://www.frankwatching.com/archive/2022/04/05/soorten-nepnieuws-herkennen/>



M 2 Beoordelings- en Feedbackformulier

Naam:	Punten				
Inhoud	4	3	2	1	0
Het wordt duidelijk waarover je informeert.					
Je definieert nepnieuws en geeft algemene informatie (bv. bronnen).					
Je legt de doelen die men met nepnieuws wil bereiken en de gevaren voor jongeren uit.					
Je geeft advies hoe men nepnieuws kan herkennen of kan onderscheiden.					
Je gaat nog op een ander belangrijk aspect in (bv. voorbeelden geven, extra informatie).					
Je brochure is passend bij de doelgroep.					
Vorm en structuur					
Je brochure heeft een zinvolle inhoudelijke structuur.					
Je brochure is overzichtelijk (bv. door tussenkopjes, alinea's, inhoudsopgave, ...)					
Je gebruikt passende afbeeldingen.					
De kleuren/vorm/structuur leiden niet te sterk van de tekst af.					
Er staat niet te veel tekst op een pagina.					
Taalgebruik					
Je maakt gebruik van de passende thematische en functionele woordenschat.					
Je hebt een variatie in woordkeus en zinsopbouw.					
Je maakt maar weinig fouten zodat je goed te begrijpen bent (grammatica, spelling, syntax).					
Leraarfeedback:					
Cijfer:					

Miszellen und Berichte

Digitalisierungsprojekt: *nachbarsprache niederländisch* nun online

Viele Fachzeitschriften haben sich im Laufe der letzten Jahre von reinen Printmedien zu wichtigen digitalen Wissensquellen entwickelt. Diese Transformation ermöglicht nicht nur den schnellen und einfachen Zugang zu Forschungsergebnissen und Erkenntnissen aus der Berufspraxis, sondern auch die Erschließung und Bewahrung des Wissens, das in älteren Jahrgängen schlummert. Durch die Digitalisierung sind diese wertvollen Ressourcen leichter verfügbar für die Fachgemeinschaft und für die Forschung.

Die Zeitschrift *nachbarsprache niederländisch* (*nn*) wird seit 1986 im Auftrag der *Fachvereinigung Niederländisch* e.V. herausgegeben. Da die Zeitschrift nur in gedruckter Form erhältlich war, haben sich der Vereinsvorstand und die *nn*-Redaktion darauf verständigt, alle bisher erschienenen Ausgaben in Zusammenarbeit mit dem *Fachinformationsdienst Benelux / Low Countries Studies* (*FID Benelux*) der *Universitäts- und Landesbibliothek Münster* zu digitalisieren, nachhaltig zu archivieren und frei online zugänglich zu machen. Dies soll einen verbesserten Zugang zu dem hier gesammelten Fachwissen der letzten Jahrzehnte ermöglichen. Mit Ausnahme der aktuellsten Ausgabe sind nun alle Jahrgänge der Zeitschrift frei online zugänglich und als PDF-Download verfügbar. Das digitale *nn*-Archiv ist zudem auch durchsuchbar, sodass eine gezielte Recherche nach verschiedenen Kriterien möglich ist. Damit ist ein langjähriges Desiderat erfüllt.

Die offizielle Freischaltung des digitalen Archivs erfolgte am 28. August 2025 auf dem *Colloquium Neerlandicum* 2025 in Brüssel im Rahmen des Vortrags „Wetenschappelijke informatie in het digitale tijdperk: de FID Benelux“. Der Zugangslink zu den Online-Ausgaben der *nn* ist fvnl.de/publikationen/nn/.

Zukünftig wird *nachbarsprache niederländisch* in gedruckter und in elektronischer Form veröffentlicht. Die digitale Ausgabe wird von der *Universitäts- und Landesbibliothek Münster* archiviert und nach einer Embargofrist im Internet publiziert. Die Embargofrist beträgt circa ein Jahr, wobei das Embargo jeweils mit dem Erscheinen des nachfolgenden Jahrgangs der Zeitschrift endet. Die elektronische Veröffentlichung erfolgt zukünftig Open Access unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0.

Oldenburg und Münster

Beatrix van Dam und Ilona Riek

Digitale Niederlandistik in der Praxis: Bericht über zwei Online-Veranstaltungen im Jahr 2024

Inwieweit haben die Digital Humanities (DH) in der Niederlandistik in den deutschsprachigen Ländern Einzug gehalten? Wer aus der Niederlandistik betreibt derzeit datengetriebene Forschung und wie lauten die Forschungsfragen? Welche Methoden und Werkzeuge werden eingesetzt? Wo liegen die größten Herausforderungen in diesem Bereich? Welche digitalen Kompetenzen und Qualifikationen brauchen Forschende, Lehrende und Studierende heutzutage? Wäre es nicht sinnvoll, wenn sich Niederlandist:innen, die bereits digitale Tools und Methoden verwenden, über ihre Erfahrungen austauschen? Und könnte dies nicht auch inspirierend für all diejenigen sein, die sich für das Thema interessieren, aber bislang wenig Gelegenheit hatten, DH in der Praxis anzuwenden?

Fragen dieser Art waren der Ausgangspunkt für zwei Online-Veranstaltungen, die der *Fachinformationsdienst Benelux / Low Countries Studies (FID Benelux)* im Jahr 2024 zunächst gemeinsam mit Kiran van Bantum und später auch mit Rita Schlusemann vom *Institut für Deutsche und Niederländische Philologie* der *FU Berlin* organisierte. Die vier Organisator:innen haben sich im Frühjahr 2024 zur „Werkgroep Digitale Neerlandistiek“ zusammengeschlossen, die offen für weitere Interessierte ist.

Beide Veranstaltungen konzentrierten sich vorwiegend auf die methodische Arbeit mit digitalen Werkzeugen und weniger auf die Präsentation wissenschaftlicher Ergebnisse. Ziel war es, einen niedrigschwelligen Austausch und eine gemeinsame Reflexion über digitale Methoden in der Niederlandistik anzuregen und die gegenseitige Inspiration zu fördern. Darüber hinaus sollten auch bestehende Wünsche und Bedarfe in diesem Bereich ermittelt werden. Die Konferenzsprache war in beiden Fällen Niederländisch.

Im Rahmen des dreistündigen Auftakt-Workshops „Digitale Neerlandistiek“ am 29. Februar 2024 gab es fünf Präsentationen aktueller Forschungsprojekte, die jeweils mit einer Frage- und Antwortrunde einhergingen:

Martin Konvička referierte über seine Forschung zur Verwendung sozialer Medien, insbesondere *Twitter* (jetzt: *X*), als Quelle für linguistische Analysen im Niederländischen, Deutschen und Englischen. Für die Datenanalyse nutzte er *Python*, *Twarc* und *spaCy*. Max Kindler-Mathot zeigte, wie eine Netzwerkanalyse (populär)wissenschaftlicher Texte funktionieren kann, indem *Python*, *spaCy*, *NetworkX*, *pyvis* und *Gephi* zum Einsatz kommen. Als zentrale Methode verwendete er die *Named Entity Recognition* (NER). Kiran van Bantum präsentierte seine Forschung zur Sprachgrenze und zu Sprachgemeinschaften auf der Grundlage historischer Zeitschriften. Für die Zusammenstellung und Bearbeitung des umfangreichen Textkorpus setzte er die qualitative Datenanalyse-Software *MAXQDA* ein. Rita Schlusemann stellte ihr Projekt „Drie keer zeven wijze mannen“ vor, bei dem es um die hybride Edition der drei ältesten niederländischen Versionen der „*Historia septem sapientum Romae*“ geht. Sie demonstrierte die Verwendung der *Oxygen*-basierten Publikationsumgebung *ediarum* für die Kombination verschiedener Texteditionen. Ziko

van Dijk vermittelte einen Überblick über das *Wikiversum*, zum dem *Wikipedia* und verwandte Projekte wie *Wikidata*, *Wikimedia Commons* und *Wikivoyage* gehören. Er erläuterte u. a. wie die Verwendung von Linked Data den Datenaustausch zwischen den einzelnen Projekten innerhalb des *Wikiversums* und auch mit externen Quellen ermöglicht. Die ersten vier Referent:innen sind Angehörige des *Instituts für Deutsche und Niederländische Philologie* der *FU Berlin*. Ziko van Dijk ist Historiker und Wikipedianer. Er war u. a. Vorsitzender des Vereins *Wikimedia Nederland*.

Nach den Präsentationen folgte eine lebhafte Diskussion über Problemfelder und die aktuell erforderlichen digitalen Kompetenzen einschließlich der Frage, ob die Niederlandistik eine spezielle digitale Infrastruktur benötige. Zu den angesprochenen Problemfeldern gehörten u. a. rechtliche Unsicherheiten in Bezug auf das verwendete Datenmaterial, Fragen der Nachhaltigkeit digitaler Projekte und der Umgang mit künstlicher Intelligenz. Die Teilnehmenden wünschten sich zudem einen besseren und möglichst gebündelten Überblick über bereits verfügbare Informationen zu digitalen Tools und Methoden. Einige Lehrende sahen ihre Aufgabe weniger in der Vermittlung digitaler Kompetenzen als vielmehr in der Vermittlung kritischer Medienkompetenz.

Die zweite, wiederum dreistündige Online-Veranstaltung zur digitalen Niederlandistik stand unter den gleichen Vorzeichen wie der erste Workshop. Sie fand am 8. November 2024 statt und auch hier standen die verwendeten Methoden und Instrumente sowie Erfahrungen und Herausforderungen bei DH-Ansätzen in der Forschung im Fokus.

Zunächst erläuterte Ilona Riek (*FID Benelux*) die FAIR-Prinzipien – „Findable, Accessible, Interoperable, Reusable“ – für Forschungsdaten. Pia Awater (*Universität Duisburg-Essen*) diskutierte im Anschluss daran ihr Dissertationsprojekt zur indirekten Übersetzungskultur der Frühen Neuzeit, in dem Niederländisch als Intermediärprache für Übersetzungen ins Deutsche untersucht wird. Sie verwendet einen polymethodologischen Ansatz, der biografische und prosopografische Forschung, Netzwerkanalyse, qualitative Korpusanalyse digitaler Quellen, linguistische und Übersetzungsanalyse miteinander kombiniert und nutzt MAXQDA für die qualitative Korpusanalyse. Lina Blank (*Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*) präsentierte ihre laufende Forschung zu Autor:innennennungen (author mentions) in politischen Debatten in den Parlamenten der Niederlande, Deutschlands und Großbritanniens. Sie analysiert in diesem Zusammenhang ein großes Textkorpus, das *ParlSpeech V2 Dataset*, mit Hilfe eines *Python*-basierten Suchalgorithmus, den sie gemeinsam mit IT-Experten entwickelte. Natalie Verelst (*TU Dortmund*) stellte ihre kürzlich abgeschlossene Dissertation „The dynamics of feminisation. A corpus-based diachronic analysis of Dutch and German feminising morphology“ vor, in deren Rahmen sie Zeitungskorpora aus *Delpher*, *BelgicaPress*, *OpenSoNaR*, *Sketch-Engine* und *NexisUni* untersuchte. Sie wies dabei auf Probleme der Datenlage sowie der Zugänglichkeit und Weiterverarbeitung für Forschungszwecke hin, die sich bei den genannten Korpusdatenbanken ergaben. Als letzte Sprecherin referierte Foekje Reitsma (*Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*) über die

Ergebnisse und Rahmenbedingungen ihrer Studie zu den Auswirkungen von App-basiertem Training auf die flüssige Sprachproduktion deutschsprachiger Schüler:innen im Niederländischunterricht. Die Studie und die Entwicklung der entsprechenden App, für die sie mit einer Softwarefirma zusammenarbeitete, waren wie bei ihren drei Vorrednerinnen Teil ihres Dissertationsprojektes.

Thema der anschließenden Gruppendiskussion war der Umgang mit Künstlicher Intelligenz (KI) in Forschung und Lehre. Die Teilnehmenden tauschten sich über eigene Erfahrungen, sinnvolle Einsatzmöglichkeiten von KI, Risiken und Herausforderungen, beispielsweise bei schriftlichen Hausarbeiten, die Studierende durch KI schreiben lassen, aus.

Bei beiden Treffen waren jeweils 20 Teilnehmende anwesend, die ein großes Interesse an mehr Input und Impulsen zu diesem Thema zum Ausdruck brachten. Aus diesem Grund ist für das Jahr 2025 mindestens eine weitere Veranstaltung – dieses Mal mit einem Schwerpunkt auf Künstlicher Intelligenz in der Lehre – in Planung, zu der ausdrücklich auch alle Mitglieder der *Fachvereinigung Niederländisch* eingeladen sind. Darüber hinaus wurde eine Mailingliste „Digitale neerlandistiek“ eingerichtet, die alle Interessierten abonnieren und durch eigene Beiträge mitgestalten können (kurzelinks.de/jtdc).

Ausführlichere Tagungsberichte zu den beiden Veranstaltungen sind in niederländischer Sprache im *FID Benelux-Blog* nachzulesen (uni.ms/hb9z1 und uni.ms/fcvpi). Dort finden sich auch weiterführende Links zu den einzelnen Präsentationen.

Münster und Berlin

Ilona Riek, Kiran van Bentum, Rita Schlusemann, Bernhard Liemann

VHS-Tag 2024 in der Volkshochschule Essen

Nach vielen Jahren Unterbrechung veranstaltete die Fachvereinigung Niederländisch e.V. am 30. November 2024 in Essen erneut den so genannten VHS-Tag, einen Studientag für Niederländisch-Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung. Mit Unterstützung der Taalunie und der Essener Volkshochschule konnte ein vielfältiges Programm mit einem Fachvortrag, mehreren Workshops und kulturellem Rahmenprogramm ermöglicht werden.

Die Taalunie war am 30.11.2024 gleich mit zwei Vertretern präsent: Neben dem für den deutschen Sprachraum zuständigen Beleidsadviseur Hellmuth van Berlo kam auch der neue Generalsekretär der Taalunie Gunther van Neste zum VHS-Tag und unterstrich in seinem Grußwort zur Eröffnung die besondere Bedeutung von Niederländisch-Kursangeboten an Volkshochschulen. Als ehemaliger Leiter des *Huis van het Nederlands* in Brüssel war Gunther van Neste selbst bereits lange Zeit im Bereich NvT/NT2-Unterricht in der Erwachsenenbildung tätig.

Den inhaltlichen Auftakt machte Prof. Dr. Jan Konst von der Freien Universität Berlin mit einem Fachvortrag zum Thema: „Waar slaat het allemaal op? Literatuur en de zin van het leven.“ Anhand verschiedener literarischer



Begrüßung durch Heike Reintanz (FB-Leiterin Sprachen der VHS Essen), Alexander Molz (Vorsitzender der FN) und Gunther van Neste (Generalsekretär der Taalunie).

Figuren (u.a. Onno Quist aus Mulischs *De ontdekking van de hemel*) zeigte und analysierte Jan Konst Lebensentwürfe und Lebenswege seiner fiktionalen Weggefährten. Die Zuhörenden konnten nicht nur einige Denkanstöße rundum die Sinnfrage mit nach Hause nehmen, sondern auch ein Exemplar von Jan Konsts Buch zum Thema des Vortrages mit dem Titel *Papieren Vrienden*.

Nach verschiedenen Fachinformationen im Plenum sowie einem gemeinsamen Mittagessen begann die Workshop-Phase des Studententages. Hier konnten die Teilnehmenden in zwei Workshop-Runden aus verschiedenen Angeboten wählen, wobei die Wahl wahrscheinlich nicht allen leicht gefallen ist. Zur Auswahl standen mit den Workshop-Leitenden nicht nur bekannte und vielversprechende Fachleute sondern auch interessante und praktikable fachdidaktische Themen: *Kreative Schreibaufgaben im VHS-Kurs* mit Karin Wallrich, *Aktivierende Arbeitsformen im NvT-Unterricht* sowie *Entwicklung von Testaufgaben* mit Petra Roël und schließlich *Theaterpädagogik im Sprachunterricht* und *Grammatik anders betrachtet* mit Peter Schoenaerts.

Zum Abschluss des Tages trat dann noch der Chor aus dem Ensemble *Dag Vreemde Man* unter der Leitung von Peter Schoenaerts auf. Der Beitrag der elf talentierten belgischen Sängerinnen und Sänger, die alle Niederländisch als Zweitsprache sprechen, wurde vorab als besondere Überraschung angekündigt. Und die war durchaus gelungen: Enthusiastisch und mitreißend gab das Ensemble unterschiedliche niederländische Popsongs zum Besten und animierte die

Zuhörerinnen und Zuhörer zum Mitklatschen, Mitsingen und fast auch schon zum Tanzen.

Danach klang bei einem ‚Abscheidsborrel‘ dieser durchaus gelungene Studententag noch stimmungsvoll aus. Viel positive Resonanz gab es von den Teilnehmenden sowie den Vertretern der Taalunie, und auch alle an der Organisation und Durchführung Beteiligten zeigten sich von dieser Neuauflage des VHS-Tages mehr als zufrieden.

Rheine

Alexander Molz

30 Jahre Haus der Niederlande

Drei Tage lang feierte das Haus der Niederlande in Münster sein 30-jähriges Bestehen. Vom 15. bis 17. Mai 2025 fand hierzu ein abwechslungsreiches Programm statt, das Begegnung, Austausch und Freundschaft förderte. Über 600 Gäste aus Schulen, Wissenschaft, Politik, Kultur und Gesellschaft nahmen an den Feierlichkeiten teil und machten das Jubiläum zu einem lebendigen Zeichen für die deutsch-niederländische Freundschaft und die Wichtigkeit des europäischen Dialogs.

Den Auftakt bildete der Schüler:innentag am 15. Mai. Über 60 Jugendliche aus der Grenzregion kamen ins Haus der Niederlande und lernten in sechs interaktiven Workshops spannende Themen wie Medien, Diversität, interkulturelle Kommunikation, Sprachwissenschaft und kreatives Übersetzen kennen. Der Tag zeigte eindrucksvoll: Die Zukunft des deutsch-niederländischen Austauschs beginnt mit Bildung, Begegnung – und Neugier.

Am Abend fand der Festakt in der Stadtbücherei Münster statt. Mit musikalischer Begleitung durch das Blechbläserensemble Galaxy Brass der Universität Münster würdigten Vertreter:innen aus Wissenschaft, Politik und Kultur die Bedeutung des Hauses als Ort des internationalen Dialogs und Austausches. Wichtige Persönlichkeiten der Grenzregion wie der Rektor der Universität Münster, die Ministerin für Schule und Bildung des Landes NRW, sowie Bürgermeister:innen aus Münster und Enschede betonten in ihren Reden die Wichtigkeit eines zentralen Ortes des niederländisch-deutschen Austauschs. Über Erfolge und Potenziale der binationalen Zusammenarbeit tauschten sich die niederländische Botschafterin und der Leiter der Abteilung Frankreich, Niederlande, Belgien, Luxemburg und Monaco vom Auswärtigen Amt Berlin aus. Der Festvortrag „Die Zukunft der Welt beginnt in Europa“ von Robert Menasse fesselte die Zuhörer:innen und bekräftigte die Unverzichtbarkeit der europäischen Zusammenarbeit. Der Abend wurde mit der Eröffnung der zum Jubiläum gehörenden Ausstellung „Niederlande in 3D“ abgerundet.

Am nächsten Tag stand die niederländische Literatur im Vordergrund. Höhepunkt des Abends war eine gut besuchte Lesung mit der erfolgreichen Autorin Sacha Bronwasser, deren Werke auch in Deutschland immer mehr Zuspruch finden.

Am 17. Mai öffneten die Mitarbeiter:innen die Türen des Hauses für Gäste aus Münster und Umgebung. Beim Tag der offenen Tür konnten rund 500 Besucher:innen das Haus in seiner ganzen Vielfalt erleben. Mit Musik, Mitmachstationen, Stadtführungen, Sprachkursen und einem Kinderprogramm wurden die Niederlande in 3D präsentiert. Kinder konnten sich in der Kinderecke mit Katze Trixi austoben und es gab zahlreiche Stationen zu Politik, Kultur und Forschung. Viele Besucher:innen nutzten die Gelegenheit, mit Mitarbeitenden und Forschenden ins Gespräch zu kommen. Für einen Höhepunkt des Tages sorgte das binationale Duo Bert Hadders & Otto Groote, die mit ihrem Brückenbauerkonzert auf niederländischem und deutschem Platt zeigten, wie nah und ähnlich die beiden Sprachen und Kulturen einander sind. Die Jubiläumstage endeten mit einer Feier, in deren Rahmen sich aktuelle und ehemalige Studierende und Mitarbeiter sowie Förderer:innen austauschen konnten.

Die Jubiläumsfeierlichkeiten waren ein großer Erfolg und wurden durch das Engagement vieler Mitwirkender, Förderer und Besucher:innen möglich gemacht. Das Haus der Niederlande blickt auf drei Jahrzehnte erfolgreicher deutsch-niederländischer Nachbarschaft zurück und freut sich auf die nächsten Jahre, in denen neue Brücken zwischen den beiden Ländern gebaut und bestehende Verbindung gestärkt werden sollen.

Münster

Luisa Röhrich und Markus Wilp

9. Belgientag am Belgienzentrum der Universität Paderborn

Am 14. Mai 2025 begrüßte das Belgienzentrum der Universität Paderborn bereits zum neunten Mal internationale hochrangige Gäste aus Politik, Wirtschaft und Wissenschaft sowie interessierte Bürger:innen und Schüler:innen zum jährlichen Belgientag.

Der diesjährige Themenschwerpunkt war der Wallonie gewidmet. Unter dem Titel „Wallonie im Fokus – Grüne Mobilität zu Wasser und zu Lande“ fand am Vormittag eine interdisziplinäre Diskussionsrunde über nachhaltige Personen- und Gütermobilität sowie den Einsatz grüner Energieträger in der Wallonie statt. Eine anregende Diskussion mit dem Publikum führten S.E. Botschafter Heirbaut, Bart Brosius, Generaldelegierter Flanderns, Markus Bangen, CEO des Duisport, Hélène Thiébaut, Pressesprecherin des Hafens Lüttich, Prof. René Fahr, Vizepräsident der Universität Paderborn, Barbara Buchholz, VISITWallonia, Jonathan Behm, NeMo Paderborn, Mathieu Quintyn (Wissenschaftsberater Wallonie-Bruxelles International (WBI)) und Yves Dubus (Wirtschafts- und Handelsattaché der Wallonischen Investitions- und Exportförderungsagentur Köln). Sie machten deutlich, welche Potenziale und Synergien durch eine gemeinsame Bearbeitung dieser Themen zwischen der Wallonie, Flandern, Deutschland und insbesondere Nordrhein-Westfalen entstehen. Durch die Beteiligung belgischer Gäste aus den verschiedenen belgischen Regionen wurde zudem deutlich, dass nachhaltige Mobilitätsstrategien auch innerbelgisch gedacht werden. Eine wertvolle lokale Perspektive brachte Bürgermeister Michael

Dreyer in die Diskussion ein. Moderiert wurde diese Veranstaltung von Prof. Sabine Schmitz und Prof. Christoph Ehland (BELZ).

Am Nachmittag verlagerte sich das Programm in die Innenstadt: Zunächst wurde das Theaterstück „Kinky Birds“ von Elsa Poisot im Gymnasium Theodorianum von einer studentischen Theatergruppe unter Leitung von Elise Héron aufgeführt. Eröffnet wurde diese Veranstaltung von Nicole Ackermann (Fédération WBI) und Prof. Stefan Schreckenber (BELZ). Im Anschluss kamen im Gymnasium Theodorianum Schüler:innen mit spannenden Referenten des Vormittags ins Gespräch, um über zukünftige Herausforderungen und Perspektiven in den Bereichen grüner Tourismus und nachhaltige Mobilität zu sprechen. Zur Podiumsdiskussion hatte das BELZ hochkarätige Expert:innen ins Theodorianum eingeladen. Im Panel wirkten mit Markus Bangen, Prof. René Fahr, BELZ-Mitglied Lennart van Hirtum, Barbara Buchholz und Uta Loeckx, Verbindungsbeamtin des Landes NRW bei der Benelux-Union. Die Veranstaltung wurde von der Schulrockband „Flames“ eröffnet. Der belgische Botschafter Piet Heirbaut, der gemeinsam mit Prof. Sabine Schmitz und Prof. Süßmann die Diskussionsrunde einleitete, zeigte sich von der THEO-Band begeistert. Souverän moderiert wurde die Veranstaltung von drei Schüler:innen aus der EF, die hervorragend vorbereitet den Diskussionsteilnehmer:innen sehr informative Einblicke in zukunftsfähige und nachhaltige Mobilitätskonzepte entlockten.

Parallel konnten sich Interessierte in einem von WBI und VisitWallonia bereitgestellten Infomobil in der Paderborner Innenstadt über grünen Tourismus in der Wallonie bei dem Team des BeneluxNet informieren. Dort fand auch eine Tombola zugunsten des Projekts „Campuswald“ statt, die großzügig von VisitWallonia, der belgischen Botschaft in Berlin und weiteren Partnern unterstützt wurde. Zahlreiche Passant:innen informierten sich über die Wallonie und nahmen an der Tombola teil, bevor der 9. Belgientag belgisch-westfälisch im Gewölbekeller der Universität mit Biersommelier Silvio Reiß ausklang.

Paderborn

Resul Karaca

Fortbildung der Fachvereinigung Niederländisch „Wat kunnen wij met liedjes in de klas?“

Am 18. und 19. September 2024 fand in der Akademie Klausenhof in Hamminkeln die Fortbildung mit dem Titel „Wat kunnen wij met liedjes in de klas?“ statt. Die Veranstaltung richtete sich an Niederländischlehrerinnen und -lehrer aller Schulformen und setzte sich mit dem didaktischen Potenzial niederländischer Lieder im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I (bzw. II) auseinander.

Die Fortbildung zielte darauf ab, neue Akzente in einem bereits etablierten Themenfeld zu setzen und die Teilnehmenden dafür zu sensibilisieren, welchen Mehrwert Musik – insbesondere Lieder aus den Niederlanden und Flandern – für einen modernen Fremdsprachenunterricht bieten kann. Dabei ging es weniger um die Frage *ob*, sondern vielmehr *wie* Lieder sinnvoll in den Unterricht

eingebunden werden können. Im Fokus standen dabei sowohl fachliche als auch curriculare und lehr-lernpsychologische Aspekte.

Zielsetzung und didaktischer Hintergrund

Lieder besitzen im Sprachenlernen ein enormes Potenzial. Sie fördern die rezeptiven Kompetenzen, unterstützen die Wortschatzarbeit, bieten authentisches Material zur Grammatikvermittlung und ermöglichen einen Zugang zu kulturellen und soziolinguistischen Inhalten. Besonders betont wurde in der Fortbildung der mündliche Sprachgebrauch: Das Singen in der Zielsprache kann Hemmungen abbauen, Sprechängste überwinden helfen und gleichzeitig ein Gefühl für Melodie, Intonation und Rhythmus der Sprache vermitteln.

Darüber hinaus bieten Songtexte vielfältige Anknüpfungspunkte für interkulturelles Lernen. Sie ermöglichen es den Lernenden, Einblicke in die Denk- und Lebenswelt der Zielkultur zu gewinnen, Perspektiven zu übernehmen und fremdsprachliche Inhalte in einen emotionalen Kontext zu stellen. Insofern leisten Lieder auch einen wichtigen Beitrag zur Ausbildung interkultureller Kompetenz.

Ablauf der Fortbildung

Die Fortbildung war auf zwei Fortbildungstage ausgelegt und gliederte sich in einen theoretischen Einstieg sowie einen umfangreichen Praxisteil.

Am ersten Tag wurde im Plenum zunächst ein gemeinsames Verständnis für den Nutzen von Liedern im Fremdsprachenunterricht entwickelt. In einer einführnden Präsentation wurden zentrale didaktische Prinzipien erläutert sowie aktuelle Erkenntnisse aus der Fremdsprachendidaktik vorgestellt. Anhand ausgewählter Liedbeispiele wurde aufgezeigt, wie einzelne Kompetenzen – rezeptiv wie produktiv – gezielt gefördert werden können.

Dabei wurde auch auf mögliche didaktische Einsatzszenarien eingegangen: von der Wortschatzerschließung mittels Musik über die Förderung des Hörverstehens bis hin zur Analyse von Sprachstrukturen im Liedtext. Auch die Integration von Liedern in thematische Unterrichtseinheiten sowie deren Potenzial zur Differenzierung und Individualisierung des Lernens wurden beleuchtet.

Am zweiten Tag lag der Schwerpunkt mehrheitlich auf der praktischen Umsetzung. In mehreren Workshops hatten die Teilnehmenden Gelegenheit, das am Vortag erworbene Wissen in Kleingruppenarbeit zu vertiefen. Ausgehend von einem bereitgestellten Reader entwickelten sie eigene Unterrichtsideen und Materialien zu konkreten Liedern, die sich im Anschluss direkt im Schulalltag anwenden lassen. Der Austausch von Erfahrungen und Ideen unter Kolleginnen und Kollegen nahm dabei einen zentralen Stellenwert ein und wurde von allen Teilnehmenden als besonders bereichernd wahrgenommen.

Die Workshoparbeit umfasste unter anderem die Entwicklung von Lückentexten, kreative Schreibaufgaben zu Songtexten, didaktisierte Hörverstehens-

übungen, die Erstellung von Arbeitsblättern sowie die Planung ganzer Unterrichtseinheiten. Darüber hinaus wurden eigene Lieder mit KI-Tools erstellt.

Dabei war es den Teilnehmenden wichtig, das kreative Potenzial von Liedern zu nutzen, gleichzeitig aber auch den Bezug zu curricularen Vorgaben und Kompetenzbereichen nicht aus den Augen zu verlieren.

Rückmeldungen und Evaluation

Zum Abschluss der Fortbildung führten die Teilnehmenden eine schriftliche Evaluation durch. Die Rückmeldungen fielen in weiten Teilen positiv aus. Die Veranstaltung wurde als informativ, intensiv und vor allem praxisnah wahrgenommen. Besonders hervorgehoben wurden die gelungene Verzahnung von Theorie und Praxis sowie die hohe Relevanz des Themas für die eigene Unterrichtspraxis.

Viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer äußerten den Wunsch nach einer Fortsetzung oder Vertiefung der Thematik und lobten die Möglichkeit zum kollegialen Austausch sowie zur aktiven Beteiligung. Auch das bereitgestellte Material, insbesondere der Reader, wurde als hilfreich und gut strukturiert bewertet. Positiv bewertet wurde ebenfalls, dass durch die Fortbildungen der Fachvereinigung Niederländisch Plattformen für die Vernetzung der Kollegen geschaffen werden.

Persönliche Einschätzung

Aus Sicht des Fortbildungsteams decken sich die Ergebnisse der Evaluation mit dem eigenen Eindruck. Die Teilnehmenden begegneten der Thematik mit großer Offenheit und zeigten ein hohes Maß an Engagement. Besonders erfreulich war die Bereitschaft, neue Methoden auszuprobieren und sich mit kreativen Zugängen zur Sprachvermittlung auseinanderzusetzen.

Die Fortbildung hat einmal mehr gezeigt, wie vielseitig und motivierend der Einsatz von Musik im Unterricht sein kann – nicht nur zur Förderung sprachlicher Kompetenzen, sondern auch als Brücke zu kulturellem Verstehen und emotionaler Beteiligung. Die Atmosphäre war durchweg konstruktiv, wertschätzend und von fachlichem Interesse geprägt.

Ausblick

Mit der Fortbildung „Wat kunnen wij met liedjes in de klas?“ konnte ein praxisnahes Format realisiert werden, das sowohl theoretische Fundierung als auch konkrete Anwendbarkeit vereinte. Das positive Feedback ermutigt dazu, das Thema weiterzuentwickeln und vielleicht in Form von weiteren Fortbildungen oder digitalen Austauschplattformen fortzuführen.

Aktuelle Fortbildungen für Niederländischlehrkräfte im Zeichen von Künstlicher Intelligenz

Mit Künstlicher Intelligenz (KI) verbinden sich aktuell Hoffnungen auf innovative Ansätze für den Unterricht und gar die Annahme, dass sie das Bildungswesen „revolutioniert“ (Deutscher Bildungsserver). Sie ermögliche einerseits personalisiertes Lernen, individuelle Förderung und eine hohe Lernmotivation, andererseits sei es nach wie vor wichtig, sich mit den Gefahren und Risiken auseinanderzusetzen und im Sinne einer gelungenen Medienerziehung den verantwortungsvollen Einsatz von KI mit den Lernenden gemeinsam zu reflektieren. Wie schlägt sich das im Unterricht nieder? Selbstverständlich gilt das alles schließlich auch für den Niederländischunterricht und so hat das Thema KI längst Einzug gehalten in die Fortbildungsangebote für Lehrkräfte. An dieser Stelle wird von zwei vergangenen Angeboten in Nordrhein-Westfalen berichtet:

Am 20. und 21. November 2024 fand in Velbert unter Federführung der Bezirksregierung Düsseldorf die zweitägige landesweite Fachfortbildung Niederländisch am Berufskolleg mit dem Thema „Entwicklung einer zukunftsfähigen Lernkultur im Niederländischunterricht am Berufskolleg mit, über, von, trotz und ohne KI“ statt. Im Rahmen der Veranstaltung erstellten die 35 anwesenden Lehrkräfte, ausgehend von den verschiedenen Dimensionen des „Lernens mit, über und durch KI“ (vgl. joschafalck.de) einen umfangreichen Katalog an Lehr-Lern-Arrangements und alternativen Aufgabenformaten inklusive prozessorientiertem Feedback. Die Ergebnisse der Fortbildung wurden allen Teilnehmenden zur Verfügung gestellt.

In hybrider Form mit synchronen und asynchronen Arbeitsphasen fand zwischen dem 30. Februar und 22. Mai 2025 die landesweite Fachfortbildung für Niederländisch an Gymnasien und Gesamtschulen zu „Neue Formen des KI-gestützten Literaturunterrichts“ statt. Knapp 40 Teilnehmende erarbeiteten online und in Düsseldorf Lernszenarien anhand bereitgestellter Auszüge aus sechs Jugendromanen zur Genderidentität. Sie entwickelten in Kleingruppen mehrgliedrige Schreibaufgaben, in deren pre-, while- oder post-reading-Phase KI-gestützt gearbeitet und die Medienkompetenz der Lernenden gefördert wird. Ausgehend von Praxisbeispielen für den Fremdsprachenunterricht (www.lernen-digital.nrw) nahm das KI-Prompting dabei eine zentrale Stelle ein. So können Lernende beispielsweise mit literarischen Figuren chatten, das eigene Schreibprodukt kriteriengeleitet überarbeiten oder sich passgenaue Rückmeldung einholen. Erarbeitete Aufgabenstellungen und Prompts wurden geteilt.

Köln und Münster

Guido Topoll und Veronika Wenzel

Taal in het museum: Nederlands leren met kunst

Het Nederlandistenverband experimenteert op dit moment met een nieuwe formule: studenten rond een thema samenbrengen. Daarom verzamelde op 17 januari 2024 een twintigtal studenten zich op de trappen voor het Städel in

Frankfurt am Main. Het waren de deelnemers aan een workshop met wie we de mogelijkheden wilden uitzoeken om Nederlands te leren met kunst uit de zogenaamde Gouden Eeuw. De studenten ontmoetten elkaar voor het eerst daar op de trappen voor het museum. Ze hadden wel een belangrijk gemeenschappelijk kenmerk; ze behoorden tot het select clubje dat Nederlands studeert in Duitsland. De studenten kwamen van zes verschillende universiteiten en hadden zich voor de tweedaagse opgegeven. De eerste sessie van de workshop was een geleid bezoek aan de tentoonstelling “Rembrandts Amsterdam. Goldene Zeiten?” waar we al veel interessante vragen rond naar kunst kijken en over kunst spreken formuleerden. Gelukkig was er ook nog tijd voor een bezoek aan de permanente collectie van het Städel. Kunstwerken die je al kent voor het eerst zien in het museum, en niet op een beeldscherm, is als een weerzien met een vriend die je lang moest missen. Genieten!

Op zaterdag ging de workshop verder met een sessie rond creatief schrijven. Julia Sommer, collega van de Universität Wien, combineerde daarvoor onverwachte tekstsoorten met kunstwerken. Ze bracht teksten mee van studenten die een advertentie geschreven hadden bij een schilderij van Rubens, een sprookje bij een portret van Frans Hals of een gesprek met een figuur bij Jan Vermeer. In de workshop werd duidelijk hoe creatief schrijven en kunstgeschiedenis goed samengaan en hoe je ook in team kunt schrijven. Mooi meegenomen is bovendien de mogelijkheid om aan ‘internationalisation @ home’ te werken.

Met Laurette Artois van de Goethe Universität werkten we verder rond Rembrandt en de werken die we in de tentoonstelling gezien hadden. Nu oefenden de studenten om teksten en beelden te interpreteren en te argumenteren op basis van een roman (*De schilder en het meisje* van Margriet de Moor) en *Typex’ Rembrandt*, een graphic novel. Tijdens de sessie op zaterdagochtend ontwikkelden we lesideeën die de deelnemers als toekomstige leerkrachten Nederlands ter inspiratie kunnen nemen en die ook in de museumspedagogiek ingezet kunnen worden.

Tussendoor was er tijd voor conversatie-ateliers met Gabriele Boorsma van de Universität Duisburg Essen en Rianne Fuchs-Franke van de Johannes Gutenberg Universität die ervoor zorgden dat de studenten ook in informele situaties geprikkeld werden om in het Nederlands steeds nieuwe thema’s aan te snijden.

Dit project werd georganiseerd door het Nederlandistenverband als proefballonnetje om studenten van verschillende universiteiten te laten werken en netwerken rond een interessant thema dat niet strikt taal- of literatuurwetenschappelijk is maar wel sterk aansluit bij hun interesses. Als het een graadmeter voor succes is dat er bij het afscheid al plannen gesmeed werden voor volgende bijeenkomsten, denken we dat we van een geslaagd project mogen spreken.

Dit project was enkel mogelijk door de financiële steun van de Taalunie en een projectsubsidie van de Ambassade van het Koninkrijk der Nederlanden in Duitsland, afdeling Onderwijs en Wetenschap, waarvoor we heel dankbaar zijn.

Online beschikbaar: Uitgewerkte lessuggesties rond actuele literatuur uit Nederland en Vlaanderen op basis van essays in de bundel *Alles außer flach*

In maart 2024 stond de Nederlandstalige literatuur centraal op de boekenbeurs in Leipzig. Dit vormde voor een grote groep neerlandici de aanleiding om een essaybundel uit te geven waarin een dertigtal essays actuele literatuur uit Nederland en Vlaanderen reflecteren. In de rubriek 'Das besondere Buch' van nachbarsprache niederländisch 2024 las je al een bespiegeling van Heinz Eickmans over de bundel.

Die essaybundel heeft een dubbele functie: hij kan dienen als oriëntatie voor docenten om zich te informeren over wat er überhaupt is aan actuele literatuur en over de onderwerpen en contexten die eventueel relevant of nuttig zijn voor hun lessen enerzijds. Anderzijds is het de bedoeling dat ook leerders met de bundel aan de slag gaan in het kader van concrete opdrachten.

De docentenhandleiding is de didactische component bij deze bundel en ondersteunt docenten bij die tweede functie van de bundel. De handleiding is ontwikkeld voor docenten Nederlands aan middelbare scholen, universiteiten en volkshogescholen door het Nederlandist*innenverband met steun van de Taalunie. U vindt er zes modules met uitgewerkte lessuggesties, die bij zes verschillende literaire werken horen en bij zes essays. In een van de modules staat een dichtbundel centraal, voor de andere modules hebben we voor proza in verschillende vormen (novelle, verhaal, roman, historisch werk) gekozen. Een zevende module is ietwat apart: daarin staat de klassieker rond de Reinaert de Vos centraal en speelt het essay in de bundel een centrale rol.

De docentenhandleiding kunt u gebruiken in cursussen taalverwerving en inzetten bij opdrachten in het kader van het verwerven van culturele en historische kennis. De essays in de bundel zijn in het Duits, de besproken literaire werken zijn allemaal recent in een Duitse vertaling gepubliceerd, de lessuggesties zijn in het Nederlands. Toch gebruiken we soms ook Duits materiaal, wanneer we denken dat dit een meerwaarde biedt.

We hebben bij de keuze van teksten voor deze modules op een brede spreiding op verschillende gebieden gelet. De geografische spreiding speelde bij onze keuze een rol, net zoals het genre van de tekst. Het allerbelangrijkste criterium was uiteraard de mogelijkheden die we zagen om met de essays en/of de literaire teksten in uw onderwijscontext aan de slag te gaan.

Zoals ook in nachbarsprache niederländisch 2024 aangekondigd, kan iedereen gratis gebruik maken van de lessuggesties. Je vindt ze op MijnNederlands, het platform van de Taalunie voor lesmateriaal (zoek op de titel van de bundel) of op de site van het Nederlandistenverband (kurzelinks.de/6v9e) en ook rechtstreeks als pdf. (kurzelinks.de/537e)

Buchbesprechungen

Jan Konst: Papieren vrienden. Een literaire zoektocht naar de zin van het leven. Amsterdam: Uitgeverij Balans, 2024, 352 blz., EUR 25.00. ISBN 978-94-638-2335-7. (ook als Ebook, ISBN 978-94-638-2363-0.

Iedereen kent wellicht wel een personage uit film of boek, dat je niet loslaat, je dagenlang vergezelt. Maar zijn dat vrienden? Soms raak je zo geboeid door een figuur, dat je in gedachten met ze gaat praten. Maar wanneer je dertig jaar later dat boek weer in handen neemt of die film nog eens ziet, vraag je je af hoe het mogelijk was dat je zo met dit personage meeleefde, je zozeer identificeerde. Toon mij je papieren vrienden en ik zal je zeggen wie je bent.

Jan Konst heeft het wel degelijk over papieren vrienden, van wie hij beweert – als professionele literatuurwetenschapper – met hen meer tijd doorgebracht te hebben dan met zijn vrienden van vlees en bloed. Vandaag brengen natuurlijk veel jongeren meer tijd met virtuele dan met reële vrienden door, Jan Konst echter gebruikt zijn papieren vrienden niet omwille van de gezelligheid, maar om achter de zin van het leven te komen, hij selecteert ze heel bewust in functie hiervan. In het voorwoord beschrijft hij hoe in 2012, na de dood van zijn vader, deze vraag hem begon bezig te houden. Het motto, dat hij zijn beschouwingen meegaf (Queens “Does anybody know what we are living for?” uit het lied *The Show Must Go On*) spreekt wat dat betreft boekdelen.

Tijdens een existentiële crisis kan men te rade gaan bij filosofische of theologische werken, Jan Konst doet het op zijn manier en raadpleegt 16 hoofdpersonages - waarvan er overigens twee filosofie studeren - uit bekende Nederlandstalige literatuur van de 13e eeuw tot heden. Hoewel in het dagelijkse leven hoogleraar Nederlandse letterkunde aan de *Freie Universität Berlin* benadert hij het thema in dit boek opzettelijk niet academisch. Naast zijn wetenschappelijke publicaties heeft Konst reeds eerder persoonlijk getinte boeken geschreven: *De Wintertuin* (2018) en *Na de revolutie* (2021) over zijn Duitse, resp. Nederlandse familie. In zekere zin ligt *Papieren vrienden* in het verlengde hiervan. Tot de 16 vrienden van papier behoren 9 mannen, 6 vrouwen en 1 non-binair hoofdpersonage. En ook al ben je literatuurwetenschapper, toch ken je ze misschien niet allemaal. Van Onno Quist uit Mulisch’ *De ontdekking van de hemel* (1992) en Marie Deniet uit Connie Palmens *De wetten* (1991) kunnen we veronderstellen dat ze bekend zijn, voor mediëvisten zijn *Ferguut* (ca. 1250) en Margriete uit *Roman van Heinric en Margriete van Limborch* (ca. 1320) vast geen onbekenden. Wie met hedendaagse literatuur vertrouwd is weet wie Sofie uit Tobi Lakmakers *De geschiedenis van mijn seksualiteit* (2021) en Samir uit Mano Bouza-



mours *De belofte van Pisa* (2013) zijn, zelfs Vondel en Bredero zijn vertegenwoordigd met respectievelijk Richter Jephtha en Elisabeth uit *Rodderick en Alphonsus* (1611), niet zo vreemd voor wie weet dat Konst promoveerde op het Nederlandse 17e- eeuwse toneel. Wellicht minder bekend zijn de Ierse Deirdre uit A. R. Holsts *Deirdre en de zonen van Usnach* (1920) of Tibbolt Satink uit A. F. Th. Van der Heijdens *Mim of De doorstoken globe* (2007). Het strekt Jan Konst tot eer dat hij niet enkel platgetreden paden bewandelt. Uit een keuze van ca. 250 titels heeft hij er doelbewust 16 gekozen. Nadat hij in het voorwoord de lezer heeft uitgelegd hoe het tot dit boek kwam, gaat hij uitvoerig in 16 afzonderlijke hoofdstukken van telkens ca. 20 bladzijden op de 16 besproken werken in en komt hij in het nawoord tot een vergelijkende analyse. Als uitgangspunt neemt Konst een schema uit de existentiële psychologie, dat gebaseerd is op empirisch onderzoek, nl. een enquête onder de bevolking over waarin voor hen de zin van het leven ligt. Daarna controleert hij systematisch of op zijn protagonisten één van de volgende zingevingframes van toepassing is: 1) religie in de breedst mogelijke betekenis van het woord, verticale transcendentie genoemd, 2) idealen of kunstervaringen, dingen die groter zijn dan wij, oftewel horizontale transcendentie, 3) zelfontplooiing, 4) bestendiging van het vertrouwde, conventies, tradities, gemeenschap, 5) familie, gezin, verbondenheid met anderen, liefde, vriendschap. De auteur komt tot de slotsom dat zich vijf personages in een crisisperiode bevinden. Hun verhaal beslaat een kort tijdsbestek. Het gaat hier over Jephtha bij Vondel, Medea in het gelijknamige treurspel uit 1667 van Jan Vos, Bert Alberegt in *Herinneringen van een engelbewaarder* (1971) van W. F. Hermans, Tibbolt Satink (A. F. Th. Van der Heijden) en in mindere mate over Edith uit *Ik verbind u door* (2004) van Vonne van der Meer. De tweede groep, die eveneens uit vijf figuren bestaat, maakt een evolutie door en stelt in een golfbeweging het menselijk bestaan voor, vaak met de dood eindigend. De protagonisten zijn in deze groep de koningsdochter Elisabeth in het Spanje van de 15e eeuw (Bredero), Robert van Maeren in Couperus' *Noodlot* (1891), Deirdre (cfr. sopra), boer Wortel uit Felix Timmermans' *Boerenpsalm* (1935) en Onno Quist (H. Mulisch). Groep 3 bestaat uit zes veelal jonge mensen, die aan de drempel van het leven staan. Het zijn de middeleeuwse figuren Ferguut en Margriete van Limborch en de hedendaagse Sofie Lakmaker, Samir Zafar, Marie Deniet, alsook Walter van Raamsdonk uit Joost Zwagermans' *Gimmick!* (1989). Vanzelfsprekend leidt de vraag naar de zin van het leven bij de middeleeuwse figuren direct naar God, naar de verticale transcendentie. Na de Verlichting verandert dat en zoekt men de zin elders. De auteur komt tot het besluit dat voor de romanpersonages hedonisme niet blijvend en bevredigend is en geen sleutel tot geluk biedt. Dat ervaren Robert van Maeren en Walter van Raamsdonk aan den lijve. Daarentegen zijn vrijheid en identiteit noodzakelijke premissen, omdat vrijheid keuzes en een moreel kompas impliceert, identiteit voorwaarde voor zingeving is. Zonder autonomie en zelfbeschikking is men ten prooi aan het fatum. Medea, Deirdre en ook Robert van Maeren (in *Noodlot*) zijn daar voorbeelden van. Nihilisten zoals Onno Quist en Bert Alberegt staan op het eind met lege handen. En hoewel personages uit de 20e en 21e eeuw zelden nog hun heil in verticale transcendentie zoeken, vormen boer Wortel en Edith daar een uitzondering op. Modernere figuren vinden de zin van het bestaan eerder in zelfontplooiing (Marie), horizontale transcendentie (muziek bij Samir) of de verbondenheid met de anderen om zich heen (Sofie). Op het eind van het nawoord wordt de auteur persoonlijk en geeft hij toe empathie voor alle personages te hebben, ook voor de hopeloze gevallen, maar in het bijzonder bewondert hij veerkrachtige figuren zoals de standvastige Spaanse prinses Elisabeth en, ouder wordend, ook wel boer Wortel.

Verder gaat zijn sympathie uit naar Marie Deniet omwille van haar kordate aanpak en zelfreflectie en naar Sofie Lakmaker vooral omwille van de humor, opvallend veel papieren vriendinnen dus.

Is dit nu een zelfhulpboek voor mensen die op zoek zijn naar de zin van het leven? Eerder niet, het is het relaas van een heel persoonlijke en in ieder geval originele zoektocht geworden. Maar het resultaat kan zeker ook voor andere doeleinden gebruikt worden. De analyses van de 16 figuren zijn psychologisch diepgaand uitgewerkt en bieden een interessante invalshoek voor wie met studenten of scholieren aan de slag wil met bijvoorbeeld de boeken van Vonne van der Meer, Mano Bouzamour of Tobi Lakmaker, of eveneens met de Middelnederlandse werken. Jan Konst's methode is *close reading*, hij laat opzettelijk alle informatie omtrent auteur, structuur etc. achterwege om op één aspect te kunnen focussen. Zo inspireert dit boek de lezer om zelf even stil te blijven staan bij de eigen papieren vrienden en bij de vraag waarom we eigenlijk lezen wat we lezen. En wie waagt ooit dit experiment met vrienden en vriendinnen uit de wereldliteratuur?

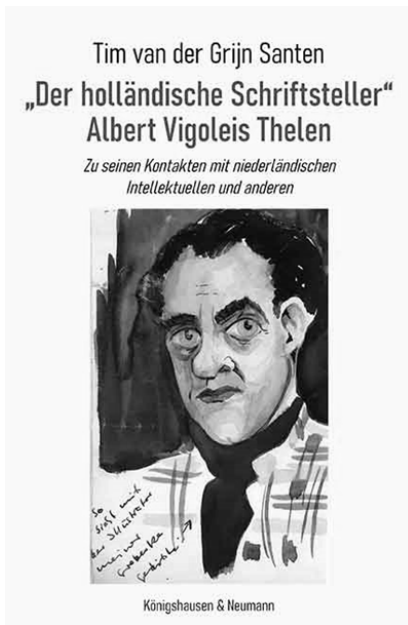
Minutius heeft Jan Konst getracht om de balans tussen hedendaagse en oudere literatuur, tussen mannelijke en vrouwelijke protagonisten, tussen fatalistische en hoopgevende figuren in evenwicht te houden. Waar dat echter niet gebeurt is in de verhouding tussen Nederlandse en Vlaamse literatuur. Van de 16 titels zijn er 13 Nederlands en is er slechts 1 titel Vlaams, namelijk *Boerenpsalm* van Felix Timmermans. En ja, het verhaal over de perkamenten vrienden *Ferguut* en *Margriete van Limborch* werd ook door Vlamingen geschreven, maar dat ligt een beetje in de natuur van de Middelnederlandse epiek. Een paar Vlaamse vrienden zouden in dit rijtje niet misstaan hebben, al moet ik toegeven dat je je echte vrienden uit het echte leven ook niet op basis van hun nationaliteit kiest.

Frankfurt

Laurette Artois

Tim van der Grijn Santen: „Der holländische Schriftsteller“ Albert Vigoleis Thelen. Zu seinen Kontakten mit niederländischen Intellektuellen und anderen. Ergänzt durch einen ausführlichen Briefwechsel bezüglich der Edition Corona. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2024, 313 S., EUR 49.00. ISBN 978-3-8260-8936-7.

Vor 70 Jahren erschien im Düsseldorfer Eugen Diederichs Verlag das schmale Gedichtbändchen eines Autors, der sich zwei Jahre zuvor einen Namen gemacht hatte mit dem (gleichzeitig im niederländischen Verlag van Oorscot und dem Diederichs Verlag erschienenen) voluminösen autobiographischen Roman „Die Insel des zweiten Gesichts. Aus den angewandten Erinnerungen des Vigoleis“. Jener – vergessene, aber beim Wiederlesen staunenswert frisch musikalische – Lyrikband trägt den präziösen Titel „Der Tragelaph“ – und zitiert damit aus dem letzten Vers des Bändchens einen Begriff, der in den abschließenden „Worterkklärungen“ (offenbar von Thelen selber) so definiert wird: „Bockhirsch, ein Fabeltier, ein zwiespältiges Wesen; bildlich auch für Schöpfungen der Dichtkunst verwendet, die ihrer Zwiespältigkeit wegen ästhetisch schwer unterzubringen sind.“ Mit einem Wort: auch der hier vorzustellende Band ist – buchstäblich „von vorne bis hinten“ – ein Tragelaph, anders indes als das besagte wundersame Lyrikbändchen – positivistische philologische „Zwiespältigkeiten“ nicht scheuend.



Mehr als die Hälfte des Buches besteht aus „Anhängen“, die ihrerseits vielgliedrig und detailreich den philologischen und translatorischen Austausch (bis allerdings hin zu beinahe betriebswirtschaftlichen Erwägungen) zwischen Thelen und seinen niederländischen Kollegen dokumentieren, aber bisweilen selbst manch ausgepichtem Thelenianer „too much“ vorkommen dürften. Dokumentiert wird etwa die autobiographische „Zeittafel“ von Albert Vigoleis Thelen, ein anderer Anhang heißt „Hermann Kunst und die Übersetzung der Insel“ – mit durchaus interessanten, über reine Vokabelklärung weit hinausgehenden Anmerkungen Thelens zu einer Ende der 1960er Jahre geplanten Übersetzung der „Insel“ ins Niederländische. Der umfangreichste Anhang gilt schließlich auf über 150 Seiten dem letztlich nicht zustande gekommenen deutsch-niederländischen Verlagsprojekt „Edition Corona“.

Vor all diesen Vielgliedrigkeiten scheint es schon fast angemessen, dass der Verfasser

seine philologischen Befunde in einem Deutsch präsentiert, das von Nederlandismen sympathisch leuchten mag, aber an zu vielen Stellen eines des Deutschen mächtigen Lektorats doch entbehrt.

Die Nähe des 1903 am Niederrhein geborenen und aufgewachsenen Albert Vigoleis Thelen zur „Nachbarsprache Niederländisch“ ist bekannt, und umgekehrt haben die oft lustvoll niederländischen Intellektuellen und Autorenkollegen, mit denen er korrespondierte, eine tragelaphische Kommunikation gefördert. Zu den interessantesten Abschnitten im Hauptteil dieses philologischen Tragelaphs gehören die Kapitel über den bisweilen jahrzehntelangen Austausch mit Autorenkollegen wie Hendrik Marsmann und Menno ter Braak oder dem Verleger Geert von Oorschot. Dieser teils zweisprachige Austausch verdient Aufmerksamkeit und fördert Neugier. (Winzige Hinweise gelten auch Nico Rost, dessen „Goethe in Dachau“ (1948: 1999) in Tagen wie diesen eine neue Aufmerksamkeit verdient hat.) Aber es gibt dann doch auch Enttäuschendes. Jetzt im Thomas-Mann-Jahr mag mancher Leser neugierig sein, was der Verfasser über das Verhältnis Thelens zu seinem deutschen Kollegen zusammenträgt, aber mehr als ein paar freundliche Petitessen hat er da nicht zu bieten.

Übrigens: Wenn es um große Romane als Großromane geht: Schreiber dieses würde – *je, den Düwel ook* – die „Insel des zweiten Gesichts“ den „Buddenbrooks“ immer wieder vorziehen ...

Münster

Hermann Wallmann

Sabine Mangold-Will (Hrsg.): Wilhelm II. im Exil. Das „Holländische Tagebuch“ des Leibarztes der Hohenzollern Dr. Alfred Haehner 1919–1924.

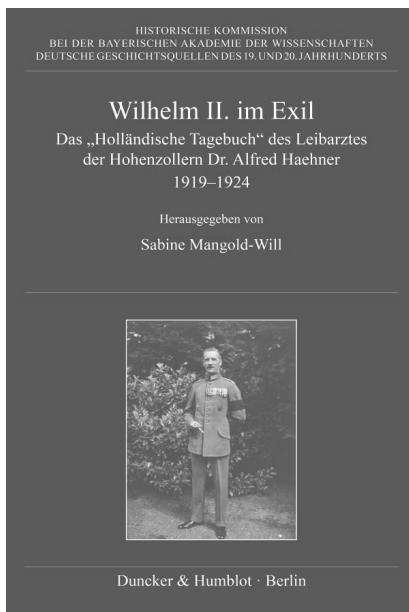
Herausgegeben und bearbeitet von Sabine Mangold-Will unter Mitarbeit von Martin Kauder. Berlin: Duncker & Humblot, 2024 (Historische Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften Deutsche Geschichtsquellen des 19. und 20. Jahrhunderts 82). 511 S. ISBN 978-3-428-19283-0. EUR 99,90 (Druckausgabe). Digitale Fassung in Vorbereitung auf www.haehner-tagebuch.de.

Op 10 november 1918, de dag vóór de Duitse capitulatie, maakt in Eijsden, het meest zuidelijke spoorwegstation van Nederland, een prominent asielzoeker zijn opwachting. Het is niemand minder dan Friedrich Wilhelm Viktor Albert von Preußen, die voor zijn leven vreest en met zijn entourage vanuit het militaire hoofdkwartier in Spa op de vlucht is geslagen. In Nederland, dat tijdens de Eerste Wereldoorlog een precaire neutraliteit heeft onderhouden en waar een verre nicht koningin is, vraagt hij politiek asiel aan. Na enkele uren ongeduldig wachten op het perron volgt de toelating door de Nederlandse regering en mag de keizerlijke trein verder rijden. Aanvankelijk is de afgedankte monarch te gast bij Godard graaf van Aldenburg-Bentinck op Kasteel Amerongen, maar in mei 1920 verhuist het hof naar Huis Doorn, alwaar Wilhelm II in 1941 op 82-jarige leeftijd overlijdt, zonder ooit nog een voet in zijn vaderland te hebben gezet.

Voor de afgezette keizer kon het contrast van de ballingschap met zijn vroegere hoge positie niet groter zijn. Het leven van de voormalige “Reisekaiser” speelde zich vanaf mei 1920 af in een beperkt gebied, dat hij niet mocht verlaten. Zijn politieke macht was ten einde, meer dan eens moest hij zelfs vrezen te worden uitgeleverd aan de geallieerden, die hem wilden berechten voor oorlogsmisdaden. Via kranten, boeken en gesprekken met gasten van de mini-hofhouding hield Wilhelm II zich op zijn kasteeltje op de hoogte van de verdere ontwikkelingen in Duitsland. Zijn droefheid verwerkte hij door dagelijks in het park hout te hakken en tot keurige stammetjes te zagen.

Zijn staf, oorspronkelijk bestaande uit 49 medewerkers, werd al snel teruggebracht tot vier personen, waaronder een lijfarts, die over de gezondheid van de keizer en diens gemalin waakte. Van 1919–1924 werd deze functie tot grote tevredenheid van de patiënten uitgeoefend door dr. med. Alfred Haehner. De militaire arts, geboren in 1880 te Düsseldorf, was tijdens de Eerste Wereldoorlog onderscheiden met het IJzeren Kruis eerste klasse en had ten gevolge van het Verdrag van Versailles geen emplooi meer gevonden bij het in sterkte teruggebrachte Duitse leger.

Van 4 november 1919 tot 27 februari 1924 hield Haehner in vijf delen een dagboek bij, dat hij zelf voorzag van de titel “Holländisches Tagebuch Amerongen – Doorn”. Na zijn dood in 1949 belandde het met zijn nalatenschap in het Keulse stadsarchief. Het



bestaan ervan was onder vakhistorici al geruime tijd bekend. De Duits-Britse Wilhelm II-specialist John C.G. Röhl maakte er veelvuldig gebruik van en noemde het in 2011 een “priceless treasure”. Toch bleef het meer dan zestig jaar lang bij vergeefse pogingen om deze bijzondere historische bron algemeen toegankelijk te maken. Pas na 2009, het jaar waarin het Keulse archief in de Severinstrasse door de aardbodem werd verzwoegen (de nalatenschap van Haehner bevond zich bovenin het gebouw en werd later vrijwel onbeschadigd teruggevonden), kwam het tot publicaties, allereerst in een Nederlandse deelvertaling (*Majesteiten zijn nu eenmaal geen Gewone Stervelingen*, 2021), en thans, meer dan een eeuw na dato, in een volledige wetenschappelijk verantwoorde editie door de Wuppertalse historica Sabine Mangold-Will.

Terecht beschouwt de bezorgster Haehners dagboek niet als een introspectief ego-document, maar eerder als politiek dagboek, waarin de auteur zonder een blad voor de mond te nemen niet alleen ziektes en lichamelijke veranderingen van zijn patiënten noteert, maar ook hun emoties, geestelijke toestand en politieke meningen. Vaak geeft Haehner gesprekken bij het avondeten of onder vier ogen gedetailleerd weer. Hij was een bewonderaar van Eckermann, maar maakt nauwelijks gebruik van de directe rede die zo typisch is voor diens notities van de gesprekken met Goethe; wel heeft Haehner een scherp oog voor decorum en tafelmanieren.

Uit eerder historisch onderzoek was al bekend dat Wilhelm II in zijn verbittering een fervent aanhanger was van antisemitische en antikatholieke complottheorieën; de door Haehner gedocumenteerde uitspraken doen vermoeden dat de Joodse bevolking van Duitsland het ook bij aanblijven van de keizer hard te verduren zou hebben gekregen. Mangold-Will betoogt in haar genuanceerde inleidende analyse dat deze en dergelijke onbewimpelde uitspraken mede tot stand kwamen in een communicatieve situatie waarin de keizer probeerde zijn lijfarts, die zelf ook niet gespeend was van antisemitische vooroordelen, verder te overtuigen; de standpunten die Haehner Wilhelm II in de mond legt, werden in zekere zin door zijn gesprekspartner gedeeld, waarbij een versterkend resonantie-effect kon optreden. Hoe het ook zij, het dagboek biedt een boeiende spiegel van de politieke discussies zoals ze in de keizerlijke hofhouding werden gevoerd, ook met de gasten uit Duitsland die kwamen en gingen.

Tegelijk is dit dagboek een waardevol *document humain*, omdat het – in de woorden van de tekstbezorgster – getuigenis aflegt van Haehners persoonlijke “Selbstkonstitution” en “Welterzeugung”. Het bijzondere is dat het is ontstaan in de intieme constellatie van de mikrokosmos van Kasteel Amerongen en Huis Doorn. De auteur, bij zijn aankomst nog een fervent aanhanger van de keizer en overtuigd van diens goddelijk-verheven status, werd in zijn werk geconfronteerd met menselijk-prozaïsche onhebbelijkheden van zijn patiënten, waardoor er in de loop der jaren een desillusie optrad; uiteindelijk legt Haehner uit ontevredenheid met te geringe inkomsten zijn functie neer. Het dagboek levert van deze geleidelijke omslag een meerstemmige en soms ambivalente weerslag, waarbij Haehner in verschillende rollen optreedt: als chroniqueur, monarchist, scherp-gedistantieerd formulerend criticus, arts, katholiek, burger, Duitser, Rijnlander, militair en echtgenoot.

Een ander relevant aspect, dat door de tekstbezorgster niet wordt genoemd, maar dat nadere analyse verdient en de primaire lezer van dit tijdschrift ongetwijfeld zal interesseren, is de interactie van het hof in ballingschap met de Nederlandse omgeving. Zo is het opvallend dat gedurende de beschreven periode geen enkel lid van het Nederlands Koningshuis een bezoek aflegde aan Huis Doorn, en dat terwijl Wilhelm II en Wilhelmina neef en nicht waren. Vermoedelijk moest hier een uiterlijke neutraliteit in het oog worden gehouden en wilde men tegenover de pers en de geallieerde

buitenwacht niet de indruk wekken dat er sprake was van hartelijke diplomatieke betrekkingen. Minstens zo interessant zijn de pittige uitspraken die Haehner boekstaaft over de vermeende Nederlandse volksaard, waarbij woorden vallen als *Pharisäer*, *Kafferland*, *Spießer*, *Neugierde* und *Renommiersucht*. Typerend is een scene op 17 april 1921, als drie zonen van de keizer samen met de hertog van Braunschweig in uniform en met getrokken degens de kamer binnenmarcheren waar Wilhelms overleden echtgenote Auguste Viktoria ligt opgebaard: “Es war wirklich eine Freude und Genuß, den anwesenden Holländern in ihrer durchschnittlich schlappen Haltung bei ihren meist kleineren Figuren dieses prachtvolle Bild alter militärischer Grösse Deutschlands zeigen zu können.” Evenals bij de antisemitische uitingen is in dit soort gevallen sprake van convergerende communicatie zoals die in het wereldje van het hofmilieu optrad. Voor Haehner was een versterkend persoonlijk motief afgunst op de Nederlandse gasten, die door Wilhelm II met meer egards werden behandeld dan hijzelf, een verschijnsel dat door Haehner als *Ausländerei* wordt veroordeeld. Ook de mediale aandacht in de vorm van Nederlandse roddelpersberichten en bij de tuiningang wachtende ‘paparazzi’ komt meer dan eens ter sprake.

Haehners *Holländisches Tagebuch*, dat deels met de hand geschreven en deels in typoscript is overgeleverd, wordt hier gepresenteerd in een leeseditie waarin typefouten en eenduidige schrijffouten in overeenstemming met de intentie van de auteur stilzwijgend zijn gecorrigeerd, en evident aangebrachte correcties congeniaal zijn overgenomen. Inhoudelijk interessante schrappingen en interlineaire of marginale toevoegingen – gering in aantal – zijn in voetnoten nauwkeurig gedocumenteerd. Ter inleiding wordt uitvoerig ingegaan op de overleveringsgeschiedenis en eerdere pogingen tot uitgave, op de persoon van de auteur, op het genre dagboek, op de inhoud en op de historische context van het keizerlijk hof in ballingschap.

De brontekst zelf is voorzien van zo’n duizend verklarende voetnoten, waarin zelfs nog wordt uitgelegd wat woorden als *Strohwittwer* precies betekenen. Een verdere ontsluiting volgt door registers op personen, plaatsen en zaken; met name het zaakregister imponeert door de keuze van inzichtelijke trefwoorden (vaak nader gerubriceerd met gedetailleerde subtreffwoorden).

Van het uitgebreide *Quellen- und Literaturverzeichnis* verdient een gereconstrueerde lijst van *Lektüren am Exilhof in Amerongen und Haus Doorn* bijzondere vermelding; dat geldt ook voor een bibliografie van Haehners eigen gepubliceerde werken (waaronder twee vertalingen in boekvorm van Nederlandse medische teksten). Al met al verdient deze zeer zorgvuldige teksteditie alle lof.

Kritiekpunten zijn gering in aantal en van ondergeschikt belang. Het visuele element krijgt te weinig aandacht. Het boek bevat weliswaar links naar filmopnamen en afbeeldingen op internet en enkele goed gekozen foto’s (meer hoeft ook niet gezien de talrijke bestaande publicaties), maar een afbeelding van Haehners handschrift of typoscript ontbreekt. De lectuur zou zijn vergemakkelijkt door enkele kaarten op te nemen: van Nederland als geheel, dat honderd jaar geleden nog een ander aanzien had dan anno 2025 (zo was Wieringen, waar de kroonprins verbleef, nog een eiland dat alleen met pont bereikbaar was); van de omgeving van Huis Doorn, waar telkens weer genoemde plaatsen als Amerongen, Utrecht, Zeist en De Bilt in hun ruimtelijke samenhang zichtbaar worden (nu wordt de ligging van deze plaatsen ietwat omslachtig telkens in voetnoten verbaal uiteengezet); van Doorn zelf, waarbij ook de ligging van cruciale plekken duidelijk wordt: het kasteel, het park, de houthakplaats en de woning van Haehner, die de keizer op zijn wandelingen vaak passeerde, maar nooit kwam hij er op visite, tot verdriet van Haehner en zijn vrouw.

Het leesgemak zou ook zijn vergroot door aan het begin een stamboom op te nemen van de keizerlijke familie en een lijst van de voornaamste personages van het dagboek. Wilhelm II had zeven kinderen, die met verschillende frequentie hun ouders bezochten en in het dagboek vaak worden aangeduid met alleen hun voornamen of cryptisch-verkorte namen als *Sissy* of *Herzogin* (Victoria Luise, 1892-1980), *Fritz* (Eitel Friedrich, 1883-1942), *Krpz.* of *Kpz.* (kroonprins Wilhelm, 1882-1935) en *Auwi* (August Wilhelm (1887-1949)). De samenhang van de keizerlijke familie wordt nu verspreid in voetnoten uit de doeken gedaan, wat met name lastig is voor de incidenteel-selectieve gebruiker van de editie.

Een kleine blinde vlek is dat personen die niet met name worden genoemd, maar wel in de tekst voorkomen, niet zijn opgenomen in het personenregister. Met name gehuwde vrouwen worden op deze manier aan het zicht onttrokken. Dat geldt bijvoorbeeld voor de boeiende figuur van Jeanne Zelle. Zij wordt in het dagboek enkele malen vermeld als "Frau Vincent-Loosjes", naar haar echtgenoot, die wel is opgenomen in het persoonsregister. Deze zangeres-schrijfster van cocktailboeken was een nichtje van Mata Hari. Haehner onthult in het dagboek dat Loosjes' vrouw "der neueste Flirt" van de kroonprins was. Zelf was de dokter van haar vocale kwaliteiten niet erg onder de indruk: "Frau V.L. sang mit kleiner, dazu nicht besonders geschulter Stimme sehr zum Kpz. hin, der natürlich zu dieser Aufführung seines hiesigen Flirts erschienen war und begeistert ihren schwächlichen Darbietungen folgte."

Aldus biedt deze voorbeeldige editie van Haehners *Holländisches Tagebuch* niet alleen een uiterst amusante lectuur van een unieke Duits-Nederlandse historische bron, maar ook een uitnodiging tot nader onderzoek.

Oldenburg

Hans Beelen

Steven Zurek: „Deutsche“, „Holländer“ und „Grafschafter“. Zur Konstruktion regionaler Identität in der Grafschaft Bentheim 1866–1918. Münster: Aschendorff, 2024, X u. 324 S., EUR 52,00. ISBN 978-3-402-25046-4.

Wer wissen möchte, warum sich die Einwohner der Grafschaft Bentheim einfach als „Grafschafter“ bezeichnen, während sie niemals sagen würden, dass sie im „Kreis Grafschaft Bentheim“ zu Hause sind, sollte das vorliegende Buch von Steven Zurek zur Hand nehmen. Hier wird erläutert, wie es dazu gekommen ist, dass sich die Grafschafterinnen und Grafschafter in hohem Maße mit der Grafschaft Bentheim identifizieren und mit einem gewissen Stolz auf bestimmte, mehr oder weniger stark empfundene Eigentümlichkeiten ihrer Heimat hinweisen. Zentrales Thema des Bandes ist die regionale Identitätsbildung in historischer Perspektive, die unter dem Stichwort „Konstruktion“ als vorwiegend sozial-kulturell bedingtes Geschehen gefasst wird. Die zeitliche Begrenzung auf 52 Jahre, wobei der Beginn durch die Annexion des Königreichs Hannover durch Preußen im Jahr 1866 und der Abschluss durch das Ende des Ersten Weltkriegs 1918 bestimmt werden, wird den Beginn betreffend nicht eng gezogen: So wird auch die Zeit im Königreich Hannover wiederholt herangezogen, um Entwicklungen nachzuzeichnen, und es findet die zuvor jahrhundertlang bestehende Reichsgrafschaft als Voraussetzung Erwähnung.

Nachdem die Einleitung anhand verschiedener Beispiele von Selbstbezeichnungen und -positionierungen darstellt, wie sich die Bewohner der Grafschaft von den „Deutschen“ abgrenzten und ihre Heimat mit ihren regionalen Spezifika als

etwas Drittes zwischen den Niederlanden und Deutschland empfanden, referiert das zweite Kapitel verschiedene Theorien zu „verräumlichter Identitätsbildung“ unter dem speziellen Blickwinkel einer Grenzregion. Ziel der Arbeit Zureks ist es, herauszuarbeiten, „wie die als gemeinsam ausgewiesene Geschichte, die konfessionelle Prägung, die sprachlichen Verhältnisse sowie die als besonders eng dargestellten Beziehungen und Verflechtungen mit den Niederlanden zu regionalen Besonderheiten stilisiert und den Einwohnern der Grafschaft Bentheim als plausible Identifikationsofferten präsentiert wurden, wie diese zu deren Zugehörigkeitsempfindung und Selbstpositionierung beitrugen sowie wie sie mit weiteren Bezugsrahmen multipler Identitäten der Bevölkerung vereinbar waren.“ (S. 38)

Dazu wird zunächst die geopolitische Geschichte der Grafschaft Bentheim nachgezeichnet, wobei sowohl die Beziehung nach Westen, den heutigen Niederlanden, als auch diejenigen nach Süden und Osten, d. h. zum Bischof von Münster, zum Königreich Hannover und zu Preußen, neben der Franzosenzeit oder anderen kürzeren Zwischenzeiten ausführlich behandelt werden. Deutlich wird dabei insbesondere in konfessioneller Hinsicht die Relevanz des reformierten Oberkirchenrates sowie in wirtschaftlicher Hinsicht die Bedeutung des Transitverkehrs, von dem die Grafschaft zunächst profitierte, der jedoch durch Zollordnungen von niederländischer wie von deutscher Seite erheblich geschwächt wurde und die Grafschaft Bentheim in eine infrastrukturelle wie wirtschaftliche Randlage bugsierte, die zu einer großen Verarmung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts führte. Die Grafschaft Bentheim wurde zu einem „weitgehend verkehrstoten Winkel“ (S. 77), in dem neben der Auswanderung der Schmuggel eine der Möglichkeiten verblieb, die eigene Situation zu verbessern.

Das Thema der konfessionellen Zugehörigkeiten und Prägung wird im vierten Kapitel erörtert. Hier erscheint das Thema der Konstruktion von regionaler Identität besonders greifbar, da die Verpfändung der Grafschaft an Hannover den Erhalt der konfessionellen Eigenständigkeit der Region vertraglich sicherte. Dies blieb auch nach Übernahme durch Preußen so, wodurch der reformierte Oberkirchenrat eine mächtige Position erlangte und immer wieder auf das Eigene und Besondere der sehr konservativen orthodox-reformierten Grafschafter Bevölkerung pochte, um sich gegen Eingliederungen jedweder Art zu wehren.

Eine wichtige Rolle spielte dabei der Umstand, dass sich die Grafschaft Bentheim sowohl konfessionell als in der Folge auch kulturell den Niederlanden nahe fühlte und im schriftlichen und kirchlich-religiösen Bereich einen Sprachwechsel zum Niederländischen vollzogen hatte. Das Niederländische war also lange Zeit diejenige Sprache, die in der Schule gelehrt, in den Schriftzeugnissen verwendet, in der von der Kanzel gepredigt und zu Hause gebetet wurde. Das Niederländische beeinflusste auch das Bentheimer Platt, die Alltagssprache. Diese sprachliche Affinität zum Niederlän-



dischen bildet das Thema des fünften Kapitels. Die staatlichen Behörden kämpften lange Zeit vergeblich darum, Hochdeutsch in den Schulen der Grafschaft einzuführen; vor allem in der Niedergrafschaft blieb die Bevölkerung mit Unterstützung der reformierten Kirche noch lange beim Niederländischen. In Bezug auf das Verhältnis der Grafschafter zu den Niederlanden fehlt hier jedoch der Hinweis darauf, dass die Region Twente – abgesehen von Enschede – mehrheitlich katholisch war. Reformierte Mehrheiten auf niederländischer Seite gab es in der Provinz Drenthe sowie in Salland, das wie Twente heute zur Provinz Overijssel gehört. Es wird immer gern so getan, als wäre die Grafschaft Bentheim auf deutscher Seite nur von katholischen Regionen umgeben gewesen, was stimmt, während jenseits der Grenze auf niederländischer Seite die reformierte Religion vorgeherrscht habe, was eben für Twente nicht gilt. Stärker herauszustellen wäre auch, dass für den grenzüberschreitenden Handel und Verkehr zumindest im mündlichen Bereich sicherlich nicht die niederländische Standardsprache verwendet wurde, sondern der jeweilige heimische Dialekt.

Die Grenzlage mit ihren wirtschaftlichen und privaten Verflechtungen ist das Thema des sechsten Kapitels, das auch dadurch interessant ist, dass es die Wahrnehmung der Grafschaft Bentheim durch die Niederländer behandelt. Dies ist ein Aspekt, der zwar weniger für das Thema der Identitätsbildung der Grafschafter nutzbar gemacht werden kann, aber für die wirtschaftliche und verkehrstechnische Verbesserung der Grafschaft von Bedeutung ist und daher indirekt das Selbstverständnis mitprägt. Es ist zu begrüßen, dass der Autor hier auch das Gedicht von Joost van den Vondel über das neue Amsterdamer Rathaus erwähnt, in dem der Bentheimer Sandstein vorkommt (S. 203f.), aber bedauerlich, dass er den Namen dieses Autors, der zu den berühmtesten seiner Zeit zählt, auf S. 211 irrtümlich als „van den Hovel“ wiedergibt.

Das siebte Kapitel behandelt das Fürstenhaus, das vor allem ökonomisch als größter Grundherr von Bedeutung war und in der Grafschaft allgemein ein hohes Ansehen genoss. Die Identifikation als Grafschafter, zu der es vermeintlich noch einen „echten Grafen“ gab, wurde auch dadurch gestärkt. Die Bedeutung des Fürstenhauses als Betreiber und Förderer des Kurbetriebs in Bentheim war, wie Zurek herausarbeitet, nicht zu unterschätzen. Auch der politische Einfluss des Grafen auf staatliche Entscheidungen wird von Zurek an mehreren Stellen veranschaulicht.

Im achten Kapitel wird das öffentliche Leben, wie es sich durch Vereinsbildung, regionale Feste und eigene Traditionen darstellt, zum Thema, um die kollektive regionale Identitätsbildung aus dem Alltagsleben heraus zu konturieren. Überzeugend wird hier die Bedeutung der neu gebildeten Kriegervereine für die Schaffung eines national-deutschen Bewusstseins dargestellt. Dass Veranstaltungen der Kriegervereine, die teilweise von der Obrigkeit gewünscht wurden, gegenüber Schützenvereinen bevorzugt wurden, ist sicherlich ein Umstand, der zunächst überrascht. Hier nutzt Zurek den Begriff der „multiplen Identität“, um das Selbstverständnis als Grafschafter mit einem deutsch-nationalen Bewusstsein in Einklang zu bringen (S. 247).

Das Resümee im neunten und letzten Kapitel führt noch einmal die maßgeblichen Aspekte, die zur Ausbildung einer regionalen Identität als „Grafschafter“ beigetragen haben, zusammen und zeichnet die historische Entwicklung und Konturierung der Identitätsbildung noch einmal nach. Die Theorien aus dem zweiten Kapitel werden dabei nicht einzeln noch einmal abgeklopft, sind implizit jedoch behandelt. Das zweite Kapitel dient also mehr dazu, den Leser auf das Thema vorzubereiten, als tatsächlich im Weiteren die Brauchbarkeit verschiedenster Ansätze zu untersuchen. Es ist demnach affirmativ einführend gedacht und keine Vorstellung des Disputationsgegenstandes.

Insgesamt gibt es zwar viele inhaltliche Wiederholungen, doch sind diese der Fokussierung auf die einzelnen Themenschwerpunkte in den Kapiteln geschuldet, zu deren Darstellung Querverbindungen nötig sind. Ein Ausblick auf die Zeit nach dem Ersten Weltkrieg wäre wünschenswert gewesen, wird aber konsequent vermieden, ohne dass dies begründet wird. Kleinere Komma- und Tippfehler sind stehen geblieben, doch verschmerzbar (auf S. 235 muss man „Erfolge“ durch „Erbfolge“ ersetzen, was vielleicht nicht auf Anhieb ersichtlich ist). Eine inhaltliche Korrektur sei jedoch gestattet: Die Arbeit des Backens von *Schoosollen* oblag nicht den Frauen des Haushalts, wie auf S. 268 behauptet, sondern den Männern. Die alten Eisen, in denen die Neujahrkuchen und *Schoosollen* über dem offenen Feuer gebacken wurden, sind sehr schwer, weshalb Männer diese Aufgabe übernahmen. Erst mit dem Aufkommen der kleineren Neujahrskuchen-Eisen, die auf das Herdfeuer gestellt wurden, und der späteren elektrischen Backautomaten konnte auch das Backen selbst in die Hände der Frauen übergehen, wobei aber auch hier immer noch auch Männer von der Partie sein konnten.

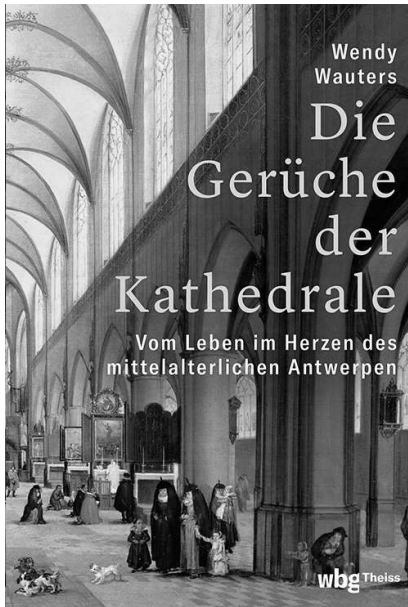
Das Buch stellt eine gründliche, quellenbasierte Untersuchung zum Selbstverständnis der Bewohner der Grafschaft Bentheim dar und bietet zudem eine gut lesbare, interessante Lektüre für alle, die sich mit der Identitätsbildung im Grenzraum zwischen den Niederlanden und Deutschland befassen wollen. Nebenbei ist es ein wichtiges Buch zur jüngeren Geschichte der Grafschaft Bentheim.

Münster

Friedel Helga Roolfs

Wendy Wauters: Die Gerüche der Kathedrale. Vom Leben im Herzen des mittelalterlichen Antwerpen. Aus dem Niederländischen von Andreas Ecke. Freiburg: wbg Theiss, 2025. 320 S., 48 ungezählte Seiten Bildtafeln. EUR 34.00. ISBN 978-3-534-61064-8. Originaltitel: De geuren van de kathedraal.

Das Buch, das an dieser Stelle aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive betrachtet wird, wurde von der Kunsthistorikerin Wendy Wauters nach einer Radiosendung, in der sie über ihre Dissertationsschrift zum gleichen Thema berichtet hatte, verfasst. Der vom Moderator geäußerte Wunsch, ihre wissenschaftlichen Erkenntnisse so aufzuarbeiten, dass sie geeignet wären, ein breiteres Publikum zu erreichen, fand Gehör. Die Aufgabe ist ihr mit dem gut dreihundert Seiten langen Werk sicherlich sehr gut gelungen. Wendy Wauters zeichnet ein buntes Bild des Lebens und Sterbens in Antwerpen während des 15. und 16. Jahrhunderts, wobei die Liebfrauenkathedrale (Onze-Lieve-Vrouwekathedraal) mit ihren Gräbern, Kapellen, ihren Klängen, ihrem Licht, ihren Bildern, Teppichen und übrigen Ausschmückungen und – wie aus dem Titel hervorgeht – ihren Gerüchen den Mittelpunkt darstellt. Belebt wurde die Kirche, in der täglich mehr als hundert Messen stattfanden, von Menschen – Totengräbern, Hausierern, Hundeschlägern, neugierigen Reisenden und ortsansässigen Gläubigen –, aber auch von Tieren, die im großen unübersichtlichen Gebäude herumstreunten und etwa durch Gejaule Lärm verursachten (S. 203). Wauters versucht, das Leben in der Kathedrale und der Stadt Antwerpen mit allen Sinnen zu erfassen und illustriert ihre Aussagen anhand einer Vielzahl von Abbildungen. Darüber hinaus hat sie viele Beschreibungen des Lebens in Antwerpen von Zeitzeugen zusammengetragen. Ihre solide Arbeit mit Quellen und Fachliteratur belegt die Autorin mit Anmerkungen



zu den einzelnen Kapiteln und einem Abbildungsverzeichnis. Darüber hinaus ist eine Bibliographie und ein Personenregister angehängt.

Dem nichtwissenschaftlichen Publikum wird das Lesen des Buches durch eine Vielzahl von Zwischenüberschriften erleichtert. Diese sind wie auch viele andere Stellen des Textes recht flapsig formuliert, wie „Nur nichts verpassen“ (S. 172) oder „Mit viel Trara“ (S. 167) oder „Selber schuld“ (S. 106). Der Leser soll neugierig gemacht werden, zugleich wird ihm Unterhaltendes versprochen und geboten. Eine fremde Welt wird beschrieben, nicht selten auf eine amüsante Art und Weise, wobei die Autorin Wert auf die Feststellung legt, dass sie sich nicht über die darin lebenden Menschen und ihre Mentalitäten lustig machen will.

Der deutsche Untertitel des Buches „Vom Leben im Herzen des mittelalterlichen Antwerpen“ ist insofern irreführend, als der

Schwerpunkt der Arbeit nicht im Mittelalter, sondern eher im 16. Jahrhundert und somit in der Frühen Neuzeit liegt. Der Untertitel der Originalausgabe lautet entsprechend und richtigerweise „De overweldigende 16de eeuw in Antwerpen“. Unabhängig davon werden Historiker grundsätzlich stutzig, wenn etwa Zitate von Daniel Defoe aus dem London der 1660er Jahre verwendet werden, um die Wahrnehmung von Pestwellen des 15. und 16. Jahrhundert in Antwerpen zu veranschaulichen. Die Ausführungen zu den Auseinandersetzungen von Lutheranern, Täufern, Calvinisten und Katholiken im langen 16. Jahrhundert sind holzschnittartig und wenig informativ. Inwieweit sich bereits religiöse Konflikte des 15. Jahrhunderts, auf die ebenfalls eingegangen wird, darin spiegeln, wird über das, was wir zu lesen bekommen, nicht nachvollziehbar.

Verschiedene Sprachbilder wirken etwas unpassend. Das 16. Jahrhundert soll demnach für die Niederlande einer „Achterbahnfahrt“ religiöser Unruhen gleichgekommen sein (S. 21). Ob eine Stadt einen „Fingerabdruck“ hat (S. 27), mag man hinterfragen. Das gleiche gilt für einige Erklärungsversuche: Ob die Aggressivität vieler Menschen gegenüber den Hundeschlägern der Stadt wirklich auf Tierliebe zurückging (S. 43), sollte doch genauer erforscht werden.

Nichtsdestoweniger vermittelt die Autorin überaus Interessantes aus der Vergangenheit von Antwerpen. Besondere Stärken liegen in der Beschreibung von Gemälden, die als Quellen für die Welt der Gerüche und das soziale Leben in der Stadt verwendet werden. Das Gleiche gilt für die Beschreibungen von Kirchenräumen in der Kathedrale, die uns auch eine Vorstellung von akustischen Ereignissen jener Zeit vermitteln. Zahlreiche Beobachtungen des auf uns gekommenen Kirchengebäudes, die hier in dichter Form präsentiert werden, machen „Die Gerüche der Kathedrale“ lesenswert, auch wenn sinnliche Eindrücke notwendigerweise durch Phantasie zu kompensieren sind.

München und Duisburg-Essen

Margarete Wittke und Ralf-Peter Fuchs

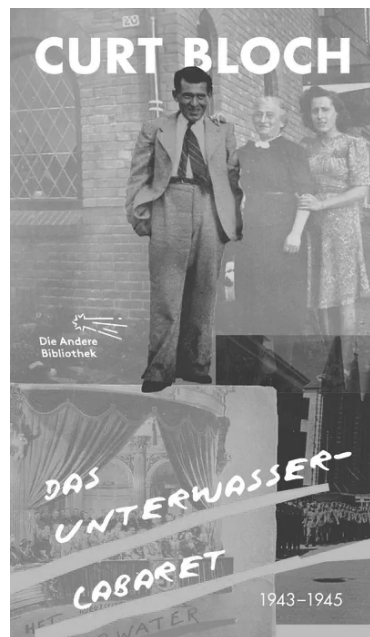
Niederländische Literatur in deutscher Übersetzung

Das besondere Buch

„Mein Dichten ist wie Dynamit, / Ist nitroglyzerinisch, / Es bricht des Führerbaus Granit, / Satirisch, spottend, zynisch.“

„Die andere Bibliothek“ präsentiert eine Auswahl deutscher und niederländischer Gedichte aus dem *Onderwater Cabaret* des deutsch-jüdischen Autors Curt Bloch

Curt Bloch: Das Unterwasser-Cabaret. 1943-1945. Herausgegeben von Aubrey Pomerance. Berlin: AB – Die Andere Bibliothek. 2025. 372 S., mit zahlreichen farbigen Abb., nummeriert und limitiert, EUR 48.00. ISBN 978-3-8477-0492-8. [Die Andere Bibliothek; Bd. 483] Gleichzeitig erschienen als preiswerter Extradruck zum Preis von EUR 28.00. ISBN 978-3-8477-2062-1.



Der hier angezeigte Band aus der *Anderen Bibliothek* steht in einer Reihe mit weiteren Publikationen und digitalen Präsentationen über das OWC, das *Onderwater Cabaret* des Curt Bloch, einer ohne Übertreibung als sensationelle Entdeckung zu bezeichnenden satirischen Untergrundzeitschrift, deren Existenz der Öffentlichkeit 80 Jahre verborgen geblieben war. Der Dortmunder Jurist Curt Bloch war 1933 nach Amsterdam emigriert, da er als Jude seinem Beruf im nationalsozialistischen Deutschland nicht mehr nachgehen konnte. Nach dem deutschen Überfall auf die Niederlande im

Mai 1940 verließ er Amsterdam und tauchte in Enschede unter.¹ Hier entstanden zwischen dem 22. August 1943 und dem 3. April 1945 die 95 Ausgaben des *Onderwater Cabaret*, im Wochenrhythmus von Hand produzierte kleine Hefte in Postkartenformat in einer Auflage von einem (!) Exemplar. Die durchschnittlich 16-20 Seiten umfassenden Hefte bestanden aus politisch-satirischen Bildcollagen auf der Basis aktueller Zeitungsausschnitte und handschriftlich eingetragenen Gedichten in niederländischer und deutscher Sprache. Aus ihnen las Bloch im kleinen Kreis befreundeter *onderduikers* und ihrer Unterstützer vor, und er ließ die einzelnen Ausgaben unter seinen Bekannten im Raum Enschede kursieren. Nach dem Krieg emigrierte Bloch mit seiner Frau nach New York, wo die gesammelten und in mehreren Bänden zusammengebundenen Hefte des OWC rund 80 Jahre im Bücherregal der Familie standen, bevor sie endlich auf verschlungenen Pfaden einer breiteren Öffentlichkeit präsentiert werden konnten in Form von Büchern² und Zeitschriften³, einer Aufsehen erregenden Ausstellung im Jüdischen Museum Berlin⁴ und einer umfassenden Website unter Federführung des Designers Thilo von Debschitz.⁵

Wir stellen den Band der *Anderen Bibliothek* über Curt Blochs *Unterwasser-Cabaret* hier mit Absicht unter der Rubrik *Niederländische Literatur in deutscher Übersetzung* vor, da der deutsche Muttersprachler Curt Bloch die Mehrzahl seiner Gedichte auf Niederländisch geschrieben hat, also in der Sprache seines Exillandes, in dem er zu Beginn seiner *Onderwater*-Lyrik bereits seit rund einem Jahrzehnt lebte. Die 95 Ausgaben des OWC enthalten auf über 1.700 Seiten insgesamt 492 Gedichte, davon 276 (= 56%) niederländische, 215 (= 44%) deutsche und eines in englischer Sprache.⁶ Mit

1 In Enschede wurde ihm und vielen anderen Juden von der Widerstandsgruppe um Pastor Leendert Overduin geholfen. Hierzu sei empfehlend hingewiesen auf die 2024 erschienene Übersetzung der Biografie Overduins von Arnold Bekkenkamp, *Der Judenretter und Vorsehner aus Enschede: Pastor Leendert Overduin*, deren genaue bibliografische Angaben der unten anschließenden Bibliografie der Übersetzungen zu entnehmen sind.

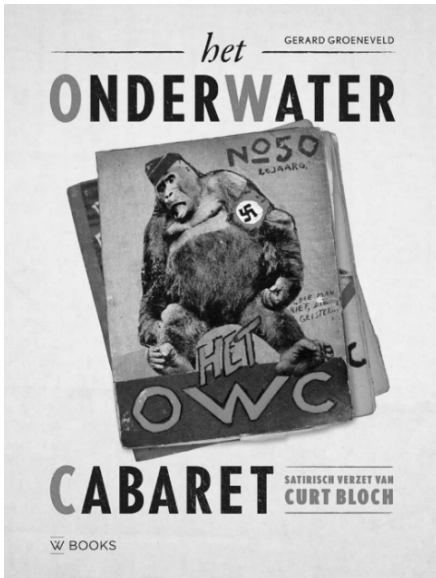
2 Den Beginn der Publikationen machte ein im November 2023 erschienenes Buch des niederländischen Historikers Gerard Groeneveld, *Het onderwater cabaret. Satirisch verzet van Curt Bloch*. Zwolle 2023. Der großformatige Band ist die bisher ausführlichste Publikation mit einer umfangreichen biografischen und zeithistorischen Einführung, farbigen Abbildungen aller Titelcollagen und einer Auswahl von 132 Gedichten, davon 91 auf Niederländisch und 41 auf Deutsch mit niederländischen Übertragungen.

3 Die erste deutsche Bekanntschaft mit dem OWC vermittelte im Dezember 2023 das *Süd-deutsche Zeitung Magazin* Nr. 49, 08.12.2023. Das Heft enthält ein ausführliches Interview mit Ruth und Simone Bloch, der Frau und Tochter Curt Blochs, ergänzt durch einige seiner Gedichte und Miniaturabbildungen der Umschläge aller 95 Hefte des OWC.

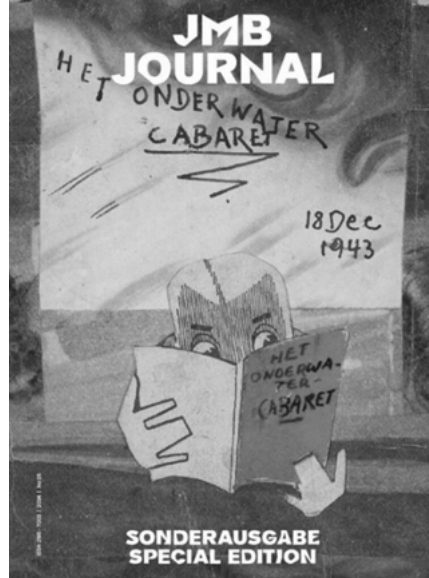
4 *Het Onderwater Cabaret*. JMB Journal – Sonderausgabe, Berlin: Jüdisches Museum 2024. Das anlässlich der Ausstellung im Jüdischen Museum Berlin vom 09.02.-26.05.2024 erschienene zweisprachige Heft (deutsch/englisch) vereint zahlreiche Beiträge zu Leben und Werk Blochs mit einigen Gedichten und zahlreichen Abbildungen einschließlich sämtlicher Titelcollagen.

5 <https://curt-bloch.com/de/> – Die mit mehreren Preisen, darunter dem *Grimme Online Award* 2024 ausgezeichnete Website bietet eine vollständige Digitalisierung aller Hefte sowie alle Texte in drei Sprachen (Niederländisch, Deutsch und Englisch). In einer Mediathek haben zahlreiche Prominente – deutsche und niederländische Schauspielerinnen und Schauspieler, Kabarettisten und Überlebende des Holocaust – Gedichte von Curt Bloch eingesprochen. Darüber hinaus bietet die Website zahlreiche biografische und historische Materialien.

6 Die Zahl der Gedichte, die in den verschiedenen Veröffentlichungen unterschiedlich angegeben wird, wurde anhand der Übersicht auf der website kurzelinks.de/8cnp ermittelt. Das



Gerard Groeneveld, *Het onderwater cabaret*. Zwolle 2023



JMB Journal – Sonderausgabe, Jüdisches Museum Berlin 2024

seinen bissigen satirischen Gedichten liefert Bloch somit auch einen genuinen Beitrag zur clandestinen niederländischen *verzetssliteratuur*, zur Literatur des Widerstands in den Niederlanden. Wie differenziert Bloch sich lexikalisch und idiomatisch des Niederländischen in seiner Lyrik bediente, offenbaren die Originaltexte, die man auf der genannten Website (siehe Anm. 5) nachlesen kann.

Das große Verdienst des *Unterwasser-Cabarets* in der *Anderen Bibliothek* ist es, nun erstmals auch eine größere Auswahl von Blochs niederländischen Gedichte in einer lyrischen Übersetzung für interessierte deutsche Leser im Druck zugänglich zu machen. Der Band vereinigt insgesamt 101 Gedichte Blochs, 62 deutsche und 38 ursprünglich niederländische Gedichte in deutscher Übersetzung. Hinzu kommt die Übersetzung des einzigen Gedichts in englischer Sprache.

Mit Ausnahme eines von Thilo von Debschitz übertragenen Gedichtes stammen die Übersetzungen der übrigen niederländischen Gedichte von Christian Golusda (20) und Gerd Busse (17), die sich beide einen Namen als Lyrikübersetzer aus dem Niederländischen gemacht haben.⁷

Um einen Eindruck von den lyrischen Übersetzungen im Vergleich zu Blochs niederländischen Originalen zu geben, seien hier einige Verse aus dem programmatischen Gedicht *Het Onderwater Cabaret* im Vergleich zitiert. Es handelt sich um das Titel-

einziges Gedicht in englischer Sprache *To The Allied Forces* findet sich im *Bovenwater Finale*, der letzten Ausgabe des OWC vom 3. April 1945.

⁷ Aktuell mit einer 2024 erschienenen Auswahl mit Gedichten von J.C. Bloem, *Ganz einfach glücklich, in der Dapperstraat*. Vgl. hierzu die Titelaufnahme in der nachfolgenden Bibliografie der Übersetzungen.

gedicht zum Umschlagbild der Ausgabe vom 18. Dezember 1943, das auch auf dem oben abgebildeten JMB- Journal wiedergegeben ist. Die Übersetzung stammt von Christian Golusda.

Das Onderwater Cabaret

...
Das OWC wird nicht zensiert,
Aus keinem Hauptquartier geführt,
Dient keinesfalls Seyss-Inquarts Zweck,
Ist ohne jeden Nazi-Dreck.

...
Die Leserschaft ist noch recht klein
Und könnte durchaus größer sein.

...
Doch wer das OWC erst kennt,
Der wird sehr gerne Abonnent.

...
Und doch, ich hoffe, dass es bald
Verschwinden wird im Blätterwald.
Denn kommt erst Frieden in die Näh',
Verschwindet auch das OWC.

Het Onderwater-Cabaret.

...
Is onbeïnvloed door censuur
En onderdaan aan geen bestuur
Staat niet onder Seyss-Inquarts duim
Is vrij van N.S.B.'er schuim.

...
De lezerkring waarvoor het werkt,
Is wel zeer klein thans en beperkt.

...
Doch wie tot nu is abonnée,
Is met het OWC tevrière

...
En toch hoop ik heel binnenkort,
Dat zijn bestaan geëindigd wordt
Want als er eindelijk komt de vrêe,
Verdwijnt direct het OWC.

Curt Blochs *Onderwater Cabaret* wird durch den bibliophilen, mit vielen ganzseitigen farbigen Abbildungen ausgestatteten Band der *Anderen Bibliothek* einem breiten deutschen Lesepublikum in einer repräsentativen Auswahl erstmals im Druck zugänglich. Es ist zu wünschen, dass das Buch für möglichst viele seiner Leserinnen und Leser Anlass sein wird, sich auch den übrigen Texten Blochs auf der Curt-Bloch-Website zuzuwenden.

Die Initiatoren des digitalen Non-Profit-Projektes www.curt-bloch.com würden sich freuen, wenn sich weitere Ehrenamtliche für die Übersetzung einzelner Gedichte (Niederländisch-Deutsch, Deutsch-Niederländisch) fänden.

Duisburg-Essen

Heinz Eickmans

Bibliografie: Niederländische Literatur in deutscher Übersetzung 2024

Die Bibliografie ist bemüht, die 2024 herausgekommenen Neuerscheinungen und Neuauflagen der niederländischen Literatur in deutscher Übersetzung möglichst vollständig zu verzeichnen. Die Tatsache, dass die Literatur aus den Niederlanden und Flandern im Frühjahr 2024 den Gastlandschwerpunkt der Leipziger Buchmesse bildete, spiegelt sich in der außergewöhnlich hohen Anzahl an Übersetzungen ins Deutsche. Mit insgesamt 95 Titeln übertrifft diese Bibliografie deutlich die übliche Anzahl normaler Jahre. Um eine bessere Übersicht zu ermöglichen, ist die Liste der Neuerscheinungen (I.) daher nach unterschiedlichen Genres gegliedert: I.1 Lyrik (7 Titel), I.2 Romane, Erzählungen, Essays (50 Titel) und I.3 Sachbücher (28 Titel). Hinzu kommen 10 Titel unter Punkt II, wo die Taschenbuch-, Lizenz- und Sonderausgaben bereits früher erschienener Werke verzeichnet werden.

Aus Gründen der Aktualität hatten wir bereits im vorigen Jahrgang dieser Zeitschrift den 2024 anlässlich der Leipziger Buchmesse erschienenen Sammelband *Alles außer flach* vorgestellt, in dem 29 Niederlandistinnen und Niederlandisten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz Übersetzungen niederländischer Literatur aus den Jahren 2022 bis 2024 besprechen. Auf diese Publikation sei an dieser Stelle noch einmal empfehlend hingewiesen:

Alles außer flach. Essays über aktuelle Literatur aus den Niederlanden und Flandern. Hrsg. von Hans Beelen, Johanna Bundschuh-van Duikeren und Jan Konst. Aachen: edition amikejo, 2024. 219 Seiten, Ill., EUR 14.50. ISBN 978-3-9818894-8-2.

H. E.

I. Neuerscheinungen (einschl. Taschenbuch-Erstaufgaben)

I.1 Lyrik

Bloem, Jakobus Cornelis: Ganz einfach glücklich, in der Dapperstraat. Ausgewählte Gedichte. Übers.: Gerd Busse und Christian Golusda. Jena: Akad. Verlagsbuchhandlung Friedrich Mauke, 2024. 128 S., EUR 19.90. ISBN 978-3-948259-19-8.

Gerhardt, Ida: Winterwende. Ausgewählte Gedichte. Übers.: Klaus Anders. Berlin: Edition Rugerup, 2024. 85 S., EUR 18.00. ISBN 978-3-942955-90-4.

Herzberg, Judith: Gedichte aus den Jahren 1999–2024. Übers.: Christiane Kuby. Berlin: Edition Rugerup, 2024. 157 S., EUR 24.00. ISBN 978-3-942955-92-8.

Ostaijen, Paul van: Besetzte Stadt. Übers.: Anna Eble. Heidelberg: Wunderhorn, 2024. 159 S., EUR 28.00. ISBN 978-3-88423-710-6.
Originaltitel: *Bezette stad*.

Befallene Stadt. 60 aktuelle Perspektiven auf Paul van Ostaijens Besetzte Stadt. Hrsg. von Anna Eble, Matthijs de Ridder & Willem Bongers-Dek. Heidelberg: Wunderhorn, 2024. 252 S., Illustrationen, EUR 28.00. ISBN 978-3-88423-711-3.

Neben Beiträgen deutschsprachiger Autorinnen und Autoren enthält der Band Übersetzungen aus dem Niederländischen von Texten von Anna Carlier, Lisa Weeda, Ilja Leonard Pfeijffer, Lieke Marsman, Maxime Garcia Diaz, Gaea Schoeters, Maxim Februari, Frank Keizer, Hélène Gelens und Koen Brouck, Gustaaf Peek,

Peter Holvoet-Hanssen, Iduna Paalman, Lisette Ma Neza und Maja-Ajmia Yde Zellama, Anneke Brassinga, Radna Fabias, Ellen Deckwitz, Erik Spinoy, Paul Bogaert, Bauke van der Laan und Eleni Debo, Mandula van den Berg, Rashif El Kaoui, Nikki Dekker, Michaël Brijs, Alfred Schaffer & M. van Niekerk, Geert Buelens, Hannah van Binsbergen, Fiep van Bodegom, Esther De Soomer, Daan de Jager, Reinout De Pauw, Teletext, Amarylis De Gryse und Daphné Dupont-Nivet, Karlijn Sonderen Smit, Tom Van de Voorde und Maxine Palit de Jongh. Die Übersetzungen stammen von Anna Eble, Nathalie Lemmens, Christine Bais, Lisa Mensing, Ira Wilhelm, Ruth Löbner, Gregor Seferens, Stefan Wieczorek, Jacob Jansen, Stefanie Schäfer, Lotte Hammond und Ingrid Ostermann.

Trimaran #5/2024. Lyrikmagazin für Deutschland, Flandern und die Niederlande = Poëziemagazine voor Duitsland, Vlaanderen en Nederland. Zweisprachig. Düsseldorf: Lilienfeld Verlag, 2024. 112 S., EUR 15.00. ISBN 978-3-910266-00-1.
Mit Beiträgen von Ton Naaijken, Shane Anderson, Mustafa Stitou, Dominik Dombrowski, Lies Van Gasse, Simone Scharbert, Alice Nahon, Menno Wigman und Annelie David.

Wijnberg, Nachoem M.: Wie es wirkt = Hoe het werkt. Gedichte zweisprachig. Übers.: Andreas Gressmann. München: Aphaia Verlag, 2024. 227 S., EUR 22.00. ISBN 978-3-946574-37-8.
Originaltitel: Hoe het werkt.

1.2 Romane, Erzählungen, Essays

Bakker, Gerbrand: Der Sohn des Friseurs. Roman. Übers.: Andreas Ecke. Berlin: Suhrkamp, 2024. 287 S., EUR 25.00. ISBN 978-3-518-43158-0.
Originaltitel: De kapperszoon.

Carmiggelt, Simon: Kronkels. Von Tieren und ihren Menschen. Herausgegeben und Übers.: Ulrich Faure und Frederike Zindler. Zürich: Unionsverlag, 2024. 202 S., EUR 14.00. ISBN 978-3-293-71007-8. Unionsverlag Taschenbuch; 1007.
Originaltitel: Twee katten en wat honden.

Craemer, Ann de: Kopfsturmtage. Übers. Lotte Hammond. Weimar: Edition Europastraße, 2024. 184 S., EUR 22.00. ISBN 978-3-948259-32-7.
Originaltitel: Hersenorkaan.

Daanje, Anjet: Der erinnerte Soldat. Roman. Übers.: Ulrich Faure. Berlin: Friedenauer Presse, 2024. 820 S., EUR 34.00. ISBN 978-3-7518-8009-1.
Originaltitel: De herinnerde soldaat.

Deen, Mathijs: Der Retter. Roman. Übers.: Andreas Ecke. Hamburg: mare, 2024. 378 S., EUR 23.00. ISBN 978-3-86648-707-9.
Originaltitel: De redder.

Durlacher, G. L.: Die graublau Strickjacke. Ein jüdischer Junge unter Nazi-Herrschaft. Übers.: N.N. Nachwort von Jessica Durlacher. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt, 2024. 303 S., EUR 28.00. ISBN 978-3-86393-173-5.
Originaltitel: Godvergeten tijd.

Duyns, Cherry: Abschied. Roman. Übers.: Barbara Heller. Wuppertal: Else Lasker-Schüler-Gesellschaft, 2024. 240 S. ISBN 978-3-9821248-3-4.
Originaltitel: Afscheid.

- Elsschot, Willem: Tschip.** Übers.: Gerd Busse. Eupen: GEV – Grenz-Echo-Verlag, 2024. 112 S., EUR 13.50. ISBN 978-3-86712-191-0.
Originaltitel: Tsjip.
- Enquist, Anna: Die Seilspringerin.** Roman. Übers.: Hanni Ehlers. München: Luchterhand, 2024. 302 S., EUR 24.00. ISBN 978-3-630-87722-8.
Originaltitel: Sloop.
- Essen, Rob van: Hier wohnen auch Menschen.** Erzählungen. Übers.: Ulrich Faure. Nettetal: Elif Verlag, 2024. 168 S., EUR 22.00. ISBN 978-3-946989-72-1.
Originaltitel: Hier wonen ook mensen.
- Groen, Hendrik: Unkraut kommt selten allein.** Roman. Übers.: Wibke Kuhn. München: Piper, 2024. 271 S., EUR 22.00. ISBN 978-3-492-07223-6.
Originaltitel: Rust en vreugd.
- Haan, Jacob Israël de: Pathologien. Der Untergang des Johan van Vere de With.** Im Anhang die Erzählung Die Erlebnisse des Hélénius Marie Golesco. Übers.: Olaf Knechten; Nachwort von Gert Hekma. Berlin: Männerschwarm Verlag, 2024. 357 S., Illustrationen, EUR 28.00. ISBN 978-3-86300-082-0 Bibliothek rosa Winkel; Band 82
Originaltitel: Pathologieën. De Ondergangen van Johan van Vere de With.
- Heesen, Hans: Zumindest für eine gewisse Zeit.** Übers.: Evelyne Wehrens. Berlin: Schruf & Stipetic, 2024. 136 S., EUR 15.90. ISBN 978-3-944359-80-9.
Originaltitel: Tenminste voor een bepaalde tijd.
- Heitman, Mariken: Wilde Erbsen.** Roman. Übers.: Christiane Burkhardt. Stuttgart: Klett-Cotta, 2024. 266 S., EUR 24.00. ISBN 978-3-608-98733-1.
Originaltitel: Wormmaan.
- Hertmans, Stefan: Die Suche nach der Gegenwart. Essays für eine Zeit der Übergänge.** Übers.: Ira Wilhelm. Zürich: Diogenes, 2024. 188 S., Illustration, EUR 24.00. ISBN 978-3-257-07296-9.
Originaltitel: Verschuivingen.
- Jong, Raoul de: Jaguarmann.** Roman. Übers.: Lotte Hammond. Leverkusen: edition amikejo, 2024. 278 S., EUR 14.50. ISBN 978-3-9818894-7-5.
Originaltitel: Jaguarman.
- Jonkman, Renske: Vom Glück, mit dem Wind zu leben.** Übers.: Barbara Heller. München: Malik, 2024. 205 S., EUR 18.00. ISBN 978-3-89029-581-7.
Originaltitel: Uitwaaien.
- Kat, Otto de: Die Stunde des Elefanten.** Roman. Übers.: Christiane Burkhardt. Frankfurt am Main: Schöffling & Co., 2024. 223 S., EUR 25.00. ISBN 978-3-89561-534-4.
Originaltitel: Het uur van de olifant.
- Kluyver, Adwin de: Niemandland. Eine antarktische Entdeckungsreise.** Übers.: Bärbel Jänicke. Hamburg: mare, 2024. 367 S., Illustrationen, EUR 36.00. ISBN 978-3-86648-709-3.
Originaltitel: Niemandland Een antarctische ontdekkingsreis.
- Kollaard, Sander: Ein Tag und ein ganzes Leben.** Roman. Übers.: Bettina Bach und Meike Blatnik. Berlin: Kanon Verlag, 2024. 174 S., EUR 20.00. ISBN 978-3-98568-106-8.
Originaltitel: Uit het leven van een hond.

- Kouwenaar, Gerrit: Fall, Bombe, fall.** Novelle; mit einem Nachwort von Wiel Kusters. Übers.: Gregor Seferens. München: C. H. Beck, 2024. 123 S., EUR 22.00. ISBN 978-3-406-81390-0.
Originaltitel: Val, bom.
- Krake, Frank: Der letzte Zeuge. Der Mann, der drei Konzentrationslager und einen großen Schiffsuntergang überlebte.** Übers.: Gregor Seferens. Husum: Husum Druck- und Verlagsgesellschaft, 2024. 410 S., Illustrationen, EUR 29.95. ISBN 978-3-96717-165-5.
Originaltitel: De laatste getuige.
- Kuyper Eric de: An der See.** Übers.: Gerd Busse. Berlin: Wagenbach, 2024. 139 S., EUR 22.00. ISBN 978-3-8031-1382-5.
Originaltitel: Aan zee.
- Lazaroms, Ilse: Josepha Duett.** Roman. Übers.: Janine Malz. Berlin: KLAKE, 2024. 217 S., EUR 19.90. ISBN 978-3-948156-82-4.
Originaltitel: Duet.
- Ostaijen, Paul van: Das Gefängnis im Himmel.** Grotesken. Übers.: Anna Eble und Andreas Lampert; mit Bildern von Anne Dingkuhn. Elchingen: Edition Hibana, 2024. 92 S., EUR 25.00. ISBN 978-3-946423-23-2.
- Palmen, Connie: Vor allem Frauen.** Über Virginia Woolf, Sylvia Plath, Joan Didion u. a. Übers.: Lisa Mensing. Zürich: Diogenes, 2024. 155 S., EUR 22.00. ISBN 978-3-257-07299-0.
Originaltitel: Voornamelijk vrouwen.
- Polak, Chaja: Brief in der Nacht. Gedanken über Israel und Gaza.** Übers.: Bärbel Jänicke. München: Droemer, 2024. 125 S., EUR 18.00. ISBN 978-3-426-56218-5.
Originaltitel: Brief in de Nacht.
- Roemer, Astrid: Vom Wahnsinn einer Frau.** Roman. Übers.: Bettina Bach. Salzburg; Wien: Residenz Verlag, 2024. 317 S., EUR 28.00. ISBN 978-3-7017-1782-8.
Originaltitel: Over de gekte van een vrouw.
- Roowaan, Ries: Amsterdam, verlorene Stadt.** Roman. Übers.: Gerd Busse. Coesfeld: Elsinor, 2024. 176 S., EUR 18.00. ISBN 978-3-942788-83-0.
Originaltitel: Dood aan de Amstel.
- Rosenhart, Eline: Mein Land, mein Leben.** Ein Israel-Roman. Übers.: Martina Merckel-Braun. Holzgerlingen: SCM Hänssler, 2024. 368 S., EUR 23.00. ISBN 978-3-7751-6206-7.
Originaltitel: Mijn land, mijn bloed.
- Schoeters, Gaea: Trophäe.** Roman. Übers.: Lisa Mensing. Wien: Zsolnay, 2024. 256 S., EUR 24.00. ISBN 978-3-552-07388-3.
Originaltitel: Trofee.
- Serné, Ananda: Nachtblüher.** Roman. Übers.: Andrea Kluitmann. Berlin: Weissbooks, 2024. 218 S., Illustrationen, EUR 24.00. ISBN 978-3-86337-212-5.
Originaltitel: Nachtbloeiers.
- Spit, Lize: Der ehrliche Finder.** Roman. Übers.: Helga van Beuningen. Frankfurt am Main: S. Fischer, 2024. 124 S., EUR 18.00. ISBN 978-3-10-397564-2.
Originaltitel: De eerlijke vinder.

- Tellegen, Toon: Die Heilung der Grille.** Übers.: Birgit Erdmann; mit Illustrationen von Joris Bas Becker. Berlin: Kanon Verlag, 2024. 150 S., EUR 16.00. ISBN 978-3-98568-120-4.
Originaltitel: De genezing van de krekel.
- Tellegen Toon: Die Sehnsucht des Igels.** Übers.: Birgit Erdmann; mit Illustrationen von Joris Bas Becker. Berlin: Kanon Verlag, 2024. 140 S., EUR 16.00. ISBN 978-3-98568-118-1.
Originaltitel: Het verlangen van de egel.
- Tex, Charles den: Repair Club. Geheimnisse eines Meisterspions.** Thriller. Übers.: Simone Schroth. Hamburg: HarperCollins, 2024. 491 S., EUR 14.00. ISBN 978-3-365-00610-8.
Originaltitel: De repair club.
- Tijssens, Angelo: An Rändern.** Roman. Übers.: Stefanie Ochel. Hamburg: Rowohlt, 2024. 128 S., EUR 22.00. ISBN 978-3-498-00400-2.
Originaltitel: De randen.
- Tuinman, Vrouwkje: Vorübergehender Aufenthalt.** Ein Kurzroman. Übers.: Bettina Bach. Berlin: KLAKE, 2024. 126 S., EUR 16.90. ISBN 978-3-948156-80-0.
Originaltitel: Tijdelijk verblijf.
- Van Thuyne, Caro: Birkenschwester.** Roman. Übers.: Lisa Mensing. Augsburg: Maro Verlag, 2024. 218 S., EUR 24.00. ISBN 978-3-87512-675-4.
Originaltitel: Lijn van wee en wens.
- Veen, Herman van: Jahreszeiten.** Übers.: Thomas Woitkewitsch. München: Knaur, 2024. 169 S., EUR 22.00. ISBN 978-3-426-56012-9.
Originaltitel: Seizoenen.
- Velde, Roger van de: Knisternde Schädel.** Erzählungen. Übers. Annette Wunschel. Berlin: Suhrkamp, 2024. 143 S., EUR 20.00. ISBN 978-3-518-22548-6.
Bibliothek Suhrkamp; Band 1548.
Originaltitel: De knetterende schedels.
- Veldman, Fien: Xerox.** Roman. Übers.: Christina Brunnenkamp. München: Hanser, 2024. 222 S., EUR 23.00. ISBN 978-3-446-27952-0.
Originaltitel: Xerox.
- Versteeg, Wytske: Die goldene Stunde.** Roman. Übers.: Christiane Burkhardt. Berlin: Wagenbach, 2024. 234 S., EUR 26.00. ISBN 978-3-8031-3364-9.
Originaltitel: Het gouden uur.
- Vindevogel, Femke: Backstein.** Übers.: Ingrid Ostermann. Göttingen: Steidl, 2024. 233 S., EUR 24.00. ISBN 978-3-96999-323-1.
Originaltitel: Baksteen.
- Waterdrinker, Pieter: Monsieur Poubelle oder: Der Mülleimer der Geschichte.** Übers.: Ulrich Faure. Berlin: März, 2024. 553 S., EUR 29.00. ISBN 978-3-7550-0041-9.
Originaltitel: Poubelle.
- Weeda, Lisa: Tanz, tanz, Revolution.** Roman. Übers.: Birgit Erdmann. Berlin: Kanon Verlag, 2024. 170 S., EUR 22.00. ISBN 978-3-98568-108-2.
Originaltitel: Dans, dans, revolutie.

- Wilbrink, Gijs: Tiere.** Roman. Übers.: Ruth Löbner. Berlin: Ullstein, 2024. 446 S., EUR 24.99. ISBN 978-3-550-20263-6.
Originaltitel: De Beesten.
- Wolters, Octavie: Das geht nie vorbei.** Übers.: Eva Schweikart. Stuttgart: Freies Geistesleben, 2024. 34 S., Illustrationen, EUR 20.00. ISBN 978-3-7725-3178-1.
Originaltitel: Dit gaat nooit voorbij.
- Zantingh, Peter: Zwischen uns und morgen.** Roman. Übers.: Lisa Mensing. Zürich: Diogenes, 2024. 165 S., EUR 22.00. ISBN 978-3-257-07289-1.
Originaltitel: Tussentijds.
- Zvonik, Loeki: Lehre mich zu leben. Die Geschichte einer großen Liebe.** Übers.: Ruth Löbner. München: BTB, 2024. 201 S., EUR 14.00. ISBN 978-3-442-77389-3.
Originaltitel: Hoe heette de hoedenmaker?

1.3 Sachbücher

- Beemen, Olivier van: Im Namen der Tiere.** Wie eine NGO große Teile Afrikas beherrscht. Übers.: Gerd Busse. München: C.H. Beck, 2024. 315 S., EUR 28.00. ISBN 978-3-406-82207-0.
Originaltitel: Ondernemers in het wild.
- Bekkenkamp, Arnold: Der Judenretter und Versöhner aus Enschede: Pastor Leendert Overduin.** Übers.: Willi Feld. Berlin; Münster: LIT, 2024. 212 S., Illustrationen, EUR 29.90. ISBN 978-3-643-15291-6.
Originaltitel: Leendert Overduin. Het levensverhaal van een pastor Pimpernel.
- Bekman, Adriaan: Die Seele.** Eine geisteswissenschaftliche Betrachtung. Übers.: Marianne Holberg. Stuttgart: Urachhaus, 2024. 135 S., EUR 20.00. ISBN 978-3-8251-5384-7.
Originaltitel: De ziel.
- Boers, Nando: Der Plan. Wie Jumbo-Visma das beste Radsportteam der Welt wurde.** Übers.: Olaf Bentkämper. Bielefeld: Cavadonga, 2024. 375 S., EUR 24.80. ISBN 978-3-95726-087-1.
Originaltitel: Het plan.
- Bormans, Leo: Glück. Neue Zeiten – neue Antworten.** Die jüngsten Erkenntnisse aus der weltweiten Glücksforschung. Köln: DuMont, 2024. 295 S., Illustrationen, EUR 30.00. ISBN 978-3-7558-2002-4.
Originaltitel: Geluk.
- Bregman, Rutger: Moralische Ambition.** Wie man aufhört, sein Talent zu vergeuden, und etwas schafft, das wirklich zählt. Übers.: Ulrich Faure. Hamburg: Rowohlt, 2024. 331 S., EUR 26.00. ISBN 978-3-498-00718-8.
Originaltitel: Morele ambitie.
- Coppens, Thera: Sophie in Weimar. Leben und Wirken der Großherzogin von Sachsen-Weimar-Eisenach 1842-1897.** Übers.: Christina Brunnenkamp. Wiesbaden: Weimarer Verlagsgesellschaft, 2024. 199 S., Illustrationen, EUR 19.90. ISBN 978-3-7374-0300-9.
Originaltitel: Sophie in Weimar. Een prinses van Oranje in Duitsland.

- De Hosson, Sander/Quaegebeur, Els: Mehr Leben in den letzten Tagen.** Wie gutes Sterben gelingen kann. Übers.: Bärbel Jänicke. Ostfildern: Patmos Verlag, 2024. 184 S., EUR 20.00. ISBN 978-3-8436-1515-0.
Originaltitel: Leven toevoegen aan de dagen.
- Delima, Joy: Komm doch mal.** Über Einvernehmlichkeit, weibliche Lust-Scham und alles andere, was ich gerne früher gewusst hätte. Übers.: Janine Malz. Berlin: Aufbau, 2024. 190 S., EUR 20.00. ISBN 978-3-351-04230-1.
Originaltitel: Goed komen.
- Dijkstra, Michel: Zen-Buddhismus. Die Kunst des Loslassens.** Übers.: Michel Keil. Bern: Origo Verlag, 2024. 271 S., EUR 25.90. ISBN 978-3-282-00206-1.
Originaltitel: Zenboeddhisme.
- Gorter, Herman: Historischer Materialismus. Für Arbeiter erklärt.** Übers.: Anna Pannekoek. Moers: Syndikat-A, 2024. 253 S., EUR 13.90. ISBN 978-3-949036-15-6.
Originaltitel: Het historisch materialisme. Voor arbeiders verklaard.
- Hutsebaut, Joost/Nijssens, Liesbet/Vessem, Miriam van: Die Kraft des Mentalisierens.** Eine Einführung. Emotionen verstehen, Beziehungen verbessern. Übers.: Bärbel Jänicke. Stuttgart: Klett-Cotta, 2024. 189 S., EUR 24.00. ISBN 978-3-608-96625-1.
Originaltitel: De kracht van mentaliseren.
- Koelemeijer, Judith: Mit dem ganzen Herzen. Das furchtlose Leben der ETTY HILLESUM 1914-1943.** Übers.: Simone Schroth. München: C. H. Beck, 2024. 604 S., EUR 34.00. ISBN 978-3-406-81347-4.
Originaltitel: ETTY Hillesum.
- Mertens, Peter: Meuterei. Wie unsere Weltordnung ins Wanken gerät.** Übers.: N.N. Berlin: Brumaire Verlag, 2024. 288 S., EUR 19.00. ISBN 978-3-948608-55-2.
Originaltitel: Muiterij.
- Olsthoorn, Thomas: Episch. Außergewöhnliche Etappensieger der Tour de France.** Übers.: René Stein. Bielefeld: Delius Klasing Verlag, 2024. 201 S., EUR 22.00. ISBN 978-3-667-12861-4.
Originaltitel: Incroyable!
- Pannekoek, Anton: Die Arbeiterräte.** Übers. aus dem Niederländischen und Englischen Hermann Lueer. Hamburg: Red & Black Books, 2024. 164 S., EUR 18.00. ISBN 978-3-9825825-6-6. Die Grundlagen der sozialen Revolution; Band 1.
- Pannekoek, Anton: Das falsche Bewusstsein.** Übers. aus dem Niederländischen und Englischen Hermann Lueer. Hamburg: Red & Black Books, 2024. 169 S., EUR 18.00. ISBN 978-3-9825825-7-3. Die Grundlagen der sozialen Revolution; Band 2.
- Pannekoek, Anton: Der Dritte Weltkrieg.** Übers. aus dem Niederländischen und Englischen Hermann Lueer. Hamburg: Red & Black Books, 2024. 121 S., EUR 18.00. ISBN 978-3-9825825-8-0. Die Grundlagen der sozialen Revolution; Band 3.

- Rochtus, Dirk: „Hitler muss fallen, ...“. Widerständiges deutsches Denken und Handeln 1933-1945.** Übers.: Arne Braun und Simone Schroth. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2024. 234 S., EUR 29.00. ISBN 978-3-96023-569-9.
Originaltitel: Naar de hel met Hitler.
- Roland Holst-Van der Schalk, Henriette: Die revolutionäre Massenaktion.** Übers.: Fredo Corvo, Hermann Lueer. Hamburg: Red & Black Books, 2024. 150 S., EUR 18.00. ISBN 978-3-9825825-1-1.
Originaltitel: De revolutionaire massa-aktie.
- Rottenberg, Hella/Rottenberg, Sandra: Isay Rottenbergs Zigarrenfabrik.** Wie ein niederländisch-jüdischer Unternehmer in Sachsen den Nazis die Stirn bot. Übers.: Christina Siever. Bonn: Dietz, 2024. 290 S., EUR 26.00. ISBN 978-3-8012-0689-5.
Originaltitel: De sigarenfabriek van Isay Rottenberg.
- Schumacher Erik: Auf den Spuren von Sobibor. Archäologie eines Vernichtungslagers.** Übers.: Helga Marx. Zwolle: WBooks 2024. 160 S., EUR 29,95. ISBN 978-94-625-8616-1.
Originaltitel: Sporen van Sobibor. Archeologie van een vernietigingskamp
- Slob, Marjan: Der leere Himmel. Lob der Einsamkeit.** Übers.: Monika Götze und Christina Siever. Stuttgart: S. Hirzel Verlag, 2024. 199 S., EUR 26.00. ISBN 978-3-7776-3268-1.
Originaltitel: De lege hemel.
- Steenefeld, Matthijs: Stress bewältigen, Herausforderungen meistern.** So stärken Sie Optimismus, Hoffnung, Resilienz und Selbstvertrauen. Übers.: Waltraud Heitzer-Gores. Göttingen: Hogrefe, 2024. 188 S., EUR 24.95. ISBN 978-3-8017-3229-5.
Originaltitel: Optimisme – Hoop – Veerkracht – Zelfvertrouwen.
- Storms, Martijn: Karten – Ein Atlas der Weltgeschichte.** Übers.: Tom Seidel. München: Prestel, 2024. 432 S., Karten, 99,00 EUR. ISBN 978-3-7913-8048-3.
Originaltitel: Kaarten die geschiedenis schreven. 1000 jaar wereldsgeschiedenis in 100 oude karten.
- Versteegen, Jos: Hans Keilson – immer wieder ein neues Leben.** Biographie. Übers.: Marita Keilson-Lauritz. Frankfurt am Main: S. Fischer, 2024. 716 S., Illustrationen, EUR 34.00. ISBN 978-3-10-397555-0.
Originaltitel: Hans Keilson – telkens een nieuw leven.
- Wauters, Wendy: Die Gerüche der Kathedrale. Vom Leben im Herzen des mittelalterlichen Antwerpen.** Darmstadt: wbg Theiss, 2024. 400 S., Illustrationen, EUR 38.00. ISBN 978-3-8062-4821-0.
Originaltitel: De geuren van de kathedraal.
- Weinreb, Friedrich: Die zwölf Stämme. Der kosmische und der irdische Mensch.** Übers.: Konrad Dietzfelbinger. Winterthur: Verlag der Friedrich Weinreb Stiftung, 2024. 381 S., EUR 27.00. ISBN 978-3-905783-91-9.

II. Taschenbuch-, Lizenz- und Sonderausgaben

- Broeckhoven, Diane: Ein Tag mit Herrn Jules.** Übers.: Isabel Hessel. Zürich: Unionsverlag, 2024. 87 S., EUR 12.00. ISBN 978-3-293-71003-0.
Originaltitel: De buitenkant van Meneer Jules.

- Deen, Mathijs: Der Taucher.** Kriminalroman. Übers.: Andreas Ecke. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2024. 318 S., EUR 14.00. ISBN 978-3-499-01168-9. Originaltitel: De duiker.
- Eekhout, Anne: Mary oder Die Geburt von Frankenstein.** Roman. Übers.: Hanni Ehlers. München: btb, 2024. 415 S., EUR 14.00. ISBN 978-3-442-77450-0. Originaltitel: Mary.
- Frank, Anne: Gesamtausgabe. Tagebücher – Geschichten und Ereignisse aus dem Hinterhaus – Erzählungen – Briefe – Fotos und Dokumente.** Herausgegeben von Anne Frank Fonds, Basel; Übers.: Mirjam Pressler; mit Beiträgen von Gerhard Hirschfeld, Mirjam Pressler und Francine Prose. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, 2024. 804 S., Illustrationen, EUR 28.00. ISBN 978-3-596-71077-5.
- Grunberg, Arnon: Gnadenfrist.** Übers.: Rainer Kersten. Zürich: Diogenes, 2024. 153 S., EUR 14.00. ISBN 978-3-257-24744-2. Diogenes-Taschenbuch; 24744. Originaltitel: Het aapje dat geluk pakt.
- Heijmans, Toine: Der unendliche Gipfel.** Roman. Übers.: Ruth Löbner. Hamburg: mairisch Verlag, 2024. 352 S., EUR 16.00. ISBN 9783948722258. Originaltitel: Zuurstofschuld.
- Schoeters, Gaea: Trophäe.** Roman. Übers.: Lisa Mensing. Frankfurt am Main; Wien; Zürich: Büchergilde Gutenberg, 2024. 252 S., ISBN 978-3-7632-7554-0 Lizenzausgabe. Originaltitel: Trofee.
- Spit, Lize: Ich bin nicht da.** Roman. Übers.: Helga van Beuningen. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, 2024. 571 S., EUR 15.00. ISBN 978-3-596-70696-9. Originaltitel: Ik ben er niet.
- Van Loo, Bart: Burgund. Das verschwundene Reich. Eine Geschichte von 1111 Jahren und einem Tag.** Übers.: Andreas Ecke. München: C. H. Beck, 2024. 656 S., Ill., Karten, EUR 22.00. ISBN 978-3-406-81365-8. C. H. Beck Paperback; 6542. Originaltitel: De Bourgondiërs. Aartsvaders van de Lage Landen.
- Weeda, Lisa: Aleksandra.** Roman. Übers.: Birgit Erdmann. Berlin: Kanon Verlag, 2024. 295 S., EUR 15.00. ISBN: 9783985680580. Originaltitel: Aleksandra.



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
